UNIVERSIDAD NACIONAL SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

EL TEATRO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA Y SU INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LOS NIÑOS DEL SEGUNDO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LIBERTADOR SAN MARTÍN DE RECUAY – 2016

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN: PRIMARIA Y EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

PRESENTADA POR:
Bach. Katherine Jannett PAREDES ESTRADA

ASESORA:
MAG. Vilma Elizabeth HUAMÁN JULÓN

HUARAZ - PERÚ
2019

UNIVERSIDAD NACIONAL
"SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO"
"Una Nueva Universidad para el Desarrollo"

REPOSITORIO INSTITUCIONAL UNASAM

Dirección del Instituto de Investigación

FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN DE TESIS Y TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN, PARA A OPTAR GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES EN EL

REPOSITORIO INSTITUCIONAL DIGITAL - UNASAM

Conforme al Reglamento del Repositorio Nacional de Trabajos de Investigación – RENATI.
Resolución del Consejo Directivo de SUNEDU Nº 033-2016-SUNEDU/CD

1. Datos del Autor:

Apellidos y Nombres: **Paredes Estrada Katherine Jannett**
Código de alumno: **062.1112.568** Teléfono: **994494181**
Correo electrónico: **jannett670@gmail.com** DNI o Extranjería: **45937170**

2. Modalidad de trabajo de investigación:

- [ ] Trabajo de investigación
- [ ] Trabajo Académico
- [ ] Trabajo de suficiencia profesional
- [x] Tesis

3. Título profesional o grado académico:

- [ ] Bachiller
- [x] Título
- [ ] Segunda especialidad
- [ ] Licenciado
- [ ] Magister
- [ ] Doctor

4. Título del trabajo de investigación:

EL TEATRO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA Y SU INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LOS NIÑOS DEL SEGUNDO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LIBERTADOR SAN MARTÍN DE RECUAY – 2016

5. Facultad de: Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación

6. Escuela, Carrera o Programa: **Educación, Primaria y EBI**

7. Asesor:

Apellidos y Nombres: **Huamán Julón Vilma Elizabeth** Teléfono: **950128989**
Correo electrónico: **eticafilovil@gmail.com** DNI o Extranjería: **27249209**

A través de este medio autorizo a la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, publicar el trabajo de investigación en formato digital en el Repositorio Institucional Digital, Repositorio Nacional Digital de Acceso Libre (ALICIA) y el Registro Nacional de Trabajos de Investigación (RENATI).

Asimismo, por la presente dejo constancia que los documentos entregados a la UNASAM, versión impresa y digital, son las versiones finales del trabajo sustentado y aprobado por el jurado y son de autoría del suscrito en estricto respeto de la legislación en materia de propiedad intelectual.

Firma: ……..

D.N.I.: **45937170**

FECHA: **05 / 03 / 2020**

Dedicatoria

Al creador de todas las cosas, quien me ha apoyado en toda mi carrera y mi vida en general; por ello, se lo dedico con el corazón humilde. De igual forma a mi madre y mi padre por su continuo apoyo, por los sentimientos y valores que me supieron transmitir y me ayudaron a salir adelante en los momentos más difíciles, a mis queridos hermanos. Sobre todo a mis amados hijos: Séfora y Juancarlos, fundamento de mi vida y razón de ser.

Agradecimiento

Agradezco a la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, que me abrió las puertas para ser mejor persona y mejor profesional, igualmente a los profesores que supieron apoyarme y orientarme en todo momento.

Resumen

La presente investigación denominada El teatro como Estrategia Pedagógica y su influencia en la Educación Inclusiva en los niños del 2do. Grado de educación primaria de la Institución Educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016. Cuyo objetivo fue determinar en qué medida el teatro como estrategia pedagógica influye en la educación inclusiva en los niños del 2do. Grado de educación primaria de la Institución Educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016. La investigación se ajustó a la metodología cuasi-experimental, dado que la muestra seleccionada fue intencional, ya que los grupos ya estaban formados por la misma naturaleza. Se trabajó con un diseño que considera dos grupos: el de control y el experimental, a este último se tomó un pretest, luego se aplicó la variable independiente por un periodo y al final de este se aplicó el postest. Arribándose a la conclusión que el teatro como estrategia pedagógica promueve significativamente la educación inclusiva, en los niños y niñas del 2do. Grado de educación Primaria de la I.E. Libertador San Martín– Recuay –2016.

PALABRAS CLAVE: Teatro, Estrategia pedagógica, educación inclusiva.

Abstract

This research is called Theater as a Pedagogical Strategy and its influence on Inclusive Education in children in the 2nd. year of primary education of the Libertador San Martín Educational Institution, Recuay, 2016. Whose objective was to determine to what extent the theater as a pedagogical strategy influences inclusive education in children in the 2nd. year of primary education of the Libertador San Martín Educational Institution, Recuay, 2016. The research was adjusted to the quasi-experimental methodology, given that the selected sample was intentional, since the groups were already formed by the same nature. We worked with a design that considers two groups: the control group and the experimental one, a pretest was taken to the latter, then the independent variable was applied for a period and at the end of it the posttest was applied. Arriving at the conclusion that theater as a pedagogical strategy significantly promotes inclusive education in the children in the 2nd. year of primary education degree of the Libertador San Martín E.I., Recuay, 2016.

KEY WORDS: Theater, Pedagogical Strategy, Inclusive Education.

Introducción

En este momento el sector educativo a nivel nacional está enfrentando nuevos retos que tienen que ver con ofrecer una atención educativa a la población educativa con calidad, eficiencia y principalmente con equidad. Para lograr esta meta, la acción del docente debe tener en cuenta que la población que llega a las aulas, están afectados con una realidad social que cada vez es más difícil y compleja, que los niños presentan características cada vez más diversas y determinadas por diferentes factores, entre estos se encuentran: niños con diferencias culturales y sociales, desplazamiento forzoso, con dificultades emocionales y comportamentales, conflictos familiares, con discapacidad, entre otros. Estas condiciones cuestionan día a día y llevan a concluir que la educación que se ofrece se debe articular con propuestas innovadoras que den respuesta a las necesidades educativas que pueden ser derivadas de estas situaciones, es decir, brindar una oferta educativa para todos teniendo en cuenta la particularidad de los alumnos inclusive los que presenten necesidades educativas especiales.

Por ello es importante que, desde los primeros años escolares, los niños desarrollen una actitud reflexiva sobre lo que piensan y sienten acerca de sí mismos y de los otros; también es fundamental clarifiquen e identifiquen cuáles son sus prejuicios, acepten las diferencias y logren asumir actitudes de mediación en la solución de conflictos.

Por lo tanto, la atención a la diversidad debe estar presente a lo largo de todo el proceso educativo. Las diferencias individuales de los alumnos, sus distintos bagajes biológicos, sus experiencias sociales y culturales, sus habilidades y sus diferentes

ritmos de vida y aprendizaje, hacen que no se pueda partir de una planificación basada en un grupo homogéneo.

Debemos estar conscientes que la práctica de una educación inclusiva es relevante en la escuela porque muchos de los niños muestras dificultades en ella, en la aceptación por sus compañeros de aula, lo que repercute en problemas tales como: el fracaso y abandono escolar, la delincuencia y otros tipos de problemas en la vida adulta. Por lo tanto, enseñar y entrenar valores a través del teatro como estrategia pedagógica supone prevenir graves problemas personales y sociales futuros.

En ese marco, el teatro como estrategia pedagógica constituye una de las actividades educativas esenciales y merece entrar en el marco de la formación escolar. En efecto, el teatro ofrece al docente el medio de conocer mejor al niño y de renovar los métodos pedagógicos. Su introducción en la escuela parte del supuesto de que muchos docentes no ofrecen a sus alumnos propuestas similares por no conocerlas, o bien las llevan a cabo con el propósito de divertir, sin tener como finalidad el desarrollo de una práctica de inclusión educativa.

El presente trabajo de investigación está constituido por tres capítulos, organizados de la siguiente manera:

Capítulo I: Problema y metodología de la investigación; capítulo II: Marco teórico de la investigación; Capítulo II: Resultados de la investigación: El trabajo de campo con los resultados y discusiones; además, las conclusiones, recomendaciones y bibliografía.

Sumario

Dedicatoria ii

Agradecimiento iii

Resumen iv

Abstract v

Introducción vi

Sumario viii

Capítulo I: PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. El Problema de Investigación 1

1.1.1. Planteamiento del problema 1

1.1.2. Formulación de problemas 4

a) Problema general 4

b) Problemas específicos 4

1.2. Objetivos de la investigación 5

1.2.1 Objetivo general 5

1.2.2 Objetivos específicos 5

1.3. Justificación de la investigación 6

1.4. Hipótesis 8

1.4.1. Hipótesis general 8

1.4.2. Hipótesis específicas 8

1.4.3. Clasificación de variables 9

1.4.4. Operacionalización de variables 10

1.5. Metodología de la investigación. 11

1.5.1.Tipo de estudio 11

1.5.2. El diseño de investigación 11
1.5.3. Población y muestra 12
1.5.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos 13
1.5.5. Técnicas de análisis y prueba de hipótesis 14

Capítulo II MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Antecedentes de la investigación 16
2.2. Bases teóricas 26
2.2.1. Transmisión cultural 27
2.2.2. Educación 29
2.2.3. Educación intercultural 32
2.2.4. Currículo y teatro 35
2.2.5. El teatro como recurso pedagógico 38
2.2.6. Pedagogía teatral 40
2.2.7. Fundamentos pedagógicos de la pedagogía teatral 42
2.2.8. Tendencia de la pedagogía teatral 43
2.2.9. Áreas de inserción de la pedagogía teatral 45
2.2.10. Fundamento psicológico: Estructuras básicas de la personalidad 47
2.2.11. Cuerpo y juego dramático 49
2.2.12. El juego dramático 52
2.2.13. Didáctica de la pedagogía teatral 55
2.2.14. Metodología de la pedagogía teatral 57
2.2.15. Estrategias educativas con posibilidades inclusivas 58
2.2.16. Calidad Educativa e inclusión 59
2.2.17. Barreras metodológicas 59
2.2.18. Sociedad inclusiva 60
2.2.19. Educación inclusiva 60
2.2.20. Multiculturalidad 63

2.2.21. Inclusión y la realidad educativa 63
2.2.22. Modelo pedagógico inclusivo 64
2.2.23. Fundamento pedagógico de educación inclusiva 67
2.2.24. Dimensiones del desarrollo humano y la inclusión educativa 70
2.3. Definición conceptual 78

Capítulo III: Resultados de la investigación

3.1. Descripción del trabajo de campo 81
3.2. Presentación de resultados e interpretación de la información 82
3.3. Discusión de resultados 100
Conclusiones 107
Recomendaciones 109
Refencias bibliográficas. 110
Anexos. 118
Matriz de cosistencia 119
Instrumentos de recolección de datos 120
Teatro para niños 125

Capítulo I

PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. El problema de investigación:

1.1.1. Planteamiento del problema

Los pobladores de las comunidades de la región de Ancash (Perú), como los de otros lugares, expresan manifestaciones culturales de diversa índole, entre ellas, se puede mencionar las relacionadas con actividades de la agricultura, ganadería, artesanía, el matrimonio, el techado de las casas, festividades comunales además de otras actividades comunales.

Es en este entorno los niños, desde el seno familiar, se apropian de los modos de vida, comportamientos, costumbres, reglas de interacción, manifestaciones culturales y conocimientos de su contexto social. Es pues con esos saberes adquiridos de forma espontánea, en la familia y en la comunidad, ingresan a la escuela cuando tienen la edad requerida. Sin embargo, es necesario que se tenga en cuenta que la uniformidad frena el avance histórico; es imprescindible el aprender de y con otras culturas y el entrar en contacto con valores diferentes. Si se quiere una educación para toda la población y que no sea uniformizadora, necesariamente, tenemos que hablar de una educación inclusiva.

Por otro lado, considerando al teatro como estrategia pedagógica adquiere un valor cultural, una expresión artística, un instrumento de transmisión e

internalización de valores culturales; en este sentido, cumple un rol importante en la formación del niño, ayuda a la formación de su identidad y les permite expresar sus vivencias, sentimientos y alegrías. Contribuye, igualmente, a su desarrollo integral en la medida en que activa el componente corporal, psicológico, social y cultural de su ser.

La Educación en contextos andinos sobre todo está orientada al desenvolvimiento de las potencialidades del niño. Esto, a través del uso de dos lenguas en algunas ocasiones y un desarrollo integral, situándose en su cultura y en interacción con otras. Lo que implica que el niño, en sus actividades educativas, practiquen actividades correspondientes al contexto sociocultural en el cual están inmersos.

Actualmente las actividades académicas no consideran el contexto situacional de los niños para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje, pues usualmente se observa que se utiliza el teatro con mayor frecuencia en las actividades permanentes (actividades conmemorando fechas cívicas en el patio) y no como recurso para la enseñanza y aprendizaje en aula; impidiendo percibir con claridad el papel que se debe dar al teatro como recurso efectivamente pedagógico, porque aparentemente se desconoce la importancia que posee el teatro en las actividades educativas que se desarrollan. Muy a pesar de la consideración sugerida por la Dirección Nacional del Ministerio de Educación, en efecto, los materiales de trabajo en aula que facilita el ministerio como casetes de canciones y relatos, casetes

de diálogos, e historietas y los cuadernos de trabajo que son utilizados por el docente pertenecen a otras realidades.

La población que llega a las aulas, afectados con una realidad social difícil y compleja, con niños de características cada vez más diversas y determinadas por diferentes factores, entre ellos se encuentran: las diferencias culturales y sociales, desplazamientos forzosos, con dificultades emocionales y comportamentales, conflictos familiares, discapacidad, entre otros.

Si analizamos en qué situación se encuentra cada uno de los alumnos y alumnas de la clase, podremos ver que alguien responde bien al modelo de conducta esperado, pero tiene dificultades psicológicas como timidez, no saber mantener sus propios criterios, etc.; hay niños con un cociente intelectual alto y; sin embargo, no estudian; otros no saben leer y se sienten perfectamente bien en el grupo. Se puede decir que cada alumno o alumna representa diversidad en relación con el resto; tienen una serie de necesidades resueltas y otras no. Aunque no podemos considerar que las diferencias sean exclusivamente de cariz individual y que la calidez de las relaciones en el aula sea suficiente, es obvio que cada persona, y por tanto cada alumno y cada profesor, interpreta lo que le acontece según se ve a sí mismo y según cómo se sitúa respecto a los demás.

Por tanto, la educación que se ofrece se debe articular con propuestas innovadoras que den respuesta a las necesidades educativas que pueden ser derivadas de estas situaciones, es decir, brindar una oferta educativa para todos teniendo en cuenta la particularidad de los alumnos inclusive los que presenten Necesidades Educativas Especiales.

1.1.2. Formulación de problemas

a) Problema general

¿En qué medida el teatro como estrategia pedagógica influye en la práctica de la educación inclusiva de los niños del 2do. Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Libertador San Martín – Recuay - 2016?

b) Problemas específicos

¿De qué manera el teatro como estrategia pedagógica influye en la dimensión comunicativa de los niños del 2do. Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016?

¿Cómo el teatro como estrategia pedagógica influye en la dimensión corporal de los niños del 2do. Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016?

¿De qué manera el teatro como estrategia pedagógica influye en la dimensión ética de los niños del 2do. Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016?

1.2. Objetivos de la investigación:

1.2.1. Objetivo general

Explicar el grado de influencia del teatro como estrategia pedagógica en la práctica de la educación inclusiva de los niños del 2do. grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Libertador San Martín– Recuay - 2016.

1.2.2. Objetivos específicos:

Describir, como el teatro como estrategia pedagógica influye en la dimensión comunicativa de los niños del 2do. grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016.

Analizar la influencia del teatro como estrategia pedagógica en la dimensión corporal de los niños del 2do. grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016.

Evaluar las posibilidades del teatro como estrategia pedagógica y su influencia en la dimensión ética de los niños del 2do. grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016.

1.3. Justificación de la investigación

Teniendo en cuenta a Sierra (2003) se tiene en cuenta los siguientes criterios para la justificación de toda investigación:

a) Conveniencia: La presente investigación es conveniente porque permitió conocer la influencia del teatro como estrategia pedagógica en la práctica de educación inclusiva de los niños del 2do. Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Libertador San Martin - Recuay.

b) Relevancia Social: Conocer el grado de influencia del teatro como estrategia pedagógica en la práctica de educación inclusiva de los niños. Será de gran utilidad para la comunidad educativa no solo de la institución en estudio sino también de la localidad, región y nación.

c) Implicaciones prácticas: Se trabajó con dos variables de estudio para caracterizarlas de manera práctica y luego establecer los resultados para generalizarlo en otras situaciones similares.

d) Valor teórico: La información de la investigación incrementará el bagaje de conocimientos de quienes la analicen, pues el valor teórico será de calidad ya que se construirá de forma comprensible el desarrollo temático de cada variable.

e) Utilidad metodológica: El conocer y utilizar un instrumento para conocer la influencia del teatro como estrategia pedagógica en la práctica de educación inclusiva de un grupo de estudiantes, servirá de gran utilidad a los docentes quienes podrán aprovechar, para establecer nuevas estrategias

metodológicas o mejorar las que aplican con estudiantes con iniciativas en el desarrollo de una educación inclusiva.

Por lo que el presente trabajo de investigación tiene la finalidad de contribuir al mejoramiento de la calidad de educación y desarrollar en la práctica la educación inclusiva de los niños del 2do. Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Libertador San Martin – Recuay.

El entorno cultural del educando es uno de los componentes importantes del trabajo educativo; con esta concepción, los aspectos de la cultura del educando adquieren importancia, y es necesario que esto se aproveche en la formación del niño y la niña. Esta consideración es una de las razones que motiva investigar sobre el uso del teatro como recurso pedagógico en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las actividades que desarrollan los niños en el ambiente escolar.

Además, se debe plantear que uno de los principales factores que justifica este trabajo de investigación es la relevancia cultural que tiene el teatro en las comunidades andinas, puesto que es un componente importante de la cultura y que los miembros de la comunidad utilizan el teatro como elemento cultural propio que reproduce sus diversas actividades cotidianas. Asimismo, en el campo educativo, el teatro es un medio que afina el oído, ayuda a identificar fonemas de las lenguas del entorno de los niños, coadyuva y facilita el desarrollo del aprendizaje y en la construcción de conocimientos con emotividad y alegría, dentro del marco de una visión holística. Por otra parte, el teatro constituye un valioso recurso educativo para el desarrollo de las diferentes competencias curriculares. Los hallazgos de la presente investigación permitirán dar luces a

los responsables de la educación sobre el tema investigado y, de manera específica, permite plantear una propuesta de uso del teatro como recurso explícitamente educativo con niños de la zona del Callejón de Huaylas, departamento de Ancash.

1.4. Hipótesis.

1.4.1. Hipótesis general

El teatro como estrategia pedagógica influye significativamente en la educación inclusiva en los niños del 2do grado de educación primaria de la Institución Educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016.

1.4.2. Hipótesis específicas

El teatro como estrategia pedagógica influye sustancialmente en el desarrollo de la dimensión comunicativa de los niños de 2do. grado de educación primaria de la Institución Educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016.

Si aplicamos adecuadamente el teatro como estrategia pedagógica entonces influirá positivamente en la dimensión corporal de los niños del 2do. grado de educación primaria de la Institución Educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016.

El teatro como estrategia pedagógica influye significativamente en la dimensión ética de los niños del 2do. grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016.

1.4.3. Clasificación de variables

VARIABLE INDEPENDIENTE

EL TEATRO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

VARIABLE DEPENDIENTE

EDUCACIÓN INCLUSIVA

1.4.4. Operacionalización de variables:

VARIABLE INDEPENDIENTE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES
EL TEATRO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	Teatro poderoso instrumento de renovación de la escuela es el juego simbólico de roles, recreando un tiempo y espacio simulados para probar a ser otros, donde el niño ensaya papeles que le resultan atractivos por factores afectivos o por el deseo de ejercer sus funciones y, de este modo, manifiesta la disposición natural en la representación de sí mismo y de otros en un lenguaje dramático ejerciendo importancia en la interacción. (Tejerina, 1993).	- DIMENSIÓN PEDAGÓGICA - DIMENSIÓN EMOCIONAL - DIMENSIÓN CREATIVA	- Expresión verbal. - Expresión corporal. - Desarrollo de actitudes. - Autoestima - Autoimagen - Autonomía - Flexibilidad - Originalidad - Curiosidad
VARIABLE DEPENDIENTE			
EDUCACIÓN INCLUSIVA	La inclusión es un proceso, relacionado con la identificación y eliminación de barreras comunicativas, que tiene que ver con la presencia, participación y el logro de todos los estudiantes, que implica un énfasis particular en aquellos estudiantes en riesgo de marginalización, exclusión o bajo rendimiento; plantea un reto audaz a la adscripción de valores. (Ainscow, 2001)	- DIMENSIÓN COMUNICATIVA - DIMENSIÓN CORPORAL - DIMENSIÓN ÉTICA	- Expresiones a través del lenguaje. (1,2,3) - Vínculos Sociales. (4,5,6) - Vínculos Afectivos. (7,8,9) - Desarrollo Físico. (10,11,12) - Desarrollo Motor.(13,14,15) - Desarrollo Emocional. (16,17,18) - Autonomía Moral. (19, 20, 21) - Respeto. (22,23,24) - Reciprocidad. (25,26,27)

1.5. Metodología de la investigación

1.5.1. Tipo de estudio.

La investigación fue causal - explicativa, porque procedió de un hecho real que viene a ser la causa del problema educativo de tal manera que, a través de la descripción detallada, se conoció al fenómeno de investigación, explicando la causa que ha generado y el efecto que se tradujo en una serie de dificultades y que requirió la propuesta de solución.

El espacio donde se desarrolló la investigación se ha delimitado a niños de Educación Primaria de la Institución Educativa "Libertador San Martín"– Recuay, porque se han detectado ciertas dificultades en la práctica de inclusión educativa de los niños. Por su naturaleza la investigación, manejó información cualitativa y cuantitativa con la finalidad de mejorar la calidad de servicios educativos en el 2do. grado, de educación primaria y contribuir a la formación integral de los niños.

1.5.2. El diseño de investigación

La investigación educativa fue de carácter longitudinal cuasi experimental, porque se demostró la propuesta que se establece o determina como solución de un problema educativo y dentro de esta clase de investigación, el trabajo que se realiza le correspondió el diseño cuasiexperimental, porque la investigación se realizó con grupos ya formados, esto significa que se trabaja en la I.E. donde las secciones y los grados están debidamente establecidos, además la investigación se realizó con 2 secciones del mismo grado, una tomada como grupo experimental y la otra como grupo control,

estos grupos constituyeron la muestra de la investigación. Además, el docente utilizó y manipuló para la enseñanza a la variable independiente a través de sus indicadores.

G_E:	O_1	X	O_3
Gc:	O_2		O_4

Donde:

G_E: Grupo Experimental

G_C: Grupo Control

O_1: Observación al grupo experimental en el pre test

O_2: Observación al grupo control en el pre test

O_3: Observación al grupo experimental en el post test

O_4: Observación al grupo control en el post test

Este diseño corresponde a Grupo Control no equivalente.

1.5.3. Población y muestra

Población

Legoas (2009) "La población es el conjunto de individuos que presentan por lo menos una característica, sea una ciudadanía común, la calidad de ser miembros de una asociación voluntaria o de una raza, la matrícula en una misma universidad, o similares" (p. 250).

En el caso de la presente investigación, la población estuvo conformada por los 48 niños y niñas del 2do. grado de Educación Primaria de la I.E. “Libertador San Martin” de Recuay - Región Ancash.

Muestra

Legoas Pérez (2009) menciona que “la muestra es una parte pequeña de la población o un subconjunto de esta, que sin embargo posee las principales características de aquella. Esta es la principal propiedad de la muestra (poseer las principales características de la población) la que hace posible que el investigador, que trabaja con la muestra, generalice sus resultados a la población” (p. 250).

El Muestreo fue No Probabilístico – intencional, y estuvo conformado por 48 niños y niñas del 2do. grado de Educación Primaria, dividido en 2 secciones “A” y “B” : 24 del Grupo experimental de la sección “A” y 24 del grupo control de la sección “B” de la I.E. ”Libertador San Martin” Recuay - región Ancash.

1.5.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Escala de Apreciación

Es un instrumento que permitió registrar, con una escala el progreso o el logro de los indicadores de las capacidades que iban mostrando los niños. Para el uso de este instrumento, se requirió definir previamente los

indicadores de logro correspondientes del desarrollo de inclusión educativa que fue evaluada permanentemente.

Cuestionario

El cuestionario estuvo conformado por reactivos para medir y evidenciar la inclusión educativa en los niños del 2do. grado de Educación Primaria de la I.E. “Libertador San Martin” de Recuay - región Ancash.

Donde:

Convención	Significado	Valor
N	Nunca	1
C.N.	Casi nunca	2
A.V.	A veces	3
C.S.	Casi siempre	4
S	Siempre	5

Fichaje

El mismo Carlesi (2003) sostiene que el fichaje “consiste en registrar los datos que se van obteniendo en los instrumentos llamados fichas, las cuales debidamente elaboradas y ordenadas contienen la mayor parte de la información que se recopila en una investigación” (FALTA PÁGINA).

1.5.5. Técnicas de análisis y prueba de hipótesis.

Para la prueba de hipótesis se aplicó la prueba T con la finalidad de evaluar si los grupos de la muestra difieren entre sí de manera significativa, respecto a los medios que posee la variable y a esta prueba se le conoce

con el nombre de T de Student, que se identifica por los grados de libertad calculados con la fórmula:

$$gl = n_1 + n_2 - 2$$

En la que n_1 y n_2 son el tamaño de los grupos que se comparan.

La prueba T se utilizó para comparar los resultados de los test que se aplican a los alumnos, es decir los resultados del Pre Test o Post Test a través del contenido experimental del que se ha desarrollado la investigación. Se comparan los promedios y la varianza de los grupos experimental y de control en 2 momentos diferentes; es decir comparar al inicio de la evaluación efectuada y al final de la labor académica, en los grupos de la muestra que participan de la investigación.

Capítulo ii

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Antecedentes de la investigación

A NIVEL INTERNACIONAL

a. Sánchez (2009) en el artículo titulado *Dramatizar el currículo según el proyecto eje*, es una propuesta didáctica para el desarrollo de la creatividad la investigación se desarrolla en el campo de la didáctica educativa en España. El Proyecto Eje, planteado por el Departamento de Métodos e Investigación e Innovación Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, tiene la finalidad fundamental de favorecer el aprendizaje creativo, lo que implica desarrollar la creatividad de profesores y alumnos para mejorar la práctica docente y discente, así como capacitar a los alumnos de habilidades sociales para una mejor adaptación social de las personas creativas al aula y a su entorno existencial. En este artículo se muestra los puntos esenciales de dicha propuesta dirigida a los educadores los procedimientos de elaboración de los correspondientes materiales curriculares. En conclusión, se trata de utilizar fuentes de observación directa centrada en la realidad del aula para intentar captar lo que sucede dentro del contexto escolar. Enseguida se podrían plantear situaciones en las que el profesor se incluye para resolverlas junto con los alumnos, técnicas de desarrollo de la creatividad, propuestas por el profesor a los alumnos, por los alumnos al profesor o por los alumnos para toda la

clase incluido el profesor. La liberación de la expresión y la creatividad generada en estas clases mejoran el rendimiento incluso de los más rebeldes e inadaptados por lo que se debería incluir la dramatización en el proceso de aprendizaje.

b. Hirmas (2008) En el artículo titulado: *Educar en la diversidad cultural: lecciones aprendidas desde la experiencia en América Latina*, en la Escuela Antonio de Oreña, se inserta en la comunidad indígena Rarámuri de la Sierra Tarahumara (México), donde los educadores realizan un sólido trabajo de investigación y reflexión curricular, haciendo un análisis crítico de la realidad y vinculando la propuesta educativa a la comunidad. Esto demanda del equipo directivo la definición de un nuevo perfil docente, la realización de diagnósticos participativos, la detección de necesidades de formación, y la definición de estrategias y mecanismos de formación, acompañamiento y evaluación del desempeño de los docentes. El aporte significativo de las experiencias referidas, reside en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural de sus estudiantes, familias y comunidades, como punto de partida para el desarrollo de nuevos aprendizajes y afirmación de su identidad. A su vez, la vida en los centros educativos promueve relaciones interculturales de respeto y fraternidad en un contexto sociogeográfico local y subregional, caracterizado por la multiculturalidad. Los procesos de autogestión de las escuelas requieren instituciones sólidas y organizadas: que cuenten con equipos comprometidos y responsables con su trabajo, capaces de implementar dinámicas democráticas y participativas, abiertas a

la comunidad. La Escuela Antonio de Oreña, evalúa no solosolo los aprendizajes de sus estudiantes, sino también sus prácticas pedagógicas e institucionales. Estos procesos han permitido fortalecer aspectos organizativos tales como: la división del trabajo; definición de responsabilidades; fortalecimiento de las autoridades escolares locales; toma de decisiones colectiva; comunicación institucional adecuada y administración de liderazgo compartido.

c. Morales (2003) en su trabajo de investigación titulado: *Descripción de los efectos del teatro como estrategia para estimular la psicomotricidad en niños de alto riesgo psicosocial* realizado en la Unidad Educativa Bolivariana Guaicaipuro. Realizó una investigación descriptiva, apoyada en una investigación de campo con un diseño cuasi experimental. Trabajo con una muestra de cinco niños de pre escolar de ambos sexos, entre 5 y 6 años, remitidos por las psicopedagogas por ser de alto riesgo psicosocial. Llego a las siguientes conclusiones: el teatro como estrategia produce efectos estimulantes en la psicomotricidad de los niños de alto riesgo psicosocial y facilita la integración de los mismos al trabajo diario. Este antecedente también sugiere actividades de teatro para coadyuvar el proceso de adaptación del niño en su enlace con el primer grado.

d. López (1997) Desarrollo el trabajo de investigación titulado: *Propuesta de un plan de actividades orientadas a la construcción de una obra de teatro por parte de los niños del primer grado del colegio "Madre del Divino Pastor*". Su investigación fue de tipo descriptiva, apoyada en un diseño de

campo, trabajo con una muestra de 40 alumnos. Entre las conclusiones destaca: que los niños demostraron inquietud por participar en actividades que dinamicen los procesos de lectoescritura. La propuesta coincide con el propósito final de la investigación, dado que sugiere la estrategia de teatro para dinamizar el proceso de aprendizaje de la lecto escritura.

e. Salcedo (1998) en su trabajo de investigación titulado *Propuesta de estrategias instruccionales para trabajar la inclusión educativa desde una perspectiva del Proyecto Pedagógico de Plantel* trabajó con un proyecto factible basado en una investigación de campo de tipo descriptivo. Llego a la conclusión de que el primer grado es un nivel en el cual el niño comienza a desarrollar las habilidades para la expresión oral/escrita, y si las mismas no son consideradas en forma adecuada por el docente, el niño arrastrará sus limitaciones en el transcurso de sus posteriores años de estudio. También señala que el juego es una buena estrategia metodológica que favorece la inclusión educativa, en los alumnos, pues implican afectivamente el proceso de construcción de conocimientos y brindan espacio para el intercambio, respeto a las normas y a los individuos. También con este este estudio se enfatiza en que el rendimiento mejora con la utilización de estrategias novedosas.

A NIVEL NACIONAL

a. Santur (2011) *Estrategias diferenciadas para desarrollar capacidades de lecto-escritura en aulas inclusivas de educación primaria*. Tesis de

pregrado, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo, Perú. La presente investigación fue realizada en un aula inclusiva y sus participantes fueron los estudiantes del 3er grado de educación primaria, el cual estuvo conformado por 12 alumnos(as) y un niño inclusivo que tiene síndrome de Down. El punto de partida, se genera mediante un diagnóstico, haciendo posible determinar los niveles de lecto-escritura de los niños y niñas. La información recogida permitió por un lado plantearse como objetivo general, aplicar estrategias diferenciadas para el desarrollo de capacidades de lecto-escritura en aulas inclusivas de educación primaria, y por otro, realizar entrevistas semi-estructuradas; la primera fue al director de la institución educativa, donde se aplicó la propuesta y la segunda a una especialista en inclusión de niños con habilidades diferentes. La propuesta presenta un conjunto de estrategias diferenciadas para el desarrollo de capacidades de lecto-escritura con la finalidad de desarrollar una educación inclusiva. Contiene siete principios que orientan el trabajo pedagógico de quienes tienen a cargo aulas inclusivas, tales principios fueron considerados al diseñar y aplicar 20 sesiones de aprendizaje en el área de comunicación. La propuesta busca básicamente desarrollar capacidades de lecto-escritura, en los niños y niñas de un aula inclusiva, alcanzando mejorar la lectura en voz alta, la comprensión de lectura y producción de textos. Sin embargo, en el niño con síndrome de Down solo se logró mejorar su escritura y la comprensión de lectura.

b. Torres y Ccasa (2008) *Experiencias de innovación la incorporación de los saberes comunales andinos en el proceso de inclusión de los niños y niñas de la Institución Educativa No 56088 de Paropata en el distrito de Combapata, Provincia de Canchis, región Cusco en el Perú*, integra los saberes andinos en la programación curricular con el propósito de producir cambios y mejoras en los procesos de inclusión de los niños y niñas. La escritura y la lectura son entendidas como prácticas sociales cuyo uso debe servir como una herramienta del desarrollo personal y comunal. "Primero, se trabaja con su lengua materna que es el quechua, tanto en forma oral como escrita incorporando todos los elementos culturales de su medio facilitando la expresión de vivencias cotidianas, sentimientos, afectos, deseos, valoraciones de sí mismos, de las personas significativas (padres, madres, comuneros, docente) y del medio natural y social y también para construir conocimientos nuevos. Luego, se hace la transferencia a la segunda lengua que es el castellano". El proceso inclusivo se desarrolla dentro de un verdadero diálogo intercultural, en el que las comunidades campesinas asuman el reto de empoderarse de los mecanismos de lectura y escritura, para que éste no se convierta en una finalidad, sino sea parte de un proyecto de comunicación real en la misma comunidad.

c. Sabaduche A. (2015) *El teatro como estrategia didáctica para mejorar la capacidad de expresión oral en los alumnos del sexto grado de primaria de la I.E. Coronel José Joaquín Inclán de la ciudad de Piura, 2014*. Tesis desarrollada en la ULADECH investigación titulada: El Teatro como

estrategia didáctica para mejorar la capacidad de expresión oral en los alumnos de la I.E. Coronel José Joaquín Inclán del Distrito de Piura, se realizó con el objetivo de determinar los efectos que produce la aplicación del teatro como estrategia didáctica en la expresión oral de los alumnos de primaria de la Institución Educativa ya mencionada, partiendo del problema ¿Qué efectos tiene la integración del Teatro como estrategia didáctica en la mejora de la expresión oral de los estudiantes de la IE "Coronel José Joaquín Inclán" del distrito de Piura?, y como objetivo se propuso: Determinar los efectos de la aplicación del teatro como estrategia didáctica en la expresión oral en los estudiantes de la IE "Coronel José Joaquín Inclán" del distrito de Piura. Esto permitió demostrar la hipótesis de investigación que la aplicación de un programa experimental utilizando el teatro como estrategia didáctica si influye en el mejoramiento de la expresión oral de los alumnos del sexto grado de primaria de la IE Coronel José Joaquín Inclán del distrito de Piura. El estudio corresponde a una investigación de diseño pre experimental con pre y post test en un solo grupo. Se realizó con una muestra de 76 niños y niñas correspondientes al sexto grado de educación primaria. En este grupo de acuerdo al diseño de investigación, se aplicó una prueba de entrada de expresión oral (pre test), luego el experimento centrado en estrategias didácticas de dramatización para mejorar la capacidad de expresión oral y finalmente, una prueba de salida de expresión oral (pos test). El análisis de resultados se realizó utilizando tablas y cuadros estadísticos descriptivos (frecuencia absoluta y relativa) y cálculo de medias. Del universo tomado 45 alumnos lograron

mejorar su expresión oral logrando alcanzar adecuadas habilidades comunicativas frente al público, 28 alumnos lograron medianamente y 03 estudiantes no lograron tener una buena expresión oral, lo que confirma lo importante que es el teatro para mejorar la capacidad de expresión oral. En sus resultados, se distingue que en el pre test hay número de alumnos (26.32 %) con calificaciones correspondientes al nivel adecuado, en el post test, el número de alumnos con calificaciones pertenecientes al nivel adecuado aumentó a 59.21% En consecuencia, la investigación determinó que el programa para utilizar el teatro como estrategia didáctica resultó efectivo para mejorar en forma significativa la expresión oral de los alumnos, pues estadísticamente se ha demostrado que hay diferencias muy importantes entre la situación inicial (antes de aplicar el pre experimento) y la situación final (después de aplicar el pre experimento).

d. Chipana (2016) *Intervención de los docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular de Educación Inicial en cuatro Instituciones del distrito de Cercado de Lima.* Tesis desarrollada en la Pontificia Universidad Católica del Perú, partiendo del problema: ¿Cómo intervienen las docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular? En el desarrollo de esta investigación, se intenta resaltar el papel fundamental que tiene la educación inclusiva en el país, ya que gracias a ella, los niños y niñas con necesidades educativas especiales tendrán las mismas oportunidades de aprendizaje que los alumnos regulares.se ha planteado como objetivo

general de la investigación: describir la intervención de los docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular. La investigación es descriptiva porque se identifican las actitudes principales que muestran las docentes frente a este proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales al aula regular porque ayuda a recoger información de manera independiente o conjunta sobre la variable en estudio, la cual en nuestro caso sería el proceso de adaptación. El enfoque de la investigación es de carácter cualitativo porque se interesa en analizar la intervención que tienen las docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales al aula regular. Los resultados han puesto en evidencia que existen actitudes opuestas entre aquellos docentes que manifiestan una actitud de conformación con los conocimientos que poseen porque niegan toda posibilidad de cambio en su rutina de trabajo y limitan las opciones del alumno con necesidades educativas especiales; mientras que el grupo de docentes que manifiesta una actitud positiva, reconoce la necesidad de ir formándose pedagógicamente sobre el tema de inclusión, y a su vez en el aula, han ido desarrollado el respeto por las diferencias en la medida que se han involucrado en el proceso de adaptación de cada niño.

e. Maquera (2017) *Nivel de conocimiento de los docentes respecto a la educación a niños con necesidades especiales en la IEP. Nº 70025 Independencia Nacional – 2016*, Tesis desarrollada en la Universidad Nacional del Altiplano – Puno, se realiza debido a que, durante la ejecución de las practicas pre profesionales, se observan dificultades en cuanto a cómo

enseñar a niños con necesidades especiales. Para orientar el trabajo de investigación se plantea como objetivo general Identificar el “Nivel de conocimiento de los docentes respecto a la educación a niños con necesidades especiales IEP Nº 70025 Independencia Nacional – Puno”. El tipo de estudio es de carácter descriptivo, la muestra estuvo conformada por 27 docentes a cargo del aprendizaje – enseñanza de los niños de la IEP Nº 70025 Independencia Nacional - Puno. Todos estos resultados permiten deducir que el nivel de conocimiento de los docentes respecto a la educación a niños con necesidades especiales de IEP Nº 70025 Independencia Nacional es 81% deficiente: en enseñar y tratar a niños con necesidades especiales por falta de conocimientos sobre diversas estrategias para enseñar a niños con necesidades especiales; el 76% de los docentes consideran que tienen grandes dificultades para el trato y enseñanza a niños con necesidades especiales; por lo tanto el grado de conocimiento de los docentes es más de 85% deficiente, esto nos indica que de manera alarmante que los docentes de la respectiva institución tiene dificultades para atender las necesidades de los niños con necesidades especiales.

A NIVEL LOCAL

a) Soto y Albornoz (2015) *Actitudes de las docentes de Educación Inicial de las Instituciones educativas públicas de la ciudad de Huaraz ante la··inclusión de' niños y niñas con necesidades educativas especiales, Huaraz 2014*. Tesis desarrollada en la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo". El presente estudio tuvo como objetivo describir

y analizar las actitudes de las docentes de Educación Inicial de la ciudad de Huaraz ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Es una investigación descriptiva que se ha realizado con una muestra censal de nueve docentes. Para la recolección de datos se ha empleado el Cuestionario de Percepciones del Profesor acerca de una Pedagogía Inclusiva y para el procesamiento se utilizó el software estadístico SPSS, versión 21. Los hallazgos permiten concluir que predomina una actitud desfavorable de las docentes ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Todos estos trabajos se relacionan con la investigación ya que una u otra forma el teatro es una actividad que ayuda al niño en muchos aspectos de su desarrollo.

2.2. Bases teóricas

Siendo el marco teórico el "fundamento de la investigación, integrado por un conjunto de conocimientos que elabora el investigador a fin de apoyar el estudio que se propone" (Tafur 1995, p. 152), para la presente investigación se revisaron los conceptos y teorías que guardan relación con el tema de estudio. En la primera parte de la fundamentación teórica se presenta los conceptos y posiciones de algunos autores especializados en los temas de cultura. Además, se considera algunos aspectos relacionados con el teatro. Finalmente, se considera el teatro en su dimensión educativa y desde una perspectiva intercultural.

2.2.1. Transmisión Cultural

Rengifo (2000) en el caso de las culturas andinas: “La vida del niño no está separada de su aprendizaje, vida y aprendizaje es una misma cosa” (p. 10). Esto se entiende particularmente, puesto que el niño andino se halla desde pequeño ligado a las labores agrícolas y pastoriles.

En los Andes, los niños y las niñas aprenden la cultura viendo, imitando a sus padres y a las personas de su entorno. Por ejemplo, una niña de seis años, en la actividad de selección de las papas, observa cómo su mamá las selecciona. Luego de haber visto las características por la cuales aquella clasifica las papas, se pone a ayudar en la selección de los tubérculos. Cuando tiene alguna duda, pregunta a la mamá o a la persona que selecciona el producto. En ese sentido, “los niños observan, participan e intervienen en las actividades productivas, culturales y sociales, adquiriendo determinadas destrezas y progresando en su comprensión de las situaciones. Desde la más temprana infancia, los niños buscan y comparten el significado con sus cuidadores y otros compañeros” (Rogoff 1993, p. 244).

Así, se puede afirmar que la cultura se transmite de persona a persona, y de grupo a persona, como manifiesta Goody (1996. p.41): La transmisión de los conocimientos se produce en forma verbal y a través de la comunicación escrita. La transmisión por vía oral se produce a partir de los primeros años de vida del niño y la niña, de los padres a los hijos y de

los hermanos mayores a menores. Cuando la persona adquiere la habilidad de la comunicación escrita, la transmisión se da del texto al lector. La transmisión cultural, en los pueblos de tradición ágrafa, se realiza exclusivamente por vía oral, mientras que en los que desarrollaron alguna forma de escritura, la transmisión se da también a través de la escritura. La transmisión cultural de mayor magnitud que se ha operado en la vida de las civilizaciones ha sido por el canal oral y, cuando se inventó la escritura, dicha transmisión se efectuó conservándose en los escritos producidos los hechos y realizaciones de las generaciones pasadas.

Respecto al imperio del Tawantinsuyo, Cáceres (1976) expresa:

> La tradición oral es el vehículo que aun mueve la sabiduría acumulada siglo tras siglo, año tras año, por los herederos del imperio quechua en el Tawantinsuyo. Su literatura, que fue hecha para la enseñanza de la historia, para el trabajo, para la celebración de sus fiestas y el culto a sus dioses, es fundamentalmente moralizadora, como lo podemos advertir en las diversas manifestaciones de su representación teatral (p. 14).

Por otra parte, es necesario destacar que la literatura oral tiene un destinatario a su medida, para el que cada uno de esos cantos significa algo más que la transmisión de sus temas. (Op. cit.: 13)

Otra estrategia de transmisión de valores está dada por los cuentos andinos, los cuales suelen tener como personajes principales a diversos animales.

2.2.2. Educación

Educación es el conjunto de procesos intencionados y no intencionados de enseñanza y aprendizaje, tanto de carácter oral como escrito. Se caracteriza por ser un proceso continuo y constante, y se desarrolla en diferentes espacios: familiares, comunitarios, escolares y extraescolares.

La función de la educación es la de capacitar al ser humano para enfrentar los distintos desafíos y retos de la vida. Constituye un proceso que está determinado por aspectos políticos, económicos y culturales. Como mencionan Claux l (1998).

> Este proceso de aprendizaje continuo discurre en distintos ámbitos, como el hogar, la institución educativa, el trabajo e inclusive las actividades de juego y recreación. En estas situaciones, el aprendizaje puede ser resultado tanto de una educación formal, en donde existe una persona que enseña y otra que aprende, como no formal, en donde la persona aprende a través de la simple experiencia y los agentes no están claramente diferenciados.

La educación es un proceso de aprendizaje que ocurre desde el nacimiento hasta el último momento de la vida del ser humano; en esa dimensión, los seres humanos, en cada instante de la vida, estamos aprendiendo a

desarrollar actividades en un contexto socio cultural determinado. Como expresa Durkheim (1998): “La educación es un ente social: es decir, que pone en contacto al niño con una sociedad determinada, y no con la sociedad in genere” (p. 11). De manera que influye el entorno en la educación de los niños. Además, la interacción con el contexto es un factor que determina el desarrollo de la educación.

Las personas mayores desempeñan un papel educativo al compartir diferentes conocimientos con los jóvenes; Durkheim (2001), al respecto, considera “necesaria la presencia de una generación de adultos y una generación de jóvenes” (p. 14) para que exista una educación en la cual los primeros enseñen mediante su ejemplo y los jóvenes aprendan mediante la observación y colaboración.

En cualquier situación de enseñanza-aprendizaje la cultura de procedencia, así como la condición social, de género y otras condiciones personales como competencias, habilidades e intereses, mediatizan los procesos de aprendizaje. Para responder con precisión a los diversos referentes culturales ritmos, estilos, procesos y motivaciones de aprendizaje, los centros escolares precisan una diferenciación cada vez más adecuada de los currículos y modalidades de enseñanza. Una formación de calidad que respete plenamente la identidad cultural de sus estudiantes, requiere contemplar e incorporar al proceso educativo la lengua, la cultura y los métodos de enseñanza tradicionales o culturalmente adecuados para la

comunicación y construcción del saber (Declaración Universal, 2001: Art. 5).

Como bien lo explica Blanco R. (2005)

> La pertinencia nos muestra que lo que aporta el alumno al aprendizaje es decisivo. Aprender de forma comprensiva no es reproducir sin cambios la realidad externa, o la información que nos llega por diferentes medios, sino atribuir sentido y construir significados en relación con los contenidos escolares. Esta construcción no se hace en el vacío sino sobre los significados y experiencias previas de cada uno. Desde este punto de vista, los conocimientos previos y niveles de competencia de los alumnos, la motivación, el autoconcepto y la autoestima, los niveles de interacción y de comunicación entre adultos e iguales, y las representaciones mutuas entre alumnos y docentes, son algunos de los factores que adquieren una gran relevancia a la hora de aprender comprensivamente y no de forma mecánica y repetitiva" (FALTA PÁGINA).

Linazacita a Bruner (1995) La actividad del alumno, su curiosidad, su imaginación y su creatividad, sus intereses y motivaciones, deben encontrar ocasión de manifestarse y desarrollarse, y de hacerlo en el contexto de las situaciones educativas diseñadas por el adulto. Pero en una concepción en la que el desarrollo es entendido no como una progresión

necesaria e ineludible, sino como resultado de los procesos de interacción guiada, todos estos factores que expresan la individualidad del niño tienen lugar en el interior de un marco en cuya organización y funcionamiento el profesor juega un papel clave

2.2.3. Educación intercultural

Entendemos la Educación Intercultural como un proceso de formación integral en el que participan como protagonistas miembros de dos o más culturas con sus respectivos idiomas, cosmovisión, forma de enseñar y aprender, religión, historia, etc. Según López (2001), es un "proceso destinado a favorecer la formación integral del educando a fin de que pueda convertirse en agente de su propio desarrollo, y del grupo social del cual es parte" (p. 23). En esta dirección, la educación intercultural propicia en el educando el desarrollo de sus potencialidades psíquicas y corporales como persona humana, y se espera que ese desarrollo coadyuve igualmente al de su comunidad cultural. Por ello, se espera de los que educan que tengan el mejor conocimiento posible de su propia realidad cultural y de la de sus educandos.

De esta manera, "la educación intercultural involucra dos o más culturas en el proceso de enseñanza y aprendizaje: para desarrollar las potencialidades cognitivas, comportamentales y afectivas de niños y niñas en situaciones de convivencia, de valorización y respeto de nuestra

diversidad cultural" (DINEBI, en Ministerio de Educación de Perú 2001. p.8).

Como expresa Zúñiga (1993: 11): Educación intercultural es el proceso educativo planificado para darse en dos culturas: Como tal, tiene por objetivo que los educandos mantengan y desarrollen manifestaciones de su cultura. Para lograr este objetivo, los contenidos educativos deben provenir de la cultura de origen de los alumnos y también de la cultura a la que se los desea acercar, cuidando que el conocimiento de esta no signifique la pérdida de la propia identidad. Para que se cumpla el espíritu de intercultural democrático y equitativo, es necesario que el desarrollo de los contenidos curriculares, contemple el aprendizaje de la otra cultura diferente. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (Ministerio de Educación).

Teniendo estas consideraciones, se espera que, el profesor o la profesora puedan partir del conocimiento indígena para llegar a conocimientos nuevos, como sostiene Godenzzi (2000) "Es una propuesta educativa que se rige por el principio de la interculturalidad, como tal un proceso planificado de acciones educativas de negociación permanente entre los diferente actores directa e indirectamente involucrados en él" (p, 48). Asimismo, manifiesta que en la educación intercultural: El Teatro es aquella alternativa educativa que asume las relaciones asimétricas que se dan en la sociedad y las repercusiones que estas tienen en las relaciones

que se establecen entre los diferentes actores educativos, así como en la subordinación de sistemas de conocimientos y de valores a un sistema hegemónico. A partir de tal posición, la educación intercultural aspira a la construcción de relaciones equitativas entre los actores sociales. Para ello, exige la articulación entre los diversos sistemas de conocimiento y de valores, así como facilitar en el educando el desarrollo de la capacidad y análisis crítico de los diferentes sistemas sociales y de las relaciones asimétricas que existen entre ellos.

La Educación Intercultural es un enfoque político, educativo, crítico y de construcción dialéctica orientado a conseguir la democratización y reestructuración de las relaciones de poder, el respeto y el fortalecimiento de la diversidad sociocultural y lingüística para, de ese modo, lograr un desarrollo socioeconómico autónomo, recuperando la tradición oral, las formas propias de aprender y enseñar y la cosmovisión de las diversas nacionalidades con la participación de la sociedad en su conjunto, buscando visualizar las diferencias históricamente construidas para forjar igualdad de oportunidades en un contexto donde el ejercicio de poder sea equitativo, equilibrado, que genere conocimiento y ciencia y permita enfrentar el tema de la modernidad/postmodernidad, partiendo de lo propio e incorporando aspectos positivos de otras culturas. (Arispe et al. 2004. p. 16)

2.2.4. Currículo y Teatro

El currículo escolar

En el Perú, la estructura curricular de Educación Primaria comprende siete áreas:

Comunicación Integral, Lógico Matemática, Personal Social, Ciencia y Ambiente, Formación Religiosa, Educación Física y Educación por el Arte. El aspecto de expresión artística estaba inmerso en el área de Comunicación Integral con la denominación de Expresión y Apreciación Artística. En la actualidad, se lo trabaja en forma separada: "El área de Educación por el Arte está orientada al desarrollo de la capacidad de apreciar y de expresar diversas manifestaciones artísticas. Comprende Música (danza y canto), Artes Plásticas y Visuales (pintura y escultura), Teatro y Literatura, etc. Se considera, en particular, que las artes constituyen el patrimonio cultural de la región y del país" (Ministerio de Educación 2000. p. 37).

En el DCN (2015), existen dos competencias principales: una de expresión artística y otra de apreciación artística, donde se considera capacidades de Expresión Plástica y Apreciación, Expresión Dramática y Apreciación Dramática, Expresión Corporal y Apreciación Corporal, Expresión Literaria y Apreciación Literaria. La música, canto y el teatro están integrados en las capacidades relacionadas a Expresión y Apreciación Dramática, y a Expresión y Apreciación Corporal.

En el marco de la aplicación de la educación intercultural, se busca trabajar para reforzar la identidad cultural de los niños, es necesario que se hablen, escriban y vivencien las manifestaciones culturales de los mismos, (Bowers 2002, p. 13) El aprendizaje de la cultura en el aula depende con mayor frecuencia de hablar, leer y manipular imágenes abstractas. Asimismo, existe allí un mayor énfasis en que el alumno desarrolle la capacidad de reflexionar sobre aspectos particulares de la cultura que son los ejes centrales del currículo.

En el desarrollo curricular, se vela para que haya énfasis en el desenvolvimiento de la capacidad de reflexión sobre aspectos culturales que constituyen los ejes principales del currículo. Con esa orientación, en la aplicación de la Educación Intercultural, el eje central del currículo está dado por los diferentes contenidos culturales de las culturas coexistentes o en interacción. En el caso particular de este estudio, se considera la cultura quechua y la urbana hispana. Diseño Curricular Nacional (Ministerio de Educación,2009).

En los programas de desarrollo, se requiere igualmente elaborar materiales que sean lingüística y culturalmente pertinentes. López (1998) entiende que la producción de materiales es muy importante desde un punto de vista pedagógico y desde un punto de vista político. En cuanto a lo primero, es menester producir una pluralidad de materiales que, por una parte, ofrezcan a los docentes los modelos y sugerencias necesarios para

apropiarse de nuevos enfoques y metodologías para la enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva intercultural, y que por otra parte brinden a los alumnos ocasiones y posibilidades de contar con materiales atractivos y de buena calidad que contribuye a valorar los aprendizajes. Habiendo puntualizado la importancia de los recursos materiales en esta modalidad educativa, corresponde ahora reflexionar respecto al lugar que, en el currículo, se reserva al teatro (FALTA PÁGINA).

El teatro en el currículo escolar

A través del teatro los niños y las niñas expresan sus vivencias, sentimientos y pensamientos, contribuye a su desarrollo integral y aprendizaje. Además, activa su parte corporal y psíquica, como lo expresan Jung y Villaseca (2002: 8) El Teatro tiene lugar no solo en la cabeza sino en todo el cuerpo. Todos los sentidos son activados, el hacer teatro estimula la disposición a cooperar y los sentimientos de comunidad. La energía que se extrae de esto tiene un efecto positivo sobre la capacidad de concentración y la receptividad, lo que a su vez beneficia a la atmósfera de trabajo en otras asignaturas.

De hecho, en las actividades educativas del aula el teatro se práctica, no solo en el área de Comunicación Integral, sino también en el desarrollo de otras áreas curriculares. De esta manera, el teatro en el ambiente escolar promueve el desarrollo de diversas facultades cognitivas y socio-afectivas en los niños y niñas, induciéndolos a expresar libre y activamente su creatividad, promoviendo la intervención de todas sus capacidades:

Cuando en la clase los alumnos aprenden a vivenciar el teatro con todos los sentidos, les damos la posibilidad de expresarse activa y creativamente con ella. De esta manera, el teatro puede ser vivenciado con todo el cuerpo: a través del instrumento, de la voz, del movimiento y el baile. La práctica teatral no solo educa la fantasía y la creatividad, también refuerza la autoestima y la capacidad de cooperación y lleva a una ampliación del gusto frente a corrientes de estilo hasta entonces desconocidas e incomprendidas. Conduce así a mayor tolerancia. (Jung y Villaseca 2002. p. 7)

Al respecto, señala Gardner (1993): "Un estudio de la inteligencia espacial, intrapersonal e interpersonal podría ayudarnos a comprender la importancia especial del teatro y al mismo tiempo podría iluminar su relación con otras formas del intelecto humano" (p. 137).

2.2.5. El teatro como recurso pedagógico

El vocablo recurso se comprende como un medio al que se recurre para lograr algo.

En esta línea, Arce (1999) lo conceptualiza como "el conjunto de los medios disponibles, tanto humanos, técnicos, materiales, como financieros, con los que cuenta una organización o individuo para realizar una actividad o alcanza un objetivo o resultado determinado" (p. 382).

Castro, mencionado por Kukuchi (2005) sobre el recurso pedagógico, expresa que

> En sentido amplio, cualquier tipo de elemento interviniente en el proceso de enseñanza (métodos, agrupamiento de alumnos, organización del clima de la clase, etc.), es decir, cualquier medio de enseñanza. En sentido restrictivo, elementos de apoyatura para el proceso de enseñanza – aprendizaje (materiales visuales y/o sonoros, aparatos diversos, maquinaria y programas de cómputo, etc.) (falta página).

Ocrospoma (s/a) expresa que

> el recurso didáctico es un conjunto de materiales o instrumentos (elaborados explícitamente o no para educar), que utiliza el docente en pro del aprendizaje en su actividad. A través del recurso, el docente posibilita, que el mensaje educativo llegue de manera eficaz a sus alumnos. Además, mediante los recursos didácticos se puede motivar, extraer la información, ejercitar los aprendizajes, ambientar el aula, evaluar, etc. Si se le da el uso más adecuado se puede lograr además enriquecer la experiencia sensorial, economizar el tiempo, minimizar esfuerzos de aprendizaje, y estimular la creatividad del alumno (p. 253 - 255).

En relación a ello, Vargas, Pérez y Saravia (2001) dice que los materiales educativos, también llamados recursos didácticos, o materiales para el aprendizaje, contribuyen a crear un clima que facilita la interacción en el aula de clase, entre los profesores y sus alumnos y de éstos entre sí y con el medio ambiente. Las relaciones e interacciones en el aula, ocurren en torno a los saberes que circulan y a las actividades y procedimientos que entran en juego para crear ambiente de aprendizaje. Los materiales educativos son parte de esos ambientes. En resumen, en la ejecución de los procesos educativos, constituye recurso o material educativo, todos aquellos elementos que coadyuvan en el aprendizaje de los niños y niñas (p. 25).

2.2.6. Pedagogía Teatral

La pedagogía teatral se puede definir como una metodología de enseñanza que utiliza el juego dramático o teatral para desarrollar aprendizajes (García Huidobro, 1996)

La pedagogía teatral surge en Europa como una respuesta educativa a la necesidad de renovar metodologías que optimizaran el proceso de aprendizaje, profundamente alterado por la Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias en el orden social, cultural, político y económico. Dicho campo de acción pedagógica se constituye como un aporte concreto para apoyar el proceso de transición, desde la concepción conductista imperante hacia una visión personalizada de la educación; surgió la necesidad de

«sacar al alumno de su apatía y de su espanto para devolverle el gusto por la vida» (Martínez, 2000. p. 33) y de complementar la pedagogía y el teatro «como una respuesta educativa a la necesidad de renovar metodologías que optimizaran el proceso de aprendizaje, profundamente alterado por la segunda guerra mundial» (García Huidobro, 2004. p. 13). Gavin Bolton es capaz de proporcionar argumentos sólidos que justifican la utilización del drama como una herramienta de aprendizaje acerca de uno mismo y la sociedad (Bolton, 1984, citado en Navarro, 2009).

En América Latina es por medio de la experiencia desarrollada por el teatro de Boal, A. (2005) quien con su propuesta del Teatro del Oprimido El teatro del oprimido es un ensayo para aprender a vivir críticamente en la sociedad mediante el uso del juego teatral. El teatro para él debe humanizar a la Humanidad y, más aún, afirma que todo ser humano es teatro (Flores, 2008), esta premisa da pie a incluir en la participación dramática a todas las personas, acercando así el teatro, con sus método y experiencias a la vida común de las personas, es decir, convertirlo en una herramienta para lograr nuevos aprendizajes.

Actualmente la pedagogía teatral se ha convertido en una propuesta metodológica que cada día se profundiza más en su saber, hoy varias universidades ofrecen magister, diplomados, curso, etc. de esta vertiente pedagógica. Es una propuesta de la cual se quiere saber y conocer.

2.2.7. Fundamentos pedagógicos de la pedagogía teatral

La pedagogía teatral, basa sus fundamentos pedagógicos en postulados, que se entre mezclan entre las aplicaciones como herramienta metodológica y también su expresión en las prácticas y desarrollo del conocimiento de quienes la desarrollen, en ese sentido, Cordero, M. (2007) bailarina y Magister en Pedagogía Teatral, expone, los fundamentos pedagógicos de la Pedagogía Teatral en su tesis, a continuación:

- Privilegia el desarrollo de la vocación humana por sobre su vocación artística
- Entiende la capacidad del juego dramático como un recurso educativo fundamental.
- Considera a esta herramienta metodológica no como un fin en sí mismo, sino como un medio al servicio del aprendizaje.
- Respeta la naturaleza del alumno/a y sus posibilidades objetivas según sus etapas de desarrollo.
- Posee una actitud educativa que está por encima de la técnica pedagógica.
- Privilegia el proceso de aprendizaje por sobre el resultado artístico-teatral.
- Torna más creativo el aprendizaje.
- Facilita la capacidad expresiva a través del juego dramático.
- Contiene la diferencia y se hace cargo de los procesos individuales de cada alumno.
- Enseña desde el territorio de los afectos.

2.2.8. Tendencias de la pedagogía teatral

Las propuestas metodológicas, especialmente en la educación, dependen tanto de su propuesta epistemológica, como de las interpretaciones que de esta se puedan lograr, en ese sentido, la Pedagogía Teatral, no escapa a esta situación. Estas diversas interpretaciones dan paso a distintas tendencias, la pedagoga nacional Verónica García Huidobro, las enuncia de esta manera (García Huidobro, 1996):

TENDENCIA NEOCLÁSICA:

Esta mirada de la pedagogía centra su labor en el trabajo academicista del teatro.

El alumno aprende a desarrollar sus talentos y a educar técnicamente su voz, cuerpo y mundo emocional e interpretativo. Se pretende convertir al estudiante en actor o actriz, según sea el caso, por eso mismo se estimulan sus condiciones naturales para estas capacidades. El resultado escénico posee un sitial de honor en la enseñanza del teatro.

TENDENCIA PROGRESISTA LIBERAL:

Trabaja desde la base que todo ser humano posee como condición natural la expresión. Su objetivo es contribuir al desarrollo personal del educando por medio de la profunda estimulación de la creatividad a través del juego teatral. Estimula al alumno a trabajar su emotividad con fines creativos, sin estar sujetos a un fin escénico necesariamente.

Se trabaja a partir del deseo y la necesidad de expresar la emotividad, independiente de la capacidad expresiva que lo lleva a adquirir un nivel artístico-teatral determinado. De ahí que principal sea el desarrollo afectivo de las personas.

TENDENCIA RADICAL:

La Pedagogía Teatral asume un rol de cambio en las sociedades en las que se inserta. Quienes guían el proceso educativo, los monitores culturales o pedagogos teatrales, se entienden como agentes de cambio de las sociedades en que se encuentran insertos. Se estimula que la interpretación del teatro sea para darle un rol político-cultural y de gestor de transformación de la sociedad. La trascendencia de las ideas se ve apoyada y potenciada a través del Juego Dramático.

TENDENCIA DEL SOCIALISMO CRÍTICO:

Asume la necesidad expresiva del alumno en términos individuales, y el rol cultural del teatro en la sociedad, diferenciándose el nivel artístico, desde el grado de profesionalismo que alcanza el alumno, de ahí que importa el grado de profesionalismo que el participante quiera o pueda alcanzar. Acentúa además la importancia del entorno y realidad local de los educandos, favoreciendo el desarrollo de identidad de los estudiantes.

2.2.9. Áreas de inserción de la pedagogía teatral

Se refiere al sitio de inserción de la Pedagogía Teatral en la sociedad. Esta orientación se expresa en función del grupo etáreo y a los objetivos que la expresión dramática tiene en el lugar de enseñanza. El abanico de posibilidades que abarca el quehacer educativo de la Pedagogía Teatral viabiliza la inclusión de distintos sectores de la sociedad que no son contempladas por el sistema educativo convencional.

AL INTERIOR DEL SISTEMA EDUCATIVO

Empleo de la metodología como herramienta pedagógica para los sectores del currículo escolar. El objetivo es desarrollar un proceso de aprendizaje significativo – activo, en donde los estudiantes logren reales aprendizajes, experimentados a partir del trabajo corporal y de la capacidad creadora.

Empleo de la metodología como curso o taller de expresión dramática. Pretende lograr el desarrollo integral de los alumnos, por medio de estimular aptitudes artísticas, capacidades dramáticas y la creatividad. Otro aspecto a considerar es la creatividad, como fundamento de la educación, implica generar modelos didácticos adecuados para hacer del estudiante el constructor de su propio desarrollo, estimulándolo hacia la adquisición de aprendizajes de crítica y análisis de sí mismo y del mundo que lo rodea (Chávez, 2006).

AL EXTERIOR DEL SISTEMA EDUCATIVO

Se construye como taller de teatro extraprogramático (ACLE), que posibilita:

La participación creativa

Contribuye al desarrollo y realización individual

Enriquece los códigos de comunicación

Permite nuevas formas de interacción entre los estudiantes y la comunidad.

Favorece la integración y la cohesión dentro de los grupos Todo ello con la preparación y presentación de un montaje teatral

DIMENSIÓN TERAPÉUTICA DEL TALLER DE EXPRESIÓN TEATRAL

El teatro no constituye un fin en sí mismo, sino que se convierte en un medio de integración social. Trabaja con áreas impedidas del campo físico y psíquico ayudando a comprender las limitaciones para revalorarse e intervenir en la sociedad desde su diferencia. Busca que el acto creativo signifique capacidad de sanación para recuperar el sentido de la vida y autoestima de personas discapacitadas. (Taller de expresión dramática que trabaja en función de la rehabilitación de drogo dependientes, depresión, mejora de autoestima)

2.2.10. Fundamento psicológico: estructuras básicas de la personalidad

Una reflexión referida a la personalidad humana y sus características siempre corre el riesgo de resultar incompleta y parcial, ya que la complejidad del tema impide abarcar la totalidad del universo. Sin embargo, abordada desde la perspectiva de la expresión, hay pautas universales que pueden resultar de gran utilidad para el pedagogo teatral.

Dewey (2008) menciona que es sabido que apenas el niño adquiere conciencia de un mundo extraño a él quiere poseerlo, y que al no poder lograr dicho deseo se rebela liberando, a través de la imaginación, la magia y el juego, su carga de frustración. Aquí se genera en el hombre la capacidad de creación artística que, tomando la forma de juego, resulta ser una compensación imaginativa de sus razonamientos, experiencias y afectos. El juego es, en definitiva, el espacio donde el hombre reconstituye todas aquellas escenas que presencio en su infancia, escenas primitivas en las cuales participó sin poder tomar parte.

Tanto en el juego como en la creación artística, resulta característico que una imagen aportada por el mundo exterior sirva de soporte para revelar y expresar un estado del espíritu que tiene diferentes fuentes. A1 estimular la capacidad de juego se puede facilitar el proceso de salida de la infancia, ya que todo preexiste en el niño: la forma de su inteligencia, su voluntad de acción, su estructura muscular, su sexualidad. Todo lo esencial para el desarrollo afectivo y creativo del hombre se instaura en sus primeros años,

aquellos que no incluyen aún la conciencia de vida familiar ni la vivencia escolar. Estas funciones pueden regularse gracias al juego, ya que, en definitiva, este se constituye como una compensación artística a la frustración afectiva.

Sin desconocer la amplia gama de diferenciaciones sicológicas relativas a1 desarrollo de la personalidad Y buscando aportar mediante una referencia aplicable por Cualquier docente, resulta de gran utilidad recordar el planteamiento de Dobbeleare (1998) referente a que existen dos estructuras básicas de desarrollo de la personalidad.

Dobbeleare -psicólogo, fisiólogo, médico y actor-, gestor de la pedagogía de la expresión, entrega una visión especialmente accesible y aplicable al universo chileno. Este educador por el arte sostiene la tesis de que existen dos estructuras básicas de desarrollo de la personalidad: una llamada por exceso y la otra, por defecto.

Cabe señalar, que ambos tipos de desarrollo son propios del hombre y que la categorización carece de juicios de valor moral, tales como bueno y malo: la una es igual de humana que la otra, ninguna es mejor o peor.

Personalidad desarrollada por exceso, propia de individuos de personalidad firme que, heridos en sus afectos y en su capacidad de insertarse en el mundo, se encierran en sí mismos, negándose, en adelante

a participar en una sociedad que ellos evalúan como injusta o insuficiente. Lo típico de estas personas es que desarrollan una coraza de autosuficiencia para protegerse.

Personalidad desarrollada por defecto, estructura propia de la gran mayoría de las personas que, al sufrir dificultades para descubrir la trama de la propia personalidad, tienden a resolver su problema afectivo imitando la realidad que observan.

Se niegan a indagar en lo propio, ya que esa característica particular puede atentar contra los esquemas sociales establecidos que no están dispuestos a transgredir.

2.2.11. Cuerpo y juego dramático

El mecanismo vital de la Pedagogía Teatral para acerca su propuesta e incluso desarrollarla en un grupo determinado es el juego, en este caso el Juego Dramático, este es el vehículo que la Pedagogía Teatral utiliza en cualquiera de sus áreas de inserción y desarrollo.

El juego tiene un carácter universal, está presente en todas las culturas humanas e incluso en los animales. Cuando el niño nace se relaciona con su entorno a través de su cuerpo y desea alcanzarlo por medio de él. Al no poder poseerlo de manera real, juega, imagina y fantasea obtenerlo. El

juego es el mecanismo de contacto y por medio del cual el niño (a) se comunica y se expresa con el mundo. Según Huizinga (1984):

> el juego en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada "como si" y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo real"(FALTA PÁGINA)

En Gutiérrez (2004).el juego surge en la interacción con el individuo con relación a las cosas que le rodean; de esta manera, el contexto tiene gran importancia (Navarro, 2002). Esta noción presenta al juego como un espacio de investigación y experimentación del niño (a) con su entorno y objetos, proceso que permite que el individuo pueda vivenciar una realidad imaginaria y otra concreta, con naturalidad y espontaneidad. Sin embargo, la Escuela y en general en las instituciones educacionales formalmente establecidas, se rompe la relación entre el juego y la investigación y espontaneidad, dejando así, el juego, de ser un instrumento de libertad. Cañas, (2001) habla sobre la incoherencia que existe entre los avances tecnológicos de la vida moderna y la estructura de enseñanza a la cual estamos sometidos, calificándola de jaula, sin espacio a la motricidad,

a la inventiva y al desarrollo personal (Cañas, 2001). Importancia del cuerpo y la corporalidad en la Pedagogía Teatral.

El cuerpo es el vehículo que nos vincula con la realidad, tener cuerpo es tener mundo; la corporalidad, en tanto, expresa y vive sus pensamientos y emotividad. Tener corporalidad es referirnos al cuerpo del ser humano, lleno de expresión de vida física que por medio de su estructura biológica es capaz de generar movimiento; de sentir y expresar su vida psíquica y emocional.

El cuerpo es el espacio de acción y desarrollo fundamental de la pedagogía Teatral como método de enseñanza- aprendizaje. En él nace, crece y se desarrolla la propuesta pedagógica. Para esta propuesta educativa el cuerpo es parte de una simbiosis permanente con el medio en el cual se desarrolla el cuerpo, pero además establece una indisoluble división del cuerpo con la percepción de sí mismo, por lo tanto, primero se debe recurrir a una definición aclaratoria de la idea y el constructo cuerpo.

La Corporalidad es la forma en que vivimos nuestro cuerpo, con sus posibilidades de expresión y movimiento. En nuestros primeros años de vida esta corporalidad se expresa libremente y de acuerdo a los estímulos que el medio nos brinda, a través de ella nos adaptamos al entorno.

“El cuerpo es ante todo un operador fundamental de prácticas y usos complejos, y contenedor de experiencia y memoria cultural. Los patrones mentales del uso del cuerpo engendran imágenes mentales e inculcan cualidades morales.” (Flores, J. 2006, FALTA PÁGINA). La corporalidad posee un contenido cultural, son las pautas culturales las que determinan en desarrollo de ella. La educación es una esfera en la que la cultura juega un papel regulador, pero tal relación es simbiótica, ya que ambas se nutren mutuamente. Le Breton, exhibe que en la actualidad el cuerpo ha pasado a concebirse como un accesorio, un objeto imperfecto que necesita ser corregido; por eso la existencia de las cirugías y prácticas similares. Plantea, además, que otra lógica que impera ante la falta de poder hacia el mundo hace encarnar ese poder en el control de nuestro cuerpo y su devenir en el mundo. “El cuerpo es un objeto a someter, no a vivir como tal, con alegría. Si el cuerpo fuera realmente libre, no se hablaría de él” (Le Breton, 2000, FALTA PÁGINA).

2.2.12. El juego dramático

La expresión del cuerpo a través del juego es uno de los objetivos de la Pedagogía Teatral, ya que integra a la corporalidad desde la búsqueda natural de su expresión, utilizando el hacer y el ejercicio en el aprendizaje. Siendo el vehículo para tal empresa, el juego dramático, ya que se ofrece como la metodología más asertiva a las propuestas de la Pedagogía Teatral.

El juego dramático se funda desde el movimiento y la palabra expresiva, y se sustenta en la creatividad y espontaneidad.

Según Cañas la estructura del juego dramático, parte desde el Cuerpo, y es, precisamente el juego dramático, el eje que articula las dos variables que pretende desarrollar la Pedagogía Teatral, estas son: la Percepción y la Expresión (Cañas, 2001). El juego dramático se construye sobre ejes, dinámicos, que permanentemente generan creatividad. Creatividad que a su vez propicia la expresividad y estimula la precepción de quien en ella explore, ya que así el cuerpo encuentra caminos propios y autónomos de vinculación con el medio. La psicóloga española Encarna Laguna, expone cuales son estos ejes y cuáles son los objetivos generales en relación. Estos ejes denotan una reflexión sobre la enseñanza, ya que ofrecen una propuesta como piedra angular de la metodología basada en la Pedagogía Teatral (Laguna, 1995).

Estos ejes son:

1. Primer eje Percepción.

   Sus objetivos son:

   A) Estimular y favorecer la sensibilidad, tanto del cuerpo propio como del entorno

   B) Estimular y desarrollar la perceptiva

   C) Apoya la construcción de la representación interna de la persona

2. Segundo eje la Expresión

Sus objetivos son:

A) Promover la representación de objetos o personajes

B) Utilizar el juego como medio de expresión

C) Desarrollar la experimentación.

Todo el proceso educativo propuesto por la Pedagogía Teatral, y sostenido tanto teórica como empíricamente, parte del autoconocimiento, es decir, desde el conocimiento de uno mismo, conocer el cuerpo es parte fundamental del proceso de conocerse a uno mismo, el método desarrollado por el actor y director Stanislavski (2002) se centra en el proceso de auto trabajo como motor del autoconocimiento más que en la construcción del personaje en sí. Por lo que el sentido de auto trabajo está referido al proceso personal y propio que el ser-actor realiza, por medio del cual no solo quiere expresar sino que fundamentalmente se busca percibir, para conocerse a sí mismo. Es a partir del juego dramático que se construyen personajes y representaciones, por ejemplo, en el método propuesto por Stanislavski se establece un ejercicio de conocimiento que vincula al ser artístico con el ser psicológico a través de la sensibilidad que subyace a ambos. Lola Póveda, nos lo explica así: "La persona es, al mismo tiempo, imagen e imaginante: acto por el que se siente vivir en su expresión y por el cual se trasciende hacia los otros en un acto de autoentrega. Esto es lo que se proponía Stanislavski al aplicar su método psicológico: el objetivo fundamental de nuestro arte es la creación de esta

vida interna de un espíritu humano y su expresión en forma artística" (FALTA PÁGINA).

El juego dramático es un motivo para expresar y comunicar sus creaciones, los niños se convierten en exploradores y aventureros en un mundo de imaginación y fantasía para develar historias maravillosas, se "cuenta algo" que pertenece a un universo particular, pero a la vez construido por los niños.

2.2.13. Didáctica de la pedagogía teatral

Como ya se ha dicho, la pedagogía teatral en la escuela puede aplicarse dentro y fuera del currículo, en ambos casos, uno de los objetivos que persigue es el desarrollo de la capacidad creadora; Sin embargo, para generar una práctica educativa de innovación como lo es la Pedagogía teatral el camino no es fácil. En nuestro país un estudio etnográfico centrado en la práctica pedagógica en el aula en educación media, dirigido por Mena y Antonijevic (1995) permitió advertir algunas formas implícitas a través de las cuales el sistema educacional inhibe la creatividad y la innovación. Concretamente este estudio determino 3 bloqueos: Todo listo y a la boca, el profesor es el que sabe, el alumno solo escucha y recibe, el discurso del profesor, es un saber completo, acabado, sin debilidades. Disociación o Monólogos en Paralelo, los distintos conocimientos que entrega la escuela rara vez se conectan unos con otros, cada asignatura representa un universo independiente. Conflicto o El Conflicto

es Conflictivo, al interior de la escuela se advierte una clara tendencia a evitar las situaciones conflictivas. Se las considera indeseables y atentatorias al orden, la paz y la disciplina propias de estas instituciones. (López, 1999)

Frente a estos tres bloqueos y muchos otros que existen, la Pedagogía Teatral en el currículo de la educación formal y extra programática debe integrar en su didáctica:

Objetivos: Los objetivos educativos que se generan a través de la pedagogía teatral no se encasillan en uno u otro subsector del aprendizaje, sino en las habilidades que desarrollará el individuo al practicarla, al aprender a través del cuerpo, por medio de experiencias y vivencias. La adquisición de conocimiento o el logro de competencias o destrezas serán resultado del desarrollo de la capacidad creadora, que conlleva a diferentes tipos de pensamientos, logrando una mayor inteligencia. Otro aspecto a destacar es el aporte en el desarrollo de la expresión y comprensión, por ende, de las habilidades comunicativas en los estudiantes. Por ejemplo, las actividades locomotoras y de movimiento, estimulan la psicomotricidad así se potencia la adquisición de relaciones témpora - espaciales, mejorando la cognición y los pensamiento lógico- matemáticos, esto traería consigo mejores resultados en el subsector de matemáticas.

Contenido-Cuerpo (profesor - estudiante): En este proceso la relación con el cuerpo debe ser real y activa, el cuerpo debe ser un instrumento de contacto y reconocimiento. El profesor debe hacer una lectura del grupo, sus características, sus capacidades, sus necesidades (Lowenfeld, V. 1984) y tanto él como el estudiante deben iniciarse en un proceso de autoconocimiento y de autoconciencia corporal, para ello se utiliza fundamentalmente el Juego Dramático. Motos (2006) plantea que el rol del profesor es planificar y organizar el trabajo, además de supervisar la marcha de su desarrollo (Cordero, 2007)l.

Contexto: El teatro ha surgido como respuesta a la necesidad del humano por expresar sus sentimientos, por contar y trasmitir sus vivencias, surge desde lo social, por este motivo el teatro es una reacción a la negación de las libertades de expresión. El contexto de la pedagogía teatral es lo relativo a lo humano y lo social.

2.2.14. Metodología de la pedagogía teatral

La Pedagogía Teatral se desarrolla mediante talleres, un espacio de encuentro, donde los estudiantes sociabilizan e interactúan (Legandre, 1993). Según el profesor Tomas Motos (AÑO), “es un lugar donde varias personas colaboran con un maestro” (PÁGINA). Son varias sesiones planificadas, en donde el estudiante practica dinámicas de sensibilización, vivencia ejercicios y juegos corporales lúdicos, y experimenta a través de la improvisación de las capacidades expresivas y comunicativas de su

cuerpo. El Juego Dramático, como ya se ha dicho es uno de los pilares metodológicos de la Pedagogía Teatral.

Evaluación: se practica la autoevaluación y la co-evaluación, el profesor evalúa consensuando criterios de evaluación con los estudiantes. (Cordero, 2007)

2.2.15. Estrategias educativas con posibilidades inclusivas

Los proyectos de Aprendizaje Servicio sería una de aquellas "palancas" a las que el profesor Ainscow se refiere cuando habla de estrategias, dispositivos, herramientas que facilitan la inclusión del alumnado, de todo el alumnado. Estas "palancas" permiten hacer avanzar la corriente inclusiva en la escuela y la comunidad ayudando a superar las barreras al aprendizaje y la participación. Todo ello sin olvidar aquellas características que Ainscow (2003) señala como relacionadas con la inclusión. A saber:

La inclusión es un proceso. Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada competencias básicas, en especial la Competencias Social y Ciudadana y la competencia de Autonomía e Iniciativa personal. El desarrollo de una iniciativa de estas características tiene forma de "proyecto" que engloba

dentro de sí el desarrollo de las competencias, los aprendizajes asociados y el servicio comunitario.

2.2.16. Calidad Educativa e inclusión

Cardoze (2007) Menciona que se requiere evaluar la calidad de la educación desde las instituciones educativas que la ofrecen a partir de lo que ellas realizan como Educación Inclusiva. Hacerlo bajo parámetros e indicadores de buenas prácticas definidos desde experiencias y prácticas a nivel mundial, permite generar estándares que orienten la prestación del servicio y sirvan como modelos en la construcción que los países de la región deben hacer en lineamientos, orientaciones, guías

2.2.17. Barreras Metodológicas

Cardoze (2007) Según el autor la poca o ninguna utilización de apoyos para el aprendizaje así como la no adecuación del currículo según las características de aprendizaje del alumno (cognición, ritmo y estilo) además de la no ampliación o creación de recursos que faciliten el acceso al currículo, como también la escasa preocupación por motivar al alumno con materiales de enseñanza poco comprensible y con escasa o ninguna coordinación metodológica entre docentes serían los factores que obstaculizarían el aprendizaje, y no permitirían alcanzar los desempeños deseados así como el reforzamiento pertinente orientándose a una generalización de lo enseñado.

2.2.18. Sociedad Inclusiva

Di Scala (2011) Dice actualmente la demanda es la inclusión como vector de una sociedad más justa y democrática. Esto define la base de un nuevo paradigma educativo, y por lo tanto, un nuevo concepto de "Educación". Por lo tanto, los cambios no deben operarse en los alumnos ni las escuelas, sino en el propio sistema educativo, sustentado por una sociedad que reconoce la necesidad de incluir a todos, y se compromete a brindar políticas y estrategias capaces de concretar ese postulado.

2.2.19. Educación Inclusiva

Aguerrondo (2008) señala cuatro dimensiones esenciales para hablar de educación inclusiva:

- **Político- ideológica**: como marco para el desarrollo de los ideales de justicia, democracia, y, por supuesto, el propio concepto de inclusión como expresión de ese ideal.
- **Epistemológica:** que redefina el conocimiento socialmente válido a distribuir sobre la base de los desarrollos aportados por la teoría de la complejidad, la bioética global y el holismo ambientalista
- **Pedagógica:** capaz de interpretar qué características definen al sujeto de la enseñanza y genere una nueva didáctica que aporte al desarrollo de la capacidad de pensar en todas las personas, centrado modelos constructivo de aprendizaje.
- **Institucional:** que permita pensar los modelos de organización necesaria (distribución de tiempos, espacios, el tipo de estructura

académica, congruencia entre ciclos y niveles, formas de gobierno -conducción y supervisión-) para recibir y aprovechar de mejor manera el avance del conocimiento científico, adecuandolo a las edades de los estudiantes

Díaz (20011) Sostiene:

1) Por un lado, la inclusión debe ser interpretada como "un acontecimiento para TODOS". El concepto básico es la IGUALDAD, de manera que las personas "incluidas" deben sentirse "integradas", "insertadas" en el conjunto social, con pleno ejercicio de derechos y obligaciones y con idéntica posibilidad de acceso a las oportunidades de bienestar y desarrollo del que disfruta cada uno de los miembros de ese conjunto.

2) Esta idea de "inclusión para todos" aparece unida a la idea de COMUNIDAD. En ella las personas encuentran "contención", se "relacionan entre sí", "participan" y son "protagonistas" de su vida social, de su presente y de su futuro.

3) La inclusión se asocia con la DIGNIDAD. Existe un "derecho" de las personas a estar incluidas y paralelamente, una obligación de la comunidad a incluirlas, derivada de la solidaridad y la búsqueda del bien común

Solo en un marco semejante es posible, tal como propone la UNESCO (2011), que la educación inclusiva pueda materializar:

- El aprender a aprender en aulas diversas, a partir de las diferencias
- El estímulo a la creatividad y a la capacidad de los educandos de abordar y resolver problemas complejos.
- El derecho de niños y jóvenes a vivir experiencias educativas de aprendizajes de calidad
- La responsabilidad ética de proveer prioritariamente la formación y el conocimiento a los educandos en riesgo de ser marginados y excluídos de las oportunidades educativas.

Ainscow (1999); Bayliss (1998 y 1999); Giné (2001) Ortiz (2000a y 2000b); Rieser (1994) la escuela inclusiva considera que:

- Todos los niños pueden experimentar dificultades al aprender.
- Las dificultades de aprendizaje son resultado de la interacción entre lo que aporta el niño a la situación y el programa que ofrece la escuela.
- La escuela inclusiva tiene que ver con TODOS los niños. Se asume una aceptación incondicional de cualquier alumno.
- Las diferencias entre los alumnos se consideran un valor que fortalece la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje.

- Las características particulares de cada alumno deben ser el punto de partida para desarrollar el máximo potencial de cada uno.

2.2.20. Multiculturalidad

Siguiendo a Aguado (1997) la influencia de la multiculturalidad se refleja en el sistema educativo pero, aunque las acciones en el ámbito de la educación formal son necesarias, no son suficientes para pasar de la coexistencia a la convivencia intercultural.

2.2.21. La inclusión y la realidad educativa

La inclusión educativa es uno de los temas que en la escuela se discute día tras día y que es considerado por muchos docentes como una estrategia del gobierno para ahorrarse el dinero que se gastaba en las escuelas especiales y como otro de los pasos dentro del proceso de globalización, hasta se ha planteado como una moda que pronto acabará. Lo que hay que tener claro es que la educación es un derecho de la persona sin importar sus particularidades por lo que los niños deben estar en las aulas de clase con todas sus diferencias.

Las diferencias entre los estudiantes pueden verse como un problema pero, también queda la opción de aprovechar estas diferencias para encontrar propósitos mucho más interesantes para la educación de los que se manejan hoy y que lo que ha producido es un desgano por parte del

estudiante que no le ve razón de ser a una serie de temas muchas veces inconexos entre ellos y alejados de la realidad que viven los alumnos.

Pero los procesos de inclusión no son sencillos, son complejos y por lo tanto en ellos se manejan muchas variables ordenadas de tal manera que permitan que la integralidad del ser sea la que se encuentra en el aula de clase y no solo una parte de él, muchas veces la parte que más dificultades maneja.

Una de estas variables es la evaluación la cual no se puede ver como un instrumento, ni un conjunto de ellos, sino como dice Quiceno (1998) un campo de posibilidades. La noción de sujeto permite que aparezca el objeto mente, conocimiento, moral, ética, voluntad y deseo. ¿Cómo pensar una evaluación que tenga en cuenta el sujeto en todas sus dimensiones? Con el campo abierto del sujeto y si se le agrega el campo de la sociedad, de la cultura, se puede construir el proyecto de una evaluación compleja, articulada. La evaluación ya no es una medida, tampoco es un juicio o una sentencia, pues medida y juicio son las dos expresiones de una verdad penal y jurídica, que tiene como modelo el examen que, al decir de Foucault (1984), era la aplicación de una técnica de vigilancia y castigo.

2.2.22. Modelo pedagógico inclusivo

El modelo pedagógico que orienta la propuesta es el holístico o integral con los énfasis en los enfoques de aprendizaje significativo, cooperativo,

conceptual y experimental, fue elegido para facilitar el logro de la visión, la misión y los objetivos y la filosofía de la inclusión educativa, así como el perfil y los desafíos de la educación en nuestras comunidades. Esto significa que se utiliza el enfoque integral para formar sujetos de sí, desarrollar el pensamiento, las competencias y las inteligencias de los estudiantes.

En consecuencia, asumir este modelo pedagógico según Yus (2001) implica que:

- La pedagogía holística o integral orienta la construcción, reflexión, diseño, experimentación y gestión del currículo. Esto significa que el currículo es una tecnología utilizada por la pedagogía para proponer modelos educativos complejos.
- La pedagogía holística o integral posibilita definir el modelo curricular y las proyecciones educativa. O sea, que el modelo curricular se orienta por una mirada pedagógica integral, con el objeto de responder a los desafíos de la complejidad del entorno y de la misma educación.
- La pedagogía holística o integral permite reorganizar la enseñanza de tal manera que se convierta en un espacio de reflexión, de pensamiento y de investigación, en el cual se pone en escena el saber pedagógico de los maestros y se confrontan los esquemas, teorías, conceptos, prácticas y el mismo ser del maestro.

- El aprendizaje holístico o integral se convierte en un espacio múltiple, abierto a la diversidad de la mente de los estudiantes y de los maestros, que utiliza estrategias, métodos, técnicas e instrumentos tecnológicos para potenciar la mente humana, que se puede dar en diferentes contextos. Estos pueden ser los propios de las áreas o externos al mundo escolar.
- La instrucción holística o integral parte por reconocer la complejidad del currículo y por ello define los contenidos con base en la distinción de conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales; así mismo introduce diversas metodologías cognitivas para facilitar la apropiación y construcción del conocimiento en los estudiantes, basado en procesos de investigación que permitan la construcción de competencias de acuerdo con las áreas y las potencialidades de los estudiantes. Por otra parte, asume el aprendizaje y uso de estrategias cognitivas, metacognitivas, ambientales y de apoyo para fortalecer la instrucción y por último tiene en cuenta las didácticas específicas de las áreas, manteniendo un núcleo básico que es la investigación, como pilar de la instrucción.
- La formación gira alrededor de permitir y facilitar la construcción del proyecto de vida de los estudiantes, por lo tanto, nos enfrentamos una multiplicidad o complejidad de proyectos de vida. En consecuencia, la humanidad es el desafío de la formación.

2.2.23. Fundamento pedagógico de educación inclusiva

La tendencia pedagógica sobre la cual se trabaja la educación inclusiva no se limita a una sola sino que toma en cuenta, siendo consecuentes con el holismo, Briceño, J. (2010) aspectos de tendencias pedagógicas contemporáneas, es así como de la *Escuela Nueva o Activa* se toma la tarea del maestro la cual debe ser proporcionar el medio "que estimule" la respuesta necesaria del estudiante y dirija el aprendizaje, el método de trabajo libre y cooperado en equipos de trabajo partiendo de la investigación del entorno en que se encuentra el estudiante y por lo tanto la estrategia debe adecuarse a estas características.

De la Tecnología Educativa se toma el modo sistémico de concebir, aplicar y evaluar la totalidad del proceso educativo en función de unos objetivos, la diferencia radica en que en este caso los objetivos no son tan precisos como se plantea en esta tendencia pedagógica. Además, se utilizan los diferentes medios e instrumentos tecnológicos que se vienen desarrollando para la educación.

La Pedagogía Autogestionaria según Escudero (1981) sostiene que aporta en la propuesta llamando a la participación directa de todos los interesados, profesores, alumnos y padres de familia, en la organización de todas las esferas de la vida escolar y la organización grupal del aprendizaje. Los alumnos son considerados como sujetos con responsabilidad de aprender y perfeccionarse, los cuales participan activamente en la gestión y tareas

escolares. El profesor se caracteriza por su no directividad, su participación consiste en plantear preguntas, suscitar problemas, estimular y mostrar alternativas posibles.

El análisis de los procesos de pensamiento determinados desde el factor biológico y el factor social es el aporte de la Perspectiva Cognoscitiva. De Vega (1984), Pozo (1996) El desarrollo se define como el incremento de la capacidad del individuo para manejar información del ambiente, a través de la adquisición de mecanismos mediadores durante el aprendizaje. El hombre se concibe como un organismo activo, que actúa sobre su ambiente utilizando estrategias para la formación de conceptos y la solución de problemas.

La Pedagogía Operatoria le asigna un papel esencial al error que el niño comete en la interpretación de la realidad. No son considerados como falta, sino pasos necesarios para el proceso constructivo, por lo que se contribuirá a desarrollar el conocimiento en la medida en que se tenga conciencia de que los errores del niño forman parte de la interpretación del mundo. El papel de la escuela en esta propuesta consiste en estimular el desarrollo de las aptitudes intelectuales del niño que le permitan el descubrimiento de los conocimientos. La enseñanza debe tener en cuenta el ritmo evolutivo del niño y organizar situaciones que favorezcan el desarrollo intelectual, afectivo y social del alumno. (Piaget,1995).

El Constructivismo se considera como una epistemología Carretero (1997) que concibe al conocimiento como una construcción personal que realiza el hombre en interacción con el mundo circundante. Plantea que todo conocimiento es una construcción humana que se construye a partir de estructuras previas y este conocimiento tiene un valor personal. Hay dos aspectos claves en esta tendencia: en primer lugar, la construcción activa del conocimiento, fundamentalmente la construcción de conceptos e hipótesis, sobre la base de experiencias y conocimientos previos, y en segundo lugar, el papel que juegan la experiencia y la interacción con el mundo físico y el mundo social, en ambos casos mediante las acciones físicas y los modelos verbales.

La Torre (2003) La Investigación Acción es una modalidad de las corrientes críticas de la investigación social y educativa, que relaciona de forma sistemática la reflexión teórica acerca de una realidad con la acción transformadora sobre ella. La significación de sus ideas en el ámbito educativo permite considerarla como una tendencia pedagógica que entra en consonancia con los reclamos actuales de renovación de la enseñanza, frente a las insuficiencias de los enfoques tradicionales. El enfoque de la Investigación Acción, como tendencia pedagógica, se manifiesta en diversas direcciones, fuertemente imbricadas entre sí, que se concreta en las formas de concebir y realizar la investigación educativa, el diseño y el desarrollo del currículo, el proceso de enseñanza aprendizaje, la formación y superación didáctica de los profesores y la actividad de aprendizaje de

los estudiantes. La investigación, desde esta perspectiva, se inserta y toma cuerpo en todas las tareas fundamentales de la institución educativa, como un atributo inherente a su actividad. Se trata de una visión de la ciencia educativa (y social en general), donde la acción y la participación constituyen uno de sus fundamentos científicos.

Vigotsky (1988) el Enfoque Histórico Cultural en la enseñanza plantea que la enseñanza y la educación constituyen formas universales y necesarias del proceso de desarrollo psíquico humano y es fundamentalmente a través de ellas que el hombre se apropia de la cultura, de la experiencia histórico-social de la humanidad. Esta enseñanza no tiene un contenido estable, sino variable ya que está determinada históricamente, por lo que el desarrollo psíquico del niño también tendrá un carácter histórico-concreto de acuerdo con el nivel de desarrollo de la sociedad y de las condiciones de su educación. (Wertsch, 1993, p. 55).

2.2.24. Dimensiones del desarrollo humano y la inclusión educativa

a) DIMENSIÓN COMUNICATIVA

"Educar para el desarrollo de competencias es permitir la construcción de conocimientos, la participación activa y responsable de los alumnos, la creación colectiva de deberes, significados y realidades, y de un ser humano que se desarrolla como tal a través del encuentro con el otro y con la cultura." (Almanza. AÑO, p. FALTA PÁGINA)

Portela (2006) La dimensión comunicativa está dirigida a expresar a través del lenguaje acontecimientos y fenómenos de la realidad, construir mundos posibles, establecer relaciones comunicativas, manifestar el pensamiento, servir de herramienta en la representación y construcción de los conocimientos, plantear necesidades personales, formar vínculos sociales y afectivos, expresar emociones y sentimientos. El lenguaje se asume como discurso y desde esta perspectiva la formación en la dimensión se orienta hacia la comprensión y elaboración de diversos discursos, tanto de las áreas de conocimiento como de la vida cotidiana. Esta visión le exige una apuesta discursiva que le permita a todos los estudiantes contar con las herramientas para el conocimiento y para resignificarse así mismos. Por otra parte, Lindgren (1985) afirma que "el lenguaje no es tanto un sistema para reproducir ideas sino un moldeador de las mismas y una guía de la actividad mental del individuo.

La corporeidad es realidad y origen de la comunicación, a través de ella se puede perfilar nuestra imagen. Así los demás comprenden y se relacionan con la persona; tanto la revelación de nuestra intimidad como la revelación de nuestra disponibilidad. Cuando la persona reconoce, asume y aprueba su cuerpo es cuando tiene conocimiento de él, toma conciencia de su corporeidad y es capaz de comunicarse a partir de él. A esto se refiere Gurméndez (1981) cuando nos indica que no hay una separación tajante entre el cuerpo, lleno y capaz de

sensibilidad, y el mundo. Afirma de esa sensibilidad a flor de piel se constituye el adentro y las personas comienzan a sentirse, a percibirse como una realidad presente: un cuerpo con posibilidad de comunicación.

Davis (1976) y Rebel (1995) indican que la comunicación no verbal se inicia primeramente en el lenguaje del cuerpo y necesita de unos contextos sociales: el cuerpo de una persona, el de los otros, el espacio corporal o proxémica, el esquema corporal y el mundo. Según Allan Pease (1995) en el lenguaje, el 65% es no verbal, o sea corporal; el 28% está en el tono y otros aspectos paralelos; el 7% sería lenguaje a través de las palabras.

b) DIMENSIÓN CORPORAL

Se entiende la dimensión corporal como aquella que se desarrolla alrededor de la experiencia corporal que se constituye en la complejidad de acciones y relaciones del hombre y la mujer con el mundo, dando lugar a la vivencia y construcción de experiencias éticas, estéticas, cognitivas y expresivas o comunicativas que tienen como condiciones el desarrollo de competencias para su apropiación, aplicación y transformación. Aunque se comparte esta visión de lo corporal, la pedagogía holística insiste en la conexión mente-cuerpo. El cuerpo ha sido fragmentado por la sociedad normalizadora y la

pedagogía hace suya la perspectiva de considerar al cuerpo como una complejidad integrada.

Según Bourdieu (1977, p. 59), citado por Pedraza (1999): El cuerpo funciona como un lenguaje por medio del cual uno es hablado, donde se revela lo más oculto y lo más verdadero a la vez, pues es lo menos controlado y controlable conscientemente, así mismo es un producto social cuyas propiedades son aprehendidas a través de categorías de percepción y de sistemas de clasificación social (…)

La postura es una señal en gran parte involuntaria que puede participar en el proceso de comunicación. Se entiende por postura la disposición del cuerpo, o sus partes, en relación con un sistema de referencias determinado (Corrace, 1980). Dicho sistema de referencia puede ser doble, por una parte la orientación de un elemento del cuerpo en relación a otro, o con el resto del cuerpo; y por otra una orientación corporal o de sus partes relativa a otros cuerpos de otros individuos. La postura varía con el estado emotivo especialmente a través de la dimensión relajamiento-tensión (Mehrabian, 1971). Ekman y Friesen (1969) señalan que la postura es menos controlable que el rostro o el tono de voz, por lo que puede revelar a los demás la actitud de los sujetos, así como la confianza o la imagen que tienen de si mismos. Trower, Bryant y Argyle (1978) afirman que las posiciones de la postura corporal sirven para comunicar distintos rasgos como las

actitudes y las emociones. Mehrabian (1971) apunta, también, la existencia de una relación lineal entre postura y actitud hacia el receptor. Este autor, analizando la comunicación de actitudes y estatus a través de indicios posicionales observó que la "relajación posicional" (posición asimétrica de articulaciones, inclinación oblicua o recostada, y relajación de manos y cuello), puede relacionarse con diferencias de estatus social entre “señalador” y receptor, de tal manera que si el receptor es de estatus inferior, el “señalador” se mostrará más relajado y al contrario con un receptor de estatus superior, el “señalador” se mostrará más tenso.

El cuerpo como lenguaje es una perspectiva valiosa que nos brinda la posibilidad de identificar e identificarnos dentro de la sociedad, ya que cada movimiento que se emite revela lo que conforma a cada sujeto, su cultura, su condición social y política. En este sentido, concebimos el cuerpo como una construcción social y no meramente con una concepción biológica, ya que son las prácticas culturales y sociales las que construyen, producen y transforman el cuerpo; donde los discursos corporales de cada individuo son los que median esta construcción.

Dichos discursos corporales se construyen en uno de los núcleos fundamentales de la sociedad, en la institución escolar, en la cual se evidencian ciertas prácticas disciplinarias que no permiten el

desarrollo tanto social, como corporal del individuo, lo que conlleva a que el niño y la niña se desenvuelvan en una cultura de hostilidad, dónde el cuerpo es disciplinado y homogenizado, es decir, la educación educa cuerpos sujetados.

El aprendizaje involucra al cuerpo. Al asumir el aprendizaje corporal se requiere resignificar el cuerpo como una totalidad/parte y como la posibilidad de conexión con la tierra y como un escenario de la conciencia del estudiante. El desarrollo corporal involucra al desarrollo motor, emocional y sexual.

La dimensión corporal involucra diferentes procesos como los de formación de desarrollo físico y motriz, las habilidades práxicas, la experiencia corporal, la experiencia lúdica, la inteligencia corporal cinestésica y la inteligencia espacial.

c) DIMENSIÓN ÉTICA

Los niños, niñas y adultos diferentes pueden constituir su autonomía moral en la medida en que desde su interior emerja el deseo de tratar al diferente como desearían ser tratados ellos mismos. Lo cual lleva a plantear que los juicios de discriminación, racismo, exclusión, estereotipos, etc., expresan una moralidad heterónoma y conspiran contra la autonomía moral de las personas.

En consecuencia, la formación de la autonomía moral implica que en todas las instituciones educativas se promueve una cultura de las relaciones reciprocas y del respeto mutuo. La única fuente de la moralidad es la sociedad. Es decir, que la moralidad consiste en un sistema de reglas, pero necesita de un ambiente social para llevarse a cabo, por eso sea que los juicios morales del niño sean heterónomos o autónomos aceptados bajo presión o elaborados en libertad, esta moralidad es social. Esto significa que el racismo es social y la escuela como una institución social tiene la posibilidad de crear una ética de la reciprocidad.

Al abordar las éticas del cuidado como la manera propicia para hacer conciencia y del cuerpo como una construcción social, cultural y política en la escuela, se busca proyectar intervenciones pedagógicas que permitan que los niños y niñas se relacionen de manera adecuada, siendo hospitalarios al recibir y aceptar al otro tal como es.

Según Boff (2003), es posible conformar una sociedad en dónde exista una relación basada en el cuidado, en la que haya una bidireccionalidad fundamental entre amar y cuidar, es decir, que quien ama es cuidado y quien cuida es amado, para así conformar una civilización en la que sea posible "prevenir los daños futuros" y "regenerar los daños pasados".

Es principalmente por esto que vemos en las éticas del cuidado, el camino para permitir el desarrollo de habilidades sociales en la población con la que se trabajó durante el desarrollo de nuestro trabajo de grado. Ya que de

acuerdo con Boff, fomentar el vivo ejercicio del cuidado permite mantener la “sostenibilidad”, “justo equilibrio” y “beneficio racional” del lugar en el que se convive. Como él mismo lo afirma, el cuidado es anterior al cuerpo y el espíritu, el cuidado es lo primero que moldea al ser humano, el que permite que el hombre surja.

Abarcaremos las éticas del cuidado como una opción para la convivencia en la institución escolar, desde los aportes que lograron construir Noddings (1984) y su maestra Gilligan (1982) quienes decidieron hacer una crítica a la propuesta de educación moral.

Es así como en el año 2005, la autora plantea la necesidad de construir un mundo mejor con una educación desde las éticas del cuidado y la compasión. Un mundo donde se esperan ciudadanos que cuiden de sí mismos, de los otros y de su entorno, mediante el acercamiento de la realidad del mundo, vivenciada desde las escuelas, centrada en el reconocimiento de los sentimientos que surgen naturalmente en las personas, siendo seres que necesitan ser amados, cuidados, valorados y aceptados por la sociedad; esto consiste en recordar que somos humanos y así mismo es derecho de todos vivir humanamente. La ética del cuidado es entonces una ética relacional no individual. Noddings (AÑO) describe el cuidado como: “Una conexión o encuentro entre dos seres humanos, un cuidador y un receptor de cuidado. Para que la relación sea llamada

propiamente cuidado, ambas partes deben contribuir a esto de diferentes maneras" (FALTA PÁGINA)

Es así como en el año 2005, la autora plantea la necesidad de construir un mundo mejor con una educación desde las éticas del cuidado y la compasión. Un mundo donde se esperan ciudadanos que cuiden de sí mismos, de los otros y de su entorno, mediante el acercamiento de la realidad del mundo, vivenciada desde las escuelas, centrada en el reconocimiento de los sentimientos que surgen naturalmente en las personas, siendo seres que necesitan ser amados, cuidados, valorados y aceptados por la sociedad; esto consiste en recordar que somos humanos y así mismo es derecho de todos vivir humanamente. La ética del cuidado es entonces una ética relacional no individual. Noddings describe el cuidado como: "Una conexión o encuentro entre dos seres humanos, un cuidador y un receptor de cuidado. Para que la relación sea llamada propiamente cuidado, ambas partes deben contribuir a esto de diferentes maneras"

2.3. Definición conceptual

El Teatro

Teatro poderoso instrumento de renovación de la escuela es el juego simbólico de roles, recreando un tiempo y espacio simulados para probar a ser otros, donde el niño ensaya papeles que le resultan atractivos por factores afectivos o por el deseo de ejercer sus funciones y, de este modo, manifiesta la disposición natural

en la representación de sí mismo y de otros en un lenguaje dramático ejerciendo importancia en la interacción. (Tejerina, 1993)

Aprendizaje en educación

La Educación, en la actualidad está planteada en más que entregar una cantidad enorme de conocimientos a los alumnos, es facilitar herramientas necesarias para desarrollar habilidades que permitan utilizar en la vida diaria lo aprendido, de distintos modos, y conocimientos fundamentales que sirvan de base para adquirir otros más complejos (Barragán, 1999).

Educación Inclusiva

La diversidad, según Belmonte Nieto (1998:17), se puede definir como todo aquello que hace a las personas y a los colectivos diferentes. Pero no entender la diferencia como un factor de desigualdad entre el alumnado, sino un derecho del alumno y a su vez un deber de los demás el respetarlo. Existen tres grandes bloques donde se manifiesta la diversidad. En primer lugar en los factores físicos, los cuales se consideran propiciadores de la diversidad el sexo, la edad cronológica y el desarrollo corporal. Por otro lado, encontramos los factores socioculturales, donde la procedencia social, cultural o geográfica de las familias también se considera motivo de diversidad como consecuencia de las diferentes costumbres, sistemas de valores, etc… Por último, los factores académicos, los cuales aglutinan diversas variables. Estas variables concentran, la capacidad de aprendizaje, la cual cosa hace referencia al ritmo de aprendizaje de cada alumno, el cual

será diferente en cada uno de ellos; por otro lado, atendemos a los conocimientos previos que no tienen por qué haber sido adquiridos por el simple hecho de haber realizado cursos inferiores. También hay que tener en cuenta la motivación, ya que es un factor decisivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Capitulo iii

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Descripción del trabajo de campo

A los grupos experimental y control se les tomó un pre test luego se estableció la estructura básica de los talleres y charlas, orientado hacia los objetivos planteados, los contenidos y las actividades correspondientes a realizar con cada uno de los participantes del grupo experimental. Durante cuatro meses se desarrollaron las actividades tres veces por semana. Las actividades del programa realizadas con los estudiantes, se ejecutaron dentro del horario de clases y en varias oportunidades en las horas de recreo de los estudiantes, durante este proceso se realizó una evaluación continua para implementar en el momento oportuno las respectivas modificaciones y correcciones necesarias para su retroalimentación y enriquecimiento de las actividades programadas.

También se estableció la acción, sobre el teatro como estrategia pedagógica; la autogestión participativa, la cogestión grupal, tomando en cuenta la aplicación, generalización y transferencia sobre los planteamientos de la educación inclusiva como alternativa de la minimización de barreras en el aprendizaje de los agentes participantes, al finalizar esta etapa se tomó luego el post test para evaluar los resultados y establecer los progresos en cuanto al desarrollo socioemocional del grupo experimental y el grupo control.

3.2. Presentación resultados e interpretación de la información.

Para una mejor comprensión se han considerado tres momentos en el análisis de los resultados: el p**rimero,** referido al análisis comparativo de la práctica de educación inclusiva de los niños en el pre test; el **segundo**, al análisis comparativo de la práctica de educación inclusiva de los niños en el post test y t**ercero**, referido al análisis comparativo de la práctica de educación inclusiva de los niños en el pre test y post test del grupo experimental.

- **Análisis comparativo de la práctica de educación inclusiva de los niños en el pre test.**

Tabla 1: Matriz de puntuaciones y escala de la práctica de educación inclusiva de los niños del segundo grado del GE y GC, obtenidos en el pre test

	Grupo Experimental (GE)								Grupo Control (GC)							
	D1: Comunicativa		D2: Corporal		D3: Ética		Total		D1: Comunicativa		D2: Corporal		D3: Ética		Total	
	P	*E*	*P*	*E*	*P*	*E*	*P*	*E*	*P*	*E*	*P*	*E*	*P*	*E*	*P*	*E*
1	17	Nunca	22	Rara vez	20	Rara vez	59	Rara vez	24	Rara vez	23	Rara vez	23	Rara vez	70	**Rara vez**
2	17	Nunca	18	Nunca	18	Nunca	53	Nunca	20	Rara vez	18	Nunca	20	Rara vez	58	**Rara vez**
3	18	Nunca	16	Nunca	18	Nunca	52	Nunca	19	Rara vez	16	Nunca	18	Nunca	53	**Nunca**
4	21	Rara vez	19	Rara vez	16	Nunca	56	Rara vez	22	Rara vez	20	Rara vez	18	Nunca	60	**Rara vez**
5	15	Nunca	17	Nunca	18	Nunca	50	Nunca	22	Rara vez	17	Nunca	18	Nunca	57	**Rara vez**
6	18	Nunca	20	Rara vez	20	Rara vez	58	Rara vez	20	Rara vez	21	Rara vez	20	Rara vez	61	**Rara vez**
7	21	Rara vez	20	Rara vez	19	Rara vez	60	Rara vez	20	Rara vez	20	Rara vez	20	Rara vez	60	**Rara vez**
8	18	Nunca	18	Nunca	20	Rara vez	56	Rara vez	21	Rara vez	18	Nunca	20	Rara vez	59	**Rara vez**
9	20	Rara vez	18	Nunca	19	Rara vez	57	Rara vez	22	Rara vez	18	Nunca	21	Rara vez	61	**Rara vez**
10	18	Nunca	16	Nunca	18	Nunca	52	Nunca	20	Rara vez	17	Nunca	21	Rara vez	58	**Rara vez**
11	13	Nunca	19	Rara vez	22	Rara vez	54	Nunca	28	Algunas veces	27	Algunas	25	Rara vez	80	**Algunas veces**
12	17	Nunca	17	Nunca	15	Nunca	49	Nunca	18	Nunca	17	Nunca	17	Nunca	52	**Nunca**
13	20	Rara vez	16	Nunca	16	Nunca	52	Nunca	21	Rara vez	18	Nunca	20	Rara vez	59	**Rara vez**
14	18	Nunca	17	Nunca	18	Nunca	53	Nunca	21	Rara vez	16	Nunca	22	Rara vez	59	**Rara vez**
15	18	Nunca	18	Nunca	16	Nunca	52	Nunca	23	Rara vez	21	Rara vez	20	Rara vez	64	**Rara vez**
16	17	Nunca	20	Rara vez	20	Rara vez	57	Rara vez	27	Algunas veces	27	Algunas veces	26	Rara vez	80	**Algunas veces**
17	20	Rara vez	17	Nunca	18	Nunca	55	Rara vez	17	Nunca	21	Rara vez	28	Algunas veces	66	**Rara vez**
18	19	Rara vez	20	Rara vez	20	Rara vez	59	Rara vez	18	Nunca	18	Nunca	14	Nunca	50	**Nunca**
19	19	Rara vez	19	Rara vez	21	Rara vez	59	Rara vez	21	Rara vez	21	Rara vez	23	Rara vez	65	**Rara vez**
20	19	Rara vez	19	Rara vez	17	Nunca	55	Rara vez	20	Rara vez	21	Rara vez	16	Nunca	57	**Rara vez**
21	19	Rara vez	15	Nunca	18	Nunca	52	Nunca	19	Rara vez	20	Rara vez	21	Rara vez	60	**Rara vez**
22	21	Rara vez	18	Nunca	17	Nunca	56	Rara vez	20	Rara vez	18	Nunca	18	Nunca	56	**Rara vez**
23	18	Nunca	17	Nunca	17	Nunca	52	Nunca	18	Nunca	16	Nunca	21	Rara vez	55	**Rara vez**
24	**20**	**Rara vez**	**19**	**Rara vez**	**16**	**Nunca**	**55**	**Rara vez**	**27**	**Algunas veces**	**23**	**Rara vez**	**19**	**Rara vez**	**69**	**Rara vez**

Fuente: Resultados obtenidos en el pre test a los niños del segundo grado de la Institución Educativa Libertador San Martín de Recuay – 2016.

Leyenda:

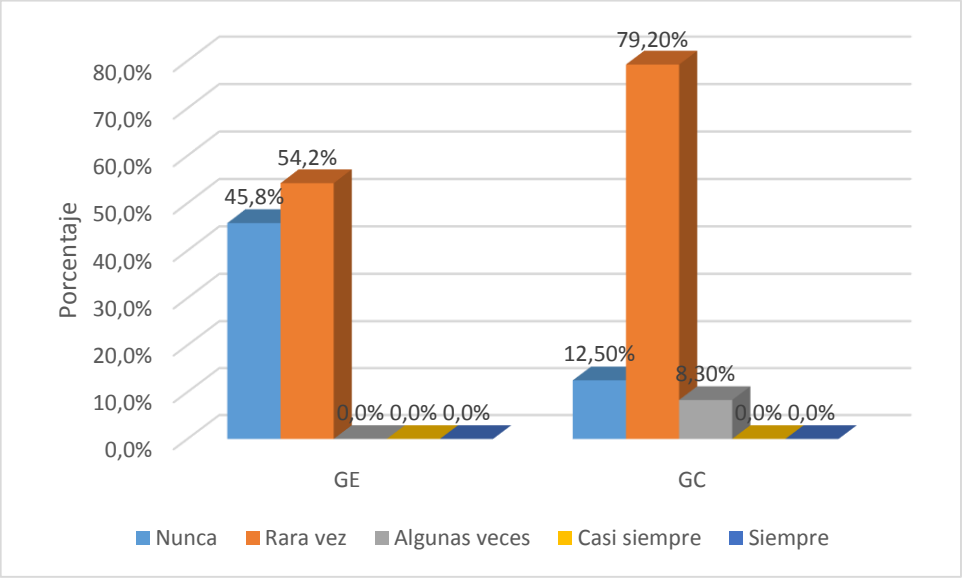
Escala de la práctica de educación inclusiva	PUNTAJE/INTERVALOS			
	D1	D2	D3	TOTAL
Nunca	[10-18]	[10-18]	[10-18]	[30-54]
Rara vez	[19-26]	[19-26]	[19-26]	[55-78]
Algunas veces	[27-34]	[27-34]	[27-34]	[79-102]
Casi siempre	[35-42]	[35-42]	[35-42]	[103-126]
Siempre	[43-50]	[43-50]	[43-50]	[127-150]

Tabla 2: Distribución numérica y porcentual de la práctica de educación inclusiva de los niños del GE y GC, según pre test

Escala de la práctica de educación inclusiva	GE		GC	
	N	%	N	%
Nunca	11	45.8%	3	12.5%
Rara vez	13	54.2%	19	79.2%
Algunas veces	0	0.0%	2	8.3%
Casi siempre	0	0.0%	0	0.0%
Siempre	0	0.0%	0	0.0%
Total	**24**	**100%**	**24**	**100%**

Fuente: Tabla 1

Figura 1: Distribución porcentual de la práctica de educación inclusiva de los niños del GE y GC, según pre test



Fuente: Tabla 2

Descripción: En la tabla 2 y figura 1, se observa que en el GE (Grupo experimental) el 54.2% de los niños rara vez practicaban la educación inclusiva, y el 45.8% nunca practicaban la educación inclusiva. En el GC (grupo control) el 79.2% de los niños rara vez practicaban la educación inclusiva, el 12.5% nunca practicaban la educación inclusiva y el 8.3% algunas veces practicaban la educación inclusiva.

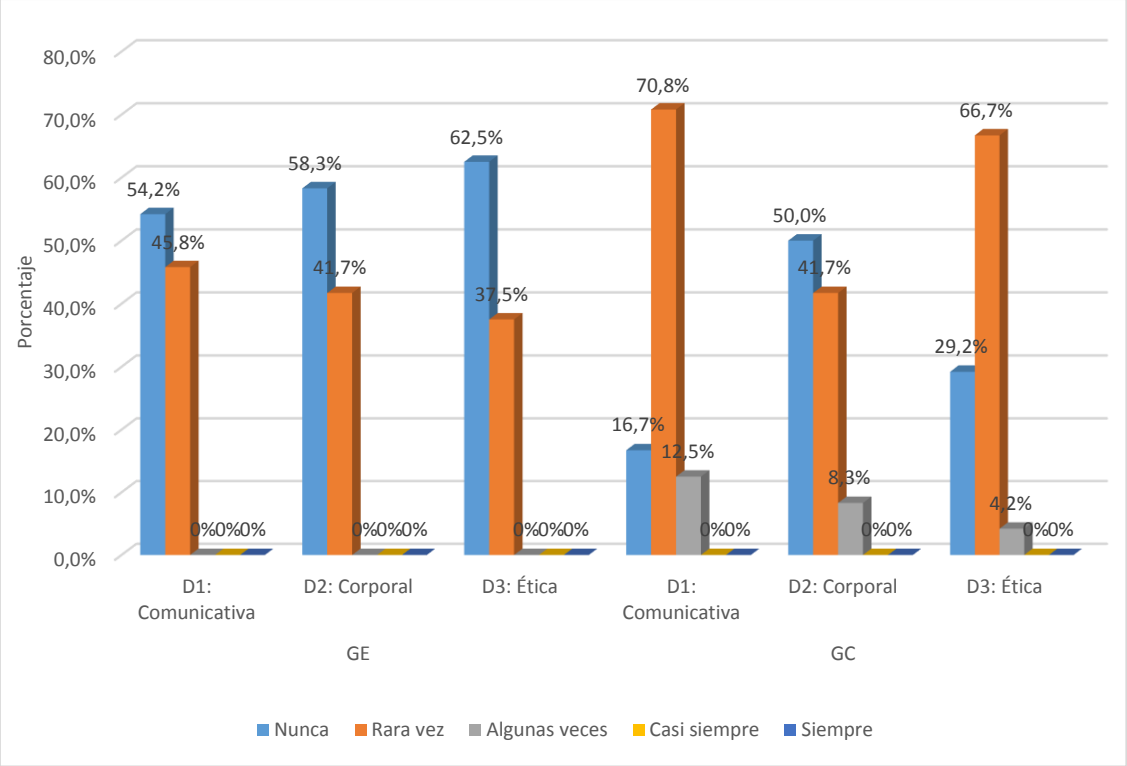
Se puede observar que el grupo control tiene una pequeña ventaja sobre el grupo experimental ya que en este hay un 30% de niños que algunas veces practicaban la educación inclusiva e incluso un 79% de niños que rara vez practican la educación inclusiva.

Tabla 3: Distribución porcentual de la práctica de educación inclusiva de los niños del GE y GC, según dimensiones en el pre test

Escala de la práctica de educación inclusiva	GE			GC		
	D1: Comunicativa	D2: Corporal	D3: Ética	D1: Comunicativa	D2: Corporal	D3: Ética
Nunca	54.2%	58.3%	62.5%	16.7%	50.0%	29.2%
Rara vez	45.8%	41.7%	37.5%	70.8%	41.7%	66.7%
Algunas veces	0.0%	0.0%	0.0%	12.5%	8.3%	4.2%
Casi siempre	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Siempre	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Total	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

Fuente: Tabla 1

Figura 2: Distribución porcentual de la práctica de educación inclusiva de los niños del GE y GC, según dimensiones en el pre test



Fuente: Tabla 3

Descripción: De la tabla 3 y figura 2, se observa:

- En la dimensión comunicativa: en el GE el 54.2% de los niños nunca practicaban adecuadamente la comunicación y el 45.8% de los niños rara vez lo practicaban. En el GC el 70.8% de los niños rara vez practicaban adecuadamente la comunicación, el 16.7% nunca lo practicaban adecuadamente y el 12.5% lo practicaban algunas veces. Estos resultados se obtuvieron en el pre test aplicado a los niños del segundo grado de la I. E. Libertador San Martín de Recuay en el año 2016.

- En la dimensión corporal: en el GE el 58.3% de los niños no mostraban un adecuado desarrollo corporal y el 41.7% rara vez mostraba un adecuado desarrollo corporal. En el GC el 50% de los niños nunca demostraban un adecuado desarrollo corporal, el 41.7% lo demostraban rara vez y el 8.3% lo demostraban algunas veces. Estos datos corresponden al pre test aplicado a los niños del segundo grado de la I. E. Libertador San Martín de Recuay en el año 2016.

- En la dimensión ética: en el GE el 62.5% de los niños no presentaban un adecuado desarrollo ético y el 37.5% rara vez lo demostraban. En el GC el 66.7% de los niños rara vez demostraban un adecuado desarrollo ético, el 29.2% nunca lo demostraban y el 4.2% algunas veces lo demostraba. Esto se obtuvo en el pre test aplicado a los niños del segundo grado de la I. E. Libertador San Martín de Recuay en el año 2016.

Podemos notar que en cada una de las dimensiones el GC sobresalió con el porcentaje de niños que se encontraban en la escala rara vez, a diferencia del GE que mostro mayor porcentaje de niños que se ubicaban en la escala nunca.

- **Análisis comparativo de la práctica de educación inclusiva en el post test.**

Tabla 4: Matriz de puntuaciones y escala de la práctica de educación inclusiva de los niños del GE y GC, obtenidos en el post test

	Grupo Experimental (GE)								Grupo Control (GC)							
	D1: Comunicativa		D2: Corporal		D3: Ética		Total		D1: Comunicativa		D2: Corporal		D3: Ética		Total	
	P	*E*	*P*	*E*	*P*	*E*	*P*	*E*	*P*	*E*	*P*	*E*	*P*	*E*	*P*	*E*
1	37	Casi siempre	43	Siempre	43	Siempre	123	Casi siempre	24	Rara vez	24	Rara vez	26	Rara vez	74	**Rara vez**
2	41	Casi siempre	38	Casi siempre	38	Casi siempre	117	Casi siempre	20	Rara vez	20	Rara vez	27	Algunas veces	67	**Rara vez**
3	42	Casi siempre	43	Siempre	38	Casi siempre	123	Casi siempre	22	Rara vez	24	Rara vez	21	Rara vez	67	**Rara vez**
4	43	Siempre	39	Casi siempre	36	Casi siempre	118	Casi siempre	22	Rara vez	20	Rara vez	23	Rara vez	65	**Rara vez**
5	35	Casi siempre	37	Casi siempre	38	Casi siempre	110	Casi siempre	27	Algunas veces	21	Rara vez	24	Rara vez	72	**Rara vez**
6	38	Casi siempre	42	Casi siempre	40	Casi siempre	120	Casi siempre	23	Rara vez	21	Rara vez	23	Rara vez	67	**Rara vez**
7	41	Casi siempre	40	Casi siempre	39	Casi siempre	120	Casi siempre	22	Rara vez	20	Rara vez	24	Rara vez	66	**Rara vez**
8	36	Casi siempre	42	Casi siempre	40	Casi siempre	118	Casi siempre	21	Rara vez	23	Rara vez	24	Rara vez	68	**Rara vez**
9	33	Algunas veces	33	Algunas veces	33	Algunas veces	99	Algunas veces	28	Algunas veces	21	Rara vez	28	Algunas veces	77	**Rara vez**
10	40	Casi	45	Siempre	43	Siempre	128	Siempre	20	Rara vez	19	Rara vez	22	Rara vez	61	**Rara vez**
11	43	Siempre	43	Siempre	42	Casi siempre	128	Siempre	20	Rara vez	23	Rara vez	22	Rara vez	65	**Rara vez**
12	38	Casi siempre	45	Siempre	35	Casi siempre	118	Casi siempre	24	Rara vez	19	Rara vez	18	Nunca	61	**Rara vez**
13	40	Casi siempre	41	Casi siempre	32	Algunas veces	113	Casi siempre	28	Algunas veces	18	Nunca	26	Rara vez	72	**Rara vez**
14	37	Casi siempre	33	Algunas veces	32	Algunas veces	102	Algunas veces	28	Algunas veces	20	Rara vez	22	Rara vez	70	**Rara vez**
15	33	Algunas veces	40	Casi siempre	36	Casi siempre	109	Casi siempre	23	Rara vez	21	Rara vez	22	Rara vez	66	**Rara vez**
16	43	Siempre	34	Algunas veces	40	Casi siempre	117	Casi siempre	23	Rara vez	21	Rara vez	21	Rara vez	65	**Rara vez**
17	44	Siempre	43	Siempre	43	Siempre	130	Siempre	36	Casi siempre	23	Rara vez	23	Rara vez	82	**Algunas veces**
18	43	Siempre	40	Casi siempre	40	Casi siempre	123	Casi siempre	35	Casi siempre	27	Algunas veces	41	Casi siempre	103	**Casi siempre**
19	39	Casi siempre	44	Siempre	44	Siempre	127	Siempre	24	Rara vez	21	Rara vez	23	Rara vez	68	**Rara vez**
20	39	Casi siempre	32	Algunas veces	31	Algunas veces	102	Algunas veces	32	Algunas veces	21	Rara vez	24	Rara vez	77	**Rara vez**
21	39	Casi siempre	45	Siempre	45	Siempre	129	Siempre	26	Rara vez	22	Rara vez	26	Rara vez	74	**Rara vez**
22	44	Siempre	38	Casi siempre	45	Siempre	127	Siempre	28	Algunas veces	27	Algunas veces	27	Algunas veces	82	**Algunas veces**
23	38	Casi siempre	43	Siempre	37	Casi siempre	118	Casi siempre	25	Rara vez	19	Rara vez	24	Rara vez	68	**Rara vez**
24	**40**	**Casi siempr**	**39**	**Casi siempre**	**46**	**Siempre**	**125**	**Casi siempre**	**22**	**Rara vez**	**23**	**Rara vez**	**28**	**Algunas veces**	**73**	**Rara vez**

Fuente: Resultados obtenidos en el post test a los niños del segundo grado de la Institución Educativa Libertador San Martín de Recuay – 2016.

Leyenda:

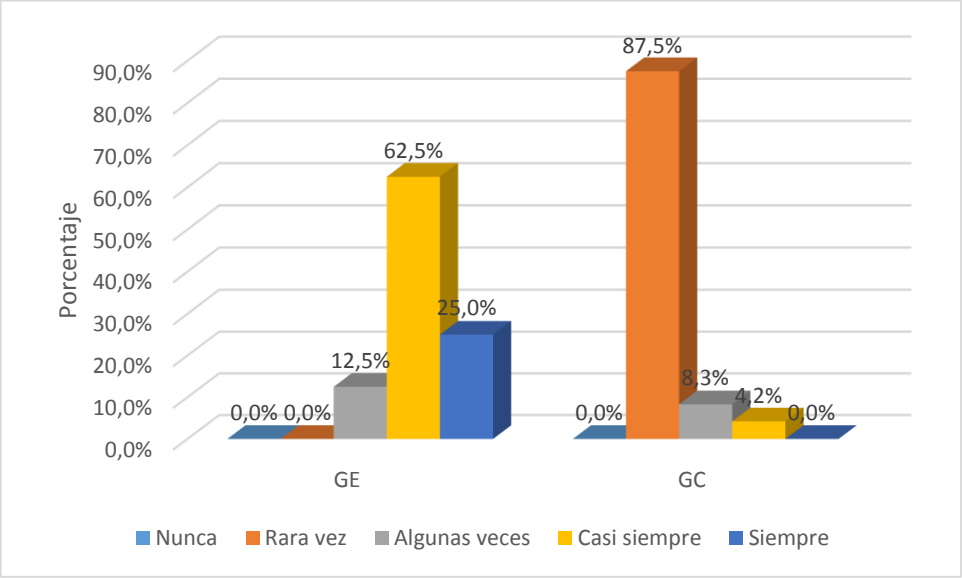
Escala de la práctica de educación inclusiva	PUNTAJE/INTERVALOS			
	D1	D2	D3	TOTAL
Nunca	[10-18]	[10-18]	[10-18]	[30-54]
Rara vez	[19-26]	[19-26]	[19-26]	[55-78]
Algunas veces	[27-34]	[27-34]	[27-34]	[79-102]
Casi siempre	[35-42]	[35-42]	[35-42]	[103-126]
Siempre	[43-50]	[43-50]	[43-50]	[127-150]

Tabla 5: Distribución numérica y porcentual de la práctica de educación inclusiva de los niños del GE y GC, según post test

Escala de la práctica de educación inclusiva	GE		GC	
	N	%	N	%
Nunca	0	0.0%	0	0.0%
Rara vez	0	0.0%	21	87.5%
Algunas veces	3	12.5%	2	8.3%
Casi siempre	15	62.5%	1	4.2%
Siempre	6	25.0%	0	0.0%
Total	**24**	**100%**	**24**	**100%**

Fuente: Tabla 4

Figura 3: Distribución porcentual de la práctica de educación inclusiva de los niños del GE y GC, en el post test



Fuente: Tabla 5

Descripción: En la tabla 5 y figura 3, se observa que en el GE (Grupo experimental) el 62.5% de los niños casi siempre practican la educación inclusiva, el 25% siempre practican la educación inclusiva y el 12.5% algunas veces practican la educación inclusiva. En el GC (grupo control) el 87.5% de los niños rara vez practican la educación inclusiva, el 8.3% algunas veces practican la educación inclusiva y el 4.2% casi siempre practica la educación inclusiva.

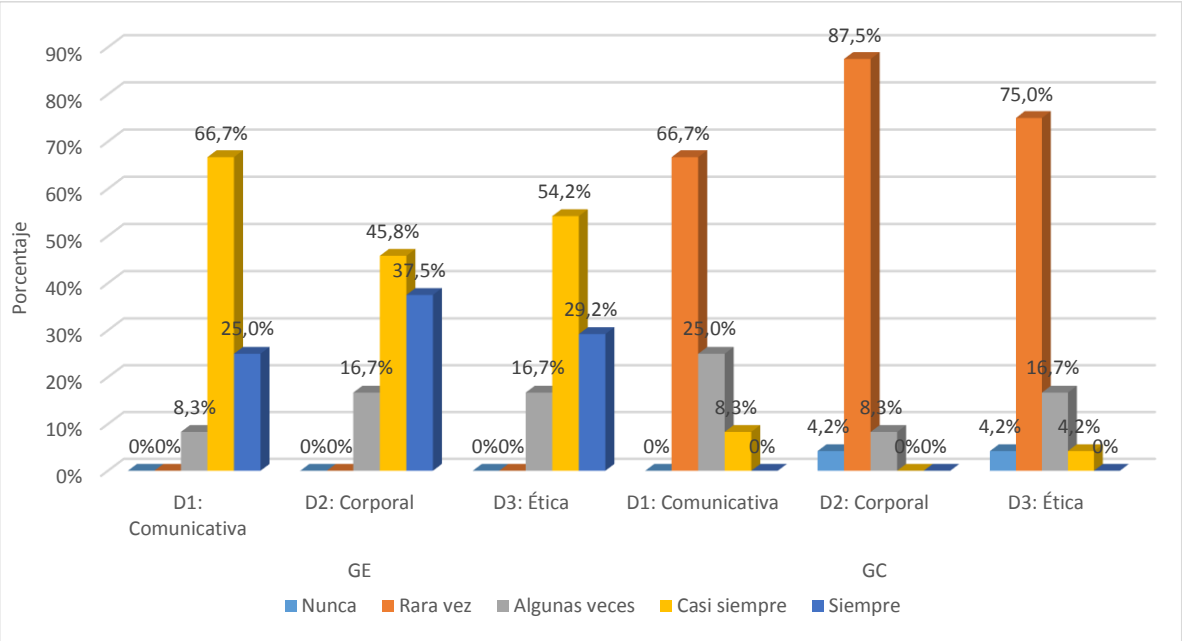
Se puede observar que el post test, el grupo experimental logró superar al grupo control, ya que en este hay mayor porcentaje de niños que casi siempre practican la educación inclusiva e incluso hay un buen porcentaje de niños que siempre practican la educación inclusiva a diferencia del grupo control, en el cual un gran porcentaje de niños raras veces practican la educación inclusiva.

Tabla 6: Distribución porcentual de la práctica de educación inclusiva de los niños del GE y GC, según dimensiones en el post test.

Escala de la práctica de educación inclusiva	GE			GC		
	D1: Comunicativa	D2: Corporal	D3: Ética	D1: Comunicativa	D2: Corporal	D3: Ética
Nunca	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	4.2%	4.2%
Rara vez	0.0%	0.0%	0.0%	66.7%	87.5%	75.0%
Algunas veces	8.3%	16.7%	16.7%	25.0%	8.3%	16.7%
Casi siempre	66.7%	45.8%	54.2%	8.3%	0.0%	4.2%
Siempre	25.0%	37.5%	29.2%	0.0%	0.0%	0.0%
Total	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

Fuente: Tabla 4

Figura 4: Distribución porcentual de la práctica de educación inclusiva de los niños del GE y GC, según dimensiones en el post test



Fuente: Tabla 5

Descripción: De la tabla 6 y figura 4, se observa:

- En la dimensión comunicativa: en el GE el 66.7% de los niños casi siempre practican adecuadamente la comunicación, el 25% siempre lo practican y el 8.3% algunas veces lo practican. En el GC el 66.7% de los niños rara vez practican adecuadamente la comunicación, el 25% algunas veces lo practican y el 8.3% casi siempre lo practican. Estos resultados se obtuvieron en el post test aplicado a los niños del segundo grado de la I. E. Libertador San Martín de Recuay en el año 2016.

- En la dimensión corporal: en el GE el 45.8% de los niños casi siempre muestran un adecuado desarrollo corporal, el 37.5% siempre muestran un adecuado desarrollo corporal y el 16.7% algunas veces muestran un adecuado desarrollo corporal. En el GC el 87.5% de los niños rara vez demuestran un adecuado desarrollo corporal, el 8.3% algunas veces lo demuestran y el 4.2% nunca lo demuestra. Estos datos corresponden al post test aplicado a los niños del segundo grado de la I. E. Libertador San Martín de Recuay en el año 2016.

- En la dimensión ética: en el GE el 54.2% de los niños casi siempre demuestran un adecuado desarrollo ético, el 29.2% siempre lo demuestran y el 16.7% algunas veces lo demuestran. En el GC el 75% de los niños rara vez demuestran un adecuado desarrollo ético, el 16.7% algunas veces lo demuestran, el 4.2% nunca lo demuestra y otro similar porcentaje de 4.2% casi siempre lo demuestra. Esto se obtuvo en el post test aplicado a los niños

del segundo grado de la I. E. Libertador San Martín de Recuay en el año 2016.

Notarse puede notar que en el post test cada una de las dimensiones del GE tiene mayor ventaja que las dimensiones del GC, ya que estos en mayor porcentaje se encuentran en los niveles casi siempre y siempre a diferencia del GC que en mayor porcentaje se encuentran en la escala rara vez.

- **Análisis comparativo entre el pre test y post test del grupo experimental.**

- **Hipótesis general de la investigación:**

Si utilizamos el teatro como estrategia pedagógica entonces se promoverá significativamente la educación inclusiva en los niños del 2do. grado de educación primaria de la Institución Educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016.

Prueba de hipótesis para muestras correlacionadas del grupo experimental

1. **Hipótesis estadística:**

$$H_o : \mu_D = 0$$
$$H_i : \mu_D > 0$$

2. **Estadístico de prueba:** $T_C = \dfrac{\overline{di}}{\dfrac{S\overline{d}}{\sqrt{n}}}$

3. Nivel de significancia: *Nivel de Significancia: 5% (0.05).*
Gl=23 (T_t = 1.7139)

4. Región Crítica:

Regiones de aceptación y rechazo de Ho

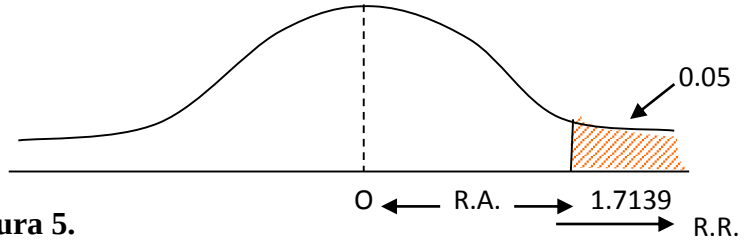


Figura 5.

5. Resultados de la Hipótesis Estadística.

Valor de la Distribución	"p"
T_c = 35.055	**0. 000**

6. **Análisis e Interpretación:** Se observa que la probabilidad del estadístico p = 0.000 es mucho menor a 0.05 (T_c cae en la región de rechazo de la hipótesis nula) y dado que $T_c > T_t$, (35.055 > 1.7139) se acepta la hipótesis alterna de investigación.

Por lo tanto, existe diferencia significativa de los promedios obtenidos por el grupo experimental entre el pre test y el post test por lo que se afirma que si utilizamos el teatro como estrategia pedagógica entonces se promoverá significativamente la educación inclusiva en los niños del 2do. grado de educación primaria de la Institución Educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016.

- **Hipótesis específica 1:**

  El teatro como estrategia pedagógica influye sustancialmente en el desarrollo de la dimensión comunicativa de los niños de 2do. grado de educación primaria de la Institución Educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016.

Prueba de hipótesis para muestras correlacionadas del grupo experimental

1. **Hipótesis estadística:**

$$H_o : \mu_D = 0$$
$$H_i : \mu_D > 0$$

2. **Estadístico de prueba:** $T_C = \dfrac{\overline{di}}{\dfrac{S\overline{d}}{\sqrt{n}}}$

3. Nivel de significancia: *Nivel de Significancia: 5% (0.05).*
Gl=23 (T_t = 1.7139)

4. Región Crítica:

Regiones de aceptación y rechazo de Ho

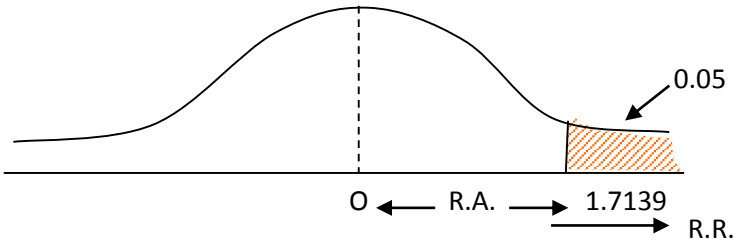


Figura 6

5. Resultados de la Hipótesis Estadística.

Valor de la Distribución	"p"
T_c = 30.033	**0. 000**

6. **Análisis e Interpretación:** Se observa que la probabilidad del estadístico p = 0.000 es mucho menor a 0.05 (T_c cae en la región de rechazo de la hipótesis nula) y dado que $T_c > T_t$, (30.033> 1.7139) se acepta la hipótesis alterna de investigación.

   Por lo tanto, existe diferencia significativa de los promedios obtenidos por el grupo experimental entre el pre test y el post test en la dimensión comunicativa, por lo que se afirma que el teatro como estrategia pedagógica influye sustancialmente en el desarrollo de la dimensión comunicativa de los niños de 2do. grado de educación primaria de la Institución Educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016.

- **Hipótesis específica 2:**

  Si aplicamos el teatro como estrategia pedagógica entonces se fortalecerá la dimensión corporal de los niños del 2do. grado de educación primaria de la Institución Educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016.

Prueba de hipótesis para muestras correlacionadas del grupo experimental

1. **Hipótesis estadística:**

$$H_o : \mu_D = 0$$
$$H_i : \mu_D > 0$$

2. **Estadístico de prueba:** $T_C = \dfrac{\overline{di}}{\dfrac{S\overline{d}}{\sqrt{n}}}$

3. **Nivel de significancia:** *Nivel de Significancia: 5% (0.05).*
Gl=23 (T_t = 1.7139)

4. **Región Crítica:**

Regiones de aceptación y rechazo de Ho

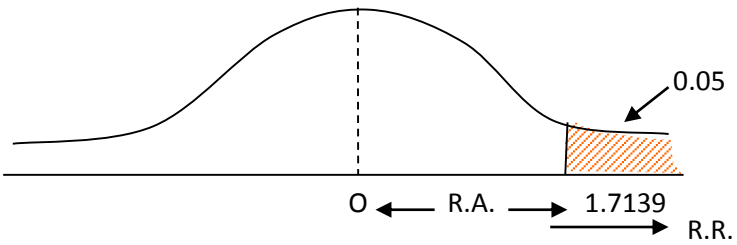


Figura 7.

5. **Resultados de la Hipótesis Estadística.**

Valor de la Distribución	"p"
T_c = 23.283	**0. 000**

6. **Análisis e Interpretación:** Se observa que la probabilidad del estadístico p = 0.000 es mucho menor a 0.05 (T_c cae en la región de rechazo de la

hipótesis nula) y dado que $T_c > T_t$, (23.283> 1.7139) se acepta la hipótesis alterna de investigación.

Por lo tanto, existe diferencia significativa de los promedios obtenidos por el grupo experimental entre el pre test y el post test en la dimensión corporal, por lo que se afirma que si aplicamos el teatro como estrategia pedagógica entonces se fortalecerá la dimensión corporal de los niños del 2do. grado de educación primaria de la Institución Educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016.

- **Hipótesis específica 3:**

  El teatro como estrategia pedagógica influye positivamente en la dimensión ética de los niños del 2do. Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016.

Prueba de hipótesis para muestras correlacionadas del grupo experimental

1. **Hipótesis estadística:**

$$H_o : \mu_D = 0$$
$$H_i : \mu_D > 0$$

2. **Estadístico de prueba:** $T_C = \dfrac{\overline{di}}{\dfrac{S\overline{d}}{\sqrt{n}}}$

3. **Nivel de significancia:** *Nivel de Significancia: 5% (0.05).*
   Gl=23 (T_t = 1.7139)

4. **Región Crítica:**

Regiones de aceptación y rechazo de Ho

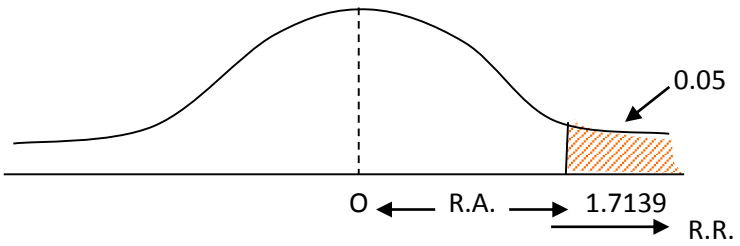


Figura 8.

5. **Resultados de la Hipótesis Estadística.**

Valor de la Distribución	"p"
T_c = 24.737	**0. 000**

6. **Análisis e Interpretación:** Se observa que la probabilidad del estadístico p = 0.000 es mucho menor a 0.05 (T_c cae en la región de rechazo de la hipótesis nula) y dado que $Tc > T_t$, (24.737> 1.7139) se acepta la hipótesis alterna de investigación.

   Por lo tanto, existe diferencia significativa de los promedios obtenidos por el grupo experimental entre el pre test y el post test en la dimensión ética, por lo que se afirma que el teatro como estrategia pedagógica influye positivamente en la dimensión ética de los niños del 2do. Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016

3.3. Discusión de Resultados

En la tabla 2 y figura 1, se observa que en el GE (Grupo experimental) el 54.2% de los niños rara vez practicaban la educación inclusiva, y el 45.8% nunca practicaban la educación inclusiva. En el GC (grupo control) el 79.2% de los niños rara vez practicaban la educación inclusiva, el 12.5% nunca practicaban la educación inclusiva y el 8.3% algunas veces practicaban la educación inclusiva. También se puede observar que el grupo control tiene ventaja sobre el grupo experimental ya que en este hay mayor porcentaje de niños que raza vez practicaban la educación inclusiva e incluso hay un pequeño porcentaje de niños que algunas veces practican la educación inclusiva. A partir de los planteamientos de Hirmas (2008) quien sostiene que es necesario plantear un nuevo perfil docente y la realización de diagnósticos participativos, la detección de necesidades de formación, y la definición de estrategias y mecanismos de formación, acompañamiento y evaluación del desempeño de los docentes. El aporte significativo de las experiencias referidas, reside en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural de sus estudiantes, familias y comunidades, como punto de partida para el desarrollo de nuevos aprendizajes y afirmación de su identidad. local y subregional, caracterizado por la multiculturalidad. Los procesos de autogestión de las escuelas requieren instituciones sólidas y organizadas: que cuenten con equipos comprometidos y responsables con su trabajo, capaces de implementar dinámicas democráticas y participativas, abiertas a la comunidad. Similarmente según los resultados obtenidos por Salcedo (1998) enfatiza que el niño comienza a desarrollar las habilidades para la expresión oral/escrita, en los primeros años de educación básica, que muy bien

puede plantearse alternativamente al teatro como una de las estrategia pedagógica y si las mismas no son consideradas en forma adecuada por el docente, el niño arrastrará sus limitaciones en el transcurso de sus posteriores años de estudio. También señala que el juego es una buena estrategia metodológica que favorece la inclusión educativa, en los alumnos; pues implica afectivamente el proceso de construcción de conocimientos y brindan espacio para el intercambio, respeto a las normas y a los individuos. También con este este estudio se enfatiza en que el rendimiento mejora con la utilización de estrategias novedosas. En cuanto a la variable independiente López (1997) sostiene que los niños en su investigación demostraron inquietud por participar en actividades que dinamicen los procesos de lectoescritura. La propuesta coincide con el propósito final de la investigación, dado que sugiere la estrategia de teatro para dinamizar el proceso de aprendizaje. Planteamiento corroborado por Morales (2003) quien sostiene que el teatro como estrategia produce efectos estimulantes en la psicomotricidad de los niños de alto riesgo psicosocial y facilita la integración de los mismos al trabajo diario. Este antecedente también sugiere actividades de teatro para coadyuvar el proceso de adaptación del niño en su enlace con el primer grado.

En cuanto a las dimensiones en el pre test en la tabla 3 y figura 2 se obtuvo:

DIMENSIÓN COMUNICATIVA

- En la dimensión comunicativa: en el GE el 54.2% de los niños nunca practicaban adecuadamente la comunicación y el 45.8% de los niños rara vez lo practicaban. En el GC el 70.8% de los niños rara vez practicaban

adecuadamente la comunicación, el 16.7% nunca lo practicaban adecuadamente y el 12.5% lo practicaban algunas veces. Estos resultados se obtuvieron en el pre test aplicado a los niños del segundo grado de la I. E. Libertador San Martín de Recuay en el año 2016. Es evidente el problema de acuerdo a los resultados ya que "Educar para el desarrollo de competencias es permitir la construcción de conocimientos, la participación activa y responsable de los alumnos, la creación colectiva de deberes, significados y realidades, y de un ser humano que se desarrolla como tal a través del encuentro con el otro y con la cultura." Almanza (2003). Al igual Portela (2006) agrega que la dimensión comunicativa está dirigida a expresar a través del lenguaje acontecimientos y fenómenos de la realidad, construir mundos posibles, establecer relaciones comunicativas, manifestar el pensamiento, servir de herramienta en la representación y construcción de los conocimientos, plantear necesidades personales, formar vínculos sociales y afectivos, expresar emociones y sentimientos; enfocado hacia la estrategia utilizada en la presente investigación el teatro como la expresión del cuerpo a través del juego, siendo uno de los objetivos de la Pedagogía Teatral, ya que integra a la corporalidad desde la búsqueda natural de su expresión, utilizando el hacer y el ejercicio en el aprendizaje. Vehículo para desarrollar el juego dramático, ya que se ofrece una metodología asertiva a las propuestas de la Pedagogía Teatral. (Cañas, 2001)

DIMENSIÓN CORPORAL

- En la dimensión corporal: en el GE el 58.3% de los niños no mostraban un adecuado desarrollo corporal y el 41.7% rara vez mostraba un adecuado desarrollo corporal. En el GC el 50% de los niños nunca demostraban un adecuado desarrollo corporal, el 41.7% lo demostraban rara vez y el 8.3% lo demostraban algunas veces. Estos datos corresponden al pre test aplicado a los niños del segundo grado de la I. E. Libertador San Martín de Recuay en el año 2016.

- Según los resultados del pre test tenemos el escaso desarrollo de la dimensión corporal fundamental para el desarrollo socioemocional y el aprendizaje, Cañas (2001) plantea que el cuerpo es el vehículo que nos vincula con la realidad, tener cuerpo es tener mundo; la corporalidad, en tanto, expresa y vive sus pensamientos y emotividad. Tener corporalidad es referirnos al cuerpo del ser humano, lleno de expresión de vida física que por medio de su estructura biológica es capaz de generar movimiento; de sentir y expresar su vida psíquica y emocional. El cuerpo es el espacio de acción y desarrollo fundamental de la pedagogía Teatral como método de enseñanza-aprendizaje. En él nace, crece y se desarrolla la propuesta pedagógica. Para esta propuesta educativa el cuerpo es parte de una simbiosis permanente con el medio en el cual se desarrolla el cuerpo, pero además establece una indisoluble división del cuerpo con la percepción de sí mismo, por lo tanto, primero se debe recurrir a una definición aclaratoria de la idea y el constructo cuerpo. “El cuerpo es ante todo un operador fundamental de prácticas y usos

complejos, y contenedor de experiencia y memoria cultural. Los patrones mentales del uso del cuerpo engendran imágenes mentales e inculcan cualidades morales." (Flores, 2006, FALTA PÁGINA).

DIMENSIÓN ÉTICA

- En la dimensión ética: en el GE el 62.5% de los niños no presentaban un adecuado desarrollo ético y el 37.5% rara vez lo demostraban. En el GC el 66.7% de los niños rara vez demostraban un adecuado desarrollo ético, el 29.2% nunca lo demostraban y el 4.2% algunas veces lo demostraba. Esto se obtuvo en el pre test aplicado a los niños del segundo grado de la I. E. Libertador San Martín de Recuay en el año 2016.

- Los niños, niñas y adultos diferentes pueden constituir su autonomía moral en la medida en que desde su interior emerja el deseo de tratar al diferente como desearían ser tratados ellos mismos. Lo cual lleva a plantear que los juicios de discriminación, racismo, exclusión, estereotipos, etc., expresan una moralidad heterónoma donde otros determinan las acciones a desarrollar y conspiran contra la autonomía moral de las personas. Sin tener en cuenta la diversidad que según Belmonte (1998:17), se puede definir como todo aquello que hace a las personas y a los colectivos diferentes. Pero no entender la diferencia como un factor de desigualdad entre el alumnado, sino un derecho del alumno y a su vez un deber de los demás el respetarlo.

Después de aplicar la variable independiente se obtuvo los siguientes resultados que corroboran las hipótesis planteadas:

En la tabla 5 y figura 3, se observa que en el GE (Grupo experimental) el 62.5% de los niños casi siempre practican la educación inclusiva, el 25% siempre practican la educación inclusiva y el 12.5% algunas veces practican la educación inclusiva. En el GC (grupo control) el 87.5% de los niños rara vez practican la educación inclusiva, el 8.3% algunas veces practican la educación inclusiva y el 4.2% casi siempre practica la educación inclusiva.

Se puede observar que el post test, el grupo experimental logró superar al grupo control, ya que en este hay mayor porcentaje de niños que casi siempre practican la educación inclusiva e incluso hay un buen porcentaje de niños que siempre practican la educación inclusiva a diferencia del grupo control, en el cual un gran porcentaje de niños raras veces practican la educación inclusiva. Denotando que en el grupo experimental se desarrolló en mayor proporción la educación inclusiva.

RESULTADOS SEGÚN DIMENSIONES CON EL POS TEST

- En la dimensión comunicativa: en el GE el 66.7% de los niños casi siempre practican adecuadamente la comunicación, el 25% siempre lo practican y el 8.3% algunas veces lo practican. En el GC el 66.7% de los niños rara vez practican adecuadamente la comunicación, el 25% algunas veces lo practican y el 8.3% casi siempre lo practican. Estos resultados se obtuvieron en el post

test aplicado a los niños del segundo grado de la I. E. Libertador San Martín de Recuay en el año 2016.

- En la dimensión corporal: en el GE el 45.8% de los niños casi siempre muestran un adecuado desarrollo corporal, el 37.5% siempre muestran un adecuado desarrollo corporal y el 16.7% algunas veces lo demuestran. En el GC el 87.5% de los niños rara vez demuestran un adecuado desarrollo corporal, el 8.3% algunas veces lo demuestran y el 4.2% nunca lo hacen. Estos datos corresponden al post test aplicado a los niños del segundo grado de la I. E. Libertador San Martín de Recuay en el año 2016.

- En la dimensión ética: en el GE el 54.2% de los niños casi siempre demuestran un adecuado desarrollo ético, el 29.2% siempre lo demuestran y el 16.7% algunas veces. En el GC el 75% de los niños rara vez demuestran un adecuado desarrollo ético, el 16.7% algunas veces lo demuestran, el 4.2% nunca lo demuestra y otro similar porcentaje de 4.2% casi siempre lo demuestra. Esto se obtuvo en el post test aplicado a los niños del segundo grado de la I. E. Libertador San Martín de Recuay en el año 2016.

Se puede observar que en el post test cada una de las dimensiones del GE tiene mayor ventaja que las dimensiones del GC, ya que estos en mayor porcentaje se encuentran en los niveles casi siempre y siempre a diferencia del GC que en mayor porcentaje se encuentran en la escala rara vez.

CONCLUSIONES

1. La aplicación del teatro como estrategia pedagógica influye sustancialmente en el desarrollo de la dimensión comunicativa de los niños de 2do. grado de educación primaria de la Institución Educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016; ya que los resultados finales nos dicen que en el GE el 66.7% de los niños casi siempre practican adecuadamente la comunicación, el 25% siempre lo practican y el 8.3% algunas veces lo practican. Ya que la comunicación es esencial para el desarrollo emocional, social y personal del niño y la niña. y si bien, el lenguaje verbal es una parte importante de la comunicación, la experiencia dice que la actitud, así como el tono de la voz, cobran una importancia radical más allá del contenido de lo que se dice.

2. La aplicación adecuada del teatro como estrategia pedagógica influye positivamente en el desarrollo de la dimensión corporal de los niños de 2do. grado de educación primaria de la Institución Educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016; ya que en el GE el 45.8% de los niños casi siempre muestran un adecuado desarrollo corporal, el 37.5% siempre muestran un adecuado desarrollo corporal y el 16.7% algunas veces muestran un adecuado desarrollo corporal. Debido a que la dimensión corporal constituye un lenguaje propio de movimientos que, organizados en una unidad significativa de forma y contenido permite transmitir ideas, emociones y sensaciones personales y subjetivas, posibles de ser objetivadas permitiendo la interacción entre los participantes.

3. El teatro como estrategia pedagógica influye significativamente en el desarrollo de la dimensión ética de los niños de 2do. grado de educación primaria de la Institución Educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016; debido a que en el GE el 54.2% de los niños casi siempre demuestran un adecuado desarrollo ético, el 29.2% siempre lo demuestran y el 16.7% algunas veces lo demuestran. Debido a que la trama desarrollada en el teatro es protagonizada por un grupo de personajes con un argumento relativamente sencillo, ayudan a practicar valores que se considera importantes para promover una convivencia saludable.

4. Por último, el teatro como estrategia pedagógica influye directamente en el desarrollo de la inclusión educativa de los niños de los niños de 2do. grado de educación primaria de la Institución Educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016. Como está demostrado en la tabla Nº 5 y gráfico Nº 3, en el que se observa que en el GE (Grupo experimental) el 62.5% de los niños casi siempre practican la educación inclusiva, el 25% siempre practican la educación inclusiva y el 12.5% algunas veces practican la educación inclusiva. Por lo tanto, las actividades teatrales influyen en la educación inclusiva, demostrado en la presente investigación por favorecer la interacción de los estudiantes, permitiendo hacer de las aulas escolares lugares en los que los miembros de la comunidad educativa colaboren, participen y cooperen para crear un aprendizaje común, basado en el respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad.

RECOMENDACIONES

1. Promover en las Instituciones Educativas la práctica del teatro como estrategia pedagógica en todas las áreas curriculares como una forma de mejorar la educación inclusiva en los alumnos y mejorar la socialización de los niños.

2. A los docentes, se les recomienda por una parte favorecer las relaciones sociales, la cooperación y la afectividad; promover la autonomía en la organización de pequeños grupos; potenciar los intercambios orales y corporales entre los estudiantes y entre educando-educador; por otra parte, es necesario dar espacio al trabajo individual con el objeto de reforzar identidad y autonomía personal.

3. En cuanto al papel que debe jugar el educador, éste debe ser capaz de mediar, dirigir y facilitar la conducción del teatro como estrategia pedagógica y de los aprendizajes, en ambientes confiables, gratos, afectivos y seguros. Es necesario introducir en nuestras aulas propuestas pedagógicas basadas en la pedagogía teatral como modo de innovar las estrategias y prácticas de enseñanzas actuales. Los adultos mediadores debemos darnos tiempo de crear, de ver, de contactarnos con la realidad de los estudiantes, pues de este modo enriqueceremos y disfrutaremos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. A los directivos de la institución educativa promover un taller para capacitar al profesorado de la institución educativa en el reconocimiento y tratamiento de la inclusión educativa a fin de que puedan brindar orientación y atender los problemas de orden socioemocional de sus niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Londres: Falmer Press.

Ainscow, M. (1995). *Necesidades educativas en el aula: guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M., y Haile-Giorgis, M. (1999). *Educational arragements for children categorized as having special needs in Central and Eastern Europe*. European Journal of Special Needs Education, 14(2), 103-121.

Ainscow, M., y Hopkins, D. (1994). *Creating the conditions for school improvement*. Londres: David Fulton Publishers.

Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Almanza, V. (2003) *Hablemos de Competencias desde el preescolar*. Colombia: Unilibros. Universidad Nacional.

Bayliss, P. (1998). *What is "inclusion"?* Comunicación presentada en la BPS Conference, Education Section, Exeter, Reino Unido.

Bayliss, P. (1999). *So, what is inclusion ...?*. Discover, 9, 12-13. Investigación y Acción Educativa.

Blanco, R. (2005) *Curso Taller: Investigación y sistematización de innovaciones educativas 2005-2006*. Versión Preliminar del Módulo "Innovación educativa y calidad de la educación" UNESCO, Red Innovemos.

Boal, A. (2005). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Río de Janeiro: Civilização

Boff, L. (2003) *Ética Moral la Búsqueda de los Fundamentos*. Bilbao: Grafo, S. A.

Bolton, G. (1984): *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. London: Longman.

Bowers, C. (2002) *Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización*. Lima: PRATEC.

Briceño, J., Cañizales, B., Rivas, Y., Lobo, H., Moreno, E., Velásquez, I. y Ruzza, I. (2010). *La holística y su articulación con la generación de teorías.* Venezuela: Educere, 14(48) 73-83.

Cañas, J. (2001). *Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula.* Barcelona: Octaedro.

Carretero, M. (1997). *Desarrollo cognitivo y Aprendizaje*. Constructivismo y educación México: Progreso.

Chipana, M. (2016) Intervención de los docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular de

educación inicial en cuatro instituciones del distrito de Cercado de Lima. Lima: PUCP.

Cordero, M. (2007) *Cuerpo Que Juega, Cuerpo Que Expresa: Aportes de la Pedagogía Teatral en la expresividad corporal del niño entre 7 y 9 años.* Tesis de Magíster en Pedagogía Teatral. Chile: Facultad de Humanidades. Universidad del Desarrollo.

Corrace, J. (1980). *Les communications non-verbales*. Paris: PUF

De Vega, M. (1984): *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza. Editorial

Dewey, J. (2008) *El Arte como Experiencia.* Barcelona: Paidos Ibérica, S. A.

Díaz, E. (1998) "*Diversidad Cultural y educación en Iberoamérica*". Educación, Lengua, culturas. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 17. Madrid: OEI. 11-30.

Durkheim, E. (1998) *Educación y Sociología*. México: Coyoacán.

Escudero, J. (1981): *Modelos didácticos*. Barcelona: OikosTau.

Foucault, M. (1984). Citado por James D. Marshall, "*Foucault y la investigación educativa*" pág 15. España: Morata.

Gilligan, C. (1982). "*In a different voice: psychological theory and women's development*". Harvard University press, Cambridge, Ma.

Godenzzi, J. (2000) "*Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*". En Ministerio de educación. Interculturalidad. Serie Bibliográfica EBI Nº 1. Lima: MED-Programa FORTE-PE. 37-49.

Goody, J. (1996) *Culturas escritas en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa.pp140.

Hirmas, C. (2008) *Educar en la diversidad cultural*: *aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina,* UNESCO México.

Huizinga, J. (1984). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

Kukuchi, C. (2005) *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Lima: Seguro.

Laguna, E. (1995).*Como desarrollar la expresión a través del teatro*. Barcelona: Ceac.

La torre, A. (2003) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Le Breton, D. (2000) *El sentido del cuerpo*. Revista Complutense de Educación. Vol. 11n° 2: 35-42 España: Nueva Visión.

Linaza, J. (1996) "*Jerome S. Bruner. La pasión por el conocimiento*", Cuadernos de pedagogía, n.243.

Lindgren, H. (1985) *Introducción a la psicología social*. México: Trillas

López A. (1997) *Propuesta de un Plan de Actividades para la construcción de una Obra de Teatro.* Trabajo de Grado publicado. Caracas.

López, R. (1999) *Prontuario de la Creatividad*. Santiago: Bravo y Allende

Lowenfeld, V. (1986) *Desarrollo de la capacidad creadora.* Trad. V. Lowenfeld y W. Lambert Brittain. Buenos Aires: Kapelusz.

Maquera Cotrado, Nimia Vianey (2016) Nivel de conocimiento de los docentes respecto a la educación a niños con necesidades especiales en la IEP. Nº 70025 Independencia Nacional – 2016. Puno: UNA.

Mehrabian, A. (1971). *Non verbal communication*. En J. Cole (ed). Nebraska symposium on motivation. Lincoln: Nebraska University Press.

Mena, I. y Antonijevic, N. (1995) *Cuaderno Creativo*. Santiago: Programa Cultura de la Innovación

Ministerio de Educación del Perú (2015) *Estructura Curricular de Educación Primaria*. Lima: MINEDU.

Morales, A. (2003) *Descripción de los efectos del teatro como estrategia para estimular la psicomotricidad en niños de alto riesgo Psicosocial*. Caracas: Universidad abierta.

Motos, T. (2006) *"Habilidades de dramatización y evaluación de la creatividad dramática"*. Publicación electrónica del Instituto Avanzado de Creatividad Aplicada de Santiago de Compostela. Recuperado de:

http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte07/Seccion3/3.%20CD.%2 0Habilidades%20dramaticas%20y%20ev%20.pdf

Navarro, R. (2009) *Drama y Educación en Inglaterra: una Mirada a Través de Algunos de Sus Protagonistas. Creatividad y Sociedad.* Vol. 14. Recuperado de: www.creatividadysociedad.net

Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral* education. Berkeley: University of Californian Press.

Pedraza, Z. (1999). En Cuerpo y Alma. Bogotá: Corcas Editores Ltda

Portela, L. (2006) *Plan de estudios por competencias preescolar*. Colombia: Medellín,

Póveda, L. (1995). *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*. Madrid: Nancea.

Quiceno, H. (1998). *De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento*. En: Revista Educación y Pedagogía No 19 Y 20. Medellín: U de A. pp 140-158.

Rengifo, G. (2000) *Presentación. Niños y aprendizaje en los Andes*. *Marcará- Huaraz* (Perú): Asociación Urpichallay. ix-xiv.

Rogoff, B. (1993) *Aprendizaje del pensamiento*. Barcelona: Paidós.

Sabaduche, A. (2017) El teatro como estrategia didáctica para mejorar la capacidad de expresión oral en los alumnos del sexto grado de primaria de la I.E.

Coronel José Joaquín Inclán de la ciudad de Piura, 2014. Piura: ULADECH.

Salcedo, J. (1998) *Propuesta de estrategias instruccionales para prevenir el bajo rendimiento de la lecto escritura desde una perspectiva del Proyecto Pedagógico del Plantel.* Venezuela: Universidad Nacional Abierta.

Sánchez, D. (2009) *Dramatizar el currículo según el proyecto eje*, Madrid España: Escuela Abierta.

Santur, E. (2011) *Estrategias diferenciadas para desarrollar capacidades de lecto-escritura en aulas inclusivas de educación primaria.* Chiclayo: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo

Stanislavski, C. (2002) *Manual del actor*. México: Diana.

Soto, E. y Albornoz, M. (2014) Actitudes de las docentes de educación inicial de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Huaraz ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, Huaraz 2014. Huaraz: UNASAM.

UNESCO (2002) *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural.* Serie sobre la Diversidad Cultural Nº 1 y 2. Documento preparado por la Johannesburgo, 26 de agosto-4 de septiembre

Vargas, M., Pérez, M. y Saravia, L. (2001) *Materiales educativos conceptos en construcción*. Bogotá: Guadalupe.

Vigotsky, L. (1988) *Instrumento y Símbolo en el desarrollo del niño*. La Habana: Científico Técnica.

Wertsch, J. (1993) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Cambridge: Harvard University.

Yus, R. (2001). *Educación integral: una educación holística para el siglo XXI*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

ANEXOS

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Planteamiento del Problema	Formulación del Problema	Objetivos	Hipótesis	variables	Dimensiones	Indicadores	Metodología /Técnicas e Instrumentos
Observamos que la educación que se imparte en las instituciones educativas del medio, el papel que se da al teatro como recurso efectivamente pedagógico es casi nulo, intuyendo que tal vez los docentes desconocen la importancia que posee el teatro en el proceso de inclusión educativa.	**General** ¿En qué medida teatro como estrategia pedagógica influye en la educación inclusiva de los niños del 2do. Grado de educación primaria de la institución educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016? **Problemas específicos** • ¿De qué manera el teatro como estrategia pedagógica influye en la dimensión comunicativa de los niños del 2do. grado de educación primaria de la institución educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016? • ¿Cómo el teatro como estrategia pedagógica influye en la dimensión corporal de los niños del 2do. grado de educación primaria de la institución educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016? • ¿De qué manera el teatro como estrategia pedagógica influye en la dimensión ética de los niños del 2do. grado de educación primaria de la institución educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016?	**General** Explicar el grado de influencia del teatro como estrategia pedagógica en la práctica de la educación inclusiva de los niños del 2do. Grado de educación primaria de la institución educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016 **Objetivos Específicos** • Describir, como el teatro como estrategia pedagógica influye en la dimensión comunicativa de los niños del 2do. grado de educación primaria de la institución educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016. • Analizar la influencia del teatro como estrategia pedagógica en la dimensión corporal de los niños del 2do. grado de educación primaria de la institución educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016 • Evaluar las posibilidades del teatro como estrategia pedagógica y su influencia en la dimensión ética de los niños del 2do. grado de educación primaria de la institución educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016	**General** El teatro como estrategia pedagógica influye significativamente en la educación inclusiva de los niños del 2do. Grado de educación primaria de la institución educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016. **Hipótesis específicas** • El teatro como estrategia pedagógica influye sustancialmente en el desarrollo de la dimensión comunicativa de los niños de 2do. grado de educación primaria de la institución educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016. • Si aplicamos el adecuadamente teatro como estrategia pedagógica entonces influirá positivamente en la dimensión corporal de los niños del 2do. grado de educación primaria de la institución educativa libertador san Martín– Recuay- 2016. • El teatro como estrategia pedagógica influye significativamente en la dimensión ética de los niños del 2do. grado de educación primaria de la institución educativa Libertador San Martín– Recuay- 2016	**Variable Independiente** El teatro como Estrategia Pedagógica **Variable dependiente** Educación Inclusiva **Variables Intervinientes** -Habilidades sociales -Enriquecimiento Curricular -Adecuación de la programación didáctica. -Motivación.	- Pedagógica. - Terapeutica. - Creativa. - Comunicativa. - Corporal - ética	- Expresión corporal - Expresión dramática. - Desarrollo de capacidades. - Desarrollo de actitudes. - Autoestima. - Autoimagen. - Autonomía. - Flexibilidad. - Originalidad - Curiosidad. - Expresiones a través del lenguaje. - Vínculos sociales - Vínculos afectivos - Desarrollo físico - Desarrollo motor. - Desarrollo emocional. - Autonomía moral. - Respeto. - Reciprocidad.	**Tipo de Estudio** Cuantitativo, Descriptivo del nivel investigativo **Diseño de Investigación** Se utilizará el diseño G_E: O_1 X O_3 Gc: O_2 O_4

2. Instrumentos de recolección de datos

PRETEST

Estimado niño te pido que contestes al siguiente cuestionario con sinceridad, marcando con una X la casilla que coincida con su opinión, las respuestas son muy valiosas, las respuestas se mantendrán en el anonimato; tener en cuenta el siguiente cuadro:

Convención	Significado	Valor
N	Nunca	1
C.N.	Casi nunca	2
A.V.	A veces	3
C.S.	Casi siempre	4
S	Siempre	5

Dimensiones	N°	Indicadores	N	CN	AV	CS	S
COMUNICATIVA	1	Me es fácil comunicarme verbalmente con otras personas.					
	2	Utilizo diferentes símbolos para expresar mis pensamientos					
	3	Tengo mucha confianza al expresarme					
	4	Puedo mantener fácilmente una conversación.					
	5	Fácilmente asumo roles.					
	6	Fácilmente me pongo en el lugar de los otros.					
	7	Mi representación gestual responde a mis vivencias					
	8	Puedo expresar fácilmente mis intenciones a los demás.					
	9	Puedo fácilmente interpretar las actitudes de otros.					
	10	Sé diferenciar: izquierda, derecha; arriba, abajo; afuera, adentro.					
	11	Me ingenio para poder seguir las instrucciones					
	12	Tengo en cuenta el espacio disponible al mover mi cuerpo					
	13	Tengo en cuenta la precisión, armonía en mis movimientos					
	14	Procuro mantener el equilibrio, la postura en actividades rítmicas.					
	15	Procuro desarrollar movimientos coordinados con mis compañeros.					

	16	Valoro todas las partes de mi cuerpo					
	17	Me identifico fácilmente con los personajes.					
	18	Me desplazo libremente y con el debido cuidado.					
ETICA	19	Acepto las decisiones de la mayoría					
	20	Disfruto de actividades en grupo					
	21	Sé que no todos somos iguales y tengo en cuenta las diferencias.					
	22	Acepto las decisiones de la mayoría					
	23	Disfruto ayudando a los demás					
	24	Me gusta valorar el esfuerzo de mis compañeros					
	25	Trato a los otros como me gustaría ser tratado					
	26	Suelo siempre dar las gracias por la ayuda recibida					
	27	Sé que el dar y recibir construyen buenas amistades.					

POSTEST

Estimado niño te pido que contestes al siguiente cuestionario con sinceridad, marcando con una X la casilla que coincida con su opinión, las respuestas son muy valiosas, las respuestas se mantendrán en el anonimato; tener en cuenta el siguiente cuadro:

Convención	Significado	Valor
N	Nunca	1
C.N.	Casi nunca	2
A.V.	A veces	3
C.S.	Casi siempre	4
S	Siempre	5

Dimensiones	N°	Indicadores	N	CN	AV	CS	S
COMUNICATIVA	1	Me es fácil comunicarme verbalmente con otras personas.					
	2	Utilizo diferentes símbolos para expresar mis pensamientos					
	3	Tengo mucha confianza al expresarme					
	4	Puedo mantener fácilmente una conversación.					
	5	Fácilmente asumo roles.					
	6	Fácilmente me pongo en el lugar de los otros.					
	7	Mi representación gestual responde a mis vivencias					
	8	Puedo expresar fácilmente mis intenciones a los demás.					
	9	Puedo fácilmente interpretar las actitudes de otros.					
	10	Sé diferenciar: izquierda, derecha; arriba, abajo; afuera, adentro.					
	11	Me ingenio para poder seguir las instrucciones					
	12	Tengo en cuenta el espacio disponible al mover mi cuerpo					
	13	Tengo en cuenta la precisión, armonía en mis movimientos					
	14	Procuro mantener el equilibrio, la postura en actividades rítmicas.					
	15	Procuro desarrollar movimientos coordinados con mis compañeros.					
	16	Valoro todas las partes de mi cuerpo					
	17	Me identifico fácilmente con los personajes.					

	18	Me desplazo libremente y con el debido cuidado.					
ETICA	19	Acepto las decisiones de la mayoría					
	20	Disfruto de actividades en grupo					
	21	Sé que no todos somos iguales y tengo en cuenta las diferencias.					
	22	Acepto las decisiones de la mayoría					
	23	Disfruto ayudando a los demás					
	24	Me gusta valorar el esfuerzo de mis compañeros					
	25	Trato a los otros como me gustaría ser tratado					
	26	Suelo siempre dar las gracias por la ayuda recibida					
	27	Sé que el dar y recibir construyen buenas amistades.					

Escala de apreciación

Indicadores	**P**	**F**	**O**	**RV**	**N**
Expresa sus ideas claramente					
Usa el gesto y el movimiento con imaginación					
Usa el gesto y el movimiento con efectividad					
Respeta las opiniones de los demás					
Expone sus propias ideas					
Escucha atentamente a los demás					
Atiende las sugerencias.					
Sabe seguir instrucciones					
Desarrolla un trabajo colaborativo					

P: Permanentemente

F: Frecuentemente

O: Ocasionalmente

RV: Rara vez

N: Nunca

TEATRO PARA NIÑOS

El teatro es una actividad que propicia la capacidad de relacionarse y el desarrollo físico de los niños. A través del teatro, los niños son capaces de perder la timidez muy característica de los más pequeños y adquirieron la confianza que necesitaban para crear vínculos personales en el día a día. Sin ir más lejos, se puede mencionar los beneficios del teatro en los niños:

Como aprender a mover su cuerpo, a gesticular, a realizar movimientos para expresar sensaciones y sentimientos. Son por tanto innumerables los beneficios que se obtienen al realizar esta actividad. El teatro es para ellos como entrar en un mundo fantástico, como abrir un libro y entrar en él, siendo ellos los protagonistas.

Vamos a empezar haciendo ejercicios de vocalización ya que es de las primeras cosas que deben aprender los niños, para que luego se les entienda bien en la actuación. El ejercicio consistirá en pronunciar palabras alargando las sílabas. Por ejemplo la palabra "manzana" deberán pronunciarla: "maaaanzaaaanaaaa".

Para que los niños pierdan la vergüenza, vamos a trabajar por parejas. Vamos a realizar una actividad de mímica. El animador dirá a un niño de cada grupo que imite a un animal por medio de la mímica. Al no poder emitir sonidos, lo que identificaría al animal rápidamente, el niño va a tener que improvisar y esforzarse por expresar mediante gestos y movimientos el animal que está representando para los de su grupo.

Ahora que los niños se sienten más cómodos al haber trabajado entre iguales y sienten más confianza, van a realizar una actividad en grupo, donde tienen que usar su imaginación. El animador sacará un objeto que puede ser una pelota, un lápiz, una caja, una cinta del pelo, etc.

Los niños tendrán que inventar para qué podría servir ese objeto además de para lo que se usa habitualmente. Se pueden ir pasando el objeto de uno en uno y cada uno aportará una utilidad diferente para ese objeto. Este ejercicio conseguirá además, sacar más de una sonrisa por las cosas que se les pueden ocurrir a los pequeños.

IMITACION

Vamos a seguir con las risas haciendo una actividad que es muy divertida, juegos de "repetición". Varios niños voluntarios van a salir del aula y uno se quedará junto al animador. Los demás pueden ser espectadores y luego pueden participar en la misma actividad. El animador le contará al niño que se ha quedado con él una historia con muchos detalles. Le contará la historia con rapidez y el niño tiene que estar muy atento para quedarse con el mayor número de detalles.

Después entrará otro niño y el que ha escuchado la historia deberá contársela al que acaba de entrar. Ahí se verá cómo aunque ha estado pendiente de lo que el monitor decía, él contará la historia a su manera, olvidará detalles y algunos incluso se los inventará.

Luego el niño que acaba de escuchar la historia, se la contará al siguiente niño que entre y así hasta que entre el último de los niños. Ya veréis como la historia que contó el monitor y la que cuenta el último niño tienen pocas cosas en común. Esto provocará la risa de los que están presenciándolo todo y también hará divertirse a los que están participando.

HISTORIA

Ya se han reído y se sienten relajados, entonces vamos a crear una historia entre todos. El animador comenzará una historia: "érase una vez un niño que iba caminando por el

bosque…” Ahora los niños irán levantando la mano para seguir con la historia. Cada uno tendrá que decir una o dos frases hasta que todos los niños hayan participado. Y será el monitor quien de la historia por finalizada.

GESTOS

Juguemos con los gestos. Los niños tienen que expresar lo que les diga el monitor pero solo con gestos. Los niños tendrán la cara tapada con las manos y el animador dirá por ejemplo: “alegría”, “tristeza”, etc., y el niño deberá destapar su cara expresando lo que el monitor ha dicho.

EMOCIONES

Así aprenderán a expresar emociones que luego les servirán a la hora de escenificar, ya que no pueden poner cara de estar contentos si están escenificando algo triste. También pueden jugar a este juego por parejas, e ir cambiando de pareja para que interactúen entre ellos.

ESCENA

No nos podemos olvidar de la música como vía para expresar sentimientos. El animador deberá escoger una canción que cuente una historia, donde se expresen distintas sensaciones, de amor, esperanza, alegría, tristeza, etc. Los niños escucharán la música y tendrán que ir escenificando lo que vayan escuchando.

ACTUACIÓN

Podrán ponerse por parejas si la canción es de amor o si es sobre relaciones personales. Así aprenderán a expresar no solo con la cara como en el ejercicio anterior sino

también con el cuerpo, ya que podrán sentarse, levantarse, tumbarse o lo que a ellos les sugiera la letra de la canción.

ONOMATOPELLA

Hemos hecho mimo, hemos escenificado canciones, y ahora vamos a emitir sonidos. Por grupos o en círculo de cara a todos los demás niños. Un niño emitirá un solo sonido a todos los demás, y estos deberán adivinar qué es exactamente lo que este ha querido expresar.

Será el monitor el que le diga qué es lo que tiene que transmitir. Puede ser el sonido que emite un animal, o el ruido de un motor, o simplemente un grito de alegría o tristeza. Este ejercicio es muy interesante porque hay que expresar mucho en muy poco tiempo para que los demás puedan averiguar qué es lo que quiere transmitir. Los niños pueden levantar la mano para dar una respuesta y el que lo acierte será el siguiente en emitir su sonido.

OTROS ASPECTOS IMPORTANTES

Ha llegado el momento de realizar una pequeña obra de teatro con disfraces y maquillaje. Dependiendo de la edad de los niños, estos recibirán o un pequeño guion para prepararlo, o si son más pequeñitos, será el monitor el que les dirá a cada uno lo que tiene que hacer y decir.

Después llegará el momento de escenificarlo delante de todos. Se aplaudirá con energía detrás de cada actuación para que los niños se sientan realizados y estén orgullosos de su trabajo, además de animar así a los demás a que también lo hagan.

TEATRO

Título: "Sana competencia"

Autora: Clara Pérez

3 personajes

1. **Daniel:** Niño egoísta que no entiende que competir no es ser enemigos.
2. **Alfredo:** El mejor corredor de toda la escuela.
3. **Henry:** Niño nuevo que se incluye en la carrera.

Ambientación: Pista de 3 carriles donde se llevara a cabo una carrera.

Introducción: 3 niños preparados para una competencia sostienen una conversación antes de que esta comience.

Daniel (Con aires de superioridad): Es el colmo, ahora también traen al niño nuevo a competir conmigo. Ustedes dos no tienen idea de lo que es un buen entrenamiento, mi entrenador es el mejor, me ha preparado para vencer al enemigo y ser siempre el mejor.

Alfredo (Algo sorprendido): ¿El mejor? Si no me equivoco el mejor corredor de la escuela hasta hoy soy yo Daniel, y no somos enemigos, solo competimos sanamente. El ejercicio no es una guerra, es salud y distracción, ustedes no son mis enemigos.

Daniel: Pues ustedes si son mis enemigos y los voy a vencer hoy para que tengan que cerrar la boca hasta la próxima competencia, donde también les voy a ganar, obvio.

Henry (Hablando mientras acomoda su zapato): Que sea nuevo no quiere decir que no sepa correr o que no esté preparado Daniel, y pienso igual que Alfredo, esto no es cosa de enemigos, si no gano, no me importa, vine a participar, competir y a conocerlos a ustedes que serán mis compañeros de aquí en adelante.

Daniel (Riendo en tono de burla): Que bonito suena todo eso, pero los quiero ver en la competencia si tienen que elegir entre ser amigos o ganar ¿Qué harían?

Anuncian que la competencia va a empezar y los chicos dejan de hablar para colocarse en sus lugares, mientras lo hacen, Henry y Alfredo se regalan una sonrisa y Henry hace una señal de que todo está bien con su dedo, y volteando hacia Daniel le habla.

Henry: Suerte amigo.

Daniel (En tono de desprecio): La vas a necesitar nuevo.

Comienza la carrera y todos dan lo mejor de ellos, Alfredo y Henry van uno al lado del otro a la cabeza de la carrera pero de pronto ven que Daniel tropieza y cae dando varias vueltas, ambos se detienen y sin pensarlo se devuelven a ayudar a Daniel.

Henry (Preocupado): Creo que está lastimado ¿te duele mucho?

Daniel (Quejándose de dolor): Si me duele, pero tengo que ganar, me tengo que levantar y correr

Alfredo (Tratando de enderezar la pierna del chico): Así no puedes correr, pero veo que es muy importante para ti, la ayuda ya viene, pero no te dejaran correr, tengo una idea, Henry, ayúdame a levantarlo.

Ambos chicos toman a Daniel por los brazos haciendo que se apoye en ellos y en vez de ir hacia la ayuda, comienzan a caminar hacia la meta, los tres al mismo paso, ayudando a Daniel a sostenerse hasta cruzar la meta todos al mismo tiempo, colocando a Daniel en el piso y chocando sus manos Alfredo y Henry.

Henry (Dirigiéndose a Daniel): Este año no hay ganador, sino ganadores, los tres cruzamos la meta al mismo tiempo, acabas de ganar la carrera Daniel.

Daniel (Sin entender mucho): ¿Por qué lo hicieron? Era una competencia.

Alfredo (Sentándose al lado de él): Era una sana competencia entre tres amigos, y un amigo necesitó ayuda. Aprende algo Daniel, no hay competencia ni trofeo que sea más importante que un amigo.

Henry (Asintiendo con la cabeza): Así es y nosotros competimos contigo, pero somos tus amigos.

Daniel (Con una sonrisa tímida en sus labios): Tuve que romperme un tobillo para entenderlo, pero aprendí la lección ¿me ayudan a levantar amigos?

Los tres chicos sonríen, Alfredo y Henry ayudan a levantar a Daniel y comienzan a caminar para salir de la pista.

FIN

Título: “El gordito”
Autor: Manuel Martínez

6 personajes:

ALFREDO.- 8 años, tímido y reservado. Vive amenazado por unos compañeros del colegio, que se ríen de él por ser gordo.

QUINO.- 9 años, repetente, es un mal estudiante que abusa de los compañeros aunque tiene especial fijación con Alfredo.

JUAN GABRIEL.- 9 años, amigo y vasallo de Quino.

MADRE DE ALFREDO.- 36 años, madre de Alfredo, tiene que criarlo a él, ella sola.

LIDIA.- 46 años, profesora de Alfredo. Mujer preocupada por sus alumnos.

POLICIA.

ACTO I

Colegio Santo Tomás, cinco de la tarde, un grupo de cinco niños amontonados en el pasillo no pierden detalle de la acción.

QUINO tiene agarrado por las solapas de una camisa a Alfredo, este lo zarandea de un lado a otro mientras Alfredo suplica entre sollozos.

QUINO: Venga, hazlo y te suelto.

ALFREDO: Por favor Quino, suéltame ya.

QUINO: Venga.

ALFREDO: Por favor, hace un rato que tendría que estar en mi casa.

QUINO: Si no lo haces no te vas a ir a ninguna parte.

Los otros cinco niños en el pasillo no dejan de reírse viendo la situación.

JUAN GABRIEL: Quino humíllalo de una vez.

Quino vuelve a zarandear a Alfredo con violencia.

QUINO (Con una sonrisa socarrona en los labios): Tranquilo querido público, tranquilo. Parece que no tenía tan bien domado al cerdo como yo pensaba. Pero…

QUINO le suelta una cachetada a Alfredo que los enmudece a todos. Alfredo empieza a llorar desconsoladamente.

QUINO: ¿Ves? Si es que me obligas a ser malo contigo, ¿te crees que no me duele pegarte?, pero claro no me obedeces y tengo que hacerlo.

Todos en el pasillo permanecen en silencio.

QUINO: Venga Alfredo, voy a darte una última oportunidad sino…

Quino alza la mano en señal de amenaza.

ALFREDO (sin dejar de llorar): Está bien, Quino, no me pegues.

Alfredo se tira al suelo, se alza sobre sus rodillas y empieza a chocar los brazos imitando a un cerdo mientras imita su sonido. El pasillo vuelve a inundarse de carcajadas.

JUAN GABRIEL: Jajaja, muy bueno Quino, muy bueno.

La profesora Lidia entra en el pasillo.

LIDIA: ¡Eh!, ¿qué están haciendo?

El grupo de niños y Quino salen corriendo y desaparecen. Alfredo intenta incorporarse torpemente y Lidia lo alcanza.

LIDIA: Ey, Alfredo, ¿qué estabas haciendo?

Ésta le sujeta la cara a Alfredo para mirar más de cerca la marca enrojecida, de la mano de Quino.

LIDIA: ¿Quién te ha hecho eso Alfredo?, dímelo.

ALFREDO: Nada, no ha sido nadie. Déjeme que me vaya por favor, mi madre me está esperando.

Alfredo se desengancha de Lidia y sale corriendo torpemente entre lágrimas del colegio.

ACTO II

Casa de Alfredo, es un salón humilde donde una pequeña y solitaria bombilla ilumina con dificultad la habitación.

La Madre de Alfredo plancha la ropa mientras Alfredo juega con un perro en el salón. Llaman al timbre. La Madre sale a atender la puerta y entra en la habitación la profesora Lidia.

MADRE DE ALFREDO: Buenas, no la esperaba. Alfredo, ¿cómo no me dijiste que tu profesora iba a venir?

ALFREDO: No lo sabía

LIDIA: No se preocupe señora, Alfredo no lo sabía. He venido para hablar con usted. Alfredo podrías dejarnos a solas a tu madre y a mí un momento.
MADRE DE ALFREDO: Ya has oído Alfredo, ve a tu habitación con Bobi y luego vienes cuando te llame.
ALFREDO: Sí, mamá.

Alfredo sale de la habitación con el perro siguiéndolo.
LIDIA: Mire he venido rápidamente después del colegio porque he visto algo que me ha asustado mucho.

MADRE DE ALFREDO (con el rostro sorprendido): ¿Qué sucede?

LIDIA: Mire, sabe usted si su hijo está bien en el colegio o si tiene algún problema con un compañero.

MADRE DE ALFREDO: Pues no la verdad, que yo sepa está bien.

LIDIA: ¿Entonces no ha notado nada raro en él?

MADRE DE ALFREDO: No. Aunque bueno ahora que lo dice, la verdad es que está un poco encerrado en la casa, yo le animo a salir a la calle a jugar, pero nada no hay quien lo saque de aquí.

LIDIA: Si fuera otro niño, no sería raro, ya sabe hoy en día con la televisión y las computadoras los niños no salen a la calle, pero de Alfredo me extraña.

MADRE DE ALFREDO: ¿Usted sabe si le ha pasado algo en el colegio a Alfredo?

LIDIA: Pues mire hoy he presenciado una situación rara en el colegio. Ya habían terminado las clases, y se oía mucho algarabío en el pasillo. Al principio pensé que serían unos chicos que se había quedado jugando en el pasillo después de las clases, pero después cuando me acerqué todos salieron corriendo. Alfredo se estaba levantando del suelo con los ojos enrojecidos como si hubiera estado llorando y tenía la marca de un golpe en la cara.

MADRE DE ALFREDO: ¿A mi niño?, ¿Quiénes eran los otros niños? A lo mejor era parte de un juego.

LIDIA: ¿Qué le parece si llamamos a Alfredo y entre las dos le sacamos alguna información?

MADRE DE ALFREDO: Sí, será lo mejor. ¡Alfredo ven!

Alfredo entra en la habitación.

LIDIA: Alfredo, por qué no nos cuentas a tu madre y a mí, qué te ha pasado esta tarde en el colegio.

ALFREDO (con la cabeza agachada): Será mejor que no.

MADRE DE ALFREDO: Y eso ¿por qué lo dices? No estamos enfadadas contigo.

LIDIA: Si nos dices que todo era un juego, no va a pasar nada, no nos vamos a enfadar, ¿era un juego?

Alfredo niega con la cabeza

ALFREDO: Es que se va a enfadar.

MADRE DE ALFREDO: ¿Quién?

ALFREDO: Quino y va a ser peor.

La madre de Alfredo se acerca a su hijo para ponerle la mano en el hombro, pero este la aparta corriendo dolorido.

MADRE DE ALFREDO: ¿Qué te sucede? A ver levántate la camiseta.

Alfredo se levanta la camiseta y su torso está lleno de moratones. La Madre de Alfredo y Lidia miran horrorizadas.

ACTO III

Entrada del colegio. Los niños se agolpan, suena el timbre y todos suben. Quino y su amigo Juan Gabriel se detienen en la entrada. Mientras todos entran hasta quedarse solos.

JUAN GABRIEL: Vamos Quino, que nos van a cerrar la puerta.

QUINO: ¿Y qué más da? Pues se entra después

JUAN GABRIEL: También es verdad. Por cierto, ¿qué le tienes preparado hoy al gordito?, ¿vas a hacer algún número nuevo con él?

QUINO: No lo sé, puede que hoy simplemente le pegue y ya está, no estoy hoy motivado.

Lidia está escuchándolos sin ser vista detrás de ellos.

LIDIA: ¿Cómo pueden ser tan malos?

Quino y Juan Gabriel se giran sorprendidos

LIDIA: Ahora atrévete a negarlo

QUINO: ¿El qué?

LIDIA: Todo lo que estabas hablando de Alfredo.

QUINO: No sé de lo que me habla.

LIDIA: Ah, ¿no? Tranquilo igual estos señores te ayudan a recuperar la memoria. Adelante.

De la puerta del colegio salen un policía.

POLICIA: ¿Quino?

QUINO (con voz temblorosa): ¿Sí?

POLICIA: Nos vas a acompañar

LIDIA: Tú Juan Gabriel te has librado por hoy, así que márchate antes de que me arrepienta.

Juan Gabriel entra en el colegio rápidamente.

POLICIA: Así que te gusta pegarle a los compañeros.

Quino empieza a llorar desconsoladamente, por las ventanas del colegio empiezan a asomarse todos los niños para ver cómo se llevan a Quino.

LIDIA: Espero que ahora lo pienses mejor antes de pegarle a un compañero por ser diferente.

FIN

Título de la obra: **“Juan, el pequeñín de la clase”**

Autora: Nathalie Marin

6 personajes (o más):

Narrador (Voz en off)

Juan (El pequeñín de la clase)

Ana Clara (La maestra de Juan)

Compañeros (Compañeros de clase de Juan, al menos 2 pero pueden ser más)

Yamal Gabán (El superhéroe amigable)

Si quieren profundizar sobre el preocupante tema del bullying, pueden leer este ensayo que explica un poco más y puede ser un añadido interesante a la utilización de la propia obra.

Acto I

NARRADOR: Juan, el más pequeño de la clase y el favorito de la maestra Clara, con su elevado coeficiente intelectual, solía crear un ambiente ameno dentro del aula. No obstante, su autoestima decaía día a día, a causa del frecuente bullying del que era víctima.

(Juan, su maestra y compañeros en el salón de clase)

ANA CLARA: Buenos días mis estimados alumnos, por favor abran su libro en la página número 13. ¡Juan, querido! ¿Podrías realizar la lectura?

JUAN: ¡Con gusto maestra!

NARRADOR: En el instante que Juan se levantó, todos sus compañeros de clase comenzaron a mirarse entre sí, y a emanar risas entre ellos, como pretendiendo hacerle una travesura.

(Juan camina tímidamente hasta el lugar donde está su maestra)

MAESTRA: Lee desde el párrafo dos por favor.

JUAN: “Al caer la eterna noche, se encontraba la bella dama durmiendo en su aposento, cuando de pronto el principe decide declararle su amor…”

NARRADOR: En seguida y sin razón alguna, todos sus compañeros comenzaron a reírse a gran carcajada.

COMPAÑEROS: ¡Ja ja ja ja ja!

NARRADOR: Juan, al ver la burla de sus compañeros, tiró el libro al piso e inmediatamente salió corriendo del salón refugiándose en el armario de albañilería. Cuando de pronto, como por arte de magia escuchó unos pasos cercanos a la puerta.

Acto II

(Juan empieza a temblar imparablemente crujiendo sus dientes. Seguidamente Yamal abre la puerta)

YAMAL GABÁN: ¡No temas pequeñín!, vengo ayudarte y a levantarte el ánimo.

JUAN: Pero…Pero ¿quién eres tú?

YAMAL GABÁN: Soy Yamal, el gran amigo de todos los pequeñines. Vamos amiguito tengo algo que mostrarte, sígueme.

NARRADOR: Tras el asombro de Juan al ver a Yamal con su gran fuerza y fortaleza, sintió que por fin había encontrado la solución a todo abuso sufrido.

Acto III

(Juan y Yamal miran de lejos a los chicos abusadores situados en el comedor)

JUAN: ¡Mira allí están!, siempre me esperan en el comedor para comenzar a burlarse de mí, ya sea por mi estatura, por mi inteligencia o por cualquier cosa que se les ocurra. A veces quisiera no ser así.

YAMAL GABÁN: Nunca digas eso amiguito, esos talentos te hacen único. Espera un momento…

(Yamal camina por el comedor y comienza a vociferar un excelso acontecimiento)

YAMAL GABÁN: ¡No puedo creer que me haya salvado ese pequeñín! De no ser por él, ya hubiese muerto ahogado por un trozo de carne.

(Los compañeros de clase de Juan, se acercan a Yamal)

NARRADOR: Al ser Yamal conocido por los niños como el superhéroe amigable, todos deciden acercarse para escuchar con detenimiento los detalles de tan importante noticia. Es así, como Hassín líder innato y curioso realiza la siguiente pregunta.

HASSÍN: Yamal, pero… ¿Quién te salvo? cuéntanos por favor.
COMPAÑEROS: Sí, ¡dinos!, ¡dinos! (al unísono)
(Yamal pensativo, mientras Juan se queda mirándolo desde el fondo del comedor)
YAMAL GABÁN: ¡Me salvo aquel pequeño!…
(Yamal señala a Juan, y todos los compañeros colocan cara de asombro)
Compañeros: ¿Qué…?
YAMAL GABÁN: Sí, fue ese pequeño. ¡Pequeñín ven acá!.
NARRADOR: Juan muy tímido con paso presuroso va hacia donde esta Yamal y sus compañeros.

(Yamal lo mira juntos con todos sus compañeros, con total silencio por la conmoción)
JUAN: ¡ehhh!, aquí estoy… (Con timidez)
COMPAÑEROS: ¡eeeehhhhhhh! (Gritan de alegría)
(Juan recibe un gran abrazo colectivo)
NARRADOR: Lo que menos esperaba el pequeño Juan, era ser sorprendido ante la reacción de felicidad por parte de sus compañeros, gracias a lo declarado por el individuo que sin pensar, marcaría un elemento significativo en la vida de aquel niño. Recordando, que a veces solo basta con cambiar la perspectiva de las cosas, sin importar las personas y el lugar.

FIN

Título de la obra: **“¿Y si el de color te enseña una lección?”**

Autora: María Gabriela Méndez

Tema: Obra de teatro pequeña, especialmente dirigida a estudiantes de Educación Primaria. Está enfocada en el tema de Bullying por discriminación racial, tiene como propósito transmitir un mensaje de “NO” al Bullying, además de mostrar cómo podríamos enseñar a través del ejemplo.

7 Personajes:

Narrador: el narrador por momentos es solo un narrador observador, y en otras ocasiones participa a través de sus comentarios, que pudieran ser un poco jocosos, satíricos, o chistosos.

Juan (Joven de piel morena)

Pedro (Amigo de Juan)

Julio (Joven agresor)

Carlos (Amigo de Julio)

Srta. Martina (Profesora)

Personajes extras (sin participación directa) (Dos chicas con edad contemporánea a los jóvenes)

Nota: Entre paréntesis () se encuentran sugerencias de expresiones no verbales, (Acotaciones)

AMBIENTE

Una mañana cualquiera en el colegio, entre el patio y el aula de clases de estudiantes.

Narrador:

Juan estaba desayunando tranquilo en el patio de su colegio, disfrutando el tiempo de descanso mientras compartía con su amigo Pedro acerca de dos niñas que, según ellos eran las más lindas del colegio y que desayunaban también frente a ellos, pero a cierta distancia, por lo que sabían que no podrían escucharlos.

De pronto Pedro quiso comer un helado y se levantó para ir por él.

Acto 1

Ambiente. El patio del colegio.

Espacio – Escenario. Se necesita un pequeño espacio donde haya un banco de grada o una simulación del mismo, o una mesa y silla de plástico con dos sillas, con una mesa enfrente con dos sillas también.

Pedro: – Juan, iré por un helado, quieres uno?

Juan: (responde) – No, no quiero por ahora, ve tranquilo mientras termino el desayuno. (Y saca un envase que contiene jugo)

(Pedro se retira del lugar y sale de escena en búsqueda del helado)

Narrador: – Pero cuando todo está tranquilo siempre deben aparecer personas indeseables.

(Entran en escena Julio y Carlos conversando entre ellos, sin que esto se escuche por la audiencia. Julio y Carlos son niños un poco arrogantes y tienen complicidad entre ellos, siempre se están riendo de forma burlona por algo)

(Cuando pasan por el frente de Juan, Carlos le hace señas a Julio indicando el lugar donde se encuentra Juan)

Julio: (Dirigiéndose a Juan) – Ey, niño negro.

Juan: (Trata de ignorarlos pero no puede evitar mirarlos de reojo aunque no dice nada)

Julio: (Se acerca a Juan y rápidamente bota al suelo el envase con el jugo)

(Carlos no dice nada pero muestra agrado de lo que está haciendo su amigo y se ríe de forma burlesca)

Juan: (parándose dice) – ¿Qué te pasa? ¿Por qué hiciste eso?

Julio: (Lo mira con altivez y responde) – Porque quise niño negro. Ejerce tu profesión de negro y limpia el piso.

(Al decir esto ambos (Julio y Carlos) deciden retirarse de escena, hablando entre ellos y riéndose de su travesura)

Juan: (Se da cuenta de la necedad y tontería de sus compañeros de clase por lo que decide ignorar la ofensa y recoger su envase del suelo, sin embargo se siente un poco ofendido y muestra una expresión de molestia y tristeza al mismo tiempo)

Narrador: -Con el tiempo, las personas discriminadas se acostumbran a recibir insultos, ofensas y agresiones, y deciden callar para, según ellos, continuar su vida en paz mientras siguen permitiendo que sus agresores disfruten sus prácticas de violencia verbal y física.

(Entra en escena Pedro comiendo su helado y se da cuenta de que algo ha sucedido, puede intuirlo y muestra señales leves de molestia e impotencia)

Pedro: (Dirigiéndose a Juan) – Otra vez los “cabeza hueca” de Julio y Carlos molestando no?

Juan: (terminando de recoger sus pertenencias y acercándose a Pedro para retirarse del lugar, Responde) – Si, bueno, ya no les presto atención, creo que ahora sí comprare un helado.

Pedro: (se ríe ligeramente) (y ambos caminan y salen de escena).

Narrador: (Mientras realizan el cambio de escenario dice) – El tiempo de recreo terminó y todos se fueron a sus aulas de clase respectivas. Estaban ansiosos porque la Srta. Martina, la profesora de Matemáticas entregaría los resultados de las evaluaciones realizadas la semana pasada.

Acto 2

Ambiente. Aula de Clases.

Espacio – Escenario. Se necesita un pequeño espacio donde hayan seis pupitres organizados en forma de aula, en filas perpendiculares al público. Una mesa en el lugar de la maestra que servirá de escritorio.

(La escena comienza con todos entrando al aula de clases y tomando sus asientos respectivos)

Srta. Martina: (entra en el aula con los exámenes en su mano, con cara seria y preocupada y dice): -Buenos días

(Todos se levantan en para saludar y contestan a una voz) – Buenos días Srta. Martina (Todos se sientan y miran atentos a la Profesora)

Srta. Martina: (Dirigiéndose a los alumnos) -He corregido sus evaluaciones y estoy muy preocupada por sus resultados. La mayoría desaprobó la evaluación con algunas excepciones. (Una Pausa y continúa) – Debo hacer un reconocimiento especial a uno de ustedes que obtuvo la calificación perfecta. (Una pausa y los observa a todos para generar el suspenso) – Juan, ponte de pie.

(Juan sorprendido se levanta de su asiento y todos siguen atentos a lo que sucede)

Srta. Martina: (Lo observa con una expresión de orgullo y reconocimiento en su rostro) – Juan, obtuviste la máxima calificación en tu examen de Matemáticas, te felicito por tu dedicación y responsabilidad. Eres un estudiante estupendo, estoy muy orgullosa de ti. (Le entrega su examen) (Hace una nueva pausa y se regresa a tomar el resto de las evaluaciones de su escritorio (mesa))

Srta. Martina. (Se dirige de nuevo a todos) – Aquí están sus evaluaciones
(Pasa por cada uno de los asientos y cada estudiante toma su examen sin hacer mayor expresión, solo resignación, luego regresa al frente y se dirige a ellos nuevamente)
Srta. Martina: – Tengo una propuesta que hacerles. (Hace una nueva pausa) He pensado que por los próximos días, los estudiantes con mejores calificaciones pueden ayudar a sus compañeros que no lograron alcanzar su nota aprobatoria, estudiando con ellos y preparándose juntos para las próximas evaluaciones. Les permitiré que puedan elegir ustedes mismos al compañero que deseen ayudar acercándose a su pupitre ahora mismo. (Hace una nueva pausa y se regresa a su escritorio dando un espacio para que puedan conversar entre ellos)
(Los estudiantes intercambian sus exámenes, conversan entre ellos, y luego todos regresan a sus asientos)
Srta. Martina: (Dirigiéndose a Juan le dice) – Juan, por ejemplo tú que has sido la mayor calificación, a quién elegiste para ayudar. (Hace una nueva pausa)
Juan: (Se levanta de su asiento y voltea a ver a Julio y dice) – Profesora, yo elijo a Julio, se mueve hacia el pupitre de Julio y le da la mano.
(Julio sorprendido se muestra un poco apenado y le da la mano a Juan chocando los puños en señal de amistad mientras todos los demás aplauden el gesto de Juan)
Narrador: -Ese día, Julio y todos sus compañeros aprendieron que el color de piel no representa menos valor en una persona. Ese día, Juan demostró que la nobleza, la amabilidad, la excelencia y el don de perdonar no dependen de la apreciación social ni de los prototipos físicos, sino de la esencia del ser humano y de la decisión que cada persona tome todos los días en cuanto a cómo actuar frente a lo que su alrededor le ofrece.
Ese día Juan se ganó el afecto y respeto de todos en su colegio, porque pronto se corrió la noticia de que el “Niño Negro”, ayudó a estudiar para sus exámenes de Matemáticas a quién lo agredió por mucho tiempo en los pasillos.
Esta es una forma de eliminar el Bullying, no devolviendo mal por mal, sino demostrando que el cambio comienza por nosotros mismos y nuestro ejemplo de conducta, respeto y cooperación con los que consideramos más débiles.

Fin.

EL SECRETO

EL SECRETO: Adaptación de una historia por Alan Fryback

Ocho personajes: Silvina, Sr. maíz, Sr. Yuca, Sr. Frijol, El Polvo, El Calor, La Tierra, Las gotitas

Entra

SILVINA,

Una gotita de agua

SILVINA:

Pobrecita yo, una gotita de agua, solita y aburrida. Mi papá y mi mamá y mis hermanos están todos afuera trabajando y no tengo con quien jugar. Voy a salir a ver si encuentro algo divertido.

Camina

SILVINA

Haciendo sonidos agudos mientras brinca por todos lados. De repente se para.

Entra

SR. MAÍZ, SR. FRIJOL y SR.YUCA

SILVINA:

Mira esa cosecha tan tostada y fea. Está cubierta de polvo y todas las hojas están marchitas. (Mira más de cerca)

Maíz, Yuca y Frijol. Todos durmiendo. Debe ser porque está haciendo mucho calor. Ya tengo que hacer! Voy a ayudar a todos estos cultivos. (Coge el brazo de Sr. Maíz). Sr. Maíz, Sr. Maíz, despiértese!

Sr. Maíz: (Despertándose) ¿Qué es esto? Yo estaba soñando en un aguacero y no sentía nada de sed. ¿Ahora, quien me despertó?

SILVINA:

Yo, Silvina la gotita. Sr. Maíz, vengo a ayudarles

SR. MAÍZ:

¿Tu, una gotita tan chiquita, para ayudarnos en esta sequía? No me haga reír, Ja, ja, ja.

SR. YUCA:

Pero, ¿Qué es esa bulla? ¿Qué pasa aquí? Yo estaba durmiendo, soñando en que se había desbordado el Río Santa y no sentí nada de sed. ¿Por qué me despertaron?

SR. MAÍZ:

Sr. Yuca, disculpe, pero es esta gotita de agua. Ella tiene la culpa. Ella quiere ayudarnos a todos nosotros.

SR. YUCA:

¿Una gotita para todo ese cultivo? Ja, ja. Me toca reír porque no tengo lágrimas para llorar. Ja, ja, ja.

SR. FRIJOL:

Qué escándalo! No dejan a uno en paz, y yo soñando que estaba flotando en una sopa con todos mis amigos y no había ni calor ni sed. ¿Por qué se ríen?

SR. YUCA:

Eh, Sr. Frijol. Esta gotita tiene la culpa. Quiere ayudarnos a todos nosotros.

SR. FRIJOL:

Mejor que se vaya. No puede hacer nada aquí sino molestar.

TODOS:

Vete, vete!

SILVINA

Empieza a caminar, toda triste.

Entra

EL POLVO:

Ja, ja, ja. Mira lo grande que soy yo, cubro todas las hojas que hay por aquí. ¿Qué puedes hacer tú? Una pequeña gotita contra mí?

Empuja a

SILVINA

Entra

EL CALOR:

¿Y qué puedes hacer contra mí, un calor tan fuerte? Si no te vas, voy a secarte a ti también.

Empuja a

SILVINA:

Todos tienen razón. Qué puedo hacer yo tan pequeñita contra el polvo y el calor para aliviar el sufrimiento de todas las siembras? (Empieza a llorar)

Entra

LA TIERRA:

Silvina, ven acá. Soy la Tierra. Soy muy vieja y he visto muchas cosas. Tengo un secreto. Ven, acércate y te diré como puedes ayudar.

SILVINA

Se acerca a La Tierra

. Escucha el secreto y se va corriendo para la casa. Entra una multitud de gotitas. Forman una gran nube y juntos van hacía Sr. Maíz, Sr. Yuca y Sr. Frijol.

Las gotitas bailan entre ellos y todos se bañan.

EL POLVO y EL CALOR

Salen asustados.

SR. MAÍZ:

Nunca en mi vida he visto un aguacero tan bueno! Pero qué poder tienen las gotitas! Nosotros no debemos haber echado a pobre Silvina. Vamos a llamarla. Silvina! Silvina!

SILVINA:

(Acercándose al SR. MAÍZ) Aquí estoy. ¿Cómo se sienten todos?

SR. MAÍZ:

Pues, todos estamos muy felices, Silvina. Queremos agradecerte mucho por este aguacero. Nos bañamos lo más de rico.

SILVINA:

Pues, yo solo quería ayudarles y realmente no era difícil. Yo reuní a todos mis hermanos y vecinos y así vencimos la sequía.

SR. MAÍZ:

¿Pero qué fue el secreto que te contó la Tierra?

SILVINA:

Bueno, la Tierra me dijo que cuando se unan todas las gotitas se puede formar ríos y mares, que tan fuerte es el poder de la unidad que puede transformar la tierra.

FIN

LA TÍA CORTES

Entran

BURRO, GALLINA y CHIVO.

Adelante hay una Sra. Que vende caldo de cabeza.

BURRO:

(Rebuznando) Buenos días, comadre. ¿Cómo amaneciste?

GALLINA:

(Cacareando)

Buenos días, compadre. Bien será, y tú?

CHIVO:

(Balando)

Amigos, que tal?

BURRO:

Bien, todo bien, viejo amigo, y tú?

CHIVO:

Bueno, les cuento que...

Entra

PAPA CUCHI, MAMA CUCHI, NIÑO CUCHI y NIÑA CUCHI.

PAPA CUCHI:

Apúrense, se va acabar la comida!

Toda LA FAMILIA CUCHI

Corre

Hacia la señora que vende caldo, se arrodillan y agachan las cabezas para comer con mucha bulla y se ensucian las caras con grasa.

BURRO:

Ni siquiera saludan.

GALLINA:

Qué descortesía.

CHIVO:

Como si fuera la ultima cena.

BURRO:

¿Será que todos en la familia cuchi son así?

MAMA CUCHI:

Que tal la comida que preparó doña Shoco?

PAPA CUCHI:

(Sacando una botella de rocoto)

Comida mala, con rocoto resbala. (Echa rocoto a la comida y sigue comiendo).

Entra

TÍA CUCHI

Con maleta.

TÍA CUCHI: (Al BURRO)

Buenos días. Mucho gusto.

BURRO:

Buenos Días, es usted de la familia CUCHI? Tiene algo parecido.

TÍA CUCHI:

Sí, soy la Tía.

BURRO:

Soy el Sr. Burro, a sus órdenes. Aquí le presento a mis amigos Sra. Gallina y el Sr. chivo.

GALLINA:

Es un placer conocerle.

CHIVO:

Aquí para servirle.

TÍA CUCHI:

Encantada. Me alegra que mi familia tiene vecinos tan gentiles. Disculpe, si es tan amable, me puede indicar donde les puedo encontrar?

GALLINA:

Están por allí, "cenando".

TÍA CERDO:

Ay, qué pena molestarles, pero vengo de lejos y hace mucho tiempo que no los veo. (Acercando a Papa CUCHI)

Disculpe, Papa CUCHI es Tía

PAPA CUCHI:

¿No ve que estamos comiendo? (Sigue comiendo con ruido)

MAMA CUCHI:

Querido, es Tía, de la costa ¿No te acuerdas? (Comiendo con la boca abierta)

TÍA CUCHI:

Qué pena molestarles.

MAMA CUCHI:

(Limpiando la cara con su falda)

No tenga cuidado. Usted sabe lo importante que es la comida para nosotros. Nene, es tu Tía.

NIÑO CUCHI:

Mamá, no molestes. (Sigue comiendo con ruido)

MAMA CUCHI:

Nena, ven a conocer a tu Tía.

NIÑA CUCHI:

Estoy ocupada (Sigue comiendo con ruido)

MAMA CUCHI:

Bueno, ¿Y cuándo se va?

TÍA CUCHI:

Bueno, pensaba quedarme una semana.

MAMA CUCHI:

¿A dónde?

TÍA CUCHI:

Con ustedes, si no es mucha molestia. Yo les mandé una carta hace un mes avisando de mi llegada.

MAMA CUCHI:

Querido, recibiste una carta de Tía hace un mes?

PAPA CUCHI:

(Limpiando la cara con su brazo)

Sí, pero tu sabes que estamos un poco estrechos. Como ha crecido la familia, no hay cómo recibirla, entonces no te la comenté

MAMA CUCHI:

Debe haber un hotel en el pueblo.

TÍA CUCHI:

Bueno, siendo así...qué pena. Hasta luego. (Se despide de BURRO, GALLINA y CHIVO) Hasta luego amigos, mucho gusto en haberles conocido

Sale

BURRO:

Qué señora tan amable.

GALLINA:

Ya sabemos que no toda la familia es descortés.

CHIVO:

Si, la rudeza no es propia, es cuestión de crianza.

Pasa

LA FAMILIA CUCHI

Por el medio, los niños empujando uno al otro. Salen. Entran de nuevo con maletas en la mano.

PAPA CUCHI:

(Al BURRO) Ya nos vamos de vacaciones. Cuídenos la casa. Chao.

Salen

BURRO:

Al Papá CUCHI

Hasta luego. No se preocupe. Está bien encomendada.

GALLINA:

Se va la familia Cerdo. ¿Pero quién los recibirá allá?

CHIVO:

Quién sabe. Pero bendito sea, una semana aquí sin este bochinche.

Salen BURRO, GALLINA y CHIVO.

(En otro ambiente) Entra la familia CUCHI con maletas. Todos cansados.

MAMA CUCHI:

Querido, hemos buscado por toda la ciudad. No puedo dar un paso más.

NIÑO CUCHI:

Chillando)

Mamá, tengo hambre.

NIÑA CUCHI:

(Llorando) Mami, me duelen las patas.

PAPA CUCHI:

Cállense! Tiene que haber un hotel más económico aquí.

MAMA CUCHI:

Querido, aquí en la costa los precios son más altos. Hubiéramos enviado una carta a la Tía, para quedarnos con ella.

PAPA CUCHI:

¿Con que cara vamos a pedir hospedaje de la Tía?

MAMA CUCHI:

Verdad, no la recibimos muy bien. Pero yo no quiero quedarme en ningún marranerocuchitril.

PAPA CUCHI:

¿Entonces qué? Ya que estamos aquí tan lejos de la casa, no nos queda otra opción. Vamos donde la Tía.

Cogen sus maletas y caminan.

Entra

TÍA CUCHI:

Hola, ¿Cómo están? Qué tal el viaje. Pero adelante. Que gusto verles de nuevo. (Sigue).Están en su casa.

PAPA CUCHI:

La verdad es que estamos un poco apenados.

MAMA CUCHI:

Sí, por la manera en que le recibimos la vez pasada.

TÍA CERDO:

Tranquilos, tranquilos, no hay de qué. Estoy feliz que estén aquí en mi casa.

MAMA CUCHI:

¿No es ninguna molestia?

TÍA CUCHI:

Por supuesto que no. Mi casa es su casa.

PAPA CUCHI:

Tía, ¿Cómo puede ser siempre tan amable y agradable? Es como si no tuviera problemas en su vida.

TÍA CUCHI:

Mis queridos, aquel que no los tiene en subida, los tiene en bajada. (Se ríe a su propio chiste).

Permiso, les voy a preparar un cafecito.

(Sale).

MAMA CUCHI:

Creo que la Tía nos ha enseñado algo muy importante.

PAPA CUCHI:

Sí, la cortesía no cuesta nada, pero paga muy bien.

Entran

TÍA CUCHI, BURRO, GALLINA y CHIVO.

TÍA CUCHI:

Bahá'u'lláh dijo: "Una lengua amable es un imán para los corazones de los hombres. Es pan del espíritu; reviste a las palabras de significado; es la fuente de la luz de la sabiduría y de la comprensión."

BURRO:

También dijo que "La cortesía en verdad es un atavío que sienta bien a todos los hombres, ya sean jóvenes o viejos. Bienaventurado aquél que adorne su sien con ella, y ¡ay! de aquel que está privado de este gran don."

GALLINA:

"¡Oh pueblo de Dios! Os exhorto a practicar la cortesía, pues sobre todo lo demás, ella es la princesa de las virtudes..."

CHIVO:

"Quienquiera esté investido con cortesía, ha logrado por cierto una sublime posición."

FIN

EMBUSTERO TOMAS

Por Leslie Garrett

Personajes: Títere, Maestra, Tomas, Mamá, Tres Niños, Gordo, Ladrón

EMBUSTERO TOMAS

En medio círculo están sentados varios niños mirando hacia el biombo. Aparece un títere por detrás del biombo.

TÍTERE:

Buenos días, niños. Saben que aquí en el colegio, entre ustedes, hay un niño con un problema grande. Su problema es que no sabe decir la verdad. Este niño se llama Tomas.

Se para

TOMAS

Y empieza a tirar bolas de papel al TÍTERE.

El títere desaparece y

TOMAS

Sigue tirando papeles por todo el salón.

Entra la MAESTRA.

TOMAS

Se sienta con los otros niños.

MAESTRA:

Qué es este desorden niños? Quién hizo este reguero de papeles?

Todos los niños indican con el dedo a

TOMAS:

Yo no. No fui yo.

MAESTRA:

Entonces quién fue?

Silencio

MAESTRA:

Bueno, niños. Hoy íbamos a hacer un paseo. Pero por este desorden, en vez del paseo ahora se van a quedar haciendo aseo en el colegio. Pueden empezar inmediatamente.

(Sale) Se paran todos los niños y empiezan a tirar papeles a

TOMAS.

Salen corriendo atrás de él.

Entra TOMAS De nuevo con PERRO y un balde de agua.

TOMAS:

Ven Motas. Te voy a bañar. Tú hueles a feo.

TOMAS

Corre atrás del PERRO

Echando agua por todos lados.

Entra MAMÁ con un trapeador.

MAMÁ:

Tomasito! ¿Qué es este reguero de agua en el piso? ¿Quién hizo esto?

TOMAS:

No fui yo. Fue Motas. Botó toda el agua del balde y yo no pude hacer nada.

PERRO mira a TOMAS con asombro.

MAMÁ:

Este perro es muy necio. Siempre hace lo que no debe. Lo voy a regalar a alguien que vive lejos de aquí.

TOMAS mira a MAMÁ con asombro.

MAMÁ Sale corriendo atrás del perro con el trapeador.

PERRO

Sale chillando.

TOMAS

Sale con la mano en la boca. Aparece el TÍTERE por detrás del biombo.

TÍTERE:

Pobre Tomas. ¿Será que nadie le enseñó que la veracidad es la base de todas las virtudes? Ahora Tomas es más grande. Sigue diciendo mentiras y se mete en más líos todavía.

Entra

TOMAS y MAMÁ:

Tomas, por favor anda al mercado y tráeme plátano, yuca, oca, arroz y frijoles. Con veinte soles debe ser suficiente. No te vayas a demorar.

MAMÁ entrega una canasta y un billete de veinte soles a TOMAS y sale

TOMAS empieza a caminar. Entra tres niños con un balón de básquet.

NIÑOS:

Eh, Tomas! ¿A dónde vas?

TOMAS:

A ninguna parte. ¿Hay partido?

NIÑOS:

Sí, ven a jugar!

TOMAS Deja la canasta y empieza a jugar básquet con los demás niños. Después de un rato se paran.

TOMAS:

Eh, ¿qué hora es? Ya está oscuro. El mercado debe estar cerrado. Bueno, algo inventaré. Chao amigos. (Salen los niños)

TOMAS recoge la canasta y empieza a caminar. Encuentra con el

GORDO:

Oye, Tomas, a dónde vas? Ven, mira la bicicleta que me regalaron mis papas.

TOMAS:

Yo tengo una bicicleta, pero más rápida que la tuya.

GORDO:

¿De verdad? Bueno entonces, mañana hacemos una carrera. Apostamos veinte soles. Si yo gano tú me pagas. Si tú ganas yo te pago. Pero si no vienes con la bicicleta mañana me tienes que pagar de todos modos y si no...(Pega la palma de la mano con su puño).

TOMAS:

Bueno, eso es fácil. No hay problema.

GORDO:

Ja !Mañana verás! (Sale)

TOMAS:

Ay, que lío. Menos mal tengo los veinte soles del mercado. (Saca el billete de su bolsillo y lo guarda de nuevo)

TOMAS

Vuelve a su casa.

<u>Entra</u>

MAMÁ Con una silla y una cartera.

MAMÁ:

Tomas! ¿Dónde está lo que compraste en el mercado?

TOMAS:

Mamá, me robaron en el camino. Vine corriendo del miedo.

MAMÁ:

¡Ay! Pobrecito y vienes todo sudado. Ve a bañarte y dame la camisa para lavarla.

TOMAS

Se quita la camisa y se la da a MAMÁ.

Sale.

MAMÁ

Sacude la camisa y le cae el billete de veinte soles.

MAMÁ:

Qué es esto? Será que el mercado es muy lejos para mi hijito? Se veía muy cansado. Mañana es su cumpleaños. Yo le compré zapatos nuevos, pero los puedo devolver y con esta plata y mis otros ahorros, puedo comprarle una bicicleta. Va a estar muy contento. (Guarda el billete en su cartera y sale, dejando la cartera en la silla).

Entra TOMAS:

Hoy es mi cumpleaños, pero no me siento nada bien. No encuentro los veinte soles y si no cumplo con el gordo me va a dar duro, seguro.

TOMAS,

Viendo la cartera de la mamá, la abre y saca el billete de veinte soles. Entra

MAMÁ:

Feliz cumpleaños, Tomas. Tengo una sorpresa para ti.

(Mira en la cartera y no encuentra el billete)

¿Dónde están los veinte soles? Alguien me los sacó de aquí. (Mira con sospecha a Tomas y sale a buscar los zapatos. Entra de nuevo con los zapatos)

Bueno, aquí tienes tu sorpresa, un nuevo par de zapatos. (Sale)

TOMAS:

Gracias, Mamá.

TOMAS Se pone los zapatos nuevos y empieza a caminar. En el camino lo atraca un ladrón.

LADRÓN:

Eh, muchacho, dame tu plata o te convierto en pedazos. (Busca en los bolsillos de TOMAS

Y encuentra el billete de veinte soles. Sale riéndose)

TOMAS:

Ahora que voy a hacer. Tal vez el Gordo se olvida de la apuesta. Ojalá no me encuentre con él.

Entra el GORDO con su bicicleta.

GORDO:

Bueno, Tomas. Hoy es el día. Y ¿donde está tu bicicleta?

TOMAS:

Bueno, la verdad es que no tengo bicicleta.

GORDO:

Ja! Yo sabía. Entonces la plata 'mano, o te voy a... (Pega la palma de la mano con su puño).

TOMAS:

La verdad es que me robaron en el camino.

GORDO:

Tu sí eres embustero! Entonces me das los zapatos nuevos o verás lo que te va a pasar. (Pega la palma de la mano con su puño).

TOMAS

Se quita los zapatos y se los entrega al GORDO

. Aparece el TÍTERE

Por detrás del biombo.

TÍTERE:

Pobre Tomas. Por fin está diciendo la verdad, pero ahora nadie le cree, ni siquiera su mamá.

Entra

MAMÁ:

Tomas! ¿Donde están tus zapatos nuevos?

TOMAS:

Es que los regalé a un amigo. Verdad.

MAMÁ:

¿Cómo? Esto no parece la verdad. Cuando es qué vas a dejar de ser tan mentiroso? Te voy a castigar, ¿oíste?

Entran todos y rodean a

TOMAS,

Cantando la melodía de la canción de cumpleaños:

Embustero, Tomas Nunca has sido veras Si tú sigues mintiendo Ni amigos tendrás

CORO DE NIÑOS:

La veracidad es la base de todas las virtudes humanas. Sin veracidad el progreso y el buen éxito en todos los mundos de Dios serán irrealizables para cualquier alma.

Bahá'u'lláh

FIN

EL ICHIC OLLJO

Roberto Rosario

GABRIEL

Estoy sentado viendo cómo gira la rueda de piedra que muele el trigo cuando, ¡saz!, se para la piedra y un muchachito de cabellos blancos me pregunta:

ICHIC OLLJO

—¿Quién eres tú, ah?

GABRIEL

—Soy Gabriel. ¿Y tú quién eres?

ICHIC OLLJO

—¿¡A ti qué te importa!?

GABRIEL

—Yo te he dicho mi nombre, quiero saber cómo te llamas.

ICHIC OLLJO

—Yo no me llamo; me llaman.

GABRIEL

—¿Cómo te llaman?

ICHIC OLLJO

—Ven, anda, corre…

GABRIEL

—Eso no es tu nombre.

ICHIC OLLJO

—¿Nombre?

GABRIEL

—Tu-nom-bre. Yo soy Gabriel, ¿tú quién eres?

ICHIC OLLJO

—Yo soy yo.

GABRIEL

—Bueno, entonces te llamaré Yo.

ICHIC OLLJO

—¿Tú qué haces? —pregunta el extraño.

GABRIEL

—Estudio en la escuela, ¿y tú?

ICHIC OLLJO

—¿Qué estudias? —repregunta.

GABRIEL

—Primaria. Estoy en el quinto grado. ¿En qué grado estás tú?

ICHIC OLLJO

—A ti que te importa. Yo no necesito estudiar.

GABRIEL

—Entonces, ¿no sabes leer?

ICHIC OLLJO

—No necesito leer. ¿Para qué sirve eso?

GABRIEL

Me agarró. No sé qué contestarle.

—Esteee… —me pongo a pensar la respuesta para taparle la boca a este presumido, y cuando levanta los ojos, ha desaparecido.

ENTONCES

La rueda del molino comienza a girar lentamente hasta retomar su velocidad normal. Levanto el costalillo que me ha encargado mi mamá y agrego trigo al molino. Pero de nuevo se para la rueda y el muchacho aparece de la nada, sentado sobre la piedra.

GABRIEL

—¿Qué quieres? —digo.

ICHIC OLLJO

—¿Yo? —dice volteando, como si yo le hablara a alguien que está detrás de él.

GABRIEL

—¡Te pregunto a ti! —le digo, tratando de poner el dedo en su pecho; pero mi mano atraviesa el aire y el muchacho ya no está allí, sino en mi espalda, echándome unos granos de trigo por el cuello, dentro de la camisa.

GABRIEL

—¿Qué tienes, ah? ¿Quieres jugar? —dice molesto—. ¡Con la comida no se juega!

ICHIC OLLJO

—¿Comida? Yo no como eso.

GABRIEL

—Pero yo sí. ¿Por qué no te vas a fastidiar a otra persona? —digo. Ni siquiera se tu nombre.

ICHIC OLLJO

—La gente me dice Ichic Olljo —responde el enano travieso.

GABRIEL

Conque este extraño personaje es el tan mentado diablillo del que me han hablado, pienso. Pero no estoy seguro de que así sea.

—¡Ah, eres el Ichic Olljo! —. Si es cierto lo que dices, tienes que demostrarlo, ¿De acuerdo?

ICHIC OLLJO

—¿Cómo? —Pregunta, mientras levanta la pesada piedra del molino para sacar una campanita que se le ha caído del bolsillo.

GABRIEL

¿Qué más puedo pedirte que haga si acaba de mostrarme la fuerza descomunal que tiene?

—Fabrica un trompo pintado con los colores del arcoíris — le dice.

ICHIC OLLJO

—Facilito —contesta.

GABRIEL

—Hazlo, pues.

ICHIC OLLJO

Dando un salto como para bajar algo del cielo, hace bailar sobre la piedra del molino un hermoso trompo de color blanco.

GABRIEL

—Yo te dije con los colores del arcoíris —reclamo.

ICHIC OLLJO

—Tiene los siete colores —dice.

GABRIEL

—Yo solo veo que el trompo tiene un color.

ICHIC OLLJO

—Tú ves un color porque está girando.

En ese instante el trompo termina de girar y rueda al piso. Cuando lo recojo, en efecto, está pintado con los siete colores del arcoíris.

GABRIEL

—¿Por qué cuando gira solo se ve blanco?

ICHIC OLLJO

—¿No sabes? ¿No te han enseñado eso en la escuela?

El Ichic Olljo se está burlando. Ya se estaba aburriendo de hablar con este enano sabelotodo.

GABRIEL

—¡No me fastidies! ¡Deja que el molino funcione! —digo molesto.

ICHIC OLLJO

—¿Qué dices?

GABRIEL

—¡Que-no-fas-ti-dies!

MAMÁ

—¿Quién te está fastidiando? —. Levántate rápido para ir a la escuela.

GABRIEL

—Estaba soñando con el Ichic Olljo.

FRAGMENTO DE CHOLITO DE LOS ANDES MÁGICOS

De: OSCAR COLCHADO LUCIO

GALLINA POR CARNERO –

[La hija del diablo trae gallina - el zorro trae carne]

CHOLITO

Caminando que estoy ya lejitos, no sé cómo nomás oigo que alguien me llama:

HIJA DEL SUPAY

-- ¡Cholito! ¡Cholito!

CHOLITO

Sorprendido volteo, ya que solo en mi pueblo así me llamaban, cuando lo veo que ya me da alcance la muchacha esa su hija del supay que, agitada agitada, trayendo algo envuelto en un mantelito me alcanza, diciéndome apenas:

HIJA DEL SUPAY

-- Lo he traído esta gallinita para tu fiambre sin que se dé cuenta
nomás mi mamá; ya está pelada...

CHOLITO

Dejándola en mis manos se volvió sin darme tiempo a otra cosa. Intrigado por esa ayuda que recibía de la muchacha, medio desconfiado lo llevaba yo el atadito, sin atreverme a desatarlo todavía hasta ese rato.

Como me sentía inútil de hacer lo que el hombre me había ordenado, no fui derecho a la pampa, sino que me estaba yendo a buscar algún ojonalcito más bien, para poder echarme agua a la cabeza y poder pensar mejor. Hambre también tenía, pero no mucha.

En eso, de detrás de una lomita aparece un zorro, con aire amistoso, meneando su cola como un perro, quien husmeando el aire lo oigo que me dice:

-- ¡Hummm!... gallina! ¡Añañáu! ¿Podrías invitarme un poco de tu fiambre, muchacho? A cambio te doy medio carnerito, qué dices; yo ya estoy harto de comer carneros, en cambio gallina, hummm!
-- Pero está cruda -- le dije pensando en que no estaría mal hacer el cambio, ya que yo desconfiaba de todo lo que fuera el diablo o su familia.
-- Ah, muchacho, y de cuándo acá los zorros comemos cocinado?
-- Bueno, si es así, aquí está; toma.
-- Pero espérate, voy a traer el carnerito -- diciendo se alejó mientras yo lo esperaba ahí parado.

Al ratito se asomó trayendo entre sus dientes, arrastrando, tanta carne que la amontonó ahí en mi delante. (p.20)