

**ESCUELA NACIONAL SUPERIOR DE ARTE DRAMATICO
“GUILLERMO UGARTE CHAMORRO”**



TESIS

**TALLER DE DRAMATIZACIÓN PARA MEJORAR EL
RAZONAMIENTO COMPLEJO DE LOS ESTUDIANTES DEL SEXTO
GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
“ALBORADA” DEL DISTRITO DE LINCE - LIMA.**

**Para optar el Título de Licenciado en Educación Artística,
Especialidad Arte Dramático**

AUTOR:

ZARRI, TOM

ASESORA:

QUINTANA BENAVENTE, NANCY SOFÍA REGINA

LIMA PERÚ

2019

A mi esposa

Agradecimientos

A mis alumnos, quienes me han acompañado en esta aventura creativa; a la institución educativa Alborada de Lince, quien me ha recibido y permitido trabajar con sus estudiantes; a la profesora Jessica Vásquez, quien me ha brindado tiempo y apoyo.

A los docentes, administrativos y colegas de ENSAD, que han participado en hacer realidad este trabajo.

Resumen

Los jóvenes, en la actualidad, tienen acceso a una cantidad prácticamente ilimitada de información. Para una correcta interpretación de ella se hace necesario desarrollar capacidades intelectuales que permitan seleccionar, elaborar y utilizar la información de manera apropiada. Tales capacidades deben ser afinadas a través de acciones educativas específicas, tanto en la escuela como en la familia. Morín considera que uno de los retos más difíciles para la educación del futuro será “modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracteriza nuestro mundo” (1999, p. II). Al conjugar la experiencia en la educación teatral y la necesidad de los estudiantes en mejorar su nivel de razonamiento complejo, surgió la pregunta: ¿cuál es la influencia del taller de dramatización en la mejora del razonamiento complejo de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince - Lima? En base a ella, se planteó el objetivo de determinar la influencia del taller de dramatización en la mejora del razonamiento complejo de los estudiantes. Para ello, se optó por un enfoque de la investigación, cuantitativo, con un alcance explicativo y diseño pre-experimental. La población-muestra han sido los 10 alumnos del sexto grado de primaria. Se trabajó con población entera. Las técnicas de recolección de datos empleadas han sido la observación y el grupo focal; el instrumento ha sido una lista de cotejo con 12 ítems. La comparación entre los resultados obtenidos en el pre test y en el post test ha evidenciado una mejora significativa en el razonamiento complejo de los estudiantes.

Palabras claves

Razonamiento complejo, procesos mentales, sexto grado, primaria, clasificación, abstracción, análisis de perspectivas, taller, dramatización, improvisación, objetos, personajes, conflicto, teatro.

Tabla de contenidos

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Resumen	iv
Tabla de contenidos	v
Índice de tablas	viii
Introducción	ix
Capítulo I Planteamiento del problema	1
1.1. Descripción del problema	1
1.2. Formulación del problema	4
1.2.1. Problema general	4
1.2.2. Problemas específicos	4
1.3. Determinación de objetivos	4
1.3.1. Objetivo general	4
1.3.2. Objetivos específicos	4
1.4. Justificación e importancia de la investigación	5
Capítulo II Marco teórico	6
2.1. Antecedentes de la investigación	6
2.2. Fundamentos de la Investigación	8
2.2.1. Fundamentos filosóficos	8
2.2.2. Fundamentos científicos	11
2.2.3. Fundamentos pedagógicos	15
2.2.3.1. Normatividad del CNEB	19
2.2.3.2. El método según las corrientes pedagógicas actuales.	20
2.2.3.3. Sistematización de los procesos.	22
2.3. Marco conceptual	24
2.3.1. Dramatización	24

2.3.2.	Razonamiento complejo	26
2.3.2.1.	Clasificación	26
2.3.2.2.	Abstracción	27
2.3.2.3.	Análisis de perspectivas	28
2.4.	Definición de términos específicos	29
Capítulo III Método de la investigación		30
3.1.	Método	30
3.2.	Diseño de la investigación	31
3.3.	Tipo de investigación	32
3.4.	Población y muestra	32
3.5.	Sistema de hipótesis	32
3.5.1.	Hipótesis general	32
3.5.2.	Hipótesis específicas	33
3.6.	Sistema de variables, dimensiones e indicadores	33
3.6.1.	Dimensiones e indicadores de la Variable Independiente	33
3.6.2.	Dimensiones e indicadores de la Variable Dependiente	34
3.7.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	36
3.7.1.	Técnicas empleadas	36
3.7.2.	Descripción del instrumento	36
3.7.3.	Estructura del instrumento	37
3.7.3.1.	Material para la aplicación de las actividades dramáticas.	37
3.7.3.2.	Descripción de las actividades dramáticas	39
3.7.3.3.	Evaluación.	42
3.7.4.	Prueba de entrada	43
3.7.5.	Prueba de salida	44
3.8.	Matriz de consistencia	46
Capítulo IV Propuesta didáctica		48
4.1.	Característica de la propuesta didáctica	48
4.1.1.	Relación con el CNEB	48
4.1.2.	Las actividades dramáticas	48
4.1.3.	Las estrategias didácticas	49
4.2.	Modelo didáctico	49
4.3.	Unidades didácticas	51

Capítulo V Resultados de la investigación	85
5.1. El taller de dramatización en el razonamiento complejo	86
5.2. El taller de dramatización en la clasificación	89
5.3. El taller de dramatización en la abstracción	93
5.4. El taller de dramatización en el análisis de perspectivas	97
Conclusiones	101
Referencias bibliográficas	105
Apéndices	109
Apéndice I Composiciones narrativas.	110
Apéndice II Registro fotográfico	112

Índice de tablas

Tabla 1 Comparación de estructuras de sesiones	21
Tabla 2 Desarrollo del pensamiento complejo a través de la dramatización	23
Tabla 3 Datos personales de la población	32
Tabla 4 Dimensiones e indicadores de la Variable Independiente	33
Tabla 5 Subdimensiones e indicadores de la clasificación	34
Tabla 6 Subdimensiones e indicadores de la abstracción	35
Tabla 7 Subdimensiones e indicadores del análisis de perspectivas	35
Tabla 8 Criterio de evaluación por indicadores	42
Tabla 9 Descripción del desempeño	42
Tabla 10 Frecuencias del razonamiento complejo pre y post test	86
Tabla 11 Estadísticos descriptivos de la variable razonamiento complejo pre y post test	87
Tabla 12 Prueba de normalidad y contraste de hipótesis en la variable razonamiento complejo	88
Tabla 13 Frecuencias de la clasificación pre y post test	89
Tabla 14 Estadísticos descriptivos de la dimensión clasificación pre y post test	89
Tabla 15 Prueba de normalidad y contraste de hipótesis en la dimensión clasificación	90
Tabla 16 Indicadores clasificación – Porcentajes de logros pre y post test	92
Tabla 17 Frecuencias de la abstracción pre y post test	93
Tabla 18 Estadísticos descriptivos de la dimensión abstracción pre y post test	93
Tabla 19 Prueba de normalidad y contraste de hipótesis en la dimensión abstracción	94
Tabla 20 Indicadores abstracción – Porcentajes de logros pre y post test	96
Tabla 21 Frecuencias del análisis de perspectivas pre y post test	97
Tabla 22 Estadísticos descriptivos de la dimensión análisis de perspectivas pre y post test	97
Tabla 23 Prueba de normalidad y contraste de hipótesis en la dimensión análisis de perspectivas	98
Tabla 24 Indicadores análisis de perspectivas – Porcentajes de logros pre y post test	100

Introducción

Debido a la formación técnica que he recibido y que ha marcado mi manera de pensar e interpretar el mundo, siempre he tenido un interés especial por la lógica y la resolución de problemas, incluso cuando empecé a dedicarme al arte.

Llegado al Perú, en la medida que iba conociendo a la gente e integrándome al tejido social, he empezado a darme cuenta de algunas carencias que afectan una parte de la población en relación con la estructuración del pensamiento, tales como: dificultades en las disciplinas lógico-matemáticas, capacidad de formalizar conceptos abstractos y sistematización. Investigando el tema, he podido limitar el problema a una carencia en el desarrollo de algunos procesos de razonamiento superior, cuales clasificación, abstracción y análisis de perspectivas, que aquí denominamos razonamiento complejo.

Por lo observado, en muchas realidades educativas no se emplea el arte dramático con el fin de desarrollar, en los estudiantes, las capacidades de pensamiento superior. Es novedoso utilizar la dramatización como herramienta específica, en el formato de un taller, para lograr este objetivo. He decidido conjugar, con el presente trabajo, dos aspectos de la realidad humana, la lógica formal y la creatividad artística, que a veces son erróneamente considerados incompatibles (Ramón Alonso, 2016).

El presente trabajo de investigación se organiza en cinco capítulos.

En el primer capítulo se describe el problema encontrado, los objetivos para alcanzar y la justificación del trabajo realizado.

El segundo capítulo contiene todos los aspectos conceptuales y teóricos, inherentes a la dramatización y al razonamiento complejo, que rigen la investigación.

El tercer capítulo describe los aspectos metodológicos y los instrumentos empleados, el diseño y tipo de investigación, las características de la muestra, las hipótesis y las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

El cuarto capítulo contiene los aspectos aplicativos y las unidades de aprendizaje que conforman el taller de dramatización.

El quinto capítulo contiene los resultados y los objetivos alcanzados, que permiten determinar las conclusiones del presente trabajo de investigación.

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1. Descripción del problema

Según el Currículo Nacional de la Educación Básica (2016) del Perú, para que un estudiante de la Educación Básica Regular logre un desarrollo integral, se considera necesario que sepa emplear conceptos abstractos y complejos, jerarquizar y comprender diferentes perspectivas. (p. 63)

El pedagogo ruso Vigotski (2009), definiéndolos como procesos mentales, confirma la importancia de tales elementos del desarrollo y afirma en su ensayo *La imaginación y el arte en la infancia*, hablando del proceso que llevó a Tolstoi a la creación del personaje de Natasha, que: “(...) Esta extracción de algunos rasgos, ignorando los demás, puede ser llamada con justeza disociación. Constituye un proceso de extraordinaria importancia en todo el desarrollo mental del hombre que sirve de base al pensamiento abstracto, a la comprensión figurada”. (p. 12)

En el Proyecto Educativo Nacional (2007) del Perú, que rige las políticas del Ministerio de Educación, se consideran seis objetivos estratégicos para la educación. En el segundo objetivo encontramos el tema del aprendizaje pertinente y de calidad:

En todas las instituciones de educación básica, todos los estudiantes aprenden de manera efectiva y alcanzan las competencias que requieren para desarrollarse como personas, aportar al desarrollo humano y productivo del país y contribuir a la cohesión social, superando exclusiones y discriminaciones. (p. 70)

Con el fin de alcanzar lo enunciado y considerando que “los resultados de diversas pruebas internacionales de rendimiento escolar (PISA 2001 o LLECE 1997) indican que el

sistema educativo peruano está en un nivel por debajo de otros países latinoamericanos” se postulan en el PEN (2007) algunas líneas de acción, entre las cuales se afirma que “deben tenerse en cuenta los aprendizajes que contemplan: disciplinas académicas fundamentales que favorezcan el desarrollo del pensamiento lógico y abstracto” (p. 71).

Sin embargo, en la prueba PISA 2015, realizada por el Organismo de Cooperación Económica y Desarrollo (OECD), y que evalúa las competencias de lectura, matemáticas y ciencias naturales en los alumnos de 15 años de edad de 61 países, Perú, si bien va mejorando progresivamente, queda todavía entre los últimos lugares.

Muchas de las razones que conllevan a este resultado se encuentran en el tejido social de nuestro país y en la capacidad formativa de las instituciones educativas.

A los estudiantes de quince años les corresponde el cuarto grado de educación secundaria. En esa etapa escolar, la comprensión de textos debería ser ya ampliamente consolidada, así como las capacidades de razonamiento abstracto. El Diseño Curricular Nacional (2009) prevé el dominio de conceptos abstractos justo en esta fase, en conformidad con lo planteado por Piaget (1991), que coloca el pasaje entre pensamiento concreto y pensamiento abstracto (estadio de las operaciones formales) a partir de los doce años de edad.

Al realizarse labores de asesoría y capacitación docente en instituciones educativas públicas y privadas del área metropolitana de Lima, se ha observado una gran diversidad en la formación docente, así como en las propuestas formativas. En los colegios públicos se presenta una variedad de problemas contextuales, ligados por lo general a situaciones familiares de los estudiantes, y profesores que a veces, por diferentes razones, no saben hacer frente a las consecuencias educativas que tales problemas comportan. En los colegios particulares se ha notado una diferencia substancial entre las propuestas educativas de faja alta y de faja baja. Es justamente en algunos colegios públicos y colegios particulares de faja baja que se han observado carencias en las capacidades de razonamiento complejo, no solo en los estudiantes, sino en los mismos docentes. Tales carencias persisten en numerosos alumnos de instituciones educativas de nivel superior como universidades e institutos técnicos; alumnos que serán, a su vez, profesionales en diferentes carreras, incluyendo educación.

Klaus Martin Schwab (2014), en *The Global Competitiveness Report 2013-2014*, evidencia la continua caída de la calidad del sistema educativo peruano: uno de los aspectos del problema radica en la baja capacidad de abstracción mental a nivel docente.

Al respecto el sociólogo Portocarrero (2014), docente en la Pontificia Universidad Católica del Perú, en un artículo publicado en *El Comercio*, lamenta el escasísimo número de tesis producidas por el sistema universitario peruano. Entre otros afirma: “(...) en la escuela no se enseña la capacidad de abstracción. Esa habilidad que permite diferenciar lo principal de lo secundario, y que resulta indispensable para el aprendizaje de las matemáticas”.

Al observar a los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince, y trabajando con ellos juegos sencillos de dramatización, se han encontrado características comunes con muchas realidades educativas de Lima metropolitana. Al igual de muchos colegios particulares de pequeña dimensión, solo había un salón por grado, aulas pequeñas con pocos alumnos. Los estudiantes de sexto grado demostraban buena actitud en las actividades de juego libre, como en la improvisación, y rechazo respecto a lo que demanda un esfuerzo intelectual. Se han podido comprobar la escasa práctica en actividades creativas y una forma de pensamiento todavía muy ligada a lo concreto, individualista e insuficiente capacidad organizativa, lo cual difiere notablemente de lo apostado en el Diseño Curricular Nacional. El trabajo de grupo, no obstante el número limitado de alumnos, ha resultado dificultoso por las tensiones entre integrantes. Tal conjunto de carencias demanda una propuesta didáctica alternativa a la empleada. Como afirma Ausubel (1976, p. 134), el aprendizaje prevalentemente memorístico no permite al alumno desarrollar en plenitud sus potenciales cognitivos y, por consiguiente, lograr autonomía intelectual. Las informaciones adquiridas por el estudiante deben ser elaboradas y luego aplicadas en diferentes contextos. La manera en que las informaciones son elaboradas y organizadas es el aspecto que se enfrenta en este trabajo de investigación.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿En qué medida la aplicación del taller de dramatización influye en la mejora del razonamiento complejo de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince - Lima?

1.2.2. Problemas específicos

¿En qué medida la aplicación del taller de dramatización influye en la mejora del proceso de clasificación de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince - Lima?

¿En qué medida la aplicación del taller de dramatización influye en la mejora del proceso de abstracción de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince - Lima?

¿En qué medida la aplicación del taller de dramatización influye en la mejora del proceso de análisis de perspectivas de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince - Lima?

1.3. Determinación de objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar la influencia de la aplicación del taller de dramatización en la mejora del razonamiento complejo de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince - Lima.

1.3.2. Objetivos específicos

Determinar la influencia de la aplicación del taller de dramatización en la mejora del proceso de clasificación de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince - Lima.

Determinar la influencia de la aplicación del taller de dramatización en la mejora del proceso de abstracción de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince - Lima.

Determinar la influencia de la aplicación del taller de dramatización en la mejora del proceso de análisis de perspectivas de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince - Lima.

1.4. Justificación e importancia de la investigación

Considerando las carencias en algunos procesos mentales superiores, observadas en diferentes instituciones educativas de Lima metropolitana, así como en los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada”, y considerando, además, la importancia de ellos en el desarrollo integral del estudiante y futuro ciudadano, se hace necesario encontrar nuevas estrategias educativas, alternativas o complementarias a las existentes.

Consideramos que el arte dramático, como todas artes, se basa en elementos simbólicos. Como lo simbólico trasciende lo icónico y concentra distintos niveles de significación, representa en síntesis el máximo nivel de abstracción humana. A diferencia de la simbología matemática, naturalmente estructural y desligada muchas veces de referencias concretas, el símbolo teatral pertenece a la dimensión humana, física y corporal antes que ideal.

Comprender el símbolo teatral resulta, entonces, más fácil, más intuitivo. Los estudiantes pueden encaminarse hacia el razonamiento complejo motivados por la potencialidad expresiva del arte dramático, por el gusto de la vivencia grupal y el logro concreto de una representación escénica.

El momento adecuado para estimular el desarrollo de las formas más complejas del pensamiento es justamente la edad de los estudiantes del sexto grado de primaria, cuando se concretan los presupuestos biológicos para lograr este nivel cognitivo.

1.2. Alcances de la investigación.

Los alcances de la investigación pre-experimental son limitados al grupo de estudio investigado.

Capítulo II

Marco teórico

2.1. Antecedentes de la investigación

Chipana (2008), en la tesis de pregrado para optar el título de Licenciada en Educación Artística en la Escuela Nacional Superior de Arte Dramático, cuyo título es: “Propuesta de un programa de dramatización ‘Arte Drama’ para desarrollar la expresión dramática en niños de 4to grado ‘A’ de primaria”, demuestra que su programa de dramatización fundado principalmente en las concepciones de Tomás Motos Teruel y Ada Bullón Ríos, logra efectivamente aumentar la expresión dramática en los estudiantes del colegio “Bertolt Brecht” de San Juan de Lurigancho.

En las conclusiones, refiere que: “El programa de dramatización ‘Arte Drama’, favorece significativamente el desarrollo de la expresión dramática (+ 58%) y sus componentes: Cuerpo (+ 53.25%), Voz (+ 61 %), Emoción (+ 59.50%), Representación (+ 58.25%)” (p. 119).

Reporta, además, que: “La dramatización resulta más efectiva en promover el desarrollo personal que el concepto del teatro en aula planteado en el D.C.N.”, y que: “La aplicación del Programa tiene la aceptación total por parte de los estudiantes del 4° grado de educación primaria del colegio Bertolt Brecht en el distrito de San Juan de Lurigancho”. (p.120).

Se demuestra la efectividad de la propuesta pedagógica de los autores en el contexto limeño actual y la buena acogida de los estudiantes. Estos datos demuestran, en síntesis, la viabilidad del programa.

Sánchez (2007), en su tesis para optar el grado de Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad de Málaga, cuyo título es: “La dramatización en educación primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo” enfrenta el tema de la creatividad como herramienta para

enfrentar los desafíos de la sociedad moderna e identifica en la dramatización el mejor camino para lograr el objetivo. El Proyecto “Eje para el aprendizaje” prevé un trabajo estadístico preliminar sobre una muestra superior a 500 estudiantes del Primer Curso del Tercer Ciclo de Primaria (también llamado 5° curso) perteneciente a diversos colegios de la Costa del Sol. A dicha muestra se aplica el test ACTICREA y ACTIASERT, para medir respectivamente la actitud a la creatividad y la actitud asertiva.

Después de la aplicación del Proyecto Eje, compuesto por Unidades de dramatización, que se aplica en diferentes áreas curriculares, se evidencia: “Un aumento del rendimiento académico del grupo piloto respecto al grupo de control; o sea: ‘el Proyecto Eje facilita la adquisición de conceptos significativos y duraderos del área de Conocimiento del Medio’” (p. 410).

Se demuestra que la dramatización mejora los resultados académicos en diferentes áreas a través del aprendizaje creativo y mejora las habilidades sociales, por lo cual se puede deducir que la práctica de la dramatización produce amplios efectos positivos a nivel cognitivo.

Medina (2008), en su tesis para optar el grado de Magíster en Ciencias de la Educación, Mención Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, en la Universidad Nacional Experimental de Guayana, cuyo título es: “Pensamiento reflexivo, aprendizaje recíproco y jerarquización de las ideas del texto como estrategias de aprendizaje”, se propone, entre otros, brindar al estudiante “estrategias metacognitivas que le ayuden a conformar un pensamiento crítico, flexible y globalizado”, previendo un trabajo de equipo orientado al producto. Además, plantea “describir las categorías emitidas por los estudiantes en cuanto al pensamiento reflexivo” (p. 18).

Márquez (2010), en su tesis para optar el grado de Doctora en Educación, en la Universidad de Los Andes, cuyo título es: “Análisis de estrategias de pensamiento complejo en adolescentes vulnerables social y académicamente”, que pretende “analizar evidencias del uso de estrategias de pensamiento complejo en adolescentes vulnerables, desventajados social y académicamente”, afirma que:

Entre los hallazgos del estudio se mencionan: la regularidad en el uso de estrategias cognitivas, y con respecto a las estrategias de pensamiento complejo, los informantes piensan con pertinencia,

implican multidimensionalmente la construcción de contenidos en un diálogo con su entorno y sus elaboraciones experienciales, realizan conexiones interpersonales, cruzando del mismo modo saberes más allá de lo interdisciplinar, y reestructuran ideas implicando un sentido evolutivo a esta construcción y desconstrucción del saber. (p. IX).

2.2. Fundamentos de la Investigación

El problema que se plantea puede ser modesto; pero, si pone a prueba la curiosidad que induce a poner en juego las facultades inventivas, si se resuelve por propios medios, se puede experimentar el encanto del descubrimiento y el goce del triunfo. Experiencias de este tipo, a una edad conveniente, pueden determinar una afición para el trabajo intelectual e imprimirle una huella imperecedera en la mente y en el carácter. Pólya (1989, p. 62)

2.2.1. Fundamentos filosóficos

Considero que, en comparación con el mundo de hace un siglo, el mundo en el que vivimos se presenta sumamente caótico. Nuestros bisabuelos vivían realidades locales, con limitadas posibilidades para viajar y conocer otras visiones del mundo. Las informaciones, por lo general, eran escasas y viajaban con lentitud. Lo que se aprendía de niños servía, casi sin variar, por toda la vida.

Hoy el ser humano es globalizado. Eso significa que sus problemas son problemas globales: no solamente compartidos por la totalidad de los seres humanos, sino que la totalidad del ser humano tiende a percibir los problemas individuales. El contexto local se mezcla con miles de otros contextos locales y, asimismo, las particularidades se funden creando otras nuevas, compartidas en tiempo real.

La competición se hace global, tanto en el campo laboral como en lucha por los servicios y, en fin, por la misma existencia. Temas importantes, como la salud o la alimentación, la política, la conciencia cívica, la moral, las relaciones interpersonales, se estructuran en redes complejas de información, que, en vez de simplificar, exigen al individuo capacidades elevadas de interpretación: la cantidad de información disponible es tal que sin un adecuado sentido crítico pierde identidad y significación.

En este panorama toma importancia la visión de Morín (1999), por ejemplo, cuando refiere que “el conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad”. El conocimiento ya

no se puede limitar a la investigación sectorial o local, sino construirse a través de la interacción de todos los conocimientos. Los elementos del saber son interrelacionados, y para acercarse a la comprensión del todo, es necesario desarrollar formas de pensamiento superior que permitan elaborar y procesar las informaciones: “Los desarrollos propios a nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más y de manera cada vez más ineluctable a los desafíos de la complejidad.” (p. 17).

Más allá de los aspectos científicos y tecnológicos, en nuestra era se hace necesario, y quizás urgente, considerar los temas éticos y sociales bajo la perspectiva de la complejidad. El individuo necesita grandes recursos interpretativos e intelectuales para entender lo real, valorarlo, y definir su postura frente a ello. Ferry (2011) citado en Leuridan (2016, p. 331) resalta como el dominio tecnológico de todas actividades humanas deteriora la cohesión social tanto como los parámetros éticos. Solo el individuo reflexivo puede ser realmente participe de las dinámicas sociales, indisolublemente ligadas a los medios tecnológicos.

Tal tendencia de la sociedad actual, según Habermas (2000) citado por Leuridan, (2016), puede ser mejorada a través de la ética del discurso y una comunidad ideal universal:

La estrategia que sigue la ética del discurso para extraer los contenidos de una moral universalista de los presupuestos universales de la argumentación ofrece perspectivas de éxito precisamente porque el discurso constituye una forma de comunicación más exigente, que va más allá de formas de vida concretas y en la que las presuposiciones del actuar orientado por el entendimiento mutuo se universalizan, se abstraen y liberan de barreras, extendiéndose a una comunidad ideal de comunicación que incluye a todos los sujetos capaces de hablar y de actuar. (p. 236).

Para resolver problemas complejos en situaciones complejas, se necesitan especialización y capacidades de razonamiento complejo. En particular resulta aclaradora la visión social de Spencer (1992), que asimila la evolución social a la evolución orgánica y postula la tendencia a la complejidad como modelo natural de la evolución:

Mientras se multiplican las profesiones separándose unas de otras por la producción de subdivisiones, se hacen más coherentes y más claramente deslindadas. El proceso corresponde exactamente a aquel otro por el cual las partes de un organismo individual pasan de su estado inicial de simplicidad a su estado último de complejidad. (pp. 319, 320).

Paralelamente al concepto de evolución social, Spencer subraya la identidad holística del Hombre, ya que, según su teoría, todas las profesiones, las ramificaciones que se han producido naturalmente para servir a una complejidad social creciente, se originan en el Hombre mismo, esencia de todas capacidades humanas.

El Hombre social tiende, entonces, a la especialización, para poder existir y trabajar en una sociedad compleja, dejando de lado, muchas veces, algunas partes igualmente fundamentales de su esencia. El profesor toma un papel fundamental, ya que “hace a sus estudiantes capaces de adaptarse a cualquier ocupación de un modo más efectivo y obtener provechos para su subsistencia, y aumenta la vida”. Y al mismo plan de la educación, el arte asume relevancia en la capacidad de desenvolverse en la sociedad moderna compleja, ya que “los que se ocupan en artes plásticas también, el pintor, el escultor, el arquitecto, excitan con sus obras los sentimientos delicados, las emociones agradables de orden estético, y aumentan así la vida” (pp. 316).

Las artes, junto a la enseñanza, resultan ser profesiones privilegiadas para poder enfrentar los desafíos de la modernidad: la formación integral del individuo, especialista en la complejidad y a la vez ser humano integral.

La ficción también ocupa un lugar de honor en el pensamiento de Spencer, que igualmente lo entiende en sentido evolucionista, donde “el sacerdote-poeta dio nacimiento al biógrafo, y las historias de éste, concernientes a personajes menos sagrados, se hicieron cosa secular”. (p. 321).

Según esta línea hay una relación estrecha entre la enseñanza, el arte, la inteligencia y la capacidad de comprender el mundo. Confirmando este nexo, Eines (2008) sostiene que hacer teatro con fines educativos implica un cambio de enfoque respecto al teatro como arte, y que el punto de vista del educador debe tener “carácter pedagógico” y tener en cuenta “aquellos que están en «situación» de tener una experiencia de aprendizaje”. (p. 17).

Por su parte, Bullón (1989) asocia la expresión dramática con la naturaleza intrínseca del hombre y la relación estricta que mantiene con el juego infantil, considerando que “la capacidad de representar es inherente al hombre; por ello los niños a muy temprana edad,

manifiestan el impulso de hacerlo. (...) Conforme van haciéndose mayores crean situaciones cada vez más complejas”. (p. 70).

En conclusión, la capacidad de razonamiento complejo, esencial para sobrevivir en nuestra sociedad, no puede ser desligada de los aspectos artísticos y creativos, perspectivas diferentes del mismo ser humano. Esta conjunción de elementos convencionalmente opuestos parece ser la clave para lograr el bienestar y la felicidad en nuestro contexto actual, y debe ser parte de la propuesta educativa moderna.

2.2.2. Fundamentos científicos

Cuando hablamos de fundamentos científicos nos referimos a los trabajos de investigación realizados con el rigor del método científico. Jean Piaget fue uno de los primeros científicos que estudiaron el aprendizaje humano con tal rigor.

La investigación de Piaget no fue enfocada en el aspecto pedagógico del aprendizaje, sino en el proceso cognitivo. Se interesaba de los aspectos etimológicos, de los fundamentos y mecanismos del conocimiento. Respecto a la adquisición de capacidades de pensamiento lógico, conceptos abstractos o de relación causal, Piaget (1970) afirma que “(...) el niño no se limitaba, en absoluto, a recibir completamente hechos estos conocimientos por transmisión educativa y, a falta de toda idea innata, se encontraba en la obligación de elaborarlas paso a paso, según procesos relativamente espontáneos”. (p. 83).

Vemos aquí un elemento importante: el niño construye su propio pensamiento de forma relativamente espontánea. En particular, nos interesa la conexión entre el desarrollo del pensamiento y las distintas capacidades de operar con conjuntos. A este propósito, Piaget (1972) nos dice que “... la abstracción reflexiva que caracteriza el pensamiento lógico matemático consiste en ser extraída, no de los objetos, sino de las acciones, tales como reunir, ordenar, poner en correspondencia, etc.”. En otra ocasión, Piaget (1980) añade que:

La actividad del niño en algunos niveles necesariamente conlleva la manipulación de objetos y aun una cierta agrupación física real, debido a que las nociones lógico-matemáticas, por ejemplo, se derivan, no de los objetos manipulados, sino de las acciones del niño y su coordinación. En otros niveles la más auténtica actividad investigativa tiene lugar en la esfera de la reflexión, de la más avanzada abstracción, y de la manipulación verbal... (p. 112).

También Varela (1994) citado en Sofia (2015) valora la acción como medio indispensable para el aprendizaje. La experiencia individual, que es única, se produce en un contexto global, tanto biológico como social, psicológico y cultural: “los procesos sensoriales y motores, la percepción y la acción, son fundamentalmente inseparables en la cognición que se vive”. (p. 44).

Piaget (1991) coloca el desarrollo de las capacidades superiores en los doce años de edad, facilitadas por el pensamiento verbal y afirma que “las operaciones proposicionales (...) sólo aparecen hacia los once o los doce años, en un nivel en el que el razonamiento se hace hipotético-deductivo y se libra de sus lazos concretos para situarse en un plan general y abstracto” (pp. 119, 120).

En relación con las capacidades de operar con conjuntos, ligadas a las operaciones combinatorias, Piaget explica que “la realidad psicológica fundamental que caracteriza psicológicamente a tales operaciones es la estructura de conjunto que las reúne en un mismo sistema” y que “si bien esta estructura de conjunto es compleja no por ello deja de relacionarse de forma necesaria con las estructuras operatorias” (p. 120).

La capacidad de clasificación está ligada a las operaciones combinatorias, que resultan incompletas “hasta la edad de once o doce años” (p. 122).

Por lo tanto, se reconfirma la etapa etaria de once-doce años como la del dominio de las operaciones combinatorias, funciones necesarias para superar la etapa del pensamiento concreto y lograr un pensamiento de nivel superior.

El lenguaje toma, entonces, un rol fundamental en la capacidad de representación abstracta del adolescente y en la construcción de las operaciones lógicas. Siempre según Piaget en el “sentido de la condensación simbólica y de la regulación social el lenguaje es, por tanto, indispensable para la elaboración del pensamiento”. (p. 124).

Sintetizando los conceptos, podemos resumir que las capacidades de pensamiento complejo, como el lógico-matemático o la abstracción, se construyen a partir de acciones que

conllevan operaciones de conjuntos, de la manipulación verbal y de la reflexión, en una etapa etaria entre los once y doce años.

La asimilación de conceptos y procesos a la estructura mental preexistente debe ser activa, o sea, depender de acciones que parten del mismo sujeto.

La concepción “biológica” del aprendizaje, según Piaget, si bien fundamentalmente constructivista, es fuertemente ligada a la edad del niño y a sus etapas evolutivas. Las tendencias pedagógicas modernas postulan un acercamiento al problema constructivista, donde las capacidades de pensamiento, fundadas en potenciales innatos, dependen por su desarrollo de factores externos, cómo el contexto social y la educación.

Vygotsky (1978) brinda particular importancia a este último aspecto, definiendo el concepto de zona de desarrollo próximo como "...la distancia entre el nivel de desarrollo actual, según determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, según determinado por medio de la solución de problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capaces." (pp. 76, 77).

Parafraseando a Vygotsky, podemos decir que el nivel de desarrollo, que se determina por la capacidad de solucionar problemas, es influido de manera determinante por el entorno, las herramientas expresivas (lenguaje) y la intervención de los “educadores”.

Además, Vygotsky (1996) brinda una importancia relevante al desarrollo del pensamiento superior (conceptual) y, hablando de la formación de conceptos en el adolescente, nos explica que “su paso a una forma nueva y superior de actividad intelectual —al pensamiento en conceptos—, es la clave de todo el problema del desarrollo del pensamiento.” (p. 58).

Sobre la edad en que se desarrolla el pensamiento superior, Vygotsky considera que “la función de definir los conceptos aumenta intensamente entre los diez y doce años, al inicio de la edad de transición: esto está relacionado con el desarrollo del pensamiento lógico del adolescente”. (p. 112).

En síntesis, avalando lo postulado por Piaget, se afirma que en la adolescencia (etapa de la maduración sexual), se produce una evolución de la actividad intelectual hacia la complejidad, fenómeno prevalentemente interno del individuo. Esta evolución permite el manejo de nuevos contenidos y las relaciones entre ellos. Vygotsky (1996) subraya, además, la importancia de la relación entre contenido y forma en el lenguaje, y afirma que al decir que “el adolescente en su pensamiento alcanza un nivel superior y domina los conceptos, estamos indicando las formas realmente nuevas de actividad intelectual y el contenido nuevo del pensamiento, que se revelan al adolescente en esta época”. (p. 59).

La transformación interior y el alcance de nuevas formas de pensamiento llevan a una verdadera revolución de la estructura mental, con cambio de intereses, posturas, conductas y actitudes. El manejo de relaciones abstractas depende de la asimilación de material didáctico; es decir: es un proceso guiado. En relación al adolescente, Vygotsky nos explica que “la relación entre el contenido y la forma del pensamiento no es la misma que la del agua en relación con el vaso. El contenido y la forma se hallan indisolublemente vinculados, se condicionan recíprocamente.” (p. 63).

El adolescente aprende a interiorizar en su mundo simbólico todos los aspectos de su vida, que antes se realizaban y manifestaban de forma concreta. La importancia de saber elaborar, entender y pensar de forma conceptual se refleja en todas actividades sociales, ya que “el conocimiento en el verdadero sentido de la palabra, la ciencia, el arte, las diversas esferas de la vida cultural pueden ser correctamente asimiladas tan sólo en conceptos.” (p. 64)

Vygotsky, como Piaget, evidencia el papel fundamental de las operaciones de conjuntos. Por otro lado, la neurociencia nos ayuda a identificar los supuestos biológicos que subyacen a las capacidades intelectuales. Sabemos ahora que algunas capacidades superiores de pensamiento dependen del desarrollo del lóbulo frontal del cerebro: “(...) las actividades superiores tales como el discernimiento, razonamiento y abstracción dependen también de la corteza cerebral. La parte anterior del lóbulo frontal, denominada área prefrontal, se halla en relación con estos procesos.” Gómez (2004, p. 52).

La psicología cognitiva de alguna manera persigue los mismos objetivos de comprensión que perseguían Piaget y Vygotsky. Siempre según Gómez “...son identificables varios enfoques los cuales, a pesar de sus diferencias, comparten un fundamento común cual

es la visión de que los procesos y contenidos involucrados en la atención, la percepción y la memoria, el pensamiento, el razonamiento y la solución de problemas, y la adquisición, organización y uso del conocimiento.” (p. 60).

En relación con la etapa etaria a considerar para este trabajo, señalamos que, si bien muchos autores colocan el desarrollo del pensamiento abstracto entre los diez y doce años de edad, Ausubel (1976, p. 231) evidencia que el desarrollo cognitivo se manifiesta de manera discontinua, y no aparece siempre a la misma edad, dependiendo de la cultura y de factores ambientales como individuales.

En conclusión, podemos afirmar que el pensamiento conceptual es la etapa más elevada del desarrollo intelectual humano. Dicha etapa puede ser lograda a partir (indicativamente) de los 9 años de edad, con el soporte de un apropiado material didáctico y un contexto de aula idóneo al aprendizaje.

2.2.3. Fundamentos pedagógicos

En este capítulo, vamos a delinear el enfoque pedagógico que rige el presente trabajo de investigación. Vygotsky (1996) nos aclara cómo solo a través del pensamiento en conceptos permite al adolescentes entender y participar en la vida social, artística, cultural e intelectual. (p. 64).

Se abren, para los adolescentes, nuevos intereses, según adquiere nuevas capacidades intelectuales. Las dinámicas sociales, anteriormente relegadas a simples aspectos de convivencia, toman de repente otra dimensión, representable por la práctica de artes escénicas. Los nuevos intereses correspondientes a la nueva etapa del desarrollo son de importancia fundamental, así como la posibilidad de construir conceptos abstractos y afinación de ellos a través de la acción dramática y la manipulación de objetos (concretos o abstractos). En este sentido, Vygotsky (1996) aclara que “tan sólo cuando llegamos a conocer el objeto en todos sus nexos y relaciones, tan sólo cuando sintetizamos verbalmente esa diversidad en una imagen total mediante múltiples definiciones, surge en nosotros el concepto” (p. 78). Esta síntesis verbal consiste, entonces, en la creación de un objeto-concepto, que deriva de un conocimiento exhaustivo de las dimensiones simbólicas del objeto mismo, tanto intrínsecas como extrínsecas. Además, Vygotsky nos enseña la real magnitud del objeto, conjunto simbólico y concreto de significantes y significados, en el pensamiento conceptual. La acción,

ligada a tan poderoso objeto simbólico, representa la esencia del pensamiento conceptual superior. La aplicación del pensamiento complejo radica en las relaciones dinámicas, en movimiento, ya que “el pensamiento lógico es el concepto en acción” (p. 82). Se delinea de esta manera una clara línea pedagógica.

La complejidad puede ser un desafío intelectual motivador: “el adolescente, más que los indicios aislados, abstractos, va captando los nexos, las relaciones e interdependencias de los mismos”. (Vygotsky, 1996, p. 107).

Ausubel (1976) enfrenta el tema del pensamiento complejo desde el enfoque del aprendizaje significativo, es decir: considerando los intereses y el conocimiento previo del estudiante. Nos explica que por la forma conceptual de interpretar el mundo “(...) el hombre experimenta una representación consciente de la realidad, muy simplificada, esquemática, selectiva y generalizada, en lugar de que tenga una imagen completa y sensorialmente fidedigna de ella.” (p. 578).

La realidad es una narrativa vivenciada que deriva de una experiencia sensorial. “Lo que importa es que las vidas no sirven como modelos. Sólo las historias sirven. Y es duro construir historias en las que vivir. Sólo podemos vivir en las historias que hemos leído u oído. Vivimos nuestras propias vidas a través de textos.” Heilbrun (1988) citado en Colomer (2003, p. 4).

Una vez definida la forma conceptual con la cual el ser humano crea su propia imagen del mundo, Ausubel (1976) aclara que los conceptos adquiridos influyen en tres aspectos cognitivos: “a) en la categorización perceptual de la experiencia; b) en la adquisición y retención, mediante aprendizaje por recepción, de nuevos significados conceptuales y proposicionales; c) en la solución significativa de problemas (aprendizaje por descubrimiento)”. (p. 581).

Lo enunciado nos indica una secuencia de acciones pedagógicas para emprender, con el fin de lograr el aprendizaje: la vivencia (experiencia sensorial), la adquisición de nuevos significados y el descubrimiento.

La adquisición de nuevo significado es un proceso interno, conceptual, en el seno del cual se desarrollan los procesos mentales superiores, y como hemos visto estrictamente ligado

a una concepción de la realidad personal y autorreferencial. Tal estructura debe regirse sobre reglas lógicas que garantizan la coherencia, así como en los mundos ficcionales de la literatura. Debido a esta necesidad de coherencia “el estudiante deberá pasar por los mismos procesos de abstraer, diferenciar, generar y probar hipótesis, y generalizar, antes de que surja el significado nuevo”. (p. 584).

Es importante aclarar la diferencia entre concepto, que se puede considerar como un constructo mental, y el pensamiento abstracto, que es un proceso. Ausubel considera que el proceso de abstraer es lo que permite crear conceptos:

La formación de conceptos consiste esencialmente en un proceso de abstraer las características comunes y esenciales de una clase de objetos o acontecimientos que varían contextualmente, en otros aspectos que no atañen al criterio, o a lo largo de dimensiones aparte de la que se está explorando. (p. 591).

Ausubel (1976), de acuerdo con lo postulado por Piaget y Vygotsky, evidencia la importancia de la acción verbal como medio necesario hacia la abstracción. En los procesos cognitivos y conceptuales se produce “una serie continua de reorganización en que los conceptos existentes son modificados a medida que interactúan con percepciones, procesos ideativos, estados afectivos y sistemas de valores nuevos” (p. 600). No cabe duda de que el habla no es el único lenguaje simbólico disponible al ser humano.

La definición de los conceptos y las relaciones entre ellos son sometidas a actualizaciones constantes debido a las nuevas experiencias, la reflexión u otros aspectos relacionados con el inconsciente como con lo emotivo. Tantos cambios obligan a una reorganización permanente. Bullón (1989) evidencia cómo la técnica de improvisación puede facilitar la organización conceptual, ya que en la improvisación “hay que tener en cuenta que se debe motivar para la invención de argumentos o tramas, personajes, situaciones, ordenar las ideas y organizar la interpretación de lo creado. Esto constituye una buena experiencia de organización”. (p. 84).

Por su lado, López (2011) aclara cómo la dramatización puede facilitar el acceso a algunas disciplinas que demandan procesos mentales superiores de manera lúdica, y que “la dramatización y el teatro, como recursos educativos pueden ayudar a poner fin a la imagen

negativa que se tiene de las matemáticas a causa de su abstracción (...)” (p. 170). La dramatización permite superar barreras emotivas o prejuicios que, a veces, impiden a los estudiantes enfrentar con serenidad algunas asignaturas.

El arte dramático resulta ser, entonces, una herramienta excelente para desarrollar procesos mentales de forma lúdica. Habrá un aprendizaje significativo cuando el contexto lúdico sea fuertemente relacionado con experiencias, contexto e intereses de los estudiantes. Sobre la enseñanza creativa, Ada Bullón (1989) afirma que “si se quiere realizar todo un proceso que estimule un desarrollo pleno de creatividad, no pueden usarse métodos tradicionales autoritarios; la enseñanza creativa es la mejor manera de promover la conducta creativa, por parte de los estudiantes. (...)” y que “el maestro capaz debe inventar sus propias técnicas como parte de las operaciones didácticas específicas habituales de la clase” (p. 32).

Enseñanza creativa y arte dramático van de la mano. La espontaneidad natural que subyace a las prácticas de dramatización hace de esta herramienta educativa un canal privilegiado hacia el aprendizaje significativo. Prosigue Ada Bullón: “Si estimulamos este impulso de actuar, éste puede convertirse en forma de aprendizaje, en medio de expresión, en forma eventual en arte creativo” (p. 70).

Cañas (1999) coloca el proceso de dramatización como herramienta educativa en el rango de edad entre 10 y 12 años, que en Perú corresponde al 6° de primaria. Sobre este aspecto y el formato de aplicación nos explica:

A esta edad se puede «sustituir» el juego dramático —sin radicalismos— por el concepto de taller de expresión dramática, denominándose así el nuevo sentido que vamos a imprimir a la actividad en esta última parte de la enseñanza primaria, concepto que dará forma a un taller de experimentación de técnicas corporales y dramáticas que abarcará desde la psicomotricidad a la expresión corporal, o desde el ritmo a la improvisación (...) para que éstos ganen en seguridad, confianza y creatividad a la hora de plantearse cualquier hecho, sobre todo si es susceptible de ser dramatizado. (p. 68)

Y justamente en esa etapa etaria, donde la capacidad de razonamiento va desarrollándose rápidamente, la importancia del arte dramático toma otra connotación. Añade Cañas que “(...) la capacidad de razonamiento es, en esta fase del proyecto, notable, y la ayuda del profesor-animador, en quien confía y a quien acepta y comprende, puede resultar decisiva a la hora de encauzar positivamente estos razonamientos”. (p. 68)

Ada Bullón (1989) nos brinda una propuesta de la manera con la cual se debe aplicar la enseñanza a través del arte dramático: “Las actividades dramáticas no deben darse indistintamente, sino de tal manera que tengan un ordenamiento lógico y gradual, teniendo en cuenta las características bio-psico-sociales del educando”. (p. 78). Este ordenamiento prevé un proceso por parte del estudiante de exploración del entorno y de sí mismo, de exploración de su mundo conceptual y de las interrelaciones con los demás. Se va desarrollando el trabajo en equipo, hasta lograr productos complejos, que son apreciados críticamente. Añade Ada Bullón:

(...) El método se traduce en experiencias creativas vividas en forma ágil, variada, en el ambiente de sala abierta, en respuesta a motivaciones diversas, ligadas a los intereses específicos de cada grupo y a la realidad vital del mismo. Dichas vivencias deben tener carácter formativo, integral e inductivo, pues tienden al descubrimiento de valores individuales y sociales. (p. 80)

A partir de esta postura pedagógica, que enfoca la capacidad de conceptualización principalmente en verbalización como práctica simbólica, trataremos de demostrar que todos los lenguajes simbólicos, en nuestro caso específico el corporal, verbal y conductual, pueden llevar a desarrollar el pensamiento complejo.

2.2.3.1. Normatividad del CNEB

Al finalizar la Escuela Básica Regular se espera que los estudiantes muestren algunas características que integren actitudes y capacidades logradas. Muchas de ellas pueden ser desarrolladas en un taller de arte dramático, en el cual se trabajan, entre otros, relaciones inter e intrapersonales, dinámicas sociales, valores personales y cívicos.

Catalogamos en tres vertientes principales las características esperadas para las cuales un taller de dramatización puede aportar significativamente:

1) Convivencia

El trabajo de teatro es trabajo de grupo. Trabajar para un objetivo común, un producto artístico, en el cual cada uno se expone personalmente, ayuda sensiblemente en los aspectos de convivencia. Por un lado, se fomenta una mayor cooperación, sensibilidad y tolerancia hacia el otro, y, por otro lado, se mejora la calidad de trabajo de grupo y la organización, respetando y valorizando los aportes personales.

2) Pensamiento

El tema de esta investigación es la correlación entre pensamiento superior y dramatización. A través de la resolución de problemas concretos en el espacio escénico, se estimula el pensamiento reflexivo y crítico, la comprensión profunda, identificación y, en fin, a la trascendencia.

3) Creatividad

La creatividad es un elemento esencial en el trabajo artístico. Siendo el arte dramático un arte de performance, estimula la creación grupal, la comunicación y el deseo de solucionar problemas de forma innovadora.

2.2.3.2. *El método según las corrientes pedagógicas actuales.*

Se ha tomado, en este trabajo, el modelo pedagógico de Motos (1987) como referencia principal para la dramatización; es decir, la aplicación de métodos, constructos y conceptos relacionados con lo teatral adaptados para cumplir fines educativos.

En primer lugar, asumimos el concepto de dramatización como proceso. Se entiende con eso la prioridad que se brinda al proceso de dramatización frente a un eventual producto final. Este concepto es de importancia fundamental para poder lograr objetivos relacionados con el desarrollo del individuo en ámbito escolar. Mientras la creación de un producto artístico se basa principalmente en recursos ya adquiridos por los participantes, el proceso pedagógico implica elementos de motivación personal y grupal, comprensión contextualizada, aprendizaje significativo, desarrollo de diferentes capacidades y afinamiento de la apreciación.

Ada Bullón (1989, pp. 94, 95) considera el drama creativo (dramatización) un proceso creativo espontáneo y libre, motivado por cuentos o leyendas, en el cual el estudiante emplea autónomamente sus propios recursos expresivos. Es una práctica de alto valor educativo, que permite al estudiante desarrollar un pensamiento reflexivo. Ada Bullón propone cinco etapas que conforman la estructura de las sesiones.

De la misma manera que Ada Bullón, Motos (1987, p. 39) considera la dramatización un proceso creativo que comprende componentes y etapas. Motos propone siete etapas en la

composición de cada lección, ampliando sin contradecir la estructura postulada por Ada Bullón.

Las dos estructuras son similares y compatibles y han sido considerada para realizar nuestra propuesta, como resumido en la tabla 1:

Tabla 1
Comparación de estructuras de sesiones

Motos (1987, p. 39)	Bullón (1989, pp. 94-97)	Propuesta propia
Juegos iniciales, lúdicos, para captar la atención.	Inicio, motivador, despierta el interés de los estudiantes.	Contextualización
Sensibilización, para desarrollar las habilidades sensoriales.	Motivación general, a partir de un elemento de interés para los estudiantes.	Motivación
Técnicas y creatividad corporal.	Dramatización, libre, a partir del elemento de interés.	Desarrollo, exploración, juego dramático o improvisación, según va aumentando el nivel de estructuración.
Juegos de voz.		
Improvisación, para ponerse a prueba frente a lo inesperado.		
Dramatización, a partir de textos, empleando lo aprendido en la sesión.		Aplicación, improvisaciones y dramatizaciones, según va aumentando el nivel de estructuración.
		Transferencia, donde se remarcan algunos aspectos importantes de lo tratado en la sesión.
Evaluación, de la experiencia personal, participación grupal y uso de los recursos.	Evaluación, grupal, de aspectos puntuales.	Evaluación, entre estudiantes, durante la Aplicación.
	Conclusiones, donde el docente, de logros alcanzados y dificultades encontradas.	Metacognición, conversatorio estudiantes-docente a partir de los logros y dificultades en lo trabajado

Elaboración propia

Motos diferencia entre dramatización entendida como proceso, es decir, como el conjunto de prácticas de dramatización que se desarrollan a lo largo de varias sesiones y que van aumentando de exigencia durante el camino, y la dramatización dentro de la sesión, actividad esta que representa el término de las cinco etapas anteriores.

Sin calcar el modelo propuesto por él, rescatamos algunos elementos funcionales a nuestros objetivos y relevantes desde el punto de vista de la didáctica. Rescatamos los juegos iniciales, que serán de motivación y contextualización; las técnicas y creatividad corporal, la improvisación como método y la dramatización como aplicación. La evaluación será transversal y constante.

En el Desarrollo y en la Aplicación, se emplean actividades dramáticas distintas, y dramatizaciones parciales (sin caracterizar a los personajes, por ejemplo), ya que una dramatización completa, así como la entiende Motos, será el logro final del taller.

Cada logro se dará a través de la secuencia de ejercicios sencillos que permiten al estudiante familiarizar con conceptos y procesos creativos, además de transferencias enfocadas en reforzar algunos aspectos cognitivos.

Dentro del marco de las sesiones programadas y respetando el rigor de la investigación, se han creado cuentos sencillos junto con los estudiantes para ser empleados como elementos creativos y motivadores en las improvisaciones y dramatizaciones.

El desarrollo de los procesos mentales en los estudiantes se logrará a través de la inducción y de la deducción, según el tipo de actividad empleada.

2.2.3.3. Sistematización de los procesos.

En primer lugar, elegimos cuatro elementos de la dramatización del modelo propuesto por Motos (1987): objetos, improvisación, personaje y conflicto; y tres de los ocho procesos mentales superiores que, según Marzano (2005), conforman el razonamiento complejo: clasificación, abstracción y análisis de perspectivas.

Tales elementos de la dramatización y procesos mentales han sido seleccionados en base a parámetros de similitud a nivel de procesos, y luego codificados en formatos operacionales compatibles con nuestra propuesta pedagógica. Los denominamos, entonces, respectivamente: dimensiones de la dramatización y dimensiones del razonamiento complejo. Vinculamos las dimensiones de la dramatización con las dimensiones del razonamiento complejo que queremos desarrollar. Así, se darán los tres binomios que constituyen el fundamento del presente trabajo de investigación.

La aplicación de cada binomio en el salón de clase, a través de apropiadas estrategias didácticas, representa una etapa en el desarrollo del razonamiento complejo. Cada etapa se basa en la anterior, así que el trabajo con los objetos servirá de base para la improvisación. Y, así mismo, la improvisación será la herramienta para trabajar personajes y conflictos. El proceso se desarrolla en 18 intervenciones didácticas, durante un tiempo de seis meses.

Tabla 2

Desarrollo del pensamiento complejo a través de la dramatización

		Dimensiones de la dramatización		Dimensiones del razonamiento complejo
← Proceso	Etapa 1	Objetos (manipulación de)	← Binomio →	Clasificación
	Etapa 2	Improvisación	← Binomio →	Abstracción
	Etapa 3	Personaje en conflicto	← Binomio →	Análisis de perspectivas

Elaboración propia

En la tabla 2, se grafica cómo la dramatización, entendida como proceso, permite, a lo largo del taller, desarrollar, a través de sus dimensiones, los diferentes procesos mentales. Esta esquematización es puramente explicativa, ya que todas las dimensiones siempre mantienen vínculos entre ellas, en diferentes medidas según el trabajo desarrollado. La esquematización es una práctica necesaria, pero no exhaustiva.

2.3. Marco conceptual

Como hemos visto anteriormente, el desarrollo del razonamiento complejo, a través del proceso de dramatización, se basa en tres binomios. Tales binomios constituyen el núcleo de la hipótesis, ya que el vínculo entre los elementos constituyentes se crea con la aplicación del taller de dramatización.

2.3.1. Dramatización

La dramatización constituye el eje principal del taller y, al definirla como proceso, su realización se dará por pasos secuenciales.

Motos (1987) define la dramatización como “un proceso de creación donde lo fundamental consiste en utilizar técnicas del lenguaje teatral.” (p. 19). Tal proceso solo es posible si se produce una acción dramática, que permita a los demás elementos estáticos de la estructura dramática (actantes, conflicto, espacio, tiempo, argumento y tema) trasladarse de un plano literario a un plano dramático, vivencial.

La acción dramática se produce cuando interviene un actor, como bien explica Alsina (2015, p. 57) afirmando que la acción dramática “es una condición que parte de la decisión consiente y voluntaria del actor que tiene una finalidad transformadora y que se ejecuta en el presente teatral”. La presencia del actor –entendido no como profesional del teatro, sino como el individuo que asume un papel dramático en la acción, en nuestro caso un estudiante de sexto grado de primaria– permite que el actante se transforme en personaje, el tiempo ficcional en mimético, el espacio descrito en espacio escénico, el conflicto en conductas y expresión verbal y corporal.

La técnica dramática creadora y libre que mejor permite enlazar los elementos de la estructura dramática en la acción es la improvisación que, como explica Motos (1987, p. 29), “es una técnica de investigación, un método de trabajo que tiene como finalidad conducir desde la expresión hasta la creación”. La idea de la improvisación como investigación promueve el concepto de que quien la práctica esté creando hipótesis, y al mismo tiempo, comprobándolas en la acción.

El objeto teatral es un objeto concreto o imaginario –es decir evocado o representado verbalmente o corporalmente– que aparece en el espacio escénico y participa en la acción con

múltiples funciones: desencadenante, utilitario, mimético, diegético, simbólico (en diferentes niveles), actante, caracterizador, amplificador. Las funciones que asume pueden ser diferentes, y variar según la acción dramática. Usar objetos teatrales en la improvisación o dramatización permite aumentar de manera sustancial la cantidad y calidad de los significados producidos.

En el marco de la acción dramática, hemos visto cómo el actante junto al actor crean al personaje, que es una entidad que solo existe en el tiempo mimético de la performance. El personaje normalmente acciona en función a un objeto del deseo, o por motivación interna, pero su dimensión dramática depende de la calidad del conflicto que enfrenta. Es preciso diferenciar entre un personaje teatral, creado por un actor profesional y el personaje que puede alcanzar un estudiante de primaria. Será este último un personaje con profundidad psicológica mínima, funcional al conflicto y a las exigencias inmediatas de la acción, y sus caracterizaciones simples.

El conflicto dramático es una oposición de fuerzas que hace enfrentar a los personajes a otros personajes, al ambiente (circunstancias dadas) o a sí mismos. Motos (1987, p. 20) afirma que “el conflicto dramático es lo característico de la acción”.

Pero, al igual que la acción, el conflicto es propio del personaje, ya que es el personaje que mueve la acción. En este sentido, es admisible definir al *personaje en conflicto* como un concepto independiente.

Otro elemento fundamental en la composición del taller es el cuento. En nuestro caso hablamos de cuentos sencillos creados por los estudiantes en el aula, con el auxilio del docente, que sirven como elementos motivadores y a la vez como objetos susceptibles de análisis. Ada Bullón (1989) afirma que “un tema de interés comunal puede ser una buena motivación”. (p. 94). Afirma además que “los criterios para seleccionar cuentos deben basarse justamente en el contenido ideológico-social de los mismos y en que la acción se preste para motivar actividades creativas por parte de los niños”. (p. 99). Convalidando la importancia de la creación añade que “no basta seleccionar lo que ya tenemos, es necesario enriquecer el mundo de los cuentos con nuevas creaciones”. (p. 99).

Como hemos citado anteriormente, Vygotsky (1996) afirma que el concepto en acción es lo que crea el pensamiento, así mismo vemos que los elementos del esquema dramático en acción constituyen la dramatización. Esta similitud resalta la importancia de la acción, sea en el campo cognitivo como en el expresivo.

2.3.2. Razonamiento complejo

Tomamos el trabajo de Robert J. Marzano y Debra J. Pickering, *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro (2005)*, como referencia principal para desarrollar el concepto de razonamiento complejo y sus dimensiones. Tal elección se justifica por la naturaleza didáctica del trabajo de Marzano y Pickering, que explican detalladamente, desde una mirada pedagógica, los pasos concretos (destrezas) necesarios para alcanzar los diferentes procesos mentales. Partimos, entonces, de definiciones claras y específicas, condición necesaria para comprobar nuestra hipótesis.

Afirma Marzano (2005) que:

(...) para profundizar el conocimiento se requiere pensar acerca de la información usando procesos de razonamiento que son más complejos que los usados cuando el conocimiento sencillamente se reconoce o se reproduce. Se necesita usar procesos que cambien, extiendan y refinen el conocimiento (...) (p. 113).

Los ocho procesos postulados son: comparación, clasificación, abstracción, razonamiento inductivo, razonamiento deductivo, construcción de fundamento, análisis de errores y análisis de perspectivas.

El razonamiento complejo resulta, entonces, un recipiente para reunir los ocho procesos mentales mencionados. Según el autor, cada proceso mental puede ser logrado de forma independiente y, además, desaconseja trabajarlos con los estudiantes todos contemporáneamente. Por esta razón es posible trabajar tres de los ocho procesos que constituyen el razonamiento complejo, cada uno por separado.

2.3.2.1. Clasificación

La clasificación es el proceso mental que hace posible la capacidad de clasificar. Según Marzano (2005, p. 114) consiste en “agrupar las cosas en categorías definibles, con base en

sus atributos”. Los tres pasos necesarios para lograr la clasificación se denominarán subdimensiones de la clasificación, y son (p. 125):

1. Elige autónomamente los elementos que quiere clasificar.
2. Identifica los elementos importantes con sus atributos clave.
3. Crea categorías agrupando los elementos según sus atributos.

El proceso de calificación, según Piaget (1991), no es completo en el niño hasta la edad de diez u once años, es decir que los estudiantes de sexto grado de primaria supuestamente recién han logrado la capacidad de clasificar. Es importante trabajar este proceso mental porque, siendo teóricamente ya logrado por los estudiantes, es un referente respecto al nivel general de desarrollo del razonamiento complejo en el salón, y así mismo un referente para evaluar los logros en los demás procesos mentales.

2.3.2.2. *Abstracción*

La abstracción es el proceso mental que hace posible la capacidad de abstraer. Según la RAE (2001, p. 10) abstraer es “separar por medio de una operación intelectual las calidades de un objeto para considerarlas aisladamente o para considerar el mismo objeto en su pura esencia o noción”. Tal definición explica el proceso mental, pero no es operativa. Para Marzano (2005, p. 114), el proceso de la abstracción consiste en “identificar y articular el tema, o el patrón general de información, subyacente”. Los tres pasos necesarios para lograr la abstracción, se denominarán subdimensiones de la abstracción, y son (p. 132):

1. Identifica lo que considera importante para la información con la que está trabajando.
2. Reemplaza los elementos específicos con conceptos más generales.
3. Encuentra una nueva situación a la que se pueda aplicar el nuevo patrón.

En otras palabras, abstraer significa generalizar algunos conceptos, extraídos de una especificidad, para ser aplicados de manera más general en otros ámbitos. Aplicar el proceso mental es una forma de asimilarlo, y así mismo permite ser evaluado a través de la observación al momento de su aplicación práctica. La metáfora, constructo ampliamente utilizado en ámbito teatral, deriva de un proceso de abstracción.

2.3.2.3. *Análisis de perspectivas*

El análisis de perspectivas es el proceso mental que hace posible la capacidad de entender las razones de otros. Según Marzano (2005, p. 114), consiste en “identificar perspectivas múltiples acerca de un asunto y examinar las razones o la lógica detrás de cada una”. Los cinco pasos necesarios para lograr el análisis de perspectivas se denominarán subdimensiones del análisis de perspectivas, y son (p. 179):

1. Identifica y articula con claridad una perspectiva, cuando está examinando una cuestión acerca de la cual los demás no estén de acuerdo.
2. Determina las razones o la lógica detrás de la perspectiva identificada.
3. Construye una argumentación de fundamento cuando la situación lo amerite.
4. Identifica y articula con claridad una perspectiva diferente.
5. Describe las razones o la lógica detrás de la perspectiva diferente.

Pavis (1983) nos explica que “La perspectiva de los personajes es el punto de vista de un carácter respecto del mundo y de los otros caracteres, el conjunto de sus visiones, opiniones, conocimientos, sistema de valores, etc.” (p. 363). Se enfoca generalmente hacia un conflicto, hacia el cual cada personaje tiene percepciones distintas. Las perspectivas de los personajes son claramente producto de una ficción. Los estudiantes, al personificar personajes sencillos, asumirán, de forma natural, diferentes posturas frente a los conflictos, de acuerdo con el interés del personaje.

Los pasos necesarios para alcanzar los procesos mentales sugeridos por Marciano, que nosotros hemos denominado subdimensiones, son operativos, pero a la vez genéricos, así que no sugieren una forma concreta para la aplicación y no son directamente observables afuera de una estructura didáctica. La operacionalización de las subdimensiones del razonamiento complejo, en el marco de la dramatización, permite trasladarlas de lo general a lo específico, en la acción dramática que es observable y se puede evaluar cuali y cuantitativamente. Tales definiciones operativas son destrezas que funcionan como indicadores de logro en la aplicación de la propuesta pedagógica.

2.4. Definición de términos específicos

Para efectos de la presente investigación, definiremos:

- *cuento creado en el aula* como un relato ficcional breve, de estructura sencilla pero definida, elaborado por los estudiantes en el aula a través de distintas técnicas creativas.
- *dramatización* como el proceso que utiliza conscientemente la técnica de la improvisación con el fin de crear una cadena de acciones dramáticas que conllevan a una experiencia creativa organizada en sus componentes: objetos, personajes y conflictos.
- *objetos teatrales* como los elementos físicos (que representan a sí mismos), físicos simbólicos (que representan a otros objetos o conceptos) e imaginarios (que no son presentes en el espacio escénico y son evocados oralmente o corporalmente) que intervienen en la dramatización.
- *improvisación* como la técnica con la cual los estudiantes, partiendo de un estímulo, relacionan libremente elementos contextuales y expresivos para crear una estructura dramática.
- *personajes en conflicto* a los personajes interpretados por los estudiantes que se encuentran en oposición consigo mismos, con otros personajes o con el ambiente.
- *razonamiento complejo* como el conjunto de tres procesos superiores de pensamiento –clasificación, abstracción y análisis de perspectivas– que permiten elaborar el conocimiento a nivel conceptual.
- *clasificación* como el proceso de agrupar objetos en base a características comunes.
- *abstracción* como el proceso de reconocer patrones de conducta en situaciones específicas y aplicarlos en otras situaciones.
- *análisis de perspectivas* como el proceso de asumir y sustentar en la acción dramática las razones de los diferentes personajes.

Capítulo III

Método de la investigación

3.1. Método

Para elaborar el presente trabajo de investigación se han seguido las siguientes etapas:

- *Exploración previa.*

Consiste en observar los diferentes problemas –cognitivos, conductuales, psicológicos, expresivos, etc. – que se presentan durante el trabajo con estudiantes en edad escolar, sea en las prácticas pre-profesionales, en talleres u otros.

- *Elección de la situación problemática.*

Entre las situaciones problemáticas encontradas se ha elegido una concreta, de interés del investigador, presente en un grupo humano específico: carencia de pensamiento abstracto en los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince – Lima.

- *Definición de la variable dependiente.*

Se ha investigado sobre el tema del razonamiento y la capacidad de abstracción, hasta encontrar bases teóricas para poder definir los términos del razonamiento, para investigar en base a lo observado y a la etapa etaria del grupo humano.

- *Elaboración de una propuesta pedagógica tentativa.*

Se ha investigado sobre las diferentes posibilidades de intervención pedagógica basadas en el arte dramático, hasta identificar por sus características la más adecuada para influir significativamente en la capacidad de razonamiento de los estudiantes.

- *Definición del problema y del sistema de hipótesis.*

Se han definido el problema de la investigación, las variables independiente y dependiente y las dimensiones de las mismas. Se ha definido además el sistema de hipótesis, relacionando las dimensiones de las dos variables.

- *Fundamentación de la propuesta.*

Se ha fundamentado y justificado la hipótesis y sus componentes.

- *Elaboración de la propuesta didáctica.*

Se han desarrollado las unidades y actividades de aprendizaje significativo y los indicadores de las variables que permitan evidenciar la relación de causa y efecto.

- *Elaboración del instrumento.*

Se ha elaborado un instrumento que mida la magnitud de la variable dependiente, antes y después de la aplicación de la propuesta didáctica, manteniendo correspondencia con la misma.

- *Aplicación del instrumento – Prueba de entrada.*

- *Aplicación de la propuesta didáctica.*

- *Aplicación del instrumento – Prueba de salida.*

- *Elaboración de los datos recaudados.*

Los datos cuantitativos recaudados se elaboran en tablas y gráficos para ser interpretados.

- *Interpretación de los datos - conclusiones.*

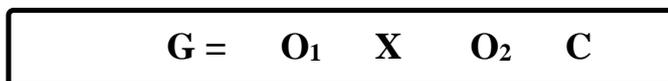
3.2. Diseño de la investigación

El diseño es:

- **Pre-experimental**

Se ha adoptado para este trabajo de investigación el diseño pre-experimental, donde a un grupo se le aplica una prueba de entrada antes del tratamiento experimental; después se aplica el tratamiento y luego la prueba de salida.

Los estudiantes han sido evaluados anteriormente y posteriormente a la aplicación del Taller de Dramatización de Cuentos creados en el aula.



Dónde:

G = el grupo de investigación.

O₁ = la información inicial anterior a la aplicación de los instrumentos.

X = la aplicación de los instrumentos.

O₂ = la información final posterior a la aplicación de los instrumentos.

C = las conclusiones.

3.3. Tipo de investigación

- Es relacional-causal, porque verifica una relación de causa y efecto entre variable independiente y variable dependiente.
- Es pre-experimental, porque se aplica a un solo grupo, sin grupo de control.
- Es aplicada.

3.4. Población y muestra

La población es constituida por los estudiantes del sexto grado de educación primaria de la I.E.P. peruana “Alborada”, del distrito de Lince - Lima.

Se trabajó con toda la población, porque en colegio Alborada había solamente un aula de 6to grado de educación primaria con 10 estudiantes.

Tabla 3
Datos personales de la población

Genero		Edad	
Masculino	Femenino	11 años	12 años
4 - (40%)	6 - (60%)	8 - (80%)	2 - (20%)

Elaboración propia.

3.5. Sistema de hipótesis

3.5.1. *Hipótesis general*

La aplicación del taller de dramatización influye significativamente en la mejora del razonamiento complejo de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince – Lima.

3.5.2. *Hipótesis específicas*

La aplicación del taller de dramatización influye significativamente en la mejora del proceso de clasificación de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince – Lima.

La aplicación del taller de dramatización influye significativamente en la mejora del proceso de abstracción de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince – Lima.

La aplicación del taller de dramatización influye significativamente en la mejora del proceso de análisis de perspectivas de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince – Lima.

3.6. Sistema de variables, dimensiones e indicadores

A partir de los conceptos definidos en el Capítulo II vamos a describir concretamente el sistema de variables, dimensiones de las variables e indicadores de logro que constituye el fundamento de la propuesta pedagógica.

3.6.1. *Dimensiones e indicadores de la Variable Independiente*

Taller de dramatización de cuentos creados en el aula.

Tabla 4

Dimensiones e indicadores de la Variable Independiente

Dimensión	Indicadores
Objetos teatrales	<ul style="list-style-type: none"> - Construye una acción dramática a través de la manipulación de objetos físicos. - Crea situaciones a partir de la manipulación de objetos físicos simbólicos. - Crea situaciones a partir de la representación de objetos imaginarios.
Improvisación	<ul style="list-style-type: none"> - Aplica creativamente sus recursos corporales. - Relaciona de forma coherente elementos textuales, simbólicos y contextuales en la acción dramática.

Personajes en conflicto	<ul style="list-style-type: none"> - Crea roles temáticos a partir de características y situaciones indicadas. - Crea un personaje a través de sus objetivos. - Desarrolla un personaje a través de la acción dramática.
----------------------------	---

Elaboración propia.

3.6.2. Dimensiones e indicadores de la Variable Dependiente

Razonamiento complejo.

Cada una de las tres dimensiones de la variable dependiente (clasificación, abstracción y análisis de perspectivas) es un proceso mental constituido por pasos secuenciales. Esos pasos se definen como subdimensiones del proceso mental. Para evaluar el nivel de logro y establecer si se ha desarrollado cada proceso mental, por cada subdimensión se definen uno o más indicadores que correspondientes a los pasos necesarios aplicados al arte dramático.

Tabla 5

Subdimensiones e indicadores de la clasificación

Subdimensión	Indicador
- Elige autónomamente los elementos que quiere clasificar.	1. Elige espontáneamente y sin indicaciones el objeto con el cual trabajará en el juego dramático.
- Identifica los elementos importantes con sus atributos clave.	2. Representa corporalmente los rasgos característicos de un objeto en la acción dramática.
- Crea categorías agrupando los elementos según sus atributos.	3. Representa un lugar asignado creando corporalmente objetos imaginarios.

Elaboración propia.

Tabla 6*Subdimensiones e indicadores de la abstracción*

Subdimensión	Indicador
- Identifica lo que considera importante para la información con la que está trabajando.	1. Reconoce los elementos que determinan el desarrollo coherente de la improvisación. (objetivos de los personajes, vínculos entre personajes, secuencia lógica, secuencia temporal) en una situación asignada.
- Reemplaza los elementos específicos con conceptos más generales.	2. Usa en la acción dramática objetos físicos de manera simbólica.
- Encuentra una nueva situación a la que se pueda aplicar el nuevo patrón	3. Crea en la improvisación situaciones dramáticas distintas utilizando el mismo tema.

Elaboración propia.

Tabla 7*Subdimensiones e indicadores del análisis de perspectivas*

Subdimensión	Indicador
- Identifica y articula con claridad una perspectiva, cuando está examinando una cuestión acerca de la cual los demás no estén de acuerdo.	1. Tiene en cuenta en la improvisación las propuestas de los compañeros. 2. Defiende con la acción dramática las razones de su personaje.
- Determina las razones o la lógica detrás de la perspectiva identificada.	3. Explica la cadena lógica que llevó a su personaje a actuar de cierta forma.
- Construye una argumentación de fundamento cuando la situación lo amerite.	4. Explica a posteriori las posibles razones de la conducta de su personaje.
- Identifica y articula con claridad una perspectiva diferente.	5. Cambia la conducta de su personaje según los acontecimientos de la improvisación.
- Describe las razones o la lógica detrás de la perspectiva diferente.	6. Describe las posibles motivaciones de los demás personajes.

Elaboración propia.

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.7.1. Técnicas empleadas

Se ha empleado la Observación para recolectar datos sobre el desempeño de los estudiantes en la improvisación y dramatización, donde lo relevante es prevalentemente físico y conductual. Según Hernández (2014, pp. 398, 399) la observación es una técnica apta para la recolección de datos que permite documentar procesos, acciones, relaciones, lenguajes para verbales, así como elementos contextuales y ambientales. Es particularmente idónea para relacionar procesos en acción.

Para registrar las apreciaciones críticas que surgen de las dramatizaciones se utilizará la técnica del grupo focal. Esta técnica de recolección de información se desarrolla como una conversación grupal, en un ambiente relajado, entre un número reducido de participantes. El elemento analizado es el grupo. (Hernández, 2014, p. 408). Las opiniones se expresarán libremente en una confrontación abierta y mediada.

3.7.2. Descripción del instrumento

Autor del instrumento:	Tom Zarri
Formato de recolección de datos:	Escala de apreciación, compuesta de doce ítems.
Año:	2017
Duración:	180' (dos intervenciones de 90')
Aplicación:	Antes y después de la aplicación del Taller de dramatización de cuentos creados en el aula.
Campo de aplicación:	Estudiantes del sexto grado de primaria.

El instrumento se aplica en dos jornadas y consta de cuatro horas pedagógicas; consiste en el desarrollo de diferentes actividades dramáticas que permiten observar la conducta de los estudiantes en situaciones dirigidas. Tal observación, a través de la evaluación de los indicadores, permite determinar el estado de razonamiento complejo de los estudiantes. A través de un grupo focal se evalúan de forma oral aquellos indicadores que no son directamente observables en la acción dramática. Los resultados se anotarán en una rúbrica de observación.

El mismo instrumento se aplica en la prueba de entrada y en la prueba de salida.

3.7.3. Estructura del instrumento.

3.7.3.1. Material para la aplicación de las actividades dramáticas.

Objetos físicos:

Objetos físicos.			
Corcho	Corbata	Lentes	Llaves
Pita	Madera	Bolsa plástica	Lapicero
Pañuelo	Cono papel	Libro	Tijera
Hoja papel	Piedra	Botella plástica	Caja plástica

Temas musicales:

- Relajante: David Benoit - Here There and Everywhere
- Alegre: Benny Goodman - Sing Sing Sing

Cuento “El cuarto secreto”:

Un salón de 6to de primaria va en visita al convento de San Francisco en Lima (Foto). Después de entrar a la biblioteca, mientras la mayoría prosigue con el tour, un grupo se queda, y superando el cordón de seguridad se penetran en la zona prohibida al público. Empiezan a tocar muebles y libros antiguos, cubiertos por el polvo. Uno de ellos, subiendo una escalera a caracol, se entera de un pasadizo muy estrecho, medio escondido por unos viejos libros amontonados. El grupo decide entrar, y luego de recorrer el pasadizo de encuentran en una sala grande, iluminadas por velas. Al centro una mesa, con varios objetos. De repente se dan cuenta que el pasadizo ha desaparecido y se encuentran prisioneros en el cuarto secreto. Empiezan a explorar, y se dan cuenta que los objetos en la mesa son objetos mágicos. Usando esos objetos tratarán de escapar de su prisión.

Caracterización Personajes:

Edad	Actitud	Motivación	
Viejo	Alegre	Para quedarse:	Curiosidad
	Valiente		Codicia
Joven	Temeroso	Para irse:	Cita importante
	Ingenuo		Miedo hacia el lugar

Ficha Objeto:

Nombre estudiante:		Ficha Objeto
--------------------	--	---------------------

Nombre del objeto:	
--------------------	--

<p>Dibujo:</p> 
--

Característica física n°1:	
Característica física n°2:	
Característica física n°3:	

Calidad mágica n°1:	
Calidad mágica n°2:	

3.7.3.2. Descripción de las actividades dramáticas.

Primera jornada	
Secuencia de actividades	Indicadores
<p>Estudiantes y docente se colocarán sentados en círculo en el piso. El docente coloca los objetos en el centro del círculo y pide que cada estudiante elija un objeto que lleve alguna relación con él mismo. Al elegir el objeto el estudiante explica porque lo ha elegido.</p> <p>Cada estudiante explora su objeto de manera individual, enfocándose en las características físicas como color, forma, peso, sonidos, consistencia, etc.</p>	<p>(Explora los objetos, para luego poder elegir con conocimiento)</p>
<p>Cada estudiante explica cuál es su objeto, que características le encontró y que uso le daría.</p> <p>El docente pide proponer una calidad mágica para el objeto, algo que nadie haya pensado antes. Cada estudiante representa de forma sencilla la acción correspondiente al uso que han propuesto. Los demás tendrán que reaccionar de forma conforme a la acción del compañero/a.</p>	<p>5. Usa en la acción dramática objetos físicos de manera simbólica.</p>
<p>Los estudiantes se caminan por el espacio, acompañados por una música relajante. Se le pide pensar a una característica importante, primero física y luego mágica, de su objeto, y desplazarse como si su cuerpo tuviera las mismas características.</p> <p>El docente sugiere algunas situaciones imaginarias de las cuales tendrán que tener en cuenta al desplazarse (viento, calor, en el agua, en la arena,</p>	<p>2. Representa corporalmente los rasgos característicos de un objeto en la acción dramática.</p>

temblor) siempre teniendo cuenta de las características físicas y luego mágicas de su objeto.	
Los estudiantes se reúnen en dos grupos. Cada grupo, a turno, representará un lugar indicado por el docente (mercado, calle, salón de colegio, playa) representando corporalmente los objetos que definen ese lugar. Se realizará una imagen estática, como una foto.	3. Representa un lugar asignado creando corporalmente objetos imaginarios.
Se entregará la ficha del objeto para que cada estudiante la compile y la entregue al docente.	
Segunda jornada	
Secuencia de actividades	Indicadores
<p>Estudiantes y docente se sientan al piso en círculo. El docente recordará el encuentro anterior y los objetos que se exploraron, disponiéndolos en el centro del círculo.</p> <p>El profesor narra un relato que describe un cuarto secreto, escondido detrás de una librería, y de cómo un grupo de amigos se introducen en ello y quedan atrapados; y como luego logrará escapar usando los objetos mágicos que se encuentran en el mismo cuarto.</p> <p>El docente dibuja en la pizarra la tabla de personajes y explica su función. El docente asigna, por cada integrante, la edad, actitud y objetivos contrapuestos de manera que se generen conflictos durante la improvisación respecto al querer ir o quedar.</p> <p>Organizándose en los mismos dos grupos, los estudiantes representarán la situación descrita en</p>	<p>1. Elige espontáneamente y sin indicaciones el objeto con el cual trabajará en el juego dramático.</p> <p>7. Tiene en cuenta en la improvisación las propuestas de los compañeros.</p> <p>8. Defiende con la acción dramática las razones de su personaje.</p>

<p>el cuento “el cuarto secreto”. En la mesa se ponen los objetos mágicos. Los integrantes del grupo pueden usar los objetos libremente, respetando las funciones mágicas que se les habían asignado anteriormente.</p>	
<p>Estudiantes y docente se sentarán en círculo y se conversa sobre el tema del cuento narrado. Se crea en grupo una nueva historia, que tenga el mismo tema de la anterior.</p> <p>Manteniendo edad y actitud de los personajes, pero intercambiando los objetivos, los grupos representan la nueva historia.</p>	<p>4. Reconoce los elementos que determinan el desarrollo coherente en la improvisación (objetivos de los personajes, vínculos entre personajes, secuencia lógica, secuencia temporal).</p> <p>6. Crea en la improvisación situaciones dramáticas distintas utilizando el mismo tema.</p> <p>11. Cambia la conducta de su personaje según los acontecimientos de la improvisación.</p>
<p>Estudiantes y docente se sentarán en círculo. El docente abrirá un conversatorio sobre el ejercicio realizado, enfocando sus preguntas sobre los personajes, tratando que cada estudiante pueda opinar. (¿Por qué te querías ir/quedarte? ¿Por qué elegiste tal objeto? ¿Qué querrían tus compañeros? ¿De qué manera interactuaron? ¿Te dejaron hacer lo que querrías? ¿Fue lógica la historia?)</p>	<p>9. Explica la cadena lógica que llevó a su personaje a actuar de cierta forma.</p> <p>10. Explica a posteriori las posibles razones de la conducta de su personaje.</p> <p>12. Describe las posibles motivaciones de los demás personajes.</p>

3.7.3.3. Evaluación.

Las pruebas de entrada y de salida se evalúan con el mismo instrumento. Se han empleado dos escalas, una de tres y otra de cuatro valores, según el tipo de indicador.

Tabla 8

Criterio de evaluación por indicadores

Escala	Valor	Logro	Puntaje	Desempeño
A-B-C	A	Logrado	2	Logro esperado
	B	No logrado	1	En proceso
	C	No logrado	0	Inicio
A-B-C-D	A	Logrado	2	Logro destacado
	B	Logrado		Logro esperado
	C	No logrado	1	En proceso
	D	No logrado	0	Inicio

Elaboración propia.

Tabla 9

Descripción del desempeño

Desempeño	Descripción
Inicio	No participa; no permite ser evaluado; su desempeño está muy debajo de lo esperado.
En proceso	Participa, entiende lo que se espera de él; todavía no logra el resultado esperado.
Logro esperado	Cumple con lo requerido; logra el resultado esperado.
Logro destacado	Aplica autónomamente lo aprendido en diferentes contextos; da aportes personales.

Elaboración propia.

3.7.4. Prueba de entrada

Prueba de entrada (escala de estimación)				Estudiantes									
Nº	Indicador variable dependiente	Criterio de Evaluación	Nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Elige espontáneamente y sin indicaciones el objeto con el cual trabajará en el juego dramático.	No elige ninguno	C		X	X		X		X	X		X
		Con indicaciones	B	X			X		X				
		Si	A										X
2	Representa corporalmente los rasgos característicos de un objeto en la acción dramática.	No describe ningún rasgo	D	X	X	X	X			X	X		
		Representa rasgos no característicos	C						X				X
		Representa un rasgo característico	B					X					X
		Representa varios rasgos característicos	A										
3	Representa un lugar asignado creando corporalmente objetos imaginarios.	No propone ninguna forma corporal.	D		X		X				X		
		Objetos coherentes con el lugar, pero no específicos del lugar representado	C	X				X	X	X			X
		Un objeto específico del lugar asignado	B			X							
		Distintos objetos específicos	A										X
4	Reconoce los elementos que determinan el desarrollo coherente de la improvisación. (objetivos de los personajes, vínculos entre personajes, secuencia lógica, secuencia temporal) en una situación asignada.	Ningún elemento	C										
		Algunos elementos	B	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Todos los elementos	A										
5	Usa en la acción dramática objetos físicos de manera simbólica.	No usa elementos concretos	D								X	X	
		Usa objetos según su función común	C	X	X	X			X				
		Le da uso no común funcional	B				X				X		X
		Le da usos simbólicos	A					X					
6	Crea en la improvisación situaciones dramáticas distintas utilizando el mismo tema.	No crea ninguna	D	X	X	X	X	X		X	X		
		Crea situaciones sobre otros temas	C						X				X
		Crea una	B										
		Crea varias	A										
7	Tiene en cuenta en la improvisación las propuestas de los compañeros.	No	C									X	
		A veces	B	X	X		X		X	X	X		
		Si	A			X		X					X
8	Defiende con la acción dramática las razones de su personaje.	No	C										
		De forma simple (inmediata, corporal)	B	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		De forma elaborada (indirecta, discursiva)	A										
9		No	C							X			
		De forma aproximativa	B	X	X	X	X	X	X		X	X	X

	Explica la cadena lógica que llevó a su personaje actuar de cierta forma.	Si	A																
10	Explica a posteriori las posibles razones de la conducta de su personaje.	No	C			X				X									
		De forma aproximativa	B		X		X		X		X		X		X				
		Si	A	X				X									X		
11	Cambia la conducta de su personaje según los acontecimientos de la improvisación.	No	C			X			X	X	X								
		De forma incongruente	B	X	X		X									X	X		
		Si	A					X											
12	Describe las posibles motivaciones de los demás personajes.	No	C			X			X	X									
		De forma aproximativa	B	X	X		X	X				X		X					
		Si	A														X		

3.7.5. Prueba de salida

Prueba de salida (escala de estimación)			Estudiantes										
N°	Indicador variable dependiente	Criterio de Evaluación	N°	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Elige espontáneamente y sin indicaciones el objeto con el cual trabajará en el juego dramático.	No elige ninguno	C										
		Con indicaciones	B	X	X	X		X		X	X		
		Si	A				X		X			X	X
2	Representa corporalmente los rasgos característicos de un objeto en la acción dramática.	No describe ningún rasgo	D										
		Representa rasgos no característicos	C	X		X				X			
		Representa un rasgo característico	B		X		X	X	X		X		X
		Representa varios rasgos característicos	A										X
3	Representa un lugar asignado creando corporalmente objetos imaginarios.	No propone ninguna forma corporal.	D										
		Objetos coherentes con el lugar, pero no específicos del lugar representado	C	X			X			X			
		Un objeto específico del lugar asignado	B		X	X			X		X		
		Distintos objetos específicos	A					X				X	X
4	Reconoce los elementos que determinan el desarrollo coherente de la improvisación. (objetivos de los personajes, vínculos entre	Ningún elemento	C										
		Algunos elementos	B	X	X	X		X	X	X	X		

	personajes, secuencia lógica, secuencia temporal) en una situación asignada.	Todos los elementos	A					X							X	X	
5	Usa en la acción dramática objetos físicos de manera simbólica.	No usa elementos concretos	D														
		Usa objetos según su función común	C	X		X											
		Le da uso no común funcional	B		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Le da usos simbólicos	A														
6	Crea en la improvisación situaciones dramáticas distintas utilizando el mismo tema.	No crea ninguna	D	X													
		Crea situaciones sobre otros temas	C		X	X		X		X							
		Crea una	B				X		X		X					X	
		Crea varias	A													X	
7	Tiene en cuenta en la improvisación las propuestas de los compañeros.	No	C												X		
		A veces	B	X			X		X								
		Si	A		X	X		X		X		X	X			X	
8	Defiende con la acción dramática las razones de su personaje.	No	C														
		De forma simple (inmediata, corporal)	B	X	X	X	X	X	X	X						X	
		De forma elaborada (indirecta, discursiva)	A											X	X		
9	Explica la cadena lógica que llevó a su personaje actuar de cierta forma.	No	C														
		De forma aproximativa	B	X	X	X		X	X	X							
		Si	A				X					X	X	X			
10	Explica a posteriori las posibles razones de la conducta de su personaje.	No	C														
		De forma aproximativa	B		X		X			X	X						
		Si	A	X		X		X	X					X	X		
11	Cambia la conducta de su personaje según los acontecimientos de la improvisación.	No	C						X	X							
		De forma incongruente	B	X	X	X	X									X	
		Si	A					X				X	X				
12	Describe las posibles motivaciones de los demás personajes.	No	C														
		De forma aproximativa	B	X	X			X		X							
		Si	A			X	X		X		X	X	X	X			

3.8. Matriz de consistencia

Problema	Objetivo	Hipótesis	Variables
<p>General: ¿En qué medida la aplicación del taller de dramatización influye en la mejora del razonamiento complejo de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince - Lima?</p> <p>Específicos: 1. ¿En qué medida la aplicación del taller de dramatización influye en la mejora del proceso de clasificación de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince - Lima? 2. ¿En qué medida la aplicación del taller de dramatización influye en la mejora del proceso de abstracción de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince - Lima?</p>	<p>General: Determinar la influencia de la aplicación del taller de dramatización en la mejora del razonamiento complejo de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince - Lima.</p> <p>Específicos: 1. Determinar la influencia de la aplicación del taller de dramatización en la mejora del proceso de clasificación de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince - Lima. 2. Determinar la influencia de la aplicación del taller de dramatización en la mejora del proceso de abstracción de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince - Lima.</p>	<p>General: La aplicación del taller de dramatización influye significativamente en la mejora del razonamiento complejo de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince - Lima.</p> <p>Específicos: H1: La aplicación del taller de dramatización influye significativamente en la mejora del proceso de clasificación de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince - Lima. H2: La aplicación del taller de dramatización influye significativamente en la mejora del proceso de abstracción de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince - Lima.</p>	<p>Variable independiente: Taller de Dramatización de Cuentos creados en el aula.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construye una acción dramática a través de la manipulación de objetos físicos. - Crea situaciones a partir de la manipulación de objetos físicos simbólicos. - Crea situaciones a partir de la representación de objetos imaginarios. - Aplica creativamente sus recursos corporales. - Relaciona de forma coherente elementos textuales, simbólicos y contextuales en la acción dramática. - Crea roles temáticos a partir de características y situaciones indicadas. - Crea un personaje a través de sus objetivos. - Desarrolla un personaje a través de la acción dramática. - <p>Variable dependiente: Razonamiento complejo.</p> <p>Indicadores:</p> <p>Clasificación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elige espontáneamente y sin indicaciones el objeto con el cual trabajará en el juego dramático. 2. Representa corporalmente los rasgos característicos de un objeto en la acción dramática. 3. Representa un lugar asignado creando corporalmente objetos imaginarios.

<p>3. ¿En qué medida la aplicación del taller de dramatización influye en la mejora del proceso de análisis de perspectivas de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince - Lima?</p>	<p>3. Determinar la influencia de la aplicación del taller de dramatización en la mejora del proceso de análisis de perspectivas de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince - Lima.</p>	<p>H3: La aplicación del taller de dramatización influye significativamente en la mejora del proceso de análisis de perspectivas de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince – Lima.</p>	<p>Abstracción:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Reconoce los elementos que determinan el desarrollo coherente de la improvisación. (objetivos de los personajes, vínculos entre personajes, secuencia lógica, secuencia temporal) en una situación asignada. 5. Usa en la acción dramática objetos físicos de manera simbólica. 6. Crea en la improvisación situaciones dramáticas distintas utilizando el mismo tema. <p>Análisis de perspectivas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Tiene en cuenta en la improvisación las propuestas de los compañeros. 8. Defiende con la acción dramática las razones de su personaje. 9. Explica la cadena lógica que llevó a su personaje actuar de cierta forma. 10. Explica a posteriori las posibles razones de la conducta de su personaje. 11. Cambia la conducta de su personaje según los acontecimientos de la improvisación. 12. Describe las posibles motivaciones de los demás personajes.
---	--	---	--

Capítulo IV

Propuesta didáctica

4.1. Característica de la propuesta didáctica

La propuesta didáctica que constituye el Taller de Dramatización de Cuentos creados en el aula, está organizada por tres Unidades de Aprendizaje (U.d.A.), cada una enfocada en desarrollar una Dimensión del Razonamiento complejo. Cada U.d.A. es compuesta por Actividades de Aprendizaje Significativo (A.d.A.S.) que se desarrollan en dieciocho sesiones.

4.1.1. Relación con el CNEB.

Se han considerado las competencias y capacidades indicadas en el Currículo Nacional de la Educación Básica (2016), en el área de Arte, como referencia para la implementación del Taller.

4.1.2. Las actividades dramáticas

El proceso de dramatización, como explicado anteriormente, se desarrolla a lo largo de la aplicación del Taller. La improvisación, motor creador de la acción, estará presente en todo el proceso. Sin embargo, al acercarse a un producto dramático estructurado, toma más importancia el ensayo, donde, en lugar de la creación libre, la improvisación permite trabajar otros aspectos, cómo la caracterización de los personajes, y mejorar la calidad del producto.

Se utilizan, en las primeras etapas, estrategias didácticas más sencillas, cómo ejercicios dramáticos, pantomima, juegos dramáticos e improvisaciones libres. Los objetos teatrales, por un lado, fungen de motivadores a la acción, y por otro lado permiten, a través de la manipulación, desarrollar algunos aspectos del razonamiento complejo.

Procediendo en la aplicación de las sesiones se van agregando los varios elementos de la estructura de la dramatización; se improvisará a partir de roles funcionales o situaciones, sin dejar de usar objetos teatrales.

En la última etapa del proceso van apareciendo productos escénicos estructurados, que pueden ser presentados frente a un público.

4.1.3. *Las estrategias didácticas*

Empleamos en la propuesta didáctica tres estrategias principales:

- El uso de objetos como elementos de transición de lo concreto hacia lo abstracto.
- La improvisación dramática como actividad práctica y vivencial para comprobar conocimientos y creencias.
- El conflicto entre personajes como forma de asumir diferentes perspectivas respecto a un mismo tema.

En la aplicación de las tres estrategias didácticas se promueve en los estudiantes el pensamiento inductivo y deductivo: el primero, relacionado principalmente al aspecto creativo; el segundo, al análisis.

La creación de cuentos se utiliza como elemento motivador; a veces previo, otras como producto de la actividad dramática. La redacción de los mismos permite una mejor compenetración en la estructura dramática.

El debate y la reflexión son también parte integrante de la propuesta didáctica, ya que el desarrollo conceptual necesita de un espacio dedicado al intercambio y la formulación y sustentación de hipótesis.

4.2. Modelo didáctico

Inspirándonos en el modelo didáctico postulado por Requesens (2009), el modelo aplicado se compone de los siguientes puntos:

- El estudiante construye su propio conocimiento a través de un proceso de investigación (formulación y comprobación de hipótesis).

- El docente se encarga de proporcionar una secuencia de actividades didácticas que se relacione a los problemas de los estudiantes.
- El desarrollo conceptual del estudiante se logra por etapas sucesivas, aumentando cada vez el nivel de complejidad.
- La evaluación del estudiante debe tener en cuenta su desarrollo conceptual.
- El estudiante amplía y elabora su conocimiento a partir de conocimientos previos. El docente debe favorecer la reinterpretación de los mismos desde diferentes perspectivas.
- El material didáctico empleado debe ser estructurado.
- El aprendizaje debe ser significativo.
- El aprendizaje de conocimientos complejos se logra a través del trabajo en grupo y la confrontación de ideas.
- El proceso de evolución conceptual se logra a partir de problemas concretos, “a partir de los cuales, se promueve el enfrentamiento de los alumnos con situaciones conflictivas que desafíen sus ideas previas y los estimula a considerar concepciones alternativas sobre un mismo fenómeno”. Pozo, citado en Requesens (2009).

4.3. Unidades didácticas

Institución Educativa “Alborada”	
Aplicación del trabajo de investigación 6° grado de primaria	
Datos generales	
Institución Educativa	: Institución Educativa “Alborada” – Lince - Lima
Área	: Educación por el Arte
Ciclo/grado	: 6° grado de Primaria
Nº estudiantes	: 10
Practicante	: Zarri Tom

I. Competencias Generales.

Áreas	Competencia general por área (CN 2016)	Capacidades	Criterios de evaluación
Arte	<p>Expresión artística</p> <p>Expresa con espontaneidad sus sentimientos, emociones y percepciones, en libertad, haciendo uso de los elementos propios de la dramatización, aplicando correctamente las técnicas para potenciar desde lo concreto y lo abstracto su representación, demostrando motivación hacia el arte a través de su creatividad, innovación y placer por la creación individual y colectiva.</p>	<p>Crea situaciones dramáticas en juegos teatrales e improvisaciones sencillas a partir de la manipulación de objetos.</p> <p>Se expresa a través de un personaje en la dramatización, utilizando sus recursos corporales y orales.</p> <p>Valora su trabajo y los de los compañeros expresando críticas constructivas sobre elementos técnicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Construye una acción dramática a través de la manipulación de objetos físicos. - Crea situaciones a partir de la manipulación de objetos físicos simbólicos. - Crea situaciones a partir de la representación de objetos imaginarios. - Aplica creativamente sus recursos corporales. - Relaciona de forma coherente elementos textuales, simbólicos y contextuales en la acción dramática. - Crea roles temáticos a partir de características y situaciones indicadas. - Crea un personaje a través de sus objetivos. - Desarrolla un personaje a través de la acción dramática.

II. Objetivos

Objetivos	
General	Específicos
Determinar la influencia de la aplicación del taller de dramatización en la mejora del razonamiento complejo de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa "Alborada" del distrito de Lince - Lima	- Determinar la influencia de la aplicación del taller de dramatización en la mejora del proceso de clasificación de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa "Alborada" del distrito de Lince - Lima.
	- Determinar la influencia de la aplicación del taller de dramatización en la mejora del proceso de abstracción de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa "Alborada" del distrito de Lince - Lima.
	- Determinar la influencia de la aplicación del taller de dramatización en la mejora del proceso de análisis de perspectivas de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa "Alborada" del distrito de Lince - Lima.

III. Programación.

Día	Actividades	Recursos
	Prueba de entrada (1ª jornada)	
	Prueba de entrada (2ª jornada)	
1	Unidad de Aprendizaje N° 1 Jugando con objetos: clasificación Duración: 3 AAS	Sillas, Lata. Llaves Los 5 Objetos, Hojas A4, Textos estudiantes, Pizarra, Pelota, Objetos pequeños, Plumones, Objetos estudiantes, Cuento breve
2		
3		
4		
5		
6	Unidad de Aprendizaje N° 2 Jugando con el cuerpo: abstracción Duración: 3 AAS	Música relajante, Caja china, Pizarra, Hojas A4, Textos estudiantes, Tangram, Poemas, Música alegre, Objetos del salón, Pelota, Cinta papel, Fichas estudiantes, Fichas roles y lugares, Sillas
7		
8		
9		
10		
11	Unidad de Aprendizaje N° 3 Mi personaje: análisis de perspectivas Duración: 4 AAS	Pizarra, Cuento n.1, Fichas personajes, Cuento n.2, Fichas estudiantes, Música alegre, Sillas, Pelota, Papelote, Plumones, Imágenes, Cómic, Hojas A4, Dibujos estudiantes, Objetos estudiantes, Naipes personajes
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
	Prueba de salida (1ª jornada)	
	Prueba de salida (2ª jornada)	

		Unidad de Aprendizaje N° 1
Nombre:	Jugando con objetos: clasificación	
Institución Educativa:	I.E.P. "Alborada"	
Profesor:	Zarri Tom	
Área:	Arte Dramático	
Nivel:	Primaria	
Grado:	6º	
Nro. De estudiantes:	10	
Duración:	3 A.d.A. 12hp	

Justificación

En esta unidad se trabaja el proceso de clasificación, a través la manipulación de objetos en juegos dramáticos e improvisaciones sencillas. Los objetos concretos facilitan el reconocimiento de características y atributos, que están a la base del proceso de clasificación, y que luego pueden ser elaborados y aplicados en diferentes contextos.

Actividad de Aprendizaje Significativo N° 1	U.d.A. n.1
Nombre:	Explorando objetos
Institución Educativa:	I.E.P. "Alborada"
Profesor:	Zarri Tom
Área:	Arte Dramático
Nivel:	Primaria
Grado:	6º
Nro. De estudiantes:	10
Duración:	2 Sesiones

Calificación Indicador:	1. Elige espontáneamente y sin indicaciones el objeto con el cual trabajará en el juego dramático.
Conceptos Objeto Uso Situación	Define con sus propias palabras conceptos de: objeto, uso, situación. Usa espontáneamente las nuevas palabras.
Procedimientos Explora sensorialmente objetos y los emplea en distintas situaciones guiadas. Improvisa situaciones a partir de objetos concretos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observa a los objetos atentamente, sin quedarse con la primera impresión. 2. Imagina situaciones en las cuales podrían aparecer los objetos. 3. Elige un objeto según la exigencia de la acción dramática. 4. Representa corporalmente un objeto sugerido por otro. 5. Elige el objeto que representará corporalmente. 6. Organiza creativamente las informaciones en un producto.
Actitudes Respeto Participación	Muestra respeto y acepta sus características y la de sus compañeros. Disfruta participando en las actividades realizadas en clase.

<p style="text-align: center;">Estrategias didácticas (sesión 1 de 2)</p> <p>Clasificación - Indicador n. 1 Elige espontáneamente y sin indicaciones el objeto con el cual trabajará en el juego dramático.</p>	<p style="text-align: center;">• Día 01</p>
<p>Secuencia Metodológica (Acciones)</p>	<p>Recursos</p>
<p>Motivación (Ejercicio dramático) - 15' (15')</p> <p>Ítem: -</p> <p>(Entiende la importancia de las calidades del objeto):</p> <p>Juego-dramático del ladrón y las llaves: Un estudiante está sentado en una silla, es el guardia del museo. A sus espaldas, en el piso, se coloca la pieza más valiosa de la colección: unas llaves dentro de una lata. Otros estudiantes, en grupos de tres, tratan de robar las llaves, sin que el guardia se entere (escuche). Se conversa en grupo sobre el resultado.</p>	<p>Silla, Lata, Llaves</p>
<p>Desarrollo (Ejercicio sensibilización) – 15' (30')</p> <p>Ítem: 1. Observa a los objetos atentamente, sin quedarse con la primera impresión.</p> <p>Estudiantes y docente se sientan en círculo: El docente presenta diferentes objetos de tipo personal (peine, pipa, cartera, lapicero, despertadora) y los deja pasar entre los estudiantes para que los observen. Contemporáneamente el docente pide comentarios sobre las características físicas de los objetos.</p> <p>(Juego dramático) – 20' (50')</p> <p>Ítem: 2. Imagina situaciones en las cuales podrían aparecer los objetos.</p> <p>Juego dramático de los indicios: se inventan pequeñas historias a partir de las características de cada objeto: a quien le perteneció, cómo lo obtuvo, cómo lo usaba, cómo llegó a sus manos. Cada uno escenifica su propuesta de forma gestual.</p>	<p>Los 5 Objetos</p>
<p>Aplicación (Improvisación) – 20' (70')</p> <p>Ítem: 3. Elige un objeto según la exigencia de la acción dramática.</p> <p>En grupos de 2-3 integrantes representa situaciones libres con los objetos propuestos; luego repiten la improvisación eligiendo a otro objeto.</p>	<p>Los 5 Objetos</p>
<p>Transferencia (Redacción texto) – 20' (90')</p> <p>(Formaliza y fija lo hecho con palabras escritas –lenguaje-)</p> <p>Redacción de las historias: cada estudiante redacta en una hoja la historia que ha creado sobre el objeto y la entrega al docente.</p>	<p>Hojas A4</p>

Estrategias didácticas (sesión 2 de 2)		● Día 02
Clasificación - Indicador n. 1: Elige espontáneamente y sin indicaciones el objeto con el cual trabajará en el juego dramático.		
Secuencia Metodológica (Acciones)		Recursos
Contextualización (Graficar el cuento) (Visualiza la creación literal) – 15' (15') Recordatorio; el docente lee en voz alta tres de los textos escritos por los estudiantes en la sesión anterior y los grafica (dibujos) en la pizarra con la ayuda de los estudiantes.		Textos Pizarra
Motivación (Pantomima) – 15' (30') Ítem: 4. Representa corporalmente un objeto sugerido por otro. Impongo el objeto: estudiantes y docente se ponen de pie en círculo. Usando una pelota de goma, la lanzan entre ellos. Quien la lanza manda, declarando un objeto. Quien la recibe debe representar corporalmente el objeto, antes de poder lanzar a su vez. El docente participa, y hace participar los que eventualmente queden excluidos.		Pelota
Desarrollo (Pantomima) – 25' (55') Ítem: 5. Elige el objeto que representará corporalmente. Se divide el salón en dos grupos. Saliendo en orden casual (alternativamente uno por grupo) cada estudiante elige un objeto de una bolsa y lo representa corporalmente, para que los demás adivinen que objeto es. Gana el grupo que logra representar claramente más objetos.		Objetos pequeños
Aplicación (Improvisación corporal) – 20' (75') Ítem: 6. Organiza creativamente las informaciones en un producto. Fusión: Cada grupo tiene 5 minutos para crear una situación donde coexistan las tres historias graficadas. Cada grupo presenta corporalmente una instantánea que represente dicha situación, representando además corporalmente al menos un objeto de los representados anteriormente.		Los 5 Objetos
Transferencia (Dibujo) – 15' (90') (Grafica los objetos con los cual han trabajado, con sus características): Los estudiantes realizan un dibujo dónde aparecen los 5 objetos.		Hojas A4 Plumones

Actividad de Aprendizaje Significativo N° 2		U.d.A. n.1
Nombre:	Buscando sentido	
Institución Educativa:	I.E.P. "Alborada"	
Profesor:	Zarri Tom	
Área:	Arte Dramático	
Nivel:	Primaria	
Grado:	6º	
Nro. De estudiantes:	10	
Duración:	2 hp; 1 Sesiones de 2hp	

Calificación Indicador:	2. Representa corporalmente los rasgos característicos de un objeto en la acción dramática.
Conceptos Dinámica Maquina Divergente Símbolo	Define con sus propias palabras conceptos de: dinámica, máquina, divergente, símbolo. Usa espontáneamente las nuevas palabras.
Procedimientos Representa corporalmente objetos en la improvisación. Crea acciones dramáticas a partir de situaciones y objetos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describe verbalmente algunas características corporales de él mismo. 2. Representa corporalmente objetos estáticos por sus partes. 3. Representa corporalmente objetos dinámicos por sus partes, sustentando su propuesta. 4. Realiza individualmente una acción con un objeto usándolo de forma no convencional.

<p style="text-align: center;">Estrategias didácticas (sesión 1 de 1)</p> <p>Clasificación - Indicador n. 2: Representa corporalmente los rasgos característicos de un objeto en la acción dramática.</p>	<p style="text-align: center;">● Día 03</p>
<p>Secuencia Metodológica (Acciones)</p>	<p>Recursos</p>
<p>Contextualización (Ejercicio dramático) - 15' (15')</p> <p>Ítem: 1. Describe verbalmente algunas características corporales de él mismo.</p> <p>Ejercicio dramático: los estudiantes se ponen de pie en círculo y se pasan la pelota en sentido horario. Lo que recibe la pelota declara su edad, en voz alta y clara "Yo nací un feliz día de mayo, del 2000 y..." añadiendo un detalle físico de ellos mismos y haciendo un ademán que lo evidencie.</p>	<p>Pelota</p>
<p>Motivación (Juego dramático) - 15' (30')</p> <p>Ítem: 2. Representa corporalmente objetos estáticos por sus partes.</p> <p>Los estudiantes forman tres grupos. Cada grupo recibe un número de dos dígitos y lo representa corporalmente, presentándolos como imagen estática. Describen verbalmente el número de estudiantes necesarios y si son necesarios segmentos rectos o curvas.</p>	
<p>Desarrollo (Juego dramático) - 20' (50')</p> <p>Ítem: 3. Representa corporalmente objetos dinámicos por sus partes, sustentando su propuesta.</p> <p>Composiciones plásticas de máquinas: los estudiantes, en grupos, piensan en un problema importante de la humanidad, luego representaran corporalmente una máquina que pueda resolverlo. Cada integrante es un mecanismo específico. Explican luego el funcionamiento de la máquina (presentación del invento, preguntas).</p>	
<p>Aplicación (Improvisación) - 30' (80')</p> <p>Ítem: 4. Realiza individualmente una acción con un objeto usándolo de forma no convencional.</p> <p>El docente recoge algunos objetos comunes en el salón y pide a los estudiantes que improvisen todos juntos una situación (elegida entre sus redacciones) usando los objetos de manera distinta a lo usual.</p>	
<p>Transferencia (Conversatorio, Tarea) – 10' (90)</p> <p>Conversatorio sobre el resultado de la improvisación, y el uso que se ha dado a los objetos. Se pedirá a los estudiantes que lleven un objeto que le llame la atención, para presentarlo en la siguiente clase.</p>	

Actividad de Aprendizaje Significativo N° 3		U.d.A. n.1
Nombre:	Creando mundos	
Institución Educativa:	I.E.P. "Alborada"	
Profesor:	Zarri Tom	
Área:	Arte Dramático	
Nivel:	Primaria	
Grado:	6º	
Nro. De estudiantes:	10	
Duración:	4 hp; 2 Sesiones de 2hp	

Indicador:	3. Representa un lugar asignado creando corporalmente objetos imaginarios.
Conceptos Ritmo, Intensidad Mimo, Personaje, Acción Improvisación, Fotograma	Define con sus propias palabras conceptos de: ritmo, intensidad, mimo, personaje, acción, improvisación, fotograma. Usa espontáneamente las nuevas palabras.
Procedimientos Representa corporalmente objetos y lugares en juegos dramáticos. Improvisa en grupo una secuencia dramática a partir de una historia y objetos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describe verbalmente las características de su objeto. 2. Explora las posibilidades sonoras de su objeto. 3. Representa un lugar a través de acciones y objetos concretos. 4. Elige rasgos representativos de un objeto para que sea reconocible al representarlo corporalmente. 5. Reconoce personajes, acciones y lugares en un cuento narrado. 6. Representa un lugar usando el cuerpo a partir de un cuento.

<p style="text-align: center;">Estrategias didácticas (sesión 1 de 2)</p> <p>Clasificación - Indicador n. 3: Representa un lugar asignado creando corporalmente objetos imaginarios.</p>	<p style="text-align: center;">● Día 04</p>
<p>Secuencia Metodológica (Acciones)</p>	<p>Recursos</p>
<p>Contextualización (Exposición objetos, conversatorio) – 15' (15')</p> <p>Ítem: 1. Describe verbalmente las características de su objeto.</p> <p>Se muestran los objetos llevados por los estudiantes (y por el profesor) y cada uno explica la razón por la cual los eligió y cuáles son sus características.</p>	<p>Objetos de los estudiantes</p>
<p>Motivación (Ejercicio dramático sonoro) – 15' (30')</p> <p>Ítem: 2. Explora las posibilidades sonoras de su objeto.</p> <p>Se pide a los estudiantes producir sonidos con el objeto que han traído. Después de un tiempo de exploración sonora, se crea una secuencia rítmica grupal sencilla. El docente cuenta la historia de un cazador que persigue a un tigre en la selva y termina por ser comido. Los estudiantes ejecutarán la secuencia rítmica, variando ritmo e intensidad según la acción</p>	<p>Objetos de los estudiantes y profesor</p> <p>Cuento</p>
<p>Desarrollo (Improvisación con objetos físicos) – 20' (50')</p> <p>Ítem: 3. Representa un lugar a través de acciones y objetos concretos.</p> <p>Los estudiantes se reúnen en grupos de 4-5 integrantes. Cada grupo improvisa (sin hablar) una situación según un lugar asignado (mercado, circo, cinema) donde cada uno usará su objeto.</p>	<p>Objetos de los estudiantes y profesor</p>
<p>Aplicación (Improvisación con objetos imaginarios) – 30' (80')</p> <p>Ítem: 4. Elige rasgos representativos de un objeto para que sea reconocible al representarlo corporalmente.</p> <p>Los mismos grupos repitieran la improvisación anterior, esta vez representando corporalmente (mimando u otra forma) los objetos utilizados anteriormente.</p>	
<p>Transferencia – 10' (90')</p> <p>Los estudiantes crean posas plásticas que representen los objetos imaginarios.</p>	

Estrategias didácticas (sesión 2 de 2)		● Día 05
Clasificación - Indicador n. 3: Representa un lugar asignado creando corporalmente objetos imaginarios.		
Secuencia Metodológica (Acciones)		Recursos
Contextualización (propuesta de cuento) – 15' (15) (Opina sobre una secuencia narrativa) El docente lee a los estudiantes una historia sorteada entre las redactadas por los estudiantes en la primera sesión. Se conversa sobre lo que pasa en la historia, en qué lugar se desarrolla y si es o no un cuento.		Cuentos de los estudiantes
Motivación (análisis) – 15' (30') Se analiza el cuento extrayendo personajes, acciones y lugares. Luego, juntos al docente, los estudiantes proponen otros personajes y lugares para agregar a la historia, dibujándolos en la pizarra.		Pizarra
Desarrollo (improvisación corporal estática) – 30' (60') Ítem: 5. Reconoce personajes, acciones y lugares en un cuento narrado. Se divide el salón en grupos de 4-5 integrantes. Cada grupo crea y representa 5 imágenes estáticas que describan la secuencia del cuento, cuidando que la primera de las 5 represente el espacio sin personajes (el grupo completo tendrá que representar al espacio).		
Aplicación (improvisación con pantomima) – 20' (80') Ítem: 6. Representa un lugar usando el cuerpo a partir de un cuento. Los mismos grupos repiten la improvisación anterior, esta vez representando la secuencia de forma fluida, añadiendo eventualmente texto.		
Transferencia (dibujo) – 10' (90') Los estudiantes dibujan los lugares representados en la improvisación.		Hojas A4

		Unidad de Aprendizaje N° 2
Nombre:	Jugando con el cuerpo: abstracción	
Institución Educativa:	I.E.P. "Alborada"	
Profesor:	Zarri Tom	
Área:	Arte Dramático	
Nivel:	Primaria	
Grado:	6º	
Nro. De estudiantes:	10	
Duración:	3 A.d.A.12hp	

Justificación

En esta unidad se trabajará el proceso mental de abstracción, a través de juegos de improvisación y creación dramática. La improvisación basada en cuentos facilitará la individuación de patrones, de la coherencia entre elementos de la fábula y la redistribución de ellos según nuevos esquemas creativos.

Actividad de Aprendizaje Significativo N° 1		U.d.A. n.2
Nombre:	Tejiendo historias	
Institución Educativa:	I.E.P. "Alborada"	
Profesor:	Zarri Tom	
Área:	Arte Dramático	
Nivel:	Primaria	
Grado:	6º	
Nro. De estudiantes:	10	
Duración:	4 hp; 2 Sesiones de 2hp	

Abstracción Indicador:	4. Reconoce los elementos que determinan el desarrollo coherente de la improvisación (objetivos de los personajes, vínculos entre personajes, secuencia lógica, secuencia temporal) en una situación asignada.
Conceptos Secuencia Coherente	Define con sus propias palabras conceptos de: secuencia y coherente. Usa espontáneamente las nuevas palabras.
Procedimientos Improvisa con sus recursos expresivos acciones dramáticas, a partir de una secuencia de elementos dada.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Representa corporalmente una secuencia lógica. 2. Reconoce los elementos básicos del dialogo (medio, mensaje, reacción) en una situación dramática. 3. Crea a través de la improvisación oral una historia coherente. 4. Representa el cuento creado con acciones concretas. 5. Formaliza lo representado dibujándolo en forma de historieta.

<p style="text-align: center;">Estrategias didácticas (sesión 1 de 2)</p> <p>Abstracción - Indicador n. 1: Reconoce los elementos que determinan el desarrollo coherente de la improvisación (objetivos de los personajes, vínculos entre personajes, secuencia lógica, secuencia temporal) en una situación asignada.</p>	<p style="text-align: center;">● Día 06</p>
<p>Secuencia Metodológica (Acciones)</p>	<p>Recursos</p>
<p>Contextualización (Ejercicio dramático) – 15’ (15’)</p> <p>Ítem: 1. Representa corporalmente una secuencia lógica.</p> <p>Juego de la vida/evolución: los estudiantes se colocan dispersos en el espacio, al piso, en posición fetal. El profesor pone una música relajante, e indica varias etapas de la evolución que los estudiantes van representando corporalmente: semilla, plantita, árbol, flor, insecto, pequeño animal anfibio, pequeño animal terrestre, animal mediano, animal grande, mono, hombre.</p> <p>Al final se discutirá si la secuencia representada es lógica o no.</p>	<p>Música relajante</p>
<p>Motivación (Juego dramático) – 15’ (30’)</p> <p>Ítem: 2. Reconoce los elementos básicos del dialogo (medio, mensaje, reacción) en una situación dramática.</p> <p>Los encuentros (segunda etapa de la evolución): los estudiantes empiezan a caminar por el espacio, sin tocarse entre ellos, imaginando que recién han despertado en un lugar desconocido, mientras el docente marca el ritmo. Cuando el docente da una señal, intercambian un saludo con el compañero más cercano. Con otra señal preguntan algo de cotidiano al compañero, el cual contestará. El docente aumenta o disminuirá el ritmo. Al terminar el ejercicio se anotan en la pizarra algunas de las preguntas y respuestas que se han producido en el ejercicio.</p>	<p>Caja china Pizarra</p>
<p>Desarrollo (Improvisación oral) – 20’ (50’)</p> <p>Ítem: 3. Crea a través de la improvisación oral una historia coherente.</p> <p>Los estudiantes proponen nombres de animales y lugares, escribiéndolos a la pizarra. Los estudiantes y el docente se disponen en círculo. El profesor empezará una narración empleando una de las palabras anotadas en la pizarra. Luego, usando un conector “y entonces/así que/etc.” pasará la palabra al estudiante que queda a su derecha, el cual elegirá otra palabra y seguirá con el relato.</p>	<p>Pizarra</p>
<p>Aplicación (Improvisación) - 20’ (70’)</p> <p>(Representa el cuento creado con acciones concretas):</p> <p>Se organizan en dos grupos, eligen libremente una parte del cuento y la improvisarán (integrantes según el cuento).</p>	
<p>Transferencia (Redacción texto) – 20’ (90’)</p> <p>(Formaliza y fija lo hecho con palabras escritas –lenguaje-):</p> <p>Cada uno redacta el cuento como lo recuerda.</p>	<p>Hojas A4</p>

<p style="text-align: center;">Estrategias didácticas (sesión 2 de 2)</p> <p>Abstracción - Indicador n. 1: Reconoce los elementos que determinan el desarrollo coherente de la improvisación (objetivos de los personajes, vínculos entre personajes, secuencia lógica, secuencia temporal) en una situación asignada.</p>	<p style="text-align: center;">• Día 07</p>
<p>Secuencia Metodológica (Acciones)</p>	<p>Recursos</p>
<p>Contextualización (Recordatorio) 20' – (20')</p> <p>Se leen todos juntos los cuentos redactados, conversando sobre las diferencias entre ellos. Se elige una versión definitiva.</p>	<p>Textos estudiant es</p>
<p>Aplicación (Dramatización) - 50' (70')</p> <p>Ítem: 4. Representa el cuento creado con acciones concretas.</p> <p>Se vuelve a improvisar el cuento, rotando los grupos y perfeccionando la secuencia lógica. A cada improvisación se comentará el resultado, determinando si es lógico.</p>	
<p>Transferencia (Redacción texto) – 20' (90')</p> <p>Ítem: 5. Formaliza lo representado dibujándolo en forma de historieta.</p> <p>Dibujará un esquema que represente la dinámica de los movimientos realizados, según su percepción y capacidad.</p>	

Actividad de Aprendizaje Significativo N° 2	U.d.A. n.2
Nombre:	Mirando más allá
Institución Educativa:	I.E.P. "Alborada"
Profesor:	Zarri Tom
Área:	Arte Dramático
Nivel:	Primaria
Grado:	6º
Nro. De estudiantes:	10
Duración:	4 hp; 2 Sesiones de 2hp

Abstracción Indicador:	5. Usa en la acción dramática objetos físicos de manera simbólica.
Conceptos Rima Forma Símbolo	Define con sus propias palabras conceptos de: rima, forma, símbolo. Usa espontáneamente las nuevas palabras.
Procedimientos Improvisa pequeños cuentos usando elementos simbólicos, concretos e imaginarios.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica las piezas del tangram y sus posibilidades. 2. Crea pequeños cuentos a partir de palabras sueltas. 3. Crea figuras simbólicas (icónicas) con las piezas del tangram. 4. Representa el cuento las figuras simbólicas realizadas con el tangram. 5. Transforma objetos físicos en objetos físicos simbólicos en base a las indicaciones de los compañeros. 6. Improvisa una secuencia dramática usando objetos físicos simbólicos.

<p style="text-align: center;">Estrategias didácticas (sesión 1 de 2)</p> <p>Abstracción - Indicador n. 2: Usa en la acción dramática objetos físicos de manera simbólica.</p>	<p style="text-align: center;">● Día 08</p>
<p>Secuencia Metodológica (Acciones)</p>	<p>Recursos</p>
<p>Contextualización (Primeras formas) – 15' (15')</p> <p>Ítem: 1. Identifica las piezas del tangram y sus posibilidades.</p> <p>El docente presenta el tangram, explicando que es, como se usa, sus reglas y ejemplos de lo que se puede crear. Los estudiantes se organizarán en tres grupos y compondrán la figura base del “cuadrado” copiándolo de la pizarra.</p>	<p>Tangram</p>
<p>Motivación (Competencia) – 15' (30')</p> <p>Los grupos, en competencia entre ellos, vuelven a armar “el cuadrado”, esta vez de memoria. Lo mismo se hace con la figura de “la casa”.</p>	<p>Pizarra Tangram</p>
<p>Desarrollo (Juego dramático) – 25' (55')</p> <p>Ítem: 2. Crea pequeños cuentos a partir de palabras sueltas.</p> <p>Los estudiantes proponen libremente algunas palabras. En la pizarra se crea un elenco de palabras y juntos con el profesor relacionan las palabras entre ellas con flechas y verbos de acción, hasta lograr crear un cuento.</p> <p>Ítem: 3. Crea figuras simbólicas (icónicas) con las piezas del tangram.</p> <p>Cada grupo recibe dos tangram. Crearan la imagen de dos elementos del cuento que ellos elijan.</p>	<p>Pizarra Tangram</p>
<p>Aplicación (Títere tangram) – 20' (75')</p> <p>Ítem: 4. Representa el cuento las figuras simbólicas realizadas con el tangram.</p> <p>Representan el cuento manipulando (en el piso) las figuras hechas con las piezas del tangram que han creado (objetos / personajes).</p>	<p>Tangram</p>
<p>Transferencia (Dibujo) - 15' (90')</p> <p>Dibuja, como lo recuerda, los personajes y objetos del cuento realizados con el tangram.</p>	<p>Hoja A4</p>

<p style="text-align: center;">Estrategias didácticas (sesión 2 de 2)</p> <p>Abstracción - Indicador n. 2: Usa en la acción dramática objetos físicos de manera simbólica.</p>	<p style="text-align: center;">● Día 09</p>
<p>Secuencia Metodológica (Acciones)</p>	<p>Recursos</p>
<p>Contextualización (Lectura) - 20' (20')</p> <p>(recuerda la secuencia narrativa)</p> <p>Se recuerda el cuento creado en la clase anterior, tratando de identificar los elementos salientes.</p>	<p>Cuento de la sesión anterior</p>
<p>Motivación (Juego dramático) – 15' (35')</p> <p>Ítem: 5. Transforma objetos físicos en objetos físicos simbólicos en base a las indicaciones de los compañeros.</p> <p>Los estudiantes se ponen sentados en círculo. El profesor empieza el juego nombrando a un objeto cualquiera (carro, peine, trompeta...) que tenga un uso práctico, y toca el hombro del estudiante a su derecha. Este representará al objeto nombrado usando la soga o la tela. Luego nombrará otro objeto, tocando lo hombro del compañero que sigue.</p>	<p>Soga y tela</p>
<p>Desarrollo (Improvisación) – 20' (55')</p> <p>Ítem: 6. Improvisa una secuencia dramática usando objetos físicos simbólicos.</p> <p>Los estudiantes forman dos grupos; un grupo usa la tela, el otro la soga. Cada grupo improvisa el cuento creado en la sesión anterior, tratando de mantener los elementos salientes de la historia y usando solo el objeto asignado (soga o tela). Ningún objeto se puede usar de manera cotidiana o consuea.</p> <p>Se comenta entre todos los resultados.</p>	<p>Soga y tela</p>
<p>Aplicación (Dramatización) – 20' (75')</p> <p>(Improvisa una secuencia dramática usando objetos simbólicos imaginarios):</p> <p>Repite la improvisación, tratando de mejorar la representación de los elementos salientes, usando esta vez elementos imaginarios (pantomima).</p>	

Actividad de Aprendizaje Significativo N° 3		U.d.A. n.2
Nombre:	Soy siempre yo	
Institución Educativa:	I.E.P. "Alborada"	
Profesor:	Zarri Tom	
Área:	Arte Dramático	
Nivel:	Primaria	
Grado:	6º	
Nro. De estudiantes:	10	
Duración:	3 hp; 2 Sesiones de 2hp y 1hp	

Abstracción	6. Crea en la improvisación situaciones dramáticas distintas utilizando el mismo tema.
Indicador:	
Conceptos	Define con sus propias palabras conceptos de: espacio y rol.
Espacio (dramático)	
Rol	Usa espontáneamente las nuevas palabras.
Procedimientos	1. Construye un espacio mediante objetos imaginarios.
Improvisa situaciones a partir de lugares y roles.	2. Define un patrón de conducta adecuado para un lugar específico.
	3. Maneja contemporáneamente discursos distintos en la misma situación dramática.
	4. Aplica un patrón de conducta en diferentes situaciones.

<p style="text-align: center;">Estrategias didácticas (sesión 1 de 2)</p> <p>Abstracción - Indicador n. 3: Crea en la improvisación situaciones dramáticas distintas utilizando el mismo tema.</p>	<p style="text-align: center;">● Día 10</p>
<p>Secuencia Metodológica (Acciones)</p>	<p>Recursos</p>
<p>Motivación (Ejercicio dramático) - 20' (20')</p> <p>(se ubica en el espacio)</p> <p>El profesor marca con cinta en el piso 6 cuadrados que representan lugares (salón de clase, playa, cielo, techo, mar, parque). Estudiantes y docente se ponen de pie en círculo. Lanzando la pelota se creará una secuencia. Luego los estudiantes caminarán por el espacio, repitiendo la secuencia con la pelota. Cuando la secuencia queda bien marcada, cada estudiante, antes de pasar la pelota, llamará a un lugar de los marcados en el piso, y el compañero que sigue tendrá que posicionarse en ese lugar para recibir, moviéndose como si se encontrara en ese lugar. Al final se definirá una secuencia también de lugares.</p>	<p>Pelota Cinta papel</p>
<p>Desarrollo (Juego dramático) – 50' (70')</p> <p>Ítem: 1. Construye un espacio mediante objetos imaginarios.</p> <p>Espacio imaginario: Los estudiantes se reúnen en dos equipos. El profesor define algunos objetos con el cuerpo (ej. mimando la acción de sentarse define a la silla o con la acción de acariciar a un perro define al perro). Cada estudiante, alternando uno por cada grupo, entra en el espacio imaginario con la obligación de agregar a un nuevo objeto imaginario y la opción de mover o manipular los que ya están. Lo que cruza un objeto o se equivoca en la disposición hace perder un punto a su equipo.</p> <p>Ítem: 2. Define un patrón de conducta adecuado para un lugar específico.</p> <p>Los mismos grupos. Un grupo representa corporalmente un lugar (escuela, iglesia, cinema, playa, cementerio, barco); en el otro se representan a sí mismos, visitando a ese lugar. Deben asumir una actitud adecuada al lugar.</p> <p>Se repite el juego intercambiando los equipos.</p>	
<p>Metacognición (Conversatorio) - 20' (90')</p> <p>Estudiantes y profesores conversan sobre el trabajo realizado, como se sintieron, cuáles fueron las dificultades y lo que piensan ser el objetivo del juego. Los estudiantes propondrán variantes para el mismo juego.</p>	

<p style="text-align: center;">Estrategias didácticas (sesión 2 de 2)</p> <p>Abstracción - Indicador n. 3: Crea en la improvisación situaciones dramáticas distintas utilizando el mismo tema.</p>	<p style="text-align: center;">• Día 11</p>
<p>Secuencia Metodológica (Acciones)</p>	<p>Recursos</p>
<p>Motivación (juego dramático) – 20' (20')</p> <p>Ítem: 4. Maneja contemporáneamente discursos distintos en la misma situación dramática.</p> <p>Se dividirá el salón en dos grupos. Un grupo será los clientes de una peluquería y estará sentado en carpetas en círculo, mirado hacia el centro. El otro serán los peluqueros, cada uno atendiendo a un cliente. Cada vez que el profesor diga “¡cambio!” cada peluquero pasará al cliente sucesivo. Se deberá respetar y seguir con el discurso del cliente. Al terminar los dos grupos intercambiarán los roles.</p>	<p>Sillas</p>
<p>Aplicación (Improvisación) – 30' (50')</p> <p>Ítem: 3. Aplica un patrón de conducta en diferentes situaciones.</p> <p>Se continuará la aplicación de la sesión anterior. Se asignan a los estudiantes roles (policía, ladrón, astronauta, marinero). Mientras un grupo representa corporalmente los lugares, el otro se mueve en ellos manteniendo invariada su conducta independientemente del lugar donde se encuentra.</p> <p>Se repite intercambiando los grupos.</p>	<p>Fichas estudiant es Fichas roles y lugares</p>

		Unidad de Aprendizaje N° 3
Nombre:	Mi personaje: análisis de perspectivas	
Institución Educativa:	I.E.P. "Alborada"	
Profesor:	Zarri Tom	
Área:	Arte Dramático	
Nivel:	Primaria	
Grado:	6º	
Nro. De estudiantes:	10	
Duración:	3 A.d.A. 12hp	

Justificación

En esta unidad se trabajará el proceso mental de análisis de perspectivas, a través de juegos de caracterización y dramatización. La identificación del estudiante con un determinado personaje, con sus características, objetivos y conflictos, le permitirá experimentar diferentes puntos de vista en una misma situación, interiorizándolos creando una conexión emotiva.

Actividad de Aprendizaje Significativo N° 1	U.d.A. n.3
Nombre:	Soy mi cuerpo
Institución Educativa:	I.E.P. "Alborada"
Profesor:	Zarri Tom
Área:	Arte Dramático
Nivel:	Primaria
Grado:	6º
Nro. De estudiantes:	10
Duración:	4 hp; 2 Sesiones de 2hp

Análisis de perspectivas	
Indicador:	7. Tiene en cuenta en la improvisación las propuestas de los compañeros.
Conceptos	
Cuento, planteamiento, detonante, inflexión, nudo, conflicto, desenlace Personaje Caracterización	Define con sus propias palabras conceptos de: cuento, planteamiento, detonante, inflexión, nudo, conflicto, desenlace, personaje, caracterización. Usa espontáneamente las nuevas palabras.
Procedimientos	
Participa en la creación de un cuento. Dramatiza el cuento, a través de la improvisación corporal.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce la estructura básica de un cuento (planteamiento, detonante, inflexión, nudo, conflicto, desenlace). 2. Aplica los conceptos de estructura analizando un cuento. 3. Incluye la propuesta de los compañeros en la acción improvisada 4. Valora críticamente la propuesta de los demás 5. Aplica un patrón físico a un personaje.

<p style="text-align: center;">Estrategias didácticas (sesión 1 de 2)</p> <p>Análisis de perspectivas - Indicador n. 1: Tiene en cuenta en la improvisación las propuestas de los compañeros.</p>	<p style="text-align: center;">• Día 12</p>
<p>Secuencia Metodológica (Acciones)</p>	<p>Recursos</p>
<p>Contextualización (Teoría) – 20' (20')</p> <p>Ítem: 1. Reconoce la estructura básica de un cuento (planteamiento, detonante, inflexión, nudo, conflicto, desenlace).</p> <p>Después de conversar con los estudiantes sobre lo que saben sobre la estructura del relato, el profesor explica con el auxilio de la pizarra la estructura del cuento (planteamiento, detonante, inflexión, nudo, conflicto, desenlace), y como esta estructura facilita llevar una narración a la dramatización. Se usa como ejemplo el cuento “los tres chanchitos”.</p>	<p>Pizarra</p>
<p>Desarrollo (Improvisación) – 30' (50')</p> <p>Ítem: 2. Aplica los conceptos de estructura analizando un cuento.</p> <p>Se crean al azar tres grupos. Usando las fichas se asigna un rol a cada integrante. Improvisan una situación dramática corporalmente y sin usar palabras (eventualmente sonidos) a partir de los roles asignados y respetando la secuencia dramática (del esquema realizado).</p>	<p>Fichas estudiant es Fichas roles</p>
<p>Aplicación (Improvisación) – 30 (80')</p> <p>Ítem: 3. Incluye la propuesta de los compañeros en la acción improvisada.</p> <p>Ítem: 4. Valora críticamente la propuesta de los demás.</p> <p>Se repite la improvisación, esta vez usando diálogos. Por cada grupo que presenta, los demás comentarán sobre tres aspectos técnicos: si se respetaron los roles, si la secuencia es lógica, si se entiende la historia.</p> <p>Los grupos volverán a presentar, teniendo en cuenta las observaciones de los compañeros.</p> <p>Ítem: 2. Aplica los conceptos de estructura analizando un cuento.</p> <p>Los estudiantes, acompañados por el docente, individualarán los elementos de la estructura de los tres cuentos, hasta llegar a un esquema que se dibujará en la pizarra.</p>	<p>Pizarra</p>

<p style="text-align: center;">Estrategias didácticas (sesión 2 de 2)</p> <p>Análisis de perspectivas - Indicador n. 1: Tiene en cuenta en la improvisación las propuestas de los compañeros.</p>	<p style="text-align: center;">• Día 13</p>
<p>Secuencia Metodológica (Acciones)</p>	<p>Recursos</p>
<p>Motivación (Ejercicio dramático) - 20' (20')</p> <p>Se repite el juego del Recorrido imaginario: Cada grupo (de la sesión anterior) representa un lugar a través de objetos imaginarios, añadiendo cada integrante un objeto y tratando esta vez de representar el lugar donde se desarrolla su historia.</p>	
<p>Desarrollo (Análisis estructura) – 30' (50')</p> <p>Ítem: 2. Aplica los conceptos de estructura analizando un cuento.</p> <p>Los tres grupos acompañados por el docente ensayan sus secuencias, tratando de respetar los elementos de la estructura del cuento y añadiendo caracterizaciones físicas a los personajes, hasta llegar a un esquema definitivo.</p>	<p>Objetos del salón</p>
<p>Aplicación (Dramatización) - 30' (80')</p> <p>Ítem: 4. Aplica un patrón físico a un personaje.</p> <p>Los tres grupos presentan sus trabajos. Los compañeros evalúan el resultado, según cinco parámetros: 1. se respetaron los roles, 2. la secuencia es lógica, 3. la historia se entiende, 4. se escucha la voz, 5. hay caracterización física.</p>	<p>Objetos del salón</p>
<p>Evaluación grupal (Conversatorio) – 10' (90')</p> <p>Juntos al profesor los estudiantes evalúan el resultado de las dramatizaciones, lo que se ha logrado y lo que se puede mejorar.</p>	

Actividad de Aprendizaje Significativo N° 2		U.d.A. n.3
Nombre:	Soy lo que deseo	
Institución Educativa:	I.E.P. "Alborada"	
Profesor:	Zarri Tom	
Área:	Arte Dramático	
Nivel:	Primaria	
Grado:	6º	
Nro. De estudiantes:	10	
Duración:	4 hp; 2 Sesiones de 2hp	

Contenidos	Indicadores de logro
Análisis de perspectivas Indicadores:	8. Defiende con la acción dramática las razones de su personaje. 9. Explica la cadena lógica que llevó a su personaje a actuar de cierta forma.
Conceptos Adaptación Creación Razones	Define con sus propias palabras conceptos de: adaptación, creación, razones. Usa espontáneamente las nuevas palabras.
Procedimientos Dramatiza un cuento, a través de la improvisación y contraposición de objetivos entre personajes.	1. Reconoce la estructura actancial simplificada de un personaje (objetivo, ayudante, oponente, beneficiario). 2. Compite –sin asumir un rol– contra los demás estudiantes para el mismo objetivo. 3. Persigue un objetivo concreto compitiendo con otro personaje. 4. Aplica la estructura actancial a su personaje. 5. Interpreta su personaje respetando las características físicas elegidas.

<p style="text-align: center;">Estrategias didácticas (sesión 1 de 2)</p> <p>Análisis de perspectivas - Indicador n. 2 y 3: Defiende con la acción dramática las razones de su personaje. Explica la cadena lógica que llevó a su personaje a actuar de cierta forma.</p>	<p style="text-align: center;">• Día 14</p>
<p>Secuencia Metodológica (Acciones)</p>	<p>Recursos</p>
<p>Contextualización (Teoría) – 20' (20')</p> <p>Ítem: 1. Reconoce la estructura simplificada de un personaje (objetivo, ayudante, oponente, beneficiario).</p> <p>Se conversa sobre los conceptos de rol y personaje. El profesor explica con el auxilio de la pizarra la estructura simplificada del esquema actancial (objetivo, ayudante, oponente, beneficiario) usando como ejemplo un cuento de los estudiantes.</p>	<p>Pizarra</p>
<p>Motivación (Juego dramático) – 10' (30')</p> <p>Ítem: 2. Compite –sin asumir un rol– contra los demás estudiantes para el mismo objetivo.</p> <p>Juego de la silla: el juego donde al parar la música todos deben sentarse, y uno se queda afuera. Se proponen dos situaciones dramáticas: naufragos que quieren entrar en un bote salvavidas en un mar lleno de tiburones; estreno gratuito de la última película de ciencia-ficción. Al final se comentarán las motivaciones de cada uno y sus acciones en el juego.</p>	<p>Música alegre Sillas</p>
<p>Desarrollo (Improvisación) – 30' (60')</p> <p>Ítem: 3. Persigue un objetivo concreto compitiendo con otro personaje.</p> <p>Yo quiero: en parejas (A y B); al integrante A se entrega un cono de papel, explicando que esa representa un objeto determinado (dinero, un arma, una flor, etc.). Los dos imaginan una situación en la cual ambos necesitan a ese objeto. Improvisan una escena donde B quiere convencer a A con palabras y acciones (sin usar la fuerza) para que le ceda el objeto. Luego cambian de rol. Dispondrán de un espacio delimitado y una silla.</p> <p>Cuando todas las parejas habrán presentado, estudiantes y profesor se pondrán en círculo y cada uno comentará sus razones y que hizo para obtener el objeto.</p>	<p>Conos de papel</p>
<p>Aplicación (Improvisación) – 30' (90')</p> <p>Ítem: 4. Aplica la estructura actancial a su personaje.</p> <p>Se reúnen los tres grupos de la sesión anterior y se organizan. Cada uno de los integrantes debe identificar el objetivo, ayudante, oponente y beneficiario respecto a su personaje. Cada grupo improvisa su cuento, considerando las nuevas características de los personajes.</p>	

<p style="text-align: center;">Estrategias didácticas (sesión 2 de 2)</p> <p>Análisis de perspectivas - Indicador n. 2 y 3: Defiende con la acción dramática las razones de su personaje. Explica la cadena lógica que llevó a su personaje a actuar de cierta forma.</p>	<p>● Día 15</p>
<p>Secuencia Metodológica (Acciones)</p>	<p>Recursos</p>
<p>Contextualización (Trabajo de mesa) - 30' (30')</p> <p>(Reanuda el trabajo de la sesión anterior)</p> <p>Se reúnen los tres grupos. A cada grupo se entregan plumones y un papelote. Dibujan una escena del cuento, donde sean presentes todos los personajes y se vea de manera clara la acción que están cumpliendo. El docente va guiando donde necesario.</p>	<p>Papelote Plumones</p>
<p>Aplicación (Dramatización) – 50' (80')</p> <p>Ítem: 5. Interpreta su personaje respetando las características físicas elegidas.</p> <p>Se vuelve a representar los tres cuentos, tratando de respetar las características físicas y otros elementos graficados en el papelote.</p> <p>Después de cada presentación los estudiantes que hacen de público y el profesor hacen preguntas sobre los aspectos técnicos (los del papelote) a los compañeros que se han presentado.</p>	
<p>Conversatorio (aspectos emotivos) - 10' (90')</p> <p>Se intercambian opiniones sobre lo que se ha probado actuando o de apreciación hacia lo que se vio en los compañeros. Cada uno expresa lo que siente respecto al trabajo de su grupo.</p>	

Actividad de Aprendizaje Significativo N° 3		U.d.A. n.3
Nombre:	No estamos de acuerdo	
Institución Educativa:	I.E.P. "Alborada"	
Profesor:	Zarri Tom	
Área:	Arte Dramático	
Nivel:	Primaria	
Grado:	6º	
Nro. De estudiantes:	10	
Duración:	4 hp; 2 Sesiones de 2hp	

Análisis de perspectivas	
Indicador:	10. Explica a posteriori las posibles razones de la conducta de su personaje.
Conceptos	Define con sus propias palabras conceptos de: cómic, sustentar, ensayo.
Cómic	
Sustentar	Usa espontáneamente las nuevas palabras.
Ensayo	
Procedimientos	1. Crea antecedentes que expliquen la conducta de su personaje. 2. Explica los antecedentes de la conducta de su personaje.
Dramatiza un cuento, interpretando un personaje con sus características y conflictos.	

<p style="text-align: center;">Estrategias didácticas (sesión 1 de 2)</p> <p>Análisis de perspectivas - Indicador n. 4: Explica a posteriori las posibles razones de la conducta de su personaje.</p>	<p style="text-align: center;">• Día 16</p>
<p>Secuencia Metodológica (Acciones)</p>	<p>Recursos</p>
<p>Contextualización (Imágenes) – 10' (10')</p> <p>(identifica algunos formatos de cómics)</p> <p>El docente lleva algunos cómics de ejemplo (imagenes y revistas) para que los estudiantes los puedan observar, poniendo la atención sobre el hecho que las imágenes expresan movimiento, y sobre el formato exagerado de los sonidos “BOOOOM, WAAAM, SMACK, etc.)</p>	<p>Imágenes Cómics</p>
<p>Motivación (Ejercicio dramático) – 20' (30')</p> <p>(representa corporalmente algunos formatos de cómics)</p> <p>El profesor presenta algunas viñetas que contienen dos o tres personajes y un sonido fuerte. Los estudiantes forman grupos de acuerdo a las viñetas y luego la presentaran como imagen estática. Los demás producen juntos con la voz el sonido correspondiente (ej. un puñete: ¡PAM!)</p>	<p>Imágenes</p>
<p>Desarrollo (Trabajo de mesa) - 30' (60')</p> <p>Ítem: 1. Crea antecedentes que expliquen la conducta de su personaje.</p> <p>Se entregará una hoja A4 a cada estudiante. Primero redactan individualmente la historia de su personaje, anterior a lo que pasa en el cuento. El relato debe incluir las razones de su conducta.</p> <p>Cuando terminen se entregarán varias hojas y plumones, donde dibujaran en formato cómic (dibujo más texto) en tres viñetas la historia recién redactada. Cada viñeta debe llenar una hoja A4, y contener un sonido.</p>	<p>Hojas A4 Plumones</p>
<p>Aplicación (exposición) – 30' (90')</p> <p>Ítem: 2. Explica los antecedentes de la conducta de su personaje.</p> <p>Cada estudiante coloca sus dibujos en la pizarra y lee sus viñetas. Al momento del sonido todos en salón ayudarán con sus voces. El estudiante resume a su personaje en tres palabras.</p>	<p>Pizarra Dibujos estudiant es</p>

<p style="text-align: center;">Estrategias didácticas (sesión 2 de 2)</p> <p>Análisis de perspectivas - Indicador n. 4: Explica a posteriori las posibles razones de la conducta de su personaje.</p>	<p>● Día 17</p>
<p>Secuencia Metodológica (Acciones)</p>	<p>Recursos</p>
<p>Aplicación (ensayo guiado) – 70' (70')</p> <p>Ítem: 2. Explica los antecedentes de la conducta de su personaje.</p> <p>Se ensayarán los tres cuentos con los tres grupos. En esta fase el docente interviene durante la presentación, interrumpiendo si necesario y pidiendo explicaciones sobre algunas conductas, para promover la reflexión sobre las razones de la acción dramática. Los estudiantes pueden llevar objetos e indumentos que le sirvan en escena.</p>	<p>Objetos llevados por los estudiantes</p>
<p>Evaluación grupal (Conversatorio) – 20' (90')</p> <p>Se conversa sobre lo que se ha logrado y lo que se puede hacer para mejorar el trabajo.</p>	

Actividad de Aprendizaje Significativo N° 4		U.d.A. n.3
Nombre:	Concretando	
Institución Educativa:	I.E.P. "Alborada"	
Profesor:	Zarri Tom	
Área:	Arte Dramático	
Nivel:	Primaria	
Grado:	6º	
Nro. De estudiantes:	10	
Duración:	2 hp; 1 Sesión de 2hp	

Análisis de perspectivas	11. Cambia la conducta de su personaje según los acontecimientos de la improvisación.
Indicador:	12. Describe las posibles motivaciones de los demás personajes.
Conceptos	Define con sus propias palabras el concepto de intercambio.
Intercambio	Usa espontáneamente las nuevas palabras.
Procedimientos	1. Acepta el intercambio de personajes.
Dramatiza el cuento, asumiendo un personaje distinto de lo asignado anteriormente.	2. Asume una postura corporal diferente conforme al nuevo personaje
	3. Reconoce los objetivos del nuevo personaje.
	4. Explica las razones de la conducta de su nuevo personaje.

<p style="text-align: center;">Estrategias didácticas (sesión 1 de 1)</p> <p>Análisis de perspectivas - Indicador n. 5 y 6: Cambia la conducta de su personaje según los acontecimientos de la improvisación. Describe las posibles motivaciones de los demás personajes.</p>	<p style="text-align: center;">• Día 18</p>
<p>Secuencia Metodológica (Acciones)</p>	<p>Recursos</p>
<p>Motivación (Ejercicio dramático) – 10' (10')</p> <p>Ítems: 1. Acepta el intercambio de personajes.</p> <p>Ejercicio del espejo: Se vuelven a usar las fichas de roles que sirvieron para crear los cuentos. Se entrega a cada uno la ficha correspondiente a su personaje. Se reúnen por grupo y juegan al espejo en parejas, ejecutando movimientos característicos de los personajes en las fichas. Luego intercambian las fichas. La nueva ficha será el nuevo personaje que asumirán en la dramatización.</p>	<p>Música alegre Fichas roles</p>
<p>Desarrollo (Improvisación) – 30' (40')</p> <p>Ítems: 2. Asume una postura corporal diferente conforme al nuevo personaje.</p> <p>Explorando personajes: Cada grupo improvisa su cuento con los personajes redistribuidos, eligiendo una caracterización corporal adecuada. El docente pasa por cada grupo dando indicaciones sobre el desarrollo de la improvisación.</p>	
<p>Aplicación (Dramatización) – 30' (60')</p> <p>Ítems: 3. Reconoce los objetivos del nuevo personaje.</p> <p>Presentación: Cada grupo presenta frente a los compañeros y al docente la nueva versión del cuento dramatizado. Al finalizar cada presentación se comentará si se han respetado las características de los personajes.</p>	
<p>Conversatorio – 20' (90')</p> <p>Ítems: 4. Explica las razones de la conducta de su nuevo personaje.</p> <p>Cada uno explicará que diferencias ha encontrado entre el personaje nuevo y el anterior, como se ha sentido al cambiar y cuales piensa son los objetivos del nuevo personaje.</p>	

Capítulo V

Resultados de la investigación

La comprobación de la hipótesis de la investigación, se basa en el análisis comparado entre los datos cuantitativos obtenidos a través de la aplicación del instrumento. Dichos datos, expresados como logros porcentuales, están acompañados por observaciones personales del autor, que complementan y explican los aspectos cualitativos de la experiencia educativa que los datos numéricos no pueden abarcar. Así como se detalla en los capítulos III y IV, la aplicación del taller de dramatización pretende producir un cambio en los estudiantes a través de estrategias didácticas basadas en actividades dramáticas. La cantidad y calidad de los cambios cognitivos generados en los estudiantes determina la influencia del taller aplicado.

La efectiva correspondencia de causa y efecto entre el taller de dramatización y los avances en el razonamiento complejo, así como en los procesos mentales de clasificación, abstracción y análisis de perspectivas que lo componen, es evaluada a través de técnicas de recolección de datos, conforme al instrumento detallado en el capítulo III, y el contraste de hipótesis, a través de técnicas de estadística inferencial.

El instrumento es estructurado jerárquicamente en: variable dependiente, sus dimensiones, subdimensiones e indicadores, y permite evaluar elementos observables en el comportamiento del estudiante. Tal estructura se basa en el supuesto que al desenvolvimiento en una tarea conceptual aplicada subyace la capacidad intelectual correspondiente.

En cada una de las tres Unidades de Aprendizaje Significativo de la propuesta didáctica se ha desarrollado un proceso mental, empezando de lo más sencillo hasta llegar a lo más complejo. Con las actividades dramáticas empleadas se ha seguido la misma línea, aumentando progresivamente de complejidad, según las exigencias del trabajo intelectual.

5.1. El taller de dramatización en el razonamiento complejo

Los resultados referidos a la variable razonamiento complejo, que se muestran en la tabla 10, se distribuyen en un rango de 0-24 puntos e indican que, antes de la aplicación del taller de dramatización, el 70,0% de los estudiantes se ubicaban en la categoría “inicio” y el 30,0% en la categoría “en proceso”. En cambio, en el post test, los estudiantes ubicados en la categoría “logro esperado” han alcanzado el 50,0% y los ubicados en “logro destacado” el 30,0%.

Tabla 10

Frecuencias del razonamiento complejo pre y post test

Nivel de logro	Puntaje	Razonamiento complejo				Diferencia
		Pre test		Post test		
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Inicio	[00-06]	7	70.0%	1	10.0%	-60.0%
En proceso	[07-12]	3	30.0%	3	30.0%	0.0%
Logro esperado	[13-18]	0	0.0%	4	40.0%	40.0%
Logro destacado	[19-24]	0	0.0%	2	20.0%	20.0%
Total		10	100%	10	100%	

Fuente: elaborado de los resultados del instrumento

En la tabla 11 se muestran los estadígrafos calculados a la variable razonamiento complejo. La media en los resultados del post test presenta un aumento de 7,5 respecto a la media obtenida en el pre test. La mediana ha aumentado en 8 puntos. El valor mínimo ha aumentado en 6 puntos y el valor máximo en 7.

Tabla 11*Estadísticos descriptivos de la variable razonamiento complejo pre y post test*

Estadígrafo	Razonamiento complejo		
	Pre test	Post test	Diferencia
Media	10,20	17,70	7,50
Mediana	10,00	18,00	8,00
Desviación estándar	3,33	3,50	1,17
Mínimo	6	12	6
Máximo	15	22	7
N = 10			

Fuente: elaborado de los resultados de del instrumento

Hipótesis

H₀. La aplicación del taller de dramatización no influye significativamente en la mejora del razonamiento complejo de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince – Lima.

H₁. La aplicación del taller de dramatización influye significativamente en la mejora del razonamiento complejo de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince – Lima.

Resultados de la prueba de normalidad y contraste de hipótesis

Los datos de las mediciones pre test y post test tienen una distribución normal ($p > 0,05$). El contraste de la hipótesis se realizó con la prueba t de Student que dio $p = 0,00013 < 0,05$, indicando una diferencia significativa entre las medias de las mediciones (tabla 12).

Tabla 12

Prueba de normalidad y contraste de hipótesis en la variable razonamiento complejo

Fase	Prueba de normalidad		Prueba de hipótesis	
	Shapiro-Wilk	<i>p</i> -valor	T de Student	<i>p</i> -valor
Pre test		0,344		0,00013
Post test		0,483		

Nota: Distribución normal ($p > 0,05$); Significancia estadística ($p < 0,05$)

Fuente: elaborado de los resultados de del instrumento

Decisión

Considerando los resultados de la prueba T de Student ($p < 0,05$) se concluye que el taller de dramatización influye significativamente en la variable razonamiento complejo.

En la figura 1 se evidencia el desplazamiento hacia la derecha de la distribución de los resultados del post test respecto a la distribución de los resultados del pre test de la variable razonamiento complejo.

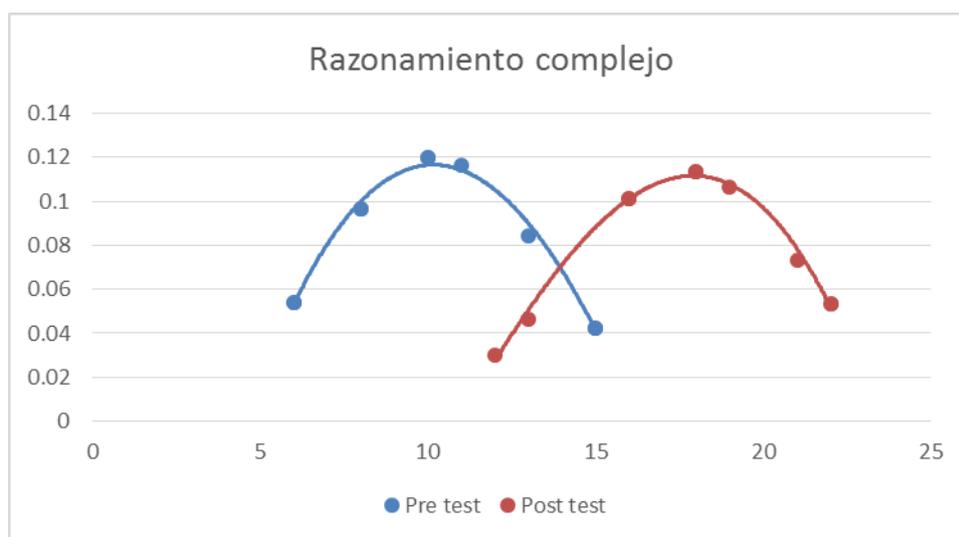


Figura 1. Aproximación a distribución normal de la variable razonamiento complejo

5.2. El taller de dramatización en la clasificación

Los resultados referidos al proceso mental de clasificación, que se muestran en la tabla 13, se distribuyen en un rango de 0-6 puntos e indican que, antes de la aplicación del taller de dramatización, el 90,0% de los estudiantes se ubicaban en la categoría “inicio”. En cambio, en el post test, los estudiantes ubicados en la categoría “logro esperado” han alcanzado el 40,0% y los ubicados en “logro destacado” el 30,0%.

Tabla 13

Frecuencias de la clasificación pre y post test

Nivel de logro	Puntaje	Clasificación				
		Pre test		Post test		Diferencia
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	%
Inicio	[00-03]	9	90,0%	2	20,0%	-70,0%
En proceso	[04-04]	0	0,0%	1	10,0%	10,0%
Logro esperado	[05-05]	0	0,0%	4	40,0%	40,0%
Logro destacado	[06-06]	1	10,0%	3	30,0%	20,0%
Total		10	100%	10	100%	

Fuente: elaborado de los resultados del instrumento.

En la tabla 14 se muestran los estadígrafos calculados a la dimensión clasificación. La media en los resultados del post test presenta un aumento de 2,8 respecto a la media obtenida en el pre test. La mediana y el valor mínimo han aumentado de 3 puntos.

Tabla 14

Estadísticos descriptivos de la dimensión clasificación pre y post test

Estadígrafo	Clasificación		
	Pre test	Post test	Diferencia
Media	2,00	4,80	2,80
Mediana	2,00	5,0	3,00
Desviación estándar	1,76	1,14	-0,62
Mínimo	0	3	3
Máximo	6	6	0
N = 10			

Fuente: elaborado de los resultados del instrumento

Hipótesis

H₀. La aplicación del taller de dramatización no influye significativamente en la mejora del proceso de clasificación de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince – Lima.

H₁. La aplicación del taller de dramatización influye significativamente en la mejora del proceso de clasificación de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince – Lima.

Resultados de la prueba de normalidad y contraste de hipótesis

Los datos de las mediciones pre test y post test tienen una distribución normal ($p > 0,05$). El contraste de la hipótesis se realizó con la prueba t de Student que dio $p = 0,00053 < 0,05$, indicando una diferencia significativa entre las medias de las mediciones (tabla 15).

Tabla 15

Prueba de normalidad y contraste de hipótesis en la dimensión clasificación

Fase	Prueba de normalidad		Prueba de hipótesis	
	Shapiro-Wilk	<i>p</i> -valor	T de Student	<i>p</i> -valor
Pre test		0,153		0,00053
Post test		0,055		

Nota: Distribución normal ($p > 0,05$); Significancia estadística ($p < 0,05$)

Fuente: elaborado de los resultados del instrumento

Decisión

Considerando los resultados de la prueba T de Student ($p < 0,05$) se concluye que el taller de dramatización influye significativamente en la dimensión clasificación.

En la figura 2 se evidencia el desplazamiento hacia la derecha de la distribución de los resultados del post test respecto a la distribución de los resultados del pre test de la dimensión clasificación.

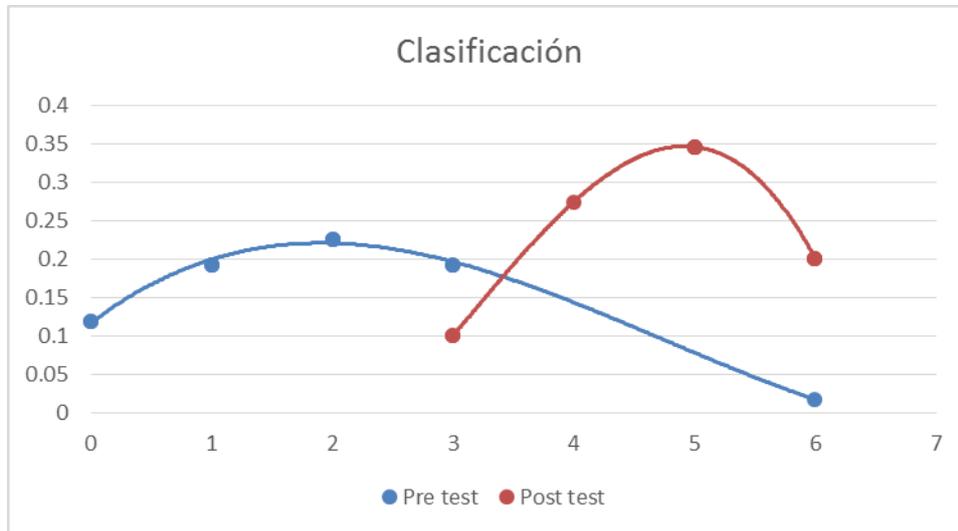


Figura 2. Aproximación a distribución normal de la dimensión clasificación

Resultados por indicadores

Los resultados referidos a los indicadores de la dimensión clasificación, que se muestran en la tabla 16, indican que, antes de la aplicación del taller de dramatización, los estudiantes presentaban poca práctica en la manipulación de objetos. Solo el 10% de ellos elige un objeto con espontaneidad. El 20% logra identificar rasgos característicos de los objetos para representarlo corporalmente y el 20% logra representar lugares imaginarios. En el post test, la representación corporal de objetos en la acción dramática y la representación de lugares han sido logradas por el 70% de los estudiantes.

Tabla 16

Indicadores clasificación – Porcentajes de logros pre y post test

	Indicador	Pre test	Post test	Diferencia
N. 1	Elige espontáneamente y sin indicaciones el objeto con el cual trabajará en el juego dramático.	10%	40%	30%
N. 2	Representa corporalmente los rasgos característicos de un objeto en la acción dramática.	20%	70%	50%
N. 3	Representa un lugar asignado creando corporalmente objetos imaginarios.	20%	70%	50%

Fuente: elaborado de los resultados del instrumento

5.3. El taller de dramatización en la abstracción

Los resultados referidos al proceso mental de abstracción que se muestran en la tabla 17, se distribuyen en un rango de 0-6 puntos e indican que, antes de la aplicación del taller de dramatización, el 90,0% de los estudiantes se ubicaban en la categoría “inicio”. En cambio, en el post test, los estudiantes ubicados en la categoría “en proceso” han alcanzado el 30%, los ubicados en la categoría “logro esperado” han alcanzado el 20,0% y los ubicados en “logro destacado” el 30,0%.

Tabla 17

Frecuencias de la abstracción pre y post test

Nivel de logro	Puntaje	Abstracción				Diferencia
		Pre test		Post test		
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Inicio	[00-03]	9	90.0%	2	20.0%	-70.0%
En proceso	[04-04]	1	10.0%	3	30.0%	20.0%
Logro esperado	[05-05]	0	0.0%	2	20.0%	20.0%
Logro destacado	[06-06]	0	0.0%	3	30.0%	30.0%
Total		10	100%	10	100%	

Fuente: elaborado de los resultados del instrumento.

En la tabla 18 se muestran los estadígrafos calculados a la dimensión abstracción. La media y la mediana en los resultados del post test presenta un aumento de 2,0 respecto a los resultados obtenidos en el pre test. El valor máximo ha aumentado en 2 puntos.

Tabla 18

Estadísticos descriptivos de la dimensión abstracción pre y post test

Estadígrafo	Abstracción		
	Pre test	Post test	Diferencia
Media	2,50	4,50	2,00
Mediana	2,50	4,50	2,00
Desviación estándar	0,85	1.35	0,50
Mínimo	1	2	1
Máximo	4	6	2
N = 10			

Fuente: elaborado de los resultados del instrumento

Hipótesis

H₀. La aplicación del taller de dramatización no influye significativamente en la mejora del proceso de abstracción de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince – Lima.

H₁. La aplicación del taller de dramatización influye significativamente en la mejora del proceso de abstracción de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince – Lima.

Resultados de la prueba de normalidad y contraste de hipótesis

Los datos de las mediciones pre test y post test tienen una distribución normal ($p > 0,05$). El contraste de la hipótesis se realizó con la prueba t de Student que dio $p = 0,00105 < 0,05$, indicando una diferencia significativa entre las medias de las mediciones (tabla 19).

Tabla 19

Prueba de normalidad y contraste de hipótesis en la dimensión abstracción

Fase	Prueba de normalidad		Prueba de hipótesis	
	Shapiro-Wilk	<i>p</i> -valor	T de Student	<i>p</i> -valor
Pre test		0,258		0,00105
Post test		0,276		

Nota: Distribución normal ($p > 0,05$); Significancia estadística ($p < 0,05$)

Fuente: elaborado de los resultados del instrumento

Decisión

Considerando los resultados de la prueba T de Student ($p < 0,05$) se concluye que el taller de dramatización influye significativamente en la dimensión abstracción.

En la figura 3 se evidencia el desplazamiento hacia la derecha de la distribución de los resultados del post test respecto a la distribución de los resultados del pre test de la dimensión abstracción.

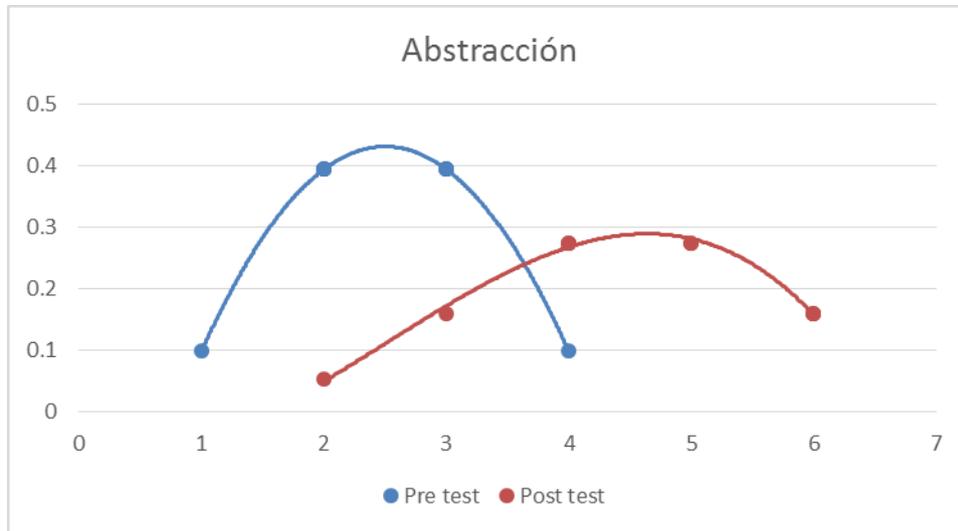


Figura 3. Aproximación a distribución normal de la dimensión abstracción

Resultados por indicadores

Los resultados referidos a los indicadores de la dimensión abstracción, que se muestran en la tabla 20, indican que, antes de la aplicación del taller de dramatización, ningún estudiante puede reconocer los elementos que determinan el desarrollo coherente de la improvisación, así como ninguno puede crear en la improvisación situaciones dramáticas distintas utilizando el mismo tema. En el post test, el reconocimiento de los elementos de la improvisación es logrado por el 30% de los estudiantes, el uso de objetos físicos de manera simbólica en la acción dramática es logrado por el 80% de los estudiantes y la creación de situaciones dramáticas distintas utilizando el mismo tema en la improvisación es lograda por el 50%.

Tabla 20

Indicadores abstracción – Porcentajes de logros pre y post test

Indicador	Pre test	Post test	Diferencia
N. 4 Reconoce los elementos que determinan el desarrollo coherente de la improvisación (objetivos de los personajes, vínculos entre personajes, secuencia lógica, secuencia temporal) en una situación asignada.	0%	30%	30%
N. 5 Usa en la acción dramática objetos físicos de manera simbólica.	40%	80%	40%
N. 6 Crea en la improvisación situaciones dramáticas distintas utilizando el mismo tema.	0%	50%	50%

Fuente: elaborado de los resultados del instrumento

5.4. El taller de dramatización en el análisis de perspectivas

Los resultados referidos al proceso mental de análisis de perspectivas que se muestran en la tabla 21, se distribuyen en un rango de 0-12 puntos e indican que, antes de la aplicación del taller de dramatización, el 40,0% de los estudiantes se ubicaban en la categoría “inicio”. En cambio, en el post test, los estudiantes ubicados en la categoría “logro esperado” han alcanzado el 40% y los ubicados en “logro destacado” el 10,0%.

Tabla 21

Frecuencias del análisis de perspectivas pre y post test

Nivel de logro	Puntaje	Análisis de perspectivas				Diferencia
		Pre test		Post test		
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Inicio	[00-03]	4	40.0%	0	0.0%	-40.0%
En proceso	[04-04]	5	50.0%	5	50.0%	0.0%
Logro esperado	[05-05]	1	10.0%	4	40.0%	30.0%
Logro destacado	[06-06]	0	0.0%	1	10.0%	10.0%
Total		10	100%	10	100%	

Fuente: elaborado de los resultados del instrumento.

En la tabla 22 se muestran los estadígrafos calculados a la dimensión análisis de perspectivas. La media, en los resultados del post test, presenta un aumento de 2,7 y respecto a los resultados obtenidos en el pre test, y la mediana un aumento de 2,5. El valor mínimo ha aumentado en 4 puntos y el valor máximo en 2 puntos.

Tabla 22

Estadísticos descriptivos de la dimensión análisis de perspectivas pre y post test

Estadígrafo	Análisis de perspectivas		
	Pre test	Post test	Diferencia
Media	5,70	8,40	2,70
Mediana	6,00	8,50	2,50
Desviación estándar	2,00	1.65	-0,35
Mínimo	2	6	4
Máximo	9	11	2
N = 10			

Fuente: elaborado de los resultados del instrumento

Hipótesis

H₀. La aplicación del taller de dramatización no influye significativamente en la mejora del proceso de análisis de perspectivas de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince – Lima

H₁. La aplicación del taller de dramatización influye significativamente en la mejora del proceso de análisis de perspectivas de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince – Lima

Resultados de la prueba de normalidad y contraste de hipótesis

Los datos de las mediciones pre test y post test tienen una distribución normal ($p > 0,05$). El contraste de la hipótesis se realizó con la prueba t de Student que dio $p = 0,00210 < 0,05$, indicando una diferencia significativa entre las medias de las mediciones (tabla 23).

Tabla 23

Prueba de normalidad y contraste de hipótesis en la dimensión análisis de perspectivas

Fase	Prueba de normalidad		Prueba de hipótesis	
	Shapiro-Wilk	p-valor	T de Student	p-valor
Pre test		0,803		0,00210
Post test		0.532		

Nota: Distribución normal ($p > 0,05$); Significancia estadística ($p < 0,05$)

Fuente: elaborado de los resultados del instrumento

Decisión

Considerando los resultados de la prueba T de Student ($p < 0,05$) se concluye que el taller de dramatización influye significativamente en la dimensión análisis de perspectivas.

En la figura 4 se evidencia el desplazamiento hacia la derecha de la distribución de los resultados del post test respecto a la distribución de los resultados del pre test de la dimensión análisis de perspectivas.

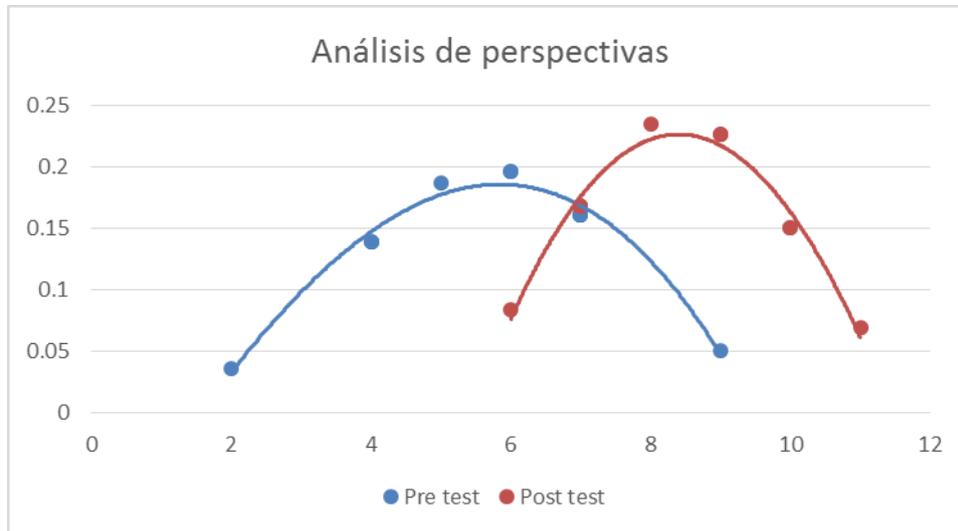


Figura 4. Aproximación a distribución normal de la dimensión análisis de perspectivas

Resultados por indicadores

Los resultados referidos a los indicadores de la dimensión análisis de perspectivas, que se muestran en la tabla 24, indican que, antes de la aplicación del taller de dramatización, ningún estudiante puede definir con la acción dramática las razones de su personaje o explicar la cadena lógica que llevó a su personaje a actuar de cierta forma. El 30% de los estudiantes tienen en cuenta en la improvisación las propuestas de los compañeros y logran explicar a posteriori las posibles razones de la conducta de su personaje. El 10% describen las posibles motivaciones de los demás personajes. En el post test, el 60% de los estudiantes tiene en cuenta en la improvisación las propuestas de los compañeros, explica a posteriori las posibles razones de la conducta de su personaje y describe las posibles motivaciones de los demás personajes.

Tabla 24

Indicadores análisis de perspectivas – Porcentajes de logros pre y post test

	Indicador	Pre test	Post test	Diferencia
N. 7	Tiene en cuenta en la improvisación las propuestas de los compañeros.	30%	60%	30%
N. 8	Defiende con la acción dramática las razones de su personaje.	0%	20%	20%
N. 9	Explica la cadena lógica que llevó a su personaje a actuar de cierta forma.	0%	40%	40%
N.10	Explica a posteriori las posibles razones de la conducta de su personaje.	30%	60%	30%
N.11	Cambia la conducta de su personaje según los acontecimientos de la improvisación.	10%	30%	20%
N.12	Describe las posibles motivaciones de los demás personajes.	10%	60%	50%

Fuente: elaborado de los resultados del instrumento

Conclusiones

Primera. Se determinó que la aplicación del taller de dramatización ha influido significativamente ($p = 0,00013 < 0,05$) en la mejora del razonamiento complejo de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince – Lima. Existe una correlación causal significativa entre las variables. El hecho que la población ha sido numéricamente limitada, y considerando el tipo de investigación aplicado, no es posible extender nuestras conclusiones a un contexto más amplio. El presente trabajo de investigación queda como directriz, y quizás como motivación, para ulteriores estudios. Más allá de los resultados numéricos recompilados con el instrumento, durante la aplicación del taller se han podido observar algunos aspectos resaltantes: 1) el espacio físico donde se aplica el taller influencia en la disposición hacia la acción por parte de los estudiantes; 2) la creación de cuentos, a partir de improvisaciones o jugando con palabras sueltas, ha resultado ser un elemento extremadamente motivador y creativo, que ha permitido a los estudiantes adueñarse del discurso ficcional. La redacción de los mismos produce una referencia concreta, desde la cual es más fácil construir el sentido; 3) los logros alcanzados, si bien significativos, no tienen la magnitud de competencias. Los estudiantes se encuentran todavía en una fase crítica de transición –en este sentido la edad elegida ha resultado la adecuada– y los logros resultan ser fragmentados y discontinuos; 4) los estudiantes han presentado frente a un público, fuera del marco de la investigación y después de la prueba de salida, el trabajo realizado durante el taller. Se han evidenciado, en esta ocasión, logros ulteriores que no pueden ser aquí cuantificados.

Segunda. Se determinó que la aplicación del taller de dramatización ha influido significativamente ($p = 0,00053 < 0,05$) en la mejora del proceso de clasificación de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince - Lima. Existe una correlación causal significativa entre la aplicación del taller de dramatización y el proceso mental de clasificación. Se observó como el uso simbólico y

consciente de objetos ha permitido a los estudiantes reconocer y aprovechar algunas propiedades de ellos, con fines expresivos comunicativos. La capacidad de clasificar ha resultado ser presente en todos los estudiantes participantes, y ha mejorado significativamente es su aplicación en situaciones concretas de dramatización.

Tercera. Se determinó que la aplicación del taller de dramatización ha influido significativamente ($p = 0,00105 < 0,05$) en la mejora del proceso de abstracción de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince - Lima. Existe una correlación causal significativa entre la aplicación del taller de dramatización y el proceso mental de abstracción. La abstracción es un proceso mental más complejo de la clasificación. Sabemos que los estudiantes entre 10 y 12 años se encuentran en una fase crítica respecto la capacidad de abstraer. Por esta razón, se buscó que cumplirán con los pasos mentales (destrezas) necesarios.

Como la abstracción es sustancialmente la base del razonamiento conceptual, la estimulación ha sido enfocada en la transición desde lo concreto hacia lo conceptual. Trabajando con objetos simbólicos hemos dirigido a los estudiantes hacia esta dirección. La improvisación, más que con características concretas, tal como encontramos en los objetos, ha sido relacionada a patrones de conducta. Tales patrones han sido creados, modificados, aplicados y revertidos con relativa facilidad. Según se han ido apoderando de la técnica y experimentando sus capacidades expresivas, los estudiantes han comprobado en la acción dramática los progresos intelectuales que iban logrando.

Analizando los indicadores relativos a la abstracción, vemos que hay una dificultad inicial en respetar las etapas estructurales de un acontecimiento escénico. Eso podría ser debido a desconocimiento. El estudiante comprende muy bien la secuencia lógica, pero no las interconexiones entre elementos, así que ninguno de ellos logra un nivel aceptable bajo este aspecto. El uso de objetos, ya desarrollado en la primera unidad, es más intuitivo. El uso simbólico de los objetos es limitado, todavía, a lo icónico (por rasgos de semejanza física). No se aplican los patrones reconocidos en otros planes de sentido y no se crean metáforas. Sobre el manejo de los temas, los estudiantes parecen no identificar claramente lo que es un tema. La reinterpretación del cuento se queda muy pegada al original. Sus conductas, en la representación, quedan pesantemente vinculadas a los aspectos concretos e inmediatos de la

realidad escénica. Ninguno de ellos logra mantenerse firme en un concepto al momento de enfrentarse con la acción dramática.

Después de la aplicación del taller de dramatización, los estudiantes han mejorado el manejo de los elementos coherentes del cuento. Todavía no logran manejar múltiples elementos conceptuales contemporáneamente durante la acción y no saben explicarlo verbalmente. Eso puede deberse a la limitada capacidad de concentración o al desinterés hacia los aspectos técnicos. El 80% de los estudiantes logra usar objetos de manera icónica, mejorando sensiblemente respecto al resultado de la prueba de entrada. La mejora es más cuantitativa (número de alumnos) que cualitativa. La generalización de un tema dramático es lograda por el 50% de los estudiantes, lo cual es un buen resultado considerando la poca familiaridad con esta clase de operaciones. Las propuestas creativas han sido más numerosas y variadas. Se ha observado una mejora notable en el dominio de la conducta respecto a las situaciones ambientales.

Cuarta. Se determinó que la aplicación del taller de dramatización ha influido significativamente ($p = 0,00210 < 0,05$) en la mejora del proceso de análisis de perspectivas de los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa “Alborada” del distrito de Lince - Lima. Existe una correlación causal significativa entre la aplicación del taller de dramatización y el proceso mental de análisis de perspectivas.

El análisis de perspectivas es, por varios aspectos, la dimensión más compleja y difícil para lograr para los estudiantes de 6° grado. Esta capacidad requiere de diferentes destrezas y consiste sustancialmente en ponerse en el lugar del otro, o ver una cosa desde diferentes enfoques. Entre los 10 y 12 años los estudiantes son todavía muy egocéntricos y difícilmente logran salir de sus centros para interesarse en perspectivas ajenas. Además de comprender y sustentar su propia visión, en una situación de desacuerdo, debe poder entender y explicar las posiciones de los demás respecto al mismo tema.

Para lograr esta capacidad hemos trabajado el personaje en conflicto. Asumir los objetivos de un personaje ficticio es más sencillo que entender las necesidades o la visión de una persona real. En la dramatización cada estudiante crea una estructura básica de personaje y maneja un esquema actancial simplificado. La improvisación, junto al personaje en conflicto, permite dramatizaciones más estructuradas.

Para lograr efectivamente una pluralidad de perspectivas se prevé un intercambio de objetivos entre los estudiantes. Esta práctica resultó difícil, ya que los estudiantes, más que no poder, no querían hacerlo. Esta postura resultó aún más evidente en la aplicación del taller. Los logros en este proceso mental son menores que en la clasificación y en la abstracción. Destacan los logros en los indicadores que implican explicaciones verbales (+40%, +30%, +50%), mientras es bajo el nivel de logro en las dramatizaciones (+20%, +20%). La aceptación hacia las propuestas de los compañeros, que describe la actitud necesaria para los intercambios, es lograda por el 60% de los estudiantes. El egocentrismo es considerable, así como los celos respecto a lo que se considera propio. De todas maneras, hubo una mejora en todos los indicadores.

Referencias bibliográficas

- Alsina, C. M. (2015). *Il método delle azioni fisiche*. Roma: Dino Audino srl unipersonale.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Editorial Trillas.
- Bullon Ríos, A. (1989). *Educación artística y didáctica de arte dramático*. Lima: Editorial San Marcos.
- Cañas, J. (1999). *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Chipana (2008). *Propuesta de un programa de dramatización 'Arte Drama' para desarrollar la expresión dramática en niños de 4to grado 'A' de primaria*. (Tesis de pregrado). Escuela Nacional Superior de Arte Dramático. Lima.
- Eines, J. y Mantovani, A. (2008). *Didáctica de la dramatización*. Barcelona: Editorial Gedias S.A.
- Gómez, J. C. (2004). *Neurociencia Cognitiva y Educación*. Lambayeque: Fondo Editorial FACHSE.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: INTERAMERICANA EDITORES.
- Leuridan, J. (2016). *El sentido de las dimensiones éticas de la vida*. Lima: Fondo editorial USMP.
- Márquez (2010). *Análisis de estrategias de pensamiento complejo en adolescentes vulnerables social y académicamente*. (Tesis doctoral). Universidad de Los Andes. Colombia.

- Marzano, R. J. y Pickering Debra J. (2005). *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro*. Tlaquepaque, México: Instituto tecnológico y Estudios Superiores de Occidente.
- Medina (2008). *Pensamiento reflexivo, aprendizaje recíproco y jerarquización de las ideas del texto como estrategias de aprendizaje*. (Tesis magistral). Universidad Nacional Experimental de Guayana. Venezuela.
- MINEDU (2007). *Proyecto Educativo Nacional*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
- MINEDU (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Recuperado de <http://ebr.minedu.gob.pe/pdfs/dcn2009final.pdf>
- MINEDU (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>
- MINEDU (2017). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados*. Recuperado de http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/Libro_PISA.pdf
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Motos, T. y Tejedo, F. (1987). *Prácticas de dramatización*. Barcelona: Ediciones Humanitas.
- López, J. L. (2011). *La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. (Tesis doctoral). Málaga: Servicio de Publicaciones de la universidad de Málaga.
- Pavis, P. (1983). *Diccionario del teatro*. Barcelona: Editorial Paidós.

Piaget, J. (1970). Programa y métodos de la epistemología genética. En W. E. Beth, W. Mays y J. Piaget, *Epistemología genética e investigación psicológica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Piaget, J. (1972). *El estructuralismo*. Protco: Buenos Aires.

Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Editorial Ariel.

Piaget, J. (1991). *Seis Estudios De Psicología*. Barcelona: Editorial Labor S.A.

Pólya, G. (1989). *Cómo plantear y resolver problemas*. México DF: Editorial Trilla

Portocarrero, G. (2014) *El desafío de la tesis*. Recuperado de

<http://elcomercio.pe/opinion/columnistas/desafio-tesis-gonzalo-portocarrero-noticia-1739981>

RAE (2001). *Diccionario de la lengua española, I. España*. Real Academia Española.

Ramón Alonso, J. (2016). *El mito del cerebro izquierdo y el cerebro derecho*. Neurociencia.

Recuperado de <https://jralonso.es/2016/08/08/el-mito-del-cerebro-izquierdo-y-el-cerebro-derecho/>

Requesens, E. (2009). *Una revisión de los modelos didácticos y su relevancia en la*

enseñanza de la ecología. Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales.

ISSN 1669-1555. Recuperado de

http://www.sai.com.ar/metodologia/rahycs/rahycs_v7_n1_03.htm

Sánchez (2007). *La dramatización en educación primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. España.

- Spencer, H. (1992). *Origen de las profesiones*. En: Rodríguez, J. A y Guillén, M. F. (compiladores) *Revista de Investigaciones Sociológicas (REIS), Organizaciones y profesiones*, No. 59, julio-septiembre.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.). MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Obras Escogidas: Psicología infantil*. Madrid: VISOR Dis. S.A.
- Vigotski, L. S. (2009). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ediciones Akal.
- Schwab, K. M. (2014). *Global Competitiveness Report*. Recuperado de http://www.cdi.org.pe/pdf/IGC/2013-2014/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2013-14.pdf
- Sofia, G. (2015). *Las acrobacias del espectador. Neurociencia y teatro, y viceversa*. Artezblai. México.

Apéndices

Apéndice I
Composiciones narrativas.

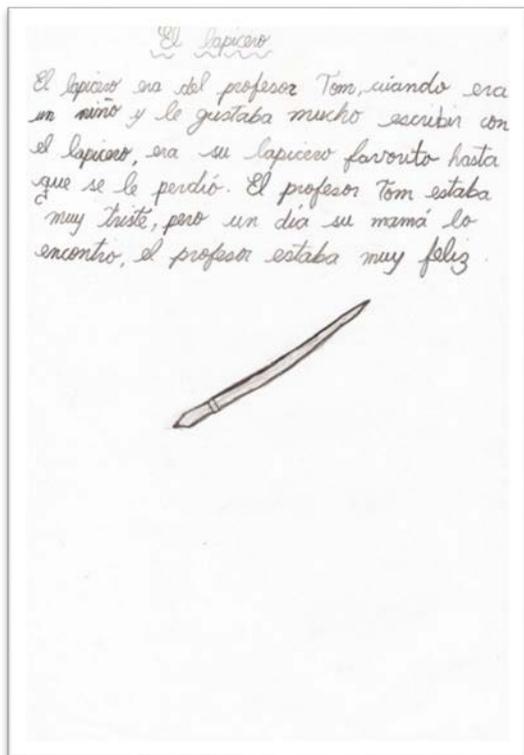


Ilustración 1. Relato sobre el pipa

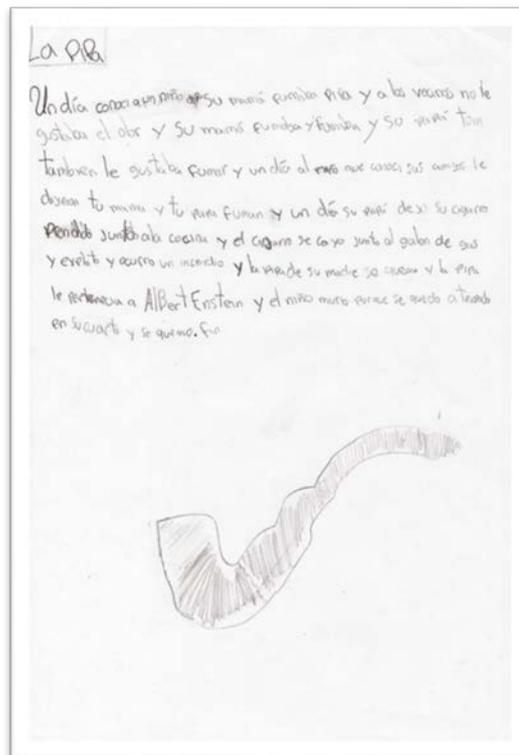


Ilustración 2. Relato sobre el lapicero



Ilustración 3. Historieta de “El mono y el cocodrilo”



Ilustración 4. Historieta de “El mono y el cocodrilo”

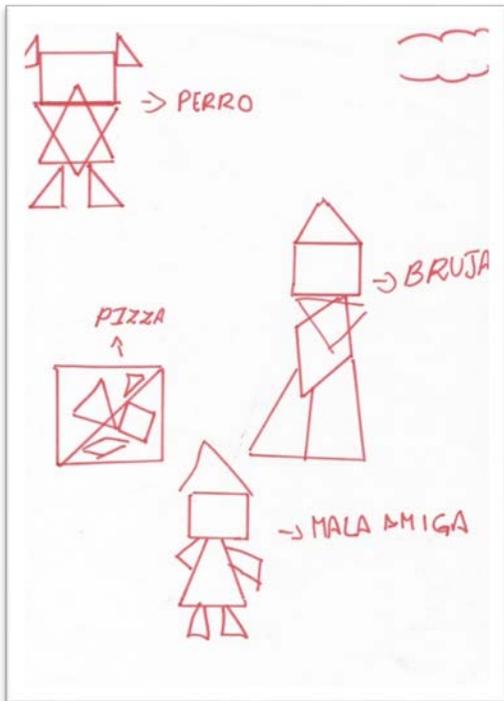


Ilustración 5. TANGRAM, "La mala amiga"

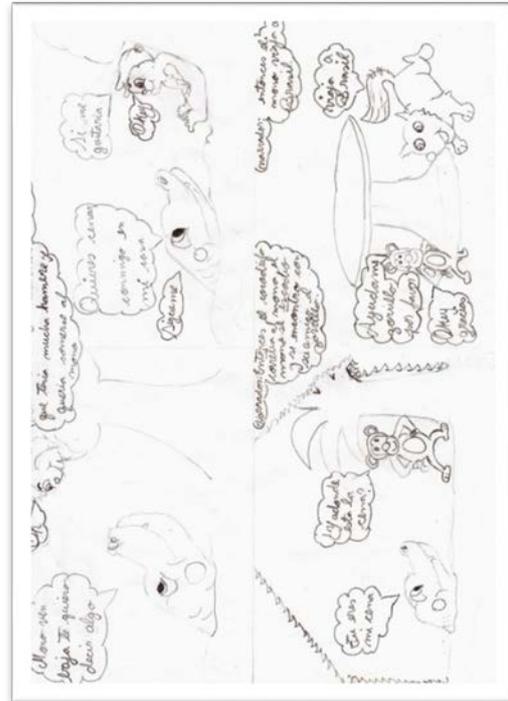


Ilustración 6. Historieta de "El mono y el cocodrilo"

El restaurante

Había una vez una señora que quería un restaurante
bueno que le dijo a la cocinera que llamara a la arquitecta,
a la que llama a la arquitecta.

arquitecta: Sí

cocinera: ¿Ya está listo el plano del restaurante?

arquitecta: Sí ya está listo voy para allá.

cocinera: ok

cuando vino la arquitecta.

arquitecta: Hola estos son los planos

cocinera: ok

Luego llegó la policía y dijo:

policia: tienen licencia para este restaurante

cocinera: si está por aquí vamos

Mientras tanto había una espía que estaba tomando fotos
al plano la arquitecta la vio y le dijo a la policía:

arquitecta: policía, policía, mira

Así que en el momento de atrapar a la espía, la espía se le
caía el celular y se iba corriendo sin ninguna prisa. El
policia recoge el celular y le entrega a la cocinera. Un tiempo
después, se inaugura el restaurante María Mercedes.

Fin

Declaro de los Angeles, T.V.

Ilustración 7. Composición "El restaurante"

Apéndice II

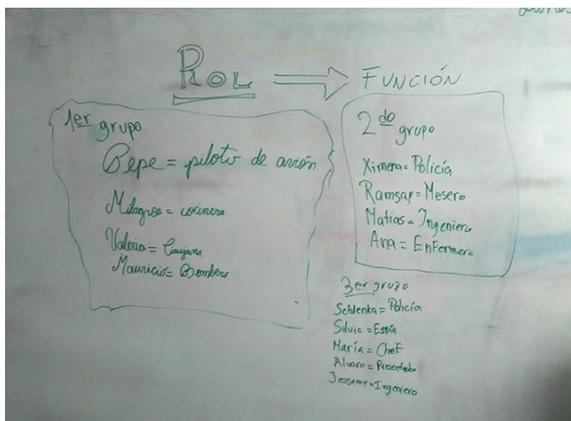
Registro fotográfico



Fotografía 1. Improvisación



Fotografía 2. Dramatización



Fotografía 3. Grupos de trabajo



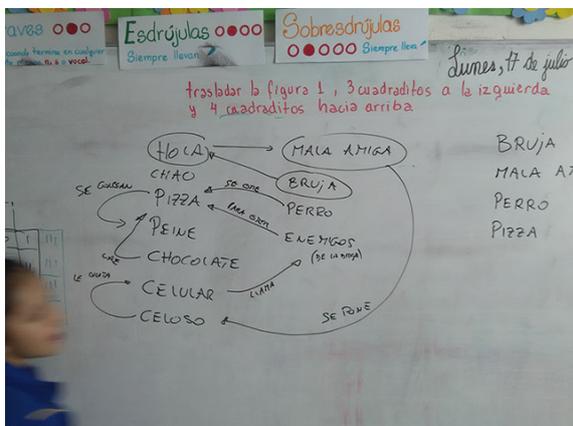
Fotografía 4. Juego de los peluqueros



Fotografía 5. Juego dramático



Fotografía 6. Tangram



Fotografía 7. Esquema “La mala amiga”



Fotografía 8. Dramatización “La mala amiga”



Fotografía 3. Dramatización “El mono y el cocodrilo”



Fotografía 4. Pantomima



Fotografía 2. Presentación final



Fotografía 1. Presentación final