

ESCUELA NACIONAL SUPERIOR DE ARTE DRAMÁTICO  
“GUILLERMO UGARTE CHAMORRO”



TESIS

TALLER DE JUEGO DRAMÁTICO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA  
MEJORAR LA ESCUCHA ACTIVA DE LOS ESTUDIANTES DEL 5° GRADO DE  
PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA ALBORADA DEL  
DISTRITO DE LINCE.

Para optar el título de Licenciada en Educación Artística, especialidad Arte Dramático

AUTORA:

ANA FOSSA SPINETTA

ASESOR.

LUIS NELSON VÁSQUEZ TAFUR

LIMA – PERÚ

2021

*A Miski y Kusi, por ser y estar siempre*

## Resumen

En esta investigación describo los resultados de la aplicación de un taller de juego dramático como estrategia didáctica, desde una propuesta pedagógica que entrelace el área de arte con el área de comunicación, para la mejora de la escucha activa, una de las habilidades lingüísticas que debiera ser especialmente trabajada en la escuela. Desarrollé esta propuesta con estudiantes de 5° grado de primaria de Educación Básica Regular de una institución educativa privada del distrito de Lince en la ciudad de Lima.

En mi propuesta, la capacidad de escucha es instrumentalizada en cuatro dimensiones u orientaciones correspondientes a la escucha activa, es decir, desde la percepción auditiva de un enunciado oral hasta la intervención de los interlocutores en los diálogos que deben ocurrir en el juego dramático creado por los participantes favoreciendo así el desarrollo de habilidades lingüísticas y sociales.

Además, describo el diseño del proyecto de aprendizaje y desarrollo las sesiones de aprendizaje y los instrumentos de evaluación con los que he intervenido para aplicar este taller de juego dramático, entendiéndolo que el mismo permite una participación activa y voluntaria en las diversas tareas que se proponen a los estudiantes.

Finalmente, analizo los resultados alcanzados en la prueba de entrada y la prueba de salida que me permitieron, de manera cuantitativa, formular conclusiones acerca del diseño implementado con resultados alentadores en cuanto a las posibilidades que brinda el arte dramático para el desarrollo de la capacidad de escucha en particular y de las habilidades dialógicas y sociales en general. En la interpretación y comparación de los resultados obtenidos han sido notorias y significativas las variaciones en las frecuencias extremas como son (1) nunca escucha, que inició con 36% logrando al final reducirse a 0% y (2) siempre escucha, que inició con 0% logrando alcanzar al final 18%.

**Palabras clave:** habilidad lingüística, escucha activa, arte dramático, juego dramático.

### **Abstract**

In this research I describe the results of the application of a dramatic play workshop as a didactic strategy, from a pedagogical proposal that intertwines the art area with the communication area, for the improvement of active listening, one of the linguistic skills that should be specially worked in school. I developed this proposal with 5th grade students of Regular Basic Education from a private educational institution in the Lince district in the city of Lima.

In my proposal, the ability to listen is instrumentalized in four dimensions or orientations corresponding to active listening, that is, from the auditory perception of an oral statement to the intervention of the interlocutors in the dialogues that must occur in the dramatic game created by the participants thus favoring the development of linguistic and social skills.

In addition, I describe the design of the learning project and develop the learning sessions and the evaluation instruments with which I have intervened to apply this dramatic play workshop, understanding that it allows active and voluntary participation in the various tasks that are proposed. to the students.

Finally, I analyze the results achieved in the entry test and the exit test that allowed me, in a quantitative way, to formulate conclusions about the implemented design with encouraging results regarding the possibilities that dramatic art offers for the development of the capacity of listening in particular and dialogical and social skills in general. In the interpretation and comparison of the results obtained, the variations in extreme frequencies have been noticeable and significant, such as (1) never listening, which began with 36%, eventually reducing to 0% and (2) always listening, which began with 0% achieving at the end 18%.

**Keywords:** language skills, active listening, drama, dramatic play.

## Índice de contenidos

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I. Planteamiento del problema</b>	<b>3</b>
1.1 Descripción del problema	3
1.2 Formulación del problema	5
1.2.1 Problema general	5
1.2.2 Problemas específicos	5
1.3 Determinación de objetivos	5
1.3.1 Objetivo general	5
1.3.2 Objetivos específicos	6
1.4 Justificación de la investigación	6
1.5 Alcances y limitaciones de la investigación	8
1.5.1 Alcances de la investigación	8
1.5.2 Limitaciones de la investigación	8
<b>Capítulo II. Marco teórico</b>	<b>10</b>
2.1 Antecedentes de la investigación	10
2.1.1 Antecedentes internacionales	10
2.1.2 Antecedentes nacionales	14
2.2. Bases teóricas	16
2.2.1 Competencia comunicativa y sociedad	17
2.2.2 Competencia comunicativa y educación	24
2.2.3 Escucha activa	32
2.2.4 Taller de juego dramático	44
2.3 Definición de conceptos para la investigación	50
2.3.1 Escucha activa	50
2.3.2 Taller de juego dramático	51
<b>Capítulo III. Método de investigación</b>	<b>53</b>
3.1 Tipo de investigación	53
3.2 Diseño de investigación	53
3.3. Sistema de hipótesis	55
3.5.1 Hipótesis general	55
3.5.2 Hipótesis específicas	55

3.4 Variables e indicadores	56
3.4.1 Definición conceptual de las variables	56
3.4.2 Definición operacional de las variables	56
3.4.3 Matriz del instrumento	58
3.5 Población y muestra	59
3.6 Instrumentos y técnicas de recolección de datos	59
3.7.1 Instrumento de recolección de datos	60
3.7.2 Técnica de recolección de datos	60
<b>Capítulo IV. Trabajo de campo</b>	<b>62</b>
4.1 Descripción de la propuesta pedagógica	62
4.1.1 Proyecto de aprendizaje: primera etapa	66
4.1.2 Proyecto de aprendizaje: segunda etapa	85
<b>Capítulo V. Discusión, conclusiones y recomendaciones</b>	<b>103</b>
5.1 Discusión de los resultados	103
5.2 Conclusiones	125
5.3 Recomendaciones	128
Referencias bibliográficas	130
<b>Anexos</b>	<b>137</b>
Matriz de consistencia	138

## Índice de tablas

Tabla 1. Orientaciones de la escucha y sus definiciones según Rost.	44
Tabla 2. Matriz del instrumento.	58
Tabla 3. Distribución por género del grupo de estudiantes.	59
Tabla 4. Distribución etaria del grupo de estudiantes	59
Tabla 5. Lista de cotejo.	61
Tabla 6. Proyecto de aprendizaje: primera etapa.	69
Tabla 7. Programación de actividades.	70
Tabla 8 Programación de la sesión de aprendizaje 0 <sub>1</sub> . Prueba de entrada.	70
Tabla 9. Sesión de aprendizaje N° 0 <sub>1</sub> .	71
Tabla 10. Actividad de aprendizaje significativo N° 1	73
Tabla 11. Sesión de aprendizaje N° 1.	74
Tabla 12. Sesión de aprendizaje N° 2.	75
Tabla 13. Sesión de aprendizaje N° 3.	76
Tabla 14. Sesión de aprendizaje N° 4.	77
Tabla 15. Evaluación de la actividad de aprendizaje N° 1.	78
Tabla 16. Actividad de aprendizaje significativo N° 2.	79
Tabla 17. Sesión de aprendizaje N° 5.	80
Tabla 18. Sesión de aprendizaje N° 6.	81
Tabla 19. Sesión de aprendizaje N° 7.	82
Tabla 20. Sesión de aprendizaje N° 8.	83
Tabla 21. Evaluación de la actividad de aprendizaje N° . 2.	84
Tabla 22. Proyecto de aprendizaje: segunda etapa.	87
Tabla 23. Programación de actividades.	88
Tabla 24. Actividad de aprendizaje significativo N° 3.	88
Tabla 25. Sesión de aprendizaje N° 9.	89
Tabla 26. Sesión de aprendizaje N° 10.	90
Tabla 27. Evaluación de la actividad de aprendizaje N° 3.	91
Tabla 28. Actividad de aprendizaje significativo N° 4.	92
Tabla 29. Sesión de aprendizaje N° 11.	93
Tabla 30. Sesión de aprendizaje N° 12.	94
Tabla 31. Sesión de aprendizaje N° 13.	95
Tabla 32. Sesión de aprendizaje N° 14.	96

Tabla 33. Sesión de aprendizaje N° 15.	97
Tabla 34. Sesión de aprendizaje N° 16.	98
Tabla 35. Evaluación de la actividad de aprendizaje N° 4.	99
Tabla 36. Programación de la sesión de aprendizaje 0 <sub>2</sub> . Prueba de salida.	100
Tabla 37. Sesión de aprendizaje N° 0 <sub>2</sub> .	101
Tabla 38. Prueba de entrada: orientaciones de la escucha activa.	104
Tabla 39. Prueba de salida: orientaciones de la escucha activa.	108
Tabla 40. Resultados comparativos en la prueba de entrada y en la prueba de salida.	112
Tabla 41. Comparación de la frecuencia nunca, en la prueba de entrada y la prueba de salida.	122
Tabla 42. Comparación de la frecuencia a veces, en la prueba de entrada y la prueba de salida.	122
Tabla 43. Comparación de la frecuencia regularmente, en la prueba de entrada y la prueba de salida.	123
Tabla 44. Comparación de la frecuencia siempre, en la prueba de entrada y la prueba de salida.	123
Tabla 45. Comparación de las frecuencias en la prueba de entrada y la prueba de salida.	123
Tabla 46. Matriz de consistencia	138



## Índice de figuras

Figura 1. La escuela y su relación con el logro de competencias.	19
Figura 2. Lenguaje y hombre social.	21
Figura 3. Peso porcentual de cada habilidad en la comunicación.	33
Figura 4. Fases de la comprensión auditiva de acuerdo a la psicolingüística.	37
Figura 5. Modelos de procesamiento de la información de acuerdo a la psicolingüística.	38
Figura 6. Esquema de procesamiento del mensaje y habilidades lingüísticas.	40
Figura 7. Comparación del proceso de la escucha activa según las orientaciones de Rost (2011), las microhabilidades de Cassany et al. (2003) y las rutas cognitivas de Melgar (1999).	43
Figura 8. El juego dramático y el desarrollo de la escucha activa. Dimensiones trabajadas por el juego dramático en función del desarrollo de la escucha activa.	49
Figura 9. Distribución por género del grupo de estudiantes	59
Figura 10. Resultado de la prueba de entrada de la escucha activa, expresado en porcentaje de logro alcanzado en cada dimensión.	105
Figura 11. Resultado de la prueba de entrada de la escucha activa, expresado en porcentaje de logro alcanzado por cada estudiante.	106
Figura 12. Resultados comparados de la prueba de entrada de la escucha activa, expresado en porcentaje de logro según frecuencia por cada dimensión.	107
Figura 13. Resultado de la prueba de salida de la escucha activa, expresado en porcentaje de logro alcanzado en cada dimensión.	109
Figura 14. Resultado de la prueba de salida de la escucha activa, expresado en porcentaje de logro alcanzado en cada estudiante.	110
Figura 15. Resultados comparados de la prueba de salida de la escucha activa, expresado en porcentaje de logro según frecuencia por cada dimensión.	111
Figura 16. Dimensión 1 – orientación receptiva, nunca.	113
Figura 17. Dimensión 1 – orientación receptiva, a veces.	113
Figura 18. Dimensión 1 – orientación receptiva, regularmente.	114
Figura 19. Dimensión 1 – orientación receptiva, siempre.	114
Figura 20. Dimensión 2 – orientación constructiva, nunca.	115
Figura 21. Dimensión 2 – orientación constructiva, a veces.	116
Figura 22. Dimensión 2 – orientación constructiva, regularmente.	116
Figura 23. Dimensión 2 – orientación constructiva, siempre.	117

Figura 24. Dimensión 3 – orientación colaborativa, nunca.	117
Figura 25. Dimensión 3 – orientación colaborativa, a veces.	118
Figura 26. Dimensión 3 – orientación colaborativa, regularmente.	118
Figura 27. Dimensión 3 – orientación colaborativa, siempre.	119
Figura 28. Dimensión 4 – orientación transformativa, nunca.	120
Figura 29. Dimensión 4 – orientación transformativa, a veces.	120
Figura 30. Dimensión 4 – orientación transformativa, regularmente.	121
Figura 31. Dimensión 4 – orientación transformativa, siempre.	121

## Introducción

El desarrollo integral de las cuatro habilidades lingüísticas –escuchar, hablar, leer y escribir– permite a la persona construir la propia competencia comunicativa que, a su vez, le será útil para su socialización mejorando su competencia social. En el presente trabajo, partiendo de los postulados de la filosofía integral de lenguaje de Goodman que propone el uso de la lengua como vehículo de expresión y comunicación personal, exploré las posibilidades expresivas y participativas que brinda el juego dramático como estrategia didáctica que requiere el uso de la lengua en situaciones ficcionales creadas y representadas para, de esta manera, mejorar la escucha activa de los estudiantes del 5° grado de primaria de Educación Básica Regular de la institución educativa privada Alborada del distrito de Lince.

Los continuos problemas de comunicación que se suscitaban entre los estudiantes de la institución educativa mencionada durante las clases realizadas el año anterior a la aplicación del presente trabajo, y teniendo como diagnóstico probable el insuficiente desarrollo de su capacidad de escuchar, me motivaron a plantear como hipótesis de investigación el impacto que pudiera tener el juego dramático en la mejora de la escucha activa y diseñar una propuesta de intervención desde la educación artística, de manera específica desde el arte dramático, para su mejora.

En el capítulo I, Planteamiento del problema, describo el problema encontrado en el grupo de estudiantes mencionado, formulo las preguntas que orientaron mi búsqueda, propongo los objetivos que esperé alcanzar, la justificación del estudio y las limitaciones y alcances del presente trabajo.

En el capítulo II, Marco teórico, presento (1) los fundamentos teóricos que sustentan el presente trabajo, es decir, las expectativas sociales respecto al rol formativo que debe cumplir la educación, la normativa peruana que orienta el quehacer educativo; las características del desarrollo moral, social y cognitivo de Kohlberg, Erikson y Piaget en relación a las edades correspondientes a los estudiantes con los que he aplicado el presente proyecto; los principios del aprendizaje cognoscitivo y los requerimientos para el desarrollo de la competencia comunicativa en la escuela; además, expongo (2) las bases conceptuales de la propuesta donde defino, por un lado, la variable dependiente, escucha activa a partir de las teorías y conceptos formulados por diferentes académicos como Tomatis, Cassany, Luna, Sanz, Melgar, Conquet y de manera especial Rost de quien tomo y adapto las orientaciones de la escucha; por otro lado, también argumento acerca de la variable independiente, taller de juego dramático y su función en la educación como estrategia didáctica revisando las teorías de Motos, Eines y Mantovani entre otros.

En el capítulo III, Metodología de la investigación, explico el diseño y tipo de investigación aplicados en el presente trabajo, determino la población con la que trabajé, desarrollo el sistema de hipótesis y el sistema de variables dependiente e independiente con sus respectivos indicadores e ítems, presento las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos, considerando el instrumento de evaluación elaborado y aplicado (lista de cotejo) en la prueba de entrada y la prueba de salida y la matriz de consistencia.

En el capítulo IV, Trabajo de campo, presento la descripción de la propuesta educativa, el desarrollo del diseño didáctico aplicado considerando la programación general y las dieciséis sesiones aplicadas; además, las características metodológicas seguidas para realizar el diseño de la propuesta pedagógica, de acuerdo al problema abordado. En este capítulo se incluye las dos sesiones para la caracterización y evaluación de la escucha activa, denominadas sesión de prueba de entrada y sesión de prueba de salida.

En el capítulo V, Discusión, conclusiones y recomendaciones, presento los resultados obtenidos, de acuerdo a la lectura del instrumento de evaluación elaborado y aplicado (lista de cotejo) –prueba de entrada y prueba de salida– y el análisis que infiero de los logros alcanzados en la mejora de la escucha activa de este grupo de estudiantes, considerando que los resultados son auspiciosos y me indican que el juego dramático bien podría constituir una estrategia didáctica apropiada para los fines que he señalado en el presente trabajo. También formulo conclusiones y recomendaciones con respecto a la aplicación de la estrategia didáctica a la que he llamado taller de juego dramático para mejorar la escucha activa.

Finalmente, presento las referencias bibliográficas consultadas y la matriz de consistencia.

## Capítulo I. Planteamiento del problema

### 1.1. Descripción del problema

He desarrollado el presente estudio en una institución educativa privada ubicada en Lince, el distrito más pequeño de la parte céntrica de la ciudad de Lima y que, según los Censos Nacionales 2017 – XII de Población – VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2018), tiene una población de 54,711 habitantes. La ubicación céntrica de Lince y el hecho de ser parte del recorrido de las principales avenidas de la ciudad le aseguran afluencia constante y adecuada del transporte público, razón por la cual ha tenido no sólo un crecimiento comercial importante sino también de la oferta educativa tanto para la educación básica regular como para la educación superior tecnológica. Cabe señalar que la motivación principal para el incremento de la oferta educativa podría deberse a los beneficios que se otorga a las instituciones educativas en el artículo 19° del Título II de la Constitución Política de Perú (2015) que exonera a “universidades, institutos superiores y demás centros educativos (...) gozan(do) de inafectación de todo impuesto directo e indirecto que afecte los bienes, actividades y servicios propios de su finalidad educativa y cultural.” (p. 26). La mayoría de estas instituciones educativas se han instalado en antiguas casonas del distrito, no convenientes y tampoco preparadas para la realización del servicio puesto que no cumplen con condiciones mínimas de infraestructura para brindar un servicio de calidad.

Considero que las condiciones arriba mencionadas son en las que funciona la institución educativa privada Alborada, desarrollando sus actividades en una casa antigua con aulas muy pequeñas que carecen de ventanas o de tenerlas, son éstas de dimensión muy pequeña y ubicadas en la parte alta de la pared impidiendo la vista al exterior y la circulación de aire; además, tiene patios reducidos que obligan a turnar los recreos para las diferentes secciones, teniendo así los estudiantes sólo pocos minutos de descanso durante la jornada escolar diaria.

Los estudiantes de 5° grado de primaria de la institución educativa privada Alborada del distrito de Lince presentaron, durante el desarrollo de las actividades en las sesiones de clase, conductas disruptivas y agresivas mostrando algunos de ellos –que además tienen capacidad de liderazgo en el grupo– comportamientos hostiles y retadores frente a sus pares y conmigo suscitándose, por un lado, la continua interrupción de las actividades planificadas y, por otro, provocaciones verbales que progresaban fácilmente hacia manifestaciones de violencia física entre ellos como son empujones, jalones de pelo, golpes, arañazos, entre otras. Por tales razones, y con demasiada frecuencia, el desarrollo de las sesiones de aprendizaje se

desorganizaba teniendo como resultado un permanente clima de insatisfacción con la consecuente frustración que afectaba a todos.

El año anterior a la realización del presente trabajo, tuve la oportunidad de realizar mi práctica docente en arte dramático con este grupo de estudiantes. No fue una experiencia grata puesto que las dificultades encontradas superaban los logros obtenidos en la realización de las sesiones de aprendizaje. Las características de socialización de estos estudiantes, sus dificultades para escuchar las indicaciones para el desarrollo de las actividades y, luego, el rechazo infundado de toda propuesta que hiciera yo o los compañeros para realizar juegos y dramatizaciones, impedía llevar a término cualquier actividad.

El carácter de los diálogos que mantenían los estudiantes, casi de forma permanente, afectaba significativamente sus relaciones interpersonales, por tener éstos características fundamentalmente agresivas y ofensivas, lo que hacía difícil, sino imposible, negociar significados, ponerse de acuerdo y dar respuestas asertivas para poder construir mundos posibles de convivencia en términos armoniosos.

La sensación de frustración que experimenté en esos momentos, y que también sentía un grupo de estudiantes del aula, me retó a buscar y encontrar causas probables que explicaran los motivos que dificultaban el disfrute de una actividad pedagógica de carácter lúdico pertinente para esa edad. Esta fue la razón fundamental por la cual seleccioné esta institución educativa y este grupo de estudiantes, a fin de realizar el diagnóstico de la situación arriba descrita y considerar, como hipótesis de investigación que una de las causas probables de la misma, era el grado de desarrollo de la capacidad de escucha, y de manera específica la escucha activa, habilidad básica para poder mejorar la interrelación entre los estudiantes, favorecer la comunicación y la convivencia en el aula.

Por consiguiente, encuentro importante trabajar la escucha activa desarrollando y aplicando la estrategia didáctica a la que denomino taller de juego dramático para, finalmente, evaluar los resultados y aportar a la comprensión y mejora de dicha realidad.

Cabe señalar que los estudiantes no presentan problemas funcionales para la comprensión de textos orales mediante la audición siendo, por lo tanto, oyentes funcionales.

Atender el desarrollo de la capacidad de escuchar, como componente esencial de la competencia comunicativa, es una necesidad y un problema presente no sólo en el sistema educativo de Perú sino, también, en otros países americanos y europeos —como señalo en el marco teórico— y que, a la luz de un nuevo enfoque pedagógico orientado por el cognitivismo y el constructivismo acerca de la naturaleza de la lengua y de su proceso de enseñanza y de aprendizaje, ha motivado un interés creciente por la investigación de dicha capacidad y por la

exploración y aplicación de nuevos métodos que permitan el uso práctico, significativo y contextualizado de la lengua.

## **1.2. Formulación del problema**

A continuación, formulo el problema general y los problemas específicos abordados en el presente trabajo.

### **1.2.1. Problema general.**

¿En qué grado la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica mejora la escucha activa de los estudiantes del 5° grado de primaria de la institución educativa privada Alborada del distrito de Lince?

### **1.2.2. Problemas específicos.**

- a. ¿Cuáles son las orientaciones de la escucha activa que pueden ser abordadas en el taller de juego dramático con los estudiantes del 5° grado de primaria de la institución educativa privada Alborada del distrito de Lince?
- b. ¿En qué grado la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica mejora la orientación receptiva de la escucha activa de los estudiantes de 5° grado de primaria de la institución educativa privada Alborada?
- c. ¿En qué grado la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica mejora la orientación constructiva de la escucha activa de los estudiantes de 5° grado de primaria de la institución educativa privada Alborada?
- d. ¿En qué grado la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica mejora la orientación colaborativa de la escucha activa de los estudiantes de 5° grado de primaria de la institución educativa privada Alborada?
- e. ¿En qué grado la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica mejora la orientación transformativa de la escucha activa de los estudiantes de 5° grado de primaria de la institución educativa privada Alborada?

## **1.3. Determinación de objetivos**

A continuación, formulo el objetivo general y los objetivos específicos propuestos para este trabajo.

### **1.3.1. Objetivo general.**

Determinar en qué grado la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica mejora la escucha activa de los estudiantes de 5° grado de primaria de la institución educativa privada Alborada del distrito de Lince.

### **1.3.2. Objetivos específicos.**

- a. Determinar las orientaciones de la escucha activa que pueden ser abordadas en el taller de juego dramático con los estudiantes del 5° grado de primaria de la institución educativa privada Alborada del distrito de Lince.
- b. Determinar en qué grado la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica mejora la orientación receptiva de la escucha activa de los estudiantes de 5° grado de primaria de la institución educativa privada Alborada.
- c. Determinar en qué grado la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica mejora la orientación constructiva de la escucha activa de los estudiantes de 5° grado de primaria de la institución educativa privada Alborada.
- d. Determinar en qué grado la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica mejora la orientación colaborativa de la escucha activa de los estudiantes de 5° grado de primaria de la institución educativa privada Alborada.
- e. Determinar en qué grado la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica mejora la orientación transformativa de la escucha activa de los estudiantes de 5° grado de primaria de la institución educativa privada Alborada.

### **1.4. Justificación de la investigación**

Luego de revisar distintos estudios que señalan que el desarrollo de la capacidad de escuchar es importante para la consolidación de competencias lingüísticas, comunicativas y sociales del individuo, he encontrado un creciente interés por su tratamiento en la escuela, sobre todo en el área de Comunicación, no así en el área de Arte y Cultura. Considero que, tomando en cuenta los resultados logrados en el presente trabajo y que expongo en el correspondiente capítulo, la intervención con una propuesta didáctica sustentada en el arte dramático puede ser un aporte interesante, puesto que la realización de las actividades dramáticas requiere la puesta en marcha, de manera concomitante, de destrezas lingüísticas, comunicativas y sociales.

En el Currículo Nacional de la Educación Básica del Ministerio de Educación (MINEDU, 2017) se considera que

el sistema educativo se encuentra con que es otra la ciudadanía de nuestros días, con una importante ampliación de los derechos de las personas, con criterios de inclusión, justicia y equidad en una sociedad diversa como la nuestra (en la que) la jerarquía de los valores es una decisión libre e individual orientada a la búsqueda de la propia felicidad, pero que precisa ser contextualizada en los límites que plantea el respeto a los principios y valores que sustentan el modelo democrático de sociedad (p. 11).



Esta declaración contenida en un documento oficial del Ministerio de Educación pone en evidencia los nuevos retos que debe afrontar la educación peruana de cara a una sociedad que plantea nuevas exigencias y distintas formas de entender la convivencia y que deben ser atendidas desde los primeros años de la escolaridad, teniendo en cuenta el avance de la sociedad moderna del conocimiento y la necesidad de “reconocimiento y revaloración de los saberes de diversas culturas, reconocidos como saberes ancestrales, que no siempre coinciden con el conocimiento generado en la modernidad” (MINEDU, 2017, p. 11).

Además, cabe resaltar que en los enfoques transversales formulados en el Currículo Nacional de la Educación Básica, en lo que respecta a derechos y deberes del ciudadano, se considera a los estudiantes como “sujetos de derechos (...) con capacidad de defender y exigir su cumplimiento, (de) reconocer que son ciudadanos con deberes que participan del mundo social propiciando la vida en democracia, (procurando) la resolución pacífica de los conflictos” (MINEDU, 2017, p. 20), siendo, entonces, cada vez más importante el desarrollo y consolidación de competencias lingüísticas, comunicativas y sociales como parte del perfil del egresado.

Para el presente trabajo, me interesó analizar el rol que puede y debe cumplir el arte en la educación y su aporte para el desarrollo de competencias que se orienten hacia la constitución de una sociedad democrática, plural y diversa, conformada por ciudadanos justos, tolerantes y solidarios. Sin embargo, mi capacidad de acción se vio limitada por la poca importancia que se le da en la escuela a los aportes didácticos y pedagógicos que proponen las actividades artísticas desde su mirada tanto a la sociedad como a las necesidades de formación de los educandos. En teoría, se considera que desde todas las áreas del currículo se puede contribuir, de manera transversal, al logro de la competencia comunicativa que se espera alcancen los estudiantes puesto que, como dice Murillo (2009), “todos los docentes somos docentes de lengua materna” (p. 100); sin embargo, en la práctica, la educación artística es vista, casi exclusivamente, en su función de entretenimiento dejándosele relegada, lamentablemente en muchas ocasiones, a cumplir tareas de preparación de presentaciones para las celebraciones escolares y sociales. El aporte de las artes a la educación, y el arte dramático en especial, será tratado en el marco teórico dejando constancia que es una tarea pendiente lograr, a través de la buena práctica docente, un estatuto legítimo y significativo para las artes en la escuela, considerando además que en el Proyecto Educativo Nacional al 2036, elaborado por el Consejo Nacional de Educación (CNE, 2020), se reconoce al arte y

a sus diversas formas de expresión como valiosas en sí mismas (puesto que) tienen valor como medio para el desarrollo cognitivo, estético, social y comunicacional, así como de actitudes positivas como (...) una mejor aceptación y valoración de los demás, (lo que contribuye) a abordar problemáticas sociales como la violencia. (p. 125)

## **1.5. Alcances y limitaciones de la investigación**

A continuación, expongo los alcances del presente estudio en relación al tipo y diseño de investigación, la metodología de intervención propuesta y las limitaciones de la misma.

### ***1.5.1. Alcances de la investigación.***

Para la presente investigación diseñé el taller de juego dramático como estrategia didáctica para trabajar las destrezas necesarias para el desarrollo de la escucha activa de los estudiantes del 5° grado de primaria de Educación Básica Regular de la institución educativa privada Alborada del distrito de Lince.

Basé el diseño de aplicación en aula, proyecto de aprendizaje y actividad de aprendizaje significativo, en lo normado por el Currículo Nacional para la Educación Básica– Proceso de del Ministerio de Educación de Perú. Implementé el proyecto de aprendizaje en la modalidad de taller de juego dramático puesto que promueve la participación de los estudiantes de manera libre teniendo en cuenta sus características de socialización

Esta investigación, por ser pre experimental, indaga la forma en que un modelo didáctico basado en el arte dramático, puede influenciar positivamente en la escucha activa cuando se trabaja de manera sistematizada.

Si bien el alcance de la investigación se limita a los estudiantes del 5° grado de primaria de la institución educativa privada Alborada, su aplicación puede extenderse a otras secciones de estudiantes de la misma edad y constituirse en una metodología innovadora tanto para el área académica de Arte y cultura como para el área académica de Comunicación.

### ***1.5.2. Limitaciones de la investigación.***

Como señalaré en el marco teórico, la capacidad de escuchar de manera adecuada los textos orales que se intercambian en la interrelación comunicativa y social de los individuos, parece ser una capacidad, no sólo en Perú sino también en otros países, que no recibe la atención necesaria en la escuela, considerando que, por lo menos hasta su ingreso al nivel primario, los estudiantes han desarrollado su proceso de aprendizaje haciendo uso de esa capacidad de manera exclusiva.

El presente estudio considera, de manera específica, la escucha activa y las posibilidades de abordaje de esta habilidad desde la disciplina del arte dramático que, si bien

permite la interacción y la comunicación de los estudiantes, no brinda mejores oportunidades para elaborar instrumentos de evaluación precisos para compilar las observaciones y los resultados obtenidos.

Aunque he tomado el concepto de Rost (2011) para desagregar los momentos de la escucha desde la percepción del sonido hasta la elaboración de la respuesta que puede dar el oyente en una interacción oral, este estudio no es un abordaje desde la neurociencia o la neuroeducación puesto que considero que, por el momento, en el área de Comunicación se pueden elaborar instrumentos de evaluación más adecuados y no así en el área de Arte y cultura, siendo ésta una deuda pendiente y que demanda una investigación diseñada y aplicada desde la pedagogía de las artes considerando, además, el carácter efímero del arte dramático.

## Capítulo II. Marco teórico

### 2.1. Antecedentes de la investigación

A continuación, presento investigaciones internacionales y nacionales relacionadas con la variable dependiente abordada en este trabajo y la discusión de los resultados de las mismas.

Los trabajos que he consultado indican que la escucha es materia de investigación en el área de Comunicación, no así en el área de Arte y cultura. Además, la capacidad de escuchar es trabajada de manera necesaria en I y II ciclos de Educación Básica Regular, porque los estudiantes aún no han desarrollado destrezas para la lectura y escritura.

#### 2.1.1. Antecedentes internacionales.

Las tesis consultadas son investigaciones realizadas en Colombia, Costa Rica y España. Estos trabajos consideran como variable dependiente la capacidad de escuchar.

Benito, (2015/2016), *La enseñanza de habilidades comunicativas en el aula de educación primaria*, para obtener el grado en Educación Primaria, Facultad de Letras y de la Educación, Universidad de Rioja. Rioja, España.

Benito (2015/2016) diseña una propuesta metodológica, desde la didáctica del enfoque por tareas, basada en la dramatización y el cuento para mejorar las habilidades comunicativas considerando que tanto los procesos involucrados en la expresión como en la comprensión son fundamentales para la formación de la persona. García del Toro (como se citó en Benito, 2015/2016) señala que la habilidad lingüística de escuchar para comprender textos orales no es “una tarea pasiva donde el receptor se limita a prestar atención a lo que se dice” (p. 18), sino que concurren en la escucha las expectativas, las intenciones y los conocimientos previos del oyente. La metodología para el diseño de la intervención didáctica propuesta se basa en el enfoque por tareas haciendo uso del cuento y la dramatización.

En cuanto al instrumento de evaluación, Benito (2015/2016) realiza la observación directa en aula durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje atendiendo “a las acciones e interacciones de los alumnos” (pp. 29 – 30) siendo importantes los criterios que este investigador evalúa y que consideré para contrastar con las orientaciones de la escucha que he planteado como propuesta taxonómica de la escucha activa como son (1) el dominio de estrategias para la interacción y el diálogo en situaciones dramatizadas que corresponden a las orientaciones receptiva, constructiva y colaborativa de Rost definidas en mi investigación en la tabla 1, página 44; y (2) la participación activa en las actividades que considero pertenece a la orientación transformativa definida en mi investigación en la tabla 1, página 44.

Benito (2015/2016) concluye que las tareas de dramatización contribuyeron de manera significativa (aunque no proporciona datos cuantitativos) a la mejora de las habilidades lingüísticas, y entre ellas la escucha, debido a la eficacia del recurso didáctico implementado, dejando constancia, sin embargo, de la infravaloración que ocurre, también en España, de las actividades de expresión dramática.

Fonseca, (2010). *Formas de escucha y ambientes de aprendizaje en el aula del grado primero de una institución de educación básica y media*, tesis de grado Maestría en Educación – línea Comunicación y Educación, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá, Colombia.

Fonseca (2010) señala que “la escuela ha centrado su interés en los procesos de lectura y escritura (...) generando pocas estrategias para favorecer la escucha como factor primordial para la comprensión” (p. 9), desatención que, puedo señalar, ocurre también en la educación peruana, afectando la recepción y entendimiento de los textos que son transmitidos de manera oral, lo que provoca dificultades tanto para la realización de tareas sencillas que requieren del seguimiento de instrucciones, como para la interacción social que requiere del desarrollo de habilidades dialógicas.

Fonseca (2010) se pregunta acerca de la relación existente entre los ambientes de aprendizaje de aula y las formas de escucha trabajando con una población de género mixto compuesta por 59 estudiantes de 6 y 7 años de edad de primer grado de educación básica y tres docentes.

Para Fonseca (2010) la escucha activa presenta cuatro momentos de los cuales me interesan, para el presente trabajo, (1) la intención de escuchar, y (2) la atención al enunciado oral emitido por el hablante puesto que se corresponden con la orientación receptiva de Rost definida en mi investigación en la tabla 1, página 44.

El estudio de Fonseca (2010) es de índole cualitativo y utiliza como instrumento de recolección y evaluación de datos una rejilla con indicadores tanto para la oralidad como para la escucha, de los cuales me interesa reportar los resultados alcanzados en el indicador que mide las estrategias conversacionales que en mi trabajo corresponderían a las orientaciones constructiva y colaborativa de Rost, definidas en la tabla 1, página 44, necesarias para poder realizar el juego dramático entre los participantes puesto que son sus indicadores “empleo de preguntas para clarificar, toma de turnos (...) mantenerse en el tema y transmitir un mensaje” (p. 60) considerando, en su valor máximo, que la relación entre el ambiente de aula y la escucha “se correlacionan en un 78.9%” (p. 60).

Fonseca (2010) concluye que “el diseño de estrategias curriculares para el desarrollo de la escucha (...) no tiene un espacio de integración o selección de actividades específicamente pensadas en el contexto escolar para perfeccionar su uso” (p. 69), siendo esta demanda formulada por docentes de escuelas tanto de países desarrollados como en vías de desarrollo, como señalaré en el marco teórico.

Vacas, (2017). *Diseño y compilación de un corpus multimodal de análisis pragmático para la aplicación a la enseñanza de español L2/LE*, tesis doctoral de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.

Vacas (2017) diseña una propuesta de ordenamiento modular de contenidos referidos al uso de la lengua para abordar la enseñanza tanto de una segunda lengua (L2) o una lengua extranjera (LE) considerando que es importante, durante el proceso de comunicación, que el estudiante adquiera y desarrolle estrategias socioculturales puesto que tanto el oyente como el hablante no sólo actúan en un contexto social establecido y determinado, sino que, al mismo tiempo lo crean y lo configuran como señala Kecskés (como se citó en Vacas, 2017).

Este estudio podría ser extrapolado a otras situaciones de aprendizaje en el aula utilizando la propia lengua materna, promoviendo en los estudiantes la posibilidad de profundizar la percepción y el conocimiento tanto de su propio mundo como del mundo del otro para lograr un mejor entendimiento y, por lo tanto, una mejor convivencia. Con respecto a la capacidad de escucha en el enfoque sociocognitivo, que atiende de manera especial el proceso de comunicación, se considera que “tanto el hablante como el oyente son participantes equitativos en (dicho) proceso (...) y cada uno de ellos no es diferente cuando produce de cuando escucha” (Vacas, 2017, p. 64).

La investigación de Vacas (2017) analiza cuantitativamente la información obtenida y ha utilizado como estrategia de intervención la realización del “role-play como el método (para) recoger datos enfocados a un análisis pragmático (y que a su vez puede demostrar) la competencia del estudiante en una situación normal de la vida cotidiana” (pp. 144 – 145). Considero que el role-play, o juego de rol, es una estrategia didáctica cercana, en su metodología, al juego dramático.

Vacas (2017) concluye que la “adquisición de valores sociopragmáticos” (p. 358) favorece el proceso de comunicación, considerando que forman parte del estudio de la sociopragmática los vínculos que se establecen entre los usuarios de una lengua en determinados contextos de comunicación predeterminados o creados por los participantes en el acto comunicativo.

Rodríguez, (2011). *Estrategia metodológica para mejorar la escucha en los estudiantes del grado segundo de básica primaria*, tesis para obtener el título de Licenciada en Lengua Castellana y Literatura, Universidad de la Amazonía, Facultad de Ciencias de la Educación. Florencia – Caquetá, Colombia.

Rodríguez (2011) señala como una dificultad importante de los estudiantes el poco desarrollo de las habilidades para la escucha y plantea una taxonomía de la misma utilizando la categorización de Bickel (como se citó en Rodríguez, 2011) que clasifica la escucha en (1) escucha marginal o distraída que es superficial y requiere poca atención, (2) escucha atenta que requiere de motivación e interés, (3) escucha dirigida que implica conocer la finalidad de la interacción y (4) escucha crítica que hace posible que el oyente pueda dar una respuesta argumentada y reflexiva. Sin embargo, en el diseño del instrumento de diagnóstico y evaluación, la investigadora trabaja dos definiciones distintas de escucha, (1) la escucha receptiva y (2) la escucha expresiva, siendo los indicadores para escucha receptiva los que considero directamente relacionados con la escucha y, por el contrario, los de escucha expresiva más bien relacionados con la expresión oral, razón por la cual considero que los indicadores para la escucha deben ser mejor estudiados y delimitados, puesto que lo que realizará el oyente luego de escuchar un enunciado emitido de forma oral por un hablante pone en juego otras habilidades lingüísticas y comunicativas, proceso que correspondería a lo que Pavoni (como se citó en Rodríguez, 2011) llama la fase de post escucha que permite utilizar y vincular la información escuchada para realizar distintas actividades que requerirán de otras habilidades lingüísticas y comunicativas para su ejecución.

Rodríguez (2011) señala que ha realizado una investigación pedagógica sustentada en la práctica a fin de proponer una estrategia didáctica desarrollada, según la denominación de la investigadora, en siete clases o encuentros para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en este caso de la habilidad de escuchar, con 70 estudiantes del grado segundo de una institución educativa de Bogotá, Colombia.

El trabajo de investigación de Rodríguez (2011) sigue un método cuantitativo aplicando una rejilla de diagnóstico y evaluación en la que considera tres criterios (escucha receptiva con cinco indicadores, escucha expresiva con cuatro indicadores y adaptabilidad social y conducta con cuatro indicadores). Los resultados obtenidos para la escucha receptiva, criterio que me interesa reseñar en mi investigación, indican que al inicio del proyecto el 51% de participantes mostraba desarrollo de la misma siendo el resultado, luego de la intervención, de 73%.

Rodríguez (2011) concluye que “la escucha debe ser enseñada de manera intencionalmente (sic) en el aula de clase” (p. 65).

Con respecto a las definiciones formuladas en el trabajo de investigación de Rodríguez, si bien he tomado en cuenta la clasificación de diferentes tipos de escucha, considero que la capacidad de escuchar es una sola requiriendo la atención y la voluntad de la persona para realizar el acto de escucha; lo que haga la persona con la información que ha recibido a través de la audición constituyen acciones, si bien pertenecientes a la competencia comunicativa, distintas a la misma escucha. En este capítulo sustentaré mi argumentación al respecto, discutiendo enfoques de otros autores que proponen, también, una suerte de taxonomía para la escucha.

### **2.1.2. Antecedentes nacionales.**

Mamani, (2016). *Práctica de los valores institucionales y la escucha activa de los docentes en las instituciones educativas del distrito de San José de Azángaro 2016*, tesis para obtener el grado académico de Maestra en Administración de la Educación, Escuela de Posgrado, Universidad César Vallejo. Lima.

Mamani (2016) plantea como problema de investigación “la relación entre la práctica de los valores institucionales y la escucha hactiva (sic) de los docentes en las instituciones educativas del distrito de San José de Azángaro” (p. 33) siendo operacionalizados los valores institucionales con los criterios de puntualidad, responsabilidad e igualdad mostrados por los docentes participantes en la investigación.

El estudio de Mamani (2016) es de tipo no experimental, aplica el método cuantitativo y está conformado por una población de 109 docentes de diferentes instituciones educativas del distrito de San José de Azángaro en la región Puno. Para evaluar la escucha activa Mamani (2016) aplica un test con cuatro criterios siendo los mismos (1) contacto ocular, (2) postura adecuada, (3) actitud agradable y (4) comprensión; cada criterio tiene cinco indicadores.

Mamani (2016) señala que es un estudio correlacional y determina que, con respecto a la relación entre escucha activa y la práctica de valores, “existe correlación directa y media débil entre la práctica de los valores institucionales” (pp. 152 – 153) de puntualidad, responsabilidad e igualdad por parte de los docentes de las instituciones educativas del distrito de San José de Azángaro.

Considero que la investigación de Mamani (2016) no plantea claramente cuáles son los criterios propios y específicos de la escucha activa, siendo aún más confusos los indicadores utilizados puesto que más bien se centran en situaciones comunicativas anecdóticas relacionadas fortuitamente con la escucha y no con procesos mentales y cognitivos que ocurren durante la acción de escuchar. Por tal razón reafirmo que, si bien el desarrollo de la habilidad



de escuchar ha cobrado importancia en el discurso pedagógico, aún es necesario determinar criterios e indicadores específicos para la escucha.

Julón, León, Vásquez, (2014). *Aplicación de un proyecto de intervención con actividades lúdico – afectivas para el mejoramiento de la escucha activa en los estudiantes del primer grado de secundaria de la institución educativa particular Divino Maestro, Pro – Los Olivos*, tesis para optar el título profesional de licenciado en Educación, especialidad de Lengua Española – Inglés, Departamento académico de Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima.

Julón et. al (2014) se preguntan acerca de la relación entre el rendimiento académico del estudiante, el desarrollo de su escucha en el aula y las estrategias metodológicas del docente para fomentar la mejora de esa habilidad.

La metodología seguida por Julón et. al (2014) es mixta abordando los datos de manera cuantitativa y cualitativa, con diseño cuasi experimental de tipo antes – después, grupo experimental constituido por 30 estudiantes y grupo de control no aleatorio constituido por 20 estudiantes de 11 y 12 años. Las investigadoras utilizan una ficha de diagnóstico para la escucha activa y una guía de observación, ambas elaboradas por ellas mismas con indicadores propuestos por Conquet (1983).

Julón et. al (2014), luego de aplicar la estrategia didáctica basada en actividades lúdicas, concluyen que “la escucha activa tiene una estrecha relación entre (sic) el rendimiento académico de los estudiantes (y que esta habilidad) debe ser abordada, estudiada y enfocada hacia la creación de estrategias que lleven al estudiante a fortalecerla (debiendo) ser aprendida desde la infancia” (pp. 133 – 134).

Rodríguez, Huamani, (2019). *La aplicación del programa de dramatización en la mejora de la comunicación oral de los niños de cinco años de la institución educativa particular Señor de la Caña del distrito de Cerro Colorado, Arequipa, 2017*, tesis para optar el título de licenciadas en Educación, especialidad en Educación Inicial, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Arequipa.

Rodríguez y Huamani (2019) relacionan, en la formulación del problema, la actividad dramática en la escuela y el desarrollo de habilidades para la comunicación oral siendo importante, por lo tanto, la habilidad de la escucha. La comunicación oral implica como componente significativo las destrezas para la escucha que, aunque no fueron individualizadas para este estudio, debieron ser puestas en práctica para la aplicación de la variable independiente señalada.

Ambas investigadoras consideran que su estudio es de tipo aplicado y diseñan como instrumento de recolección de datos una lista de cotejo, concluyendo que luego de la aplicación del programa de dramatización mejoró la comunicación oral de los estudiantes que participaron en la investigación.

Ttito, (2019). *El nivel de comprensión oral de los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial n° 1286 de Pueguintimari, distrito Echarati, año escolar 2018*, tesis para optar el título de segunda especialidad en Educación Inicial, Universidad Nacional del Altiplano, Facultad de Ciencias de la Educación, Programa de Segunda Especialidad. Puno.

Ttito (2019) indaga acerca del nivel de comprensión oral de estudiantes de 4 años de edad a partir del análisis de algunos indicadores de la escucha activa como son (1) la habilidad para recuperar y reorganizar la información escuchada y (2) la habilidad de inferir e interpretar el significado de un enunciado escuchado.

El estudio realizado por Ttito (2019) es de tipo descriptivo, no plantea relación entre variables y por lo tanto constituyen variables de observación, correspondiendo a un diseño de diagnóstico de la situación encontrada, utilizando como instrumento de recolección de datos una ficha de observación en la que se mide catorce indicadores relacionados con las dimensiones analizadas, como son (1) escucha activa, (2) recuperación y reorganización de la información e (3) inferencia e interpretación de significados. Los indicadores planteados por Ttito (2019) se corresponden con las orientaciones receptiva, constructiva y colaborativa de Rost que he planteado para mi investigación y definidas en la tabla 1 en la página 44.

Ttito (2019) concluye que la escucha activa “se encuentra en logro previsto y en proceso con 52.5% y 40.0% respectivamente” (p. 32); que la recuperación y reorganización de la información “se encuentra en logro previsto y en proceso con 65.0% y 25.0% respectivamente” (p. 32) y, finalmente, que la habilidad para inferir e interpretar significados “se encuentra en logro previsto y en proceso con 68.3 % y 25.8% respectivamente” (p. 32).

## **2.2. Bases teóricas**

Expondré los fundamentos teóricos en los que se basa la investigación, considerando las expectativas que tiene la sociedad con respecto a la educación y su contribución a la formación del individuo y a la convivencia social.

También expondré teorías importantes acerca de la competencia comunicativa y de la evolución y desarrollo del niño, de acuerdo a las edades de la población participante, respecto a su desarrollo moral, social y cognitivo.

Sustentaré, por un lado, la normatividad que rige el sistema educativo peruano y, por otro lado, los métodos y corrientes pedagógicas en las que me he basado para diseñar la intervención.

Finalmente, en el marco conceptual, explico y sustento la variable dependiente, escucha activa considerando las definiciones de diferentes teóricos y la variable independiente, taller de juego dramático. Finalmente, formulo los conceptos aplicados en esta investigación.

### **2.2.1. Competencia comunicativa y sociedad.**

Morin (1999) considera que una sociedad democrática se caracteriza, entre otros indicadores, por la capacidad de sus ciudadanos y de las autoridades para entablar un diálogo en el que se exprese las propias expectativas e ideas y se escuche a los demás como interlocutores con iguales derechos; es decir, una sociedad fundamentada en el desarrollo del pensamiento crítico y la empatía de los individuos que la conforman. El aprendizaje de este diálogo democrático, reclamado por Morin, debe iniciarse en la familia y en la escuela a partir del debate, del respeto a las reglas y de la comprensión del pensamiento de los demás, razón por la cual, entre otras capacidades, el desarrollo de la escucha constituye un requerimiento básico y fundamental para adquirir y consolidar no sólo competencias comunicativas sino también competencias sociales. Como señala Rost (2011) la comprensión exitosa del lenguaje involucra el razonamiento, (por lo tanto) se deduce que la comprensión fallida del lenguaje puede involucrar falacias del razonamiento del oyente. (Traducción propia).

Bien dice Murillo (2009) que la educación tiene como finalidad “que el educando se integre, plenamente y sin dificultades, en contextos socioculturales inmediatos y futuros” (p. 95), siendo capaz de “asumir responsablemente un rol activo dentro de la sociedad (para tomar) decisiones acertadas en los problemas que se (le) presentan a lo largo de la vida” (Tabash, 2009, p. 187). El desarrollo de la habilidad lingüística de la escucha, necesaria durante la etapa escolar, se hace imprescindible como cimiento de la vida democrática porque permite sentar las bases para un trabajo comunitario en un clima de cooperación y de igualdad y, por esta razón, se debe “planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje de tal forma que el ciudadano del mañana sea portador de habilidades y destrezas que le permitan ser competente en ambientes varios” (Murillo, 2009. p. 95).

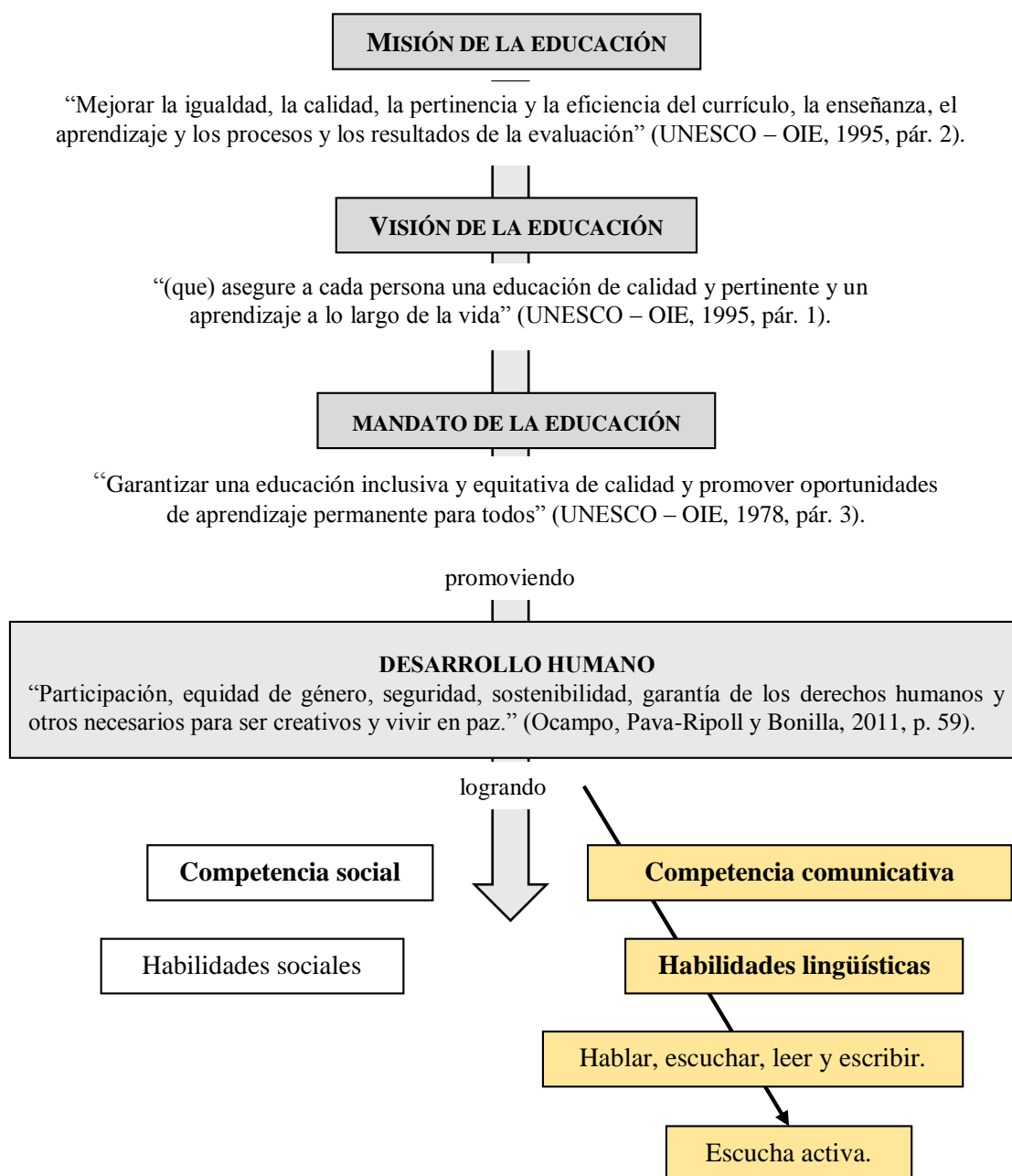
Toda institución educativa se plantea una misión y una visión que organizan, orientan y dan sentido profundo a las acciones que realiza. Tomo en cuenta la propuesta de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura a través de la Oficina Internacional de Educación (UNESCO – OIE, 1995) que considera como misión de la

educación “mejorar la igualdad, la calidad, la pertinencia y la eficiencia del currículo, la enseñanza, el aprendizaje y los procesos y los resultados de la evaluación” (pár. 2) esperando que la visión para la educación mundial oriente a los organismos gubernamentales de cada país para la mejora de sus estándares educativos atendiendo de manera oportuna “la calidad y los principios de la enseñanza, más que (...) la cantidad de instrucción” (Wallace, Stariha y Walberg, 2004, p. 9) siendo ambos aspectos importantes puesto que, el tiempo dedicado a la instrucción brinda las mejores oportunidades para poner en práctica y consolidar la adquisición de las destrezas necesarias para asegurar una educación de calidad que sea útil para la vida (Wallace et al., 2004).

En tiempos actuales, considerando la sociedad como un espacio en el que se tiende a la masificación del individuo desnaturalizando su condición de persona con derecho a su propio mundo, a la construcción de su propia realidad, donde cada vez da más miedo, en palabras de Bauman (2003), “el enfrentamiento con la otredad del otro, (donde la) comunidad no exige ninguna negociación, ningún trato, ningún esfuerzo por entender, solidarizarse ni conceder” (p. 109), se hace más urgente la necesidad de afrontar la comunicación humana desde lo cotidiano, desde el encuentro y las posibilidades de vínculo con los otros, desde lo humano para construir humanidad, desde la sensibilidad y el sentimiento que puedan nutrir una racionalidad generosa y respetuosa capaz de reconocer y entender los diferentes mundos que se ponen en juego en cada acto comunicativo. La educación, como siempre y tal vez más que nunca, tiene la compleja tarea de promover, desarrollar y consolidar capacidades y competencias lingüísticas y sociales que vinculen de manera trascendente a las personas.

En la figura 1 desarrollo el rol que cumple la educación considerando su misión en la sociedad que, al abordar una compleja tarea como la educativa, debería lograr el desarrollo de habilidades que consoliden tanto la competencia comunicativa como la competencia social para la formación integral de la persona. El desarrollo de la escucha activa, por su relación directa con la comprensión de la expresión oral, mejora las habilidades expresivas y comunicativas que todo individuo debe alcanzar durante su etapa de formación escolar para que, de esta manera, pueda desarrollar habilidades que fortalezcan su competencia social y que hagan posible su participación y su contribución como ciudadano en una sociedad que se pretende democrática, dialogante, inclusiva y pacífica como se señala en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2008).

Figura 1.  
La escuela y su relación con el logro de competencias.



Autoría propia. Basada en UNESCO – OIE (1995), PNUD (2008) y Ocampo et al. (2011). Los recuadros sombreados conciernen a los aspectos considerados en el presente trabajo.

Lomas (2003) entiende la competencia comunicativa como “la capacidad cultural de las personas (adquirida en la escuela y en otros ámbitos sociales del uso lingüístico) para expresar y comprender enunciados adecuados a intenciones diversas en las diferentes situaciones y contextos de la comunicación humana” (p. 4). En el mismo sentido Murillo (2009) la define como “el conjunto de conocimientos lingüísticos y habilidades comunicativas adquiridos a lo largo del proceso de socialización de las personas” (p. 103).

Ambas definiciones son producto de la innovación de la propuesta didáctica para el proceso de enseñanza–aprendizaje de la lengua en la escuela debida al enfoque comunicativo, entendiendo que la misma cumple, primordialmente, funciones de comunicación que dependen de los distintos usos de la lengua que hacen las personas al expresarse y comunicarse, siendo importante, por lo tanto, abordar su estudio en situaciones reales de comunicación donde cobra un valor dinámico el contexto en el que concurren los participantes para una interacción comunicativa y realizan acciones de comunicación determinadas por la cultura a la que pertenecen los interlocutores (Murillo, 2009).

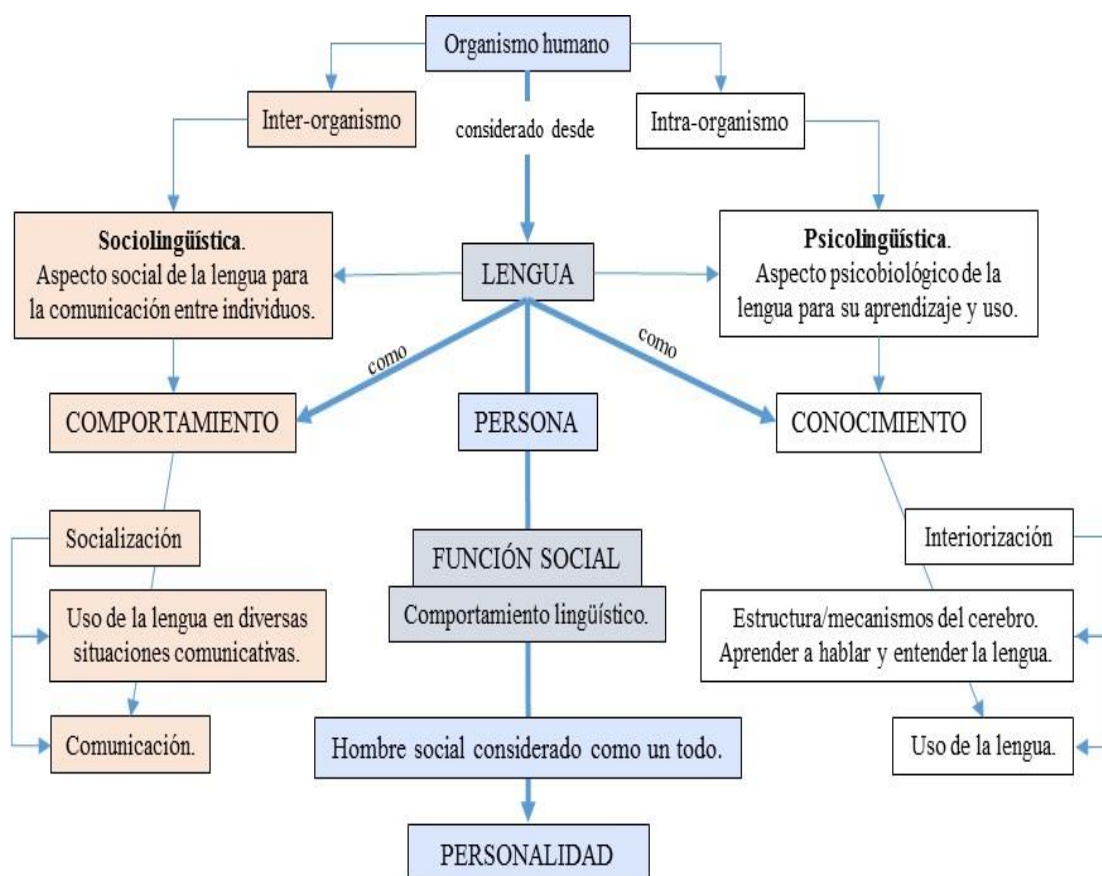
Para Halliday (1979), el hombre social es resultado de la evolución filogenética y ontogenética de su cerebro que, basada en el desarrollo y en el uso de la lengua materna que favoreció el proceso de comunicación, le ha permitido participar de un grupo humano estableciendo relaciones dentro del mismo para desempeñar un papel social que le permita constituirse como persona y alcanzar el pleno desarrollo de su personalidad. El hombre social es el individuo que ha logrado construir su personalidad en la que se integran tanto su actuación social como su naturaleza biológica en una sola entidad, a través del dominio del lenguaje que juega un papel constitutivo como función de esa totalidad para ser ejercida en la interacción con otros individuos y para el conocimiento del mundo siendo la educación un evento fundamental en el proceso de construcción de una sociedad donde los maestros tienen la importante labor de ejercer “la mayor influencia sobre el entorno social (y) en el proceso mediante el cual un ser humano llega a ser un hombre social, (puesto que) lo que la escuela no ha podido prevenir se deja para que lo cure la sociedad” (Halliday 1979, p. 18).

El planteamiento de Halliday se hace más urgente en sociedades con características similares a la peruana en las que la educación, con muchas dificultades y pocas veces de manera cabal, logra construir y fortalecer en los estudiantes de educación básica regular ya no competencias en su sentido integral y profundo, sino tan solo habilidades y actitudes que les permitan aportar de manera proactiva y propositiva a la convivencia basada en el respeto de los demás ciudadanos y, de esta manera, hacerlos partícipes en la construcción de una cultura de paz. Haber desarrollado plenamente la escucha es fundamental para asegurar, por un lado, cualquier logro en todos los niveles y áreas académicas del sistema educativo y, por otro, la convivencia en una sociedad democrática que aspire construirse y vivir en una cultura de paz.

En la figura 2 desarrollo el planteamiento de Halliday (1979) respecto al desempeño y realización del hombre social y el uso de la lengua para lograr tal fin. El organismo humano puede ser considerado en sus dos dimensiones; por un lado (1) una dimensión interna a la que Halliday denomina intra–organismo cuyo fin es la interiorización del conocimiento mediante

el uso de la lengua para la comprensión y cuyo campo de estudio recae en la psicolingüística; y, por otro lado (2) una dimensión inter-organismo que tiene como finalidad la comunicación para la socialización haciendo uso de la lengua en situaciones comunicativas y es estudiada por la sociolingüística. Halliday considera que el organismo humano, a lo largo del proceso de apropiación, uso y socialización de sus mecanismos de comprensión y expresión mediante el uso significativo de la lengua se construye como persona y, finalmente, como personalidad.

Figura 2.  
*Lenguaje y hombre social.*



Autoría propia. Basada en Halliday (1979). Los recuadros sombreados pertenecen a los aspectos que he considerado en el presente trabajo.

Hymes (1972) sustenta la integralidad en la construcción de la competencia comunicativa puesto que en un niño su adquisición pone en juego “actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, (con) la interrelación de la lengua con (otros códigos) de conducta comunicativa” (p. 22). Construir la competencia comunicativa, desde la visión de la sociolingüística, significa la posibilidad de haber adquirido no sólo conocimientos sino, también, actitudes respecto al código lingüístico y a su uso apropiado en situaciones comunicativas reales en el seno de una comunidad sociocultural.

La evolución y los aportes de las ciencias del lenguaje de orientación sociocognitiva para el aprendizaje y el uso del lenguaje a partir de las investigaciones realizadas por la sociolingüística y la psicolingüística, han influido en la pedagogía reformulando el aprendizaje de la lengua dando mayor importancia a las competencias expresivas y comunicativas que, como señala Murillo (2009), “deberían ocupar un lugar privilegiado en (la) planificación curricular, pues a partir de la capacidad de hablar, escuchar, leer y escribir se construyen conocimientos, se socializa y se externalizan sentimientos y emociones” (p. 95).

Si bien en el mundo actual, leer y escribir siguen ocupando un estatus privilegiado entre los aprendizajes que las familias esperan que sus hijos adquieran durante la etapa escolar, no se debe perder de vista que hablar y escuchar son las destrezas iniciales más importantes y de uso más frecuente en toda comunicación interpersonal y social. Escavy (1990) considera que los estudiantes demuestran conocer su lengua en la medida que son capaces de producir (hablar y escribir) y comprender (escuchar y leer) los enunciados que se utilizan en la interrelación comunicativa entre las personas en situaciones cotidianas, pero, además, señala que esa lengua también debe servir “como vehículo de aprendizaje en el resto de disciplinas que configuran los planes de estudio” (p. 54) en cualquier nivel académico que el estudiante curse, es decir, que la lengua debe tener un carácter transversal en la educación.

En el mismo sentido, Lomas (2003) señala que si bien los estudiantes llegan a la escuela sabiendo hablar, este dominio se limita a situaciones coloquiales y espontáneas de comunicación, debiendo el proceso educativo plantear una mayor complejidad para lograr “un uso oral más formal y elaborado” (p. 7) y que, de esta manera, el dominio de la lengua, es decir, “comprender y expresar de forma correcta y adecuada los mensajes orales que tienen lugar en ese complejo y heterogéneo mercado de intercambios que es la comunicación humana” al que se refiere Bourdieu (como se citó en Lomas, 2003, p. 7) no se convierta en un factor de desigualdad social.

Murillo (2009) considera que la lengua materna es un “instrumento de comunicación, aprendizaje y socialización” (p. 100) y propone su aprendizaje desde la perspectiva del enfoque comunicativo de la lengua puesto que favorece “el desarrollo de las cuatro macro habilidades de esta área lingüística –lectura, escritura, habla y escucha– y sus respectivas microhabilidades” (p. 97) reorientando la programación oficial de la enseñanza de la lengua materna, con el desarrollo y aplicación de “secuencias didácticas y estrategias específicas” (p. 96) que tengan en cuenta el uso que se hace de ella, tanto en el ámbito social como en el académico, para la expresión y para la comprensión “en situaciones reales de interacción



comunicativa” (p. 97). De esta manera, el sistema educativo lograría favorecer el conocimiento, dominio y uso de estrategias adecuadas para lograr una comunicación eficaz (Escavy, 1990).

Goodman (1989) señala que el lenguaje tiene una dimensión personal debido a las necesidades expresivas y comunicativas de quien lo utiliza y otra dimensión social en estrecha relación con el contexto de uso del mismo, dimensiones ambas que deberían estar presentes en el proceso de enseñanza–aprendizaje promoviendo en el aula situaciones reales de comunicación.

Aprender el lenguaje es aprender a dar significado (...) encontrarle sentido al mundo en el mismo contexto en el que nuestros padres, nuestras familias y, en general, nuestras culturas se lo encuentran. El desarrollo cognoscitivo y el lingüístico son totalmente interdependientes: el pensamiento depende del lenguaje y el lenguaje depende del pensamiento. El desarrollo del lenguaje es un logro a la vez personal y social. (Goodman, 1989, pp. 6 – 7).

Incorporando los distintos aportes de los estudios de Halliday acerca de las funciones del lenguaje y de la filosofía del lenguaje integral propuesta por Goodman, orientación a partir de la cual abordo el diseño didáctico de mi intervención, considero que el lenguaje es un fenómeno integrado e indivisible que debe favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas –hablar, escuchar, leer y escribir– de manera que el estudiante pueda

lograr un sentimiento de control y posesión sobre su propio uso del lenguaje (...), sus propias acciones de leer, escribir, hablar, escuchar y pensar, (y) acceder a (...) conocimientos que les sean útiles personal y socialmente, a través del desarrollo del pensamiento y del lenguaje. (Goodman, 1989, pp. 4 – 5).

Lomas (2003) sostiene que la comprensión y el uso de la lengua constituyen un fenómeno humano complejo que debe ser funcional en diversos contextos comunicativos para lograr diferentes finalidades en una “educación integradora, abierta y flexible” (p. 1) y que se hace más urgente según Edwards y Mercer “para la creación de un sentido compartido del significado (que pueda) ayudar a que la educación (...) sea una cuestión más abierta y explícita y, por tanto, (...) menos (...) difícil para los alumnos ” (como se citó en Lomas, 2003, p. 1). En esta búsqueda de integración, apertura y flexibilidad en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua en el ámbito escolar, desde el enfoque comunicativo aplicado en el diseño de los métodos de enseñanza, se recupera y se trae al aula situaciones comunicativas reales que motiven e interesen a los estudiantes en su decir y en su hacer, convirtiendo el aula en un

escenario comunicativo donde se habla y se escucha (...) se lee y se escribe, (se) intercambian significados, (se aprende) a regular la conducta personal y ajena, (...) a poner en juego las

estrategias de cooperación que hacen posible el intercambio comunicativo con las demás personas (Lomas, 2003, pp. 2 – 3).

### **2.2.2. Competencia comunicativa y educación.**

Van Dijk (1996), desde la gramática del texto, propone el “estudio del discurso y la conversación en el *contexto interrelacional e institucional* (que proporciona) una mejor base lingüística para elaborar *modelos cognoscitivos* del desarrollo, la producción y la comprensión de la lengua (y por lo tanto del discurso)” (p. 19).

En el enfoque comunicativo, los procesos de hablar y escuchar, considerados hasta hace pocos años de adquisición espontánea, han cobrado igual o mayor relevancia en la formación escolar que los procesos de leer y escribir. Al respecto, Cassany, Luna y Sanz (2003) plantean como habilidades lingüísticas que deben ser materia de aprendizaje, además de la lectura y la escritura, también la escucha y el habla, siendo estas dos últimas fundamentales para el desarrollo de las dos primeras, señalando que es necesario

restituir la relevancia que merecen las habilidades orales y su estudio (...) que no disfrutaban del mismo prestigio social ni del mismo trato mimado que las escritas (puesto que) los alumnos tienen importantes problemas de expresión (...) son incapaces de llevar a cabo determinadas intervenciones orales (que) son las más importantes en frecuencia y, por lo tanto, las que requerirán más a menudo la participación del alumno (p. 97).

El ordenamiento jurídico peruano en lo que concierne al fenómeno educativo se supone orientado, en sus distintas normas, a la mejora de la calidad educativa y se expresa en diversos documentos (1) legales de índole específica que atañen a la educación peruana como son las normas dadas en la Constitución Política y la Ley General de Educación; (2) pedagógicos que expresan el compromiso de la comunidad académica para lograr el desarrollo del quehacer educativo como el Proyecto Educativo Nacional al 2021; y, finalmente, (3) metodológicos que orientan el trabajo del docente en el aula como el Currículo Nacional de la Educación Básica y las Rutas del aprendizaje.

La normativa que rige la educación peruana expresada en la Constitución Política de Perú hasta el documento más cercano al maestro en el aula, el Currículo Nacional de la Educación Básica, establecen la responsabilidad y participación del Estado en la elaboración de las políticas educativas en un país que se declara democrático, multicultural y plurilingüe.

La normatividad señala la función del estado peruano en la educación. Revisando los diversos documentos, encuentro:

- En el capítulo II, artículo 13° de la Constitución Política de Perú – 1993, actualización 2013 (2015) se señala que “la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana” y en el artículo 16° se indica que es “el Estado (quien) coordina la política educativa” (pp. 5 – 7).
- En el capítulo II, artículo 19° de la Ley General de Educación N° 28044 (2003) se establece como objetivo de la educación básica la formación integral de los educandos para el logro de su identidad personal y social y el posterior ejercicio de la ciudadanía.
- El Proyecto Educativo Nacional al 2021 (Consejo Nacional de Educación, 2006) plantea como objetivo estratégico 2, resultado 1, que todos los estudiantes “logran competencias fundamentales para su desarrollo personal y el progreso e integración nacional” (p. 66) por lo tanto, su aprendizaje debiera ser pertinente y de calidad a fin de alcanzar las competencias necesarias para alcanzar su desarrollo personal. Para ello, en este documento, se propone “establecer un marco curricular nacional orientado a objetivos nacionales compartidos, unificadores y cuyos ejes principales incluyan la interculturalidad y la formación de ciudadanos” (Consejo Nacional de Educación, 2006, p. 66).
- El Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2017) es el documento oficial que, de acuerdo a los fines y principios educativos establecidos por el estado y la sociedad peruana, sintetiza las intenciones educativas y los aprendizajes previstos para cada nivel y grado en educación básica. Los enfoques transversales considerados en el Currículo Nacional sirven de fundamento para elaborar el perfil de egreso del estudiante peruano, considerando, entre otras características, el que éste se considere una persona valiosa, que se identifique con su cultura, que viva en democracia reconociendo sus deberes y sus derechos.

Para Lomas (2003) el currículo debe tener la capacidad de convertir el aula en un “escenario comunicativo (...) donde se habla y se escucha (...), donde se lee y se escribe (...), donde las formas del discurso pedagógico del maestro dialogan con las maneras de decir (y de entender) el mundo” (pp. 1 – 2) del estudiante por lo tanto, un diseño curricular debería tener en cuenta el aprendizaje de la comunicación, no sólo como un área específica, sino como un fenómeno transversal de toda la educación.

En la misma línea que Lomas respecto al valor comunicativo del proceso de enseñanza–aprendizaje, Murillo (2009) señala, que “la lengua como instrumento de comunicación, aprendizaje y socialización debe ocupar un espacio privilegiado en los procesos de

enseñanza aprendizaje (...) en toda la organización curricular” (p. 100) puesto que se enseña lengua desde y en todas las áreas académicas programadas en el currículo escolar cuya finalidad última debe ser la de “promover el desarrollo de destrezas y habilidades en los alumnos y; (sic) por tanto, hacerlos portadores de las herramientas básicas para desempeñarse con éxito en diferentes contextos socioculturales” (p. 101).

- La importancia de la comprensión de los textos orales a partir de la escucha activa es planteada en el documento Rutas del Aprendizaje (MINEDU, 2015) en el cual se señala que

esta habilidad cobra relevancia cuando se reconoce que la mayor proporción de tiempo que las personas destinan a comunicarse se concentra en el acto de escuchar (y su mejora es fundamental) para el desarrollo personal y el proceso de aprendizaje del individuo como para la práctica de una ciudadanía democrática, participativa y deliberativa (p. 44).

En Rutas del aprendizaje, Área curricular Comunicación, 5° y 6° grados de primaria (MINEDU, 2015) se señala que, mediante la escucha activa, el estudiante debe comprender textos orales, siendo capaz de “recuperar y organizar información (...) inferir el significado (de los mismos) y reflexionar sobre (su) forma, contenido y contexto (...) evaluando y asumiendo una posición personal sobre lo escuchado” (pp. 39 – 41).

Por lo reseñado en los párrafos anteriores, puedo concluir que la normativa peruana relativa a la educación brinda, en sus distintos documentos, principios y orientaciones que ponen de manifiesto, teóricamente, el compromiso por la mejora de la calidad de la misma para responder a las expectativas de la sociedad.

En cuanto al enfoque pedagógico, sustenté mi diseño metodológico en la teoría del aprendizaje cognoscitivo social puesto que considera que, además de los espacios controlados y planificados de enseñanza como los brindados en las aulas de las instituciones educativas, también el entorno social contribuye al aprendizaje.

Desde una perspectiva constructivista, la teoría cognoscitiva propone que el proceso de enseñanza–aprendizaje debe suceder en situaciones reales y estar centrado en la cognición del estudiante permitiéndole desarrollar estrategias de aprendizaje y de pensamiento para que pueda seleccionar información relevante y recurrir a sus saberes previos de manera que, por sí mismo, interprete y construya conocimiento con la participación orientadora del docente (Moya, 1997).

Para el presente trabajo propuse a los participantes abordar un problema que los inquietaba tanto individual como grupalmente relacionado a las características de la propia escucha. El taller de juego dramático diseñado les brindó la posibilidad de observar y reflexionar sobre sus propios comportamientos, realizar actividades preparatorias que requirieron escuchar con atención a los demás, visitar un ambiente exterior a la escuela y seleccionar personajes y situaciones que pudieran dramatizar de manera colectiva, poniéndose en juego la necesidad real de escucharse para llegar a acuerdos con la finalidad de obtener un producto final.

Pantigoso (1994) dice que el arte en la educación permite al estudiante, a quien llama emisor creador, descomponer la realidad presente para estructurar una nueva realidad que luego, en un acto de comunicación entre él y los posibles receptores, se vuelve a componer modificando internamente a ambos, transformando consciente e inconscientemente los significados habituales puesto que moviliza la personalidad de los individuos implicados a través de lo que él denomina una lógica afectiva.

Este proceso de descomposición y recomposición de la propia visión, del particular sentir y la personal interpretación que tiene un individuo de la realidad para construir un mundo distinto y probable a través del arte y compartirlo con otros, requiere el desarrollo previo de capacidades de expresión y de comunicación y, de manera específica, de habilidades para la comunicación lingüística que aseguren el correcto entendimiento de los enunciados que se procesen.

El desarrollo del proceso de enseñanza–aprendizaje del presente estudio se basa en el aprendizaje significativo. La actividad significativa es el conjunto de esfuerzos físicos y mentales que realizarán los estudiantes involucrados de manera activa y voluntaria en una serie de experiencias organizadas de manera coherente, secuenciada y participativa con el objetivo de construir los conocimientos relacionados, en este caso, con la escucha activa. Lamata y Domínguez (como se citó en Ortiz, 2015) precisan que para que exista aprendizaje, debe poder observarse “un cambio apreciable en las personas, (que debe ser) duradero en el tiempo y (tener) resultados diversos” (p. 98).

Para Pulgar (como se citó en Ortiz, 2015) el aprendizaje es el “desarrollo (...) integral de las capacidades intelectuales, psicomotoras, aptitudinales (sic), actitudinales (...) del ser humano (y un) proceso mediante el cual una persona adquiere destrezas o habilidades prácticas (...), incorpora contenidos formativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción” (p. 97).

El aprendizaje significativo, al ser un proceso social y cooperativo de construcción del conocimiento en interacción con los compañeros, el docente y el medio social supone, como señala Moreira, “cuestionamiento y requiere la implicación personal de quien aprende, es decir, una actitud reflexiva hacia el propio proceso y el contenido objeto de aprendizaje” (como se citó en Rodríguez 2011, p. 34) y, por lo tanto, favorece el trabajo en el aula para el desarrollo de la escucha activa.

El aprendizaje significativo como proceso es la construcción de las representaciones significativas y funcionales de carácter conceptual, procedimental y actitudinal de la realidad. Es significativo porque el nuevo contenido adquiere un significado para cada individuo que asimila y acomoda los nuevos contenidos a su propia estructura cognitiva, modificándola. Es funcional puesto que los nuevos contenidos pueden ser utilizados en diferentes situaciones.

El aprendizaje significativo como producto es el conjunto de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales que permiten a la persona interactuar con su medio social de manera eficaz, es decir haciendo bien lo que sabe y de manera eficiente, es decir, sabiéndolo hacer. Como señalo en la página 41 del presente trabajo, muchos teóricos señalan que es difícil evaluar los logros alcanzados en la escucha activa en forma inmediata; sin embargo, los resultados en el corto plazo determinado por el tiempo de ejecución del presente proyecto de aprendizaje me permitieron reconocer y evaluar indicios de cambio en la conducta manifestada por los participantes que, finalmente, resultó en un logro concreto.

Siguiendo los lineamientos planteados en la Cartilla de Planificación Curricular (MINEDU, 2017a) que orienta el proceso de “diseñar y organizar situaciones, estrategias y condiciones pertinentes al propósito de aprendizaje (...) plantear con (...) detalle la situación significativa (y) la secuencia de sesiones de aprendizaje que permitirá alcanzar los propósitos de aprendizaje planteados” (p. 5) decidí diseñar la intervención a través de un proyecto de aprendizaje que me permitió organizar el proceso de enseñanza–aprendizaje integrando, por un lado, objetivos, competencias, contenidos, y, por otro lado, actividades significativas de aprendizaje, medios y materiales. Además, el proyecto de aprendizaje, por ser su finalidad estimular y promover aprendizajes significativos y desarrollar actitudes en los estudiantes, promueve su involucramiento en la ejecución del mismo.

Los propósitos de aprendizaje ponen de manifiesto “las competencias, los desempeños y enfoques transversales que se desarrollarán en la sesión y son tomados de la unidad didáctica” (MINEDU, 2017a, p. 16). En cuanto a la situación significativa se caracterizó, en el caso de este trabajo, por plantear un contexto ficcional en el cual el conflicto dramático propuesto por los participantes –dificultades para escucharse y lograr ponerse de acuerdo para defenderse de

lo que consideraron un desalojo injusto—, se relaciona con el propio problema que los estudiantes deben trabajar, es decir, aprender a escucharse para poder llevar a cabo un juego dramático colectivo.

Cobo y Valdivia (2017) señalan las etapas que se deben implementar en el desarrollo de un proyecto siendo las mismas:

- (1) Plantear el proyecto respondiendo al interés de los estudiantes y buscando la motivación de los mismos de manera que puedan reconocer si la situación que se quiere abordar es relevante para ellos. Sin embargo, no basta reconocer la existencia de un problema, es necesario planificar un proceso de enseñanza – aprendizaje.
- (2) Investigar el tema, es decir, buscar información que pudiera servir de insumo para la elaboración de material de trabajo para la ejecución del proyecto.
- (3) Definir los objetivos que permitan ordenar y secuenciar las actividades que se deberán realizar, los recursos con los que se cuenta a fin de alcanzar un producto.
- (4) Elaborar un plan de trabajo que, con la intervención del docente, permita ordenar y secuenciar las actividades y tareas necesarias de manera que se pueda vincular el proceso de aprendizaje con el resultado esperado.
- (5) Implementar el proyecto de manera que los criterios establecidos para la ejecución de las actividades sean claros y conocidos para que sirvan de guía a los participantes determinando las etapas necesarias para el logro de resultados.
- (6) Presentar el objetivo logrado, de acuerdo a las capacidades trabajadas en el proyecto.
- (7) Evaluar con los participantes los resultados obtenidos respecto a los objetivos que se plantearon.

En el capítulo IV, trabajo de campo, explico cada una de estas etapas de manera contextualizada según la problemática planteada en el proyecto de aprendizaje.

En cuanto a la caracterización del desarrollo moral, social y cognitivo de estudiantes de 5° grado de primaria, he tomado en cuenta las propias al rango de edad que fluctúa entre 9 años y 11 años, correspondiente a la edad de los estudiantes participantes en este trabajo, basándome en las taxonomías propuestas por Kohlberg, Erikson y Piaget para el desarrollo moral, social y cognitivo respectivamente, y que se logran no sólo por el desarrollo evolutivo sino, también en la convivencia con los demás mejorando, por un lado, las habilidades lingüísticas entre las que debe ser base y fundamento la capacidad de escuchar y, por otro, las habilidades sociales.

Kohlberg desde un enfoque cognitivo–evolutivo, postula que el desarrollo moral de un individuo es “jerarquizado, ascendente, (...) complejo, organizado en tres niveles, compuestos por dos estadios cada uno, (partiendo de) una postura amoral hacia una postura autónoma, (que)

significa la adquisición de principios morales autónomos que (...) constituyen el ser de la persona” (Plascencia y Romo, 2009, p. 39).

Del desarrollo moral me interesa destacar el nivel 1, denominado por Kohlberg, moralidad preconventional o heterónoma que comprende al individuo desde 4 años hasta 10 años de edad, siendo un sujeto que “no toma en cuenta su sociedad, ni entiende las convenciones” (Modzelewski, 2007, p. 2) y, por lo tanto, el cumplimiento de las normas sociales tiene como motivación externa la evitación del castigo de la autoridad. De este nivel, que se subdivide en dos estadios, considero para el presente trabajo el estadio 2 denominado individualismo, fines instrumentales e intercambio, que comprende al individuo de edades entre 9 años y 10 años, caracterizado por el seguimiento de las normas sociales de acuerdo al propio interés y necesidad siguiendo un punto de vista egocéntrico.

Para el nivel 1, moralidad preconventional o heterónoma, se considera que el control de la conducta es externo y debe ser gestionado por una figura de autoridad que transmita un sistema fijo de reglas que deben ser obedecidas sin cuestionamiento. En cuanto al estadio 2 para edades de 9 años a 10 años, caracterizado por el individualismo instrumental y el intercambio, el individuo es capaz de reconocer los diversos puntos de vista de otras personas, establecer relaciones por interés denominadas mercantilistas, descubrir los conflictos de interés, y considerar que lo justo es producto de un intercambio de favores, es decir, la reciprocidad es simple y concreta.

En cuanto al desarrollo social Erikson, en la teoría de la identidad del yo, postula que el desarrollo humano depende en gran medida de factores psicosociales. El ciclo epigenético de la identidad de Erikson considera las edades de 7 años a 12 años en el estadio IV – escolar, cuyas relaciones significativas se dan en el vecindario y la escuela, tiene como modalidad psicosocial hacer cosas juntos y llevar a término lo planificado, y es su virtud psicosocial la competencia (Bordignon, 2005).

Para fines del presente trabajo y el desarrollo de la escucha activa, me interesa la definición de conocimiento social, considerado por Piaget como arbitrario, basado en el consenso social y que el niño adquiere al desarrollarse con sus pares o con el docente, es decir producto de la interacción grupal y la convivencia. El conocimiento social puede ser (a) convencional y se produce por consenso de un grupo social, y (b) no convencional, es decir, referido a nociones o representaciones sociales construidas y hechas propias por el sujeto. Piaget definió una secuencia de estadios cognitivos, correspondiendo al rango de edad entre los 7 años y 12 años la etapa de las operaciones concretas en la que el aspecto social se manifiesta cuando el niño se convierte en un ser verdaderamente social (Valdes, 2014).



A partir de las caracterizaciones hechas por Kohlberg, Erikson y Piaget puedo decir que el estudiante de 5° grado de primaria comprendido entre las edades de 9 años a 11 años, normalmente debería ser un individuo en proceso de socialización, donde el vecindario y la escuela son sus principales fuentes de socialización y aprendizaje; debería ser capaz de planificar y llevar a término un trabajo o actividad obteniendo logros en competencia con otros sin necesidad de recurrir a la violencia verbal o física; también debería mostrar indicios iniciales de control de la propia conducta por un corto tiempo según un sistema de normas y sanciones acordado previamente y mediado por una autoridad adulta y, finalmente, debería poder aceptar diferentes opiniones teniendo en cuenta las intenciones y los intereses de los demás escuchando distintos puntos de vista y sustentando los propios.

Las características morales, sociales y cognitivas de los estudiantes de 5° grado de primaria de la institución educativa Alborada donde se desarrolla este estudio comprendidos entre las edades de 9 años 3 meses y 10 años 11 meses son las siguientes:

- Conductas violentas señaladas en la descripción del problema, que puedo atribuir al poco desarrollo de la escucha activa y sus dimensiones como pueden ser (1) no retener y, por lo tanto, no recordar las indicaciones para realizar actividades y juegos, (2) situaciones conflictivas permanentes entre los estudiantes porque no muestran disposición e interés para escuchar y entender los diversos argumentos cuando se presentan desacuerdos, (3) poca disposición para escuchar y entender puntos de vista distintos al propio y, finalmente, (4) pocas habilidades para negociar significados y tomar acuerdos.
- Si bien estos estudiantes, por el rango de edad, se encuentran en un proceso de socialización en el que participa el vecindario y la escuela, manifiestan serias dificultades de interacción con sus pares, no mostrando habilidades para la negociación de significados, la resolución de conflictos y la cooperación. En general, les resulta difícil aceptar que los demás tienen otros puntos de vista y otros intereses; rara vez sustentan sus ideas con argumentos, prefiriendo la confrontación violenta antes que el diálogo.
- El uso del lenguaje y, en general, las interacciones comunicativas conducen a estos estudiantes, en todas las ocasiones, a interrelaciones verbales violentas que derivan en agresiones físicas.
- No logran planificar juegos grupales, y en caso de iniciarlos no llegan a concluirlos.

- No muestran autocontrol de su conducta. Sólo la supervisión externa, y en alto grado autoritaria, asegura el cumplimiento de las normas en cuya elaboración no han sido, anteriormente, convocados a participar activa y propositivamente.

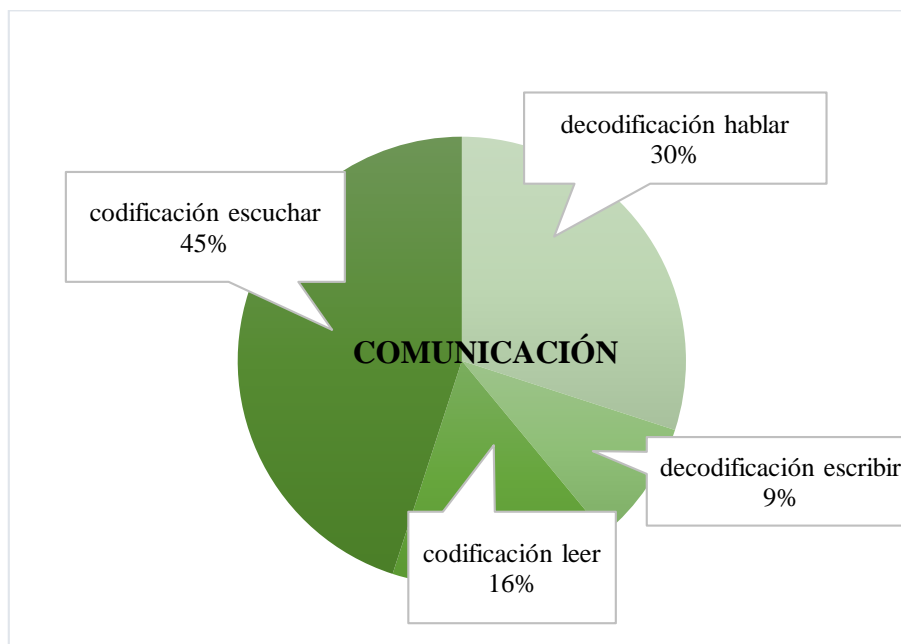
Por lo señalado, la mejora de la escucha activa es necesaria para que el estudiante logre insertarse de manera adecuada en su grupo social, pudiendo escuchar a los demás, y esperando ser escuchado por los otros. El desarrollo de las habilidades lingüísticas consolida el logro de la competencia comunicativa, que a su vez asegura el desarrollo de habilidades sociales para alcanzar la competencia social necesaria para la convivencia en sociedad.

### ***2.2.3. Escucha activa.***

Respecto a la escucha activa, considero que la importancia que ha cobrado su tratamiento en la escuela en los últimos años depende de la propuesta innovadora del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.

Rivers y Temperley (1978) y Gauquelin (1982), (como se citó en Cassany, Luna y Sanz, 2003) precisan que la “comunicación ocupa alrededor de un 80% del tiempo total de los seres humanos (repartido este tiempo) entre las habilidades lingüísticas (destacando) la comprensión oral (...) por encima de la expresión” (p. 97), refiriéndose estos porcentajes a un estudio realizado para “una jornada laboral de un profesional norteamericano” (Tapia-Ladino y Ariz, 2018, p. 1138), estudio que bien valdría replicar en nuestro propio medio y en el ámbito escolar. Entre los procesos de codificación (recepción y comprensión) de mensajes orales y escritos, escuchar ocupa el 45% de la comunicación y leer el 16%; mientras que, de los procesos de decodificación (producción y expresión), de mensajes orales y escritos, hablar ocupa el 30% del tiempo y escribir el 9%. Es decir, en un acto comunicativo la codificación de un mensaje, sea este oral o escrito (recepción y comprensión) ocupa el 61% del tiempo; mientras que el proceso de decodificación, es decir hablar y escribir (producción y expresión) emplean el 39% del tiempo, como podemos apreciar en la figura 3 que grafica los pesos porcentuales de cada habilidad lingüística en el fenómeno comunicativo.

Figura 3.  
 Peso porcentual de las habilidades lingüísticas en la comunicación humana.



Autoría propia. Basada en (Cassany et al., 2003, p. 97).

Para Murillo (2009) el peso porcentual indicado anteriormente se debe a que el código oral tiene “carácter espontáneo, interactivo y ágil (...) en contraposición con la elaboración del lenguaje escrito” (p. 96), y señala que, a pesar de la importancia que tiene la escucha, puesto que el estudiante pasa el mayor tiempo lectivo escuchando, no sea ésta una habilidad desarrollada con mayor especificidad en el aula.

La escucha constituye la base de la comunicación humana. Conquet (como se citó en Melgar, 1999) señala que “a partir de los 12 o 13 años no se observa ya más progreso en la manera de escuchar” (p. 54); y se pregunta si esta regresión se debe a ciertas carencias propias de cada individuo o a la falta de orientación de la enseñanza de la escucha, teniendo en cuenta que los niños en etapa preescolar realizan gran parte de su aprendizaje por medio de la audición. En el mismo sentido Kean y Personke (como se citó en Beuchat, 1989) indican que la capacidad de escuchar parece disminuir durante la escolaridad, mejorando, en cambio, la capacidad de hablar.

Conquet (como se citó en Murillo, 2009) precisa que un buen oyente debe poner en juego mecanismos sociales, cognoscitivos y lingüísticos para realizar la escucha como son mostrar una actitud activa, atender al hablante, no juzgar al hablante y más bien tratar de comprender su forma de presentar el enunciado, descubrir el objetivo de la comunicación, valorar y reaccionar ante el mensaje e intervenir en la conversación respetando su turno de

intervención sin dejar librada la formación del oyente sólo a la práctica, siendo más bien el ámbito escolar donde se debe formar al buen oyente, incluso considerando el discurso informal.

Nunan (como se citó en Melgar, 1999) señala que la escucha puede verse afectada por dos factores motivacionales, por un lado (a) la motivación integrativa cuya ausencia implica que el estudiante no quiere “formar parte del grupo de los que escuchan” (p. 58) y, por otro lado (b) la motivación instrumental cuya ausencia implica que el estudiante no encuentra “utilidad en el hecho de escuchar algo en particular” (p. 58).

Desarrollar la capacidad de escucha pareciera no haber sido considerada importante no sólo en Perú sino, tampoco en otros países. Al respecto Melgar (1999), refiriéndose al sistema educativo español, precisa que “no suelen verse actividades específicas para trabajar la escucha en las planificaciones de trabajo anual con los estudiantes” (p. 55).

Lomas (2003), también en España y siendo más crítico que Melgar, señala la responsabilidad docente en el enfoque con el que se trabaja la competencia comunicativa en el aula puesto que se considera que como los estudiantes “ya saben hablar cuando acuden a la escuela, entonces no tiene ningún sentido que el aprendizaje lingüístico se oriente hacia tales menesteres” (p. 5) dedicándose los programas escolares, más bien, a una excesiva atención de “la corrección normativa de los usos ilegítimos (del sistema de la lengua) en detrimento de una enseñanza orientada a la adquisición de las estrategias discursivas (que permitan adecuarse) a las diversas situaciones comunicativas (de la) vida cotidiana” (p. 5).

Murillo (2009) señala que la educación en Costa Rica atiende de manera específica las habilidades de lectura y escritura “descuidando las habilidades de expresión oral y escucha (no ocurriendo, por lo tanto) el enriquecimiento de la competencia comunicativa de los educandos” (pp. 95 – 101).

Por otro lado, Beuchat (1989) en Chile, advierte “que la capacidad de escuchar no se desarrolla adecuadamente, produciéndose problemas e interferencias entre educadores y estudiantes” (p. 1), puesto que el desarrollo de dicha capacidad debe ser programada en el trabajo de aula e implementada con métodos y estrategias didácticas adecuadas, como señala la autora, finalmente.

En México, Zebadúa y García (2012) formulan el mismo reclamo, indicando que en el sistema educativo de ese país “tanto la lengua oral como la escucha se perciben como ‘naturales’, en contraste con la adquisición de la lengua escrita y la comprensión lectora, las cuales se conciben como parte de la cultura” (p. 9) a pesar de la importancia que las dos primeras habilidades tienen en la vida cotidiana del individuo tanto por su uso frecuente –75% de la comunicación (Cassany et al., 2003) se realiza utilizando la oralidad y la escucha–, como

por constituir el canal inicial para establecer la comunicación, reclamando estos autores la planificación y aplicación de actividades específicas para alcanzar su desarrollo adecuado, puesto que “la escucha es una actividad básica en la vida social y escolar, por lo que debería ser objeto de un mayor número de actividades específicas en el aula” (Zebadúa y García, 2012, p. 9) y cuyo dominio permitiría un desempeño escolar y social satisfactorios.

El uso de la lengua tiene una dimensión profunda que trasciende la sola emisión de sonidos o de enunciados inconexos. Cassany et al., (2003) respecto a la dimensión social de las lenguas, señalan que

(las mismas son) instrumentos de comunicación humana y nos permiten transmitirnos el mundo de fuera y el mundo de dentro, (...) la lengua no es únicamente un instrumento de comunicación, sino que esta comunicación es (...) el instrumento que nos permite conocer cómo conciben el mundo nuestros coetáneos, cómo lo entendían nuestros antepasados y, al mismo tiempo, nos permite expresar, transmitir o dejar constancia de cómo lo entendemos nosotros. (pp. 35 – 36).

Para la comprensión de un discurso Melgar (1999) precisa una ruta cognitiva que el oyente sigue para el procesamiento del mensaje escuchado: (a) percepción y recepción auditiva de las palabras y elaboración de ideas a partir de ellas, (b) conexión y ordenamiento temático entre las ideas escuchadas, (c) reconocimiento y asignación de significado a la estructura discursiva escuchada y, finalmente (d) posibilidad de dar una respuesta, negociar significados y cooperar para establecer la interacción social con diferentes interlocutores por medio del diálogo. Es así como la escucha se desarrolla y se hace cada vez más compleja, progresando desde la discriminación (importante – no importante), la selección (retención de lo importante) y la organización (configuración de una imagen mental de lo escuchado).

Beuchat (1989) considera tres niveles de la escucha determinados por el involucramiento mental del individuo y el grado de complejidad de la audición, siendo el nivel primario sensorial, el siguiente perceptivo para, finalmente, llegar a la comprensión del lenguaje hablado.

Pavoni (como se citó en Murillo, 2009) detalla un proceso didáctico para la escucha en tres fases: (a) fase de pre-escucha para despertar el interés del oyente y la recurrencia a sus propios conocimientos respecto al enunciado que escuchará; (b) fase de escucha que constituye la parte activa del proceso en la que se pone en juego las microhabilidades señaladas por Cassany et al., (2003) y (c) fase de pos-escucha que corresponde a la verificación de la

comprensión. Es en esta tercera fase donde sostengo que las actividades que se desarrollen requieran de otros procedimientos de verificación, no necesariamente propios de la escucha.

Rost (2011) señala que la audición es el sistema fisiológico principal que permite la recepción y conversión de la onda de sonido (...) experimentada como pulsos de presión y se mide en pascales (y que para la audición humana es de aproximadamente 20 micro pascales. (Traducción propia).

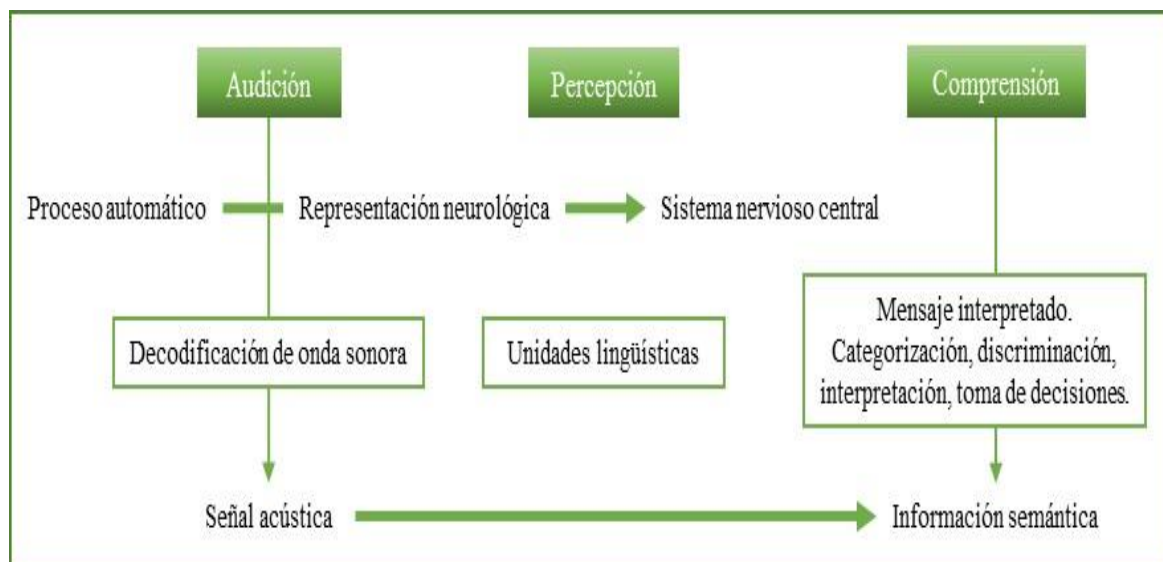
Maggiolo (2003) precisa que

la función (del) sistema auditivo es, esencialmente, transformar las variaciones de presión originadas por la propagación de las ondas sonoras en el aire en impulsos eléctricos, que, (convertidos en información son transmitidos por) los nervios acústicos (al) cerebro para la asignación de significados. (pár. 1)

Las ondas de sonido del ambiente son, inicialmente, percibidas y recibidas por el sistema auditivo periférico conformado por (a) el oído externo que canaliza la energía acústica, (b) el oído medio que la transforma en energía mecánica y (c) el oído interno que la transforma en impulsos eléctricos; posteriormente, el estímulo llega al (d) sistema auditivo central formado por los nervios auditivos o acústicos que transmiten la información a (e) la corteza auditiva del cerebro donde se la procesa y se da significado a los sonidos percibidos “ya sea que pertenezcan a la música, al habla u otros” (Maggiolo, 2003, pár. 2).

Tapia-Ladino y Ariz (2018), reseñan distintas fases de procesamiento de un enunciado que ha sido emitido oralmente y recibido auditivamente. La escucha es un proceso de decodificación lingüística que se inicia con la función de la audición de una onda sonora, que luego es transformada en unidades lingüísticas y, finalmente, interpretada como un mensaje como señala Marrero (como se citó en Tapia-Ladino y Ariz, 2018) y grafico en la figura 4.

Figura 4.  
Fases de la comprensión auditiva de acuerdo a la psicolingüística.



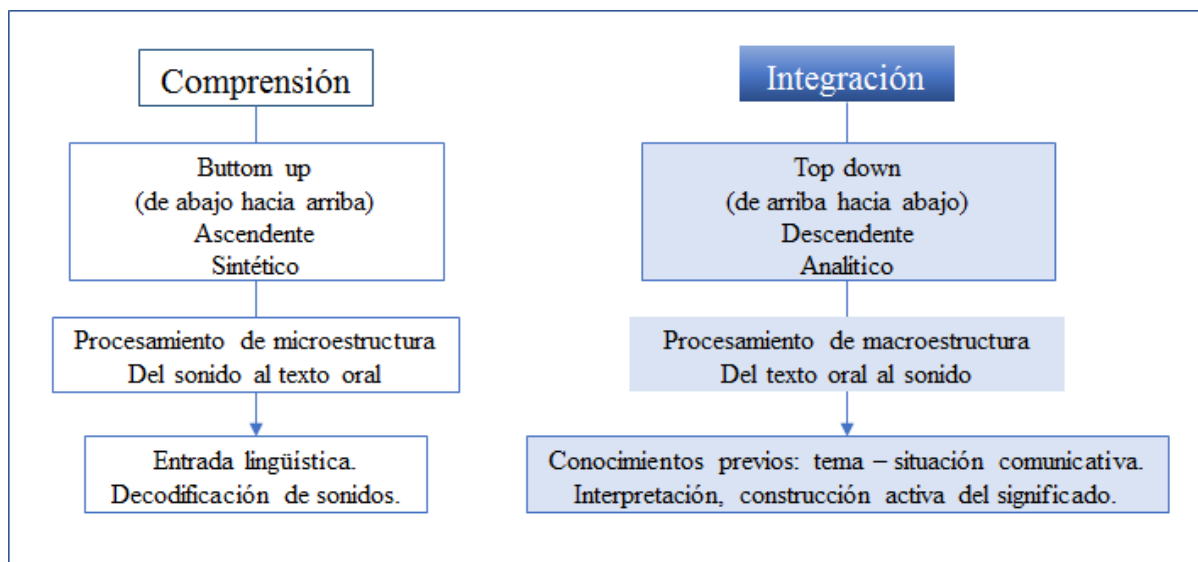
Autoría propia. Basada en Marrero (como se citó en Tapia-Ladino y Ariz, 2018).

El modelo de Kintsch, desarrollado en la figura 5, propone que en la construcción de la representación mental de un enunciado intervienen dos procesos, uno de comprensión y otro de integración. El proceso de comprensión, en este modelo, “se realiza desde la entrada lingüística (Bottom-up) o de abajo hacia arriba (mientras que) desde el conocimiento del receptor (top-down) o de arriba abajo se da preferencia a la interpretación, esto es, conocimientos previos y socioculturales” (Tapia-Ladino y Ariz, 2018, p. 1140) que pueda tener el estudiante respecto al tipo de discurso y texto. En el caso de la presente investigación el discurso y texto oral es aquel que se ha generado a partir de la improvisación y el juego dramático que los propios estudiantes han creado en su forma y contenido, y que constituyen los diálogos entre distintos roles/personajes en una situación dramática.

Al modelo de comprensión e integración propuesto por Kintsch (1988) y reseñado por Tapia-Ladino y Ariz (2018) se ajusta la organización de las diferentes orientaciones que he operado para elaborar tanto el instrumento de evaluación como las sesiones de aprendizaje para la mejora de la escucha activa.

Los dos modelos de procesamiento de la información, procesamiento desde arriba o bottom up o sintético y procesamiento desde abajo o top down o analítico sirven para describir y explicar cómo se procesa el lenguaje tanto en la comprensión auditiva como en la comprensión lectora, es decir, en los procesos de codificación de un enunciado, emitido de manera oral para el primer caso, y escrito para el segundo caso.

Figura 5.  
Modelos de procesamiento de la información de acuerdo a la psicolingüística



Autoría propia. Basada en Tapia-Ladino y Ariz, 2018. Coloreado el proceso seguido en el presente trabajo.

Para el caso de la comprensión auditiva, en el presente estudio en el que apliqué el juego dramático como estrategia didáctica para trabajar la escucha activa, considero que, si bien ocurren ambos procesamientos de la información, fue el procesamiento de la información desde arriba o top down el requerido de manera importante puesto que el oyente debió recurrir a los conocimientos previos que pudiera tener acerca del tema que se trató y de la propia situación de comunicación, entendiendo primero el significado de un texto oral en su conjunto y luego frases y palabras que lo componían, es decir, procesando la macroestructura y poniendo en juego sus propias expectativas y su experiencia. Considero que el procesamiento de la información desde abajo debió darse en el primer momento de recepción del texto oral, pero no fue motivo de estudio en el presente trabajo.

Cabe señalar que distintos autores proponen una taxonomía de la escucha que expondré, aunque considero, al igual que Tapia-Ladino y Ariz (2018) que, si bien, es una “tipología teóricamente (...) aceptada, escasean estudios empíricos que la avalen” (p. 1145). Por lo tanto, considero que la escucha constituye un fenómeno único con sus propios procesos; lo que haga el individuo con el enunciado escuchado será materia de otra discusión y otros procedimientos.

Bickel (como se citó en Murillo, 2009) clasifica la escucha como a) distraída cuando es superficial y con posibilidades de sufrir distorsiones por diversas causas; b) atenta cuando se presenta una motivación para escuchar; c) dirigida cuando se presenta un objetivo para escuchar; d) creativa cuando identifica los contenidos para una posterior participación y e) crítica cuando se conoce el tema.



Beuchat (1989) plantea una clasificación de la escucha según la forma en que ésta se realice, siendo (a) atencional, porque requiere atención al estímulo y hace posible la obtención de información y la participación activa, correspondiendo al nivel sensorial y perceptivo de recepción y procesamiento del estímulo sonoro, (b) analítica, que discrimina la información auditiva para estar en condiciones de dar una respuesta, (c) crítica, cuando el oyente toma una actitud frente al mensaje escuchado y elabora su respuesta, puesto que ha comprendido el mensaje hablado y, finalmente, (d) marginal, que son los elementos sonoros que inevitablemente están presentes en todo acto comunicativo y que podemos hacer conscientes, en cierta medida, a fin de controlar su capacidad de distracción.

Tomatis (1989) señala que el oído es el primer órgano sensorial que se constituye plenamente a lo largo del desarrollo fetal siendo funcional desde los 4 meses y medio de la gestación permitiendo al feto oír dentro del medio acuático uterino, y que, aunque no pueda comprender la información que oye, es capaz de percibir emociones captando las tonalidades y las entonaciones de la voz de la madre. Para Tomatis el oído es el órgano sensorial de mayor complejidad capaz de realizar la función superior de escuchar, es decir, prestar atención a lo que se oye, y cuya evolución puede ser rastreada y estudiada genética y embriológicamente.

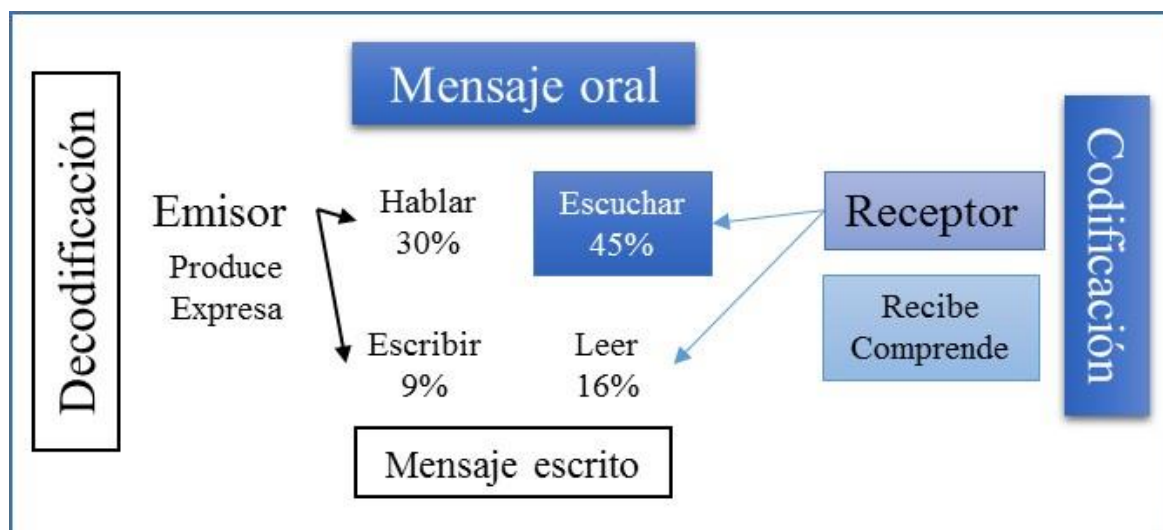
Tomatis (1977) plantea la distinción entre oír y escuchar, definiendo la escucha como un proceso activo que requiere de motivación, atención e interés, mientras que oír es un proceso pasivo de percepción del sonido.

Rost (2011) considera importante escuchar porque es uno de los procesos por el cual se recibe el lenguaje oral, se atiende de manera crítica y con propósito, se reconoce y se interpreta en términos de experiencias pasadas y expectativas futuras encontrando algo interesante en lo que dice el hablante, reformulando su mensaje de manera que sea relevante para el oyente entendiendo por qué se está hablando y notando lo que no se dice. (Traducción propia). Para Rost (2011) oír y escuchar no son sinónimos y se diferencian por el grado de intención, siendo la escucha una actividad cognitiva que depende de la atención selectiva del individuo.

Cassany et al. (2003) precisan que “no se conoce ninguna sociedad que haya creado un sistema de comunicación prescindiendo del lenguaje oral” (p. 35), por lo tanto, el aprendizaje de la lengua cumple su objetivo cuando ésta se pone en uso mediante actos del habla que son “el conjunto de acciones verbales que se pueden realizar con una lengua (y que) consiste en la codificación o decodificación de un mensaje oral o escrito” (p. 84). Para Cassany et al. (2003) en el procesamiento de un mensaje se ejecutan dos momentos casi simultáneos: la decodificación que requiere de las habilidades de hablar y escribir; y la codificación que pone

en marcha destrezas de escuchar y de leer, determinado así, cuatro habilidades lingüísticas para el procesamiento del mensaje como grafico en la figura 6.

Figura 6.  
Esquema de procesamiento del mensaje y habilidades lingüísticas.



Autoría propia. Basada en Cassany et al. (2003). En negrita y con cuadros sombreados el área abordada en el presente trabajo.

Cassany et al. (2003) definen la escucha como la habilidad para “comprender el mensaje (poniendo) en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente” (pp. 101 – 102).

Escuchar es el proceso inicial, complementario y necesario para la adquisición y el funcionamiento de cualquier lenguaje oral que comunique a los individuos que, previamente, deben haber interiorizado conocimientos no lingüísticos (competencia pragmática) para poder comunicarse de manera apropiada en diversas situaciones sociales (competencia comunicativa) (Cassany et al., 2003).

Melgar (1999) considera que la escucha es “un ejercicio de la voluntad y de la atención (...) una habilidad básica en la vida social (...) una de las bases de la actitud crítica (que permite) examinar argumentos, (...) acordar y refutar en el intercambio oral” (pp. 53 – 54).

La escucha de la que habla Melgar, orientada por la voluntad y la atención, juega un papel esencial en la construcción de las habilidades sociales porque facilita la tolerancia y el respeto necesarios para una convivencia respetuosa, requisito para la construcción de una sociedad democrática basada en la participación ciudadana, con individuos capaces de dialogar.

Melgar (1999) cita, sin detallarlos, estudios en los que se señala que “las personas pasan más del 40% de su tiempo escuchando” (p. 53), y que en el aula “el 70% del tiempo es el docente quien expone, pregunta, da tarea, reparte consignas” (p. 54), por lo tanto, supongo que

en este último caso se considera que esa misma cantidad de tiempo, 70%, los estudiantes se dedican a escuchar.

Como bien advierten Córdoba, Coto y Ramírez (2005), no hay “una definición universalmente aceptada” (p. 2) de la capacidad de escuchar y de la comprensión auditiva; sin embargo, sí se puede afirmar que a lo largo de los años el enfoque dado a las definiciones ha ido variando desde una visión centrada en los aspectos formales del uso del lenguaje hacia una visión que toma en cuenta la función social, interactiva y vinculante que cumple el lenguaje en la relación humana y en el esfuerzo de las personas por construirse a sí mismas y construir una vida en sociedad, con los otros.

El material bibliográfico que he consultado señala que es muy difícil evaluar en términos inmediatos cuánto y cómo se desarrolla la capacidad de escucha en la persona, pero concuerda en la importancia que tiene esta capacidad como base para el desarrollo de la dimensión comunicativa y social de la persona. Será siempre perfectible el trabajo que pueda hacer cada individuo en la mejora de su interrelación con el entorno social, considerando que la manera en cómo se establece esta interrelación dependerá del aprendizaje y de los modelos que se brinden al niño y a la niña, tanto en el entorno familiar como en la escuela, desde temprana edad.

En los autores consultados, no he encontrado una concordancia en los conceptos relativos a la escucha, puesto que los que unos definen como escucha atenta, otros señalan que es activa o analítica. Cabe señalar que la capacidad de escuchar es particularmente desarrollada y tomada en cuenta para la enseñanza de una segunda lengua y la mayor parte de investigaciones y estudios se enfocan en los procesos requeridos para lograr dicho aprendizaje.

Incluso he señalado que las diferencias de denominación se extienden a los diversos procesos que realiza el oyente al escuchar un enunciado como es el caso de las orientaciones de la escucha de Rost (2011), las microhabilidades de la escucha de Cassany et al. (2003) o las rutas cognitivas de la escucha de Melgar (1999). Para el presente trabajo tomé la decisión de utilizar como dimensiones de la escucha los términos propuestos por Rost y contrastarlos con las propuestas de Cassany et al. y de Melgar a fin de lograr indicadores precisos para la caracterización y medición de la escucha activa.

Para el fin señalado en el párrafo anterior, debo comparar, diferenciar y seleccionar las microhabilidades de la escucha propuestas por Cassany et al. (2003), la ruta cognitiva de la escucha de Melgar (1999) y las orientaciones de la escucha planteadas por Rost (2011) para poder elaborar un instrumento de evaluación de la escucha activa en el presente trabajo.

Rost (2011) considera que escuchar es “esencialmente, un proceso transitorio e invisible que no se puede observar directamente, necesitamos descripciones indirectas, analogías y metáforas para describirlo” (p. 2). (Traducción propia). Este autor plantea cuatro orientaciones en el proceso de la escucha:

- Orientación receptiva: recibir el mensaje y recuperar información relevante del mismo.
- Orientación constructiva: entender el significado del mensaje escuchado.
- Orientación colaborativa: negociar el significado y estar en condiciones de responder.
- Orientación transformativa: participar en el acto comunicativo de acuerdo a la experiencia previa, interés y expectativas.

Para Cassany et al. (2003) la escucha sigue la siguiente secuencia de procedimientos:

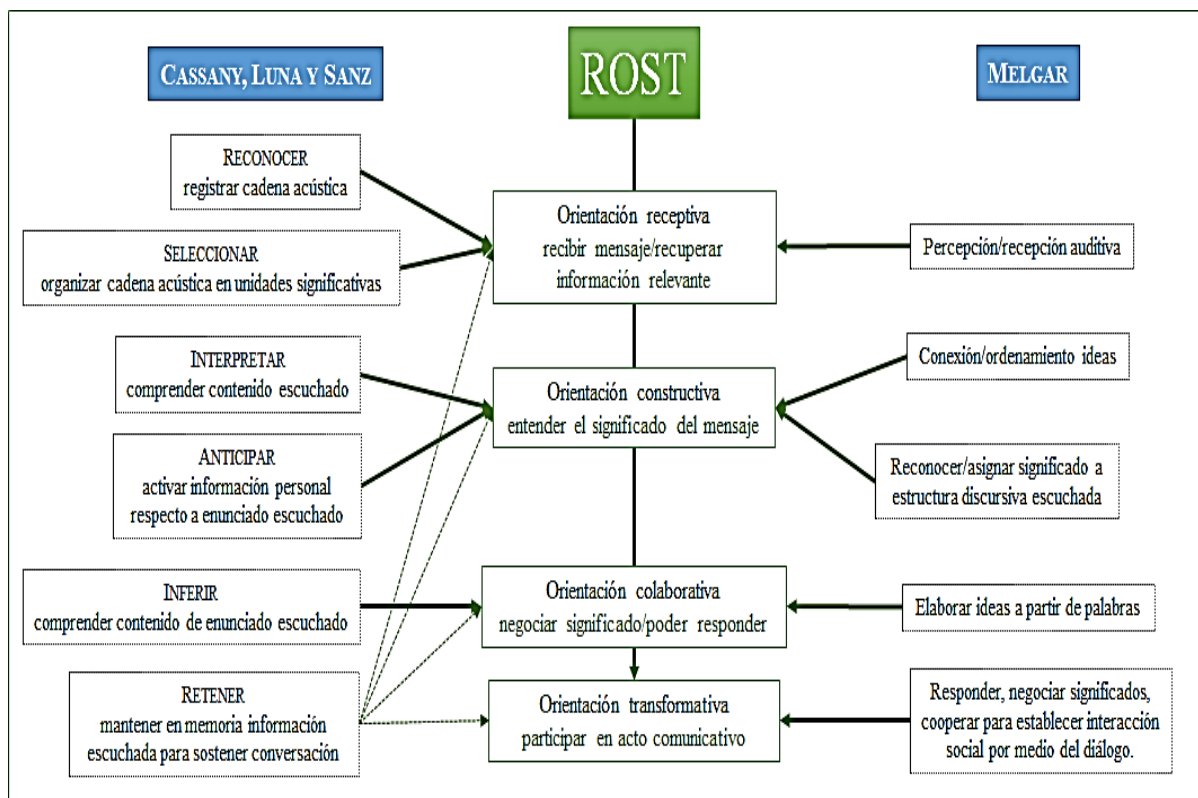
- Reconocer: registrar la cadena acústica del mensaje oral escuchado.
- Seleccionar: organizar la cadena acústica escuchada en unidades significativas.
- Interpretar: comprender el contenido del enunciado escuchado.
- Anticipar: activar información personal en relación tanto a la forma como al contenido respecto al enunciado escuchado.
- Inferir: comprender el contenido del enunciado escuchado, incluyendo entonaciones, presuposiciones, lenguaje no verbal que lo acompaña.
- Retener: mantener en la memoria de corto y de largo plazo información escuchada para sostener una conversación o hacer uso de la información luego de un período.

Para Melgar (1999) la ruta cognitiva del oyente para el procesamiento del mensaje se basa en las siguientes habilidades:

- Percepción y recepción auditiva de palabras.
- Elaboración de ideas a partir de las palabras.
- Conexión y ordenamiento temático entre las ideas escuchadas.
- Reconocimiento y asignación de significado a la estructura discursiva escuchada.
- Responder, negociar significados y cooperar para establecer la interacción social con diferentes interlocutores por medio del diálogo.

Comparando las propuestas de Melgar y de Cassany et al. con la de Rost, considero que las orientaciones propuestas por Rost constituyen categorías con criterios que pueden ser mejor evaluados desde el área de Arte y Cultura con la estrategia didáctica del juego dramático. Dicha comparación e inclusión las grafico en la figura 7.

Figura 7.  
Comparación del proceso de la escucha activa



Autoría propia. Basada en las orientaciones de Rost (2011), las microhabilidades de Cassany et al., (2003) y las rutas cognitivas de Melgar (1999).

Para el presente trabajo me he basado en las orientaciones de la escucha de Rost, porque considero que tienen una secuencia procedimental adecuada para la estrategia que he implementado. He denominado dichas orientaciones como dimensiones y cada una de ellas es concretada en un indicador y un ítem para su aplicación en el trabajo realizado en el aula. Para estudiar los procesos de la escucha, que transforman el lenguaje hablado en imágenes mentales con significado Rost determina cuatro orientaciones que sólo con fines de estudio pueden ser separadas (Beuchat, 1989). En la tabla 1 señalo dichas orientaciones, sus definiciones y la forma de procesamiento de información según el modelo de Kintsch que considero se pueden relacionar.

Tabla 1. <i>Dimensiones de la escucha (Rost) y formas de procesamiento de la información (Kintsch).</i>		
PROCESAMIENTO	DIMENSIONES	DEFINICIÓN DE LAS DIMENSIONES
Abajo hacia arriba (bottom-up). Procesamiento de microestructura. Entrada lingüística y decodificación de sonidos.	ORIENTACIÓN RECEPTIVA Recibir lo que el emisor dice, decodificar el mensaje escuchado.	Proceso selectivo de atención, audición, comprensión y recuerdo de los símbolos auditivos recibiendo la transferencia de imágenes, impresiones, pensamientos, creencias, actitudes y emociones del hablante” (Rost, 2011). (Traducción propia).
	ORIENTACIÓN CONSTRUCTIVA Construir y representar el significado del mensaje escuchado.	Proceso por el cual se recibe el lenguaje oral, se atiende de manera crítica y con propósito, se reconoce y se interpreta en términos de experiencias pasadas y expectativas futuras encontrando algo interesante en lo que dice el hablante, reformulando su mensaje de manera que sea relevante para el oyente entendiendo por qué é está hablando notando lo que no se dice (Rost, 2011). (Traducción propia).
Arriba hacia abajo (top-down). Construcción de la macroestructura.	ORIENTACIÓN COLABORATIVA Negociar el significado con el hablante y poder dar una respuesta.	Adquisición, procesamiento y retención de información en el contexto interpersonal, negociando información o valores compartidos con el hablante, mostrando interés mientras (él) está hablando (...) señalando(le) qué ideas son claras y aceptables para (el oyente) respondiendo a lo que (él) ha dicho (Rost, 2011, p 3). (Traducción propia).
Conocimientos previos, interpretación, y construcción activa del significado.	ORIENTACIÓN TRANSFORMATIVA Crear significado mediante la imaginación y la empatía al participar en el acto comunicativo.	Proceso de alteración del entorno cognitivo tanto del hablante como del oyente (...) creando (conexión y) significado en el hablante (...) estando involucrado con (él), sin juicio (...) mostrando empatía con (él con) la intención de completar el proceso de comunicación (...) tomando en serio, conmoviéndose y apreciando (...) imaginando un mundo posible para el significado del hablante (Rost, 2011, p 4). (Traducción propia).

Autoría propia. Basada en orientaciones de la escucha, Rost (2011); formas de procesamiento de la información según el modelo de Kintsch (Tapia-Ladino y Ariz, 2018).

#### **2.2.4. Taller de juego dramático.**

En el presente trabajo, me interesó la función social del lenguaje, del diálogo y de la interacción comunicativa que hace posible el entendimiento entre las personas y, por lo tanto, mejora la convivencia en el aula. Además, la aplicación del juego dramático como estrategia didáctica, brinda las mejores posibilidades de evaluar el aspecto social del uso del lenguaje por la necesidad de negociar significados con los otros de manera constante para lograr la realización del juego; en cambio, los aspectos formales del lenguaje serían mejor desarrollados y evaluados en el área de Comunicación.

La naturaleza de actividad colectiva y cooperativa del teatro, y que difícilmente se puede desarrollar de manera individual, lo convierte en la estrategia ideal para trabajar la escucha de los demás para así poder negociar significados y resolver problemas.

Considero, como equivalentes los términos dramatización y juego dramático, siendo la fluctuación de su uso la traducción que se hiciera de ellos en Inglaterra el primero y en Francia el segundo, diferencia que ha generado, a mi entender, un exceso arbitrario de definiciones de términos para actividades semejantes, y una improductiva diferenciación técnica puesto que en la práctica del aula se aplican de la misma manera metodológica.

En el juego dramático o dramatización, cuyo significado proviene del término drama – del griego drao que significa hacer–, se considera importante el proceso por el cual el individuo, en compañía de otros participantes, experimenta problemas y descubre soluciones mediante la acción, no siendo su objetivo la representación como producto final y cuya didáctica consiste en “la técnica que hace posible el proceso y obtención de hechos expresivos de carácter teatral (Eines y Mantovani, 2008, p. 27).

Para Laferrière y Motos (2003) el juego dramático tiene su origen en el juego simbólico y en el juego de expresión, ambos de carácter espontáneo, regidos por pocas reglas y que corresponden a edades entre 2 y 7 años. En la medida que el niño desarrolla su capacidad para socializar y para establecer y seguir reglas, estos juegos darán lugar al juego dramático que requiere el acuerdo de los participantes, el uso de la improvisación como técnica y que, si bien se centra en el proceso, puede recuperar el material creado para su repetición sin fines de crear un espectáculo.

Laferrière y Motos (2003) señalan que la expresión dramática “parte de la vivencia personal, del aquí y ahora, (...) se centra (...) esencialmente sobre la situación, el movimiento y el juego” (pp. 99 – 100) permitiendo al individuo un mejor conocimiento de sí mismo en un espacio y tiempo que, si bien es ficcional, acoge y recrea situaciones y vivencias de la vida cotidiana haciendo posible ensayar sin riesgo distintas soluciones a los conflictos personales y de relación con su entorno social.

Eines y Mantovani (2008) desarrollan un sistema de teatro evolutivo por etapas en el que consideran dos etapas (primera etapa de 6 a 8 años y segunda etapa de 10 a 12 años) y dos edades puente (9 años y 13 años) que tengo en cuenta para el presente trabajo. Para las edades de los estudiantes que participaron en la presente investigación, de 9 años 3 meses a 10 años 11 meses corresponde la edad puente de 9 años y la segunda etapa de 10 a 12 años.

A la edad puente de 9 años, en el sistema de teatro evolutivo por etapas que he señalado, corresponde mantener características de la primera etapa (6 a 8 años) y por la propia inquietud

e insatisfacción de los participantes con los resultados logrados en el juego dramático, incursionan en la segunda etapa donde el método de trabajo será de lo particular a lo general, donde “lo particular es el personaje, lo general es la obra que los niños y niñas van a realizar” (Eines y Mantovani, 2008, p. 42). Es decir, los estudiantes estarán en capacidad de, primero, elegir un personaje, luego, buscar características específicas que lo determinen y lo hagan concreto para, finalmente, crear una serie de peripecias que le suceden y que debe enfrentar y resolver, construyendo así el argumento, consiguiendo “un guion verbal donde todos los integrantes del equipo sepan lo que tendrán que hacer en escena” (Eines y Mantovani, 2008, p. 43).

Tanto Motos y Tejeda (1987), como Eines y Mantovani (2008) precisan que la dramatización o juego dramático es un proceso de creación de carácter gratuito y espontáneo en el que se hace uso de técnicas pertenecientes a la disciplina teatral; pero a diferencia del teatro, los roles del actor–espectador se intercambian indistintamente y no existe una fase de eliminación del material creado en función de una representación final.

El encuentro del drama con la educación es considerado un aporte importante para el desarrollo emocional puesto que favorece en el individuo “el autoconocimiento, la auto-identificación y la autovaloración (y en consecuencia) promueve el crecimiento de la personalidad” como señala Way (como se citó en García, Parada y Ossa, 2017, p. 843) haciendo uso de una metodología propia de esta disciplina artística como es “la posibilidad de asumir personajes, e interactuar en las escenas, dando oportunidades para ser personas diferentes”, en palabras de Catterall, (como se citó en García et al., 2017, p. 843).

Respecto a los aportes que puede hacer el drama al desarrollo social del individuo, Gonen y Veziroglu, señalan que “favorece la formación interpersonal, y por ende las habilidades sociales (y de esta manera) hallar sentido al comportamiento propio y ajeno” (como se citó en García et al., 2017, p. 844) y según Motos y Navarro permiten “comprender las interacciones humanas, empatizar, e interiorizar visiones diferentes” (como se citó en García et al., 2017, p. 844.)

El drama en el aula tiene, también, un efecto importante en el desarrollo cognitivo puesto que “mejora las capacidades (...) lingüísticas y comunicativas de los estudiantes,” (García et al., 2017, p. 845). Según la teoría cognitiva del aprendizaje multimedial de Miller se utiliza tanto el canal visual como el acústico para incorporar y almacenar información en la memoria a largo plazo contribuyendo el drama, por los diferentes medios que pone en práctica en su realización, a la significatividad del aprendizaje (García et al., 2017). El drama, según Arroyo, “puede mejorar las capacidades lingüísticas de comunicación y expresión oral” (como



se citó en García et al., 2017, p. 845) porque brinda “un ambiente que ayuda a (...) la comprensión de la metáfora (...) desde un vínculo entre lo cognoscitivo, lo expresivo y lo social, relacionando de forma directa el pensar y el vivir”, postulado sostenido por diferentes teóricos como Vosniadiu, Ortony, Church, Miller y Cabanellas (como se citó en García et al., 2017, p. 845).

Para Heathcote (como se citó en Pérez, 2004) la realización de la actividad dramática en la escuela crea un espacio favorable para la resolución de problemas que, planteados en determinadas circunstancias ficcionales creadas por los participantes requieren, para ser resueltas, la discusión, la negociación de significados, el debate de los propios argumentos y, por lo tanto, la escucha activa.

En cuanto a la forma de estructuración de la historia o dramaturgia, que en el caso del presente trabajo fue la dramatización del posible desalojo de los comerciantes de un mercado y la necesidad de organizarse para evitarlo, los estudiantes trabajaron con el planteamiento aristotélico que considera tres unidades:

- Unidad de acción: desarrollar un solo conflicto dramático.
- Unidad de tiempo: la acción dramática ocurre en un solo día.
- Unidad de lugar: la acción dramática se desarrolla en un solo lugar.

De acuerdo a las formas de procesamiento de la información para la escucha activa y las posibilidades que brinda las actividades preparatorias y el propio juego dramático, presento como una propuesta tentativa y cuyo análisis pongo a consideración de futuros estudios las siguientes actividades desarrolladas:

- a. Procesos bottom-up o de abajo hacia arriba para procesar microestructuras, decodificando sonidos.
  - Ritual del silencio: escucha marginal para tomar conciencia del ruido que existe alrededor nuestro y que puede perturbar la transmisión de un mensaje y por lo tanto la comunicación.
  - Arca de Noé y Pareja de animales: estas dos actividades favorecen la posibilidad de escucharse y prestar atención para poder encontrarse. Se trabaja las orientaciones receptiva y constructiva de la escucha, de manera especial.
- b. Procesos top-down o de arriba hacia abajo para procesar macroestructuras de manera activa y participativa, codificando enunciados y poniendo en juego conocimientos previos

- Ambientes sonoros y Orquesta animal: a partir de la escucha, estas actividades permiten crear estructuras ordenadas de sonido, para cuya consecución se requiere ponerse de acuerdo, hacer propuestas, aceptar las opiniones de los demás y trabajar en equipo. Se trabaja las orientaciones colaborativa y transformativa de la escucha.
- Croquis del viaje de casa al colegio, Contar un sueño y Problema mundial: actividades que favorecen la expresión oral para que los estudiantes, por un lado, se expresen y por otro, sigan y recuerden indicaciones, presten atención a quien está hablando para recuperar lo escuchado y respeten el turno de intervención en un diálogo.
- Juego dramático, que permite la expresión estructurada de ideas y emociones utilizando elementos del lenguaje teatral.

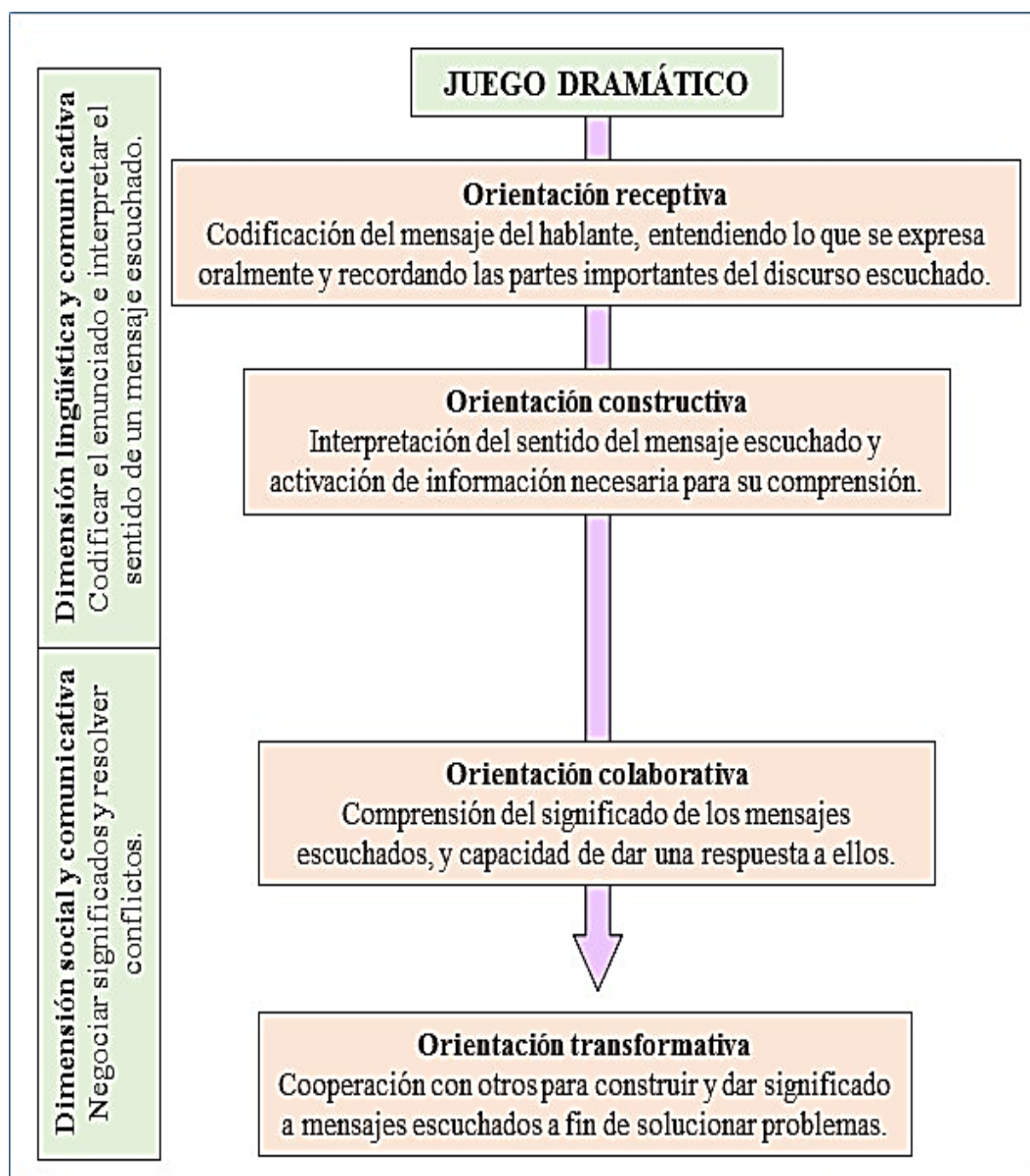
La ejecución del juego dramático implica el conocimiento y manejo de elementos básicos del esquema dramático como son personajes (para esta edad, roles), seleccionar un tema y desarrollar el argumento, definir el conflicto dramático, darle estructura dramática en el espacio y duración en el tiempo.

Para el presente trabajo he planteado un primer momento de elaboración de material dramático como creación de roles, los diálogos entre ellos y la utilización del espacio para la realización de las escenas; y un segundo momento en el cual los participantes dan una forma final de producto a los resultados alcanzados, siendo capaces, por la edad de los estudiantes y de acuerdo a su interés, repetir el logro y mostrarlo.

En la figura 8 establezco las posibles relaciones entre los momentos de elaboración del juego dramático y las orientaciones o dimensiones de la escucha activa:

- Dimensión lingüística y comunicativa: los estudiantes tomarán un tiempo para decidir respecto al tema a tratar, al desarrollo del argumento y a los personajes intervinientes, correspondiendo a la orientación receptiva y constructiva de la escucha activa, es decir, dar opiniones, escucharlas, entenderlas y almacenarlas en la memoria, interpretarlas y contrastarlas con sus propias opiniones.
- Dimensión social y comunicativa: una vez comprendidos los enunciados expresados oralmente por los participantes, podrán dar respuestas a ellos y por lo tanto intercambiar mediante el diálogo enunciados concernientes tanto a la organización misma del juego dramático que los involucra como a lo que ocurre al interior del juego, es decir al desarrollo de la trama argumental, comprometiéndolos en la cooperación a fin de negociar significados y solucionar los conflictos que se presenten.

Figura 8.  
El taller de juego dramático y las orientaciones de la escucha activa.



Autoría propia.

El método de trabajo que diseñé para el taller de juego dramático fue el deductivo como estrategia didáctica para el desarrollo de la escucha activa y acorde a la edad de los estudiantes participantes, es decir, plantear la ejecución de las actividades y el procesamiento de la información de lo general a lo particular, siendo “lo general el tema que eligen los niños y lo particular es la parcialización de ese tema en pequeñas unidades o subtemas que contienen los personajes y el conflicto dramático” (Eines y Mantovani, 2008, p. 37). De acuerdo a esta metodología, los participantes en el juego dramático conciertan el tema sobre el que improvisarán, buscan y acopian información relacionada al tema, eligen personajes que Eines y Mantovani (2008) consideran como “prerrepresentación del personaje porque aún no hay un

acercamiento absoluto a él, ya que el niño/a imita lo que alguna vez vio de ese personaje, aplicando su propia voz y sus propios gestos” (p. 40) y preparan el juego dramático.

En la programación del proyecto de aprendizaje decidí plantear como estrategia didáctica la realización de un taller de juego dramático entendiendo el taller en el mismo sentido señalado por Laferrière y Motos (2003) como la reunión de un “pequeño número de estudiantes (con) un objetivo (...) delimitado y aceptado por cada uno de los participantes” (p. 103).

Legendre precisa que son características de un taller favorecer un alto grado de involucramiento de los participantes en las tareas y juegos, puesto que promueve las relaciones interpersonales, la autonomía y la iniciativa personal (como se citó en Laferrière y Motos, 2003).

En el presente trabajo formulé dos preguntas iniciales, tratando de buscar respuestas a las dificultades que se presentaban para la realización de actividades:

- i. Primera pregunta motivadora y orientadora: ¿sabemos escuchar a los demás? La pregunta fue respondida, en su totalidad, en forma negativa.
- ii. Segunda pregunta: ¿si nos escuchamos, podremos relacionarnos mejor y terminar las actividades? La respuesta a esta interrogante fue, en su totalidad, afirmativa.

Las respuestas a estas preguntas fueron los objetivos que me orientaron para la planificación y organización del proyecto de aprendizaje y constituyeron la motivación de los participantes, que, aun a pesar de mostrar serias dificultades durante las primeras sesiones de aprendizaje, lograron distintos grados de participación e involucramiento durante el desarrollo.

### ***2.3. Definición de conceptos para la investigación.***

Señalo a continuación los conceptos definidos y aplicados en el presente trabajo.

#### ***2.3.1. Escucha activa.***

Proceso mental, cognitivo, activo, voluntario y complejo para la codificación de un mensaje que se percibe auditivamente y en el ocurre procedimientos progresivos en grado de complejidad desde el momento de la recepción del mensaje oral por parte del oyente, a partir de la sensación y la percepción del mismo para, luego, lograr la comprensión y la capacidad de intervenir en el diálogo y generar el fenómeno de la comunicación que constituye la base de la comunicación humana y de la vida social. (Autoría propia).

En el presente trabajo he denominado dimensiones a las cuatro orientaciones de Rost y su graduación indica la progresión de la escucha desde que se percibe un

enunciado, se codifica, se da una respuesta hasta que, finalmente, se negocia el significado.

Son dimensiones e indicadores de la escucha activa para el presente trabajo los siguientes:

- Dimensión 1 – orientación receptiva: codifica el enunciado expresado oralmente por el hablante, entendiéndolo y recordando las partes importantes del texto oral escuchado.
  - Indicador 1: escucha activamente entendiendo y recordando el enunciado expresado oralmente por el hablante.
- Dimensión 2 – orientación constructiva: interpreta el sentido del enunciado escuchado y activa información necesaria para comprenderlo.
  - Indicador 2: recuerda y utiliza el contenido de los enunciados escuchados en diversas situaciones comunicativas, mostrando atención, concentración e interés en los mismos.
- Dimensión 3 – orientación colaborativa: comprende el significado de los enunciados escuchados, siendo capaz de dar una respuesta a ellos.
  - Indicador 3: interviene en la conversación de manera crítica, considerando su experiencia y sus expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto al contenido de los enunciados escuchados.
- Dimensión 4 – orientación transformativa: coopera con otros para construir y dar significado a enunciados escuchados a fin de solucionar problemas.
  - Indicador 4: participa en las actividades grupales y se pone de acuerdo para la ejecución de las mismas considerando las diversas opiniones de los compañeros.

### **2.3.2. Taller de juego dramático.**

Proceso lúdico de aprendizaje que brinda al estudiante la posibilidad de traducir al lenguaje dramático experiencias, vivencias e ideas y le permite recrear, en un espacio y tiempo ficcionales compartido y acordado con sus pares, aspectos de su vida, negociando significados y resolviendo conflictos desde la no violencia, favoreciendo el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales. (Autoría propia).

Son dimensiones e indicadores del juego dramático para el presente trabajo los siguientes:

- Dimensión 1: manifiesta sus vivencias, sentimientos e ideas utilizando elementos y principios de composición del lenguaje teatral disfrutando con su realización.
  - Indicador 1: expresa sus vivencias a través de actividades preparatorias para la expresión dramática logrando disponibilidad y dominio corporal y vocal.
  - Indicador 2: expresa sus vivencias en situaciones ficcionales utilizando elementos propios del lenguaje teatral

## Capítulo III. Método de investigación

### 3.1. Tipo de investigación

La presente es una investigación pre-experimental, que sigue la secuencia metodológica de causa-efecto para contrastar la relación causal de la variable independiente sobre la variable dependiente en el trabajo con un solo grupo (Mejía, 2008, Arbaiza, 2014; Salgado-Lévano, 2018).

Es una investigación cuantitativa puesto que los resultados de la medición de la variable son expresados en valores numéricos (Mejía, 2008). Siguiendo a McMillan y Schumacher (2005), esta investigación es de carácter cuantitativo puesto que considero una realidad única, relaciono dos variables, he diseñado la secuencia antes de iniciar la aplicación, aunque, difiriendo con los autores citados líneas arriba, en este caso mi rol participante de docente y evaluadora coinciden con el de investigadora.

Por ser una investigación aplicada, enfocada en la búsqueda de proponer una alternativa de solución a un problema práctico, los resultados alcanzados y las conclusiones formuladas se refieren, de manera restringida, a los estudiantes que participaron en este trabajo.

En esta investigación, para el recojo de datos, utilizo la observación estructurada, (McMillan y Schumacher, 2005) en la que el investigador “observa directamente, auditiva y visualmente, algún fenómeno y, luego, registra de forma sistemática las observaciones resultantes. (predeterminando) categorías específicas de conducta que serán registradas” (p. 49).

Finalmente, según el ámbito de desarrollo, es una investigación de campo, realizada en el aula y el patio de la institución educativa de la que forman parte los estudiantes.

### 3.2. Diseño de la investigación

La presente investigación tiene un diseño pre-experimental, que sigue un procedimiento basado en el aparato conceptual para poner a prueba una hipótesis con la finalidad de evaluar el estado de la escucha activa de los estudiantes de 5° grado de primaria de la institución educativa privada Alborada del distrito de Lince, aplicando una observación estructurada mediante el diseño de un instrumento de evaluación –lista de cotejo– en el que señalo, por un lado, las dimensiones, los indicadores y los ítems evaluados en la escucha activa, y por otro, las frecuencias y sus respectivos valores para su evaluación; y así, con los resultados alcanzados, poder determinar la influencia que ha tenido la variable independiente (causa) sobre la variable dependiente (efecto), es decir, intervenir para aportar al desarrollo de la escucha activa a través del juego dramático.

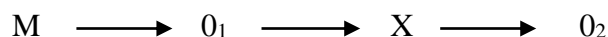
El diseño de la investigación fue el siguiente:

- 1°. Delimitación del problema. Para el presente estudio el problema investigado se inscribe en el área de Comunicación, considerando uno de sus componentes, la escucha activa, como variable dependiente y cuyo poco desarrollo se ve reflejado en la conducta y los comportamientos manifestados por los estudiantes durante la ejecución de distintas actividades.
- 2°. Formulación del problema, determinación de objetivos.
- 3°. Recabé información teórica concerniente a las dos variables implicadas: escucha activa y juego dramático. Revisión de bibliografía sobre el tema a investigar.
- 4°. Diseño del instrumento de evaluación –lista de cotejo– para valorar las características de la escucha activa de los estudiantes.
- 5°. Prueba de entrada para la aplicación del instrumento de medición –lista de cotejo– a fin de medir las características reales de prevalencia del problema. La prueba de entrada constituyó la sesión de aprendizaje 0<sub>1</sub> desarrollada en una hora y treinta minutos cronológicas.
- 6°. Elaboré el instrumento pedagógico para la intervención –proyecto de aprendizaje– que fue aplicado con los estudiantes. La propuesta de intervención para el desarrollo de la escucha activa pertenece al área de Arte y cultura aplicando el juego dramático como estrategia didáctica. Este instrumento pedagógico consistió en:
  - a. Primera etapa del proyecto de aprendizaje: actividad de aprendizaje 1 con cuatro sesiones de aprendizaje (sesiones 1 – 2 – 3 y 4) y actividad de aprendizaje 2 con cuatro sesiones de aprendizaje (sesiones 5 – 6 – 7 y 8). Cada sesión de aprendizaje tuvo una duración de una hora y treinta minutos cronológicas sumando en total doce (12) horas cronológicas.
  - b. Segunda etapa del proyecto de aprendizaje: actividad de aprendizaje 3 con dos sesiones de aprendizaje (sesiones 9 y 10) y actividad de aprendizaje 4 con seis sesiones de aprendizaje (sesiones 11 – 12 – 13 – 14 – 15 y 16). Cada sesión de aprendizaje tuvo una duración de una hora y treinta cronológicas sumando en total doce (12) horas cronológicas.
- 7°. Prueba de salida para la aplicación del mismo instrumento de medición –lista de cotejo– a fin de medir el grado de desarrollo obtenido por los estudiantes en la variable dependiente. La prueba de salida constituyó la sesión de aprendizaje 0<sub>2</sub> desarrollada en una hora y treinta minutos cronológicas.



8°. Análisis estadístico de los resultados obtenidos, formulando conclusiones de acuerdo a los objetivos esperados y recomendaciones.

El diseño tiene las siguientes características:



Donde:

M: población de la investigación constituida por estudiantes de 5° grado de primaria de la institución educativa privada Alborada del distrito de Lince.

O<sub>1</sub>: prueba de entrada para la evaluación de las características de la escucha activa de los estudiantes de la población muestra.

X: aplicación de la propuesta pedagógica taller de juego dramático como estrategia didáctica para el desarrollo de la escucha activa, mediante el desarrollo de un proyecto de aprendizaje.

O<sub>2</sub>: prueba de salida para la evaluación del nivel de desarrollo logrado de la escucha activa, luego de haber aplicado la estrategia didáctica planteada.

El método de trabajo fue el deductivo, partiendo de una enunciación general, que en este caso es la situación observada en el aula respecto a la escucha activa, la formulación de una hipótesis de investigación y la aplicación de una forma de intervención para un acercamiento particular a la realidad observada.

Es, también, una investigación que utiliza el método analítico puesto que, a partir del estudio de un hecho concreto se reconocen sus partes constituyentes y se interviene en una de ellas, que para este caso es la competencia comunicativa y la competencia lingüística, interviniendo de manera específica en la escucha activa.

### **3.3. Sistema de hipótesis**

Las siguientes son las hipótesis que he propuesta para este estudio, considerando como variable dependiente la escucha activa y como variable independiente el taller de juego dramático.

#### **3.3.1. Hipótesis general.**

La aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica mejora la escucha activa de los estudiantes del 5° grado de primaria de la institución educativa privada Alborada del distrito de Lince.

#### **3.3.2. Hipótesis específicas.**

- a. La escucha activa de los estudiantes del 5° grado de primaria de puede ser caracterizada mediante las orientaciones establecidas para el presente trabajo.

- b. La orientación receptiva de la escucha activa de los estudiantes de 5° grado de primaria mejora luego de la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica.
- c. La orientación constructiva de la escucha activa de los estudiantes de 5° grado de primaria mejora luego de la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica.
- d. La orientación colaborativa de la escucha activa de los estudiantes de 5° grado de primaria mejora luego de la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica.
- e. La orientación transformativa de la escucha activa de los estudiantes de 5° grado de primaria mejora luego de la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica.

### **3.4. Variables e indicadores**

A continuación, las variables, tanto dependiente como independiente, y los respectivos indicadores de cada una de ellas que he planteado para el presente estudio.

#### **3.4.1. Definición conceptual de las variables escucha activa y taller de juego dramático.**

Escucha activa: proceso mental, cognitivo, activo, voluntario y complejo para la codificación de un mensaje que se percibe auditivamente y en el ocurre procedimientos progresivos en grado de complejidad desde el momento de la recepción del mensaje oral por parte del oyente, a partir de la sensación y la percepción del mismo para, luego, lograr la comprensión y la capacidad de intervenir en el diálogo y generar el fenómeno de la comunicación que constituye la base de la comunicación humana y de la vida social.

Taller de juego dramático: proceso lúdico de aprendizaje que brinda al estudiante la posibilidad de traducir al lenguaje dramático experiencias, vivencias e ideas y le permite recrear, en un espacio y tiempo ficcionales compartido y acordado con sus pares, aspectos de su vida, negociando significados y resolviendo conflictos desde la no violencia, favoreciendo el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales.

#### **3.4.2. Definición operacional de las variables escucha activa y taller juego dramático.**

En la definición operacional señalo las dimensiones y los indicadores que me permitieron hacer operativos los conceptos de las variables señalados en el subcapítulo 3.4.1.

Definición operacional de las dimensiones de la variable dependiente escucha activa y de los indicadores.

Dimensiones de la escucha activa:

- Dimensión 1 – Orientación receptiva: codifica el enunciado expresado oralmente por el hablante, entendiéndolo y recordando las partes importantes del texto oral escuchado.
- Dimensión 2 – Orientación constructiva: interpreta el sentido del enunciado escuchado y activa información necesaria para comprenderlo.
- Dimensión 3 – Orientación colaborativa: comprende el significado de los enunciados escuchados, siendo capaz de dar una respuesta a ellos.
- Dimensión 4 – Orientación transformativa: coopera con otros para construir y dar significado a enunciados escuchados a fin de solucionar problemas.

Indicadores de la escucha activa:

- Dimensión 1 – Indicador 1: escucha activamente entendiendo y recordando el enunciado expresado oralmente por el hablante.
- Dimensión 2 – Indicador 2: recuerda y utiliza el contenido de los enunciados escuchados en diversas situaciones comunicativas, mostrando atención, concentración e interés en los mismos.
- Dimensión 3 – Indicador 3: interviene en la conversación de manera crítica, considerando su experiencia y sus expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto al contenido de los enunciados escuchados.
- Dimensión 4 – Indicador 4: participa en las actividades grupales y se pone de acuerdo para la ejecución de las mismas considerando las diversas opiniones de los compañeros.

Definición operacional de la dimensión de la variable independiente taller de juego dramático y de los indicadores.

Dimensión del taller de juego dramático:

- Expresión dramática: manifiesta sus vivencias, sentimientos e ideas utilizando elementos y principios de composición del lenguaje teatral disfrutando con su realización.

Indicadores del taller de juego dramático:

- Expresa sus vivencias a través de actividades preparatorias para la expresión dramática logrando disponibilidad y dominio corporal y vocal.
- Expresa sus vivencias en situaciones ficcionales utilizando elementos propios del lenguaje teatral.

### 3.4.3. Matriz del instrumento.

Tabla 2. <i>Matriz de variable dependiente y variable independiente.</i>			
VARIABLE DEPENDIENTE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL		
Escucha activa	Proceso mental, cognitivo, activo, voluntario y complejo para la codificación de un mensaje que se percibe auditivamente y en el ocurre procedimientos progresivos en grado de complejidad desde el momento de la recepción del mensaje oral por parte del oyente, a partir de la sensación y la percepción del mismo para, luego, lograr la comprensión y la capacidad de intervenir en el diálogo y generar el fenómeno de la comunicación que constituye la base de la comunicación humana y de la vida social.		
DIMENSIONES	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES	ÍNDICE
Orientación receptiva.	Codifica el enunciado expresado oralmente por el hablante, entendiéndolo y recordando las partes importantes del texto oral escuchado.	Escucha activamente entendiendo y recordando el enunciado expresado oralmente por el hablante.	Nunca A veces Regularmente Siempre
Orientación constructiva.	Interpreta el sentido del enunciado escuchado y activa información necesaria para comprenderlo.	Recuerda y utiliza el contenido de los enunciados escuchados en diversas situaciones comunicativas, mostrando atención, concentración e interés en los mismos.	
Orientación colaborativa.	Comprende el significado de los enunciados escuchados, siendo capaz de dar una respuesta a ellos	Interviene en la conversación de manera crítica, considerando su experiencia y sus expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto al contenido de los enunciados escuchados	
Orientación transformativa.	Coopera con otros para construir y dar significado a enunciados escuchados a fin de solucionar problemas.	Participa en las actividades grupales y se pone de acuerdo para la ejecución de las mismas considerando las diversas opiniones de los compañeros.	
VARIABLE INDEPENDIENTE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL		
Taller de juego dramático	Proceso lúdico de aprendizaje que brinda al estudiante la posibilidad de traducir al lenguaje dramático experiencias, vivencias e ideas y le permite recrear, en un espacio y tiempo ficcionales compartido y acordado con sus pares, aspectos de su vida, negociando significados y resolviendo conflictos desde la no violencia, favoreciendo el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales.		
DIMENSIÓN	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES	
Expresión dramática.	Manifiesta sus vivencias, sentimientos e ideas utilizando elementos y principios de composición del lenguaje teatral disfrutando con su realización.	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Expresa sus vivencias a través de actividades preparatorias para la expresión dramática logrando disponibilidad y dominio corporal y vocal.</li> <li>○ Expresa sus vivencias en situaciones ficcionales utilizando elementos propios del lenguaje teatral</li> </ul>	

Autoría propia.

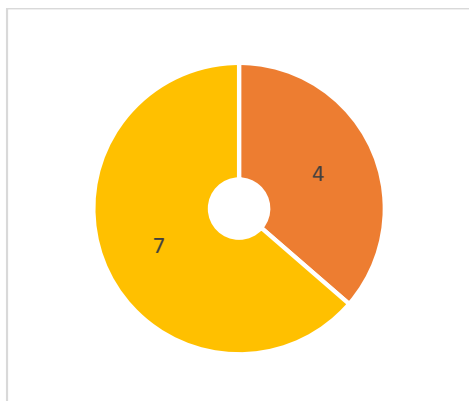
### 3.5. Población y muestra

La población de la presente investigación es coincidente con la muestra y está constituida por 11 estudiantes del 5° grado de primaria de la institución educativa privada Alborada del distrito de Lince. Los participantes se distribuyen según género en cuatro (4) hombre y siete (7) mujeres, estando sus edades comprendidas entre 9 años y 3 meses a 9 años 11 meses (siete estudiantes) y 10 años a 10 años 11 meses (cuatro estudiantes), como señalo en la tabla 2 y grafico en la figura 9.

Hombres	Mujeres	Total
4	7	11

Autoría propia.

*Figura 9.*  
Distribución por género.



Autoría propia.

Edades	Hombres	Mujeres	Total
9 años 3 meses a 9 años 11 meses	3	4	7
10 años a 10 años 11 meses	1	3	4
Total	4	7	11

Autoría propia.

### 3.6. Instrumentos y técnicas de recolección de datos.

A continuación, presento el instrumento elaborado y la técnica para recoger datos y valorarlos.

### **3.6.1. Instrumento de recolección de datos: lista de cotejo.**

La elaboración de la lista de cotejo se basa en las orientaciones propuestas en el marco teórico y en las definiciones del marco conceptual para valorar y conocer las características de la escucha activa de los estudiantes de 5° grado de primaria de la institución educativa Privada alborada del distrito de Lince.

En la prueba de entrada y la prueba de salida he considerado la evaluación valorativa a partir de la observación de las acciones realizadas por los estudiantes durante las sesiones de aprendizaje planificadas para su aplicación, sesión 0<sub>1</sub> y sesión 0<sub>2</sub>. En ambas pruebas he consignado la definición de las cuatro dimensiones o criterios, de los cuatro indicadores y de los cuatro ítems de la variable dependiente, considerando la siguiente escala de frecuencia para la valoración:

- Nunca = 0 = no muestra la destreza.
- A veces = 1 = muestra la destreza ocasionalmente.
- Regularmente = 2 = muestra la destreza habitualmente.
- Siempre = 3 = muestra la destreza en todo momento.

En esta lista de cotejo la valoración máxima que puede lograr cada estudiante es de 12 puntos, si obtuviera el puntaje máximo de 3 en cada una de las cuatro dimensiones.

En cuanto al puntaje máximo que puede alcanzar cada dimensión por los once estudiantes participantes es de 33, si cada uno lograra un puntaje máximo de 3.

### **3.6.2. Técnica de recolección de datos: procedimiento.**

Apliqué la prueba de entrada durante una sesión de aprendizaje, sesión 0<sub>1</sub>, en la que planteé la realización de una actividad dando las indicaciones respectivas y observando las conductas manifiestas respecto a la escucha. La prueba de salida fue aplicada durante el desarrollo de una sesión de aprendizaje, sesión 0<sub>2</sub>, en la que planteé la realización de la misma actividad dando las indicaciones respectivas y observando las conductas manifiestas respecto a la escucha activa.

Tabla 5. Lista de cotejo para evaluar la escucha activa (prueba de entrada y prueba de salida).				
Puntaje	0	1	2	3
<p><u>Dimensión 1 (orientación receptiva)</u>: codifica el enunciado expresado oralmente por el hablante, entendiéndolo y recordando las partes importantes del texto oral escuchado.  <u>Indicador 1</u>: escucha activamente entendiendo y recordando el enunciado expresado oralmente por el hablante.</p>				
<p><u>Ítem 1</u>: entiende y recuerda las indicaciones expresadas oralmente para dibujar un croquis del camino diario de casa al colegio, evocando los sonidos escuchados durante ese trayecto.</p>				
<p><u>Dimensión 2 (orientación constructiva)</u>: interpreta el sentido del enunciado escuchado y activa información necesaria para comprenderlo.  <u>Indicador 2</u>: recuerda y utiliza el contenido de los enunciados escuchados en diversas situaciones comunicativas, mostrando atención, concentración e interés en los mismos.</p>				
<p><u>Ítem 2</u>: recuerda y utiliza los sonidos escuchados en el trayecto de casa al colegio para realizar una actividad de sonorización de ambientes en trabajo grupal con sus compañeros.</p>				
<p><u>Dimensión 3 (orientación colaborativa)</u>: comprende el significado de los enunciados escuchados, siendo capaz de dar una respuesta a ellos.  <u>Indicador 3</u>: interviene en la conversación de manera crítica, considerando su experiencia y sus expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto al contenido de los enunciados escuchados.</p>				
<p><u>Ítem 3</u>: explica la procedencia de los sonidos escuchados, que ha elegido para el trabajo de sonorización de ambientes.</p>				
<p><u>Dimensión 4 (orientación transformativa)</u>: coopera con otros para construir y dar significado a enunciados escuchados a fin de solucionar problemas.  <u>Indicador 4</u>: participa en las actividades grupales y se pone de acuerdo para la ejecución de las mismas considerando las diversas opiniones de los compañeros.</p>				
<p><u>Ítem 4</u>: escucha las diversas opiniones de sus compañeros y las toma en cuenta para realizar la actividad grupal de sonorización de ambientes.</p>				
<p>Identificación del estudiante: _____ N° de orden en la lista: ____            Edad: ____ años ____ meses.</p>				
<p>Puntaje máximo por dimensión: 3 (puntaje máximo por indicador) * 11 estudiantes = 33            Puntaje máximo por estudiante = 3 (puntaje máximo por ítem) * 4 ítems = 12</p>				

Autoría propia.

## Capítulo IV. Trabajo de campo

### 4.1 Descripción de la propuesta pedagógica

Frente a la pregunta acerca de qué significa educar, el Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2017) señala que

educar es acompañar a una persona en el proceso de generar estructuras propias internas, cognitivas y socioemocionales, para que logre el máximo de sus potencialidades (...es) la principal vía de inclusión de las personas en la sociedad, como ciudadanos que cumplen con sus deberes y ejercen sus derechos con plenitud, con pleno respeto a la diversidad de identidades socioculturales y ambientales (p. 11).

Es también en el Currículo Nacional de la Educación Básica (en adelante CNEB) que se formula el perfil que se espera muestre el estudiante al terminar este período de escolaridad, siendo entre ellos los que conciernen y he diversificado para el presente trabajo:

- (1) La capacidad de comunicarse con otras personas en contextos diversos y con propósitos distintos, haciendo uso de su lengua materna, contribuyendo a la “construcción de comunidades interculturales, democráticas e inclusivas” (MINEDU, 2017, p. 15).
- (2) La capacidad de utilizar diversos lenguajes de las artes logrando un producto colectivo con el propósito de comunicar ideas y sentimientos personales. (MINEDU, 2017).

Teniendo en cuenta las dos capacidades arriba mencionadas y la diversificación requerida para la propuesta educativa que desarrollo, formulo la capacidad de la siguiente manera:

- (3) La capacidad de comunicarse con sus pares estableciendo diálogos con ellos utilizando y mejorando la escucha activa de los enunciados orales con el propósito de crear y representar una historia haciendo uso del esquema dramático propio del teatro.

Por lo antes señalado, considero que el presente trabajo, que aborda la problemática de la escucha activa y su mejora a través de la aplicación del juego dramático como estrategia didáctica, contribuye al logro de los aprendizajes requeridos en el perfil de egresado, puesto que desarrolla, por un lado, la capacidad del estudiante para crear un proyecto artístico haciendo uso del lenguaje teatral para comunicar ideas y sentimientos a otros y, por otro lado, la capacidad para comunicarse haciendo un uso apropiado de la habilidad lingüística de escuchar convirtiéndose en un interlocutor apto para participar en cualquier diálogo con asertividad y



responsabilidad, consolidando así la competencia comunicativa, a fin de contribuir a la construcción de una sociedad democrática y una cultura de paz (MINEDU, 2017).

En cuanto a los enfoques transversales considerados en el CNEB propuse los siguientes, habiéndolos adecuado a los requerimientos del presente trabajo:

- (4) Enfoque de derechos considerando como valor el diálogo y la concertación y puesto en evidencia con la actitud del estudiante para mostrar disposición a conversar con sus pares, intercambiando ideas y afectos a fin de elaborar de manera colectiva un proyecto artístico utilizando la técnica del juego dramático (MINEDU, 2017).
- (5) Enfoque orientación al bien común considerando como valor la empatía y puesto en evidencia con la actitud del estudiante para identificarse afectivamente con los sentimientos de sus pares a fin de hacer posible la creación de un proyecto artístico de manera colectiva (MINEDU, 2017).

A continuación, presento los dos aspectos trabajados en el diseño de la intervención didáctica, siendo sus componentes (1) el juego dramático, y (2) la escucha activa. Respecto a las áreas, competencias y capacidades implicadas en el presente trabajo son, de acuerdo al CNEB, (1) el área de Arte y Cultura y (2) el área de Comunicación, en relación a la estrategia didáctica aplicada y a la problemática abordada, respectivamente.

Para este trabajo considero el juego dramático como un proceso lúdico de aprendizaje que brinda al estudiante la posibilidad de traducir al lenguaje dramático experiencias, vivencias e ideas y le permite recrear, en un espacio y tiempo ficcionales compartidos y acordados con sus pares, aspectos de su vida, negociando significados y resolviendo conflictos desde la no violencia a través del diálogo y la escucha activa, favoreciendo el desarrollo de sus destrezas comunicativas y sociales.

La estrategia didáctica juego dramático es un recurso que favorece el desarrollo de la capacidad de expresión haciendo uso del esquema dramático del teatro y pertenece al área de Arte y Cultura.

Área: Arte y cultura.

Competencia: Crea un proyecto artístico, de manera colectiva, utilizando el esquema dramático del teatro.

Capacidad: Utiliza el lenguaje del teatro logrando un producto colectivo con el propósito de comunicar ideas y sentimientos personales.

Dimensión: Manifiesta sus vivencias, sentimientos e ideas utilizando elementos y principios de composición del lenguaje teatral disfrutando con su realización (MINEDU, 2017).

La capacidad trabajada en el área de Arte y Cultura fue instrumentalizada a través de la dimensión 1, indicadores 1 y 2, con los ítems 1, 2, 3, 4 y 5 para evaluar el uso del lenguaje teatral en la propuesta.

De acuerdo a la edad de los estudiantes participantes, el método de trabajo aplicado para la realización del juego dramático fue el deductivo; partiendo de lo general, que en este caso son las diversas situaciones y personas observadas por los estudiantes cuando visitaron un mercado local, para llegar a lo particular, es decir, proponer situaciones ficticias y componer roles/personajes necesarios para dramatizar la historia que ellos crearon, a partir de la observación realizada.

En cuanto a la forma de estructuración de la historia o dramaturgia, que en el caso del presente trabajo fue la dramatización del posible desalojo de los comerciantes de un mercado y la necesidad de organizarse para evitarlo, los estudiantes trabajaron con el planteamiento aristotélico que considera tres unidades:

- Unidad de acción: la desorganización inicial de los comerciantes del mercado, su reticencia para escuchar las diferentes propuestas, actitud que dificultaba sus esfuerzos por ponerse de acuerdo y así evitar el desalojo.
- Unidad de tiempo: el día que los comerciantes recibieron la notificación del desalojo y las discusiones que tuvieron entre ellos a fin de evitarlo.
- Unidad de lugar: el mercado.

Considero la escucha activa como un proceso mental, cognitivo, activo, voluntario y complejo de codificación de un enunciado que se percibe auditivamente y cuya mejora constituye la base de la comunicación humana y de la vida social.

Para la escucha he considerado como dimensiones las cuatro orientaciones de la escucha activa propuestas por Rost (2011) y su graduación indica la progresión de la escucha desde que se percibe auditivamente un enunciado oral, se codifica, se da una respuesta, se negocia el significado y se resuelve un problema. He instrumentalizado la escucha activa con las dimensiones 1, 2, 3 y 4, los indicadores 1, 2, 3 y 4 y los ítems 1, 2, 3 y 4 (cada dimensión tiene un indicador y un ítem).

La capacidad de escucha pertenece al área de Comunicación, capacidad Expresión y Comprensión Oral, siendo uno de sus subcomponentes la escucha activa.

- Área: Comunicación.
- Competencia: Se comunica con sus pares, escuchando activamente los enunciados orales y estableciendo el diálogo con el propósito de contribuir a la consecución de un producto colectivo.
- Capacidad: Expresión y comprensión oral.
- Componente: Escucha activa.
- Dimensiones: (1) Orientación receptiva: codifica el enunciado expresado oralmente por el hablante, entendiéndolo y recordando las partes importantes del texto oral escuchado.
- (2) Orientación constructiva: interpreta el sentido del enunciado escuchado y activa información necesaria para comprenderlo.
- (3) Orientación colaborativa: comprende el significado de los enunciados escuchados, siendo capaz de dar una respuesta a ellos
- (4) Orientación transformativa: coopera con otros para construir y dar significado a enunciados escuchados a fin de solucionar problemas (MINEDU, – 2017; Rost, 2011)

Para trabajar la escucha activa, teniendo en cuenta las conductas y los comportamientos observados anteriormente en los estudiantes y descritos como problema en el capítulo correspondiente, propuse la realización de un proyecto de aprendizaje a fin de involucrarlos en la realización de las actividades y así, atender de manera especial los aspectos motivacionales. El proyecto de aprendizaje me permitió, en primer lugar, propiciar la motivación extrínseca, es decir, que los estudiantes consideraran importante y sintieran el deseo de participar en el proyecto propuesto, y, en segundo lugar, propiciar la motivación intrínseca, es decir, que los estudiantes disfrutaran del proceso de aprendizaje y, por lo tanto, se sintieran estimulados y satisfechos por los propios logros obtenidos (Laferrière y Motos, 2003).

Siguiendo los lineamientos planteados en la Cartilla de Planificación Curricular (MINEDU, 2017a) y las etapas para el desarrollo de un proyecto de aprendizaje, detalladas por Cobo y Valdivia (2017), dispuse el siguiente diseño:

- (1) Plantear el proyecto: analizar con los participantes las dificultades tenidas para realizar y concluir satisfactoriamente actividades relacionadas con el arte dramático. Propuse a los participantes dos interrogantes que motivaran y orientaran la reflexión, individual y colectiva, acerca de su capacidad de escuchar y la relación con los problemas que se suscitaban:

- i. Primera pregunta motivadora y orientadora: ¿sabemos escuchar a los demás? La pregunta fue respondida, por todos los participantes, en forma negativa.
  - ii. Segunda pregunta: ¿si nos escuchamos, podremos relacionarnos mejor y terminar las actividades? La respuesta a esta interrogante fue, de manera unánime, afirmativa.
- (2) Investigar el tema: visita al mercado de la localidad con la finalidad de observar situaciones reales para imaginar una historia y crear roles/personajes. Esta visita proporcionó a los estudiantes imágenes acerca de los roles y tareas propias del contexto.
- (3) Definir los objetivos: tanto los míos como docente, como los de los participantes, fue lograr llevar a término la dramatización de una situación de conflicto y desacuerdo entre los comerciantes de un mercado por no saber escucharse entre ellos para poder solucionar un posible desalojo de su local de trabajo.
- (4) Elaborar un plan de trabajo: como docente realicé la planificación del proyecto en dos etapas:
- i. La primera etapa tuvo como finalidad establecer acuerdos mínimos de convivencia y trabajar sobre la escucha en situaciones cotidianas de aula a fin de evitar llegar a la frustración y al desánimo realizando actividades preparatorias propias del arte dramático para lograr tanto la disponibilidad como el dominio corporal y vocal.
  - ii. La segunda etapa permitió a todos los participantes realizar de manera satisfactoria la creación y organización de una historia mediante la técnica de juego dramático.
- (5) Implementar el proyecto: a cargo de los participantes que recurrieron a distintos elementos del esquema dramático para su ejecución como crear la historia y desarrollar el argumento, seleccionar elementos de vestuario y utilería que consideraran necesarios, representarla en el espacio-tiempo dramático.
- (6) Presentar el objetivo logrado: invitando como espectadores a estudiantes y docentes de otras secciones y áreas académicas de la institución educativa.
- (7) Evaluar con los participantes: reflexionar acerca de los resultados obtenidos relacionados a las dos preguntas iniciales: ¿sabemos escuchar a los demás?, ¿si nos escuchamos, podremos relacionarnos mejor y terminar las actividades?

#### **4.1.1 Proyecto de aprendizaje: primera etapa.**

Nombre: Taller de juego dramático para mejorar la escucha activa.

Lugar: Institución Educativa Privada Alborada.

Ubicación: Distrito de Lince.

Área: Arte y Cultura.

Grado: Quinto.  
Sección: Única.  
Ciclo: Quinto.  
Nivel: Primaria de Educación Básica Regular.  
Profesora: Ana Fossa.  
Duración (horas): 12 horas cronológicas.

#### Justificación del problema

Los estudiantes de 5° grado de primaria presentan, durante el desarrollo de las actividades en las sesiones de clases, conductas disruptivas y agresivas mostrando algunos de ellos –que además tienen capacidad de liderazgo en el grupo– comportamientos hostiles y retadores frente a sus pares y conmigo suscitándose, por un lado, la continua interrupción de las actividades planificadas y, por otro, provocaciones verbales que progresan fácilmente hacia manifestaciones de violencia física entre ellos como son empujones, jalones de pelo, golpes, arañazos, entre otras. Por tales razones, y con demasiada frecuencia, el desarrollo de las sesiones de aprendizaje se desorganiza teniendo como resultado un permanente clima de insatisfacción con la consecuente frustración que afecta a todos.

Considero que las conductas manifestadas por los estudiantes, y los comportamientos que de ellas se derivan, tienen como causa, entre otras, el poco grado de desarrollo de la capacidad de escucha, y de manera específica la escucha activa, capacidad básica para poder mejorar la interrelación entre los estudiantes, favorecer la comunicación y, así, mejorar la convivencia en el aula.

Encuentro importante trabajar la escucha activa desarrollando y aplicando la estrategia didáctica taller de juego dramático para, finalmente, evaluar los resultados y aportar a la comprensión y mejora de dicha realidad.

Los estudiantes no presentan problemas funcionales para la comprensión de textos orales mediante la audición, siendo, por lo tanto, oyentes funcionales. La población está constituida por 11 estudiantes:

- Distribución según género: cuatro hombres y siete mujeres.
- Distribución según edad: de 9 años 3 meses a 9 años 11 meses (siete estudiantes); de 10 años a 10 años 11 meses (cuatro estudiantes).

Objetivos del proyecto en la primera etapa:

- Presentación y acercamiento entre la docente y los estudiantes participantes.

- Propiciar la motivación extrínseca, es decir, que los estudiantes consideren importante y sientan el deseo de participar en el proyecto propuesto.
- Propiciar la motivación intrínseca, es decir, que los estudiantes disfruten del proceso de aprendizaje y, por lo tanto, se sientan estimulados y satisfechos por los propios logros obtenidos.
- Favorecer la libre expresión y la descarga de tensiones de los estudiantes.
- Explorar y realizar actividades preparatorias de la expresión dramática a fin de lograr disponibilidad y dominio corporal y vocal.
- Crear un ambiente favorable para la escucha y el mutuo acuerdo.
- Realizar el diagnóstico del estado de desarrollo de la escucha activa de los estudiantes mediante la aplicación de la lista de cotejo, como prueba de entrada, que he elaborado para tal fin.
- Aplicar las sesiones iniciales para el desarrollo del proyecto de aprendizaje.

#### Enfoques transversales

- Enfoque en derechos.
- Enfoque orientación al bien común.

#### Capacidades e indicadores generales de evaluación

El proyecto sigue las orientaciones del Currículo Nacional de la Educación Básica (Resolución Ministerial N.º 281-2016-MINEDU) diversificando los indicadores de evaluación por ciclo y grado de acuerdo a las necesidades y requerimientos del presente trabajo.

En el desarrollo de cada una de las sesiones de aprendizaje he señalado con el color gris las dimensiones, indicadores e ítems que pertenecen al área de Comunicación – escucha activa y con color celeste las dimensiones, indicadores e ítems que pertenecen al área de Arte y Cultura – taller de juego dramático.

Tabla 6. Proyecto de aprendizaje: primera etapa.			
ÁREA	DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM
ARTE Y CULTURA Expresión dramática. Taller de juego dramático.	<u>Dimensión 1</u> : manifiesta sus vivencias, sentimientos e ideas utilizando elementos y principios de composición del lenguaje teatral disfrutando con su realización.	<u>Indicador 1</u> : expresa sus vivencias a través de actividades preparatorias de la expresión dramática logrando disponibilidad y dominio corporal y vocal.	<u>Ítem 1</u> : experimenta segmentación corporal, flexibilidad, relajación, acción y reacción, control de movimientos, descarga energética, control de la respiración. <u>Ítem 2</u> : utiliza su voz emitiendo sonidos onomatopéyicos que identifiquen animales o ruidos del entorno.
COMUNICACIÓN Expresión y comprensión oral. Escucha activa.	<u>Dimensión 1 (orientación receptiva)</u> : codifica el enunciado expresado oralmente por el hablante, entendiéndolo y recordando las partes importantes del texto oral escuchado.	<u>Indicador 1</u> : escucha activamente entendiendo y recordando el enunciado expresado oralmente por el hablante.	<u>Ítem 1</u> : entiende y recuerda las indicaciones expresadas oralmente para dibujar un croquis del camino diario de casa al colegio, evocando los sonidos escuchado durante ese trayecto.
	<u>Dimensión 2 (orientación constructiva)</u> : interpreta el sentido del enunciado escuchado y activa información necesaria para comprenderlo.	<u>Indicador 2</u> : recuerda y utiliza el contenido de los enunciados escuchados en diversas situaciones comunicativas, mostrando atención, concentración e interés en los mismos.	<u>Ítem 2</u> : recuerda y utiliza los sonidos escuchados en el trayecto de casa al colegio para realizar una actividad de sonorización de ambientes en trabajo grupal con sus compañeros.
	<u>Dimensión 3 (orientación colaborativa)</u> : comprende el significado de los enunciados escuchados, siendo capaz de dar una respuesta a ellos.	<u>Indicador 3</u> : interviene en la conversación de manera crítica, considerando su experiencia y sus expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto al contenido de los enunciados escuchados.	<u>Ítem 3</u> : explica la procedencia de los sonidos escuchados, que ha elegido para el trabajo de sonorización de ambientes.
	<u>Dimensión 4 (orientación transformativa)</u> : coopera con otros para construir y dar significado a enunciados escuchados a fin de solucionar problemas.	<u>Indicador 4</u> : participa en las actividades grupales y se pone de acuerdo para la ejecución de las mismas considerando las diversas opiniones de los compañeros.	<u>Ítem 4</u> : escucha las diversas opiniones de sus compañeros y las toma en cuenta para realizar la actividad grupal de sonorización de ambientes.

Autoría propia.

Tabla 7. <i>Programación de actividades.</i>		
ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	SESIÓN DE APRENDIZAJE	RECURSO
Prueba de entrada.	Sesión 0 <sub>1</sub> .	Cartulinas, témperas, plumones, pinceles, envases, trapos, croquis de ruta elaborado por los estudiantes, tarjetas con nombres de ambientes para sonorizar. Aula y patio.
Actividad de aprendizaje No. 1. Aprendemos a escucharnos.	Sesiones 1, 2, 3 y 4.	Vendas, Reproductor de sonido, CD, papel, lápiz. Aula y patio.
Actividad de aprendizaje No. 2. El mundo que nos rodea.	Sesiones 5, 6, 7, y 8.	Tela, botella de plástico, lana, goma, botones, etc. Aula y patio.

Autoría propia.

Tabla 8. <i>Programación de la sesión de aprendizaje 0<sub>1</sub>. Nombre de la actividad: prueba de entrada.</i>		
CONTENIDO CONCEPTUAL	Diferencia entre oír y escuchar. Qué es la escucha activa. Cómo se escucha activamente. Qué es la concentración. Qué debemos hacer para concentrarnos. Qué es un mapa de ruta. Sonorización: qué es un ambiente sonoro. Sonidos onomatopéyicos. Ruido, sonido.	
CONTENIDO PROCEDIMENTAL DE ESCUCHA ACTIVA	ÍNDICADOR	ÍTEM
<u>Dimensión 1 (orientación receptiva)</u> : codifica el enunciado expresado oralmente por el hablante, entendiéndolo y recordando las partes importantes del texto oral escuchado.	<u>Indicador 1</u> : escucha activamente entendiendo y recordando el enunciado expresado oralmente por el hablante.	<u>Ítem 1</u> : entiende y recuerda las indicaciones expresadas oralmente para dibujar un croquis del camino diario de casa al colegio, evocando los sonidos escuchados durante ese trayecto.
<u>Dimensión 2 (orientación constructiva)</u> : interpreta el sentido del enunciado escuchado y activa información necesaria para comprenderlo.	<u>Indicador 2</u> : recuerda y utiliza el contenido de los enunciados escuchados en diversas situaciones comunicativas, mostrando atención, concentración e interés en los mismos.	<u>Ítem 2</u> : Recuerda y utiliza los sonidos escuchados en el trayecto de casa al colegio para realizar una actividad de sonorización de ambientes en trabajo grupal con sus compañeros.
<u>Dimensión 3 (orientación colaborativa)</u> : comprende el significado de los enunciados escuchados, siendo capaz de dar una respuesta a ellos.	<u>Indicador 3</u> : interviene en la conversación de manera crítica, considerando su experiencia y sus expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto al contenido de los enunciados escuchados.	<u>Ítem 3</u> : Explica la procedencia de los sonidos escuchados que ha elegido para el trabajo de sonorización de ambientes.
<u>Dimensión 4 (orientación transformativa)</u> : coopera con otros para construir y dar significado a enunciados escuchados a fin de solucionar problemas.	<u>Indicador 4</u> : participa en las actividades grupales y se pone de acuerdo para la ejecución de las mismas considerando las diversas opiniones de los compañeros.	<u>Ítem 4</u> : Escucha las diversas opiniones de sus compañeros y las toma en cuenta para realizar la actividad grupal de sonorización de ambientes.

Autoría propia.



Tabla 9. Sesión de aprendizaje N° 01.				
	Secuencia metodológica	Acción	Tiempo	Recurso
MOTIVACIÓN	<p>El paso del hogar al colegio. <u>Extrínseca</u> ¿El camino de casa al colegio tiene sonidos? ¿Hemos escuchado sonidos cuando venimos al colegio?</p> <p><u>Intrínseca</u> ¿Podemos recordar todos los sonidos que escuchamos cuando venimos al colegio? ¿Es un camino con mucho ruido? ¿Hay momentos de silencio? ¿Nos cruzamos con personas? ¿Qué medio de transporte utilizamos para llegar al colegio? ¿Qué sonido tiene ese medio de transporte? ¿A qué sonidos hemos prestado atención? ¿Es un camino con mucho ruido? ¿Hay momentos de silencio? ¿Nos cruzamos con muchas o pocas personas?</p> <p>Hagamos ruidos con la boca y con otras partes de nuestro cuerpo. ¿Sólo los podemos reproducir con la boca? ¿Podemos reproducirlos usando otras partes de nuestro cuerpo?</p>	<p>Expresión oral: conversa acerca de los diversos fenómenos sonoros que escucha cuando viaja de casa al colegio.</p>	10'	Aula. Cartulinas témperas, pinceles, envases, trapos.
DESARROLLO DEL APRENDIZAJE	<p><u>Ritual del silencio</u>: todos cierran los ojos y escuchan los sonidos que se producen en el entorno; luego, abren los ojos y los reproducen haciendo uso de su voz o de su cuerpo. Conversan sobre la necesidad de prestar atención a los ruidos para darse cuenta que están ahí; sobre la diferencia entre oír y escuchar: oímos, aunque no hagamos esfuerzo por hacerlo y escuchamos cuando estamos interesados en lo que dice el otro. ¿Por los ruidos escuchados, podemos anticipar a qué ambiente pertenecen, quiénes o qué los producen?</p> <p><u>El camino sonoro</u>: dibujan un croquis de ruta del camino que hacen todos los días para venir de casa al colegio. Mientras lo hacen, tratan de recordar qué sonidos escuchan en el camino. Observan el croquis de ruta y recuerdan qué personas encuentran con frecuencia: quiénes son, dónde están, qué hacen, cómo lo hacen. ¿Hemos descubierto más ruidos y sonidos? ¿Cómo suenan? ¿Hay momentos de silencio durante el recorrido? Marcan con un punto los lugares donde hay más ruido y los lugares donde hay menos ruido.</p>	<p>Escucha marginal: se percata de la cantidad de ruidos que hay alrededor suyo y de los que no se da cuenta.</p>	10'	

	<p><u>Ambientes sonoros</u>: grupos de tres o cuatro estudiantes cada uno. Cada grupo escoge un ambiente determinado y recuerda los sonidos propios de ese lugar para luego reproducirlos con su voz creando una estructura ordenada (partitura) que pueda repetir dos veces. Presenta el trabajo.</p>	<p><u>Dimensión 1 (orientación receptiva)</u>: codifica el enunciado expresado oralmente por el hablante, entendiéndolo y recordando las partes importantes del texto oral escuchado  <u>Indicador 1</u>: escucha activamente entendiendo y recordando el enunciado expresado oralmente por el hablante.  <u>Ítem 1</u>: entiende y recuerda las indicaciones expresadas oralmente para dibujar un croquis del camino diario de casa al colegio, evocando los sonidos escuchados durante ese trayecto.</p> <p><u>Dimensión 2 (Orientación constructiva)</u>: interpreta el sentido del enunciado escuchado y activa información necesaria para comprenderlo.  <u>Indicador 2</u>: recuerda y utiliza el contenido de los enunciados escuchados en diversas situaciones comunicativas, mostrando atención, concentración e interés en los mismos.  <u>Ítem 2</u>: recuerda y utiliza los sonidos escuchados en el trayecto de casa al colegio para realizar una actividad de sonorización de ambientes en trabajo grupal con sus compañeros.</p> <p><u>Dimensión 3 (orientación colaborativa)</u>: comprende el significado de los enunciados escuchados, siendo capaz de dar una respuesta a ellos.  <u>Indicador 3</u>: interviene en la conversación de manera crítica, considerando su experiencia y sus expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto al contenido de los enunciados escuchados.  <u>Ítem 3</u>: explica la procedencia de los sonidos escuchados que ha elegido para el trabajo de sonorización de ambientes.</p> <p><u>Dimensión 4 (orientación transformativa)</u>: coopera con otros para construir y dar significado a enunciados escuchados a fin de solucionar problemas.  <u>Indicador 4</u>: participa en las actividades grupales y se pone de acuerdo para la ejecución de las mismas considerando las diversas opiniones de los compañeros.  <u>Ítem 4</u>: escucha las diversas opiniones de sus compañeros y las toma en cuenta para realizar la actividad grupal de sonorización de ambientes.</p>	60'	Patio. Tarjetas con nombres de ambientes
CIERRE	<p>¿Hoy, hemos escuchado? ¿Hay diferencia entre oír y escuchar?  ¿Cómo hemos escuchado?</p>	Expresión oral: conversa acerca del trabajo realizado.	5'	Aula.

Autoría propia.

Tabla 10. Actividad de aprendizaje significativo N° 1: sesiones de aprendizaje 1, 2, 3 y 4. Nombre de la actividad: Aprendemos a escucharnos.		
CONTENIDO CONCEPTUAL	Oír y escuchar: en qué se diferencian. Sonidos onomatopéyicos. Sonorización: qué es un ambiente sonoro. Qué es un problema mundial. Inventos. Mundo al revés. Error. Títere. Sueño.	
CONTENIDO PROCEDIMENTAL DE LA ESCUCHA ACTIVA	INDICADOR	ÍTEM
<u>Dimensión 1 (orientación receptiva)</u> : codifica el enunciado expresado oralmente por el hablante, entendiéndolo y recordando las partes importantes del texto oral escuchado.	<u>Indicador 1</u> : escucha activamente entendiendo y recordando el enunciado expresado oralmente por el hablante.	<u>Ítem 1</u> : reconoce la voz del compañero dejándose guiar por él para orientarse en el espacio utilizando la audición para realizar un recorrido con los ojos vendados.
<u>Dimensión 2 (orientación constructiva)</u> : interpreta el sentido del enunciado escuchado y activa información necesaria para comprenderlo.	<u>Indicador 2</u> : recuerda y utiliza el contenido de los enunciados escuchados en diversas situaciones comunicativas, mostrando atención, concentración e interés en los mismos.	<u>Ítem 2</u> : escucha propuestas y da ideas para la realización de una composición corporal.
<u>Dimensión 3 (orientación colaborativa)</u> : comprende el significado de los enunciados escuchados, siendo capaz de dar una respuesta a ellos.	<u>Indicador 3</u> : interviene en la conversación de manera crítica, considerando su experiencia y sus expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto al contenido de los enunciados escuchados.	<u>Ítem 3</u> : da explicaciones y aclaraciones respecto a los relatos de los sueños que ha escuchado.
<u>Dimensión 4 (orientación transformativa)</u> : coopera con otros para construir y dar significado a enunciados escuchados a fin de solucionar problemas.	<u>Indicador 4</u> : participa en las actividades grupales y se pone de acuerdo para la ejecución de las mismas considerando las diversas opiniones de los compañeros.	<u>Ítem 4</u> : participa en la sonorización y crea una melodía con sonidos onomatopéyicos considerando diversas opiniones para seleccionar sonidos y ordenarlos en una estructura (partitura).
CONTENIDO PROCEDIMENTAL DEL TALLER DE JUEGO DRAMÁTICO	<u>Indicador 1</u> : expresa sus vivencias a través de actividades preparatorias de la expresión dramática logrando disponibilidad y dominio corporal y vocal.	<u>Ítem 1</u> : experimenta segmentación corporal, flexibilidad, relajación, acción y reacción, control de movimientos, descarga energética, control de la respiración.
<u>Dimensión 1</u> : manifiesta sus vivencias, sentimientos e ideas utilizando elementos y principios de composición del lenguaje teatral disfrutando con su realización.		<u>Ítem 2</u> : utiliza su voz emitiendo sonidos onomatopéyicos que identifiquen animales o ruidos del entorno.

Autoría propia.

Tabla 11. Sesión de aprendizaje N° 1.				
	Secuencia metodológica	Acción	Tiempo	Recurso
MOTIVACIÓN	<p>¿Es lo mismo soñar que imaginar?</p> <p><u>Extrínseca</u>: les voy a contar un sueño (la profesora cuenta un sueño).</p> <p><u>Intrínseca</u>: ¿ustedes sueñan? ¿podemos contar un sueño de una manera ordenada?</p>	Escucha atenta: escucha los relatos de los sueños.	15'	Aula.
DESARROLLO DEL APRENDIZAJE	<p><u>Ritual del silencio</u>: uno de los estudiantes dirige esta actividad. Todos cierran los ojos y escuchan los sonidos y ruidos que se producen en el entorno. Presta especial atención a los momentos de silencio.</p>	Escucha marginal: se percata de la cantidad de ruidos que hay alrededor suyo y de los que puede no darse cuenta.	20'	Patio.
	<p><u>Casas e inquilinos</u>: agrupados de manera que quede uno libre. Cada grupo forma una casa (cogiendo dos estudiantes sus brazos) en la que vivirá un inquilino (colocándose entre los brazos). A la señal de <u>terremoto</u>, inquilinos y casas corren, y a la señal, <u>a sus casas</u>, forman casas con un inquilino adentro. Debe quedar un estudiante sin casa.</p>	<p><u>Dimensión 1</u>: manifiesta sus vivencias, sentimientos e ideas utilizando elementos y principios de composición del lenguaje teatral disfrutando con su realización.</p> <p><u>Indicador 1</u>: expresa sus vivencias a través de actividades preparatorias para la expresión dramática logrando disponibilidad y dominio corporal y vocal.</p> <p><u>Ítem 1</u>: experimenta descarga energética.</p>		
	<p><u>Contar un sueño</u>: por libre elección, cuentan un sueño. Entre todos conversamos acerca del relato del sueño.</p>	<p><u>Dimensión 3</u>: comprende el significado de los enunciados escuchados, siendo capaz de dar una respuesta a ellos.</p> <p><u>Indicador 3</u>: interviene en la conversación de manera crítica, considerando su experiencia y sus expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto al contenido de los enunciados escuchados.</p> <p><u>Ítem 3</u>: da explicaciones y aclaraciones respecto a los relatos de los sueños que ha escuchado.</p>	35'	Aula.
CIERRE	<p>¿Hoy, hemos escuchado? ¿Cómo me siento cuando no me escuchan? ¿Es importante escuchar, por qué?</p>	Expresión oral: conversa acerca de los sentimientos que produce el ser escuchado.	15'	

Autoría propia.

Tabla 12. Sesión de aprendizaje N° 2.				
	Secuencia metodológica	Acción	Tiempo	Recurso
MOTIVACIÓN	<p>La ciudad está llena de ruidos.  <u>Extrínseca</u>: identifican ruidos y sonidos hechos con la boca o partes del cuerpo.  <u>Intrínseca</u>: recuerdan lo escuchado en la calle.</p>	<p>Escucha marginal: se percata de la cantidad de ruidos que hay alrededor suyo y de los que puede no darse cuenta</p>	15'	Aula.
DESARROLLO DEL APRENDIZAJE	<p><u>Ritual del silencio</u>: uno de los estudiantes dirige esta actividad. Todos cierran los ojos y escuchan los sonidos y ruidos que se producen en el entorno. Presta especial atención a los momentos de silencio.</p>	<p><u>Dimensión 1</u>: manifiesta sus vivencias, sentimientos e ideas utilizando elementos y principios de composición del lenguaje teatral disfrutando con su realización.  <u>Indicador 1</u>: expresa sus vivencias a través de actividades preparatorias para la expresión dramática logrando disponibilidad y dominio corporal y vocal.  <u>Ítem 2</u>: utiliza su voz emitiendo sonidos onomatopéyicos que identifiquen animales o ruidos del entorno.</p>	20'	Patio. Vendas.
	<p><u>El arca de Noé</u>: agrupados en pareja, escogen un sonido onomatopéyico que represente a un animal. Ensayan juntos el sonido. Vendar los ojos de uno de los miembros de la pareja. El otro debe guiarlo por el espacio emitiendo el sonido que hayan acordado. Intercambiar roles.</p>			
	<p><u>La orquesta animal</u>: en grupos, separando las parejas de animales de la actividad anterior. Cada grupo crea una melodía con sonidos onomatopéyicos de los animales escogidos. Mostrar el trabajo repitiendo la estructura melódica dos veces.</p>	<p><u>Dimensión 1</u>: codifica el enunciado expresado oralmente por el hablante, entendiéndolo y recordando las partes importantes del texto oral escuchado.  <u>Indicador 1</u>: escucha activamente entendiendo y recordando el enunciado expresado oralmente por el hablante.  <u>Ítem 1</u>: reconoce la voz del compañero dejándose guiar por él para orientarse en el espacio utilizando la audición para realizar un recorrido con los ojos vendados.  <u>Dimensión 4</u>: coopera con otros para construir y dar significado a enunciados escuchados a fin de solucionar problemas.  <u>Indicador 4</u>: participa en las actividades grupales y se pone de acuerdo para la ejecución de las mismas considerando las diversas opiniones de los compañeros.  <u>Ítem 4</u>: participa en la sonorización y crea una melodía con sonidos onomatopéyicos considerando diversas opiniones para seleccionar sonidos y ordenarlos en una estructura (partitura).</p>	35'	Patio.
CIERRE	<p>¿Hoy, hemos escuchado? ¿Hay diferencia entre oír y escuchar?</p>	<p>Expresión oral: conversa acerca del trabajo realizado.</p>	15'	Aula.

Autoría propia.

Tabla 13. Sesión de aprendizaje N° 3.				
MOTIVACIÓN	Secuencia metodológica	Acción	Tiempo	Recurso
	<p>¿Alguna vez nos ha salido algo mal?</p> <p><u>Extrínseca</u>: escuchan la canción <i>La niña al revés</i>.</p> <p><u>Intrínseca</u>: cuentan una anécdota de una situación en la que algo ha salido al revés.</p>	Expresión oral: expresa sus sentimientos y vivencias.	15'	Aula. Repro- ductor de sonido y CD.
DESARROLLO DEL APRENDIZAJE	<p><u>La pega pegada</u>: uno la lleva, persigue y atrapa a sus compañeros tocándoles el hombro. El atrapado queda pegado a su perseguidor y así, juntos, continúan persiguiendo a los otros hasta que nadie quede libre.</p>	<p><u>Dimensión 1</u>: manifiesta sus vivencias, sentimientos e ideas utilizando elementos y principios de composición del lenguaje teatral disfrutando con su realización.</p> <p><u>Indicador 1</u>: expresa sus vivencias a través de actividades preparatorias para la expresión dramática logrando disponibilidad y dominio corporal y vocal.</p> <p><u>Ítem 1</u>: experimenta control de movimientos, descarga energética, relajación.</p>	25'	Patio. Papel, crayolas, plumones.
	<p><u>El problema mundial</u>: cada uno escoge un problema/tema que considera que afecta a todo el planeta y propone un invento que ayude a la solución del mismo. Conversan y debaten cada solución. Dibujan la solución propuesta.</p> <p><u>El monumento</u>: dos grupos. Cada grupo escoge uno de los problemas mundiales propuestos. Los participantes deben formar con sus cuerpos un monumento que represente la solución al problema elegido. Mostrar la propuesta.</p>	<p><u>Dimensión 2</u>: interpreta el sentido del enunciado escuchado y activa información necesaria para comprenderlo.</p> <p><u>Indicador 2</u>: recuerda y utiliza el contenido de los enunciados escuchados en diversas situaciones comunicativas, mostrando atención, concentración e interés en los mismos.</p> <p><u>Ítem 2</u>: escucha propuestas y da ideas para la realización de una composición corporal.</p>	30'	Patio.
CIERRE	<p>¿Hoy, hemos escuchado? Cuando no escuchamos, ¿cómo nos afecta? Cómo afecta nuestro comportamiento a la realización de los juegos y actividades. Cómo afecta mi comportamiento a mis compañeros.</p>	Expresión oral: expresa sus sentimientos y opiniones con respecto a los temas tratados y al trabajo grupal.	15'	Aula.

Autoría propia.

Tabla 14 Sesión de aprendizaje N° 4.				
	Secuencia metodológica	Acción	Tiempo	Recurso
MOTIVACIÓN	¿Podemos traer el mar al aula? <u>Extrínseca</u> : se muestra y se manipula una caracola. <u>Intrínseca</u> : coloca la oreja en la embocadura de la caracola. ¿El mar ha venido al aula?	Escucha atenta: escucha el sonido dentro de la caracola.	10'	Aula. Caracola.
DESARROLLO DEL APRENDIZAJE	<u>Boxeo imaginario</u> : en parejas realiza una pelea imaginaria de boxeo, lanzando un golpe al aire, marcando la trayectoria precisa del movimiento. El compañero reacciona como si hubiera recibido el golpe y, una vez recuperado, lanza el suyo.	<u>Dimensión 1</u> : manifiesta sus vivencias, sentimientos e ideas utilizando elementos y principios de composición del lenguaje teatral disfrutando con su realización. <u>Indicador 1</u> : expresa sus vivencias a través de actividades preparatorias para la expresión dramática logrando disponibilidad y dominio corporal y vocal. <u>Ítem 1</u> : experimenta acción y reacción, descarga energética.	10'	Patio.
	<u>Los títeres</u> : ¿conocemos qué es un títere? ¿Les gustaría hacer un títere?	Expresión oral: interviene en la conversación de manera crítica, considerando su experiencia y sus expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto a los títeres.	60'	Patio. Un títere.
CIERRE	¿Hoy, hemos escuchado? ¿Necesitamos normas para convivir?.	Expresión oral: propone alternativas para elaborar las normas de convivencia en el aula durante el desarrollo de las actividades y juegos, y las sanciones en caso de incumplimiento.	5'	Aula. Papel, lápiz.

Autoría propia.

Tabla 15.

Evaluación de la actividad de aprendizaje N° 1 (sesiones de aprendizaje 1, 2, 3 y 4).

Número de orden de estudiantes	Dimensión	Dimensión 1 (orientación receptiva): codifica el enunciado expresado oralmente por el hablante, entendiéndolo y recordando las partes importantes del texto oral escuchado.	Dimensión 2 (orientación constructiva): interpreta el sentido del enunciado escuchado y activa información necesaria para comprenderlo.	Dimensión 3 (orientación colaborativa): comprende el significado de los enunciados escuchados, siendo capaz de dar una respuesta a ellos.	Dimensión 4 (orientación transformativa): coopera con otros para construir y dar significado a enunciados escuchados a fin de solucionar problemas.	Total puntaje de estudiante	Porcentaje de logro por cada estudiante	
	Indicador	<u>Indicador 1:</u> escucha activamente entendiéndolo y recordando el enunciado expresado oralmente por el hablante.	<u>Indicador 2:</u> recuerda y utiliza el contenido de los enunciados escuchados en diversas situaciones comunicativas, mostrando atención, concentración e interés en los mismos.	<u>Indicador 3:</u> interviene en la conversación de manera crítica, considerando su experiencia y sus expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto al contenido de los enunciados escuchados.	<u>Indicador 4:</u> participa en las actividades grupales y se pone de acuerdo para la ejecución de las mismas considerando las diversas opiniones de los compañeros.			
	Ítem	<u>Ítem 1:</u> reconoce la voz del compañero dejándose guiar por él para orientarse en el espacio utilizando la audición para realizar un recorrido con los ojos vendados.	<u>Ítem 2:</u> escucha propuestas y da ideas para la realización de una composición corporal.	<u>Ítem 3:</u> da explicaciones y aclaraciones respecto a los relatos de los sueños que ha escuchado.	<u>Ítem 4:</u> participa en la sonorización y crea una melodía con sonidos onomatopéyicos considerando diversas opiniones para seleccionar sonidos y ordenarlos en una estructura (partitura).			
1	1	1	0	0	2	17%		
2	2	2	1	2	7	58%		
3	2	1	1	1	5	42%		
4	1	0	0	2	3	25%		
5	2	2	1	2	7	58%		
6	0	1	1	0	2	17%		
7	1	0	0	0	1	8%		
8	2	1	1	2	6	50%		
9	2	2	1	1	6	50%		
10	3	2	3	2	10	83%		
11	1	1	0	1	3	25%		
puntaje y %	17	52%	13	39%	9	27%	13	39%

Valor de puntajes	Nunca = 0	A veces = 1	Regularmente = 2	Siempre = 3
Puntaje máximo posible por ítem	11 estudiantes * 3 (valor máximo)		= 33	
Puntaje máximo posible por estudiante	4 ítem * 3 (valor máximo)		= 12	

Autoría propia.



Tabla 16. Actividad de aprendizaje significativo N° 2: sesiones de aprendizaje 5, 6, 7 y 8. Nombre de la actividad: El mundo que nos rodea.		
CONTENIDO CONCEPTUAL	Títere. Normas. Convivencia.	
CONTENIDO PROCEDIMENTAL DE LA ESCUCHA ACTIVA	INDICADOR	ÍTEM
<u>Dimensión 1 (orientación receptiva)</u> : codifica el enunciado expresado oralmente por el hablante, entendiéndolo y recordando las partes importantes del texto oral escuchado.	<u>Indicador 1</u> : escucha activamente entendiendo y recordando el enunciado expresado oralmente por el hablante.	<u>Ítem 1</u> : escucha las propuestas de sus compañeros para elaborar el diálogo de títeres.
<u>Dimensión 2 (orientación constructiva)</u> : interpreta el sentido del enunciado escuchado y activa información necesaria para comprenderlo.	<u>Indicador 2</u> : recuerda y utiliza el contenido de los enunciados escuchados en diversas situaciones comunicativas, mostrando atención, concentración e interés en los mismos.	<u>Ítem 2</u> : crea un diálogo con sus compañeros para ser utilizado en una escena con títeres.
<u>Dimensión 3 (orientación colaborativa)</u> : comprende el significado de los enunciados escuchados, siendo capaz de dar una respuesta a ellos.	<u>Indicador 3</u> : interviene en la conversación de manera crítica, considerando su experiencia y sus expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto al contenido de los enunciados escuchados.	<u>Ítem 3</u> : muestra riqueza de vocabulario en el diálogo creado para ser usado en una escena de títeres.
<u>Dimensión 4 (orientación transformativa)</u> : coopera con otros para construir y dar significado a enunciados escuchados a fin de solucionar problemas.	<u>Indicador 4</u> : participa en las actividades grupales y se pone de acuerdo para la ejecución de las mismas considerando las diversas opiniones de los compañeros.	<u>Ítem 4</u> : propone alternativas para elaborar las normas de convivencia en el aula durante el desarrollo de las actividades y juegos, y las sanciones en caso de incumplimiento.
CONTENIDO PROCEDIMENTAL DEL TALLER DE JUEGO DRAMÁTICO		
<u>Dimensión 1</u> : manifiesta sus vivencias, sentimientos e ideas utilizando elementos y principios de composición del lenguaje teatral disfrutando con su realización.	<u>Indicador 1</u> : expresa sus vivencias a través de actividades preparatorias de la expresión dramática logrando disponibilidad y dominio corporal y vocal.	<u>Ítem 1</u> : experimenta segmentación corporal, flexibilidad, relajación, acción y reacción, control de movimiento, descarga energética, control de la respiración.

Autoría propia.

Tabla 17. Sesión de aprendizaje N° 5.				
	Secuencia metodológica	Acción	Tiempo	Recurso
MOTIVACIÓN	Cómo trabajamos juntos. <u>Extrínseca</u> : preparamos un espacio de trabajo. <u>Intrínseca</u> : recordamos las normas para esta sesión.	Expresión oral: conversa y recuerda las normas y las sanciones acordadas.	10'	Aula.
DESARROLLO DEL APRENDIZAJE	<u>Ritual del silencio</u> : uno de los estudiantes dirige esta actividad. Todos cierran los ojos y escuchan los sonidos y ruidos que se producen en el entorno. Presta especial atención a los momentos de silencio. <u>Marioneta</u> : en parejas. Imaginan que uno es el titiritero y el otro la marioneta. El titiritero debe mover la marioneta como si ésta tuviera hilos. Intercambiar roles.	Escucha marginal: se percata de la cantidad de ruidos que hay alrededor suyo y de los que puede no darse cuenta. <u>Dimensión 1</u> : manifiesta sus vivencias, sentimientos e ideas utilizando elementos y principios de composición del lenguaje teatral disfrutando con su realización. <u>Indicador 1</u> : expresa sus vivencias a través de actividades preparatorias para la expresión dramática logrando disponibilidad y dominio corporal y vocal. <u>Ítem 1</u> : experimenta acción y reacción, control de movimiento.	10'	Patio.
	<u>Los títeres, primera parte</u> : ¿conocemos qué es un títere? ¿Les gustaría hacer un títere?	Expresión plástica: diseña un títere.	60'	Aula. Papel, lápiz.
CIERRE	¿Hoy, hemos escuchado? ¿Hay diferencia entre oír y escuchar? Revisamos las propuestas para las normas de convivencia y elaboramos un reglamento.	<u>Dimensión 4</u> : coopera con otros para construir y dar significado a enunciados escuchados a fin de solucionar problemas. <u>Indicador 4</u> : participa en las actividades grupales y se pone de acuerdo para la ejecución de las mismas considerando las diversas opiniones de los compañeros. <u>Ítem 4</u> : propone alternativas para elaborar las normas de convivencia en el aula durante el desarrollo de las actividades y juegos, y las sanciones en caso de incumplimiento.	5'	Aula.

Autoría propia.

Tabla 18. Sesión de aprendizaje N° 6.				
	Secuencia metodológica	Acción	Tiempo	Recurso
MOTIVACIÓN	<p>Cómo trabajamos juntos.</p> <p><u>Extrínseca</u>: preparamos un espacio de trabajo.</p> <p><u>Intrínseca</u>: recordamos las normas para esta sesión.</p>	Expresión oral: conversa y recuerda las normas y las sanciones acordadas.	10'	Aula.
DESARROLLO DEL APRENDIZAJE	<p><u>Ritual del silencio</u>: uno de los estudiantes dirige esta actividad. Todos cierran los ojos y escuchan los sonidos y ruidos que se producen en el entorno. Presta especial atención a los momentos de silencio.</p> <p><u>Modelando</u>: en rueda. Uno al centro. Los demás, por turnos van modelando su cuerpo, moviendo partes de él. Intercambiar roles.</p>	<p>Escucha marginal: se percata de la cantidad de ruidos que hay alrededor suyo y de los que puede no darse cuenta.</p> <p><u>Dimensión 1</u>: manifiesta sus vivencias, sentimientos e ideas utilizando elementos y principios de composición del lenguaje teatral disfrutando con su realización.</p> <p><u>Indicador 1</u>: expresa sus vivencias a través de actividades preparatorias para la expresión dramática logrando disponibilidad y dominio corporal y vocal.</p> <p><u>Ítem 1</u>: experimenta segmentación corporal, control de movimiento, flexibilidad.</p>	10'	Patio.
	<p><u>Construimos un títere, segunda parte</u>: selecciona material y elabora el títere.</p>	Expresión plástica: elabora un títere.	60'	Aula. Tela, cartón, goma, etc.
CIERRE	¿Hoy, hemos escuchado? ¿Hay diferencia entre oír y escuchar?	Expresión oral: conversa acerca del trabajo realizado.	5'	Aula.

Autoría propia.

Tabla 19. Sesión de aprendizaje N° 7.				
	Secuencia metodológica	Acción	Tiempo	Recurso
MOTIVACIÓN	<p>Cómo trabajamos juntos.</p> <p><u>Extrínseca</u>: preparamos un espacio de trabajo.</p> <p><u>Intrínseca</u>: recordamos las normas para esta sesión.</p>	Expresión oral: conversa y recuerda las normas y las sanciones acordadas.	5'	Aula.
DESARROLLO DEL APRENDIZAJE	<p><u>Ritual del silencio</u>: uno de los estudiantes dirige esta actividad. Todos cierran los ojos y escuchan los sonidos y ruidos que se producen en el entorno. Presta especial atención a los momentos de silencio.</p> <p><u>Escultor</u>: en parejas. Uno mueve al otro, poniéndolo en distintas posiciones. Intercambiar roles.</p>	<p>Escucha marginal: se percata de la cantidad de ruidos que hay alrededor suyo y de los que puede no darse cuenta.</p> <p><u>Dimensión 1</u>: manifiesta sus vivencias, sentimientos e ideas utilizando elementos y principios de composición del lenguaje teatral disfrutando con su realización.</p> <p><u>Indicador 1</u>: expresa sus vivencias a través de actividades preparatorias para la expresión dramática logrando disponibilidad y dominio corporal y vocal.</p> <p><u>Ítem 1</u>: experimenta control de movimiento.</p>	10'	Patio.
	<p><u>Construimos un títere, tercera parte</u>: selecciona material y elabora el títere.</p>	Expresión plástica: termina la confección del títere.	60'	Aula. Tela, cartón, goma, etc.
CIERRE	¿Hoy, hemos escuchado? ¿Hay diferencia entre oír y escuchar?	Expresión oral: conversa acerca del trabajo realizado.	5'	Aula.

Autoría propia.

Tabla 20. Sesión de aprendizaje N° 8.				
MOTIVACIÓN	Secuencia metodológica	Acción	Tiempo	Recurso
	<p>Cómo trabajamos juntos.</p> <p><u>Extrínseca</u>: preparamos un espacio de trabajo.</p> <p><u>Intrínseca</u>: recordamos las normas para esta sesión.</p>	Expresión oral: conversa y recuerda las normas y las sanciones acordadas.	5'	Aula.
DESARROLLO DEL APRENDIZAJE	<p><u>Ritual del silencio</u>: uno de los estudiantes dirige esta actividad. Todos cierran los ojos y escuchan los sonidos y ruidos que se producen en el entorno. Presta especial atención a los momentos de silencio.</p> <p><u>Marioneta</u>: en parejas. Uno es el titiritero, el otro la marioneta. El titiritero debe mover a la marioneta como si ésta tuviera hilos. Intercambiar roles.</p>	<p><u>Dimensión 1</u>: manifiesta sus vivencias, sentimientos e ideas utilizando elementos y principios de composición del lenguaje teatral disfrutando con su realización.</p> <p><u>Indicador 1</u>: expresa sus vivencias a través de actividades preparatorias para la expresión dramática logrando disponibilidad y dominio corporal y vocal.</p> <p><u>Ítem 1</u>: experimenta acción y reacción, control de movimiento, segmentación corporal.</p>	10'	Patio.
	<p><u>Construimos un títere, cuarta parte</u>: da un nombre y una voz particular a su títere y lo presenta. En parejas o tríos, crea pequeñas escenas con diálogo entre los títeres.</p>	<p><u>Dimensión 1</u>: codifica el enunciado expresado oralmente por el hablante, entendiéndolo y recordando las partes importantes del texto oral escuchado.</p> <p><u>Indicador 1</u>: escucha activamente entendiendo y recordando el enunciado expresado oralmente por el hablante.</p> <p><u>Ítem 1</u>: escucha las propuestas de sus compañeros para elaborar el diálogo de títeres.</p> <p><u>Dimensión 2</u>: interpreta el sentido del enunciado escuchado y activa información necesaria para comprenderlo.</p> <p><u>Indicador 2</u>: recuerda y utiliza el contenido de los enunciados escuchados en diversas situaciones comunicativas, mostrando atención, concentración e interés en los mismos.</p> <p><u>Ítem 2</u>: crea un diálogo con sus compañeros para ser utilizado en una escena con títeres.</p> <p><u>Dimensión 3</u>: comprende el significado de los enunciados escuchados, siendo capaz de dar una respuesta a ellos.</p> <p><u>Indicador 3</u>: interviene en la conversación de manera crítica, considerando su experiencia y sus expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto al contenido de los enunciados escuchados.</p> <p><u>Ítem 3</u>: muestra riqueza de vocabulario en el diálogo creado para ser usado en una escena de títeres.</p>	60'	Aula. Títere.
CIERRE	¿Hoy, hemos escuchado? ¿Hay diferencia entre oír y escuchar?	Expresión oral: conversa acerca del trabajo realizado.	5'	Aula.

Autoría propia.

Tabla 21.

Evaluación de la actividad de aprendizaje N°. 2 (sesiones de aprendizaje 5, 6, 7 y 8).

Número de orden de los estudiantes	Criterio	Dimensión 1 (orientación receptiva): codifica el enunciado expresado oralmente por el hablante, entendiéndolo y recordando las partes importantes del texto oral escuchado.		Dimensión 2 (orientación constructiva): interpreta el sentido del enunciado escuchado y activa información necesaria para comprenderlo.		Dimensión 3 (orientación colaborativa): comprende el significado de los enunciados escuchados, siendo capaz de dar una respuesta a ellos.		Dimensión 4 (orientación transformativa): coopera con otros para construir y dar significado a enunciados escuchados a fin de solucionar problemas.		Total cada estudiante	Porcentaje de logro por cada estudiante
	Indicador	Indicador 1: escucha activamente entendiéndolo y recordando el enunciado expresado oralmente por el hablante.		Indicador 2: recuerda y utiliza el contenido de los enunciados escuchados en diversas situaciones comunicativas, mostrando atención, concentración e interés en los mismos.		Indicador 3: interviene en la conversación de manera crítica, considerando su experiencia y sus expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto al contenido de los enunciados escuchados.		Indicador 4: participa en las actividades grupales y se pone de acuerdo para la ejecución de las mismas considerando las diversas opiniones de los compañeros.			
	Ítem	Ítem 1: escucha las propuestas de sus compañeros para elaborar el diálogo de títeres.		Ítem 2: crea un diálogo con sus compañeros para ser utilizado en una escena con títeres.		Ítem 3: muestra riqueza de vocabulario en el diálogo creado para ser usado en una escena de títeres.		Ítem 4: propone alternativas para elaborar las normas de convivencia en el aula durante el desarrollo de las actividades y juegos, y las sanciones en caso de incumplimiento.			
1		0		1		0		1		2	17%
2		2		2		1		2		7	58%
3		1		1		1		2		5	42%
4		1		1		0		2		4	33%
5		1		2		2		2		7	58%
6		0		1		1		0		2	17%
7		1		1		0		0		2	17%
8		1		1		2		2		6	50%
9		1		2		1		2		6	50%
10		2		2		3		3		10	83%
11		0		1		1		1		3	25%
puntaje y %		10	30%	15	45%	12	36%	17	52%		

Valor de puntajes	Nunca = 0	A veces = 1	Regularmente = 2	Siempre = 3
Puntaje máximo posible por ítem	11 estudiantes * 3 (valor máximo)			= 33
Puntaje máximo posible por estudiante	4 ítem * 3 (valor máximo)			= 12

Autoría propia.

#### 4.1.2 Proyecto de aprendizaje: segunda etapa.

Nombre: Taller de juego dramático para mejorar la escucha activa.

Lugar: Institución Educativa Privada Alborada.

Ubicación: Distrito de Lince en la ciudad de Lima.

Área: Arte. y Cultura

Grado: Quinto.

Sección: Única.

Ciclo: Quinto.

Nivel: Primaria de Educación Básica Regular.

Profesora: Ana Fossa.

Duración (horas): 12 horas cronológicas.

##### Justificación

Una vez terminada la primera etapa del proyecto, los estudiantes de 5° grado de primaria han mostrado interés, curiosidad y motivación para continuar con el desarrollo del mismo. En la primera etapa he aplicado la prueba de entrada para medir el grado de desarrollo de la escucha activa, confirmándose la necesidad de intervenir para su mejora.

La población está constituida por 11 estudiantes participantes en la primera etapa, todos oyentes funcionales:

- Distribución según género: cuatro (4) hombres y siete (7) mujeres.
- Distribución según edad: de 9 años 3 meses a 9 años 11 meses (siete estudiantes); de 10 años a 10 años 11 meses (cuatro estudiantes).

##### Objetivos del proyecto en la segunda etapa:

- Aplicación del taller de juego dramático para la mejora de la escucha activa.
- Propiciar la motivación extrínseca, es decir, que los estudiantes consideren importante y sientan el deseo de continuar participando en el proyecto.
- Propiciar la motivación intrínseca, es decir, que los estudiantes disfruten del proceso de aprendizaje y se sientan estimulados y satisfechos por los propios logros obtenidos.
- Crear un ambiente propicio para la expresión, la escucha y el mutuo acuerdo.
- Realizar la evaluación final del estado de desarrollo alcanzado de la escucha activa en los estudiantes mediante la aplicación de la lista de cotejo como prueba de salida, que he elaborado para tal fin.

##### Enfoques transversales

- Enfoque en derechos.

- Enfoque orientación al bien común.

#### Capacidades e indicadores generales de evaluación

El proyecto sigue las orientaciones del Currículo Nacional de la Educación Básica (Resolución Ministerial N.º 281-2016-MINEDU) diversificando los indicadores de evaluación por ciclo y grado de acuerdo a las necesidades y requerimientos del presente trabajo.

En el desarrollo de cada una de las sesiones de aprendizaje he señalado con el color gris las dimensiones, indicadores e ítems que pertenecen al área de Comunicación – escucha activa y con color celeste las dimensiones, indicadores e ítems que pertenecen al área de Arte y Cultura – taller de juego dramático.



Tabla 22. Proyecto de aprendizaje: segunda etapa.			
ÁREA	DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM
ARTE Y CULTURA Expresión dramática. Taller de juego dramático	<u>Dimensión 1</u> : manifiesta sus vivencias, sentimientos e ideas utilizando elementos y principios de composición del lenguaje teatral disfrutando con su realización.	<u>Indicador 2</u> : expresa sus vivencias en situaciones ficticias utilizando elementos propios del lenguaje teatral.	<u>Ítem 3</u> : entiende y utiliza el conflicto como elemento del lenguaje dramático en la improvisación del mercado. <u>Ítem 4</u> : expresa sus vivencias en situaciones ficticias relacionadas con la visita al mercado, utilizando elementos propios del esquema dramático. <u>Ítem 5</u> : utiliza vestuario, maquillaje, máscaras y utilería para componer su rol/personaje para el juego dramático del desalojo del mercado.
COMUNICACIÓN Expresión y comprensión oral. Escucha activa.	<u>Dimensión 1 (orientación receptiva)</u> : codifica el enunciado expresado oralmente por el hablante, entendiéndolo y recordando las partes importantes del texto oral escuchado.	<u>Indicador 1</u> : escucha activamente entendiendo y recordando el enunciado expresado oralmente por el hablante.	<u>Ítem 1</u> : reconoce los diferentes sonidos de los materiales explorados y escucha las propuestas sonoras de sus compañeros.
	<u>Dimensión 2 (orientación constructiva)</u> : interpreta el sentido del enunciado escuchado y activa información necesaria para comprenderlo.	<u>Indicador 2</u> : recuerda y utiliza el contenido de los enunciados escuchados en diversas situaciones comunicativas, mostrando atención, concentración e interés en los mismos.	<u>Ítem 2</u> : escoge y reproduce sonidos para sonorizar, grupalmente, el cuento <i>La tortuga repara su casa</i> , creando una estructura ordenada (partitura) que pueda ser repetida.
	<u>Dimensión 3 (orientación colaborativa)</u> : comprende el significado de los enunciados escuchados, siendo capaz de dar una respuesta a ellos.	<u>Indicador 3</u> : interviene en la conversación de manera crítica, considerando su experiencia y sus expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto al contenido de los enunciados escuchados.	<u>Ítem 3</u> : refiere con sus propias palabras el cuento escuchado <i>La tortuga repara su casa</i> .
	<u>Dimensión 4 (orientación transformativa)</u> : coopera con otros para construir y dar significado a enunciados escuchados a fin de solucionar problemas.	<u>Indicador 4</u> : participa en las actividades grupales y se pone de acuerdo para la ejecución de las mismas considerando las diversas opiniones de los compañeros.	<u>Ítem 4</u> : escucha y acepta las propuestas de sus compañeros para crear la banda sonora del cuento <i>La tortuga repara su casa</i> .

Autoría propia.

Tabla 23. <i>Programación de actividades.</i>		
ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	SESIÓN DE APRENDIZAJE	RECURSO
Actividad de aprendizaje 3 El sonido y el silencio.	Sesiones: 9 y 10.	Radio, DVD/CD, tiza, tarjetas con consignas para emisión de sonidos, instrumentos musicales insólitos, materiales para explorar sus posibilidades sonoras. Aula y patio.
Actividad de aprendizaje 4 Aprendemos a escucharnos.	Sesiones 11, 12, 13, 14, 15 y 16.	Fotos, tiza, papel, lápiz, tarjetas en blanco, tambor, cajas de cartón, baúl de sorpresas (con diversos materiales que puedan ser usados y transformados por los estudiantes con fines de la creación y representación dramática como son vestuario, utilería, máscaras). Aula y patio. Espacio público: mercado de la localidad.
Prueba de salida.	Sesión 02.	Cartulinas, témperas, plumones, pinceles, envases, trapos, mapa de ruta guardado, tarjetas con nombres de ambientes para sonorizar. Aula y patio.

Autoría propia.

Tabla 24. <i>Actividad de aprendizaje significativo N° 3: sesiones de aprendizaje 9 y 10. Nombre de la actividad: El sonido y el silencio.</i>		
CONTENIDO CONCEPTUAL	Oír, escuchar. Escucha activa. Sonido. Silencio. Memoria auditiva. Banda sonora. Estructura narrativa: tema, argumento (secuencia de acciones), personaje principal y personajes secundarios, conflicto, desenlace.	
CONTENIDO PROCEDIMENTAL DE LA ESCUCHA ACTIVA	INDICADOR	ÍTEM
<u>Dimensión 1 (orientación receptiva):</u> codifica el enunciado expresado oralmente por el hablante, entendiéndolo y recordando las partes importantes del texto oral escuchado.	<u>Indicador 1:</u> escucha activamente entendiendo y recordando el enunciado expresado oralmente por el hablante.	<u>Ítem 1:</u> reconoce los diferentes sonidos de los materiales explorados y escucha las propuestas sonoras de sus compañeros.
<u>Dimensión 2 (orientación constructiva):</u> interpreta el sentido del enunciado escuchado y activa información necesaria para comprenderlo.	<u>Indicador 2:</u> recuerda y utiliza el contenido de los enunciados escuchados en diversas situaciones comunicativas, mostrando atención, concentración e interés en los mismos.	<u>Ítem 2:</u> escoge y reproduce sonidos para sonorizar, grupalmente, el cuento <i>La tortuga repara su casa</i> , creando una estructura ordenada (partitura) que pueda ser repetida.
<u>Dimensión 3 (orientación colaborativa):</u> comprende el significado de los enunciados escuchados, siendo capaz de dar una respuesta a ellos.	<u>Indicador 3:</u> interviene en la conversación de manera crítica, considerando su experiencia y sus expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto al contenido de los enunciados escuchados.	<u>Ítem 3:</u> refiere con sus propias palabras el cuento escuchado <i>La tortuga repara su casa</i> .
<u>Dimensión 4 (orientación transformativa):</u> coopera con otros para construir y dar significado a enunciados escuchados a fin de solucionar problemas.	<u>Indicador 4:</u> participa en las actividades grupales y se pone de acuerdo para la ejecución de las mismas considerando las diversas opiniones de los compañeros.	<u>Ítem 4:</u> escucha y acepta las propuestas de sus compañeros para crear la banda sonora del cuento <i>La tortuga repara su casa</i> .

Autoría propia.

Tabla 25. Sesión de aprendizaje N° 9.				
	Secuencia metodológica	Acción	Tiempo	Recurso
MOTIVACIÓN	<p>Diferencia entre oír y escuchar.</p> <p><u>Extrínseca</u>: encendemos una radio portátil.</p> <p><u>Intrínseca</u>: cambiamos el dial rápidamente = oír; detenemos el dial en una emisora y prestamos atención a lo que se dice = escuchar.</p>	Expresión oral: conversa acerca de la diferencia entre oír y escuchar.	10'	Aula. Radio portátil.
DESARROLLO DEL APRENDIZAJE	<p><u>Rayuela del sonido</u>: en cada cuadro que cae debe emitir un sonido utilizando la voz, según lo que señala la tarjeta que escoge.</p> <p><u>Sonidos nuevos</u>: explorar diversos materiales para descubrir sus posibilidades sonoras: agua, semillas, utensilios de cocina, etc. Explora libremente la posibilidad sonora de estos materiales.</p>	<p>Expresión oral: explora y utiliza su voz de manera inusual.</p> <p><u>Dimensión 1</u>: codifica el enunciado expresado oralmente por el hablante, entendiéndolo y recordando las partes importantes del texto oral escuchado.</p> <p><u>Indicador 1</u>: escucha activamente entendiendo y recordando el enunciado expresado oralmente por el hablante.</p> <p><u>Ítem 1</u>: reconoce los diferentes sonidos de los materiales explorados y escucha las propuestas sonoras de sus compañeros.</p>	10'	Patio. Tiza, tarjetas con consignas de voz, diversos materiales.
	<p><u>Dialogamos con sonidos</u>: en parejas, utilizando sonidos y silencios, no palabras, producidos con la voz y con materiales diversos, crea una estructura simple (partitura) diferenciando la intervención de cada uno mediante un diálogo sonoro. Presentar la partitura.</p>	Escucha activa: escoge y reproduce sonidos a fin de lograr, grupalmente, una estructura ordenada (partitura) que pueda ser repetida.	60'	Aula.
CIERRE	<p>Recuerda el proceso realizado para crear la partitura. ¿Por qué fue necesario estar atentos y concentrados? ¿Cómo ayuda la memoria auditiva?</p>	Expresión oral: conversa acerca del trabajo realizado.	5'	Aula.

Autoría propia.

Tabla 26. Sesión de aprendizaje N° 10.				
	Secuencia metodológica	Acción	Tiempo	Recurso
MOTIVACIÓN	Para qué sirve la banda sonora de una película. <u>Extrínseca</u> : escucha la banda sonora de escenas de películas, sin ver la imagen. <u>Intrínseca</u> : ¿por el sonido, podemos entender de qué trata la escena?	Expresión oral: conversa acerca del significado de la música en una película.	10'	Aula. Equipo de DVD/CD.
DESARROLLO DEL APRENDIZAJE	8 – 4 – 2 – 1: en círculo, ejecutamos una flexión lateral, doblando la cintura a derecha y luego a izquierda, marcando el ritmo de 8, 4, 2 y 1.  Cuento <i>La tortuga repara su casa</i> . Identificamos estructura narrativa: tema, argumento (secuencia de acciones), personaje principal y secundarios, conflicto, desenlace.	Expresión corporal: realiza ejercicios de coordinación de movimientos y de ritmo/tiempo grupal.  <u>Dimensión 3</u> : comprende el significado de los enunciados escuchados, siendo capaz de dar una respuesta a ellos. <u>Indicador 3</u> : interviene en la conversación de manera crítica, considerando su experiencia y sus expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto al contenido de los enunciados escuchados. <u>Ítem 3</u> : refiere con sus propias palabras el cuento escuchado <i>La tortuga repara su casa</i> .	10'	Patio.
	<u>Musicalización del cuento</u> : en parejas musicaliza el cuento que ha escuchado titulado <i>La tortuga repara su casa</i> , utilizando diversos materiales a modo de instrumentos musicales insólitos, para crear una banda sonora. Muestra el trabajo logrado.	<u>Dimensión 2</u> : interpreta el sentido del enunciado escuchado y activa información necesaria para comprenderlo. <u>Indicador 2</u> : recuerda y utiliza el contenido de los enunciados escuchados en diversas situaciones comunicativas, mostrando atención, concentración e interés en los mismos. <u>Ítem 2</u> : escoge y reproduce sonidos para sonorizar, grupalmente, el cuento <i>La tortuga repara su casa</i> , creando una estructura ordenada (partitura) que pueda ser repetida.  <u>Dimensión 4</u> : coopera con otros para construir y dar significado a enunciados escuchados a fin de solucionar problemas. <u>Indicador 4</u> : participa en las actividades grupales y se pone de acuerdo para la ejecución de las mismas considerando las diversas opiniones de los compañeros. <u>Ítem 4</u> : escucha y acepta las propuestas de sus compañeros para crear la banda sonora del cuento <i>La tortuga repara su casa</i> .	60'	Aula. Materiales para producir sonido.
CIERRE	¿Cómo logramos musicalizar un texto?	Expresión oral: conversa acerca del trabajo realizado.	5'	Aula.

Autoría propia.

Tabla 27.

Evaluación de la actividad de aprendizaje N° 3 (sesiones de aprendizaje 9 y 10).

Número de orden de estudiantes	Dimensión	Dimensión 1 (orientación receptiva): codifica el enunciado expresado oralmente por el hablante, entendiéndolo y recordando las partes importantes del texto oral escuchado.		Dimensión 2 (orientación constructiva): interpreta el sentido del enunciado escuchado y activa información necesaria para comprenderlo.		Dimensión 3 (orientación colaborativa): comprende el significado de los enunciados escuchados, siendo capaz de dar una respuesta a ellos.		Dimensión 4 (orientación transformativa): coopera con otros para construir y dar significado a enunciados escuchados a fin de solucionar problemas.		Total puntaje de cada estudiante	Porcentaje de logro por cada estudiante
	Indicador	Indicador 1: escucha activamente entendiendo y recordando el enunciado expresado oralmente por el hablante.		Indicador 2: recuerda y utiliza el contenido de los enunciados escuchados en diversas situaciones comunicativas, mostrando atención, concentración e interés en los mismos.		Indicador 3: interviene en la conversación de manera crítica, considerando su experiencia y sus expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto al contenido de los enunciados escuchados.		Indicador 4: participa en las actividades grupales y se pone de acuerdo para la ejecución de las mismas considerando las diversas opiniones de los compañeros.			
	Ítem	Ítem 1: reconoce los diferentes sonidos de los materiales explorados y escucha las propuestas sonoras de sus compañeros.		Ítem 2: escoge y reproduce sonidos para sonorizar, grupalmente, el cuento <i>La tortuga repara su casa</i> , creando una estructura ordenada (partitura) que pueda ser repetida.		Ítem 3: refiere con sus propias palabras el cuento escuchado <i>La tortuga repara su casa</i> .		Ítem 4: escucha y acepta las propuestas de sus compañeros para crear la banda sonora del cuento <i>La tortuga repara su casa</i> .			
1		3		3		3		1		10	83%
2		2		2		3		2		9	75%
3		2		2		2		2		8	67%
4		2		1		1		2		6	50%
5		2		2		2		2		8	67%
6		1		1		1		0		3	25%
7		2		2		2		0		6	50%
8		2		1		2		2		7	58%
9		2		2		2		2		8	67%
10		2		2		2		1		7	58%
11		1		1		1		1		4	33%
puntaje y %		21	64%	19	58%	21	64%	15	45%		

Valor de puntajes	Nunca = 0	A veces = 1	Regularmente = 2	Siempre = 3
Puntaje máximo posible por ítem	11 estudiantes * 3 (valor máximo)		= 33	
Puntaje máximo posible por estudiante	4 ítem * 3 (valor máximo)		= 12	

Autoría propia.

Tabla 28. Actividad de aprendizaje significativo N° 4: sesiones de aprendizaje No. 11, 12, 13, 14, 15 y 16. Nombre de la actividad: El juego dramático.		
CONTENIDO CONCEPTUAL	Juego dramático. Improvisación. Lenguaje dramático: tema, argumento, acción dramática, conflicto dramático, desenlace; personaje principal y personaje secundario.	
CONTENIDO PROCEDIMENTAL ESCUCHA ACTIVA	INDICADOR	ÍTEM
<u>Dimensión 1 (orientación receptiva)</u> : codifica el enunciado expresado oralmente por el hablante, entendiéndolo y recordando las partes importantes del texto oral escuchado.	<u>Indicador 1</u> : escucha activamente entendiéndolo y recordando el enunciado expresado oralmente por el hablante.	<u>Ítem 1</u> : recuerda las indicaciones escuchadas para realizar el diálogo con las palabras té o café.
<u>Dimensión 2 (orientación constructiva)</u> : interpreta el sentido del enunciado escuchado y activa información necesaria para comprenderlo.	<u>Indicador 2</u> : recuerda y utiliza el contenido de los enunciados escuchados en diversas situaciones comunicativas, mostrando atención, concentración e interés en los mismos.	<u>Ítem 2</u> : considera las propuestas de los compañeros para crear diálogos de las escenas del mercado.
<u>Dimensión 3 (orientación colaborativa)</u> : comprende el significado de los enunciados escuchados, siendo capaz de dar una respuesta a ellos.	<u>Indicador 3</u> : interviene en la conversación de manera crítica, considerando su experiencia y sus expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto al contenido de los enunciados escuchados.	<u>Ítem 3</u> : da explicaciones y aclaraciones respecto al relato de su visita al mercado.
<u>Dimensión 4 (orientación transformativa)</u> : coopera con otros para construir y dar significado a enunciados escuchados a fin de solucionar problemas.	<u>Indicador 4</u> : participa en las actividades grupales y se pone de acuerdo para la ejecución de las mismas considerando las diversas opiniones de los compañeros.	<u>Ítem 4</u> : propone alternativas para elaborar las diferentes escenas de la historia del mercado.
CONTENIDO PROCEDIMENTAL DEL TALLER DE JUEGO DRAMÁTICO		
<u>Dimensión 1</u> : manifiesta sus vivencias, sentimientos e ideas utilizando elementos y principios de composición del lenguaje teatral disfrutando con su realización.	<u>Indicador 2</u> : expresa sus vivencias en situaciones ficticias utilizando elementos propios del lenguaje teatral.	<u>Ítem 3</u> : entiende y utiliza el conflicto como elemento del lenguaje dramático en la improvisación del mercado. <u>Ítem 4</u> : expresa sus vivencias en situaciones ficticias relacionadas con la visita al mercado, utilizando elementos propios del esquema dramático. <u>Ítem 5</u> : utiliza vestuario, maquillaje, máscaras y utilería para componer su rol/personaje para el juego dramático del desalojo del mercado.

Autoría propia.

Tabla 29. Sesión de aprendizaje N° 11.				
	Secuencia metodológica	Acción	Tiempo	Recurso
MOTIVACIÓN	<p>Contamos un chiste, una adivinanza, una anécdota. ¿En cuál de ellas le ocurre algo a alguien? ¿en cuál de ellas hay personajes?</p> <p><u>Extrínseca</u>: observa e interpreta una foto: ¿qué ocurre en la escena? ¿a quién le ocurre?</p> <p><u>Intrínseca</u>: ¿has visto alguna vez una discusión?</p>	Expresión oral: conversa acerca de lo que quiere el personaje.	5'	Aula. Fotos.
DESARROLLO DEL APRENDIZAJE	<p><u>Quien me entienda que venga a ayudarme (acciones complementarias)</u>: uno propone una acción. El que entiende ingresa y realiza una acción complementaria. Ambos siguen haciendo sus acciones, otro entra y realiza una acción complementaria. ¿Hay conflicto?</p> <p><u>Quien me entienda que venga a molestarte (acciones contrarias)</u>: uno propone una acción. Quien entienda ingresa y realiza una acción contraria. Ambos siguen haciendo sus acciones y se genera un conflicto. Ingresa otro a agravar o resolverlo el conflicto ¿por qué ocurrió conflicto?</p>	<p><u>Dimensión 1</u>: manifiesta sus vivencias, sentimientos e ideas utilizando elementos y principios de composición del lenguaje teatral disfrutando con su realización.</p> <p><u>Indicador 2</u>: expresa sus vivencias en situaciones ficticias utilizando elementos propios del lenguaje teatral.</p> <p><u>Ítem 3</u>: entiende y utiliza el conflicto como elemento del lenguaje dramático.</p>	15'	Patio.
	<p><u>Juego dramático</u>: <i>Quién repara su casa</i>. descontextualiza y vuelve a contextualizar el cuento <i>La tortuga repara su casa</i>, narrado en la sesión anterior. Crea nuevas acciones dramáticas para el personaje principal, un nuevo ambiente, mantiene el conflicto. Mostrar el trabajo.</p>		60'	Patio. Baúl de sorpresas.
CIERRE	¿Qué hicimos para lograr dramatizar un cuento? ¿Qué necesitamos para enriquecer el trabajo de improvisación? Tomamos notas de los acuerdos.	Expresión oral: conversa acerca del trabajo realizado durante la improvisación y propone alternativas para mejorar su desempeño.	5'	Aula.

Autoría propia.

Tabla 30. Sesión de aprendizaje N° 12.				
	Secuencia metodológica	Acción	Tiempo	Recurso
MOTIVACIÓN	<p>¿De qué tratan los cuentos, los comics, los dibujos animados?</p> <p><u>Extrínseca</u>: presentación de viñetas que no tengan texto.</p> <p><u>Intrínseca</u>: ¿qué pasa en cada viñeta?</p>	Expresión oral: conversa acerca del significado de cada viñeta.	5'	Aula.
DESARROLLO DEL APRENDIZAJE	<p><u>Historia en viñetas</u>: crea una historia (tema y argumento) y la dramatiza en secuencias fijas, como viñetas.</p> <p><u>El director loco</u>: el director loco da indicaciones para representar una escena cambiando emociones y expresiones, por ejemplo: aburridos, llorando, riéndose, bailando, etc.</p>	<p>Escucha activa: participa en el trabajo grupal, escuchando y teniendo en cuenta las propuestas de sus compañeros para crear las escenas en viñetas.</p>	15'	Patio.
	<p><u>Juego dramático</u>: <i>La historia cobra vida</i>: a partir de la secuencia de viñetas que ha propuesto en la improvisación anterior, desarrolla los personajes, el conflicto dramático y logra una pequeña escena con inicio, nudo y desenlace. Mostrar el trabajo.</p>	<p><u>Dimensión 1</u>: manifiesta sus vivencias, sentimientos e ideas utilizando elementos y principios de composición del lenguaje teatral disfrutando con su realización.</p> <p><u>Indicador 2</u>: expresa sus vivencias en situaciones ficcionales utilizando elementos propios del lenguaje teatral.</p> <p><u>Ítem 4</u>: expresa sus vivencias en situaciones ficcionales, utilizando elementos propios del esquema dramático: argumento y secuencia de acciones dramáticas.</p>	60'	Patio.
CIERRE	¿Cómo participamos en el proyecto?	Expresión oral: conversa acerca del trabajo realizado durante la improvisación y propone alternativas para mejorar su desempeño.	5'	Aula.

Autoría propia.



Tabla 31. Sesión de aprendizaje N° 13.				
	Secuencia metodológica	Acción	Tiempo	Recurso
MOTIVACIÓN	<p>Visitamos el mercado del barrio.</p> <p><u>Extrínseca</u>: observamos a las personas.</p> <p><u>Intrínseca</u>: ¿qué están haciendo?</p>	Expresión oral: conversa acerca de la visita que se hará al mercado y toma acuerdos para regular su comportamiento durante el recorrido.	10'	Aula. Espacio público.
DESARROLLO DEL APRENDIZAJE	Visita al mercado.		50'	Patio.
	<p>Conversamos sobre los personajes observados en el mercado.</p> <p>Dibujamos los personajes del mercado que recordamos</p>	<p><u>Dimensión 3</u>: comprende el significado de los enunciados escuchados, siendo capaz de dar una respuesta a ellos.</p> <p><u>Indicador 3</u>: interviene en la conversación de manera crítica, considerando su experiencia y sus expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto al contenido de los enunciados escuchados.</p> <p><u>Ítem 3</u>: da explicaciones y aclaraciones respecto al relato de su visita al mercado.</p> <p>Expresión plástica: elabora un dibujo.</p>	50'	Patio.
CIERRE	¿Qué pasó en el mercado?	Expresión oral: conversa acerca de la visita al mercado y de su comportamiento durante la misma.	5'	Aula.

Autoría propia.

Tabla 32. Sesión de aprendizaje N° 14.				
MOTIVACIÓN	Secuencia metodológica	Acción	Tiempo	Recurso
	Recordamos la visita al mercado del barrio. <u>Extrínseca</u> : ¿a quiénes conocimos en el mercado? <u>Intrínseca</u> : ¿qué estaban haciendo?	Expresión oral: conversa acerca de la visita al mercado.	5'	Aula.
DESARROLLO DEL APRENDIZAJE	<u>Caminatas</u> : al ritmo del tambor se desplaza libremente por el espacio, imagina que camina por diferentes ambientes y situaciones: arena, agua, contra un fuerte viento, bajo lluvia intensa, en el desierto bajo un fuerte sol, con frío, apurados, etc. <u>La caja mágica de los personajes</u> : hacen listado de personajes, acciones dramáticas y lugares. Escribimos en tarjetas separadas cada ítem del listado; separamos las tarjetas en tres grupos: personaje, acción, lugar. Escoger tres tarjetas, una de cada grupo. Ejemplo: anciana, va de compras, plaza. Colocar caja grande en el espacio. Cada uno entra a la caja y sale representando el personaje con su acción.	Expresión corporal: explora diversas posibilidades de movimiento.  Expresión dramática: identifica elementos del lenguaje dramático: personaje, acción dramática.	10'	Patio. Tambor, tres cajas, tarjetas en blanco, lápiz.
	<u>Juego dramático</u> : crea una historia (tema y argumento) con personajes relacionados al mercado. Mostrar el trabajo.	<u>Dimensión 1</u> : manifiesta sus vivencias, sentimientos e ideas utilizando elementos y principios de composición del lenguaje teatral disfrutando con su realización. <u>Indicador 2</u> : expresa sus vivencias en situaciones ficticias utilizando elementos propios del lenguaje teatral. <u>Ítem 3</u> : entiende y utiliza el conflicto como elemento del lenguaje dramático en la improvisación del mercado. <u>Dimensión 4</u> : coopera con otros para construir y dar significado a enunciados escuchados a fin de solucionar problemas. <u>Indicador 4</u> : participa en las actividades grupales y se pone de acuerdo para la ejecución de las mismas considerando las diversas opiniones de los compañeros. <u>Ítem 4</u> : propone alternativas para elaborar las diferentes escenas de la historia del mercado.	60'	Patio.
CIERRE	¿Qué necesitamos para desarrollar un trabajo teatral? ¿Qué roles cumplimos en el equipo?	Expresión oral: conversa acerca del respeto a las normas acordadas, toma de acuerdos, y acepta responsabilidades en el equipo.	5'	Aula.

Autoría propia..

Tabla 33. Sesión de aprendizaje N° 15.				
	Secuencia metodológica	Acción	Tiempo	Recurso
MOTIVACIÓN	Imaginemos una historia en el mercado. Qué problema puede ocurrir, a quién le ocurre, quién o quiénes son los protagonistas, qué personajes son colaboradores y quién es el antagonista. <u>Extrínseca</u> : ¿todo va bien en el mercado? Problemas por un injusto desalojo. <u>Intrínseca</u> : ¿los comerciantes, están organizados?	Expresión oral: conversa acerca de la historia que van creando de forma grupal y propone alternativas para continuar con su elaboración.	5'	Aula.
DESARROLLO DEL APRENDIZAJE	<u>La guerra del agua</u> : dos pueblos disputan por el agua del río cercano. Los habitantes de ambos pueblos se encuentran al borde del río, en orillas opuestas. Se inicia la pelea y lanzan, imaginariamente, piedras. Termina la pelea. Cada uno desfila mostrando con su caminata y postura corporal, cómo y dónde ha quedado herido en esta batalla.	Expresión corporal: explora diversas posibilidades de movimiento, controla sus movimientos y realiza actividades de descarga energética.	10'	Patio.
	<u>Juego dramático</u> : improvisa sobre el tema que ha propuesto para improvisar: <u>Tema</u> : solidaridad y justicia. <u>Argumento</u> : defender el puesto de trabajo en el mercado. <u>Personajes</u> : los necesarios a libre elección, protagonista, colaboradores y antagonista. <u>Conflicto</u> : desacuerdo entre los que van a ser desalojados. Crear una historia (tema y argumento) con personajes relacionados al mercado. Mostrar el trabajo.	<u>Dimensión 1</u> : manifiesta sus vivencias, sentimientos e ideas utilizando elementos y principios de composición del lenguaje teatral disfrutando con su realización. <u>Indicador 2</u> : expresa sus vivencias en situaciones ficticias utilizando elementos propios del esquema dramático. <u>Ítem 4</u> : expresa sus vivencias en situaciones ficticias relacionadas con la visita al mercado, utilizando elementos propios del esquema dramático. <u>Ítem 5</u> : utiliza vestuario, maquillaje, máscaras y utilería para componer su rol/personaje para el juego dramático del desalojo del mercado. <u>Dimensión 2</u> : interpreta el sentido del enunciado escuchado y activa información necesaria para comprenderlo. <u>Indicador 2</u> : recuerda y utiliza el contenido de los enunciados escuchados en diversas situaciones comunicativas, mostrando atención, concentración e interés en los mismos. <u>Ítem 2</u> : considera las propuestas de los compañeros para crear diálogos de las escenas del mercado.	60'	Patio. Baúl de sorpresas.
CIERRE	¿Qué necesitamos para desarrollar un trabajo teatral? ¿Qué roles cumplimos en el equipo?	Expresión oral: conversa acerca del respeto a las normas acordadas, toma de acuerdos, y acepta responsabilidades en el equipo.	5'	Aula.

Autoría propia.

Tabla 34. Sesión de aprendizaje N° 16.				
	Secuencia metodológica	Acción	Tiempo	Recurso
MOTIVACIÓN	Hoy es la muestra final. <u>Extrínseca</u> : llegamos al final. <u>Intrínseca</u> : ¿cómo nos sentimos?	Expresión oral: conversa acerca de lo que siente y piensa respecto al trabajo que ha realizado.	5'	Aula.
DESARROLLO DEL APRENDIZAJE	<u>Té o café</u> : crea conversaciones utilizando las palabras té o café. Explora el uso de diversos tonos. Genera un diálogo que siga una secuencia: saludarse, conversar, desacuerdo, pelear, entenderse y despedirse. <u>Relajación total</u> : echados en el piso, imaginamos que nuestro cuerpo tiene muchos focos de luz encendidos. Poco a poco, vamos a apagar esos focos, desde los dedos de los pies hasta la cabeza. Respirar con tranquilidad. A una señal, nos ponemos de pie, lentamente.	<u>Dimensión 1</u> : codifica el enunciado expresado oralmente por el hablante, entendiéndolo y recordando las partes importantes del texto oral escuchado. escucha activamente entendiendo y recordando el enunciado expresado oralmente por el hablante. <u>Indicador 1</u> : escucha activamente entendiendo y recordando el enunciado expresado oralmente por el hablante. <u>Ítem 1</u> : entiende y sigue las indicaciones que ha escuchado para realizar el diálogo con las palabras té o café.	10'	Patio. Baúl de sorpresas.
	<u>Juego dramático</u> : Muestra el trabajo en la presentación final.	<u>Dimensión 1</u> : manifiesta sus vivencias, sentimientos e ideas utilizando elementos y principios de composición del lenguaje teatral disfrutando con su realización. <u>Indicador 2</u> : expresa sus vivencias en situaciones ficticias utilizando elementos propios del lenguaje teatral. <u>Ítem 5</u> : utiliza vestuario, maquillaje, máscaras y utilería para componer su rol/personaje para el juego dramático del desalojo del mercado.	60'	Patio.
CIERRE	¿Cómo logramos crear una historia y representarla? ¿Logramos escucharnos?	Expresión oral: conversa acerca del trabajo realizado. Evaluación. Autoevaluación.	5'	Aula.

Autoría propia.

Tabla 35.

Evaluación de la actividad de aprendizaje N° 4 (sesiones de aprendizaje 11, 12, 13, 14, 15 Y 16).

Número de orden de los estudiantes	Criterio	Dimensión 1 (orientación receptiva): codifica el enunciado expresado oralmente por el hablante, entendiéndolo y recordando las partes importantes del texto oral escuchado.		Dimensión 2 (orientación constructiva): interpreta el sentido del enunciado escuchado y activa información necesaria para comprenderlo.		Dimensión 3 (orientación colaborativa): comprende el significado de los enunciados escuchados, siendo capaz de dar una respuesta a ellos.		Dimensión 4 (orientación transformativa): coopera con otros para construir y dar significado a enunciados escuchados a fin de solucionar problemas.		Total puntaje de cada estudiante	Porcentaje de logro por cada estudiante
	Indicador	Indicador 1: escucha activamente entendiendo y recordando el enunciado expresado oralmente por el hablante.		Indicador 3: recuerda y utiliza el contenido de los enunciados escuchados en diversas situaciones comunicativas, mostrando atención, concentración e interés en los mismos.		Indicador 3: interviene en la conversación de manera crítica, considerando su experiencia y sus expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto al contenido de los enunciados escuchados.		Indicador 4: participa en las actividades grupales y se pone de acuerdo para la ejecución de las mismas considerando las diversas opiniones de los compañeros.			
	Ítem	Ítem 1: recuerda y sigue las indicaciones escuchadas para realizar el diálogo con las palabras té o café.		Ítem 2: considera las propuestas de los compañeros para crear diálogos de las escenas del mercado.		Ítem 3: da explicaciones y aclaraciones respecto al relato de su visita al mercado.		Ítem 4: propone alternativas para elaborar las diferentes escenas de la historia del mercado.			
1		3		3		3		3		12	100%
2		3		3		3		3		12	100%
3		2		2		2		2		8	67%
4		2		2		1		2		7	58%
5		2		3		2		2		9	75%
6		2		1		1		1		5	42%
7		2		2		2		2		8	67%
8		2		3		2		2		9	75%
9		2		3		2		2		9	75%
10		3		3		3		3		12	100%
11		1		1		2		2		6	50%
puntaje y %		24	73%	26	79%	23	70%	24	73%		

Valor de puntajes	Nunca = 0	A veces = 1	Regularmente = 2	Siempre = 3
Puntaje máximo posible por ítem	11 estudiantes * 3 (valor máximo)		= 33	
Puntaje máximo posible por estudiante	4 ítem * 3 (valor máximo)		= 12	

Autoría propia.

Tabla 36. Programación de la sesión de aprendizaje 0 <sub>2</sub> . Nombre de la actividad: prueba de salida.		
CONTENIDO CONCEPTUAL	Diferencia entre oír y escuchar. Qué es la escucha activa. Cómo se escucha activamente. Qué es la concentración. Qué debemos hacer para concentrarnos. Qué es un mapa de ruta. Sonorización: qué es un ambiente sonoro. Sonidos onomatopéyicos. Ruido, sonido.	
CONTENIDO PROCEDIMENTAL DE ESCUCHA ACTIVA	INDICADOR	ÍTEM
<u>Dimensión 1 (orientación receptiva)</u> : codifica el enunciado expresado oralmente por el hablante, entendiéndolo y recordando las partes importantes del texto oral escuchado.	<u>Indicador 1</u> : escucha activamente entendiendo y recordando el enunciado expresado oralmente por el hablante.	<u>Ítem 1</u> : entiende y recuerda las indicaciones expresadas oralmente para dibujar un croquis del camino diario de casa al colegio, evocando los sonidos escuchados durante ese trayecto.
<u>Dimensión 2 (orientación constructiva)</u> : interpreta el sentido del enunciado escuchado y activa información necesaria para comprenderlo.	<u>Indicador 2</u> : recuerda y utiliza el contenido de los enunciados escuchados en diversas situaciones comunicativas, mostrando atención, concentración e interés en los mismos.	<u>Ítem 2</u> : recuerda y utiliza los sonidos escuchados en el trayecto de casa al colegio para realizar una actividad de sonorización de ambientes en trabajo grupal con sus compañeros.
<u>Dimensión 3 (orientación colaborativa)</u> : comprende el significado de los enunciados escuchados, siendo capaz de dar una respuesta a ellos.	<u>Indicador 3</u> : interviene en la conversación de manera crítica, considerando su experiencia y sus expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto al contenido de los enunciados escuchados.	<u>Ítem 3</u> : explica la procedencia de los sonidos escuchados que ha elegido para el trabajo de sonorización de ambientes.
<u>Dimensión 4 (orientación transformativa)</u> : coopera con otros para construir y dar significado a enunciados escuchados a fin de solucionar problemas.	<u>Indicador 4</u> : participa en las actividades grupales y se pone de acuerdo para la ejecución de las mismas considerando las diversas opiniones de los compañeros.	<u>Ítem 4</u> : escucha las diversas opiniones de sus compañeros y las toma en cuenta para realizar la actividad grupal de sonorización de ambientes.

Autoría propia.

Tabla 37. Sesión de aprendizaje N° 02.				
	Secuencia metodológica	Acción	Tiempo	Recurso
MOTIVACIÓN	<p>El paso del hogar al colegio.</p> <p><u>Extrínseca</u> ¿El camino de casa al colegio tiene sonidos? ¿Hemos escuchado sonidos cuando venimos al colegio?</p> <p><u>Intrínseca</u> ¿Podemos recordar todos los sonidos que escuchamos cuando venimos al colegio? ¿Es un camino con mucho ruido? ¿Hay momentos de silencio? ¿Nos cruzamos con personas? ¿Qué medio de transporte utilizamos para llegar al colegio? ¿Qué sonido tiene ese medio de transporte? ¿A qué sonidos hemos prestado atención? ¿Es un camino con mucho ruido? ¿Hay momentos de silencio? ¿Nos cruzamos con muchas o pocas personas?</p> <p>Hagamos ruidos con la boca y con otras partes de nuestro cuerpo. ¿Sólo los podemos reproducir con la boca? ¿Podemos reproducirlos usando otras partes de nuestro cuerpo?</p>	<p>Expresión oral: conversa acerca de los diversos fenómenos que encuentra cuando viaja de casa al colegio.</p>	10'	<p>Aula. Cartulinas témperas, pinceles, envases, trapos.</p>
DESARROLLO DEL APRENDIZAJE	<p><u>Ritual del silencio:</u> todos cierran los ojos y escuchan los sonidos que se producen en el entorno; luego, abren los ojos y los reproducen haciendo uso de su voz o de su cuerpo. Conversan sobre la necesidad de prestar atención a los ruidos para darse cuenta que están ahí; sobre la diferencia entre oír y escuchar: oímos, aunque no hagamos esfuerzo por hacerlo y escuchamos cuando estamos interesados en lo que dice el otro. ¿Por los ruidos escuchados, podemos anticipar a qué ambiente pertenecen, quiénes o qué los producen?</p> <p><u>El camino sonoro:</u> dibujan un croquis de ruta del camino que hacen todos los días para venir de casa al colegio. Mientras lo hacen, tratan de recordar qué sonidos escuchan en el camino. Observan el croquis de ruta y recuerdan qué personas encuentran con frecuencia: quiénes son, dónde están, qué hacen, cómo lo hacen. ¿Hemos descubierto más ruidos y sonidos? ¿Cómo suenan? ¿Hay momentos de silencio durante el recorrido? Marcan con un punto los lugares donde hay más ruido y los lugares donde hay menos ruido.</p>	<p>Escucha marginal: se percata de la cantidad de ruidos que hay alrededor suyo y de los que no se da cuenta.</p>	10'	

	<p><u>Ambientes sonoros</u>: grupos de tres o cuatro estudiantes cada uno. Cada grupo escoge un ambiente determinado y recuerda los sonidos propios de ese lugar para luego reproducirlos con su voz creando una estructura ordenada (partitura) que pueda repetir dos veces. Presenta el trabajo.</p>	<p><u>Dimensión 1: (orientación receptiva)</u>: codifica el enunciado expresado oralmente por el hablante, entendiéndolo y recordando las partes importantes del texto oral escuchado  <u>Indicador 1</u>: escucha activamente entendiendo y recordando el enunciado expresado oralmente por el hablante.  <u>Ítem 1</u>: entiende y recuerda las indicaciones expresadas oralmente para dibujar un croquis del camino diario de casa al colegio, evocando los sonidos escuchados durante ese trayecto.</p> <p><u>Dimensión 2 (Orientación constructiva)</u>: interpreta el sentido del enunciado escuchado y activa información necesaria para comprenderlo.  <u>Indicador 2</u>: recuerda y utiliza el contenido de los enunciados escuchados en diversas situaciones comunicativas, mostrando atención, concentración e interés en los mismos.  <u>Ítem 2</u>: recuerda y utiliza los sonidos escuchados en el trayecto de casa al colegio para realizar una actividad de sonorización de ambientes en trabajo grupal con sus compañeros.</p> <p><u>Dimensión 3 (orientación colaborativa)</u>: comprende el significado de los enunciados escuchados, siendo capaz de dar una respuesta a ellos.  <u>Indicador 3</u>: interviene en la conversación de manera crítica, considerando su experiencia y sus expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto al contenido de los enunciados escuchados.  <u>Ítem 3</u>: explica la procedencia de los sonidos escuchados que ha elegido para el trabajo de sonorización de ambientes.</p> <p><u>Dimensión 4 (orientación transformativa)</u>: coopera con otros para construir y dar significado a enunciados escuchados a fin de solucionar problemas.  <u>Indicador 4</u>: participa en las actividades grupales y se pone de acuerdo para la ejecución de las mismas considerando las diversas opiniones de los compañeros.  <u>Ítem 4</u>: escucha las diversas opiniones de sus compañeros y las toma en cuenta para realizar la actividad grupal de sonorización de ambientes.</p>	60'	Patio. Tarjetas con nombres de ambientes
CIERRE	¿Hoy, hemos escuchado? ¿Hay diferencia entre oír y escuchar? ¿Cómo hemos escuchado?	Expresión oral: conversa acerca del trabajo realizado.	5'	Aula.

Autoría propia.



## **Capítulo V. Discusión, conclusiones y recomendaciones**

### **5.1. Discusión de los resultados.**

En este capítulo presento los resultados obtenidos en la prueba de entrada y la prueba de salida para determinar el grado de influencia que ha tenido el taller de juego dramático en la escucha activa de los estudiantes del 5° grado de primaria de la institución educativa privada Alborada del distrito de Lince.

Presento la evaluación obtenida en la prueba de entrada por cada uno de los estudiantes, para luego graficar los resultados en porcentaje de logro por cada dimensión y, luego, en porcentaje de logro por cada estudiante. De la misma manera son presentados los resultados de la prueba de salida. También presento los gráficos de comparación de los resultados obtenidos en cada dimensión en ambas pruebas.

Finalmente presento, por un lado, los gráficos de los resultados obtenidos por cada dimensión con su respectivo indicador por cada frecuencia establecida –nunca, a veces, regularmente, siempre– y, por otro lado, los resultados comparativos de los porcentajes, señalando en qué frecuencias se ha obtenido los resultados más auspiciosos. De esta manera, puedo comprobar si la hipótesis que he planteado se puede verificar y en qué grado.

Finalmente, de acuerdo a los objetivos que he planteado para el presente trabajo, formulo conclusiones respecto a los resultados alcanzados en cada orientación de la escucha activa y propongo recomendaciones.

Tabla 38.  
Prueba de entrada: orientaciones de la escucha activa.

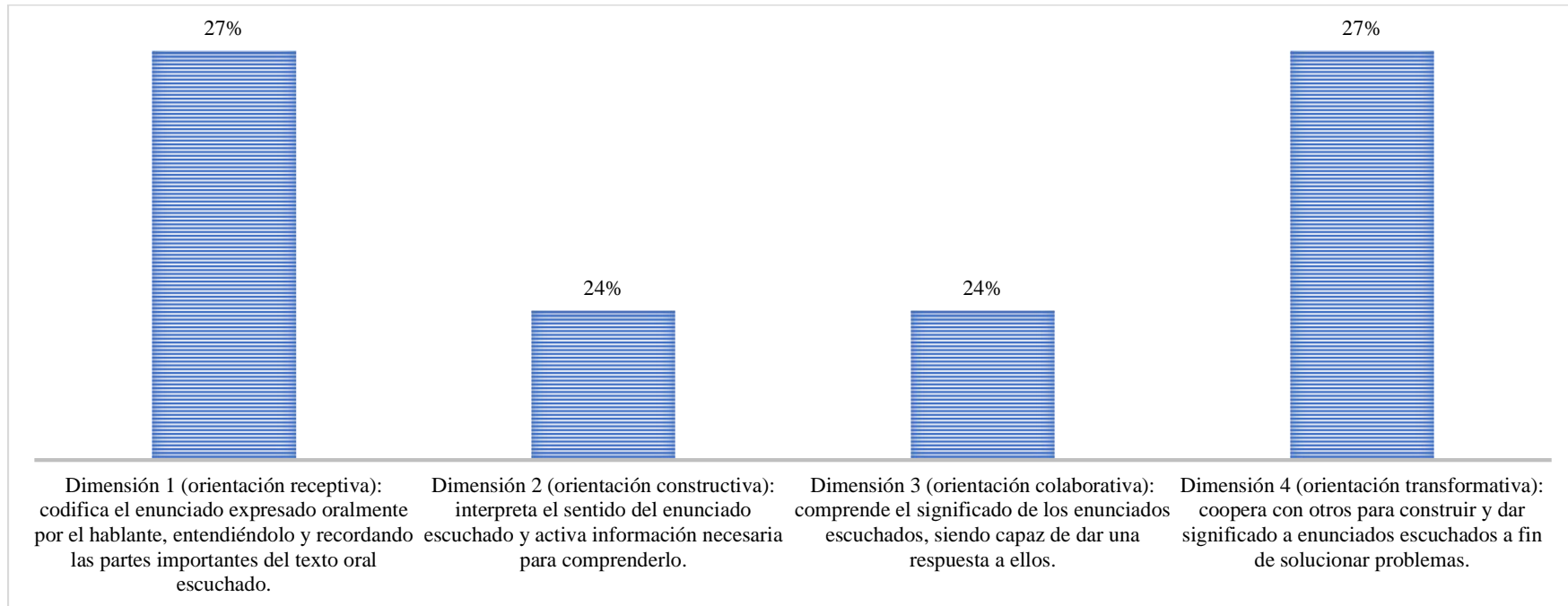
Número de orden	Dimensión	Dimensión 1 (orientación receptiva): codifica el enunciado expresado oralmente por el hablante, entendiéndolo y recordando las partes importantes del texto oral escuchado.	Dimensión 2 (orientación constructiva): interpreta el sentido del enunciado escuchado y activa información necesaria para comprenderlo.	Dimensión 3 (orientación colaborativa): comprende el significado de los enunciados escuchados, siendo capaz de dar una respuesta a ellos.	Dimensión 4 (orientación transformativa): coopera con otros para construir y dar significado a enunciados escuchados a fin de solucionar problemas.	Total puntaje de estudiante	Porcentaje de logro por cada estudiante	
	Indicador	<u>Indicador 1:</u> escucha activamente entendiendo y recordando el enunciado expresado oralmente por el hablante.	<u>Indicador 2:</u> recuerda y utiliza el contenido de los enunciados escuchados en diversas situaciones comunicativas, mostrando atención, concentración e interés en los mismos.	<u>Indicador 3:</u> interviene en la conversación de manera crítica, considerando su experiencia y sus expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto al contenido de los enunciados escuchados.	<u>Indicador 4:</u> participa en las actividades grupales y se pone de acuerdo para la ejecución de las mismas considerando las diversas opiniones de los compañeros.			
	Ítem	<u>Ítem 1:</u> entiende y recuerda las indicaciones expresadas oralmente para dibujar un croquis del camino diario de casa al colegio, evocando los sonidos escuchados durante ese trayecto.	<u>Ítem 2:</u> recuerda y utiliza los sonidos escuchados en el trayecto de casa al colegio para realizar una actividad de sonorización de ambientes en trabajo grupal con sus compañeros.	<u>Ítem 3:</u> explica la procedencia de los sonidos escuchados, que ha elegido para el trabajo de sonorización de ambientes.	<u>Ítem 4:</u> escucha las diversas opiniones de sus compañeros y las toma en cuenta para realizar la actividad grupal de sonorización de ambientes.			
1	0	0	0	0	0	0	0%	
2	2	1	1	1	2	6	50%	
3	1	1	1	1	1	4	33%	
4	1	0	0	0	1	2	17%	
5	1	1	1	1	1	4	33%	
6	0	1	1	1	0	2	17%	
7	0	0	0	0	0	0	0%	
8	1	1	1	1	1	4	33%	
9	1	1	1	1	1	4	33%	
10	2	2	2	2	2	8	67%	
11	0	0	0	0	0	0	0%	
puntaje y %	9	27%	8	24%	8	24%	9	27%

Valor de puntajes	Nunca = 0	A veces = 1	Regularmente = 2	Siempre = 3
Puntaje máximo posible por ítem	11 estudiantes * 3 (valor máximo)		= 33	
Puntaje máximo posible por estudiante	4 ítem * 3 (valor máximo)		= 12	

Autoría propia.

Figura 10.

Resultado de la prueba de entrada de la escucha activa, expresado en porcentaje de logro alcanzado en cada dimensión.



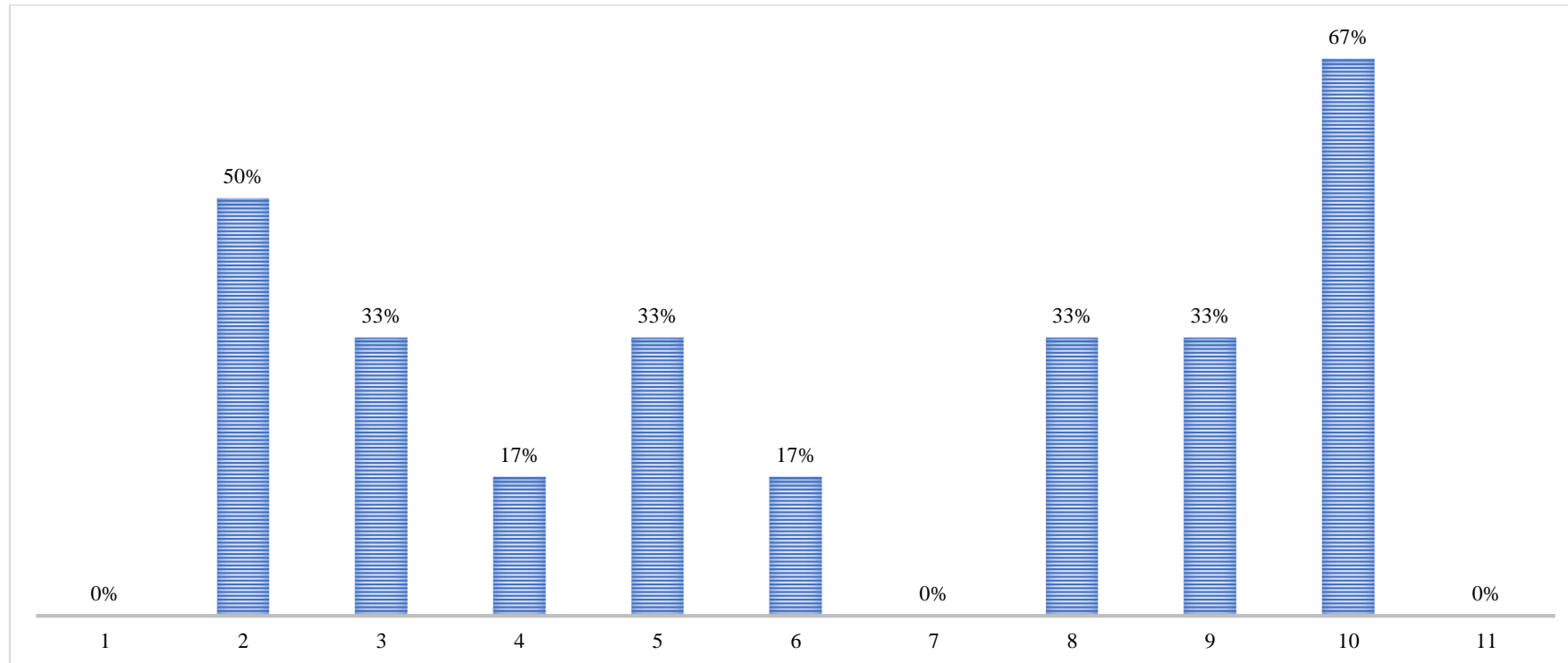
Autoría propia.

- Eje X: las dimensiones evaluadas en la prueba de entrada.
- Eje Y: porcentaje de logro de cada dimensión (puntaje máximo de cada dimensión en la sumatoria de todos los estudiantes = 33)

$$\boxed{\text{puntaje máximo por dimensión} = 3 \times 11 \text{ estudiantes} = 33 = 100\% .}$$

Figura 11.

Resultado de la prueba de entrada de la escucha activa, expresado en porcentaje de logro alcanzado por cada estudiante.



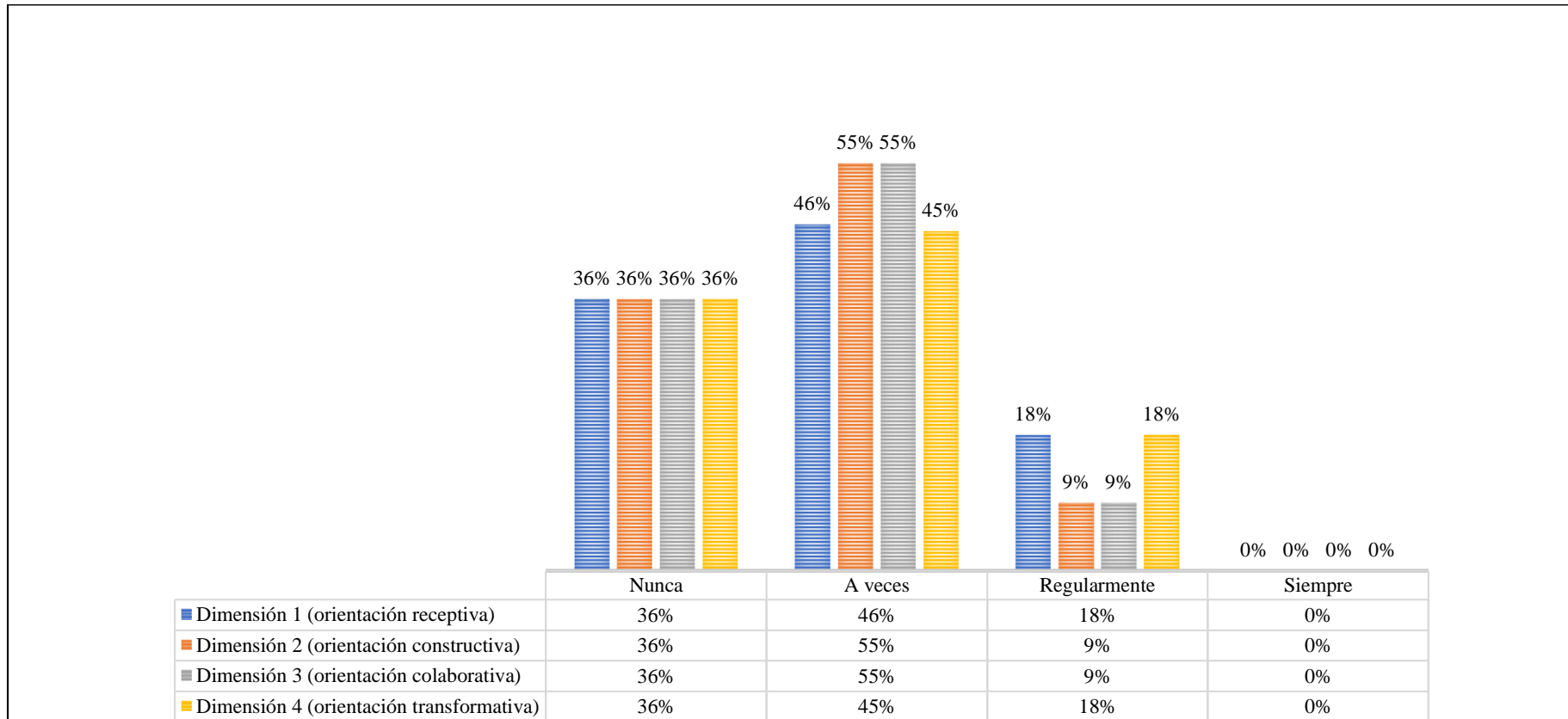
Autoría propia.

- Eje X: estudiantes según su número de orden en el listado.
- Eje Y: porcentaje de logro de acuerdo a la sumatoria del puntaje alcanzado en cada una de las cuatro dimensiones de la prueba de entrada (puntaje máximo de logro que puede alcanzar un estudiante en la sumatoria = 12).

$$\boxed{\text{puntaje máximo por estudiante} = 3 \times 4 \text{ dimensiones} = 12 = 100\% .}$$

Figura 12.

Resultados comparados de la prueba de entrada de la escucha activa, expresado en porcentaje de logro según frecuencia por cada dimensión.



Autoría propia.

- Eje X: frecuencia de la respuesta por cada dimensión = cuatro frecuencias (nunca = 0; a veces = 1; regularmente = 2; siempre = 3).
- Eje Y: los porcentajes de logro, de acuerdo a lo alcanzado en cada una de las dimensiones de la prueba de entrada.

Tabla 39.  
Prueba de salida: orientaciones de la escucha activa.

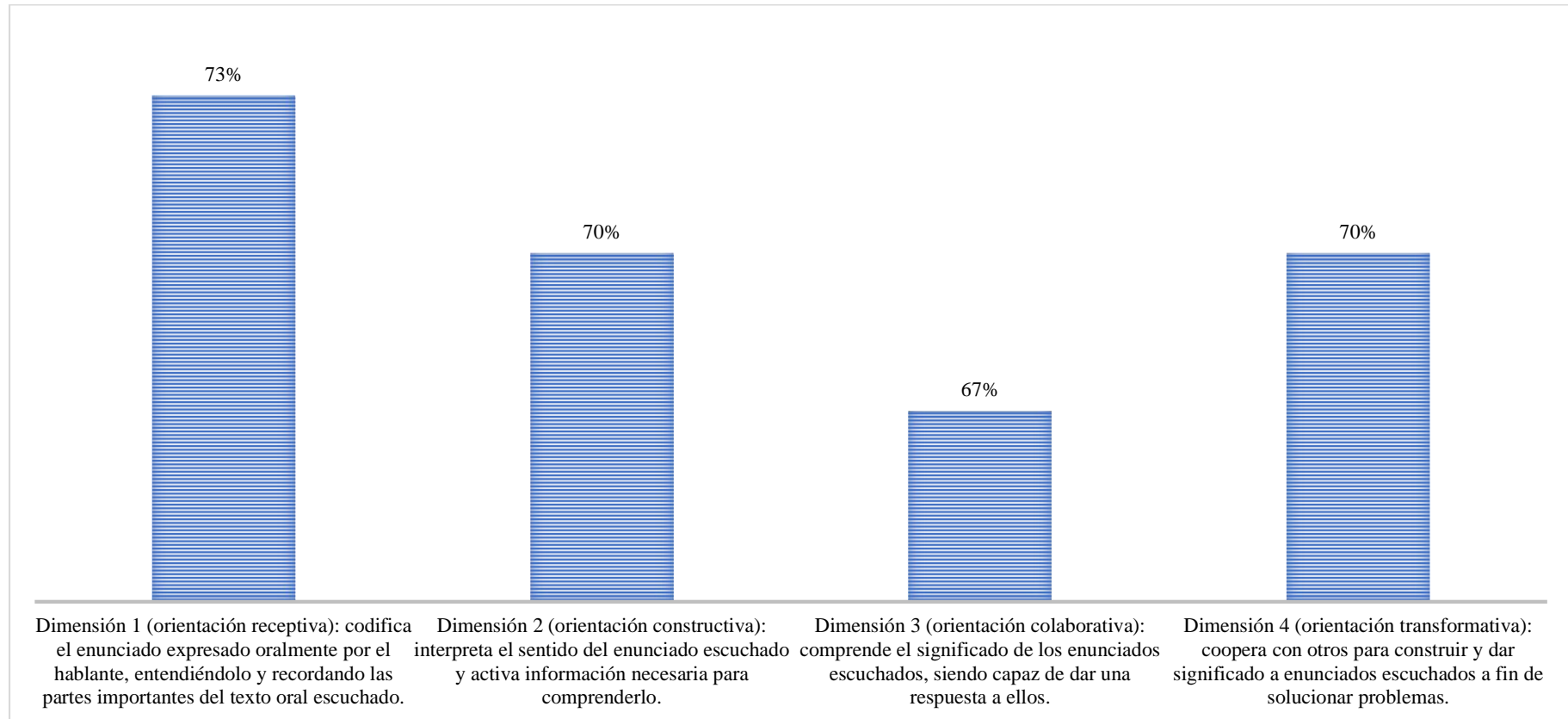
Número de orden	Criterio	<u>Dimensión 1 (orientación receptiva):</u> codifica el enunciado expresado oralmente por el hablante, entendiéndolo y recordando las partes importantes del texto oral escuchado.	<u>Dimensión 2 (orientación constructiva):</u> interpreta el sentido del enunciado escuchado y activa información necesaria para comprenderlo.	<u>Dimensión 3 (orientación colaborativa):</u> comprende el significado de los enunciados escuchados, siendo capaz de dar una respuesta a ellos.	<u>Dimensión 4 (orientación transformativa):</u> coopera con otros para construir y dar significado a enunciados escuchados a fin de solucionar problemas.	Total puntaje de cada estudiante	Porcentaje de logro por cada estudiante		
	Indicador	<u>Indicador 1:</u> escucha activamente entendiendo y recordando el enunciado expresado oralmente por el hablante.	<u>Indicador 2:</u> recuerda y utiliza el contenido de los enunciados escuchados en diversas situaciones comunicativas, mostrando atención, concentración e interés en los mismos.	<u>Indicador 3:</u> interviene en la conversación de manera crítica, considerando su experiencia y sus expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto al contenido de los enunciados escuchados.	<u>Indicador 4:</u> participa en las actividades grupales y se pone de acuerdo para la ejecución de las mismas considerando las diversas opiniones de los compañeros.				
	Ítem	<u>Ítem 1:</u> entiende y recuerda las indicaciones expresadas oralmente para dibujar un croquis del camino diario de casa al colegio, evocando los sonidos escuchados durante ese trayecto.	<u>Ítem 2:</u> recuerda y utiliza los sonidos escuchados en el trayecto de casa al colegio para realizar una actividad de sonorización de ambientes en trabajo grupal con sus compañeros.	<u>Ítem 3:</u> explica la procedencia de los sonidos escuchados, que ha elegido para el trabajo de sonorización de ambientes.	<u>Ítem 4:</u> escucha las diversas opiniones de sus compañeros y las toma en cuenta para realizar la actividad grupal de sonorización de ambientes.				
1		3	3	3	2	11	92%		
2		3	3	3	3	12	100%		
3		2	2	2	2	8	67%		
4		2	2	1	2	7	58%		
5		2	2	2	2	8	67%		
6		2	1	1	2	6	50%		
7		2	2	1	2	7	58%		
8		2	2	2	2	8	67%		
9		2	2	2	2	8	67%		
10		3	3	3	3	12	100%		
11		1	1	2	1	5	42%		
puntaje y %		24	73%	23	70%	22	67%	23	70%

Valor de puntajes	Nunca = 0	A veces = 1	Regularmente = 2	Siempre = 3
Puntaje máximo posible por ítem	11 estudiantes * 3 (valor máximo)		= 33	
Puntaje máximo posible por estudiante	4 ítem * 3 (valor máximo)		= 12	

Autoría propia.

Figura 13.

Resultado de la prueba de salida de la escucha activa, expresado en porcentaje de logro alcanzado en cada dimensión.



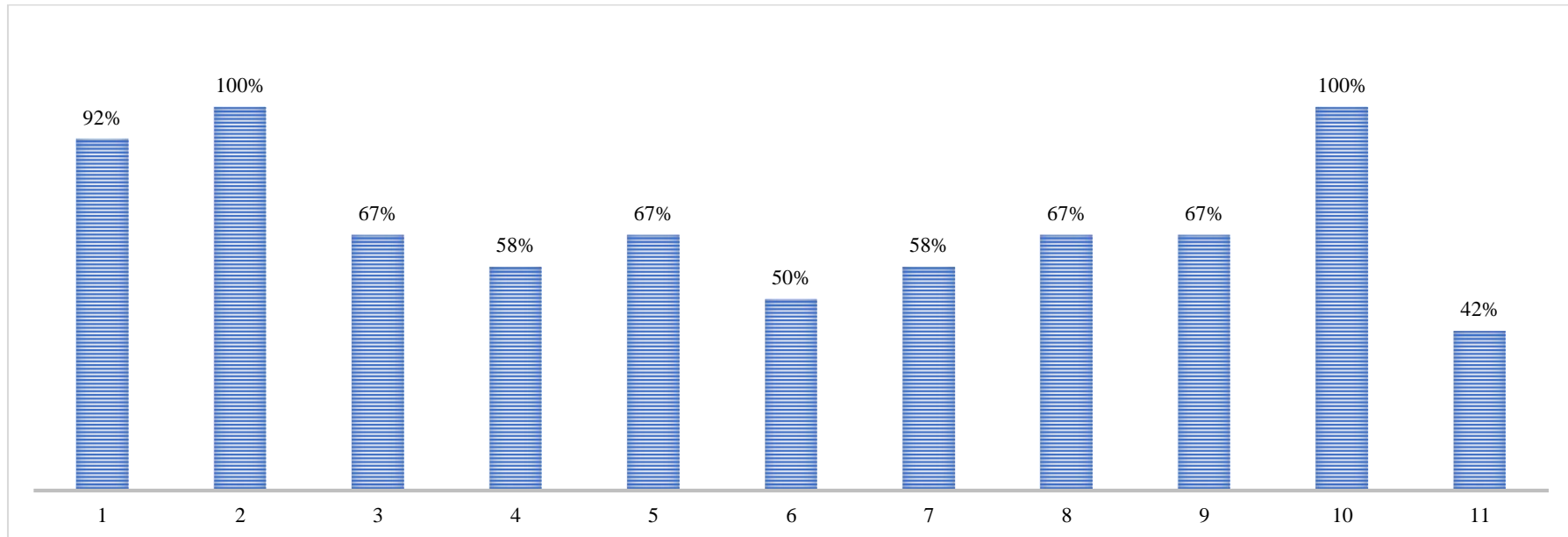
Autoría propia.

- Eje X: las cuatro dimensiones evaluadas en la prueba de salida.
- Eje Y: porcentaje de logro de cada dimensión (puntaje máximo de logro en la sumatoria de respuesta de todos los estudiantes = 33)

$$\boxed{\text{puntaje máximo por dimensión} = 3 \times 11 \text{ estudiantes} = 33 = 100\% .}$$

Figura 14.

Resultado de la prueba de salida de la escucha activa, expresado en porcentaje de logro alcanzado en cada estudiante.



Autoría propia.

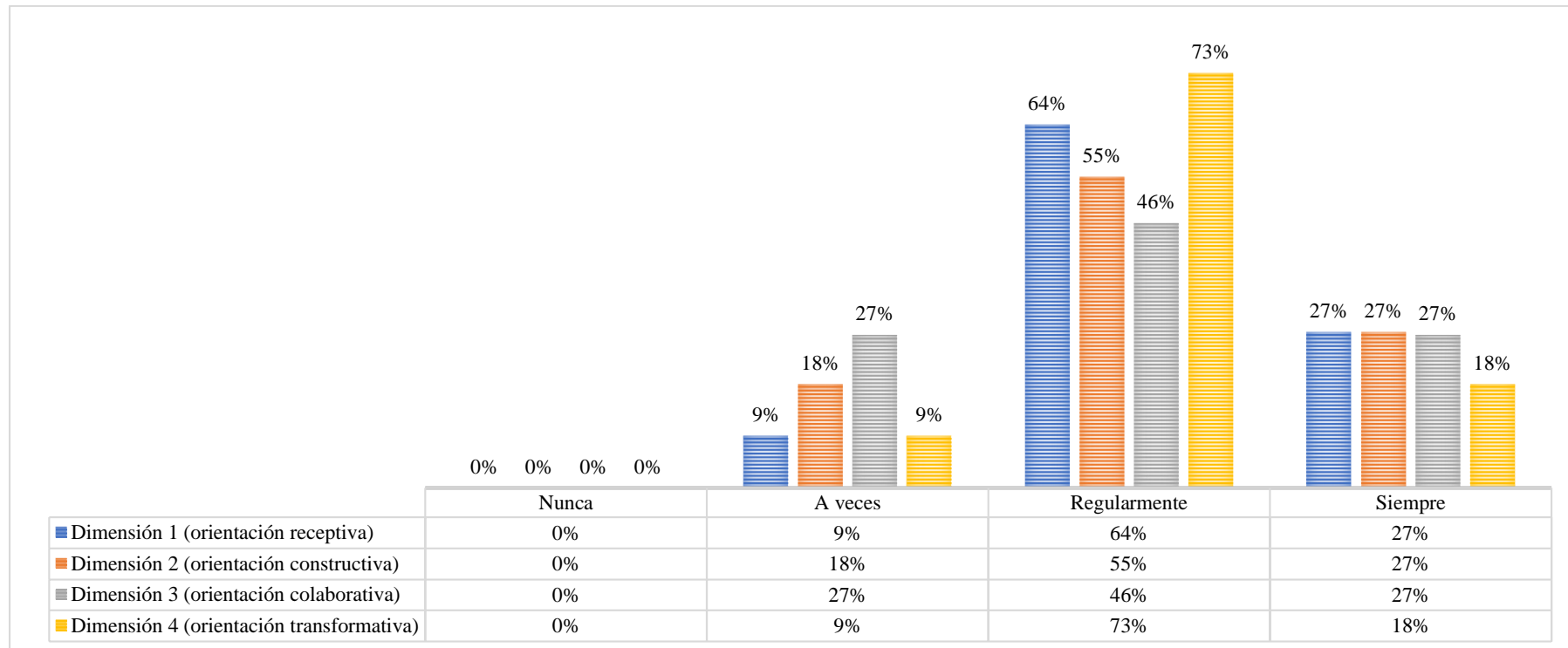
- Eje X: estudiantes según su número de orden en el listado.
- Eje Y: porcentaje de logro de acuerdo a la sumatoria del puntaje alcanzado en cada uno de los cuatro ítems de la prueba de salida (puntaje máximo de logro que puede alcanzar un estudiante en la sumatoria = 12)

$$\boxed{\text{puntaje máximo por estudiante} = 3 \times 4 \text{ ítems} = 12 = 100\% .}$$



Figura 15.

Resultados comparados de la prueba de salida de la escucha activa, expresado en porcentaje de logro según frecuencia por cada dimensión.



Autoría propia.

- Eje X: frecuencia de la respuesta por cada dimensión = cuatro frecuencias (nunca = 0; a veces = 1; regularmente = 2; siempre = 3).
- Eje Y: los porcentajes de logro, de acuerdo al promedio alcanzado en cada una de las dimensiones de la prueba de salida.

Tabla 40.  
Resultados comparativos obtenidos en la prueba de entrada y en la prueba de salida.

PORCENTAJES COMPARADOS EN LA PRUEBA DE ENTRADA Y LA PRUEBA DE SALIDA.								
Frecuencia	Nunca = 0		A veces = 1		Regularmente = 2		Siempre = 3	
Prueba	Entrada	Salida	Entrada	Salida	Entrada	Salida	Entrada	Salida
Dimensión 1 Orientación receptiva.	36%	0%	46%	9%	18%	64%	0%	27%
Dimensión 2 Orientación constructiva.	36%	0%	55%	18%	9%	55%	0%	27%
Dimensión 3 Orientación colaborativa	36%	0%	55%	27%	9%	46%	0%	27%
Dimensión 4 Orientación transformativa.	36%	0%	45%	9%	18%	73%	0%	18%

Autoría propia. Basada en información de la lista de cotejo

A continuación, analizo y presento la comparación de los resultados obtenidos en la prueba de entrada y la prueba de salida, por cada una de las frecuencias que he medido en la lista de cotejo (nunca, a veces, frecuentemente y siempre).

Muestro los resultados obtenidos en cada una de las cuatro dimensiones u orientaciones que he considerado para evaluar la escucha activa (receptiva, constructiva, colaborativa y transformativa). Cada dimensión tiene un indicador y un ítem como se puede verificar en el instrumento de evaluación (lista de cotejo) que diseñé (ver tabla 4, página 59 del presente trabajo).

#### A. Dimensión 1 – orientación receptiva. Indicador 1. Ítem 1.

Para la medición de la dimensión 1 – orientación receptiva cuya definición conceptual es la capacidad de codificar el enunciado expresado oralmente por el hablante, entendiéndolo y recordando las partes importantes del texto oral escuchado, siendo el indicador 1 la habilidad de escuchar activamente entendiendo y recordando el enunciado expresado oralmente por el hablante, siendo el ítem 1 que el estudiante entiende y recuerda las indicaciones expresadas oralmente para dibujar un croquis del camino diario de casa al colegio, evocando los sonidos escuchados durante ese trayecto.

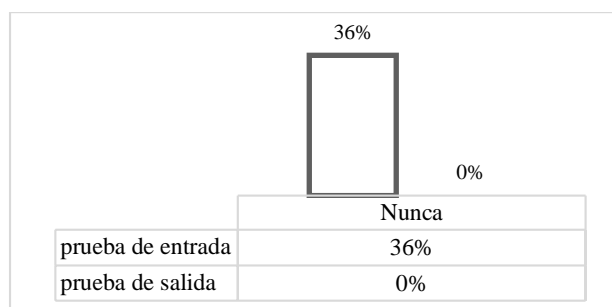
Los resultados obtenidos según las diferentes frecuencias son:

Para la dimensión 1 – orientación receptiva con frecuencia de respuesta NUNCA, la comparación de los resultados entre la prueba de entrada y la prueba de salida es la siguiente, como se puede ver en la figura 16:

- Al inicio del proyecto, el grupo de estudiantes que nunca muestra la destreza representaba el 36% del total.
- Luego de aplicar el proyecto, hubo un decrecimiento puesto que esta frecuencia representó el 0% del total.

Figura 16.

*Dimensión 1 – orientación receptiva, nunca.*



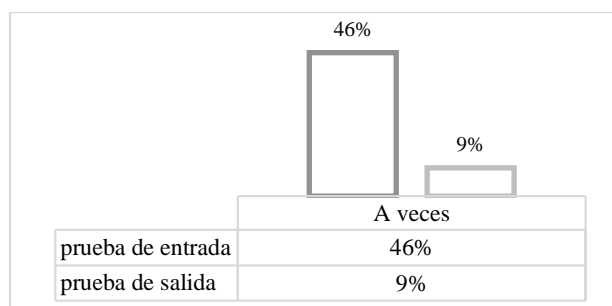
Autoría propia.

Para la dimensión 1 – orientación receptiva con frecuencia de respuesta A VECES, la comparación de los resultados entre la prueba de entrada y la prueba de salida es la siguiente, como se puede ver en la figura 17:

- Al inicio del proyecto, el grupo de estudiantes que a veces muestra la destreza representaba el 46% del total.
- Luego de aplicar el proyecto, hubo un decrecimiento puesto que esta frecuencia representó el 9% del total.

Figura 17.

*Dimensión 1 – orientación receptiva, a veces.*



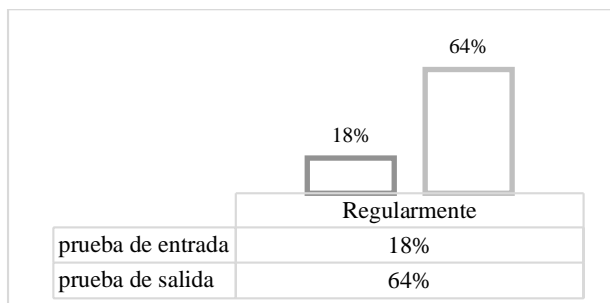
Autoría propia.

Para la dimensión 1 – orientación receptiva con frecuencia de respuesta REGULARMENTE, la comparación de los resultados entre la prueba de entrada y la prueba de salida es la siguiente, como se puede ver en la figura 18:

- Al inicio del proyecto, el grupo de estudiantes que regularmente muestra la destreza representaba el 18% del total.
- Luego de aplicar el proyecto, hubo un progreso en el desarrollo de dicha habilidad representando el 64% del total.

Figura 18.

*Dimensión 1 – orientación receptiva, regularmente.*



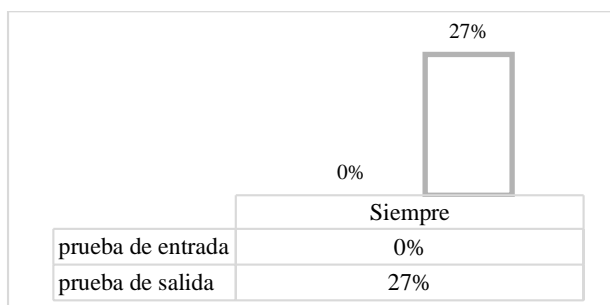
Autoría propia.

Para la dimensión 1 – orientación receptiva con frecuencia de respuesta SIEMPRE, la comparación de los resultados entre la prueba de entrada y la prueba de salida es la siguiente, como se puede ver en la figura 19:

- Al inicio del proyecto, el grupo de estudiantes que siempre muestra la destreza representaba el 0% del total.
- Luego de aplicar el proyecto, hubo un progreso en el desarrollo de dicha habilidad representando el 27% del total.

Figura 19.

*Dimensión 1 – orientación receptiva, siempre.*



Autoría propia.

## B. Dimensión 2 – orientación constructiva. Indicador 2. Ítem 2.

Para la medición de la dimensión 2 – orientación constructiva cuya definición conceptual es la capacidad de interpretar el sentido del enunciado escuchado y activar información necesaria para comprenderlo, siendo el indicador 2 la habilidad de recordar y utilizar el contenido de los enunciados escuchados en diversas situaciones comunicativas, mostrando atención, concentración e interés en los mismos, siendo el ítem 2 que el estudiante

recuerda y utiliza los sonidos escuchados en el trayecto de casa al colegio para realizar una actividad de sonorización de ambientes en trabajo grupal con sus compañeros.

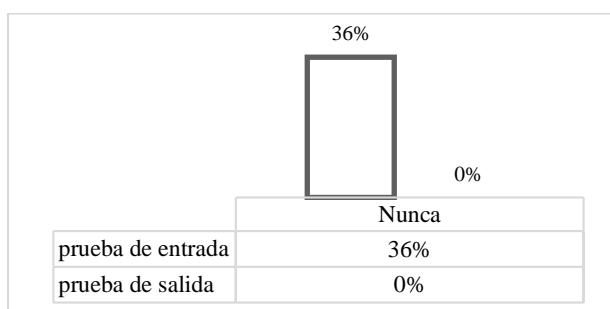
Los resultados obtenidos según las diferentes frecuencias son:

Para la dimensión 2 – orientación constructiva con frecuencia de respuesta NUNCA, la comparación de los resultados entre la prueba de entrada y la prueba de salida es la siguiente, como se puede ver en la figura 20:

- Al inicio del proyecto, el grupo de estudiantes que NUNCA muestra la destreza representaba el 36% del total.
- Luego de aplicar el proyecto, hubo un decrecimiento puesto que esta frecuencia representó el 0% del total.

Figura 20.

*Dimensión 2 – orientación constructiva, nunca.*

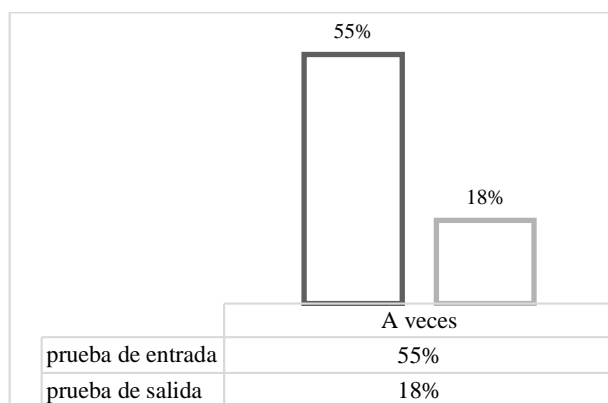


Autoría propia.

Para la dimensión 2 – orientación constructiva con frecuencia de respuesta A VECES, la comparación de los resultados entre la prueba de entrada y la prueba de salida es la siguiente, como se puede ver en la figura 21:

- Al inicio del proyecto, el grupo de estudiantes que a veces muestra la destreza representaba el 55% del total.
- Luego de aplicar el proyecto, hubo un decrecimiento puesto que esta frecuencia representó el 18% del total.

Figura 21.  
Dimensión 2 – orientación constructiva, a veces.

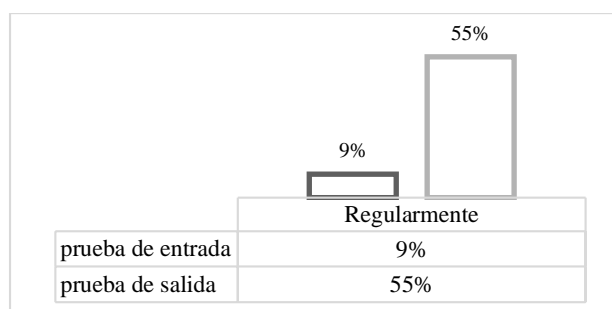


Autoría propia.

Para la dimensión 2 orientación constructiva con frecuencia de respuesta REGULARMENTE, la comparación de los resultados entre la prueba de entrada y la prueba de salida es la siguiente, como se puede ver en la figura 22:

- Al inicio del proyecto, el grupo de estudiantes que regularmente muestra la destreza representaba el 9% del total.
- Luego de aplicar el proyecto, hubo un progreso puesto que esta frecuencia representó el 55% del total.

Figura 22.  
Dimensión 2 – orientación constructiva, regularmente.

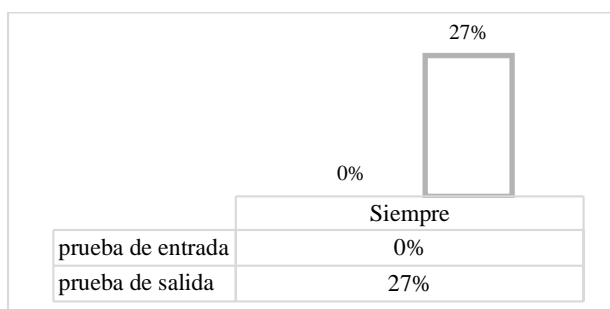


Autoría propia.

Para la dimensión 2 – orientación constructiva con frecuencia de respuesta SIEMPRE, la comparación de los resultados entre la prueba de entrada y la prueba de salida es la siguiente, como se puede ver en la figura 23:

- Al inicio del proyecto, el grupo de estudiantes que siempre muestra la destreza representaba el 0% del total.
- Luego de aplicar el proyecto, hubo un progreso puesto que esta frecuencia representó el 27% del total.

Figura 23.  
Dimensión 2 – orientación constructiva, siempre.



Autoría propia.

### C. Dimensión 3 – orientación colaborativa. Indicador 3. Ítem 3.

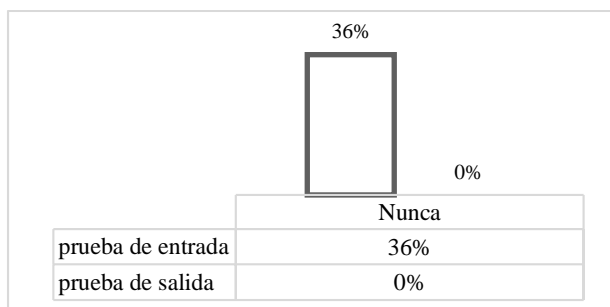
Para la medición de la dimensión 3 – orientación colaborativa cuya definición conceptual es la capacidad de comprender el significado de los enunciados escuchados, siendo capaz de dar una respuesta a ellos, siendo el indicador 3 la habilidad de intervenir en la conversación de manera crítica, considerando su experiencia y sus expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto al contenido de los enunciados escuchados, siendo el ítem 3 que el estudiante explica la procedencia de los sonidos escuchados, que ha elegido para el trabajo de sonorización de ambientes.

Los resultados obtenidos según las diferentes frecuencias son:

Para la dimensión 3 – orientación colaborativa con frecuencia de respuesta NUNCA, la comparación de los resultados entre la prueba de entrada y la prueba de salida es la siguiente, como se puede ver en la figura 24:

- Al inicio del proyecto, el grupo de estudiantes que nunca muestra la destreza representaba el 36% del total.
- Luego de aplicar el proyecto, hubo un decrecimiento puesto que esta frecuencia representó el 0% del total.

Figura 24.  
Dimensión 3 – orientación colaborativa, nunca



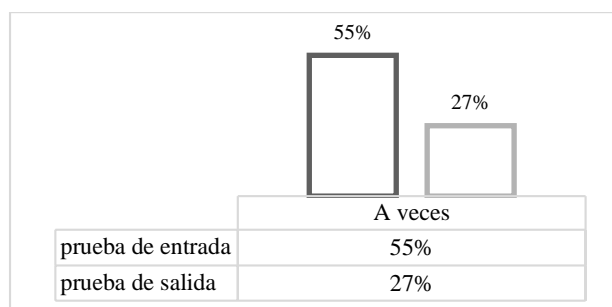
Autoría propia.

Para la dimensión 3 – orientación colaborativa con frecuencia de respuesta A VECES, la comparación de los resultados entre la prueba de entrada y la prueba de salida es la siguiente, como se puede ver en la figura 25:

- Al inicio del proyecto, el grupo de estudiantes que a veces muestra la destreza representaba el 55% del total.
- Luego de aplicar el proyecto, hubo un decrecimiento puesto que esta frecuencia representó el 27% del total.

Figura 25.

*Dimensión 3 – orientación colaborativa, a veces.*



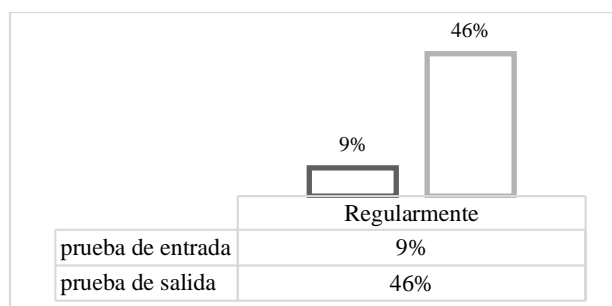
Autoría propia.

Para la dimensión 3 – orientación colaborativa con frecuencia de respuesta REGULARMENTE, la comparación de los resultados entre la prueba de entrada y la prueba de salida es la siguiente, como se puede ver en la figura 26:

- Al inicio del proyecto, el grupo de estudiantes que regularmente muestra la destreza representaba el 9% del total.
- Luego de aplicar el proyecto, hubo un progreso puesto que esta frecuencia representó el 46% del total.

Figura 26.

*Dimensión 3 – orientación colaborativa, regularmente.*



Autoría propia.

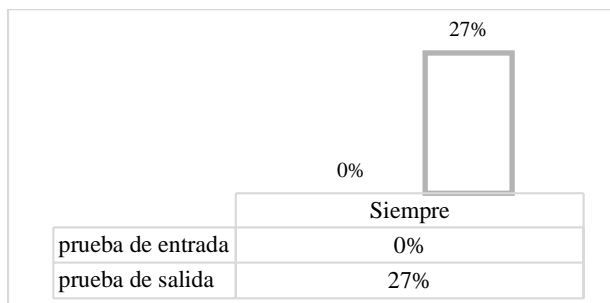
Para la dimensión 3 – orientación colaborativa con frecuencia de respuesta SIEMPRE, la comparación de los resultados entre la prueba de entrada y la prueba de salida es la siguiente, como se puede ver en la figura 27:



- Al inicio del proyecto, el grupo de estudiantes que siempre muestra la destreza representaba el 0% del total.
- Luego de aplicar el proyecto, hubo un progreso puesto que esta frecuencia representó el 27% del total.

Figura 27.

*Dimensión 3 – orientación colaborativa, siempre.*



Autoría propia.

#### D. Dimensión 4 – orientación transformativa. Indicador 4. Ítem 4.

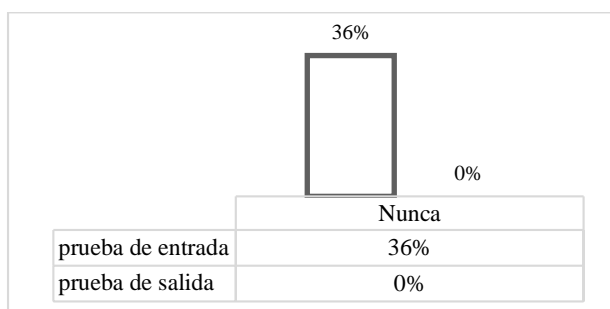
Para la medición de la dimensión 4 – orientación transformativa cuya definición conceptual es la capacidad de cooperar con otros para construir y dar significado a enunciados escuchados a fin de solucionar problemas, siendo el indicador 3 la habilidad de participar en las actividades grupales y ponerse de acuerdo para la ejecución de las mismas considerando las diversas opiniones de los compañeros, siendo el ítem 3 que el estudiante escucha las diversas opiniones de sus compañeros y las toma en cuenta para realizar la actividad grupal de sonorización de ambientes.

Los resultados obtenidos según las diferentes frecuencias son:

Para la dimensión 4 – orientación transformativa con frecuencia de respuesta NUNCA, la comparación de los resultados entre la prueba de entrada y la prueba de salida es la siguiente, como se puede ver en la figura 28:

- Al inicio del proyecto, el grupo de estudiantes que nunca muestra la destreza representaba el 36% del total.
- Luego de aplicar el proyecto, hubo un decrecimiento puesto que esta frecuencia representó el 0% del total.

Figura 28.  
Dimensión 4 – orientación transformativa, nunca.

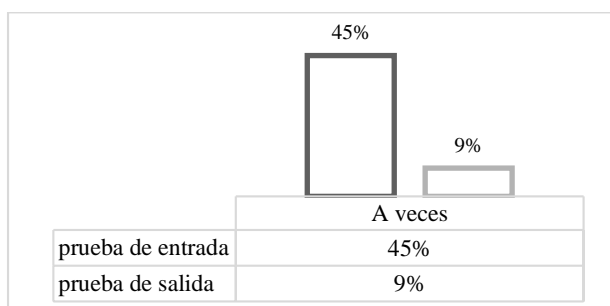


Autoría propia.

Para la dimensión 4 – orientación transformativa con frecuencia de respuesta A VECES, la comparación de los resultados entre la prueba de entrada y la prueba de salida es la siguiente, como se puede ver en la figura 29:

- Al inicio del proyecto, el grupo de estudiantes que a veces muestra la destreza representaba el 45% del total.
- Luego de aplicar el proyecto, hubo un decrecimiento puesto que esta frecuencia representó el 9% del total.

Figura 29.  
Dimensión 4 – orientación transformativa, a veces.

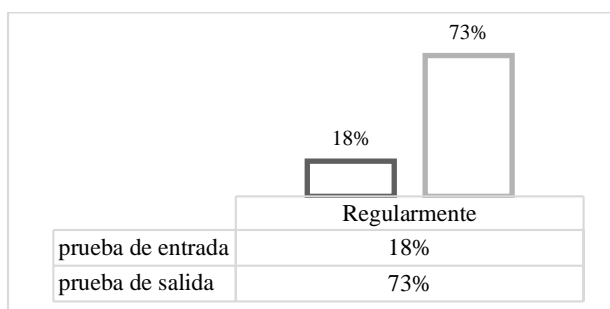


Autoría propia.

Para la dimensión 4 – orientación transformativa con frecuencia de respuesta REGULARMENTE, la comparación de los resultados entre la prueba de entrada y la prueba de salida es la siguiente, como se puede ver en la figura 30:

- Al inicio del proyecto, el grupo de estudiantes que regularmente muestra la destreza representaba el 18% del total.
- Luego de aplicar el proyecto, hubo un progreso puesto que esta frecuencia representó el 73% del total.

Figura 30.  
Dimensión 4 – orientación transformativa, regularmente.

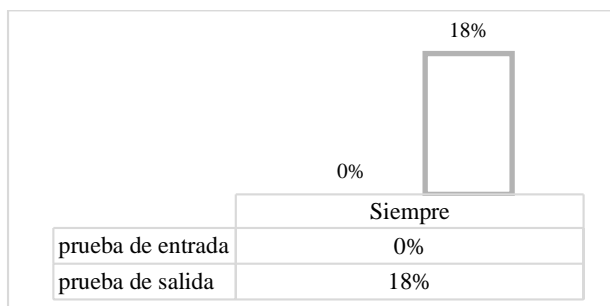


Autoría propia.

Para la dimensión 4 – orientación transformativa con frecuencia de respuesta SIEMPRE, la comparación de los resultados entre la prueba de entrada y la prueba de salida es la siguiente, como se puede ver en la figura 31:

- Al inicio del proyecto, el grupo de estudiantes que siempre muestra la destreza representaba el 0% del total.
- Luego de aplicar el proyecto, hubo un progreso puesto que esta frecuencia representó el 18% del total.

Figura 31.  
Dimensión 4– (orientación transformativa, siempre.



Autoría propia.

Los resultados obtenidos en la presente investigación permiten poner de relieve el papel del arte dramático en la formación integral del estudiante y su aporte al desarrollo de las capacidades sociales y comunicativas, constituyendo la habilidad de escucha activa fundamental para el desarrollo de las mismas.

Aunque, según algunos autores, es difícil evaluar de forma inmediata, tanto cualitativa como cuantitativamente el desarrollo de la capacidad de escucha, es innegable la importancia que tiene esta capacidad en la construcción de la dimensión comunicativa y social de la persona.

Los resultados obtenidos demuestran que el instrumento didáctico juego dramático puede aportar a la mejora de las habilidades de escucha activa para el desarrollo de la capacidad de escucha.

Una importante variación se registró en la frecuencia NUNCA, puesto que el resultado en la prueba de entrada indicó que el 36% de estudiantes no demostraron habilidades para escucha activa; en la evaluación de la prueba de salida el resultado fue 0%, es decir, todos los estudiantes habían iniciado el proceso de mejora de la capacidad de escucha en las cuatro dimensiones, como se puede ver en la tabla 41.

Tabla 41. <i>Comparación de la frecuencia NUNCA, en la prueba de entrada y la prueba de salida.</i>			
Frecuencia NUNCA = 0	Entrada	Salida	= Diferencia
Dimensión 1 – orientación receptiva	36%	0%	36
Dimensión 2 – orientación constructiva	36%	0%	36
Dimensión 3 – orientación colaborativa	36%	0%	36
Dimensión 4 – orientación transformativa	36%	0%	36

Autoría propia. Basada en información de la lista de cotejo.

A lo largo del trabajo, los estudiantes del grupo evaluado NUNCA, en todas las dimensiones iniciaron su proceso de desarrollo de las destrezas de la escucha activa e incrementaron los porcentajes de los grupos evaluados como a veces y regularmente.

En la frecuencia A VECES, aunque la prueba de entrada tiene resultados mayores a los de la prueba de salida indica, sin embargo, que el proceso de desarrollo de las habilidades para la escucha activa, se ha iniciado, siendo los valores de diferencia más destacados los logrados en la dimensión 1 y la dimensión 2, como se puede ver en la tabla 42.

Tabla 42. <i>Comparación de la frecuencia A VECES, en la prueba de entrada y la prueba de salida.</i>			
Frecuencia A VECES = 1	Entrada	Salida	= Diferencia
Dimensión 1 – orientación receptiva	46%	9%	37
Dimensión 2 – orientación constructiva	55%	18%	37
Dimensión 3 – orientación colaborativa	55%	27%	28
Dimensión 4 – orientación transformativa	45%	9%	36

Autoría propia. Basada en información de la lista de cotejo.

En la frecuencia REGULARMENTE, la prueba de entrada tiene resultados menores a los de la prueba de salida, indicando, que el proceso de desarrollo de las habilidades para la escucha activa, continúa y mejora, siendo el valor de diferencia más destacado el logrado en la dimensión 4, como se puede ver en la tabla 43.

Tabla 43.  
*Comparación de la frecuencia REGULARMENTE, en la prueba de entrada y la prueba de salida.*

Frecuencia REGULARMENTE = 2	Entrada	Salida	= Diferencia
Dimensión 1 – orientación receptiva	18%	64%	-46
Dimensión 2 – orientación constructiva	9%	55%	-46
Dimensión 3 – orientación colaborativa	9%	46%	-28
Dimensión 4 – orientación transformativa	18%	73%	-55

Autoría propia. Basada en información de la lista de cotejo.

En la frecuencia SIEMPRE, la prueba de entrada indicó que el 0% de estudiantes demostró habilidades para la escucha activa, es decir, todos los estudiantes iniciaron el proceso, siendo evaluados algunos de ellos en la frecuencia a veces y otros en regularmente. Como resultado de la aplicación del proyecto y el proceso iniciado, la dimensión 1, 2 y 3 tuvieron los valores de diferencia más destacados, como se puede ver en la tabla 44.

Tabla 44.  
*Comparación de la frecuencia SIEMPRE, en la prueba de entrada y la prueba de salida.*

Frecuencia SIEMPRE = 3	Entrada	Salida	= Diferencia
Dimensión 1 – orientación receptiva	0%	27%	-27
Dimensión 2 – orientación constructiva	0%	27%	-27
Dimensión 3 – orientación colaborativa	0%	27%	-27
Dimensión 4 – orientación transformativa	0%	18%	-18

Autoría propia. Basada en información de la lista de cotejo.

En el análisis comparativo de las frecuencias y dimensiones, considero como positivo el decrecimiento que se logró en las frecuencias NUNCA y A VECES y, también como positivo el incremento de las frecuencias REGULARMENTE y SIEMPRE, como se puede ver en la tabla 45.

Tabla 45.  
*Comparación de las frecuencias en la prueba de entrada y la prueba de salida.*

Dimensión	Dimensión 1 orientación receptiva		Dimensión 2 orientación constructiva		Dimensión 3 orientación colaborativa		Dimensión 4 orientación transformativa	
	E	S	E	S	E	S	E	S
Prueba Frecuencia								
Nunca	36%	0%	36%	0%	36%	0%	36%	0%
A veces	46%	9%	55%	18%	55%	27%	45%	9%
Regularmente	18%	64%	9%	55%	9%	46%	18%	73%
Siempre	0%	27%	0%	27%	0%	27%	0%	18%

Autoría propia. Basada en información de la lista de cotejo.

En el análisis de la dimensión 1 – orientación receptiva, que tuvo en la prueba de entrada 36% de respuesta nunca y 0% de respuesta siempre, puedo decir que el proceso iniciado, permitió que la frecuencia regularmente tuviera un incremento alcanzando 64% y que la

frecuencia siempre se incrementara en 27%, significando, el resultado de la suma de estas dos últimas frecuencias (91%), el logro de la habilidad de esta dimensión.

En el análisis de la dimensión 2 – orientación constructiva, que tuvo en la prueba de entrada 36% de respuesta nunca y 0% de respuesta siempre, puedo decir que el proceso iniciado, permitió que la frecuencia regularmente tuviera un incremento alcanzando 55% y que la frecuencia SIEMPRE se incrementara en 27%, significando, el resultado de la suma de estas dos últimas frecuencias (92%), el logro de la habilidad de esta dimensión.

En el análisis de la dimensión 3 – orientación colaborativa, que tuvo en la prueba de entrada 36% de respuesta nunca y 0% de respuesta siempre, puedo decir que el proceso iniciado, permitió que la frecuencia a veces decreciera y que la frecuencia regularmente tuviera un incremento alcanzando 46% y que la frecuencia siempre se incrementara en 27%, significando, el resultado de la suma de estas dos últimas frecuencias (73%), el logro de la habilidad de esta dimensión.

En el análisis de la dimensión 4 – orientación transformativa, que tuvo en la prueba de entrada 36% de respuesta nunca y 0% de respuesta siempre, puedo decir que el proceso iniciado, permitió que la frecuencia a veces decreciera y que la frecuencia regularmente tuviera un incremento alcanzando 73% y que la frecuencia siempre se incrementara en 18%, significando, el resultado de la suma de estas dos últimas frecuencias (91%), el logro de la habilidad de esta dimensión.

## 5.2. Conclusiones

En la primera parte del proyecto aplicado busqué brindar el espacio y tiempo necesarios para lograr captar el interés y motivar la participación de los estudiantes. Con esto, puedo sostener que se enseña a escuchar, escuchando. Si el docente no muestra interés y disposición a escuchar a sus estudiantes y tomar en cuenta sus opiniones para la elaboración de normas y actividades, los estudiantes no aprenderán a escuchar. Los estudiantes dejan de escuchar o no se esfuerzan por hacerlo si lo que van a escuchar no tiene significado para ellos. Esta es la situación encontrada en los estudiantes del 5° grado de primaria de la institución educativa privada Alborada del distrito de Lince.

En respuesta a los problemas planteados y los objetivos perseguidos con los estudiantes de 5° grado de primaria de la institución educativa privada Alborada del distrito de Lince aplicando como estrategia didáctica el taller de juego dramático para desarrollar la escucha activa, puedo señalar que:

- a. La revisión teórica de las fuentes me permite concluir que la escucha es una habilidad lingüística para la codificación de textos orales presente en el 45% del tiempo que dedicamos a la comunicación, que es realizada por un individuo que actúa como receptor al percibir auditivamente un enunciado producido de manera oral por un emisor. La mayoría de estudios que he encontrado acerca de la capacidad de escucha están orientados a determinar los procesos cognitivos que se ponen en marcha para la adquisición de una segunda lengua.

He diseñado una estrategia didáctica que considere las orientaciones de la escucha activa planteadas por Rost y su instrumentalización a través de la realización colectiva del juego dramático. Estas orientaciones indican una progresión de la escucha desde la recepción auditiva de un enunciado hasta el establecimiento de situaciones de diálogo entre interlocutores que deben crear de manera colectiva una historia que representarán en el juego dramático. Al respecto puedo concluir:

- (1) El juego dramático puso en marcha la dimensión lingüística y comunicativa para poder codificar un enunciado recibido auditivamente, es decir, interpretar su sentido, correspondiendo a las siguientes orientaciones de la escucha activa:
  - i. Orientación receptiva: cada uno de los participantes debió escuchar atentamente los enunciados de los demás emisores, entenderlos y recordarlos a fin de poder continuar con la elaboración del argumento que se habían propuesto de manera colectiva.

- ii. Orientación constructiva: cada participante debió dar sentido a lo escuchado de acuerdo a la propia información acerca del argumento que debían elaborar de manera colectiva.
- (2) El juego dramático puso en marcha la dimensión social y comunicativa para poder negociar significados, es decir, llegar a acuerdos acerca de la continuación de la historia y las diferentes peripecias que en ella se presentarían, correspondiendo a las siguientes orientaciones de la escucha activa:
- i. Orientación colaborativa: cada participante debió comprender los enunciados percibidos auditivamente emitidos por los demás y responder a cada uno de ellos sin perder de vista el objetivo colectivo de crear un argumento para el juego dramático.
  - ii. Orientación transformativa: Esta orientación me indicó la parte más significativa de la escucha activa en la que pude verificar si respetaban los turnos de intervención, esperaban escuchar los enunciados orales de los demás y encaminarse al logro de un resultado colectivo.

Los resultados que he obtenido en esta investigación son alentadores respecto a las posibilidades formativas que brinda la Educación por el arte en su especialidad de arte dramático para el desarrollo de la capacidad de escucha en particular y de las habilidades dialógicas y sociales en general.

Es curioso y metafórico que los estudiantes plantearan como desencadenante del conflicto la no escucha entre los roles-personajes acerca del problema que los aquejaba (el desalojo); sólo cuando los roles-personajes decidieron escucharse entre sí y escuchar opiniones para llegar a un acuerdo, pudieron encontrar una manera de encarar el problema. Como bien señala Reyes (2005) el “espacio escénico se relaciona con trasladarse subjetivamente a una dimensión espacio-temporal en donde las vivencias y relatos ocurren lo plano y retenido de un relato verbal, un holograma tridimensional, que permite la actualización en el aquí y ahora” (p. 2). El individuo participante en el juego dramático desarrolla habilidades comunicativas y sociales que le permiten cooperar con el trabajo, sustentar sus propuestas y entender las de los demás para llegar acuerdos.

- b. En cuanto al desarrollo de la orientación receptiva de la escucha activa, es decir, escuchar activamente entendiendo y recordando el contenido de los mensajes del hablante y sus ítems:



- Indicador 1: al inicio del proyecto el 0% escuchaba de manera receptiva y al final del proyecto, el 36% siempre lo hacía, entendiendo las indicaciones, recordándolas y siguiéndolas para cumplir con la ejecución de las actividades propuestas.
- c. En cuanto al desarrollo de la orientación constructiva de la escucha activa, es decir, utilizar el contenido de los mensajes escuchados en diversas situaciones comunicativas, mostrando atención, concentración e interés en los mismos y su ítem:
  - Indicador 2: al inicio del proyecto el 0% escuchaba de manera constructiva y al final del proyecto, el 27% siempre lo hacía, refiriendo con las propias palabras las indicaciones escuchadas, para cumplir con la ejecución de las actividades propuestas.
- d. Respecto al desarrollo de la orientación colaborativa de la escucha activa, es decir, intervenir en la conversación de manera crítica, considerando la propia experiencia y las propias expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto al contenido de los mensajes escuchados y sus ítems:
  - Indicador 3: al inicio del proyecto el 0% escuchaba de manera colaborativa y al final del proyecto, el 32% siempre lo hacía, explicando o comentando la información escuchada y mostrando riqueza de vocabulario en su expresión oral, para cumplir con la ejecución de las actividades propuestas.
- e. Finalmente, respecto al desarrollo de la orientación transformativa de la escucha activa, es decir, participar en las actividades grupales y ponerse de acuerdo para la ejecución de las mismas considerando las diversas opiniones de los compañeros y su ítem:
  - Indicador 4: al inicio del proyecto el 0% escuchaba de manera constructiva y al final del proyecto, el 18% siempre lo hacía, participando en el debate y proponiendo alternativas para escuchar mejor, tomando en cuenta las diversas opiniones de los compañeros para cumplir con la ejecución de las actividades propuestas.

Los resultados obtenidos en esta investigación indican que es necesario la intervención educativa para desarrollar la escucha activa.

### 5.3. Recomendaciones

La cantidad de información (45%) que un individuo procesa por la vía auditiva hace que el desarrollo de la capacidad de escucha sea condición necesaria y básica para el aprendizaje y para la convivencia.

El Currículo Nacional de la Educación Básica determina que en los procesos pedagógicos deben trabajarse cuatro ejes curriculares: aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a aprender y aprender a hacer en todas sus áreas. Considero que, en dicho diseño curricular, con el inicio de la lectoescritura y a medida que se avanza en los grados, la atención se centra en el material escrito y leído, descuidándose la oralidad y la escucha. Recomiendo, por lo tanto, continuar durante la formación escolar básica con el desarrollo de la capacidad de escucha. En esta investigación he planteado la importancia que dicha capacidad tiene para el desarrollo de otras capacidades comunicativas y para la formación del individuo democrático.

La asignatura de Arte y Cultura en la Educación Básica Regular debe ser conducida por especialistas en la materia. Además, el docente de arte no sólo debe dominar los conocimientos teóricos y conceptuales de su especialidad, sino también, debería tener como forma de expresión y disfrute personal alguna disciplina artística. Es, precisamente, el cultivo de esta sensibilidad artística del docente la que le permitirá tener una lectura profunda y cabal de la producción creativa del estudiante, transformadora de los significados y de las relaciones con la realidad y que debería constituir la razón de ser del arte en la educación.

Como bien señala Murillo (2009) en Costa Rica, siendo esta condición identificable en la realidad educativa de otros países:

los educadores carecen de formación suficiente para afrontar (...) los retos que demanda la enseñanza de la lengua (entre otras razones, por) la ausencia de un planteamiento integral que (la considere) como área instrumental para la socialización y la adquisición de nuevos conocimientos, desde un enfoque comunicativo (que favorezca) el desarrollo de las cuatro macrohabilidades (...) – lectura, escritura, habla y escucha – y sus respectivas microhabilidades (debiéndose trabajar, más bien) el concepto de adecuación comunicativa (...) según la situación comunicativa específica” (p. 97 – 99).

Los docentes deberían evaluar su propia capacidad de escucha y la incidencia de ésta en la comunicación que establecen con los estudiantes. Son ellos quienes escuchando a sus estudiantes podrán capacitarlos, a su vez, para escuchar a los demás.

Los docentes, en su etapa formativa, deberían vivenciar, experimentar y comprender para poder luego aplicar en el aula, el principio de cooperación, la negociación de significados

y la resolución de conflictos, apelando a la primera condición imprescindible para la convivencia en cualquier grupo humano; escucharse.

### Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2003). *La modernidad líquida*. Primera reimpression. FCE Argentina. Buenos aires, Argentina.
- Benito, C. [2015 – 2016]. *La enseñanza de habilidades comunicativas en el aula de educación primaria*, Facultad de Letras y de la Educación, Universidad de Rioja, España. Recuperado de <https://docplayer.es/54240008-Trabajo-fin-de-grado-la-ensenanza-de-habilidades-comunicativas-en-el-aula-de-educacion-primaria.html>
- Beuchat, C. (1989). *Escuchar: el punto de partida*. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n3/10\\_03\\_Beuchat.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n3/10_03_Beuchat.pdf)
- Bordignon, N. (2005). *El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto*. Revista Lasallista de Investigación, 2(2),50-63 ISSN: 1794-4449. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695/69520210>
- Cassany, D, Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. 4° ed. Ed. Graó. Barcelona, España.
- Cobo, G. Valdivia, S. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos*. Colección Materiales de Apoyo a la Docencia #1. Pontificia Universidad Católica del Perú. Instituto de Docencia Universitaria. Recuperado de <https://idu.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/07/5.-aprendizaje.pdf>
- Conquet, A. (1983). *Cómo comunicar*. 3° ed. Ibérico Europea de ediciones S.A. Bilbao, España.
- Consejo Nacional de Educación. (2006). *Proyecto Educativo Nacional – PEN 2021*. Recuperado de <https://www.cne.gob.pe/uploads/proyecto-educativo-nacional/version-pen/pen-oficial.pdf>
- (2020). *Proyecto Educativo Nacional – PEN 2036*. Recuperado de <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Constitución Política del Perú (2015). Recuperado de [http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/constituciones\\_ordenado/CONSTIT\\_1993/Texto\\_actualizado\\_CONS\\_1993.pdf](http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/constituciones_ordenado/CONSTIT_1993/Texto_actualizado_CONS_1993.pdf)
- Córdoba, P. y otros (2005). *La comprensión auditiva. Definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades*. Actualidades investigas en educación.

- Universidad de Costa Rica. Facultad de Educación. San José, Costa Rica. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1290567>
- Eines, J., Mantovani, A. (2008). *Didáctica de la dramatización. El niño sabe lo que su cuerpo puede crear*. Editorial Gedisa, S.A. Barcelona, España.
- Escavy, R. (1990). *Pragmática lingüística y enseñanza activa*. Anales de filosofía hispánica Vol.5. Recuperado de: <https://revistas.um.es/analesfh/article/view/57481/55361>
- Fonseca, G. [2010]. *Formas de escucha y ambientes de aprendizaje en el aula del grado primero de una institución de educación básica y media*. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/3127/1/gloriahelenafonsecaduque.2010.pdf>
- García, J.; Parada, N. Ossa, A. (2017). *El drama creativo una herramienta para la formación cognitiva, afectiva, social y académica de estudiantes y docentes*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, ISSN: 1692-715X revistaumanizales@cinde.org.co Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77352074005.pdf>
- Goodman, K. (1989). *El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje*. Recuperado de [www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/.../11\\_02\\_Goodman.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/.../11_02_Goodman.pdf)
- Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. Recuperado de: <http://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Halliday%20-%20El%20lenguaje%20como%20semiotica%20social%20Caps%201%20-%206%20-%202010.pdf>
- Hymes, D. (1972). *Acerca de la competencia comunicativa*. Departamento de Lingüística. Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá. Traducción del original en Pride and Holmes (eds.) (1972), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin (págs. 269-293). FORMA Y FUNCION 9 (1996), pagmas 13-37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5192400>
- INEI – Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *Provincia de Lima resultados definitivos. Tomo I. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. Recuperado de

[https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1583/](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1583/)

- Julón, D. León, G. y Vásquez, D. [2014]. *Aplicación de un proyecto de intervención con actividades lúdico – afectivas para el mejoramiento de la escucha activa en los estudiantes del primer grado de secundaria de la institución educativa particular Divino Maestro, Pro – Los Olivos*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades. Departamento académico de Comunicación. Lima. Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1139/TL%20SH-Le-in%20J87%202014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Laferrière, G y Motos, T. (2003). *Palabras para la acción*. Ñaque editor, Guadalajara, España.
- Lomas, C. (2003). *Aprender a comunicar (se) en las aulas*. *Ágora digital*, (5), 1. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3508/b15760844.pdf>
- Maggiolo, D. (2003). *Acústica musical. Apuntes para el curso*. Recuperado de: <http://www.eumus.edu.uy/docentes/maggiolo/acuapu/sau.html>
- Mamani, B. [2016]. *Práctica de los valores institucionales y la escucha activa de los docentes en las instituciones educativas del distrito de San José de Azángaro 2016*. Tesis para obtener el grado académico de maestra en administración de la educación. Escuela de posgrado de la Universidad César Vallejo. Lima. Recuperado de [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/38249/mamani\\_chb.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/38249/mamani_chb.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Melgar, S. (1999). *Aprender a escuchar*. En *Hablar leer y escribir en la EGB*. Paidós educador. Buenos Aires, Argentina.
- MINEDU – Ministerio de Educación. (2003). *Ley General de Educación LEY N° 28044*. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118378-28044>
- (2015) *Rutas del Aprendizaje, V Ciclo. Área Curricular Comunicación. 5° y 6° grados de Educación Primaria*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/documentos/Primaria/Comunicacion-V.pdf>
- (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Editorial Ministerio de Educación, Lima. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

- (2017a). *Cartilla de Planificación Curricular*. Editorial Ministerio de Educación, Lima. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/cartilla-planificacion-curricular.pdf>
- Modzelewski, H. (2007). *El test de Kohlberg*. Recuperado de: [https://www.uv.es/ramoncue/PCIAECI/documentos/txt\\_helena.pdf](https://www.uv.es/ramoncue/PCIAECI/documentos/txt_helena.pdf)
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Infancia y la Cultura – Unesco. Francia.
- Motos, T y otros (1987). *Prácticas de dramatización*. Ed. Humanitas. Barcelona, España.
- Moya, J. (1997). Teorías cognoscitivas del aprendizaje. Universidad Católica Blas Cañas. Recuperado de [https://scholar.google.com.pe/scholar?q=Moya,+J.+\(1997\).+Teor%C3%ADas+cognoscitivas+del+aprendizaje.+Universidad+Cat%C3%B3lica+Blas+Ca%C3%B1as.&hl=es&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholart](https://scholar.google.com.pe/scholar?q=Moya,+J.+(1997).+Teor%C3%ADas+cognoscitivas+del+aprendizaje.+Universidad+Cat%C3%B3lica+Blas+Ca%C3%B1as.&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart)
- Murillo, M. (2009). *La habilidad de escuchar. Una tarea pendiente en la educación costarricense*. Káñina, Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica. XXXIII (2): 95-131, 2009 / ISSN: 0378-0473. San José, Costa Rica. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/download/1079/1140>
- Naciones Unidas (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD) (2008). *El fomento de la capacidad: Empoderamiento de las personas y las instituciones. Informe Anual*. Recuperado de: [https://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/corporate/undp\\_in\\_action\\_2008.html](https://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/corporate/undp_in_action_2008.html)
- Ocampo, O. Pava-Ripoll, N.; Bonilla, O. (2011). *La dimensión lingüística comunicativa: eje para el desarrollo humano en las demás dimensiones*. Revista Cultura del Cuidado. volumen 8, No 2 diciembre de 2011 Recuperado de: <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/cultura/article/view/1898/1421>
- Ortiz, D. (2015). *El constructivismo como teoría y método de enseñanza*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 19, 2015, pp. 93-110 Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador. DOI: 10.17163/soph.n19.2015.04. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>

- Pantigoso, W. (1994). *Educación por el arte. Hacia una pedagogía de la expresión*. INC. Lima, Perú.
- Pérez, M. (2004). *La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas*. Recuperado de <https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/04mapegu.pdf>
- Plascencia, M. Romo, J. (2009). *Categorías de análisis para el razonamiento sociomoral en niños de 10 a 11 años de edad. Una aproximación*. Investigación y ciencia. Universidad autónoma de Aguas Calientes. No. 43, enero – abril 2009. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/674/67411387008.pdf>
- Reyes, G. (2005). *Psicodrama. Paradigma, teoría y método*. Editorial Cuatro Vientos, Santiago, Chile.
- Rodríguez, L. [2011] *Estrategia metodológica para mejorar la escucha en los estudiantes del grado segundo de básica primaria*. Universidad de la Amazonia Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado en [http://www.academia.edu/12645805/estrategia\\_metodol%3%93gica\\_para\\_mejorar\\_la\\_escucha\\_en\\_los\\_estudiantes\\_del\\_grado\\_segundo\\_de\\_b%3%81sica\\_primaria\\_les\\_dy\\_marlody\\_rodriguez\\_qui%3%91ones\\_universidad\\_de\\_la\\_amazonia\\_facultad\\_de\\_ciencias\\_de\\_la\\_educaci%3%93n](http://www.academia.edu/12645805/estrategia_metodol%3%93gica_para_mejorar_la_escucha_en_los_estudiantes_del_grado_segundo_de_b%3%81sica_primaria_les_dy_marlody_rodriguez_qui%3%91ones_universidad_de_la_amazonia_facultad_de_ciencias_de_la_educaci%3%93n)
- Rodríguez, M. (2011). *La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual*. IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, V. 3, n. 1, PAGES 29-50. Recuperado de [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3\\_num1/rodriguez/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html)
- Rodriguez, N., Huamani, M. [2019]. *La aplicación del programa de dramatización en la mejora de la comunicación oral de los niños de cinco años de la institución educativa particular Señor de la Caña del distrito de Cerro Colorado, Arequipa, 2017*. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Facultad de Ciencias de la Educación. Arequipa. Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/9155/EDrogun.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening*. 2d. ed. Pearson Education Limited. Reino Unido.



- Tabash, N. (2009). *El Lenguaje Integral: una estrategia didáctica para fortalecer los procesos de comprensión de lectura y expresión escrita*. Revista de Lenguas Modernas, No. 10, 2009: 187-214. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/266161535\\_El\\_Lenguaje\\_Integral\\_una\\_es\\_trategia\\_didactica\\_para\\_fortalecer\\_los\\_procesos\\_de\\_comprension\\_de\\_lectura\\_y\\_ex\\_presion\\_escrita](https://www.researchgate.net/publication/266161535_El_Lenguaje_Integral_una_es_trategia_didactica_para_fortalecer_los_procesos_de_comprension_de_lectura_y_ex_presion_escrita)
- Ttito, J. [2019]. *El nivel de comprensión oral de los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial n° 1286 de Pueguintimari, distrito Echarati, año escolar 2018*, tesis para optar el título de segunda especialidad en Educación Inicial, Universidad Nacional del Altiplano, Facultad de Ciencias de la Educación, Programa de Segunda Especialidad. Puno – Perú 2019. Recuperado de [http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/12827/Ttito\\_Pizarro\\_Juana.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/12827/Ttito_Pizarro_Juana.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Tomatis, A. (1989). *9 meses en el paraíso. Historias de la vida prenatal*. Colección: Didascálica, Número 2. Recuperado de <http://pdn.pangea.org/wp-content/uploads/9-meses-en-el-paraiso.-libro.pdf>
- UNESCO. (1995). *Visión y misión. Comisión internacional para el estudio de los problemas de la comunicación. Informe provisional sobre los problemas de la comunicación en la sociedad moderna*. Código del documento: CC.CIC.78/WS/39, CC.78/WS/39(fre & spa). Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/es/quienes-somos/visi%C3%B3n-y-misi%C3%B3n>
- Vacas, M. [2017]. *Diseño y compilación de un corpus multimodal de análisis pragmático para la aplicación a la enseñanza de español L2/LE*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/680154>
- Valdes, A. (2014). *Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget*. Universidad Marista de Guadalajara. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/327219515\\_Etapas\\_del\\_desarrollo\\_cognitivo\\_de\\_Piaget](https://www.researchgate.net/publication/327219515_Etapas_del_desarrollo_cognitivo_de_Piaget)
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI editores. México D.F., México.

- Wallace, T. Stariha, W y Walberg, H. (2004). *Cómo enseñar a hablar, a escuchar y a escribir*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. Academia Internacional de Educación. Serie prácticas educativas – 14. Código del documento: IBE/2004/ST/EP14. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141833\\_spa?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-e830c943-954e-4864-ac1e-e69d6060754f](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141833_spa?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-e830c943-954e-4864-ac1e-e69d6060754f)
- Zebadúa, M. y García, E. (2011): *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Colección 12. Universidad Nacional Autónoma de México. México DF.

**Anexo**

Tabla 46. Matriz de consistencia.				
TEMA	PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLE E INDICADOR
Taller de juego dramático como estrategia didáctica para mejorar la escucha activa de los estudiantes del 5° grado de primaria de la institución educativa privada Alborada del distrito de Lince	¿En qué grado la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica mejora la escucha activa de los estudiantes del 5° grado de primaria de la institución educativa privada Alborada del distrito de Lince?	Determinar en qué grado la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica mejora la escucha activa de los estudiantes de 5° grado de primaria de la institución educativa privada Alborada del distrito de Lince.	La aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica mejora la escucha activa de los estudiantes del 5° grado de primaria de la institución educativa privada Alborada del distrito de Lince.	VARIABLE INDEPENDIENTE: TALLER DE JUEGO DRAMÁTICO Dimensión: expresión dramática. Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa sus vivencias a través de actividades preparatorias para la expresión dramática logrando disponibilidad y dominio corporal y vocal.</li> <li>• Expresa sus vivencias en situaciones ficcionales utilizando elementos propios del lenguaje teatral.</li> </ul>
	<b>PROBLEMAS ESPECÍFICOS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</b>	
	¿Cuáles son las orientaciones de la escucha activa que pueden ser abordadas en el taller de juego dramático?	Determinar las orientaciones de la escucha activa que pueden ser abordadas en el taller de juego dramático.	La escucha activa puede ser caracterizada mediante las orientaciones establecidas para el presente trabajo.	VARIABLE DEPENDIENTE: ESCUCHA ACTIVA Dimensiones <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientación receptiva</li> <li>- Orientación constructiva.</li> <li>- Orientación colaborativa.</li> <li>- Orientación transformativa</li> </ul> Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escucha activamente entendiendo y recordando el enunciado expresado oralmente por el hablante.</li> <li>- Recuerda y utiliza el contenido de los enunciados escuchados en diversas situaciones comunicativas, mostrando atención, concentración e interés en los mismos.</li> <li>- Interviene en la conversación de manera crítica, considerando su experiencia y sus expectativas, formulando preguntas o haciendo comentarios respecto al contenido de los enunciados escuchados</li> <li>- Participa en las actividades grupales y se pone de acuerdo para la ejecución de las mismas considerando las diversas opiniones de los compañeros.</li> </ul>
	¿En qué grado la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica mejora la orientación receptiva de la escucha activa?	Determinar en qué grado la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica mejora la orientación receptiva de la escucha activa.	La orientación receptiva de la escucha activa mejora luego de la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica.	
	¿En qué grado la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica mejora la orientación constructiva de la escucha activa?	Determinar en qué grado la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica mejora la orientación constructiva de la escucha activa.	La orientación constructiva de la escucha activa mejora luego de la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica.	
	¿En qué grado la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica mejora la orientación colaborativa de la escucha activa?	Determinar en qué grado la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica mejora la orientación colaborativa de la escucha activa.	La orientación colaborativa de la escucha activa mejora luego de la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica.	
	¿En qué grado la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica mejora la orientación transformativa de la escucha activa?	Determinar en qué grado la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica mejora la orientación transformativa de la escucha activa.	La orientación transformativa de la escucha activa mejora luego de la aplicación del taller de juego dramático como estrategia didáctica.	

Autoría propia.