



**UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES
CHIMBOTE**

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

**EL JUEGO DRAMÁTICO COMO ESTRATEGIA EN LA
MEJORA DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS DE LOS
ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE SECUNDARIA
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE HUACACHI,
CHAGLLA – HUÁNUCO.2016.**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
DOCENCIA, CURRÍCULO E INVESTIGACIÓN**

AUTOR:

Br. LUIS ANGEL SOLIS MALLQUI

ASESOR:

Mgtr. GOYO DE LA CRUZ MIRAVAL

HUÁNUCO – PERÚ

2018

1. TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN

EL JUEGO DRAMÁTICO COMO ESTRATEGIA EN LA MEJORA DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS DE LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE HUACACHI, CHAGLLA – HUÁNUCO.2016.

HOJA DE FIRMA DE LOS JURADOS EVALUADORES Y ASESOR

Dr. Lester Froilan Salinas Ordoñez

Presidente

Mg. Ana Bustamante Chávez

Secretaria

Mgtr. Wilfredo Flores Sutta

Miembro

Mgtr. Goyo de la Cruz Miraval

Asesor

AGRADECIMIENTO

- A la Universidad “CATÓLICA LOS ÁNGELES DE CHIMBOTE”, a nuestros docentes de la Escuela de post grado, quienes con sus conocimientos brindados en la maestría, han enriquecido mi conocimiento.
- A los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla – Huánuco - Huánuco, por su apoyo en el trabajo de campo realizado para la presente investigación.
- Al docente Mgtr. Goyo De la Cruz Miraval, por su orientación en la realización de este trabajo de investigación.

DEDICATORIA

A mi familia, esposa y a todos los estudiantes del Perú y de mi región Huánuco que me brindaron su apoyo y fuerza en los momentos de tempestad.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación estuvo dirigido a determinar de qué manera la aplicación del juego dramático como estrategia mejora la producción de texto de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla – Huánuco.

Nuestro estudio fue de tipo cuantitativo con un diseño pre experimental en el que se aplicaron un pre y post test al grupo experimental. Se trabajó con una población muestral de 20 estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla. Para efectivizar nuestra investigación nos planteamos el siguiente enunciado: ¿De qué manera la aplicación del juego dramático como estrategia mejora la producción de texto de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla – Huánuco. 2016? aplicando 12 sesiones referidas a la producción de textos. Posteriormente, se aplicó una prueba de post test, cuyos resultados demostraron que el 56,53% de los estudiantes obtuvieron un cierto grado de desarrollo en la producción de textos.

Tras la aplicación de la T de Student se concluye aceptando la hipótesis de investigación que sustenta que la aplicación del juego dramático como estrategia mejora la producción de textos en los estudiantes.

Palabras clave: Juego, dramático, producción de textos.

ABSTRACT

The present research was aimed at determining how the application of dramatic play as a strategy improves the text production of the first grade students of the Huacachi Educational Institution, Chaglla - Huánuco.

Our study was of quantitative type with a pre-experimental design in which a pre and post test were applied to the experimental group. We worked with a sample population of 20 students of the first grade of the Huacachi Educational Institution, Chaglla. In order to make our research effective, we propose the following statement: How does the application of the dramatic game as a strategy improve the text production of the first grade students of the Huacachi Educational Institution, Chaglla - Huánuco. 2016? applying 12 sessions related to the production of texts. Subsequently, a post test was applied, whose results showed that 56.53% of the students obtained a certain degree of development in the production of texts.

After the implementation of Student's T, we conclude by accepting the research hypothesis that supports the application of dramatic play as a strategy improves the production of texts in students.

Key words: Play, dramatic, text production.

INDICE

TÍTULO DE LA TESIS	ii
HOJA DE FIRMA DE JURADO Y ASESOR.....	iii
AGRADECIMIENTO	iv
DEDICATORIA.....	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
INDICE	viii
I. INTRODUCCIÓN.....	12
II. MARCO TEÓRICO	
2.1 Bases teóricas relacionadas al estudio.....	15
2.2.1 Antecedentes.....	15
2.2.2 Conceptos y fines del juego dramático.....	27
2.2.3. Juego, expresión y creatividad.....	33
2.2.4. Origen del juego dramático en los espacios escolares.....	37
2.2.5. Categorización del juego dramático.....	40
2.2.6. Aspectos para desarrollar el juego dramático.....	41
2.2.7. Componentes de la estructura dramática.....	42
2.2.8. Lenguajes del juego dramático.....	44
2.2.9. Producción de textos.....	52
2.2.10. Etapas de la producción de textos.....	53
2.2.11. El texto.....	57
2.2.12. Propiedades del texto.....	58
2.2.13. Fases de la producción de textos.....	59
2.3 Hipótesis de la investigación.....	67
2.4 Variables.....	68

METODOLOGÍA	
3.1 El tipo y el nivel de la investigación.....	69
3.2 Diseño de investigación.....	69
3.3 El universo y la muestra.....	70
3.3.1.Muestra.....	70
3.4 Definición y operacionalización de variables e indicadores	71
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	72
3.6. Plan de análisis.....	74
3.7. Matriz de consistencia.....	75
III. RESULTADOS	
4.1 Resultados.....	77
V. CONCLUSIONES.....	86
RECOMENDACIONES.....	86
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
ANEXOS.....	91

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	77
Resultados de la producción de textos según el pre test y post test	
Tabla 2	79
Resultados de la creatividad según el pre test y post test	
Tabla 3	81
Resultados de la coherencia según el pre test y post test	
Tabla 4	83
Resultados de la cohesión intrapersonales según el pre test y post test	

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N° 01	78
Resultados de la producción de textos según el pre test y post test	
Gráfico N° 02	80
Resultados de la creatividad según el pre test y post test	
Gráfico N° 03	82
Resultados de la coherencia según el pre test y post test	
Gráfico N° 04	84
Resultados de la cohesión según el pre test y post test	

I. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo titulado: el juego dramático como estrategia en la mejora de la producción de textos de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla – Huánuco. 2016. Tiene como objetivo determinar de qué manera la aplicación del juego dramático como estrategia mejora la producción de texto de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla – Huánuco, 2016. Para llevar a cabo este estudio se aplicó la investigación experimental, con el nivel de investigación cuantitativo y diseño pre experimental. Los datos recolectados han sido procesados, aplicándose el método estadístico mediante el programa Excel para ser presentados a través de tablas de frecuencia.

El desarrollo de la competencia comunicativa en educación básica abarca tanto el desarrollo de la competencia lingüística, como de la competencia práctica o pragmática. Dentro de la variedad comunicativa resalta la forma escrita; el lenguaje escrito es un mecanismo poderoso de comunicación y de aprendizaje que es menester que los sujetos lo usen de manera funcional.

La escritura se usa para infinidad de propósitos e intenciones comunicativas lo que acarrea sin duda dificultades para el que la quiere utilizar como medio de comunicación ya que tiene que elegir de una gran variedad de usos, aquél que le posibilite comunicarse eficientemente.

La presentación del presente trabajo de investigación consta en V capítulos:

En el capítulo I se formula el problema de investigación, los objetivos, justificación.

El capítulo II se menciona algunos trabajos que se han realizado tratando de solucionar el problema en estudio. Esboza el marco teórico elaborando los elementos teórico – conceptuales que enmarcan y guían el problema e hipótesis formulados.

En el capítulo III se presenta la Metodología empleada en la investigación, para la observación de las variables, identificando la población y analizando los instrumentos de recolección de datos.

En el capítulo IV se realiza el tratamiento de los resultados, para poder determinar la efectividad de la estrategia el juego dramático en la mejora de la producción de textos de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla, se presentan los resultados mediante gráficos y tablas.

En el capítulo V se presentan las conclusiones a las que se llegó producto de la investigación realizada.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, se ha formulado el siguiente enunciado:

¿De qué manera la aplicación del juego dramático como estrategia mejora la producción de texto de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla – Huánuco. 2016?

Para lo cual se formuló el objetivo general: Determinar de qué manera la aplicación del juego dramático como estrategia mejora la producción de texto de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla – Huánuco. 2016.

Y como objetivos específicos:

Determinar de qué manera la aplicación del juego dramático como estrategia mejora la creatividad de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla – Huánuco.

Determinar de qué manera la aplicación del juego dramático como estrategia mejora la coherencia de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla – Huánuco.

Determinar de qué manera la aplicación del juego dramático como estrategia mejora la cohesión de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla – Huánuco.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Bases teóricas relacionadas al estudio

2.1.1. Antecedentes

BOQUETE G. (2011) en su tesis titulada: EL USO DEL JUEGO DRAMÁTICO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS: LAS DESTREZAS ORALES. En cuyas conclusiones resumen lo siguiente:

Es el momento de establecer las conclusiones sobre la hipótesis de partida y comprobar si se han cumplido los objetivos iniciales del trabajo de investigación, centrados principalmente en la integración del juego dramático en la enseñanza de lenguas. Como resultado de la aplicación del modelo de investigación-acción, y dado su carácter cíclico, en el que alternan procesos de reflexión y de puesta en práctica de las correcciones oportunas, estas conclusiones pueden ser útiles para diseñar propuestas de mejora a la programación desarrollada durante la investigación realizada en esta tesis.

Se ha visto, comenzando por la metodología de investigación llevada a cabo, que el uso de la investigación-acción orientada a la educación se muestra como una herramienta útil a la hora de llevar un proceso metodológico y una exploración reflexiva de la práctica educativa. En este sentido, hay que destacar la pertinencia de compartir ideas y contrastar pareceres con los actores de la investigación (estudiantes y profesores observadores) con el fin de contrastar los resultados obtenidos durante la recogida de datos, relato de acontecimientos,

diarios, entrevistas, etc. La metodología elegida ha facilitado la adaptación de los recursos de la investigación científica a la investigación educativa; la información aportada ha sido de gran utilidad para la toma de decisiones encaminada a solucionar los problemas detectados y a mejorar la práctica educativa en un ámbito concreto, la práctica correcta de la pronunciación y de la fonética en español, pero que puede ser extrapolable a otras disciplinas de la enseñanza.

En cuanto al uso de las destrezas orales, ha quedado de manifiesto que las destrezas orales son el componente más valorado en el aula, tanto por los profesores nativos de español como por los estudiantes internacionales. Estos profesores muestran bastante coherencia entre el ideal de dedicación expresado en las encuestas y el tiempo real empleado en el aula de E/LE en la realización de actividades relacionadas con estas destrezas. No se puede decir lo mismo de los profesores en los centros de origen de los estudiantes encuestados: la enseñanza de la gramática y de las destrezas escritas gozan de la preferencia de estos profesores. En lo referente a los estudiantes internacionales de español, se percibe un claro divorcio entre lo que les gustaría estudiar y lo que realmente han estudiado en su país de origen. Esa es una de las razones de la conveniencia de realizar cursos de inmersión en un país hispanohablante.

La importancia concedida a las destrezas orales se ve reflejada en el tratamiento recibido en los manuales de E/LE: los materiales disponibles (publicados durante los últimos 20 años) muestran un intento de equilibrio entre todos los componentes comunicativos; en algunos casos, incluso, se da un predominio de la oralidad sobre los otros componentes. Esto no quiere decir que sean del todo adecuados, debido, entre otras razones, a que los materiales grabados suelen estar basados en el lenguaje escrito y que las actividades suelen adolecer de falta de naturalidad y relevancia. Esta realidad es más clara, aún si cabe, en los escasos materiales destinados al estudio de fonética y fonología del español que se han podido analizar durante la investigación. Se ha podido comprobar que la dedicación de los manuales de E/LE a la fonética es mínima; en el caso de los elementos supra segmentales es casi nula. Incluso los manuales específicos sobre fonética tocan muy por encima la prosodia.

Los estudiantes actuales viven rodeados de tecnología, se mueven en un mundo donde lo audiovisual lo domina todo y aprenden con programas informáticos y formatos que se actualizan continuamente. No es necesario que el profesor sea un experto en todos estos avances, pero, como usuario, tiene a mano una serie de elementos que se muestran eficaces en el aula; nuestra investigación confirma la valía de las herramientas audiovisuales (vídeo, reproducción de música, uso de anuncios de televisión, etc.), de la grabadora como elemento de uso

cotidiano en el desarrollo de un programa de fonética y del ordenador como elemento de administración, almacenaje y tratamiento de documentos sonoros del estudiante. Eso, sin contar con los numerosos medios tecnológicos para la práctica y corrección fonética disponibles en Internet: sistemas de grabación-repetición, ayudas visuales y acústicas, así como programas para el estudio de la curva melódica y de los patrones melódicos.

PARADA L. (2013) en su trabajo de investigación titulado: EL JUEGO DRAMÁTICO. UN AMBIENTE CREATIVO APLICADO A LA ENSEÑANZA FORMAL DE ADOLESCENTES. En cuyas conclusiones encontramos los siguientes:

El juego dramático genera aprendizajes en los componentes comunicativos, cognoscitivo-creativos y emocionales, lleva implícito un carácter expresivo, interpretativo, estético, creativo. Investigaciones en el campo podrían indagar modelos pedagógicos desarrollados en la educación artística escénica, formas de apropiación del conocimiento por parte del estudiante, y como dichos modelos podrían aplicarse a otras áreas del conocimiento.

La educación artística escénica puede ser un ambiente de aprendizaje simulado de fácil vinculación con cualquier temática del currículo.

Tiene un fuerte componente relacional con los programas de estudio que se establezcan al interior de las instituciones educativas.

Al apreciar los resultados obtenidos en esta investigación se hace necesario reconocer la posibilidad formativa del Juego Dramático, y a su vez los alcances en el desarrollo cognoscitivo y social de escolares y docentes.

Es necesario profundizar en la caracterización de la relación entre docentes, educación corporal y práctica pedagógica, dicho vínculo tiene implicaciones determinantes en el ambiente escolar.

Las clases de arte escénico que se caracterizan por su alto componente práctico pueden generar procesos de conciencia de aprendizaje y metacognoscitivos, si los docentes generamos una secuencia pertinente y un proceso consistente de reflexión orientada a la observación de sí mismos.

Se requiere mayor conocimiento de la función de la educación artística escénica en los ambientes escolares.

La confianza, la habilidad comunicativa y la creatividad se están considerando como aprendizajes ineludibles para desarrollar en los

ambientes escolares. El juego dramático es un motor que dinamiza estas habilidades en el ser humano.

Otro de los aspectos relevantes del juego dramático en los escolares es que les sitúa en estados de incertidumbre, y adicional a ello desarrollando su capacidad de empatía al representar un personaje y al ponerse en los zapatos de otro. Esto va ligado a la formación para la convivencia, ya que el juego dramático es colectivo y se construyen desde responsabilidades sociales. Los estudiantes desarrollan procesos de autonomía y responsabilidad social, ya que pertenecen a los grupos por gusto, de manera libre y si están allí, asumen compromisos con el colectivo.

Las implicaciones formativas que los estudiantes consideran como más relevantes forman parte del componente socio-emocional y corporal. La confianza y el trabajo en equipo son los aspectos que cobran más valor para los estudiantes. En un segundo orden le otorgan importancia al componente comunicativo con la expresión corporal y al componente cognoscitivo. Vale la pena reconocer la necesidad de aumentar los procesos metacognitivos en cada una de las sesiones de clase a fin de consolidar un mayor nivel de conciencia en el componente cognoscitivo.

ARRIAGA Y FERNÁNDEZ (2012) en su tesis titulado: TALLER “MEJORANDO MI CREATIVIDAD” EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS DISCONTINUOS EN LOS ESTUDIANTES DE 5° GRADO DE PRIMARIA DE LA I.E. “SALAVERRY” DEL DISTRITO DE SALAVERRY – TRUJILLO 2012. Hace mención haber llegado a las siguientes conclusiones:

En la presente investigación, se logró evidenciar que el “Taller mejorando mi creatividad” influyó significativamente en el desarrollo de las habilidades de producción de textos discontinuos en los estudiantes de 5° grado de primaria de la I.E “Salaverry” del Distrito Salaverry –Trujillo 2012.

El nivel de habilidades en el desarrollo de producción de textos discontinuos que presentaban los estudiantes de 5° grado de primaria antes de la aplicación del taller “Mejorando mi creatividad”, fue mayoritariamente malo, puesto que fue ocupado por un 55% en ambos grupos, seguido del nivel regular con un 38% y 41% respectivamente.

El nivel de habilidades en el desarrollo de producción de textos discontinuos que presentaban los estudiantes de 5° grado de primaria después de la aplicación del taller “Mejorando mi creatividad”, fue mayoritariamente bueno en el grupo experimental, puesto que fue

ocupado por un 52%; por el contrario, el grupo control ocupó mayoritariamente el nivel regular con 52% .

Los resultados de los promedios del grupo experimental obtenidos en el pre y post test (guía de observación), del nivel de habilidades de producción de textos discontinuos fue de una diferencia estadísticamente significativas

Los resultados de los promedios del grupo control obtenidos en el pre y post test (guía de observación), del nivel de habilidades de producción de textos discontinuos fue de una diferencia estadísticamente no significativas.

SUAREZ L. (2014) en su tesis titulado: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS PARA DESARROLLAR LA CAPACIDAD DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS, DE LOS ALUMNOS DEL SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “SAN JOSÉ” DE TALLAMAC. BAMBAMARCA, 2012 Se ha podido extraer las siguientes conclusiones relacionadas con nuestro trabajo de investigación.

La hipótesis y objetivos planteados quedaron demostrados tal como se muestra en los resultados estadísticos, las estrategias metodológicas activas: espiga de Ishikawa o diagrama del pez, los seis sombreros para pensar, análisis de imágenes, dibujando nuestros conocimientos y el

mapa araña permitieron mejorar significativamente la producción de textos con los alumnos del segundo grado de secundaria de la I.E “San José” de Tallamac. Bambamarca, 2012. Queda comprobada la hipótesis de investigación tal como se manifiesta en su contrastación, mediante la t de student, trabajada al 0,95% de significancia y al 5% (0,05) de error, encontramos que $t = 1,729$ y el $t_c = 14,855$; es decir $t_c > t$, por tanto se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 , en consecuencia se comprueba eficazmente la hipótesis.

Al aplicar la ficha de observación en el pre test y post test para determinar el nivel de producción de textos en las dimensiones competencia comunicativa y creatividad, la mayoría de alumnos lograron pasar del nivel malo al bueno, 80% (16) y 95% (19) en ambas dimensiones respectivamente, evidenciándose de esta manera la influencia significativa de las estrategias metodológicas activas en la producción de textos de los alumnos de la muestra.

En las dimensiones competencia comunicativa y creatividad considerando los resultados del pre test y post test de la variable dependiente los alumnos muestran avances significativos, cuya diferencia de medias en competencia comunicativa es 7.100 y en creatividad es 9.556.

Las diferentes sesiones permitieron que tanto docente como alumnos tengan una participación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en un aula pedagógicamente adecuada, logrando incrementar la creatividad e imaginación para la producción de textos diversos, determinando de esta manera una influencia significativa de las estrategias metodológicas activas en el aprendizaje de los alumnos.

ÁVILES S. (2010) en su tesis titulado: LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LA ESCUELA, UNA LECTURA DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO. CASO: SECUNDARIA GENERAL “JOSÉ MARTÍ”.

Llegando a las siguientes conclusiones:

Los resultados obtenidos en esta investigación, así como su análisis y discusión llevan a la formulación de las siguientes conclusiones.

La enseñanza de la lengua escrita en la escuela secundaria José Martí no presenta un enfoque comunicativo y funcional ya que los alumnos presentan severas deficiencias en su desempeño como productores de textos.

Se sigue manifestando en la enseñanza el enfoque normativo de la lengua. De ahí que los profesores sigan poniendo énfasis en la enseñanza y aprendizaje de las reglas gramaticales, ortográficas y sintácticas.

Los textos que más se usan en las prácticas escolares son los narrativos, los de tipo argumentativo y conversacional son muy pocas veces abordados.

Una tendencia es ver a la escritura como vehículo de verificación de aprendizaje. Causa de que se les pida a los alumnos escribir únicamente para que presenten una tarea o un resumen, mapa mental o conceptual.

Dicha tendencia conlleva a la idea subyacente que manifiestan los alumnos de que escribir sirve para “conocer”, “aprender”, “saber”. No se aprecia que exista una idea generalizada de que se escribe para comunicar, informar, expresar ideas, conocimientos, sentimientos.

Los saberes de los docentes estudiados en relación a la producción textual es muy limitada ya que sólo manifiestan conocimiento de las habilidades básicas de la escritura: trazado, ortografía, segmentación, sintaxis, ésta última en menor medida. Pero las habilidades superiores que implican conocimientos sobre coherencia, cohesión, pensamiento crítico, conocimiento de la estructura de del textos no se manifiestan en los resultados de este estudio.

Aparte de las habilidades y conocimientos sobre la producción de textos que el docente de la escuela secundaria debe de poseer para estar en

condiciones de compartir estos saberes con sus alumnos, es necesario incluir las habilidades didácticas para que exista la posibilidad de formar a los alumnos como productores de textos e incluirlos en la cultura escrita como una herramienta para adquirir otros conocimientos en distintos ámbitos académicos, tecnológicos, laborales, sociales y culturales.

No se observa en la práctica el enfoque de la enseñanza de la lengua que propone el Plan de estudios 2011, donde se dice que éste debe de promover las prácticas sociales del lenguaje. Una práctica social del lenguaje en la enseñanza, implica en primer lugar que el docente tome consciencia de ello. En segundo lugar que la lleve a la práctica con sus alumnos hasta sus últimas consecuencias pedagógicas, didácticas, organizacionales e institucionales.

En el grupo docente estudiado persiste la idea de que la enseñanza de la escritura es responsabilidad exclusiva del maestro de la asignatura de español cuando debería asumirse como una responsabilidad colectiva docente.

Un hallazgo colateral es que en los niveles de educación superior también se presenta esta problemática ya que el alumnado presenta serias deficiencias para estructurar un escrito científico. Así lo muestran la infinidad de investigaciones encontradas durante la búsqueda de información sobre el problema de estudio.

Como conclusión general se puede decir que existe una relación directamente proporcional entre la competencia escritora del docente con el desarrollo potencial de las habilidades y conocimientos del lenguaje escrito en los alumnos de la escuela secundaria José Martí. Por todo lo anterior, se plantean las siguientes reflexiones: ¿Esta situación es exclusiva de la población de estudio? ¿Es una situación generalizada a otras instituciones? ¿La escuela secundaria es la responsable del desarrollo escritor del alumnado? ¿En los niveles anteriores, primaria, preescolar; se están instrumentando prácticas que favorecen la adquisición del lenguaje?.

2.1.2. Conceptos y fines del juego dramático

Juego dramático es, en nuestra concepción, un sinónimo de "Dramatización", la denominación que ha triunfado en las disposiciones oficiales. Traducción literal del "jeu dramatique" francés, el término está muy difundido en nuestro país debido al éxito de esta técnica pedagógica, inaugurada por Leon Chancerel en los años treinta, y, con diferentes matices, muy extendida desde los años setenta en el marco de L'École Nouvelle y su movimiento de renovación de la escuela (Dasté, Jenger y Voluzan, 1977; Beauchamp, 1978 y 1984).

No es única la concepción y metodología sobre esta actividad y sus fines. De hecho, subsiste con relativa fuerza un planteamiento y una práctica escolar en la que se mantiene una clara dependencia del juego dramático respecto al teatro. No se concibe de manera autónoma, sino como una etapa de preparación previa al teatro; muchas de sus propuestas se orientan hacia la comunicación artística y la formación actoral y se sigue buscando, a pesar de la frustración y del sentimiento de fracaso de tantas generaciones de niños, la preparación de pequeños "artistas" frente al desarrollo personal y la satisfacción de sus verdaderas necesidades expresivas.

El planteamiento en el que me inscribo y que pretendo definir aquí se centra en el juego libre y personal y se aleja del teatro formalizado.

Juego dramático designa las múltiples actividades de un taller de expresión dramática, que agrupa el conjunto de recursos y de prácticas convergentes (actividades de expresión corporal, expresión lingüística, expresión plástica y expresión rítmico-musical, juegos de roles, improvisaciones, juegos mímicos, de títeres y de sombras, etc.) que se funden en un mismo proceso de descubrimiento y de creación. La acción puede plasmarse mediante el lenguaje corporal, el verbal, a través sólo de los gestos, etc. y los jugadores pueden actuar de modo directo (juegos dramáticos personales) o bien utilizar sustitutos

simbólicos: máscaras, títeres, sombras... (juegos dramáticos proyectados).

Su finalidad es lograr una experiencia educativa integradora de lenguajes expresivos que, basada en el juego y el protagonismo de los niños, posibilite su expresión personal, el impulso de su capacidad y actitud creativas y la mejora de sus relaciones personales. El niño puede decir mediante la acción lo que es y lo que quiere en un lenguaje globalizador que no parcela artificialmente sus manifestaciones expresivas. A cara descubierta o tras la máscara, descubre una sensibilidad personal y las posibilidades comunicativas del cuerpo y la voz, el gesto y el movimiento, la palabra y la música, el color y las formas.... así recrea la realidad, amplía su experiencia y aumenta su bienestar. Se trata de proporcionarles la ocasión de enriquecer el campo de su experiencia y de mejorar su vida y sus relaciones a partir de las situaciones más diversas, superando inhibiciones, miedos y complejos. Un espacio y un tiempo para aumentar la sensibilidad, la observación y la escucha y para desarrollar la creatividad expresiva. En definitiva, para explorar las posibilidades infinitas de un lenguaje que combina todos los medios de expresión con el ambicioso fin de fomentar la expresión creadora y contribuir al desarrollo integral de la personalidad de todos los niños y niñas sin distinción.

El lenguaje del teatro es aquí un medio al servicio del desarrollo individual y colectivo. Sin escenario ni espectadores, busca su satisfacción en la actividad misma, en la calidad educativa del proceso, y prescinde del valor artístico del producto. Lo fundamental es la exploración y el placer compartido mediante el juego, el desenvolvimiento expresivo y creador de cada niño/a y su participación física, emocional y lúdica en el seno de un grupo (Tejerina, 1994 y 1997).

El ‘juego dramático’ es una unidad semántica compuesta por dos conceptos: el juego y el drama. En general, el juego se considera como un acontecimiento que es válido en sí mismo y contiene dimensiones de incertidumbre y azar, constituyendo un estado emocional. El drama, por su parte, uno de los elementos comunes a todas las disciplinas del arte escénico, es un acto de representación, una acción de simulación de una realidad social en la que un grupo de personas escenifican un tema y lo presentan ante un público. La palabra “drama” significa en griego “acción”, y a su vez acción representada, por lo que la actuación del actor o bailarín constituye el elemento fundamental, su esencia. Como afirman Chancerel (1953), Charbonnier-Joly y SaussoyHussenot (1952), el arte dramático es el arte de la acción del cuerpo humano en movimiento que exige la capacidad de expresarse con el gesto. El producto dramático establece géneros como la comedia y la tragedia,

con la función de provocar la sensibilidad humana a través del realismo textual, corporal y escénico.

La unidad aristotélica desarrollada por el célebre filósofo griego en su “Poética” es la relación dramática de tiempo, espacio y acción. Los elementos que dan identidad al drama serían: imitación o mimesis de una acción, que está determinada por el carácter del personaje; anagnórisis o transformación de un personaje a través de la obra, que origina conflictos escénicos; y armatía, el error de juicio o ignorancia por parte del personaje, condición que en la mayoría de las ocasiones está determinada por un elemento y es lo que ayuda a constituir el drama en las obras. Se puede concluir, por lo tanto, que la trama del drama es la vida misma: el arte dramático se haya firmemente inmerso en la naturaleza humana.

El drama tiene la capacidad de fusionar lo grotesco y lo sublime, integración determinada casi siempre por la unidad de espacio, tiempo y acción (movimiento y lenguaje). Hay que señalar que, a través de la evolución histórica del drama, algunos autores han desestructurado dicha unidad. Bertolt Brecht, por ejemplo, creó el teatro épico y rompió en cierto sentido con lo establecido por Aristóteles. Brecht presenta al arte de la escena una nueva manera de asumir el arte dramático, aportando el distanciamiento como una forma de participación viva y directa del espectador.

El juego dramático es el microcosmos del teatro, su origen y fin. En los procesos de producción y de creación de una obra de teatro moderno se desarrollan y crean juegos dramáticos, siendo una actividad fundamentalmente de improvisación. Este juego es esencialmente simbólico, tiene carácter de simulación y se origina de manera natural en la infancia. Es por todos conocido el ejemplo del niño que, jugando, otorga propiedades de caballo a un palo de madera, o convierte una hoja de papel en un avión y genera una trama, una historia continua hasta que decide parar el juego. Básicamente, él crea las condiciones de un juego en el que la imaginación, la manipulación de algún objeto de su preferencia y su estado emocional son elementos fundamentales.

El juego dramático es un acontecimiento que se desarrolla en una zona de ficción denominada “Como si...”, desde el que le sucede algo a alguien. Eines y Montovani (1980) afirman que el juego dramático forma parte de la capacidad de simbolizar de los seres humanos, que pueden distanciarse de la realidad concreta y construir con su mente un espacio imaginario para generar una vivencia independiente del lugar o tiempo en que se encuentra (p. 65). Además, ejemplifican las dimensiones del “Como si...” en el juego dramático (p. 66).

2.1.3. Juego, expresión y creatividad

La importancia del juego es esencial y determina el resto de las características, de tal modo que si su papel se deteriora o anula, la actividad cambia de signo.

La razón principal, demostrada en numerosas investigaciones, es que el juego funciona como una estrategia de desbloqueo y de liberación expresiva y constituye una formidable plataforma para la creatividad. Como señala Bruner (1984, p. 219): "Jugar para el niño y para el adulto... es una forma de utilizar la mente, e incluso mejor, una actitud sobre cómo utilizar la mente. Es un marco en el que poner a prueba las cosas, un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía."

Conviene mencionar algunas de las conclusiones de trabajos decisivos sobre la teoría y los beneficios del juego infantil para fundamentar importantes conclusiones en el ámbito del juego dramático en la Educación Primaria.

El juego es el medio natural de aprendizaje del niño, crea una zona de "desarrollo próximo" Vigotsky (1979, p. 156) en la cual se mueve por encima de su edad promedio y de su conducta habitual. En su actividad lúdica espontánea con otros niños, se demuestra que el niño se encuentra seguro y dispuesto para crear y experimentar, se sitúa en el límite máximo de sus capacidades, afirma su autocontrol y consigue

metas que asimila con facilidad porque están de acuerdo con sus posibilidades reales y su gratificación personal Vandenplas-Holper (1982). El juego se define en términos de "ensayo sin riesgos" Lotman (1973, p. 105): Permite colocarse voluntariamente en situaciones que no pertenecen a la realidad, pero que le son análogas, por lo que resulta muy eficaz como instrumento de adquisición de diferentes situaciones vitales y de aprendizaje de tipos de comportamiento. Entendamos bien que la expresión "sin riesgos" se refiere a la ausencia de consecuencias o efectos negativos fuera del juego, no a que el niño no se arriesgue en su ejercicio lúdico. Es bien sabido que en el mismo va más allá de lo conocido, se atreve, porque sus fallos no tienen consecuencias frustrantes y esta circunstancia como subraya Bruner (1984, p. 212) es la que lo convierte en un poderoso medio para la exploración y el aprendizaje creativo. Por otro lado, su carácter de cuasirrealidad confiere libertad y audacia al jugador. De ahí el valor terapéutico y la liberación implícita que conlleva el juego dramático en tantas ocasiones: los niños se atreven a comportarse de manera distinta a la habitual, eligiendo personajes adecuados a sus necesidades. Así, es frecuente que los más tímidos desempeñen el rol de niños terribles (Tappolet, 1982).

Sabemos que la creatividad no se manifiesta en cualquier situación con igual grado. Wallach y Kogan hablan de "obstáculos motivacionales" para referirse a conductas previas que inhiben las capacidades que el

individuo posee tanto en el plano creativo, como en el de la inteligencia. Se refieren, por ejemplo, al temor a ser juzgados, a la preocupación paralizante por la opinión sobre la competencia y el rendimiento personal, a la presencia de mayor número de errores si se está sometido a juicios de valor, a la inhibición ante la mirada de los otros, etc. Y observan que el juego libre elimina estos obstáculos, ratificando anteriores investigaciones: "La conciencia creativa tiende a manifestarse cuando el individuo, en una "modalidad lúdica", alienta posibilidades sin preocuparse respecto del propio éxito o fracaso personal y del modo en que la imagen de sí mismo aparece a los ojos de los demás" (1983, p. 84).

El juego es el reino de la libertad, el ambiente para el descubrimiento y el hallazgo. Su gran potencial pedagógico en cuanto impulso eficaz de la expresión de los niños, se basa en que está en el origen de toda actividad creadora. El psicólogo Winnicott considera que es jugando cómo se puede manifestar la capacidad creativa: "en él, y quizá sólo en él, el niño o el adulto están en libertad de ser creadores" y resalta la importancia de la creatividad en la vida humana: "... el individuo descubre su persona sólo cuando se muestra creador"(1982, pp. 79-80). Por todo lo expuesto, parece sustancial que la expresión dramática infantil hunda sus raíces en el juego y sus presupuestos ineludibles: el placer, la libertad, el ritmo personal... y que en su práctica pedagógica

se prescindan del juicio, la exhibición, los modelos estéticos y las rigideces programáticas.

Su esencia debe ser la atención a los verdaderos intereses y necesidades expresivas de los niños y el rechazo a los condicionamientos y manipulación de quienes buscan un producto para alardear y también de los que actúan con la permisividad fácil ante algunas tendencias infantiles, entre las que merece especial mención el exhibicionismo. Como bien demostró Peter Slade en su investigación antológica sobre la expresión dramática infantil (1954), cuando éste hace su aparición los intentos creativos se deterioran profundamente. Los delicados procesos de la integración del yo con los demás, el descubrimiento del cuerpo, los movimientos naturales del círculo y la espiral en el espacio..., quedan hechos trizas. El final lógico de todo esto es un pequeño ser jactancioso y rimbombante que se parece por subir a un escenario. La forma teatral del proscenio se opone diametralmente a la sinceridad y al ensimismamiento y perjudica por igual a las dos actitudes opuestas, el exhibicionismo y la introversión. Nuestra tarea, continúa Slade, es guiar al niño extrovertido para no fomentar este deseo siempre latente y demostrarle que "compartir con" es, en todos los aspectos, más saludable que "actuar ante". Al mismo tiempo, apoyar a su contrario, el introvertido, ofrecerle siempre la plataforma del juego y su libertad de incorporarse al mismo para que adquiera confianza y seguridad.

El juego dramático se constituye entonces en una actividad endógena sin proyección exterior, que se centra en el placer del juego compartido, el desarrollo de la expresión personal y el impulso de la creatividad (aptitud y actitud) como cualidad que, en mayor o menor grado, todos los niños poseen y pueden desarrollar.

2.1.4. Origen del juego dramático en los espacios escolares

Laferrière y Motos (2003) hacen un repaso histórico de la evolución del juego dramático en Europa, situando su aparición en la segunda década del siglo XX, un momento en el que la sociedad necesitaba recuperar lo lúdico. Destacan experiencias como la de Copeau, que a partir de las ideas de Chancelerel funda en 1915 “Vieux-Colombier”, una escuela de formación de actores y, a su vez, un espacio para la educación expresiva de los niños.

Para esta investigadora, procedente de Colombia, país en conflicto armado desde hace más de sesenta años, es muy interesante que uno de los objetivos primordiales de la educación europea tras los desastres de la Segunda Guerra Mundial haya sido democratizar la enseñanza y fomentar lo lúdico, susceptible de ser desarrollado mediante el juego dramático: se consideró que la escuela debía crear ambientes de juego para devolver la felicidad a una generación de niños impactados y condicionados por la guerra.

Los autores hacen también referencia a la Pedagogía soviética, que desde 1912 incluye el juego dramático en el currículo escolar, no para producir obras artísticas sino para generar espacios lúdicos y expresivos para los niños. Motos (1999) menciona que la escuela soviética fue pionera en esa estrategia de enseñanza, al disponer que en todas las escuelas se promoviese el juego dramático. Tras la Segunda Guerra Mundial, Demuynck apoyó desde el Centro de Entrenamiento en Métodos de Educación Activa (CEMEA) a los directores teatrales Barrault, Vilar y Dasté en la creación del movimiento “Educación por medio del Juego Dramático” (p. 131, adaptado).

Actualmente, autores como Laferrieri, el propio Motos, Garaigordobil y Tejerina, además de Eines, Montovani o Cañas, han hecho avances en el reconocimiento pedagógico del juego dramático.

Sería conveniente que los maestros desarrollasen las posibilidades formativas del juego dramático y propusiesen metodologías, didácticas y proyectos curriculares que transformen la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica.

También desde la Psicología se ha estudiado el juego sociodramático. Ortega (1992, p. 247) lo considera un ambiente interesante para comprender y desarrollar la dimensión socioafectiva del niño. En “El juego en la construcción de conocimiento” repasa las teorías de juego precedentes, principalmente la perspectiva sociocultural de Vigotski y

la psicogenética de Piaget, para centrarse en investigaciones del juego en la Educación Infantil y Primaria, desde el punto de vista histórico. La mayoría se ocupaban del juego y los procesos de socialización, el juego y el desarrollo socioafectivo en la escuela, y en intervenciones didácticas a partir del juego sociodramático, siendo en general estudios de carácter psicológico de intervención socio-pedagógica, aunque es necesario señalar que en este contexto no existen diferencias entre el juego dramático y el sociodramático.

En las artes escénicas, y en concreto en la educación dramática o dramatización, no se habla de sociodrama ni de juego sociodramático; son denominaciones de la Psicología, que usa la representación de un conflicto o asume un rol para comprender una situación social muchas veces experimentada por los participantes que la representan. Christie y Johnson (1983) reconocen en su trabajo “El juego dramático, la educación infantil y el aprendizaje escolar” el valor de la relación entre la adquisición de conocimientos y el juego dramático, ya que posibilita una didáctica creativa en la que el profesor capta y estimula facultades expresivas en los estudiantes.

Para Ortega (1992), el clima psicoemocional y socioafectivo, la trama simbólica, la entrada y salida del juego y el mantenimiento del escenario lúdico y su complejidad, convierten al juego sociodramático en un marco de análisis interesante en su comprensión. Conrad (2004)

describe en “Exploring risky youth experiences: Popular Theatre as a Participatory, Performative Research Method” (“Explorando experiencias de juventud arriesgadas. El teatro popular como un método de investigación participativo y performativo”) una experiencia en la que se desarrolla la creación teatral colectiva “La vida en riesgo” con jóvenes del ámbito rural de Alberta (Canadá). En sus conclusiones destaca cómo el proceso de creación de la obra fue una herramienta pedagógica novedosa y eficaz, ya que a partir de la improvisación, el juego y la investigación - en este caso etnográfica - que conllevó crearla, los jóvenes reflexionaron y reconsideraron sus creencias y su propia percepción de la juventud.

2.1.5. Categorización del juego dramático

Según Navarro, R & Mantovani, A. (2012) Al considerar que el arte dramático evoluciona y que debe modificarse de acuerdo a las edades, teniendo en cuenta el desarrollo psicofísico del individuo, estos autores concuerdan, que aunque esta jerarquización es necesaria para el desarrollo del juego dramático, no es una receta obligatoria sino un proceso de exploración, a través de la apertura del mundo de la imaginación y de la libertad creadora, sin convertirse en un tecnicismo didáctico, que anule la creación, sino por el contrario, se involucren propuestas que busquen el desarrollo de bases estructurales que se

puedan adaptarse a diferentes grupos teniendo en cuenta los contextos a intervenir.

2.1.6. Aspectos para desarrollar el juego dramático

Según Navarro, R & Mantovani, A. (2012), para que el Juego Dramático cobre sentido y se adecue a los objetivos buscados por el animador, es necesario tener cuatro aspectos importantes que apoyan esta práctica:

Psicología Evolutiva

Hace referencia a la observación continua, de cómo el individuo cambia a lo largo de su vida, tanto en acciones, conducta y aspectos psicológicos, cambios que se relacionan directamente con la edad.

El juego dramático debe ser una actividad donde el educador conozca las diferentes etapas evolutivas del adolescente, herramientas que serán de importancia en el desarrollo de los talleres, que se deberán planificar en base a estos rasgos de edad y de desarrollo.

Dramática de Grupo

Pretende solidificar conceptos acerca de los cambios de grupo, relaciones mutuas, actitudes colectivas continuas y activas. Esta observación de los cambios al interior del grupo, reflejaran fenómenos,

en comportamientos de interacción grupal, relaciones personales, liderazgo, procesos de crecimiento entre otras, que serán útiles para encontrar propuestas, que estimulen la creatividad, la emotividad y el dinamismo.

Estructura Dramática

Para que se concrete un hecho teatral es imprescindible la aparición de personajes dentro de un entorno y estos a su vez estén motivados por una acción, que protagonice una situación, que involucre una historia teatral, donde se resuelva una situación conflictiva. Partiendo de este punto, es importante que el docente, conozca acerca de esta estructura dramática ya que es imposible el aprendizaje del adolescente, cuando el mismo animador no conoce los elementos básicos del lenguaje teatral.

2.1.7. Componentes de la estructura dramática

Según Gonzáles, Trozzo, Montero, Sampedro, & Salas (2008). La estructura dramática surge como un objeto donde se organiza los componentes que determinaran el desarrollo de la acción, está compuesta por el sujeto, el conflicto, las acciones, el entorno y la historia:

Sujeto, es el personaje que realiza el accionar dramático. Viene caracterizado por una serie de atributos tales como nombre, edad, rasgos físicos y psíquicos, procedencia social, etc.

El conflicto, es el choque de dos o más intereses contrapuestos que entran en confrontación y que se oponen en forma simultánea con un elemento en común. Corresponde a una serie de acontecimientos desarrollados en función del comportamiento de los personajes: sus acciones y modificaciones psicológicas y morales que conducen hasta el clímax. Este momento constituye el de mayor tensión en toda la obra, el desarrollo de éste contempla circunstancias que se generan en presentación de nudo y desenlace que pueden tener resolución o no. Existen tres tipos de conflicto: el conflicto con el entorno, con el otro sujeto y con sí mismo.

El conflicto con el entorno, es la disputa del personaje con lo que lo rodea y lo que le impide lograr un objetivo; el conflicto con el otro sujeto, es donde la fuerza de oposición proviene de otros sujetos e implica una interacción entre ellos, como consecuencia aparecen estados emocionales propios de la situación conflictiva. Y por último el conflicto con uno mismo, se refiere a la confrontación que sufre el individuo internamente y que generalmente son problemas de conciencia o dilemas que establece el personaje con sí mismo.

Las acciones, son todo acto físico y emocional, se ven determinadas por el conflicto dramático, la temporalidad, la espacialidad son partes esenciales de la acción dramática, pues organizan y relacionan los acontecimientos dentro de un espacio escénico. Allí entra la

intervención del personaje que es el que concreta la historia y que desarrolla en el discurso.

Entorno, está compuesto por el espacio y el tiempo, es decir dónde y cuándo transcurre la acción, incluye además las circunstancias planteadas, las condiciones en las que se desarrolla la escena, y que a la par modifican el comportamiento del actor.

La Historia, que se quiere contar o el tema del que se quiere hablar, ya sea que se utilice un texto escrito realizado por el estudiante o se escriba uno especialmente para la ocasión.

2.1.8. Lenguajes del juego dramático

El juego dramático se convierte en un lenguaje simbólico, el cual se manifiesta en dos formas de expresión el lenguaje verbal y no verbal, que pueden estar apoyados en instrumentos indumentarios o escenográficos o por el contrario solo hacer recurso del cuerpo y la voz. (Castaño, M, 2000).

Lenguaje Verbal

Dentro de La expresión Dramática se encuentra el canal del lenguaje verbal con su prematuro desarrollo de los sonidos onomatopéyicos gritos, silbidos, etc., hasta la forma más evolucionada de la

comunicación oral. El lenguaje verbal se caracteriza por utilizar el lenguaje oral y escrito. Presenta un emisor - receptor - mensaje - contexto - canal - código.

Emisor: Es quien emite el mensaje, es decir, quien habla o escribe.

1. Receptor: Quien recibe el mensaje, es decir, quien escucha o lee.
2. Mensaje: Es el enunciado, lo que se trasmite desde el emisor al receptor, es decir, lo hablado o escrito, construido según un código lingüístico.
3. Código: Sistema de señales o signos que se usan para transmitir un mensaje, por ejemplo, el inglés, el castellano, el código morse.
4. Contexto situacional: Entorno donde se realiza la comunicación.
5. Contexto temático: Tema en torno al que se organiza la situación comunicativa.
6. Canal: Elemento físico que establece la conexión entre el emisor y el receptor. Soporte material por el que circula el mensaje.

Grimson, citado por (Pelaez, M & Segura M, 2008), proponen una teoría corporal orquestal, por ser la comunicación un conjunto de instrumentos, que el hombre trabaja en agrupación para comunicarse (la palabra, los gestos, la vestimenta, el tono, la posición corporal, etc.). La comunicación es un todo integrado.

“La Expresión Oral desarrolla la capacidad en el individuo, de saber escuchar, respetando ideas, comunicando con claridad, fluidez,

coherencia y persuasión, empleando en forma pertinente los recursos verbales. También implica saber escuchar a los demás y las convenciones de participación”. Es una habilidad de expresión y comunicación de sentimientos por medio del lenguaje, con fluidez y precisión así como la capacidad de comprender códigos comunicativos. (Flores Mostacero, 2004).

La dramatización es un instrumento de capacitación lingüística y constituye un importante medio para estimular al individuo, hablar y ejercitar la expresión, por su implicación emocional e intelectual. Fomenta la confianza del individuo en sí mismo y en su capacidad para poder comunicarse, ya que le permite al ser humano comunicarse naturalmente, sin prejuicios a ser juzgado. (Pelaez, M & Segura M, 2008).

En cuanto a la importancia de la autoestima en el campo de la comunicación, juega un papel preponderante, ya que permite que el sujeto se reafirme, exprese y se auto-domine. Desde este punto el sujeto que tiene una buena autoestima, se le facilitara adquirir habilidades comunicativas, como la expresión, fluidez, pronunciación, proyección de la voz y claridad mensaje, elemento que aceden a lograr la efectividad en las habilidades sociales.

Lenguaje Para-verbal

Este tipo de lenguaje, tiene la doble función de mejorar la comprensión del lenguaje verbal y favorecer la manifestación de sentimientos, emociones y de actitudes del que habla. El tono, el ritmo, la velocidad, la articulación y la resonancia de la voz son elementos fundamentales. Las vocalizaciones paralingüísticas incluyen el grito, el llanto, la risa, el eructo, tragar, suspirar, ejemplo de la función de la paralingüísticas, sería el tono e inflexión de la voz: cuando se sube o baja el volumen y se cambia el tono de la misma y el ritmo, que hace referencia a la velocidad de la voz, rápido o despacio. (Grimson, A, 2001, pág. 92).

Lenguaje no Verbal

En términos generales se puede definir, como la “comunicación mediante expresión o lenguaje corporal desprovisto de palabras” Pease, A. (1997, p.70). Hace referencia a la comunicación a través gestos, expresiones faciales, movimientos corporales, que intervienen dentro de un espacio determinado, cuya identificación hace parte, la emoción y la interpretación de todos estos rasgos kinestésicos.

Según, Motos citado por (Ruano, 2004), La expresión corporal es una actividad que desarrolla la sensibilidad, la imaginación, la creatividad, y la comunicación humana. Es un lenguaje por medio del cual el individuo puede sentirse, percibirse, conocerse y manifestar su mundo interno, sus sensaciones y la percepción del mundo a través de las

herramientas que le brinda su cuerpo. La práctica de la expresión corporal, proporciona un verdadero placer por el descubrimiento del cuerpo en movimiento y la seguridad de su dominio, se convierte en un medio de comunicación, donde el sujeto da a conocer su mundo interno.

Desde una perspectiva, Pedagógica-Educativa y Escénico Artística, se define la expresión corporal como “conjunto de técnicas que utilizan el cuerpo como elemento de lenguaje y que permiten la revelación de un contenido de naturaleza psíquica”.

Según Ricci y Cortesi citado por (Garcia, S, 2009), el comportamiento no verbal incluiría el comportamiento espacial del hombre, el movimiento, la gestualidad, los cambios en la mirada ,la expresión de la cara, el aspecto externo y aquellos aspectos no estrictamente lingüísticos del discurso, Estas dos modalidades se encierran en la a kinestésica que se refiere al conjunto de movimientos corporales (gestos, posturas, movimientos de brazos, manos, piernas, expresiones faciales) y la Prosémica como segundo aspecto corporal, estudia todas las relaciones espaciales como modo de comunicación.

El comportamiento Espacial

Promulga el uso y el reconocimiento consiente del espacio como elemento vital de desarrollando de las relaciones inter e intrapersonales que dan paso a la comunicación, y a aspectos

prosémicas (la percepción que el ser humano hace de su espacio; de cómo y con quién lo utiliza), como por ejemplo la concientización respecto a la distancias convencionales, como la proximidad de los espacios íntimos los personales los sociales y los públicos. (Muñoz, D, 2009).

Según Muñoz, D. (2009), los Elementos como el ritmo hacen parte del comportamiento espacial y del movimiento:

- **Ritmo Interno:** Se refiere a la velocidad que cada individuo considera como la más cómoda, natural y agradable para la realización de todas sus acciones.
- **Ritmo Externo:** Es una manifestación temporal que nos permite ordenar el cuerpo en el tiempo y en el espacio simultáneamente.

Movimientos del cuerpo

Movimientos emblemáticos: estos se caracterizan por poder reemplazar la palabra hablada, pues tienen un significado literal aceptado por un grupo social. Un ejemplo de ello sería al hacer con los dedos para significar victoria, aunque el uso de estos dependerá de su contexto cultural. Igualmente los ilustradores son aquellos que tiene un carácter icónico a lo descrito (grande, pequeño, fino etc.) y pueden ser universalmente entendidos. (Muñoz, D, 2009)

Según García, S. (2009). El desplazamiento afectivo emocional, se refiere a los indicadores de estados emotivos, cuyos movimientos del cuerpo y de la cara muestran emociones y sentimientos. (Felicidad, sorpresa, rabia, temor etc.) Como por ejemplo un puño para expresar rabia. Los movimientos adaptadores entran en este grupo del lenguaje corporal, ya que son movimientos pantomímicos, inconscientes muy personales que ocurren como una reacción a un estado físico o psicológico de un individuo. Rascarse, agitarse, agarrarse el cabello son conductas que demuestran alguna necesidad individualizada.

Por último entran en este grupo los movimientos reguladores que se presentan como gestos recíprocos entre un emisor y un receptor, que se encargan de sincronizar y puntualizar el ir y venir de la conversación. Estos comportamientos kinestésicos ayudan a controlar la fluidez y secuenciar de la comunicación. (Movimientos de la cabeza, contacto visual, cambio de posturas, y signos de cambio de turno del interlocutor, tales como ah, y mm, entre otros). (García, S, 2009).

Los reguladores se usan tanto por el emisor como por el receptor del mensaje, con ellos, el receptor puede interrumpir o señalar su interés por continuar escuchando la conversación. También transmiten información acerca de la velocidad o ritmo de la conversación y credibilidad.

Lenguaje del Rostro

Enfatiza sobre los rasgos de la cara y las diferentes variantes gestuales, como una zona especializada de comunicación, cuyas características arrojan datos sobre la personalidad y el carácter del individuo. Uno de los trabajos más completos, es el llamado “las variantes gestuales “del, autor Birdwhitell, variantes a las que llamo kinemas, refiriéndose a la realización gestual, motora, significativa y simbólica asociada al movimiento articulado. Además de ser el área más importante, compleja de la comunicación no verbal y la parte del cuerpo que más cerca se observa durante la interacción. (Garcia, S, 2009).

El Aspecto Exterior y Percepción Interpersonal

Según Pid-Aula (2006-2009), Afirman que existe la posibilidad de recolectar información sobre la situación emotiva de los sujetos, a partir de las expresiones del rostro, pertenecen todas esas señales naturales que no cambian y que representan el yo. Y por otro lado la percepción de la apariencia personal, como ropa, adornos, los índices físicos como el color de piel, tipo de peinado, arrugas expresivas, que pueden cambiar en el transcurso de la interacción comunicativa y que establecen diferentes percepciones por parte del receptor.

Aspectos no lingüísticos

Aquí pertenecen el para-lenguaje o elementos vocales no verbales, tales como, la risa, las vocalizaciones, la tos, los gruñidos, los bostezos, el

llanto, las pausas repentinas, silencios momentáneos, etc. que juegan el papel de adaptadores o reguladores y que pueden apoyar o contradecir los signos verbales: kinésica, prosémica. (García, S, 2009).

La postura

Hace referencia a la toma de conciencia, en la disposición del cuerpo, en relación a un sistema de referencia determinado. Además de aportar características del individuo y del personaje como estados de ánimo, actitudes, hábitos, y comunicar factores de tipo cultural y social. (Muñoz, D, 2009).

2.1.9. Producción de textos

Consiste en elaborar textos de diferente tipo con el fin de expresar lo que sentimos, pensamos o deseamos comunicar. Esta capacidad involucra estrategias de planificación, de textualización, corrección, revisión y edición del texto. También incluye estrategias para reflexionar sobre lo producido, con la finalidad de mejorar el proceso. (Cáceres, 2010).

La producción de textos se enmarca dentro del contexto de capacidades comunicativas que plantea el MED pues esta juega un rol muy importante en el hábito de la lectura logrando que éste se involucre, desarrollando su pensamiento interpretativo, al respecto el DCN nos dice:

“Que producir textos implica la construcción de significados para expresar diversos propósitos mediante variados tipos de textos”.

Pasos mentales (habilidades) a tener presente en su desarrollo:

- Lluvia de ideas para seleccionar un tema.
- Determinar el propósito del texto y los destinatarios.
- Establecer ideas por tratar acerca del tema y de acuerdo con el plan de redacción.
- Determinar ideas secundarias para cada idea principal.
- Redactar un borrador y corregirlo con propuestas de mejora.
- Redactar versión definitiva y corrección precisa del mismo.

2.1.10. Etapas de la producción de textos

Según (Cáceres, 2010). La producción de un texto comprende actividades que van más allá de la escritura misma. Hay tareas previas y posteriores a ella que no debemos descuidar. De modo general, podemos decir que la producción de textos comprende cuatro etapas:

La planificación.- etapa que corresponde a la generación y selección de ideas, la elaboración de esquemas previos, la toma de decisiones sobre la organización del discurso, el análisis de las características de los posibles lectores y del contexto comunicativo, así como de la selección de estrategias para la planificación del texto. Durante esta etapa habrá

que responder a las siguientes preguntas: Sobre las características de la situación comunicativa:

¿A quién estará dirigido el texto?

¿Cuál es la relación del autor con el destinatario?

¿El autor escribe: ¿a título personal?

¿En representación de alguien?

¿Representando a un grupo?

¿Con qué propósito escribe?

Sobre las decisiones previas a la producción del texto:

¿Qué tipo de texto conviene usar?

¿Cuál será el aspecto general? (la silueta del texto).

¿Qué material se empleará? (textura, tamaño de la hoja).

¿Qué instrumento se usará para escribir? (lapicero, plumón, computadora).

¿El instrumento escogido para escribir es conveniente para el papel y el formato seleccionados?

La textualización.- es el acto mismo de poner por escrito lo que se ha previsto en la etapa de planificación. Lo que se ha pensado se traduce en información lingüística y esto implica tomar una serie de decisiones sobre la ortografía, la sintaxis y la estructura del discurso. Durante la textualización se consideran algunos aspectos como:

- Tipo de texto: estructura.

- Lingüística textual: funciones dominantes del lenguaje; coherencia textual (coherencia semántica, progresión temática, sustituciones, etc.).
- Lingüística oracional (orden de las palabras o grupos de palabras, relaciones sintácticas, manejo de oraciones complejas, etc.).

La corrección y revisión.- esta etapa está orientada a mejorar la producción textual. Se cumplen tareas como la lectura atenta y compartida de lo escrito para detectar casos de incoherencia, vacíos y otros aspectos que necesiten mejoramiento. En esta fase se responde a interrogantes como:

¿Hay coherencia entre los diferentes apartados del texto?

¿Las palabras empleadas están escritas correctamente?

¿El registro utilizado es el más adecuado?

¿Sintácticamente las expresiones están bien construidas?

¿Hay casos de impropiedad y ambigüedad?

¿Los pronombres y artículos mantienen coherencia?

¿Hay unidad en la presentación de las ideas?

¿Se cumple con el propósito comunicativo?

La etapa de revisión incluye también la reflexión sobre el proceso textual. En realidad, la metacognición abarca las diversas etapas, pues en todo momento tenemos necesidad de corroborar si estamos haciendo bien las cosas o no.

Durante las cuatro etapas, el escritor tendrá que estar preparado para afrontar problemas de tipo lexical y gramatical, problemas de organización textual y problemas de tipo temático.

La planificación, la textualización y la revisión son importantes, pero, también lo son el propio autor, el lector y las variables sociales que condicionan el proceso de producción. Cobra relevancia, pues la afirmación de que un texto es la creación compartida entre el autor y el lector. Esto refuerza la decisión de que los productos de los estudiantes sean compartidos con los demás (compañeros, profesores, alumnos de otros grados) para ir afirmando la responsabilidad de escribir lo que queremos, pero pensando en los efectos que producirá en los demás.

La edición.- en esta etapa, los textos escritos son previamente sometidos a un tratamiento especial para hacerlos novedosos y atractivos, de tal modo que inviten a la lectura. Se acostumbra, por ejemplo, “airear” las páginas, colocar negritas a los títulos y a los subtítulos, incorporar imágenes y colores, distribuir el texto en columnas, entre otros recursos.

La edición de un texto trasciende al uso de las tecnologías, pues hay distintos modos de hacerlo sin emplear necesariamente las aplicaciones informáticas. Claro, es preferible utilizar estos medios allí donde existan pero, si no los hay, se puede recurrir a otras técnicas.

Cuando se desea editar un texto se puede responder, entre otras, a las siguientes preguntas:

¿El texto se ha distribuido en forma equilibrada?

¿La página está debidamente “aireada”?

¿Se han utilizado colores e imágenes en forma racional?

¿Se distinguen claramente los títulos y los subtítulos?

El texto de manera general, ¿invita a la lectura?

2.1.11. El texto

Es toda manifestación verbal completa que se produce con una intención comunicativa. Desde esta perspectiva tenemos: Las conversaciones amicales o informales, las redacciones de diversa índole y finalidad, los poemas, las noticias, un informe, etc.

Ángels (1979) afirma: el texto es: “Cualquier comunicación que se realice en un determinado sistema de signos. Así, son textos una presentación de ballet, un espectáculo teatral, una pintura, una ecuación matemática, etc.”

Todo texto:

- Tiene carácter comunicativo, es decir, posee la intención o finalidad de comunicar algo.

- Se produce en una situación determinada en un contexto específico en relación con la interacción de sujetos. Fuera del contexto carece de sentido. A ello se le denomina carácter pragmático.
- Todo texto posee una estructura, con elementos que se ordenan según normas establecidas (reglas gramaticales, puntuación, coherencia, etc.) que garantizan el significado del mensaje y el éxito de la comunicación.

2.1.12. Propiedades del texto

Coherencia.- las ideas que han sido seleccionadas y jerarquizadas para la redacción deben guardar relación con el tema o asunto al cual se va a referir el texto. De lo contrario el contenido sería incoherente.

Cohesión.- las ideas de un texto deben estar unidas adecuadamente. Una idea se une a otra mediante los signos de puntuación, los conectores lógicos, la concordancia entre sujeto y predicado, etc.

Corrección ortográfica.- es importante que el texto se ciña a la normativa de la lengua. Se deben conocer las reglas ortográficas de tal modo que el texto sea entendible.

Adecuación.- es el uso adecuado de la lengua según la intención y el tipo de receptor al que se quiera dirigir el mensaje. No es lo mismo

informar sobre un hecho científico que narrar una anécdota. El emisor debe ser capaz de elegir el nivel de lengua a utilizar. (Cáceres, 2010).

2.1.13. Fases de la producción de textos

A continuación se comentan brevemente las fases o estadios del proceso de producción de textos.

Planificación

En esta primera fase se tiene en cuenta principalmente la contextualización (inscribir el texto en una situación de producción: intenciones o finalidades comunicativas, representación del lector y estrategias perlocutoras: efectos que quiere producir en el otro). Los procesos que intervienen en la planificación textual tratan de encontrar ideas (conceptos, imágenes, hechos) sobre el tema tratado, tanto en la memoria como en fuentes documentales. Para ello, el individuo se hace una serie de preguntas, tales como: ¿qué necesito saber?, ¿adónde puedo dirigirme?, ¿cómo consigo la información?, ¿qué recursos debo emplear?, ¿qué registro debo utilizar?, etc. Wray y Lewis, (1997/2000).

La tarea de escritura consiste, por tanto, en trabajar con los materiales disponibles, con la ayuda de la memoria, de las lecturas y de la invención, además de controlar la actividad de redacción. En la planificación se ha de pensar en qué contar, cómo contarlo y cuándo es

adecuado introducir lo que se ha decidido contar. Con ello evitamos el defecto que señalan Bereiter y Scardamalia (1987): el egocentrismo característico de los escritores novatos.

En esta fase, leemos para localizar información, para aprender cosas nuevas, para saber más. Los productos de esta fase de la escritura son la elaboración de esquemas y de resúmenes. Como consecuencia del manejo de documentación surge la necesidad de abstraer o resumir el contenido de las informaciones que en ella se contiene. Por tanto, el resumen es una actividad textual compleja porque pone en juego una serie de mecanismos cognitivos de comprensión y producción tales como la jerarquización, selección, supresión, integración, generalización de información de que consta el o los textos respecto de los pasos que se han de efectuar desde el texto de partida (T) hasta el texto de llegada (t); a tal efecto, se propone la siguiente metodología.

Textualización

Se trata de la verbalización escrita de los textos mediante enunciados gráfica y sintácticamente aceptables, semánticamente coherentes y pragmáticamente apropiados. Este proceso de traslación al texto de aquellas ideas contenidas en el plan de escritura consiste básicamente en buscar el lenguaje correspondiente a la información existente en la memoria del que escribe.

La complejidad que encierra la textualidad hace necesario el estudio de la organización del texto y sus componentes. La competencia comunicativa de los sujetos se lleva a cabo mediante una serie de relaciones locales y globales (fónicas, ortográficas, gramaticales, léxicas y lógico-semánticas); textuales (heterogeneidad de secuencias de proposiciones en su composición) y discursivas (géneros); normas de textualidad; voces del texto; cortesía; modalizadores; conectores; deixis; estilo y creatividad. Como afirman De Beaugrande y Dressier (1981/1997: 35).

Parece razonable exigir a una ciencia del texto que sea capaz de describir o de explicar tanto los rasgos que comparten como las diferencias que separan unos tipos de textos de otros. Precisamente el problema más apremiante que ha de resolverse es cómo funcionan los textos en la interacción comunicativa.

Respecto de la producción textual, estos mismos autores distinguen una serie de principios constitutivos y principios reguladores de la actividad textual, que se representa a continuación.

En esta fase leemos para escribir, para avanzar en la escritura, y el producto consiste en elaborar borradores o textos intermedios.

Uno de los principales fenómenos que distingue a la composición escrita de la conversación es la revisión. También es el recurso que más diferencia a los escritores expertos de los novatos. Es el componente esencial para construir un modelo del proceso de escritura; exige procesos de comparación entre determina dos segmentos de un texto (palabra, frase, oración, párrafo, etc.) y la representación del conocimiento del escritor o su intención (Nystrand, 1982). Es por ello la fase del proceso de escritura que más atención ha merecido.

Por otra parte, es sabido lo poco habitual que es entre escolares la práctica de la revisión de los textos que escriben, a pesar de ser uno de los momentos más fructíferos del aprendizaje.

La revisión consiste en actuar retroactivamente sobre el texto producido y en modificar aquellos aspectos del texto en los que se produce algún desajuste, para lo cual hay que detectarlos, identificarlos y corregirlos; en unos casos se trata de correcciones pertenecientes a la estructura superficial (ortografía); en otros, de rehacer o de manipular los contenidos del texto a través de mecanismos o procesos de supresión, adjunción, reemplazamiento, desplazamiento, etc. (evaluar). Para ambos tipos de corrección es de capital importancia el trabajo de análisis de borradores propios y ajenos.

En todo caso, la revisión supone adoptar una postura crítica ante el propio escrito; lleva consigo atender a todo lo relacionado con el

proceso de escritura, además de introducir los cambios necesarios para mejorar el texto. Para ello es preciso disponer de una guía de ayuda o lista de control como instrumento de regulación, ya que incita al alumno a adoptar una actitud crítica ante su propio texto y le ayuda a controlar el proceso de escritura.

El concepto de revisión de Hayes pone en juego una serie de conocimientos, adquiridos mediante la práctica, tales como: a) la finalidad, que no es otra que mejorar el texto; b) las actividades para mejorar el texto: lectura evaluadora, solución de problemas, producción textual; c) qué destacar en el texto para revisar, qué errores evitar; d) las estrategias para precisar clases específicas de problemas en los textos.

La revisión requiere tener en cuenta fenómenos tales como: la interpretación del texto; la reflexión (resolución de problemas, toma de decisiones tales como la perspectiva que se ha de dar, qué fuentes leer, qué puntos enfatizar, cómo ordenar esos puntos, cómo tratar puntos de vista distintos, decidir si es o no adecuado el texto a la situación, y la construcción de inferencias); y la producción textual (elementos verbales de construcción del significado, la MCP, a través de la cual el escritor almacena su conocimiento de vocabulario, gramática, género, tema, audiencia(qué decir, cómo decirlo), etc.

Según Bereiter y Scardamalia (1987), la revisión se puede describir en términos de operaciones mentales de comparación, diagnóstico, elección de una táctica de revisión y búsqueda de alternativas a las frases y a la estructura del texto. Tales procesos cognitivos interactúan durante la evaluación y la revisión. Estos procesos incluyen los siguientes aspectos: a) producción de lengua; b) evaluación; c) decisiones tácticas (borrar o reescribir); y d) control del proceso en su conjunto.

El modelo que proponen estos autores se denomina CDO(Comparación-Diagnóstico-Operación); es una parte del proceso de composición relacionada con la revisión del texto, lo cual supone repensar las elecciones retóricas que habrán de conformar el texto.

Durante el proceso de composición se construyen y se almacenan en la memoria a largo plazo dos tipos de representación mental; a saber: la representación del texto escrito hasta el momento y la representación del texto que se pretende lograr.

El proceso es recursivo y tiene carácter jerárquico; se produce en todos los niveles de construcción del texto; incluso, como afirma Camps (1997), hay revisión antes de la plasmación del texto por escrito. Dicho proceso se puede iniciar en cualquier momento; comienza cuando se percibe una falta de correspondencia entre estas dos representaciones y

finaliza con la vuelta al proceso interrumpido. Hay otros aspectos del desarrollo de la escritura que afectan al comienzo del proceso del CDO: la habilidad de planificar, la habilidad para elaborar problemas retóricos y la habilidad para escribir extensas unidades lingüísticas.

A continuación se expone brevemente en qué consiste cada una de las fases:

Comparar. En esta fase el que escribe compara las dos representaciones de que hablamos anteriormente en busca de desajustes. Es la parte del proceso de revisión en que más competentes se suelen mostrar los estudiantes.

Diagnosticar. Es la búsqueda de las causas de los desajustes en los textos, con la ayuda de los conocimientos lingüísticos y enciclopédicos del sujeto, provenientes de la memoria a largo plazo y de las listas de control o guías. Saber diagnosticar acertadamente es garantía de una mejora en la calidad de los textos.

Operar (actuar). Esta fase consta de dos partes: a) elegir la táctica. A partir de la causa diagnosticada, se ha de modificar el texto mediante la reescritura del fragmento, la supresión o sustitución de palabras; y b) cambiar el texto a partir de las modificaciones diseñadas.

Las principales funciones cognitivas que intervienen en la revisión son: la supresión, la adjunción, la reformulación, el desplazamiento de palabras, de proposiciones, o de párrafos.

La lectura persigue en esta fase criticar y revisar, y el producto de esta fase es el texto producido. Generalmente los estudiantes son menos capaces de diagnosticar las causas de las inadecuaciones detectadas, así como de llevar a cabo las actuaciones para remediarlas. Ello justifica la necesidad de trabajar con mayor detenimiento esta fase del proceso de producción de textos.

En conclusión, la revisión de textos en la escuela presupone por parte del alumno el dominio de tres tipos de competencias: a) representaciones. Tienen que ver con la relación entre la lectura y la escritura, la relectura y la reescritura, así como la relación entre el pensamiento y lo que se escribe, el aprendizaje del saber escribir, y la actividad de escritura; b) saberes teóricos. La revisión de textos pone en juego saberes sobre el mundo de los escritos, sobre las operaciones de escritura, la calidad que se espera de lo que se escribe, sobre los textos, sobre el funcionamiento del texto y sobre los recursos de la lengua; y c) saberes prácticos.

Estos conocimientos tienen que ver con analizar la tarea de escritura (explicitar, escribir, revisar), releer y evaluar lo escrito, tomar

decisiones acerca de si se reescribe o no el texto con el que se enfrenta el alumno.

En este sentido, la articulación entre la lectura y la escritura, el lugar que ocupa la lengua, la relación con la norma, las prácticas de escritura, las tareas y las actividades, pueden abordarse desde tres niveles: a) la reflexión teórica (los modelos o teorías de la escritura; b) la observación y el diagnóstico de las dificultades y obstáculos diversos por parte de los escritores lectores; y c) las propuestas didácticas.

2.2. Hipótesis de la investigación

2.2.1. Hipótesis General (Hi)

Hi: La aplicación del juego dramático como estrategia mejora la producción de texto de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla – Huánuco. 2016.

2.2.2. Hipótesis Nula (Ho)

La aplicación del juego dramático como estrategia no mejora la producción de texto de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla – Huánuco. 2016.

2.2.3. Hipótesis Específicas

La aplicación del juego dramático como estrategia mejora creatividad de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla – Huánuco.

La aplicación del juego dramático como estrategia mejora la coherencia de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla – Huánuco.

La aplicación del juego dramático como estrategia mejora la cohesión de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla – Huánuco.

2.3. Variables

Variable independiente

El juego dramático

Variable dependiente

Producción de texto

Dimensiones:

- ▲ Creatividad
- ▲ Coherencia
- ▲ Cohesión

III. METODOLOGÍA

3.1 El tipo y el nivel de la investigación

Tipo de investigación

Es cuantitativo

Nivel de investigación

Es experimental

3.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo a Hernández (2010) y otros en su texto: “Metodología de la investigación científica”, utilizamos el diseño pre experimental de tipo de diseño con grupo experimental equivalente pre y post test, el cual presentamos en el siguiente cuadro:

$$\text{GE} = \text{O}_1 \quad \text{X} \quad \text{O}_2$$

Dónde:

GE = Representa al grupo experimental seleccionado a criterio de los investigadores.

O1 = Pre test al grupo experimental.

X = Tratamiento (Juego Dramático).

O2 = Post test al grupo experimental.

3.3 Población y muestra

En la presente investigación la población está constituida por los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, que en su totalidad conforman 20 estudiantes.

3.2.1. Muestra

De acuerdo a Sánchez Carlessi, Hugo y otros (2002) en su texto “Metodología y Diseños de Investigación” la muestra corresponde al muestreo no aleatorio o intencionado tomando para ello el criterio de dificultades en la producción de texto.

Por ello la muestra equivale a 20 estudiantes del primer grado de secundaria.

CUADRO N° 01

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE SECUNDARIA DE LA I.E. DE HUACACHI, 2016.

GRADO	ALUMNOS				
	SEXO		TOTAL	EDAD	TOTAL
	F	M		13	
PRIMER	12	8	20	20	20
TOTAL	12	8	20	20	20

FUENTE: Nómina de Matrícula 2016 del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi.

ELABORACIÓN: El investigador.

3.5 Técnicas e instrumentos

En la presente proyecto “Aplicación de los juegos dramáticos para mejorar la producción de textos” utilizaremos el método experimental lo cual nos ha permitirá observar, manipular y controlar una o más variables independientes y observar la variable dependiente si ésta sufre alteraciones producto de los tratamientos.

De igual forma se hizo uso de las siguientes técnicas:

Fichaje: Para recabar la base teórica de la investigación. Ésta técnica a través de su instrumento que son las fichas, se obtendrá datos de las citas bibliográficas de autores más relevantes.

Observación: Para observar las formas de conducta de los alumnos con respecto a las aplicaciones y abstracciones.

Instrumentos de recolección de datos

Como instrumento de recolección de datos se utilizó la guía de observación, que se aplicó antes del experimento (pre test) y también se aplicó luego del experimento (post test).

La fiabilidad y consistencia del instrumento de recolección de datos

Para la fiabilidad del instrumento se utilizó el alfa de Cronbach, para tener un análisis total de la prueba.

De lo cual se aplicó la siguiente fórmula:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum Vi}{Vt} \right]$$

K	15
$\sum Vi$	9,48
Vt	23,78

SECCIÓN 1	1,071
SECCIÓN 2	0,601
ABSOLUTO S2	0,601

α	0,644
----------	-------

Se obtiene un Alfa de Cronbach de 0.644, por lo que se puede decir que la prueba alcanza una confiabilidad aceptable (Hernández, et al. 2006).

3.6 Plan de análisis

Se aplicó el método estadístico mediante el programa EXCEL, como procesamiento de análisis de datos recogidos de la muestra de estudio y lo presentamos a través de tablas de frecuencia estadística; así como de medidas de tendencia central: media, varianza, desviación estándar y covarianza para distribuciones bidimensionales. Para la prueba de hipótesis se utilizará la T de student, para acepta o rechazar la hipótesis de estudio.

3.7. Matriz de consistencia

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: EL JUEGO DRAMÁTICO COMO ESTRATEGIA EN LA MEJORA DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS DE LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE HUACACHI, CHAGLLA – HUÁNUCO.2016.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	INDICADORES	MÉTODOLOGIA
<p>¿De qué manera la aplicación del juego dramático como estrategia mejora la producción de texto de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla – Huánuco. 2016?</p> <p>Problemas Específicos ¿De qué manera la aplicación del juego dramático como estrategia mejora la creatividad de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla – Huánuco?</p> <p>¿De qué manera la aplicación del juego dramático como estrategia mejora la coherencia de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla – Huánuco?</p> <p>¿De qué manera la aplicación del juego dramático como estrategia mejora la cohesión de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla – Huánuco?</p>	<p>a) OBJETIVO GENERAL Determinar de qué manera la aplicación del juego dramático como estrategia mejora la producción de texto de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla – Huánuco. 2016.</p> <p>b) OBJETIVOS ESPECÍFICOS Determinar de qué manera la aplicación del juego dramático como estrategia mejora la creatividad de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla – Huánuco.</p> <p>Determinar de qué manera la aplicación del juego dramático como estrategia mejora la coherencia de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla – Huánuco.</p> <p>Determinar de qué manera la aplicación del juego dramático como estrategia mejora la cohesión de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL (Hi) La aplicación del juego dramático como estrategia mejora la producción de texto de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla – Huánuco. 2016.</p> <p>HIPÓTESIS NULA (Ho) La aplicación del juego dramático como estrategia no mejora la producción de texto de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla – Huánuco. 2016.</p> <p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS La aplicación del juego dramático como estrategia mejora la creatividad de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla – Huánuco.</p> <p>La aplicación del juego dramático como estrategia mejora la coherencia de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de</p>	<p>VARIABLE INDEPENDIENTE El juego dramático</p> <p>Planificación</p> <p>Ejecución</p> <p>Evaluación</p> <p>VARIABLE DEPENDIENTE Producción de textos</p> <p>Creatividad</p> <p>Coherencia</p> <p>Cohesión</p> <p>VARIABLE INTERVINIENTE Edad. Nivel socioeconómico. Sexo</p>	<p>VARIABLE INDEPENDIENTE Diseña el programa para la aplicación de los juegos dramáticos en los estudiantes del primer grado de secundaria.</p> <p>Aplica los juegos dramáticos en los estudiantes del primer grado de secundaria.</p> <p>Evalúa los resultados de la aplicación de los juegos dramáticos.</p> <p>VARIABLE DEPENDIENTE Las ideas desarrolladas en el texto son expuestas en forma novedosa y original.</p> <p>El tema es original, pudiendo reflejar sus testimonios personales o de ficción.</p> <p>El título del cuento guarda relación con el contenido.</p> <p>Indica dónde y cuándo se desarrollan las acciones.</p> <p>El texto presenta un vocabulario apropiado y variado evitando la</p>	<p>- Tipo de Investigación: Aplicada - Nivel de investigación: Experimental - Diseño: pre experimental</p> <p style="text-align: center;">GE O₁ X O₂</p> <p>POBLACIÓN La población está constituida por los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, que en su totalidad conforman 20 estudiantes.</p> <p>MUESTRA La muestra está constituida por los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, que en su totalidad conforman 20 estudiantes.</p>

	<p>Huacachi, Chaglla - Huánuco.</p>	<p>Huacachi, Chaglla - Huánuco.</p> <p>La aplicación del juego dramático como estrategia mejora la cohesión de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla - Huánuco.</p>		<p>redundancia de términos.</p> <p>El texto presenta oraciones y párrafos vinculados de manera lógica.</p> <p>Utiliza adecuadamente las mayúsculas, minúsculas y signos de puntuación.</p>	
--	-------------------------------------	---	--	--	--

IV. RESULTADOS

4.1 Resultados

En el análisis e interpretación de los datos se usó la Estadística Descriptiva e Inferencial.

TABLA N° 01

RESULTADOS DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS SEGÚN LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA

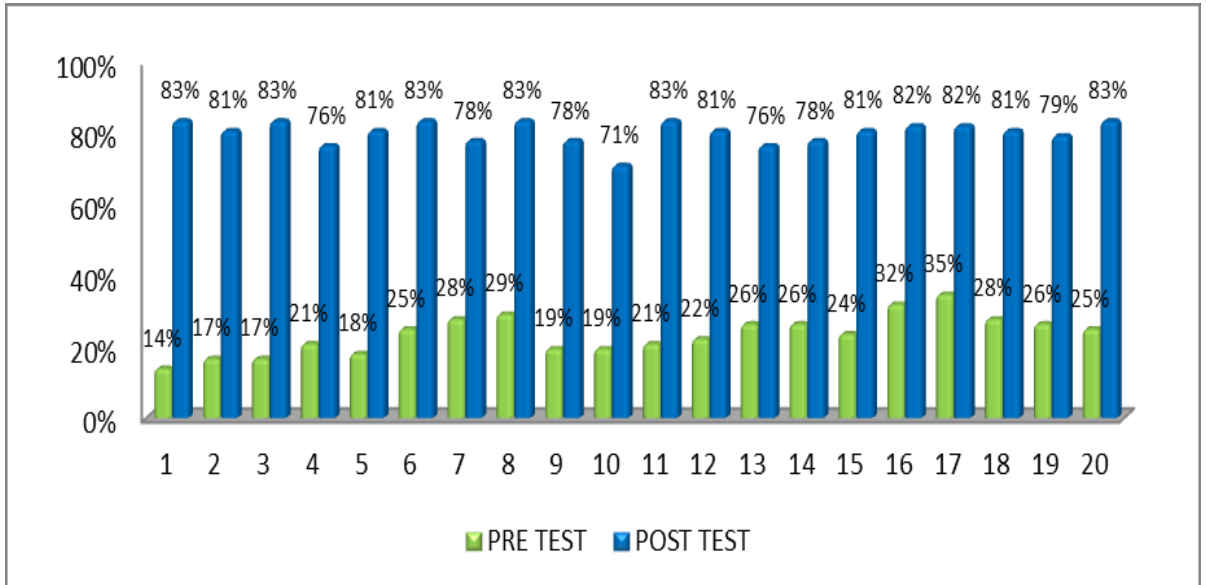
ESTUDIO	PRE TEST	%	POST TEST	%	DIFERENCIA	%
1	10	13,89%	60	83,33%	50	69,44%
2	12	16,67%	58	80,56%	46	63,89%
3	12	16,67%	60	83,33%	48	66,67%
4	15	20,83%	55	76,39%	40	55,56%
5	13	18,06%	58	80,56%	45	62,50%
6	18	25,00%	60	83,33%	42	58,33%
7	20	27,78%	56	77,78%	36	50,00%
8	21	29,17%	60	83,33%	39	54,17%
9	14	19,44%	56	77,78%	42	58,33%
10	14	19,44%	51	70,83%	37	51,39%
11	15	20,83%	60	83,33%	45	62,50%
12	16	22,22%	58	80,56%	42	58,33%
13	19	26,39%	55	76,39%	36	50,00%
14	19	26,39%	56	77,78%	37	51,39%
15	17	23,61%	58	80,56%	41	56,94%
16	23	31,94%	59	81,94%	36	50,00%
17	25	34,72%	59	81,94%	34	47,22%
18	20	27,78%	58	80,56%	38	52,78%
19	19	26,39%	57	79,17%	38	52,78%
20	18	25,00%	60	83,33%	42	58,33%
PROMEDIO	17	23,61%	57,7	80,14%	40,7	56,53%

Fuente: Guía de Observación.

Elaboración: Propia

GRÁFICO N° 01

RESULTADOS DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS SEGÚN LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA



Fuente: Tabla N° 01

Elaboración: Propia

ANÁLISIS

En la TABLA N° 01 se observa que:

1. La producción de textos de los estudiantes antes de aplicar el programa “juego dramático” tuvo un desarrollo en promedio de 23,61 % y luego de aplicar el programa obtuvo el 80,14%.
2. La producción de textos de los estudiantes se desarrolló en un promedio de 56,53 %.

TABLA N° 02
RESULTADOS DE LA CREATIVIDAD SEGÚN LA PRUEBA DE
ENTRADA Y SALIDA

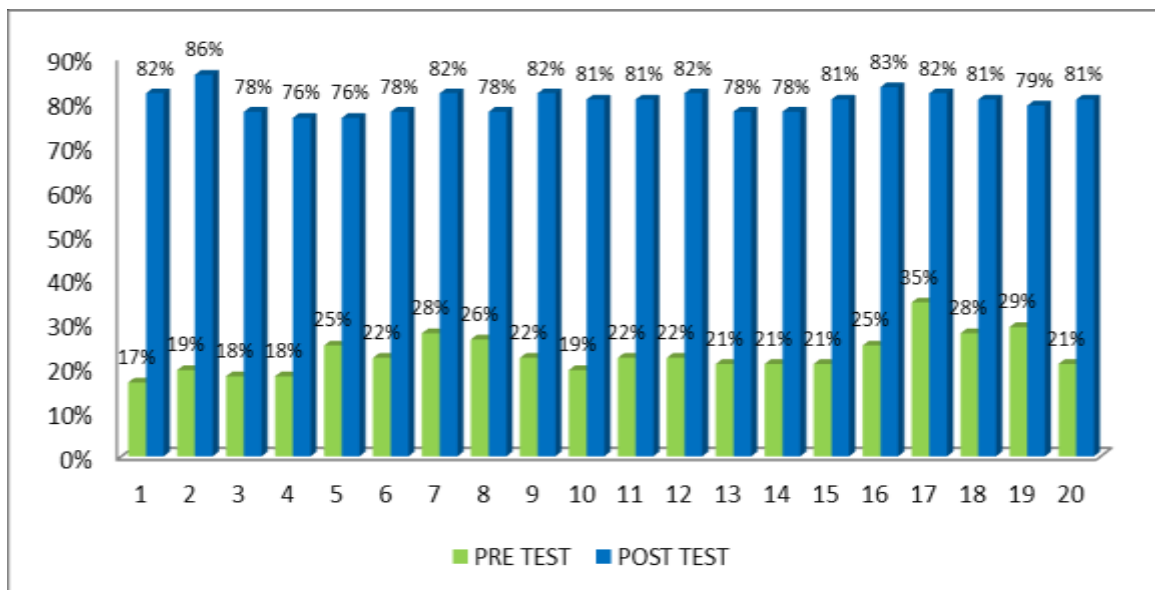
ESTUDIO	PRE TEST	%	POST TEST	%	DIFERENCIA	%
1	12	16,67%	59	81,94%	47	65,28%
2	14	19,44%	62	86,11%	48	66,67%
3	13	18,06%	56	77,78%	43	59,72%
4	13	18,06%	55	76,39%	42	58,33%
5	18	25,00%	55	76,39%	37	51,39%
6	16	22,22%	56	77,78%	40	55,56%
7	20	27,78%	59	81,94%	39	54,17%
8	19	26,39%	56	77,78%	37	51,39%
9	16	22,22%	59	81,94%	43	59,72%
10	14	19,44%	58	80,56%	44	61,11%
11	16	22,22%	58	80,56%	42	58,33%
12	16	22,22%	59	81,94%	43	59,72%
13	15	20,83%	56	77,78%	41	56,94%
14	15	20,83%	56	77,78%	41	56,94%
15	15	20,83%	58	80,56%	43	59,72%
16	18	25,00%	60	83,33%	42	58,33%
17	25	34,72%	59	81,94%	34	47,22%
18	20	27,78%	58	80,56%	38	52,78%
19	21	29,17%	57	79,17%	36	50,00%
20	15	20,83%	58	80,56%	43	59,72%
PROMEDIO	16,55	22,99%	57,7	80,14%	41,15	57,15%

Fuente: Guía de Observación.

Elaboración: Propia

GRÁFICO N° 02

RESULTADOS DE LA CREATIVIDAD SEGÚN LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA



Fuente: Tabla N° 02

Elaboración: Propia

ANÁLISIS

En la TABLA N° 02 se observa que:

1. La creatividad de la producción de textos de los estudiantes antes de aplicar el programa “juego dramático” tuvo un desarrollo en promedio de 22,99 % y luego de aplicar el programa obtuvo el 80,14%.
2. La creatividad de la producción de textos de los estudiantes se desarrolló en un promedio de 57,15 %.

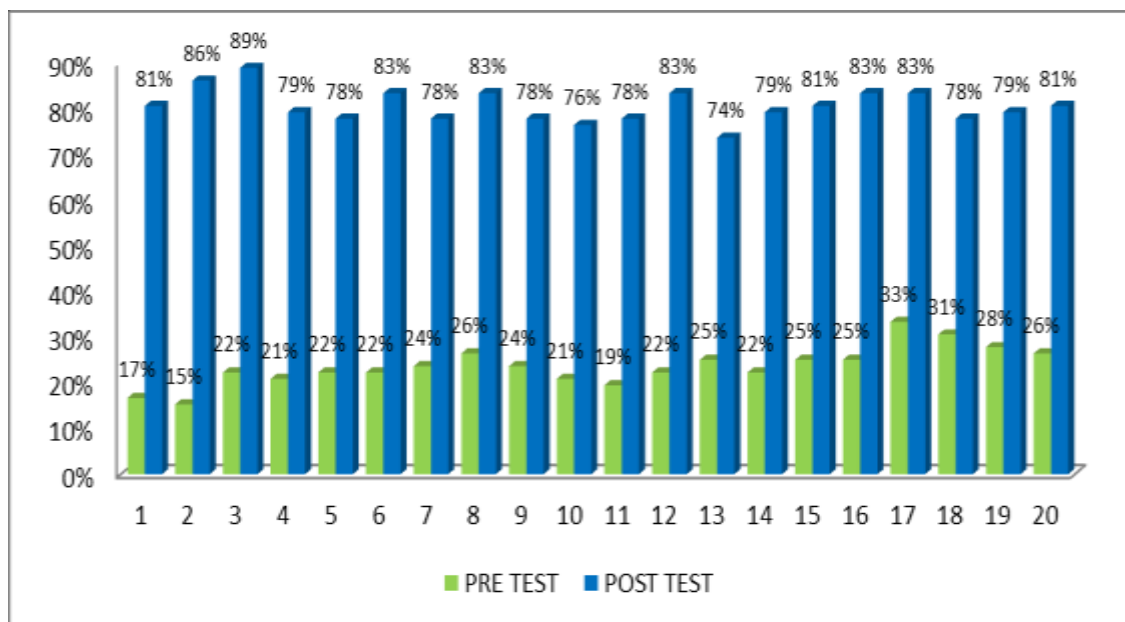
TABLA N° 03
RESULTADOS DE LA COHERENCIA SEGÚN LA PRUEBA DE
ENTRADA Y SALIDA

ESTUDIO	PRE TEST	%	POST TEST	%	DIFERENCIA	%
1	12	16,67%	58	80,56%	46	63,89%
2	11	15,28%	62	86,11%	51	70,83%
3	16	22,22%	64	88,89%	48	66,67%
4	15	20,83%	57	79,17%	42	58,33%
5	16	22,22%	56	77,78%	40	55,56%
6	16	22,22%	60	83,33%	44	61,11%
7	17	23,61%	56	77,78%	39	54,17%
8	19	26,39%	60	83,33%	41	56,94%
9	17	23,61%	56	77,78%	39	54,17%
10	15	20,83%	55	76,39%	40	55,56%
11	14	19,44%	56	77,78%	42	58,33%
12	16	22,22%	60	83,33%	44	61,11%
13	18	25,00%	53	73,61%	35	48,61%
14	16	22,22%	57	79,17%	41	56,94%
15	18	25,00%	58	80,56%	40	55,56%
16	18	25,00%	60	83,33%	42	58,33%
17	24	33,33%	60	83,33%	36	50,00%
18	22	30,56%	56	77,78%	34	47,22%
19	20	27,78%	57	79,17%	37	51,39%
20	19	26,39%	58	80,56%	39	54,17%
PROMEDIO	16,95	23,54%	57,95	80,49%	41	56,94%

Fuente: Guía de Observación.

Elaboración: Propia

GRÁFICO N° 03
RESULTADOS DE LA COHERENCIA SEGÚN LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA



Fuente: Tabla N° 03

Elaboración: Propia

ANÁLISIS

En la TABLA N° 03 se observa que:

1. La coherencia de la producción de textos de los estudiantes antes de aplicar el programa “juego dramático” tuvo un desarrollo en promedio de 23,54 % y luego de aplicar el programa obtuvo el 80,49%.

2. La coherencia de la producción de textos de los estudiantes se desarrolló en un promedio de 56,94 %.

TABLA N° 04
RESULTADOS DE LA COHESIÓN SEGÚN LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA

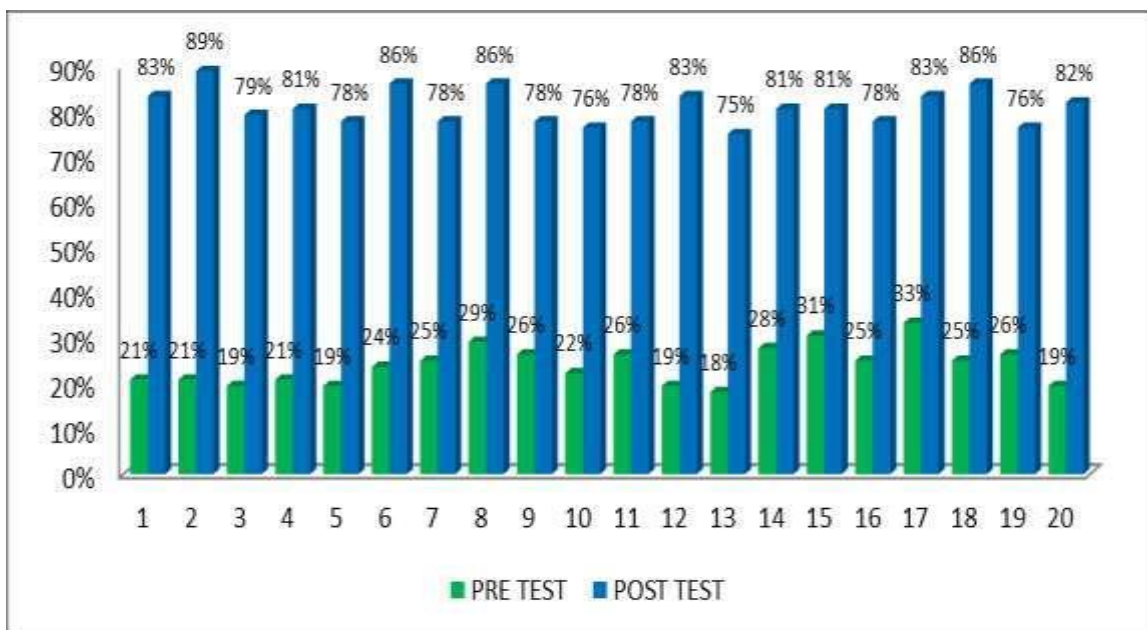
ESTUDIO	PRE TEST	%	POST TEST	%	DIFERENCIA	%
1	15	20,83%	60	83,33%	45	62,50%
2	15	20,83%	64	88,89%	49	68,06%
3	14	19,44%	57	79,17%	43	59,72%
4	15	20,83%	58	80,56%	43	59,72%
5	14	19,44%	56	77,78%	42	58,33%
6	17	23,61%	62	86,11%	45	62,50%
7	18	25,00%	56	77,78%	38	52,78%
8	21	29,17%	62	86,11%	41	56,94%
9	19	26,39%	56	77,78%	37	51,39%
10	16	22,22%	55	76,39%	39	54,17%
11	19	26,39%	56	77,78%	37	51,39%
12	14	19,44%	60	83,33%	46	63,89%
13	13	18,06%	54	75,00%	41	56,94%
14	20	27,78%	58	80,56%	38	52,78%
15	22	30,56%	58	80,56%	36	50,00%
16	18	25,00%	56	77,78%	38	52,78%
17	24	33,33%	60	83,33%	36	50,00%
18	18	25,00%	62	86,11%	44	61,11%
19	19	26,39%	55	76,39%	36	50,00%
20	14	19,44%	59	81,94%	45	62,50%
PROMEDIO	17,25	23,96%	58,2	80,83%	40,95	56,88%

Fuente: Guía de Observación.

Elaboración: Propia

GRÁFICO N° 04

RESULTADOS DE LA COHESIÓN SEGÚN LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA



Fuente: Tabla N° 04

Elaboración: Propia

ANÁLISIS

En la TABLA N° 04 se observa que:

1. La cohesión de la producción de textos de los estudiantes antes de aplicar el programa “juegos dramáticos” tuvo un desarrollo en promedio de 23,96 % y luego de aplicar el programa obtuvo el 80,83%.
2. La cohesión de la producción de textos de los estudiantes se desarrolló en un promedio de 56,88 %.

PRUEBA DE HIPÓTESIS

Para la prueba de hipótesis se utilizó la prueba “t” para dos muestras suponiendo varianzas iguales y, también, los datos de la prueba de entrada y salida de la tabla N° 01.

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	0,23611	0,80139
Varianza	0,00294388	0,00105721
Observaciones	20	20
Coefficiente de correlación de Pearson	0,07479334	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	19	
Estadístico t	41,3529166	
P(T<=t) una cola	2,223E-20	
Valor crítico de t (una cola)	1,72913281	
P(T<=t) dos colas	4,4461E-20	
Valor crítico de t (dos colas)	2,09302405	

El valor calculado de “t” ($t = 41,352$) resulta superior al valor tabular ($t = 1,6991$) con un nivel de confianza de 0,05 ($41,352 > 1,6991$). Como la diferencia entre los valores de “t” mostrados es significativa, entonces se acepta la hipótesis general de la investigación y se rechaza la hipótesis nula.

V. CONCLUSIONES

1. El análisis de datos comparados permite aceptar la hipótesis general de la investigación porque los resultados muestran un crecimiento de la producción de textos de 56,53 %, tal como indica la tabla 01 y gráfico 01. Lo que quiere decir que antes de aplicar el juego dramático, la producción de textos de los estudiantes, en promedio, era limitada con una media de 23,61% y después de aplicar el juego dramático la producción de textos de los estudiantes de la muestra alcanzó una excelente producción de texto con una media de 80,14 %.
2. El análisis de datos comparados permite aceptar que la utilización del juego dramático desarrolló la dimensión literal creciendo en 57,15 %, tal como indica la tabla N° 02 y gráfico N° 02. Esto quiere decir que antes de aplicar el juego dramático la dimensión creatividad de la producción de textos de los estudiantes, en promedio, era limitada con una media de 22,99% y después de aplicar el juego dramático la dimensión creatividad de la producción de textos de los estudiantes de la muestra alcanzó un nivel excelente con una media de 80,14 %.
3. El análisis de datos comparados permite aceptar que la utilización del juego dramático desarrolló la dimensión coherencia de la producción de textos creciendo en 56,94%, tal como indica la tabla N° 03 y gráfico N° 03. Esto quiere decir que antes de aplicar el juego dramático la dimensión coherencia de la producción de textos de los estudiantes, en promedio era limitada con una media de 23,54% y después de aplicar el juego dramático la

dimensión coherencia de la producción de textos de los estudiantes de la muestra alcanzó un nivel excelente con una media de 80,49%.

4. El análisis de datos comparados permite aceptar que la utilización del juego dramático desarrolló la dimensión cohesión de la producción de textos creciendo en 56,88%, tal como indica la tabla N° 04 y gráfico N° 04. Esto quiere decir que antes de aplicar el juego dramático la dimensión cohesión de la producción de textos de los estudiantes, en promedio era limitada con una media de 17,25% y después de aplicar el juego dramático la dimensión cohesión de la producción de texto de los estudiantes de la muestra alcanzó un nivel excelente con una media de 80,83%.

RECOMENDACIONES

1. Se sugiere a los Directores de las Unidades de Gestión Educativa Local incluir en su plan de trabajo anual talleres de aplicación de juegos dramáticos para mejorar la producción de textos, para lo cual debe realizarse constantemente y debe de estar dirigido a todos los docentes de las instituciones educativas de la región de Huánuco.
2. Se sugiere a todos los docentes de las instituciones educativas de la región de Huánuco, que adopten una actitud más comprometida sobre su desempeño laboral y ser parte de la mejora de la producción de textos de los estudiantes del nivel secundario.
3. Se sugiere además a los docentes capacitarse y actualizarse en estrategias para mejorar la producción de textos de los estudiantes de la Institución Educativa.
4. Se recomienda a los docentes la aplicación de estrategias de juegos dramáticos para desarrollar la dimensión de la creatividad en los estudiantes del nivel secundario, además de mejorar la producción de textos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- BERNÁRDEZ, E. (1 982). “*Enseñar Lengua*”. Barcelona. Editorial GRAO.
- BUSTAMANTE, N. (2 000). Informe de Investigación Educativa: “*Producción de Textos Narrativos Literarios de los Alumnos del cuarto y quinto grados de educación Secundaria del Colegio de Aplicación Cristo rey*”. Cutervo.
- CÁCERES, C. (1 997). “*gramática Estructural*”. Lima. Editorial San Marcos.
- CADENA, S. Y ROMERO, C. (2 009). Tesis: “*Aplicación de la Plataforma Moodle para Desarrollar la Capacidad de Producción de Textos Narrativos en Estudiantes de la I. E. “Juan Ugaz” – Santa Cruz*”.
- HERNÁNDEZ, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México. Mc Graw Hill.
- MC KAY, y FANNING (1991) *Autoestima: Evaluación y mejora*. Barcelona. Ed. Martínez S. A.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2006). *Comunicación: Fascículo 11: Posibilidades Pedagógicas del Texto Narrativo*. Lima.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2009). *Guía para el Desarrollo de las Capacidades Comunicativas*. Lima.
- MORENO, D. Y RODRÍGUEZ, N. (2009). “Producción de Textos Narrativos”. Corporación Universitaria “Minuto de Dios”. Bogotá.
- MOTOS y TEJEDO (1996), *Prácticas de dramatización*, Madrid, Ediciones J.

García Verdugo.

TEJERINA, I. (1993): *Estudio de los textos teatrales para niños*. Cantabria, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.

TORRES, R. (1986): “*Una mirada sobre el teatro infantil*”, en Cuadernos de Pedagogía, nº 143.

VALLÓN, C. (1984): *Prácticas de teatro para niños*. Barcelona, CEAC.

ANEXOS



UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES
CHIMBOTE

ANEXO N° 01

GUÍA DE OBSERVACIÓN SOBRE EL TRABAJO EN EQUIPO

La siguiente guía de observación se aplicará para obtener información sobre la producción de textos de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla – Huánuco.

Valoración:

1. Nunca 2. Casi Nunca 3. A veces 4. Casi siempre 5. Siempre

DIMENSIÓN	INDICADORES	VALORACIÓN				
		1	2	3	4	5
CREATIVIDAD	Las ideas desarrolladas en el texto son expuestas en forma novedosa y original.					
	El tema es original, pudiendo reflejar sus testimonios personales o de ficción.					
	Considera nuevos personajes en el transcurso del cuento en forma novedosa y original.					
COHERENCIA	El título del cuento guarda relación con el contenido.					
	Indica dónde y cuándo se desarrollan las acciones.					
	La sucesión de hechos están ordenados de manera secuencial.					
	Presenta el problema o conflicto entre los personajes.					
COHESIÓN	El texto presenta un vocabulario apropiado y variado evitando la redundancia de términos.					
	El texto presenta oraciones y párrafos vinculados de manera lógica.					
	Utiliza adecuadamente las mayúsculas, minúsculas y signos de puntuación.					

IMAGEN N° 1 EXPLICACIÓN DEL JUEGO DRAMÁTICO COMO ESTRATEGIA EN LA MEJORA DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS DE LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE HUACACHI, CHAGLLA – HUÁNUCO.2016.



IMAGEN N° 2 ALUMNOS DEL 1ER AÑOS DE SECUNDARIA PARTICIPANTES EN LA DRAMATIZACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS



IMAGEN N° 3 PRODUCCIÓN DE TEXTOS (PRETEST)



IMAGEN N° 4 DURANTE EL JUEGO DRAMÁTICO
ALUMNOS QUE EXPRESAN MEJOR SUS HABILIDADES DE
DRAMATIZACIÓN





IMAGEN N° 5 ALUMNOS CON NERVIOSISMO DURANTE LA DRAMATIZACIÓN





IMAGEN N° 6 PRODUCCIÓN DE TEXTOS (POSTTEST)

