

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
ESPECIALIDAD LENGUA Y LITERATURA**



TESIS

**LA DRAMATIZACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL
PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS ESTUDIANTES DEL VI
CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CRISTIANA PABLO
APÓSTOL, CUSCO – 2024**

PRESENTADO POR:

Br. LESLIE YEDALEE TORBISCO KORA

Br. ABIGAIL GLADYS CONDORI

CHAPARRO

**PARA OPTAR AL TÍTULO
PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA:
ESPECIALIDAD LENGUA Y
LITERATURA**

ASESOR:

Dra. BERNARDINA VILLA QUISPE

CÓDIGO ORCID: 0000-0003-2707-5080

CUSCO – PERÚ

2026



Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

INFORME DE SIMILITUD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-321-2025-UNSAAC)

El que suscribe, el Asesor DRA. BERNARDINA VILLA QUISPE.....
..... quien aplica el software de detección de similitud al
trabajo de investigación/tesis titulada: LA DRAMATIZACIÓN PARA EL
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS ESTUDIANTES DEL
VI CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CRISTIANA
PABLO APOSTOL, CUSCO - 2024

Presentado por: R. LESLIE YEDALEE TORBISCO KORA..... DNIN° 75534592.....;
presentado por: R. ABIGAIL GLADYS CONDORI CHAPARRO..... DNIN°: 73094919
Para optar el título Profesional/Grado Académico de LICENCIADA EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA: ESPECIALIDAD LENGUA Y LITERATURA

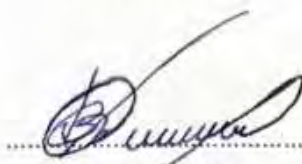
Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 2 veces, mediante el
Software de Similitud, conforme al Art. 6° del **Reglamento para Uso del Sistema Detección de**
Similitud en la UNSAAC y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 8 %.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No sobrepasa el porcentaje aceptado de similitud.	☒
Del 11 al 30 %	Devolver al usuario para las subsanaciones.	☐
Mayor a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, conforme al reglamento, quien a su vez eleva el informe al Vicerrectorado de Investigación para que tome las acciones correspondientes; Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	☐

Por tanto, en mi condición de Asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y **adjunto**
las primeras páginas del reporte del Sistema de Detección de Similitud.

Cusco, 30 de JUNIO..... de 2026.....


.....
Firma

Post firma Dra. BERNARDINA VILLA QUISPE

Nro. de DNI 23890016

ORCID del Asesor 0000 - 0001 - 9504 - 7478

Se adjunta:

- Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
- Enlace del Reporte Generado por el Sistema de Detección de Similitud: **oid:** 27259: 597698613

Abigail Condori Chaparro

TESIS_DRAMATIZACIÓN PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO.docx

 Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::27259:597698613

Fecha de entrega

5 jun 2026, 4:12 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

5 jun 2026, 4:30 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

TESIS_DRAMATIZACIÓN PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO.docx

Tamaño del archivo

8.0 MB

208 páginas

41.857 palabras

243.927 caracteres

8% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Exclusiones

- N.º de fuentes excluidas
- N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

- 5%  Fuentes de Internet
- 4%  Publicaciones
- 6%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

DEDICATORIA

A Dios, por darme la fortaleza, la sabiduría y la perseverancia para alcanzar esta meta.

A mi familia, mi mayor pilar y motivo de inspiración. A mis padres, Frans Joel Condori Sanchez, por siempre hablarme con sabiduría guiando mis pasos y enseñándome el valor del conocimiento y la perseverancia. A mi mamá, Yanelit Chaparro Aragón, por su fortaleza inquebrantable y su inmenso amor, que han sido el refugio donde siempre encuentro fuerza para seguir adelante. A mis hermanos, Camila, Benjamín y Micaela, por ser mi lugar seguro, mi compañía y mi motivación diaria, gracias por estar siempre a mi lado en cada momento. A mis abuelos, tíos y primas por ser mi apoyo constante; esta obra es un reflejo del amor, la dedicación y el apoyo que me han brindado, y sin ustedes no habría sido posible alcanzar esta meta.

A mis amigos, por su alegría, comprensión y palabras de aliento que hicieron más llevadero cada desafío, por ser una familia elegida que siempre estuvo presente.

Agradezco de manera especial al Teatro Experimental Qosqo, por haber sido una fuente invaluable de inspiración para esta investigación. Las experiencias vividas en este espacio, así como su espíritu creativo y formativo, despertaron en mí un profundo interés por la dramatización, permitiéndome comprenderla no solo como un recurso académico, sino como una vivencia humana y artística que dio sentido y dirección al desarrollo de esta tesis.

Atte.: Condori Chaparro Abigail Gladys

A Dios, la vida y el universo, por guiar mis pasos, por poner pruebas en mi camino y por regalarme las fuerzas invisibles que me sostuvieron aún en los momentos más difíciles. A mis padres, sobre todo a mi madre, Karina Kora Andia por ser una mujer valiente, incansable y llena de amor, gracias por ser mi fuerza en los días difíciles, mi refugio en las tormentas y mi mayor ejemplo de lucha y ternura; tu amor ha sido el motor que me ha impulsado siempre, y tu valentía, el faro que me ha guiado incluso cuando yo no sabía a dónde iba. Te amo profundamente, y este logro también es tuyo, porque sin ti nada de esto habría sido posible. A mis hermanos Piero y Antonela por ser parte de mis cimientos y por acompañarme en este viaje con su cariño único. A mis amigos por cada palabra de aliento, por cada momento compartido y por su complicidad en los días buenos y malos. A mi enamorado Alexander, por creer en mí incluso cuando yo dudaba, por su paciencia, su ternura y su compañía en todo momento. A Max, mi fiel compañero de cuatro patas, por sus miradas que calman, su amor sin condiciones y por su compañía en cada desvelada.

Y sobre todo a mi yo de 6 años, esa niña que jugaba a ser maestra frente a una pared, con plumones de colores y una gran ilusión en el pecho. gracias por soñar tanto y tan fuerte que hoy estoy aquí cumpliéndote ese sueño, no sabes lo orgullosa que estoy de ti, gracias por tu resiliencia, perseverancia y valentía. Gracias, gracias, gracias.

Atte.: Torbisco Kora Leslie Yedalee

AGRADECIMIENTO

Agradecemos especialmente a Dios, por bendecir nuestra vida, siendo siempre el guía quien nos da fuerza para cumplir con nuestras metas.

Agradecemos a nuestros padres, por el amor, acompañamiento y trabajo a lo largo de este tiempo, gracias a ustedes logramos alcanzar la meta de finalizar nuestra educación, gracias por sostenernos en los momentos más cruciales, son el pilar de este logro.

Agradecemos profundamente a la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, por habernos brindado no solo una formación académica de calidad, sino también un espacio de crecimiento personal, retos que nos hicieron más fuertes y momentos que marcaron nuestras vidas.

Gracias a cada docente que dejó huella con su enseñanza, exigencia y vocación; a los compañeros de aula que se convirtieron en parte esencial de este recorrido, y a todo el personal que, desde sus funciones, hizo posible cada paso en este camino.

Agradecemos a nuestra asesora Dra. Bernardina Villa Quispe por su apoyo, por habernos acompañado con paciencia, sabiduría y un compromiso que fue mucho más allá de lo académico, gracias por creer en nuestro trabajo incluso cuando dudábamos, por guiarnos con firmeza, pero también con ternura, y por enseñarnos que detrás de cada corrección hay una oportunidad de crecer. Su orientación no solo enriqueció este proyecto, sino también nuestra forma de pensar, de investigar y de enfrentarnos a los desafíos. Llevamos con nosotras no solo sus enseñanzas, sino también su ejemplo como profesional y como persona. Gracias por ser luz en este camino.

A la comunidad educativa de la Institución Educativa Pablo Apóstol, quien nos facilitó la entrada a la institución para el desarrollo de este trabajo, así como a quienes nos ayudaron a recopilar los datos.

Atte.: Las tesisistas

ÍNDICE

DEDICATORIA	II
AGRADECIMIENTO.....	IV
ÍNDICE.....	V
ÍNDICE DE TABLAS.....	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS	X
RESUMEN	XI
ABSTRACT	XII
INTRODUCCIÓN.....	XIII
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA.	1
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.	3
1.1.1. Problema general	3
1.1.2. Problemas específicos.....	3
1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	4
1.3.1. Justificación teórica	4
1.3.2. Justificación práctica	4
1.3.3. Justificación pedagógica.....	4
1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	5
1.4.1. Objetivo general	5
1.4.2. Objetivos específicos.....	5
1.5. DELIMITACIÓN Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	5
1.5.1. Delimitación de la investigación.....	5
1.5.2. Limitaciones de la investigación	6
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	7
2.1. ESTADO DEL ARTE DE LA INVESTIGACIÓN	7
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	7
2.1.2. Antecedentes nacionales.....	9
2.1.3. Antecedentes locales	10
2.2. BASES TEÓRICAS.	12
2.2.1. La literatura.....	12
2.2.1.1. Géneros literarios.....	12
2.2.1.1.1. Subgéneros mayores.....	14
2.2.1.1.2. Subgéneros menores.....	16
2.2.2. La dramatización.....	17
2.2.2.1. Diferencias entre dramatización y teatro.....	19

	vi
2.2.2.2. Elementos	21
2.2.2.3. La dramatización como estrategia pedagógica.....	22
2.2.2.4. Aportes de la dramatización a la educación.....	23
2.2.2.5. Dimensiones de la dramatización	26
2.2.3. Pensamiento crítico.....	29
2.2.3.1. Evolución del pensamiento crítico.....	29
2.2.3.2. Definición del pensamiento crítico.....	32
2.2.3.3. Elementos del pensamiento crítico.....	34
2.2.3.4. Características del pensamiento crítico	36
2.2.3.5. Niveles del pensamiento crítico	38
2.2.3.6. Habilidades del pensamiento crítico.....	41
2.2.3.7. Características de un pensador crítico	43
2.2.3.8. Pensamiento crítico en la educación	46
2.2.3.9. Didáctica y pensamiento crítico.....	48
2.2.3.10. El texto oral y el pensamiento crítico.....	49
2.2.3.11. Dimensiones del pensamiento crítico	51
2.1. MARCO CONCEPTUAL (PALABRAS CLAVE)	53
CAPÍTULO III HIPÓTESIS Y VARIABLES	56
3.1. HIPÓTESIS	56
3.1.1. Hipótesis general.....	56
3.1.2. Hipótesis específicas	56
3.2. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	57
CAPÍTULO IV METODOLOGÍA	59
4.1. ÁMBITO DE ESTUDIO: LOCALIZACIÓN POLÍTICA Y GEOGRÁFICA.....	59
4.2. TIPO, NIVEL Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	60
4.2.1. Tipo de investigación	60
4.2.2. Nivel de investigación	60
4.2.3. Diseño de investigación.....	60
4.3. UNIDAD DE ANÁLISIS	61
4.4. POBLACIÓN DE ESTUDIO	62
4.5. TAMAÑO DE MUESTRA.....	62
4.6. TÉCNICAS DE SELECCIÓN DE MUESTRA.....	62
4.7. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	62
4.8. TÉCNICA DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	63
4.9. TÉCNICA PARA DEMOSTRAR LA VERDAD O FALSEDAD.....	63
CAPÍTULO V RESULTADOS.....	64
5.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	64
5.1.1. Resultados de la variable pensamiento crítico	64
5.1.2. Resultados de la dimensión obtención de la información.....	67
5.1.3. Resultados de la dimensión inferencia e interpretación.....	71
5.1.4. Resultados de la dimensión reflexión y autorregulación.....	75
5.2. PRUEBA DE HIPÓTESIS	79
5.2.1. Hipótesis general.....	79
5.2.2. Hipótesis específica.....	81
5.2.2.1. Primera prueba de hipótesis específica.....	81

	vii
5.2.2.2. Segunda prueba de hipótesis específica.....	84
5.2.2.3. Tercera prueba de hipótesis específica.....	87
DISCUSIONES DE RESULTADOS	90
CONCLUSIONES.....	93
SUGERENCIAS	96
BIBLIOGRAFÍA	98
ANEXO	105
ANEXO A: MATRIZ DE CONSISTENCIA	106
ANEXO B: INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN (PRE TEST).....	108
ANEXO C: INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN (POS TEST)	113
ANEXO D: TALLERES DE DRAMATIZACIÓN	129
ANEXO E: CARTA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTOS	169
ANEXO F: CARTA DE SOLICITUD	172
ANEXO G: EVIDENCIA FOTOGRÁFICA	173

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Clasificación de la literatura	13
Tabla 2 Operacionalización de variables.....	57
Tabla 3 Estudiantes matriculados en primero y segundo grado.....	63
Tabla 4 Análisis pre y pos-test del pensamiento crítico en los estudiantes de primer grado.	65
Tabla 5 Análisis pre y pos-test del pensamiento crítico en los estudiantes de segundo grado.	68
Tabla 6 Análisis pre y pos-test de la obtención de la información en los estudiantes del primer grado.....	70
Tabla 7 Análisis pre y pos-test de la obtención de la información en los estudiantes del segundo grado.....	73
Tabla 8 Análisis pre y pos-test de la inferencia e interpretación en los estudiantes del primer grado.....	75
Tabla 9 Análisis pre y pos-test de la inferencia e interpretación en los estudiantes del segundo grado.....	78
Tabla 10 Análisis pre y pos-test de la reflexión y autorregulación en los estudiantes del primer grado.....	80
Tabla 11 Análisis pre y pos-test de la reflexión y autorregulación en los estudiantes del segundo grado.....	83
Tabla 12 Resultados del pretest y postest en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.....	85
Tabla 13 Validación o rechazo de la contribución de la dramatización en el pensamiento crítico de los estudiantes	87
Tabla 14 Resultados del pretest y postest en el desarrollo de la obtención de la información	

de los estudiantes.....	88
Tabla 15 Validación o rechazo de la contribución de la dramatización en la obtención de la información de los estudiantes	90
Tabla 16 Resultados del pretest y postest en el desarrollo de la inferencia e interpretación de los estudiantes	91
Tabla 17 Validación o rechazo de la contribución de la dramatización en la inferencia e interpretación de los estudiantes.....	92
Tabla 18 Resultados del pretest y postest en el desarrollo de la reflexión y autorregulación de los estudiantes	94
Tabla 19 Validación o rechazo de la contribución de la dramatización en la reflexión y autorregulación de los estudiantes	95

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Desarrollo del pensamiento crítico.....	40
Figura 2 Ubicación geográfica de la institución educativa.....	60
Figura 3 Análisis pre-test del pensamiento crítico en los estudiantes de primer grado.	66
Figura 4 Análisis pos-test del pensamiento crítico en los estudiantes de primer grado.	66
Figura 5 Análisis pre-test del pensamiento crítico en los estudiantes de segundo grado.	68
Figura 6 Análisis pos-test del pensamiento crítico en los estudiantes de segundo grado.	69
Figura 7 Análisis pre-test de la obtención de la información en los estudiantes del primer grado.....	71
Figura 8 Análisis pos-test de la obtención de la información en los estudiantes del primer grado.....	71
Figura 9 Análisis pre-test de la obtención de la información en los estudiantes del segundo grado.	73
Figura 10 Análisis pos-test de la obtención de la información en los estudiantes del segundo grado.	74
Figura 11 Análisis pre-test de la inferencia e interpretación en los estudiantes del primer grado.....	76
Figura 12 Análisis pos-test de la inferencia e interpretación en los estudiantes del primer grado.....	76
Figura 13 Análisis pre-test de la inferencia e interpretación en los estudiantes del	

segundo grado.	78
Figura 14 Análisis pos-test de la inferencia e interpretación en los estudiantes del segundo grado.	79
Figura 15 Análisis pre-test de la reflexión y autorregulación en los estudiantes del primer grado.	81
Figura 16 Análisis pos-test de la reflexión y autorregulación en los estudiantes del primer grado.	81
Figura 17 Análisis pre-test de la reflexión y autorregulación en los estudiantes del segundo grado.	83
Figura 18 Análisis pos-test de la reflexión y autorregulación en los estudiantes del segundo grado.	84

RESUMEN

En el presente, el pensamiento crítico y su desarrollo en la formación del aprendizaje representa un desafío constante para el sistema educativo, especialmente en los niveles de secundaria, donde se requieren estrategias pedagógicas innovadoras que favorezcan habilidades analíticas y reflexivas. En ese contexto, el objetivo del presente estudio fue determinar en qué medida la dramatización contribuye a la estimulación crítica del pensamiento en estudiantes del VI ciclo de la IE Cristiana Pablo Apóstol, Cusco – 2024. La investigación contó con un enfoque metodológico de tipo aplicado, de diseño experimental de corte pre-experimental, ya que se trabajó con un grupo experimental y un grupo de control para evaluar el impacto de los talleres de dramatización. El grupo experimental participó en sesiones diseñadas para desarrollar habilidades de análisis, inferencia, interpretación, reflexión y autorregulación, mediante la representación de diversas obras literarias. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en los niveles de pensamiento crítico del grupo experimental, con incrementos notables en los niveles de logro esperado y logro destacado, lo cual fue corroborado estadísticamente por medio de la prueba T de Student para muestras relacionadas ($p < 0.05$). Como consecuencia, se valida la eficacia de la dramatización como una estrategia educativa que contribuye de manera efectiva a la formación crítica de los estudiantes.

Palabras clave: *Dramatización, Pensamiento crítico, Habilidades reflexivas, Secundaria.*

ABSTRACT

Currently, the development of critical thinking in students represents a constant challenge for the education system, especially at the secondary levels, where innovative pedagogical strategies that favor analytical and reflective skills are required. The objective of this study was to determine to what extent dramatization contributes to the development of critical thinking of students of the VI cycle of Institución Educativa Cristiana Pablo Apóstol, Cusco – 2024. The methodological approach was applied, with a quasi-experimental design, since we worked with an experimental group and a control group to evaluate the impact of the dramatization workshops. The experimental group participated in sessions designed to develop skills of analysis, inference, interpretation, reflection and self-regulation, through the representation of various literary works. The results showed significant improvements in the levels of critical thinking of the experimental group, with notable increases in the levels of expected achievement and outstanding achievement, which was statistically corroborated by Student's t-test for related samples ($p < 0.05$). Consequently, the effectiveness of dramatization as an educational strategy that effectively contributes to the critical formation of students is validated.

Keywords: *Critical thinking, Dramatization, Reflective skills, Secondary.*

INTRODUCCIÓN

La presente investigación abordó una problemática educativa de gran relevancia en el contexto actual: el fortalecimiento del pensamiento crítico dentro de la educación básica, partida como una necesidad. El pensamiento crítico representa una habilidad fundamental para enfrentar con autonomía, análisis y criterio los retos del entorno social, académico y personal. En este marco, la dramatización emergió como una estrategia pedagógica creativa y participativa que permitió promover el desarrollo de estas habilidades en el aula. Considerando ello, la investigación se enfocó en analizar la repercusión de la dramatización en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del VI ciclo de la IE Cristiana Pablo Apóstol, ubicada en la ciudad del Cusco, durante el año 2024.

En el **Capítulo I**, se presentó el planteamiento del problema, describiendo la realidad problemática que motivó el estudio. Asimismo, se formularon las preguntas generales y específicas del estudio, se justificó la investigación desde perspectivas teórica, práctica y pedagógica, se plantearon los objetivos y se definieron las delimitaciones y limitaciones que enmarcaron el proceso investigativo.

El **Capítulo II** se centró en el desarrollo del marco teórico y conceptual. Se recopilaron antecedentes internacionales, nacionales y locales que evidenciaron la pertinencia del tema. Además, se expusieron las bases teóricas relacionadas con la dramatización y el pensamiento crítico, sus dimensiones, características y su aplicación en el contexto educativo. También se incluyó un marco conceptual con definiciones clave que orientaron la comprensión de las variables.

En el **Capítulo III**, se plantearon la hipótesis general (HG) e hipótesis específicas (HE). Además, se presentó la matriz de operacionalización de variables, lo que permitió

definir los indicadores e instrumentos de medición necesarios para evaluar los efectos de la dramatización en el pensamiento crítico.

El **Capítulo IV** abordó la metodología de la investigación, detallando el contexto geográfico en el que se desarrolló el estudio, así como su tipo, nivel y diseño preexperimental. Además, se especificaron la población, muestra, las técnicas de muestreo, y los métodos utilizados para la recolección, el análisis e interpretación de los datos. Finalmente, se precisó la técnica estadística utilizada para verificar la validez de las hipótesis planteadas.

El **Capítulo V** presentó y analizó los resultados alcanzados. Los datos del pretest y posttest, fueron organizados según las dimensiones de la variable pensamiento crítico: obtención de información, inferencia e interpretación, y reflexión y autorregulación. Posteriormente, se derivó a la verificación de las hipótesis utilizando la prueba T de Student para muestras relacionadas, evidenciando una influencia significativa de la dramatización en el pensamiento crítico.

Finalmente, se incluyeron las discusiones, conclusiones y sugerencias derivadas de los hallazgos, seguidas de la bibliografía consultada y los anexos que respaldaron el proceso investigativo.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la realidad problemática

Vivimos dentro de una sociedad cada vez más desafiante, donde se requieren personas reflexivas y competentes que puedan enfrentarse a los desafíos contemporáneos, tales como la desinformación, la delincuencia, la polarización social, la violencia y abuso, la desigualdad, entre otros; conductas que demuestran una total falta de criterio para asumir una actitud reflexiva y responsable con uno mismo y su entorno. Esta realidad pone en evidencia que el sistema educativo no ha logrado desarrollar de manera efectiva las capacidades necesarias para formar un pensamiento crítico en los estudiantes. De acuerdo con la UNESCO (2020), los países de América latina y el Caribe atraviesan una crisis de aprendizaje porque no existe un proceso de reflexión y análisis en los estudiantes de Educación Básica Regular, siendo este proceso indispensable para el desarrollo del pensamiento crítico. Esta limitación se relaciona con una ausencia de propuestas educativas que faciliten la exploración, la creatividad y la resolución a problemas cotidianos.

De igual forma, en Perú distintos estudios reflejan una tendencia preocupante respecto al pensamiento crítico entre los estudiantes de secundaria. Según el Currículo Nacional de la Educación Básica Regular plantea el Perfil de Egreso como la visión común e integral de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes al terminar la Educación Básica, es en este contexto que se plantea que el estudiante al terminar el nivel secundario debe desarrollar su criticidad haciendo de él un sujeto competente, racional y creativo en su pensamiento (Minedu, 2016). Sin embargo, uno de los principales obstáculos se debe a que los docentes carecen de estrategias que fomenten el pensamiento crítico. Muchos se limitan a enseñar contenidos que los estudiantes deben memorizar, sin incentivar la reflexión; cuya eficacia es

medida a través de evaluaciones estandarizadas, donde no existe oportunidad de cuestionar, valorar, juzgar, tomar decisiones, o plantear alternativas de solución por parte del estudiante.

Un estudio realizado en el Cusco examinó como los docentes perciben el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes, si bien los docentes conocen la importancia teórica del pensamiento crítico se ven limitados al aplicarla, ya que desconocen de estrategias que fomenten el razonamiento, la argumentación y la autonomía (Guzmán, 2024). Es esta la realidad de muchas instituciones educativas locales solo busca la transmisión de los conocimientos del docente hacia el alumno.

Al observar la realidad educativa local, en la Institución educativa Pablo Apóstol, se evidencia que los estudiantes de secundaria presentan niveles muy bajos del pensamiento crítico, especialmente al intentar expresar o fundamentar sus ideas, ya sea de forma oral o escrita ante preguntas de reflexión. Esto indica que aún no se ha desarrollado las habilidades y destrezas necesarias para alcanzar una actitud crítica y reflexiva, sino que se han visto limitados a la simple adquisición de conocimientos.

Las causas de esta problematización se deben a la limitación curricular centrada solo en los contenidos, y en algunos casos sin la contextualización adecuada que el cuerpo educativo requiere; por otra parte, existe una ausencia de habilidades entre los docentes para adoptar estrategias que integren el pensamiento crítico en sus prácticas pedagógicas produce que los estudiantes no le encuentran interés con su situación, y solo busquen aprobar una asignatura.

La ausencia del pensamiento crítico en los discentes representa un reto considerable que influye negativamente en el desarrollo personal y en la habilidad para tomar decisiones. Al no analizar ni evaluar información, tienden a hacer elecciones poco fundamentadas y muestran incapacidad para resolver problemas; esta incapacidad también limita su capacidad

para afrontar los retos de una sociedad sobresaturada de información, haciéndolos más susceptibles a aceptar información errónea o manipulada, afectando a la comprensión del entorno social. Además, en un mercado laboral cada vez más exigente, donde se valoran las habilidades críticas, aquellos estudiantes que no poseen un pensamiento crítico enfrentarán mayores obstáculos para adaptarse a entornos cambiantes.

Las investigaciones sugieren que es esencial reformar los enfoques educativos, implementar metodologías efectivas y capacitar a los docentes para cultivar un ambiente que promueva el pensamiento crítico. Esto no solo favorecerá el crecimiento académico, sino también los equipará de manera más efectiva para afrontar los desafíos del mundo profesional y social. En este sentido, no basta con las mismas estrategias rutinarias y adiestrables que responden a exámenes, por lo que esta investigación plantea a la dramatización no solo como una alternativa para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, sino también como una necesidad pedagógica emergente.

La dramatización se justifica por su capacidad para trascender los límites de la enseñanza tradicional, fomentando un aprendizaje activo y experiencial que activa múltiples dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. Estudios recientes de la UNESCO (2023) demuestran que las metodologías dramatizadas mejoran el pensamiento crítico en un 35-50% en contextos educativos diversos, al simular escenarios reales que exigen análisis, empatía y toma de decisiones bajo presión.

1.2. Formulación del problema

1.1.1. Problema general

¿En qué medida la dramatización contribuye al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del VI ciclo en la I.E.C. Pablo Apóstol, Cusco - 2024?

1.1.2. Problemas específicos

- ¿En qué medida la dramatización contribuye a la obtención de la información de los estudiantes del VI ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol, Cusco - 2024?
- ¿En qué medida la dramatización contribuye a la inferencia e interpretación de los estudiantes del VI ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol, Cusco - 2024?
- ¿En qué medida la dramatización contribuye a la reflexión y autorregulación del VI ciclo de los estudiantes de la I.E.C. Pablo Apóstol, Cusco - 2024?

1.3. Justificación de la investigación

1.3.1. Justificación teórica

Este estudio exploró el uso de la práctica de la dramatización como una herramienta capaz de estimular el pensamiento crítico de los discentes, analizando los beneficios y desafíos de esta metodología en contextos educativos específicos. Así, la intención de la investigación buscó contribuir al conocimiento, en específico, al campo de la educación brindando una visión novedosa sobre el desarrollo del pensamiento crítico en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.3.2. Justificación práctica

La incorporación de la dramatización en el desarrollo del pensamiento crítico ofreció una alternativa práctica que facilitó el involucramiento constante del estudiantado en su proceso formativo. A través de la expresión oral y corporal, la interpretación de roles y la simulación de situaciones reales o ficticias; los estudiantes del VI ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol tuvieron la oportunidad de explorar diferentes situaciones, analizar problemas desde múltiples perspectivas y reflexionar sobre las consecuencias de sus decisiones, desarrollando diversas habilidades del pensamiento crítico para la cotidianidad.

1.3.3. Justificación pedagógica

En el contexto educativo actual, uno de los principales desafíos es desarrollar en los estudiantes habilidades que superen el nivel de memorización dentro del aprendizaje. El pensamiento crítico se ha reconocido como una capacidad esencial para formar individuos capaces de enfrentarse a problemas complejos y tomar decisiones. Este estudio se justificó pedagógicamente al proponer la dramatización como una estrategia innovadora que facilitó un aprendizaje más dinámico e interactivo, donde los estudiantes exploraron ideas, confrontaron dilemas y reflexionaron sobre sus propias decisiones. De esta manera, no solo se mejoró la comprensión de los contenidos, sino también favoreció el desarrollo del pensamiento crítico del estudiantado, preparando, de esta manera, a individuos más críticos, reflexivos y capaces de participar de manera activa en la sociedad.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Determinar en qué medida la dramatización contribuye al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del VI ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol, Cusco – 2024.

1.4.2. Objetivos específicos

- Determinar en qué medida la dramatización contribuye a la obtención de la información de los estudiantes del VI ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol, Cusco – 2024.
- Determinar en qué medida la dramatización contribuye a la inferencia e interpretación de los estudiantes del VI ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol, Cusco – 2024.
- Determinar en qué medida la dramatización contribuye a la reflexión y autorregulación de los estudiantes del VI ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol, Cusco – 2024.

1.5. Delimitación y limitaciones de la investigación

1.5.1. Delimitación de la investigación

El presente estudio se desarrolló en la IEC (Institución Educativa Cristiana) Pablo Apóstol, en la ciudad de Cusco, durante el año 2024. El estudio se enfocó en el estudiantado del VI ciclo, comprendiendo los grados de primero y segundo del nivel secundaria.

1.5.2. Limitaciones de la investigación

En el proceso del estudio se presentaron algunas limitaciones. Una de ellas fue el tiempo reducido para la implementación de las sesiones de dramatización, lo que limitó la posibilidad de aplicar un mayor número de intervenciones. Asimismo, se identificaron variaciones en la participación activa de los estudiantes, debido a factores personales como la timidez o la falta de motivación, lo cual pudo haber influido en los resultados.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Estado del arte de la investigación

2.1.1. *Antecedentes internacionales*

Llagsha (2021) realizó un estudio en la comunidad la Dolorosa Zula, parroquia Achupallas, Cantón Alausí, provincia de Chimborazo; cuyo objetivo general fue el determinar la importancia de la dramatización como estrategia didáctica de enseñanza en la asignatura Lengua y Literatura. La población fue representada por 18 estudiantes y 6 docentes, y la muestra fue la misma población. El estudio fue cualitativo, por ser de carácter social. Se emplearon técnicas de observación y encuesta; utilizando instrumentos como la ficha de observación y el cuestionario, concluyendo que:

- Para el aprendizaje de Lengua y Literatura, las estrategias utilizadas fueron adecuadas y pertinentes para favorecer la educación de los infantes de 5to de EGB.
- Existe una relación entre la expresión corporal y dramatización.

Nieto (2018) en su investigación “La dramatización como recurso en la enseñanza de la Lengua castellana y su literatura, Universidad de Granada, España”. El objetivo general fue identificar el grado de conocimiento, conocer la relación teatro y vida cotidiana, y analizar la percepción de los estudiantes sobre la dramatización; la muestra fue de 88 alumnos de Educación secundaria en un instituto rural de la localidad de Priego de Córdoba; se llevó a cabo una investigación ex post-facto, a través de un cuestionario ad-hoc compuesto por 21 ítems de preguntas cerradas de selección múltiple. La investigación concluye que:

- Los estudiantes tienen conocimientos adecuados del concepto de dramatización, encontrando una diferencia significativa más en las mujeres que varones, es decir, las participantes mujeres tenían mayor conocimiento que el género opuesto.

- Se presenta una relación casi nula en cuanto al teatro y la vida cotidiana. Sin embargo, existen diferencias significativas con referencia al género, ya que las mujeres tienen una mayor vinculación en su vida cotidiana con actividades dramáticas.
- Los estudiantes tienen aceptación de que la dramatización se puede usar como recurso didáctico, el cual lo considera mayormente atractivo antes de los métodos tradicionales de aprendizaje.

Ronderos (2020) en su investigación titulada “Fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes de noveno grado del colegio María reina a partir del análisis de la teoría de cambio social de Karl Marx, para optar el grado de Licenciado en Filosofía, facultad de Educación”. El objetivo general fue “Fortalecer el pensamiento crítico de los alumnos de 9° del colegio María Reina de la ciudad de Cúcuta desde el análisis de la teoría de cambio social de Karl Marx, para la apropiación de su contexto y realidad”; donde tuvo una población de treinta y tres alumnos del noveno año en la escuela María Reina de la ciudad de Cúcuta, y una muestra compuesta por dieciocho participantes. Sus conclusiones fueron las siguientes:

- Se obtuvieron resultados positivos que permitieron generar nuevos conceptos y comprender la importancia de fortalecer el pensamiento crítico.
- Por medio de la concientización de las problemáticas de la sociedad donde sus comunidades se ven afectadas, el estudiantado vinculó la relevancia del pensamiento crítico en todo su contexto, reconociendo que la educación tiene la obligación de promover la resolución de problemas coyunturales del presente y de los próximos tiempos.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Quiroz (2020) en su trabajo de investigación “Estado del arte: dramatización como estrategia para el desarrollo de la expresión oral en niños/as de 5 años”, para obtener el grado de bachiller en Educación, en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. El objetivo general fue describir y comprender si la dramatización resulta relevante como una estrategia que desarrolla la expresión oral. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, con 25 investigaciones analizadas, sistematizadas y revisadas, utilizando los instrumentos de fichas bibliográficas y fichas hermenéuticas, para el recojo de la información. La investigación concluye que la dramatización es sumamente importante en el desarrollo de la expresión oral, ya que las investigaciones demuestran que es una estrategia que aporta significativamente en el aprendizaje. Además, se destaca como una estrategia que fomenta el desarrollo de diferentes destrezas, tales como la creatividad, la imaginación, el juicio crítico, entre otros aspectos que potencia el desarrollo individual.

Chavesta (2022) en su investigación cuyo título fue “Taller educativo “Teatro y Pensamiento” para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de III ciclo de curso de currículo de una escuela nacional superior de arte”, para optar el grado de Maestro en Educación con mención en Docencia en Educación Superior. El objetivo general fue “Diseñar un taller educativo para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima” (Chavesta, 2022, p. 6); la investigación incluyó a 15 discentes y tres profesores que enseñaron para estudiantes del tercer ciclo en la asignatura de currículo en pedagogía teatral para la ENSAT (Escuela Nacional Superior de Arte). Se concluyó que “Teatro y Pensamiento” (el taller educativo) representa una opción efectiva para el desarrollo del pensamiento crítico del estudiantado de dicha institución artística.

Salazar (2020) en su investigación titulada “Pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes del curso de realidad nacional e internacional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión-2018” para optar el grado de maestro en educación con mención en docencia e investigación en educación superior. Cuyo OG fue: “Determinar la relación que existe entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes del curso de Realidad Nacional e Internacional en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – 2018” (Salazar, 2020, p. 5). El estudio utilizó un diseño no experimental, transversal. La población estuvo compuesta por la totalidad de alumnos del curso de “Realidad Nacional e Internacional” de la facultad de Ciencias Sociales. Se concluyó que existe una relación significativa entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico, dado que la correlación de rho de Spearman arrojó un valor mayor de 0.7, lo cual indica una correlación lineal directa positiva alta.

2.1.3. Antecedentes locales

Huaraca y Chieclasto (2021) se plantearon como objetivo general identificar la influencia de la dramatización de cuentos infantiles en la mejora de la expresión oral de los estudiantes del segundo grado de educación primaria de la IE Fortunato Luciano Herrera, Cusco – 2021. La conclusión fue que las clases de dramatización contribuyen a mejorar la expresión oral de los estudiantes, evidenciado por el incremento significativo en los resultados del pretest al post-test, pasando de 17.9 al 29.9 puntos.

Landio (2022) en su investigación “Inteligencia emocional y desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la escuela profesional de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2021”, para optar el grado académico de Maestro en Educación mención Educación superior, el objetivo general fue “explicar la

influencia de la inteligencia emocional en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2021” la población estuvo conformada por todos los estudiantes de la Facultad de Educación matriculados en el semestre 2021 -I, sin considerar a los estudiantes de la filial Canas y Espinar. Se concluyó que los resultados evidencian una influencia directa de la inteligencia emocional en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiantado, el cual, sobresalen especialmente las dimensiones interpersonales y de adaptabilidad, al ser componentes esenciales en el fortalecimiento del pensamiento crítico.

Soncco y Huamani (2023) en su investigación, cuyo objetivo general fue “Determinar la relación entre desarrollo de pensamiento crítico y habilidades sociales en los estudiantes del cuarto grado de nivel secundario de I.E. Simón Bolívar, Pomacanchi, Acomayo, Cusco, 2022” (p. 7). Este estudio, fue realizado con 70 estudiantes; llegando a la conclusión de que existe una relación significativa ($p < 0.05$) entre el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades sociales en los estudiantes, lo que refleja una conexión positiva y de alta intensidad.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. La literatura

Para el marco teórico de este estudio, comenzaremos definiendo qué se entiende por literatura, el término tiene su origen latino “littera” que significa “letra” o “escrito”, la primera interpretación para este término fue dada por Aristóteles como “el arte de la palabra”.

A lo largo del tiempo, numerosos autores han intentado establecer una definición, es así que Moliner (1966) describe a la literatura como el arte que utiliza la palabra como forma de expresión, ya sea de manera oral o escrita; enfatizando el aspecto artístico y comunicativo de la literatura; de igual manera, la Real Academia Española define la literatura como el arte de

la expresión a través de la palabra, que puede ser oral o escrita. Otras definiciones de literatura también hacen referencia al conjunto de obras literarias que comparten una característica en particular, puede ser un tema, una disciplina, una época, un movimiento. Estas principales definiciones puntualizan que la literatura es una manifestación de arte que se expresa a través de la palabra escrita o hablada, comprendiendo así la realidad en la que viven. Es difícil determinar con exactitud cuándo y dónde apareció la literatura, sin embargo, se puede afirmar que los primeros sesgos fueron orales; con la elaboración de los textos épicos en la Antigua Grecia la literatura tiene su inicio formal, y ya recién en el siglo XIV, a finales del Medievo y comienzos del Renacimiento europeo, nace lo que comprendemos como literatura.

En el estudio de la literatura una de las tareas ha sido clasificar las obras literarias, en lo que ahora conocemos como géneros literarios. Wellek y Warren (como se cita en Spang, 1996) establecen la teoría de los géneros literarios como un principio de orden, las obras literarias se agrupan por la forma exterior (estructura) y por la interior (contenido). El origen de la división de los géneros se atribuye a Platón (como se cita en Spang, 1996) quien distingue tres tipos de poesía, basándose en el papel que desempeña el autor en la obra: narrativa (épica), dramática y lírica; Aristóteles continúa con la teoría, clasificando los textos por el medio y el objeto de imitación del texto, establece tres géneros fundamentales: narrativo, lírico y dramático. En la narrativa, las acciones de los personajes son referidas por el narrador. En la lírica, el “yo” poético tematiza cualquier punto sobre lo que decida expresarse, utilizando un lenguaje estético y emocional, estructurado en versos, además, en el drama las acciones son ejecutadas por los personajes, ausentando la presencia de un narrador.

2.2.1.1. Géneros literarios

La clasificación ha evolucionado con el tiempo, las teorías contemporáneas sugieren que los géneros literarios son dinámicos y pueden adaptarse a nuevas formas de expresión, dependiendo de su función y su estructura, lo que lleva a una categorización más flexible que incluye especies o subgéneros. Estos subgéneros se caracterizan por tener rasgos comunes dentro de cada género, según Marchese & Forradellas (2019), estos se han adecuado de la siguiente manera:

Tabla 1
Clasificación de los géneros literarios

GÉNERO	SUB-GÉNERO	
Lírica	Oda	
	Elegía	
	Égloga	
	Sátira	
Narrativa	Verso	Epopeya Cantar de Gesta Cantar épico o heroico
	Prosa	Cuento Novela Leyenda Memoria Crónica
Drama	Tragedia Comedia	

Nota. Adaptado de Marchese & Forradellas (2019).

En consecuencia, el género dramático encuentra su origen en la Grecia antigua, en donde se originó a partir de rituales y festividades religiosas, especialmente en honor al dios Dionisio, dios del vino. El término como ya se explicó anteriormente se inicia con Platón (como se cita en Pavis, 1998), quien establece una diferencia según los acontecimientos

ocurridos en el pasado, el presente y el futuro que son representados ante un público. Entendemos por género dramático a la representación de acciones a través de diálogos y acciones, con el fin de ser representada ante un público; el autor expresa ideas y sentimientos a través de los personajes quienes cumplen el rol de verbalizar sin la necesidad de que el autor pueda hablar directamente, el texto desaparece y es representado. A diferencia del género narrativo que se centra en la descripción y el relato, el dramático se enfoca en la interacción entre los personajes, lo que genera un impacto emocional inmediato ante el público, ya que este podrá empatizar con los personajes y cuestionar sus propias creencias y valores. El género dramático está compuesto por cuatro elementos esenciales que son: el diálogo, los personajes, el conflicto y el escenario. Teniendo al conflicto como el motor del drama. En conclusión, el género dramático es una manifestación artística patente y multifacética, que refleja las complejidades de la vida humana y proporciona un espacio para la exploración de ideas y sentimientos.

Los subgéneros dramáticos se originaron en la Antigua Grecia, Aristóteles en su obra *La Poética* escrita en el siglo IV a.C., establece los dos subgéneros fundamentales que son: la tragedia y la comedia. Posteriormente, se añadió la tragicomedia, o también llamado drama, que combina elementos de ambos. como un tercer subgénero, que combina elementos de ambos. Estos subgéneros se fueron estructurando a lo largo del tiempo, las teorías contemporáneas añaden a los tres principales géneros, los subgéneros mayores y subgéneros menores.

2.2.1.1.1. Subgéneros mayores

a) Tragedia

Proviene del griego “tragōidía”, que significa canción del macho cabrío sacrificado a los dioses. Aristóteles lo conceptualiza como una acción imitada, elevada y completa, donde

los personajes actúan en lugar de relatar, y que mediante la compasión y el temor lleva a cabo la purificación de tales emociones.

En otras palabras, la tragedia es una obra que retrata acciones humanas fatídicas para provocar una respuesta emocional profunda en el espectador, es un medio de exploración de la condición y las emociones humanas. Diversos elementos caracterizan a la obra trágica, Aristóteles (1992) afirma que toda obra dramática debe fundamentarse en: la *catarsis* o purga de pasiones; la *hamartia* o el acto del héroe que inicia el proceso que lo llevará a su pérdida; la *hibris*, que representa el orgullo y la testarudez del héroe que persevera; y el *pathos*, que se refiere al sufrimiento del héroe.

b) Comedia

Su origen se remonta a la Antigua Grecia, deriva del griego “komedia” haciendo referencia a la canción ritual en los cortejos en honor al dios Dionisio. La comedia es “una imitación de hombres inferiores” (Aristóteles, 1992) es decir, sus personajes son de condición modesta y consagrados a la realidad cotidiana. Nacida junto a la tragedia, la comedia actúa como un contrapeso a lo planteado por la tragedia, como dice Mauron (como se cita en Pavis, 1998) la tragedia juega con nuestras angustias profundas, a diferencia de la comedia que activa nuestros mecanismos de defensa frente a ellas, puesto que utiliza el humor y la sátira para abordar defectos humanos sin caer en la catarsis como en la tragedia. Aun así, presentará un desenlace feliz con una conclusión optimista: reconciliaciones, alianzas, reconocimientos, entre otros; además de buscar el entretenimiento y la risa, son característicos del subgénero. A lo largo de la historia, ha evolucionado en diversas formas y estilos

c) Tragicomedia o drama

El término fue acuñado por el dramaturgo romano Tito Maccio Plauto en el siglo III a.C., quien lo utilizó para describir obras que invertía los roles tradicionales de dioses y

hombres, generando un efecto burlesco (Pavis, 1998). La tragicomedia combina elementos de la tragedia y la comedia, permitiendo una mezcla de situaciones serias y cómicas. Se caracteriza por presentar personajes y situaciones que reflejan la complejidad del hombre, alternando situaciones cómicas con momentos de tensión o tristeza.

2.2.1.1.2. Subgéneros menores

a) Entremés

Obra cómica corta representada entre los actos de la obra (Pavis, 1998), los personajes pertenecen a las clases populares burlescas y cómicas. Los entremeses de Cervantes son los más conocidos en la literatura española.

b) Farsa

Obra cómica grotesca y bufonesca, de un estilo poco refinado; sin alcanzar el nivel de la comedia (Pavis, 1998) Este subgénero busca provocar la risa a través de la sátira y la crítica social, presentando personajes estereotipados y tramas absurdos.

c) Sainete

Obra corta cómica o burlesca que se presenta entre actos, parecida al entremés con la diferencia que el sainete se inclina hacia la música y la danza (Pavis, 1998).

d) Auto sacramental

Obra religiosa que trata sobre los problemas morales y teológicos. Se originó en el Barroco español, donde se representaban obras con temática religiosa durante las festividades del Corpus Christi entre los siglos XVI y XVII. Mezcla la farsa y la danza con relatos sagrados, captando la atención del público popular (Pavis, 1998). Su objetivo era difundir el cristianismo abordando episodios bíblicos y dilemas morales, buscando transmitir valores cristianos.

e) Melodrama

Es un drama cantado, aparece en el siglo XVIII como una obra en la que interviene en los momentos más dramáticos enfatizando las emociones de los personajes (Pavis, 1998). En otras palabras, la música tiene una función emotiva, porque aparecerá en los momentos adecuados para generar un clima de tensión y emoción.

f) Loa

Obra representada con el espectáculo principal que es muy distinta a la obra principal (Pavis, 1998).

g) Auto

Obra dramática medieval, presenta episodios de la Biblia y los representa en comedias, parábolas, sátiras, entre otros (Pavis, 1998).

2.2.2. La dramatización

Desde los orígenes de la literatura, el género dramático ha constituido una de las formas más antiguas de expresión artística. A diferencia de otros géneros literarios, el drama no se limita a la narración de hechos, sino que propone su realización escénica, permitiendo que los personajes manifiesten emociones e ideas a través de la palabra y el movimiento. Así, la dramatización se presenta como una especie del género dramático, orientada no solo a la expresión artística, sino también al desarrollo integral de la persona promoviendo el pensamiento crítico permitiendo al individuo reflexionar, interpretar y enfrentar de manera consciente los desafíos del mundo contemporáneo.

Refiriéndonos a la “dramatización”, esta se origina en Grecia, “deriva del término *drama*, que proviene del griego y que significa *acción*, que procede del dórico *drân*, que corresponde a la palabra ática *prattein*, que significa actuar” (Pavis, 1998; p.86).

Según Cervera (1992) la dramatización es el proceso de llevar a cabo un drama, dar forma a acciones dramáticas y que esta práctica puede incluir desde la adaptación de textos

clásicos hasta la creación de obras creadas en colectivo. Destacando que es un proceso mental y creativo, teniendo como materia objeto a la acción, siendo esta las decisiones que los personajes realizan para contribuir a la trama de una obra.

De igual manera, Tejerina (1996) afirma que es un proceso creativo y mental que facilita la creación y la expresión, puesto que no se limita a técnicas específicas, sino que implica una forma de dar vía a las acciones dramáticas, lo que permite una exploración activa de emociones y pensamientos. Asimismo, la dramatización es el procedimiento que agrupa tanto recursos verbales como no verbales para la expresión, permitiendo además la utilización de la imaginación para la creación de situaciones, personajes; dando la libertad a los dramatizadores para no depender exclusivamente del texto, lo que podría limitar su expresividad.

Motos (2013) posiciona a la dramatización como una actividad recreativa centrada en el proceso, no estructurada. A diferencia del teatro, propiamente dicho, puesto que la dramatización es un juego que no tiene como fin la presentación o el performance, sino el proceso de esta. Es más, Cervera (como se cita en López, 2010) precisa que la dramatización es una actividad lúdica inspirada en acciones conocidas que se transforman en la trama del juego, siendo un proceso espontáneo. Es por ello que distinguimos a la dramatización no como un término exclusivamente relacionado al área artística; ya que como señalamos, el fin de la dramatización no es formar actores; sino el de contribuir al proceso de crecimiento personal y grupal a través del juego (Motos, 2013).

A tales conceptualizaciones es importante también añadir la utilización del término “juego dramático”, puesto que autores como Motos y Tejerina, lo consideran sinónimo de la dramatización. Ya que ambos términos describen una manera de expresar la DR de forma sin estructura, donde su valor principal está en el desarrollo mismo, orientado a facilitar la

expresión libre y fomentar la creatividad. Esta propuesta es válida para el enriquecimiento de la presente investigación.

Para el desarrollo de la investigación, es primordial esclarecer la creencia en similitud de significados en algunos términos como: teatro, teatralización, teatro de niños, teatro para niños, teatro escolar, juego dramático, dramatización, juego de roles, representación de papeles; palabras correspondientes al ámbito pedagógico teatral. Por esta razón, se hace imprescindible distinguir claramente entre dramatización y teatro, ya que es más común utilizar ambos conceptos de forma similar.

2.2.2.1. Diferencias entre dramatización y teatro

Según Jerez (como se cita en Onieva, 2011) el teatro consiste en dar vida al texto mediante el cuerpo y la voz, con el propósito de la representación de un texto ante un público, apoyándose en elementos adicionales como la escenografía, el maquillaje, la iluminación, entre otros. Su enfoque principal es brindar una experiencia artística y sensorial al espectador.

Es muy común creer que la dramatización es lo mismo que el teatro, y creer que se pueden utilizar ambos términos refiriéndose a lo mismo. Se identifican varias diferencias entre la dramatización y el teatro que resumiremos en cinco diferencias convenientes para la investigación, aunque puedan existir más.

- El teatro “está reservado exclusivamente para el espectáculo y ante un público” (Tejerina, 2004: p.118). En cambio, la dramatización no tiene como objetivo al público; sino al mismo participante y su proceso de creación y expresión al involucrarse en la comprensión e interpretación de las distintas situaciones, temas y actitudes que surgen en la dramatización.

- El teatro es una expresión artística con visión estética, su valor recae en el resultado artístico de su ejecución. En contraste, la dramatización se relaciona más con el desarrollo de la creación, no con la resolución final.
- Una representación teatral requiere de actores profesionales o aficionados, que cuenten con cierta formación en interpretación, manejo del cuerpo y la voz; además de apoyarse en elementos como: el maquillaje, la iluminación, la escenografía, la música, entre otros. En cambio, para la dramatización no se necesita de dichos elementos, los participantes no necesitan de cualidades artísticas puesto que el valor está en su desarrollo a nivel emocional, psicológico, motivacional y hasta académico que alcancen durante el proceso.
- Una representación teatral suele estar basada en un texto escrito, donde los papeles de los personajes son dados por el criterio del director. Estos textos son memorizados y coordinados con el espacio y las acciones de los personajes, ensayadas una y otra vez hasta alcanzar la visión del director. En la dramatización se suelen usar juegos puesto que es un proceso más flexible y personal; el moderador propone y los participantes construyen el desarrollo de la obra a través de sus experiencias y necesidades.
- La dramatización es una práctica lúdica, cambiante al proceso de desarrollo de los participantes. A diferencia, del teatro que al ser espectáculo es tomado como trabajo y cierta seriedad en su montaje, sin dar espacio a variar.

En otras palabras, las principales diferencias que encontramos importantes para la investigación, se deberán por: el propósito, el teatro se enfoca en la representación ante un público mientras que la DR se centra en el desarrollo creativo, expresión y la experiencia vivida por los participantes; y la interacción con el contenido, la dramatización permite a los participantes involucrarse activamente con los conceptos y personajes, promoviendo una

compresión más profunda. Teniendo en cuenta dichas definiciones, hemos creído conveniente utilizar el término dramatización para la presente investigación, puesto que el fin no es una exhibición ni el espectáculo, sin rechazar el producto final; sino que es el proceso no estructurado que busca despertar en el individuo la conciencia de sí mismo y de su entorno.

2.2.2.2. Elementos

El esquema dramático se define por la representación de las acciones motivadas por un conflicto. Los elementos fundamentales para la estructura dramática, según Motos (2013) y Cervera (1992) son:

- **Personaje:** Se refiere a los seres humanos sobrenaturales y simbólicos que participan en la obra dramática. El personaje es quien o quienes realizan la acción dramática.
- **Conflicto:** Es el enfrentamiento entre los personajes, puede tener varias formas: amor, odio, rechazo, entre otros. El conflicto es determinante para la acción dramática, puesto que es el motor de la acción.
- **Espacio:** Al referirnos a dicho elemento, distinguimos dos vertientes. Por un lado, el espacio escénico será el espacio real, el lugar donde sucede la acción. Por otro lado, el espacio dramático que se refiere al entorno diseñado para que se lleve a cabo la acción dramática, siendo el escenario donde interactúan y se despliegan las actividades de los personajes.
- **Tiempo:** En dramatización tiene dos acepciones: el tiempo entendido como época se refiere al periodo en el que se desarrolló la acción dramática; y el tiempo dramático como duración, es lo que dura la representación.

- **Argumento:** También llamado asunto o fábula argumental. Es la secuencia de eventos que componen la historia, incluyendo cómo se desarrollan los conflictos y las resoluciones.
- **Tema:** Representa la idea o ideas centrales de la obra, lo que el autor quiera comunicarnos. Es necesario tener en cuenta que una obra dramática no siempre contiene un solo tema, sino varios temas.

2.2.2.3. La dramatización como estrategia pedagógica

Desde los siglos XVI y XVII, existen registros que evidencian el uso de la dramatización como método pedagógico. En las instituciones jesuitas, se empleaba para implementar modelos morales en los estudiantes; de manera similar, los salesianos utilizaban la dramatización para enseñar aritmética y música. A lo largo del siglo XX su uso fue más recurrente para impulsar y acercar la literatura a los niños (Cervera, 1992).

La dramatización se presenta como una metodología educativa lúdica que rompe con la monotonía y el aburrimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Navarro (como se cita en Onieva, 2011) resalta que el valor educativo de la dramatización radica en sus contribuciones al currículo escolar, al promover la transmisión de valores y fortalecer las habilidades comunicativas, expresivas y creativas.

Cervera (1992) destaca tres aspectos que se logran con la dramatización, los cuales son:

- **El dominio cognoscitivo:** La comprensión del entorno se manifiestan mediante actividades de creación y reflexión, los estudiantes expresan sus experiencias personales a través de las vivencias dramáticas.

- El dominio psicomotor: La expresión verbal y corporal se desarrollan de manera coordinada para reflejar las emociones de los estudiantes. Además, el trabajo en equipo actúa como un filtro permitiendo un desarrollo coherente dentro del mundo ficticio que se crea al dramatizar.
- El dominio afectivo: La implicación activa y dinámica, la colaboración, junto con la valoración y crítica constructiva del proceso tanto personal como grupal, fomentan la autoestima y el auto concepto.

2.2.2.4. Aportes de la dramatización a la educación

Podemos entender a la dramatización como un juego que ofrece estimulación, diversidad, interés, enfoque y motivación Moyles (como se cita en Nuñez & Navarro, 2007) convirtiéndolo en un auténtico medio de aprendizaje distinto, porque conducirá al estudiante de forma natural a la creatividad, a emplear destrezas físicas como mentales, a alcanzar confianza en sí mismo y en sus capacidades. Y no solo ello, sino que desarrollará la autonomía, como apunta Cervera (como se cita en López, 2010) al ser una actividad donde el estudiante es creador y protagonista.

Lo que nos lleva a considerar al juego como una herramienta efectiva en el aprendizaje, el juego dramático o dramatización es una modalidad específica del juego infantil con la única diferencia de que requiere una edad mayor.

La dramatización otorga al estudiante ser el centro de la actividad, convirtiendo cada sesión en una re-creación que fomenta tanto la motivación como el aprendizaje (López, 2010). Al ser una práctica lúdica permite un aprendizaje más natural y significativo para los estudiantes, integrando diferentes capacidades. Motos (2013) establece los siguientes objetivos para la dramatización en el ámbito educativo: desarrollo de la autonomía, permitiendo que el estudiante gestione su propio crecimiento personal; desarrollo del sentido

crítico, que implica la habilidad de analizar mensajes, contextualizarlos y poder hacer una lectura crítica a las que hace referencia; y estimular la creatividad

Como ya hemos mencionado la dramatización es una herramienta pedagógica que integra distintas capacidades para un proceso de aprendizaje más significativo. Barroso & Fontecha (2000) destaca que la Expresión dramática (Dramatización) es una asignatura privilegiada, donde el estudiante, por primera vez en la escuela, se convierte en el centro de su propio proceso de aprendizaje. No solo compete a la asignatura de Arte, distintas investigaciones han manifestado que la dramatización puede ser desarrollada en distintas áreas curriculares. Ya que es una herramienta que tiene como eje al juego, lo que permite al estudiante, experimentar el aprendizaje de una forma diferente. Se sabe que el aprendizaje se da cuando el estudiante construye y hace, la dramatización posibilita que el estudiante sea el protagonista de su proceso creativo. A continuación, desarrollaremos algunas aportaciones de la dramatización en el marco educativo que consideramos relevantes para la investigación:

a. Desarrollo de la creatividad

La educación tiene el potencial de ser un poderoso estimulante para la creatividad, tal como dice Nuñez & Navarro (2007) la educación puede cultivar o ahogar la creatividad, porque, así como puede potenciar también se puede convertir en un obstáculo; las metodologías tradicionales, evaluaciones estandarizadas, entornos inseguros, son algunos ejemplos de cómo la educación puede oprimir la libertad de creación. Por ello, es esencial adoptar herramientas que valoren la innovación, la exploración y el pensamiento crítico. Barroso & Fontecha (2000) nos dice que, la dramatización permite al estudiante desarrollar la creativa, involucrando tanto la invención como la imaginación. Es decir que, cumple con ser un espacio propicio para fomentar la creatividad, ya que implica la producción de escenarios, personajes y situaciones con el uso de recursos desde la palabra, el cuerpo y los

gestos. Estas razones, entre otras, llevan a diferentes autores a relacionar a la creatividad con la dramatización, Motos (2013) resalta el lenguaje dramático como una herramienta eficaz para potenciar los procesos creativos en el ámbito educativo, por su estrecha relación entre la creatividad y el arte.

b. Desarrollo de las habilidades expresivas y comunicativas

Son distintas las investigaciones que afirman que la dramatización enriquece las capacidades expresivas y lingüísticas. Aranguren & Galbete (1996) manifiestan que la dramatización es el proceso artístico que utiliza códigos expresivos y comunicativos, facilitando a las personas el autoconocimiento y la comprensión de su entorno social. Teniendo en cuenta que estos códigos expresivos pueden ser no verbales, la dramatización puede utilizar y explorar el movimiento, la música, o más recursos con que el estudiante pueda expresarse.

Por otro lado, la dramatización genera un entorno seguro que permite generar ideas. Tejerina (1994) explica que el juego funciona como una estrategia para liberar la expresión y superar bloqueos, ya que elimina el temor a ser juzgados, la preocupación por la opinión de los demás y la autocensura al propio éxito o fracaso personal. Al no tener consecuencias en la vida real, el juego se transforma en una herramienta para la exploración y el aprendizaje creativo.

c. Desarrollo de las habilidades sociales y resolución de conflictos

La dramatización implica una realización grupal, ya que se trata de un acto comunicativo en el que un conjunto de participantes que comparten un entorno específico en tiempo y espacio definido. Esto fomenta una interacción constante y una comprensión mutua dentro del grupo; lo que permitirá la integración entre los individuos, superando posibles dificultades en la comunicación de ideas y sentimientos, así como fomentando la aceptación

mutua. Además, Laferriere (como se cita en Nuñez & Navarro, 2007) señala principios intrínsecos que desarrolla el estudiante cuando trabaja en equipo: tener claridad sobre cómo está formado el grupo y cómo interactúan sus miembros, contar con habilidades para unir a las personas y relacionar los acontecimientos que ocurren, mantener una actitud de confianza tanto en uno mismo como en quienes lo rodean, reconocer la importancia del esfuerzo individual y del aporte colectivo dentro de un equipo, y prestar atención de manera activa al entorno, a las personas a lo que sucede, practicando una escucha atenta y reflexiva.

La dramatización al enfocarse en el proceso y no en el resultado; facilita que el estudiantado reconozca las fortalezas y limitaciones de sus compañeros, promoviendo un ambiente de aceptación y apoyo mutuo. En este enfoque de aprendizaje, los estudiantes prestan mayor atención a las ideas y propuestas de sus compañeros.

2.2.2.5. Dimensiones de la dramatización

A. Expresión corporal

La dramatización desarrolla la expresión a través del cuerpo, usando el cuerpo, el gesto y la voz. El cuerpo actúa como medio de expresión, y al utilizarlo en la dramatización los estudiantes ampliarán sus destrezas expresivas teniendo el control de su cuerpo. Se describen algunas dimensiones de la dramatización para la expresión corporal:

- **Expresiva:** Trata sobre la capacidad del estudiante para manifestar su mundo interior a través de movimientos y gestos como herramienta principal.
- **Cuerpo Texto:** Los estudiantes comprenden gestos y posturas relacionadas con las interacciones sociales cotidianas, donde sus movimientos pueden comunicar significados en diferentes contextos.

- **Cuerpo vivencial:** Los estudiantes toman conciencia del propio cuerpo y sus sensaciones. Exploran su energía interna y como esta se traduce en movimiento.

B. Expresión oral

La dramatización promueve la integración del individuo con la sociedad, facilitando aspectos fundamentales como la comunicación y la expresión, ya sea de forma oral, escrita, acústica, kinésica, entre otras (Laferrière; como se citó en López, 2010). En otras palabras, dramatizar para expresar y para comunicar. A continuación, se presentan algunas dimensiones para la expresión oral:

- **Elocución:** Los estudiantes trabajan su pronunciación y entonación, lo que permite expresarse de manera más efectiva y comprensible para la interpretación de un personaje.
- **Fluidez:** Los estudiantes practican el habla en un contexto dinámico y lúdico, lo que le ayudará a desarrollar una mayor comodidad al hablar, reduciendo pausas innecesarias y mejorando la continuidad del discurso.
- **Interacción:** Los estudiantes interactúan con sus pares lo que fortalecerá su capacidad para escuchar y responder adecuadamente a sus compañeros

C. Estructura y elementos del lenguaje dramático

La dramatización permitirá a los estudiantes aprender y entender los principios base y las características del arte en el drama como una manera de expresarse. Además, de identificar los elementos de la estructura dramática como de qué trata la obra (el tema y argumento), en qué contexto sucede (espacio y tiempo), quienes interactúan y cómo (personajes y sus conflictos). Haciendo que los estudiantes sean capaces de planificar y representar escenas de manera coherente, desarrollando un comienzo, medio y final.

D. Composición dramática: individual y colectiva.

La dramatización permitirá a los estudiantes no solo de representar una obra dramática, sino además de crearla, desarrollando habilidades creativas como participante y como espectador crítico y consciente, capaz de analizar y valorar críticamente las manifestaciones artísticas. A continuación, se detallan algunas de las dimensiones que enriquecen la composición dramática:

- **Creatividad personal:** Los estudiantes exploran su creatividad al desarrollar personajes y tramas; se reduce el miedo a cometer errores o a sentirse avergonzados, lo que favorece la comprensión y la confianza en sus propias ideas.
- **Autoconocimiento:** Los estudiantes pueden reflexionar sobre sus propias emociones, actitudes, experiencias, juicios y valores por medio de la interpretación de diferentes roles.
- **Colaboración:** Los alumnos contribuyen al desarrollo de la obra lo que promueve el trabajo en equipo. En la dramatización, la importancia recae en el desarrollo creativo, no tanto en lo que resulta finalmente, lo que impulsa la colaboración y fortalece las relaciones sociales, el desempeño, la autoestima y la aceptación entre los estudiantes. Esto fomenta habilidades sociales y la capacidad de trabajar en conjunto hacia un objetivo común; los estudiantes se vuelven más conscientes de las fortalezas y debilidades de sus compañeros, que los motiva a organizarse no solo para alcanzar sus propios objetivos, sino también para ayudar a los demás a lograr los suyos, generando así un sentido de aceptación y apoyo mutuo.

2.2.3. Pensamiento crítico

2.2.3.1. Evolución del Pensamiento crítico

La historia del pensamiento crítico se remonta a la antigüedad, cuando pensadores críticos y reflexivos como Sócrates comenzaron a cuestionar las creencias y supuestos de su tiempo. A lo largo de los siglos, este enfoque analítico ha evolucionado, influenciado por pensadores de distintas épocas y disciplinas, hasta convertirse en una herramienta fundamental para el análisis y la resolución de problemas en el mundo contemporáneo. Desde sus primeras manifestaciones en la filosofía clásica hasta su desarrollo en la educación moderna, el pensamiento crítico ha sido esencial para fomentar un entendimiento profundo y matizado de la realidad en nuestro contexto.

a. La edad antigua

Campos (2007) menciona que Sócrates es considerado el precursor del uso del pensamiento crítico por las siguientes razones; la primera fue cuestionar lo que piensan las personas de aquel tiempo; y segundo porque inventó un método de análisis para hacer cuestionamientos que necesiten un resultado donde se razone su respuesta.

Esta consistía en utilizar una serie de preguntas dirigidas a sus interlocutores para ayudarles a descubrir verdades por sí mismos. En lugar de proporcionar respuestas directas, Sócrates guiaba a las personas a través de preguntas que estimulaban la reflexión y el autoexamen. Además, Sócrates estaba más interesado en la búsqueda de la verdad que en ganar argumentos. El pensamiento crítico, de manera similar, se centra en descubrir la verdad y llegar a conclusiones bien fundamentadas, en lugar de simplemente defender una posición. A su vez, Aristóteles, seguidor de su escrito titulado “Lógica” establece un dogma central que parte del pensamiento crítico. En conclusión, Sócrates, Platón y Aristóteles, mencionan que una mente educada está lista para buscar la experiencia.

b. La edad Media y el Renacimiento

En este tiempo, los más representativos fueron pertenecientes a la iglesia, aquí tenemos a dos franciscanos John Duns Scotus y William de Ockham, profesores en la Universidad de Oxford, mencionan que desde aquel momento existe una máxima expresión sobre el pensamiento crítico, aunque se le atribuye a Ockham (como se citó a Campos, 2007) “la solución más simple es comúnmente la mejor solución” (p. 18).

También hubo otro gran representante como Santo Tomás de Aquino, que fue un teólogo y filósofo que contribuyó con sus ideas acerca del pensamiento crítico, hizo una contribución significativa al pensamiento crítico, aunque su enfoque fue diferente al de Sócrates (Campos 2007).

Aquino integró la filosofía aristotélica con la teología cristiana y desarrolló un enfoque sistemático para la exploración de la verdad, él utilizó el método escolástico, que implicaba la organización sistemática de preguntas y respuestas sobre diversos temas filosóficos y teológicos. Este método estructurado promovía el pensamiento crítico al requerir que se consideraran múltiples perspectivas y argumentos antes de llegar a una conclusión. El método escolástico también incluía la disputa dialéctica, una forma de debate donde se presentaban objeciones a una tesis y luego se respondían sistemáticamente, esto fomentaba la habilidad de evaluar críticamente los argumentos contrarios y defender razonadamente una posición. Este enfoque fue una gran evolución para el pensamiento crítico.

c. La edad moderna

Los representantes durante esta época en los siglos XV y XVI fueron Thomas More y Francis Bacon los dos procedentes de Inglaterra y Renee Descartes de Francia. Durante esta época Thomas More incluye de forma peculiar de adherir el pensamiento crítico

escribiendo “Utopía”, donde hace una crítica a la política inglesa y da lugar a una innovadora propuesta para la humanidad.

Descartes también propuso “Reglas para la dirección de la mente”. Aquí desarrolló un principio de duda sistemática, que contribuyó mucho al pensamiento crítico ya que cada parte del pensar debía ser cuestionado, puesto en duda y verificado (Campos 2007).

d. La edad contemporánea

Uno de las más grandes representantes es John Dewey fue psicólogo, profesor y filósofo, él redactó muchos libros que aportaron significativamente, por ejemplo, “Como pensábamos” (1911) y “Búsqueda de certeza” (1929) el cual continúa con el concepto indicado por Platón y Aristóteles. Aquí, las consecuencias del pensamiento y los valores humanos enfatizan que el pensamiento crítico es concentrar problemas en el contexto real.

También hay otros autores como Benjamin Bloom que desarrolló una taxonomía en habilidades cognitivas que logró una gran influencia en el cambio educativo en los últimos 50 años.

Es importante resaltar que John Dewey es quien introduce el término pensamiento crítico como sinónimos de solución de problemas, indagación y reflexión (Campos 2007).

Si bien durante esta época fueron muchos los que aportaron al pensamiento crítico, cada uno con diferentes conceptos o ideas, sin embargo, el pensamiento crítico en el entorno de la información viene no solo como objetivo sino también como una solicitud comunitaria. Es de suma importancia una intervención educativa dinámica y eficiente en la obtención de

habilidades del pensamiento crítico para discutir adecuadamente frente a la acumulación de información y procesos sociales múltiples que determinan a la humanidad actual.

2.2.3.2. Definición del pensamiento crítico

El pensamiento crítico comienza con la competencia de cuestionar y evaluar las ideas de manera profunda y reflexiva. Este proceso implica no aceptar la información tal como se presenta, sino examinarla cuidadosamente, considerar diferentes perspectivas y buscar evidencias que respalden o refuten los argumentos.

LA RAE interpreta la palabra pensamiento como una capacidad de análisis, así también, crítico es referido para ellos como una destreza de análisis de un proceso considerando el criterio de uno mismo. Existen muchos autores que definen el pensamiento crítico de diferentes formas:

Para Ennis (1987) el pensamiento crítico puede definirse como una actividad mental deliberada que busca evaluar con fundamento qué postura adoptar o qué conducta seguir. Aborda el pensamiento crítico desde una perspectiva integral, destacando su importancia en el desarrollo personal y profesional. Según este autor, el pensamiento crítico no solo se define como una necesidad del ámbito académico, también como una competencia primordial para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo. En nuestra opinión, subrayamos que el pensamiento crítico constituye un desarrollo activo que abarca el análisis, la valoración crítica y la capacidad de combinar saberes para aplicarlos con originalidad y eficacia.

Además, Ennis señala que el pensamiento crítico se define como una herramienta poderosa para tomar decisiones y resolver problemas. Nos ayuda a identificar las mejores opciones disponibles y a anticipar las consecuencias de nuestras acciones. Esto es especialmente relevante en un ambiente mucho más complejo y cambiante, donde la habilidad de adaptarse y pensar críticamente es primordial para el progreso.

En resumen, nos invita a ver el pensamiento crítico como un proceso dinámico y continuo, el cual nos capacita para ser pensadores más reflexivos y responsables. Su enfoque nos anima a cultivar habilidades de análisis, evaluación y síntesis, y a desarrollar una actitud de curiosidad y apertura mental que es esencial para el aprendizaje y el crecimiento personal.

Facione (1990) define al pensamiento crítico como un proceso racional y autónomo que permite interpretar, examinar, juzgar y deducir, explicando los fundamentos teóricos, metodológicos y situacionales en los que se apoya una decisión o juicio. En sus escritos sobre el pensamiento crítico, resulta relevante esta habilidad como un recurso indispensable para el razonamiento y para tomar decisiones. Facione lo define como un proceso reflexivo que implica evaluar la evidencia y los argumentos de manera objetiva y racional. En nuestra opinión, el enfoque de Facione subraya la necesidad de desarrollar una mente inquisitiva y analítica, capaz de cuestionar las suposiciones y de no aceptar las cosas al pie de la letra.

Además, Facione argumenta que el pensamiento crítico es esencial no sólo en contextos académicos, sino en nuestra vida diaria. Esto resalta su relevancia universal y su rol en la enseñanza de personas informadas y responsables.

En resumen, su enfoque sobre el pensamiento crítico nos invita a ser más reflexivos, a cuestionar de manera constructiva y a valorar la búsqueda de la verdad. Esta perspectiva es invaluable para cualquier estudiante o profesional que aspire a tomar decisiones informadas y bien fundamentadas.

Chaffe (1992) define que el pensamiento crítico “es un proceso cognitivo, activo, deliberado y organizado que usamos para examinar cuidadosamente nuestro pensamiento y el de otros, para clarificar y mejorar nuestra comprensión” (p.48).

Este autor subraya la importancia de ser conscientes de nuestros propios procesos mentales y de cómo estos influyen en nuestra percepción y comprensión de la realidad,

además enfatiza la importancia de desarrollar una mente abierta y curiosa, capaz de cuestionar las suposiciones y de considerar nuevas ideas y perspectivas. Esto es crucial porque el pensamiento crítico, según Chaffee, no solo se trata de encontrar fallos en los argumentos de los demás, sino también de mejorar continuamente nuestro propio pensamiento y juicio

Paul y Elder (2003) definen el pensamiento crítico como la forma de razonar frente algún tema, situación o conflicto, en ello, el pensador restaura la calidad de su pensamiento capturando las estructuras de pensamiento y exponiéndolas a los estándares intelectuales.

El pensamiento crítico es la disposición de analizar y valorar la información de manera objetiva y juiciosa. Implica cuestionar las ideas, argumentos y evidencias en lugar de aceptarlas automáticamente. Este tipo de pensamiento busca comprender profundamente los problemas, identificar supuestos y sesgos, y considerar diversas perspectivas antes de llegar a una conclusión. El objetivo es tomar decisiones informadas y bien fundamentadas, evitando errores y prejuicios.

2.2.3.3. Elementos del pensamiento crítico

El pensamiento crítico se fundamenta en varios elementos clave que permiten analizar y evaluar la información de manera rigurosa, Paul y Elder (2003) nos dan a conocer ocho elementos del pensamiento crítico:

- **Propósito del pensamiento:** Se refiere a que todo razonamiento tiene un objetivo o meta, que implique buscar soluciones.
- **Pregunta en cuestión:** Todo razonamiento debe partir de una pregunta para encontrar una respuesta o solución.
- **Información:** Todo razonamiento debe someterse a un cuestionamiento donde se realice la búsqueda de datos, hechos, observaciones y vivencias.

- Interpretación e inferencia: Se define como el uso de conclusiones y recursos para el razonamiento propuesto.
- Conceptos: Todo razonamiento debe estar compuesto de teorías, definiciones, principios, modelos, entre otros, para lograr una precisión correcta y evitar la ambigüedad.
- Supuestos: El razonamiento debe estar compuesto por presuposiciones que se determinen si son justificables, para evitar los errores.
- Implicaciones y consecuencias: Todo razonamiento trae consigo consecuencias, lo cual debe analizarse si son positivas o negativas y considerando todas las consecuencias posibles para la toma de decisiones.
- Puntos de vista: Enfatiza la percepción o perspectiva que debe lograr todo sujeto ante un problema, identificando sus fortalezas o debilidades.

En resumen, estos componentes del pensamiento crítico no sólo facilitan una comprensión más a fondo y analítica de la información, sino que también fomentan una toma de decisiones más informada y racional, aspectos esenciales para cualquier disciplina académica o profesional.

2.2.3.4. Características del pensamiento crítico

Este se distingue por una sucesión de características fundamentales que lo hacen indispensable para el análisis y la determinación de problemas. Un individuo que usa bien el pensamiento crítico, posee diferentes características que lo mantiene a tener una mente abierta y un enfoque analítico en la resolución de problemas. Esta persona no se conforma con respuestas superficiales, sino que investiga a fondo, cuestiona las suposiciones y considera diversas perspectivas antes de tomar decisiones. Además, demuestra una capacidad

constante para reflexionar sobre sus propios pensamientos y ajustar su enfoque en función de nuevas evidencias y razonamientos.

Según Wade (como se citó en Campos, 2007) identifica ocho características en el pensamiento crítico, incluye la generación de cuestionamientos, identificar con claridad el problema, evaluar la evidencia, analizar las bases y los posibles sesgos, mantener un pensamiento objetivo, evitar simplificaciones excesivas, considerar diferentes enfoques y asumir la ambigüedad con apertura.

Por otro lado, Rodríguez (2021) nos menciona que, para entender mejor el pensamiento crítico, debemos considerar siete características en el pensamiento crítico:

- Es racional y razonable: Para tomar una decisión, un individuo que emplee el pensamiento crítico no implica las conclusiones apresuradas ni se apoya en sus emociones. Por el contrario, es capaz de reunir la información necesaria para comprender por completo una situación y de analizarlos para llegar a la conclusión más razonable. Por ello, no se puede considerar como pensamiento crítico cualquier razonamiento que se basa en las opiniones o los sentimientos en vez de los hechos.
- Es reflexivo: Reunir datos relacionales y dejar de lado las emociones no es suficiente para realizar un acto de pensamiento crítico. También es necesario que una persona reflexione sobre el asunto para asegurarse de comprender completamente lo que está sucediendo si desea formular un juicio crítico.
- Es fundamental tener iniciativa para explorar un tema: si alguien carece de motivación o inquietud frente a un determinado asunto, no logrará desarrollar un pensamiento crítico eficaz sobre ese contenido. Querer entender verdaderamente lo que sucede es esencial para recopilar y analizar todos los datos de manera no sesgada. La curiosidad

es innata en las personas capaces de formular juicios críticos; además, en momentos han tenido que generársela.

- El individuo debe lograr pensar con suficiente autonomía: Una persona nunca podrá desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico aceptando toda la información que recibe. En cambio, alguien que desea lograrlo debe ser capaz de examinar todos los hechos y opiniones que recibe para distinguir entre los que son verdaderos y los que no lo son. Una persona apta de emplear el pensamiento crítico no puede ser manipulada con facilidad, por esta misma razón: puede distinguir entre la verdad y lo que no lo es al reflexionar constantemente sobre lo que escucha.
- Necesita de pensamiento innovador: La persona debe poder identificar soluciones creativas a varias dificultades, ya que no puede confiar en todo lo que escucha; de esta forma, podrá crear sus propias resoluciones, aunque aún nadie la haya descubierto.
- Debe ser equitativo: Para determinar cuál es la verdadera, la persona que puede producir opiniones críticas debe poder oír todos los relatos de un mismo suceso. Como resultado, aquel que desea dominar esta habilidad no debe dejarse conducir por sus prejuicios e ideas anteriores; las ideas imparciales no tienen espacio en él.
- Se enfoca en elegir de manera consciente qué creer o hacer: Son los que puede ser con capacidad de emplear el pensamiento crítico con el fin de reflexionar de manera presente sobre algunos puntos tan cruciales de la vida, en contraste con muchas personas que simplemente se dejan llevar y nunca eligen su forma de pensar o actuar. Tienen la capacidad de formar su propio destino y hallar las verdades que son verdaderas para ellos, en vez de dejarse influenciar por lo que dice el resto.

2.2.3.5. Niveles del pensamiento crítico

El pensamiento crítico se desarrolla mediante distintos niveles que reflejan la profundidad y complejidad del análisis que una persona puede realizar, ante esto tenemos las posiciones de diferentes autores.

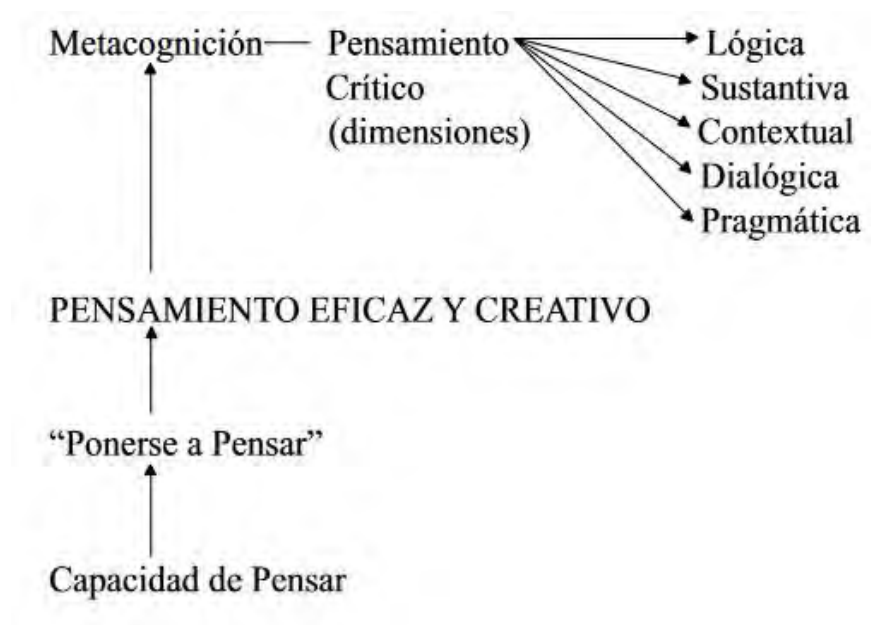
Según el MINEDU (2016), nos menciona que se tienen tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico, y cada uno nos muestra una lista de capacidades para alcanzar al nivel óptimo de pensamiento. Es fundamental considerar, sin embargo, que, si se desea alcanzar esta aspiración educativa, la planeación situaciones educativas, la agrupación del salón pensante y la forma, técnica y metodología a emplear con la intención de desarrollar esta capacidad crucial son de gran relevancia:

- Nivel literal: Los maestros deben brindar al alumno actividades que fomenten el desarrollo de los sentidos en la fase inicial del camino para lograr el pensamiento crítico. Por ejemplo, se puede hacer uso de un modelo multisensorial para exponer al estudiante la información que se requiere. En este nivel, los estudiantes son capaces de identificar hechos, detalles y conceptos clave directamente del material de estudio sin necesidad de interpretar o analizar más allá de lo explícitamente mencionado. Esta capacidad es fundamental como pilar para niveles más avanzados de pensamiento crítico, visto que proporciona el conocimiento esencial sobre el cual se pueden construir inferencias, análisis y evaluaciones más complejas. Aquí tenemos algunas capacidades como la percepción, la observación, discriminación, nombrar o identificar, emparejar, secuenciar y ordenar; todas estas nos permitirán lograr una estimulación que desea conseguir dentro de este nivel.
- Nivel inferencial: Se refiere a la habilidad de los alumnos para ver más allá de la información explícita que se les presenta y hacer deducciones lógicas basadas en esa

información. En este nivel, los estudiantes pueden interpretar datos, identificar relaciones implícitas, y extraer conclusiones fundamentadas a partir de evidencias y premisas. Este nivel es crucial, ya que permite a los estudiantes aplicar su conocimiento de manera flexible y creativa, resolviendo ejercicios sofisticados y tomando decisiones informadas inspiradas en un análisis profundo y crítico de la información disponible. Aquí tenemos diferentes capacidades como inferir, comparar-contrastar, entre otras.

- Nivel crítico: Se caracteriza por ser el nivel más alto ya que el estudiante está en condición no solo de comprender y analizar el contenido, sino que también cuestionar su validez, relevancia y lógica. Esto implica comparar diferentes puntos de vista, reconocer vacíos y suposiciones subyacentes, y llegar a conclusiones bien fundamentadas. Desarrollar este nivel de pensamiento es esencial para formar individuos que puedan tomar decisiones informadas, resolver problemas de manera efectiva y contribuir de manera constructiva en diversos contextos académicos y profesionales. Dentro de este nivel tenemos las capacidades como debatir-argumentar, evaluar, juzgar y criticar.

Por otro lado, Villarini (2003) el pensamiento crítico es la habilidad del pensamiento para estudiarse y autoevaluarse; el crecimiento, eficacia y creatividad del pensamiento se encuentra en su habilidad para el constante examen, crítica, control a sí mismo, la metacognición es la fuente de su habilidad crítica. En el siguiente esquema se puede observar cómo es la representación del desarrollo de la habilidad para pensar hacia el pensamiento crítico:

Figura 1*Desarrollo del pensamiento crítico.**Nota.* Tomado de Villarini (2003)

La habilidad para el desarrollo del pensamiento crítico se plantea desde la metacognición, el pensamiento se eleva al nivel crítico cuando se realiza la metacognición desde cinco perspectivas críticas que los humanos han creado a lo largo de la historia para examinar y evaluar el pensamiento, estos niveles o cinco perspectivas, son los presentados a continuación:

- **Lógica:** Alude a la facultad de observar y evaluar críticamente cómo uno piensa evaluando si los razonamientos seguidos son coherentes y válidos, conforme a los principios de la lógica, y si las ideas expresadas son claras y comprensibles."
- **Sustantiva:** Consiste en la capacidad de reflexionar sobre la propia manera de entender la realidad, considerando la información, los conceptos y los enfoques

metodológicos adquiridos desde distintas disciplinas, las cuales aportan conocimientos reconocidos como válidos y relevantes.

- Contextual: Supone la capacidad de analizarse a uno mismo tomando en cuenta el contexto personal y social que influye en el ejercicio del pensamiento, que, al mismo tiempo, se refleja en él.
- Dialógica: Implica la habilidad de examinarse con respecto al pensamiento de los demás, de aceptar perspectivas diferentes.
- Pragmática: Implica explorar las motivaciones, conflictos de poder y emociones que influyen en el pensamiento, así como reflexionar sobre los fines que persigue y los efectos que genera.

2.2.3.6. Habilidades del pensamiento crítico

El debate sobre la esencia de las capacidades críticas frecuentemente se enfoca en comparar la instrucción de habilidades amplias frente a aquellas que son más especializadas (McPeck, Paul & Tsui; como se citó en López, 2013). Se considera que mientras más amplio o general es un heurístico, menor resulta su efectividad para abordar un problema específico. Por el contrario, cuanto más específico sea el heurístico, más seguro será la solución a un problema particular.

Dejando claro la discusión acerca de las habilidades, existen diferentes autores que clasifican de distintas formas, el primero en darle una clasificación fue Bloom (1956) titulada “Taxonomía de los objetivos educativos”, ya que contextualiza los conocimientos a partir de una jerarquización por fases, donde la primera escala sería la memoria, luego viene la comprensión, el análisis, síntesis y evaluación, así sucesivamente hasta alcanzar el nivel más alto del proceso, que representa la manifestación del pensamiento crítico.

Por otra parte, Piette (1998) categoriza las habilidades del pensamiento crítico en tres grupos; el primero se refiere a la capacidad de lograr una clarificación de la información (realizar y comprender preguntas, así como definiciones, diferenciar los elementos de una argumentación o alguna situación, reconocer y esclarecer los problemas importantes); el segundo grupo abarca la capacidad de realizar un juicio sobre la veracidad de una información recibida (juzgar y cuestionar la credibilidad de una fuente de información, identificar los propósitos implícitos y juzgar el valor lógico de una argumentación); finalmente el último grupo es donde se evalúan las informaciones (obtener conclusiones, formular hipótesis y argumentos, realizar generalizaciones, inferir).

Por otro lado, Ennis (2011) realiza una clasificación más allá del componente cognitivo del pensamiento, estas son: las disposiciones y las capacidades; la primera hace referencia a que cada persona hace un aporte a una tarea de pensamiento, cualidades como la apertura mental, el compromiso con el bienestar, la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y el conocimiento con los demás; la segunda se refiere a las capacidades cognitivas para pensar críticamente, como uno puede centrarse, analizar y juzgar.

Según Facione (2007) describe las habilidades del pensamiento crítico de la siguiente forma:

- La interpretación: Hace referencia a la destreza de comprender y comunicar la relevancia de múltiples tipos de información o experiencias, incluyendo hechos, juicios, costumbres o métodos. Entre sus subcomponentes se encuentran la categorización, la interpretación del significado y la clarificación conceptual.
- El análisis: Se basa en reconocer las conexiones, tanto reales como hipotéticas, entre afirmaciones, cuestionamientos, explicaciones u otras formas de representación, con la finalidad de comunicar ideas, valoraciones, vivencias, opiniones e información

- La evaluación: Se trata de evaluar cuán confiable resulta lo que se plantea, así como otras formas de representación que interpretan las percepciones, vivencias, contextos, valoraciones, creencias u opiniones de un individuo.
- La inferencia: Consiste en reconocer y reunir los elementos clave que permiten llegar a una conclusión lógica, formulando suposiciones e hipótesis. Implica analizar la información pertinente y derivar conclusiones basadas en información, principios, demostraciones, valoraciones, creencias, opiniones, ideas, explicaciones, interrogantes u otras formas de expresión. Entre las habilidades que destaca se encuentran el análisis crítico de la evidencia, la generación de alternativas y la formulación de conclusiones fundamentadas.
- Explicación: Se refiere a la habilidad de comunicar los hallazgos de una investigación personal de manera lógica y reflexiva. Esto implica ofrecer una visión integral que permita explicar y respaldar el razonamiento con fundamentos sólidos y bien estructurados.
- Autorregulación: Consiste en la supervisión de las actividades cognitivas autoconscientes, se emplea la capacidad de análisis, evaluación a los juicios inferenciales.

2.2.3.7. Características de un pensador crítico

La persona que piensa de manera crítica se reconoce por su destreza para analizar datos de forma metódica y con dirección clara. Posee una variedad de características que le permite considerar distintas opiniones antes de llegar a una conclusión. Además, muestra una inclinación por el escepticismo saludable, cuestionando las afirmaciones y buscando evidencias sólidas que las respalden. La curiosidad intelectual y la disposición para

reflexionar sobre sus propios prejuicios y suposiciones también son rasgos distintivos de alguien que practica el pensamiento crítico con eficacia, las características que distinguen a un pensador crítico según Roeders (como se citó en Luzon, 20222) son las siguientes:

- a) **Agudeza perceptiva:** Esta capacidad permite analizar en profundidad los elementos de un tema o situación, lo que contribuye a asumir una posición adecuada frente a los demás. Supone reconocer las ideas clave que sustentan nuestros planteamientos, así como comprender tanto el contenido explícito como el implícito, es decir, interpretar lo no dicho y encontrar ejemplos que refuercen nuestras afirmaciones.
- b) **Cuestionamiento permanente:** Nos brinda la capacidad de evaluar diversas situaciones que surgen, siendo un proceso de búsqueda continua de las razones detrás de los hechos. Implica seguir explicaciones, investigar y cuestionar tanto nuestras acciones como las de los demás. Además, nos invita a abandonar el conformismo y comenzar a reaccionar.
- c) **Construcción y reconstrucción del saber:** Se entiende como la capacidad de mantenerse en estado constante de apertura hacia nuevos aprendizajes, reformulando y enriqueciendo el saber propio a través del uso integral de diversas habilidades. Esta competencia implica articular de manera crítica la teoría con la práctica. No se limita a poseer conocimientos técnicos y científicos bien fundamentados, sino que implica saber emplearlos en situaciones reales, generando transformaciones en el entorno cercano y comunitario.
- d) **Mente abierta:** Es la facilidad o voluntad de admitir los pensamientos e ideas de los demás, incluso si son erróneos o contrarios a los nuestros. Consiste en aceptar que las ideas de los demás pueden ser válidas, y al mismo tiempo, reconocer la posibilidad de que nuestras propias opiniones o acciones no sean las correctas, lo cual nos lleva

a reconsiderar y modificar nuestra manera de pensar y comportarnos. Además, implica valorar y apreciar lo que otras personas aportan.

- e) **Coraje intelectual:** Es la capacidad de enfrentar situaciones difíciles con coraje y determinación y expresar el propio enfoque desde un alto nivel. No se rebaja a hacer daño y no se siente tentado a reaccionar negativamente. Es decir, las cosas se dicen "como son", con objetividad y dignidad, sin miedo a prejuicios.
- f) **Autorregulación:** Es la habilidad de regular la forma del pensamiento y el actuar; reconoce nuestras fortalezas y limitaciones, reconoce las debilidades de nuestro enfoque y las mejora. Refleja nuestras acciones y convierte lo negativo en positivo. Se remonta a lo que caminamos para retomar el camino.
- g) **Control emotivo:** Se trata de regularse a uno mismo, es decir implica saber conservar la calma ante tus ideas o pensamientos. Significa mantener la calma y no dejarse llevar por reacciones inmediatas. Es fundamental expresarse con tacto, recordando que el análisis crítico se dirige a las propuestas, no a las personas.
- h) **Valoración justa:** Es la capacidad de otorgar a los hechos y opiniones la importancia que merecen, manteniendo el juicio libre de influencias emocionales. Implica formar una opinión personal sobre una situación, fundamentada en un juicio razonado y respaldado por información concreta.

2.2.3.8. Pensamiento crítico en la educación

El pensamiento crítico es una capacidad esencial en el ámbito educativo, porque instruye a los alumnos para analizar, evaluar y sintetizar los argumentos siendo una consecuencia efectiva. En una sociedad cada vez más compleja y con una sobreabundancia de información, la capacidad de pensar con criterio posibilita a las personas discernir entre hechos y opiniones, identificar argumentos válidos, y poder tomar decisiones importantes.

Integrar el pensamiento crítico en el ámbito educativo no hace solo la mejora en el aprendizaje académico, sino también los alumnos están listos para enfrentar desafíos de la vida cotidiana y del entorno profesional con una mentalidad analítica y reflexiva. Fomentar esta habilidad desde temprana edad es primordial para desarrollar ciudadanos informados y responsables, capaces de contribuir positivamente a la sociedad.

Oviedo & Páez (2020) mencionan que existen muchas conceptualizaciones sobre el pensamiento crítico, pero todavía es necesario conectar estos conceptos con las didácticas y los currículos en entornos educativos y de aprendizajes específicos.

El concepto de pensamiento crítico es polisémico dentro del ámbito de la indagación sobre el pensamiento crítico y la educación; esto se debe a que se define a partir de su conexión con varias áreas y con disciplinas relacionadas en contextos particulares.

A pesar de que existen muchas conceptualizaciones sobre el concepto de pensamiento crítico, sigue siendo necesario conectar estos conceptos con las didácticas y los currículos en entornos de enseñanza y aprendizaje específicos.

Se debe destacar que el concepto de pensamiento crítico es polisémico en el ámbito de la investigación sobre la educación y el pensamiento crítico, debido a su conexión con varias disciplinas y prácticas relacionadas en situaciones particulares.

Un ejemplo que muestra esta diversidad lo menciona Vélez (como se citó en Oviedo & Páez, 2020) a través de una amplia investigación, identifica cinco asuntos relacionados, estos son: naturaleza (definiciones y dimensiones); el proceso de enseñanza, que abarca tanto los contenidos que deben transmitirse como aquellos deben ser aprendidos, se enfoca principalmente en el desarrollo y fortalecimiento de habilidades cognitivas y de pensamiento; inclusión curricular (integración o logran un cambio en la malla curricular para el

pensamiento crítico como eje transversal); competencia (identificación de dimensiones y subcompetencias involucradas en la formación); y estrategias (adopción o diseño de estrategias basadas en el paradigma socioconstructivista desde las que se privilegia la interacción).

Es importante mencionar el pensamiento crítico en la escuela ya que para Sternberg (1986) se trata de los métodos, técnicas y formas de pensamiento que las personas emplean para enfrentar desafíos, elegir entre distintas opciones y adquirir nuevos conocimientos. Así mismo funciona como un proceso intelectual que requiere el uso de una variedad de habilidades que permitan la concientización, evaluación y reflexión sobre las experiencias de aprendizaje, con el fin de que el estudiante pueda examinar una situación problemática y elegir la mejor solución para ella.

El seguimiento de los pasos relacionados con las distintas etapas del pensamiento crítico ayuda a que estas decisiones se tomen de manera racional y menos emocional. Las funciones cognitivas se vinculan estrechamente con las vivencias anteriores y las emociones que estas generan, influyendo directamente en las elecciones y comportamientos que se adopten más adelante. Los alumnos se enfrentan diariamente a situaciones que deben ser valoradas desde diferentes perspectivas.

2.2.3.9. Didáctica y pensamiento crítico

La didáctica y el pensamiento crítico son dos pilares fundamentales en el ámbito educativo. La didáctica, como ciencia y arte de la enseñanza, se centra en los métodos y estrategias que facilitan el aprendizaje efectivo. Por otro lado, el pensamiento crítico se hace referencia a la habilidad de los estudiantes para examinar, valorar y combinar información de forma coherente y reflexiva. Integrar el pensamiento crítico en la didáctica implica diseñar y aplicar enfoques educativos que no solo transmitan conocimientos, sino que también

promuevan la habilidad de los alumnos para cuestionar, razonar y buscar la toma de decisiones informadas. Esta perspectiva holística no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también prepara al estudiantado enfrentar desafíos reales con pensamiento crítico y una actitud activa. Promover el pensamiento crítico mediante métodos didácticos innovadores es crucial para desarrollar ciudadanos que puedan aportar de manera significativa a la sociedad.

Tamayo, Zona, & Loaiza (2015) nos mencionan que la formación de pensamiento crítico en campos particulares del conocimiento es el objetivo principal de la didáctica de las ciencias en la actualidad; la creación de pensamiento crítico en los alumnos en todos los campos del conocimiento sería el objetivo de la didáctica de las ciencias desde esta perspectiva teórica; para lograrlo, sin duda, se utilizaría la enseñanza de los diversos conceptos que se han enseñado tradicionalmente, así como de algunas estrategias que han sido probadas históricamente y otras que buscan mejorar la comprensión que los alumnos han aprendido; las prácticas pedagógicas y la perspectiva didáctica desde las cuales pensamos y enseñamos deben estar relacionadas para avanzar en la formación de pensamiento crítico en los alumnos; se puede influir en el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos a través del comportamiento del maestro en el salón de clases.

Es necesario considerar las técnicas y métodos que se emplean en este proceso si se reconoce que la enseñanza asume un rol primordial en la creación del pensamiento crítico. La formación de la capacidad crítica del alumno puede ser facilitada o no por los diversos modelos de enseñanza, sin importar el campo en el que se trate.

2.2.3.10. El texto oral y el pensamiento crítico

Es importante destacar la relación que existe entre el texto oral y el pensamiento crítico dentro del ámbito educativo, ya que es fundamental para la evolución integral de los estudiantes. El texto oral, entendida como la capacidad de manifestarse verbalmente de manera explícita y efectiva, es una herramienta esencial para el aprendizaje y la comunicación. A través de la expresión oral, los estudiantes no solo transmiten ideas y conocimientos, sino que también participan en debates, discuten diferentes puntos de vista y refinan sus argumentos. Este proceso fomenta el pensamiento crítico, ya que necesita que los alumnos analicen información, evalúen evidencias y articulen sus razonamientos de manera coherente y lógica. Integrar el texto oral en las prácticas educativas permite a los estudiantes formular habilidades críticas esenciales, como la capacidad de cuestionar, argumentar y reflexionar, preparándolos así para afrontar las dificultades académicas y profesionales con seguridad y competencia.

Para Santillán (2022) el texto oral es el proceso comunicativo más importante, ya que es la primera herramienta del pensamiento que ayuda a distinguir entre lo real y lo ficticio, lo específico y lo simbólico, lo que se ve y no se ve. El texto oral permite la creación y la reconstrucción de significados, formas y seres.

Con respecto a la teoría innatista, el filósofo y lingüista Noam Chomsky sostiene que el lenguaje es una facultad independiente de la cognición y que no es influenciado por las fuerzas sociales ni se aprende por imitación. Según esta teoría, el lenguaje es una habilidad del pensamiento que se basa en el texto oral como habilidad del pensamiento. El lenguaje es una característica que todos los seres humanos poseen, incluso antes de nacer; los niños construyen un léxico específico al que aplican la gramática con el fin de reconocer las categorías a las que corresponde cada palabra y cómo puede organizarse; la adquisición de

las reglas fundamentales del lenguaje no se hace de manera consciente (Chomsky; como se citó en Gaspar & Orozco, 2024).

Por otra parte, la importancia de la palabra recae especialmente en la conexión de la misma con el pensamiento crítico, ya que este se puede manifestar gracias a la palabra. (Vigotski; citado en García, 2018).

Esta autora también menciona que la aparición de dos términos del lenguaje oral se puede observar con estas breves reflexiones: la comunicación oral y la expresión oral; estos términos están relacionados con las habilidades, disposiciones y capacidades del pensamiento crítico. Según la RAE, el lenguaje oral se entiende como la capacidad humana de comunicarse mediante sonidos articulados. Por su parte, la expresión oral se refiere a la posibilidad de hacerse entender a través del uso de la palabra, mientras que la comunicación oral implica un intercambio entre dos o más personas.

El lenguaje, con todos los elementos que lo componen como la memoria, la creatividad y las emociones, es el medio a través del cual construimos nuestro pensamiento. Este proceso no solo facilita nuestra interacción con otros, sino también nos ayuda a organizar y compartir nuestras ideas tanto de forma interna como externa. Por ello, resulta fundamental promover la expresión y la comunicación oral de manera crítica y constructiva.

A través de la expresión oral somos capaces de referirnos a diferentes momentos del tiempo – pasado, presente y futuro-, expresar emociones, estados y objetivos, así como diferenciar entre quienes realizan una acción y quienes la reciben. Esta habilidad involucra componentes textuales, fonológicos, semánticos, sintácticos y pragmáticos. Finalmente, mediante la comunicación oral transmitimos información, ideas, sentimientos, creencias, opiniones y actitudes a otras personas. Este proceso se da dentro de un contexto específico y requiere una retroalimentación activa. Para que ocurra, es necesaria la participación de al

menos dos individuos: uno que emite el mensaje y otro que lo recibe. Es justamente en esta interacción donde se origina y fortalece el pensamiento individual.

En resumen, la relación entre oralidad y pensamiento crítico es importante para la comunicación efectiva y la capacidad de análisis. A través del texto oral, no solo compartimos ideas y argumentos, sino también desarrollamos la habilidad de evaluar y refinar nuestros propios pensamientos. Este intercambio dinámico y reflexivo fortalece nuestra capacidad para pensar críticamente, permitiéndonos abordar problemas de manera más informada y articulada.

2.2.3.11. Dimensiones del pensamiento crítico

En el proceso de desarrollo del pensamiento crítico es importante tener en cuenta lo que menciona el Minedu (2016) en el Currículo Nacional, el estudiante se relaciona con diversas personas o comunidades. Mediante esta interacción, la persona puede emplear el lenguaje oral con creatividad y responsabilidad, considerando el efecto de sus palabras y de lo que escucha, así como desarrollando una actitud crítica frente a los medios audiovisuales.

Por lo tanto, consideraremos tres dimensiones fundamentales que emergen como pilares que guían la adquisición y aplicación del conocimiento: primero tenemos la:

Capacidad de recibimiento de información, inferir e interpretar, reflexionar y autorregulación. La obtención de la información se refiere a la habilidad para extraer información explícita expresada por sus interlocutores. Una vez obtenida, el estudiante establece el significado del texto al conectar conocimiento evidente e inferencial, lo que lleva a inferir una reciente información o llenar los vacíos presentes en el texto oral, además la información debe ser interpretada a través de la inferencia, un proceso que permite al individuo formular conclusiones y juicios informados. Finalmente, la Reflexión y autorregulación actúan como el mecanismo mediante el cual se evalúan y ajustan las propias

creencias y decisiones, asegurando que el pensamiento sea coherente, crítico y orientado a la mejora continua.

- **Obtención de la información:** Es un proceso clave en el crecimiento de competencias comunicativas y del pensamiento crítico. A diferencia de los textos escritos, donde el lector tiene la oportunidad de revisar y analizar el contenido a su propio ritmo, los textos orales presentan el desafío de capturar y procesar la información en tiempo real. En este contexto, quien recibe el mensaje debe estar apto para obtener información de forma explícita y proporcionada por los hablantes. Además, debe comprender el significado del discurso, interpretar los recursos verbales, no verbales y gestuales, apreciar el lenguaje con fines estéticos y reconocer las intenciones comunicativas de los interlocutores. Es por ello que la habilidad para obtener información precisa y completa de un texto oral es fundamental no solo para la comprensión del mensaje, sino también para la construcción de nuevos conocimientos y la participación efectiva en intercambios comunicativos.
- **Inferencia e interpretación:** Esta dimensión es fundamental para la comprensión profunda del lenguaje hablado. Mientras que la comunicación oral puede parecer directa, a menudo implica significados que van más allá de las palabras pronunciadas, requiriendo que el oyente construya el propósito del texto en base a la información implícita para inferir una nueva información, además debe deducir el origen del problema a partir de lo escuchado y exponer los argumentos del razonamiento propio sobre el contenido y las intenciones de los hablantes. Es por ello que ser capaz de hacer inferencias precisas y realizar interpretaciones adecuadas es crucial para responder de manera efectiva y para participar activamente en interacciones orales,

lo que convierte a estas habilidades en componentes esenciales del pensamiento crítico y del desarrollo comunicativo.

- **Reflexión y autorregulación:** Son procesos esenciales que permiten a los estudiantes evaluar y ajustar sus respuestas y comprensión en tiempo real, la comunicación oral requiere una adaptación inmediata, lo que implica un alto grado de autorregulación. Reflexionar y autorregular sobre lo escuchado permite al oyente compare y contraste sus argumentos con su experiencia y contexto, además permite reconsiderar su posición y juicio para evaluar sus fortalezas y debilidades, en conjunto, estas no solo mejoran la comprensión del texto oral, sino que también fortalecen la capacidad para la toma de decisiones informadas y responder de manera consciente en contextos comunicativos diversos, dando lugar a un buen manejo del pensamiento crítico.

2.1. Marco conceptual (palabras clave)

- **Dramatización:** Según Cervera (1992) la dramatización es el proceso de realización del drama, un proceso mental y creativo. Dicho proceso tiene como materia objeto a la acción, siendo esta las decisiones que los personajes realizan para contribuir a la trama de una obra.
- **Expresión corporal:** La expresión corporal es un término empleado en las artes escénicas para describir el actuar conjunto del cuerpo, los gestos y la voz con el fin de comunicar pensamientos, situaciones y emociones específicas. El desarrollo de la expresión a través del cuerpo es fundamental en la disciplina teatral, por lo que es crucial enfocarnos en mejorar las habilidades expresivas de los estudiantes. Esto les permitirá explorar y aprovechar al máximo las capacidades del cuerpo como un instrumento de comunicación, facilitando así un lenguaje expresivo genuino.

- **Expresión vocal:** Este enfoque promueve el fortalecimiento de la identidad vocal por medio de la experiencia que está cercana a la somática, que incluye actividades como modular la voz, el canto, vocalización sin las limitaciones de preconceptos estéticos sobre el sonido. A menos que se busque un tono vocal específico, este enfoque crea un entorno de libertad expresiva que facilita la escucha y el entendimiento de la voz en su forma más auténtica. Permite redescubrir la espontaneidad de la voz y explorar sus potenciales expresivos, además de facilitar la conexión con las voces de los demás, ya sea con fines artísticos o personales.
- **Guion dramático:** Es un texto que detalla todo el contenido literario y técnico requerido para la producción y ejecución de una obra teatral, en esencia, el guion es el formato utilizado para escribir una historia adaptada al teatro. Estas historias se organizan en una estructura que sigue las tres partes tradicionales: introducción, desarrollo y conclusión, es por ello que la obra es representada por un elenco de actores que interpretarán diversos personajes en el escenario para dar vida a la trama (Pérez & Gardey, 2024).
- **Pensamiento crítico:** Es el modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema, donde el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales (Paul & Eldeer, 2003).
- **Texto oral:** Los textos orales son aquellos que se comunican de forma hablada, como cuando se lee un mensaje en voz alta o se dan instrucciones para llegar a un lugar. En estos textos, se emplean los sonidos articulados propios de un idioma específico.

Dado que no utilizan un medio físico, se transmiten a través del canal auditivo (Muriel, 2024).

CAPÍTULO III

HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1. Hipótesis

3.1.1. *Hipótesis general*

La dramatización contribuye significativamente al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del VI Ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol de Cusco – 2024.

3.1.2. *Hipótesis específicas*

- La aplicación de la dramatización contribuye significativamente a la obtención de la información de los estudiantes del VI Ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol de Cusco - 2024.
- La aplicación de la dramatización contribuye significativamente a la inferencia e interpretación de los estudiantes del VI Ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol de Cusco - 2024.
- La aplicación de la dramatización contribuye significativamente a la reflexión y autorregulación de los estudiantes del VI Ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol de Cusco - 2024.

3.2. Operacionalización de variables

Tabla 2

Operacionalización de variables.

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
VARIABLE INDEPENDIENTE La dramatización	Expresión corporal	Identifica las diferentes maneras de movimiento como la postura corporal, la expresión facial, los gestos adaptándose a las necesidades del personaje y la escena.
		Emplea técnicas de movimiento para exteriorizar y comunicar sensaciones, sentimientos e ideas de un personaje dado, adaptando el movimiento en respuesta a diferentes circunstancias dadas.
		Utiliza el espacio escénico de manera efectiva. moviéndose con propósito y ajustando la proximidad según la dinámica escénica.
	Expresión oral	Identifica los diferentes recursos verbales y no verbales, como el tono de la voz o silencios) según la situación comunicativa.
		Proyecta diversas maneras de utilizar la voz para realzar la interpretación de un personaje ajustándose a la necesidad de la escena y el espacio.
		Aplica técnicas para la expresión e interpretación del texto dramático adaptándose al propósito y al destinatario.

Estructura y elementos del lenguaje dramático	Identifica las características, la estructura (actos, escenas, conflicto) y los elementos (personaje, diálogo, espacio tiempo) de la dramatización.
	Reconoce el conflicto protagonista/antagonista y el objetivo de la escena, relacionando la acción dramática con los géneros teatrales adecuados.
	Planifica escenas utilizando los tres momentos de una historia, con coherencia.
Composición dramática: individual y colectiva.	Aplica la palabra, los gestos, los movimientos y hace uso del espacio para edificar una interpretación que sea efectiva y caracterizada según el personaje.
	Emplea las formas dramáticas más efectivas y apropiadas para representar ideas, experiencias, sentimientos, pensamientos y creencias determinados.
	Participa de manera constructiva en el trabajo del grupo, proponiendo y tomando iniciativas.
Obtención de la información.	Recupera y extrae información explícita expresada en la dramatización.
	Comprende el significado del texto, identifica los recursos lingüísticos, expresiones corporales, el valor estético del lenguaje y las intenciones comunicativas de los participantes.

VARIABLE DEPENDIENTE	Inferencia e interpretación	Elabora el significado del texto utilizando datos implícitos, lo que le permite llegar a conclusiones adicionales.
		Deduce el origen del problema a partir de diálogos de los personajes involucrados de textos orales.
	Reflexión y autorregulación	Expone los argumentos del razonamiento propio sobre el contenido y las intenciones de los actores.
		Compara y contrasta sus argumentos con su experiencia y contexto. Reconsidera su posición y juicio para evaluar sus fortalezas y debilidades.

Nota. Elaboración propia.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1. **Ámbito de estudio: localización política y geográfica**

Este estudio pertenece al área de efectividad escolar, así mismo la investigación responde a la línea de investigación de pedagogía y didáctica en el entorno escolar.

La investigación tuvo lugar en la IEC Pablo Apóstol, ubicada geográficamente en el distrito de Santiago, provincia del Cusco, departamento del Cusco, territorio peruano.

Figura 2 *Ubicación geográfica de la institución educativa.*



Nota. Localización geográfica de la IE.

4.2. **Tipo, nivel y diseño de la investigación**

4.2.1. *Tipo de investigación*

El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, de tipo aplicativo ya que se utilizó a la dramatización como variable independiente (VI) para crear un efecto sobre la variable

dependiente (VD), que fue el pensamiento crítico en los estudiantes de 1ro y 2do grado de secundaria de la I.E. Pablo Apóstol (Hernández; como se citó en Fernández & Baptista, 2020).

4.2.2. Nivel de investigación

Arias (como se citó en Arias & Covinos, 2021) menciona que “El nivel o alcance se refiere al grado de profundidad con que se aborda un fenómeno u objeto del estudio” (p. 23). La presente investigación corresponde al alcance o nivel explicativo, ya que la VI fue manipulada y la VD se midió, a través de la observación u otros indicadores, sabiendo así la causa-efecto; en este caso se midió el efecto de la dramatización en el pensamiento crítico en estudiantes de la I.E Pablo Apóstol.

4.2.3. Diseño de investigación

El estudio tuvo un diseño experimental de corte pre-experimental, con un solo grupo experimental, realizado con una prueba de entrada y salida o conocida como pre y post test; Hernández (como se citó en Fernández & Baptista, 2013) mencionan que “los diseños experimentales se utilizan cuando el investigador pretende establecer el posible efecto de una causa que se manipula” (p.130). Por lo tanto, según los autores, el esquema se representa a continuación:

GE: O1.....X.....O2

GE: Grupo experimental

O1: Pre test

X: Aplicación de la dramatización

O2: Pos test

4.3. Unidad de análisis

La unidad de análisis estuvo constituida para la investigación a los estudiantes de primero y segundo de secundaria de la IEC Pablo Apóstol.

El criterio de selección fue tomado en cuenta según la propuesta de Piaget (1991) en los cuatro periodos de desarrollo. A partir de los 12 años se desarrolla la Etapa de las operaciones formales, en esta etapa el desarrollo del pensamiento crítico cobra especial importancia. Algunas de las principales habilidades del pensamiento crítico que se desarrollan en esta etapa son:

- Razonamiento
- Toma de decisiones
- Resolución de problemas
- Argumentación

Además, Mottos (2013) propone un desarrollo de la aptitud dramática según el criterio de edad cronológica. De 12 a 18 años, el adolescente tiene la capacidad de analizar una situación tomando en cuenta diversos elementos como el argumento, los personajes involucrados, los participantes, el contexto espacial y temporal, así como el tema principal. Asimismo, demuestra habilidad para plantear suposiciones y llegar a conclusiones coherentes a partir de un razonamiento crítico.

4.4. Población de estudio

Población accesible o muestreada

La población se compuso por el total de estudiantes del VI Ciclo de la institución educativa Pablo Apóstol.

Tabla 3*Estudiantes matriculados en el nivel secundario, año 2024*

GRADO	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Primero (sección única)	31
Segundo (sección única)	29
TOTAL	60

Nota. Elaboración propia.**4.5. Tamaño de muestra**

Se utilizó el total de la población, por ende, la muestra viene a ser la población y se convierte en una muestra censal. Es decir, fue constituida por 31 estudiantes del primer grado del nivel secundario y 29 estudiantes del segundo grado del nivel secundario.

4.6. Técnicas de selección de muestra

Al tener como representatividad al total de la población, no se requirió alguna técnica de selección de muestra ya que se utilizó al total de la población para el análisis correspondiente.

4.7. Técnicas de recolección de información

Para este trabajo, se utilizó la encuesta, un método de investigación social que busca descubrir, analizar y recopilar información mediante la formulación de preguntas dirigidas al objetivo.

Para el estudio actual, se utilizó el instrumento "cuestionario", lo que nos permitió recopilar la información adecuada para su procesamiento y obtener los resultados esperados.

4.8. Técnica de análisis e interpretación de la información

En el análisis e interpretación se compararon los resultados procesados de ambos: pre test y post test; para determinar si el teatro como estrategia didáctica hizo una diferencia en el grupo de experimentación. De esta manera la diferencia entre los datos obtenidos nos dio como resultado el grado de efectividad del teatro como estrategia didáctica para mejorar el pensamiento crítico.

Para poder alcanzar los objetivos propuestos, los datos se procesaron en el programa estadístico IBM SPSS Statistics 27 y el software Microsoft Excel, dichos resultados de procesamiento de datos fueron expuestos en tablas y figuras estadísticas.

4.9. Técnica para demostrar la verdad o falsedad

Con el propósito de verificar la validez o invalidez de las hipótesis formuladas en esta investigación de tipo experimental, se aplicó la prueba estadística t de Student para muestras vinculadas o dependientes. Esta técnica permitió comparar los resultados en ambas pruebas aplicadas al mismo grupo de estudiantes del VI ciclo de la IEC Pablo Apóstol. A través de esta comparación, se evaluó si existió una diferencia significativa en el desarrollo del pensamiento crítico luego de aplicar la estrategia de dramatización.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

5.1. Análisis e interpretación de resultados

Para el desarrollo de la investigación se aplicó un pre test mediante un cuestionario de alternativa múltiple, bajo la observación de un video de dramatización titulado "Permiso para ser niño", con el objetivo de identificar el nivel inicial del pensamiento crítico de los estudiantes. Posteriormente, se aplicaron talleres de dramatización, dividiendo a los participantes de primero y segundo en cuatro equipos de trabajo, cada uno con su guion dramático. Finalmente, se administraron cuatro post test de manera secuencial, lo que permitió evaluar de forma sistemática los progresos alcanzados y el impacto de la intervención de la dramatización en el desarrollo del pensamiento crítico.

5.1.1. Resultados de la variable pensamiento crítico

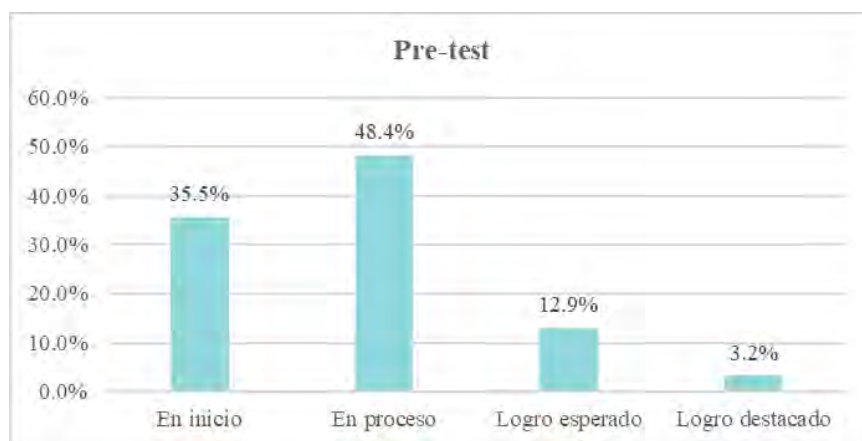
A. Primer grado de secundaria

Tabla 4

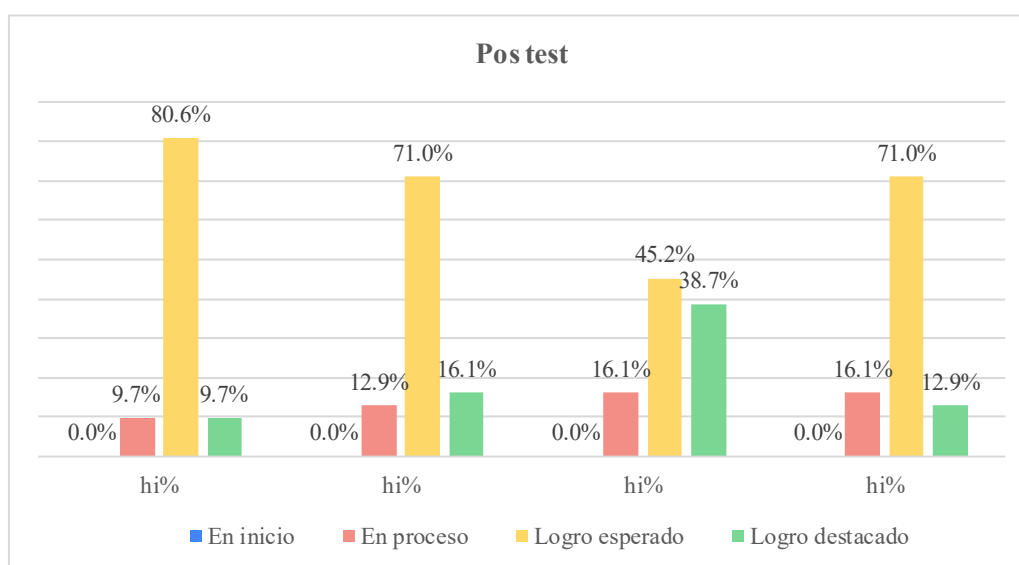
Análisis pre y pos-test del pensamiento crítico en los estudiantes de primer grado

	Pre-test		Pos-test							
			La campana		El misterio		Fuenteovejuna		El principito	
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
En inicio	11	35.5%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
En proceso	15	48.4%	3	9.7%	4	12.9%	5	16.1%	5	16.1%
Logro esperado	4	12.9%	25	80.6%	22	71.0%	14	45.2%	22	71.0%
Logro destacado	1	3.2%	3	9.7%	5	16.1%	12	38.7%	4	12.9%
Total	31	100.0%	31	100.0%	31	100.0%	31	100.0%	31	100.0%

Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

Figura 3*Análisis pre-test del pensamiento crítico en los estudiantes de primer grado*

Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

Figura 4*Análisis pos-test del pensamiento crítico en los estudiantes de primer grado*

Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

En la tabla 4 y en las figuras 3 y 4, los resultados evidencian que en el pre-test la mayoría de los estudiantes del primer grado de secundaria, se encontraban en las categorías de inicio (35.5%) y en proceso (48.4%) reflejando un nivel inicial bajo de pensamiento crítico. Solo el 12.9% alcanzó el logro esperado, y un escaso 3.2% llegó a logro destacado. No

obstante, la segunda evaluación evidencia una mejora significativa en todas las categorías superiores del pensamiento crítico, así tenemos: la comprensión de la obra dramática “*La campana*” alcanzó el 80.6% en el logro esperado; mientras que, en la obra “*Fuenteovejuna*”, el porcentaje de logro destacado aumentó hasta un 38.7%. Asimismo, en la categoría de inicio desapareció completamente en todos los post-test, indicando un avance generalizado en los niveles de pensamiento crítico.

Los resultados reflejan un impacto positivo y significativo de la dramatización en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de Primero de Secundaria. La eliminación de la categoría en inicio en todos los post-test indica que todos los estudiantes lograron al menos un nivel básico de progreso. Asimismo, el incremento sustancial en las categorías de logro esperado y logro destacado, especialmente en la apreciación de la obra “*La campana*” (80.6%) en logro esperado y en la obra “*Fuenteovejuna*” (38.7%) en logro destacado; lo cual, evidencia que los talleres de dramatización promovieron habilidades analíticas y reflexivas más profundas en los estudiantes. Esto sugiere que la dramatización es una de las herramientas pedagógicas efectivas para fomentar el pensamiento crítico en el contexto escolar.

B. Segundo grado de secundaria

Tabla 5

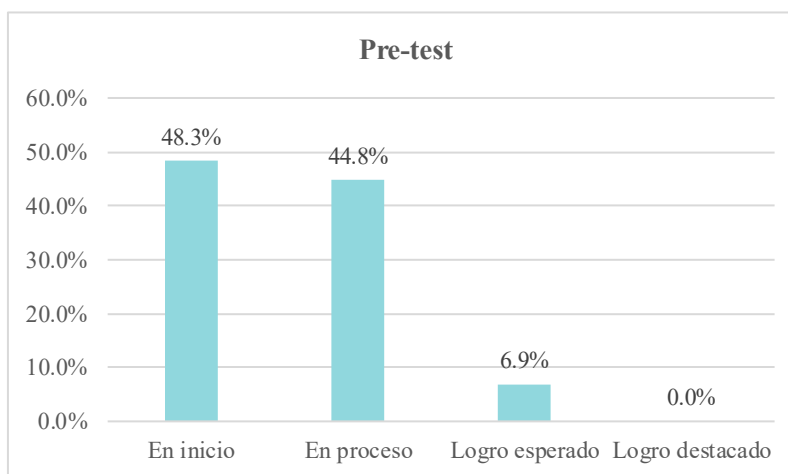
Análisis pre y pos-test del pensamiento crítico de los estudiantes de segundo grado

	Pre-test		Pos-test							
			La campana		El misterio		Fuenteovejuna		El principito	
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
En inicio	14	48.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
En proceso	13	44.8%	4	13.8%	2	6.9%	1	3.4%	1	3.4%
Logro esperado	2	6.9%	23	79.3%	19	65.5%	18	62.1%	16	55.2%
Logro destacado	0	0.0%	2	6.9%	8	27.6%	10	34.5%	12	41.4%
Total	29	100.0%	29	100.0%	29	100.0%	29	100.0%	29	100.0%

Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

Figura 5

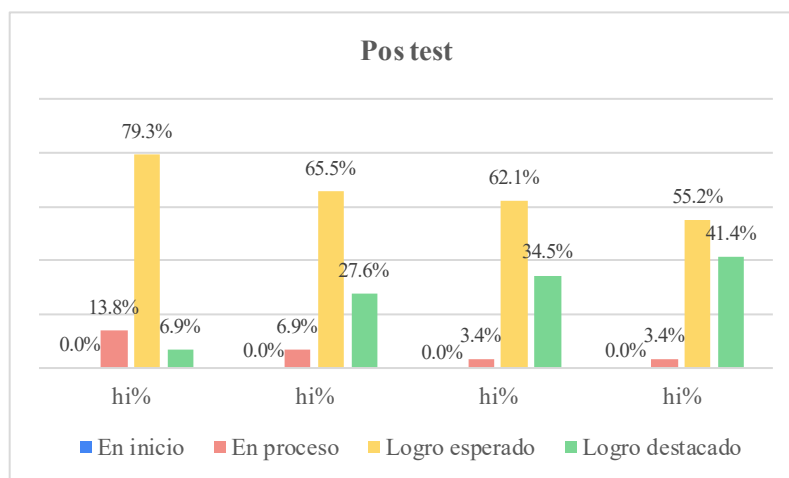
Análisis pre test del pensamiento crítico de los estudiantes de segundo grado



Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

Figura 6

Análisis pos-test del pensamiento crítico de los estudiantes de segundo grado



Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

En la tabla 5 y en las figuras 5 y 6, se observa que en el pre-test el 48.3% de los estudiantes se encontraba en la categoría en inicio, mientras que el 44.8% estaba en proceso. Solo el 6.9% alcanzó el logro esperado y ningún estudiante llegó al logro destacado. En contraste, los post-test muestran mejoras significativas en las categorías superiores del pensamiento crítico. Por ejemplo, en “*La campana*”, el 79.3% alcanzó el logro esperado y el 6.9% llegó al logro destacado. En “*Fuenteovejuna*” y “*El principito*”, los porcentajes de logro destacado aumentaron a 34.5% y 41.4%, respectivamente. Además, el nivel en inicio desapareció por completo en todos los post-test.

Los resultados evidencian un avance considerable en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de Segundo de Secundaria gracias a los talleres de dramatización. El hecho de que el nivel en inicio haya desaparecido en los post-test indica que todos los estudiantes lograron un progreso significativo. El aumento notable en el logro destacado, especialmente en “*El principito*” (41.4%), refleja que la dramatización fortaleció habilidades

críticas y reflexivas en los estudiantes. Esto demuestra que los talleres no solo mejoraron el nivel de pensamiento crítico general, sino que también lograron que un porcentaje significativo de los estudiantes alcanzara niveles sobresalientes en sus capacidades analíticas y reflexivas.

5.1.2. Resultados de la dimensión obtención de la información

A. Primer grado de secundaria

Tabla 6

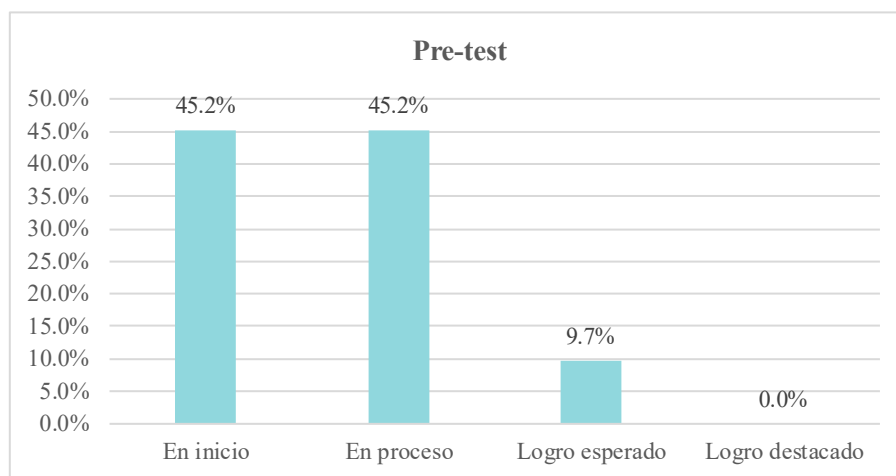
Análisis pre y pos-test de la obtención de la información en los estudiantes del primer grado

	Pre-test		Pos-test							
			Obtención de la información							
	Obtención de la información		La campana		El misterio		Fuenteovejuna		El principito	
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
En inicio	14	45.2%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
En proceso	14	45.2%	0	0.0%	1	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
Logro esperado	3	9.7%	10	32.3%	25	80.6%	20	64.5%	8	25.8%
Logro destacado	0	0.0%	21	67.7%	5	16.1%	11	35.5%	23	74.2%
Total	31	100.0%	31	100.0%	31	100.0%	31	100.0%	31	100.0%

Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

Figura 7

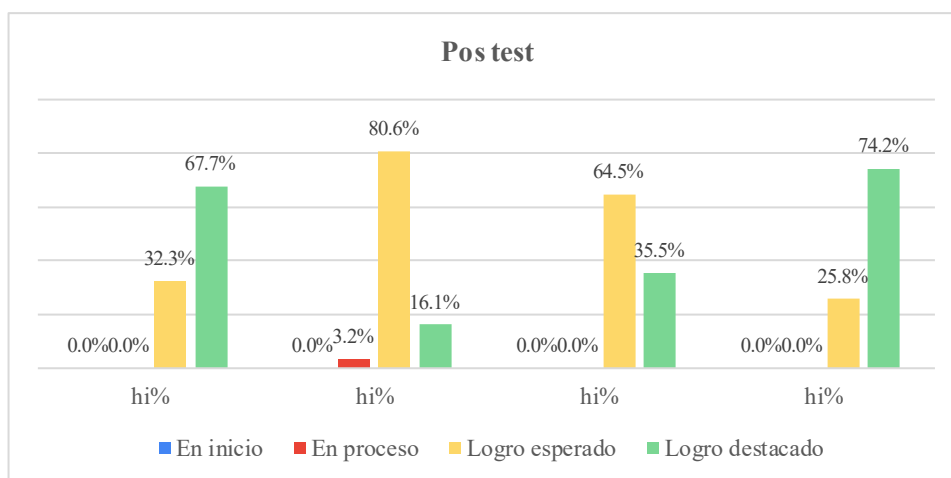
Análisis pre-test de la obtención de la información en los estudiantes del primer grado



Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

Figura 8

Análisis pos-test de la obtención de la información en los estudiantes del primer grado.



Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

En la tabla 6 y en las figuras 7 y 8, los resultados presentados evidencian un avance significativo en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de primer grado de secundaria tras la aplicación de los talleres de dramatización. En la primera evaluación, el

90.4% de los estudiantes se encontraba en niveles bajos, es decir, en inicio y en proceso, mientras que solo el 9.7% alcanzaba el logro esperado, y ninguno se ubicaba en logro destacado. No obstante, en la segunda evaluación, se observa un cambio notable: en *La campana*, el 100% del estudiantado alcanzó niveles superiores, distribuidos entre logro esperado (32.3%) y logro destacado (67.7%). De manera similar, en “*El misterio*”, se alcanzó un 80.6% en logro esperado. También se registraron avances importantes en “*Fuenteovejuna*” y “*El principito*”, donde el 100% de los estudiantes alcanzó niveles superiores, siendo destacable que en “*El principito*” el 74.2% alcanzó el logro destacado.

Los resultados demuestran la efectividad de la dramatización como una de las estrategias pedagógicas para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes de primer grado de secundaria. El progreso observado en los post-test refleja que los estudiantes desarrollaron habilidades clave para la obtención de información, como identificar intenciones, interpretar elementos no verbales y procesar información de manera crítica en tiempo real. La obra dramática “*El principito*” destacó como el más efectivo, probablemente por su profundidad temática y capacidad para involucrar emocionalmente a los estudiantes, lo que facilitó una mayor reflexión y análisis crítico. Estos hallazgos corroboran que la dramatización no solo estimula el pensamiento crítico, sino que también mejora competencias comunicativas fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes.

B. Segundo Grado de Secundaria

Tabla 7

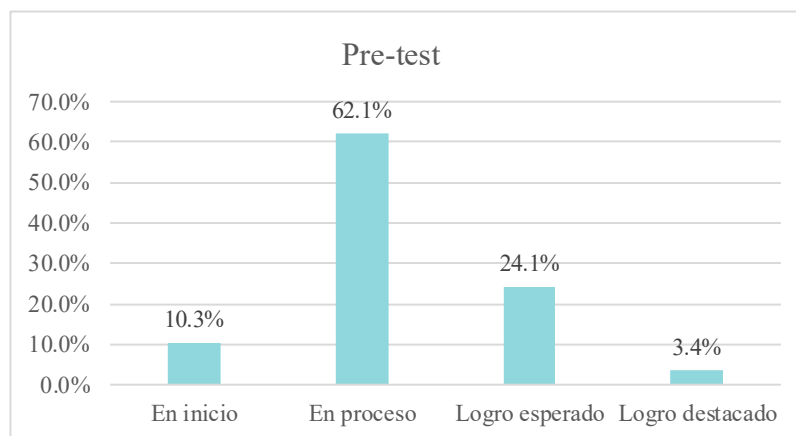
Análisis pre y pos-test de la obtención de la información en los estudiantes del segundo grado

	Pre-test		Pos-test							
			Obtención de la información							
	Obtención de la información		La campana		El misterio		Fuenteovejuna		El principito	
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
En inicio	3	10.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
En proceso	18	62.1%	0	0.0%	0	0.0%	1	3.4%	0	0.0%
Logro esperado	7	24.1%	21	72.4%	20	69.0%	21	72.4%	2	6.9%
Logro destacado	1	3.4%	8	27.6%	9	31.0%	7	24.1%	27	93.1%
Total	29	100.0%	29	100.0%	29	100.0%	29	100.0%	29	100.0%

Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

Figura 9

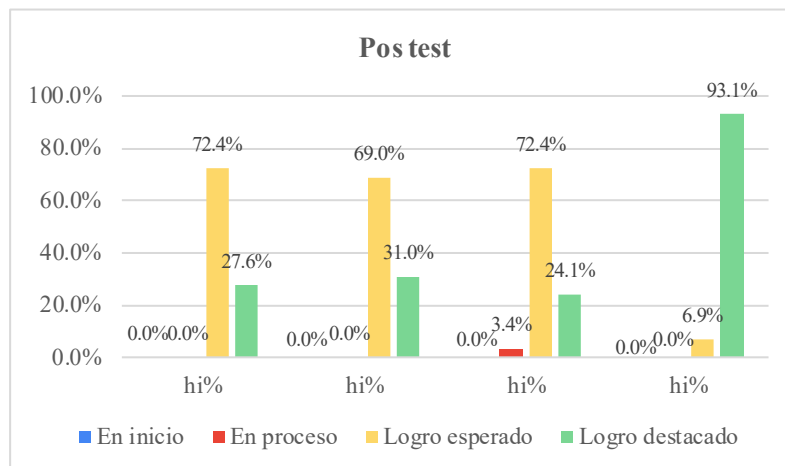
Análisis pre-test de la obtención de la información en los estudiantes del segundo grado



Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

Figura 10

Análisis pos-test de la obtención de la información en los estudiantes del segundo grado



Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

Los resultados de la tabla 7 y figuras 9 y 10, muestran un progreso significativo en la obtención de información en los estudiantes de segundo grado de secundaria tras la implementación de los talleres de dramatización. En el pre-test, la mayoría (62.1%) se encontraba en proceso, y solo el 3.4% llegó al nivel de logro destacado. En oposición, los resultados de la segunda evaluación evidencian una mejora notable en cada guion dramatizado. En “*La campana*”, los estudiantes alcanzaron niveles superiores un 72.4% en logro esperado y un 27.6% en logro destacado. Similar tendencia se observó en “*El misterio*” y “*Fuenteovejuna*”, donde aproximadamente el 69% llegó al logro esperado y el 31% en logro destacado. “*El principito*” sobresalió en logro destacado con 93.1%, reflejando un impacto excepcional en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

Los resultados confirman la eficacia de los talleres de dramatización como estrategia pedagógica para mejorar las habilidades relacionadas con la obtención de información en estudiantes de Segundo de Secundaria. El avance de los niveles más bajos del pre-test hacia niveles altos en el post-test demuestra que los talleres de dramatización promovieron una

mayor capacidad en la recuperación y extracción de información explícita y, asimismo, en el reconocimiento del sentido del texto. “*El principito*” mostró ser el guion más influyente, probablemente debido a su complejidad temática y a su capacidad de generar una reflexión profunda en los estudiantes, elevando su pensamiento crítico al máximo nivel. Este progreso respalda el uso de la dramatización como una estrategia pedagógica transformadora en el aula.

5.1.3. Resultados de la dimensión inferencia e interpretación

A. Primer grado de secundaria

Tabla 8

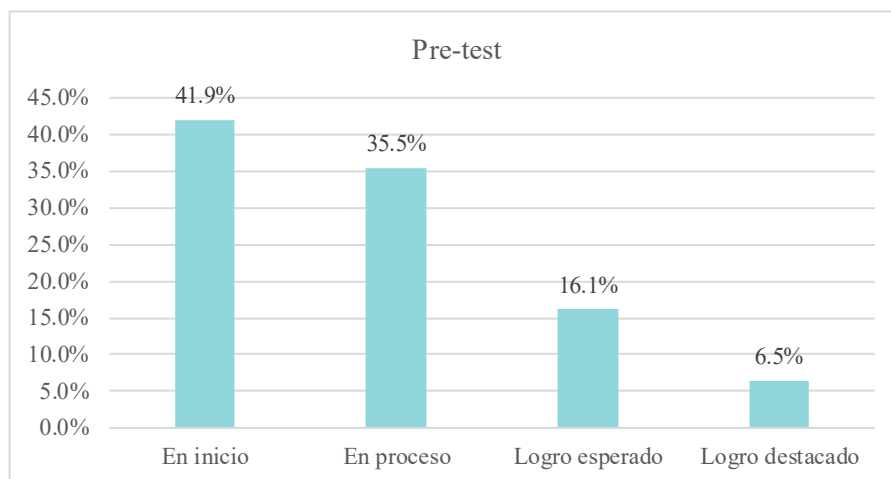
Análisis pre y pos-test de la inferencia e interpretación en los estudiantes del primer grado.

	Inferencia e interpretación									
	Inferencia		interpretación		La		El		Fuenteovejuna	
	f _i	h _i %	f _i	h _i %	f _i	h _i %	f _i	h _i %	f _i	h _i %
En inicio	13	41.9%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
En proceso	11	35.5%	19	61.3%	7	22.6%	6	19.4%	6	19.4%
Logro esperado	5	16.1%	9	29.0%	12	38.7%	17	54.8%	23	74.2%
Logro destacado	2	6.5%	3	9.7%	12	38.7%	8	25.8%	2	6.5%
Total	31	100.0%	31	100.0%	31	100.0%	31	100.0%	31	100.0%

Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

Figura 11

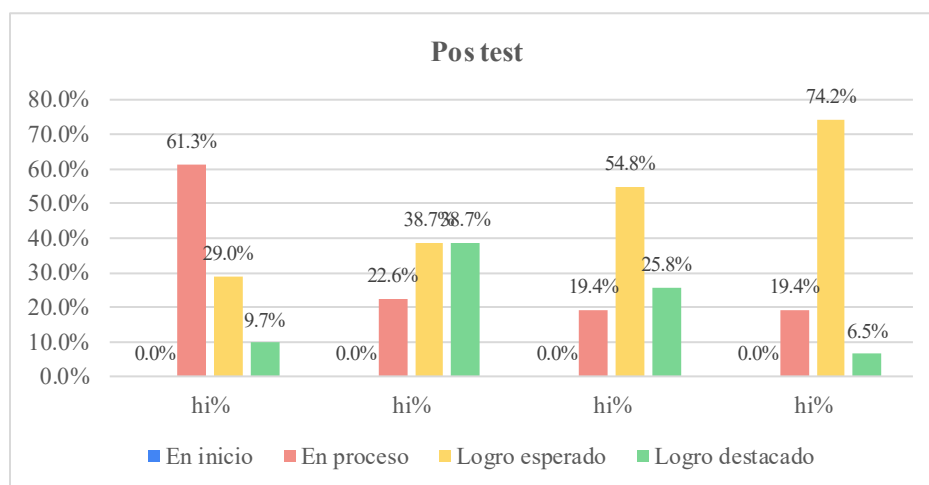
Análisis pre-test de la inferencia e interpretación en los estudiantes del primer grado



Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

Figura 12

Análisis pos-test de la inferencia e interpretación en los estudiantes del primer grado



Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

La tabla 8 y las figuras 11 y 12 evidencian una notable mejora en las habilidades de inferencia e interpretación de los estudiantes del primer grado de secundaria tras la implementación de los talleres de dramatización. En el pre-test, el 41.9% del estudiantado se encontraba en inicio y el 35.5% en proceso, sumando más del 75% en niveles bajos de

desarrollo. Solo el 6.5% alcanzó el nivel de logro destacado. Comparando estos resultados con los post-tests de los cuatro guiones dramatizados, se observa una evolución significativa. En “*La campana*”, aunque el 61.3% de los estudiantes permaneció en proceso, el 38.7% alcanzó niveles superiores. En las obras dramáticas, “*El misterio*”, “*Fuenteovejuna*” y “*El principito*”, los avances fueron más notables: en este último, el 74.2% llegó al nivel de logro esperado. Sin embargo, en términos de logro destacado, el porcentaje más alto se alcanzó en “*El misterio*” y “*Fuenteovejuna*” (38.7%).

Estos resultados reflejan la efectividad de los talleres de dramatización en el desarrollo del pensamiento crítico, particularmente en la dimensión de inferencia e interpretación. El descenso en el porcentaje de estudiantes en inicio y el crecimiento consistente en los niveles de logro esperado y logro destacado demuestran que las actividades de dramatización no solo lograron captar la atención de los estudiantes, sino también construir el sentido del texto a partir de la información implícita, deducir el origen del problema y exponer los argumentos propios. La alta incidencia de logros destacados en “*El misterio*” y “*Fuenteovejuna*” sugiere que el contenido de estos guiones fue especialmente efectivo en potenciar en la capacidad inferencial e interpretativa. Esto confirma la dramatización como una estrategia poderosa para el desarrollo integral del pensamiento crítico en el aula.

B. Segundo Grado de Secundaria

Tabla 9

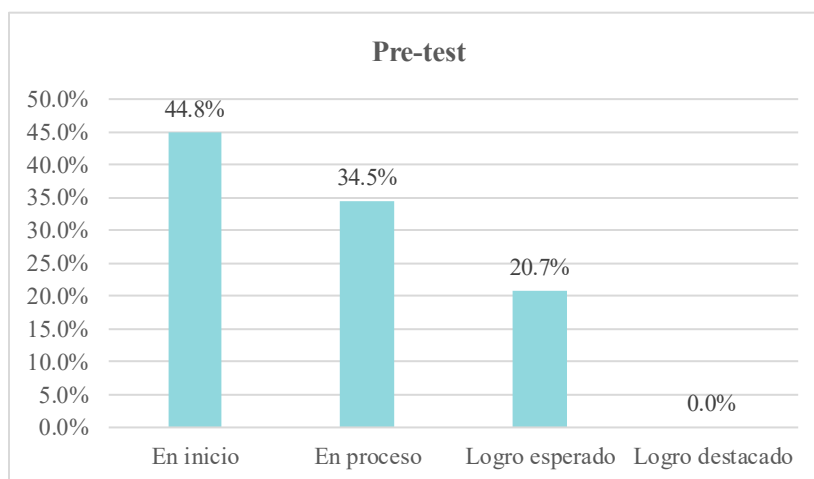
Análisis pre y pos-test de la inferencia e interpretación en los estudiantes del segundo grado

	Pos-test									
	Inferencia e interpretación									
	Inferencia e interpretación		La campana		El misterio		Fuenteovejuna		El principito	
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
En inicio	13	44.8%	1	3.4%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
En proceso	10	34.5%	16	55.2%	3	10.3%	5	17.2%	3	10.3%
Logro esperado	6	20.7%	10	34.5%	12	41.4%	12	41.4%	22	75.9%
Logro destacado	0	0.0%	2	6.9%	14	48.3%	12	41.4%	4	13.8%
Total	29	100.0%	29	100.0%	29	100.0%	29	100.0%	29	100.0%

Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

Figura 13

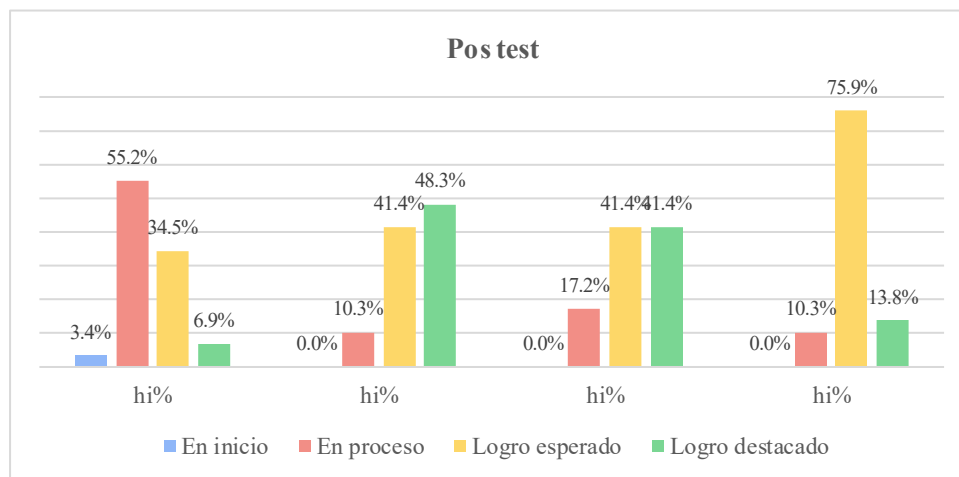
Análisis pre-test de la inferencia e interpretación en los estudiantes del segundo grado



Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

Figura 14

Análisis pos-test de la inferencia e interpretación en los estudiantes del segundo grado



Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

La tabla 9 y las figuras 13 y 14 muestran una mejora significativa en las habilidades de inferencia e interpretación de los estudiantes de segundo grado de secundaria después de los talleres de dramatización. En el pre-test, el 44.8% del estudiantado estaba en inicio, mientras que el 34.5% se encontraba en proceso. No hubo escolar que alcanzó el nivel de logro destacado en este indicador. No obstante, los post-tests reflejan progresos considerables. En la obra dramática “*La campana*”, el nivel en inicio se redujo drásticamente al 3.4%, mientras que el 34.5% llegó al logro esperado y el 6.9% al logro destacado. Los resultados más destacados se observan en las obras, “*Fuenteovejuna*” y “*El principito*”, donde el 48.3% y el 13.8%, respectivamente, alcanzaron un logro destacado, y el 41.4% y el 75.9%, logro esperado. Esto muestra un avance sólido hacia niveles superiores de pensamiento crítico.

Estos resultados confirman que los talleres de dramatización son altamente efectivos para el desarrollo de habilidades de inferencia e interpretación en los estudiantes de segundo

grado de secundaria. El descenso del porcentaje del nivel en inicio y el incremento en los niveles del logro esperado y logro destacado evidencian que las actividades promovieron el desarrollo del sentido textual mediante la información inferencial, la deducción del origen del problema y finalmente, la exposición de los argumentos propios. La mayor incidencia de logros destacados en la obra “*Fuenteovejuna*” y los resultados sobresalientes en “*El principito*” nos muestran que estos guiones lograron captar efectivamente la atención y estimular el razonamiento crítico de los estudiantes. Estos avances resaltan la dramatización como una estrategia clave para fomentar competencias críticas y reflexivas en el contexto educativo.

5.1.4. Resultados de la dimensión reflexión y autorregulación

A. Primer Grado de Secundaria

Tabla 10

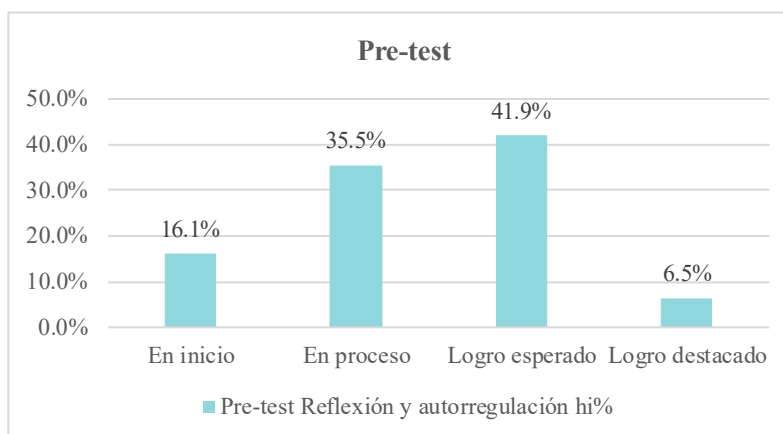
Análisis pre y pos-test de la reflexión y autorregulación en los estudiantes del primer grado

	Pre-test		Pos-test							
			Reflexión y autorregulación							
	Reflexión		y		La campana		El misterio		Fuenteovejuna	
	autorregulación								El principito	
	fñ	hi%	fñ	hi%	fñ	hi%	fñ	hi%	fñ	hi%
En inicio	5	16.1%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
En proceso	11	35.5%	0	0.0%	10	32.3%	6	19.4%	15	48.4%
Logro esperado	13	41.9%	24	77.4%	17	54.8%	6	19.4%	11	35.5%
Logro destacado	2	6.5%	7	22.6%	4	12.9%	19	61.3%	5	16.1%
Total	31	100.0%	31	100.0%	31	100.0%	31	100.0%	31	100.0%

Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

Figura 15

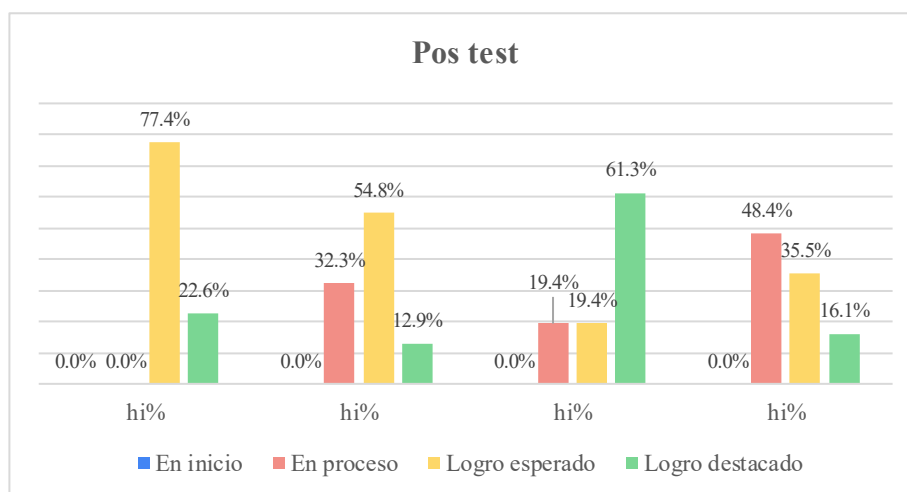
Análisis pre-test de la reflexión y autorregulación en los estudiantes del primer grado



Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

Figura 16

Análisis pos-test de la reflexión y autorregulación en los estudiantes del primer grado



Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

La tabla 10 y las figuras 15 y 16 reflejan un progreso significativo en las habilidades de reflexión y autorregulación de los estudiantes de primer grado de secundaria después de aplicar los talleres de dramatización. En el pre-test, el 16.1% del estudiantado estaba en inicio

y el 35.5% en proceso. Sólo el 6.5% alcanzó el logro destacado. Sin embargo, los resultados de los post-tests muestran avances importantes: en la obra dramática “*La campana*”, el 77.4% alcanzó el nivel logro esperado y el 22.6%, el logro destacado. En las obras “*El misterio*” y “*Fuenteovejuna*”, se observa un incremento notable en los niveles superiores, con un 54.8% y 61.3% en el logro esperado y logro destacado, respectivamente. Aunque en la obra dramática “*El principito*” hubo un 48.4% de estudiantes que se ubicaron en el nivel en proceso, un 35.5% alcanzó el logro esperado, reflejando un progreso intermedio.

Los datos evidencian que los talleres de dramatización impactaron positivamente en el proceso de la reflexión y autorregulación en los estudiantes. La disminución del nivel en inicio en todos los post-tests demuestra que la dramatización ayudó a los estudiantes a superar las etapas iniciales de desarrollo del pensamiento crítico. El incremento significativo en el logro esperado y logro destacado reflejan que las obras dramáticas promovieron la comparación de los argumentos con la experiencia de los estudiantes, y la revisión de la posición y juicio para evaluar fortalezas y debilidades. En particular, las obras “*La campana*” y “*Fuenteovejuna*” parecen haber ofrecido contextos más efectivos para el desarrollo de estos indicadores, mientras que la obra “*El principito*” aún requiere ajustes para optimizar los resultados.

B. Segundo Grado de Secundaria

Tabla 11

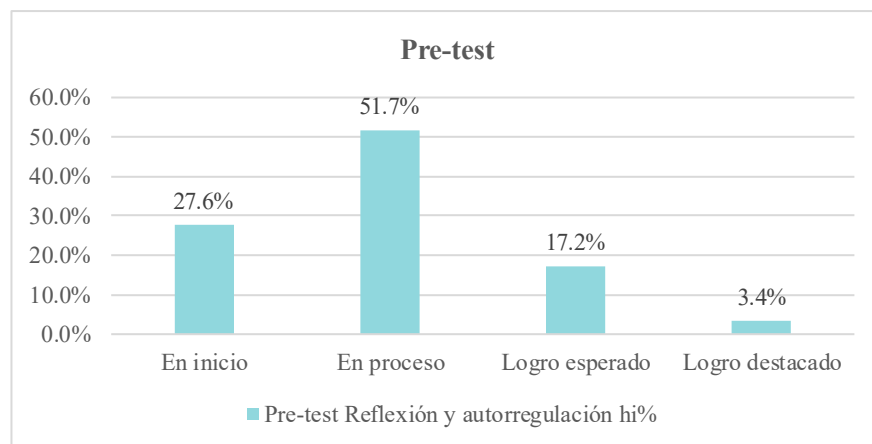
Análisis pre y pos-test de la reflexión y autorregulación en los estudiantes del segundo grado

	Pos-test									
	Pre-test		Reflexión y autorregulación							
	Reflexión y autorregulación		y La campana		El misterio		Fuenteovejuna		El principito	
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
En inicio	8	27.6%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
En proceso	15	51.7%	4	13.8%	9	31.0%	2	6.9%	4	13.8%
Logro esperado	5	17.2%	22	75.9%	10	34.5%	7	24.1%	16	55.2%
Logro destacado	1	3.4%	3	10.3%	10	34.5%	20	69.0%	9	31.0%
Total	29	100.0%	29	100.0%	29	100.0%	29	100.0%	29	100.0%

Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

Figura 17

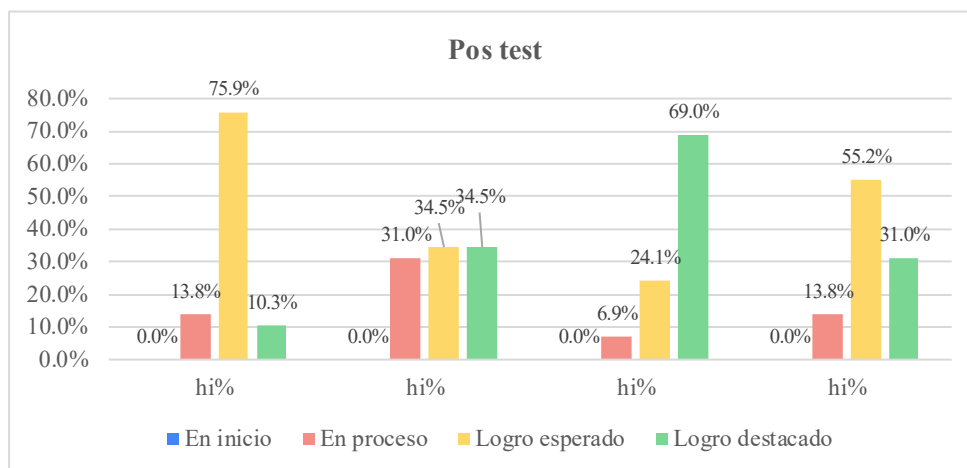
Análisis pre-test de la reflexión y autorregulación en los estudiantes del segundo grado



Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

Figura 18

Análisis pos-test de la reflexión y autorregulación en los estudiantes del segundo grado



Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

En la tabla 11 y en las figuras 17 y 18 se observa un cambio significativo en las puntuaciones de los estudiantes desde el pre-test hasta los post-test. En el pre-test, el 27.6% de los estudiantes pertenecía al nivel de inicio, mientras que después de los talleres, los estudiantes mostraron una mejora notable en los niveles de logro esperado y logro destacado. Por ejemplo, en el posttest de la obra dramática "La campana", el 75.9% de los estudiantes alcanzaron el nivel de logro esperado, lo que contrasta con el 17.2% en el pre-test. Además, el número de escolres en el nivel de inicio disminuyó a cero en todos los post-test, lo que sugiere un impacto positivo de la dramatización en el desarrollo del pensamiento crítico.

Este análisis indica que los talleres de dramatización tuvieron un efecto considerable en el desarrollo de la reflexión y la autorregulación de los estudiantes, procesos clave para el pensamiento crítico. El aumento en la cantidad de estudiantes que lograron el logro esperado y logro destacado refleja un avance en su capacidad para promover la comparación de los argumentos con la experiencia de los estudiantes, y reconsiderar la posición y juicio para

evaluar fortalezas y debilidades. Los post-test, especialmente en las obras "La campana" y "El principito", muestran que los estudiantes fueron capaces de adaptar su comunicación de manera más efectiva, evidenciando que las dramatizaciones contribuyeron positivamente en este aspecto.

5.2. Prueba de hipótesis

5.2.1. Hipótesis general

Tabla 12

Resultados del pretest y posttest en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes

	Pre-test	Pos-test			
		La campana	El misterio	Fuenteovejuna	El principito
N	60	60	60	60	60
Media	12.95	15.27	15.92	16.83	15.98
Diferencia de la media		2.32	2.97	3.88	3.03
Mínimo	6	12	11	11	12
Máximo	18	20	20	20	20

Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

En la tabla 12 se observa una mejora significativa en las calificaciones de los estudiantes entre el pre-test y los post-test. La media del pre-test está por debajo de las del post-test, lo que indica que el desarrollo de habilidades en los estudiantes, relacionado con los talleres de dramatización, mostró un aumento en los resultados. La diferencia de la media varía entre 2.32 y 3.88 puntos, lo que refleja una mejora constante, siendo la obra dramática "Fuenteovejuna" el post-test con la mayor diferencia (3.88 puntos). Además, el valor mínimo en el pre-test fue la nota de 6, mientras que en el post-test fue la nota de 12, mostrando una notable mejora en las evaluaciones más bajas. El valor máximo se mantuvo constante en nota

20 en todos los post-test, indicando que algunos estudiantes lograron el puntaje más alto posteriores a los talleres.

La diferencia de la media en los post-test con respecto al pre-test es significativa. En términos de la mejora promedio, los estudiantes tuvieron un incremento considerable en sus calificaciones, destacándose la obra dramática "Fuenteovejuna" con la mayor diferencia de 3.88 puntos. El valor mínimo también subió de nota 6 en el pre-test a la nota 12 en los posttest, lo cual sugiere que no solo los estudiantes con mayor rendimiento mejoraron, sino también aquellos con menor puntuación. Esto refleja el impacto positivo de los talleres de dramatización en todos los niveles de habilidad de los estudiantes. El valor máximo constante en la nota 20 en los post-test muestra que algunos estudiantes continuaron alcanzando el mejor rendimiento, consolidando el efecto positivo de los talleres.

A. Hipótesis nula y alterna

- Hipótesis nula (H_0): La dramatización **no contribuye** significativamente al desarrollo del PC de los estudiantes del VI Ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol de Cusco - 2024.
- Hipótesis alterna (H_1): La dramatización **contribuye** significativamente al desarrollo del PC de los estudiantes del VI Ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol de Cusco - 2024.

B. Prueba T para muestras relacionadas

Tabla 13

Validación o rechazo de la contribución de la dramatización en el pensamiento crítico de los estudiantes

Pensamiento crítico	t	gl	Sig. (bilateral)
Pre-test - Pos-test (La campana)	-12.527	59	0.000
Pre-test - Pos-test (El misterio)	-11.507	59	0.000
Pre-test - Pos-test (Fuenteovejuna)	-13.473	59	0.000
Pre-test - Pos-test (El principito)	-12.604	59	0.000

Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

Se valida la hipótesis planteada porque para los 4 casos se observa un nivel de significancia de $p = 0.00$ (menor a 0.05). Esto resalta la contribución de los talleres de dramatización para que mejore el pensamiento crítico de los estudiantes.

C. Interpretación

Los resultados de la prueba t en la tabla 13 proporcionada muestran diferencias estadísticamente significativas entre el pre-test y los post-test en todas las dramatizaciones aplicadas, lo que respalda la conclusión de que la dramatización contribuye al desarrollo del del PC de los estudiantes del VI Ciclo. El valor de "Sig. (bilateral)" para cada comparación es de 0.000, confirmando que los cambios observados son significativos. Los valores negativos de t en cada caso (como -12.527 para la obra dramática "La campana") reflejan una mejora en el rendimiento de los estudiantes en los post-test, lo que sugiere que los talleres de dramatización lograron fortalecer sus habilidades de pensamiento crítico, como la capacidad de hacer inferencias, reflexionar y autorregular sus respuestas. En resumen, la dramatización tuvo un impacto positivo y medible en el pensamiento crítico de los estudiantes, contribuyendo de manera significativa a su desarrollo en este aspecto.

5.2.2. Hipótesis específica

5.2.2.1. Primera prueba de hipótesis específica

Tabla 14

Resultados del pretest y posttest en el desarrollo de la obtención de la información de los estudiantes

	Pre-test		Pos-test		
	Obtención de				
	información	La campana	El misterio	Fuenteovejuna	El principito
N	60	60	60	60	60
Media	2.40	3.48	3.22	3.28	3.83
Diferencia de la media		1.08	0.82	0.88	1.43
Mínimo	0	3	2	2	3
Máximo	4	4	4	4	4

Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

En la tabla 14 se evidencia una mejora en las calificaciones de los estudiantes en relación con la obtención de información, que es un proceso clave para el desarrollo de competencias comunicativas y del pensamiento crítico. La media del pre-test es significativamente más baja en comparación con los post-test, lo que refleja el impacto positivo de las dramatizaciones en la habilidad para captar y procesar la información. La diferencia de la media varía entre 0.82 y 1.43 puntos, siendo la obra dramática "El principito" el post-test con la mayor diferencia (1.43 puntos). Además, los valores mínimos en el pre-test fueron de puntaje 0, mientras que en los post-test todos los valores mínimos subieron a 3, lo que indica una mejora generalizada, incluso en los estudiantes con bajas calificaciones iniciales. El valor máximo se mantuvo constante en el puntaje 4 en todos los post-test, lo que sugiere que los estudiantes con mayores habilidades continuaron alcanzando el puntaje más alto.

La diferencia de la media muestra un avance en la habilidad de los estudiantes para obtener información de manera más efectiva en los post-test, especialmente en la obra "La campana" (1.08 puntos) y la obra "El principito" (1.43 puntos). Este aumento refleja una mejora en su capacidad para procesar información en tiempo real, lo cual es crucial en la comunicación oral. La mejora en los valores mínimos, que pasaron de puntaje 0 en el pretest a puntaje 3 en el post-test, indica que los estudiantes con menor rendimiento también mejoraron, lo que demuestra un impacto positivo. El valor máximo constante en puntaje 4 sugiere que algunos estudiantes lograron alcanzar el rendimiento más alto, consolidando el éxito general de los talleres de dramatización en el progreso de las competencias de obtención de información.

A. Hipótesis nula y alterna

- Hipótesis nula (H_0): La aplicación de la dramatización **no contribuye** significativamente a la obtención de la información en los estudiantes del VI Ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol de Cusco.
- Hipótesis alterna (H_1): La aplicación de la dramatización **contribuye** significativamente a la obtención de la información en los estudiantes del VI Ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol de Cusco.

B. Prueba T para muestras relacionadas

Tabla 15

Validación o rechazo de la contribución de la dramatización en la obtención de la información de los estudiantes

Obtención de la información	t	gl	Sig. (bilateral)
Pre-test - Pos-test (La campana)	-12.836	59	0.000
Pre-test - Pos-test (El misterio)	-12.139	59	0.000
Pre-test - Pos-test (Fuenteovejuna)	-12.868	59	0.000
Pre-test - Pos-test (El principito)	-19.392	59	0.000

Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

Se valida la hipótesis planteada porque para los 4 casos se observa un nivel de significancia de $p = 0.00$ (menor a 0.05). Esto resalta la contribución de los talleres de dramatización para que mejore la obtención de la información de los estudiantes.

C. Interpretación

Los resultados de la prueba t en la tabla 15 proporcionada demuestran que la dramatización tiene un impacto significativo en la mejora de la obtención de la información por parte de los estudiantes del VI Ciclo. Los valores de "Sig. (bilateral)" para todas las comparaciones son 0.000, lo que indica que las diferencias entre el pre-test y los post-test son significativas. Los valores negativos de t (como -12.836 para la obra dramática "La campana") sugieren que hubo una mejoría sustancial en la destreza de los estudiantes para obtener y procesar la información presentada en los textos orales. En particular, la obra "El principito" mostró la mayor diferencia con un valor de t de -19.392, lo que refleja una mejora considerable en la habilidad de los estudiantes para captar y organizar la información. Estos resultados confirman que los talleres de dramatización favorecieron el desarrollo de

habilidades esenciales para la obtención de información, fortaleciendo la capacidad de los estudiantes para procesar y comprender de manera más efectiva los contenidos orales.

5.2.2.2. Segunda prueba de hipótesis específica

Tabla 16

Resultados del pretest y posttest en el desarrollo de la inferencia e interpretación de los estudiantes

	Pre-test	Pos-test			
		Inferencia e interpretación			
		La campana El misterio Fuenteovejuna			El principito
N	60	60	60	60	60
Media	5.22	5.58	6.87	6.52	6.32
Diferencia de la media		0.37	1.65	1.30	1.10
Mínimo	2	4	4	4	5
Máximo	8	8	8	8	8

Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

En la tabla 16 se muestra un claro aumento en las calificaciones de los estudiantes con respecto a la dimensión de inferencia e interpretación, un proceso esencial para comprender y analizar la comunicación oral. La media del pre-test es más baja en comparación con los post-test, lo que refleja el impacto positivo de los talleres de dramatización en la dimensión para hacer inferencias y comprender el contenido implícito. La diferencia de la media varía entre 0.37 y 1.65 puntos, siendo la obra dramática "El misterio" el post-test con la mayor diferencia (1.65 puntos). Además, los valores mínimos en el pre-test fueron de puntaje 2, mientras que en los post-test todos los valores mínimos subieron a puntaje 4 o más, lo que demuestra una mejora significativa en los estudiantes con puntuaciones bajas. El valor máximo se mantuvo constante en puntaje 8 en todos los post-test, lo que indica que los estudiantes no solo mantuvieron su rendimiento, sino que también pudieron mejorar aún más.

La diferencia de la media muestra una mejora en las capacidades de inferencia e interpretación de los estudiantes, especialmente en las obras "El misterio" (1.65 puntos) y "Fuenteovejuna" (1.30 puntos). Este incremento refleja la capacidad de los estudiantes para deducir y argumentar mejor el significado implícito, un aspecto fundamental para desarrollar el pensamiento crítico. Los valores mínimos, que aumentaron de puntaje 2 en el pre-test a puntaje 4 en los post-test, indican una mejora en el rendimiento del estudiantado con menores habilidades. Este cambio sugiere que los talleres de dramatización tuvieron un impacto positivo en el desarrollo de la inferencia y la interpretación, alcanzando un progreso generalizado, incluyendo tanto a los estudiantes con mejores resultados como a aquellos con puntuaciones más bajas inicialmente.

A. Hipótesis nula y alterna

- Hipótesis nula (H_0): La aplicación de la dramatización **no contribuye** significativamente a la inferencia e interpretación en los estudiantes del VI Ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol de Cusco.
- Hipótesis alterna (H_1): La aplicación de la dramatización contribuye significativamente a la inferencia e interpretación en los estudiantes del VI Ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol de Cusco.

B. Prueba T para muestras relacionadas

Tabla 17

Validación o rechazo de la contribución de la dramatización en la inferencia e interpretación de los estudiantes

Inferencia e interpretación	t	gl	Sig. (bilateral)
Pre-test - Pos-test (La campana)	-5.184	59	0.000
Pre-test - Pos-test (El misterio)	-9.841	59	0.000
Pre-test - Pos-test (Fuenteovejuna)	-10.477	59	0.000
Pre-test - Pos-test (El principito)	-9.640	59	0.000

Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

Se valida la hipótesis planteada porque para los 4 casos se observa un nivel de significancia de $p = 0.000$ (menor a 0.05). Esto resalta la contribución de los talleres de dramatización para que mejore la inferencia e interpretación de los estudiantes.

C. Interpretación

Los resultados de la prueba t presentados en la tabla 17 confirman que la dramatización contribuye de manera significativa en el desarrollo de las habilidades de inferencia e interpretación de los estudiantes del VI Ciclo. Los valores de "Sig. (bilateral)" para todas las comparaciones son 0.000, lo que indica que las diferencias entre el pre-test y los post-test son estadísticamente significativas. Los valores negativos de t, como -5.184 para la obra dramática "La campana" y -10.477 para la obra "Fuenteovejuna", muestran una mejora en la capacidad del estudiantado para inferir e interpretar significados más allá de lo explícito. Esta mejora sugiere que los talleres de dramatización ayudaron a los alumnos a desarrollar una comprensión más profunda, permitiéndoles construir significados implícitos y conectar información de manera más efectiva. En general, estos resultados evidencian el impacto positivo de la dramatización en el fortalecimiento de las habilidades de inferencia e interpretación, esenciales para el pensamiento crítico.

5.2.2.3. Tercera prueba de hipótesis específica

Tabla 18

Resultados del pretest y posttest en el desarrollo de la reflexión y autorregulación de los estudiantes

	Pre-test	Pos-test			
		Reflexión y autorregulación			
		La campana El misterio Fuenteovejuna El principito			
N	60	60	60	60	60
Media	5.33	6.20	5.83	7.03	5.83
Diferencia de la media		0.87	0.50	1.70	0.50
Mínimo	2	4	4	4	4
Máximo	8	8	8	8	8

Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

En la tabla 18 se observa un incremento en las calificaciones de los estudiantes en relación con la dimensión de reflexión y autorregulación, lo cual es crucial para evaluar y ajustar las respuestas en tiempo real. La media del pre-test es generalmente más baja que la del post-test, lo que indica una mejora notable en las habilidades de autorregulación. La diferencia de la media varía entre 0.50 y 1.70 puntos, siendo la obra dramática "Fuenteovejuna" el post-test con la mayor diferencia (1.70 puntos). En cuanto a los valores mínimos, el pre-test mostró un mínimo de puntaje 2, mientras que en los post-test todos los valores mínimos subieron a puntaje 4, lo que sugiere que incluso los estudiantes con menor rendimiento inicial mejoraron en sus habilidades de autorregulación. El valor máximo se mantuvo constante en puntaje 8 en todos los post-test, lo que indica que los estudiantes con mayor rendimiento continuaron alcanzando el puntaje más alto, consolidando la mejora generalizada.

La diferencia de la media refleja una mejora generalizada en la autorregulación de los estudiantes, con la obra "Fuenteovejuna" destacando con la mayor diferencia de 1.70 puntos. Esto muestra que los estudiantes fueron más efectivos en la autorregulación de sus respuestas y comprensión durante las dramatizaciones. Los valores mínimos, que aumentaron de puntaje 2 en el pre-test a puntaje 4 en los post-test, destacan una mejora importante en los estudiantes con puntuaciones más bajas, lo que indica que los talleres fueron igualmente efectivos para los estudiantes de diferentes niveles de rendimiento. El valor máximo constante en puntaje 8 en los post-test muestra que los estudiantes con mejores habilidades también continuaron sobresaliendo, subrayando el éxito global de los talleres de DR en el desarrollo de la reflexión y la autorregulación.

A. Hipótesis nula y alterna

- Hipótesis nula (H_0): La aplicación de la dramatización **no contribuye** significativamente a la reflexión y autorregulación en los estudiantes del VI Ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol de Cusco.
- Hipótesis alterna (H_1): La aplicación de la dramatización **contribuye** significativamente a la reflexión y autorregulación en los estudiantes del VI ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol de Cusco.

B. Prueba T para muestras relacionadas

Tabla 19

Validación o rechazo de la contribución de la dramatización en la reflexión y autorregulación de los estudiantes

Reflexión y autorregulación	t	gl	Sig. (bilateral)
Pre-test - Pos-test (La campana)	-7.825	59	0.000
Pre-test - Pos-test (El misterio)	-4.658	59	0.000
Pre-test - Pos-test (Fuenteovejuna)	-9.393	59	0.000
Pre-test - Pos-test (El principito)	-5.152	59	0.000

Nota. Obtenida del programa estadístico SPSSv26.

Se valida la hipótesis planteada porque para los 4 casos se observa un nivel de significancia de $p = 0.000$ (menor a 0.05). Esto resalta la contribución de los talleres de dramatización para que mejore la reflexión y autorregulación del estudiantado.

C. Interpretación

Los resultados de la prueba t de la tabla 19 muestran que la dramatización tiene un impacto significativo en la mejora de la reflexión y autorregulación de los estudiantes del VI Ciclo. Los valores de "Sig. (bilateral)" son todos 0.000, lo que indica que las diferencias entre el pre-test y los post-test son estadísticamente significativas. Los valores negativos de t, como -7.825 para la obra dramática "La campana" y -9.393 para la obra "Fuenteovejuna", indican una mejora en la habilidad del estudiantado para reflexionar y autorregular sus respuestas. Esta mejora sugiere que la dramatización ayudó a los estudiantes a comparar y contrastar sus argumentos con su experiencia y contexto, y a reconsiderar su posición y juicio para evaluar sus fortalezas y debilidades; que son esenciales para un aprendizaje autónomo y crítico en los estudiantes.

DISCUSIONES DE RESULTADOS

El estudio tuvo por objetivo general determinar en qué medida la dramatización contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de 1° y 2° de secundaria de la I.E.C. Pablo Apóstol Cusco - 2024, gracias a las pruebas estadísticas se pudo evidenciar que efectivamente la dramatización influye significativamente al desarrollo del pensamiento crítico, así tal lo demuestra la prueba T de comparación de una sola muestra relacionada, el $0,000 < 0,5$ demuestra que a mayor aplicación de dramatización, mejores resultados obtenemos en el pensamiento crítico.

La dramatización permite que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico a través de los talleres que se dieron de manera significativa, estos resultados se corroboran con las investigaciones encontradas en Llagsha (2021) en su investigación: La dramatización como estrategia de enseñanza de lengua y literatura en quinto año de Educación General Básica en CEBIB “Provincia de Sucumbíos”, de la comunidad la Dolorosa Zula, parroquia Achupallas, Cantón Alausí, provincia de Chimborazo, durante el año lectivo 2020-2021, este estudio muestra que el uso de la dramatización como estrategia de enseñanza, ayudó con la comprensión en el área de lengua y literatura, ya que promueve un aprendizaje activo y participativo. A través de la representación de escenas literarias o la interpretación de textos, los estudiantes no solo adquieren una comprensión más profunda del contenido, sino que también desarrollan habilidades de expresión, análisis crítico y trabajo en equipo; asimismo existe una correlación entre la dramatización y la expresión corporal, ya que no se puede hablar de dramatización sin la existencia de la expresión corporal. Por consiguiente, se confirma que el uso de estrategias como la dramatización da un enfoque no solo enriqueciendo la enseñanza de la lengua y literatura, sino que también facilita la consolidación de los conocimientos en un contexto más dinámico y participativo.

Otro hallazgo es el de Nieto (2018) en su investigación titulada: La dramatización como recurso en la enseñanza de la Lengua castellana y su literatura, Universidad de Granada, España, donde gracias a los resultados se pudo evidenciar que los estudiantes tienen conocimientos adecuados del concepto de dramatización, sin embargo, la relación teatro y vida cotidiana es escasa e incluso hasta nula, ya que no se conoce el uso de la dramatización como una estrategia de enseñanza o aprendizaje. Lo más resaltante aquí es que los estudiantes están a favor del empleo de la dramatización como recurso didáctico, ya que consideran que es más atractivo que los métodos tradicionales de aprendizaje. Es importante destacar que la dramatización, al emplearse como una estrategia activa, modifica significativamente la forma en que los estudiantes interactúan con los textos, además fomenta el trabajo en equipo, la creatividad y la comunicación oral, habilidades fundamentales tanto para la lengua castellana como para la interpretación de textos literarios. En conjunto, los resultados indican que la dramatización no solo facilita la comprensión teórica, y además contribuye al desarrollo completo del estudiantado, promoviendo una enseñanza más dinámica y participativa.

Otro trabajo investigativo realizado por Chavesta (2022) titulada: Taller educativo “Teatro y Pensamiento” para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de III ciclo de curso de currículo de una escuela nacional superior de arte, concluyó que el taller educativo “Teatro y Pensamiento” es una gran alternativa que fomenta el desarrollo del pensamiento crítico, ya que al ser un proceso activo y reflexivo que nos conduce a la toma de decisiones desde un panorama lógico, el teatro permite mejorar la calidad del propio pensamiento. Además, no solo fomenta la capacidad de evaluar críticamente, también les permite considerar las implicaciones sociales, culturales y éticas de los temas tratados en las obras teatrales, ya que al enfrentarse a la necesidad de interpretar y comunicar ideas complejas de manera creativa, los estudiantes desarrollan una mayor flexibilidad cognitiva, aprendiendo a

cuestionar, defender o refutar posiciones, lo que fortalece su habilidad para tomar decisiones informadas y argumentar con coherencia.

Los talleres de teatro estuvieron basados de acuerdo a los enfoques pedagógicos, curriculares, tomando en cuenta los fundamentos artísticos que fomentaron la exploración, el trabajo en equipo, la creatividad, la criticidad, entre otros. En definitiva, el teatro actúa como un motor para el pensamiento crítico, brindando un espacio para que los estudiantes no solo comprendan, sino también cuestionen y desafíen las ideas de manera activa.

CONCLUSIONES

Primera: Se concluye que la dramatización contribuyó significativamente al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del VI ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol, Cusco – 2024. Los análisis cuantitativos evidencian mejoras sustanciales entre los niveles de pensamiento crítico evaluados en los pre-test y post-test, reflejando avances tanto en estudiantes con bajos niveles iniciales como en aquellos con mayor desempeño. En ambos grados, desaparece por completo la categoría “en inicio” tras los talleres, y se incrementa notablemente la presencia en los niveles de logro esperado y logro destacado. Estas mejoras son reforzadas por los resultados estadísticos, donde el valor de significancia $p = 0.000$ confirma que las diferencias encontradas son estadísticamente significativas. Por tanto, se valida la hipótesis de que la dramatización actúa como una estrategia pedagógica eficaz para fortalecer las habilidades reflexivas, analíticas e inferenciales propias del pensamiento crítico en los estudiantes.

Segunda: Se concluye que la dramatización contribuyó significativamente al desarrollo de la obtención de la información de los estudiantes del VI ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol del Cusco. Los análisis del pre-test y post-test evidencian mejoras notables en todos los niveles de desempeño, con un avance marcado desde los niveles más bajos hacia los niveles de logro esperado y destacado. Este progreso se refleja tanto en los porcentajes como en las medias de calificación, siendo la obra “El principito” la que alcanzó los niveles más altos de impacto. La disminución de estudiantes en niveles bajos y el incremento de aquellos en niveles superiores en todos los casos, junto con la significancia estadística de $p = 0.000$ en cada prueba aplicada, se validan la hipótesis de que la dramatización potencia la destreza de los estudiantes para captar, interpretar y procesar información oral. En consecuencia, se

reconoce la dramatización como una estrategia pedagógica efectiva para fortalecer competencias comunicativas y de pensamiento crítico en el contexto educativo.

Tercera: Se concluye que la dramatización contribuyó significativamente al desarrollo de la inferencia e interpretación de los estudiantes del VI ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol de Cusco. La comparación entre los resultados del pre-test y los post-test evidencia una mejora notable en ambas secciones, observándose una disminución considerable de estudiantes en los niveles más bajos (inicio y proceso) y un aumento progresivo en los niveles de logro esperado y destacado. Esta tendencia positiva fue especialmente visible en obras como “El misterio” y “Fuenteovejuna”, donde se alcanzaron los mayores niveles de desempeño. Los talleres de dramatización no solo promovieron la comprensión de información implícita y la deducción de significados, sino también incentivaron la argumentación personal, lo cual fortalece competencias fundamentales del pensamiento crítico. Los resultados estadísticos, al mostrar niveles de significancia menores a 0.05, validan la hipótesis planteada, confirmando que la dramatización es una estrategia pedagógica efectiva para potenciar habilidades interpretativas e inferenciales en contextos educativos.

Cuarta: Se concluye que la dramatización contribuyó de manera significativa al desarrollo de la reflexión y autorregulación de los estudiantes del VI ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol de Cusco. La disminución de estudiantes en el nivel de inicio y el incremento sostenido en los niveles de logro esperado y logro destacado reflejan una mejora generalizada en las habilidades críticas de los participantes. Tanto en los análisis cuantitativos como cualitativos, se evidencia que los estudiantes fortalecieron su capacidad para comparar sus argumentos con experiencias personales, evaluar sus fortalezas y debilidades, y ajustar sus juicios de manera autónoma. Las obras dramáticas como “Fuenteovejuna” y “La campana” resaltaron como elementos clave en este progreso, al presentar situaciones que motivaron la

reflexión profunda y el análisis consciente. El respaldo estadístico, con valores significativos menores a 0.05, valida que la dramatización fue un recurso pedagógico efectivo para fomentar una actitud crítica y autorregulada frente al discurso oral, cumpliendo de manera satisfactoria el objetivo propuesto.

SUGERENCIAS

Primera: Se sugiere a la Dirección de la I.E.C Pablo Apóstol incorporar de manera sistemática la dramatización como estrategia metodológica dentro del currículo de Comunicación para los estudiantes del VI ciclo. Esta recomendación busca resolver el limitado desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos, un problema común en la educación secundaria. Al implementar talleres de dramatización de forma continua, se facilitará el fortalecimiento de habilidades reflexivas, analíticas e inferenciales, lo cual permitirá a los estudiantes no solo interpretar con mayor profundidad la información que reciben, sino también emitir juicios argumentados y con base sólida.

Segunda: Se recomienda a los docentes del área de Comunicación diseñar y aplicar sesiones de aprendizaje que integren dramatizaciones enfocadas en la comprensión y análisis del pensamiento crítico. Esta sugerencia busca atender la dificultad que presentan algunos estudiantes para captar e interpretar adecuadamente los mensajes orales, afectando su desempeño académico. Al utilizar la dramatización como herramienta didáctica, se promoverá un aprendizaje activo que potencie las competencias de escucha, procesamiento e interpretación de la información.

Tercera: Se plantea como sugerencia al equipo pedagógico del nivel secundario implementar progresivamente unidades didácticas basadas en obras dramáticas que fomenten la interpretación e inferencia. Esta propuesta busca solucionar la escasa capacidad de algunos estudiantes para identificar significados implícitos y formular conclusiones lógicas a partir de lo escuchado. Al desarrollar estas competencias mediante la dramatización, los estudiantes podrán comprender mejor los discursos complejos y expresar opiniones con mayor sustento, habilidades fundamentales para una formación crítica y comunicativa sólida.

Cuarta: Se sugiere a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de Cusco promover programas de capacitación docente centrados en el uso de la dramatización como medio para desarrollar la reflexión y la autorregulación en los estudiantes. Esta recomendación pretende responder al problema de la escasa autonomía y pensamiento consciente que presentan muchos adolescentes al comunicar sus ideas oralmente. A través de esta estrategia formativa, los docentes estarán mejor preparados para guiar a los estudiantes en procesos de análisis personal, comparación de argumentos y evaluación crítica de sus posturas, fortaleciendo así su autonomía cognitiva y comunicativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Aranguren, I. & Galbete, V. (1996). *Dramatización*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación, Cultura, Deporte y Juventud.
- Arenas, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. COOP. Editorial Magisterio.
- Arias, J. & Covinos, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación. Enfoques consulting EIRL. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf
- Aristóteles. (1992). *Poética* (V. García Yebra, trad.). Gredos.
- Barroso, C. & Fontecha, M. (2000). *La importancia en las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase*. ASELE, (10)1, 107-114.
[/https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0105.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0105.pdf)
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Book 1, Cognitive domain*. Longman.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Magisterio.
<https://books.google.com.co/books?id=sMEhKEqQqR0C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Cervera, J. (1992) La dramatización en la educación. *El Guiniguada*. 3(2), 395-402.
chromeextension://efaidnbmninnibpcapjcgclclefindmkaj/https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5206/1/0235347_01992_0082.pdf
- Chaffee, J. (1992). Critical thinking skills: The cornerstone of developmental education. *Journal of Developmental Education*, 15(3), 2.
- Chavesta (2022). *Taller educativo “Teatro y Pensamiento” para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de III ciclo de curso de currículo de una escuela nacional superior de arte*. [Tesis de maestría, Universidad de San Ignacio de Loyola] Repositorio USIL
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/53c0fe73-5f54-486a-b7e7->

[8d85f00e9216/content](https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robertennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf)

Ennis, R. (1987). Critical thinking and the curriculum. *Thinking skills instruction: Concepts and techniques*, 40-48.

Ennis, R. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. *Sixth International Conference on Thinking at MIT*.

https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robertennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf

Facione, P. (1990). The California Critical Thinking Skills Test--College Level. Technical Report. *California Academic Press*, 2 – 17.

https://www.researchgate.net/publication/268295703_The_California_Critical_Thinking_Skills_Test_College_Level_Experimental_Validation_and_Content_Validity

Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight assessment*, 22, 23-56.

Fernández, C., & Baptista, P. (2020). *Metodología de la investigación científica* (6ª ed.). McGrawHill.

<https://www.esup.edu.pe/wpcontent/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptistametodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

García Casas, J. M. (2018). *Fomento del pensamiento crítico a través del lenguaje oral en el segundo ciclo de Educación Infantil*. [Tesis de pre grado, Universidad de Valladolid] Repositorio documental de Valladolid.

<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/34266>

Gaspar Otero, Z. M., & Orozco Rúa, N. R. (2024). *El texto oral como mediación pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico* [Tesis doctoral, Universidad de la Costa] Repositorio CUC.

<https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/8c4d939a-1efc-4d6b-ad30-58756f067aa1>

Huaraca, Y. & Chicllasto, G. (2021). *Dramatización de cuentos infantiles y mejoramiento de la expresión oral en los estudiantes del segundo grado de Educación primaria de la*

Institución Educativa Fortunato Luciano Herrera, Cusco-2021 [Tesis de pregrado,

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco] Repositorio UNSAAC

<https://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/20.500.12918/7248>

Jusino, Á. R. V. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas psicológicas*, 3(4), 35-42.

Landio, M. (2022) *Inteligencia emocional y desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la escuela profesional de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2021* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco] Repositorio UNSAAC

https://repositorio.unsaac.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12918/7181/253T20221179_TC.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Llagsha, B. (2021). *La dramatización como estrategia de enseñanza de lengua y literatura en quinto año de Educación General Básica en CEBIB “Provincia de Sucumbíos”, de la comunidad la Dolorosa Zula, parroquia Achupallas, Cantón Alausí, provincia de Chimborazo, durante el año lectivo 2020-2021.* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Chimborazo] Repositorio digital UNACH.

<http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/7836/1/UNACH-EC-FCEHT-E.BASICA-2021-000018.pdf>

López, A. (2010). *Claves para una enseñanza artístico-creativa: la dramatización*. Octaedro.

López, G. (2013). *Pensamiento crítico en el aula*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos,

22, 41-60.
 file:///C:/Users/LESLIE/Downloads/1.PENSAMIENTO CRTICO EN LA AULA DOCENCIA
 VEST2013.pdf

Luzon, M. (2022, 17 de agosto). El pensamiento crítico. *Slideshare*.

<https://es.slideshare.net/slideshow/semana-12-pensamiento-crticopptx/252587760>

Márchese, Á., & Forradellas, J. (2019). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*.

Ariel.

Ministerio de Educación. (2016) *Curriculo Nacional de la Educación Básica*.

<https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Ministerio de Cultura. (2016). *Manual de apoyo al facilitador. Taller de teatro. Protagonistas del juego*. CNCA. <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/manual-apoyo-facilitador-teatro/>

Ministerio de Educación (2006) *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico*. Biblioteca

Nacional del Perú. <https://es.slideshare.net/slideshow/gua-para-el-desarrollo-del-pensamiento-crticominedu/14638246>

Moliner, M. (1966). *Diccionario de uso del español*. Gredos.

Motos, T (2013) *Psicopedagogía de la dramatización*. Helbidia

Muriel, Tomás (2024). "Textos orales". En: *Significados.com*. Disponible en:

<https://www.significados.com/textos-orales>

Nieto, E. (2018). La dramatización como recurso en la enseñanza de la Lengua castellana y su literatura. *Revista multidisciplinar de educación*, 11(23), 87-98

<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/2113/2681>

Núñez, L. & Navarro, M. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *eUSAL Revistas*, 19 (1), 225-252. <https://doi.org/10.14201/3262>

- Onieva, J. (2011). La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga] <chromeextension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/https://core.ac.uk/download/pdf/62896604.pdf>
- Oviedo, P, & Páez, R. (2020). *Pensamiento crítico en la educación*. Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20210211051501/Pensamiento-criticoeducacion.pdf>
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico. <chromeextension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del teatro*. Paidós.
- Pérez, J. & Gardey, A. (2024, 11 de abril). Guion teatral - Qué es, orígenes, definición y concepto. *Definición.de*. <https://definicion.de/guion-teatral/>
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Labor. https://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf
- Piette, J. (1998). *Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico. Formación del profesorado en la sociedad de la información*. Segovia.
- Quiroz, L. (2020). *Estado del arte: dramatización como estrategia para el desarrollo de la expresión oral en niños/as de 5 años, 2020, Lima-Perú* [Tesis de pregrado, Universidad

Peruana Cayetano Heredia] Repositorio UPOCH

https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/9266/Estado_QuirozMauricio_Luz.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Real Academia Española. (2025). Diccionario de la lengua española (23.^a ed.). <https://dle.rae.es>>

Rodríguez, A. (2021, 24 de febrero). Pensamiento crítico. Lifeder.

<https://www.lifeder.com/pensamiento-critico/>

Ronderos, J. (2020) *Fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes de noveno grado del colegio María reina a partir del análisis de la teoría de cambio social de Karl Marx*

[Tesis de pregrado, Universidad de Santo Tomas]

<https://bibliotecadigital.oducl.com/Author/Home?author=Ronderos+Rond%C3%B3n%2C+Javier+Ignacio&>

Salazar, R. (2020). *Pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes del curso de realidad nacional e internacional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión-2018* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia] Repositorio UPOCH

https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7816/Pensamiento_Salazar_Meza_Robert.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Santillán, J. P. A. (2022). La importancia de la comunicación oral y escrita en el siglo XXI. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(2), 88.

Soncco, N. & Huamani, J. (2023). *Desarrollo del pensamiento crítico y habilidades sociales en estudiantes del cuarto grado del nivel secundario de la I.E. Simón Bolívar Pomacanchi, Acomayo, Cusco 2022* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco] Repositorio UNSAAC

https://repositorio.unsaac.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12918/8397/253T20230823_TC.

[pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

Spang, K. (1996). *Géneros literarios*. Síntesis.

Sternberg, R. J. (1986). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement*.

Tamayo, Ó. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 11(2), 111-133.

Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil*. Siglo XXI.

Tejerina, I. (2004). *El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo XX*.

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/el-canonliterario-y-la-literatura-infantil-y-juvenil-los-cien-libros-del-siglo-xx-0/>

Unesco (2020). Avanzar en las habilidades básicas del siglo XXI. Unesco.

<https://www.unesco.org/es/articles/avanzar-en-las-habilidades-basicas-del-siglo-xxi>

Villarini, A. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas psicológicas*, 4(3), 35-42. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04>

ANEXO

Problema específico 2: ¿En qué medida la dramatización contribuye a la inferencia e interpretación de los estudiantes del VI Ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol Cusco - 2024?	Objetivo específico 2: Determinar en qué medida la dramatización contribuye a la inferencia e interpretación de los estudiantes del VI Ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol de Cusco – 2024.	Hipótesis específica 2: La aplicación de la dramatización contribuye significativamente a la inferencia e interpretación de los estudiantes del VI Ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol de Cusco - 2024.		VI Ciclo de la I.E Pablo Apóstol de Cusco – Periodo 2024 Muestra: Censal
Problema específico 3: ¿En qué medida la dramatización contribuye a la reflexión y autorregulación de los estudiantes del VI Ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol de Cusco - 2024?	Objetivo específico 3: Determinar en qué medida la dramatización contribuye a la reflexión y autorregulación de los estudiantes del VI Ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol de Cusco - 2024.	Hipótesis específica 3: La aplicación de la dramatización contribuye significativamente a la reflexión y autorregulación de los estudiantes del VI Ciclo de la I.E.C. Pablo Apóstol de Cusco - 2024.		

Anexo B: Instrumento de investigación (Pre test)

PRE TEST

CUESTIONARIO SOBRE PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA DRAMATIZACIÓN EN ESTUDIANTES DEL PRIMER Y SEGUNDO GRADO DEL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

DATOS GENERALES:

Apellidos y nombres:

Sexo: (M) (F)

Grado y sección:

Edad:

INSTRUCCIONES:

Después de haber visto el vídeo, responde las siguientes preguntas, marcando con una (X) la alternativa que considere adecuada.

1. ¿Cuál es el conflicto en la dramatización “Permiso para ser niño”?

- a. La desesperación de los padres por buscar un futuro a su hijo
- b. La importancia de la felicidad que prefirieron los padres para su hijo.
- c. La búsqueda para un futuro mejor pero luego logrando un arrepentimiento.
- d. Obligar a su hijo a aprender todos los idiomas posibles.

2. ¿Qué decisión toman los padres al final de la dramatización?

- a. Continuar con todas las habilidades que les propusieron para su hijo para tener un futuro brillante.
- b. Poner un alto y elegir el bienestar y la felicidad de su hijo.
- c. Dejar que los personajes se lo lleven para volverlo feliz.
- d. Poner un alto para darle más habilidades y que sea un hombre exitoso.

3. **¿Qué recursos verbales y no verbales utilizaron los actores? ¿Y cómo contribuyeron a la comunicación de sus emociones?**
 - a. Los actores emplearon un tono de voz adecuado y evitaron el contacto visual. Esto ayudó a transmitir claramente sus emociones, generando una fuerte conexión emocional con el público.
 - b. Los actores utilizaron variaciones en el tono de voz, expresiones faciales y gestos para comunicar sus emociones y estos contribuyeron significativamente a que sus emociones fueran comprendidas por el público
 - c. Los actores dependieron exclusivamente del texto, utilizando gestos y expresiones faciales, por eso el público captó las emociones, demostrando una comunicación efectiva.
 - d. Los actores emplearon principalmente el uso de pausas prolongadas y varios movimientos corporales, que minimizaron la efectividad de la comunicación de sus emociones, haciendo que parecieran más distantes y frías.
4. **¿Qué gesto acompaña a la palabra “No ¡basta!” en la dramatización?**
 - a. Los padres giraron la cabeza hacia un lado y asintieron los hombros.
 - b. Los padres se pararon y levantaron las manos con fuerza.
 - c. Los padres dieron un paso hacia atrás y cruzaron los brazos para gritar muy fuerte.
 - d. Los padres se pararon con fuerza y bajaron el tono de la voz.
5. **¿A qué se refería la mamá cuando dijo que quería que su hijo sea “persona de bien”?**
 - a. Que su hijo sea de buen corazón donde tenga un trabajo estable y gane mucho dinero, sin importar los medios para lograrlo.
 - b. Que su hijo sea una persona popular y reconocida en la sociedad, enfocándose en alcanzar el éxito.
 - c. Que su hijo sea una buena persona, exitosa pero de buen corazón, que logre sus metas pero que siempre sea altruista y feliz.
 - d. Que su hijo siga todas las reglas y normas sociales sin cuestionarlas, para evitar problemas y conflictos.
6. **¿Qué ofrecían los otros personajes para el futuro del niño?**
 - a. Que el niño crezca en un ambiente donde el éxito financiero sea la única prioridad.
 - b. Que el niño tenga una vida llena de diversión y sin preocupaciones, aprendiendo diferentes habilidades para su futuro.

- c. Que el niño aprenda muchas habilidades para su futuro sin importar su felicidad ni bienestar.
 - d. Que el niño siga un camino estricto y disciplinado, tomando en cuenta sus intereses personales para que sea feliz.
7. **¿Qué podría haber motivado a los padres a actuar de esa manera?**
- a. El deseo de imponer sus propios sueños y ambiciones frustradas en su hijo.
 - b. La presión social de hacer que su hijo sea más exitoso en un futuro.
 - c. El temor de que su hijo no siga las normas y expectativas tradicionales de la sociedad.
 - d. El entusiasmo por querer que su hijo tenga un futuro lleno de habilidades y una felicidad a largo plazo.
8. **Cuando la madre dice: "...quisiéramos que lo preparen para que sea una persona de éxito", ¿qué problema podrías deducir que subyace a esta afirmación?**
- a. Falta de tiempo para pasar con los hijos.
 - b. Presión por el futuro del niño.
 - c. Desconocimiento de la importancia del juego en el desarrollo infantil.
 - d. Deseo que el niño tenga una infancia feliz y sin presiones.
9. **¿Por qué los padres decidieron no continuar con la ayuda de los otros personajes?**
- a. Porque el niño no estaría viviendo su infancia.
 - b. Porque querían que hablara cinco idiomas.
 - c. Porque querían más horas en la escuela para el niño.
 - d. Porque querían que el niño sea deportista.
10. **¿Qué recurso no verbal es crucial al evaluar las intenciones de los actores en la dramatización "Permiso para ser niño"?**
- a. El maquillaje y la música de los personajes.
 - b. Los movimientos corporales y sus gestos.
 - c. La presencia de un narrador.

- d. La longitud de sus diálogos.
- 11. ¿Qué mensaje crees que intenta transmitir sobre la infancia?**
- a. Los niños deben estar preparados para el futuro.
 - b. Los niños deben vivir su infancia.
 - c. El juego atrasa a los niños.
 - d. Entre más temprano estudies, más exitosos eres.
- 12. Basándote en tu contexto y experiencias, ¿cuál crees que es el mayor beneficio de que los niños vivan plenamente su infancia?**
- a. Desarrollar habilidades académicas avanzadas.
 - b. Aprender a ser responsables y maduros a una edad temprana.
 - c. Fomentar la creatividad, la curiosidad y el bienestar emocional.
 - d. Prepararse para una carrera exitosa en el futuro.
- 13. Al reflexionar sobre tu posición respecto a la importancia de que los niños vivan su infancia, ¿cuál de las siguientes afirmaciones describe mejor tu evaluación?**
- a. Creo que la infancia es solo una etapa de preparación para la adultez.
 - b. Reconozco que la infancia es crucial para el desarrollo emocional y social de los niños.
 - c. No estoy seguro de la importancia de la infancia en la vida de un niño.
 - d. Pienso que los niños deben ser responsables desde una edad temprana.
- 14. A tu juicio crítico ¿Cuál de las siguientes debilidades crees que cometen los padres o profesores que no permiten a los niños disfrutar de su infancia?**
- a. No permitir suficiente tiempo de juego libre.
 - b. Proporcionar demasiadas oportunidades para la exploración.
 - c. Fomentar la independencia y la toma de decisiones.
 - d. Valorar la educación formal por encima de la experiencia lúdica.

Anexo C: Instrumento de investigación (Pos test)**POST TEST I****CUESTIONARIO SOBRE PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA DRAMATIZACIÓN
EN ESTUDIANTES DEL PRIMER Y SEGUNDO GRADO DEL NIVEL DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA (POST TEST)****DATOS GENERALES:**

Apellidos y nombres:

Sexo: (M) (F)

Grado y sección:

Edad:

INSTRUCCIONES:

Después de haber visto la dramatización “La campana”, responde las siguientes preguntas, marcando con una (X) la alternativa que considere adecuada.

- 1. En la dramatización ¿Por qué los estudiantes quieren ser los campaneros despertadores?**
 - a. Quieren cuidar a la ciudad.
 - b. Quieren dormir más horas.
 - c. Quieren ayudar en la ciudad.
 - d. Quieren sacar la basura temprano.

- 2. ¿Cuál era la razón de las vendedoras para no aceptar a los estudiantes como los campaneros-despertadores?**
 - a. Porque las vendedoras no eran amigas de los estudiantes.
 - b. Porque los estudiantes dan serenatas y cantan en las calles.
 - c. Porque no era justo que escogieran a los estudiantes.
 - d. Porque las vendedoras se sentían responsables de la labor.

3. **¿Qué recursos paraverbales y no verbales utilizaron los actores?**
 - a. Los actores emplearon un tono de voz adecuado y evitaron el contacto visual.
 - b. Los actores utilizaron variaciones en el tono de voz, expresiones faciales y gestos.
 - c. Dependieron exclusivamente del texto, utilizando gestos y expresiones faciales.
 - d. Los actores emplearon muchas pausas prolongadas y movimientos corporales.
4. **¿Cómo contribuye el uso de recursos verbales y no verbales a la comunicación de las emociones de los personajes?**
 - a. Provocaron una escasa atención en el público, impidiendo el entendimiento de la dramatización.
 - b. Mostraron las emociones de los personajes, pero no lograron una comunicación efectiva.
 - c. Contribuyeron significativamente a que las emociones fueran comprendidas por el público
 - d. Minimizaron la efectividad de la comunicación de las emociones, pareciendo más distante y fría.
5. **En la dramatización ¿Qué se puede inferir sobre la personalidad del juez?**
 - a. El juez mantiene un buen orden .
 - b. No le importa lo que piensen los demás.
 - c. El juez siempre está presto al cambio.
 - d. El juez es una persona inteligente.
6. **¿Cuál es la información que se deduce sobre el deseo de los estudiantes y verduleras para tocar la campana?**
 - a. Querían ayudar a la ciudad.
 - b. Ambos se odiaban a muerte.
 - c. Querían vengarse de la ciudad.
 - d. Querían ir en contra del juez.
7. **¿Qué problema existía entre los estudiantes y verduleras?**
 - a. Ambos bandos querían deshacerse de la campana.

- b. Ambos bandos querían sacar al juez de su puesto.
 - c. No se pusieron de acuerdo para solucionar el problema.
 - d. Ambos bandos querían la campana para cada grupo.
- 8. ¿Cuál fue la razón, que al final de la escena el gallo cantara?**
- a. El gallo era ajeno a la pelea, no seguía ninguna orden
 - b. El juez compró un gallo para castigar a ambos bandos.
 - c. El gallo era de los estudiantes, y lo usaron para vengarse.
 - d. El gallo era de las verduleras, y lo usaron para vengarse.
- 9. ¿Por qué el juez da la orden de quemar los papeles?**
- a. Porque deseaba dejar atrás lo sucedido.
 - b. Porque encontró la solución al problema.
 - c. Porque deseaba destruir las evidencias.
 - d. Porque los estudiantes resultaron victoriosos.
- 10. En la dramatización, ¿cuál era la intención del abogado?**
- a. Temor por perder su estatus en la ciudad.
 - b. Lograr ventajas personales a expensas de otros.
 - c. No quiere ningún beneficio para la ciudad.
 - d. Buscar el bienestar de los demás en la ciudad.
- 11. Los pleitos generan más tensión, ¿cuál de las siguientes afirmaciones podría ser tu argumento?**
- a. Los pleitos siempre son la mejor solución a los problemas.
 - b. No hay otra opinión más que los pleitos para resolver disputas.
 - c. Los pleitos deben ser solucionados para evitar más divisiones.

- d. Los pleitos son la única forma de hacer que las personas escuchen.
- 12. Si un amigo sostiene que los pleitos son inevitables en las relaciones humanas, pero tú has tenido relaciones sin conflictos, ¿qué argumento podrías presentar?**
- a. Los pleitos son naturales en todas las relaciones.
 - b. Las relaciones humanas sin pleitos son superficiales.
 - c. Es posible mantener relaciones sin entrar en pleitos.
 - d. Los pleitos son necesarios para el crecimiento personal.
- 13. Después de reflexionar, ¿cuál de las siguientes afirmaciones consideras adecuada sobre los pleitos?**
- a. Evitar pleitos a toda costa es la mejor estrategia para vivir bien.
 - b. Los pleitos se resuelven más rápido si los enfrentamos.
 - c. Los pleitos ocasionan más pleitos si se resuelven correctamente.
 - d. Los pleitos son inevitables y no se puede hacer nada al respecto.
- 14. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones destacas como un aprendizaje?**
- a. Los pleitos pueden tener consecuencias perjudiciales.
 - b. Los pleitos son necesarios en algunas situaciones.
 - c. Ahora pienso que los pleitos no siempre son dañinos.
 - d. No adquirir ningún aprendizaje sobre los pleitos.

POST TEST II

CUESTIONARIO SOBRE PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA DRAMATIZACIÓN

EN ESTUDIANTES DEL PRIMER Y SEGUNDO GRADO DEL NIVEL DE

EDUCACIÓN SECUNDARIA

DATOS GENERALES:

Apellidos y nombres:

Sexo: (M) (F)

Grado y sección:

Edad:

INSTRUCCIONES:

Después de haber visto la dramatización “El misterio del bosque encantado”, responde las siguientes preguntas, marcando con una (X) la alternativa que considere adecuada.

1. ¿Cuál fue la razón por la que el grupo de amigos se adentraron al bosque encantado?

- a. Estaban huyendo, entonces buscaron una salida rápida del pueblo.
- b. Decidieron explorar porque escucharon que había misterios escondidos.
- c. Querían encontrar el tesoro que los ayudaba a ser mejores personas.
- d. Querían probar su valentía en un desafío peligroso que había en el bosque.

2. ¿Cuál fue el tesoro que los amigos encontraron al final?

- a. Un mapa secreto para encontrar más riquezas llenas de oro y plata.
- b. Una espada antigua con habilidades especiales de teletransportación.
- c. Un cofre con un mensaje sobre la valentía y las lecciones aprendidas.
- d. Un tesoro que le enseñó la amistad y el valor de trabajar en equipo

3. ¿Qué recurso no verbal es crucial al evaluar las intenciones de los actores en la dramatización “El misterio del bosque encantado”?

- a. La expresión facial, que revela las emociones genuinas de los personajes.
- b. El tono de voz, que muestra el grado de sinceridad de los actores.
- c. La vestimenta, que refleja el estado emocional de todos los actores.
- d. El lenguaje oral, que indica cómo se sienten realmente los personajes.

4. ¿Qué recurso verbal es crucial al evaluar las intenciones de los actores en la dramatización “El misterio del bosque encantado”?

- a. El maquillaje y la música de los personajes.
- b. Los movimientos corporales y sus gestos.
- c. Las pausas dramáticas que generan tensión.
- d. El tono de voz para transmitir sus sentimientos.

5. ¿Por qué crees que en el bosque todo era una ilusión y jugaba con la mente de los amigos?

- a. Porque el bosque tenía un sistema tecnológico avanzado para confundirlos.
- b. Porque el bosque estaba lleno de animales que alteraban su percepción.
- c. Porque estaban demasiado cansados y comenzaron a imaginar cosas.
- d. Porque el bosque era mágico que desafiaba la realidad y los ponía a prueba.

6. ¿A qué crees que hace referencia esta frase «Lo que más temes es lo que debes enfrentar para encontrar el camino»?

- a. Que el miedo es una barrera que debemos romper para seguir adelante.
- b. Que debes huir de lo que temes para tomar el camino seguro en la vida.
- c. Que el miedo siempre nos lleva a tomar decisiones equivocadas.
- d. Que enfrentar los miedos solo empeora los problemas y no trae soluciones.

7. ¿Cuál crees que era la razón por la que el bosque guardaba tantos misterios?

- a. Porque estaba habitado por criaturas mágicas que ocultaban todos los secretos.

- b. Porque el bosque era un lugar de castigo para aquellos que se aventuraban en él.
- c. Porque quien lo descubriera se llevaría una gran lección de aprendizaje para la vida.
- d. Porque el bosque estaba maldecido por una antigua civilización que habitaba ahí.

8. Según los diálogos, ¿qué sentimiento predomina en la dramatización “El misterio del bosque encantado”?

- a. Amor entre el grupo de amigos que se protegen mutuamente.
- b. Miedo e incertidumbre ante lo desconocido en el bosque.
- c. Alegría por las aventuras por vivir en el bosque encantado.
- d. Tristeza por los peligros que enfrentan los personajes.

9. Cuando Eva dice: “Esto significa que el tesoro está en nuestro crecimiento como personas” ¿cuál es la intención detrás de esta afirmación?

- a. Que el verdadero tesoro es el dinero que ganaron para repartirse.
- b. Que el tesoro no era lo que esperaban, pero aun así es valioso.
- c. Que el tesoro material siempre es importante para la vida.
- d. El valor más grande está en las lecciones aprendidas y el desarrollo personal.

10. ¿Qué expectativa común sobre los actores se refleja en los diálogos?

- a. Que los actores deben resolver todos los problemas de los personajes que interpretan.
- b. Que los actores siempre deben improvisar, incluso si no conocen bien la historia.
- c. Que los actores deben transmitir emociones profundas y auténticas para conectar con la audiencia.
- d. Que los actores deben ser perfectos y no cometer errores durante la interpretación.

11. ¿Cuál fue el sentimiento que experimentaste al observar la dramatización “El misterio del bosque encantado”?

- a. Tranquilidad, porque todo en la historia parecía predecible.
- b. Intriga y suspenso, por los misterios y desafíos de los personajes.

- c. Felicidad, debido a las constantes bromas y situaciones cómicas.
- d. Aburrimiento, ya que la historia no tenía momentos emocionantes.

12. Basándote en tu contexto y experiencias, ¿cuál crees que fue el aprendizaje más importante que tuvieron los amigos?

- a. Que es mejor enfrentarse a los desafíos por separado para superar nuestros miedos.
- b. Que las aventuras no valen la pena si no existen riesgos involucrados en nuestro viaje.
- c. Encontrar un tesoro material es lo más importante al final del viaje para compartirlo.
- d. Que la valentía y el trabajo en equipo es clave para superar obstáculos y enfrentar temores.

13. Según tu opinión, ¿cuál de las siguientes debilidades tuvieron los amigos al terminar el recorrido en el bosque?

- a. No supieron encontrar el tesoro físico que buscaban.
- b. Se desmotivaron rápidamente cuando enfrentaron los primeros obstáculos.
- c. No pudieron trabajar en equipo ni resolver sus problemas juntos.
- d. Adentrarse en el bosque encantado, sin tomar en cuenta los riesgos.

14. Al reflexionar sobre tu posición respecto a la valentía ¿cuál de las siguientes afirmaciones describe mejor tu evaluación?

- a. La valentía se basa únicamente en demostrar fuerza física frente a nuestros amigos.
- b. La valentía es un acto heroico porque actuamos sin pensar en las consecuencias.
- c. La valentía consiste en evitar todo tipo de riesgos para no poner en peligro a los demás.
- d. La valentía implica enfrentar nuestros miedos y actuar con mucha responsabilidad.

POST TEST III**CUESTIONARIO SOBRE PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA DRAMATIZACIÓN
EN ESTUDIANTES DEL PRIMER Y SEGUNDO GRADO DEL NIVEL DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA****DATOS GENERALES:**

Apellidos y nombres:

Sexo: (M) (F)

Grado y sección:

Edad:

INSTRUCCIONES:

Después de haber visto la dramatización “Fuenteovejuna” (adaptación) de Lope de Vega, responde las siguientes preguntas, marcando con una (X) la alternativa que considere adecuada.

1. ¿Cuál fue la solución que dieron los estudiantes para poner fin al problema?

- a. Decidieron ignorar al profesor y seguir con sus clases normales.
- b. Propusieron faltar a clases hasta que el profesor fuera reemplazado.
- c. Organizaron un motín en el aula para forzar al profesor a renunciar.
- d. Trajeron al director para que vea el abuso que cometía el profesor.

2. ¿Por qué razón Luisa fue suspendida del Instituto?

- a. Porque tuvo una riña con sus compañeros dentro del Instituto.
- b. Porque le faltó el respeto al profesor Ruiz por reclamar del examen.
- c. Porque quiso reclamar sobre la injusticia que se cometió en su examen.
- d. Porque entró a la sala para robar el examen de matemática.

3. ¿Qué recurso verbal utiliza el profesor Ruiz para dirigirse a sus alumnos?

- a. Emplea palabras amables para motivar a los estudiantes en los exámenes.
- a. Utiliza sarcasmo y comentarios humillantes para imponer su autoridad.
- b. Se comunica con los alumnos de manera maleducada y comprensiva.
- c. Utiliza gestos despectivos con sus alumnos por ser un profesor tirano

4. ¿Cuál crees que es la intención del profesor Ruiz al dirigirse de forma déspota con sus estudiantes?

- a. Desea que sus estudiantes se sientan cómodos y en confianza.
- b. Quiere promover el trabajo en equipo entre sus estudiantes.
- c. Quiere que sus estudiantes lo respeten a través del miedo.
- d. Quiere imponer su autoridad teniendo una buena relación con ellos.

5. ¿Por qué crees que los estudiantes enfrentaron al profesor si era una persona tirana?

- a. Porque querían aprobar el examen de matemática.
- b. Porque querían expulsar al profesor del Instituto.
- c. Porque ya no soportaban tantos abusos por su parte.
- d. Porque querían imponer su estilo de aprendizaje.

6. ¿A qué se refería cuando Amanda dijo “se fue haciendo un mar de lágrimas en el camino”?

- a. Expresaba la tristeza y el llanto acumulado a lo largo del camino.
- b. Indicaba que había perdido algo en el camino que le causó tristeza.
- c. Fue muy dramática y llamó la atención de todos en el camino.
- d. Se refería a las vacaciones que tuvo Luisa con su familia frente al mar.

7. ¿Qué crees que obligó a Raúl a entrar a la sala de profesores para robar el examen?

- a. Quería impresionar a sus compañeros con sus habilidades.
- b. Estaba cansado de las injusticias por parte del profesor.
- c. Pensaba que sería divertido hacer una travesura para recordar.

- d. Fue una excusa para escuchar conversaciones ajenas.
- 8. En el diálogo entre los estudiantes, ¿qué se menciona como la causa principal del descontento hacia el profesor?**
- a. Su falta de interés en la comunidad.
 - b. Su abuso de poder con los estudiantes.
 - c. Su riqueza y ostentación con los demás.
 - d. Su relación íntima con el director.
- 9. ¿Cómo se sienten los estudiantes con lo que ocurre en el colegio?**
- a. Están felices con su situación actual en el colegio.
 - b. Están completamente desinteresados con lo que ocurre.
 - c. Confían en que el director los escuchará y resolverá
 - d. Se sienten impotentes y temerosos ante el profesor.
- 10. Al final de la obra, ¿qué mensaje se transmite?**
- a. La unidad es solo una estrategia para evadir la justicia.
 - b. La solidaridad es fundamental para enfrentar la opresión.
 - c. La unidad no tiene valor si no se identifica a los culpables.
 - d. Se debe actuar individualmente para lograr algún cambio.
- 11. ¿Qué argumento se puede extraer sobre la unión de los estudiantes?**
- a. La unión es inútil frente al poder establecido.
 - b. La unión es esencial para enfrentar la opresión.
 - c. La violencia nunca es una solución válida.
 - d. Sólo las autoridades pueden resolver problemas.
- 12. La figura del profesor representa el abuso de poder. ¿Cómo se relaciona esto con experiencias contemporáneas de abuso de autoridad?**

- a. Las autoridades también pueden abusar de su posición.
- b. El abuso de poder es un fenómeno exclusivo del pasado.
- c. Los líderes siempre actúan en beneficio del pueblo.
- d. El abuso de poder no tiene consecuencias en la actualidad.

13. ¿Cuál es la principal fortaleza de los estudiantes al enfrentarse al profesor?

- a. Su habilidad para negociar con las autoridades.
- b. Su unidad y solidaridad frente a la opresión.
- c. El escaso conocimiento de las leyes educativas.
- d. Su riqueza y poder en la institución educativa.

14. En el contexto de la obra, ¿qué debilidad se puede identificar en el profesor Ruiz?

- a. Su falta de apoyo a otros profesores.
- b. Su incapacidad para manejar conflictos.
- c. Su deseo de ser querido por todos.
- d. Su arrogancia y abuso de poder.

POST TEST IV**CUESTIONARIO SOBRE PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA DRAMATIZACIÓN
EN ESTUDIANTES DEL PRIMER Y SEGUNDO GRADO DEL NIVEL DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA****DATOS GENERALES:**

Apellidos y nombres:

Sexo: (M) (F)

Grado y sección:

Edad:

INSTRUCCIONES:

Después de haber visto la dramatización “El principito”, responde las siguientes preguntas, marcando con una (X) la alternativa que considere adecuada.

1. ¿Cuál es la principal característica del hombre vanidoso que el Principito encuentra?

- a. Es muy amable con el principito.
- b. Busca admiración constante.
- c. Es un gran contador de historias.
- d. No le interesa lo que piensen los demás.

2. ¿Qué le pide el hombre vanidoso al Principito cuando se encuentran?

- a. Que lo admire.
- b. Que le cuente sobre su planeta.
- c. Que le dibuje un cordero.
- d. Que lo ayude a volar.

3. ¿Qué le enseña el zorro al Principito sobre las relaciones?

- a. La importancia de la amistad

- b. Que los hombres son iguales.
- c. Que es mejor estar solo.
- d. Que los hombres son malos.

4. Cuando el Principito dice que su rosa es única en el universo, ¿qué podemos deducir sobre su relación con ella?

- a. No le importa realmente su rosa.
- b. Siente responsabilidad y amor hacia ella.
- c. Cree que todas las flores son iguales.
- d. Está buscando otra rosa en la Tierra.

5. ¿Qué revela el diálogo entre el Principito y la rosa sobre su relación?

- a. La rosa es egoísta y no aprecia al Principito.
- b. El Principito ignora las necesidades de la rosa.
- c. Ambos tienen miedo de perderse el uno al otro.
- d. La rosa no quiere que el Principito se aleje.

6. En la conversación entre el Principito y el zorro, ¿qué problema se identifica en la búsqueda de la amistad?

- a. La incapacidad del Principito para domesticar.
- b. La indiferencia del zorro hacia los humanos.
- c. La competencia entre individuos por la atención.
- d. La falta de tiempo para conocer a otros.

7. ¿Qué reflexión hace el Principito sobre los soldados?

- a. Son valientes y admirables.
- b. Solo buscan ser reconocidos.
- c. Son muy felices en su trabajo.

- d. Siempre están en guerra sin razón.

8. ¿Qué enseñanza extrae el Principito de su encuentro con el sargento?

- a. La importancia de la valentía en la guerra.
- b. Que el poder puede llevar a la soledad.
- c. Que los adultos son sabios y tienen razón.
- d. Que los soldados son los mejores amigos.

9. ¿Qué enseñanza extrae el Principito de su encuentro con el hombre vanidoso?

- a. Que la admiración no es necesaria para ser feliz.
- b. La importancia de la fama para los adultos.
- c. Que todos deben ser vanidosos para destacar.
- d. Que los adultos son siempre sabios y tienen razón.

10. De "lo esencial es invisible a los ojos", ¿qué argumento se puede extraer sobre las relaciones humanas?

- a. Las apariencias son lo más importante en una relación.
- b. La conexión se basa en sentimientos y no en lo superficial.
- c. Las relaciones son irrelevantes si no hay interés entre ellos.
- d. La amistad debe ser evaluada por los beneficios que aporta.

11. Cuando el zorro dice "Te haces responsable para siempre de lo que has domesticado", ¿cómo se relaciona esto con tus propias relaciones?

- a. No es necesario preocuparse; son solo conveniencias.
- b. Las relaciones son fáciles de manejar sin esfuerzo.
- c. Las relaciones requieren compromiso y responsabilidad.
- d. La responsabilidad no tiene importancia en las amistades.

12. La frase "Lo esencial es invisible a los ojos" plantea una reflexión profunda. ¿Cómo puedes aplicar esto a tu propia vida?

- a. Las cosas materiales son más importantes.
- b. Lo invisible siempre es más valioso que lo visible.
- c. No hay nada importante más allá de lo físico.
- d. Debemos valorar las relaciones y experiencia

13. ¿Cuál es la enseñanza principal que se puede deducir de El principito?

- a. La importancia de tener muchos amigos.
- b. La necesidad de crecer y madurar pronto.
- c. La búsqueda de lo esencial en la vida.
- d. Los adultos siempre tienen la razón.

14. ¿Qué se puede inferir sobre la visión del Principito respecto a los adultos, y cómo se compara con tu propia experiencia?

- a. Los adultos son siempre sabios y comprensivos.
- b. Los adultos están ocupados para apreciar lo importante.
- c. Los adultos son siempre más felices que los niños.
- d. Los adultos siempre tienen razón en sus decisiones.

Anexo D: Talleres de dramatización

PRIMER TALLER “Descubriendo la dramatización”		Pre test
Participantes: 1° de secundaria - 2° de secundaria		
Materiales: Pre test y video		
Duración: 45 minutos		
INICIO		DURACIÓN
Presentación	Las facilitadoras se presentan ante los estudiantes con mucho entusiasmo, para transmitirles confianza, de esa forma pasan a darles una introducción acerca de un tema muy importante. Les mencionan que se sumergirán en el arte de la dramatización anticipando las actividades dinámicas y creativas que vendrán y cómo, a través de la dramatización, no solo se exploran habilidades expresivas, sino también se fortalecen competencias críticas y reflexivas, invitando a cada estudiante a participar activamente en este proceso transformador.	5 min
DESARROLLO		35 min
Los estudiantes empiezan la actividad realizando una dinámica titulada “El gato y el ratón” donde las facilitadoras les explicarán en qué consiste y las reglas que este tiene, de esta forma se procederá a formar grupos de 3 y se empezará la dinámica. Al culminar la dinámica, las facilitadoras les presentan un video de una dramatización a los estudiantes titulado “Permiso para ser niño” https://www.youtube.com/watch?v=kv10bKIk71E teniendo en cuenta la situación significativa de la Institución. Al término del video los estudiantes dialogan acerca de este video y dan su apreciación, las facilitadoras proceden hacerles un test. de forma oral.		
COMENTARIO/EVALUACIÓN		5 min
Las tesistas entregan a los estudiantes las fichas de metacognición donde se les realiza las siguientes interrogantes: -¿Cómo te sentiste al realizar la dinámica y qué relación crees que tiene con la dramatización?		

-¿Cuales son las expectativas que tienes al realizar los talleres de dramatización?	
--	--

-¿Crees que los talleres te ayudarán a pensar mejor?	
---	--

SEGUNDO TALLER “Un viaje al mundo del drama”		Taller
Participantes 1° de secundaria - 2° de secundaria		
Materiales: Diapositivas		
Duración: 45 minutos		
PROPÓSITO Utilizamos activamente la expresión corporal y adecuamos la intensidad vocal para comprender la dramatización.		
INICIO		DURACIÓN
Sensibilización (activar los sentidos)	Los estudiantes recorren el espacio, se les pide que observen cada elemento a su alrededor concentrándose en los detalles de estos.	2 min
DESARROLLO		
Conceptualización (la dramatización y su importancia)	Las facilitadoras mediante diapositivas empiezan explicando a los estudiantes las conceptualizaciones, el origen y las características de la dramatización y la importancia que esta tiene dentro de la educación.	30 min
Expresión corporal (conocimiento del lenguaje, destrezas, habilidades y creación)	Las facilitadoras proponen la actividad “La marioneta”. Los estudiantes diferencian y utilizan su cuerpo para representar movimientos: fuerte - suave - lento - rápido.	5 min
Expresión vocal (conocimiento del lenguaje, destrezas, habilidades y creación)	Las facilitadoras proponen la actividad “A las vocales”. Los estudiantes deberán pronunciar una vocal con más o menos intensidad, según las indicaciones. Estas alzarán la mano por encima de la cabeza para el nivel más alto y la bajará a la altura de las rodillas para el nivel más bajo.	5 min
COMENTARIO/EVALUACIÓN		
Las tesistas entregan a los estudiantes las fichas de autoevaluación, se espera		

unos minutos para su desarrollo y luego se pasa a recogerlos.

	Niveles de logro		
Un viaje al mundo del drama	Lo logre	Estoy en proceso de lograrlo	¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes?
Me desenvolví con bastante ánimo y activamente en la dinámica “La marioneta”			
Adecue la intensidad de voz en la dinámica “A las vocales”			
Escuché con suma atención las observaciones del facilitador.			
Descubrí la importancia de utilizar los recursos verbales y corporales para mejorar mi expresión según el contexto.			

TERCER TALLER “Elementos del lenguaje dramático”		Taller
Participantes 1° de secundaria - 2° de secundaria		
Materiales: Diapositivas		
Duración: 45 minutos		
PROPÓSITO Reconocemos la estructura y elementos del lenguaje dramático haciendo uso de la expresión corporal y vocal		
	ACTIVIDADES	DURACIÓN
INICIO		
Sensibilización (activar los sentidos)	Los estudiantes observan un video sobre una obra teatral, donde podrán identificar los distintos elementos que conozcan acerca de la dramatización.	2 min
DESARROLLO		
Expresión corporal (conocimiento del lenguaje, destrezas, habilidades y creación)	Las facilitadoras proponen la actividad “Alto, stop, contacto y plano” donde los estudiantes se distribuirán libremente por el espacio, prestando atención a las indicaciones y desplazándose al ritmo propuesto por el facilitador.	5 min
Expresión vocal (conocimiento del lenguaje, destrezas, habilidades y creación)	Las facilitadoras proponen la actividad “El grito de la tribu” donde a los estudiantes se les dará una temática particular y tendrán que inventar un grito que los represente incluyendo dichos conceptos.	5 min
Estructura y elementos del lenguaje dramático	Las facilitadoras explican los elementos y la estructura de la dramatización en diapositivas.	25 min
COMENTARIO/EVALUACIÓN		5 min
Las tesisas entregan a los estudiantes las fichas de autoevaluación, se		

espera unos minutos para su desarrollo y luego se pasa a recogerlos.	
--	--

AUTOEVALUACIÓN

Indicadores	Niveles de logro		
	Lo logre	Estoy en proceso de lograrlo	¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes?
Me desenvolví eficazmente en la dinámica “Alto, stop, contacto y plano”, desplazándome al ritmo propuesto.			
Realice la actividad “El grito de la tribu” utilizando la técnica vocal de articulación.			
Escuché con suma atención las observaciones del facilitador.			
Empleé adecuadamente la expresión corporal y vocal para reconocer la estructura y los elementos de la dramatización.			

CUARTO TALLER “La magia de la composición dramática”		Taller
Participantes 1° de secundaria - 2° de secundaria		
Materiales: Ninguno		
Duración: 45 minutos		
PROPÓSITO Componemos una improvisación a través de dinámicas que desarrollen la expresión corporal y la técnica vocal.		
INICIO		DURACIÓN
Sensibilización (activar los sentidos)	Los estudiantes escucharán un audio donde habrá diferentes sonidos, ya sea onomatopeyas, objetos, entre otros; luego identificarán a qué o quién corresponde dicho sonido.	2 min
DESARROLLO		
Expresión corporal (conocimiento del lenguaje, destrezas, habilidades y creación)	Los estudiantes realizarán una dinámica titulada “la abuela fue a la feria” en la cual las facilitadoras dirán una frase y ellos tendrán que repetir la frase y hacer el gesto; por ejemplo, “la abuela fue a la feria y compró un molino de café, entonces todos los estudiantes harán el gesto de un molino de café”.	8 min
Expresión vocal (conocimiento del lenguaje, destrezas, habilidades y creación)	Los estudiantes realizan una dinámica titulada “Que no se trabe la lengua” donde recitará algún trabalenguas, pero con movimientos y gestos, aumentando la intensidad y la voz.	10 min
Composición dramática: individual y colectiva	Los estudiantes improvisan el trabalenguas elegido en la dinámica “Que no se trabe la lengua”.	20 min

COMENTARIO/EVALUACIÓN	5 min
Las tesistas entregan a los estudiantes las fichas de autoevaluación, se espera unos minutos para su desarrollo y luego se pasa a recogerlos.	

Indicadores	Niveles de logro		
	Lo logre	Estoy en proceso de lograrlo	¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes?
Participé activamente en la dinámica “La abuela fue a la feria”, utilizando mi cuerpo con movimientos precisos.			
Empleé correctamente la técnica vocal en la actividad “Que no se trabe la lengua”			
Desarrollé mi improvisación con eficacia y dinamismo tanto de forma individual como colectiva.			

QUINTO TALLER “Voces en papel”		Taller
Participantes 1° de secundaria - 2° de secundaria		
Materiales: Guiones		
Duración: 45 minutos		
PROPÓSITO Analizamos nuestro guion dramático para exponer nuestras opiniones con argumentos críticos.		
	ACTIVIDADES	DURACIÓN
INICIO		
Sensibilización (activar los sentidos)	Las tesistas proponen la dinámica “Dibujarte”, donde los estudiantes deberán realizar un dibujo en la espalda de sus compañeros, el cual el último que reciba el dibujo, tendrá que plasmarlo en la pizarra.	5 min
DESARROLLO		
Lectura de un guion dramático	Los estudiantes se agrupan en equipos de trabajo, se le entregará a cada grupo un guión dramático, que estará acorde a la situación significativa. Primero, ejecutarán una lectura silenciosa y luego, lectura dramatizada en voz alta. Analizarán, entre todos, los temas desarrollados en los guiones. Las tesistas pedirán a los estudiantes que investiguen sobre los temas a desarrollar, para el siguiente taller.	35 min
COMENTARIO/EVALUACIÓN		5 minutos
Las tesistas entregan a los estudiantes las fichas de autoevaluación, se espera unos minutos para su desarrollo y luego se pasa a recogerlos.		

Indicadores	Niveles de logro		
	Lo logre	Estoy en proceso de lograrlo	¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes?
Identifiqué la información explícita en el guion dramático			
Deduje el origen del problema a partir de los diálogos del guion propuesto.			
Argumenté mis ideas con razones lógicas y bien fundamentadas acerca del guion dramático.			

GUION N°1

La campana

PERSONAJES (NARRADOR. FERNANDO. RAMIRO. ABOGADO. LEOCADIA. GENOVEVA. JUEZ.)

NARRADOR.- ¡Qué tiempos aquéllos! La ciudad de Taramara tenía una vida muy tranquila. Tan tranquila que se despertaba por la mañana al son de las campanas. Pero aconteció que, como la ciudad era muy próspera y todos eran ricos, no se encontraba campanero para sustituir al pobre Gerardo, hacia dos meses muerto de puro viejo.

Entonces se entabló en Taramara un pleito entre los estudiantes y las vendedoras del mercado. Los estudiantes alegaban que a ellos les correspondía tocar las campanas para despertar a la ciudad, porque eran jóvenes y sabían mucho de leyes y de artes.

Las vendedoras del mercado decían que a ellas les correspondía, porque tenían que madrugar más que nadie para que tan pronto como despertara la primera ama de casa pudiera ir a comprar aunque sólo fuera chocolate para el desayuno.

Y así fue como los estudiantes designaron a dos representantes suyos escogidos entre los más inteligentes, para que se encargaran del caso. Y las vendedoras escogieron a dos verduleras de las más sueltas de lengua y con más habilidad.

(Ante el ABOGADO. Hablan reposados.)

FERNANDO.- Señor letrado, necesitamos que defienda nuestra causa. Somos los estudiantes los más indicados para ocuparnos de tocar la campana que despierta a toda la ciudad.

ABOGADO.- O sea.

RAMIRO.- O sea que queremos que nos defienda en el pleito ante las vendedoras del mercado que dicen que han de ser ellas, porque se levantan más temprano.

FERNANDO.- Y eso no es cierto. Nosotros nos levantamos antes, porque ellas, por la noche, preparan los puestos del mercado y, ¿cómo se van a levantar tan temprano?

ABOGADO.- O sea.

FERNANDO.- O sea que nosotros nos levantamos antes que nadie y a nosotros nos corresponde el deber de anunciar a toda la gente el comienzo del día.

ABOGADO.- O sea.

RAMIRO.- ¿Cómo qué o sea?

ABOGADO.- Quiero decir que si vosotros queréis ser los campaneros-despertadores de la ciudad porque tenéis más ganas de madrugar que nadie.

FERNANDO.- Bueno, ¿usted qué opina?

ABOGADO.- ¡Ah! Yo no opino. Yo a esas horas duermo.

RAMIRO.- ¿O sea que le tenemos que decir la verdad?

ABOGADO.- La verdad, toda la verdad y nada más que la verdad.

FERNANDO.- Bueno. Pues, la verdad, la verdad es que nosotros decimos que queremos ser campaneros porque nos parece que madrugamos demasiado y lo que pretendemos es ser campaneros-despertadores para dejar dormir un par de horas más a la ciudad... (El ABOGADO sonríe.)

RAMIRO.- ... a la ciudad y a nosotros también.

ABOGADO.- Siendo así defenderé vuestra causa. Pero que no lo sepa nadie. Será algo difícil.

NARRADOR.- Y el abogado empezó a emborronar cuartillas y folios, hasta que llenó un montón de volúmenes que constituían los derechos de los estudiantes para ser los únicos despertadores de la ciudad.

(Se verá un montón de ellos al lado derecho de la mesa del ABOGADO.)

(Ante el mismo ABOGADO. Hablan nerviosamente.)

LEOCADIA.- Señor abogado, necesitamos que defienda nuestra causa. Somos las representantes de las vendedoras del mercado y creemos que nosotras somos las más indicadas para tocar la campana.

ABOGADO.- O sea.

GENOVEVA.- O sea que queremos que nos apoye contra los estudiantes, que dicen que han de ser ellos y eso no es posible.

LEOCADIA.- Porque los estudiantes por la noche andan dando serenatas y cantando por las calles, ¿y cómo van a levantarse tan temprano?

ABOGADO.- O sea.

LEOCADIA.- O sea que nosotras nos levantamos antes que ellos y a nosotras nos corresponde el importante deber de anunciar a toda la gente la salida del sol.

ABOGADO.- O sea.

GENOVEVA.- ¡Vaya con el «o sea»!

ABOGADO.- Quiero decir si...

LEOCADIA.- Bueno, si el señor abogado no nos traiciona, le diremos que nosotras lo que queremos es dejar dormir a la ciudad un par de horas más, porque ya estamos hartas de levantarnos tan temprano porque la gente nos reclama.

ABOGADO.- (Casi atragantado.) Vaya, en realidad, esto puede ser muy difícil de obtener. Que no se entere nadie que yo defiendo vuestra causa.

NARRADOR.- Y el abogado empezó a emborronar otro montón de cuartillas y de folios que se apilaban encima de su mesa.

(Se verá un montón de ellas al lado izquierdo de la mesa del ABOGADO.)

Y como los días iban pasando y las discusiones aumentaban entre la gente porque los dos bandos querían tener el derecho exclusivo de despertar a la ciudad de Taramara, sucedió que llegó a oídos del Rey que en Taramara había disturbios. Y mandó un juez justo, prudente y enérgico que congregó a los representantes de las partes contendientes y...

(Están gritando y discutiendo los cuatro representantes de los bandos.)

JUEZ.- (Apareciendo.) ¡Silencio! ¡Orden y silencio! Estoy aquí para zanjar de una vez esta cuestión de la campana... y haré estricta justicia. (A los estudiantes.) Hablad vosotros...

FERNANDO.- Señor juez, nosotros pensamos que nos corresponde a nosotros porque...

JUEZ.- (Cortando.) Basta ya. Callaos. (Gran sorpresa por parte de ellos y alegría por parte de ellas.) Hablad vosotras...

LEOCADIA.- (Coqueta. Hace una inclinación.) Con permiso. Nosotras creemos...

JUEZ.- (Cortando.) Basta ya. Callaos. (Gran sorpresa por parte de ellas y ellos.) ¿Algo más que alegar?

ABOGADO.- (Entrando con dos fardos al hombro ante el pasmo del JUEZ.) Yo tenía que decir que estas son las razones de los estudiantes. (Descarga un fardo y lo vacía.)

JUEZ.- (A los estudiantes.) ¿Es vuestro abogado?

FERNANDO y RAMIRO.- Sí, señoría.

LEOCADIA.- Mira el picapleitos.

ABOGADO.- (Descarga el otro fardo y lo vacía.) Y éstas las de las vendedoras.

FERNANDO.- ¿Eh?

JUEZ.- (Perplejísimo. Piensa. Al final se decide.) Que las junten todas en un montón.

ABOGADO.- Pero si se mezclan...

JUEZ.- Juntarlas y mezclarlas. Y esta es mi sentencia: que despierte a la noble y laboriosa gente de la ciudad de Taramara el primero que se levante.

TODOS.- ¡Oh! ¡Qué sabiduría!

JUEZ.- (Satisfecho.) Que quede bien claro: el primero que se levante y nadie más.

RAMIRO.- ¿Y qué hacemos con las razones de esos informes?

GENOVEVA.- Eso es, las razones.

JUEZ.- Que las quemen.

(Una humarada las envuelve y envuelve el final de la escena.)

NARRADOR.- Y al día siguiente, cuando todos los habitantes de Taramara dormían plácidamente se despertaron sorprendidos por...

CANTO DEL GALLO.- Quiquiriquí, quiquiriquí, quiquiriquiiii. Y la gente se asomaba a las ventanas...

(Se abrirá la ventana de un estudiante y luego de una vendedora y aparecerán con el típico camisón y gorro de dormir... Y desperezándose.)

RAMIRO.- ¡Qué fastidio!

GENOVEVA.- ¿Tan temprano?

FIN

GUION N°2

El Misterio del Bosque Encantado

1. Narrador
2. Chris: Líder del grupo.
3. Jamie: Amigo de Chris y Lily muy racional.
4. Eva: Amiga de Zoe y Lily.
5. Owen: Hermano de Jamie, chico aventurero.
6. Lily: Curiosa y le gusta explorar.
7. Mason: Mejor amigo de Owen, técnico y observador.
8. Zoe: Mejor amiga de Jamie, ingeniosa.
9. Ryan: Hermano de Lily, muy protector.
10. Hannah: Mejor amiga de Eva, creativa.

Acto I

Ambientación: La escena se desarrolla en la entrada de un bosque oscuro durante Halloween. Los amigos están listos para explorar con linternas y con sus mochilas.

Narrador: Era una noche tenebrosa y un grupo de amigos decidió adentrarse en el bosque encantado, un lugar conocido por sus historias de misterio y leyendas.

Chris: ¿Listos para esta aventura? Dicen que hay un misterio escondido en este bosque.

Jamie (Con una linterna en la mano): Claro que sí, pero también dicen que el bosque está lleno de ilusiones y misterios que juegan con la mente.

Eva : Hay muchas leyendas sobre este lugar. Vamos a descubrir cuál de todas es la verdad.

Owen : ¡Vamos! Pero por favor que nadie se salga del camino solo.

Lily : Este lugar siempre ha sido fascinante para mí desde que era chica. Estoy emocionada de ver qué encontramos.

Mason : Debemos estar atentos. No todo lo que veamos será real, puede ser una ilusión, que juegue con nuestra cabeza.

Zoe : Seguro que encontramos algo interesante. Siempre hay una explicación lógica.

Ryan : Mantengámonos cerca y no nos separemos.

Hannah : Este lugar es perfecto para una historia de terror.

Acto II

Narrador: Mientras los chicos van adentrándose en el bosque, los amigos encuentran ilusiones que parecían cobrar vida, cada una un reflejo de sus miedos y pesadillas.

Eva: Estas ilusiones parecen reales, pero deben ser engaños creados por el bosque.

Jamie: Aquí dice: «Lo que más temes es lo que debes enfrentar para encontrar el camino.»

Chris: Superemos estos desafíos, busquemos la salida y larguémonos de aquí. Sigamos adelante.

Lily: Recuerden, estamos juntos en esto. Nada nos detendrá.

Owen: Sigamos avanzando. Cada ilusión que enfrentamos nos hace más fuertes.

Zoe: ¡Vamos! Cada paso nos acerca más al misterio.

Ryan(riendo): Si encontramos un fantasma, le pedimos que nos dé indicaciones.

Acto III

Narrador: Finalmente los amigos, llegan a una zona más iluminada, allí se topan con un antiguo cofre lleno de objetos brillantes. Al abrirlo, encuentran una carta. Después de superar las ilusiones y misterios, los amigos encontraron la respuesta que buscaban, escondida en el corazón del bosque.

Chris: Miren lo que hay aquí amigos, ¡ un cofre lleno de objetos increíbles y únicos!

Jamie: Aquí hay algo grabado. (Lee en la tapa del cofre) “El verdadero tesoro no es lo que contiene este cofre, sino las lecciones aprendidas y la valentía demostrada al enfrentar tus miedos.”

Eva: Esto significa que el tesoro está en nuestro crecimiento como personas y en cómo enfrentamos nuestros miedos.

Lily: No todo es lo que parece. Las ilusiones solo eran engaños.

Owen: Hemos aprendido que enfrentando nuestros miedos, nos hacemos más fuertes.

Zoe (Contenta): La aventura nos ha enseñado más de lo que imaginábamos.

Ryan: ¡Y no encontramos fantasmas! Bueno, tal vez uno o dos.

Narrador: Y así, los amigos descubrieron que el verdadero misterio del bosque encantado era la valentía y el entendimiento que ganaron al enfrentar sus peores miedos. FIN

GUION N°3

“Fuenteovejuna” de Lope de Vega (Adaptación)

1. PROFESOR RUIZ.-Hombre de 55 años, un profesor tirano y déspota con sus alumnos.
2. RAÚL.- Chico de 15 años, alumno del último curso del instituto.
3. LUISA- Chica de 15 años, estudiante del último curso del instituto. Víctima de la tiranía del Profesor Ruiz.
4. AMANDA- Chica de 15 años, estudiante del último curso del instituto.
5. CANDIDA- Chica de 15 años, estudiante del último curso del instituto.
6. MANOLO- Chico de 15 años, alumno del último curso del instituto.
7. CESAR- Chico de 15 años, alumno del último curso del instituto.
8. DIRECTOR- Hombre de 50 años, director del instituto, permanece ignorante de los abusos del Profesor Ruiz.

ACTO I

Raúl entra de forma sigilosa en la sala de profesores, se pone a rebuscar en los archivadores.

RAÚL: Tiene que estar por aquí, lo sé. Ramírez, Renato, ¡Ruiz! Aquí está el archivador. A ver donde tiene el examen. Aquí está.

Raúl saca del archivador unas hojas grapadas. Se pone a revisarlo.

RAÚL Ha incluido toda la materia del semestre que viene, pero si no lo hemos visto todavía. Desde luego cuando dice que quiere suspendernos a todos no le falta razón.

Raúl se apoya en una mesa, saca su móvil y se dispone a fotografiar las páginas, cuando un ruido fuera de la habitación lo interrumpe. Raúl se esconde en un armario.

PROFESOR RUIZ: Adelante Alumna. Y dígame que es eso tan importante que tiene que decirme.

LUISA: Pues mire Profesor...

PROFESOR RUIZ: Profesor Ruiz, no se olvide.

LUISA: Disculpe Profesor Ruiz. Como le iba diciendo, en el último examen, pensé que obtendría más nota, porque he estado estudiando muchísimo y creo que contesté bastante bien a sus preguntas.

PROFESOR RUIZ: Ah, así que cree que respondió bastante bien a mis preguntas. Entonces, usted me está diciendo que me he equivocado corrigiendo su examen, ¿no?

LUISA: No pretendía, señor.

PROFESOR RUIZ: ¿No?, entonces si no me he equivocado quiere usted que le dé más nota por su cara bonita, por lo que veo.

LUISA: No señor, sólo quería saber en qué había fallado, para poder estar más atenta en el próximo examen y hacerlo mejor. Así que si pudiera enseñarme el examen...

PROFESOR RUIZ: *(El Profesor Ruiz da un golpe sonoro en la mesa)* Que le enseñe mi examen, pero cómo se le ocurre. Está usted poniendo en duda mi trabajo como profesor. Jamás me habían insultado tanto. Sepa usted que está expulsada dos días del instituto.

LUISA: Pero señor, déjeme que le explique.

PROFESOR RUIZ: ¡Fuera!

LUISA: Déjeme por lo menos que hable con el director.

PROFESOR RUIZ: No me obligue a llamar a sus padres, váyase y piense en su insolencia.

Luisa sale llorando de la sala.

ACTO II

CANDIDA: Es muy injusto.

CESAR: Y que lo digas.

CANDIDA: La pobre, con lo estudiosa que es.

MANOLO: Desde luego, ese hombre no tiene corazón, es un tirano.

AMANDA: Si la hubierais visto, se fue un mar de lágrimas en el camino.

CANDIDA: No es para menos. Pero sigo sin entender, ¿Por qué a ella?

CESAR: Pues porque era la que fue al despacho. Si llegas a ir tu Cándida o tú Manolo les toca a ustedes. Es un hombre que odia la enseñanza.

MANOLO: Es cierto, no hay más que ver con qué desgana llega a clase todos los días. Si ya ni se molesta en dar las clases, al más mínimo ruido corta todo y a castigar.

CANDIDA: Pues no es justo, porque hoy es Luisa, pero mañana podemos ser cualquiera.

CESAR: Tenemos que hacer algo.

AMANDA: Sí, pero ¿qué podemos hacer? Porque hablando con él no vamos a conseguir nada de nada.

MANOLO: Tenemos que enseñarle al director, cómo es en realidad. Sólo así podríamos librarnos de él.

CANDIDA: Y eso, ¿cómo lo vamos a hacer?

CESAR: En la próxima clase, alguno tiene que salir del aula y llamar al director y traerlo con una excusa. Mientras nosotros sacaremos lo peor de él.

ACTO III

En el aula el Profesor Ruiz, imparte su clase de matemáticas.

CESAR: Amanda, tienes que hacerlo ya. A ti no te dirá nada por ir al baño.

PROFESOR RUIZ: Por Dios, porque no se callan, tan difícil es dar una clase entera en silencio. Cuando vuelva a oír una voz, daré la clase por finalizada y todo esto irá para examen.

Amanda temerosa, alza su mano.

PROFESOR RUIZ: ¿Qué pasa ahora señorita Amanda?, ¿qué le ha pasado ahora?

AMANDA: Perdona profesor Ruiz, tengo que ir al baño.

PROFESOR RUIZ: Bromea usted, ¿no?

AMANDA: Señor no se lo pediría sino fuera necesario, pero tengo que ir.

PROFESOR RUIZ: Mujeres, siempre débiles y con problemas. Adelante vaya al baño y otórguenos el regalo de su ausencia.

Amanda sale de la clase. El profesor continúa impartiendo la clase.

MANOLO: Profesor, tengo una duda.

PROFESOR RUIZ: ¿Una?, visto su último examen tiene que tener usted más de una.

MANOLO: ¿Por qué mandó expulsar a Luisa?

PROFESOR RUIZ: ¿Para esas tonterías me molesta? La expulsé por insolencia, insolencia que veo que comparten más de uno con ella.

CESAR: Pero no le ha contestado al compañero. ¿Cuál fue el motivo exacto?

PROFESOR RUIZ: Un motín, un motín en mi propia clase. Qué insolencia, todos son unos maleducados. ¡Todos serán castigados por vuestra insolencia, esto no va quedar así!

El director junto con Amanda entra en clase alarmado.

DIRECTOR: ¿Qué sucede señor Ruiz?, ¿a qué vienen esos gritos?

PROFESOR RUIZ: Menos mal que está aquí, señor director. Todos estos jóvenes son unos insolentes. Todos merecen un castigo.

DIRECTOR: Señorita Amanda, me ha mentido. Me dijo que había un joven en mal estado que requería mi ayuda.

AMANDA: Pero señor...

DIRECTOR: Nada, empiezo a creer que el Profesor Ruiz, tiene razón.

Raúl se levanta desde el fondo de la clase con el móvil en la mano y se acerca al director.

PROFESOR RUIZ: Raúl, ¿a dónde se cree que va? Qué insolencia, qué barbaridad.

Raúl se acerca al director y le da el móvil para enseñarle un video.

PROFESOR RUIZ: No haga caso señor Director. Está claro, que tienen algo en mi contra...

DIRECTOR: No se moleste Profesor, venga conmigo. Y despídase de la clase. Y en cuanto a usted, Raúl ya hablaremos de cómo grabó ese video, pero bueno por ahora puede estar tranquilo.

El Profesor Ruiz sale de la clase con el Director detrás, los alumnos aplauden.

FIN

GUION Nº4

EL PRINCIPITO

Principito, anciano, flor, zorro, aviador, vanidoso (a), bebedor

ACTO I

PRINCIPITO (se despierta y se acerca hablándole a la flor, quien se encuentra dormida) Eres tan hermosa,...aun dormida eres una coqueta y te conozco eres una vanidosa, te he cuidado con tanto amor que creo que te estoy malcriando....despierta para que compartas conmigo la salida del sol....anda florecita despierta!. Despierta ya!

EL ANCIANO: ¡Despertad pues...la obra tiene que iniciar.

LA FLOR:(Bostezando)! Ah! perdóname...apenas acabo de despertarme.....estoy tan despeinada. Pero sigo siendo hermosa. Porque he nacido al mismo tiempo que el sol, por eso soy tan hermosa.

EL PRINCIPITO. Modestia...mucha modestia, no debes ser tan vanidosa.

LA FLOR:(Muy arrogante)¿Qué.....? Me parece que ya es hora de desayunar; tráeme rápido mi desayuno. ¡Tengo hambre!. ¡Tú nunca piensas en mí, tu no me amas!.

EL ANCIANO: ¡Claro que la ama no ven que no hay nadie más en el planeta a quien amar. Le tocó, le figuró cuidar esa ternura de flor.

EL PRINCIPITO. Ya voy, es que tengo el agua al otro lado del planeta.

LA FLOR: ¡Esto sí es vida.¡

EL PRINCIPITO: Esto sí es amistad.(sin culpa roza con la regadera la flor) Esta flor es imposible, está abusando de mi amistad. Es mejor que parta de éste planeta, tal vez en otros mundos podré encontrar nuevos amigos...Es mejor que me marche ¡Adiós mi pequeña y exigente flor.

LA FLOR: (Tose varias veces y no responde) Cof .. cof.. cof

EL PRINCIPITO: ¿Que he hecho? (Sollozando se empieza a retirar)

LA FLOR: ¡Espera principito! Perdóname, he sido una tonta.... no llores...yo te quiero y quítame ésta manta.

EL PRINCIPITO: Pero el viento...te puedes resfriar...

LA FLOR: No te preocupes, el aire fresco de la noche me hará bien...recuerda que soy solo una flor. Vete..Vete ya... además recuerda que tengo mis cuatro espinas para defenderme...vete de una vez. .que, entre más pronto te vayas..Más pronto volverás..

EL ANCIANO: ¡Si! Principito vete....Vete pronto que el universo te espera!

ACTO II

EL PRINCIPITO: ¡ Buenos días!... qué sombrero tan raro tiene;

VANIDOSO: ¿Tú me admiras?

EL PRINCIPITO:¿Qué significa admirar?

EL ANCIANO:¿No sabes qué significa admirar? Estás muy mal principito?

VANIDOSO: (Irguiéndose y con voz más severa) Admirar significa que reconoces que yo soy el hombre más bello, el mejor vestido, el más rico, y el más inteligente del planeta.

EL PRINCIPITO: Pero si tú estás solo en éste planeta.

VANIDOSO: Eso no importa

EL PRINCIPITO: ¡Bueno! está bien . Te admiro mucho. ¿Pero para qué te sirve eso?

VANIDOSO: Para todo y para nada.. Ahora dime ¿Quién es el más hermoso de éste planeta?

EL PRINCIPITO: Realmente no me gustan los vanidosos, mejor me marchó.

VANIDOSO ¡No te marches muchacho que no me has respondido quién es el más hermoso?

EL PRINCIPITO: Mejor me marcharé, todos somos diferentes pero algunos somos tan crueles, no vale hasta ahora tener amigos así.

VANIDOSO: ¡No te marches muchacho!. Necesito un amigo.

ACTO III

EL ANCIANO: Ahora parece que nos figuró hacer deporte. Miren ese hombre que viene allá..solo mírenlo

GENERAL: (en tono de mando) un dos tres, cuatro todas las mañanas cuando sale el sol, sale la tropa a marchar, con tambores y bayonetas todos salimos a lucha...un dos tres

SARGENTO: Muy bien soldado presente armas ¿Desea el soldado alguna información?

PRINCIPITO: Sí señor...señor qué hace usted?. Señor.

SARGENTO: Entreno

PRINCIPITO: Entrena para que? señor

SARGENTO: Entreno para la lucha.

PRINCIPITO: Para luchar contra quien? señor

SARGENTO: Contra todos los que no amen la patria

PRINCIPITO: y qué es patria? señor.

SARGENTO: Patria es el pedazo de tierra donde nacimos y del cual nos debemos sentir orgullosos.

GENERAL: Debemos defender la patria, soldado. Hay que estar alerta para defendernos de los enemigos.

PRINCIPITO: Señor pero en su planeta no hay nadie más que usted y yo? ¿De cuáles enemigos habla?

GENERAL: De los que están camuflados y en cualquier momento nos pueden atacar

PRINCIPITO. Y ¿por qué nos atacarán?.

GENERAL: Por cualquier motivo esto está claro... tiene que haber un motivo y siempre hay un motivo para la guerra.

PRINCIPITO: Yo me voy mejor de éste planeta. No quiero estar en una guerra y mucho menos en una guerra que no entiendo. (Sale)

EL ANCIANO: Los hombres y mujeres desde siempre han estado viviendo en un mismo planeta y aun así en vez de unirse para cuidar y proteger se dividen para pelear por causas que no tienen sentido.. Por un dios, una tierra, una política.. realmente la guerra no tiene sentido... tratemos de viajar a otro planeta con el principito y olvidar tanto odio.

ACTO IV

EL ZORRO: ¡Buenos días!

EL PRINCIPITO: ¡Buenos días! ¿Quién eres tú? ¡Que bonito eres!

EL ZORRO: Soy el zorro, soy un animal muy audaz e inteligente.

EL PRINCIPITO: Ven a jugar conmigo, estoy tan triste y tan solo.

EL ZORRO: No puedo jugar contigo. No estoy domesticado..Puedo ser peligroso.

EL PRINCIPITO:¡Ah perdón! ¡ Que significa Domesticado?

EL ZORRO: Es una cosa ya olvidada... Significa crear lazos.

EL PRINCIPITO: ¿Crear lazos? ¡No te entiendo!

EL ZORRO: Tú no eres para mí todavía más que un muchachito igual a otros cien mil muchachitos del planeta tierra. Y no te necesito ¡ y tú no me necesitas. ¡Claro está que si me domesticas necesitaremos el uno del otro¡ yo seré único para ti. Seremos amigos.

EL PRINCIPITO: Bien quisiera, pero no tengo tiempo. Debo ir a buscar a los hombres

EL ZORRO: Los hombres ya no tienen tiempo de conocer nada, ni les interesa. Todo lo compran hecho en los grandes almacenes. Y como no hay tiendas donde vendan amigos. Los hombres no tienen amigos.

EL PRINCIPITO: ¿qué debo de hacer para domesticarte?

EL ZORRO: Siempre venir a la misma hora, visitarme. Sobarme el lomo. Hablarme con cariño..Desearme lo mejor. No se te olvide, eso debe ser un ritual diario

EL PRINCIPITO: ¡Está bien!..Desde ahora eres mi zorro y estás domesticado.

EL ZORRO:(con mucho entusiasmo)¡ Ah¡ qué alegría que tú seas mi amigo

EL ANCIANO: Los verdaderos amigos siempre serán aquellos que menos te imaginas. La amistad supera cualquier barrera, los amigos se perdonan, se aceptan tal y como son y nunca se juzgan o se hacen mal, ¿porque será que los hombres esconden sus sentimientos?, ¿porque la amistad verdadera es tan difícil de encontrar? No lo entiendo.

FIN

SEXTO TALLER: “¡ACCIÓN!, comienza la aventura”		Taller
Participantes 1° secundaria		
Materiales: Ninguno		
Duración: 45 minutos		
PROPÓSITO Realizamos nuestro primer ensayo siguiendo el guion dramático utilizando adecuadamente la expresión corporal y vocal.		
	ACTIVIDADES	DURACIÓN
INICIO		
Sensibilización (activar los sentidos)	Los estudiantes recorren el espacio, se les pide que observen cada elemento a su alrededor concentrándose en los detalles de estos.	2 minutos
DESARROLLO		
Expresión corporal (conocimiento del lenguaje, destrezas, habilidades y creación)	Los estudiantes se reúnen en sus grupos de trabajo, luego se propone la dinámica titulada “Acciones” donde las facilitadoras deberán escribir en pequeños papeles varias acciones simples, tales como: correr, nadar, subir, llorar, toser, caminar, entre otras; luego un miembro de cada grupo sacará un papelito y debe realizar mímicamente esta acción, y el resto del grupo debe adivinar.	5 minutos
Expresión vocal (conocimiento del lenguaje, destrezas, habilidades y creación)	Los estudiantes continúan la actividad, realizando otra dinámica titulada “Obstáculo en la lengua” donde deberán poner un lápiz en la boca y sujetarlo con los dientes de forma horizontal, de manera que la lengua encuentre un obstáculo, luego recitarán su trabalenguas.	5 minutos

Composición dramática: individual y colectiva	A partir de este taller los estudiantes ya empezarán sus ensayos para la dramatización, partiendo de los guiones que se les entregaron, donde deberán hacer uso adecuado de la expresión corporal y vocal.	28 minutos
COMENTARIO/EVALUACIÓN		5 minutos
Las tesistas entregan a los estudiantes las fichas de autoevaluación, se espera unos minutos para su desarrollo y luego se pasa a recogerlos.		

AUTOEVALUACIÓN

Indicadores	Niveles de logro		
	Lo logre	Estoy en proceso de lograrlo	¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes?
Colaboré activamente con mi grupo en la dinámica “Acciones”			
Utilicé adecuadamente la técnica vocal en la actividad “Obstáculo en la lengua”.			
Participé con eficacia en el ensayo, utilizando los recursos corporales y vocales para la representación de mi personaje.			
Pude exponer mis argumentos sobre el contenido y las intenciones de la obra dramática.			

SÉPTIMO TALLER: “De la teoría a la escena”		Taller
Participantes 1° de secundaria - 2° de secundaria		
Materiales: Ninguno		
Duración: 45 minutos		
PROPÓSITO Ensayamos según nuestro guion dramático utilizando los recursos corporales y vocales para la mejora de nuestra dramatización final.		
	ACTIVIDADES	
INICIO		DURACIÓN
Sensibilización (activar los sentidos)	Los estudiantes realizan la dinámica “Flotando”, donde tendrán un papel encima de la cara, ellos deberán elevarlo soplando, si en caso cayera, el jugador pierde.	2 minutos
DESARROLLO		
Expresión corporal (conocimiento del lenguaje, destrezas, habilidades y creación)	Los estudiantes se ponen en círculo junto a las facilitadoras, una de ellas ejecutará el Calentamiento de articulaciones. Empezando por los tobillos, rodillas, codos, muñecas, cuello; 8 veces cada articulación.	5 minutos
Expresión vocal (conocimiento del lenguaje, destrezas, habilidades y creación)	Las facilitadoras proponen la actividad “Decibeles” donde a cada participante se le entregará una frase que contenga una acción y que deberá memorizar y decirla con un volumen de voz y gesto acordes a su significado. Por ejemplo, si la frase es “Dímelo al oído” el participante deberá decirla en un volumen bajo y expresando con su cuerpo el gesto que corresponda.	5 minutos

Composición dramática: individual y colectiva	Los estudiantes se dividen en equipos y continúan en la composición de la dramatización.	20 minutos
COMENTARIO/EVALUACIÓN		5 minutos
Las tesistas entregan a los estudiantes las fichas de autoevaluación, se espera unos minutos para su desarrollo y luego se pasa a recogerlos.		

AUTOEVALUACIÓN

Indicadores	Niveles de logro		
	Lo logre	Estoy en proceso de lograrlo	¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes?
Ejecuté adecuadamente los ejercicios de calentamiento corporal.			
Empleé correctamente la técnica vocal en la actividad “Decibeles”			
Participé activamente en el ensayo, utilizando los recursos corporales y vocales para la representación de mi personaje.			
Pude exponer mis argumentos sobre el contenido y las intenciones de la obra dramática.			

OCTAVO TALLER: “De la teoría a la escena”		Taller
Participantes 1° - 2° de secundaria		
Materiales: Pelota		
Duración: 45 minutos		
PROPÓSITO Ensayamos según nuestro guion dramático utilizando los recursos corporales y vocales para la mejora de nuestra dramatización final.		
	ACTIVIDADES	DURACIÓN
INICIO		
Sensibilización (activar los sentidos)	Los estudiantes recorren el espacio, se les pide que observen cada elemento a su alrededor concentrándose en los detalles de estos.	5 minutos
DESARROLLO		
Expresión corporal (conocimiento del lenguaje, destrezas, habilidades y creación)	Las facilitadoras proponen una dinámica, donde se divide a los estudiantes en cuatro equipos. La consigna es que un equipo debe evitar que el otro equipo toque con la pelota su área asignada. Si el equipo contrario toca el área, entra el otro equipo.	5 minutos
Expresión vocal (conocimiento del lenguaje, destrezas, habilidades y creación)	Los estudiantes continúan la actividad, realizando una dinámica titulada “Tic sonoro” donde elegirán una canción que se sepan muy bien, las facilitadoras por su parte, escribirán en papelitos “tics sonoros” tales como: toser, estornudar, roncar, sollozar, bostezar, resoplar, suspirar, entre otros. Luego ellos deben cantar realizando algunos de esos tics sonoros.	5 minutos

Composición dramática: individual y colectiva	Los estudiantes se dividen en equipos y continúan en la composición de la dramatización.	20 minutos
COMENTARIO/EVALUACIÓN		
Las tesistas entregan a los estudiantes las fichas de autoevaluación, se espera unos minutos para su desarrollo y luego se pasa a recogerlos.		

AUTOEVALUACIÓN

Indicadores	Niveles de logro		
	Lo logre	Estoy en proceso de lograrlo	¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes?
Colaboré eficazmente con mi equipo de trabajo realizando la dinámica “Mi cuerpo, un instrumento”.			
Empleé correctamente la técnica vocal en la actividad “Que no se trabe la lengua”			
Participé activamente en el ensayo, utilizando los recursos corporales y vocales para la representación de mi personaje.			
Pude exponer mis argumentos sobre el contenido y las intenciones de la obra dramática.			

NOVENO TALLER: “De la teoría a la escena”		Taller
Participantes 1° y 2° de secundaria		
Materiales: Ninguno		
Duración: 45 minutos		
PROPÓSITO Ensayamos según nuestro guion dramático utilizando los recursos corporales y vocales para la mejora de nuestra dramatización final.		
	ACTIVIDADES	DURACIÓN
INICIO		
Sensibilización (activar los sentidos)	Los estudiantes recorren el espacio, se les pide que observen cada elemento a su alrededor concentrándose en los detalles de estos.	5 minutos
DESARROLLO		
Expresión corporal (conocimiento del lenguaje, destrezas, habilidades y creación)	Los estudiantes al estar agrupados realizan una dinámica titulada “estatua” donde las facilitadoras les dirán alguna actividad. y ellos deberán representarla y al finalizar deberán quedar quietos, quien se mueva o se ría, perderá el juego.	5 minutos
Expresión vocal (conocimiento del lenguaje, destrezas, habilidades y creación)	Los estudiantes realizan la dinámica “Al amigo-eco-co” donde cada grupo deberá escoger una canción y luego determinar quiénes dentro del grupo serán “voz” y quienes “eco”, algunos deberán cantarla y algunos repetirán como un eco la última palabra.	5 minutos

Composición dramática: individual y colectiva	Los estudiantes se dividen en equipos y continúan en la composición de la dramatización.	20 minutos
COMENTARIO/EVALUACIÓN		
Las tesistas entregan a los estudiantes las fichas de autoevaluación, se espera unos minutos para su desarrollo y luego se pasa a recogerlos.		

AUTOEVALUACIÓN

Indicadores	Niveles de logro		
	Lo logre	Estoy en proceso de lograrlo	¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes?
Colaboré con dinamismo en mi grupo realizando la actividad “Estatua”			
Me desenvolví activamente con mi grupo al realizar la dinámica “Al amigo-go eco-co” utilizando la técnica vocal de articulación.			
Participé activamente en el ensayo, utilizando los recursos corporales y vocales para la representación de mi personaje.			
Pude exponer mis argumentos sobre el contenido y las intenciones de la obra dramática.			

DÉCIMO TALLER: “De la teoría a la escena”		Taller
Participantes 1° y 2° de secundaria		
Materiales: Ninguno		
Duración: 45 minutos		
PROPÓSITO Ensayamos según nuestro guion dramático utilizando los recursos corporales y vocales para la mejora de nuestra dramatización final.		
	ACTIVIDADES	DURACIÓN
INICIO		
Sensibilización (activar los sentidos)	Los estudiantes recorren el espacio, se les pide que observen cada elemento a su alrededor concentrándose en los detalles de estos.	5 minutos
DESARROLLO		
Expresión corporal (conocimiento del lenguaje, destrezas, habilidades y creación)	Los estudiantes realizarán una dinámica titulada “la abuela fue a la feria” en la cual las facilitadoras dirán una frase y ellos tendrán que repetir la frase y hacer el gesto; por ejemplo, “la abuela fue a la feria y compró un molino de café, entonces todos los estudiantes harán el gesto de un molino de café”.	5 minutos
Expresión vocal (conocimiento del lenguaje, destrezas, habilidades y creación)	Los estudiantes continúan la actividad, realizando otra dinámica titulada “Obstáculo en la lengua” donde deberán poner un lápiz en la boca y sujetarlo con los dientes de forma horizontal, de manera que la lengua encuentre un obstáculo, luego cantarán la canción que más se sepan.	5 minutos

Composición dramática: individual y colectiva	Los estudiantes se dividen en equipos y continúan en la composición de la dramatización.	20 minutos
COMENTARIO/EVALUACIÓN		
Las tesistas entregan a los estudiantes las fichas de autoevaluación, se espera unos minutos para su desarrollo y luego se pasa a recogerlos.		

AUTOEVALUACIÓN

Indicadores	Niveles de logro		
	Lo logre	Estoy en proceso de lograrlo	¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes?
Realice la actividad “La abuela fue a la feria”, desplazándome, utilizando mi cuerpo con movimientos precisos.			
Realice la actividad “Obstáculo en la lengua” utilizando la técnica vocal de articulación.			
Participó en los ensayos, utilizando los recursos corporales y vocales para la representación de mi personaje.			
Expuse mis argumentos sobre el contenido y las intenciones de la obra dramática.			

UNDÉCIMO TALLER “De la teoría a la escena”		Taller
Participantes 1° y 2° secundaria		
Materiales: Ninguno		
Duración: 45 minutos		
PROPÓSITO Ensayamos según nuestro guion dramático utilizando los recursos corporales y vocales para la mejora de nuestra dramatización final.		
	ACTIVIDADES	DURACIÓN
INICIO		
Sensibilización (activar los sentidos)	Los estudiantes recorren el espacio, se les pide que observen cada elemento a su alrededor concentrándose en los detalles de estos.	5 minutos
DESARROLLO		
Expresión corporal (conocimiento del lenguaje, destrezas, habilidades y creación)	Las facilitadoras proponen la actividad “De película”, se dividen en dos grupos. Por turno, cada grupo elige a un miembro y el facilitador le comunicará a éste el título de una película, el estudiante deberá representar mímicamente la película y su equipo deberá tratar de adivinarla. Una vez que acierte, será el turno del equipo contrario y continuará la dinámica. Cada equipo tendrá tres oportunidades para intentar acertar. La actividad finalizará cuando hayan sido representados varios títulos de películas.	5 minutos
Expresión vocal (conocimiento del lenguaje, destrezas, habilidades y creación)	Las facilitadoras proponen la actividad “A las vocaaaleees”. Una de las facilitadoras determinará una vocal cualquiera, y los estudiantes deberán pronunciar dicha vocal con más o menos intensidad.	5 minutos

Composición dramática: individual y colectiva	Los estudiantes se dividen en equipos y continúan en la composición de la dramatización.	20 minutos
COMENTARIO/EVALUACIÓN		
Las tesistas entregan a los estudiantes las fichas de autoevaluación, se espera unos minutos para su desarrollo y luego se pasa a recogerlos.		

AUTOEVALUACIÓN

Indicadores	Niveles de logro		
	Lo logre	Estoy en proceso de lograrlo	¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes?
Realice la actividad “De película”, desplazándome, utilizando mi cuerpo con movimientos precisos.			
Realice la actividad “A las vocales” utilizando la técnica vocal de articulación.			
Participó en los ensayos, utilizando los recursos corporales y vocales para la representación de mi personaje.			
Expuse mis argumentos sobre el contenido y las intenciones de la obra dramática.			

DUODÉCIMO TALLER“De la teoría a la escena”		Taller
Participantes 1° y 2° secundaria		
Materiales: Ninguno		
Duración: 45 minutos		
PROPÓSITO Ensayamos según nuestro guion dramático utilizando los recursos corporales y vocales para la mejora de nuestra dramatización final.		
	ACTIVIDADES	DURACIÓN
INICIO		
Sensibilización (activar los sentidos)	Los estudiantes recorren el espacio, se les pide que observen cada elemento a su alrededor concentrándose en los detalles de estos.	5 minutos
DESARROLLO		
Expresión corporal (conocimiento del lenguaje, destrezas, habilidades y creación)	Las facilitadoras proponen la actividad “La estatua”. Se pide a un estudiante que pase adelante, quien se encontrara en posición neutral. A continuación, los demás estudiantes pueden construir distintos movimientos con el estudiante que cumple el papel de estatua.	5 minutos
Expresión vocal (conocimiento del lenguaje, destrezas, habilidades y creación)	Las facilitadoras proponen la actividad “El colgado fonético”. Los estudiantes se dispondrán en fila frente a una de las facilitadoras, esta les designará una palabra al azar. El estudiante deberá pronunciar únicamente las vocales de la palabra manteniendo la entonación y el acento.	5 minutos

Composición dramática: individual y colectiva	Los estudiantes se dividen en equipos y continúan en la composición de la dramatización.	20 minutos
COMENTARIO/EVALUACIÓN		10 minutos
Las tesistas entregan a los estudiantes las fichas de autoevaluación, se espera unos minutos para su desarrollo y luego se pasa a recogerlos.		

AUTOEVALUACIÓN

Indicadores	Niveles de logro		
	Lo logre	Estoy en proceso de lograrlo	¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes?
Realice la actividad “La estatua”, desplazándome, utilizando mi cuerpo con movimientos precisos.			
Realice la actividad “El colgado fonético” utilizando la técnica vocal de articulación.			
Participé en los ensayos, utilizando los recursos corporales y vocales para la representación de mi personaje.			
Expuse mis argumentos sobre el contenido y las intenciones de la obra dramática.			

DECIMORTECERO TALLER DE LA TEORÍA A LA ESCENA		Taller
Participantes 1° y 2° secundaria		
Materiales: Ninguno		
Duración: 45 minutos		
PROPÓSITO Ensayamos según nuestro guion dramático utilizando los recursos corporales y vocales para la mejora de nuestra dramatización final.		
	ACTIVIDADES	DURACIÓN
INICIO		
Sensibilización (activar los sentidos)	Los estudiantes recorren el espacio, se les pide que observen cada elemento a su alrededor concentrándose en los detalles de estos.	5 minutos
DESARROLLO		
Expresión corporal (conocimiento del lenguaje, destrezas, habilidades y creación)	Los estudiantes se ponen en círculo junto a las facilitadoras, una de ellas ejecutará el Calentamiento de articulaciones. Empezando por los tobillos, rodillas, codos, muñecas, cuello; 8 veces cada articulación.	5 minutos
Expresión vocal (conocimiento del lenguaje, destrezas, habilidades y creación)	Las facilitadoras proponen la actividad “El colgado fonético”. Una de las facilitadoras determinarán una vocal cualquiera, y los estudiantes deberán pronunciar dicha vocal con más o menos intensidad.	5 minutos
Composición dramática: individual y colectiva	Los estudiantes se dividen en equipos y continúan en la composición de la dramatización.	20 minutos
COMENTARIO/EVALUACIÓN		
Las tesistas entregan a los estudiantes las fichas de autoevaluación, se		10 minutos

espera unos minutos para su desarrollo y luego se pasa a recogerlos.	
--	--

AUTOEVALUACIÓN

Indicadores	Niveles de logro		
	Lo logre	Estoy en proceso de lograrlo	¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes?
Realice la actividad “De película”, desplazándome, utilizando mi cuerpo con movimientos precisos.			
Realice la actividad “A las vocales” utilizando la técnica vocal de articulación.			
Participé en los ensayos, utilizando los recursos corporales y vocales para la representación de mi personaje.			
Expuse mis argumentos sobre el contenido y las intenciones de la obra dramática.			

DECIMOCUARTO TALLER “De la teoría a la escena”		Taller
Participantes 1° y 2° secundaria		
Materiales: Ninguno		
Duración: 45 minutos		
PROPÓSITO Ensayamos según nuestro guion dramático utilizando los recursos corporales y vocales para la mejora de nuestra dramatización final.		
	ACTIVIDADES	DURACIÓN
INICIO		
Sensibilización (activar los sentidos)	Los estudiantes recorren el espacio, se les pide que observen cada elemento a su alrededor concentrándose en los detalles de estos.	5 minutos
DESARROLLO		
Expresión corporal (conocimiento del lenguaje, destrezas, habilidades y creación)	Las facilitadoras proponen la actividad “De película”, se dividen en dos grupos. Por turno, cada grupo elige a un miembro y el facilitador le comunicará a éste el título de una película, el estudiante deberá representar mímicamente la película y su equipo deberá tratar de adivinarla. Una vez que acierte, será el turno del equipo contrario y continuará la dinámica. Cada equipo tendrá tres oportunidades para intentar acertar. La actividad finalizará cuando hayan sido representados varios títulos de películas.	5 minutos

Expresión vocal (conocimiento del lenguaje, destrezas, habilidades y creación)	Las facilitadoras proponen la actividad “A las vocaaaleees”. Una de las facilitadoras determinarán una vocal cualquiera, y los estudiantes deberán pronunciar dicha vocal con más o menos intensidad.	5 minutos
Composición dramática: individual y colectiva	Los estudiantes se dividen en equipos y continúan en la composición de la dramatización.	20 minutos
COMENTARIO/EVALUACIÓN		
Las tesistas entregan a los estudiantes las fichas de autoevaluación, se espera unos minutos para su desarrollo y luego se pasa a recogerlos.		

AUTOEVALUACIÓN

Indicadores	Niveles de logro		
	Lo logre	Estoy en proceso de lograrlo	¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes?
Realice la actividad “De película”, desplazándome, utilizando mi cuerpo con movimientos precisos.			
Realice la actividad “A las vocales” utilizando la técnica vocal de articulación.			
Participé en los ensayos, utilizando los recursos corporales y vocales para la representación de mi personaje.			
Expuse mis argumentos sobre el contenido y las intenciones de la obra dramática.			

DECIMOQUINTO TALLER “Perfeccionando la magia del escenario”		Taller
Participantes 1° y 2° secundaria		
Materiales: Ninguno		
Duración: 45 minutos		
PROPÓSITO Ensayamos según nuestro guion dramático utilizando los recursos corporales y vocales para la mejora de nuestra dramatización final.		
	ACTIVIDADES	DURACIÓN
INICIO		
Sensibilización (activar los sentidos)	Los estudiantes recorren el espacio, se les pide que observen cada elemento a su alrededor concentrándose en los detalles de estos.	5 minutos
DESARROLLO		
Expresión corporal (conocimiento del lenguaje, destrezas, habilidades y creación)	Los estudiantes se ponen en círculo junto a las facilitadoras, una de ellas ejecutará el Calentamiento de articulaciones. Empezando por los tobillos, rodillas, codos, muñecas, cuello; 8 veces cada articulación.	5 minutos
Expresión vocal (conocimiento del lenguaje, destrezas, habilidades y creación)	Las facilitadoras proponen la actividad “A las vocaaaleees”. Una de las facilitadoras determinarán una vocal cualquiera, y los estudiantes deberán pronunciar dicha vocal con más o menos intensidad.	5 minutos

Composición dramática: individual y colectiva	Los estudiantes se dividen en equipos y continúan en la composición de la dramatización. Junto a los estudiantes se organizan las pautas para las presentaciones finales.	20 minutos
COMENTARIO/EVALUACIÓN		
Las tesistas entregan a los estudiantes las fichas de autoevaluación, se espera unos minutos para su desarrollo y luego se pasa a recogerlos.		

AUTOEVALUACIÓN

Indicadores	Niveles de logro		
	Lo logre	Estoy en proceso de lograrlo	¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes?
Realice la actividad “De película”, desplazándome, utilizando mi cuerpo con movimientos precisos.			
Realice la actividad “A las vocales” utilizando la técnica vocal de articulación.			
Participé en los ensayos, utilizando los recursos corporales y vocales para la representación de mi personaje.			
Expuse mis argumentos sobre el contenido y las intenciones de la obra dramática.			

DECIMOSEXTO TALLER “¿Es hora de dramatizar!”		
Participantes 1° y 2° secundaria		
Materiales: Vestuario, utilería		
Duración: 60 minutos		
PROPÓSITO Presentamos nuestra dramatización final tomando en cuenta la expresión corporal, vocal.		
	ACTIVIDADES	DURACIÓN
INICIO		
Sensibilización (activar los sentidos)	Las facilitadoras pedirán a los estudiantes que se pongan de pie; se empezará con ejercicios de respiración, pidiendo que se pongan las manos sobre la barriga y se den cuenta del aire que almacena y cómo luego se desinfla hasta la postura inicial. Inspiración nasal: 3 segundos, Retención 3 segundos, Espiración: 3 segundos, y descanso entre ejercicios 5 segundos.	2 minutos
DESARROLLO		
Composición dramática: individual y colectiva	Se otorgarán 10 minutos al grupo de estudiantes para organizar su presentación. El grupo participante tendrá de 15 a 20 minutos para su dramatización.	30 minutos
COMENTARIO/EVALUACIÓN		
Las tesisistas entregan a los estudiantes que no hayan dramatizado los test de Evaluación del pensamiento crítico. Se les da las pautas para su desarrollo. Después de recoger los post test, las facilitadoras resuelven el post test. Se analizan las respuestas junto a los estudiantes evaluando el pensamiento crítico. Se plantean las siguientes preguntas de metacognición, de forma oral. • ¿Por qué opinas de esta forma? • ¿Cómo justificarías que lo que acabas de decir es verdad? • ¿Cómo sabes que lo que ha dicho tu compañero no es cierto? • ¿Qué harías diferente la próxima vez? ¿Qué necesitas para conseguirlo? • ¿Qué ejemplos se te ocurren para demostrar lo que dices?		28 minutos

DECIMOSÉPTIMO TALLER “¿Es hora de dramatizar!”		POS-TEST
Participantes 1° - 2° secundaria		
Materiales: Vestuario, utilería		
Duración: 60 minutos		
PROPÓSITO Presentamos nuestra dramatización final tomando en cuenta la expresión corporal, vocal.		
	ACTIVIDADES	DURACIÓN
INICIO		
Sensibilización (activar los sentidos)	Las facilitadoras pedirán a los estudiantes que se pongan de pie; se empezará con ejercicios de respiración, pidiendo que se pongan las manos sobre la barriga y se den cuenta del aire que almacena y cómo luego se desinfla hasta la postura inicial. Inspiración nasal: 3 segundos, Retención 3 segundos, Espiración: 3 segundos, y descanso entres ejercicios 5 segundos.	2 minutos
DESARROLLO		
Composición dramática: individual y colectiva	Se otorgarán 10 minutos al grupo de estudiantes para organizar su presentación. El grupo participante tendrá de 15 a 20 minutos para su dramatización.	30 minutos
COMENTARIO/EVALUACIÓN		
Las tesistas entregan a los estudiantes los test de Evaluación del pensamiento crítico. Se les da las pautas para su desarrollo. Después de recoger los post test, las facilitadoras resuelven el post test. Se analizan las respuestas junto a los estudiantes evaluando el pensamiento crítico. Se plantean las siguientes preguntas de metacognición, de forma oral. • ¿Por qué opinas de esta forma? • ¿Cómo justificarías que lo que acabas de decir es verdad? • ¿Cómo sabes que lo que ha dicho tu compañero no es cierto? • ¿Qué harías diferente la próxima vez? ¿Qué necesitas para conseguirlo? • ¿Qué ejemplos se te ocurren para demostrar lo que dices?		28 minutos

DECIMOCTAVO TALLER ¡Es hora de dramatizar!		POS TEST
Participantes 1° y 2° secundaria		
Materiales: Vestuario, utilería		
Duración: 60 minutos		
PROPÓSITO Presentamos nuestra dramatización final tomando en cuenta la expresión corporal, vocal.		
	ACTIVIDADES	DURACIÓN
INICIO		
Sensibilización (activar los sentidos)	Las facilitadoras pedirán a los estudiantes que se pongan de pie; se empezará con ejercicios de respiración, pidiendo que se pongan las manos sobre la barriga y se den cuenta del aire que almacena y cómo luego se desinfla hasta la postura inicial. Inspiración nasal: 3 segundos, Retención 3 segundos, Espiración: 3 segundos, y descanso entre ejercicios 5 segundos.	2 minutos
DESARROLLO		
Composición dramática: individual y colectiva	Se otorgarán 10 minutos al grupo de estudiantes para organizar su presentación. El grupo participante tendrá de 15 a 20 minutos para su dramatización.	30 minutos
COMENTARIO/EVALUACIÓN		
Las tesistas entregan a los estudiantes que no hayan dramatizado los test de Evaluación del pensamiento crítico. Se les da las pautas para su desarrollo. Después de recoger los post test, las facilitadoras resuelven el post test. Se analizan las respuestas junto a los estudiantes evaluando el pensamiento crítico. Se plantean las siguientes preguntas de metacognición, de forma oral. • ¿Por qué opinas de esta forma? • ¿Cómo justificarías que lo que acabas de decir es verdad? • ¿Cómo sabes que lo que ha dicho tu compañero no es cierto? • ¿Qué harías diferente la próxima vez? ¿Qué necesitas para conseguirlo? • ¿Qué ejemplos se te ocurren para demostrar lo que dices?		28 minutos

DECIMONOVENO TALLER: “¿Es hora de dramatizar!”		POS TEST
Participantes 1° y 2° secundaria		
Materiales: Vestuario, utilería		
Duración: 60 minutos		
PROPÓSITO Presentamos nuestra dramatización final tomando en cuenta la expresión corporal, vocal.		
	ACTIVIDADES	DURACIÓN
INICIO		
Sensibilización (activar los sentidos)	Las facilitadoras pedirán a los estudiantes que se pongan de pie; se empezará con ejercicios de respiración, pidiendo que se pongan las manos sobre la barriga y se den cuenta del aire que almacena y cómo luego se desinfla hasta la postura inicial. Inspiración nasal: 3 segundos, Retención 3 segundos, Espiración: 3 segundos, y descanso entres ejercicios 5 segundos.	2 minutos
DESARROLLO		
Composición dramática: individual y colectiva	Se otorgarán 10 minutos al grupo de estudiantes para organizar su presentación. El grupo participante tendrá de 15 a 20 minutos para su dramatización.	30 minutos
EVALUACIÓN/COMENTARIO		
Las tesistas entregan a los estudiantes que no hayan dramatizado los test de Evaluación del pensamiento crítico. Se les da las pautas para su desarrollo. Después de recoger los post test, las facilitadoras resuelven el post test. Se analizan las respuestas junto a los estudiantes evaluando el pensamiento crítico. Se plantean las siguientes preguntas de metacognición, de forma oral. • ¿Por qué opinas de esta forma? • ¿Cómo justificarías que lo que acabas de decir es verdad? • ¿Cómo sabes que lo que ha dicho tu compañero no es cierto? • ¿Qué harías diferente la próxima vez? ¿Qué necesitas para conseguirlo? • ¿Qué ejemplos se te ocurren para demostrar lo que dices?		28 minutos

VIGÉSIMO TALLER “Reflexionamos sobre nuestras dramatizaciones”		
Participantes 1° y 2° secundaria		
Materiales: Pos it		
Duración: 45 minutos		
PROPÓSITO Reflexionamos sobre nuestra dramatización y evaluamos nuestro desempeño.		
	ACTIVIDADES	DURACIÓN
INICIO		
Sensibilización (activar los sentidos)	Las facilitadoras pedirán a los estudiantes que se pongan de pie; se empezará con ejercicios de respiración, pidiendo que se pongan las manos sobre la barriga y se den cuenta del aire que almacena y cómo luego se desinfla hasta la postura inicial. Inspiración nasal: 6 segundos, Retención 6 segundos, Espiración: 6 segundos, y descanso entre ejercicios 10 segundos.	2 minutos
DESARROLLO		
Las facilitadoras proponen el juego “I sha Ha”, los estudiantes se ponen en círculo, uno de ellos empieza diciendo “i” y apunta a otro estudiante, este responde con un “ha” y señala a otro, y así sucesivamente.		10 minutos
Las facilitadoras comparten con los estudiantes recordatorios por su participación en el taller. A continuación, se le entregará a cada estudiante pos it para que escriban un comentario sobre su experiencia con la dramatización.		20 minutos
COMENTARIO/EVALUACIÓN		
Las tesistas recogerán los post it, como la evidencia final del taller.		5 minutos

METACOGNICIÓN

¿Qué aprendiste sobre la dramatización?	
¿Consideras que la dramatización contribuyó a desarrollar tu opinión crítica?	
¿Qué dificultades encontraste en tu desenvolvimiento en el taller?	

Anexo E: Carta de validación de juicio de expertos



I. DATOS GENERALES

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO : Dr. Juan de la Cruz Bedoya Mendoza

CARGO E INSTITUCIÓN DONDE LABORA :

NOMBRE DEL INSTRUMENTO : Pre test, pos test

AUTORES DEL INSTRUMENTO : Condori Chaparro Abigail Gladys
Torbisco Kora Leslie Yedalee

CRITERIO	INDICADORES	DEFICIENTE 0 - 20 %				REGULAR 21 - 40 %				BUENO 41 - 60 %				MUY BUENO 61 - 80 %				EXCELENTE 81 - 100 %			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado																/				
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables																/				
3. Actualidad	Adecuado como estrategia para la noción de número																/				
4. Organización	Existe una organización lógica en la construcción del instrumento																/				
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad de ítems en relación al problema																/				
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos relacionados con el tema																/				
7. Consistencia	Basados en aspectos teóricos relacionados con el tema																/				
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones																/				
9. Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación																/				
10. Pertinencia	Instrumento adecuado al problema de investigación																/				

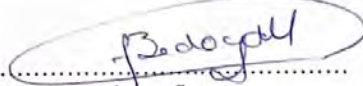
Opinión de aplicabilidad:

.....

.....

Promedio de valoración 80%

DNI: 23875611 Teléfono: 984695832


Nombre y firma
Dr. Juan de la Cruz Bedoya Mendoza



I. DATOS GENERALES

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO : Dra. Zoraida Loayza Ortiz

CARGO E INSTITUCIÓN DONDE LABORA : UNSAAC

NOMBRE DEL INSTRUMENTO : Pre test, pos test

AUTORES DEL INSTRUMENTO : Condori Chaparro Abigail Gladys

Torbisco Kora Leslie Yedalee

CRITERIO	INDICADORES	DEFICIENTE 0 - 20 %				REGULAR 21 - 40 %				BUENO 41 - 60 %				MUY BUENO 61 - 80 %				EXCELENTE 81 - 100 %			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado															X					
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables															X					
3. Actualidad	Adecuado como estrategia para la noción de número																X				
4. Organización	Existe una organización lógica en la construcción del instrumento																X				
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad de ítems en relación al problema																X				
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos relacionados con el tema														X						
7. Consistencia	Basados en aspectos teóricos relacionados con el tema															X					
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones															X					
9. Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación																X				
10. Pertinencia	Instrumento adecuado al problema de investigación															X					

Opinión de aplicabilidad:

..... Se puede aplicar el instrumento, porque reúne los niveles para el recate de la información pertinente.....

Promedio de valoración **75%**

DNI: 2.389.21.43... Teléfono: 963.711.577

Nombre y firma
Dra. Zoraida Loayza Ortiz



I. DATOS GENERALES

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO : Dr. Edilberto Zela Vera

CARGO E INSTITUCIÓN DONDE LABORA : ..UNSAAC.....

NOMBRE DEL INSTRUMENTO : Pre test, pos test

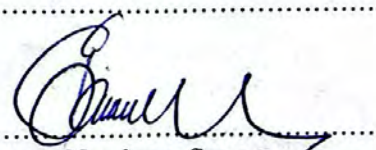
AUTORES DEL INSTRUMENTO : Condori Chaparro Abigail Gladys
Torrisco Kora Leslie Yedalee

CRITERIO	INDICADORES	DEFICIENTE 0 - 20 %				REGULAR 21 - 40 %				BUENO 41 - 60 %				MUY BUENO 61 - 80 %				EXCELENTE 81 - 100 %			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado																X				
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables																X				
3. Actualidad	Adecuado como estrategia para la noción de número																X				
4. Organización	Existe una organización lógica en la construcción del instrumento																X				
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad de ítems en relación al problema															X					
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos relacionados con el tema															X					
7. Consistencia	Basados en aspectos teóricos relacionados con el tema																X				
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones																X				
9. Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación															X					
10. Pertinencia	Instrumento adecuado al problema de investigación																X				

Opinión de aplicabilidad:

Promedio de valoración 80%

DNI: 23.80.53.54..... Teléfono:


Nombre y firma
Dr. Edilberto Zela Vera

Anexo F: Carta de solicitud

“Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho”

Cusco, 16 de setiembre 2024

Señora:
Carmen Luz Acuña Flores

Presente. -

**ASUNTO : SOLICITA PERMISO PARA REALIZAR TESIS DE
INVESTIGACIÓN**

Me dirijo a usted con el propósito de solicitar formalmente el permiso para que la Institución Educativa Cristiana Pablo Apóstol sea la población de estudio de la tesis de investigación, titulada “La dramatización para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de secundaria de la I.E.C. Pablo Apóstol”. Somos estudiante de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, y estamos en la etapa final de mi formación académica, lo que me motiva a llevar a cabo una investigación que contribuya al conocimiento en el área de la educación.

Objetivo de la investigación

El objetivo principal de la investigación es Determinar en qué medida la dramatización contribuye al pensamiento crítico. Considero que la población de su institución es ideal para este estudio, siendo el grado de 1° y 2° de secundaria ideales, debido a la propuesta de Piaget en los cuatro periodos de desarrollo. Puesto que, a partir de los 12 años se desarrolla la Etapa de las operaciones formales, en esta etapa el desarrollo del pensamiento crítico cobra especial importancia. Algunas de las principales habilidades del pensamiento crítico que se desarrollan en esta etapa son: el razonamiento. La toma de decisiones, la resolución de problemas y la argumentación

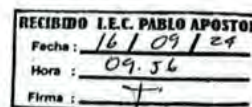
Metodología

La metodología es de enfoque cuantitativo, de tipo aplicativo ya que se utilizará la dramatización como variable independiente para crear un efecto sobre la variable dependiente, que sería el pensamiento crítico en los estudiantes.

Se empleará un pre test, 20 talleres que se desarrollaran en tres meses (setiembre-noviembre), y un post test. Comprometiéndonos a realizar la investigación de manera ética y respetuosa, garantizando la confidencialidad y el bienestar de todos los participantes.

Beneficios para la Institución

Estamos convencidas de que los resultados de esta investigación no solo contribuirán a nuestra formación académica, sino que también pueden ofrecer información valiosa como una estrategia pedagógica innovadora que facilita un aprendizaje más dinámico e interactivo,



donde los estudiantes pueden explorar ideas, confrontar dilemas y reflexionar sobre sus propias decisiones, además que no solo mejora la comprensión de los contenidos, sino que también fomenta el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, preparando así a individuos más críticos, reflexivos y capaces de participar de manera activa en la sociedad.

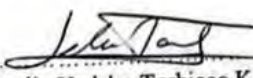
Compromiso

Nos comprometemos a mantener una comunicación constante con la institución durante el desarrollo de la investigación y a compartir los resultados finales con ustedes. Receptivos a cualquier sugerencia que puedan tener para mejorar el enfoque del estudio.

Agradeciendo por anticipado su gentil atención al presente, hago uso de la ocasión para reiterarle las muestras de mi estima personal.

Atentamente,


Abigail Gladys Condori Chaparro
DNI: 73094919


Leslie Yedalee Torbisco Kora
DNI: 75534592

Anexo G: Evidencia fotográfica

Fotografía 1:

Primer taller con 1° de secundaria.



Nota: Taller de conceptos teóricos.

Fotografía 2:

Primer taller con 2° de secundaria.



Nota: Taller de conceptos teóricos.

Fotografía 3:

Taller con 1° de secundaria.



Nota: Los estudiantes realizan la dinámica de interacción en equipos de trabajo.

Fotografía 4:

Taller con 2° de secundaria.



Nota: Los estudiantes de 2° de secundaria realizan la dinámica de interacción en equipos, desarrollando su corporalidad.

Fotografía 6:

Quinto taller con 1° de secundaria.



Nota: Los estudiantes de 1° realizan una lectura de guion dramático en equipos

Fotografía 7

Séptimo taller con 2° de secundaria.



Nota: Los estudiantes de 2° realizan los primeros ensayos, haciendo uso de su guion

Fotografía 8:

Ensayos de las dramatizaciones de los estudiantes de 1° de secundaria.



Nota: Los estudiantes de 1° realizan los ensayos de sus dramatizaciones, acompañados por las tesisistas.

Fotografía 9:

Ensayos de las dramatizaciones de los estudiantes de 2° de secundaria.



Nota: Los estudiantes de 2° realizan los ensayos de sus dramatizaciones, acompañados por las tesisistas.

Fotografía 10:

Presentaciones finales por parte de los estudiantes de 1° de secundaria.



Nota: Presentación de la obra “El principito” por parte de los estudiantes de 1° de secundaria.

Fotografía 11:

Presentaciones finales por parte de los estudiantes de 1° de secundaria.



Nota: Presentación de la obra “La campana” por parte de los estudiantes de 1° de secundaria.

Fotografía 12:

Presentaciones finales por parte de los estudiantes de 2° de secundaria



Nota: Presentación de la obra “El bosque encantado” por parte de los estudiantes de 2° de secundaria.

Fotografía 13:

Presentaciones finales por parte de los estudiantes de 1° de secundaria



Nota: Presentación de la obra “Fuenteovejuna” por parte de los estudiantes de 2° de secundaria.

Fotografía 14:

Último taller de presentación.



Nota: Los estudiantes de 2° de secundaria junto a las tesisas.