



GLOSOLAVSKI

Propuesta pedagógica de expresión teatral para el desarrollo de la habilidad de hablar en
público

Cristhian Fabian Cortes Cardenas

Karen Andrea Murcia Mendieta

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN

ARTÍSTICA BOGOTÁ 2019

GLOSOLAVSKI

Propuesta pedagógica de expresión teatral para el desarrollo de la habilidad de hablar en
público

CRISTHIAN FABIAN CORTES CARDENAS

KAREN ANDREA MURCIA MENDIETA

Monografía para optar al título de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en
Educación Artística

Director

Gloria Patricia Zapata Restrepo

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN

ARTÍSTICA BOGOTÁ 2019

NOTA DE ACEPTACIÓN:

Firma del jurado principal.

Firma del jurado 1.

Firma del jurado 2

AGRADECIMIENTOS

En primera instancia quiero agradecer a mis padres quienes me han apoyado en cada reto de mi vida. De igual modo, a mi compañero de investigación Cristhian Cortes por el aporte de su conocimiento y experiencia en el desarrollo de la presente monografía. Agradezco a él por acompañarme en este camino y no desistir de la idea de que a través del arte y la educación se puede cambiar el mundo. También doy gracias a mis formadores por orientarme y alentarme de seguir con vocación y dedicación esta maravillosa profesión. A la vida misma, por ofrecerme la oportunidad de contribuir con un granito de arena a la sociedad a través del teatro.

Karen Murcia

Es difícil agradecer, pero debo dar infinitas gracias a la vida por permitirme dar un paso académico que aliente el conocimiento y el amor por el arte. Al mismo tiempo le doy gracias a mi familia como apoyo fundamental en todos mis proyectos. Un agradecimiento especial para mi compañera Karen Murcia por estar presente en mi vida universitaria, por tantos cafés y tertulias que nos llevaron a cumplir con un paso más para ser los profesionales artísticos que soñamos. Igualmente agradecer a mis maestros que me enredaron la cabeza con ideas que me hicieron dudar muchas veces, pero todas ellas fortalecieron mi convicción por ser formador artístico. Termino agradeciendo a todos los involucrados en este documento, sus palabras son eco del no miedo a hablar en público

Cristhian Cortes

R.A.E

TÍTULO	GLOSOLAVSKI, propuesta pedagógica de expresión teatral para el desarrollo de la habilidad de hablar en público
AUTORES	Cristhian Fabian Cortes Cardenas; Karen Andrea Murcia Mendieta
EDICIÓN	Corporación Universitaria Minuto de Dios
FECHA	17 de mayo 2019
PALABRAS CLAVE	Glosofobia, habilidad comunicativa, diálogo, teatro, método Stanislavski.
RESUMEN	<p>La presente monografía es una propuesta pedagógica de expresión teatral para el desarrollo de la habilidad de hablar en público en los estudiantes adolescentes de 14 a 16 años de la Institución Educativa Departamental Serrezuela de Madrid. Este proyecto se sustenta en la importancia que tiene desarrollar la habilidad comunicativa en los procesos educativos y la implementación de la práctica teatral para fortalecer el aprendizaje de la oratoria. Es importante abordar la acción comunicativa porque el lenguaje y la generación de conocimientos están mediados de una interacción lingüística y física que hace la comunicación social. Se emplea el modelo dialógico de la pedagogía de Flecha y Ferrada (2008) y el método de interpretación de Stanislavski con el propósito que el individuo experimente hablar en público</p>

	<p>al tiempo que desarrolla su habilidad comunicativa para lograr realizar actividades a partir de talleres teatrales que impliquen la exposición oral frente a un público. Este estudio utiliza las prácticas teatrales para el manejo del pensamiento y las emociones con el método de Stanislavski, para que los estudiantes posiblemente puedan eludir (como lo señala Cejudo, 2015), grados de ansiedad elevados por hablar en público, considerados glosofobia.</p>
<p>OBJETIVO GENERAL</p>	<p>Formular una propuesta pedagógica para analizar la relación de la glosofobia en el desarrollo de la habilidad de hablar en público en estudiantes adolescentes de 14- 16 años, a través de prácticas teatrales basadas en el modelo dialógico de la pedagogía de Flecha y Ferrada (2008) y el método de interpretación de Stanislavski, con el fin de aportar una serie de ejercicios de expresión teatral en el área de la oralidad de la competencia comunicativa.</p>
<p>METODOLOGÍA</p>	<p>La presente investigación se fundamenta en el método cualitativo con carácter fenomenológico, que consiste en explorar y describir experiencias de forma subjetiva en el transcurso de los talleres teatrales, para que los estudiantes adolescentes de 14 -16 años de la Institución Educativa Departamental Serrezuela de Madrid desarrollen la habilidad de hablar en público en un contexto educativo.</p>

<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar el fenómeno de la glosofobia con base en investigaciones científicas y la observación en el comportamiento de los estudiantes adolescentes de 14- 16 años de la Institución Educativa Departamental Serrezuela de Madrid durante una exposición oral. 2. Utilizar prácticas teatrales del método Stanislavski que contribuyan a crear una nueva propuesta didáctica para la expresión oral en el ambiente educativo en el grado noveno 3. Integrar algunos componentes de la propuesta pedagógica del modelo dialógico de la pedagogía de Flecha y Ferrada (2008) y las prácticas del método de interpretación de Stanislavski a través de talleres teatrales que permita en los adolescentes desarrollar la habilidad de hablar en público.
<p>CONCLUSIONES</p>	<p>En el desarrollo de la presente investigación se llegó a concluir que la práctica teatral permite un intercambio de emociones, pensamientos, experiencias, saberes, lenguaje verbal y no verbal para lograr una conexión más tranquila del expositor y el público. De esta manera, el estudiante aprende a ocuparse de su labor interior y exterior en el escenario y controlar reacciones físicas y emocionales de la glosofobia. A su vez, las interacciones sociales tuvieron éxito porque en las actividades propuestas en las sesiones se pudieron reflejar los principios del modelo dialógico. Por lo tanto, la exposición oral vinculada a la práctica teatral y las relaciones sociales contribuye al control de la ansiedad, de la tensión muscular, fluidez verbal, el manejo de movimientos y del discurso</p>

Contenido

Introducción	12
1.1 MACRO CONTEXTO	14
1.2 MICRO CONTEXTO	15
2. PROBLEMÁTICA	16
2.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	16
2.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	17
2. 3. JUSTIFICACIÓN	18
2.4. OBJETIVOS	20
2.4.1. Objetivo general	20
2.4.2. Objetivos específicos	20
3.1. Marco de antecedentes	21
3.1.1 El arte escénico	21
3.1.2 El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje.....	23
3.1.3 Cosios y su estudio sobre la depresión y ansiedad en adolescentes.....	24
3.1.4. Las competencias comunicativas	25
3.1.5 Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura.....	27
3.1.6 Teoría de la acción social de Goffman.....	29
3.2. Marco teórico	31

3.2.1 Glosophobia	31
3.2.2 Chomsky y la Competencia comunicativa.....	35
3.2.3 Modelo dialógico	37
3.2.4 Método de Interpretación de Stanislavski.....	43
3.2.4.1 Un actor se prepara (1954)	44
3.2.4.2 La construcción del personaje (1999).....	47
3.3 Marco legal	51
3.3.1 Constitución Política de Colombia.....	51
3.3.2 Ley 115 de febrero 8 de 1994, Ley General de Educación.....	51
3.3.3 Ley 397 de 1997, Ley General de Cultura	52
3.3.4 Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media	52
4. METODOLOGÍA	54
4.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	54
4.2 Enfoque de investigación.....	54
4.3 Método de investigación.....	55
4.4 Fases de la investigación.....	57
4.5 Población y muestra	58
4.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	59
4.6.1 La Observación (Diario De Campo).....	59
4.6.2 La Encuesta.....	60

4.6.3 Entrevista abierta	60
4.6.4 Grabación de sesiones	61
5.1. Técnicas de análisis de resultados.....	62
5.2. Interpretación de resultados	65
5.2.1 Análisis Encuesta	65
6 CONCLUSIONES	98
7 PROSPECTIVA.....	101

Referencias

Índice de Tablas

Tabla 1 Características de los principales diseños cualitativos	55
---	----

Índice De Graficas

Gráfica 1. Análisis de pregunta 1	66
Gráfica 2 Análisis de la pregunta 2	67
Gráfica 3. Análisis de la pregunta 3.	68
Gráfica 4 Análisis de la pregunta 4.	69
Gráfica 5 Análisis de la pregunta 5.	70
Gráfica 6 Análisis de pregunta 6.	71
Gráfica 7 Análisis de pregunta 7.	72
Gráfica 8 Análisis de la pregunta 8.	73
Gráfica 9 Análisis de la pregunta 9.	74
Gráfica 10 Análisis de la pregunta 10.	75

Gráfica 11 Análisis de la pregunta 11.	76
Anexos	
Anexo 1 Consentimiento informado.....	105
Anexo 2 Encuestas.....	107
Anexo 3 Diseño de talleres.....	111
Anexo 4 Formato diario de campo	123
Anexo 5 Formato entrevista	124
Anexo 6 grabaciones	124

Introducción

El objetivo de la presente investigación consiste en formular una propuesta pedagógica para analizar la relación de la glosofobia en el desarrollo de la habilidad de hablar en público en estudiantes adolescentes de 14- 16 años, a través de prácticas teatrales basadas en el modelo dialógico de la pedagogía de Flecha y Ferrada (2008) y el método de interpretación de Stanislavski, con el fin de aportar una serie de ejercicios de expresión teatral en el área de la oralidad de la competencia comunicativa

Dicho lo anterior, el presente proyecto se inicia describiendo el contexto en el cual se desarrolla el mencionado estudio. Se hace un acercamiento a la ubicación geográfica, comunidad educativa, parte de la historia y la proyección que se tiene para la formación de estudiantes. Teniendo en cuenta la población específica, se analiza la problemática que surge de la dificultad en la expresión oral y que puede debilitar los procesos educativos. Teniendo claro la pertinencia de la actual investigación se establecen objetivos concretos que encaminan el desarrollo de la misma.

Seguido de lo anterior, se encuentra un marco referencial con base en investigaciones científicas y estudios que avalan esta propuesta pedagógica. Se plantean los siguientes antecedentes: se utiliza el libro el arte escénico (1975) en que se expone los fundamentos del método de interpretación de Stanislavski; una investigación realizada por Cosios (2014) en Ecuador sobre ansiedad y depresión en adolescentes, del que se deduce que un estudiante presenta estados de ánimos intranquilos por sus miedos. También un análisis de la competencia comunicativa que trabaja Sánchez y Brito (2015) para manifestar el déficit en la producción del ejercicio de comunicación oral. Además, un estudio realizado por Motos (1993) para demostrar cómo el contenido de una asignatura es desarrollado con

juegos y actividades teatrales en un proceso de fortalecimiento del aprendizaje oral y literario. Por último, la teoría de la acción social de Goffman expuesta por Chihu y López (s, f) y Winkin (1991) para hacer una comparación entre los factores que influyen en una relación social y la representación teatral.

Así mismo, se explica las teorías en que se fundamenta dicho estudio. Se expone la glosofobia de acuerdo a la literatura encontrada y desarrollada en los autores Cejudo (2015), Bados (2015) y Ballenato (2010) para comprender su concepto, síntomas, causas y posibles tratamientos. Igualmente, se señala el uso de las competencias comunicativas en la interacción social y el desarrollo de la lingüística en el contexto educativo por Chomsky (1972). También, se indica algunos elementos del modelo dialógico de la pedagogía de Flecha y Ferrada (2008) que intervienen en los aprendizajes a través de las interacciones. Finalmente, se enseña el método de interpretación de Stanislavski en que se plantea un estado de ánimo creador en el escenario que lo divide en lo interno y lo externo.

Después se destaca la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley general de Educación (1994) y la Ley general de Cultura (1997) para presentar las disposiciones legales que respaldan los diferentes conceptos que se abordan en esta monografía. Además, se menciona las orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (2010) establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). La información obtenida de los anteriores referentes aporta conocimientos teóricos y prácticos que enriquecen el desarrollo de este proyecto.

Posteriormente, se presenta la metodología utilizada en la realización de la monografía la cual es de método cualitativo con el fin de medir las cualidades y experiencias que se desarrollen en las sesiones, además del método, la investigación se fundamenta en la fenomenología para explorar y describir las manifestaciones utilizadas en el aula. Por

último, se traza los instrumentos de recolección de datos y las fases de investigación para el desarrollo de la misma. Después, se analiza los datos recolectados de la encuesta, luego una interpretación de la narración de los diarios de campo y para terminar la conclusión y prospectiva.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

1.1 MACRO CONTEXTO

El análisis de la presente investigación se diseña en el municipio de Madrid que se encuentra ubicado al costado occidente de la capital Bogotá, según su página oficial hace parte de la provincia sabana de occidente. Limita con los municipios de Mosquera, Funza, Facatativá, Bojacá, Tenjo, Subachoque, con una temperatura media de 14^ac y 12 kilómetros de la capital por la salida de la calle 13. El municipio cuenta con una base militar de la fuerza aérea colombiana (FAC) que está destinada a reparar aeronaves.

Al municipio de Madrid lo cruzan dos importantes troncales del país, la autopista Medellín y la troncal de occidente. Además, cuenta con una línea férrea que desemboca en Puerto Salgar. Cuenta con acuíferos de aguas superficiales y subterráneos que permiten un óptimo drenaje para tierras dedicadas a la agricultura. Debido a su temperatura promedio unas de las principales actividades es el cultivo y exportación de flores, la que le da el sobrenombre al municipio de “BELLA FLOR DE LA SABANA”.

En la página del municipio se describe que en sus orígenes era llamado Serrezuela, por estar en una pequeña colina, sin embargo, en 1875 se le cambió el nombre a Madrid como un homenaje a Pedro Hernández Madrid que falleció allí, y el cual donó unos terrenos para la construcción urbana del municipio.

1.2 MICRO CONTEXTO

La Institución Educativa Departamental Serrezuela de Madrid fue fundada en 1965 por un grupo de madrileños impulsados por la falta de un colegio oficial en el municipio. Se encuentra ubicado actualmente en el barrio San Francisco en la carrera 2ª n 3 – 30 y cuenta con las sedes: la Magnolia, Nuestra señora del Loreto, Antonio Nariño, Eduardo Carranza y Jardín Infantil.

Para la institución es muy importante el estudiante, es por ello que en su misión resalta:

Formación de ciudadanos capaces de afrontar con acierto las diferentes etapas del desarrollo humano, de tal forma que desde el preescolar hasta la culminación de su educación media, aporte a la sociedad valores basados en el respeto, incrementando procesos de pensamiento, habilidades y actitudes para que se desempeñen con eficacia como seres productivos mediante la articulación con otras entidades y puedan ampliar las posibilidades que les permitan mejorar su calidad de vida y así ejercer un liderazgo sociocultural (manual de convención. s.f.)

Junto con lo anterior, los fundamentos del colegio son AMOR, DIGNIDAD, AUTONOMÍA, EXCELENCIA, esto ha permitido formar grandes profesionales en las distintas ramas del saber. En este sentido, las ciencias básicas han permitido el desarrollo de individuos socialmente capaces de afrontar y superar dificultades.

2. PROBLEMÁTICA

2.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

El problema que se busca desarrollar en la presente investigación consiste en formular una propuesta pedagógica para analizar la relación de la glosofobia en el desarrollo de la habilidad de hablar en público en estudiantes adolescente de 14 a 16 años en la Institución Educativa Departamental Serrezuela de Madrid, a través de prácticas teatrales. Se decide emplear el modelo dialógico de la pedagogía de Flecha y Ferrada (2008), también el método de interpretación de Stanislavski con el fin de promover en el adolescente experiencias en el escenario a través de una serie de ejercicios de expresión teatral en el área de la oralidad de la competencia comunicativa.

Basado en lo anterior, se debe estudiar el fenómeno de la glosofobia para conocer su concepto, síntomas, causas y posibles tratamientos y así buscar alternativas pedagógicas para desarrollar la habilidad de hablar en público en el aula. Se pretende identificar los comportamientos físicos, cognitivos y sociales que se producen en un adolescente de 14 a 16 años durante la exposición oral.

Así mismo, se estudia el teatro como estrategia pedagógica para desarrollar la habilidad de hablar en público. Después de indagar diferentes técnicas dramáticas se considera que el pertinente para esta investigación es el método de interpretación de Stanislavski porque se puede trabajar el pensamiento y la emoción desde ejercicios corporales, vocales y mentales. En este sentido, se infiere desde este método que el teatro desde su facultad creadora beneficia en la expresión corporal y la expresión verbal en el escenario.

De acuerdo a Motos (1993) “las técnicas dramáticas (juegos, actividades de sensopercepción, sonorización, dramatización y representación de papeles) son procedimientos experienciales y creativos que tienen como fundamento el enfoque funcional del lenguaje y el desarrollo de la competencia comunicativa”. Es decir que, las didácticas teatrales trabajadas en clase aportan en la asimilación, uso y elaboración del lenguaje verbal.

Dicho lo anterior, se pretende formular una propuesta pedagógica para analizar la glosophobia en el desarrollo de la habilidad comunicativa en un ambiente educativo a través de la práctica dramática. En la necesidad de un modelo pedagógico que aborde procedimientos que incentiven el lenguaje y las relaciones sociales, se integra la propuesta educativa del modelo dialógico de la pedagogía de Flecha y Ferrada (2008), junto con la búsqueda del estado de ánimo creador que plantea Stanislavski.

Teniendo en cuenta lo anterior, se pretende a través de talleres de expresión teatral desarrollar una estrategia pedagógica para facilitar hablar en público en estudiantes adolescentes de 14 -16 años. Esta práctica se establece en la Institución Educativa Departamental Serrezuela de Madrid para contribuir en el ideal de estudiante como un individuo que aporta a la sociedad desde sus cualidades, experiencias y reflexiones.

2.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Dado el planteamiento anterior se establece el siguiente cuestionamiento: ¿En qué medida la propuesta didáctica aportada por este proyecto, basada en la pedagogía de Flecha y Ferrada (2008) y la práctica teatral de Stanislavski ayudan en el desarrollo de la habilidad comunicativa frente al miedo a hablar en público en los estudiantes de 14 a 16 años en la Institución Educativa Departamental Serrezuela de Madrid?

Debido al anterior cuestionamiento se genera la siguiente hipótesis: En la medida en que la presente propuesta pedagógica ofrezca espacios de diálogo e interacción mediante el aprendizaje dialógico a través de prácticas teatrales basadas en Stanislavski, se puede potenciar el lenguaje verbal y no verbal del exponente frente al público.

2. 3. JUSTIFICACIÓN

Es importante abordar el siguiente estudio porque se identifica la escasez de propuestas pedagógicas y didácticas de expresión teatral para controlar el miedo de hablar en público en adolescentes de 14- 16 años. Indiscutiblemente, en el aula de clase se utilizan estrategias educativas con dinámicas que motivan al estudiante en su aprendizaje, por eso se planean actividades como exposiciones, trabajos en grupos, debates, evaluaciones orales, entre otros. Sin embargo, estos ejercicios se pueden ver afectadas por el miedo y la ansiedad al hablar en público. En este sentido, se infiere que posiblemente el fenómeno de la glosofobia afecta en los procesos académicos cuando el estudiante no se puede expresar tranquilamente.

Este proyecto se sustenta en la importancia que tiene desarrollar la habilidad comunicativa en los procesos educativos y valerse de espacios académicos como el teatro para fortalecer el aprendizaje de la oratoria. Así pues, el uso de una expresión oral permite que el adolescente se desenvuelva en diferentes ámbitos colectivos, sociales y culturales.

Por esta razón, el presente estudio utiliza como estrategia pedagógica el modelo dialógico de la pedagogía de Flecha y Ferrada (2008) para crear ambientes fundamentados en aprendizajes a través del diálogo.

Por otro lado, el aprendizaje colaborativo aporta a la construcción de conceptos individuales, y es a partir de ellos que cada persona crea un medio de interacción que logra

un propósito en común. El teatro es una práctica que garantiza a los participantes una igualdad de condiciones para hablar y expresar sus opiniones en un contexto educativo.

El lenguaje artístico que se propone para realizar el siguiente estudio con los adolescentes de la Institución Educativa Departamental Serrezuela es la práctica teatral. Entre diversas técnicas actorales se eligió para el desarrollo de la habilidad comunicativa el método de interpretación de Stanislavski. Emplear este método permite crear espacios a fin de que el educando descubra herramientas corporales, vocales y mentales que le ayuden a desenvolverse en un discurso desde sus propias cualidades. La intención en el uso de este método es que el exponente aprenda a manejar su aparato físico: voz, cuerpo, gestos, y controlar sensaciones de nervios, ansiedad, temor, entre otros, para un lenguaje verbal razonable.

La práctica de estas dos teorías, tienen como propósito que el individuo experimente hablar en público al tiempo que desarrolla su habilidad comunicativa para lograr realizar actividades que impliquen la exposición oral. Cabe destacar, que lo que intenta demostrar esta investigación es que las prácticas teatrales son una alternativa pedagógica para que el estudiante aprenda a hablar en público. Entonces, el trabajo que se realice con el adolescente es lo que le va a permitir ajustar sus conductas y controlar su miedo a la exposición pública. Por eso, este estudio utiliza las prácticas teatrales para el manejo del pensamiento y las emociones que los estudiantes adolescentes de 14 a 16 años requieren para eludir grados de ansiedad elevados que según Cejudo (2015) son considerados glosophobia.

2.4. OBJETIVOS

2.4.1. Objetivo general

Formular una propuesta pedagógica para analizar la relación de la glosofobia en el desarrollo de la habilidad de hablar en público en estudiantes adolescentes de 14- 16 años, a través de prácticas teatrales basadas en el modelo dialógico de la pedagogía de Flecha y Ferrada (2008) y el método de interpretación de Stanislavski, con el fin de aportar una serie de ejercicios de expresión teatral en el área de la oralidad de la competencia comunicativa.

2.4.2. Objetivos específicos

1. Analizar el fenómeno de la glosofobia con base en investigaciones científicas y la observación en el comportamiento de los estudiantes adolescentes de 14- 16 años de la Institución Educativa Departamental Serrezuela de Madrid durante una exposición oral.

2. Utilizar prácticas teatrales del método Stanislavski que contribuyan a crear una nueva propuesta didáctica para la expresión oral en el ambiente educativo en el grado noveno.

3. Integrar algunos componentes de la propuesta pedagógica del modelo dialógico de la pedagogía de Flecha y Ferrada (2008) y las prácticas del método de interpretación de Stanislavski a través de talleres teatrales que permita en los adolescentes desarrollar la habilidad de hablar en público.

3. MARCO REFERENCIAL

El siguiente capítulo desarrolla el marco referencial en un conjunto de investigaciones relacionadas con la problemática anteriormente dicha. También aborda los conceptos, teorías y leyes en las que se fundamenta la presente monografía. Este apartado es esencial porque aporta la información que argumenta los elementos que serán medidos y analizados.

3.1. Marco de antecedentes

De acuerdo a la literatura encontrada se nombra como antecedentes: el libro EL ARTE ESCÉNICO (1975), para comprender el método de Stanislavski con el estado de ánimo creador interno y externo. Una sistematización del modelo dialógico de la pedagogía de Flecha y Ferrada (2008) que busca resolver problemas de fracaso escolar por medio de la creación de interacciones dialógicas. Un estudio realizado por Cosios (2014) en Ecuador sobre depresión y ansiedad en estudiantes adolescentes que aporta fundamentos teóricos a la presente investigación. Un análisis sobre las competencias comunicativas de Sánchez y Brito (2015) sobre un estudio del déficit de la competencia en el ámbito educativo. Una investigación de Motos (1993) sobre procedimientos didácticos de teatro en la transmisión oral y literaria. Finalmente, la teoría de la acción social de Goffman explicada por Chihu y López (s, f) y Winkin (1991), que utiliza un esquema teatral para abordar los factores que intervienen en una comunicación con los demás.

3.1.1 El arte escénico

Konstantin Stanislavski nació en Moscú (1863-1938), actor, director y fundador del Teatro de Moscú en 1898. Director de la Sociedad de Artes y Literatura 1888. Representó a varios personajes escritos por Chejov, aunque al dramaturgo no le gustaba como los

actuaba. Sin embargo, Stanislavski en el camino iba descubriendo varios elementos del estado de ánimo creador por casualidad. Hacía constantemente un análisis de su propia actuación con la de otros grandes actores como Duse, Yermolova y Salvini para encontrar formas de interpretación

Teniendo en cuenta lo expuesto por Stanislavski (como se cita en Magarshack 1975) descubre que uno de los mayores obstáculos que se puede presentar en la actuación, en el momento de enfrentarse a un público, es su estado de ánimo. En este sentido, plantea un estado de ánimo creador que permite ejecutar acciones libres y conscientes. Lo primero que le interesó a Stanislavski en este estado creador del actor fue la libertad del cuerpo asociado a un total relajamiento de los músculos. De esta manera, la labor creadora del actor estaba organizada y podía expresar libremente a través de su cuerpo lo que sentía su alma.

Incuestionablemente, descubre en el actor una herramienta que está a servicio de toda persona que quiere estar en escena y no necesariamente para hacer teatro. Por medio de las observaciones que realizaba Stanislavski con diferentes actores (buenos y no tan buenos) determina que el estado de ánimo creador lo conforman algunos aspectos como la relajación, la concentración de la atención, el mágico sí, una sensación de verdad y otros elementos que encontraba accidentalmente y que se profundizará más adelante.

Stanislavski dedicó su vida a encontrar las leyes del arte creador para el escenario, estas leyes “psicofísicas y psicológicas” lo llamo psicotécnica. Su método lo divide en dos: la labor interior y la labor exterior. La labor interior del actor en sí mismo, la trabaja desde una técnica psíquica que despierta la inspiración de forma sencilla. Mientras que, la labor externa del actor radica en la preparación de su cuerpo para una personificación.

De acuerdo a lo que dice Stanislavski, el actor para alcanzar un estado de ánimo creador está sujeto a adquirir su habilidad a través de ejercicios. De modo que, habla de un taller

como el lugar donde el hombre debe aprender a observarse. La realización de un taller debe garantizar un ambiente de respeto que relaciona sus miembros entre sí y su entorno. Allí se concibe la idea de que la vida del hombre consiste en su propio trabajo creador lo que permite diluir su ignorancia. Debe enseñar en el actor el oficio de la concentración y el descubrimiento de auxiliares para el proceso de las facultades internas. Declara Stanislavski que, un taller tiene que enseñar al individuo que todas las facultades creadoras las encontrará en sí mismo. “Una visión introspectiva de las cosas y la búsqueda dentro de sí mismo de las facultades, causas, y efectos de su trabajo creador deben ser el objeto principal de su aprendizaje” (p112).

3.1.2 El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje

Basados en (Aubert, Flecha, García, Flecha, Racionero 2010) en el libro aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. (2010) El modelo dialógico es un proyecto nacido en Barcelona y con inicios en la Verneda-Sant Martí, en la escuela de personas adultas, allí se establecieron las bases en la superación de desigualdades a través del aprendizaje dialógico. Igualmente, se priorizo las interacciones en presencia de personas lo más diversamente posibles, en los cuales se buscó los diálogos y argumentos evitando la influencia de figuras de poder en el aula.

Comunidades de aprendizaje nace bajo la indagación del Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de las Desigualdades (CREA), en donde se encontró que una de las mejores prácticas para el aumento del aprendizaje y la cohesión social se basa en la habilidad comunicativa de los participantes de una comunidad educativa. De igual manera, una comunidad de aprendizaje se concibe como un ente de

transformación mediante la participación de la comunidad en el aula, esto aporta cambios sociales y culturales. De esta manera cada comunidad de aprendizaje respeta las particularidades del contexto desarrollando espacios que integren diferentes aspectos de la formación de estudiantes, profesorado y comunidad en general.

En el modelo dialógico de la pedagogía de Flecha y Ferrada (2008) el aprendizaje en el aula debe suceder de manera que se generen la mayor cantidad de interacciones dialógicas entre alumnos, profesores, familiares y todas las personas del ámbito educativo. Para ello, se establecen actividades educativas de éxito que fomenten la correlación del diálogo y el aprendizaje. Cabe destacar que, para que una institución logre ser comunidad de aprendizaje debe transitar por unas fases de transformación. El diálogo en el teatro es el principal canal de entendimiento y aprendizaje que junto con el diálogo igualitario de comunidades fortalece el estudio de educación artística.

3.1.3 Cosios y su estudio sobre la depresión y ansiedad en adolescentes.

Cosios (2014) hace un estudio sobre la depresión y ansiedad en adolescentes del Colegio Calasanz de Loja (Ecuador), relata la ansiedad como un estado anímico negativo. Es un concepto relacionado con sensaciones de miedo, ira y tristeza en respuesta al deseo de lucha o huida frente a una amenaza. Indica que, en los trastornos de ansiedad se ubican las fobias, trastorno obsesivo compulsivo, el trastorno de pánico y el trastorno de ansiedad social sólo por nombrar algunos. Sin embargo, se hará énfasis en este último trastorno para entender mejor cómo funciona la glosfobia.

La fobia social es un trastorno de ansiedad que surge por un miedo desbordante a estar en situaciones sociales que puedan dejar secuelas en diferentes ámbitos de la vida. Esta alteración localiza un miedo crónico a ser tildado, avergonzado y ridiculizado en distintos

momentos de la interacción social: hablar en público (glosofobia), reuniones sociales y encuentros inesperados con familiares y amigos. La persona con este temor se siente constantemente inseguro, incómodo, confundido y lucha para controlarlo e incluso evitarlo. Se exteriorizan algunos síntomas que incluyen sudoración, temblores, náuseas, tartamudez, entre otros.

El análisis se realizó con estudiantes de primero, segundo y tercer grado de bachillerato (un total de 386 participantes), por medio de un cuestionario que determina factores de riesgo social. Los resultados arrojan que entre los adolescentes se encuentra trastornos afectivos como lo son la depresión y la ansiedad. En este contexto, se halló que afecta mayormente a los hombres (56%) que a las mujeres (44%) en edades de 10 - 19 años. Hay que resaltar que los factores sociales intervienen en el desarrollo de trastornos en adolescentes.

Dado lo anterior, se determina que los miedos irracionales bloquean el actuar y el uso normal de las palabras y esto conlleva a una mala comunicación. Son muchas las causas de los miedos y de ellos posiblemente se establecen problemas al emitir una información que se pretenda expresar. En los centros educativos se evidencian dificultades de emisión y recepción de la información, es por ello, que se busquen estrategias para su mejoramiento.

3.1.4. Las competencias comunicativas

Los niños en las aulas encuentran en el uso de la palabra una forma de comunicación simple y de fácil combinación entre sus pares sociales. Así mismo, el lenguaje además de ser utilizado como instrumento de comunicación es transmisor de enseñanzas que derivan en la formación de conocimientos, destrezas y habilidades. Este conjunto supone centrar de manera integral al ser humano en la sociedad en sus diferentes ámbitos, estos saberes se

enriquecen y fortalecen en el campo educativo, concretamente en la competencia comunicativa.

Por otro lado, Sánchez y Brito (2015), manifiestan el déficit en la producción del ejercicio de comunicación oral y es por ello que se debe que se busca las competencias básicas para cada estudiante. Por otro lado, toda persona necesita tener acceso a información y bases de datos, que deben ser acompañados de comprensión, que puedan ser aplicados en su vida social, familiar y profesional. La espontaneidad desarrolla la competencia comunicativa de los cuales se llevan el aprendizaje significativo y entender el mundo es una manera de comunicar, sin embargo, en la escuela aprender es casi obligado.

El acto de leer en la actualidad representa para un estudiante una tortura y desde esta concepción escribir es una obligación, hablar despierta temores internos. La competencia comunicativa debe enseñar al individuo a decidir cuándo hablar y expresarse. Además, se debe implementar una cultura amiga en competencias comunicativas y no suponer que estas habilidades y capacidades son fruto de un paso por la educación.

Para Sánchez Y Brito (2015), aprender a expresarse mejora y ayuda a superar diferencias de la lengua, dicho de otra manera, si se progresa en la expresión y no en deficiencias se logra una aceptación y con ello un rendimiento en el uso del lenguaje. Las metodologías impartidas en las diferentes áreas del conocimiento deben despertar en los estudiantes habilidades que los conduzcan a este éxito. Es así que, las experiencias íntimas permiten la libertad de elegir sobre saber con quién querer comunicarse.

Además, las competencias comunicativas se conciben como integradoras en las estructuras sociales con interés comunes. La praxis en diferentes espacios de intercambio de saberes plantea posturas sobre el conocimiento y el contexto actual. Así mismo, competencia comunicativa en el ámbito de sociedades permite un proceso creativo de

discernimiento en diferentes entornos. Estas integraciones muchas veces instauran una forma de tejido social, la ruptura o ausencia de ellas pueden influir en el miedo a hablar en público.

3.1.5 Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura.

Para el siguiente antecedente se utilizó a Motos (1993) en su trabajo sobre técnicas dramáticas en procedimientos didácticos. En este estudio los contenidos de una asignatura son compartidos con juegos y actividades teatrales en un proceso de fortalecimiento del aprendizaje oral y literario. Así mismo, aborda nociones de una asignatura que beneficia la creatividad e imaginación en el uso del lenguaje metafórico. En este sentido, los estudiantes que se involucran en dinámicas distintas del ámbito tradicional logran de manera más sencilla las finalidades de una asignatura.

Acerca del modelo tradicionalista se otorga mayor atención en la recepción de información cognitivista de manera repetitiva que en la emisión de expresiones orales. Es por ello, que en este modelo no consiguen las suficientes herramientas para el desarrollo de una buena competencia comunicativa. Por otra parte, los juegos otorgan en gran medida espacios de expresión entre pares académicos y agentes que se vinculen en la misma. En vista que la implementación de nuevas metodologías debe procurar en palabras de Motos (1993) “enseñanza integradora con enfoque comunicativo”, el desarrollo de nuevas pedagogías basadas en teatro estimula la formación inductiva.

En relación con el juego, aquella actividad divertida de esparcimiento y desinhibición con reglas establecidas, proporciona una enseñanza y comprensión con mayor facilidad.

A continuación, se aborda el planteamiento sobre cómo y qué debe proporcionar un juego
Motos (1993):

- 1) Que implique acción: invitar al movimiento y a la acción al conjunto de la clase.
Por ejemplo, por parejas investigar los rasgos físicos del otro; comunicarse con el máximo número de participantes, etc.
- 2) Que ejercite la imaginación: incitar a los alumnos que vayan más allá de las consignas dadas por el profesor y a que, por analogía, inventen nuevas situaciones.
- 3) Que permita la expresión tanto lingüística como paralingüística: dar libertad al alumnado para que exprese todo tipo de emociones, no sólo mediante la palabra sino también mediante los gestos, movimientos, etc.
- 4) Que implique nuevas adquisiciones y conexión con los aprendizajes anteriores.

De esta manera, se asegura que los participantes además de disfrutar aprendan y desarrollen habilidades que potencian diversos planteamientos cognitivos. Si bien el diseño de los juegos no debe ser rígido, pero si debe evidenciar en las participantes consideraciones de tipo social - emocional, imaginativo por nombrar algunos. Además, se debe tener en cuenta que una dramatización no es hacer teatro en sí, en la primera no hay emoción, esquema, como sí ocurre en la acción teatral. Teniendo en cuenta los aspectos anteriormente nombrados, se considera que la dramatización aporta un punto de vista diferente a la concepción de currículo en un área asignada.

Como resultado en el trabajo elaborado por Motos (1993), el cambio de perspectiva de educación utilizando didácticas de teatro contribuye en gran medida a la producción de textos y verbalización, que son considerables en el hecho de la comunicación con los diferentes participantes del ámbito escolar y social, con estructuras más estilísticas y elaboradas. Suministrar actividades didácticas en educación centradas en las expresiones

comunicativas, favorece el futuro desarrollo de sociedades dialógicas de entorno e interacciones expresivas de libre pensamiento.

3.1.6 Teoría de la acción social de Goffman

Chihu y López (s, f) explican el enfoque dramático que utiliza Goffman en su estudio sobre la interacción social. Las prácticas teatrales Goffman las maneja como una analogía para mostrar que la relación social se manifiesta como la actuación que hace un individuo para un auditorio. Para lograr una representación es necesario considerar las fases que la componen: determinación de la situación, elección del escenario, elección de actores y ensayo, representación. Así pues, es una idea enfocada a estudiar las actuaciones que se presentan en la sociedad basados en un libreto dentro de un marco de simbologías que los actores obedecen.

Goffman menciona que un marco está conformado por la organización que una persona da a sus experiencias y que ubica en un espacio. Los seres humanos se identifican con varios grupos sociales que conocen por medio de símbolos en los mundos de interacción, se apoyan de ellos para interpretar diversas situaciones. Con esto se quiere decir que, en un taller de teatro, un estudiante que está creando su personaje necesita de referencias para dicha construcción. De igual manera, una representación escénica tiene un lenguaje (símbolos) propio que lo caracteriza y permite el despliegue de diferentes situaciones. Indiscutiblemente, la relación que se hace de la teoría de Goffman con el miedo a hablar en público es la situación similar en que se desarrolla la transmisión de un texto. El teatro es la manifestación de un momento específico que por lo general se expresa mediante palabras que construyen un libreto. Esta metáfora apoya la idea que, el orador asume el rol del actor

que emite un discurso por medio de la expresividad. Así mismo, estas exhibiciones son pensadas para dirigirse a un público y desarrolladas dentro de un escenario.

Winkin (1991) describe el modelo de Goffman (basado en el texto orden social y la interacción) en nueve preposiciones que señalan particularidades del orden social y el orden de la interacción. En este caso se resalta la segunda, tercera y quinta característica respectivamente. Goffman señala que, en la interacción se espera que uno de los participantes aporte a los demás y ellos a su vez conozcan los límites y la manera en que se comporta. Así mismo, se garantiza una contribución adecuada para los demás debido a las recompensas y castigos que aseguran reglas sociales y define lo que se permite en la interacción. En el instante en que se rompe las reglas se pierde el comportamiento y el orden de la interacción, lo que lleva a situaciones vergonzosas de confusión y desorientación.

La interacción social se desenvuelve a través de códigos que comunican una serie de mensajes que construyen una conversación. La dinámica en un diálogo es que los participantes estén intercambiando ideas sobre un tema en específico y no se presenten silencios incómodos. En un grupo social quien toma la palabra asume la responsabilidad de ser observado mientras expone su opinión, para que todos perciban la importancia que tienen dentro de la charla.

3.2. Marco teórico

3.2.1 Glosophobia

La glosophobia es el nombre técnico con el cual se reconoce el miedo a hablar en público. A continuación, se expone la glosophobia de acuerdo a la literatura encontrada y desarrollada en los autores Cejudo (2015), Bados (2015) y Ballenato (2010) para comprender esta fobia que imposibilita específicamente dicha actividad presentando síntomas, causas y posibles tratamientos.

Cejudo (2015) indica que la glosophobia es el miedo excesivo que presentan las personas cuando tienen que enfrentarse a hablar en público, y se limita a la incapacidad para realizar específicamente esta actividad. Los síntomas que suelen manifestarse en personas con esta alteración pueden contener respiración acelerada, sudoración, tensión, sequedad bucal, rubor facial, mareos, fallos de memoria, confusión, voz temblorosa y miedo a fracasar. La Glosophobia se desarrolla por distintos motivos: Origen traumático, evitación, bajo nivel de autoestima, auto-exigencia, asociación a otros trastornos psíquicos como la fobia social. Los tratamientos que se pueden obtener son la psicoterapia, la farmacoterapia y las terapias alternativas como la meditación o el yoga.

Cuando se abarca de manera cognitivo-conductual lo que se busca es modificar los pensamientos que alimentan el miedo para que se produzcan nuevas conductas que combaten la ansiedad en la persona.

Dicho lo anterior, se entiende que la ansiedad que vive una persona con glosophobia es tan grande que se detecta fácilmente si se observa detenidamente sus conductas. Cabe aclarar que, es un estado que necesita un estudio profundo para no confundirlo con otras dificultades como la timidez y la fobia social. Teniendo en cuenta, lo expuesto por Cejudo

(2015) la aparición de dicha fobia posiblemente es el resultado de una situación no identificada que influye inconscientemente en el pensamiento y organismo de un individuo.

Toda persona se desenvuelve en diferentes escenarios que requieren constantemente hablar en público y es allí mismo en que aparecen las dificultades para hacerlo.

Indudablemente, la escuela es un lugar que refleja continuamente este problema en espacios como exposiciones, evaluaciones orales, debates entre otros que demandan cierta habilidad para llevar a cabo una comunicación. En este punto, se pretende con esta investigación estudiar las condiciones a las que se enfrentan los estudiantes adolescentes con miedo a hablar en público para el desarrollo de su competencia comunicativa y algunas alternativas para combatirlo.

Bados (2015) explica que tratar el miedo a hablar en público (MHP) mediante la intervención de un tratamiento psicológico es distinto según el caso de ansiedad o habilidad, además la práctica de hablar en público es esencial. Carrigan y Levis (como se citó en Bados, 2015) señalan que el hecho de imaginarse en el escenario recibiendo halagos de la audiencia es una manera de disminuir la ansiedad. Las intervenciones que han arrojado mejores resultados son las que combinan distintas técnicas que afrontan lo cognitivo, motor y autónomo para afianzar la habilidad para realizar esta tarea.

Sin embargo, el éxito de un procedimiento cognitivo- conductual no basta en la combinación de métodos, también es importante el tiempo que se dedica a la intervención. La exposición en público trabajada conjuntamente con un entrenamiento para hablar en público ha sido investigada con fóbicos sociales que han demostrado mejoras en el manejo de la ansiedad, ideas negativas y expectativa de evaluación desfavorable. Hoffman et al. (Como se citó en Bados, 2015)

Se encuentran diferentes estudios realizados con adolescentes, jóvenes universitarios y adultos en que los resultados varían por factores como tratamiento individual y solitario, la escasez de tiempo e incluso la poca intervención de un profesional. El psicólogo Arturo Bados aplica un entrenamiento para hablar en público y resalta que por medio de instrucciones, modelado, prácticas y retroalimentación se entrenan conductas para lograr esta acción.

Conviene subrayar que existen diferentes técnicas para afrontar el MHP que afianzan la habilidad y confianza para hablar frente un auditorio. En este caso, se hace énfasis que se va a trabajar a partir de prácticas teatrales como base para el manejo de la palabra, las emociones, el escenario y el público.

Ballenato (2010) precisa que todos en algún momento de la vida se deben enfrentar a la exposición en público en conferencias, un examen oral, una reunión o fecha especial. La oratoria es una oportunidad para superar barreras que fortalece la confianza en el escenario para expresar ideas, emociones y experiencias. Para alcanzar una buena presentación es necesario practicar varias veces hasta estar seguros, también observar otras personas en este ejercicio nos ayuda a identificar errores y estrategias. La disposición del expositor es afectada por la formalidad del discurso porque hay que tener presente el número de participantes, el tiempo, preparación y el espacio físico.

El lugar en que se desarrolle esta actividad influye bastante, por ejemplo, una oratoria tiene mayor cercanía con su audiencia en un aula de clase que en un teatro. Un estudiante, por lo general, se siente cómodo en un trabajo en grupo donde puede expresarse con un lenguaje contemporáneo y a su propio ritmo un tema de la clase con sus pares académicos. A diferencia de un debate en que el moderador (posiblemente el profesor) es un verdugo y los estudiantes las víctimas en dicha exposición por la no ejecución de respuestas inmediatas.

A su vez, Ballenato (2010) explica que los métodos para hacer la presentación pueden ser: improvisación total, improvisación basada en un guion, memorización del discurso, lectura de un texto. Es necesario recalcar que, se pretende con la práctica teatral intentar acercar al actor a estos métodos trabajados con los ejercicios teatrales individuales y colectivos propuestos a partir de Stanislavski para la oratoria. Así pues, para lograr la representación de una obra de teatro primero se hace una lectura del guion para conocer el tema, después se puede empezar a improvisar a partir de las escenas marcadas y finalmente, aprehendidos los diálogos se procede a la función.

Dice Ballenato (2010) que hay cinco características que destacan al ponente en el momento de su acto: competencia, confianza, comunicabilidad, convicción y cercanía. Una comunicación asertiva es la que garantiza que la transmisión de contenidos fue comprendida por los espectadores gracias a la adecuada intervención del emisor. En el caso que una presentación no sea asumida por la audiencia no significa que sea porque los oyentes sean ignorantes y no entiendan, sino que el expositor no utilizó las estrategias correctas para hacerse entender.

El miedo que se manifiesta antes de salir a escena es lógico por la tensión que el cuerpo libera y la adrenalina que se produce para activar el organismo y responder ante la situación. Cuando se habla de miedo se asocian otros conceptos como nervios, temor, pánico, fobia y ansiedad. Ballenato (2010) manifiesta que estos estados se exteriorizan mediante los siguientes síntomas comunes: aumento del ritmo cardíaco, enrojecimiento facial, respiración alterada, temblor y sudoración. De igual modo, la comunicación no verbal: movimientos excesivos, quebrantar la voz, evitar contacto visual, tocarse frecuentemente la nariz, el cabello y el cuello.

De igual manera, Ballenato (2010) indica que algunas causas que imposibilitan hablar en público son: la sensación de enseñar parte de su vida e intimidad, sentir incapacidad para responder tareas, cometer errores, pensamientos y actitudes negativas, temor de demostrar falencias y miedo a perder el control. El pensamiento juega un papel fundamental en la exposición, si se visualiza una oratoria fluida y dinámica con aceptación del público, quizás se enfrente el miedo con más seguridad. Pero, por el contrario, el pánico es inevitable si se imagina una oratoria aburrida y rechazada por parte de la audiencia.

La tensión, es una sensación que solo el ponente reconoce en el instante de su exhibición, y sus dudas se hacen notorias para el espectador. Resalta Ballenato (2010) que en cuanto al manejo de los nervios, sobresale: el pensamiento positivo, auto concepto positivo, relajación física y preparación. Sin embargo, también ocurre que el exceso de confianza hace que se baje la guardia y sea perjudicial para la presentación.

Según Ballenato (2010) normalmente el miedo es una prevención a algo que puede suceder, durante la muestra en el orador se despierta una serie de emociones que debe aprender a gobernar. Para controlar las emociones el ponente debe poner en práctica: la auto-observación, el autocontrol, la automotivación, la empatía y la conexión.

En este caso, la actuación permite la manipulación de emociones de los personajes que se representan y durante la función se consolida la relación con el público. El método Stanislavskiano profundiza sobre la utilización de las emociones que se ponen a disposición de una acción, pero se analizará más adelante.

3.2.2 Chomsky y la Competencia comunicativa

A continuación, se aprecian la forma y uso de las competencias en la interacción social, en especial en el ámbito educativo. Se explorará los inicios de la lingüística, sus respectivas

discusiones y posteriores cambios, que en el contexto educativo aportan o despojan de habilidades de interacción social y transmisión de conocimiento.

En los últimos cincuenta años varios autores han tratado y debatido sobre qué es el estado de la lingüística y cómo se manifiesta el lenguaje, más adelante llamado competencia comunicativa. Tomando como partida el aprendizaje de la misma, la sintaxis y los aspectos más profundos, su entendimiento en la cohesión de ideas y el perfeccionamiento de saberes. Como se determina más adelante estos conocimientos no indican un acierto en la comunicación y serán un punto de inflexión en la creación de temores e inseguridades del ser humano.

Como ya es de conocimiento, desde la niñez se forma el lenguaje y con ella una interacción y necesidad de plantear su pensamiento. Chomsky (1972) da forma al aspecto creador del lenguaje desde sus orígenes, su estudio y las distintas disciplinas que la enmarcan. En inicio la concepción del hombre como animal ya es deslegitimada por el hecho de la razón y el habla, hasta el más ignorante puede decir lo que quiere. Sin embargo, no significa que su entorno lo entienda o comprenda, es decir la distribución de la lingüística debe volverse una competencia.

El conocimiento brinda una concepción de libertad, y esta puede ser manifestada de diferentes formas, una de ellas es comunicándose, esta podría ser en esencia parte una nueva comprensión. El hombre puede crear de muchas maneras, sin embargo, al hablar y tener conciencia cognoscitiva se tiene el control y percepción de lo que es real. Todos estos saberes necesitan una forma interna que debe ir acompañada de una accionar físico, que crean nuevas formas dentro y fuera del sujeto. Es decir, el lenguaje y la generación de conocimientos están mediados de una interacción lingüística y física que hace la comunicación social.

Lo dicho hasta aquí por Chomsky (1972) puede verse como el lenguaje en dos formas: interna y externa, lo que se piensa y con quien se piensa. Toda gramática tiene su explicación en el contexto y es de allí que se genera su conocimiento, todas estas observaciones amplían el uso de competencias en el contexto. Sin embargo, puede que en los ambientes educativos no se enlacen las formas gramáticas con el entorno. Puede ser aquí el punto de partida para indicar la deficiencia de las estructuras de enseñanza, el modelo pedagógico, el PEI, entre otros. Además del hecho de que todas las estructuras lingüísticas en profundidad no determinan el entendimiento de cómo se organiza el proceso de enseñanza - aprendizaje y aprendizaje significativo.

3.2.3 Modelo dialógico

Como se ha manifestado las interacciones sociales son importantes en la formación de estudiantes y es a partir de estas que se genera desarrollo de personalidad. Por el contrario, la carencia de la misma desencadena y puede formar ansiedades o miedos desbordantes como se estudia en la presente investigación el caso de la glosofobia. A causa de la ausencia de un modelo que identificara la interacción, ha emergido en las últimas décadas el modelo dialógico de la pedagogía de Flecha y Ferrada (2008) cuya característica fundamental es la interacción social que genera aprendizajes por medio del diálogo. Cabe resaltar la importancia que tiene esta característica como base teórica para el desarrollo de la investigación, porque a través de esta práctica se puede modificar las conductas comunicativas.

Teniendo en cuenta que existen dificultades en la comunicación de la comunidad estudiantil se plantea el modelo dialógico de la pedagogía de Flecha y Ferrada (2008) como plataforma de mediación. Todo modelo pedagógico se debe a una estructura, un currículo,

un modelo de aprendizaje, una didáctica, y una evaluación. A continuación, se desplegará los aspectos del modelo que aportan en la interacción y su diferencia del modelo tradicional y constructivista. Es un hecho que la educación debe propiciar producción de conocimiento y no solo reproducción del mismo presentando al estudiante como objeto. Es por ello, que el modelo dialógico plantea un cambio de perspectiva de construcciones intersubjetivas de cómo se manifiesta la educación.

Como lo menciona Flecha Y Ferrada (2008), el uso del lenguaje verbal en el diálogo modifica conductas físicas y regula también el uso del mismo en la práctica. Lo anterior concede un uso mediatizado y responsable de actos, aprendizajes y regulación del lenguaje. De esta forma se aleja de la postura sobre la construcción de una persona callada o silenciada en el derecho de manifestar sus intereses como en el modelo tradicional. Igualmente, las interacciones en el lenguaje juegan un papel en la exposición de saberes o diversos puntos de vista.

Antes de examinar la estructura del modelo se debe demostrar que las relaciones sociales ocurren en el aula como fuera de ella y es por ellas que ocurre la transmisión de cultura. Para Flecha Y Ferrada (2008) existen varias formas de transmisión de cultura en el colegio y la sociedad como la integración, formación de personalidad, relación social, e inclusión del individuo en la misma, por nombrar algunas. Si estas prácticas ocurren en el día a día en la colectividad, lo más probable es que se repliquen en la escuela, y si una persona falta de ellas su relación en los entornos escolares escasea de una representación de oratoria y elocuencia facilitada por el hábito.

En todo modelo pedagógico se debe saber ¿qué enseñar?, en la escuela implica una toma de decisiones y de contenidos llamado currículo. Para el presente modelo la construcción del mismo se basa en la interacción de toda la comunidad habituada histórica y

socialmente. Así, la toma de disposiciones se basa en los intereses de construcción social organizados heterogéneamente y no como una práctica de solo especialistas. En efecto, se debe tener en cuenta el saber necesario para cada grado con la concepción transformadora de los contextos y de la época, acompañada de una mirada pedagógica y de reflexión crítica.

Consideremos ahora que para Flecha y Ferrada (2008) el modelo de aprendizaje se ha organizado y sintetizado en principios básicos: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad, igualdad de diferencias y emocionalidad. Aunque el modelo trabaja de manera holística estos aspectos, se realiza un recuento de los mismos de manera sintética.

El diálogo igualitario parte de la base que todo participante de la comunidad educativa tiene el mismo derecho de hablar, de intervenir y de dar su opinión. Estas intervenciones deben ser acompañadas por argumentos que respalden su punto de vista y no como una imposición generada por alguna figura de poder o jerarquía. El aporte de este principio ayuda también en los procesos de democratización en las instituciones, generando estímulos de ser escuchados.

El siguiente principio es la inteligencia cultural que dista un poco con los contenidos netamente académicos en relación con la práctica pedagógica. Si bien, está entendido que en la academia se aprenden los saberes científicos, todos tiene la capacidad de comunicarse y actuar diferente gracias al lenguaje. Es por ello que el reconocimiento de los aportes del lenguaje aporta a la capacidad de aprender de todas las personas de cualquier sociedad, etnia, raza.

Continuamos con el principio de transformación, que resulta una mirada distante del acostumbrado estereotipo de estudiante que se encuentra en la escuela. Permite ver una

mirada con otro enfoque de personas que logre el máximo de sus capacidades y habilidades de aprendizaje. Además de permitir una función transformadora denuncia y crítica formas de pensamiento y acciones que de una u otra forma alteran en las formas de aprender.

Seguidamente se explica el principio de dimensión instrumental, que hace referencia a los conocimientos académico, técnicos y científicos de un área del conocimiento. Estos conocimientos deben relacionar la experiencia para una mirada múltiple del aprendizaje, que también puede aportar mayor información e intereses a los estudiantes ya que favorece las dimensiones del individuo.

Ahora veremos el principio creación de sentido, se debe dotar de sentido a nuestras vidas, la partición de todos brinda identidad y un universo de alternativas del poder ser. Visualizar la alternativa real que ofrece una sociedad aporta en las vivencias y experiencias que el individuo busca en su vida. Si a estas opciones se le suma una visión de sentido con la educación como vehículo para alcanzarlas, genera confianza para lograr sus sueños.

A continuación, se mencionará el principio de solidaridad, tomado como un valor en la enseñanza de transmisión de todos los conocimientos. Su valor es atribuido a la formación de normas de convivencia que aportan en las dimensiones sociales, culturales, profesionales entre otras. Estructura la no competencia ni jerarquización de aprendizajes ni saberes, todos son aptos para aprender. La correlación con los demás principios produce un aprendizaje colaborativo y mediado, capaz de cumplir y solucionar problemas entre todo el alumnado.

Se considera ahora, el principio de igualdad de diferencias, respetar que todos tengan las mismas oportunidades de reconocerse como individuos con características diferentes. Estas igualdades en la educación propician entornos de entendimiento de culturas, religiones, género y estilos de vida, que sirven a todos para no estar excluidas de la misma. Además de aportar democracia en el entorno educativo aumenta la cohesión social entre pares,

familiares y aquellas personas del entorno educativo. Es por ello que toda interacción humana impacta en la conducta y el uso del lenguaje hacia el ser más cercano de la sociedad.

Por último, el principio de emocionalidad hace referencia al reconocimiento de los demás participantes en los diferentes lenguajes verbales y no verbales. Al mismo tiempo que, descubre nuevas maneras de empatía y de cómo sentirse en comodidad con los que lo rodean. Cada sujeto tiene una historia y experiencias que refuerzan o disminuyen esta capacidad, algunas veces imposibilitar este asunto influye en los procesos dialógicos y colaborativos. Por otro lado, si se facilita la aceptación del otro, cada sujeto aprende a ser cordial y reconocido como individuo dentro del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, se considera ahora el ¿cómo enseñar lo seleccionado? de manera que enmarque los aspectos antes mencionados del modelo de aprendizaje. Las relaciones del ser humano se basan en interacciones de distintos tipos y es en todo sentido que la metodología busque accionar y generar nuevas interacciones. Para la creación de nuevas interacciones se hace partícipe de nuevos colaboradores que pueden ser cualquier integrante y partícipe de la comunidad. Como se ha mencionado anteriormente una persona que posea una fobia social se encontrara en apuros en este tipo de interacciones y el presente trabajo busca una estrategia para hablar en público.

Ahora, se examina el componente de la evaluación que para el caso del modelo dialógico de la pedagogía de Flecha y Ferrada (2008) se basa en la emisión de juicios en base al criterio de los contenidos enseñados. Los principios desarrollados en las sesiones son la base de la reflexión cualitativa y determinan la asimilación y apropiación de los saberes o estudios en cuestión. Este diagnóstico presentado se puede dar en dos formas, la primera en grupo y la segunda por parte del profesorado para su diálogo y viabilidad de

consentimiento. Como resultado del desarrollo de las diferentes interacciones se busca una deducción de los inconvenientes del miedo a hablar en público.

A continuación, se realiza un abordaje en el modelo y el planteamiento con las competencias comunicativas en la construcción de nuevas interacciones de comunicación. Para Flecha y Ferrada (2008) el aprendizaje está mediado por la acción dialógica y las interacciones que se produzcan entre individuos, todos podemos aprender conversando. Sin embargo, la creación de interacciones debe tener un propósito, de lo contrario se crean dinámicas que afectan la habilidad comunicativa en el aprendizaje.

Por otro lado, la escuela a pesar de contar con el mismo sistema, no todos los estudiantes aprenden y se expresan de la misma forma. Existen variaciones del uso adecuado del lenguaje, el uso técnico o sistematizado que no permite una formulación o convección con personas o sociedades desiguales. Las aportaciones del modelo de Flecha y Ferrada buscan y formulan con actuaciones de éxito acceder de modo igualitario al aprendizaje de manera oral y reflexiva.

Todos los estudiantes son dotados y pueden acceder al conocimiento, el modelo dialógico como medio de entendimiento, pretende fortalecer la capacidad argumentativa apoyada en la creación de interacciones dialógicas. La acción y el diálogo son el vínculo para argumentar y reflexionar en procesos comunicativos, toda acción tiene una voz y toda voz tiene una acción. Por ejemplo, el hecho de escribir o leer significa que se puede leer y escribir en el mundo y para la sociedad. Todas las interacciones deben ser coordinadas en aprendizaje en un solo sentido y no como partes desiguales a distintos lados. El modelo plantea personas mediadoras que acceden al aprendizaje y generan interacciones en un sentido dialógico y de razonamiento.

Para Flecha Y Ferrada (2008) la familia, la sociedad y el colegio no siempre tienen la razón y mucho menos que el aprendizaje solo lo tienen los profesionales. Con la anterior premisa se establece que las interacciones permiten el paso de conocimiento en distintos aspectos que el individuo de manera intersubjetiva analiza y dinamiza en su proceso, acompañado por voluntarios y participantes de la comunidad educativa. El diálogo construye conexión entre la formación académica y social, además ilustra la interacción del interior con la objetividad de conocimiento.

Puede ser que los bajos objetivos educativos estén relacionados en la falta de interacciones y posterior falta de competencias comunicativas. Buscar formas planificadas en el desarrollo de pares académicos e iguales, permite y fortalece procesos internos de creación que se exhibirán en el próximo apartado. Igualmente, la relación entre pares académicos aporta y contribuye en la oralidad o en caso contrario afecta en el problema del presente trabajo, glosophobia en el ambiente escolar.

La habilidad comunicativa es el medio de relación de un individuo con su entorno, si el individuo no manifiesta con argumentos sus inquietudes o dudas no se genera el aprendizaje, la interacción busca ejecutar el entendimiento del miedo a hablar en público.

3.2.4 Método de Interpretación de Stanislavski

A continuación, se expone algunos elementos del método de interpretación de Stanislavski basado en sus libros: UN ACTOR SE PREPARA (Debenedetti, trad, 1954) y LA CONSTRUCCIÓN DEL PERSONAJE (Bernardo Fernández, trad 1999), como parte fundamental para el desarrollo de la presente investigación.

3.2.4.1 Un actor se prepara (1954)

De acuerdo a lo expuesto por Stanislavski (como se cita en Debenedetti, trad, 1954) todo lo que sucede en el escenario tiene un propósito, es por eso que cada acción tiene una justificación lógica y coherente. En la acción es indispensable utilizar material espiritual y físico que se extrae de emociones verdaderas y no aparentes. Según Stanislavski el actor compone sobre un tema sugerido que filtra de los pensamientos que quieren exponer el autor y el director, y lo reconstruye con su propia imaginación.

La imaginación se gesta consciente e intelectualmente, toda creación debe ser elaborada minuciosamente basada en las circunstancias dadas, el actor debe conocer los elementos internos y externos que ofrecen el escenario. Stanislavski explica que, durante una obra de teatro en el actor se produce una serie de imágenes que se despliega en su visión interior para crear un estado de ánimo y despertar emociones. Lo que hace es un dibujo mental que se fija en la memoria visual para ser utilizadas en cualquier momento, de igual forma sucede con los sonidos. Todo lo que se dice y se hace en el escenario es el reflejo de la imaginación como lo manifiesta Stanislavski.

Sin embargo, la labor actoral no es fácil porque cuando una acción se presenta frente a un público, por más sencilla que sea, parece forzada. El actor se siente atraído por el público, y busca ser visto y oído sin importar lo que lo rodea (compañeros y recursos físicos). Entonces, es imprescindible que tenga un objeto en que concentrar la atención, cuando mira un objeto inmediatamente le dice al espectador que debe observar y llevará el control de la escena. Recalca Stanislavski que hay que seleccionar el objeto de atención cuidadosamente porque su función debe servir para la acción creadora.

Cabe resaltar que, cuando se actúa en la cuarta pared, también es necesario escoger un punto en que concentrar la atención. Con la técnica se logra llevar la mirada sobre los espectadores o dejarla en un sector específico.

Otro factor importante que habla Stanislavski en su método, es la relajación de los músculos que permite ejecutar diferentes movimientos flexibles, ágiles y expresivos. Una persona nerviosa no puede evitar la tensión muscular que hace daño al cuerpo y a las emociones, el método intenta desarrollar una manera de controlarlo. La observación por uno mismo, es el mejor aliado para no dejar que se localice alguna tensión muscular y aprender a controlarla para que progresivamente desaparezca. Solo la naturaleza pone los músculos en correcta tensión y relajación, así, cada postura que procede en escena debe hacerse desde la acción verdadera para que lo orgánico funcione a favor del trabajo creador.

Por otra parte, Stanislavski señala que cuando se tiene un acto extenso se puede dividir en partes pequeñas para transmitirlo más claro y detalladamente, pero este ejercicio se hace durante la creación. Todas las divisiones se fusionan en grandes unidades de las cuales se extraen la estructura elemental. A su vez, las unidades crean objetivos razonables en su acto y dirigen al actor en una línea creadora correcta y evita actuar en falso. Hay que buscar calidad en los objetivos y dejar de lado lo innecesario, se van a encontrar infinitos objetivos, pero no todos son adecuados en la representación.

Otro punto importante para la dramatización, es que todo lo que sucede en escena debe ser creído por el actor, sus compañeros y la audiencia como lo determina el método stanislavskiano. No obstante, no hay que abusar del sentido de la verdad porque el extremo de ella conlleva a la falsedad. Para obtener un sentido de la verdad hay que tener en cuenta que todo acto físico necesita de componentes psicológicos y que todo acto psicológico

necesita de componentes físicos. Siempre que se realice una acción con sentido de la verdad y fe surgirán en la escena pasiones y experiencias para transmitir.

En este sentido, Stanislavski manifiesta que el interlocutor aprecia un acto asumiendo que todo lo que dice y hace el actor es cuidadosamente planeado. Sin embargo, no hay que pensar que el público no va más allá de quien observa, también hace parte del trabajo creador que el artista hace, siendo testigo de la facultad creadora que se convierte en verdad.

Lo dicho hasta aquí por Stanislavski, supone que las unidades y objetivos, acciones físicas, el sentido de la verdad y objetos de atención son estímulos de la emoción para la inspiración. De igual manera, todo aquello que rodea al actor en escena: muebles, luces, sonido y demás efectos que construyen la ilusión de situaciones verdaderas.

Todas estas observaciones se relacionan también con la importancia que tienen los sentidos para el actor. La vista el oído, el olfato, el gusto y el tacto son auxiliares que influyen en la memoria emotiva para revivir sentimientos que antes se ha experimentado. Stanislavski manifiesta que este es el mejor material para la creación interior pero esa memoria emotiva no es exacta copia de la realidad, puede ser también estímulo para generar nuevos sentimientos. El material emotivo hay que elaborarlo y ajustarlo de acuerdo a las necesidades que tiene el actor en escena, pueden ser con experiencias propias o ajenas que haya visto o escuchado.

En el escenario el intercambio de sentimientos y pensamientos es lo que hace tener éxito en una representación, es una corriente invisible que sirve para comunicarse unos con otros. Sin embargo, para lograrlo primero el actor necesita que sus pensamientos estén comunicados con sus emociones para estar en comunión con él mismo. Segundo, se requiere de una conexión entre los compañeros de escena, se deben escuchar y absorber las

ideas y experiencias del otro. Por último, una relación, con el público que se da indirecta e inconsciente, a diferencia de la relación entre compañeros de escena que es más consciente.

Así mismo, Stanislavski menciona que, cuando se habla de adaptación en el escenario se hace referencia al uso del material interno y externo que tiene a disposición el actor. El empleo de estos recursos permite que el intérprete pueda ajustarse a los otros, al entorno y al público para lograr un objetivo.

3.2.4.2 La construcción del personaje (1999)

“El que sube al escenario tiene que aprender todo desde cero, a mirar, a andar, a moverse, a relacionarse con la gente y finalmente a hablar” Stanislavski (1999)

Stanislavski (como se cita en Fernández, trad 1999) explica que necesariamente, el actor utiliza su cuerpo para contribuir a la impresión que está creando delante del interlocutor. Debe estar cómodo en el escenario y no dejarse llevar por el nerviosismo y la tensión que produce la duda. En la construcción del personaje la exploración del cuerpo y cada parte que lo constituye sirve para encontrar nuevos movimientos, acciones y expresiones que faciliten transmitir un contenido.

El movimiento realizado en el escenario debe tener una plasticidad que surge por un flujo interno de energía como lo define Stanislavski. Esta energía se activa por la emoción, la voluntad y el intelecto representado en una acción consciente que busca una línea continua del movimiento. Así mismo, los músculos relajados brindan flexibilidad para extenderse y estirarse produciendo el efecto de fluidez. Si hay concentración de atención sobre el movimiento inmediatamente sobresale el refinamiento y la complejidad.

Stanislavski determina que, los movimientos se elaboran de tal manera que se convierten en naturales, pero hay que evitar utilizar más de los necesarios. La contención de

movimientos inútiles esquivando la sacudida y tensión de los músculos que se hace bruscamente para intentar el origen de una emoción. Hay actores que ensucian sus papeles por el exceso de gestos y movimientos en un afán de salir del paso de los momentos cruciales de su presentación.

Salir a escena a transmitir con claridad, plenitud y elocuencia el papel, es el objetivo del artista ante el público como lo expresa Stanislavski. Si un actor logra controlar sus movimientos y añade palabras hará una composición armoniosa para el deleite del espectador.

La pronunciación es un arte, se requiere de práctica y técnica para que las palabras y entonaciones no se escuchen forzadas como lo enseña Stanislavski. La posición correcta de la boca, labios y lengua concede emitir sonidos claros de las vocales y las consonantes. La entonación inyecta a las palabras diversos matices afectivos que influyen en la memoria, la emoción y los sentimientos, Sin embargo, cada persona tiene características particulares que lo hacen modificar su forma de hablar, con la práctica obtendrá una voz vibrante, expresiva y potente.

Al mismo tiempo, el espectador se ve afectado por los silencios que completan lo que las palabras no manifiestan. Las pausas sirven para reconocer el efecto que las palabras hacen en el oyente y que esté a su vez, pueda captar el subtexto de sus imágenes mentales.

Del mismo modo, Stanislavski manifiesta que la acentuación de una palabra la hace distinta de las demás, con la expresión facial, pausas y entonaciones se generan significados y estados de ánimo diferentes. Para poder brindar un discurso ligero, no hay que golpear las palabras solo hay que enfatizar algunas, ni amontonar acentos (ni omitirlos del todo). La escala de acentuación es suave, media y fuerte que deben combinarse y organizarse en el discurso, no hay que confundir el volumen con la calidad del acento según Stanislavski.

Algunas formas de acentuar son: entre dos pausas, variar el tiempo y el ritmo, conservar los matices.

Una palabra concede imágenes visuales y/o auditivas, sabores, olores y todo tipo de sensación relacionada con la palabra. Stanislavski dice que, el intérprete en una comunicación verbal no habla tanto para el oído como para el ojo, también debe imaginar lo que está diciendo como motivo para decirlo. De esta manera, el actor apropia las palabras de otros (personaje, autor) y concibe un estado de ánimo que dispone de una verdad que puede creer. No se trata únicamente de la comprensión del significado de las palabras, sino también de que el espectador vea las visiones mentales del artista mientras le hablan.

Un elemento fundamental del subtexto es la concentración en el significado detrás de las palabras. Stanislavski explica que la memoria visual facilita el acceso a una secuencia de imágenes que posibilita la fidelidad al subtexto y a la línea de acción continua. La constante repetición de visiones, incentiva sensaciones reutilizables que quedan guardadas en la memoria afectiva lo que permite pensar en el subtexto del papel y sentirlo.

Por otra parte, Stanislavski declara que cuando se repite tanto un texto se pierde su sentido y las palabras no llegan al público, el convencimiento del discurso se torna falso. Allí, germina el subtexto con circunstancias, imaginación, movimientos, objetos de atención, y verdades, de la obra, para concluir con las palabras que se dicen en la función. Se crea una “línea de acción continua” como lo expresa Stanislavski en que no solo se actúa con el cuerpo sino también con las palabras.

Tanto el movimiento como el lenguaje requieren de un tempo-ritmo determinado, que si se utiliza correctamente ayuda a aflorar sentimientos de forma natural y no forzados. Stanislavski expresa que el tempo-ritmo confiere tonos, forma y gracia a una escena a

través de la creatividad de la imaginación y la memoria afectiva. Cuando no hay precisión y organización la puesta en escena se puede convertir en un desorden caótico de palabras y acciones sueltas. Si hay conciencia de lo que se está transmitiendo se logra una estructura rítmica de expresión verbal y física.

Stanislavski resalta que, después de un análisis profundo del personaje y la obra el actor tiene un panorama que le permite interpretar acciones y exponer sentimientos conectados a frases y palabras. Una perspectiva ordenada gradualmente construye una estructura que avanza en la línea de acción continua, en esta clase de preparación se le llama según Stanislavski “interpretación con perspectiva”.

Por lo tanto, teniendo en cuenta los diferentes aspectos que Stanislavski plantea en sus libros, se utiliza para la presente investigación la imaginación, la concentración de la atención y la relajación de los músculos para desarrollar la habilidad de hablar en público. Indiscutiblemente, no es posible establecer en todos los estudiantes el mismo método para hablar frente a otros, pero como dice este gran director, si es posible revelarles sus propias facultades y dónde encontrarlas. La finalidad que se tiene con este método, es cambiar hábitos espirituales y corporales que aporte al adolescente elementos para que utilice su trabajo creador en la participación de la acción comunicativa.

Así que, se va a aplicar este método para que el estudiante aprenda a ocuparse de su labor interior y exterior en el escenario, con el fin de facilitar la presentación de un discurso y evitar síntomas físicos y mentales de la glosofobia.

3.3 Marco legal

En esta sección se menciona las disposiciones legales que apoyan y protegen las áreas de educación, arte y cultura en que se basa la presente investigación.

3.3.1 Constitución Política de Colombia

La Constitución Política de Colombia, expresa en el artículo 67 y 71:

Artículo 67: La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. Artículo 71: La búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres. Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y, en general, a la cultura.

Dicho lo anterior, en cumplimiento con el derecho a la búsqueda de conocimiento mediante la educación y la expresión artística, la presente investigación pretende llevar a cabo una propuesta pedagógica que busca fortalecer en el estudiante las habilidades comunicativas frente al fenómeno de la glosofobia en un contexto educativo colombiano por medio del arte escénico.

3.3.2 Ley 115 de febrero 8 de 1994, Ley General de Educación.

Esta ley indica los lineamientos para regular el Servicio Público de la Educación en Colombia, señala unos objetivos específicos de la educación, de los cuales se quiere resaltar los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria con los artículos 20 y 22. Artículo 20 “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.” y Artículo 22 “la apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes

medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales”

Por lo tanto, estos artículos apoyan la presente propuesta ya que están enfocadas a desarrollar la habilidad comunicativa con el fin de una expresión adecuada en el estudiante de educación básica. De igual modo, la valoración de la creatividad y expresión por medio de facultades artísticas serán la base para que el estudiante adolescente de la Institución Educativa Departamental Serrezuela de Madrid progrese en su habilidad para hablar en público a través de la práctica teatral.

3.3.3 Ley 397 de 1997, Ley General de Cultura

La ley 397 de 1997, Ley General de Cultura en el artículo 17 expone que:

El Estado a través del Ministerio de Cultura y las entidades territoriales, fomentará las artes en todas sus expresiones y las demás manifestaciones simbólicas expresivas, como elementos del diálogo, el intercambio, la participación y como expresión libre y primordial del pensamiento del ser humano que construye en la convivencia pacífica.

En este sentido, hay que destacar la importancia que tiene la práctica artística en la creación de espacios de comunicación e interacción social. Además, contribuye a la imaginación, percepción, expresión y pensamiento lógico del individuo.

3.3.4 Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media

Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media establecidas por el MEN para el periodo de 2007-2010 en su apartado de competencias comunicativas.

“el desarrollo de la competencia comunicativa permite comprender las artes como lenguajes simbólicos. El discurso musical, escénico, visual, aprovecha elementos propios de la comunicación verbal para generar sentido, desarrollar la expresión” (pág. 59), el uso de lenguajes escénicos aporta y fortalece capacidades y habilidades que puede aumentar el desarrollo de interacciones con pares académicos. Además, el reconocimiento de las artes aporta en el entendimiento y construcción de sociedades, culturas y costumbres.

La presente investigación se desarrolla con un grado noveno y para ello el MEN indica aspectos del arte como la sensibilidad, apreciación estética y comunicación. En el primer aspecto se estipula la experiencia y exploración de sensaciones y emociones que contribuyan a la expresión artística. El segundo aspecto, busca el desarrollo y análisis de concepción de representaciones artísticas y culturales con un argumento personal crítico y reflexivo. Y, por último, una concepción sobre la transmisión de ideas, generación de productos artísticos y coherencia con el uso de los lenguajes escénicos teniendo referencias técnicas.

4. METODOLOGÍA

4.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

A continuación, se indica los postulados y pasos que tendrá la investigación, así mismo como aspectos de cada momento. El tipo de enfoque que se tomara, parte de los indicadores e instrumentos de recolección de datos. Además de vincular las fases planteadas en los momentos de ejecución de la misma, determinadas en los instrumentos de recolección de datos. Con el fin de determinar el camino en el desarrollo de la presente monografía el contexto, ejecución y posibles conclusiones.

4.2 Enfoque de investigación

La presente monografía desarrolla una investigación de enfoque cualitativo que se fundamenta en la descripción de las cualidades por medio de experiencias. De manera que, los estudiantes adolescentes de la Institución Educativa Departamental Serrezuela de Madrid progresan en la habilidad de hablar en público por facultades artísticas. Se resalta lo expuesto por Sampieri (2014) en relación al método cualitativo “Enfoque cualitativo utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación”.

Con lo anterior, la recolección de datos buscar obtener puntos de vista de emociones y experiencias de forma subjetiva que dan forma a las expresiones de los participantes y que describen el proceso de la realidad de cada estudiante. Además, el enfoque cualitativo brinda como lo manifiesta (Sampieri, 2014, p.8) “En el caso del proceso cualitativo, la muestra, la recolección y el análisis son fases que se realizan prácticamente de manera simultánea”.

Con esta forma, la investigación tendrá una estructura ordenada con la estructura de ideas, recolección de datos y posterior análisis como alternativa pedagógica. Así mismo, se establecerá talleres que permitan analizar dificultades de glosophobia, para desarrollar la competencia comunicativa.

4.3 Método de investigación

Como se planteó anteriormente esta monografía está enfocada en el método cualitativo y con carácter fenomenológico que traza la intención de explorar y describir experiencias de forma subjetiva. Como lo plantea Sampieri en el diseño y características que se obtienen de sus diversos abordajes al implementar este modelo (P 472)

Tabla 1 Características de los principales diseños cualitativos

Características	Metodológico
Tipo de problema de investigación más apropiado para ser abordado por el diseño	Cuando se busca entender las experiencias de personas sobre un fenómeno o Múltiples perspectivas de éste.
Disciplinas en las cuales se cuenta con más antecedentes	Psicología, educación, ciencias de la salud, ciencias naturales e ingenierías.
Objeto de estudio	Individuos que hayan compartido la experiencia o el fenómeno.
Instrumentos de recolección de los datos más comunes	Observación, entrevistas y grupos de enfoque.

Estrategias de análisis de los datos	Unidades de significado, categorías, descripciones del fenómeno y experiencias compartidas.
Producto (en el reporte)	La descripción de un fenómeno y la experiencia común de varios participantes con respecto a éste.

De esta manera se identifica que la fenomenología busca entender el fenómeno de la glosofobia en los estudiantes de la Institución Educativa Departamental Serrezuela de Madrid. Además, de brindar características que permite el planteamiento y análisis de los participantes en el desarrollo de prácticas teatrales que abordan la problemática. Además de las características planteadas el diseño fenomenológico se asienta en las siguientes premisas de Creswell (como se cita en Sampieri, 2014)

- Se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.
- Se basa en el análisis de discursos y temas, así como en la búsqueda de sus posibles significados.
- El investigador confía en la intuición, imaginación y en las estructuras universales para lograr aprender la experiencia de los participantes.
- El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (momento en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas que las vivieron) y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias).

Considerando que el fenómeno de la glosfobia depende del punto de vista de cada individuo, la propuesta que se realiza en los estudiantes pretende buscar diseños sobre la fenomenología con las premisas anteriormente nombradas.

4.4 Fases de la investigación

Fase 1. Propuesta de investigación

La primera parte de la investigación se desarrolla en el reconocimiento de la problemática que se pretende investigar, los fundamentos teóricos y prácticos del miedo a hablar en público y el teatro en el ámbito educativo. A partir de las necesidades identificadas se estudia las alternativas pedagógicas y artísticas pertinentes para su mejora y se evalúa el impacto personal y social en dicho contexto.

Teniendo claro el planteamiento, se profundiza en las investigaciones científicas y estudios que apoyan esta propuesta pedagógica. La presente investigación tiene como soportes teóricos la relación de la glosfobia en el desarrollo de la habilidad comunicativa a través de la práctica teatral basada en ejercicios a partir del método establecido por Stanislavski y la propuesta educativa del modelo dialógico de la pedagogía de Flecha y Ferrada (2008). Todas estas observaciones llevan a determinar la posible población participante en la mencionada investigación.

Fase 2. Planeación

La siguiente fase trata sobre la organización y manejo de la información recolectada de las bases conceptuales. En este punto, se diseña la propuesta pedagógica de la siguiente manera: 1 encuesta que consta de 10 preguntas y que se utiliza para identificar los estudiantes con mayor grado de ansiedad al hablar en público y con quienes se hace la realización de la próxima etapa, 5 talleres de 2 horas académicas teniendo en cuenta los recursos físicos, humanos y tecnológicos necesarios para su ejecución. Además, se proyecta

una entrevista con cada participante escogido según la encuesta. De manera que, se busca una articulación oportuna del trabajo investigativo con la propuesta pedagógica para desarrollar la habilidad de hablar en público por medio del arte teatral.

Fase 3. Trabajo de campo

En este espacio se aplica los instrumentos de recolección de datos mediante el trabajo de campo que busca alcanzar los objetivos planteados. En esta etapa se materializa las teorías adquiridas en las anteriores fases que permite la revisión constante del diseño de la investigación. En este sentido, se adecua los aspectos que puedan estar sujetos a cambios durante la realización de las sesiones con el fin de buscar un óptimo desarrollo de la propuesta pedagógica.

Fase 4. Análisis y resultados de datos

En esta fase se analiza los datos recolectados de los participantes en el trabajo de campo por medio de un cuestionario, los talleres realizados y registrados en video y fotografía, los diarios de campo de cada una de las sesiones y las entrevistas hechas a los participantes. Todas estas observaciones permiten el análisis y resultado de la presente propuesta pedagógica.

Fase 5. Documentación

En este espacio se presenta las teorías, resultados y conclusiones finales, además la prospectiva como fruto del proceso de investigación. Esta fase es fundamental para la documentación de los avances y experiencias del proyecto con el fin de ser una herramienta pedagógica para futuras investigaciones.

4.5 Población y muestra

La población escogida para esta investigación son los estudiantes adolescentes de 14- 16 años de la Institución Educativa Departamental Serrezuela de Madrid que cursan el grado

noveno. Dicho lo anterior, se considera que son participantes con quienes se puede generar la aplicación de la propuesta pedagógica de expresión teatral para el desarrollo de la habilidad de hablar en público a través del modelo dialógico de la pedagogía de Flecha y Ferrada (2008) y el método de interpretación de Stanislavski a partir de una serie de ejercicios teatrales en el área de la oralidad. Los estudiantes participan de acuerdo al desarrollo de la investigación de la siguiente manera:

Encuesta: 33 estudiantes

Talleres: 16 estudiantes

Entrevista: 16 estudiantes

4.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Las técnicas y los instrumentos de recolección de datos, son los recursos que permiten aproximarse a los conceptos y teorías en los que se basa esta investigación. Los instrumentos seleccionados para la recolección de datos que implementa en este proyecto de investigación son los siguientes:

4.6.1 La Observación (Diario De Campo)

Con esta herramienta se pueden interpretar y desarrollar argumentos en alternativa pedagógica, ya que permite detallar acciones, acontecimientos y comportamientos de los participantes. En el libro metodologías para la investigación se manifiesta que:

“Durante la observación en la inmersión inicial podemos o no utilizar un formato. A veces, puede ser tan simple como una hoja dividida en dos: de un lado se registran las anotaciones descriptivas de la observación y del otro las interpretativas” Cuevas (como se citó en Sampieri 2014)

Con la información suministrada de cada participante se puede desarrollar un análisis de avance de las actividades y planteamientos sobre la percepción de los mismos.

4.6.2 La Encuesta

En el siguiente apartado se establece la encuesta como herramienta de recopilación de datos e información de diversos temas. Así como el alcance que se establece en los objetivos para formular una alternativa pedagógica. En una encuesta se puede determinar preguntas que como lo manifiesta Sampieri (2014), recursos en línea capítulo 6:

La investigación por encuestas es una de las opciones más socorridas en las diferentes ciencias sociales, ambientales y de la salud, aunque también la utilizan otras disciplinas más exactas, debido a su flexibilidad y a que puede responder a una amplia gama de preguntas de estudio, desde el “qué” y “quién”, hasta el “cómo” y “por qué”.

Con lo anterior, se pretende una recolección de datos de manera escrita con el fin de obtener la mayor cantidad de información necesaria para la investigación. Además de tener la información de manera estructurada la encuesta no presenta límites de tamaño y disposición teórica. La encuesta funciona como un primer acercamiento a la población de estudio y como primer filtro de análisis sobre el miedo a hablar en público.

4.6.3 Entrevista abierta

Como expresa Sampieri (2014) un instrumento para la recolección de datos en la investigación cualitativa es la entrevista, que puede ser estructurada, semiestructurada y abierta, para la presente monografía se utilizar como herramienta la entrevista abierta, ya que permite un proceso inductivo y de descripción de datos. Otra particularidad es,

permitir de forma verbal y tranquila la transmisión de vivencias, problemas y soluciones que se encuentran en el transcurso de la investigación. Debido al enfoque fenomenológico de la indagación funciona para profundizar en situaciones, opiniones o motivos que se deriven de la misma.

Se determina el uso de este instrumento para recolección de datos en el momento de la realización de la propuesta de intervención sobre la glosofobia e implementación de los talleres y en una última sesión de cierre.

4.6.4 Grabación de sesiones

Como se menciona en Casas,A. Repullo,J.Campos,D.(2003) el punto de vista otorgado por una grabación permite realizar un análisis desde diferentes posturas como puede ser univariable, bivariable o multivariable, siendo fielmente descriptivo. Este instrumento permite profundizar distintos puntos de vista sobre la vida real, o en el caso de monografía en actitudes del comportamiento verbal y no verbal. Se utilizará durante la realización de los talleres y encuentro final con los participantes, brindando datos de lectura que se pueden volver a analizar.

Consideraciones metodológicas

El desarrollo de las sesiones se vio afectada por las condiciones del espacio, unas sesiones se realizaron en el aula de clase mientras que otras se ejecutaron en espacios abiertos como la cancha. Además, por inconvenientes en el colegio se tuvo que cambiar el cronograma de actividades lo que llevo a la no realización de una sesión, por esa razón se vinculó el taller 3 y 4 en una sola sesión.

5. RESULTADOS

En esta parte del trabajo investigativo se hace un proceso de observación y análisis de los impactos personales, educativos y sociales que surgen de la presente propuesta pedagógica. Son fundamentales estas conclusiones para la interpretación de resultados a partir de la recolección de datos que apoyan la hipótesis planteada en un principio.

5.1. Técnicas de análisis de resultados

5.1.1. Diseño de encuesta



Encuesta

Estamos realizando una investigación para analizar el miedo a hablar en público frente a la competencia comunicativa a través de prácticas teatrales. La siguiente encuesta nos ayudará a porcentual que personas participaran en el taller. Usted puede decidir responder la encuesta o no, si la responde por favor escribir todas sus opiniones y si es el caso utilice el lado opuesto de la hoja.

Fecha: _____

Nombre: _____

Edad-----:

1 - En una exposición ¿el público le provoca nervios?

2- En una exposición presenta signos corporales como (sudoración, enrojecimiento, temblor entre otros) Sí __ No__ ¿Por qué?

3- ¿Usted tartamudea al momento de hablar en público? Sí __ No__ ¿Por qué?

4- ¿A usted se le olvida el discurso que ha planeado para una exposición? Sí _ No_ ¿Por qué?

5- ¿En una exposición oral usted teme ser ridiculizado? Sí __ No__ ¿Por qué?

6- ¿Qué ideas negativas surgen al momento de hablar en público?

7- ¿En una exposición le da miedo responder preguntas? Sí __ No__ ¿Por qué?

8- ¿Usted ha tenido una mala experiencia al hablar en público? Sí __ No__ ¿Cuál?

9 - ¿Usted ha tenido alguna experiencia con el teatro? Sí __ No__ ¿Cuál?

10- ¿Cree usted que tiene miedo a hablar en público? Sí ___ No___ ¿Por qué?

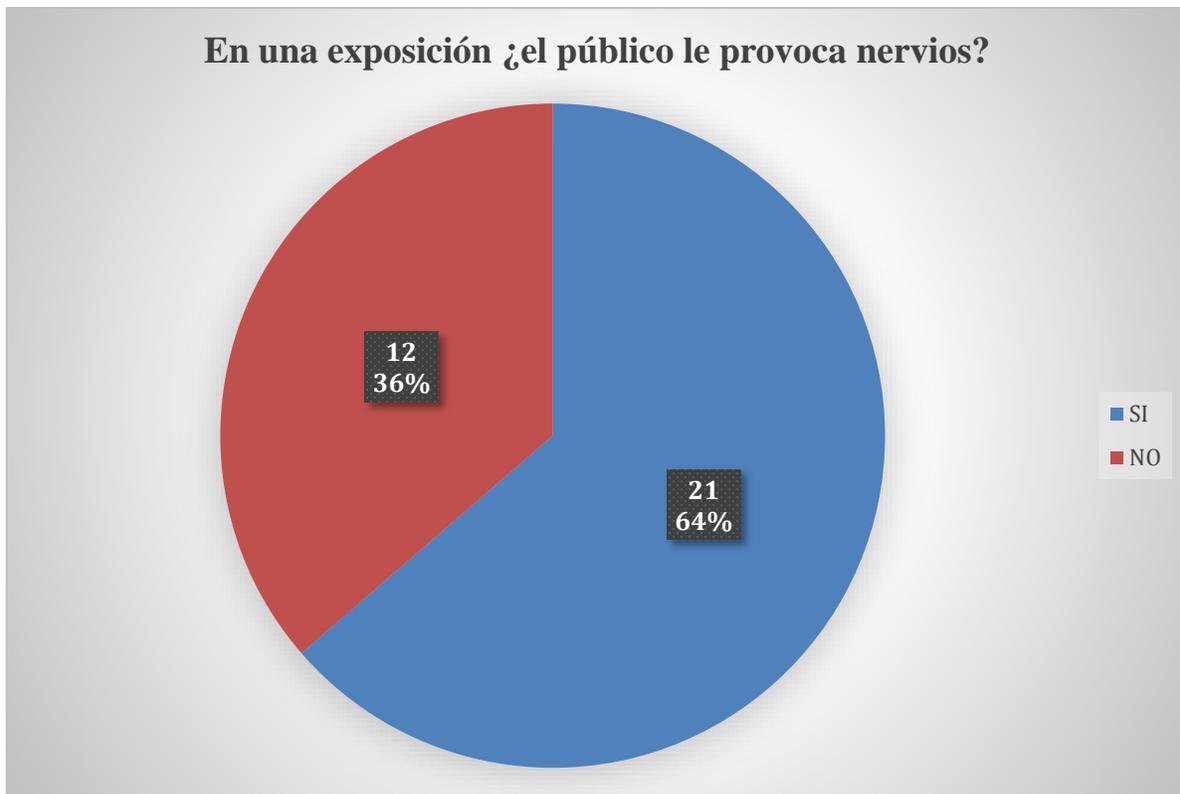
11- En caso que usted decida participar ¿Qué temas les gustaría exponer?

5.2. Interpretación de resultados

5.2.1 Análisis Encuesta

A continuación, se relaciona la encuesta realizada en la Institución Educativa Departamental Serrezuela de Madrid con el grado noveno, con el fin de establecer la población que será intervenida en las sesiones propuestas para prevenir el miedo a hablar en público. La encuesta se ejecutó con 33 estudiantes y proporciona una mirada sobre los aspectos que intervienen en el momento de una exposición. Además, suministra información sobre las percepciones de hablar frente a un grupo.

En la pregunta número 1: ¿En una exposición el público le provoca nervios? con dos opciones de respuesta, “SI” o “NO”, se busca saber el porcentaje de personas que le temen al público en el momento de hacer una exposición oral, con el fin de conocer las relaciones sociales existentes en el aula de clase de la Institución Educativa Departamental Serrezuela de Madrid en el grado noveno.

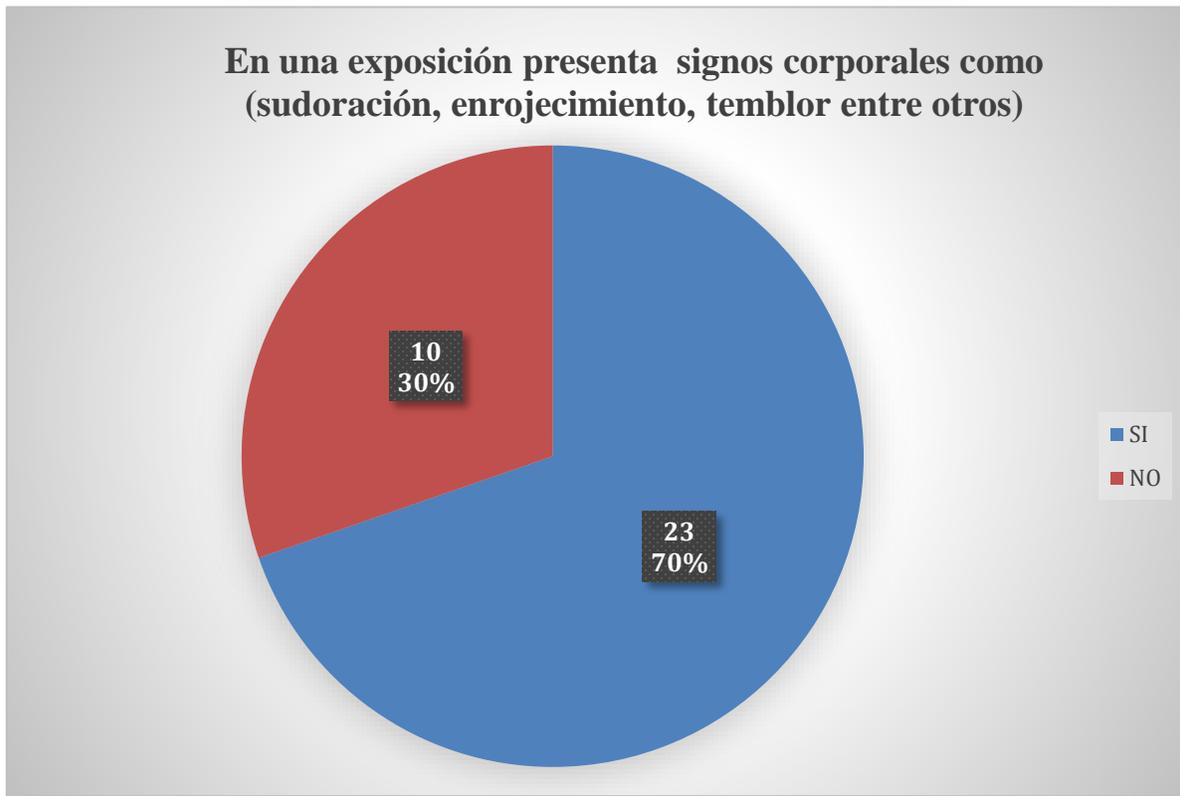


Gráfica 1. Análisis de pregunta 1

Como se evidencia en la gráfica al 64% de los encuestados le provoca nervios el público y el 36% logra controlar los nervios frente a los espectadores. De acuerdo a lo anterior, se refleja que tal vez en el aula de clase los estudiantes a pesar de estar reunidos en espacios académicos se limitan al momento de realizar una exposición por temor o intranquilidad a la burla por parte de sus compañeros.

En la pregunta número 2: En una exposición presenta signos corporales como (sudoración, enrojecimiento, temblor entre otros), con dos opciones de respuesta, “SI” o “NO”, se busca saber el porcentaje de personas que presenta reacciones físicas como movimientos excesivos, cubrirse la cara. Entre otros que se manifiesta en una presentación

oral.

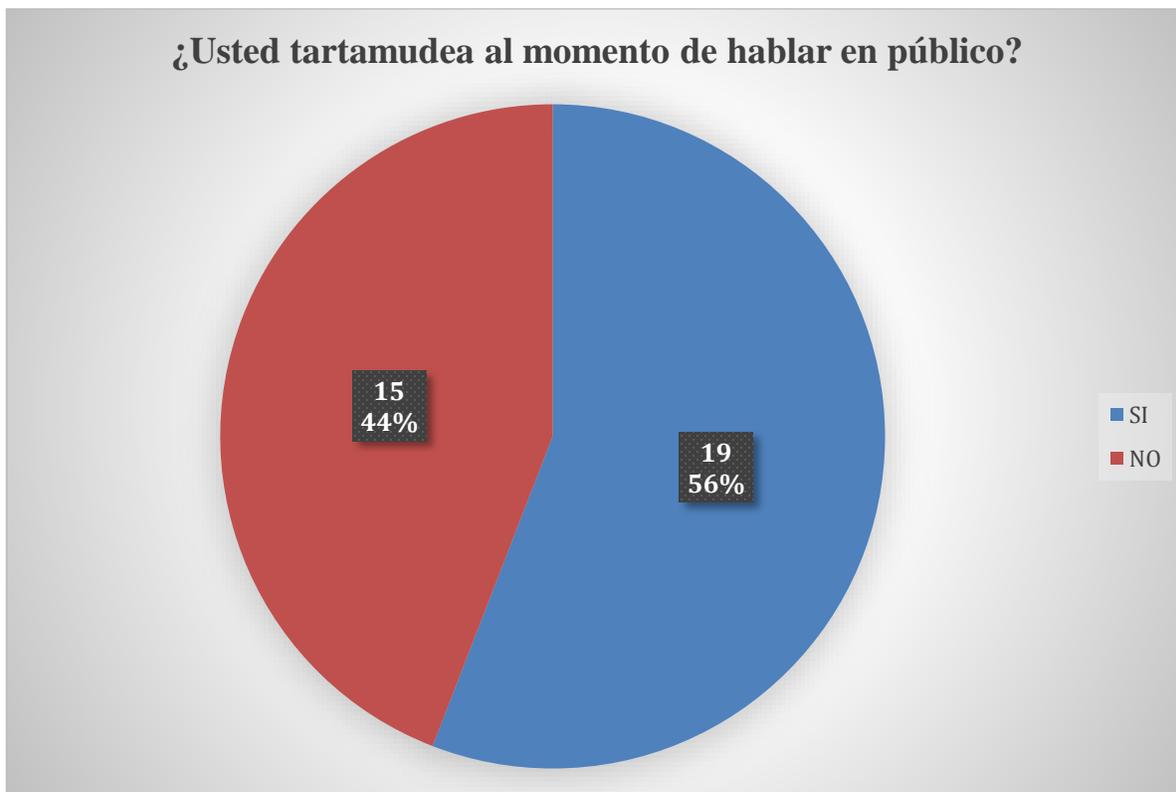


Gráfica 2 Análisis de la pregunta 2

Según la gráfica número 2 en el aula de clase de la Institución Educativa Departamental Serrezuela De Madrid, el 70 % de los estudiantes exteriorizan señales corporales por el miedo de hablar en público, y el 30 % no demuestran estas reacciones.

En la anterior gráfica se puede evidenciar que los estudiantes manifiestan padecer síntomas de sudoración, temblor, falta de respiración al momento de hablar en público, , tal vez, esto puede deberse a dudas de personalidad en sí mismos. Para ello, en el trabajo de campo se decidió realizar ejercicios que tiene componentes físicos y emocionales basados en el método de Stanislavski.

En el siguiente gráfico se analiza los resultados de la **pregunta número 3**: ¿Usted tartamudea al momento de hablar en público?, con dos opciones de respuesta, “SI” o “NO”, se busca saber el porcentaje de personas que manifiestan dificultades vocales durante un discurso.

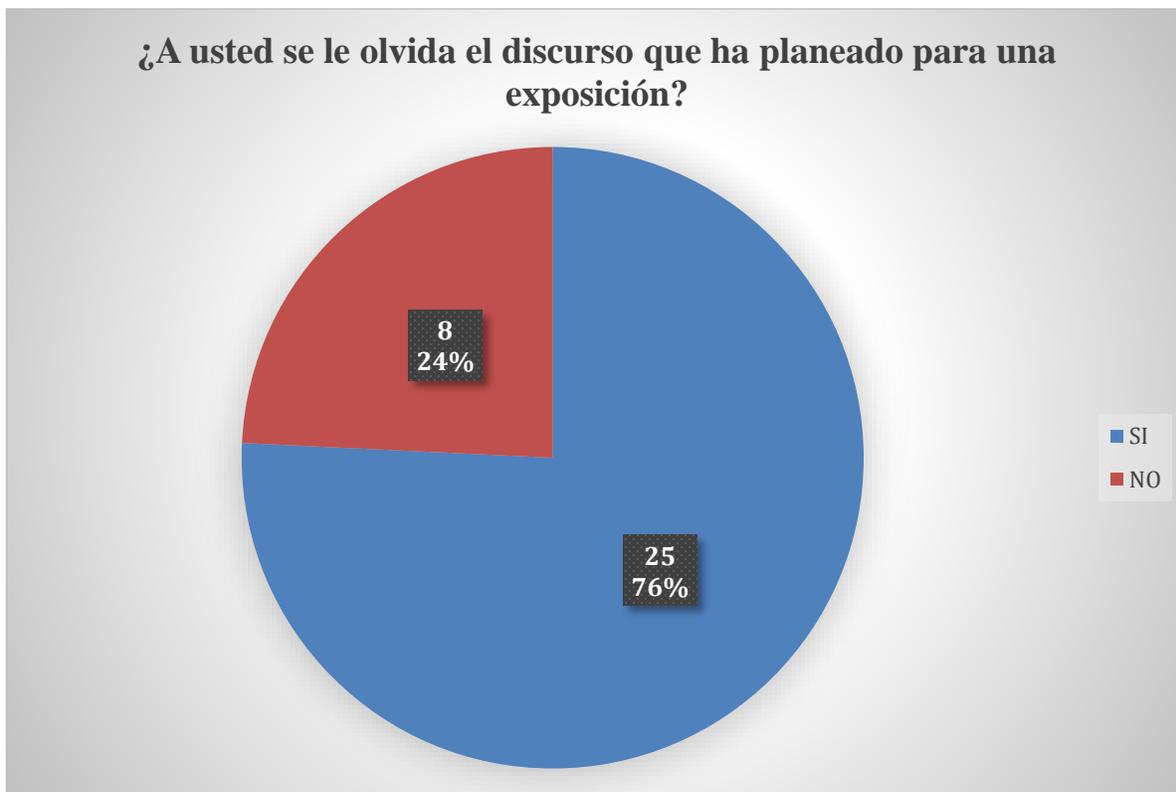


Gráfica 3. Análisis de la pregunta 3.

En esta gráfica se observa un resultado donde el 56% de los estudiantes tartamudea al momento de hablar en público, y el 44% no padece de este inconveniente al expresarse verbalmente frente a sus compañeros.

Como se demuestra en la gráfica más de la mitad de los estudiantes tartamudean al momento de una exposición probablemente por la intimidación y burla generada por sus compañeros en las sesiones de clase.

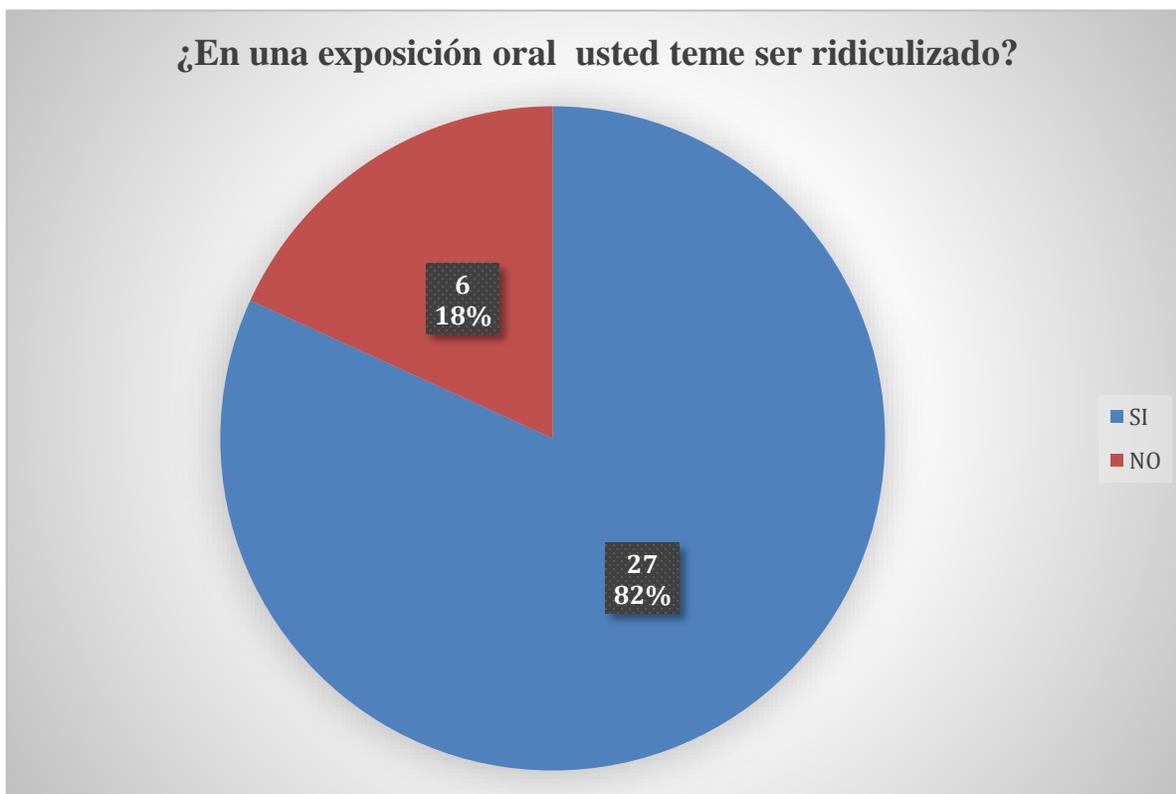
En el siguiente gráfico se analiza los resultados de la **pregunta número 4**: ¿A usted se le olvida el discurso que ha planeado para una exposición?, con dos opciones de respuesta, “SI” o “NO”, se busca saber el porcentaje de personas que por el miedo a hablar en público presentan bloqueos mentales.



Gráfica 4 Análisis de la pregunta 4.

De acuerdo a la gráfica en el 76% de los estudiantes se ve afectaba su memoria cuando se expone a un público, y el 24% de los adolescentes controla su discurso. De acuerdo a la gráfica y como se menciona en el documento existen señales de ansiedad y pensamientos negativos que intervienen en el aprendizaje y tiene gran relevancia en el momento de hablar en público y en menor medida los estudiantes dirigen sus consideraciones a ideas no nocivas para una presentación

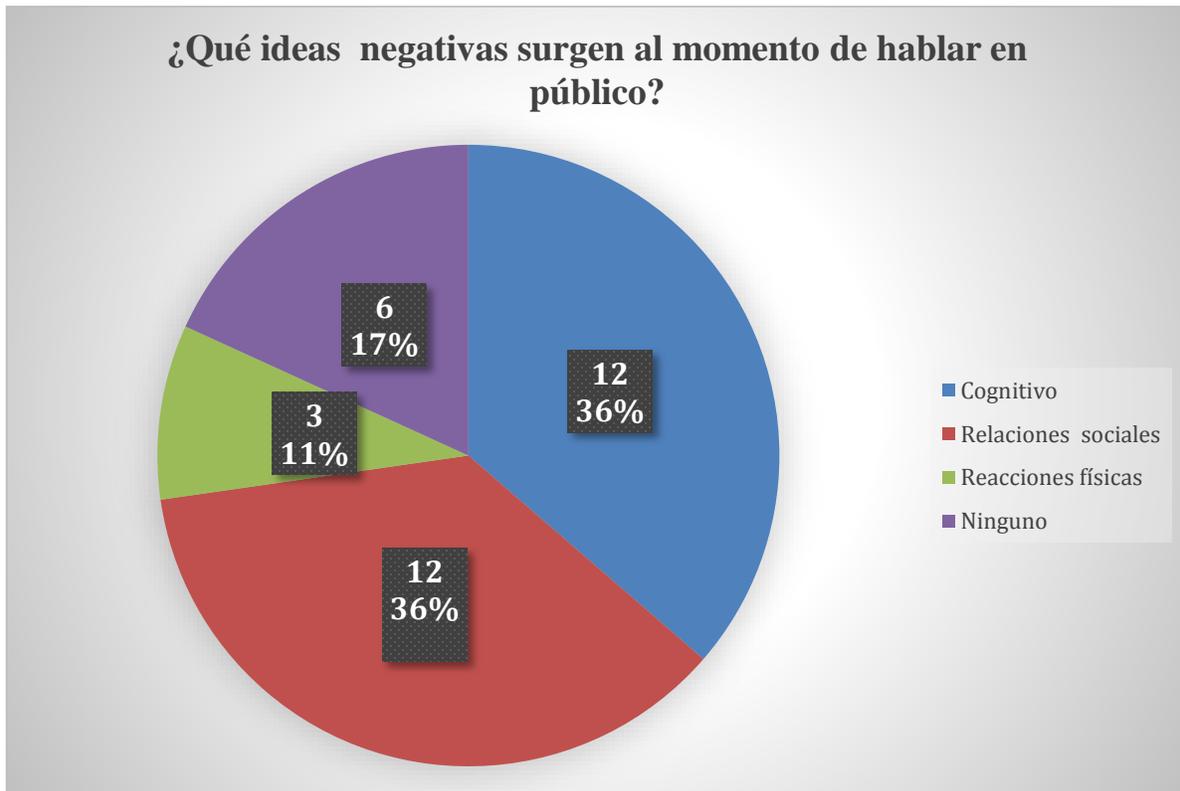
En el siguiente gráfico se analiza los resultados de la **pregunta número 5**: ¿En una exposición oral usted teme ser ridiculizado?, con dos opciones de respuesta, “SI” o “NO”, se busca saber el porcentaje de personas que se inquieta por las reacciones negativas que tienen sus compañeros hacia el (o ella) en una exposición.



Gráfica 5 Análisis de la pregunta 5.

En esta gráfica se puede observar que el 82% de los estudiantes temen ser avergonzados en una exposición, y el 18% no se preocupa por ser burlado durante su presentación frente a una audiencia. De acuerdo a la anterior información existen dificultades en el grupo tal vez por las relaciones personales e intimidación realizados en el aula de clases y que los estudiantes manifiestan en las intervenciones ejecutadas.

Se analiza los resultados de la **pregunta 6**: ¿Qué ideas negativas surgen al momento de hablar en público?, con respuesta abierta, para identificar las ideas que se presentan con mayor frecuencia en una exposición. Los datos se organizaron de la siguiente manera.



Gráfica 6 Análisis de pregunta 6.

Esta gráfica arroja los siguientes resultados: el 36% de los estudiantes tiene ideas relacionadas con la parte cognitiva como equivocarse y olvidar el discurso en el momento de estar frente a un público. Otro 36% de los participantes tienen pensamientos negativos en sus relaciones sociales como el miedo a la burla y a la pena. El 11% tiende a pensar en las posibles reacciones físicas que pueden presentar en el momento de hablar en público. Y el 17% expresa que no tienen ideas negativas en el momento de producir un discurso. Lo anterior coincide con la gráfica 4 y 5 posiblemente porque las interacciones en el aula

influyen en gran medida en el aprendizaje de un saber y su respectivo entendimiento, así como dominarlo y expresarlo a sus compañeros.

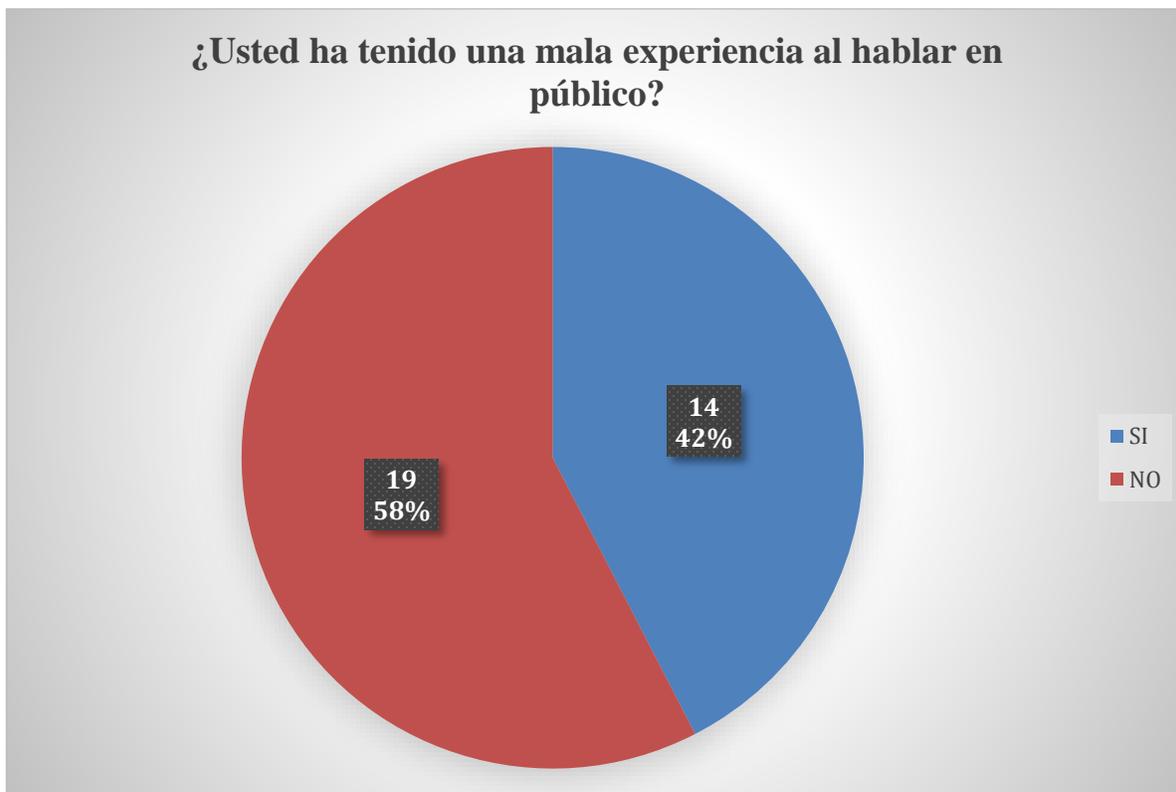
En la **pregunta número 7**: ¿En una exposición le da miedo responder preguntas? Con dos opciones de respuesta “SI” o “NO”, se busca saber el porcentaje de personas que temen afrontar con el público su conocimiento sobre el tema.



Gráfica 7 Análisis de pregunta 7.

El 52% de los adolescentes le da miedo contestar interrogantes surgidos en una exposición en público. Y el 48% expresa mayor confianza sobre su preparación del tema. Como lo refleja la gráfica y los porcentajes de las preguntas 2, 3,4 los estudiantes al momento de realizar una exposición presentan síntomas físicos y cognitivos que alteran una presentación. En esta medida su comprensión de un tema en particular y su explicación frente a un público se ve afectada al momento de responder preguntas.

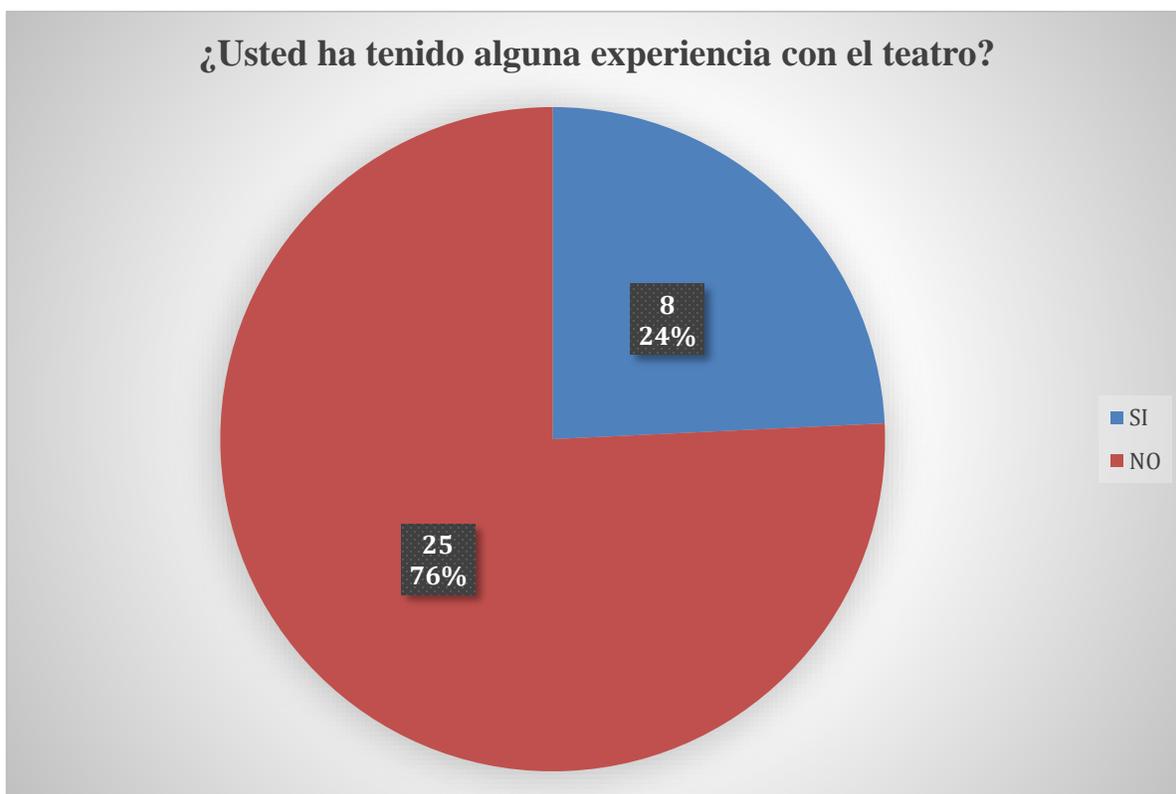
En el siguiente gráfico se analiza los resultados de la **pregunta número 8**: ¿Usted ha tenido una mala experiencia al hablar en público?, con dos opciones de respuesta, “SI” o “NO”, se busca saber el porcentaje de personas que han vivido una situación desagradable en el momento de una exposición oral.



Gráfica 8 Análisis de la pregunta 8.

En esta gráfica se observa que el 42% de los estudiantes han tenido una mala experiencia cuando habla en público. El 58% no ha padecido una ocasión incómoda por una presentación oral como se planteó en el marco teórico, el estado de creación interna afecta las conductas y es posible que a los estudiantes que han padecido una mala experiencia al hablar en público les inquiete las reacciones u opiniones de sus semejantes y es por ello que no puedan realizar una correcta exposición.

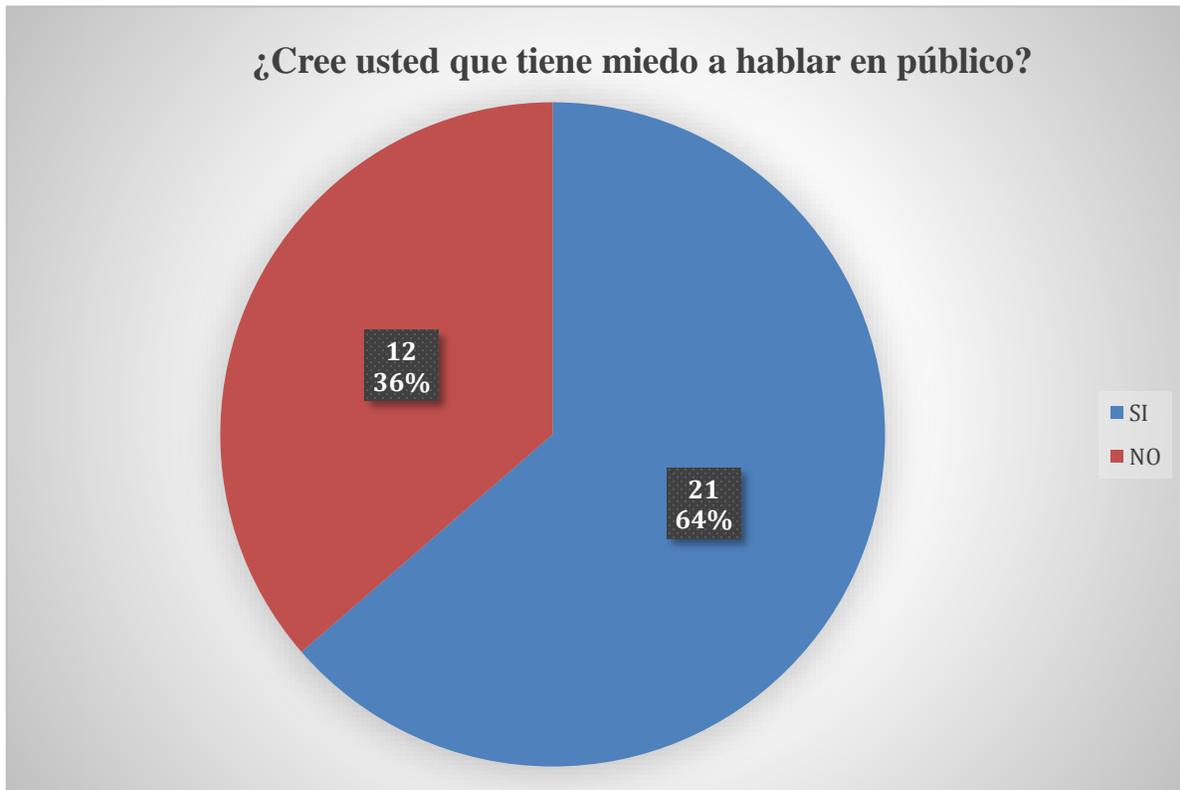
De acuerdo con la **pregunta 9**: ¿Usted ha tenido alguna experiencia con el teatro?, con dos posibles respuestas “Si” o “NO”, se busca saber el porcentaje de personas que han tenido alguna relación con la técnica dramática.



Gráfica 9 Análisis de la pregunta 9.

En este gráfico se refleja los siguientes resultados, el 24% de los estudiantes ha tenido la oportunidad de interactuar con el arte teatral y el 76% no ha tenido un acercamiento al lenguaje escénico, se evidencia que en la gráfica 1 y 9 el porcentaje de estudiantes que le provoca nervios al hablar en público es alto, puede ser debido a que no se cuenta con espacios académicos para la realización de la técnica teatral. Además, un espacio de técnica dramática ofrece ventajas de concentración de la atención, relajación de músculos entre otros, estos aspectos pueden contribuir a la práctica de la oratoria.

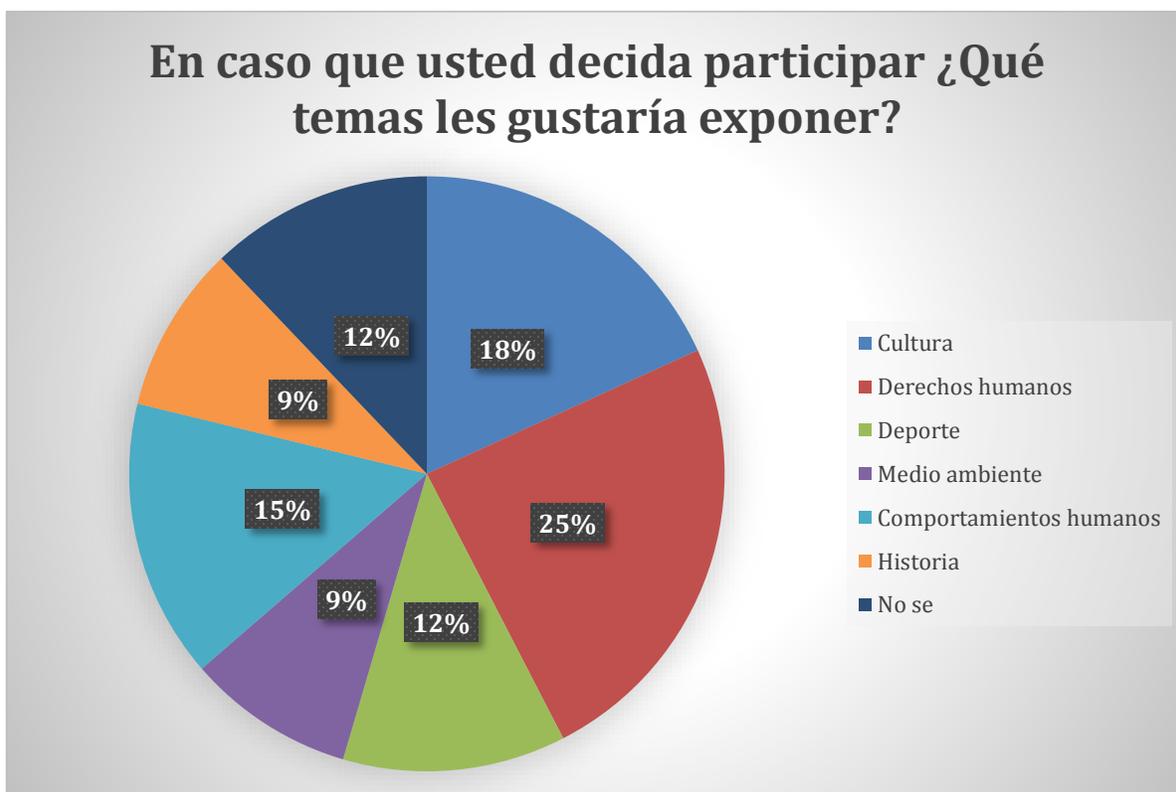
En la **pregunta 10**: ¿Cree usted que tiene miedo a hablar en público? Con dos posibles respuestas “SI” o “NO” con esta pregunta se busca determinar que personas consideran que tienen este miedo y de esta manera facilitar la selección de los participantes en las siguientes fases de la investigación.



Gráfica 10 análisis de la pregunta 10.

Según la gráfica 10, el 64% de los participantes presentan miedo a hablar en público y el 36 % de los estudiantes no refleja el temor a hablar en público. Según lo anterior puede corresponder a la falta de espacios que generen interacciones dialécticas de reflexión para dominar el pánico al momento de hablar en público.

En la **pregunta 11**: En caso que usted decida participar ¿Qué temas les gustaría exponer?, con respuesta abierta, se busca conocer los temas de interés que los estudiantes prefieren explicar. Los datos se organizaron de la siguiente manera.



Gráfica 11 Análisis de la pregunta 11.

Esta gráfica arroja los siguientes resultados: el 18% de los estudiantes prefieren como tema de exposición lo relacionado a la cultura. El 25% eligen contenidos sobre derechos humanos. El 12% seleccionan ideas referentes al deporte. El 9% opta por cuestiones sobre el medio ambiente. El 15% se inclina por los comportamientos humanos. El 9% escoge hablar sobre la historia. El 12% no tienen un tema de preferencia. Los anteriores datos son importantes para la realización de futuras exposiciones y tener en cuenta sobre los temas de interés de los jóvenes del grado noveno. Como se evidenciará en el diario de campo número 4 los estudiantes que pueden expresar sus ideas con mayor fluidez, además estos contenidos

pueden ser tenidos en cuenta en un trabajo posterior como temas de interés de importancia en adolescentes del grado noveno.



Corporación Universitaria Minuto De Dios

Prácticas Profesionales

Facultad De Educación-Sede Principal

Diario De Campo

Nº. 01

Nombre de los investigadores: CRISTHIAN CORTES Y KAREN MURCIA

Fecha: Marzo 28 de 2019

1. **NARRATIVA** (Registrar la información de manera categórica por su significación, globalidad, articulación e historicidad puede resultar un producto organizado y sistemático).

La sesión inició a las 10:30 am con 16 estudiantes adolescentes del grado noveno. Nos ubicamos en la zona verde del colegio y realizamos el primer juego propuesto “virus”, y se les explica a los estudiantes en qué consiste la actividad. Sin embargo, se puede percibir en ellos timidez e inseguridad para realizar la acción. Al principio, los participantes estaban confundidos en el desarrollo del juego, pero a medida que se avanzaba en el ejercicio ellos podían comprender que

el objetivo del juego era no dejarse contagiar del virus. Esta comprensión les permitió estar menos tensionados y hacer la acción con más tranquilidad. Lo que se pretende con “virus” es preparar la atención del cuerpo y la mente para realizar las actividades con mayor confianza.

Para el siguiente ejercicio se solicitó dos voluntarios, pero los estudiantes se notan prevenidos ante las situaciones propuestas. Después de un rato de nerviosismo dos adolescentes deciden participar en la actividad. Se hizo el juego dramático del expositor, que consta de dos personajes, el expositor y su traductor. Por medio de la mímica el expositor intenta transmitir un mensaje mientras su traductor interpreta oralmente sus acciones. Los estudiantes realizan el juego de manera cohibida pues su creatividad y expresión oral y corporal se ven limitadas. Luego otra pareja intenta hacer la actividad, pero se puede observar una risa nerviosa que en varios momentos detenía el ejercicio.

Más tarde, los estudiantes se ubican en una línea para iniciar con el juego patos al agua. Los adolescentes siguen las instrucciones que el moderador indica. Se realiza esta actividad con el fin de avivar la atención de los estudiantes. Luego, se le entrega a cada participante un tema que debe leer, preparar y exponer ante sus compañeros.

Posteriormente, nos dirigimos al aula de clase para hacer la presentación, cada persona tenía 1 minuto de exposición. A medida que pasaban los expositores se podía contemplar nervios, angustia, ansias, pena y miedo. En los estudiantes se manifestó diferentes reacciones físicas como enrojecimiento, temblor, risa, rigidez, entre otros, que surgían en el momento de hablar en

público. También se percata voz temblorosa, tartamudeo, voz baja y balbuceo. Además, había expresiones de negatividad, no poder hacer la acción y olvido del discurso.

Finalmente se hizo una reflexión sobre las sensaciones que se originan en la exposición, las siguientes son algunas de las conclusiones a las que llegaron los adolescentes:

- Me dio miedo por estar en frente de un público
- Me sudaban las manos y sentía la cara caliente
- La pena no me dejaba y las miradas me achantan
- En el momento de sentir miedo se le olvidaban las palabras a uno
- En ese momento se piensa que estaba mal las exposiciones

1. ANÁLISIS DE LA NARRATIVA (en este espacio se puede formular preguntas, hipótesis, conclusiones, puede contrastar teoría y práctica, plantear soluciones a problemas identificados, etc.)

En la primera parte del taller posiblemente la timidez e inseguridad para realizar las acciones se generó porque los participantes prefieren evitar el momento de ser observados por los demás compañeros. En este punto, también se puede deducir que los estudiantes no están acostumbrados a hablar en público y por eso cuando lo intentan surgen una serie de comportamientos físicos y emocionales que no controlan. Los estudiantes temen a los espacios de exposición oral y les es poco familiar la expresión teatral.

Sin embargo, se empieza a observar que la tranquilidad que los estudiantes comenzaron a desarrollar parece estar afectada por las actividades que hacen posible la interacción, al parecer a ellos estas interacciones les genera confianza. Por esta razón, puede ser que después de un rato de

nervios los adolescentes deciden participar voluntariamente porque comprenden que todos están en igualdad de condiciones para realizar las actividades. Ahora cabe resaltar que, es notorio que los estudiantes realizan los juegos de manera cohibida y su oralidad y corporalidad se ven perjudicadas al parecer porque aunque deciden hacer el ejercicio no pierden el miedo de equivocarse o ser ridiculizados por sus compañeros.

En el primer acercamiento de oratoria que se tuvo con ellos, se percibía una tensión y rechazo para realizar la tarea. De los 16 estudiantes no hubo uno solo que pudiera culminar el ejercicio de exposición durante un minuto como se les había solicitado.

- 2. ELEMENTOS COMPLEMENTARIOS** (entrevistas, fotos, mapas, dibujos, gráficos, escritos, etc.). Este espacio corresponde al anexo de elementos importantes que al presentarlos de manera organizada se convierten en soporte esencial de la narrativa y el análisis presentados.



En la imagen se puede observar la explicación de la primera actividad “el virus”, además se evidenciar la tensión que tenían los estudiantes al tener las manos en los bolsillos o sujetar una parte del cuerpo, cabe destacar, la distancia que existía entre los participantes con los moderadores.



En esta imagen se desarrolla el juego “patos al agua”, los adolescentes estaban atentos a las instrucciones dadas por parte del moderador. Se puede notar por su organización las relaciones existentes entre ellos.

Corporación Universitaria Minuto De Dios

Prácticas Profesionales

Facultad De Educación-Sede Principal

Diario De Campo

Nº. 02

Nombre de los investigadores: CRISTHIAN CORTES Y KAREN MURCIA

Fecha: ABRIL 1 de 2019

- 1. NARRATIVA** (Registrar la información de manera categórica por su significación, globalidad, articulación e historicidad puede resultar un producto organizado y sistemático).

La sesión inició a las 8:30 am, con anticipación se solicitó el salón de aula múltiple para la realización del taller, el cual es un espacio bastante amplio y cerrado que ayuda a que los estudiantes no estuvieran tan prevenidos. Se da inicio a la actividad con 15 estudiantes adolescentes del grado noveno, un estudiante no asistió a la institución y en esta sesión fue ausente. Se inició con un saludo y un círculo, se realizó la actividad de Zip y Zap, los estudiantes se encontraban un poco tímidos con la actividad y no hablaban fuerte, sin embargo, luego de un tiempo se fueron integrando en el juego y se relajaron un poco. En algunos estudiantes se le nota timidez por realizar una acción como hacer un aplauso.

Se continuó con el taller en una actividad del baúl mágico para estimular la imaginación, luego de exponer cómo se desarrolla el juego y pedir quien quería empezar ningún participante se postuló, luego de un momento un participante tomó la iniciativa e inició la ronda con cada

estudiante, en cada momento se estimulaba al estudiante con frases como “tu puedes”, en el intervalo de cambio de participante los estudiantes se quedaban callados y se movían como para eludir la vista del moderador, los estudiantes imaginaron objetos de la casa y con buena proyección de voz. Existieron momentos de risa por objetos poco usuales, en muchas partes de la sesión los estudiantes tenían las manos cruzadas, en los bolsillos o realizando movimientos de incomodidad. Por esto razón se les solicitó que respiraran, que se relajaran y evitaran tener estas conductas.

En el siguiente ejercicio de la ventana mágica se les pidió imaginar un lugar y describirlo, los estudiantes explicaron de distintas maneras su lugar y se les preguntaba por colores y formas que habían imaginado, en este ejercicio no hubo silencios, más bien fue fluido, en otros describían pocas partes y se quedaban callados diciendo “listo”.

Continuando con la realización del taller, se les solicitó a los estudiantes acostarse en el piso y escuchar unos sonidos, como burlas, aplausos, risas. Luego se sentaron y se preguntó qué sintieron o cuál fue el que más les gusto, a lo que ellos manifestaron que recordaban lugares e imágenes que les daban tranquilidad. Se les pregunta qué sensaciones percibieron con el sonido de abuceo, ellos manifestaron que sentían rechazo o pena en algunas circunstancias.

Luego se les indica la siguiente actividad que consiste en crear un cuento entre todos, los estudiantes comenzaron a narrar la historia con distintas situaciones, uno a uno los estudiantes narraron una parte del cuento y en cada espacio se respetó el derecho de la palabra y se escucharon con atención. Con el cuento se inició la actividad del “sí mágico” el cual consiste en creerse las circunstancias del cuento, a lo cual los estudiantes interactuaron con acciones corporales que interpretaron algunos con fluidez y otros les dio un poco de pena.

Se hizo un cambio de actividad el cual consistía en recrear el cuento de caperucita roja, se dividió en dos grupos de 8 y 7 personas. Se les otorgó diez minutos para hablar y ensayar la representación. En un grupo estuvo la moderadora Karen debido a que en el mismo no se sabían bien el cuento y se sentían un poco tímidos para crear nuevos personajes debido al número de participantes que había. En el otro grupo fueron dinámicos y utilizaron una parte del salón en la cual había una mesa y la inmiscuyen en la escena, en la dramatización participaron todos los estudiantes y crearon personajes como dos perros y los padres de caperucita. Algunos estudiantes proyectaban la voz, otros miraban el piso y hablaban con un tono de voz muy bajo. Los estudiantes disfrutaron de la escena de sus compañeros. Como reflexión final se les preguntó a los estudiantes que sintieron, manifestaron que les daba risa nerviosa, un poco de nervios que se les burlaran, además de expresar con el cuerpo de manera tensa.

2. ANÁLISIS DE LA NARRATIVA (en este espacio se puede formular preguntas, hipótesis, conclusiones, puede contrastar teoría y práctica, plantear soluciones a problemas identificados, etc.)

Generar espacios adecuados para la realización de actividades escénicas brinda momentos de tranquilidad en donde los estudiantes se pueden preparar de manera consciente y abierta para las actividades. Para algunos estudiantes la actuación de ciertos ejercicios no se ejecutaba por timidez, sin embargo, en el desarrollo de la sesión se generó distensión y se continuo el taller. Al momento de iniciar las actividades y solicitar un voluntario ningún estudiante se postulaba tal vez por nervios de lo que iba a suceder, sin embargo, al pasar y no recibir ningún comentario

negativo se motivaban a seguir el ejercicio, se sugiere a partir de este juego que la institución evite actividades que sean juzgadas de forma cualitativa y respetar los avances individuales.

Para los estudiantes en los momentos de incomodidad o de poca conexión con algún ejercicio su reacción es la de cruzar los brazos, tal vez estas acciones se han convertido en escudos ante situaciones incómodas.

3. ELEMENTOS COMPLEMENTARIOS (entrevistas, fotos, mapas, dibujos, gráficos, escritos, etc.). Este espacio corresponde al anexo de elementos importantes que al presentarlos de manera organizada se convierten en soporte esencial de la narrativa y el análisis presentados.



Esta imagen refleja el ejercicio de imaginación con sonidos, los estudiantes intentan relajar su cuerpo para imaginar situaciones producidas por diferentes sonidos y luego contar su experiencia.



En esta imagen se puede observar las interpretaciones de los adolescentes sobre el cuento de caperucita roja a partir de la improvisación.

Corporación Universitaria Minuto De Dios

Prácticas Profesionales

Facultad De Educación-Sede Principal

Diario De Campo

Nº. 03

Nombre de los investigadores: CRISTHIAN CORTES Y KAREN MURCIA

Fecha: ABRIL 22 de 2019

1. NARRATIVA (Registrar la información de manera categórica por su significación, globalidad, articulación e historicidad puede resultar un producto organizado y sistemático).

El día 22 de abril se inició la sesión a las 8:30 am, el taller se desarrolló en el polideportivo del colegio. La primera actividad que se realizó fue el asesino, en que se percibe como las reacciones físicas de risa, enrojecimiento, movimientos innecesarios delatan al personaje del asesino. Se hace como recomendación respirar, sacar las manos de los bolsillos, no cruzar los brazos pensar una estrategia con calma con el fin de lograr el objetivo del juego. Después se explica que a través de la expresión corporal se puede transmitir mensajes y que es una posible razón por la cual descubren al asesino.

Terminado el ejercicio se plantea herramientas del teatro que pueden utilizar en el momento de una exposición como la imaginación trabajada en la anterior sesión y la concentración que era tema del día. Además, se hizo una introducción de la importancia de la relajación de músculos antes de iniciar una presentación oral. Así pues, se da inicio a la actividad de mímica, en que se

organizan en dos grupos y cada equipo intenta adivinar la mayor cantidad de verbos. Al principio se percibe un ambiente tenso y tímido, pero en medio de las interacciones los participantes se tranquilizan y se arriesgan más en sus movimientos.

De acuerdo al marco teórico con el que se sustenta la presente investigación se decidió en esta sesión agregar una actividad en que los adolescentes tuvieran la oportunidad de observarse mediante el video grabado de la primera sesión en la actividad de exposición oral. En este punto algunos estudiantes sentían pena al verse en pantalla y solicitaban que quitaran el video, además había expresiones de asombro al percibir sus acciones corporales al momento de hablar en público. Esta actividad facilitó la explicación del lenguaje no verbal en el discurso.

Posteriormente, se realizó el ejercicio de interpretación del cuento de caperucita roja, en esta ocasión se les entrego un libreto para que intentaran aprendérselo de memoria. Cada grupo leía el texto dramático y ensayaba varias veces cada parlamento.

Antes de la presentación del sketch se reiteró algunas pautas para facilitar la acción comunicativa. En este ejercicio se puede notar un avance significativo en la disposición para la actividad porque ya no mostraban movimientos involuntarios, balbuceo, negación en la realización de la acción y por el contrario hicieron un esfuerzo por seguir al pie de la letra el guion y a pesar de que se olvidaban algunas frases buscaban seguir el ejercicio y no detenerlo. Ahora cabe resaltar que, la dificultad general que se presento fue el volumen de la voz porque casi no se escuchaba lo que decían.

2. ANÁLISIS DE LA NARRATIVA (en este espacio se puede formular preguntas, hipótesis, conclusiones, puede contrastar teoría y práctica, plantear soluciones a problemas identificados, etc.)

En las actividades se perciben movimientos involuntarios que no hacen parte de la expresión corporal del discurso, los estudiantes utilizan estos ademanes como defensa ante la situación incómoda de hablar en público. Por otra parte, generar espacios de interacción que contribuyen a calmar a los participantes, les permite que se atrevan a proponer nuevos movimientos en los ejercicios planteados.

Así pues, se puede observar que los adolescentes manejan la improvisación como elemento auxiliar durante el discurso. Como dijo Ballenato (2010) los métodos para hacer la presentación oral pueden ser: improvisación total, improvisación basada en un guion, memorización del discurso, lectura de un texto, de lo que se deduce que para hacer una improvisación es necesario conocer sobre el tema. En este caso los estudiantes conocían el cuento de caperucita roja y utilizaron su imaginación al servicio del relato. En este sentido, tener experiencias de éxito en el escenario posiblemente permite que el estudiante se motive a realizar una próxima exposición con más seguridad.

ELEMENTOS COMPLEMENTARIOS (entrevistas, fotos, mapas, dibujos, gráficos, escritos, etc.). Este espacio corresponde al anexo de elementos importantes que al presentarlos de manera organizada se convierten en soporte esencial de la narrativa y el análisis presentados.



En esta imagen se puede observar el juego de mímica por grupos en que se percibe poca expresión corporal por parte de los estudiantes.



En esta imagen se representa la actividad de caperucita roja por memorización de textos. Los estudiantes intentan concentrar la atención en sus libretos para hacer la respectiva exposición.



Corporación Universitaria Minuto De Dios

Prácticas Profesionales

Facultad De Educación-Sede Principal

Diario De Campo

Nº. 04

Nombre de los investigadores: CRISTHIAN CORTES Y KAREN MURCIA

Fecha: ABRIL 26 de 2019

- 1. NARRATIVA** (Registrar la información de manera categórica por su significación, globalidad, articulación e historicidad puede resultar un producto organizado y sistemático).

El día 26 de abril de 2019 la sesión inició a las 10:30 am. El taller se desarrolló en dos actividades, primero una entrevista a cada estudiante y luego las exposiciones de los participantes aplicando lo que habían aprendido.

La primera participante que pasó a realizar la entrevista y posteriormente la exposición, al principio se notaba nerviosa y angustiada, sin embargo, en el transcurso de la entrevista se relajó y hablaba con más fluidez.

La intención que se tenía con la entrevista era que los adolescentes contaran cuales fueron sus experiencias durante las sesiones, que opiniones tenían sobre los ejercicios propuestos, que actividad se facilitó o dificultó y que sentían en la práctica teatral. Estas son algunas de las respuestas:

“Lo que más me sirvió de los talleres es no tener tantos nervios al hablar en público porque la otra vez me tocó hacer una exposición en clase de sociales y me salió bien.”

“En el teatro le enseñan a uno a perder el miedo, aprendí a relajar el cuerpo, a mirar un punto fijo...” En este participante se puede evidenciar su avance porque en las actividades tenía enrojecimiento facial y se cubría la cara, en esta última sesión, aunque tiene la cámara en frente se observa un enrojecimiento facial leve y ya no se tapa el rostro, además habla con más seguridad.

“Lo que más se me dificultó son las obras porque a veces temblaba y se me olvidaba las palabras”

En la pregunta 8 de la entrevista uno de los participantes respondió: “si debería hacer eso para que cuando haya más personas, por decirlo así, con pánico escénico”

Una de las participantes en la entrevista manifestó que le daba pena hablar delante de la cámara. Sin embargo, se logró que expresara parte de su experiencia al decir que el

ejercicio de caperucita roja se le había dificultado porque no le gusta estar en una exposición. Además, declara que en el colegio no realiza presentaciones. Cabe resaltar, que, aunque estuvo muy asustada para realizar la entrevista hizo el esfuerzo de hacer la exposición, respiraba e intentaba concentrarse en el tema, sin embargo, fue muy corto su discurso.

Otro de los estudiantes indica que ahora puede controlar más sus nervios porque ya no se preocupa tanto y hace lo mejor que puede con tal de que el profesor diga: bueno, eso quedo bien. Con esta respuesta surge la siguiente pregunta: ¿las notas influyen en la exposición? a lo que el adolescente respondió: si, porque si uno hace las cosas bien y sin nervios y el profesor ve eso y dice: “bueno le quedo bien la exposición y le pone una nota buena”.

En la pregunta: ¿Las diferentes exposiciones que realizó durante las sesiones fueron de su agrado? Uno de los adolescentes indicaba que si porque estaba con chicos que también les daba pena y también eran conocidos desde el año pasado

2. ANÁLISIS DE LA NARRATIVA (en este espacio se puede formular preguntas, hipótesis, conclusiones, puede contrastar teoría y práctica, plantear soluciones a problemas identificados, etc.)

En la última exposición se notó un avance considerable en los estudiantes porque a pesar que tenían nervios intentaron controlarlos, aún se lograba observar reacciones físicas como movimientos excesivos, risas, tensión, pero también se percibe menos tartamudeo y balbuceo, además se puede percatar que los adolescentes ahora piensan cada palabra que dicen, y hablan con más fluidez y confianza. Para algunos los 4 talleres fueron suficientes para adquirir herramientas que les ayude a hablar en público, para otros faltaron más sesiones. Sin embargo, basados en el método de Stanislavski lo que se pretende es que los estudiantes sean conscientes de sus facultades creadoras para enfrentar y manejar esas sensaciones negativas que se originan cuando se está frente a un público.

En la pregunta: ¿Usted considera que el colegio debe brindar espacios para la técnica teatral?, los estudiantes fueron concretos en responder que si porque a través del teatro pueden practicar y perder el miedo a hablar en público. Como lo declara Bados (2010) la práctica constante de hablar en público contribuye a perder ese miedo y sin duda, desde la presente propuesta pedagógica el teatro es una didáctica que permite estos espacios de interacción y exposición con los demás.

- 3. ELEMENTOS COMPLEMENTARIOS** (entrevistas, fotos, mapas, dibujos, gráficos, escritos, etc.). Este espacio corresponde al anexo de elementos importantes que al presentarlos de manera organizada se convierten en soporte esencial de la narrativa y el análisis presentados.



En esta imagen se puede observar uno de los participantes realizando una exposición con un tema de interés propio, en él se percibe por su postura corporal mayor seguridad en su discurso, oral estudiante pretende utilizar movimientos sutiles como el señalamiento de una palabra para que el público entienda mejor su discurso.

Análisis

Los estudiantes manifiestan que las exposiciones se hacen de acuerdo a los contenidos seleccionados por el docente lo cual no permite que el adolescente realice presentaciones con temas de su interés. Posiblemente esta sea una razón por la que los estudiantes no se motivan a prepararse física y emocionalmente y convierten esta acción en un proceso memorístico cuya finalidad es cumplir con una nota. De igual manera, la falta de práctica crea dudas en el expositor durante la oralidad y al ser enfrentado con la mirada del compañero se genera una sensación de ser juzgados, intimidados y ridiculizados, como se puede evidenciar en el video de la sesión 1 en la actividad de exposiciones.

De esta experiencia se deduce que una de las posibles causas por la que se ve afectada la exposición es porque el estudiante no se siente cercano al profesor y por el contrario se siente en constante evaluación lo que provoca tensión, bloqueos mentales, tartamudeo.

Así mismo, se puede observar en los talleres que a los estudiantes les cuesta imaginar debido a que sus procesos de aprendizaje son memorísticos y poco reflexivos. En este sentido, la inseguridad hace que el orador emita palabras y movimientos sueltos y se pierda en la línea de acción continua propuesta por Stanislavski. En este punto se puede deducir, que los estudiantes necesitan una materia que maneje el lenguaje no verbal y que fortalezca la conciencia corporal con el fin, que los adolescentes en la preparación del discurso organicen la información a su modo y lo reconstruyan a partir de su imaginación bajo pautas académicas.

Posiblemente, cuando en los talleres se les brindó espacios de exposición con contenidos de su agrado, al parecer los participantes pudieron modificar los pensamientos y conductas

que alimentaban su miedo al hablar en público lo que les facilitó al final de las sesiones controlar los nervios, como se evidencia en el video de la sesión 4.

En los talleres se pudo observar que algunos estudiantes presentaban muchos movimientos y en otros casos estaba la ausencia de los mismos, es decir se les dificultaba encontrar un punto de equilibrio de su expresión corporal, además. Se puede evidenciar que cuando el participante está tensionado su lenguaje no verbal inconscientemente refleja su miedo.

Por otra parte, se percibe que el estudiante hablaba rápido y no se le entendía con el fin de terminar el ejercicio, lo que lleva a pensar que hace falta ejercicios de respiración, pronunciación, entonación, matices de la voz, posición correcta del aparato bucal. Cabe resaltar que, si una persona controla sus palabras y añade movimientos logra una composición agradable para el espectador. Entonces, la vinculación de la lingüística con la expresión corporal es lo que compone un discurso, como se evidenció en los diarios de campo se manejó en primera parte la lingüística y luego se dio paso a la expresión corporal y esto facilitó en el último ejercicio el desarrollo de la habilidad de hablar en público.

Ahora hay que tener en cuenta que las exposiciones se vieron afectadas por la cantidad de público, preparación y el espacio físico. Asimismo, se vieron influenciadas por que en algunas actividades hubo espacios de diálogo más íntimos entre los expositores para preparar el discurso y en el momento de estar en escena acompañados favorecía la expresión oral. Sin embargo, también hubo ejercicios de mayor exigencia en su preparación y desarrollo al afrontar de manera individual al público. Es decir, los estudiantes estaban condicionados con las relaciones sociales. Cabe resaltar que la falta de interacción social puede provocar el origen de este miedo porque los estudiantes se crean falsas ideas sobre las opiniones de sus compañeros y al ser observados se sienten juzgados

En el desarrollo de actividades se accedió a un aprendizaje oral y reflexivo mediante la relación con las otras gracias a que en las actividades colectivas se generó interacciones de manera consciente y con un mismo propósito de construcción y representación de una oratoria para los espacios académicos. Esto puede permitir que los espacios de diálogo modifique la conducta del habla y la escucha además, cabe resaltar la importancia de un diálogo entre estudiante y moderador con el fin de intercambiar conocimiento, ideas y experiencias para concretar un saber.

Quizás los ejercicios propuestos no funcionan igual y al mismo tiempo para todos, sin embargo, algunos estudiantes si afloraron sus habilidades y capacidades en el escenario teniendo en cuenta las destrezas de cada individuo. En este sentido, se pudo evidenciar que después de las sesiones el porcentaje de estudiantes que no pudo controlar los nervios es mínimo. No obstante, expresaron que hicieron falta sesiones para adquirir la habilidad, además se manifestó que en el colegio se ofrecen pocos espacios para practicar la exposición en público.

6 CONCLUSIONES

En el desarrollo de la presente investigación se llegó a concluir que la práctica teatral permite un intercambio de emociones, pensamientos, experiencias, saberes, lenguaje verbal y no verbal para lograr una conexión más tranquila y asertiva de unos estudiantes con otros. Esta práctica influye en la habilidad de hablar en público porque permite observar y analizar los comportamientos de los compañeros en diferentes actividades de exposición oral, entendiendo que la exposición es la acción de expresar frente a una audiencia un mensaje. La interpretación de esta comparación entre compañeros permite crear

cuidadosamente el discurso y las acciones corporales propias, a partir de las dificultades vistas en los participantes como movimientos excesivos e involuntarios, ansiedad, temblor, por nombrar algunos.

Asimismo, hubo un impacto positivo en los estudiantes al trabajar el método de Stanislavski porque les permitió en el transcurso de la última exposición utilizar elementos auxiliares como la imaginación, concentración de la atención y relajación de los músculos en el desarrollo de su discurso. Este es el resultado de que el estudiante aprenda a ocuparse de su labor interior y exterior en el escenario y controle reacciones físicas y emocionales de la glosofobia.

De igual manera, participar con temas de exposición de interés influyó en la disposición y serenidad del adolescente al realizar este ejercicio. En este punto, al vincular el método de Stanislavski y los temas de exposición dentro de los ejercicios propuestos de las sesiones se logró una evolución en el desarrollo de la habilidad de hablar en público como se evidencia en el anexo 6.

Además, cabe aclarar que a diferencia de un actor algunos estudiantes evitan el público para no ser observados y escuchados. Por esta razón es importante el uso de herramientas teatrales que permiten al adolescente adaptarse en escena, siendo la escena no necesariamente un espacio teatral sino un espacio de representación ante un público. En este sentido, el orador debe tener la capacidad de adaptarse a diferentes circunstancias o situaciones como ocurrió en la realización de las sesiones en donde se efectuaron cambios de espacios con altos niveles de ruido. (Anexo 6)

Por lo que se refiere a la interacción social basada en Flecha Y Ferrada (2008) tuvo éxito porque en las actividades propuestas en las sesiones se pudieron reflejar los principios del

modelo dialógico de la pedagogía. Esto permitió que los estudiantes entraran en confianza al estar bajo las mismas condiciones, lo que posibilitó la habilidad comunicativa. La relación de lo cognitivo, lo físico, las experiencias y las relaciones sociales aportan al desarrollo de esa habilidad teniendo en cuenta el tiempo que sea necesario para la intervención de cada participante, entendiendo que cada uno tiene ritmos diferentes de aprendizaje.

Como resultado de la investigación los estudiantes avanzaron en el manejo de la palabra, las emociones, el escenario y el público. La exposición oral vinculada a la práctica teatral contribuye al manejo de la ansiedad, de la tensión muscular, fluidez verbal, el control de movimientos y del discurso. Por lo tanto, los espacios de diálogo modifican la conducta del habla y la escucha además el teatro enseña a expresar emociones y pensamientos y no lo limita a un tema académico.

7 PROSPECTIVA.

El desarrollo de este trabajo aportó diferentes aprendizajes los cuales se refieren principalmente a la aplicación de teorías, conceptos y experiencias relacionados con la educación artística adquirida en la carrera. Además, permitió utilizar la técnica dramática como una herramienta pedagógica y social que aporta en la habilidad comunicativa y las interacciones sociales. Por esta razón se puede comprender la importancia del arte escénico en las instituciones educativas ya que va más allá de una puesta en escena.

Uno de los retos para los investigadores fue enfrentar la realidad del contexto educativo, porque durante la realización de las sesiones hubo respuestas no esperadas como el miedo de hablar frente a una cámara. Por otra parte, mostrar a la institución una problemática comunicativa como el miedo a la exposición oral y la manera que interfiere en los procesos académicos cuando se realizan exposiciones, debates, evaluaciones orales, trabajos en grupo, entre otros. Sin embargo, también señalar que existen herramientas pedagógicas para trabajarlo, como el caso de la presente investigación que utilizó ejercicios de teatro como un espacio de auto-reconocimiento, reflexión personal, libre expresión y de oportunidad para hacer cosas nuevas. En este sentido, permitir que el estudiante tenga experiencias de éxito en el escenario posibilita hacer una futura exposición con mayor tranquilidad.

La presente monografía busca ser un instrumento de apoyo para futuras investigaciones sobre el miedo a hablar en público. Así pues, se brinda una alternativa de enfrentar ese miedo a través del teatro porque controla las emociones y los pensamientos en una exposición. Finalmente, se recomienda tomar en consideración factores externos como espacios no adecuados, tiempos y ruido que dificulta la concentración y relajación de los participantes y obstaculizan el cumplimiento de los objetivos.

Referencias

- Alcaldía de Madrid (2018). nuestro municipio recuperado de <http://www.madrid-cundinamarca.gov.co/municipio/nuestro-municipio>
- Aubert, A. Flecha, A. García. Flecha, R. Racionero, S. 2010. Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona, España: HIPATIA Editorial
- Bados, A. (2015). Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/65625/1/MHP.pdf>
- Ballenato, G. (2010). *Hablar en público*. Madrid, España. Ediciones Pirámide.
- Casas, J. Repullo, J. Campos, D. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (II). recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656703792221>
- Cejudo, M. (2015). Cuando todos me miran. *Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*, 3(5). Recuperado de http://www.psicociencias.com/pdf_noticias/Cuando_todos_me_miran.pdf
- Chihu, A., López, A. (s, f). *El enfoque dramático de Erving Goffman*. Revista polis. Recuperado de <http://polismexico.izt.uam.mx/index.php/rp/article/view/534>
- CHOMSKY, N. (1972) *Lingüística cartesiana*. Madrid, España. Editorial gredos s.a
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994] recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de Colombia. (7 de agosto de 1997) ley general de cultura. [Ley 397 de 1997] recuperado de http://www.sinic.gov.co/SINIC/Sipa_Conceptos_Comite_Tecnico/ley%20397%20de%201997.pdf

- Constitución política de Colombia [Const.]. (1991) 2da Ed. Editorial Legis
- Cosios, A. (2014). *Depresión y ansiedad en adolescentes del colegio calasanz de loja mediante la herramienta 23 del ministerio de salud pública*. (Tesis de pregrado) Universidad nacional de Loja, Loja, Ecuador.
- Daza, G., Vargas, M., Garcia, N., Sierra, L. (2000). *COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Escenarios de la Comunicación, Bogotá, Colombia. Editorial cedal*
- Ferrada, D, Flecha, R. (2008). *EL MODELO DIALÓGICO DE LA PEDAGOGÍA: UN APORTE DESDE LAS EXPERIENCIAS DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 41-61. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n1/art03.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2010), *Orientaciones Pedagógicas Para La Educación Artística En Básica Y Media*, Bogotá, Colombia recuperado de http://cms.colombiaaprende.edu.co/static/cache/binaries/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Edu_Artistica_Basica_Media.pdf?binary_rand=3268
- Motos, T. (1993). *Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura*. Dialnet. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20395&dsID=tecnicas_dramaticas.pdf
- Sampieri, R, (2014). *Metodología de la investigación. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.* México D.F.
- Sampieri, R, (2014). *Metodología de la investigación. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.* México D.F. recuperado de http://novella.mhhe.com/sites/000001251x/student_view0/capitulos_1_a_13.html

Sánchez, J, Brito, N. (2015) Desa-rollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. Revista En-cuentros, Universidad Autónoma del caribe. Caribe, 13 (1), pp. 117-141 DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.502>

Stanislavski, C. (1954) Preparación del actor. (Ricardo Debenedetti, trad.) Editorial Psique. Buenos Aires, Argentina.

Stanislavski, C. (1975) El arte escénico. Siglo veintiuno editores. México

Stanislavski, C. (1999) La construcción del personaje. (Bernardo Fernández, trad.) Alianza Editorial. Madrid, España.

Winkin, Y. (1991) Los momentos y sus hombre. Barcelona, España. Ediciones Pidos.

Anexos

Anexo 1 Consentimiento informado

DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN DE USO DE DERECHOS DE IMAGEN SOBRE FOTOGRAFÍAS Y FIJACIONES AUDIOVISUALES (VIDEOS) Y DE PROPIEDAD INTELECTUAL OTORGADO A LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

Yo _____ en adelante el CEDENTE identificado(a) con cédula de ciudadanía o pasaporte número _____ expedida en _____ acudiente del(a) estudiante _____ con documento _____ de _____ autorizo a la Corporación Universitaria Minuto De Dios- UNIMINUTO, institución de educación superior privada, de utilidad común, sin ánimo de lucro, con personería jurídica reconocida mediante resolución 10345 expedida por el Ministerio de Educación Nacional el día 01 de agosto de 1990, identificada con el NIT N° 800.116.217-2, con domicilio en la ciudad de Bogotá, para utilizar, realizar, publicar, imprimir, reproducir y disponer de cualquier forma conocida o por conocer toda las tomas fotográficas y/o audiovisuales en las cuales aparezca su imagen, así como toda fotografía y procedimientos análogos a la fotografía, o producción audiovisual (video), para fines, previas las siguientes CONSIDERACIONES:

1. Que el **CEDENTE** ha manifestado su consentimiento para que la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO, realice una serie de tomas fotográficas y/o videos o utilice la fotografía y procedimiento análogos a la fotografía, o reproducción audiovisual (video) cuyos derechos morales y patrimoniales le pertenecen, con el objeto de ser reproducidas en materiales educativos producidos por la Corporación Universitaria Minuto de Dios, tales como libros de estudio, guía de estudio u otros materiales didácticos o materiales publicitarios del mismo, siempre y cuando no afecten su integridad personal ni vayan en contra de sus principios morales y éticos.
2. Que dada la naturaleza de **UNIMINUTO** como institución de Educación Superior, con un modelo universitario innovador para ofrecer educación de alta calidad, de fácil acceso, integral y flexible; para formar profesionales altamente competentes, éticamente responsables y líderes de procesos de transformación social, el **CEDENTE** ha manifestado su aceptación libre de posar para las tomas de fotografías y/o videos para Corporación Universitaria Minuto de Dios –Uniminuto, y/o ceder su material fotográfico o audiovisual.

Yo _____, mayor de edad domiciliado y residenciado en _____, identificado con la cédula de ciudadanía o pasaporte No. _____ de _____, en mi calidad de persona natural y representante legal de _____ cuyo imagen será fijada en una fotografía o producción audiovisual (video) que utilizara y publicará la **Corporación Universitaria Minuto de Dios**, suscribo el presente documento de autorización de uso de derechos de imagen sobre fotografía y procedimientos análogos a la fotografía, o producción audiovisual (video), así como los patrimoniales de autor y derechos conexos, el cual se registrará por las normas legales aplicables y particular por las siguientes Clausulas:

CONDICIONES

PRIMERA – AUTORIZACIÓN: mediante el presente documento autorizo a utilización de los derechos de imagen sobre fotografías o procedimientos análogos a la fotografía, o producciones audiovisuales (videos), así como los derechos patrimoniales de autor (Reproducción Comunicación Pública, Transformación y Distribución) y derechos conexos, a la **CORPORACIÓN UNIVERSITARIA**

MINUTO DE DIOS para incluirlos en fotografía o procedimientos análogos a la fotografía, o producción audiovisuales (Videos).

SEGUNDA – OBJETO: por medio del presente escrito, autorizo a la **CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS** para que, de conformidad con las normas internacionales que sobre propiedad intelectual sean aplicables, así como bajo las normas vigentes en Colombia, usen los derechos de imagen sobre fotografías o procedimientos análogos a la fotografía, o producciones audiovisuales (videos) así como los derechos de propiedad intelectual y sobre Derechos conexos que le puedan pertenecer para ser utilizados por la **CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS**.

PARÁGRAFO - ALCANCE DE OBJETO: la presente autorización de uso se otorga a la **CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS**, para ser utilizada en ediciones impresas y electrónicas, digitales, ópticas y en la red internet. **PARAGRAFO:** tal uso se realizará por parte de la **CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS** y/o a quienes estas autoricen, para efectos de su publicación de manera directa, o a través de un tercero que se designe para tal fin.

TERCERA – TERRITORIO: los derechos aquí autorizados se dan sin limitación geográfica o territorial alguna.

CUARTA – ALCANCE: la presente autorización se da para formato o soporte material, y se extiende a la utilización en medio óptica, magnética, electrónica, en red, mensajes de datos o similar conocido o por conocer en el futuro.

QUINTA- EXCLUSIVIDAD: la autorización de uso aquí establecida no implica exclusividad en favor de la **CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS**. Por lo tanto me reservo y conservaré el derecho de otorgar directamente, u otorgar a cualquier tercero, autorizaciones de uso similares o en los mismos términos aquí acordados

SEXTA –DERECHOS MORALES (Créditos y mención): La autorización de los derechos antes mencionados no implica la cesión de los derechos morales sobre los mismos por cuanto en conformidad con lo establecido en el artículo 6 Bis del convenio de Berna para la protección de las obras literarias, artísticas y científicas; artículo 30 de la ley 23 de 1982 y artículo 11 de la Ley Andina 351 de 1993, estos derechos son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. Por lo tanto los mencionados derechos seguirán radicados en cabeza mía.

SEPTIMA La presente autorización se realiza a Título Gratuito, por lo que no se genera ningún tipo de remuneración, vínculo laboral, ni obligación pecuniaria alguna entre partes

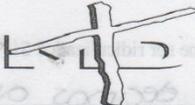
OCTAVA - Corporación Universitaria Minuto de Dios se compromete a dar siempre el crédito al CEDENTE en los materiales impresos y digitales que se publiquen, cuando lo amerite.

Dada en _____, a los _____ () días del mes de _____
2019

La persona
C.C. N° _____ de

estudiante
documento: _____ de

Anexo 2 Encuestas


UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos
Bogotá Calle 80 Presencial

Encuesta

Estamos realizando una investigación para analizar el miedo a hablar en público frente a la competencia comunicativa a través de prácticas teatrales. La siguiente encuesta nos ayudara a porcentuar que personas participaran en el taller, usted puede decidir responder la encuesta o no, si la responde por favor escribir todas sus opiniones y si es el caso utilice el lado opuesto de la hoja.

Fecha: 22-03-19

Nombre: Ismael Arley Diaz Chivato Edad: 15

1 - En una exposición ¿el público le provoca nervios?

si por que la persona tiene toda la atencion
y como todos lo esta mirando lo persona
se intimida

2- En una exposición presenta signos corporales como (sudoración, enrojecimiento, temblor entre otros) Sí No ¿Por qué?

por que la persona se siente intimidada
por que todos lo esta mirando y eso hace
que la persona se acelere y tenga nervios

3- ¿Usted tartamudea al momento de hablar en público? Sí No ¿Por qué?

por que la persona quiere terminar rapido
entonces trata de decir las cosas mas
rapido para acabar

4- ¿A usted se le olvida el discurso que ha planeado para una exposición? Sí No ¿Por qué?

se olvida por los nervios y desperto sentir
que lo esta diciendo mal

5- ¿En una exposición oral usted teme ser ridiculizado? Sí No ¿Por qué?

Por que delante decimos algo mal o no
esta bien

6- ¿Que ideas negativas surgen al momento de hablar en público?

que la exposicion este mal, que se le
olvide lo que iba a decir y que sona
mala nota

7- ¿En una exposición le da miedo responder preguntas sobre el tema? Sí No ¿Por qué?

Por que le preguntan y la persona no sabe
que responder en ese momento de tension

8- ¿Usted ha tenido una mala experiencia al hablar en público? Sí No ¿Cuál?

Por que no estaba bien y no lo hice con
mucho tiempo

9- ¿Usted ha tenido alguna experiencia con el teatro? Sí No ¿Cuál?

10- ¿Cree usted que tiene miedo a hablar en público? Sí No ¿Por qué?

Por que da miedo a lo que dicen la gente

11- En caso de que usted decida participar. ¿Qué tema le gustaría exponer?

igualdad



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos
Bogotá Calle 80 Presencial

Encuesta

Estamos realizando una investigación para analizar el miedo a hablar en público frente a la competencia comunicativa a través de prácticas teatrales. La siguiente encuesta nos ayudara a porcentuar que personas participaran en el taller, usted puede decidir responder la encuesta o no, si la responde por favor escribir todas sus opiniones y si es el caso utilice el lado opuesto de la hoja.

Fecha: 22-03-19

Nombre: Karen Lorenza Gil Molina

Edad: 16.

1 - En una exposición ¿el público le provoca nervios?

Un poco por las miradas intimidantes.

2- En una exposición presenta signos corporales como (sudoración, enrojecimiento, temblor entre otros) Sí No ¿Por qué?

las miradas de los que estan a mi alrededor de lo que lo que diga salga mal o que se van.

3- ¿Usted tartamudea al momento de hablar en público? Sí No ¿Por qué?

los nervios de que diga algo mal.

4- ¿A usted se le olvida el discurso que ha planeado para una exposición? Sí No ¿Por qué?

Por el despoes de que me he aprendido todo y estoy enfrente los nervios me quitan se me olvida todo, por los que estan hay enfrente mio.

5- ¿En una exposición oral usted teme ser ridiculizado? Sí No ¿Por qué?

Que uno diga algo mal y todos se rían que no
saja como uno lo esperaba.

6- ¿Que ideas negativas surgen al momento de hablar en público?

Que tartamudee, que se nos olviden la cosas o
esa ida nerviosa

7- ¿En una exposición le da miedo responder preguntas sobre el tema? Sí No ¿Por qué?

Que no lo diga bien y que no saja como uno espera
que uno diga algo y se rían de uno

8- ¿Usted ha tenido una mala experiencia al hablar en público? Sí No ¿Cuál?

Cuando tenía que tener una charla con una compañera y
se me durde todo por los cables y me taca fapallimo
le cara empecé a boder fino y aburo hce la charla por
no tener una mala nota.ä

9- ¿Usted ha tenido alguna experiencia con el teatro? Sí No ¿Cuál?

10- ¿Cree usted que tiene miedo a hablar en público? Sí No ¿Por qué?

Que me miren tan fijamente es muy intimidante que
alga saja mal.

11- En caso de que usted decida participar. ¿Qué tema le gustaría exponer?

Sobre el Bateo, el deporte y el amor ð

Anexo 3 Diseño de talleres

Taller 1	
Fecha	Marzo 28 de 2019
Tema	La exposición
Número de participantes	16
Objetivo	Identificar las señales vocales, corporales y mentales que presentan los estudiantes de 14 a 16 años de IED Serrezuela a través de una exposición oral con ejercicios planteados a partir de elementos del método de Stanislavski,
METODOLOGÍA	
Actividad de entrada	1. El virus: Dos participantes con una pelota toman el rol de virus. La condición es que cuando uno de los dos participantes tenga la pelota solo se puede mover en su eje de rotación mientras su compañero se desplaza libremente para acercarse a los demás y poderlos ponchar. A medida que se van ponchando, se van uniendo más virus hasta que queden los dos últimos participantes que serán los próximos virus.

Desarrollo	<p>2. El expositor: Los estudiantes se organizan en parejas, uno de ellos se expresa desde la mímica y el otro le traduce en palabras su exposición.</p> <p>3. Patos al agua: Los estudiantes se ubican en una línea recta y siguen las siguientes indicaciones:</p> <p>Patos adentro los estudiantes saltan hacia atrás</p> <p>Patos afuera los estudiantes saltan hacia adelante</p> <p>4. Respiración consciente: Inhalar, contener, exhalar.</p> <p>5. Exposición: Cada estudiante realiza una exposición basado en una noticia del periódico EL TIEMPO con un tema determinado que debe preparar y exponer ante sus compañeros.</p> <p style="text-align: center;">Temas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El reciclaje 2. La tecnología 3. El bullying 4. Consumo de drogas 5. Redes sociales 6. Desorden alimenticio 7. El deporte 8. La censura 9. Estereotipos sociales 10. La globalización
------------	--

	<p>11. Efectos del tabaco y el alcohol</p> <p>12. Violencia intrafamiliar</p> <p>13. Derechos humanos</p> <p>14. Shakespeare</p> <p>15 Cine</p> <p>16. Pérdida de la tradición</p>
Cierre	Expresar los pensamientos, sensaciones y emociones que se originan durante la exposición.
Duración	2 horas académicas
Recursos	Textos
Aspectos a evaluar	Se evalúan signos vocales corporales y mentales en una exposición

Taller 2	
Fecha	Abril 1 de 2019
Tema	Imaginación
Número de participantes	16

Objetivo	Fomentar la imaginación del estudiante a través de juegos teatrales basados en el método de Stanislavski con el fin crear un estado de ánimo y despertar emociones.
METODOLOGÍA	
Actividad de entrada	<p>1- Zip zap: Se les pide a los estudiantes que realicen un círculo con las siguientes indicaciones, se realiza un aplauso hacia la izquierda y al hacer el aplauso se pronuncia ZIP, seguidamente el compañero de la izquierda realiza la misma acción y así uno después del otro, hasta completar una vuelta al círculo. Luego se repite la acción del aplauso hacia la derecha con la variación que se pronuncia ZAP y se hace una ronda, hecho esto se indica que cada estudiante tiene la potestad de enviar el aplauso hacia la derecha o izquierda con la variación de HONDO para devolver el aplauso. Variación: indicación de BOOM para enviar el aplauso a otro lado del círculo que no sea izquierda o derecha, el estudiante que debe aplaudir debe observar a otro estudiante que se encuentre lejos y con un salto y manos arriba pronuncia BOOM y es desde allí donde se inicia el aplauso.</p>

Desarrollo	<p>2. Baúl mágico: se les indica a los estudiantes que hay un baúl mágico e imaginario que contiene muchas cosas. Cada estudiante debe abrir el baúl y comenzar a sacar tantas cosas como le sea posible, realizando la mímica de la acción de sacar el objeto determinado. Ejemplo: del baúl saco un balón, un arco, una flecha... y así sucesivamente, buscando que el estudiante imagine el recurso que se encuentra en el baúl.</p> <p>3. Ventana mágica: se le indica al estudiante que hay una ventana mágica y que debe describir lo que ve. Ejemplo: detrás de la ventana yo veo un niño corriendo de pantalón azul, está jugando con otro niño de pantalón rojo... el estudiante crea un ambiente en su imaginación y debe buscar describir la escena de la manera más detallada posible.</p> <p>4. Imaginación con sonidos: se les pide a los estudiantes que se acuesten boca arriba con los ojos cerrados, luego se reproducen unos sonidos, por ejemplo: sonidos de lluvia, canto de pájaros, encendido de un auto, un rayo... entre otros. Luego se les indica que abran los ojos y describen que se imaginaron con los sonidos antes escuchados.</p> <p>5. Creación de cuentos: Se les pide a los estudiantes hacer un círculo grupal y sentarse, luego uno de ellos iniciara la narración de una historia y el moderador en algún momento dirá SIGUIENTE, con lo cual el estudiante del lado derecho</p>
------------	--

	<p>deberá continuar con la narración de la historia agregándole personajes o escenas como el desee.</p> <p>6. Si mágico: Es un elemento importante para Stanislavski y consiste en colocarse en los zapatos del personaje teniendo en cuenta consideraciones, por ejemplo: Romeo y su desgracia, como sufrió Romeo por su amor, como peleó con su familia hay que buscar de forma imaginativa como fue el momento en que Romeo vivió estas circunstancias</p> <p>7. En grupos representación del cuento de caperucita roja.</p>
Cierre	8. Expresar los pensamientos, sensaciones y emociones que se originan durante la exposición.
Duración	2 horas académicas
Recursos	Artículos para la improvisación. Reproductor de audio.
Criterio de evaluación	El estudiante imagina situaciones para generar emociones que puede utilizar en una presentación oral.

Taller 3	
Fecha	Abril 22 de 2019
Tema	Concentración de la atención
Número de participantes	16
Objetivo	Sensibilizar al estudiante sobre la concentración trabajada por Stanislavski para controlar la atención del público mientras realiza un discurso.
Metodología	
Actividad de entrada	1. El asesino: Los participantes caminan por el espacio y se les pide que cierren los ojos mientras el moderador toca la cabeza de quien va a ser el asesino. La persona elegida debe discretamente tratar de encontrarse con la mirada de alguien y hacerle un guiño o parpadeo. El estudiante al que hayan guiñado tiene que representar una muerte con bastante teatralidad. Se intenta adivinar quién es el asesino, pero si este no corresponde al asesino es causa de muerte para quien se equivocó. Cuando queden dos participantes además del asesino este será el ganador.
Desarrollo	2. Acertijos: Un hombre nació en 1955. Hoy en día tiene 33 años ¿Cómo es posible? Respuesta: 1955 no es el año, sino el número de la habitación del hospital donde nació el hombre. 3. Mímica: Se escriben papelitos con nombres de acciones, deportes, personajes famosos, animales, canciones o películas. En grupos se escoge a una persona para actuar. El

	<p>participante elegido saca un papelito y sin mostrárselo a sus compañeros debe intentar representar la frase o la palabra usando movimientos y gestos. A medida que van adivinando acumulan puntos.</p> <p>4. ¿Quién cambia?: En círculo los participantes hacen una acción y se quedan congelados. Un estudiante seleccionado previamente, tiene que darse la vuelta y cubrirse los ojos, mientras el moderador cambia la posición de algunos de los congelados. La persona elegida voltea nuevamente hacia ellos y tiene que adivinar quienes se cambiaron de posición.</p> <p>5. Sigue el número: En círculo cada participante se enumera, se hace un ostinato rítmico- corporal, y luego un estudiante inicia el juego nombrando su número y el número de otro compañero, quien recibe el juego y hace lo mismo sin detener el ostinato. La condición es no dejar de hacer los movimientos mientras está diciendo su número y el de su compañero.</p> <p>6. La mirada: Una persona se hace enfrente mientras cuenta algo de su vida debe tener la mirada en un punto fijo y no desconcentrarse. Los demás se sientan cerca mientras hacen gestos y no le quitan la mirada.</p> <p>7. ¿Qué suena?: Los participantes caminan por el espacio y luego se quedan quietos, el moderador le venda los ojos a</p>
--	--

	una persona y esta persona tiene que adivinar quién está emitiendo el sonido.
Cierre	8. Entrega de libretos “Caperucita Roja” y lectura dramática. 9. Reflexión del taller.
Duración	2 horas académicas
Recursos	Papelitos Libretos
Criterio de evaluación	El estudiante maneja la atención del público mientras realiza un discurso.

Taller 4	
Fecha	Abril 22 de 2019
Tema	Relajación de los músculos
Número de participantes	16
Objetivo	Desarrollar con los estudiantes una relajación muscular basada en los ejercicios de Stanislavski para evitar la tensión muscular generada en una oratoria.

Metodología	
Actividad de entrada	1. Calentamiento y estiramiento de partes del cuerpo
Desarrollo	<p>2. Terremoto: Se les indica a los estudiantes que pueden hacer cualquier acción que deseen (correr, saltar, bailar entre otros), el moderador indicará STOP y los estudiantes se deben quedar quietos en la posición que tengan en el momento. Luego deben vibrar el cuerpo contrayendo sus músculos hasta llegar el punto de vibrar, luego se les pide que relajen los músculos. La indicación se repite cuantas veces se desee.</p> <p>3. Cóncavo y convexo: Se le indica al estudiante que es cóncavo y convexo, se dan ejemplos con las manos, los estudiantes por parejas deben proponer una secuencia de movimientos en donde se vea cóncavo y convexo, algunas alzadas simples de contención y relajación de músculos.</p> <p>4. Puntos de apoyo: Se divide a los estudiantes en 2 grupos con igual número de personas, el moderador explicará que es un punto de apoyo. A medida que avanza el tiempo los</p>

	<p>estudiantes deben crear figuras más complejas eliminando algunos puntos de apoyo.</p> <p>5.Representación del cuento: Caperucita Roja</p>
Cierre	6. Expresar los pensamientos, sensaciones y emociones que se originan durante la exposición.
Duración	2 horas académicas
Recursos	Textos
Criterio de evaluación	El estudiante controla la tensión muscular al momento de hablar en público

Taller 5	
Fecha	Abril 26 de 2019
Tema	Evaluación
Número de participantes	16
Objetivo	Analizar en los estudiantes adolescentes de 14 – 16 años los comportamientos mentales, corporales y vocales como resultado de los anteriores talleres.
Metodología	
Actividad de entrada	1. Calentamiento y relajación física
Desarrollo	2. Cada estudiante hace una exposición sobre un tema previamente seleccionado aplicando las herramientas aprendidas para desarrollar un discurso.
Cierre	3. Entrevista a cada estudiante sobre su experiencia vivida en los talleres.
Duración	2 horas académicas
Criterio de evaluación	El estudiante presenta o no los mismos signos mentales, corporales y vocales que en el primer taller al momento de hablar en público.

Anexo 4 Formato diario de campo



Corporación Universitaria Minuto De Dios
Prácticas Profesionales
Facultad De Educación-Sede Principal
Diario De Campo

Nombre del estudiante: _____ Curso: _____ N°. _____

Institución / Organización: _____ Fecha: _____

El diario de campo es un ejercicio de escritura fluida e informal donde se registra en orden cronológico el desarrollo de la sesión. Asimismo, se describe con mayor detalle las dificultades que se presentaron, los aspectos o situaciones positivas, los sucesos más significativos con relación a la planeación, los recursos utilizados, el manejo de grupo, el uso del lenguaje, el aprendizaje, le evaluación, el desarrollo profesional, entre otros. Escribir en el recuadro sin limitarse en el escrito.

1. **NARRATIVA** (Registrar la información de manera categórica por su significación, globalidad, articulación e historicidad puede resultar un producto organizado y sistemático).

2. **ANÁLISIS DE LA NARRATIVA** (en este espacio se puede formular preguntas, hipótesis, conclusiones, puede contrastar teoría y práctica, plantear soluciones a problemas identificados, etc.)

3. **ELEMENTOS COMPLEMENTARIOS** (entrevistas, fotos, mapas, dibujos, gráficos, escritos, etc.). Este espacio corresponde al anexo de elementos importantes que al presentarlos de manera organizada se convierten en soporte esencial de la narrativa y el análisis presentados.

Anexo 5 Formato entrevista



ENTREVISTA

La presente entrevista se realiza con el fin de conocer los pensamientos, sensaciones, emociones y experiencias que surgieron en los estudiantes del grado noveno en el desarrollo de las sesiones. La siguiente entrevista se desarrolla con respuesta abierta para mayor libertad y tranquilidad en las opiniones de los participantes.

- 1- ¿Qué fue lo que más se le dificultó en la realización de los talleres?
- 2- ¿Qué fue lo que más le sirvió de las sesiones?
- 3- ¿Considera usted que la práctica teatral brinda herramientas para desarrollar la habilidad de hablar en público?
- 4- En la encuesta usted dijo que presentaba las siguientes reacciones físicas:
_____ ¿Cree que ahora puede controlar los nervios para no presentar estas reacciones?
- 5- ¿Las diferentes exposiciones que realizó durante las sesiones fueron de su agrado? ¿Por qué?
- 6- ¿Considera que la relación que tiene con sus compañeros afecta cuando se habla en público?
- 7- ¿Para usted el número de sesiones fueron suficientes para aumentar la seguridad y confianza en una exposición?
- 8- ¿Usted cree que el colegio debe ofrecer espacios para la técnica dramática?

Anexo 6 grabaciones