

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE ARTES ESCÉNICAS



**Dramatización de cuentos infantiles: aportes de las
representaciones escénicas en la expresión oral y en la
expresión escrita en niños**

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Teatro que
presenta:

Camila Cuba Rodriguez

Asesora:

María Celeste Viale Yerovi

Lima, 2024

Informe de Similitud

Yo, **Maria Celeste Viale Yerovi**, docente de la Facultad de Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis de investigación titulada *Dramatización de cuentos infantiles: Aportes de las representaciones escénicas en la expresión oral y en la expresión escrita en niños*, de la autora **Camila Cuba Rodriguez** dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 14%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 21-mar-2024.
- He revisado con detalle dicho reporte y la tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 28 de agosto de 2024

Nombres y apellidos de la asesora: Maria Celeste Viale Yerovi	
DNI: 08786186	Firma: 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7745-4292	

Resumen

El objetivo de esta investigación es demostrar la eficacia de la dramatización de cuentos infantiles como herramienta en el aula de clase, en función del desarrollo de la expresión oral y expresión escrita en niños de primaria. Para ello, es necesario analizar los conceptos claves de la investigación, tanto en el campo de la educación como en el campo del teatro y el juego dramático. En esta investigación, se desarrollan los espacios donde la dramatización ya juega un rol importante, para evidenciar sus beneficios. Así mismo, se desarrolla la relación entre el docente y el alumno, a modo de recomendación para el trabajo apropiado de la dramatización.

Además, es necesario comprobar la utilidad de dicho recurso en un laboratorio práctico que ponga a prueba la hipótesis de la investigación y demuestre su impacto con resultados concretos. El laboratorio práctico se lleva a cabo en un colegio privado, específicamente, en un aula de clase de niños de ocho y nueve años. En él, se busca reforzar el contenido del curso de lenguaje que trabajan de manera simultánea en el horario regular de clase.

Agradecimientos

Le agradezco a mis padres por la dedicación y constante soporte a lo largo de mi formación educativa. Gracias por sus consejos y por inculcarme el deseo de aprender apuntando siempre en nuevas direcciones y por no poner límites a mis ideas. Con cariño y mucha entrega, me han brindado la posibilidad de crecer en mi carrera, por ello estaré eternamente agradecida.

De forma general, quisiera agradecer a mi familia, quienes considero que jugaron un papel importante en los últimos años de mi carrera, brindándome su apoyo cuando necesitaba una palabra de aliento para seguir adelante.

Quiero agradecer y dedicar este trabajo de investigación a todas las docentes que hay en mi familia, especialmente a mi madre, quienes han sido una inspiración para mí.

Así mismo, quiero agradecer a los docentes que han formado parte de mi educación y que han hecho de esta experiencia algo placentero, brindándome herramientas que me permitieron descubrir nuevas formas de ver el mundo del teatro.

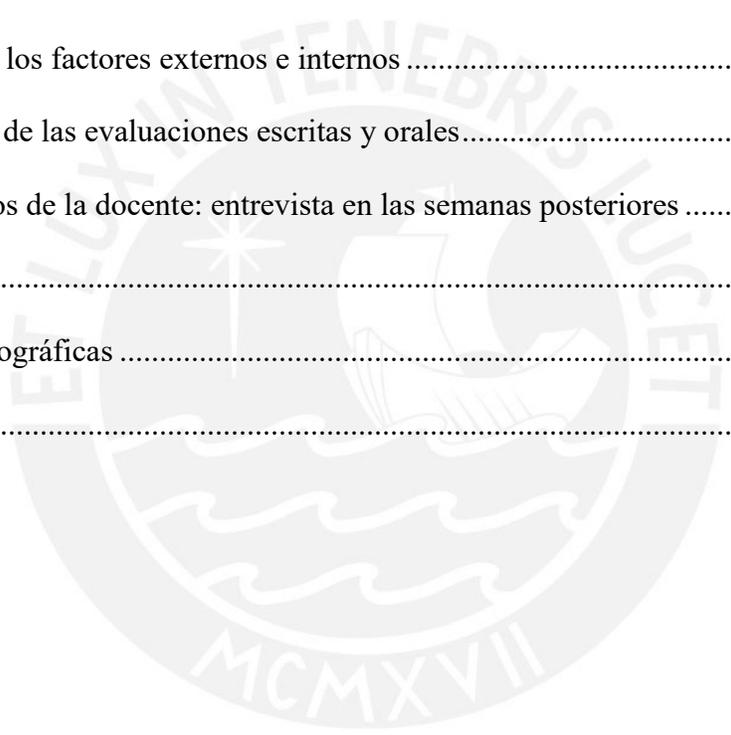
Por otro lado, quiero agradecer el permanente soporte de mis compañeros y amistades dentro de la Facultad de Artes Escénicas, quienes estuvieron conmigo en los momentos difíciles, pero también celebraron conmigo los éxitos.

Por último, agradecer a Celeste Viale Yerovi, mi asesora de tesis, por su minucioso trabajo y acompañamiento durante esta última etapa universitaria. Sin su paciencia y sus recomendaciones, esto no hubiera sido posible. De igual forma, agradecer a la institución por la exigencia todos estos años, que me alientan a ser cada vez mejor.

Índice de contenidos

Resumen	ii
Agradecimientos	iii
Índice de contenido	vi
Índice de tablas	vii
Índice de figuras	viii
Introducción	1
Capítulo 1. Marco conceptual	5
1.1. Recursos alternativos de clase	5
1.2. Vínculo alumno-docente	8
1.3. Capacitación pedagógica	10
1.4. Dramatización como herramienta en el aula	11
1.5. Expresión oral y escrita en niños	14
Capítulo 2. Estado del arte	16
2.1. Magdalena Andrés Antón	16
2.2. Lyda Castaño y Eva Osorio	17
2.3. Irati Tapia	18
2.4. Margarita Rojas y Alejandro Cruzata	18
Capítulo 3. Metodología	20
3.1. Enfoque metodológico	20
3.2. Procedimiento y recojo de la información	21
3.2.1. Entrevista a Cecilia Rodríguez	22
3.2.2. Encuesta a docentes	24
3.2.3. Evaluaciones a los alumnos	25

3.3. Diseño de laboratorio	28
3.3.1. Primera sesión	31
3.3.2. Segunda sesión	34
3.3.3. Tercera sesión.....	35
3.3.4. Cuarta sesión	38
3.3.5. Presentación final	38
Capítulo 4. Análisis de lo observado	40
4.1. Análisis de los factores externos e internos	40
4.2. Resultados de las evaluaciones escritas y orales.....	42
4.3. Comentarios de la docente: entrevista en las semanas posteriores	50
Conclusiones.....	51
Referencias bibliográficas	54
Anexos.....	59



Índice de tablas

Tabla 1. Evaluación base escrita.....	266
Tabla 2. Evaluación final escrita	433
Tabla 3. Evaluación a alumnos externos	466
Tabla 4. Evaluación de expresión oral inicial	488
Tabla 5. Evaluación de expresión oral final	498



Índice de figuras

Figura 1. Cuadro comparativo de evaluación escrita	444
Figura 2. Cuadro comparativo de evaluación oral.....	477



Introducción

En el ámbito de la educación, existen muchos trabajos de investigación que proponen a las artes escénicas como una herramienta útil en el aula; sin embargo, en su mayoría estas son propuestas que nacen de iniciativas educacionales o analizadas desde el punto de vista de la formación docente, tanto de nivel primaria como de nivel secundaria. Al ser perspectivas desde la educación, las herramientas del teatro y su potencial no son explotados al máximo. Esta investigación plantea comprobar el impacto de las artes escénicas desde la perspectiva artística, utilizando las herramientas del teatro como la improvisación teatral con niños como el juego y la creación de personajes para favorecer el desarrollo de la expresión oral y la expresión escrita en aulas de nivel primaria. Es importante que el conocimiento que brinden los docentes al realizar este tipo de trabajo sea fundamentado en bases sólidas y reales del teatro, por ello, se expondrán las recomendaciones a modo de conclusiones para su posible utilidad a futuro. Además, el trabajo conjunto entre mi conocimiento como actriz y los docentes que fueron parte del proyecto permitieron crear un vínculo entre la práctica teatral y la enseñanza en el aula a través del intercambio de conocimiento y aprendizaje mutuo entre los actores y docentes que participaron de forma práctica u observaron el laboratorio.

Considero que esta investigación es pertinente porque busca establecer la dramatización en el aula como una alternativa para el trabajo de áreas específicas de la currícula escolar como el lenguaje verbal y escrito. El sistema educativo nacional no arroja resultados favorables en cuanto al desarrollo de competencias comunicacionales y presenta una brecha entre la educación pública y privada, demostrando que la educación privada obtiene mejores resultados en el rendimiento de sus estudiantes. La educación en el Perú no mejora debido la desactualización de muchos docentes que aún se rigen

bajo los conceptos de la educación tradicional, debido a la desatención del Estado dirigida a las reformas educativas y no emplean estrategias que favorezcan puntos claves del lenguaje, como la comprensión lectora, que requiere de un cambio consistente en las metodologías empleadas para su desarrollo. La vigencia de las metodologías tradicionales se podría volver ineficiente de no atender al desarrollo de las habilidades y capacidades de los alumnos, que justamente, para su crecimiento, deben alcanzar estándares de educación más altos. Esto se evidenció en un estudio de Margarita Rojas y Alejandro Cruzata (2016) que se realizó en estudiantes de zonas rurales en el Perú en el año 2016, donde se expone que, a nivel inferencial y literal, los alumnos solo alcanzan un nivel de comprensión básico e inicial en cuanto a la lectura de textos (pp.344-353).

De forma general, estudios realizados por el ministerio de educación del Perú demuestran que en los últimos años; es decir, entre los años 2019 y 2022, no ha habido una mejora significativa en los resultados de evaluaciones de rendimiento tomados a alumnos de diferentes grados y en distintas asignaturas. Por el contrario, las evaluaciones revelan que los alumnos han obtenido calificaciones más bajas con el pasar de los años (Ministerio de educación, 2023).

La presente investigación parte tanto de una experiencia personal en la formación de la expresión oral y escrita, como de una necesidad de confirmación de la eficacia y prosperidad de la metodología que plantea mi hipótesis. Para una mejor comprensión de mi propuesta en esta investigación, considero necesario desarrollar de forma general mis vivencias relacionadas al tema.

Tengo la suerte de haber tenido una experiencia positiva y llena de recuerdos gratos de mi educación primaria, particularmente, el aprendizaje de las letras, los fonemas, las grafías, la articulación, los cuentos y el resto de los componentes de la

lectoescritura. En primer grado, momento en que se introducen estos ejercicios de repetición de sonidos y prácticas para fijar un tipo de trazo, podemos sentirnos abrumados por tantos cambios y exigencias, tratados de manera general en la etapa preescolar. Sin embargo, para mí no fue un cambio traumático ni brusco. Más bien, fue una gradual adaptación a una etapa escolar diferente, a través de juegos, canciones y dinámicas, tales como las representaciones dramáticas empíricas de algunos cuentos que íbamos sumando a nuestra pequeña biblioteca.

No solo tuve maestros que hicieron esta experiencia divertida y llevadera, sino que también tenía un gran refuerzo en casa. Mi madre es maestra de inicial y primaria, y es especialista en la enseñanza de la lectoescritura; además, es terapeuta de lenguaje y de aprendizaje. Lo más resaltante de su enseñanza son sus metodologías, estrategias y recursos. Para ella, lo más importante es que la clase no sea algo tedioso ni aburrido, sino un momento de aprendizaje motivador e inspirador. Lo que ponía en práctica en su salón de clase lo ponía en práctica también con sus hijos. Durante más de veinte años, he visto a mi madre fomentar estas prácticas en sus capacitaciones a otros docentes que están interesados en causar un impacto positivo en el aprendizaje de sus alumnos; así mismo, sé que ha tenido la posibilidad de motivar a sus compañeros en capacitaciones pedagógicas durante más de treintaicinco años trabajando en la misma institución.

Fue ya de adulta y a través de una perspectiva artística, que pude analizar realmente la variedad de recursos que mi madre utilizaba con sus alumnos. Uno de ellos en particular me llamaba la atención más que otros: la dramatización de cuentos que motivaban el interés de los alumnos y les permitían ejercitarse en la lectoescritura. Corresponde entender en este caso el uso de la dramatización como una herramienta de trabajo empírico con relación a su utilización con los soportes teóricos que brinda el teatro, que es a lo que recorro para emprender mi investigación. Mi madre sostiene sus

dramatizaciones en clase sobre una pequeña biblioteca con libros que justamente son apropiados para este tipo de trabajo. En el grupo de cuentos con los que ella trabaja se encuentran *Pollo Repollo*, *El zorrillo abandonado* y *Lechoño: El chanchito que no quería aprender a leer*. La historia, de este último cuento, narra la vida de un pequeño chanchito que era muy flojo para ir a la escuela, pero que quería tener los privilegios de los que disfrutaban los alumnos estudiosos. En su intento de conseguirlo, Lechoño atraviesa situaciones terribles que solo causan, al final de la historia, un desesperado deseo por aprender a leer. Este último cuento es el que seleccioné para mi trabajo de investigación debido a que su temática apunta a motivar el aprendizaje.

A partir de ello nace mi interés por investigar para demostrar que las prácticas que incorporan las herramientas del teatro en el aula de clase son eficaces y deben ser implementadas como recursos recurrentes de los docentes para el trabajo de la expresión oral y la expresión escrita, para reforzar el interés por la lectura, facilitar la escritura y para que las dinámicas de aprendizaje estén basadas en el juego teatral sistematizado. De esta manera, es el arte el que complementa a la educación con la improvisación, las dinámicas, la creación de personaje, el trabajo vocal y el cuerpo.



Capítulo 1. Marco conceptual

1.1. Recursos alternativos de clase

Los recursos alternativos de clase son estrategias de uso docente que se ubican dentro del marco de las metodologías de educación alternativa. Estas estrategias buscan generar una discusión en torno a la desactualización que han presentado los procesos educativos tradicionales y a la optimización del ejercicio educativo con relación al alumno o alumna, a su propio aprendizaje y a su autonomía. Asimismo, pretenden contribuir en el aprendizaje de aquellos estudiantes con necesidades específicas, con procesos de aprendizajes más lentos o con diversas dificultades atencionales durante el desarrollo infantil. Se trata de producir y sugerir estrategias cognitivas de intervención de las que disponer cuando la educación regular deja de tener resultados, poniendo nuevos materiales al alcance de los docentes y alumnos, que sean de apoyo en la actividad regular de clase (Klimenko, 2008).

Podemos entender los recursos alternativos en clase como una forma pedagógica de mediar en los procesos reflexivos y de análisis de cada alumno o alumna, donde el docente proporciona un soporte para la interacción con el trabajo y responde a sus necesidades con un seguimiento permanente de sus participaciones, pero siempre teniendo en claro lo que se espera de él o ella. Los recursos alternativos permiten que el alumno o la alumna se enfrente al contenido del curso a través de un enfoque adecuado para él. Esto contribuye, a su vez, a generar una relación de motivación e interés real en los alumnos por el aprendizaje. Por otro lado, en la educación alternativa no se evalúan los resultados bajo criterios de manejo de cantidad de forma cuantitativa o memorística, como en la educación tradicional, sino que se consideran resultados óptimos aquellos donde el alumno o la alumna realmente ha aprendido cierto contenido (Álvarez y Maldonado, 2007, pp.3-5).

Muchos investigadores describen los recursos de la educación alternativa como un concepto amplio y los proponen como diversos enfoques innovadores que transforman la idea convencional que tenemos del aprendizaje. Siendo un concepto amplio, emplea propuestas pedagógicas libres y flexibles que se adaptan a sistemas más creativos que los de la escolarización regular y responden directamente a las demandas de la modernización y el contexto educacional del siglo XXI (Garagarza, Alonso y Aguirregoitia, 2020, pp.41-45).

La utilización de las herramientas del teatro no es una novedad y hoy en día, se considera una estrategia viable y establecida en diversos planteamientos metodológicos de la educación menos tradicional. La pedagogía Waldorf¹ tiene una metodología de trabajo que ubica al alumno como el encargado de manejar su proceso de aprendizaje y lo reconoce como una persona autónoma que es libre de interesarse por nuevos conocimientos. En este tipo de pedagogías, el acercamiento al alumno y a su desarrollo formativo toma un camino alternativo que no se rige bajo los mismos criterios de la educación tradicional. Sus evaluaciones y contenidos son elaborados de distintas maneras para conseguir resultados integrales y enfocados en la naturaleza, las emociones, el amor, entre otros aspectos. Por ello, las herramientas del teatro se predisponen para un trabajo adecuado en la metodología Waldorf. Al ser considerado como una expresión personal, el teatro permite la reflexión y la exploración de uno mismo y de su entorno. Entre sus beneficios dentro de esta pedagogía, también se encuentran las habilidades creativas, la participación grupal y el respeto por los demás, la resolución de conflictos desde un principio de autonomía, entre otros.

En el uso de las herramientas del teatro dentro de la pedagogía Waldorf, se pueden

¹ Rudolf Steiner fundó la escuela Waldorf en el año 1919. Su metodología tiene como base de la enseñanza y como objetivo central, la formación del hombre por medio de una educación capacitada para fomentar las relaciones saludables entre el hombre y sus pares (Rodríguez, 2012, pp, 9-11).

contemplar más de una forma de trabajo o de aproximación a esta rama. Más allá de considerar la implementación del teatro en el aula únicamente para un fin pedagógico que favorezca el desarrollo de un tema en específico, la pedagogía Waldorf extiende dicha área de trabajo e implementa el juego dramático, el teatro de títeres, el teatro mímico, el teatro cómico, entre otros (Chisbert, 2022, pp. 25-30).

Por otro lado, en la pedagogía Montessori² se establecen objetivos y parámetros educativos similares a los de la pedagogía Waldorf. Los docentes se forman con criterios de investigación que permitan el constante ejercicio de las actividades artísticas, como la danza, la música y el teatro. A menudo, los docentes se capacitan en dichas disciplinas para poder estimular a sus alumnos con una base técnica formada adecuadamente en las artes escénicas (Méndez, 2016, pp.14-17).

La pedagogía Montessori tiene como misión, renovar los planteamientos educativos buscando alternativas en las herramientas de las artes escénicas para el desarrollo de un conocimiento sostenido tanto en el resultado como en el proceso para llegar a él. Para ello, es importante tener en consideración los aspectos clave de cada proceso educativo, como el ritmo de trabajo, sus metas, sus capacidades, sus defectos y virtudes (Samper, 2016, p.10).

Otra de las metodologías alternativas de educación que recurre al teatro como una de sus herramientas clave en el desarrollo de la clase es la metodología Reggio Emilia³, que trabaja bajo el concepto de comunidad, buscando así que los niños y jóvenes participen desde muy pequeños como agentes que participan de la sociedad. En este sentido, la relación del alumno con su entorno y la exploración de nuevos

² María Montessori fue la doctora y educadora que fundó el método que lleva su apellido como nombre. El método Montessori fue planteado en el siglo veinte con el objetivo de generar una mayor inclusión educativa de los niños con discapacidades en Italia (Espinoza, 2022).

³ La metodología Reggio Emilia de Beker se basa en una práctica educativa que permite a los estudiantes, expresarse por medio de diferentes lenguajes y de la exploración; gestionando su propio aprendizaje (Ruiz, 2022, pp. 6205-6207).

conocimientos en un aspecto comunitario en dicho espacio es crucial para su formación. De esta forma, la posibilidad de representación que poseen las herramientas del teatro, como la dramatización, permiten traer al espacio de clase a personajes que pertenecen a la comunidad, para su análisis y reflexión. Además, los alumnos son capaces de hacerlo de forma integral, utilizando el cuerpo y la mente a través de un código verbal propio de las artes escénicas (Téllez, 2021, pp.35-38).

1.2. Vínculo alumno-docente

En el periodo de vida de un niño, existen muchos factores que determinan su relación con los adultos. Es en la escuela, especialmente, donde se establecen muchas de estas conexiones entre un niño y un adulto; debido al tiempo que pasan en el establecimiento y a la constante supervisión que requieren. La presencia de las personas adultas y lo que estas representan, condiciona la forma en la que se vinculan en otros contextos sociales fuera del contexto escolar; y también en su vida a futuro (Gordillo, Fernández, Herrera y Almodóvar, 2016, pp. 197-198).

La existencia del vínculo docente-alumno es indispensable en el desarrollo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos y en ese sentido, este primero debe asumir la responsabilidad que implica esta conexión. El vínculo de los alumnos con cada maestro dependerá de factores como la metodología y el estilo psicológico de cada maestro; y también de la particularidad de cada estudiante en cuanto a sus emociones y percepciones. En los niveles primarios, especialmente, el rol del maestro en el vínculo con sus alumnos es aún mayor, porque tienen la función de orientar y asesorar a sus alumnos en busca de mejores resultados cuando ellos están en el proceso de desarrollo de sus identidades y en un estado de vulnerabilidad. Los maestros deben sostener frente a sus alumnos una predisposición de accesibilidad y conocimiento regulado para que el proceso de aprendizaje sea el óptimo (Allidière, 2004, pp. 25-29).

Todo tipo de intercambio que pueda tener el alumno o la alumna con el maestro tiene una carga que puede aportar u obstruir en su desempeño tanto académico como emocional. La actitud del maestro determina los límites de confianza y son sus características personales las que harán que la posición de autoridad en el aula no se base en un concepto duro y negativo. Es de suma consideración que la relevancia del concepto positivo que se tiene del maestro en un aula de clase sea percibida principalmente por el alumno o la alumna, más que por otros docentes (Gordillo, Fernández, Herrera y Almodóvar, 2016, pp. 197-198).

Siguiendo las consignas de trabajo de las metodologías alternativas presentadas, se entiende que el ambiente de trabajo predispone al alumno para un óptimo desarrollo educativo. A pesar de que, en los ejemplos brindados de las metodologías alternativas, el alumno sea el núcleo y protagonista de su propio aprendizaje, este requiere de un guía que regule las actividades y extienda los recursos. El rol del docente debe ser, en primera instancia, el de un observador que analiza el estado de la situación y plantea una estructura de trabajo con nuevos retos adecuados para sus alumnos. Es necesario que la guía proporcionada de base en una escucha sensible y capacitada que comprenda por medio de la investigación, las necesidades de cada grupo y cada individuo.

Ahora bien, el rol del docente en la implementación de los recursos teatrales es elegir las herramientas de trabajo adecuadas para fortalecer el proceso. La elección correcta de las historias o libros que van a ser dramatizadas, o en ciertos casos, la propia adaptación de un cuento hecha por un docente debe proponer un contenido favorable para los niños y debe invitarlos a crear libremente en el espacio escénico (Téllez, 2021, pp.30-32).

Para que el docente pueda llevar a cabo un método de trabajo adecuado, es importante que entienda la conexión entre la materia o el contenido de clase y el contexto donde se desarrolla. En el caso de la expresión oral o escrita, por ejemplo, la

interiorización del conocimiento lingüístico se ejerce por medio de los modelos que se presentan en ambientes o en contextos, especialmente, aquellos que forman parte del entorno de los alumnos. Las actividades realizadas en clase, propuestas por el docente, deben estimular la comunicación e intensificar la experiencia de los alumnos. Para ello, como ya se ha mencionado anteriormente, los docentes pueden sostener sus estrategias en otras disciplinas tanto como en aquellas que pertenecen a las artes escénicas.

El uso de este recurso no implica una especialización en el tema de parte del docente, es decir, no es necesario crear un taller de teatro con un fin artístico, sino conocer las posibilidades y sustento de dichas herramientas para su aplicación en un aprendizaje motivador. Partiendo del ejemplo de la expresión oral y escrita dentro del contexto del lenguaje, la herramienta del juego dramático o dramatización aporta al docente un canal de comunicación auténtico y natural para que los estudiantes refuercen sus habilidades lingüísticas con una actitud diferente y desinhibida gracias a su componente creativo (Santamaría, Gómez, Ruiz, Boquete, Vaqueiro, Martín-Peñasco, Moreda, Comba, Fernández e Hidalgo, 2014, pp.4-10).

1.3. Capacitación pedagógica

En función de mejorar la calidad de la educación, es necesario que se lleven a cabo actividades que potencien el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y que se apoyen en un enfoque actualizado de la formación de profesionales dentro del marco de la educación y sus corrientes pedagógicas innovadoras.

Como capacitación pedagógica se conoce a toda actividad realizada en una organización educativa o una institución cultural respondiendo a las necesidades de los docentes, buscando mejorar la actitud, el conocimiento, las habilidades o conductas de su equipo de trabajo en la escuela. En la ejecución misma de la capacitación, se busca hacer una reflexión sobre los conocimientos propios y se pone en práctica los adquiridos

(González, 2022).

La calidad de la educación recae muchas veces en la capacidad de los maestros y su formación constante. En un país como el Perú, las desigualdades marcan una diferencia entre los docentes de colegios públicos y privados. El inadecuado salario de un docente puede desmotivar frecuentemente la continua retroalimentación y capacitación necesaria para responder a las necesidades de sus alumnos. Los maestros de los colegios públicos o del estado, no siempre tienen la preparación para afrontar un salón de clase; y cuando la tienen, no cuentan con los recursos necesarios para hacerlo. En muchos casos, son los propios niños los que deben hacerse cargo de buena parte de su educación y buscar más allá de lo que les puede aportar la lección de clase. En casos como los de nuestro país, es indispensable darles a los docentes que hacen un esfuerzo y trabajan con lo mínimo en el aula, un nuevo enfoque metodológico a través de la capacitación y así brindarles la posibilidad de satisfacer correctamente las necesidades de sus alumnos (Hunt, 2004, pp.13-14).

Es pertinente resaltar que, en los últimos años, el Ministerio de Educación del Perú, ha reforzado el vínculo entre el maestro y la actualización de conocimientos. En el 2022, dicho ministerio lanzó de forma virtual, una plataforma que permite a los docentes, llevar cursos y participar de talleres en línea hasta el día de hoy. La plataforma tiene como nombre SIFODS (Sistema Integrado de Formación Docente en Servicio) y provee un extenso portafolio de experiencias formativas, abarcando distintos grados educativos dentro de lo que ofrecen (Gob.pe, 2022).

1.4. Dramatización como herramienta en el aula

La dramatización como término se puede considerar como un sinónimo de lo que es la expresión dramática o el juego dramático y es una técnica que deriva directamente de las artes escénicas, específicamente en la rama del teatro. Es

importante, sin embargo, marcar la diferencia entre los términos teatro y dramatización, pues, aunque estén bastante ligados no se obtiene el mismo resultado de ambos. Para hacer teatro hace falta una propuesta, un espacio teatral y un espectador; de esta forma se obtendrá el resultado apropiado, mientras que en la dramatización el resultado es el juego mismo donde se descubren personajes y se desarrollan las dinámicas sin ser mostrado necesariamente ante un público (González, 2003, pp. 56-63).

Ahora bien, dramatizar como verbo o como una acción es la capacidad para poder representar una situación o personaje, a través de una transformación del cuerpo tanto en su dimensión física como mental. Para ello, uno debe ser consciente de las condiciones y características de lo que busca imitar. Por medio de esta observación consciente y a través de la percepción, se genera una forma nueva de expresión (Vaisman, 2008).

En el trabajo de la dramatización en el interior del aula, convergen distintos componentes: el trabajo en grupo, la responsabilidad con otros y con uno mismo y el estado de alerta para poder recibir estímulos que contribuyan con la percepción sensible de quien realiza las acciones (Renoult, Renoult y Vialaret, 1994, pp.16-24).

La dramatización en el aula resulta una excelente herramienta que se adapta a cursos relacionados con el lenguaje, porque ambos poseen contenidos enfocados en la comunicación y la expresión, oral y escrita. Por ello, por medio de esta práctica teatral se pueden afianzar algunos de los contenidos de dichos cursos y desarrollar distintas habilidades cognitivas, como la comprensión o la atención, entre otras.

Para la aplicación del juego dramático, existe una amplia gama de ejercicios y una metodología que se adapta fácilmente al grupo con el que se trabaja. Es importante tener en consideración que esta actividad trabajada con un grupo de niños debe ser guiada y seguir una secuencia bajo ciertos criterios que se sostienen en la improvisación

bajo supervisión (González, 2003, pp. 56-63).

El uso del teatro o la dramatización en el aula determina la existencia de un interés de los docentes por generar una experiencia diferente en el aula que parte de una motivación por relacionarse con el arte. Esto no implica que haya en el maestro o la maestra una vocación por ser artista; sino una voluntad por liberarse de estigmas y exigencias de lo tradicional para expresarse en la relación con sus alumnos y en su trabajo pedagógico. Es indispensable que el docente se entregue sin prejuicios a las actividades teatrales, como son las dramatizaciones, para permitir que sus alumnos sientan la misma libertad y así disfruten de la experiencia al máximo.

Siendo una actividad tan atractiva y dinámica, uno podría pensar que es una herramienta de uso regular en el aula. Pero no es así. Y aunque desde hace muchos años, las dramatizaciones han ocupado un espacio en muchas escuelas del mundo, han sido enfocadas principalmente para las festividades como la navidad, pascua o celebraciones por el día de la madre y del padre. Es poco usual reenfocar las herramientas del teatro para propósitos relacionados a otros cursos o temas específicos. Esto se da en la mayoría de los casos en sistemas educativos no tradicionales o únicamente a través de proyectos específicos (Renoult, Renoult y Vialaret, 1994, pp.16-24).

A pesar de la fecha en la que se establecieron los conceptos mencionados, permanecen vigentes ya que encontramos en documentos más actualizados, que las actividades que conforman el ejercicio de dramatización se consideran, en la educación alternativa, instrumentos ingeniosos para dar un sentido por medio de la representación de algo que está escrito sobre papel. La dramatización como herramienta en el aula representa un acercamiento diferente y creativo a los contenidos regulares del campo educativo que, partiendo de un interés particular en los alumnos, obtiene los resultados

esperados por el docente. En estudios mencionados en el texto de la Revista Multidisciplinar de Educación, se demostró que su implementación como recurso educativo tiene un impacto positivo en la comunicación y la literatura (Nieto 2018, pp.88-89).

1.5. Expresión oral y escrita en niños

En cuestión de términos y orígenes, la palabra expresión abarca una serie de gestos, movimientos y formas del lenguaje que se muestran para exponer formas de pensar o sentir. Dentro del concepto de expresión, se puede clasificar y diferenciar una serie de acciones específicas. Por ejemplo, cuando uno se expresa mediante palabras o sonidos, utiliza la expresión oral. Por otro lado, cuando uno se expresa mediante palabras o signos escritos, está utilizando la expresión escrita.

1.1.1. Expresión oral

Aunque es en una etapa infantil temprana que la expresión oral se manifiesta y comienza a desarrollarse, es recién en la primera etapa educacional que se fortalece y se fijan las estructuras correctas. En el periodo infantil su capacidad de comprensión e incorporación de nuevo vocabulario se incrementa de manera significativa y da paso a un aprendizaje que evoluciona rápidamente. Sobre esta base se sostiene, posteriormente, la expresión escrita (Gutiérrez y Valverde, 2016, pp. 28-33).

1.1.2. Expresión escrita

La escritura se puede considerar como un proceso cognitivo en el que participan actividades como la organización de ideas y la transcripción de textos. Esto solo sucede si se conectan aspectos motrices con los principales componentes del lenguaje (Moreno, Korzeniowski y Espósito 2022, p.1).

La expresión escrita se manifiesta como un medio de comunicación que se inicia en el nivel preescolar, pero se desarrolla en todas las etapas, tanto en primaria como en

secundaria y va de la mano con el vocabulario adquirido de forma oral que componen el discurso. La idea de la escritura, en sí, es poder producir estructuras que puedan ser comprendidas por otros o uno mismo. Dentro del desarrollo de la expresión escrita, el rol del maestro es fundamental para la corrección y guía de la producción escrita, solo de esta forma podrá llegar a la competencia necesaria para, más adelante convertirse en una escritura formal (Blanco, 2002, pp.103-104).



Capítulo 2. Estado del arte

En esta sección, desarrollaré las ideas contenidas en textos específicos que considero que aportan contenido relevante en mi investigación. Tres son trabajos de sustentación de tesis universitaria que canalizan la dramatización en el aula, pero desde diferentes enfoques de la educación y en diferentes grupos etarios. El cuarto texto es un artículo publicado en una revista de educación que expone las carencias en la educación en el Perú en relación con el trabajo del lenguaje como curso.

2.1. Magdalena Andrés Antón

La dramatización en el aula de educación primaria: una propuesta didáctica de Magdalena Andrés Antón de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid presenta el diseño de una propuesta didáctica en la que los alumnos aprenden contenidos relacionados al aprendizaje de la lectoescritura por medio de la dramatización, específicamente en el sexto grado de primaria. En esta etapa, los conocimientos de la lectoescritura ya están más consolidados y se orientan en función del contenido del curso de lenguaje; es decir, la comprensión lectora, la comprensión auditiva y la composición de textos. Uno de los puntos que más llaman mi atención de este texto es el paralelo comparativo que hace entre lo que se conoce como “juego dramático” y “teatro tradicional” haciendo un desglose de los objetivos y expectativas de cada uno. Según Magdalena Antón (2018), el valor del juego dramático está en su poder liberador y terapéutico, y en su capacidad lúdica que permite a los niños imitar y representar escénicamente. Así, el juego dramático se introduce como una estrategia beneficiosa en el aula que aporta en el aprendizaje de los alumnos de forma integral, ofreciendo espacios de juego para hacer la clase más llevadera e interesante. Otro punto importante del que tomo información es la

presentación del rol del docente en el aula y sus requisitos previos al trabajo. Antón muestra este vínculo como una conexión indispensable para el proceso de aprendizaje y enseñanza para motivar a los alumnos y promover un ambiente de juego en confianza. Estas ideas aportan a mi investigación, principalmente, en el desarrollo del concepto de “vínculo” entre alumnos y maestros en las actividades que mi propuesta sugiere para detallar los roles que predisponen y facilitan el trabajo en el aula.

2.2. Lyda Castaño y Eva Osorio

La lectoescritura apoyada en el teatro como estrategia pedagógica en estudiantes de grados décimo y once de la institución educativa CASD, corresponde a la titulación de Lyda Castaño y Eva Osorio (2015) para especialistas en Pedagogía de la Lúdica. Considero que esta fuente aporta en mi investigación como un referente previo, pues presenta una hipótesis desde un punto de vista de la pedagogía y es muy similar a la mía en su interés de investigación, diferenciándose en que las propuestas de trabajo apuntan a jóvenes/adolescentes en etapas escolares diferentes a las que yo propongo en mi proyecto, cuyo grupo etario de investigación es el de niños de nivel primaria, específicamente, de nueve a diez años. De este trabajo puedo recolectar conceptos técnicos y claves que contribuyen a explicar la teoría de mi propuesta a partir de ejemplos que ya han sido demostrados; y que, en todo caso, buscan ahora ser demostrados en una población demográfica diferente. Además, el trabajo de Castaño y Osorio me permiten identificar cuáles son algunas de las problemáticas frecuentes a las que me podría enfrentar en el trabajo práctico de mi investigación. Algunas, por ejemplo, podrían ser los grandes avances en la tecnología, los enfoques y contenidos planteados por los docentes en respuesta a las exigencias de la institución educativa, la falta de interés y motivación por la lectura, etc. Por otro lado, y de forma similar al texto de Magdalena Andrés Antón, este trabajo me

permite identificar claramente algunas de las características que convierten a la dramatización en un ejercicio lúdico apto para el desarrollo de clase y su capacidad de adaptación.

2.3. Irati Tapia

La dramatización como recurso educativo: Un estudio para la mejora de los procesos elaborados de comprensión lectora pertenece a Irati Tapia (2016), quien lo presentó para sustentar su maestría en Educación Secundaria. La utilidad de esta fuente para mi investigación es la presentación histórica sobre la dramatización. En él, la autora parte desde las definiciones originales de la dramatización como tal y de la dramatización en la educación como recurso en el aula de clase. Además, describe el inicio de la relación entre educación y dramatización que se remonta a inicios del siglo XX. Para ello, detalla su práctica a través de los años, su eficacia en la educación y sus aportes en los cursos escolares. Detalla, además, la propuesta de la multimodalidad que trabaja diversos signos de comunicación para la comprensión de un texto, demostrando cómo los procesos cognitivos son parte importante para el aprendizaje. Así mismo, en este texto se presentan las estrategias de la dramatización desde un ángulo más escénico al proponerla como una técnica del teatro, a diferencia de los textos anteriores que parten netamente de la educación y giran únicamente en torno a ese ámbito. Tapia orienta la investigación por un tipo de enseñanza más explorativa que impacte en la expresión oral y escrita a través de la motivación, lo que considero novedoso por responder a signos más físicos e integrales del cuerpo y no tanto en función de sus capacidades mentales.

2.4. Margarita Rojas y Alejandro Cruzata

La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú es un artículo escrito por Margarita Rojas y Alejandro Cruzata (2016) donde se presenta un

análisis de los resultados negativos en las evaluaciones de comprensión lectora en los colegios primarios del Perú. Además, desarrolla las ideas tentativas que explican la razón por la que estos resultados reflejan índices bajos de desarrollo en lenguaje y cómo la educación tradicional influye en estos procesos. Los autores señalan que frente a las dificultades que se presentan para los docentes y alumnos, es necesario armar un plan de acción dentro de los procesos de aprendizaje que generen nuevas estrategias y que modifiquen las anteriores en base a nuevos recursos didácticos.



Capítulo 3. Metodología

El presente trabajo de investigación propone la elaboración de un laboratorio de dramatización de cuentos infantiles con alumnos de tercer grado de primaria del colegio Alexander von Humboldt, con la finalidad de analizar de qué manera las herramientas del juego dramático y la representación escénica tienen un impacto en el desarrollo de su expresión oral y escrita. Teniendo como base el cuento infantil seleccionado, los niños a través de su trabajo físico y vocal se introducirán en la dramatización y representación de la historia y sus personajes, lo que consideramos podría funcionar a modo también de herramienta de reforzamiento de lo aprendido en este caso del curso de comunicaciones. Para hacer esto posible se realizaron las coordinaciones pertinentes entre la dirección del Colegio y la docente de tercero de primaria Cecilia Rodríguez, quien facilitó las condiciones para el desarrollo del laboratorio.

Considero que esta investigación es pertinente, porque busca profundizar en la reflexión de la formación escolar actual y el uso de las herramientas del teatro como alternativas para el trabajo en áreas específicas de la currícula escolar, estableciendo una referencia para usos posteriores y transformando las metodologías de la educación tradicional en nuestro país.

3.1. Enfoque metodológico

El enfoque metodológico de esta investigación es analítico, porque parte de la revisión y estudio de información proporcionada por textos y artículos relativos al tema, que fueron previamente seleccionados. Así como del análisis de los resultados del laboratorio que se llevó a cabo con los niños. Por otro lado, este trabajo de investigación se considera participativo, pues la información que se tomará para la investigación será

extraída del laboratorio práctico. La dinámica de recojo de información lo aportan distintos agentes, los alumnos como muestra a evaluar y yo como gestora. Por ello, mi rol dentro de la investigación será en primer lugar el de promotora, tanto en la gestión como en la conducción, elaboración de materiales y creación de la muestra. En segundo lugar, tendré el rol de observadora, llevando un constante registro escrito y fotográfico de cada sesión para la posterior transcripción del análisis.

3.2. Procedimiento y recojo de la información

Como se mencionó anteriormente, para la revisión de fuentes, se utilizaron textos que contienen información valiosa dentro del marco de mi investigación y aportan al enriquecer la propuesta que he empleado. La elección de dichos textos tiene como criterio principal, encontrar tanto soportes teóricos referidos a la docencia de las artes escénicas como estudios similares que hayan puesto en práctica el ejercicio de laboratorios o talleres que utilicen las herramientas de las artes escénicas en el ámbito educativo. Se halló información valiosa en trabajos de investigación con propuestas similares, pero con enfoques diferentes y dirigidas a alumnos de grados superiores. Un ejemplo de ello es el trabajo de investigación de Magdalena Andrés Antón que se menciona en el capítulo “El estado del arte”, que demuestra los beneficios de la dramatización para la desinhibición y la pérdida de vergüenza en alumnos de primaria, particularmente, en niños de once y doce años. En ese caso, el camino de su investigación utiliza herramientas muy parecidas a las de este laboratorio, pero define las bases de investigación con una hipótesis distinta. Sin embargo, la información extraída, especialmente de su proceso metodológico, fue crucial para el diseño del laboratorio. La extensa lista de actividades planteadas para la etapa práctica de su investigación fue tomada en cuenta para encontrar dinámicas de calentamiento similares.

Así mismo, se procuró encontrar investigaciones que demuestren la existencia y la eficiencia del teatro como herramienta en metodologías menos tradicionales. En ese sentido, el texto de Irati Tapia, también mencionado en el estado del arte, profundiza en los conceptos claves de mi investigación, como la dramatización; y desarrolla desde una perspectiva educativa las bases del aprendizaje en torno a la comprensión lectora y sus procesos.

3.2.1. Entrevista a Cecilia Rodríguez

En esta etapa, se realizó una entrevista inicial estructurada a la docente a cargo del grupo de alumnos con el que trabajé en la parte práctica de la investigación. Esto con la finalidad de tener en cuenta las formas de trabajo que han establecido ya los maestros en la institución educativa Alexander von Humboldt y saber si existe una disposición a nuevas herramientas o alternativas desde el teatro como recurso para el aula. Y a su vez trazar una línea de base acorde con el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En la entrevista se obtuvo la siguiente información.

La docente Cecilia Rodríguez Matta, tiene treintaiocho años trabajando en el Colegio Peruano Alemán Alexander von Humboldt. Es de profesión docente, psicopedagoga y terapeuta de audición y lenguaje. Ella tiene a su cargo salones de primer, segundo, tercer y cuarto grado de primaria, en los cursos de lenguaje, ciencias histórico-sociales y de ciencia de naturaleza y ambiente.

Cuando se le preguntó por el tipo de metodología que usualmente empleaba en sus clases, respondió que su método es experimental y vivencial. Indicó que para el desarrollo de la lectoescritura emplea una metodología fonético-silábica que no requiere de planas ni del recurso memorístico para el reconocimiento de las letras y sus sonidos. Así mismo, indicó que el desarrollo de su clase está constantemente ligado con la expresión corporal, a

través de la voz y el movimiento espontáneo y creativo del cuerpo. En cuanto a la escritura, esto lo trabaja dibujando cada letra con trazos corporales; en lo oral, propone reflejarlo en la verbalización de dichos fonemas. Por ello, los recursos frecuentes que se encuentran en su espacio de clase también son los cuentos con historias cortas.

En la entrevista señaló que las artes escénicas forman parte de su metodología porque le brindan herramientas para el desarrollo de la oralidad y reconocimiento de cada letra a través de historias particulares que se inventan para reforzar el lenguaje. No obstante, dejó en claro que su aproximación a estas herramientas se ha dado siempre de forma empírica y no sobre una base de conocimiento en las artes escénicas. Señaló que la implementación de dichos recursos parte de una recopilación de ejercicios y dinámicas que ha observado y de las que ha participado a lo largo de su vida laboral. Más a detalle y en relación con el trabajo de la lectoescritura, comentó que en el aprendizaje de cada letra del alfabeto representa un personaje con una historia de vida particular que se relaciona con un contexto lingüístico y también con una etapa escolar por la que sus alumnos atraviesan y con la que se familiarizan. Indica que esto les permite identificarse y conectar con el contenido de clase de forma integral.

Cuando se le preguntó por el impacto de las artes escénicas dentro del ámbito educativo, respondió que ella lo identifica como una forma de vincularse entre el alumno y la materia. Lo reconoce como favorecedor del aprendizaje de los niños que rompe con lo tradicional y que parte de las manifestaciones propias de cada uno. Señala que es un recurso del que se vale el maestro para poder producir en el alumno un impacto por medio de los sentidos y que, a su vez, genere una aproximación entre el alumno y el docente, colocándose en situación de juego y de complicidad. Sin embargo, resalta el hecho de no haberlo trabajado de forma sistemática con dichos parámetros, pero sí con los mismos

propósitos.

Posterior a la realización del laboratorio, se vio necesario solicitar comentarios de la docente Rodríguez sobre lo percibido en sus alumnos en las semanas siguientes información que incluiremos en el acápite del análisis de resultados.

3.2.2. Encuesta a docentes

Así mismo, se realizó una encuesta a seis docentes del mismo grado para tener conocimiento general de su acercamiento al teatro y a sus herramientas en el uso escolar. En total, participaron seis docentes mujeres. La encuesta tenía cinco preguntas de respuesta cerrada, una pregunta donde elaboraron un comentario de sus experiencias con las herramientas del teatro y dos más donde registraron su información, como nombre, apellido y grado o grados a cargo. Cabe resaltar que todas las docentes encuestadas tenían a cargo uno o más salones en el curso de comunicación. En la encuesta se halló que el total de las docentes ya conocía de antemano el término dramatización y que todas habían empleado las herramientas del teatro alguna vez dentro del desarrollo de sus clases. Cuando se les preguntó por la posibilidad de ser capacitadas en ese rubro, el 83% respondió que si estaba dispuesta a incorporarlas y el 100% respondió estar dispuestas a ser capacitadas. Se les preguntó, también, si consideraban eficaz el uso de las herramientas del teatro al interior del contexto educativo como un complemento, el 66,7% contestó que eran muy eficaces y el 33,3% contestó que eran eficaces. Por último, se les brindó un espacio adicional donde podían dejar un comentario sobre sus experiencias en el uso de las herramientas del teatro y una de las seis encuestadas respondieron lo siguiente: “He realizado socio dramas y representaciones de roles en el tema de la familia. También dramatizando/representando canciones y juegos para desarrollar temas del curso de castellano.”. Otra comentó: “Los niños disfrutaban de los juegos de roles y de dramatizaciones, a través de este tipo de

ejercicios se expresan de una manera más espontánea”.

3.2.3. Evaluaciones a los alumnos

Antes de iniciar el laboratorio con los niños, se evaluó su expresión escrita respetando los criterios del curso de comunicación y la etapa del proceso de aprendizaje en el que se encontraban. Esto sirvió como una línea de base, gracias a la cual se pudo hacer una comparación al finalizar el proyecto de investigación. De esta forma, se evidenciaron los resultados en dichos aspectos del lenguaje, es decir su noción en conectores de contraste, de adición y de consecuencia. En acuerdo con la docente, el tema que se trabajó durante el laboratorio fue el uso de conectores, particularmente, conectores de causa, efecto, adición y contraste. La evaluación planteaba tres ejercicios básicos sobre el tema y guardaban relación directa con el texto que utilizamos para la dramatización. El primer ejercicio se basaba en la construcción completa de dos oraciones a partir de dos conectores en específico, porque y así que. El segundo ejercicio requería reconocer los cuatro conectores de contraste, que ya conocían por medio de sus clases regulares de lenguaje (“aun así”, “pero”, “en cambio” y “sin embargo”) y que se encontraban dentro de un resumen de la historia de Lechoño que fue elaborado por mí como promotora del laboratorio. Por último, el tercer ejercicio proponía elegir el conector más apropiado y coherente para tres oraciones distintas. Cabe señalar que, en los dos últimos ejercicios evaluados, solo había una respuesta correcta por pregunta, como se verá en el anexo presentado más adelante.

La prueba tenía diez preguntas que valían dos puntos cada una, haciendo un total de 20 puntos. Se definió el puntaje 13 como el mínimo para considerarse en la categoría “en proceso” y el puntaje 17 como mínimo para considerarse como “logrado”. De las once evaluaciones tomadas se extrajo la siguiente información: con el puntaje entre 20 y 19 se

encontraron 0 alumnos, con el puntaje entre 18 y 17 se encontraron 2 alumnos, con el puntaje entre 16 y 15 se encontró una alumna, con el puntaje entre 14 y 13 se encontraron 2 alumnos, con el puntaje entre 12 y 11 se encontraron dos alumnos, con el puntaje entre 10 y 9 se encontraron 3 alumnos y con el puntaje entre 8 y 7 se encontró un alumno. A pesar de que los alumnos ubicados por debajo del puntaje 13 no representan a la mayoría del grupo, es evidente que los puntajes reflejan resultados por debajo de los óptimos y esperados, que serían entre el 20 y el 17.

Tabla 1

Evaluación base escrita

Evaluación Base 03 noviembre 2023	Ejercicio 1 "Elabora una oración a partir del cuento y utiliza los conectores que se indican: porque/así que"	Ejercicio 2 "Encierra los conectores de contraste que encuentres en el texto"	Ejercicio 3 "Escribe el conector adecuado para cada oración"	Puntaje total base
Danilo Valqui	0 PUNTOS DE 4 PUNTOS	4 PUNTOS DE 8 PUNTOS	4 PUNTOS DE 8 PUNTOS	8 PUNTOS
Francisco Arévalo	0 PUNTOS DE 4 PUNTOS	4 PUNTOS DE 8 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	10 PUNTOS
Gabriel Tenorio	0 PUNTOS DE 4 PUNTOS	4 PUNTOS DE 8 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	10 PUNTOS
Aitana Rodríguez	0 PUNTOS DE 4 PUNTOS	4 PUNTOS DE 8 PUNTOS	8 PUNTOS DE 8 PUNTOS	12 PUNTOS
Miranda Valencia	0 PUNTOS DE 4 PUNTOS	8 PUNTOS DE 8 PUNTOS	4 PUNTOS DE 8 PUNTOS	12 PUNTOS
Samantha V.	2 PUNTOS DE 4 PUNTOS	4 PUNTOS DE 8 PUNTOS	8 PUNTOS DE 8 PUNTOS	14 PUNTOS
Bastian James	2 PUNTOS DE 4 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	14 PUNTOS
Sofía Kizner	2 PUNTOS DE 4 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	8 PUNTOS DE 8 PUNTOS	16 PUNTOS
Catalina Escobar	4 PUNTOS DE 4 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	8 PUNTOS DE 8 PUNTOS	18 PUNTOS
Aitana Galarreta	2 PUNTOS DE 4 PUNTOS	8 PUNTOS DE 8 PUNTOS	8 PUNTOS DE 8 PUNTOS	18 PUNTOS
Fabian Zaunick	0 PUNTOS DE 4 PUNTOS	4 PUNTOS DE 8 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	10 PUNTOS

Nota. Esta tabla muestra los resultados de la evaluación inicial que se tomó a los alumnos durante la primera sesión del taller/laboratorio.

Así mismo, los alumnos fueron evaluados en su expresión oral siendo calificados

según cuatro criterios que fueron elaborados para tener una visión más clara de sus progresos. Estos criterios parten tanto de una base teatral como educativa y fueron los siguientes: Volumen de voz, dicción o pronunciación correcta de las palabras, manejo de texto a través de la memoria y comprensión; y, por último, creación de personaje. Con este último se evaluó la intervención del cuerpo y la voz para dar vida al animal de cada personaje. El manejo del texto a través de la memoria fue el criterio que se utilizó como indicador del nivel inferencial con el que los alumnos iniciaron el taller y que fue mejorando a lo largo de las sesiones de trabajo hasta el día de la presentación. Esto fue reforzado en cada lectura, por medio de preguntas y conversaciones sobre el contenido del cuento para ir determinando la calidad y la cantidad de información comprendida.

En su investigación, Tapia desarrolla la idea de que hay una interacción explícita entre el lector y el texto que se enfoca dependiendo de los objetivos planteados (2016, p.18). En esta investigación, el objetivo era la dramatización y los alumnos tenían consciencia de ello con el propósito de dirigir su enfoque a una interiorización particular de la historia y sus personajes. De esta forma, se facilitaría el traslado del texto a la lectura dramatizada con interpretaciones más consistentes. Los criterios fueron pensados con la finalidad de evaluar a los alumnos como actores principiantes y como estudiantes que están en la etapa final de la lectoescritura.

A cada aspecto (volumen, dicción, manejo de texto y creación de personaje) le correspondían 5 puntos, sumando un total de 20 puntos por alumno. Con la finalidad de hacer un cuadro de contraste, se les otorgó un puntaje tanto para la primera prueba de evaluación como para la segunda, considerando un 13 como puntaje mínimo equivalente a la categoría “en proceso”. En ella, se encontraron 9 de 11 alumnos por debajo de este puntaje, lo que representó al grupo casi en un cien por ciento.

Para la obtención de una información más precisa, se llevó un registro fotográfico de algunos momentos puntuales del trabajo del laboratorio que serán incluidos en el anexo de esta investigación. El análisis de los resultados responde a una interpretación obtenida de la realidad medida bajo criterios educativos y actorales, puesto que todos los datos fueron recogidos desde la observación de los ejercicios que se emplearon en el laboratorio y los factores que intervinieron en el trabajo fueron considerados tanto desde una perspectiva de la educación como una perspectiva teatral.

3.3. Diseño de laboratorio

Como se menciona anteriormente, el laboratorio se llevó a cabo en el Colegio Alexander von Humboldt bajo mi dirección y bajo el nombre “Taller de dramatización de cuentos infantiles”. En la primera sesión, conté con el apoyo de la docente Rodríguez, porque se consideró necesario realizar una introducción al laboratorio, una presentación para que sus alumnos me conocieran y donde se les explicaron a grandes rasgos los objetivos de la investigación. Con ella tuve una coordinación previa unas semanas antes de empezar con el taller para tener conocimiento sobre los temas que se venían desarrollando en clase en el curso de comunicación y determinar los puntos clave que iba a evaluar y reforzar durante las sesiones.

La elección de la muestra fue a criterio personal, considerando los quince primeros inscritos del tercer grado de primaria del colegio del Colegio Peruano Alemán Alexander von Humboldt. Inicialmente, solicité que el grupo de niños fuese de diez y hasta quince integrantes como máximo. Al cierre de la inscripción para el taller, el total de alumnos registrados fue de once. Todos se encontraban en el mismo rango de edad y acorde al tercer grado de primaria; es decir, ocho y nueve años. Se eligió este grupo etario en particular, porque son estudiantes que, según la malla curricular del colegio, han terminado el proceso

de la lectoescritura y están afianzando nuevas estructuras para la redacción y comprensión de textos.

El laboratorio se llevó a cabo en uno de los salones de clase del local de primaria del Colegio Peruano Alemán Alexander von Humboldt en Miraflores. El espacio del que se dispuso para este trabajo fue asignado por el mismo colegio, considerando la comodidad de sus alumnos, quienes salían del mismo espacio antes de su hora de refrigerio y así no debían trasladarse a otro salón ni cargar con sus mochilas. El salón era bastante amplio y las carpetas estaban distribuidas a los lados del salón, dejando un pasadizo ancho en el medio por donde los niños podían desplazarse con libertad y moverse sin restricciones. Lamentablemente, en dos de las cuatro sesiones los alumnos tuvieron dificultad para mantenerse concentrados, pues de forma paralela se daba el ensayo de la banda del colegio, muy cerca a nuestro salón. A pesar de que algunos factores externos dificultaban el trabajo en ciertos momentos, las actividades programadas pudieron ser llevadas a cabo en los tiempos que se habían asignado para cada una. Aunque el espacio del que disponíamos para trabajar no limitaba los ejercicios, sí impedía muchas veces que la sesión fuera fluida, ya que, siendo su propio salón de clases, contaba con elementos distractores como sus carpetas, las anotaciones en la pizarra de tareas, sus trabajos de arte colgados en la pared, entre otros. Estos factores impedían que estuviesen enfocados en los ejercicios que se planteaban al cien por ciento y requerían de estímulos que llamaran su atención y los regresara al trabajo.

Los materiales proporcionados por mí, a lo largo del taller, fueron los textos para cada alumno, máscaras de cartón en forma de animales para complementar la creación de personaje en base al cuento y a las propuestas de los alumnos, carteles de papel para definir escenas y tizas para la pizarra. El resto de los elementos se tomaron del mismo salón, como

la pizarra, las sillas y algunos colores para marcar sus textos. Además, se dispuso del equipo de sonido y la computadora para que todas las sesiones tuvieran acompañamiento musical, especialmente, en los momentos de estiramiento y juego. Se consideró dentro del material, el cuento elegido para trabajar las representaciones: “Lechoño: El Chanchito que no quería aprender” de la editorial argentina Abril de los años cincuenta y se utilizó tanto como para el trabajo de la expresión oral como para el trabajo de la expresión escrita, cada uno bajo criterios específicos. Como ya se mencionó anteriormente, la historia de Lechoño fue tomada del grupo de cuentos que había rescatado del trabajo de clase de la profesora Cecilia Rodríguez. Sin embargo, para el tratamiento del cuento puse en valor las herramientas adquiridas y validadas durante mi formación. La historia narra la vida de un joven cerdito llamado Lechoño, quien, a pesar de la insistencia de sus amigos animales, se rehúsa a asistir a la escuela, pues cree que es una pérdida de tiempo. Su decisión lo lleva a pasar por muchas adversidades y a darse cuenta de la importancia de saber leer y escribir. Justamente, el cuento se elige por el tema que en el que se centra y por lo bien que ejemplifica la importancia de aprender en la escuela. La historia es divertida y ligera y se presta para la reflexión dando pie a conversaciones interesantes que nacen desde los mismos alumnos. Sin embargo, para que pudiese ser trasladada a escena con más facilidad, fue necesario hacer una adaptación del cuento. La historia se estructuró en un solo acto con cuatro escenas.

Como se mencionó anteriormente, el laboratorio de investigación se desarrolló en forma de taller y se dividió en cuatro sesiones de trabajo, de una hora y media cada una, pero con diferentes estructuras y diferentes actividades. El taller fue dictado una vez por semana, los viernes por la tarde y cada sesión se programó con límites de tiempo por actividad para que pudiese organizarse mejor y cumplir con el tiempo establecido. En cada

sesión de trabajo, los alumnos fueron reforzados tanto en expresión oral como en expresión escrita, y evaluados bajo los criterios correspondientes. Además, una semana después de la última sesión de trabajo, los alumnos tuvieron el espacio para presentar a sus compañeros no participantes, aquello que habían desarrollado a lo largo del taller. Esto se consideró como la muestra final del taller y se realizó durante la hora de tutoría dentro del horario de clases regular de los alumnos.

Las actividades y dinámicas seleccionadas para este trabajo tuvieron como criterios base, la confianza entre los alumnos y sus compañeros para exponerse al juego dramático y la confianza entre los alumnos y la promotora del taller. Así mismo, las actividades buscaban predisponer el cuerpo del alumno al juego dramático para una mejor exploración dentro de su expresión oral, principalmente. No hubo necesidad de producir mayor vínculo entre los alumnos, ya que todos pertenecían al mismo salón de clase y se conocían previamente.

3.3.1. Primera sesión

En la primera sesión del 03 de noviembre, se comenzó con una presentación hecha por la tutora del salón, donde se explicó, brevemente y de forma general, la propuesta y los objetivos del taller. Así mismo hubo un espacio para que cada uno se presente, diciendo su nombre, su edad y sus experiencias anteriores relacionadas al teatro, mientras se tomaba lista de los asistentes. Cabe mencionar, que nueve de los once participantes manifestaron haber estado antes en un taller de teatro o en una actividad similar. Posteriormente, se llevó a cabo un trabajo de estiramiento y calentamiento para preparar alumnos para las actividades que se desarrollarían más adelante en la sesión. El estiramiento se hizo en un círculo en el medio del salón, donde todos pudiesen mirarse y se enfocó, principalmente, en extender la columna y las extremidades. Para calentar el cuerpo se trabajó con la idea de

energía que pasa por todo el cuerpo y cuando termina de pasar, se la entregamos al compañero de la derecha. Para continuar con el calentamiento, se realizó el juego “123 Reloj”, donde uno de los alumnos debía contar diciendo la frase “123 Reloj” antes de voltear, mientras que sus compañeros aprovechan en avanzar si lo ven de espaldas. De este último ejercicio se hicieron cuatro rondas, que fueron suficientes para que los alumnos estén más activos y atentos. Estas actividades predispusieron el juego dramático para los siguientes ejercicios planificados.

El siguiente paso fue iniciar con las dinámicas y juegos que prepararan a los alumnos para la dramatización, para ello se trabajó con la representación de situaciones a través de acciones. El espacio de trabajo fue dividido en dos de forma imaginaria, uno de ellos fue el escenario y el otro el público. A los alumnos se les dio la indicación de que al ingresar al escenario debían proponer una acción que sumara a la situación que en un inicio se les había propuesto. Por ejemplo, la primera situación que se propuso fue “estar en un cine”. Los alumnos se acercaban uno por uno y proponían acciones como vender entradas, entregar la comida, limpiar la sala de cine, comprar bebidas, ver una película, etc. En la segunda ronda, los alumnos propusieron la situación “una casa durante la hora del desayuno”. En ella surgieron ideas de acciones como la de cocinar, levantarse, lavarse los dientes, poner la mesa, etc. Esta actividad sirvió para reforzar la espontaneidad y la confianza entre el alumno y sus compañeros.

Una vez avanzada la sesión y habiendo preparado el cuerpo y la mente, se pasó a la lectura del texto que se había preparado, es decir, Lechoño. La lectura en grupo formó parte del refuerzo y la evaluación de la expresión oral. Los alumnos se sentaron en el suelo en forma de medialuna y se llamó a un número de participantes para que salieran adelante a leer la escena. El número de participantes dependía del número de personajes de cada

escena necesitaba. Se intentó que cada alumno lea un personaje diferente cada vez que le tocaba salir adelante y así se familiaricen mejor con la historia. Una vez terminado el texto, se les pidió volver a leerlo, pero se les indicó añadirle mayor expresividad e intención en la lectura, habiéndoles explicado ya sobre las diferencias de los términos intención, dramatización y expresión para evitar confusiones.

Una vez terminada la segunda lectura, se pasó a las evaluaciones de línea de base, donde se recogió la información del estado en el que se encontraban sus conocimientos con relación a los conectores de causa, consecuencia, adición y contraste, como, por ejemplo, “además”, “también”, “pero”, “sin embargo”, “a pesar de”, “por ello” y “por lo tanto”. Este tema lo venían desarrollando de forma paralela con su profesora de comunicación en horario de clase regular, por lo que se seleccionaron solo algunos de los conectores de las categorías “de contraste”, “de adición” y “de consecuencia”. Las evaluaciones se tomaron individualmente y se les indicó que debían sentarse dejando un espacio entre ellos y el siguiente compañero. Durante ese tiempo, los alumnos no podían conversar entre ellos y solo podían realizar preguntas levantando la mano y esperando su turno. Se decidió tomar la evaluación de expresión escrita durante los últimos minutos de la sesión, ya que la ficha solo les tomaría diez minutos, que fueron previamente programados previamente para dicha actividad. Como se menciona anteriormente, la evaluación de expresión oral fue tomada bajo criterios que se describirán más adelante. A diferencia de la expresión escrita, que solo fue evaluada en la primera y última sesión; la expresión oral fue evaluada durante las cuatro sesiones de trabajo y la muestra final.

Para finalizar con la primera sesión, se hizo un estiramiento con una dinámica sobre el pase de energía similar al del inicio, pero esta vez la energía se recogió en el centro de forma colectiva para darle un final simbólico al trabajo de ese día.

3.3.2. *Segunda sesión*

En la segunda sesión del 10 de noviembre, la distribución de las actividades fue similar, sobre todo al empezar con el trabajo físico. Se realizó un estiramiento parecido al de la primera vez y se trabajó con la energía en el calentamiento, trayendo de nuevo al espacio la energía que se había concentrado y guardado antes. Para continuar con el calentamiento, se introdujo el “juego de las estatuas”. La premisa de este juego era elegir a un vigilante de museo, cuyo rol fuese el de mantener a todas las estatuas quietas y sin moverse. El resto de los participantes debían intentar ser estatuas con poses complicadas que se movieran y cambiaran de lugar cuando el vigilante les diera la espalda. Una vez el vigilante haya detectado algún movimiento en sus compañeros, debía señalarlo y el alumno descubierto debía salir del juego de forma silenciosa para no obstruir el desempeño de sus demás compañeros. Esta dinámica se repitió por cuatro rondas, cambiando de vigilante en cada una de ellas.

Para retomar con el texto de Lechoño y recordar con ellos la historia, se tomó un momento para el recuento de los hechos del texto, utilizando los conectores “además”, “también”, “pero”, “sin embargo”, “a pesar de”, “por ello” y “por lo tanto”. Con la finalidad de mantener el ritmo de trabajo, los conectores fueron escritos previamente en la pizarra y los alumnos podían leerlos para formular sus oraciones. Se procuró que cada alumno mencione en su turno, por lo menos, una oración con relación al cuento con alguno de los conectores. Esto formó parte tanto del trabajo de expresión escrito como del trabajo de expresión oral.

Continuando con el trabajo de la expresión oral, una vez recordada la historia de Lechoño, se pasó a la lectura del texto con los alumnos. Esta vez se fue de frente a la lectura dramatizada con intención y expresividad. En esta ocasión, se les permitió a los

alumnos elegir por turnos qué personaje de la historia querían leer y se fueron alternando por escenas. En la segunda sesión solo se hizo una lectura dramatizada del texto para tener tiempo suficiente e iniciar con el trabajo de creación de personaje. Para ello el espacio de trabajo se dividió en dos. La mitad del grupo ocupó uno de los espacios y se les indicó que serían un animal en particular, partiendo de los animales que aparecían en la historia de Lechoño. La otra mitad ocupó el espacio restante y se les proporcionó un tipo de animal diferente. El grupo de la derecha fue el grupo de los chanchos y el de la izquierda fue el grupo de los lobos. Por grupo y en círculos, los alumnos debían plasmar la corporalidad y los sonidos del animal correspondiente, para posteriormente trasladarse dentro del espacio como el animal que representaban. Para facilitar el trabajo, se les fue describiendo paso a paso el proceso de trabajo y los ejercicios que debían incluir en la creación de personaje. Se les sugirió que para este trabajo mantuviesen los ojos cerrados e intentaran no enfocarse en el trabajo del compañero. Como guía del ejercicio, les propuse ideas de sonidos y posiciones del cuerpo, en medida de lo necesario.

Antes del cierre de la sesión, se les pidió a los alumnos formar un círculo en el suelo y se les dio un espacio de conversación. En él, se les preguntó por el animal que más les gustaba del cuento y por el que quisieran representar en la lectura dramatizada. De esa información se tomó un registro y fue considerado para la asignación final de los personajes que interpretarían en la muestra final. Al finalizar la conversación, se retomó el pase de energía y se volvió a guardar simbólicamente en el centro.

3.3.3. Tercera sesión

En la tercera sesión del 17 de noviembre, el proceso de estiramiento y calentamiento fueron iguales al de la semana anterior con la intención de agilizar el desarrollo de la sesión, evitando repetir la explicación de dichas actividades. Para la dinámica de

calentamiento se utilizó el “juego de las estatuas” y fue una elección que se le dio a los alumnos para motivar el trabajo y su participación. En esta ocasión y para permitir que más participantes tuvieran la oportunidad de ser vigilantes, se les dio la posibilidad de elegir a dos vigilantes por ronda. Es decir que dos alumnos debían monitorear el movimiento de sus compañeros mientras simulaban ser estatuas de museo. A las estatuas se les agregó, además, la premisa de despegar por lo menos uno de los pies del suelo para añadir dificultad en las estatuas, considerando el equilibrio y la concentración como ejes del trabajo de dramatización que realizarían posteriormente.

En esta sesión, también se realizó un recuento de la historia de Lechoño para retomar el trabajo, sin embargo, ahora los alumnos no solo debían emplear un conector de adición, contraste, causa o consecuencia; sino que, además, debían clasificarlo dentro del grupo de conectores al que pertenecía y escribirlo en la pizarra como parte del refuerzo de la expresión escrita. El trabajo se hizo por turnos y de igual forma, se procuró que cada alumno participara por lo menos una vez en el ejercicio.

Para continuar con el refuerzo de la interiorización de la historia, se propuso volver a la representación de situaciones de la primera sesión, pero esta vez, las acciones y los personajes debían pertenecer a la historia con la que se estaba trabajando. Los alumnos propusieron, en la primera ronda, “el trabajo dentro de la fábrica de conservas”, que es parte de una escena importante de la historia, donde el protagonista ingresa a una fábrica de embutidos sin saber qué era ese lugar. Algunos propusieron ser trabajadores de la fábrica, otros fueron el lobo y Lechoño conversando, otros enlataban productos, etc. En la segunda representación de situaciones, los alumnos quisieron presentar con acciones el banquete de la escena final del texto, donde todos los animales de la historia comen juntos celebrando el haber aprendido a leer y a escribir. Para ello, los alumnos representaron a los animales de la

historia comiendo o sirviendo la comida, unos desde la cocina y otros desde el comedor de la escuela.

Antes de iniciar con el refuerzo de la expresión oral a través de la lectura dramatizada de esta sesión, se le asignó a cada uno de los alumnos el personaje que leerían teniendo en cuenta los personajes que mencionaron en la primera sesión. Con la finalidad de que todos los alumnos lean una cantidad proporcional de texto y su participación sea la misma a la de sus compañeros, algunos personajes fueron repartidos entre dos y tres personas. Incluso, dos personajes cuyos textos eran muy cortos, fueron asignados una sola alumna y así la distribución fue equitativa. La asignación de personajes siguió dos criterios. El primero, fue la sugerencia de cada uno basado en sus intereses y gustos, como se mencionó antes. El segundo criterio fue la lectura de las sesiones previas, evaluando la comodidad que sentían con cada personaje para una lectura más expresiva. Antes de la lectura dramatizada se les dio tiempo para anotar sus personajes y, en el caso de los textos divididos, pudiesen anotar hasta dónde debían leer cada uno. Cada alumno recibió el texto y se les permitió llevarlo a casa con la sugerencia de volver a leer los diálogos de sus personajes entre las sesiones de trabajo.

Ya con los personajes asignados se les proporcionó el material que los ayudaría a identificarse mejor con el animal que les correspondía. En este caso, se trabajó con unas máscaras de animales hechas de cartulina que podían sujetar con una varilla de madera pegada a la máscara. Se les dio la indicación de sostener la máscara sobre sus rostros con una mano cuando no estuviesen leyendo y colocarlas a un lado de sus rostros cuando tuviesen que leer el texto. De esta forma, se inició el proceso final de la lectura dramatizada y el primer ensayo para la presentación. Se dieron algunas indicaciones sobre la distribución del espacio para la dramatización y para la presentación final de los personajes

y los participantes. Al cerrar la sesión, se regresó al trabajo de la energía acumulada que se empleó en dos las sesiones anteriores.

3.3.4. Cuarta sesión

En la cuarta sesión del 24 de noviembre, se llevó a cabo el mismo proceso inicial de las tres sesiones anteriores con un calentamiento del cuerpo y el recuento de lo visto en las sesiones pasadas para darle continuidad al trabajado de las semanas anteriores y preparar a los alumnos para la actividad central de la última sesión de trabajo. Luego de ello, se dio inicio a lo que sería el último ensayo de la lectura dramatizada. En esta sesión el trabajo se enfocó directamente en la expresión oral. Ya que los alumnos se encontraban más familiarizados con el material de trabajo, es decir, las máscaras de animales, las pudieron incorporar correctamente dentro de su lectura. Se repitió la lectura tres veces seguidas para repasar las líneas para entrar a la lectura y para repasar el manejo de la máscara. En la última lectura del texto, se coordinó con los alumnos la forma en la que ingresarían al espacio escénico y la disposición de las sillas donde se sentaría cada personaje el día de la presentación. La última sesión de trabajo y la presentación final fueron cruciales para la evaluación de la expresión oral, que como ya se mencionó, fue un constante monitoreo de los avances durante las cinco semanas.

3.3.5. Presentación final

El día de la presentación, el día 29 de noviembre, nos acompañaron docentes del mismo grado que enseñan el curso de comunicación en la misma institución educativa y compañeros de los alumnos del mismo salón que observaron el taller, pero que no participaron como muestra en esta investigación. El propósito era mostrar el resultado final de la dramatización completa y tomar nota de ello, en cuanto a avances y resultados obtenidos en la expresión oral. Contar con público en el salón, alteró la dinámica de los

alumnos de forma positiva, porque se encontraban emocionados de presentar lo que habían trabajado y así pudieron recibir comentarios gratificantes por parte de sus compañeros. Al público se le permitió realizar algunas preguntas dirigidas a los mismos participantes y pudieron relatar un poco de su experiencia en el taller. Al finalizar la muestra, volvimos a sentarnos para conversar de sus sensaciones y opiniones sobre el laboratorio, en el espacio habitual ya únicamente, con los alumnos participantes del taller. Posterior a ello, se tomó la evaluación final de expresión escrita, tanto a los alumnos participantes como a los no participantes del taller, para tener documentación de los resultados para su posterior contraste de la información. Se les otorgó el mismo tiempo que tuvieron para desarrollar la prueba inicial, es decir, diez minutos. No obstante, los alumnos no participantes del taller requirieron de mayor tiempo para responder a las preguntas de la evaluación. Por otro lado, se tomaron los apuntes finales de lo evaluado en la expresión oral siguiendo los criterios utilizados desde la primera sesión. Acabado el taller, los alumnos pudieron llevarse sus textos y sus máscaras de papel como recuerdo de esta experiencia.

Capítulo 4. Análisis de lo observado

4.1. Análisis de los factores externos e internos

Al iniciar el proceso de trabajo con los alumnos del taller, se identificaron algunos factores, tanto externos como internos, que hicieron que las actividades planificadas tomaran más tiempo de lo pensado o interrumpieron el trabajo. Siendo una institución educativa, el Colegio Alexander von Humboldt ofrece a sus alumnos un gran número de talleres por las tardes. Este laboratorio de Dramatización de cuentos significó convivir en ese contexto y adaptarse a las actividades de los demás talleres. En el caso de la banda escolar, tenían ensayos en el mismo horario y en el salón de clase que se encontraba en el segundo piso, exactamente sobre el taller que desarrollamos. Evidentemente, el sonido que producían al calentar y ensayar las canciones interfería con la concentración de los alumnos del taller y dificultaba la escucha entre los compañeros, sobre todo, cuando tenían que leer. Esto significó hacer hincapié en el volumen y la modulación al leer, estimulando a los alumnos a hablar fuerte y claro, incluso cuando tenían vergüenza en las sesiones del inicio.

Así como el sonido externo interrumpía por momentos las sesiones, en un par de ocasiones fueron alumnos del mismo colegio que por curiosidad se asomaban por las ventanas del salón o al reconocer a sus compañeros, los saludaban desconcentrándolos, sin poder tener control de quiénes observaban o se acercaban al laboratorio. A pesar de ello, se pudieron superar las dificultades adecuándonos a las circunstancias, por lo que no se tuvo que reportar o cambiar de espacio o estrategia. De todas formas, el taller se pensó y se programó teniendo en cuenta que el trabajo con niños siempre tiende a ser impredecible y que no todas las situaciones se pueden manejar tal cual se planifican. Dicho esto, y a pesar de los factores externos, todas las actividades programadas por día se pudieron llevar a cabo, adecuando el tiempo definido previamente para cada una cuando era necesario. La

cantidad de actividades planificadas por día se pensó de manera que se pudiera trabajar el calentamiento, el juego dramático, los ejercicios que recordaban la historia y la lectura en cada sesión; y, usualmente, eran entre cinco y seis actividades.

Igualmente, algunos factores internos también interfirieron con las actividades del taller. Los factores internos, se consideran, como obstáculos que se presentan dentro o desde el grupo de participantes. Uno de ellos, por ejemplo, fue la impuntualidad de algunos alumnos. Así como muchos de ellos se quedaban en las instalaciones del colegio para la hora de refrigerio entre clases normales y el taller, un par de ellos indicaron que, al vivir cerca del colegio, podían ir a sus casas a almorzar y volver. Esto impedía que todos estén en el aula a la hora de inicio. En las primeras sesiones, especialmente, se hizo hincapié en la puntualidad y en el respeto por el tiempo de los demás, donde los alumnos puntuales pedían a sus compañeros llegar a tiempo para iniciar la clase lo más pronto posible, luego de ello, la impuntualidad dejó de significar un inconveniente. Sin embargo, en la segunda y en la tercera sesión hubo dos ausencias. Esto no tuvo mayor repercusión en la etapa de calentamiento previo, pero sí reflejó un desbalance en las lecturas dramatizadas, especialmente en la tercera sesión cuando ya tenían cada uno un personaje asignado.

Otro factor interno fue la relación entre los alumnos y los conflictos preexistentes entre ellos. Como ya se mencionó anteriormente, el grupo de niños que participa en el taller pertenece a un mismo salón de clase, donde comparten todas las materias juntos. Por ello, se conocen muy bien y han establecido ya relaciones de amistad, más con unos que con otros. De la misma forma, han manifestado dificultad para hacer amistad con algunos de sus compañeros. Esto sucedía también en el taller, especialmente, en los momentos donde era necesario formar grupos o compartir una actividad muy cerca el uno del otro. A pesar de que la intención del taller no era fortalecer los lazos de amistad entre los alumnos, era

imposible ignorar los comportamientos y discusiones que muchas veces tenían y detenían el trabajo. En una de las sesiones, fue necesario conversar sobre el asunto para poder trabajar con menor grado de dificultad. Se les hizo saber que el espacio del taller era algo colectivo y que las actividades tenían mejores resultados cuando se realizaban grupalmente y de forma armoniosa. Así mismo, se establecieron límites para que ninguna discusión se fuese más allá de una conversación o se perdiera el respeto.

4.2. Resultados de las evaluaciones escritas y orales

4.2.1. Desarrollo del lenguaje escrito

Las evaluaciones que se tomaron al final de la última sesión fueron las mismas, pero se alteró el orden de la información presentada. En ella se evidenció lo siguiente. Con el puntaje entre 20 y 19 se encontró 1 alumno, con el puntaje entre 18 y 17 se encontraron 4 alumnos, con el puntaje entre 16 y 15 se encontraron 3 alumnos, por último, con el puntaje entre 14 y 13 se encontraron 2 alumnos. En este caso, no se encontraron alumnos por debajo de los 14 puntos, es decir, que todos los alumnos lograron el objetivo. Es importante señalar que uno de los alumnos estuvo ausente en la última fecha del proyecto y no pudo participar en la evaluación final, por ello, se le asignó la misma nota que obtuvo en la prueba inicial para no alterar los resultados.

Tabla 2*Evaluación final escrita*

Evaluación Final 29 noviembre 2023	Ejercicio 1 "Elabora una oración a partir del cuento y utiliza los conectores que se indican: porque/así que"	Ejercicio 2 "Escribe el conector adecuado para cada oración"	Ejercicio 3 "Encierra los conectores de contraste que encuentres en el texto"	Puntaje total base
Danilo V.	2 PUNTOS DE 4 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	14 PUNTOS
Francisco A.	4 PUNTOS DE 4 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	16 PUNTOS
Gabriel T.	4 PUNTOS DE 4 PUNTOS	8 PUNTOS DE 8 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	18 PUNTOS
Aitana R.	4 PUNTOS DE 4 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	16 PUNTOS
Miranda V.	2 PUNTOS DE 4 PUNTOS	8 PUNTOS DE 8 PUNTOS	4 PUNTOS DE 8 PUNTOS	14 PUNTOS
Samantha V.	4 PUNTOS DE 4 PUNTOS	8 PUNTOS DE 8 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	18 PUNTOS
Bastia J.	4 PUNTOS DE 4 PUNTOS	8 PUNTOS DE 8 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	16 PUNTOS
Sofía K.	4 PUNTOS DE 4 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	18 PUNTOS
Catalina E.	4 PUNTOS DE 4 PUNTOS	8 PUNTOS DE 8 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	18 PUNTOS
Aitana G.	4 PUNTOS DE 4 PUNTOS	8 PUNTOS DE 8 PUNTOS	8 PUNTOS DE 8 PUNTOS	20 PUNTOS
Fabian Z.	Sin evaluación final	Sin evaluación final	Sin evaluación final	NO

Nota. Esta tabla muestra los resultados de la evaluación final que se tomó a los alumnos durante la sesión de muestra del taller/laboratorio. Contiene los resultados que demuestran los progresos de cada alumno.

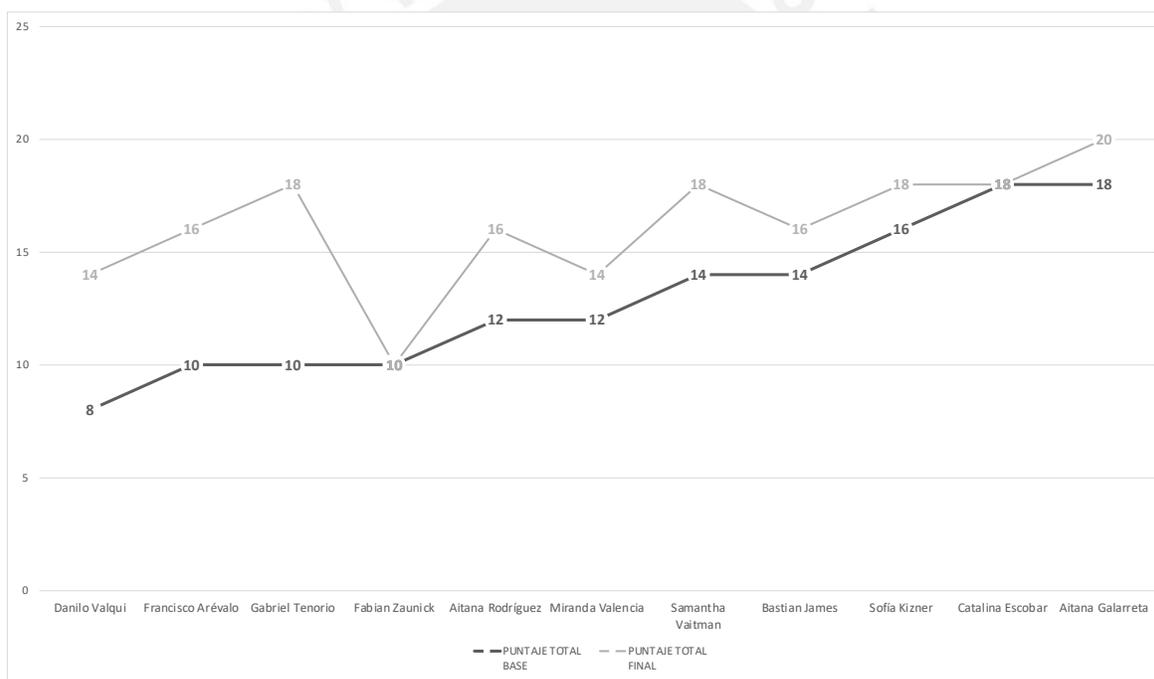
En cuanto a las evaluaciones de expresión escrita y oral, se evidenció una mejoría en ambas pruebas, demostrando la utilidad de las herramientas del juego dramático para mejorar ciertos aspectos del lenguaje. No obstante, los cuadros comparativos de ambas pruebas nos permitieron reconocer una mejoría mucho más marcada en cuanto a la evaluación de expresión escrita que en la de expresión oral. Una prueba de ello es que, en la prueba final de la expresión escrita, no se encontraron alumnos por debajo del puntaje 13, mientras que en la prueba final de expresión oral se encontraron 3 alumnos por debajo del

puntaje 13, es decir que no lograron el objetivo.

Como se puede ver en la figura 1, la línea naranja que representa la prueba final demuestra una clara mejora que se mantiene en casi todos los casos, por encima del promedio del puntaje inicial como lo vemos representado en la línea azul, es decir, por encima de los 13 puntos. El nuevo promedio o el promedio final se ubica ahora en los 17 puntos, sin considerar el puntaje del alumno ausente en la última sesión y a quien se le otorgó el mismo puntaje que alcanzó en la prueba inicial.

Figura 1

Cuadro comparativo de evaluación escrita



Nota. Este cuadro muestra la comparación entre los resultados de la evaluación inicial y la evaluación final escrita.

Si bien es cierto, la evaluación tuvo una mejora a nivel general, en el caso del primer ejercicio es donde el impacto tuvo resultados más drásticos. En este, los alumnos debían formular sus propias oraciones y en su revisión se tomaron en cuenta el uso

adecuado de los dos conectores propuestos y la coherencia de la oración con relación a la historia del texto.

En la evaluación inicial, solo la mitad de los alumnos habían obtenido puntaje mayor a cero y solo uno de ellos había logrado el puntaje completo. Sin embargo, en la evaluación final todos los alumnos alcanzaron, por lo menos, el 50% del puntaje y el 72% del grupo alcanzó el puntaje completo, es decir, los veinte puntos.

Si bien la evaluación inicial fue tomada únicamente a los alumnos participantes del taller-laboratorio, con el fin de tener mayores elementos de juicio, la evaluación final fue tomada también a los compañeros de clase de dichos alumnos, es decir, los alumnos que no participaron del taller. Como se mencionó anteriormente, fue una prueba con los mismos ejercicios de la prueba de base, presentados en un orden diferente. Ellos escucharon la lectura dramatizada hecha por sus compañeros y así pudieron responder a las preguntas teniendo completo conocimiento de la historia y sus resultados demostraron información relevante para esta investigación. Los alumnos que no participaron dentro del taller tuvieron como puntaje promedio un 14, mientras que los alumnos del taller alcanzaron en promedio un 16.

Tabla 3*Evaluación a alumnos externos*

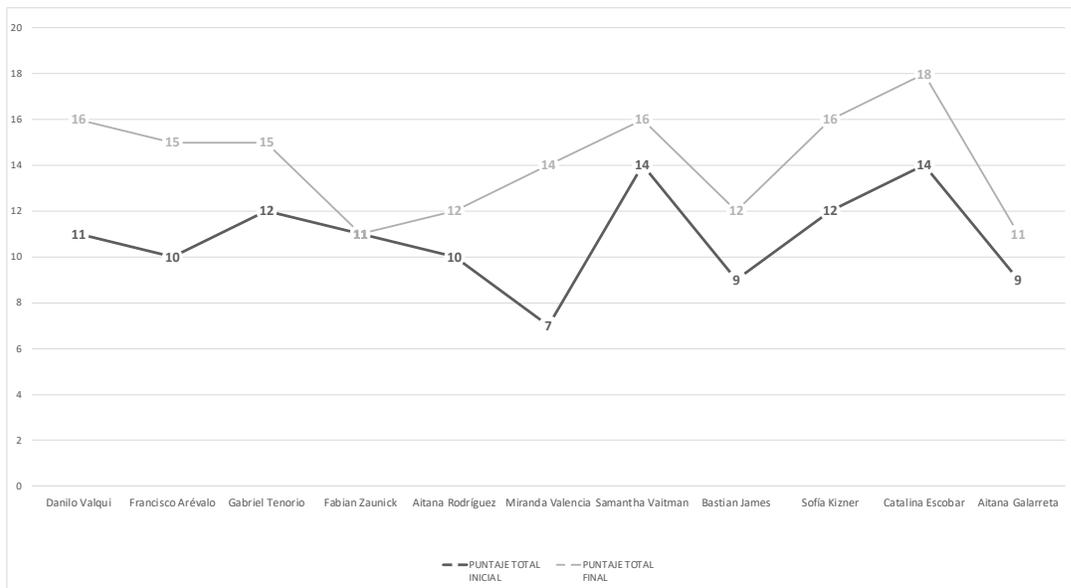
Evaluación Alumnos externos	Ejercicio 1	Ejercicio 2	Ejercicio 3	Puntaje total
"No participantes" 29 noviembre 2023	"Elabora una oración a partir del cuento y utiliza los conectores que se indican: porque/así que"	"Escribe el conector adecuado para cada oración"	"Encierra los conectores de contraste que encuentres en el texto"	
Julieta	3 PUNTOS DE 4 PUNTOS	2 PUNTOS DE 8 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	11 PUNTOS
Vicente	3 PUNTOS DE 4 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	4 PUNTOS DE 8 PUNTOS	13 PUNTOS
Lucía	2 PUNTOS DE 4 PUNTOS	4 PUNTOS DE 8 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	12 PUNTOS
Ignacio	4 PUNTOS DE 4 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	4 PUNTOS DE 8 PUNTOS	14 PUNTOS
Victoria	1 PUNTO DE 4 PUNTOS	8 PUNTOS DE 8 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	15 PUNTOS
Tiago	2 PUNTOS DE 4 PUNTOS	8 PUNTOS DE 8 PUNTOS	4 PUNTOS DE 8 PUNTOS	14 PUNTOS
Benjamín	3 PUNTOS DE 4 PUNTOS	8 PUNTOS DE 8 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	17 PUNTOS
Daniela	3 PUNTOS DE 4 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	15 PUNTOS
Gerónimo	2 PUNTOS DE 4 PUNTOS	8 PUNTOS DE 8 PUNTOS	4 PUNTOS DE 8 PUNTOS	14 PUNTOS
Ana Paula	3 PUNTOS DE 4 PUNTOS	8 PUNTOS DE 8 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	17 PUNTOS
Avril	3 PUNTOS DE 4 PUNTOS	6 PUNTOS DE 8 PUNTOS	4 PUNTOS DE 8 PUNTOS	13 PUNTOS
Emil	0 PUNTOS DE 4 PUNTOS	8 PUNTOS DE 8 PUNTOS	4 PUNTOS DE 8 PUNTOS	12 PUNTOS

Nota. Esta tabla muestra los resultados de la evaluación que se tomó durante la sesión de muestra y dirigida a los alumnos que no participaron del taller, luego de escuchar la lectura dramatizada.

Así mismo, los alumnos del taller pudieron entregar la evaluación dentro de los diez minutos establecidos, mientras que los alumnos no participantes necesitaron más tiempo, en algunos casos, casi el doble de tiempo. Por otro lado, en las respuestas de los ejercicios de los alumnos del taller, se encontraron menos aciertos respecto a la coherencia de las oraciones que en las respuestas de los alumnos que no participaron.

Figura 2

Cuadro comparativo de evaluación oral



Nota. Este cuadro muestra la comparación entre los resultados de la evaluación inicial y la evaluación final escrita.

4.2.2. Desarrollo del lenguaje oral

En la figura 2 se puede observar que las mejoras no se alejan mucho de los resultados obtenidos en la línea base que representa la evaluación inicial y que, a pesar de tener un resultado positivo, aún tiene espacio para un mayor progreso. Las mejoras en la prueba de expresión oral, aunque son muy evidentes, son más difíciles de desglosar. Esto se debe a que, a diferencia de la evaluación de expresión oral, el progreso de los alumnos no prevalece en uno de los criterios particularmente. En los cuadros comparativos se puede reconocer que mientras algunos alumnos demostraron mejoras en volumen o dicción, por ejemplo, otros mejoraron en cuanto a manejo del texto y la creación de personaje.

Aunque el puntaje en el gráfico del cuadro 2 permite identificar la mejora, es únicamente a través de los cuadros de datos donde se puede analizar con mayor claridad, en qué aspecto mejoró cada uno. Si tomamos el caso de uno de los alumnos al azar, por

ejemplo, el alumno Arévalo, se puede identificar que su mejora es considerable en el manejo de texto y la creación de personaje, pero es regular en cuanto a volumen y dicción.

Tabla 4

Evaluación de expresión oral inicial

Evaluación Expresión oral inicial	Criterio 1 Volumen de voz (Proyección)	Criterio 2 Dicción (Pronunciación y claridad)	Criterio 3 Manejo de texto (Soltura y propuesta)	Criterio 4 Personaje (Voz desde el animal)	PUNTA JE TOTAL
Danilo V.	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	2 PUNTOS DE 5 PUNTOS	4 PUNTOS DE 5 PUNTOS	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	11 PUNTOS
Francisco A.	2 PUNTOS DE 5 PUNTOS	2 PUNTOS DE 5 PUNTOS	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	10 PUNTOS
Gabriel T.	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	4 PUNTOS DE 5 PUNTOS	2 PUNTOS DE 5 PUNTOS	12 PUNTOS
Aitana R.	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	1 PUNTOS DE 5 PUNTOS	10 PUNTOS
Miranda V.	2 PUNTOS DE 5 PUNTOS	2 PUNTOS DE 5 PUNTOS	2 PUNTOS DE 5 PUNTOS	1 PUNTOS DE 5 PUNTOS	7 PUNTOS
Samantha V.	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	4 PUNTOS DE 5 PUNTOS	4 PUNTOS DE 5 PUNTOS	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	14 PUNTOS
Bastian J.	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	2 PUNTOS DE 5 PUNTOS	2 PUNTOS DE 5 PUNTOS	2 PUNTOS DE 5 PUNTOS	9 PUNTOS
Sofía K.	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	2 PUNTOS DE 5 PUNTOS	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	4 PUNTOS DE 5 PUNTOS	12 PUNTOS
Catalina E.	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	4 PUNTOS DE 5 PUNTOS	4 PUNTOS DE 5 PUNTOS	14 PUNTOS
Aitana G.	2 PUNTOS DE 5 PUNTOS	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	2 PUNTOS DE 5 PUNTOS	2 PUNTOS DE 5 PUNTOS	9 PUNTOS
Fabian Z.	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	2 PUNTOS DE 5 PUNTOS	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	11 PUNTOS

Nota. Esta tabla muestra los resultados de la evaluación oral que se registró inicialmente en el taller/laboratorio.

Tabla 5*Evaluación de expresión oral final*

Evaluación Expresión oral final	Criterio 1 Volumen de voz (Proyección)	Criterio 2 Dicción (Pronunciación y claridad)	Criterio 3 Manejo de texto (Soltura y propuesta)	Criterio 4 Personaje (Voz desde el animal)	PUNTAJE TOTAL
Danilo V.	4 PUNTOS DE 5 PUNTOS	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	5 PUNTOS DE 5 PUNTOS	4 PUNTOS DE 5 PUNTOS	16 PUNTOS
Francisco A.	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	2 PUNTOS DE 5 PUNTOS	5 PUNTOS DE 5 PUNTOS	5 PUNTOS DE 5 PUNTOS	15 PUNTOS
Gabriel T.	4 PUNTOS DE 5 PUNTOS	4 PUNTOS DE 5 PUNTOS	4 PUNTOS DE 5 PUNTOS	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	15 PUNTOS
Aitana R.	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	4 PUNTOS DE 5 PUNTOS	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	2 PUNTOS DE 5 PUNTOS	12 PUNTOS
Miranda V.	4 PUNTOS DE 5 PUNTOS	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	4 PUNTOS DE 5 PUNTOS	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	14 PUNTOS
Samantha V.	4 PUNTOS DE 5 PUNTOS	4 PUNTOS DE 5 PUNTOS	5 PUNTOS DE 5 PUNTOS	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	16 PUNTOS
Bastian J.	4 PUNTOS DE 5 PUNTOS	2 PUNTOS DE 5 PUNTOS	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	12 PUNTOS
Sofía K.	4 PUNTOS DE 5 PUNTOS	2 PUNTOS DE 5 PUNTOS	5 PUNTOS DE 5 PUNTOS	5 PUNTOS DE 5 PUNTOS	16 PUNTOS
Catalina E.	5 PUNTOS DE 5 PUNTOS	4 PUNTOS DE 5 PUNTOS	5 PUNTOS DE 5 PUNTOS	4 PUNTOS DE 5 PUNTOS	18 PUNTOS
Aitana G.	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	2 PUNTOS DE 5 PUNTOS	11 PUNTOS
Fabian Z.	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	2 PUNTOS DE 5 PUNTOS	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	3 PUNTOS DE 5 PUNTOS	11 PUNTOS

Nota. Esta tabla muestra los resultados de la evaluación final de la expresión oral, tomada durante la última sesión del taller/laboratorio.

En otros casos, los alumnos han respondido de manera inversa, demostrando un mayor progreso en los otros criterios. Así mismo, algunos alumnos que participaron de la evaluación mejoraron en todos los aspectos alcanzando casi el puntaje completo, como es el caso de la alumna Escobar, quien consiguió 18 puntos en su evaluación final. Esto, sin embargo, no fue de mayor utilidad en la investigación, puesto que la alumna ya presentaba un puntaje regular y destacó con relación al grupo logrando desde un inicio el objetivo en la prueba inicial. Para demostrar una mejoría sustancial, fueron útiles los datos de los alumnos cuyos puntajes estuvieron bajo el promedio inicial y superaron el promedio final.

4.3. Comentarios de la docente: entrevista en las semanas posteriores

Dos semanas después de haber terminado el taller en el colegio Humboldt, me reuní con la docente para hacerle una pequeña entrevista donde pudiera tomar nota de comentarios que tenía del trabajo realizado y de lo que había observado en sus alumnos. De esta conversación se extrajo lo siguiente:

La semana siguiente de la presentación, los alumnos tuvieron una evaluación bimestral del curso de castellano, siendo una de las partes a evaluar, los conectores de contraste. Gratamente sorprendida, noté que el tema les había quedado muy claro al cien por ciento de los alumnos que participaron en el taller. Además, su participación en clase como grupo (participantes del laboratorio) fue significativa en contraste al grupo que no había llevado el taller de dramatización. Cabe resaltar, que en el caso de los niños más débiles es cuestión de rendimiento académico, desarrollaron mayor seguridad al ser asertivos en sus respuestas.

Los niños manifestaron un interés por el taller antes, durante y después de llevarlo, solicitando incluir este tipo de talleres frecuentemente. Del mismo modo, recibí comentarios favorables por parte de los padres, respecto con cómo se había realizado el taller y el vínculo logrado entre la promotora y los alumnos.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se puede llegar a dos conclusiones puntuales directamente referidas al objeto de investigación. Basándonos en los resultados de las evaluaciones de las pruebas escritas y orales, podemos confirmar que el ejercicio de la dramatización escénica tiene un impacto positivo en el trabajo de la expresión oral y escrita dentro del curso de lenguaje.

En primer lugar, a través de esta investigación se evidenció que, por su parte, las respuestas de las evaluaciones escritas reflejan una mejora entre la prueba inicial y la final, quedando demostrada una mayor comprensión e interiorización del cuento, mayor comprensión del contenido elegido del curso de lenguaje y mayor coherencia en las respuestas. Considero importante hacer énfasis en este último punto, ya que el sentido y la coherencia formaron parte de la evaluación, principalmente, en el primer ejercicio de la prueba escrita, y fue en ella donde se evidenció mayor dificultad en los alumnos.

En segundo lugar, debido a que en la prueba oral los resultados podían observarse progresivamente durante las sesiones, se pudo comprobar que durante el ejercicio de la dramatización había una respuesta positiva simultánea a los aspectos evaluados de su oralidad. A pesar de no ser una evaluación que evidenció avances trascendentales entre la evaluación inicial y la final, tuvo un impacto positivo que se puede ver claramente en los cuadros mostrados. Fundamentalmente, en el caso de la escritura y lo oral hubo una mejora en ambas evaluaciones contrastadas que corrobora la eficacia de la dramatización escénica como herramienta educativa obteniendo resultados consecuentes a las actividades.

Si bien es cierto, la eficacia ha sido comprobada en cierta medida, los resultados de las evaluaciones no dictaminan que haya una mejora permanente. Es importante señalar que el tiempo asignado para el laboratorio fue muy corto debido a la disponibilidad de la

institución y a la disponibilidad del grupo de alumnos elegidos para la muestra de la investigación. Por ello, no podemos pretender obtener logros en el plazo inmediato, más aún con estrategias metodológicas diferenciadas a las utilizadas por la docente. Sin embargo, en la segunda entrevista realizada a la docente Cecilia Rodríguez, comprobamos que el impacto perduró y se extendió a un espacio más allá del laboratorio y demuestra una interiorización y un aprendizaje real que se manifiesta en las evaluaciones del curso mismo de lenguaje que se tomaron una semana después de que terminara el laboratorio con los alumnos. Debo agregar que la cercanía con la docente, al ser mi madre, permitió una comunicación posterior a la realización del laboratorio. Ello me facilitó el hacer una proyección de los logros y beneficios de mi propuesta. Siendo una actividad lúdica, la dramatización ha facilitado el camino para alcanzar los objetivos. A pesar de que los criterios de evaluación no corresponden a todo el contenido del curso, sí responden al contenido que se trabajaba en paralelo en clase regular durante ese periodo de tiempo, es decir, durante cuatro semanas y media.

Como en un inicio se expresó, la inclusión de las herramientas del teatro ya ha sido incorporada en muchas metodologías educativas alternativas o poco tradicionales. No obstante, considero que, a partir de los resultados evidenciados en esta investigación, su implementación debe ser pensada y priorizada dentro de la currícula de la educación tradicional, en lo posible, dentro del bagaje de recursos de un docente. En mi laboratorio de investigación se logró comprobar la eficacia de la dramatización escénica en el desarrollo de la expresión oral y escrita, sin la necesidad de un gran espacio, materiales especiales o recursos que están fuera del alcance de un docente en su salón de clase comúnmente.

Para mejorar la calidad de la educación es fundamental que se desarrollen actividades apoyadas en conocimientos responsables que sean constantemente actualizados

por expertos en los temas a implementar. La capacitación docente es una responsabilidad tanto del docente como del Estado que está en la obligación de procurar procesos educativos de la más alta calidad y de velar por la formación continua de sus docentes.

Para el desarrollo de esta herramienta es indispensable, sin embargo, la disposición total del docente. Puede ser complicado romper con la idea tradicional del docente como alguien que debe imponer respeto y tomar cierta distancia, pero para implementar el teatro en el aula es necesario valerse de los fundamentos del juego, para que genere confianza tanto entre el alumno y sus compañeros, como entre el docente y el alumno. Solo de esta forma, los alumnos serán capaces de liberarse de los prejuicios y de llevar a cabo los ejercicios que produzcan resultados favorables para su aprendizaje.

Esta investigación espera sentar un precedente en el desarrollo del vínculo entre la educación y las artes escénicas. Como lo menciona la autora Irati Tapia, el campo de investigación de las estrategias del teatro como herramientas educativas es escaso y requiere de mayor atención por parte de las instituciones educativas (2016, p.5). Así mismo, los resultados obtenidos en base a una muestra específica permiten a la institución donde se realizó el laboratorio, observar los logros alcanzados por los alumnos y acoger su desempeño como un aporte. Además, las herramientas compartidas, permiten a los docentes que en cierta medida participaron de la investigación, replantear espacios de clase con nuevos recursos, si se lo proponen.

Referencias bibliográficas

- Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno*. Editorial Biblos.
- Álvarez, M. & Maldonado, M. (2007). Educación alternativa: Una propuesta de Prácticas y Evaluación de Aprendizajes. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (24), 5-12.
<https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/487/222>
- Antón, M. (2018). *La dramatización en el aula de educación primaria: una propuesta didáctica*. [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]. UVA Repositorio documental.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/34263/TFG-O-1439.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Blanco, N. (2002). La lectura creativa: propuestas para fortalecer la expresión escrita. *Revista electrónica educare*, (2), 99-111.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/958/15480>
- Castaño, L. & Osorio, E. (2015). *La lectoescritura apoyada en el teatro como estrategia pedagógica en estudiantes de grados décimo y once de la institución educativa casd*. [Tesis de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores] Los Libertadores.
<https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/e2315ab1-73cb-4f73-a04a-079312740e54/content>
- Chisbert, N. (2022). *Propuesta de intervención para alumnos de educación primaria, aplicando el teatro en la pedagogía Waldorf como recurso para las unidades pedagógicas hospitalarias*. [Tesis de grado, Universidad Católica de Valencia]. RIUCV Repositorio Institucional.
<https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/2774/Chisbert%20Clim%c3%a9>

n%2c%20Natalia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Espinoza, E. (2022). El método Montessori en la enseñanza básica. *Conrado*, 18(85).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=s1990-86442022000200191&script=sci_arttext

Garagarza, A., Alonso, I., & Aguirregoitia, M. (2020). El auge del movimiento de educación alternativa. Antecedentes, características y reflexiones sobre su futuro. *Revista Boletín Redipe*, 9(1), 40-53.

<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/887/808>

Gob.pe. (5 de setiembre de 2022). *Minedu implementa programa de formación para maestros contratados*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/647222-minedu-implementa-programa-de-formacion-para-maestros-contratados>

González, M. (2003). Valoración y función de la dramatización en la educación infantil y primaria. *El Guiniguada*, (12), 1-10.

https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5474/1/0235347_02003_0005.pdf

González, P. (2022). Estrategia de capacitación profesoral activa y formación profesional pedagógica. *Revista de educación*, 20(4).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-76962022000401109&script=sci_arttext

Gordillo, M., Fernández, M., Herrera, S. & Almodóvar, Z. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. *Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 196-200.

<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/273/174>

Gutiérrez, D. & Valverde, K. (2016). *Influencia de las estrategias didácticas en la calidad del desarrollo del aprendizaje de la expresión oral y escrita en niños de 5 a 6 años* [Tesis de licenciatura, Universidad de Guayaquil].UG Repositorio de investigación.

<https://repositorio.ug.edu.ec/server/api/core/bitstreams/850bfd98-89e0-4409-8ccf-8d7520376448/content>

Hunt, B. (2004). *La educación primaria peruana: aún necesita mejorarse*. GRADE Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y educadores*, 11(2).

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s0123-12942008000200012&script=sci_arttext

Méndez, K. (2016). Caracterización y análisis de dos clases de artes escénicas en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. UPN.

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1306/TE-11547.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de educación del Perú. (2023). Evaluación Muestral de Estudiantes 2022 presenta resultados más bajos que los de 2019. Ministerio de Educación.

<http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-muestral-de-estudiantes-2022-presenta-resultados-mas-bajos-que-los-de-2019/>

Moreno, C., Korzeniowski, C. & Espósito, A. (2022). Procesos cognitivos y ejecutivos asociados a la expresión escrita infantil. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21(2), 1-13.

<https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/225/440>

Nieto, E. (2018). La dramatización como recurso en la enseñanza de la Lengua castellana y su literatura. *Revista Multidisciplinaria de Educación*, 11(23), 87-95.

<https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/6219/2113-6246-1->

PB.pdf?sequence=1

Renoult, N., Renoult, B. & Vialaret, C. (1994). *Dramatización infantil: expresarse a través del teatro*. Narcea Ediciones.

Rodríguez, E. (2012). *Pedagogía Waldorf: un enfoque en educación*. [Tesis de grado, Universidad Internacional de la Rioja]. Reunir Repositorio Digital.
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/530/Rodriguez.Elisabet.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rojas, M., & Cruzata, A. (2016). *La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú*. *Revistas Facultad de Humanidades UNMDP*, 0(9), 337–355.
[file:///Users/ceciliarodriguez/Downloads/1916-5384-1-SM%20\(1\).pdf](file:///Users/ceciliarodriguez/Downloads/1916-5384-1-SM%20(1).pdf)

Ruiz, E. (2022). Aplicación de la metodología de Reggio Emilia para desarrollar la creatividad infantil. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 6203-6219.

Samper, A. (2016). La educación musical como derecho humano: Hacia una pedagogía estética, ética y diversa. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(1), 9-13. <https://www.redalyc.org/pdf/2970/297046046011.pdf>

Santamaría, A., Gómez, F., Ruiz, F., Boquete, G., Vaqueiro, M., Martín-Peñasco, M., Moreda, M., Comba, M., Fernández, M. & Hidalgo, V. (2014). *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro*. Secretaría General Técnica.

Tapia, I. (2016). *La dramatización como recurso educativo: Un estudio para la mejora de los procesos elaborados de comprensión lectora*. [Tesis de maestría, Universidad Pública de Navarra]. UPNA.
<https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/21394/TFM16-MPES-LCL-TAPIA-109418.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Téllez, A. (2021). “*De lo imaginario a lo absurdo*” valoración de una cultura de la infancia, basada en la filosofía Reggio Emilia. [Tesis de grado, Universidad distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional.

<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/26636>

Vaisman, L. (2008). Sobre el concepto de espectáculo en el arte poética de Aristóteles.

Revista chilena de literatura, (72), 71-88.

<https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718->

[22952008000100003&script=sci_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22952008000100003&script=sci_arttext)



Anexos

03.11.2023

Evaluación 1 – Taller “Dramatización de cuentos infantiles”

Nombre: _____

1. **Elabora una oración a partir del cuento y utiliza los conectores que se indican.**

2. **Encierra los conectores de contraste que encuentres en el texto.**

Lechoño pensó que era muy inteligente, porque no tuvo que ir al colegio ni un solo día y, aun así, pudo celebrar en el banquete con todos los animalitos. Pero lo que no había pensado, era que el camino para llegar a la celebración sería tan difícil y necesitará leer tanto. Lechoño se pasó todo el año en su casa descansando, en cambio, los animalitos aprendieron a leer y a escribir todas las letras. Lechoño llegó finalmente al colegio con mucha hambre y mucho miedo, sin embargo, no tenía ganas de comer y solo quería aprender.

3. **Escribe el conector adecuado para cada oración.**

a) El conejo, el gato y el pato fueron al colegio; _____, Lechoño no quiso ir.

b) Lechoño siguió caminando, _____ le seguía doliendo el chichón.

c) Cuando vayas al colegio lee todos los carteles, _____ el camino es peligroso.

d) Los animales se esforzaron todo el año, _____ se merecían el banquete.

Evaluación escrita



Ejercicios con conectores



Calentamiento de sesiones



Ensayo final



Ensayo final



Ensayo final

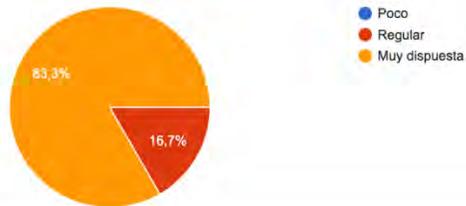


Respuestas de encuesta a docentes

¿Qué tan dispuesta(o) se encuentra para incorporar alternativas del teatro para el trabajo en el aula?

[Copiar](#)

6 respuestas



¿Se encuentra interesada(o) en ser capacitado en metodologías alternativas que procedan desde las artes escénicas?

[Copiar](#)

6 respuestas



Del 1 al 3, ¿qué tan eficaces considera que es el uso del teatro como complemento en el aula?

[Copiar](#)

6 respuestas

