

**JUEGO DE ROL:
COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ARGUMENTACIÓN ORAL**

DIANA RUBIO GUTIÉRREZ

ASESOR
ANDRÉS TARSICIO GUERRA CASTAÑEDA

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN: ESPAÑOL E INGLÉS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS
BOGOTÁ D. C
2023

Agradecimientos

A Dios.

También le agradezco a mis padres que me han brindado su apoyo incondicional para poder cumplir todos mis objetivos personales y académicos. Especialmente a mi mamá, por todo su amor y apoyo incondicional. Por otra parte, siento profunda gratitud por la UPN, maestros y amigos.

Además, me gustaría resaltar y agradecer la labor de mi asesor de tesis por su comprensión y guía en este proceso.

¡Gracias infinitas!

Tabla de contenido

Capítulo I

1.1. Contextualización -----	5
1.1.1. Localidad-----	5
1.1.2. Institución-----	7
1.2. Caracterización de la muestra-----	9
1.2.1 Resultados pruebas diagnósticas-----	9
1.2.2 Resultados ficha sociodemográfica-----	14
1.3. Problema de investigación-----	16
1.3.1. Pregunta de investigación -----	19
1.4. Objetivos-----	19
1.4.1. Objetivo general-----	19
1.4.2. Objetivos específicos -----	19
1.5. Justificación -----	20

Capítulo II

2.1 Antecedentes-----	23
2.1.1. Antecedentes locales-----	24
2.1.2. Antecedentes nacionales-----	27
2.1.3. Antecedentes internacionales-----	28
2.2 Marco conceptual-----	30
2.2.1 Oralidad-----	30
2.2.2 Comunicación no verbal -----	31
2.2.3 Argumentación-----	32
2.2.3.1 Debate-----	33
2.2.4 Juego-----	34
2.2.4.1 Juego de rol-----	35
2.2.5 Derechos humanos-----	36
2.2.5.1 Modelo ONU-----	37

Capítulo III

3. Matriz categorial-----	38
---------------------------	----

Capítulo IV

4. Metodología de investigación-----	39
4.1. Paradigma crítico social-----	39
4.2. Enfoque cualitativo-----	40
4.3. Investigación acción educativa-----	41
4.4. Instrumentos de recolección de información-----	43

Capítulo V

5. Propuesta de intervención pedagógica-----	45
5.1. Fase de sensibilización: Explorando mis habilidades -----	47
5.2. Fase de intervención: Levanto mi voz y defiendo mis derechos -----	48
5.3. Fase de evaluación: Manos a la obra -----	48

Capítulo VI

6. Organización y análisis de resultados -----	48
--	----

Capítulo VII

7. Conclusiones-----	64
----------------------	----

Capítulo VIII

8. Consideraciones-----	67
-------------------------	----

Capítulo IX

9. Referencias -----	68
----------------------	----

Capítulo X

10. Anexos -----	68
------------------	----

Capítulo I

1.1 Contextualización

1.1.1 Localidad

La Alcaldía Local de Rafael Uribe Uribe cuenta con estrategias de diálogo con los ciudadanos para contribuir a la garantía de sus derechos. Además, tienen la función de conocer las problemáticas de la comunidad, brindando atención con los Defensores de Derechos Humanos para afrontar situaciones de riesgo. Estos espacios permiten la resolución autónoma de conflictos, abordaje de enfoque diferencial y prevención de violencia física, psicológica y sexual.

Es menester abordar los conceptos de responsabilidad, respeto y compromiso en relación con los Derechos Humanos dirigidos a las niñas, con el propósito de incentivar una cultura que promueva el cuidado y la efectiva defensa de sus derechos y libertades. Igualmente, es importante resaltar que los servicios disponibles en la localidad están diseñados principalmente para adultos y no toman en cuenta la vulnerabilidad de los niños en esta comunidad, quienes son sujetos de especial protección según la Constitución Política de Colombia.. También, no se ocupa en cómo educarlos en pro de ser defensores de sus derechos y en prevenir situaciones que puedan poner en riesgo su integridad, como la ya mencionada problemática de la violencia sexual en la localidad.

En el ámbito educativo, la localidad de Rafael Uribe Uribe existe en la actualidad veinticuatro colegios de carácter público, entre los cuales se destaca el IED Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño (LFMN). Estos centros educativos implementan un enfoque diferencial al proporcionar una atención educativa integral que abarca diversas áreas, como discapacidad, talentos y capacidades excepcionales, trastornos del aprendizaje y comportamiento, así como programas de prevención del trabajo infantil, entre otros, como se

informa en el documento de la Secretaría de Educación Distrital (2020). La institución educativa LFMN acoge población estudiantil que se encuentra dentro de estas categorías y les brinda acompañamiento. Como es el caso del grado 505 en la jornada de la mañana, en donde estudian 3 niñas con diferentes necesidades educativas especiales; dos de ellas con coeficiente limítrofe y una con discapacidad cognitiva y motora.

De acuerdo con la técnica de observación no participante realizada el 23 de febrero del 2023 (ver anexo 1), el colegio brinda las herramientas necesarias al estudiante para que no tenga ningún tipo de vulneración a su derecho a la educación de acuerdo al PEI de la institución en cuanto a la inclusión. Sin embargo, en medio de los espacios de participación en clase no se hace evidente la inclusión de la estudiante con discapacidad cognitiva. Por otra parte, la percepción de otras estudiantes es de “*fastidio*” ante sus interacciones. Es decir, hacen burlas en voz baja y las apartan a causa de sus capacidades, tono de voz y/o ideas. Este aspecto demuestra la necesidad de la implementación de una cultura en el respeto de los derechos propios y del otro.

La localidad cuenta con proyectos como “Leer para la vida”, enfocados a la lectura, la escritura y promoción de la oralidad por parte de la Red Distrital de Bibliotecas Públicas de Bogotá. Aquí se desarrollan presentaciones individuales y colectivas a través de los libros y la expresión oral. Con el fin de leer, compartir y generar intercambio de saberes (Manifiesto, Plan de Lectura, Escritura y Oralidad Biblored, 2021).

Estos espacios culturales para la población cercana a la Biblioteca Pública Rafael Uribe no solo fomentan la lectura, sino que permiten que las personas puedan expresarse a través de sus experiencias al hablar. Sin embargo, la planeación de las actividades para acercar a la población infantil de la comunidad de la localidad es casi nula. Por tal razón, las bibliotecas intentan hacer actividades relacionadas al dibujo, la lectura y las manualidades, pero no se

evidencian espacios para desarrollar la expresión oral para la población infantil por parte de la Alcaldía Local de Rafael Uribe.

1.1.2 Institución

La presente investigación se desarrolló en el IED Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, ubicado en la localidad 18 de Rafael Uribe Uribe en la ciudad de Bogotá. La localidad limita al norte con Villa Mayor Av. Carrera 27; al sur con la Localidad de Usme en la calle 50, al occidente con Tunjuelito en la carrera 46 y al oriente con San Cristóbal en la carrera 10. La institución se encuentra localizada en el barrio San José sur, caracterizado por ser un barrio residencial.

La fundación del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño data del 5 de octubre de 1916 bajo el nombre de “Sindicato de la Aguja, Artes y Oficios” en el centro de la ciudad. En 1941, el colegio se traslada al barrio San José Sur y modifica su denominación a “Instituto Femenino de Orientación Social”. Hacia 1958, adoptó el nombre de “Liceo Femenino de Cundinamarca”. Luego, en 1960, a través del Decreto 778 del 18 de junio, el colegio asumió el nombre “Mercedes Nariño” en reconocimiento a la familia Nariño. Finalmente, en 2001, se establece el nombre que conserva hasta la fecha: IED Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño (Secretaría de Educación de Bogotá, 2016).

La institución educativa se basa en el principio de que cada rincón del colegio debe incentivar el intercambio de saberes... destrezas y comportamientos en donde prime la libertad de expresión, el debate y el ejercicio placentero por el estudio, Proyecto Educativo Institucional (PEI) de 2019. De acuerdo, con la observación participante implementada en el aula #2 se evidenció que el espacio para el debate y expresión oral no se usa eficazmente en las clases, y las estudiantes tienen restricciones para expresar sus pensamientos libremente.

La misión del LFMN tiene como valores fundamentales la solidaridad, la honestidad, la identidad, la autonomía y el respeto orientados en la transformación de los entornos en donde interactúen las liceístas. Estas categorías mencionadas entran en conflicto con los fundamentos de formación humanística que pretende la institución. Tomando como referencia que durante la observación se evidenció la falta de respeto entre las estudiantes y la carencia de estrategias para la resolución de conflictos (ver anexo 2). Es decir, las estudiantes no tienen una comunicación asertiva y esto implica que no se entienden. Como resultado tienden a insultarse y acudir a los gritos para ejercer autoridad.

La visión institucional para 2025 busca que las egresadas destaquen a nivel nacional por su conocimiento, habilidades en convivencia, dominio de lenguas extranjeras (inglés y francés), y comprensión de ciencias básicas. Además, se espera que sean constructoras de una sociedad respetuosa. Sin embargo, el colegio no considera adecuadamente la importancia de la habilidad oral en la formación social de las estudiantes. Según Vygotsky (1986), el desarrollo cognitivo y el lenguaje están estrechamente vinculados al desarrollo social. Por lo tanto, el uso de la oralidad en el entorno educativo es esencial para el desarrollo humano y la formación integral.

El I.E.D Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño tiene un modelo pedagógico crítico, reflexivo, autónomo y transformador de contextos para la convivencia. Para Vygotsky (1934), el aprendizaje se da como un proceso intersubjetivo y deliberativo entre los sujetos en su entorno. El lenguaje desempeña un papel fundamental como facilitador de esta interacción, según se describe en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de 2020.

Por el contrario, en medio del currículo oculto en la institución educativa, dicha interacción social intencionada mediada por el uso del lenguaje no es visible en los estudiantes. Por ende, se hace evidente la falta de espacios participativos en el aula de clase en donde primen

el diálogo, el debate y la generación de discursos argumentativos. En consecuencia, no hay momentos en los cuales los niños puedan hablar con sus compañeros para llegar a un acuerdo. En otras palabras, la interacción sólo es profesor – estudiante - estudiante- profesor.

1.2 Caracterización de la muestra

La caracterización de los estudiantes se realizó a partir de la aplicación de una ficha sociodemográfica (ver anexo 3) con el propósito de conocer sobre aspectos familiares, personales, percepción escolar y de sus derechos. Este instrumento de recolección de datos fue dirigido a los estudiantes del curso 505 jornada mañana del LFMN. Se estableció, con base en la información de los datos obtenidos, que el salón estaba compuesto por 33 estudiantes con una edad que pulula entre los 10 y 12 años.

1.2.1 Resultados pruebas diagnósticas

Para continuar con el reconocimiento de las estudiantes, se hizo necesario plantear y llevar a cabo tres pruebas diagnósticas enfocadas en lectura, escritura y oralidad. Todo ello para determinar la ruta de trabajo en el área de español y el presente proyecto de grado. Se inició con la prueba diagnóstica en escritura tomada del portal web del Ministerio de Educación Nacional para niños de grado cuarto del año 2014. La escala evaluativa fue la siguiente: bajo, básico y alto. Los indicadores eran ortografía, coherencia, inversiones, omisiones, sustituciones y uniones. Para esta actividad, se les pidió que escribieran un cuento breve a partir de la lectura de dos historias, también tenían que integrar los personajes de ambos escritos. A continuación, se presentan los resultados del instrumento utilizado para recopilar información en la prueba

Tabla 1

Resultados de la prueba diagnóstica en escritura para los estudiantes del grado 505 jornada mañana

Indicadores	Bajo	Básico	Alto
Ortografía	8	16	6
Coherencia	2	8	20
Intervenciones	7	4	19
Omisiones	5	15	10
Sustituciones	5	9	16
Uniones	0	12	18
Total	27	64	84

Nota. Los números reflejaron la cantidad de estudiantes que mostraron deficiencias en cada aspecto dentro de la evaluación de la monografía titulada "El juego de rol: herramienta para mejorar la expresión oral", presentada para obtener el grado de Licenciada en Humanidades Español-Inglés en la Universidad Pedagógica Nacional en 2019.

En concordancia con los resultados expresados en la Tabla 2. Es posible afirmar que las estudiantes presentaron dificultades en mayor grado en ortografía. Ya que 16 de ellas mostraron un nivel básico. Es decir, tuvieron de 3 a 5 errores de puntuación y capitalización al iniciar la oración. En segundo lugar, se encuentra la omisión de letras en las palabras. Ya que 15 de las estudiantes mostraron fallas al momento de escribir palabras completas. En este espacio escribían palabras como: *cocodrlo* – en lugar de cocodrilo, *camno* – en vez de camino. Pero favorablemente, los resultados generales de la prueba diagnóstica muestran un alto rendimiento con un puntaje de 84/100. Esto son 20 puntos por encima del nivel básico en escritura.

Para la prueba de lectura se tomó la evaluación diagnóstica propuesta por el MEN para estudiantes de cuarto grado. Allí, se les pidió a las estudiantes que leyeran atentamente dos textos cortos en forma de fábula. A partir de los escritos, las niñas contestaron de la siguiente manera:

el ítem 1 relacionado a la lectura literal del texto, los ítems 3,4, y 5 vinculados a lectura literal del documento y finalmente los apartados 2 y 6 que corresponden al análisis de la lectura crítica en las alumnas. Para la calificación de estos ítems se tuvo en cuenta los siguientes calificativos: A – Leve, B – Media y C – Grave. Ver tabla 2.

Tabla 2

Resultados de la prueba diagnóstica en lectura para el grado 505

Nivel de deficiencia	A- Leve	B- Media	C- Grave
1. Lectura literal	18	7	5
2.Lectura inferencial	12	11	7
3.Lectura crítica	10	11	9
Total	40	29	21

Nota. La tabla 2 es de autoría propia. Los datos arrojados de la investigación mostraron que en el aspecto del lenguaje en dónde más problemática tenían los estudiantes era la lectura crítica.

Los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica arrojaron un mayor número de fallas en el área de lectura crítica en 30% de estudiantes en un nivel grave. Teniendo en cuenta ítems evaluativos como: creación de estrategias para la resolución de problemáticas a partir de lectura, establecimiento de una posición de acuerdo con el tema, interpretación de su contenido desde diversas perspectivas.

Es importante destacar que, aunque es cierto que hubo un elevado porcentaje de las niñas con un nivel grave, el 40% de estudiantes obtuvo un puntaje leve en la calificación de deficiencia. Ahora bien, para la valoración de lectura inferencial las niñas tuvieron que determinar el significado de los textos, identificar elementos implícitos en el cuento, reconocer el planteamiento, el nudo y desenlace. Allí, el 40% de las estudiantes se destacó con la calificación

A de acuerdo a la Tabla 3. También se destacó el puntaje B con el 36,6% de las estudiantes y por último el nivel grave con un 23,3% de la población estudiantil.

En el área que mayor rendimiento obtuvieron las estudiantes fue la de lectura literal. En este ítem el 60% de las niñas llegó a un punto leve. Mientras tanto, el 23,3% logró desempeñarse con un nivel de deficiencia B – media. De forma favorable, sólo el 16,6% de las evaluadas consiguió la calificación más baja de la prueba diagnóstica. De todo el desarrollo del examen, esta fue la mejor nota por parte de todo el salón del 505.

En el desarrollo de la prueba diagnóstica para dar cuenta de la oralidad, se tuvo en consideración los criterios evaluativos mediante la implementación de una observación participante. Se designó para cada una de las deficiencias, niveles de categorización, a saber: A – Leve B – Media C – Grave. Se identifican las deficiencias de los estudiantes partiendo los ítems 1 y 2 de la rejilla de diagnóstico propuesta por Cañas en 1997, en su libro *Hablamos juntos*. Además, en la construcción de la rúbrica se tomaron aspectos de la revista: *Evaluar lo oral 2010 de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*.

En la actividad, se tuvo en cuenta el desarrollo de la expresión oral mediante la discusión de un tema por parte de dos grupos del salón, divididos en partes iguales: defensores y opositores. En primer lugar, se presentó un breve video de YouTube titulado: *Los colores de las flores* (Canal ONCE, 2017, 4 minutos y 8 segundos). En este video, se muestra a Diego, un niño ciego de nacimiento. Se enfrenta al desafío de explicar algo que nunca ha visto: los colores de las flores en su aula. El propósito era que, a partir de este recurso audiovisual, las estudiantes identificarán

cómo podrían explicar al protagonista de qué color son las flores y por qué es importante que el niño participe en el aula.

Los resultados obtenidos durante la sesión se presentarán en la siguiente tabla:

Tabla 3

Resultado prueba diagnóstica en oralidad para las estudiantes del 505

Niveles de deficiencia			
Falencias en el discurso	A-Leve	B-Media	C- Grave
1. Desorden de ideas	9	11	10
2. Ausencia de escucha activa	10	7	13
3. Tono de voz	8	10	12
4. Falta de ejemplos	8	7	15
5. Se aleja del tema	12	9	9
6. Uso de muletillas	5	11	14
7. Carencia de conectores	7	11	12
8. Uso de argumentos sin objetivo	6	13	11
Total	65	79	96

Nota. Ítems 1 y 2 la rejilla de diagnóstico planteada por Cañas, (1997) en su libro *Hablamos juntos*. Ítems 3-8 Vista de Evaluar lo oral. (s. f.) Vol. 15 Núm. 2 (2010): Experiencias de investigación sobre evaluación (Jul- Dic) Revista enunciación.

Durante el análisis de los datos, se evidenció que las alumnas del 505 al momento de desarrollar el ejercicio presentaron una mayor deficiencia del discurso referente a la falta de ejemplos. Allí, surgieron formas de mostrarle los colores al niño invidente en las cuales no se evidenciaban las maneras de ayudarlo (ver anexo 4). Aparecieron palabras y frases desligadas a una explicación; tales como: colorear, *salir al parque*, *hablar de los colores*, etc. En segundo lugar, 14 niñas lograron el calificativo *grave* en el ítem de uso de muletillas. En este apartado se

encontró la pronunciación recurrente de coletillas como: *este...*, *emmm*, *entonces*, *o sea*, *y...*, *ajá*, *etc.* Lo que se describe como el 46,6% de las estudiantes que requería apoyarse en palabras o expresiones repetitivas para mantener su discurso.

La escucha activa en la prueba ocupó el tercer lugar con el 43,3% del total del salón en nivel grave. Además, en el discurso se demostró que tenían deficiencias en cuanto al uso de conectores al hablar y el desorden de ideas en las intervenciones. Por este motivo ocuparon el 40% en el punto C. También, se pudo observar que en el uso de argumentos el 36,6% de las niñas presentaron deficiencias mostrando sus razones de forma objetiva.

Finalmente, el desorden de ideas logró el 33.3% en la categoría más deficiente. Aquí el mayor reto no era que las niñas no tuvieran buenas ideas, sino que logaran expresarlas en un lenguaje conciso, brindando la información necesaria y comprensible. Por otra parte, el ítem cinco: *alejarse del tema* presentó un 30%. Ya que al participar del debate algunos de las estudiantes se desviaban de sus argumentos a causa de que mencionaban muchas características para ayudar a Diego tales como; actividades, ventajas y objetos. La recopilación de todas estas características propició que la investigación se enfocará en trabajar la oralidad con las estudiantes del grado 505 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño.

1.1.2 Resultados ficha sociodemográfica

En la aplicación de la ficha sociodemográfica se probó que el 72% de las estudiantes residían en la localidad de Rafael Uribe Uribe, específicamente, en el barrio San José, en San Cristóbal el 18 %, mientras que el 10% restante se encontraba en otras localidades. En lo que respecta a la estructura familiar, se estableció que el 31% de las alumnas, ambos padres contribuían económicamente en el hogar. En el 50 % de las niñas, es la madre quien estaba a cargo de los gastos y en el 19% eran sus abuelos u otros familiares quienes sostenían el núcleo

familiar. Por otra parte, se identificó que el 68% de las niñas que vivía más cerca de la institución podían ir caminando. Mientras que el 17% llegaba en bus y el 15% en bicicleta.

Continuando con el área del lenguaje, al momento de trabajar en el aula de clase. Las estudiantes expresaron que preferían en un 37.5% *leer los textos de la clase*. Luego, *escribir sobre el tema de clase* con un 30 % y en último lugar escogió, *hablar y expresar sus ideas*. De acuerdo con las categorías expuestas, se demostró un desinterés por producir discursos orales en el aula de clase. Este hecho potenció el progreso del proyecto a partir de esta dificultad en las estudiantes. En adición, se presentó la pregunta *¿cómo te sientes al hablar en público?* A lo que las niñas respondieron: *con pena* en un 42.5%, *tranquila* con un 30%, *preparada* con el 15.5 %, seguido de *emocionada* con un 8% y finalmente, *triste* con 4%. Fue alarmante identificar que las categorías “negativas” obtuvieron el 54,5% de toda la participación de las estudiantes. Por consiguiente, las niñas no se sentían seguras de expresarse libremente al hablar.

En lo que compete al tópico de los derechos humanos, se observó que la participación de las estudiantes en la sección demográfica de la ficha fue limitada. Ya que manifestaban no tener amplio conocimiento del asunto. Por ejemplo, a la pregunta *¿Puedes mencionar cuáles son tus derechos?* El 25% de las participantes respondieron el derecho a la educación, el 12% mencionó el derecho a la vida y el 3% a la salud. El 60% restante manifestó no saber qué decir en esta pregunta. Allí, se constató la falta de educación en DD HH que tiene la institución. Por eso, fue esencial fomentar la apropiación y empoderamiento de sus derechos para evitar la vulneración de los mismos.

En definitiva, se retomaron los resultados expuestos tanto en la observación participante y no participante, como en las pruebas diagnósticas y las respuestas generadas con la ficha

sociodemográfica. En donde no solo se mostraron falencias en la argumentación oral, desarrollo de las habilidades en la comunicación verbal y no verbal, sino que también se demostraron faltas en aspectos relacionados a la vulneración y respeto de los derechos humanos. Por estos motivos, para el contexto de esta investigación se abordó la oralidad como área del lenguaje a desarrollar a través del juego de rol.

1.3 Problema de investigación

A lo largo de lo que ha sido la educación en Colombia, se ha visto que históricamente la escritura y la lectura han ocupado un protagonismo en la enseñanza de la lengua castellana. Como muestra de ello el Ministerio de Educación Nacional para junio del 2022 lanzó su iniciativa para la promoción del Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad. Bajo la iniciativa: "*Leer es mi cuento*" el MEN buscó motivar a "los educadores, bibliotecarios escolares, y a la comunidad educativa a continuar impulsando iniciativas que desarrollen las capacidades de lectura, escritura y oralidad y contribuyan al fortalecimiento de redes de bibliotecas escolares en todo el país". (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

No obstante, a la hora de contrastar la información con el proyecto "*Leer es mi cuento*". Se evidenció un cambio en la denominación y los enfoques de este. La página Colombia aprende lo describió como "una recopilación de textos del Plan Nacional de *Lectura y Escritura* (PNLE) que busca acercar obras maestras de literatura infantil y juvenil a los niños, niñas, jóvenes, docentes y familias de Colombia". (Colombia Aprende, 2022). Revisando la información se hizo visible que dentro del proyecto se excluyó la implementación de la oralidad como eje fundamental del lenguaje. Nuevamente priman la escritura y la lectura en los procesos de crecimiento y aprendizaje.

Cassani, Luna y Sanz (2008) aluden a que, debido a su naturaleza social, los seres humanos han desarrollado la necesidad de comunicarse con su entorno. Originalmente, esta comunicación encuentra soporte en la expresión oral, pero a medida que la población crecía, surgieron los códigos lingüísticos escritos en diversos idiomas para proveer la comunicación entre individuos y la transmisión de pensamientos e ideas. Ahora bien, la escuela ha descuidado el desarrollo de la expresión oral y se ha orientado en la alfabetización, donde los niños aprenden a leer y escribir. Esto se debe a que los niños llegan a la escuela con un nivel elemental de competencia en lenguaje, en lugar de impulsar y profundizar también su expresión oral. Como resultado, los niños a menudo tienen dificultades para expresarse de manera fluida, coherente y con un pensamiento ordenado, lo que desemboca en inseguridad al expresar sus ideas.

Por otra parte, Walter Ong (1987) estableció que "la palabra oral es la primera que ilumina la conciencia con lenguaje articulado, la primera que une a los seres humanos entre sí en la sociedad" (p.172). La integración de la expresión oral en los recintos de clase se ha convertido en un elemento fundamental, ya que esta habilidad lingüística constituye pilares para la edificación de la identidad y cohesión de una sociedad. Es aquí donde se entrelaza la investigación con la necesidad de trabajar con Derechos humanos. En adición, durante la observación participante (ver anexo 2) se presentaron casos de vulneración de derechos por medio de la comunicación oral; desde llamarse por apodos hasta incurrir en actos violentos. El uso de manifestaciones lingüísticas tales como "negra", "bigotuda", "palito" refiriéndose a su delgadez, entre otros. Allí, se mostró la latente necesidad de abordar este tipo de prácticas a partir del fomento de la oralidad como práctica y destreza en las estudiantes.

Dentro del PEI de la institución se tuvieron en consideración elementos referentes a los valores institucionales. Esto involucró la cuestión del *respeto de los Derechos Humanos*,

convivencia, paz y participación (PEI 2019). En este apartado se delimitó que la institución supone reconocer que existen problemáticas relacionadas a estas categorías. Por ejemplo, el bullying, las peleas y discusiones entre estudiantes. En el perfil de las egresadas del colegio se presentaron categorías que están representando la defensa y protección de DD HH. Como lo manifiesta: “*el objetivo de ofrecer formación de calidad para las señoritas de la ciudad*” con el propósito de generar un cambio en el proyecto de vida de las estudiantes y familias (PEI 2019).

Estos hechos de matoneo estudiantil incrementaron para el 2021 y 2022. Según el Laboratorio de Economía y Educación (LEE) de la Universidad Javeriana, quién realizó un análisis de las últimas pruebas PISA, encontraron que *Colombia es el segundo país en Latinoamérica entre los miembros de la OCDE con mayor exposición al bullying*. El país obtuvo un promedio del 32% estudiantes que manifestaron haber sufrido de matoneo en el colegio. Estos resultados se lograron contrastar con la media de los países latinoamericanos miembros de la OCDE, el porcentaje fue de 22% de la población estudiantil (La república, 2022). Colombia fue el décimo país donde se presentaron casos de bullying con más de 8.900 reportes.

Estos resultados contrastan con los obtenidos durante el proceso de observación y en el desarrollo de las pruebas diagnósticas en la población estudiantil del colegio LFMN en el curso 505. La discriminación racial, burla por algún tipo de discapacidad y la falta de conocimiento de sus propios derechos generaron espacios para la vulneración de los derechos fundamentales de las estudiantes. Finalmente, se hace imprescindible abordar las tres categorías de oralidad, juego de rol y derechos humanos para lograr abarcar las problemáticas expuestas tanto en los contextos sociales, educativos y laborales. Pero lo más importante es poder trabajar en la comunidad del

colegio LFMN en donde emergieron las características del problema de investigación. De esta manera generar un cambio en la sociedad.

1.3.1 Pregunta de investigación

¿Qué incidencia tendría el juego de rol desde un enfoque en derechos humanos en el fortalecimiento de la argumentación oral en las estudiantes del grado 505 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.4 Objetivos

Objetivo general

- Fortalecer la argumentación oral mediante el juego de rol con miras a la formación en derechos humanos en las estudiantes del grado 505 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Objetivos específicos

- Identificar el papel que desempeña el juego de rol en la consolidación de los derechos humanos ligados a la categoría de libertad.
- Analizar cómo el juego direccionado contribuye a mejorar los siguientes aspectos no verbales: el contacto visual, gesticulación y la postura en relación con el reconocimiento de los DD HH del otro.
- Identificar cómo los estudiantes incorporan el concepto de derecho vinculados con las libertades en su discurso haciendo uso de la entonación, la fluidez y las pausas al hablar dentro del juego colaborativo.

- Observar cómo se construyen argumentos de autoridad y de ejemplo con el uso de la didáctica del modelo ONU considerando las categorías de respeto y promoción de los DD HH.

1.5 Justificación

Pensar en el juego de rol como una herramienta que va más allá de la promoción de las habilidades sociales y físicas de los estudiantes ha planteado uno de los desafíos más complejos para la educación en las décadas recientes. Debido a que el juego se ha restringido a los espacios de descanso o recreo de los niños, en el colegio no existe un verdadero acercamiento a esta didáctica para incentivar a los estudiantes en el aula y además es visto como un pasatiempo. Por lo tanto, se le ha restado importancia para fomentar la argumentación oral. Además, mediante la puesta en práctica de los instrumentos de recolección de datos se encontraron las siguientes falencias en el área del lenguaje: falta de manejo de la voz, uso de muletillas, deficiencia en los procesos argumentativos, respeto por la opción del otro, miedo al hablar en público e inaceptables prácticas de violencia física y verbal. Siendo esta última, una falta grave que atenta contra los derechos fundamentales y la dignidad de algunos de los estudiantes.

La tesis “*Juego de rol: como estrategia didáctica para la argumentación oral*” desarrolla una propuesta pedagógica que permite mejorar la capacidad de argumentación oral mediante el juego de rol. A su vez, motiva a las estudiantes a participar en clase, incentivándolas a explorar el mundo desde la perspectiva de los derechos humanos. Esto fomenta la interacción dinámica en la clase y la utilización de roles para cultivar relaciones de confianza dentro del grupo. Además, es esencial comprender que los demás son individuos a quienes se debe asegurar la protección y la restauración de sus libertades. Esto promueve la participación activa en clase y el uso de roles

para crear lazos de confianza en el grupo. Por otra parte, es fundamental entender que los demás también son personas a las cuales se les debe garantizar la protección y restablecimiento de sus libertades.

El fomento de la cultura en derechos humanos en pro de su implementación permite a las niñas reconocer, respetar e incluir a toda la comunidad educativa incluyendo a las personas con habilidades especiales. Este aspecto es fundamental, ya que en medio de la observación participante se evidenció que 4 de las estudiantes del curso 505 tienen falencias en el desarrollo cognitivo. En medio del salón de clases se han presentado casos de exclusión al trabajar con las niñas que tienen estas características.

En medio del desarrollo de las actividades académicas de acuerdo con Freire (1970) se presenta la oportunidad de que los estudiantes observen la realidad y la comprendan a través de enfoques didácticos que estimulen el desarrollo de habilidades orales. Es por esto, que el juego de rol es un posibilitador de la expresión oral en las niñas. En adición, permite que mediante el uso de personajes logren identificar y ponerse en el lugar del otro al hablar de defensa, integración y reivindicación de los derechos humanos en el salón de clase.

Los resultados arrojados por parte de la ficha sociodemográfica a la pregunta *¿Puedes mencionar los derechos humanos que conozcas?* Sólo el 10 % de las niñas respondieron: Derecho a la educación y la salud. El resto de las estudiantes manifestaron no tener conocimiento de ellos o que no los recordaban.

Las subcategorías a abordar en medio del proyecto en cuanto a la oralidad son el debate, la comunicación no verbal, la comunicación verbal y la argumentación. Para comenzar Vásquez, Pleguezuelos, y Mora (2017) establecen que “el debate es una de las manifestaciones orales del discurso argumentativo, una técnica de discusión preparada, formal y pública; dos equipos

defienden argumentativamente una postura” (p. 136). Esta perspectiva permite que las niñas hagan las actividades promoviendo un espacio de diálogo. A la vez que desarrollan habilidades lingüísticas al verse motivadas a hablar y compartir sus ideas.

Los debates escolares generan discusión preparada considerando argumentos de ejemplo o de autoridad. En este punto, las estudiantes considerarán los elementos de su vida cotidiana que les ayuden a ganar el encuentro con argumentos. Esta práctica permite que los individuos usen su cuerpo para dejar en claro o enfatizar información por medio de gestos, uso de las manos y la postura. La kinésica engloba los movimientos corporales que no involucran el habla, aquellos que se perciben visualmente. Estos ocupan un papel esencial en la comunicación no verbal, en combinación con la estructura lingüística y paralingüística del individuo (Cestero, 2006). Estos componentes actúan como mediadores entre el hablante y su interlocutor, permitiendo que el individuo comunique, exprese y manifieste sus intenciones al hablar.

A la hora de abordar la problemática y los conceptos se diseñó una propuesta integradora de las categorías y las subcategorías. El uso del juego de rol como herramienta para fortalecer la argumentación oral en el curso 505. Está acompañada de la didáctica modelo ONU. También, el proyecto busca generar espacios reflexivos y de debate para la apropiación de seis derechos humanos ligados al concepto de libertad. El desarrollo de esta actividad fomenta la participación activa en clase mediante juego y a su vez logra integrar aspectos no verbales como la postura, los gestos y el tono de voz con el fin de mejorar la proyección y la caracterización del personaje.

De acuerdo con el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional no se evidenció ningún trabajo de grado que aborde las tres grandes categorías de la investigación *Juego de rol como estrategia didáctica para la argumentación oral*. Si bien es cierto que trabajan la argumentación; esta está basada en el uso de la escritura como eje fundamental en el 60% de las

tesis consultadas, dejando de lado el fortalecimiento de la oralidad en el aula de clase. Por otra parte, también se evidenció la falta de implementación de esta habilidad comunicativa en las primeras etapas escolares (MEN, 2020). Mediante la práctica a edades tempranas con actividades lúdicas que permitan a los niños dejar de sentir temor al habla.

El juego de rol tiene elementos tales como el juego direccionado y el uso de personajes. Estas son parte esencial del proyecto. Debido a que los participantes se introducen en su rol generando que su discurso, postura y gesticulación esté conectada con el individuo a representar. También, los participantes al estar inmersos en medio de una simulación ONU para la *defensa y protección de los derechos humanos*. Las niñas tienen que estar conscientes del tipo de argumento a usar en el debate y a su vez interiorizar los derechos que van a defender. La formación de personas sensibles y con capacidad de develar términos como: vulneración, derechos, respeto y protección. Permite crear una cultura que integre y promueva prácticas de cuidado y autocuidado en la comunidad educativa.

Capítulo II

2.1 Antecedentes

Con el propósito de indagar y conocer acerca de las investigaciones previas relacionadas con la argumentación oral en el juego de rol en relación con los derechos humanos; fue necesario realizar la revisión documental de 17 investigaciones de pregrado, posgrado y maestría por categoría: local, nacional e internacional. El rango de tiempo de las tesis fue del 2017 al 2022 teniendo en cuenta las categorías, los resultados y los aportes a esta investigación. A nivel nacional, se tuvo en consideración las siguientes universidades:

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Santo Tomás y Universidad del Quindío. Además, se han usado las siguientes bases de datos: JSTOR, Redalyc y EBSCO.

Por otro lado, gran parte de los estudios adoptan un enfoque cualitativo y se enfocan en la exploración de la argumentación oral en el entorno escolar y el contexto del juego de rol. No obstante, es preciso denotar que la categoría de derechos humanos no se encontró ligada a las otras dos categorías. Por este motivo, se tuvo en cuenta otras investigaciones que guardaban relación con la presente investigación con aspectos tales como: contexto, muestra poblacional, etc.

2.1.1 Antecedentes locales

De las investigaciones revisadas en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se identificó el siguiente patrón. Nueve de cada 10 tesis de pregrado con énfasis en argumentación están dirigidas hacia la escritura. Este hecho, permitió precisar que en la UPN han primado los trabajos de grado con énfasis en la escritura argumentativa. Por otra parte, de las siete tesis consultadas, sólo dos trabajos de pregrado se acercaron al tema de argumentación oral, juego de rol y al contexto educativo. Sin embargo, sólo una tesis de pregrado logró acercarse mínimamente al tema de derechos humanos ya que hizo uso del diálogo en su propuesta de intervención con los estudiantes.

En primer lugar, la tesis titulada: *Desarrollo de la competencia argumentativa oral en los estudiantes del curso 901 del Colegio Prado Veraniego a Través de los juegos de rol*, realizada en 2017 por Ingrid Xiomara Tibaquirá Hernández para optar por el título de Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional. El objetivo era desarrollar la competencia argumentativa oral de los estudiantes de noveno a través de los juegos de rol. Esta investigación se realizó desde un enfoque metodológico de investigación-acción. Por

otra parte, se utilizó el debate como herramienta para ayudar a los estudiantes a expresar sus ideas de forma clara y estructurada.

Allí se demostró que la argumentación forma a los estudiantes críticamente con la ayuda de la lectura. Además, lograron un mejor dominio del cuerpo y mejoraron en aspectos como tono de voz y postura. Finalmente, la docente presentó la variante de coevaluación. Esta última consistió en la participación por parte de los estudiantes en la que permitió que ellos mismos examinaran su proceso y calificarán el mismo de acuerdo a las categorías de la maestra. No obstante, hubo un elemento que no se tuvo en cuenta en el proceso evaluativo y de mejora de oralidad. Este ítem es el del uso recurrente de las muletillas en los estudiantes y esto afectó su expresión oral de acuerdo con sus anexos.

En segunda instancia se encuentra la tesis realizada por Cindy Magally Vargas Puentes, titulada: *El juego de rol: herramienta para mejorar la oralidad* en el año 2017 para optar por el título de Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional. La finalidad fue reforzar las habilidades de argumentación oral de los estudiantes de quinto grado mediante la aplicación de técnicas comunicativas. Para llevar a cabo este objetivo, se empleó la metodología de investigación-acción, ya que se orientaba hacia una propuesta de intervención pedagógica destinada a mejorar la expresión oral de los estudiantes.

Los resultados de la investigación fueron que la intervención permitió el uso del debate, los foros y los paneles de discusión. Estos generaron impactos beneficiosos al estimular la participación activa de los estudiantes en el aula; este punto es fundamental en la investigación *Juego de rol como estrategia didáctica para la argumentación oral*. Ya que posibilitó la

interacción en el aula a través del debate haciendo que los niños expresaran sus ideas haciendo uso de argumentos de autoridad y de ejemplo.

Ahora bien, la tesis que tuvo en cuenta la categoría de derechos humanos fue la de la autora Pilar Angélica Benavides Alba titulada: *El cuento como posibilidad para dialogar y vivenciar derechos humanos en estudiantes de segundo de primaria de la IED Juana Escobar*. Para optar por el título en Licenciatura en educación comunitaria con énfasis en derechos humanos en el año 2018 en la Universidad Pedagógica Nacional. El objetivo de la tesis fue el de identificar cómo los estudiantes de segundo de primaria mejoraron la convivencia a través del diálogo en derechos humanos. La metodología fue investigación acción. Aquí, la autora no quería abordar el tema solo como una lista de derechos establecidos en la Declaración de los Derechos Humanos. Sino que se vio interesada en el contexto de los estudiantes para de esta manera lograr que las actividades propuestas no estuvieran desligadas de la cotidianidad escolar.

Los resultados de la investigación en los estudiantes de 201 fueron que mediante el uso de las subcategorías de la lectura compartida y lectura en grupos los estudiantes participaron leyendo cuentos sobre la familia, la resolución de conflictos y la igualdad. Además, los niños fueron mejorando en cuanto a la lectura. Porque desde un principio se identificó que los estudiantes no disfrutaban de ella, lo que permitió generar estrategias por parte de la docente.

Para terminar, la tesis abordó cuatro derechos humanos. Estos son: artículo 1,3,4 y 12 de la Declaración de los Derechos Humanos. Uno de los enfoques principales se centró en la relación entre los derechos y los niños. Específicamente, se exploraron los derechos relacionados con la familia, la no discriminación, la educación y el trato adecuado, adaptándolos al contexto

de los niños y niñas. La docente observó que los estudiantes tenían dificultades para reconocer estos derechos.

2.1.2 Antecedentes nacionales

La investigación de la Universidad Nacional de Colombia titulada *La competencia argumentativa oral como proceso transversal en la escuela primaria* realizada por: Andrea Cristina León Puentes en el año 2017 para optar por el título de Magíster en comunicación y educación. El propósito de su estudio consistió en analizar cómo la acción pedagógica incidía en la competencia argumentativa de los estudiantes de cuarto grado a través de la discusión de disyuntivas morales. La autora propuso que mediante la discusión sobre dilemas morales que se acercan a la realidad de los estudiantes se lograría la participación activa en el diálogo. Por otra parte, la muestra poblacional que tomó León fueron estudiantes que estaban entre los 8 y 10 años. Otro punto relevante fue el uso de la discusión para fomentar la argumentación oral en el aula como estrategia pedagógica.

León tomó como instrumentos: una prueba diagnóstica para establecer cómo se estaban expresando los 11 estudiantes y ver cómo se desenvolvían en una discusión sobre un tema controversial. También se consideraron los registros de observación, que facilitaron la identificación de áreas de discusión para que los estudiantes pudieran aprender a erigir secuencias de discurso que les permitiera debatir los temas. En la tesis de León es posible identificar en el análisis que los estudiantes tienen concordancia con la presente investigación: Juego de rol como estrategia didáctica para la argumentación oral, en la medida que están en el mismo rango de edades entre los 9-12 años.

A continuación, la siguiente tesis de maestría de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas con el título: “Desarrollo de la argumentación oral en niños del ciclo 2 de la básica primaria” elaborada por Norma Constanza Olaya Rondón para optar por el título de Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna en el año 2020. La metodología de investigación fue la de investigación acción ya que dio cuenta de aspectos sociales y permitió a los estudiantes transformar su actuar por medio de la intervención de la autora y su taller para desarrollar la argumentación oral. También la cual permitió la participación y reflexión de los niños y niñas en el proceso investigativo haciendo uso de sus recursos discursivos.

Los hallazgos de esta investigación mostraron que a partir del diseño de una asamblea y un debate estructurados en tres momentos: sensibilización, actividades de argumentación y puesta en escena se logró crear una estrategia didáctica. Dicha estrategia promovió la argumentación oral de los estudiantes de tercer grado. Estas características fueron fundamentales para la presente investigación teniendo en cuenta que aborda la sensibilización del tema inicial para que a partir de allí se establecieran los parámetros para la intervención argumentativa por parte de cada uno de los estudiantes mediante el juego de rol.

2.1.3 Antecedentes internacionales

Se destacó la investigación de la Universidad Pública de Navarra por parte de Belén Emigrarte Cenoz titulada *Un reflejo didáctico de la conciencia histórica en el aula* para optar por el título de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller en el año 2017. Abordó la investigación acción en el aula con 26 estudiantes de grado sexto de bachillerato.

Allí se tuvo en cuenta por la implementación del juego de rol como herramienta facilitadora de la argumentación. Allí, tomaba relevancia la instrucción a los estudiantes para

poder representar a través de papeles, roles y reglas el tema dado por sesión. En la tesis de Magíster se utilizaron los talleres de diagnóstico para de esta manera identificar los elementos que permitieran observar la capacidad argumentativa de los estudiantes. Por otra parte, la autora facilitó que los estudiantes se familiarizaran con el tema durante el proceso. Esto se logró mediante métodos interactivos que incluyeron la argumentación, la interpretación y el diálogo.

En el análisis general de las investigaciones revisadas se incluyen referentes teóricos como Vygotsky (1934) y Ong (1987), Estos autores se mencionaron comúnmente en las tesis para proporcionar una base teórica para el concepto de oralidad, sus características y el análisis por esta razón se tomó en consideración a estos autores para formar el marco teórico del proyecto *Juego de rol como estrategia didáctica para la argumentación oral*. Por otra parte, la tesis de Pilar Angélica Benavides Alba guarda una estrecha relación entre el contexto de los estudiantes y los derechos humanos elegidos para la intervención en la propuesta. Esta visión se adopta para la investigación JRCEDAO debido a las dificultades identificadas en el contexto social de las niñas durante la observación no participante.

No obstante, es posible encontrar diferencias en las categorías abordadas de Derechos Humanos, oralidad y Juego de rol. Un ejemplo de ello es la tesis de Benavides ya que no aborda las categorías de argumentación y juego de rol. En su lugar, se enfoca en la lectura grupal, individual y el uso del cuento como herramienta. Además, la muestra poblacional de Benavides se compone de estudiantes de segundo grado. En otro caso, la investigación de Vargas se asemeja a la presente tesis, ya que al principio de la observación no participante, los estudiantes no se comunicaban de manera asertiva y no lograban escuchar la voz y la opinión del otro. Sin

embargo, difiere en que Vargas se centró en la producción de textos y personajes, priorizando lo escrito sobre lo oral como prueba de los avances de su proyecto.

En resumen, las investigaciones revisadas proporcionan tres aspectos importantes relacionados con las categorías de la investigación: el uso de debates, espacios para la reflexión y la escucha activa. También se consideran los componentes de cohesión y coherencia en el discurso como categorías de evaluación. No obstante, no se abordan las categorías específicas de esta investigación, como el juego de rol o la implementación de los derechos humanos.

2.2 Marco conceptual

En este capítulo, se presentan a continuación los fundamentos teóricos que contribuyeron al ámbito de estudio de la investigación, abordando las siguientes categorías de análisis: oralidad, argumentación, juego de rol y derechos humanos, las cuales son abordadas desde diferentes puntos de vista de acuerdo con los autores. A continuación, en este capítulo, se presentan.

2.2.1 Oralidad

Para Ong (2016), la oralidad se presenta como un proceso consustancial de la naturaleza humana, que sucede dentro de un contexto específico y puede ser influenciada por las concepciones propias de cada comunidad lingüística. Dado que es un proceso innato, no se orienta por reglas gramaticales o sintácticas estrictas, pero está plagado de significados e interpretaciones de toda índole. Es decir, que al momento de entablar actos comunicativos verbales, es necesario identificar cuál es el contexto de los estudiantes y, debido a esto, ciertas percepciones pueden cambiar. Ya sea por el lugar de residencia, el país de nacimiento, el entorno

familiar y social del individuo. Todas estas características generan que el discurso sea alterado y esté cargado de diferentes significados.

Ong (2016), propone que el habla funciona como una “primera tecnología, que al surgir y perfeccionarse nos hace humanos” (p.12). Este concepto permite que tome relevancia la comunicación oral como una expresión del lenguaje. Este hecho ofrece una óptica de los elementos que diferencian al hombre de otros seres vivos. A su vez, remite la oralidad como “aquella manifestación fonética que se presenta de forma diferente a la escritura” (p.12). De lo anterior, el autor permite que se distinga de lo escrito que es lo que generalmente se prima al momento de hablar de argumentación.

2.2.2. Comunicación no verbal

En el tema de la comunicación oral se destacan autores como Birdwhistell (1970) y Flora Davis (2004). Los puntos centrales en los cuales convergen sus obras son la concepción de que la comunicación no verbal (CNV) es la transmisión de mensajes o señales haciendo uso de recursos como el contacto visual, las expresiones faciales, los gestos, la postura y el lenguaje corporal. Con propósitos a favor de la presente tesis, se retomaron las definiciones y estudios de Birdwhistell (1970), quien establece que solo el 35% de lo que se transmite corresponde a la comunicación verbal, y el 65% restante corresponde a la comunicación no verbal. Esto implica que hay una amplia gama para la observación y el desarrollo de esta habilidad en la investigación

Birdwhistell (1970) identificó que existe una analogía entre la cinesis y el lenguaje. Así como el discurso puede separarse en sonidos, palabras, oraciones, párrafos, etc., en cinesis, que significa la capacidad que tiene un individuo para poder comunicarse mediante gestos u otros movimientos corporales; En esta, existen unidades pequeñas similares a las del discurso. La menor de ellas es el “kine”, un movimiento apenas perceptible. Por encima de éste existen otros

movimientos mayores, llamados “kinemas”, que adquieren significado cuando se los toma en conjunto (Davis, 2004 p.38). Sobre estos kinemas se evaluarán en el proceso de producción oral de las estudiantes del grado 505. Ya que son las estructuras más grandes y visibles en medio del debate. También se escogió este ítem de acuerdo con la cantidad de niñas en el salón, ellas son 30. De esta manera se observará con mejor detalle sus movimientos, postura y gestos.

2.2.3. Argumentación

Para retomar el tema de la argumentación, es imprescindible destacar las coincidencias en las cuales convergen los autores Anthony Weston (2015) y Camps y Dolz (1995) a la hora de definirla. La argumentación es un acto discursivo que busca defender una postura, y para lograrlo, es necesario considerar que permite examinar los procedimientos comunicativos y las interacciones entre los interlocutores.

Camps y Dolz (1995) definen que el discurso argumentativo puede ejercer un gran impacto en la formación ética del ciudadano y en el aprendizaje de la expresión oral, puesto que está presente en la vida social de las personas. Considerando que el proyecto tuvo una perspectiva crítica social y que, a su vez, buscó identificar y mejorar características inapropiadas en cuanto al discurso y el respeto por los derechos humanos. La perspectiva que tienen los autores sobre el hablar argumentativamente ayuda a fomentar las habilidades lingüísticas de las estudiantes y, a su vez, genera espacios de participación, recalcando el desarrollo en comunidad.

Por tal motivo, el carácter en fortalecimiento de habilidades que afecten el entorno de la comunidad académica se hizo latente por medio de la argumentación discursiva. Al momento de argumentar, los estudiantes tuvieron la posibilidad de usar sus propias palabras. Además, debieron presentar variedad de razonamientos a fin de demostrar por medio de la CV Y CNV el

punto a defender en el debate. Camps y Dolz afirman que la argumentación tiene una gran importancia en todos los dominios de la vida social y es reconocida en la actualidad. Por ello, el dominio de la argumentación empieza a ser hoy un objetivo de enseñanza en los programas de primaria y de secundaria (1995). Los autores abordan la enseñanza y el desarrollo de las habilidades comunicativas por medio de la argumentación desde temprana edad, no solo desde bachillerato como se evidencia en la escuela colombiana actual.

Además, es importante destacar que para efectos de la investigación se abordaron los argumentos de autoridad. Estos son aquellos afirmados y defendidos por una persona que es experta en la materia sobre la que se habla, de acuerdo con las premisas de Camps y Dolz (1995). También, a medida que el uso de argumentos de ejemplo es más cercano a la población, se optó por integrarlos en el desarrollo de la investigación. Como ejemplo de ello, se encuentran los resultados de la prueba diagnóstica en la oralidad; ya que las estudiantes tendieron a presentar un porcentaje del 72% de argumentos de ejemplo frente a los argumentos de autoridad (ver anexo 4).

Ahora bien, teniendo en cuenta la edad de las estudiantes y las falencias mencionadas con anterioridad; se abordarán los conceptos de argumentos de autoridad y de ejemplo de acuerdo al profesor Anthony Weston (2015) Quien en su libro: *Las claves de la argumentación*, define el argumento de autoridad como el hecho que una persona puede remitirse a autores, entidades u organizaciones que han logrado trabajar de forma juiciosa sobre un tema en específico. Todo esto con la finalidad de mencionar a fuentes autorizadas. Por otra parte, se trabajarán los argumentos de ejemplo. En Weston (2015), estos tratan de generalizaciones o deducciones concluyentes sobre un tema. Aquí los individuos narran eventos representativos, que se asemejen entre sí. Estos argumentos buscan que los hechos apoyan la existencia del fenómeno en sí.

2.2.3.1. Debate

En medio de la discusión sobre el concepto de debate, los autores Jérez, Cattani, Freeley y Steinberg identifican puntos esenciales para la delimitación del concepto, el cual definen como una herramienta para fomentar las manifestaciones orales del discurso argumentativo en donde los participantes se encuentran a favor o en contra de la tesis y tienen que defenderla. En este sentido, Jérez (2015) estableció que el debate necesita de una conversación estructurada, en la que se enfrenten diferentes opiniones sobre un tema en específico.

Aquí, “las opiniones de los estudiantes deben estar correctamente fundamentadas, basadas en datos empíricos, estudios, teorías, etcétera” (p. 56). Durante el proceso de debate las participantes del curso de 505 necesitan emplear argumentos de autoridad y de ejemplo para demostrar su punto. Las características del debate también se pueden ver dentro del Modelo ONU. Para estos encuentros se hace necesaria la participación de los estudiantes con el uso de mediadores, estos se encargan de expresar el tema y ordenan las participaciones.

2.2.4 Juego

Algunos de los autores más representativos al hablar de esta herramienta didáctica son Jean-Jacques Rousseau (2011), Jean Piaget (1968) y Lev Vigotsky (2007). Estos consideran que el juego es importante para el desarrollo de los niños en sus primeras etapas. Vigotsky (2007). Denomina el juego como una actividad crucial en la infancia que permite a los niños interactuar con su entorno y desarrollar habilidades cognitivas y sociales. En adición considera que el juego no solo es una labor recreativa, sino que también desempeña un papel importante en el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

Jean Piaget (1968) define el juego como una actividad que refleja el desarrollo cognitivo del niño y que le permite asimilar y acomodar información para construir su comprensión del mundo. Además, el niño es capaz de adaptar esta información nueva a su conocimiento previo. Esto permite que mediante este proceso se transforme su saber. Sí bien los adultos podían estar presentes en las actividades de los niños; Piaget destaca que ellos solo pueden tener un rol observador y aprender sobre el desarrollo de los niños a través de su juego.

Rousseau (2011) establece que “el juego es el modo de expresión del niño pequeño y su felicidad. Es autorregulador de su conducta y ejercicio de su libertad” (p.68). Es importante reconocer que el juego es una herramienta fundamental en el aula, pero este se enfoca en fomentar en los niños y las niñas que el juego es una forma de disfrutar y gozar, además es necesario verlo como una oportunidad para fortalecer el lenguaje. Por otra parte, Rousseau promovía que los adultos no tuvieran interferencia en el juego de los niños. Todo ello para permitir que los niños descubrieran y exploraran el mundo por sí mismos.

2.2.4.1. Juego de rol

Para Vygotsky "*el juego temático de roles sociales es la fuente del desarrollo del niño y crea la zona de desarrollo próximo*" (1984, p. 74). En este juego, el niño siempre se comporta por encima de su propia edad. Cuando el adulto ayuda al niño a tomar los roles en el juego, se amplía su zona de desarrollo próximo. De allí que se implemente el juego direccionado para que las estudiantes logren comprender el mundo a través de instrucciones, reglas y valores. Con la finalidad de promover la participación tanto en la CNV como en la CV.

“La cultura acumula, crea, recrea, modifica y reproduce distintos tipos de símbolos y signos. Sin la presencia de la cultura, el desarrollo psicológico del niño no es posible” (Solovieva & Quintanar, 2012, P. 23). En este punto, se utilizan acciones verbales como describir, narrar o

explicar situaciones de acuerdo con el rol. También se implementan aspectos no verbales, como el uso de gestos faciales y corporales en concordancia con su papel en la dinámica. Todo esto tiene como objetivo permitir que se generen espacios donde el bagaje cultural de los estudiantes emerja y puedan fortalecer sus habilidades lingüísticas. Con motivo de la investigación, las estudiantes asumieron roles con los siguientes personajes: presidentes, reporteras, personas en situación vulnerable, docentes y estudiantes.

2.2.5 Derechos humanos

Por otra parte, para comprender el concepto de Derechos Humanos, se revisaron las definiciones, características y puntos clave para delimitar el marco conceptual. Se identificaron las bases del tema en las páginas web oficiales de las Naciones Unidas y UNICEF. En otra instancia, el profesor Over Humberto Serrano Suárez define el concepto de Derechos Humanos como 'un conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional' (Serrano Suárez, 2014, p. 169). Dichas facultades son inherentes a todos los seres humanos y se debe velar y proteger la dignidad de todos los individuos. De acuerdo con la ONU, los derechos humanos no hacen diferenciación de raza, sexo, nacionalidad, origen étnico, lengua, religión o cualquier forma de discriminación. Entre los derechos humanos se incluyen el derecho a la vida y a la libertad, a la libertad de opinión y de expresión, a la educación y al trabajo, entre otros muchos. Estos derechos corresponden a todas las personas (Naciones Unidas, 2022).

En concordancia con lo anterior, en la Cooperación internacional económica y social (Artículos 55-60) de la carta de las Naciones Unidas 1945 se explica que se establecieron condiciones para generar espacios de bienestar, paz y amistad entre las naciones. Con la finalidad

de promover el respeto y la igualdad de derechos. En este sentido, la intención es fomentar “... el respeto universal a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión, y la efectividad de tales derechos y libertades”. Las características descritas anteriormente permiten identificar que el país debe garantizar las libertades de las mujeres, hombres, niños y niñas, como es el caso del colegio LFMN, en donde se hace urgente la promoción y la protección de las libertades fundamentales de las estudiantes.

En adición a la temática de libertad, Carlos Saavedra Waltero la define como “el derecho que tiene todo ser humano de actuar según su propia voluntad, siempre y cuando no afecte los derechos de los demás, y de participar activamente en la vida política, económica, social y cultural de su comunidad” (Saavedra Waltero, 2014, p. 27). Estas categorías se abordan a profundidad, teniendo como fundamento los seis derechos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que están entrelazados a la luz del Modelo ONU y el juego de rol (ver tabla 4 en anexos).

2.2.5.1 Modelo ONU

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Modelo ONU o simulación ONU se define como una actividad que simula el funcionamiento de las Naciones Unidas, donde los participantes representan a diferentes países y debaten sobre temas de actualidad. El objetivo es aprender sobre la diplomacia, la cooperación y los valores de las Naciones Unidas. El Programa Modelo de las Naciones Unidas ofrece guías, seminarios y visitas para apoyar a los organizadores y participantes del MUN. Además, cuenta con espacios para el diálogo, reflexión y participación.

Generalmente, las personas que suelen participar en este proceso son estudiantes. El MUN cuenta con su propia guía de interacción, en la cual se especifican los roles del encuentro, los pasos a seguir y el protocolo de acción. Esta guía recibe el nombre de 'Guía de Asamblea General', y en ella se detallan algunos de los puntos clave de la simulación, como las decisiones de una conferencia, los puntos del día y las posiciones de liderazgo, entre otros aspectos de interacción.

Este modelo también es replicado en ciudades como Bogotá, Boyacá, Meta, Tolima y Cartagena en diferentes colegios SIMONU Bogotá (2023). Este proyecto está liderado por la Secretaría de Educación y a su vez el centro de información de las Naciones Unidas Colombia. Estas participaciones son para estudiantes de Bachillerato con habilidades en oratoria y defensa frente al debate.

Capítulo III

3. Matriz categorial

Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías	Indicadores
Argumentación oral	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentación • Oralidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso • Debate • Comunicación no verbal CNV 	<ul style="list-style-type: none"> → Identificar el debate como un acto discursivo que pretende persuadir y discernir.
			<ul style="list-style-type: none"> → Defender mediante argumentos de ejemplo y autoridad la postura frente al determinado tema.
			<ul style="list-style-type: none"> → Uso de gestos, la postura de las manos, posturas del cuerpo y el tono de voz. <p>Fuentes: Davis, (2004) Ong (2016)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Juego 	<ul style="list-style-type: none"> • Juego de rol • Juego direconado • Personaje 	<ul style="list-style-type: none"> → Interacción entre los estudiantes mediante prácticas comunicativas mediadas por el juego como didáctica.
			<ul style="list-style-type: none"> → Incrementar el rendimiento de los estudiantes mediante el trabajo en equipo → Apropiación del personaje y/o carácter <p>Fuentes: Rousseau (2011), Vygotsky (1984)</p>
			<ul style="list-style-type: none"> → Fomentar el conocimiento de los derechos humanos
<ul style="list-style-type: none"> • Derechos humanos 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo ONU • Libertad 	<ul style="list-style-type: none"> → Identificar en el discurso conceptos como libertad, restablecimiento y vulneración 	
		<ul style="list-style-type: none"> → Promover la resolución de conflictos <p>Fuentes: Naciones Unidas (2022) Saavedra y Serrano (2014)</p>	

Capítulo IV

4. Metodología De Investigación

En este apartado se expone la ruta metodológica del proyecto *Juego de rol como estrategia didáctica para la argumentación oral*. En la descripción se considerarán tres conceptos los cuales dirigen la guía de la tesis. En primera medida se encuentra la descripción del paradigma socio-crítico y su función. Luego, el enfoque cualitativo dentro de todo el proceso investigativo y finalmente se abordará la caracterización dentro del marco de una investigación-acción educativa como camino estratégico en la formación del presente trabajo investigativo.

4.1 Paradigma Crítico Social

Esta investigación se aborda desde el paradigma socio-crítico, el cual permite investigar a la población desde un punto de vista que incluye el ser autorreflexivo a partir del contexto sociocultural en el cual se desenvuelve. Además, reconoce que el conocimiento se forja a partir de intereses que surgen de las necesidades de los estudiantes, tomando en consideración el entorno de los niños y aplicando la pedagogía freiriana, la cual se caracteriza por ser “sustantivamente política” (Freire, 2005). Por consiguiente, se atribuye al proceso de cambio buscado en la formación de derechos humanos, respeto y habilidades de argumentación en la población estudiantil del 505, que presentaba carencias en estas esferas.

De igual manera, para la investigación se hace pertinente la inclusión del desarrollo de las habilidades del discurso argumentativo y las herramientas de la comunicación no verbal, con el fin de lograr que las estudiantes identifiquen que a partir del uso del lenguaje es posible generar espacios de diálogo, comprensión y promoción de las libertades. Como bien lo menciona Paulo Freire en su obra “La educación como práctica de la libertad”, allí menciona “la necesidad de una educación valiente, que discuta con el hombre común su derecho a aquella participación. Una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio” (Freire, 2013, p. 88). En este sentido, se hace necesaria la intervención debido a la característica del paradigma socio-crítico que busca “indagar y, a su vez, comprender la realidad en la cual se desarrolla la investigación. A su vez, intenta generar transformaciones teniendo en consideración el aspecto humano en la vida social” (Melero, 2011, p. 343).

4.2 Enfoque cualitativo

La propuesta de esta propuesta de investigación acción educativa se fundamenta en un enfoque cualitativo. Esta se define como "procedimiento metodológico que utiliza palabras,

textos, discursos dibujos, gráficos e imágenes (...) la investigación cualitativa estudia diferentes objetos para comprender la vida social del sujeto a través de los significados desarrollados por éste" (Mejía, como se citó en Katayama, 2014, p. 43). Por medio de este enfoque, a lo largo de la investigación se evidencia cómo los estudiantes interactúan, mostrando aspectos trascendentales que afectan al ser. Además, se sustenta en evidencias recopiladas mediante herramientas especializadas, como encuestas, grupos de debate, entrevistas y técnicas de observación, incluyendo la observación participante. De esta forma, se logra explicar los fenómenos que afectaron el área del lenguaje en los estudiantes y las distintas manifestaciones de falta de respeto y comprensión por el otro.

Otro aspecto importante es que durante el proceso esta metodología posee características que permiten al investigador conocer la comunidad más a profundidad. Estas son de un trabajo recurrente e inductivo que analiza múltiples realidades subjetivas y no tiene secuencia lineal. En el proyecto *Juego de rol como estrategia didáctica para la argumentación oral* el poder trabajar con la población del 505 permitió evidenciar manifestaciones comunicativas dentro y fuera del aula. Es por esto que el develar la realidad del sujeto se convirtió en el eje fundamental del trabajo, ya que este proporciona información valiosa para la propuesta pedagógica y a su vez permite identificar qué herramienta usar de acuerdo al área del lenguaje. En este caso se identificó que las niñas tenían mayor falencia en la oralidad.

En cuanto a los beneficios que destaca Hernández (2014) en el enfoque cualitativo, se pueden destacar la riqueza interpretativa, la profundidad de significados y la contextualización del fenómeno. En este apartado, el aspecto contextual fue delimitador del problema, ya que las características externas de los estudiantes afectan su rendimiento académico debido a la falta de práctica de habilidades comunicativas frente a otros compañeros. También se destacó la

profundidad de significados que se pueden encontrar en el aula, como el uso de apodos y gestos que forman parte de la CNV.

La información obtenida a través de los instrumentos de recopilación de datos sirvió para validarlos, ya que permite comprender el fenómeno en lugar de generalizar los resultados. Se basa en métodos de recopilación de datos, como la descripción y la observación. De esta forma, el proceso es adaptable y se mueve entre los eventos y su interpretación (Vega et al., 2014). En este sentido, el análisis de la argumentación oral mediante el juego de rol tomó fuerza, ya que permite describir las vivencias y los relatos que se dan en medio del debate.

4.3. Investigación acción educativa

El docente necesita partir desde sus conocimientos aprendidos en las instituciones académicas, y a su vez, requiere mediar con los espacios de “reflexión en la acción” o conversación reflexiva con la situación problemática. En ese sentido, el profesor debe desarrollar conocimientos pedagógicos, evaluar su propio desempeño y llevar a cabo cambios que lo hagan más adecuado a las demandas del entorno (Schön, 1983-1987). En este espacio, el rol del maestro necesita de un ejercicio introspectivo donde la labor docente medie con los saberes de su área. Según Stenhouse (1993) y Elliot (1994), la enseñanza no es simplemente una tarea realizada por los docentes, y la investigación acerca de la enseñanza es llevada a cabo por investigadores externos de diversas disciplinas. Esta división entre investigadores y docentes ha sido la norma predominante en el pasado.

Por este motivo, Stenhouse (1993) propone que el maestro adopte tres roles: investigador, observador y profesor. Con este enfoque, se permite mejorar la práctica pedagógica en el presente trabajo de grado. Al ser observadores del entorno académico, social y emocional de las estudiantes, es posible generar cambios en las dinámicas de la clase. Por ejemplo, en el

proceso de observación no participante, se identificó que las niñas disfrutaban hablando entre ellas y expresando sus ideas. El hecho de observar e investigar permitió buscar una estrategia de juego para que las estudiantes se sintieran más cómodas al tiempo que desarrollaban sus habilidades lingüísticas.

Autores como Stenhouse (1993), Elliot (1994) y Kemmis (1988) coinciden en cuanto a las etapas para la investigación acción educativa. Estas etapas comprenden: la reflexión con el propósito de examinar y desmontar la práctica, y desvelar las teorías implícitas o fundamentales que la respaldan; la reconstrucción de la práctica mediante la creación de alternativas didácticas y formativas; y finalmente, la etapa de implementación o acción transformadora. En estas fases del proyecto se pretendió, en primera medida, dar un espacio para la observación. Desde este punto, se logra repensar sobre lo que se quiere trabajar con las niñas. A partir de ello, se crean estrategias para abordar la oralidad, la argumentación y el respeto por los derechos fundamentales. Por tal motivo, se escoge el juego de rol como un facilitador de la interacción en la práctica del habla y la Comunicación No Verbal (CNV).

4.4 Instrumentos de recolección de información

Con miras a recolectar la información, se aplicaron los siguientes instrumentos: Prueba diagnóstica de lectura, escritura y oralidad, ficha sociodemográfica, observación participante y no participante, diarios de campo y grabación de voz. Para comenzar, el diseño de la prueba de lectura se tomó desde la Evaluación Diagnóstica, portal del MEN. Esta prueba fue propuesta para estudiantes de cuarto grado. Allí, se tuvo en consideración los ítems 3, 4 y 5 de la prueba para dar evidencia del proceso en lectura inferencial de las niñas. Además, del punto 1 para la literal y finalmente los apartados 2 y 6 para dar cuenta del nivel de lectura crítica de las estudiantes. Para la primera actividad se les pidió leer dos cuentos cortos tomados de Lectura Re-creativa (2006).

Pág.94). Luego, las estudiantes marcaron la respuesta correcta con una x para contestar la pregunta diseñada para lectura inferencial (ver anexo 8).

El siguiente ítem refleja la lectura crítica de las estudiantes. Allí, las niñas crearon una nueva historia a partir de las dos lecturas, fusionando los personajes y alterando la realidad de los mismos. Para las preguntas 3, 4 y 5, permitió que el grupo hiciera inferencias a través de un texto corto. Por último, la actividad 6 permitió que se expresaran mediante la escritura, cambiando elementos del personaje principal y poniéndose en su lugar.

La ficha sociodemográfica se refiere a las características generales y al tamaño de un grupo poblacional. Por tal motivo, se diseñaron 17 preguntas para obtener conocimiento sobre aspectos relacionados con la educación, edad, género, perspectivas de las diferentes materias, falencias en la oralidad y conocimientos generales en derechos humanos (ver anexo 9). Las estudiantes la completaron a través de la aplicación de Google, donde podían responder de forma rápida. Este instrumento fue valioso para la investigación en general porque permitió arrojar luz y guiar la metodología, además de ser una herramienta para el desarrollo del lenguaje. Los datos revelaron desconocimiento en los derechos humanos, miedo a hablar en público en el entorno escolar y preferencias académicas.

La observación participante, siguiendo la definición de Taylor y Bogdan (1984), parte de la interacción social entre el investigador y los participantes en su entorno. Durante este proceso, se recopilan datos de manera no invasiva y sistemática. Esto implica la elección del contexto social, que suele ser una organización o institución, así como el acceso a dicho contexto. En la implementación de este enfoque, se utilizaron los ítems 1 y 2 de la rejilla de diagnóstico propuesta por Cañas (1997) en su obra *Hablamos juntos*. El propósito de esta rejilla es identificar las deficiencias de los estudiantes

También se utilizó la matriz de la tesis de maestría, perteneciente a Maryuri Yasmín Bohórquez Alba y Yomary Andrea Rincón Moreno de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Este trabajo de grado fue hecho para optar al título de magíster en Lingüística. Por otra parte, los ítems 3-8 Vista de Evaluar lo oral fueron diseñados de acuerdo con los lineamientos descritos en la revista enunciación vol. 152 (2010): Experiencias de investigación sobre evaluación. Esta prueba de oralidad se realizó con el fin de dar cuenta de las falencias y puntos fuertes que tenían las estudiantes del grado 505 en el área.

Criterios evaluativos de la oralidad propuesta para la observación participante: Aquí cada una de las deficiencias se catalogó en los niveles: A – Leve B – Media C – Grave. Respondiendo a las siguientes deficiencias descritas en el instrumento (ver anexo 9). Desorden de ideas, uso de muletillas, tono de voz, argumentos de ejemplo, escucha activa, uso de conectores y conocimiento del objeto de argumentación. Agudelo (1995) señala que el debate “es una actividad oral que consiste en la discusión de un tema por parte de dos grupos: Defensores y atacantes”(p.63). Para la aplicación se presenta un corto video de un tema controversial en este caso fue el video: *los colores de las flores* de 4: 09 minutos. Luego, se dividió el salón en dos grupos para comenzar la actividad haciendo la pregunta ¿cómo ayudarías al personaje invidente a saber el color de las flores? Con el uso de esta prueba se determinó que los estudiantes tenían faltas graves en cuanto al manejo de su postura, uso de argumentos y uso de muletilla.

Por otra parte, está el diario de campo que fue utilizado mediante la observación participante y no participante de la investigación. De acuerdo con Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez en su libro *Más allá de los métodos*. La investigación en ciencias sociales. El diario de campo permite “observar, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la

manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación (1997, p. 118). De esta manera el instrumento ayudó a recopilar información importante a lo largo de las jornadas de clase en la institución. Desde aspectos claves como la organización y disposición de los estudiantes ante la materia, como detalles específicos de los actos del habla y de la CNV.

Capítulo V

5. Propuesta de intervención pedagógica

5.1 Modelo pedagógico

El Modelo Pedagógico para la Educación en Derechos Humanos (MPEDH) pertenece a la Defensoría del Pueblo en 2014. Su objetivo es la capacitación en derechos humanos y el diseño de estrategias para la acción de defensoría, que permita la promoción y divulgación de los derechos humanos (Otálora, 2014). En este sentido, con el grado 505, lo que se buscó en primera instancia es indagar qué tanto saben argumentar y comunicar haciendo uso de la Comunicación No Verbal (CNV) y la Comunicación Verbal (CV). En correspondencia con lo anterior, Cassany (2000) menciona que “Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones” (pág. 87). Se hace necesario el uso de la oralidad y la escucha activa para el entendimiento adecuado entre los seres humanos.

Por otra parte, como se mencionó en la justificación del documento, las estudiantes tuvieron falencias en temas relacionados con el respeto, la tolerancia y el reconocimiento de los Derechos Humanos (DD. HH.). A partir de este conocimiento, se comenzó a trabajar con las niñas para que relacionaran estos conceptos con sus vivencias y el juego de rol en el aula de clase. Por tales motivos, se empleó el MPEDH, ya que corresponde con las características y la

intención en promoción y respeto por los derechos humanos planteados por el Modelo ONU.

Este modelo permite que las estudiantes puedan aprender mediante experiencias que las ayuden

A partir de esta estrategia, se desarrolló el proyecto de investigación y la propuesta de intervención pedagógica. Esta consistió en el desarrollo de espacios con juegos de rol para la implementación de sesiones en torno al Modelo ONU. Dichas sesiones son una herramienta muy utilizada en los procesos educativos debido a la posibilidad que brindan a los educadores de generar procesos de reflexión y discusión, de acuerdo a la Defensoría del Pueblo (2014). Por otra parte, estos espacios permiten la interacción entre las niñas a través del debate. Jérez (2015) señala que el proceso de aprendizaje del estudiante es activo, ya que implica adquirir, organizar y aplicar información de manera significativa, teniendo en cuenta sus conocimientos previos, a través del diálogo con otros.

5.2. Fases de la intervención

5.2.1. Sensibilización: *Evaluando mis habilidades*

Para la primera etapa, se planteó desarrollar tres sesiones para trabajar durante dos semanas con las niñas y lograr identificar si existen elementos y categorías que desconozcan. A partir de estas falencias, se puede desarrollar la investigación. Aquí, las actividades estuvieron mediadas por el uso de recursos audiovisuales y su consiguiente deconstrucción en el debate. Está mediada bajo la mirada de la perspectiva de José Tuvilla (1998), quien afirma: “El aprendizaje se produce cuando un conocimiento nuevo (...) se integra en los esquemas de conocimiento previos, llegando incluso a modificarlos. Se aprende cuando el aprendizaje resulta significativo...” (pág., 45). Por consiguiente, el uso de estos materiales permite que las estudiantes se acerquen a los contenidos teniendo en cuenta sus experiencias previas. De esta forma, las niñas logran interiorizar los temas.

La Defensoría del Pueblo (2014) afirma que los contenidos y recursos empleados para promover, difundir y proteger los derechos humanos surgen del análisis de los problemas sociales. En la etapa de sensibilización, lo que se quiere lograr es trabajar con las participantes y, al mismo tiempo, identificar su relación con los términos principales del proyecto para encontrar las falencias en la argumentación oral, el seguimiento de instrucciones y la Comunicación No Verbal (CNV). De este modo, se diseña la ruta para poder implementar las planificaciones de las siguientes sesiones.

5.2.2. Aplicación: *Levanto mi voz y defiendo mis derechos*

En esta fase se llevarán a cabo seis sesiones que están directamente relacionadas con las categorías y subcategorías de la investigación. Además, se vinculan seis derechos humanos relacionados con las libertades para el desarrollo de las actividades. Cada una de ellas se enfoca en tres fases, como lo establece Alfonso Torres (1998): reflexión individual, reflexión grupal y dinámica de grupo. A través de las sesiones, se busca que las estudiantes piensen y expresen sus experiencias y reflexiones mediante el uso de la oralidad. Además, en la reflexión grupal, se trabaja la participación en conjunto con la escucha activa, ya que es una pieza esencial para que funcione el ejercicio. Finalmente, en la dinámica de grupo, se busca la construcción de conocimientos a partir de consensos para la realización de acciones conjuntas, como es el caso de la evaluación grupal, juegos de roles dirigidos y compartir de saberes.

5.2.3. Evaluación: *Manos a la obra*

En la fase de evaluación, se puede identificar si los resultados de las sesiones correspondieron a los objetivos y expectativas iniciales (Torres, 1998). En esta última fase, se busca entender de qué manera se transformó la relación entre las estudiantes en correspondencia con los resultados iniciales del proceso. No sólo en consideración a los conceptos relacionados

con los derechos humanos, sino también al proceso de argumentación, bajo las categorías de argumentos de autoridad y de ejemplo. Por otra parte, se tendrán en cuenta las rúbricas evaluativas para la oralidad utilizadas en las pruebas diagnósticas, las autoevaluaciones de las participantes, las evaluaciones de cada sesión y las coevaluaciones del grupo. Esto para cotejar los datos y determinar aspectos que mejoraron y cuáles requieren mayor atención. Para ver la organización de las sesiones con sus correspondientes ítems evaluativos, consulta la tabla 5 en los anexos.

Capítulo VI

6. Organización y análisis de la información

En este apartado se explica la manera en la que se organizó y analizó la información recolectada a lo largo del proyecto de investigación propuesto, el cual se llevó a cabo durante el periodo 2023-1 y 2023-2. Los datos se encuentran sistematizados de acuerdo con las categorías y subcategorías que se encuentran en la Matriz Categorical. En ella, se identifican cuatro unidades de análisis principales: argumentación, oralidad, juego y derechos humanos. En la primera unidad se encuentra la categoría de argumentación, que a su vez contiene una subcategoría denominada “debate”. Para la segunda unidad de análisis surgen dos subcategorías: discurso y comunicación no verbal. En cuanto a la categoría de juego, se hace referencia a tres subcategorías: juego de rol, juego direccionado y personajes. La cuarta categoría es la de Derechos Humanos, que cuenta con dos subcategorías: Modelo ONU y libertades.

Para la evaluación de la lectura fue necesario hacer uso de tres categorías: lectura crítica, literal e inferencia. Todas estas enmarcadas en los logros calificativos de A- leve, B-Media y C- grave. Los resultados presentados en esta prueba fueron los siguientes: A- leve 40 puntos, B- media 29 puntos y C- grave 21 puntos de deficiencia. Por lo tanto, el resultado global

fue positivo para las estudiantes teniendo en consideración que la deficiencia total del grupo fue en mayor resultado: A- leve en las tres categorías de lectura.

Ahora bien, en el área de la evaluación de la oralidad; las estudiantes presentaron una prueba diagnóstica con los siguientes ítems evaluativos: desorden de ideas, ausencia de escucha activa, tono de voz, falta de ejemplos, alejamiento del tema, uso de muletillas, carencias de conectores lógicos y uso de argumentos sin objetivos. En esta parte, los indicadores de logros y sus respectivos resultados fueron los siguientes: A- leve: 65 puntos, B- Media: 79 puntos y por último C- grave con 96 puntos. De acuerdo con los resultados generales de las tres pruebas diagnósticas y los diarios de campo, se opta por la oralidad como área del lenguaje a intervenir con el curso 505.

Todos estos aspectos fueron fundamentales para delimitar el desarrollo de cada fase de la propuesta de intervención pedagógica y abordar el desarrollo de la oralidad en las estudiantes. A continuación, se presentarán los resultados obtenidos durante las 16 sesiones en la clase de español con el curso 505 entre el 23 de febrero de 2023 y el 19 de septiembre de 2023. Cada uno de estos espacios tuvo una duración de una hora y 20 minutos. Adicionalmente, el capítulo presentará los alcances de cada una de las 3 fases de la propuesta pedagógica ya explicada en el capítulo anterior: Fase 1 de sensibilización: explorando mis habilidades, Fase 2: levanto mi voz y defiendiendo mis Derechos y Fase 3 de evaluación: Manos a la obra.

Para realizar una comparación del rendimiento que tuvieron las estudiantes en la realización de las sesiones, durante el análisis se tomó como base la matriz categorial expuesta en el capítulo anterior y se aplicó el enfoque metodológico cualitativo. En este punto, se retoman los siguientes instrumentos de recolección de datos: diario de campo, transliteración de grabaciones, observación participante, encuesta y pruebas diagnósticas.

Además, estos instrumentos permiten observar el progreso de las estudiantes en sus procesos de argumentación oral y desarrollo de competencias no verbales mediante el uso de seis derechos humanos ligados a las libertades en el contexto del juego de rol en la simulación Modelo ONU. Se centra en el ciclo 2023-1 y 2023- 2 para el análisis de los resultados. A continuación, se explican las sesiones recopiladas durante las fases correspondientes con el fin de ser analizadas. Durante la etapa de sensibilización se llevaron a cabo tres intervenciones. El enfoque de estos encuentros se basó en la identificación de nuevos conceptos relacionados con los Derechos Humanos, su relación con la interacción en la sociedad y aspectos introductorios a las actividades lúdicas del juego de rol.

En cuanto al proceso evaluativo de esta fase, se tuvo en consideración los resultados expuestos por parte de las estudiantes durante un apartado de la ficha sociodemográfica (ver anexo 15). En donde las participantes tenían que llevar a cabo un proceso de autopercepción de su actuar en la oralidad. Este elemento fue importante para identificar las falencias que ellas mismas reconocían de sus interacciones y a su vez recopila información que permite confrontar su propia concepción de avance a lo largo de las sesiones de la investigación. Estos datos se comparan con los resultados de las evaluaciones de la docente para determinar y observar los ítems valorativos en los cuales las niñas obtuvieron altos y bajos calificativos.

Fase de sensibilización: Explorando mis habilidades

Durante la primera reunión, las participantes llevaron a cabo un ejercicio de escucha activa a través de la visualización de videos cortos para acercarse al concepto de Derechos Humanos. Posteriormente, se organizó una mesa redonda para que expresaran sus nuevas ideas y confrontaran sus conocimientos previos, creando así un ambiente participativo. En la segunda

sesión de sensibilización, el objetivo principal fue promover el uso de las reglas dentro del juego de rol y la creación de personajes. En esta actividad, las niñas construyeron su propio mundo e imaginaron las características de un nuevo presidente en ese mundo ficticio. Este trabajo se desarrolló de manera grupal durante dos clases.

En relación a la sesión 3, las estudiantes se enfocaron en el uso de reglas y las características de los personajes para el primer juego, llamado “Periodistas por un Día”. En esta actividad, el grupo se dividió en dos equipos de 15 personas, donde el Grupo A asumió el papel de periodistas y el Grupo B el de presidentes. Se dio inicio al juego de rol con las preguntas formuladas por las periodistas a las presidentes, abordando temas relacionados con los puntos fuertes y débiles del país en relación a los Derechos Humanos que ellas conocieran. La sesión concluyó con una fase de socialización, coevaluación y evaluación.

Los resultados obtenidos en la fase inicial de este proyecto no difieren significativamente de los resultados iniciales de las pruebas de diagnóstico. Asimismo, se utilizó la rúbrica de evaluación de la oralidad y se comparó con los datos registrados en los diarios de campo 4 y 5. En primera medida, se evidencia que en los resultados el uso de muletillas presente en las pruebas diagnósticas con una puntuación de 14 en el ítem de C- grave se acercan a los resultados de la sesión final de la etapa de sensibilización (ver anexo 6), en donde las niñas obtuvieron una calificación de 16 puntos en el ítem C- grave.

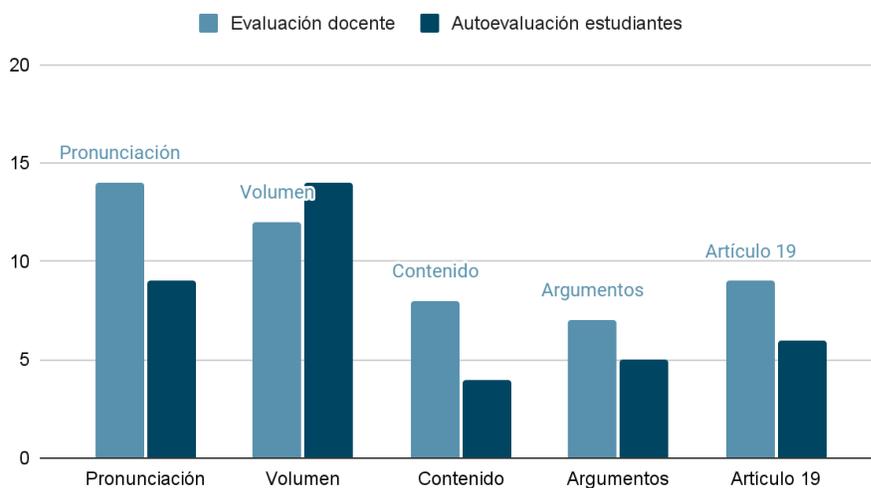
Por otro lado, durante las sesiones 1 y 2, las estudiantes del curso 505 también mostraron un mayor grado de deficiencia en los ítems relacionados con el uso de argumentos sin objetivos y la falta de escucha activa. Un ejemplo de esto se evidenció en la sesión 2, donde las niñas debían seguir las reglas del juego y exponer sus argumentos a través de una mesa redonda. Durante este proceso, se observaron varios episodios de falta de escucha activa y desacuerdos, que en

ocasiones se manifestaban a través de gritos debido a que no estaban de acuerdo con las ideas de sus compañeras. A continuación, se presenta un breve ejemplo registrado en el diario de campo: “*Mariana, no estás ayudando, y además, esos ejemplos no tienen nada que ver*”. Estas palabras se pronunciaron en voz alta con un tono ofensivo hacia la compañera (ver anexo 9).

Otros datos arrojados durante este periodo de intervenciones fueron su autoconcepto del proceso de exposición y oralidad. En la actividad realizada al final de la sesión 3 de la fase “Explorando mis habilidades”, las estudiantes evaluaron su propio desempeño en la oralidad utilizando la misma rúbrica utilizada por la docente en formación. Los resultados se presentan en el gráfico siguiente, que muestra las puntuaciones y los ítems de evaluación considerados en el proceso.

Gráfica 1

Resultados rúbrica evaluativa y autoevaluación estudiantes 505



Nota. El gráfico representa la comparación de los resultados de la evaluación y la autoevaluación para el cierre de la fase de sensibilización: Explorando mis habilidades. Tomadas entre el 27 y 28 de marzo de 2023 para las estudiantes del curso 505.

La información comparada en las evaluaciones y autoevaluaciones de las participantes evidencian una baja calificación en general, considerando que el puntaje máximo por logro era de 20 puntos. La rúbrica tuvo los siguientes criterios de evaluación : “pronunciación”; aquí se

contempló el discurso fluido y ritmo apropiado. Para la punto de “volumen” se tomaron los aspectos de manejo adecuado del volumen al hablar y sí se podía escuchar la voz en cualquier lugar del salón. Adicionalmente, en el criterio de “contenido” se tuvo en cuenta conceptos claros e ideas organizadas. También, en el ítem de “argumentos” se evaluaron los ejemplos para apoyar sus ideas y uso de los recursos para dar ejemplos de autoridad. En último lugar, el indicativo de “artículo 19” en el cual se calificó de acuerdo al dominio de este derecho de la DUDH y demostración de conocimiento profundo del tema (ver rúbrica en anexo 17).

Las estudiantes obtuvieron un 20% en el área de “contenido”. Esta parte de la evaluación se refiere a la exposición del tema (artículo 19 de la *Declaración Universal de los derechos Humanos*). Mientras que, en el mismo ítem, la docente en formación les otorgó un 40% en la calificación. Es decir, las niñas tienen una percepción de su actuación en la oralidad por debajo de la valoración de la maestra.

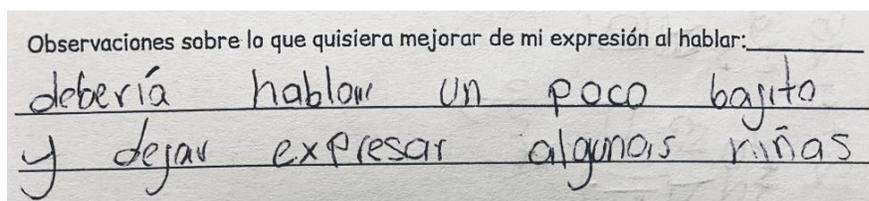
No obstante, en el único ítem en el cuál las integrantes del curso 505 lograron un desempeño superior en su autoevaluación fue en el área de “volumen” con un 70% de valoración. Este tiene en consideración su uso adecuado de acuerdo con la situación. Este apreciativo se debe a que el grupo optó por hablar fuerte o gritar en la mayoría de los casos. Durante las actividades en las que se requiere participación, las niñas suben el tono de voz para ser escuchadas sin importar que otras compañeras ya están participando. Como bien se puede observar en el diario de campo 1. “Profe, dígame a Valeria que se calle”, “Shhhhh, no deja escuchar”.

Los resultados que se presentaron eran previsibles dada la cantidad limitada de sesiones de intervención en la primera fase de la investigación. Estos resultados también concuerdan con los hallazgos de la tesis titulada *'La competencia argumentativa oral como proceso transversal*

en la escuela primaria, realizada por Andrea Cristina León en la Universidad Nacional de Colombia en 2017. En su investigación, trabajó con una población de estudiantes de edades similares a las del proyecto de grado *Juego de rol como estrategia didáctica para la argumentación oral*. León observó que, en los primeros encuentros, los estudiantes no obtuvieron puntajes altos en las rondas de discusión, debates o participaciones. Además, señaló que en la primera etapa de su proyecto no se observaron avances significativos

Asimismo, Ong (1997) el proceso de la oralidad se desarrolla de forma espontánea y depende del contexto. Dado que es un acto innato, no suele tener una estructura organizada en sus inicios. Esta perspectiva revela cómo las intervenciones orales, inicialmente, pueden ser bastante libres, como lo evidencian las participaciones de las estudiantes del curso 505, en las cuales expresaban sus pensamientos, incluso a través de gritos o al elevar el tono de voz (como se muestra en el anexo 1 y 2). Un ejemplo adicional de este proceso es la expresión escrita de una de las participantes, quien reconoció que su participación requería mejoras, como se puede apreciar en la siguiente imagen:

Figura 1



Nota. Imagen tomada de las respuestas de la autoevaluación de la oralidad de la fase: Explorando mis habilidades.

Fase de intervención: Levanto mi voz y defiendo mis derechos

Esta fase cuenta con 10 sesiones divididas por medio de la enseñanza, aplicación y promoción de seis Derechos Humanos relacionados a la categoría de: libertades. Las primeras

sesiones son introductorias ante los nuevos conceptos, derechos y reglas de participación y aprovechamiento de las habilidades orales. En primera medida se encuentra la sesión del artículo 18 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) para fomentar el reconocimiento de las religiones del mundo. Como puntos claves en la oralidad se presenta la toma de turnos para modular la clase y la exploración de argumentos de autoridad.

Para la segunda intervención, se continúa con el artículo 18 de la DUDH (1948) el cual establece que “toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión”. Además, se muestra el vídeo que evidencia un acto discriminatorio. Este hecho, deja ver a una docente maltratando a una estudiante sólo por el hecho de profesar otra religión y usar un hiyab. En este espacio las estudiantes tenían la oportunidad de recrear la escena por medio del rol de la docente y la estudiante afectada. En el encuentro las niñas identificaron la importancia de la postura, actitud, fuerza al hablar de cada personaje para lograr ser lo más parecidas posibles. Las estudiantes planifican, se organizan entre ellas y practican como entonar para saber sí se podían escuchar las voces en todo el salón (ver anexo 5).

En la sesión número tres se implementó una mesa redonda siguiendo la estrategia del Modelo ONU para fomentar la participación activa de todas las integrantes del grupo. En esta etapa se prestó una atención particular a los elementos de la comunicación no verbal, que incluyen gestos, postura y movimientos de las manos. En cuanto al desarrollo temático relacionado con los DD.HH, se eligió el artículo 19 de la DUDH (1948) la cual establece que “todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones...” La sesión se centró en el fomento de habilidades de

CNV y en la exploración de conceptos relacionados con los DD.HH, específicamente la libertad de expresión y se utilizaron historietas diseñadas con el fin de promover el diálogo entre las estudiantes a partir de imágenes.

Luego de la clase se generó un espacio de discusión y para ello se planteó formar un compartir de saberes en donde las participantes se expresan de forma libre. (Ver anexo 6) en donde se evidencian comentarios racistas, cyberbullying, falta de empatía, burlas, prácticas para avergonzar el cuerpo y visitas al psicólogo a causa del matoneo en el aula de clase. Ahora bien, para abordar el conflicto en medio de las participantes durante la sesión 7 de la fase *“levanto mi voz y defiendo mis derechos”*. Se configura la clase en torno a la creación de banderas de su propio país. Sumado a esto se plantean estrategias para que las estudiantes resuelvan conflictos.

Durante la sesión 8, se brindó un espacio para una charla reflexiva sobre los aspectos positivos y negativos de tener la libertad de expresión. Se abrió un espacio para el debate, respetando los turnos al hablar, siguiendo el protocolo establecido en el Modelo ONU. Durante el diálogo y las respuestas, las niñas identificaron las palabras hirientes que con más frecuencia se escuchan en su convivencia en clase (ver anexo 12).

Con referencia a la sesión 10 se realizó una actividad enfocada en la planeación, ejecución y desarrollo de un mural para recoger las reflexiones. También, se busca fomentar la investigación y la recopilación de información y opiniones para su posterior difusión. A través de este enfoque, se pretende establecer un espacio que represente el respeto y la promoción DD.HH. En medio del proceso, una de las integrantes generó un efecto dominó en medio de la actividad al decir *“¿por qué no ponemos en la cartelera lo que hemos visto para que las otras niñas lo vean?”* (ver anexo 13).

Figura 2

Mural: Levanto mi voz y defiando mis derechos, creación y promoción.



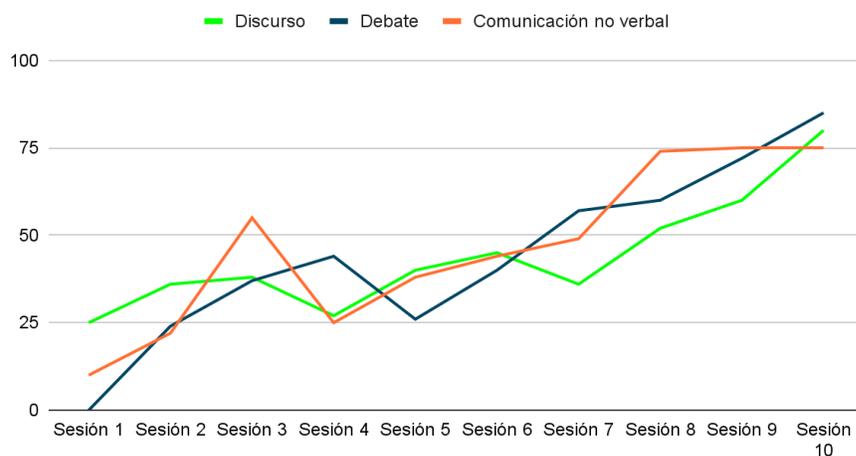
Nota. Actividad desempeñada por las estudiantes de 505 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño durante la sesión 10 de la fase 2 de la investigación. Allí, se plasmaron las actividades desempeñadas en las clases. Dando énfasis a los artículos de *La Declaración Universal de los Derechos Humanos* trabajados a lo largo de las intervenciones (DUDH).

Al momento de presentarse la evaluación en la segunda fase de la investigación se aludió a los siguientes criterios evaluativos: “discurso” en donde se calificó habilidad persuasiva, claridad y uso del lenguaje. Además, en el área de “debate” se consideraron aspectos tales como uso de reglas de participación, respeto por los moderadores y los oponentes. Finalmente el ítem de “CNV” donde se contemplaron el contacto visual con la audiencia, postura y movimiento de las manos.

Todo ello con el fin de observar los progresos de las estudiantes semana a semana mediante los encuentros en los debates, mesas redondas y reflexiones de las sesiones de la fase : *Levanto mi voz y defiando mis derechos*. Para entender mejor los resultados de esta etapa de la investigación se mostrará una gráfica con los ítems evaluativos correspondientes y el porcentaje grupal alcanzado de acuerdo con las sesiones (ver gráfica 2).

Gráfica 2

Levanto mi voz y defendiendo mis derechos



Nota. Datos recolectados en la segunda fase de la investigación a estudiantes del curso 505 entre el 3 de abril del 2023 y el 7 de septiembre del 2023.

De acuerdo con los datos obtenidos, es posible identificar que entre la sesión 1 y 4 hay un avance en las subcategorías de la investigación *Juego de rol como estrategia didáctica para la argumentación oral*. No obstante, para la intervención 4 hubo un declive en las áreas de CNV y discurso. Esto se debió a la fricción existente ante las problemáticas estudiantiles en medio de la clase; por otra parte, durante las sesiones anteriores se habían empezado a fomentar aspectos relacionados al respeto del otro.

Es por este motivo que en el indicador: *defender mediante argumentos de ejemplo y autoridad* (ver matriz categorial), las estudiantes no lograron confrontar sus ideas y/o argumentos mediante el uso de la palabra y el respeto por la voz del otro. Durante la sesión se manifestaron constantes actos violentos verbales tales como: “*cállese, que usted no deja hablar a nadie*”, “*Camila, respete que Mariana no le está haciendo nada*” (ver anexo 8). Adicionalmente, es importante destacar que durante la sesión 3 sólo la subcategoría de CNV obtuvo una puntuación

del grupo en general de 55/100 puntos. Este acontecimiento se da gracias a las actividades rompe hielo al inicio de la clase para fomentar un espacio de confianza.

Además, en la cuarta sesión en adelante, se comenzaron a implementar las reglas de participación en los debates y discusiones. También es importante destacar el uso del juego en el aula de clases, ya que permitió que las estudiantes participaran de forma activa y libre siguiendo los lineamientos del juego de rol. Esto facilitó su desinhibición en el actuar comunicativo. González-Moreno, Solovieva y Quintanar (2014) destacan que el juego de rol contribuye al desarrollo de la comunicación en los niños. Les permite comprender diferentes situaciones imaginarias y abordar problemas de manera creativa.

No obstante, en cuanto al actuar discursivo; las estudiantes al estar inmersas en las actividades de debate de Modelo ONU dentro del juego de rol, se dieron la libertad de recrear espacios, personajes y aspectos no verbales en su interpretación de "*presidentes*", representantes de la ONU y periodistas. Un ejemplo de esto es el progreso de las niñas que se autodenominaban tímidas. Durante la sesión 7, en la actividad "*presidentes de su propio país*," se puede observar en el anexo 10 que, de las 11 participantes que se consideraban tímidas, seis de ellas mejoraron significativamente en las siguientes categorías de comunicación no verbal: uso de las manos, tono de voz y proxémica.

De acuerdo a Saavedra y Serrano (2014) Es más sencillo generar la participación en la discusión a los estudiantes tímidos, para ello puede funcionar el preguntarles qué les pareció a ellos la actividad. "Cuando todos los estudiantes como el maestro se sienten libres para tomar cualquier dirección, la discusión puede resultar excepcionalmente intensa y emocionante"(pág 386). Esto explica los avances presentados por las estudiantes con timidez, ya que mediante la

organización de las mesas de debate se hacían algunas preguntas abiertas para generar mayor participación.

Por otra parte, en la subcategoría de Debate las niñas llegaron a un puntaje de 60/100 en la sesión 8 hasta y de 85/100 en la sesión 10. La razón de esta calificación se dio gracias a que, en medio de las intervenciones se decidió organizar las participaciones. Con el fin de recordar la función de la moderadora al intervenir en situaciones en las que un miembro del equipo contrario eleve la voz y para comunicar las conclusiones del tema. Gracias a este suceso, las interacciones en los encuentros se hicieron más cortas y con una mayor participación por parte de las estudiantes. Ong (2016) establece que “la comunicación nunca será unilateral. Siempre requerirá no sólo una reacción, sino que se configurará y obtendrá su contenido por una respuesta previa” (pág. 267). Esto ejemplifica el proceso de reconocimiento de la otra persona al debatir. Las estudiantes integraron las normas de juego para poder darse a entender efectivamente.

Además, en este espacio cobró fuerza la comunicación no verbal (CNV) entre los equipos, ya que sus gestos y movimientos de las manos a lo largo de las discusiones se volvieron un poco bruscos. Ong (2016) señala que “antes de hablar, de alguna manera, tengo que estar en comunicación con la mente a la que me dirijo. Puedo estar en contacto... a través de un intercambio de miradas u otras innumerables formas” (pág. 267). El hecho de observar los movimientos, gestos y postura de las participantes ayudó a la moderadora a llevar el debate de manera más adecuada (ver anexo 12).

Fase de evaluación: manos a la obra

En consonancia con el proceso de las estudiantes a lo largo de las sesiones, se presentaron tres espacios en la etapa final de la investigación. En estos convergen los elementos aprendidos, las dudas, las interacciones y las nuevas propuestas de liderazgo por parte de las

niñas. También se llevó a cabo un proceso autoevaluativo durante cada espacio, utilizando la misma rúbrica que ellas presentaron al principio del proyecto. Esto se hizo con el fin de identificar su autopercepción de su desempeño comunicativo frente al bagaje recolectado a lo largo de las intervenciones anteriores. Además, se llevaron a cabo tres procesos de valoración.

En primera medida se brindó el espacio para la coevaluación grupal, este hecho permitió que al final de cada clase las estudiantes presentaran sus inquietudes, aprendizajes y una calificación numérica como curso. Para la evaluación docente, se presentó de forma oral en su actuación en CNV, seguimiento de reglas de participación, aspectos verbales y el desarrollo de argumentos de autoridad y de ejemplo.

Ahora bien, en el avance de la sesión 1 de la tercera fase de la investigación, se planteó, por decisión de las estudiantes, el uso del Podcast como una herramienta para llegar a otras “*niñas, amigas y familias*” (ver diario de campo 11). En este apartado, las integrantes del grupo 505 asumieron el rol de periodistas y entrevistadoras con la finalidad de introducir y explorar temas delicados que han sido problemáticos en el mismo curso, como los actos racistas, homofóbicos, el bullying y otros temas similares. Este aspecto cobró fuerza en esta sesión debido a un intento de suicidio por parte de dos estudiantes de bachillerato dentro de las instalaciones del LFMN en esa misma semana. Esto generó una mayor conciencia de la necesidad de ayudar a otras personas a través de la voz y de mecanismos de resolución de conflictos, lo que se volvió más evidente en el aula

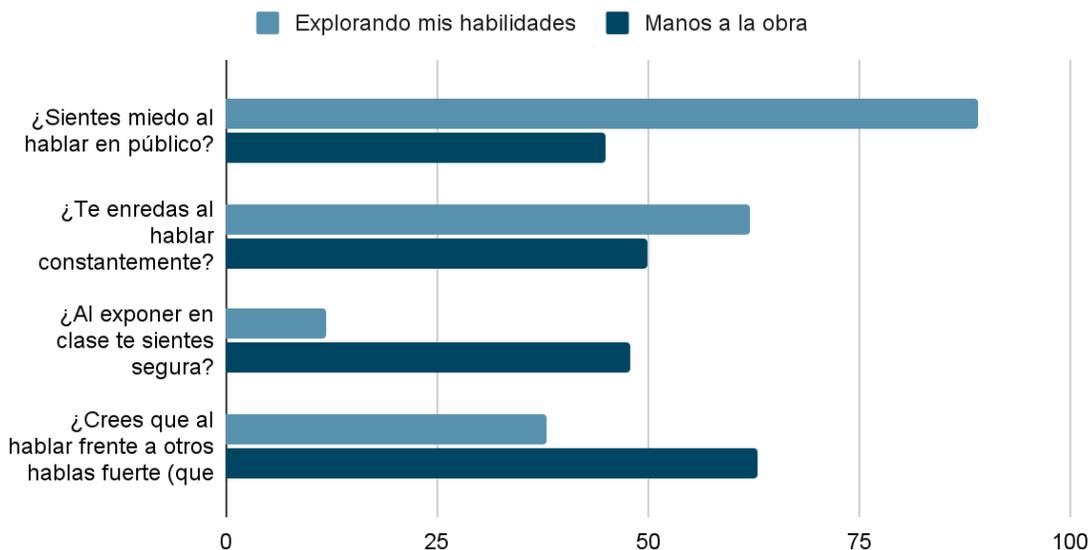
Durante la sesión dos se planteó una mesa redonda y un compartir de saberes que permitiera un espacio participativo y reflexivo. En medio de la discusión surgieron preguntas como: *¿cómo podemos ser parte de algo más grande si solo somos niñas? ¿Qué podemos hacer nosotras dentro del colegio para que otras niñas sepan lo que aquí se hace?* (ver anexo 12).

Este aspecto permitió la construcción de una guía de trabajo colaborativa en donde las estudiantes por medio del Modelo ONU reconocieron por sí mismas la necesidad de poner a una de ellas como moderadora en medio del compartir para identificar los elementos que querían integrar en el desarrollo de las estrategias para liderar o ser lideresas. En esta etapa se realizó una segunda autoevaluación de aspectos orales. Los ítems evaluativos fueron extraídos de la ficha sociodemográfica a fin de contrastar los avances en la autopercepción en la oralidad de las estudiantes, dichos criterios se utilizaron también en la tercera fase (ver anexo 15).

A continuación, se presenta una gráfica comparativa con los resultados de la investigación en su primera y tercera fase.

Gráfica 3

Resultados de la autoevaluación de las estudiantes primera fase / tercera fase de la investigación



Nota. Resultados de las pruebas autoevaluativas presentadas en febrero 27 del 2023 para la fase: explorando mis habilidades y el 12 de septiembre del 2023 para la fase: Manos a la obra.

La tabla contiene los mismos ítems evaluativos en la fase 1 y 3 de la investigación con el fin de mostrar los avances de las estudiantes. En primer lugar, está la pregunta: “¿Sientes miedo al hablar en público?” En la fase “Explorando mis habilidades”, las participantes reconocieron

en un 89% que sentían temor al expresarse frente a otros. Mientras que en la autoevaluación de la tercera fase, las integrantes del grupo 505 obtuvieron un porcentaje del 45%. En otras palabras, hubo una reducción del 35% en el sentimiento negativo relacionado con hablar delante de otras personas. Este cambio se produjo gracias a los encuentros en los que se les dio la oportunidad de comunicarse oralmente a través del juego. Según Saavedra y Serrano, en su libro “*Derechos Humanos: toda una cultura*” de 2014, “*el niño desarrolla naturalmente una situación de juego; su naturaleza y su imaginación facilitan que participe sin que se ejerza ninguna coacción*” (pág. 384). El ambiente generado en las sesiones, aunque con el acompañamiento de la docente, permitió la interacción comunicativa de forma libre

A la pregunta: “¿Te enredas al hablar constantemente?” Aquí, las niñas mejoraron en un 12% su fluidez al hablar. Durante las sesiones de la etapa 2 y 3, las estudiantes practicaban su discurso en pequeños grupos, escuchaban las retroalimentaciones de la clase y se autoevaluaban sesión tras sesión (ver anexo 11). Esto generó un incremento en la participación y en la práctica comunicativa. Saavedra y Serrano (2014) describen actividades que motivan el desarrollo de la fluidez en las niñas, como describir lo que han vivido, por qué lo han hecho y expresar sus sentimientos. Todo esto puede ayudarnos a desarrollar las habilidades lingüísticas en las niñas

Para el punto ¿al exponer en clase te sientes segura? solo el 12% de las estudiantes dijeron tener seguridad al exponer durante la clase durante la primera fase. Por otra parte, durante las intervenciones de la fase: *Manos a la obra* el resultado fue de 48%. Si bien, el resultado no logra alcanzar la mitad de la población, es importante destacar el crecimiento en la confianza de las estudiantes en esta etapa de un 36%. Las herramientas presentadas en el Modelo Pedagógico para la educación en Derechos Humanos permitieron retomar el compartir de saberes como estrategia formadora dentro de las sesiones para exponer sus sentires de las estudiantes de forma

clara Ghiso plantea que “la práctica del diálogo de saberes emerge como intercomunicación que recupera al sujeto y niega su cosificación, su adoctrinamiento y todo tipo de ejercicio de poder-saber que busque el sometimiento” (pág 33).

Este elemento permitió gestar y debatir qué materiales, herramientas y estrategias se pueden hacer dentro de su entorno educativo. Saavedra y Serrano establecen: que el niño cuando se siente atraído por sí mismo a una temática en especial “Está dispuesto a aceptar actividades de las cuales él construye el centro, el punto de partida y el punto de llegada” (pág 383).

Finalmente, a la pregunta: “¿Crees que al hablar frente a otros hablas fuerte (que todos te pueden escuchar)?” En la etapa primaria de la investigación, las estudiantes obtuvieron un 36% en cuanto a su autopercepción del volumen de su voz al hablar. En contraste, en la etapa final se destacaron con un 63%. Durante las sesiones de cierre, las niñas trataron de hacerse más conscientes del ruido que estaban generando y que, debido a ello, no dejaban participar a las demás o no se escuchaban (ver anexo 12).

A continuación, se mostrarán los resultados de la evaluación con los mismos índices evaluativos de la autoevaluación de las estudiantes en la fase final de la investigación: “*Manos a la obra*”. Durante las tres sesiones, se optó por realizar la revisión de aspectos relacionados con la CNV. Se tuvieron en cuenta características de la comunicación no verbal, tales como el contacto visual al hablar, la postura y los movimientos de las manos. Estas particularidades fueron evaluadas tanto en la segunda como en la tercera fase del proyecto para cotejar la información y evidenciar si hubo un cambio a lo largo de las sesiones.

Durante la fase 'Levanto mi voz y defiendo mis derechos', 19 de 30 estudiantes evitaron hacer contacto visual con la audiencia en medio de los debates, participaciones o interacciones, incluso con la docente en formación. Mientras que para la etapa final de la investigación, sólo 10

de 30 niñas miraban hacia otros espacios para evadir las miradas de sus compañeras. (Davis, 2006) expone que el acto de mirar a los ojos permite comunicar interés, atención, confianza y respeto hacia la otra persona. En este punto, 9 participantes lograron mantener la mirada durante los procesos de participación con sus compañeras, evidenciando mayor confianza en su discurso.

Para el tercer ítem, las estudiantes se presentaron al frente en diferentes actuaciones y prepararon sus personajes. En este punto, se evaluó su postura en medio de las actividades y sesiones de participación. Durante la fase de intervención, en las primeras sesiones, se evidenció que las estudiantes permanecían inmóviles, fijas en un solo punto mientras trataban de explicar algún concepto (ver anexos 6-8). Sin embargo, hacia las intervenciones finales de la etapa e inicio de la fase 'Manos a la obra', las niñas tenían más confianza al participar y jugar a estar en personaje. Este hecho posibilitó una mayor participación y movimiento en el aula de clase. En cuanto al uso de las manos en el acto comunicativo, los resultados en ambas fases no cambiaron significativamente. Aunque se dedicaron espacios para explicar las ventajas que tenía el uso de las manos o el control de las mismas en medio del discurso, las estudiantes las usaron con mayor frecuencia para argumentar, señalar y pedir turnos para poder hablar.

Capítulo VII

7. Conclusiones

El juego de rol desde un enfoque en derechos humanos en las estudiantes del 505 dio como resultado la planeación, puesta en práctica y búsqueda de estrategias para liderar procesos en resolución de conflictos de convivencia dentro de su salón. Lo anterior, mediante la creación de personajes pudieron expresar sus incomodidades, prácticas violentas y manifestaciones

racistas para plantear pequeños cambios del lenguaje y respeto por los derechos de las demás. Como se evidenció en la etapa Levanto mi voz y defendiendo mis derechos. En donde las niñas no solo participaban activamente de las sesiones al sentir interés por el tema sino que también a través del diálogo y compartir de saberes expresaban sus sentires en pro de generar un espacio reflexivo y de cambio en las problemáticas del salón.

Por otra parte, el Modelo ONU permitió trabajar la oralidad como un área del lenguaje a través de sus reglas, roles de trabajo y su aspecto novedoso dentro del aula de clase. Teniendo en cuenta que lo que busca es generar un espacio de debate, expresión de ideas y puntos de concertación en la resolución de conflictos. Las niñas, al estar en medio del juego, se sentían libres al participar. Asimismo, el uso de reglas en la clase y mediadoras en las mesas redondas permitieron mantener el orden de las sesiones.

Con el objetivo de reforzar la habilidad de la argumentación oral, fue necesario que las estudiantes mejoraran tanto su comunicación verbal como no verbal. En esta sección, se examinó la participación en las sesiones de la segunda fase: "Levanto mi voz y defendiendo mis derechos", tomando en consideración los seis Derechos Humanos. Allí se hicieron evidentes los avances en la categoría de debate, obteniendo un calificativo en la última sesión de 85/100 puntos. Esto se debió a la participación en las mesas de diálogo referentes al Modelo ONU, lo que reveló aspectos propios del debate, como el uso de moderadores, el respeto al turno al hablar, la preparación de argumentos y las réplicas.

El juego de rol es un instrumento efectivo para fortalecer la cuestión de la argumentación oral y promover la formación en DD.HH en estudiantes ya que permite aplicar conceptos abstractos a situaciones concretas. Esto ayuda a comprender mejor cómo aplicar estos principios en la vida real. Para lograr que las niñas interiorizan los conceptos nuevos y además

que logran utilizarlos en los diferentes roles planteados. Se hizo necesario acudir al uso de más espacios para ir llevando las sesiones de acuerdo al proceso de aprendizaje de las niñas del LFMN.

Ahora bien, durante algunos espacios de la observación participante y no participante, se evidenció que las estudiantes no tenían la libertad de participar en espacios de clase donde se genera la discusión. Dentro del juego participativo, las estudiantes lograron internalizar mejor los conceptos a través de la acción y la experiencia. Esto se facilitó gracias a las experiencias significativas, recursos y ejemplos cercanos a sus realidades.

El juego direccionado, si bien ayuda a mejorar aspectos no verbales como el contacto visual, presentó dificultades para que las participantes identificaran los aspectos no verbales en la comunicación de sus compañeras. Un ejemplo de ello es durante las sesiones de mesa redonda y debate. En estas actividades, mirar directamente a los ojos durante el juego de roles les resultaba complejo para sentir empatía, comprender las emociones y ser conscientes de las preocupaciones de los demás, lo que es fundamental para el reconocimiento del otro.

Para la fase final de la investigación, las estudiantes del 505, al reconocer la necesidad de abordar problemas relacionados con conflictos, faltas de respeto y comentarios racistas evidentes en los diarios de campo, tuvieron que idear estrategias y formas de participar en clase sin necesidad de gritar. Por lo tanto, las niñas identificaron problemáticas en el aula y en el colegio en general, como los casos de intento de suicidio en bachillerato. En este punto, las estudiantes intentaron incorporar el concepto de derechos en su discurso para ayudar a otras niñas a través del uso de la entonación, la fluidez y las pausas al hablar en sus intervenciones y propuestas, como el podcast, los carteles de desahogo y las mesas redondas evidenciadas en los diarios de campo 12 y 13.

Finalmente, es importante destacar que las estudiantes avanzaron en el uso de argumentos de autoridad durante los encuentros. Aunque los conceptos relacionados con los Derechos Humanos fueron complejos, fue necesario implementar varias clases hasta lograr que pudieran construir argumentos de autoridad y ejemplos en medio de los espacios de reflexión, intercambio de conocimientos y propuestas participativas para fomentar el respeto y la promoción de los Derechos Humanos en el aula de clase. La didáctica del modelo ONU fue una herramienta novedosa y fácil de integrar en las actividades cotidianas de las intervenciones, ya que las propias estudiantes se aseguraban de que se cumplieran las reglas en el juego para poder escuchar las respuestas de cada una de ellas, teniendo en cuenta que eran aproximadamente 30 niñas en cada clase.

Capítulo VIII

8. Recomendaciones

Durante el proceso de implementación de las fases de la investigación, se hizo evidente que las estudiantes tenían dificultades para participar de manera pausada y respetando los turnos durante las sesiones. Por lo tanto, es recomendable trabajar más a fondo y dedicar más tiempo a la enseñanza de reglas en el aula y estrategias para modular la voz.

La posibilidad de trabajar durante más sesiones es un punto crucial en el proceso para mejorar la implementación del proyecto. Las estudiantes mostraron avances en aspectos relacionados con la oralidad, el respeto hacia los demás y la superación de la timidez al exponer en público. Esta última característica se evidenciaba en su postura y en su forma de mover las manos para demostrar confianza durante los debates.

En la fase: Manos a la obra, las estudiantes se sintieron motivadas a generar espacios de divulgación, liderazgo y promoción de los DD.HH. Este tipo de manifestaciones propias de las

niñas hace necesaria su promoción para generar un desarrollo en sus habilidades lingüísticas. Además de generar procesos de reflexión que faciliten la educación para la paz.

Capítulo IX

10. Referencias

Agudelo, L. (1995). *El debate*. En: Estrategias comunicativas. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Bados, A. (2005). *Miedo a hablar en público*. Repositorio de la Universidad de Barcelona: <https://bit.ly/3g1YI6v>

Bohórquez Alba, M. Y. & Rincón Moreno, Y. A. (2018). *La expresión oral: estrategias pedagógicas para su fortalecimiento*. Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.

Campoverde, C. (2016). *Comunicación visual y su influencia en la elaboración de material impreso con técnicas para controlar el pánico escénico y ayuda a la integración de estudiantes de octavo paralelo “a” y “b” del colegio mixto “Leónidas García”* (Tesis de pregrado). Universidad de Guayaquil, Ecuador

Cassany, D. (2000). *La cocina de la escritura*. Anagrama

Castellá, J. &. (2005). *La lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas. El discurso oral formal*. Barcelona: Grao.

Comas, D. C., Sanjuan, M. L., & Pinyol, G. S. (1994). *Enseñar lengua* (Vol. 117). Graó.

Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI Editores. Recuperado de <http://www.cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.11.pdf>

Ghiso, A. (1993). *Cuando se rompe el silencio. Diálogo de saberes en procesos de educación popular* (p. 33). CEAAL.

González-Moreno, C. X., y Solovieva, Y. (2014). *Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones materializadas en preescolares*. Pensamiento Psicológico, 13(2), 79-94. <http://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI13-2.iafs>

Guijosa, C. (2022). *Estudiantes con ansiedad y exposiciones en clase, ¿una tortura necesaria?* Observatorio / Instituto para el Futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/estudiantes-con-ansiedad-y-exposiciones-en-clase-una-tortura-necesaria/>

Hernández, R. (2014). *El enfoque cualitativo emplea la recopilación y el análisis de datos para precisar las preguntas de investigación o detectar nuevas interrogantes durante el proceso de interpretación*. En: Metodología de la investigación (6ta ed.). McGraw-Hill

Jérez, O. (2015). *Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación*. Santiago: Ediciones Universidad de Chile. Recuperado de: http://www.plataforma.uchile.cl/libros/MANUAL_AA_01_dic_2014.pdf

KEMMIS, S. And MCTAGGART, R. (1988) *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Ed. Laertes

Leer es mi cuento 1 | Colombia Aprende. (s. f.). <https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/leer-es-mi-cuento-1>

León, A. C. (2017). *La competencia argumentativa oral como proceso transversal en la escuela primaria* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia.

Manifiesto, Plan de Lectura, Escritura y Oralidad | Biblored. (2021). Red de Bibliotecas Públicas de Bogotá. Recuperado 20 de febrero de 2023, de

<https://intranet.biblored.gov.co/biblonet/biblonet/en-red/plandelectura>

Ong, Walter. (2016). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra. Fondo de cultura económica*. Ciudad de México.

Otálora, J. A. (2014). *Modelo pedagógico para la educación en derechos humanos* (p. 9). Defensoría del Pueblo

Piaget, J. (1968): *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente*. Editorial Revolucionaria. La Habana.

Rousseau, J. (2011). *Emilio o de la Educación*. Alianza Editorial.

Saavedra Waltero, C. A., & Serrano Suárez, O. H. (2014). *Derechos humanos: toda una cultura. Reflexiones en el aula de clase entorno a su pedagogía, docencia e investigación*. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Schön, D. A. (1983-1987). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Secretaría de Educación de Bogotá / Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2016, 29 septiembre). *Secretaría de Educación de Bogotá*. Recuperado 20 de febrero de 2023, de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/5341

Stenhouse, L. (1993). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós

Torres, A. (1998): *Métodos y técnicas de investigación cualitativa*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Unisur, Bogotá.

Tuvilla, J. (1998). *Educación en derechos humanos: hacia una perspectiva global*.

Madrid: Desclée de brouwer.

Vega, A., Sánchez, J., y García, M. (2014). *Investigación cualitativa: una guía práctica*.

Editorial Universidad de Antioquia.

Vigotski, Lev S. (2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.

Vista de Evaluar lo oral. (s. f.).

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/3163/4548>

Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación*. Grupo Planeta (G

XI Anexos

[Tabla 4](#)

[Tabla 5](#)

[Anexo 1 diario de campo](#)

[Anexo 2 Diario de campo](#)

[Anexo 3 Diario de campo](#)

[Anexo 4 Diario de campo](#)

[Anexo 5 Diario de campo](#)

[Anexo 6 Diario de campo](#)

[Anexo 7 Diario de campo](#)

[Anexo 8 Diario de campo](#)

[Anexo 9 Diario de campo](#)

[Anexo 10 Diario de campo](#)

[Anexo 11 Diario de campo](#)

[Anexo 12 Diario de campo](#)

[Anexo 13 Diario de campo](#)

[☰ Anexo 14 Pruebas diagnósticas de escritura y lectura](#)

[☰ Anexo 15 Ficha sociodemográfica](#)

[☰ Anexo 16 Rúbrica evaluativa de oralidad](#)

[☰ Anexo 17 Tabla evaluativa fase: Levanto mi voz y defendiendo mis derechos](#)