



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
ESCUELA DE EDUCACIÓN
Magíster en Didáctica para el Trabajo Metodológico de Aula

PROYECTO DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA DE AULA

**Aprendizaje integrativo, acto estético y pedagogía teatral:
una investigación-acción educativa para el empoderamiento de los equipos de aula**

Autores: **Alejandra Catalina Pedreros Bustos**
 Rodrigo Eduardo Guerrero Villalba

Profesor guía: **Cristhian Espinoza Navarrete**

Comisión: **Dra. Patricia Henríquez P.**
 Dr. Gonzalo Aguayo C.

LOS ÁNGELES, JUNIO 2021

“Si alguna vez el teatro muriera, volvería a nacer al día siguiente, cuando un niño, en un desván, ante un espejo polvoriento, se disfraza con viejos ropajes sintiendo que era otro y que el mundo a su alrededor también había cambiado”

Joan Brossa

Quiero agradecer a mi madre, padre, hermanos y a mi compañero de vida, quienes me han entregado el apoyo constante para seguir avanzando en mi ámbito profesional, agradezco a mi escuela por permitirme desarrollar y experimentar diversas técnicas que me han dejado mucho aprendizaje, en mi que hacer pedagógico y desarrollo personal y a todos los que se han cruzado en este largo camino contribuyendo a mi saber.

Dedicado a mi amado hijo Eluen, el niño que enamoró mis ojos, y a todos los niños y niñas que me han inspirado a seguir por el camino de la pedagogía teatral como metodología en el aula.

Alejandra Catalina Pedreros Bustos

“Los estudiantes, los escolares, han sido a lo largo de la historia de Chile quienes más han estado con las antenas sensibles a los cambios sociales, siempre han sido un grupo importante en impulsar al movimiento social, son agentes políticos activos de las comunidades donde viven, con una especial sensibilidad ética. Saben lo que necesitan, hay que escucharlos más y deliberar en conjunto con ellos porque son ciudadanos ahora, no cuando vayan a cumplir dieciocho años”.

Gabriel Salazar

“El humano está formado de un espíritu y un cuerpo, de un corazón que palpita al son de los sentimientos”.

Violeta Parra

Agradezco a mi mamá, María Cristina y a mi papá, Eduardo por ser los primeros y principales educadores en mi vida y a mis hermanos Pablo y Karina por acompañarnos mutuamente. Agradezco a los niños, niñas y jóvenes que me han formado como educador, especialmente a aquellos con quienes trabajé en la calle y a mis estudiantes de educación superior. También agradezco a tantos docentes que han abierto generosamente las puertas de sus aulas y de su saber para mostrarme tantos mundos que no habría imaginado. Agradezco a Claudio Fierro y a Tito Aedo, amigos entrañables que ya no están, pero que vivirán siempre en mí.

Dedicado a mis amados Trinidad, Antonieta y Matías; el mundo es un lugar mejor con ustedes tres.

Rodrigo Eduardo Guerrero Villalba

ÍNDICE GENERAL

I. RESUMEN	7
Palabras clave.....	7
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
1. Antecedentes.....	8
1.1. Antecedentes del establecimiento	8
1.2. Antecedentes del curso en intervención.....	10
2. Diagnóstico.....	10
2.1. Estudiantes.....	10
2.2. Nivel de desarrollo en habilidades.....	11
2.3. Equipo de aula.....	11
2.4. Rendimiento escolar.....	12
2.5. Capacitaciones y perfeccionamientos docentes.....	12
2.6. Síntesis del diagnóstico.....	13
2.6.1. Problema.....	13
2.6.2. Causas.....	13
2.6.3. Hipótesis de acción.....	14
2.6.4. Acción.....	14
III.JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO.....	15
IV. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DEL ARTE.....	18
1. Las cuatro dimensiones del aprendizaje integrativo: cuerpo, emoción, cognición e interacción social.....	19
2. El acto estético: condición necesaria para aprender en el mundo actual.....	20
3. La educación artística como eje educativo en la Agenda de Seúl de la UNESCO.....	24
4. Pedagogía teatral como didáctica para un aprendizaje integrativo a través del acto estético.....	27
V. OBJETIVOS DEL PROYECTO.....	38
1. Preguntas para elaborar el proyecto.....	38
1.1 Pregunta general de investigación-acción	38
1.2. Preguntas específicas de investigación-acción.....	38
2. Objetivos	39
2.1. Objetivo general.....	39
2.2. Objetivos específicos y 2.3.Producto del proyecto.....	39

VI. METODOLOGÍA	40
1. Metodología del proyecto.....	40
1. 1. Modelo investigativo/interventivo.....	40
1.1.1. Distancia de la intervención/investigación-acción respecto de una investigación tradicional.....	41
1.1.2. La observación de la acción.....	44
1.1.3. El proceso reflexivo.....	45
1.1.4. Etapas a considerar en el proceso de investigación-acción.....	45
1.1.5. La intervención educativa.....	46
1.1.6. Acciones de gestión	46
1.1.7. Participantes del proyecto	48
1.2. Estrategia	48
1.2.1. Algunas técnicas utilizadas en pedagogía teatral	49
1.2.2. Estructura de la clase.....	50
2. Proceso de investigación acción en el Colegio	51
3. Planificación cobertura curricular por semana aplicando metod. de Pedagogía Teatral...	62
3.1. Primera semana de intervención en aula.....	62
3.2. Segunda Semana de intervención en aula.....	64
3.3. Tercera semana de intervención en aula.....	66
3.4. Cuarta semana de intervención en aula.....	68
4. Ejemplos de planificación diaria de clase.....	69
5. Rúbrica evaluación del docente hacia los alumnos	73
5.1. Bitácora creativa.....	74
5.2. Evaluación actitudinal.....	75
6. Autoevaluación del proceso educativo del equipo de aula.....	76
7. Evaluación integrativa de los y las estudiantes.....	77
VII. PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES	79
VIII. RECURSOS.....	80
IX.- CONSIDERACIONES GENERALES, ALCANCES Y PROYECCIONES.....	81
1. Sobre los aspectos relevantes del proyecto.....	81
2. Sobre los resultados esperados.....	81
3. Sobre las consecuencias, implicancias y escenarios futuros.....	82
4. Sobre el significado de la elaboración del proyecto.....	83
5. Reflexiones finales.....	84
X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
ANEXOS.	97

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1. Ciclo de la investigación-acción.....	42
Figura 2. Diagnóstico del problema en investigación-acción.....	43
Tabla N° 1: Acciones de gestión del proyecto.....	51
Tabla N° 2: Acciones de intervención educativa del proyecto.....	51
Tabla N° 3: Acciones de investigación del proyecto.....	52
Tabla N° 4: Planificación general del proyecto de investigación acción educativa (Carta Gantt)...	57
Tabla N° 5: Acciones de gestión mes 1.....	58
Tabla N° 6: Acciones de gestión mes 2.....	58
Tabla N° 7: Acciones de gestión mes 3.....	58
Tabla N° 8: Acciones de intervención educativa mes 1.....	59
Tabla N° 9: Acciones de intervención educativa mes 2.....	59
Tabla N° 10: Acciones de intervención educativa mes 3.....	60
Tabla N° 11: Acciones de investigación mes 1.....	60
Tabla N° 12: Acciones de investigación mes 2.....	61
Tabla N° 13: Acciones de investigación mes 3.....	61
Tabla N° 14: Detalle de la cobertura curricular primera semana de intervención en aula.....	63
Tabla N° 15: Equipo y recursos materiales primera semana.....	63
Tabla N° 16: Detalle de la cobertura curricular segunda semana de intervención en el aula.....	65
Tabla N° 17: Equipo y recursos materiales segunda semana.....	65
Tabla N° 18: Detalle de la cobertura curricular tercera semana de intervención en el aula.....	66
Tabla N° 19: Equipo y recursos materiales tercera semana.....	67
Tabla N° 20: Detalle de la cobertura curricular cuarta semana de intervención en aula.....	68
Tabla N° 21: Equipo y recursos materiales cuarta semana.....	68
Tabla N° 22: Formato de planificación clase Matemática.....	71
Tabla N° 23: Formato de planificación clase Lenguaje.....	72
Tabla N° 24: Pauta de autoevaluación estudiantes.....	75
Tabla N° 25: Pauta de autoevaluación equipo de aula.....	76
Tabla N° 26: Pauta de evaluación para el aprendizaje integrativo de los y las estudiantes.....	77
Tabla N° 27: Programación de actividades de acuerdo a cada objetivo específico del proyecto....	79
Tabla N° 28: Personas participantes y recursos empleados en el proyecto.....	80

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Autorización Dirección del colegio para realizar el proyecto de innovación.....	98
Anexo 2. Consentimiento informado de los apoderados respecto de la intervención.....	99
Anexo 3. Guión de entrevista a estudiantes.....	100
Anexo 4. Guión de preguntas de focus group al equipo de aula.....	101
Anexo 5. Guión de entrevista a apoderados y apoderadas.....	102
Anexo 6. Fotografías seleccionadas.....	103

I. RESUMEN

Las metodologías tradicionales de enseñanza han tendido a reconocer en forma predominante la dimensión cognitiva del aprendizaje en desmedro de las dimensiones corporal, emocional y de interacción social que le anteceden para su emergencia, lo que dificulta los procesos de formación que requiere el ser humano para su desarrollo equilibrado y pleno. En respuesta a ello, el presente proyecto de innovación didáctica, desde la investigación-acción educativa, propone una metodología activa de enseñanza, adaptada de la pedagogía teatral, que busca que los estudiantes produzcan actos estéticos como condición necesaria para el logro del aprendizaje integrativo en sus cuatro dimensiones –corporal, emocional, cognitiva y de interacción social– , insertando estrategias y recursos didácticos teatrales para alcanzar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos por el currículum escolar. Para esto, el proyecto es llevado a cabo en las asignaturas de Lenguaje y Matemática de un curso de enseñanza básica en una escuela que alcanza niveles de excelencia académica, pero deficitarios en desarrollo personal y social de los estudiantes, según evaluaciones externas. Como mejora, se interviene a nivel de la planificación, ejecución y evaluación de ambas asignaturas de manera integrada, recogiendo información a partir del análisis de las clases y de entrevistas al equipo educativo de aula, a los estudiantes y a los apoderados, para finalmente, abrir la discusión acerca de sus beneficios, potencialidades y desafíos en el contexto educativo actual y futuro.

Palabras clave

Pedagogía teatral, innovación didáctica, metodología activa de enseñanza, educación artística, acto estético, aprendizaje integrativo, investigación-acción educativa.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Antecedentes

1.1. Antecedentes del establecimiento

El Colegio particular-subvencionado pertenece a la comuna de Santa Bárbara, ubicada en la Provincia del Biobío, Región del Biobío, a 42 Km. de la ciudad de Los Ángeles, cuenta con una superficie que alcanza los 1.254,90 km². y una población de 14.720, repartidos entre la zona urbana con un total de 55,58% y la rural con un 44,42%. Un número importante de las familias tiene origen en el pueblo Pehuenche, los cuales durante años han sostenido una economía mayoritariamente silvoagropecuaria, debido a la gran cantidad de superficie de suelo cultivable e intervención de monocultivos de pinos y eucaliptos. La zona cuenta con hermosos paisajes, lo que ha provocado una tendencia hacia un enfoque turístico del rubro gastronómico y zonas de recreación, lo que ha producido un alto crecimiento de la comuna durante el último tiempo. Por otra parte, en el rubro energético, la construcción de centrales hidroeléctricas en la cuenca del río Biobío ha significado una importante inversión que ha permitido mejorar la red vial y la infraestructura de servicios dentro de la comuna (Municipalidad de Santa Bárbara, 2021; OPD, 2019).

De acuerdo al Diagnóstico Participativo Local de la Infancia 2015, impulsado por la política local de la infancia de la comuna de Santa Bárbara, la infancia y adolescencia (0 a 19 años) son el 28,7% de la población total de la comuna (3959), en tanto, los menores de 15 años el 21,4%, de los cuales los niños son el 49,9% y las niñas el 50,1% (OPD, 2018).

En marzo de 1982, con una población escolar de 60 estudiantes de educación parvularia y enseñanza básica, se funda el Colegio, un establecimiento particular subvencionado perteneciente a una corporación educacional sin fines de lucro. Es liderado por su directora, en conjunto con un equipo directivo, compuesto por directora de Unidad Técnico Pedagógica, un amplio equipo de inclusión y docentes de Educación Parvularia, Primer y Segundo Ciclo y Educación Media, con una población actual de 680 estudiantes.

El Colegio destaca en la comuna por obtener sostenidamente los mejores puntajes en la evaluación SIMCE a pesar de su alto porcentaje de alumnos y alumnas con índices de vulnerabilidad, correspondientes a factores de riesgo, tales como baja escolaridad de la población comunal, situación laboral esporádica del jefe/a de hogar, viviendas en regulares situaciones, altos

índices de alcoholismo, deserción escolar y por último, gran cantidad de estudiantes en situación de intervención por parte de la Oficina de Protección de Derechos de la infancia (OPD) y el Servicio Nacional de Menores.

Sin embargo, el establecimiento ha mantenido el compromiso de enseñar a todos los estudiantes, buscando la forma de adaptarse a un sistema de enseñanza que permita cumplir con los estándares externos de evaluación a pesar de contar con las condiciones adversas detalladas anteriormente. Cabe mencionar que el Colegio pertenece al *grupo de escuelas líderes de Chile* con un proyecto pionero en temas de inclusión dentro de la comuna.

El establecimiento cuenta con un equipo comprometido, en constante formación, conformado por profesionales de diferentes disciplinas: profesores, trabajadores sociales, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, educadores diferenciales, técnicos y asistentes de la educación, los cuales de manera colaborativa, entregan a la comunidad de Santa Bárbara una labor que promueve el desarrollo y las capacidades para responder adecuadamente a los desafíos de la sociedad, con autonomía, perseverancia, creatividad y autocrítica.

El Colegio declara en su misión que es un establecimiento con una educación de calidad, que promueve el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para que sus alumnos y alumnas se desenvuelvan como protagonistas de su proyecto de vida incorporándose de manera activa a la sociedad del siglo XXI. Destaca estimular el desarrollo del pluralismo y respeto a las diferencias, la autonomía, la responsabilidad y el liderazgo a través de la colaboración de toda la comunidad educativa, para ello, plantea en su proyecto educativo un diseño y ejecución de metodologías y estrategias de aprendizaje pertinentes y contextualizadas al entorno educativo.

Como visión, el Colegio aspira a convertirse en una comunidad de aprendizaje, que entrega una educación de calidad, gratuita, promoviendo la inclusión social, que le concede relevancia a la formación de la creatividad y la afectividad. A su vez, trabaja para convertirse en una comunidad comprometida con su entorno, con su comuna y con su país. Una comunidad en donde los profesores, estudiantes y entorno social y cultural, en un contexto de permanente aprendizaje, se preocupan por el desarrollo personal, académico y profesional, mediante un trabajo colaborativo que reflexione sobre su quehacer pedagógico, para promover una cultura con altas expectativas.

1.2. Antecedentes del curso en intervención.

El presente proyecto busca intervenir el 4° básico del año 2021, curso de 44 estudiantes, de los cuales, 22 son mujeres y 22 hombres. El 92,24% de los alumnos cuentan con índices de vulnerabilidad según sus registros sociales, un gran porcentaje de familias posee baja escolaridad y/o dificultades económicas y el 87% declara ser parte de la etnia Pehuenche.

El curso cuenta con un equipo de profesionales en los que se destaca una profesora a cargo del curso y quien dicta la mayor cantidad de asignaturas, una educadora diferencial quien apoya con adaptaciones curriculares y dirige un grupo de 8 niños y niñas con diversos diagnósticos, 5 de ellos con necesidades educativas de tipo transitorias, mayoritariamente de dificultades de aprendizaje y 3 estudiantes con necesidades de tipo permanentes. Entre ellos, destacan alumnos a los cuales se les ha realizado adecuaciones curriculares significativas en todas las asignaturas. También apoya la labor docente una psicopedagoga quien asiste un grupo de estudiantes que va rotando a través del transcurso del año, según sea la necesidad de nivelar el grupo, y por último una asistente de aula, quien apoya en todo momento el desarrollo de las clases.

2. Diagnóstico.

2.1. Estudiantes.

La profesora a cargo del 4° básico a intervenir señala que son estudiantes activos, que necesitan constantemente interactuar, que generalmente aportan buenas ideas en el desarrollo de la clase; observa que hay un grupo aventajado que siempre sabe las respuestas y termina sus actividades en el tiempo programado. Ella va moderando para generar una participación equitativa de todos los estudiantes. Otro grupo, rotativo, de cinco a siete integrantes, es atendido por la psicopedagoga, reforzando contenidos para aclarar dudas y realizando actividades complementarias; los alumnos que atiende, generalmente son aquellos que quedan atrasados en las actividades durante la clase o con dudas, las cuales repercuten posteriormente en sus calificaciones.

Por otra parte, la educadora diferencial, atiende a ocho alumnos, entre ellos tres con necesidades educativas permanentes, poseen un diagnóstico de discapacidad intelectual y cinco alumnos con necesidades educativas transitorias con diagnósticos de dificultades específicas de aprendizaje.

2.2. Nivel de desarrollo en habilidades.

A nivel de competencias específicas, los estudiantes poseen habilidades artísticas especialmente de expresión oral, respetan las opiniones y valoran a sus compañeros.

A nivel de habilidades socioafectivas, el curso se caracteriza por ser disciplinado, participativo, respetan turnos de participación, sociabilizan entre sí de forma colaborativa.

2.3. Equipo de aula.

El equipo de aula de 4to básico está a cargo de la profesora, quien está a cargo del curso e imparte la mayor cantidad de asignaturas desde 1° básico. La docente, se destaca por utilizar estrategias lúdicas relacionadas al teatro, ya que desde sus inicios ha participado y promovido representaciones artísticas, generalmente para aportar a la conmemoración de fechas importantes tanto para el colegio, como para la comuna, entre ellas el día del libro, navidad, día del adulto mayor.

Por otra parte, está la colaboración de la educadora diferencial, quien apoya las clases, especialmente la asignatura de Lenguaje y Comunicación y Matemática. En el colegio se insta al trabajo colaborativo y la co-docencia, por lo cual, la educadora participa e interviene durante las clases cuando cree que es necesario, presenta actividades diversificadas y atiende a la inclusión de todos los estudiantes. Del mismo modo, la psicopedagoga entra al aula (presencial y virtual) y apoya asignaturas tales como ciencias e historia, tecnología y educación física, además apoya con reforzamientos en aula de recurso a alumnos y alumnas que presentan alguna necesidad de aclarar dudas del contenido.

Por último, el grupo cuenta con una asistente de aula, quien cumple un rol fundamental en el acercamiento con los estudiantes, puesto que ella, es quien cuida y vela por que cada alumno cuente con todo lo necesario durante las clases presenciales, desde el ámbito emocional hasta el de recursos, además es quien elabora una gran cantidad de material didáctico para el curso.

2.4. Rendimiento escolar.

El 4° básico, actualmente es un curso con un rendimiento dentro estándares de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje en los tiempos esperables, la mayor parte del curso ha adquirido la lectoescritura y posee buenos resultados en los objetivos esperados de Matemáticas en las demás asignaturas participan activamente. Cuando comenzó su enseñanza de primer ciclo se caracterizaban por una gran cantidad de alumnos que se encontraban muy descendidos en sus aprendizajes esperados y otros sobre el nivel esperado para el curso, sin embargo, al pasar el tiempo, esa brecha ha ido disminuyendo y los alumnos que se encontraban descendidos han logrado en su mayoría los objetivos establecidos para su nivel.

2.5. Capacitaciones y perfeccionamientos docentes.

Durante los últimos dos años, el equipo docente del Colegio ha participado de varias capacitaciones sobre la utilización de nuevas plataformas para acceder a clases online que han dejado una serie de planteamientos acerca del quehacer pedagógico. El 2020, el cuerpo docente fue capacitado en neurociencias afectivas, las emociones y sus posibles conductas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El eje central fue empatizar desde las emociones de los estudiantes, reflexionar para posteriormente intencionar desde una mirada de respeto por la emoción del otro considerando del estado emocional tanto de los estudiantes, como del equipo de aula.

A inicios del año 2021 y debido al contexto de pandemia, el colegio vio la necesidad de capacitar al cuerpo docente con una continuidad en el área de las neurociencias. Esta vez los profesores participaron de una capacitación online con el mismo docente, el cual expuso acerca de la alfabetización en salud mental, en donde los profesores/as les correspondió reconocer y proyectar perfiles emocionales propios y de sus alumnos.

2.6. Síntesis del diagnóstico.

2.6.1. Problema.

El mayor problema detectado es que los alumnos poseen bajos niveles de desarrollo socioafectivo, consiguiendo sostenidamente niveles académicos satisfactorios, medidos por evaluaciones externas.

Bajos resultados en las áreas de desarrollo personal y social, específicamente en autoestima académica y motivación escolar.

Predominancia de aprendizajes memorísticos en desmedro de aprendizajes significativos que genera desmotivación por aprender por parte de los estudiantes.

Agobio e impotencia por parte de los docentes y consecuente pérdida de sentido en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

2.6.2. Causas.

Altos índices de vulnerabilidad y factores de riesgo tales como baja escolaridad de los padres, presencia de alcoholismo, inestabilidad laboral, violencia intrafamiliar, precariedad de la vivienda, entre otros, que afectan el desarrollo psicosocial de los estudiantes.

Predominio de metodologías tradicionales de enseñanza de raigambre conductista que limitan la participación activa de los estudiantes y lo sitúan como receptores pasivos de información.

Métodos de evaluación centrados en un aprendizaje memorístico y que acentúan la competitividad e individualismo por parte de los estudiantes, que castigan el error y generan altos niveles de ansiedad en niños y niñas.

El foco de la enseñanza está centrado en el resultado cuantitativo de las evaluaciones en desmedro de la valorización del proceso mismo de aprendizaje.

Escasa preparación por parte de los docentes en diversas estrategias activas de enseñanza por falta de formación inicial docente en estos aspectos.

2.6.3. *Hipótesis de acción.*

Empoderar a los equipos de aula en el diseño, ejecución y evaluación de metodologías activas de enseñanza que les permitirá ampliar las posibilidades de que los estudiantes logren aprendizaje integrativo y por ende favorecerá el desarrollo en todas sus dimensiones.

2.6.4. *Acción.*

Habilitar al equipo de aula, a los estudiantes y a toda la comunidad educativa en diversas destrezas de planificación, diseño, ejecución y evaluación de estrategias didácticas que produzcan actos estéticos y así favorezcan la emergencia de aprendizaje integrativo. Dentro de estas estrategias, el presente proyecto de innovación didáctica ha optado por la pedagogía teatral, desarrollar una comprensión multidimensional del fenómeno de aprendizaje y generar empoderamiento de los distintos miembros de la comunidad educativa en vista de una cultura del trabajo colaborativo para la consecución de objetivos educativos.

III. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

El Estado de Chile se sumó a la *Agenda de Seúl* (UNESCO, 2010), asumiendo en calidad de compromiso de Estado el garantizar el derecho humano a la educación artística, cumpliéndose evidentemente de manera insuficiente. A la vez, siendo el juego y la educación de calidad también derechos de los niños y niñas que también deben estar garantizados, el presente proyecto busca constituirse como un canal que desde el espacio escolar pueda contribuir a dar curso a estos compromisos que deben ser cumplidos. Los colegios están obligados y mandatados ministerialmente para llevar a cabo las bases curriculares, por tanto, los objetivos de aprendizaje deben ser cumplidos en plazos establecidos; ante esto, las posibilidades de innovación recaen en el plano didáctico (MINEDUC, 2018). Este proyecto de intervención se sitúa precisamente en ese nivel.

El fortalecimiento de la autoestima académica y motivación escolar son prioridades para la mayoría de las comunidades educativas del país (MINEDUC, 2017) y, en particular para el Colegio a intervenir. A pesar de los esfuerzos del cuerpo docente que se ve reflejado en altos puntajes sostenidos en el ámbito académico, frente a la compleja realidad social de los estudiantes, se requiere desplegar estrategias en el aula que es donde más permanecen los niños durante el día y que es un espacio de protección y especialmente de aprendizaje (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). Los niños pasan gran tiempo del día en el aula, es donde mas posibilidades de interacción social tienen con sus pares y adultos. Además, son altas las expectativas que tienen las familias respecto del rol que cumple el establecimiento en la formación integral, tal como se declara en el Proyecto Educativo Institucional.

Las metodologías predominantes siguen siendo de corte conductista, centradas en el resultado, que castigan el error, que entienden a los estudiantes medidos desde un estándar y no asumiendo la diversidad de estos, la importancia del proceso, la valorización del error como posibilidad de aprendizaje. Estas miradas tradicionales, desmotivan, frustran e incluso generan verdaderos traumas en los estudiantes respecto de su experiencia vivida en la escuela. No es casual que asignaturas como arte o educación física sean altamente valoradas por la mayoría de los estudiantes, tampoco es casual que el recreo sea un escenario altamente enriquecedor para la experiencia socioafectiva de los niños o la alta estima que tienen con aquellos docentes que son proclives a innovar didácticamente o trabajar desde la afectividad asertiva y saludable (Areiza, Pérez y Ramírez, 2019; López, 2020).

Es necesario proveer de escenarios y experiencias educativas enriquecedoras en la vida de las personas para que desarrollen el máximo de sus potencialidades. El ambiente escolar debería ser por excelencia el espacio que mayormente provea de estas experiencias; sin embargo, muchas veces desde la perspectiva de los niños y niñas suele ser todo lo contrario: un escenario que coarta su libertad de expresión, el despliegue de sus talentos, la creatividad y el trabajo colaborativo con sus pares, por el contrario los hace competir entre ellos para alcanzar el éxito que se mide cuantitativamente, transformándose en un espacio de agobio en el cual no quiere estar (Oyarzún, 2001; Hoffelner & Scheidl, 2020). Además, el aspecto lúdico es intrínseco en los niños, sin embargo, la escuela con los métodos tradicionales ha abandonado esas instancias de juego (Gardner, 2008).

Existe un cuestionamiento cada vez mayor a la hiper segmentación en departamentos estancos como lo son las asignaturas, cada una de ellas actuando por separado. Se hace necesario integrar en procesos orgánicos, fluidos y coherentes con los objetivos de las distintas asignaturas que suceden simultáneamente en el tiempo, de modo que para los niños y niñas signifique una experiencia integrada y coherente de aprendizaje en su devenir en la escuela. Esto implica necesariamente que los equipos docentes mantengan una estrecha coordinación entre sí en sus procesos de planificación, ejecución y evaluación. La experiencia integrada es altamente valorada por profesores y niños (MINEDUC, 2017).

El formato escolarizado tradicional, en filas, como receptores pasivos, ya está obsoleto; es necesario relevar la corporalidad, las emociones y la interacción social de calidad para los cambios que el mundo del siglo XXI está viviendo. Se requiere que desde la niñez experimenten y practiquen el ejercicio de la autonomía emocional y social de calidad (Alderoqui, 2020). Debemos replantearnos y cambiar de una vez las formas de enseñar que solo consideren la dimensión cognitiva.

Se requiere habilitar y acompañar a los equipos de aula en la planificación, diseño, ejecución y evaluación en metodologías activas de enseñanza que favorezcan la multidimensionalidad del aprendizaje (integrativo) de los estudiantes, estimulando su corporalidad, emocionalidad, cognición e interacción social (Löschberger, 2017).

Prácticamente todas las escuelas en sus proyectos educativos declaran ofrecer una educación integral (MINEDUC, 2017). Se hace necesario un proceso reflexivo profundo que oriente

curricularmente esa promesa de educación. Por ello, el presente proyecto toma como punto de partida, tres elementos fundantes: *aprendizaje integrativo*, *acto estético*, y metodologías activas de enseñanza, una de ellas, la *pedagogía teatral*.

En el presente proyecto se ha optado por la aplicación de la pedagogía teatral en un contexto real de nuestro sistema escolar, siendo posible de ser trabajada con recursos y materiales de bajo costo, por la relativa facilidad en la curva de aprendizaje de sus técnicas por parte de las y los educadores (Baldwin, 2014; Pacheco, Cedeño y Guarnizo, 2018), con grupos más o menos masivos dentro del aula, en asignaturas tan disímiles como Matemática, Ciencias, Artes, Lenguaje, Historia y/o Educación Física.

La investigación-acción educativa permite que la asesoría y el acompañamiento del equipo investigador deje capacidad instalada en el equipo de aula, de manera que se empoderen y continúen por sí mismos su proceso de desarrollo ascendente.

El presente proyecto considera que existen muchas maneras de propiciar el aprendizaje integrativo de los estudiantes. Una de estas es la pedagogía teatral, considerando que reúne las condiciones como para cumplir con cada uno de los pasos descritos en el apartado del acto estético y por tratarse de una metodología que es posible de ser aplicada en el aula bajo el contexto del sistema escolar contemporáneo, tanto curricular como logísticamente. La educación artística, además de ser una dimensión formativa fundamental en la integralidad de las personas, es también un derecho humano (UNESCO, 2010).

IV. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DEL ARTE

El presente marco referencial se organiza en cuatro subapartados: el primero trata acerca del concepto de *aprendizaje integrativo*, el cual es acuñado a partir de una serie de aportaciones provenientes del campo de la psicología y la educación; luego, se aborda el concepto de *acto estético*, de raíz filosófico, de la mano de Baldine Saint Girons, permitiendo que el proyecto de innovación didáctica cuente con un sustento epistemológico y estético consistente. Luego, se posiciona desde acuerdos internacionales en materia de derechos humanos y lineamientos internacionales emanados desde la UNESCO en cuanto a educación artística; para finalmente, realizar una mirada panorámica al concepto de *pedagogía teatral*, que es la opción metodológica desde donde se diseña la propuesta didáctica y evaluativa para el trabajo de aula que atraviesa el presente trabajo de magíster.

La tesis central postula que para que pueda producirse aprendizaje integrativo, es decir, un aprendizaje que involucre las dimensiones corporal, emocional, cognitiva y de interacción social del ser humano (Gardner, Feldman, y Krechevsky, 2000; Gardner, 2008), se requiere necesariamente que los aprendices produzcan actos estéticos (Saint Girons, 2008) y, a su vez, para que estos últimos se generen, es importante contar con escenarios propicios para el aprendizaje activo, pudiendo ser estos proporcionados didácticamente por antonomasia en el contexto escolar (UNESCO, 2005; 2006; 2010; Vaqueiro, 2014). Estos escenarios educativos requieren que los aprendices puedan realmente desenvolverse en estas cuatro dimensiones. Destacan entre estos, y a modo de ejemplo por su riqueza en estimulación, los proyectos de acción sociocomunitaria como los que propicia el ‘aprendizaje + servicio’, los talleres ecológicos y medioambientales, los escenarios deportivos integrales, los proyectos de ciencia y tecnología, entre muchos otros (Sormani, 2004; Miranda-Calderón, 2020). De estos, en el presente proyecto, se ha optado por la *pedagogía teatral* como estrategia de enseñanza para el Lenguaje y las Matemáticas, que por sus características derivadas de un arte escénico integrado como lo es el teatro, favorece el aprendizaje integrativo y es posible de ser adaptado a las condiciones curriculares y logísticas que el sistema educacional chileno actual permite (MINEDUC, 2015; 2017; 2018; Robinson y Aronica, 2015).

1. Las cuatro dimensiones del aprendizaje integrativo: cuerpo, emoción, cognición e interacción social.

De acuerdo con Luhmann (2005), nos encontramos todavía bajo la influencia de una tradición que ordenó jerárquicamente la estructura de las capacidades psíquicas y asignó a lo sensorial, esto es, a la percepción, un rango inferior al de las funciones reflexivas de entendimiento y razón. De acuerdo con esa crítica, en el presente proyecto se considera que el aprendizaje de las personas, y muy especialmente el de niños y niñas, no se produce únicamente a nivel receptivo por algunos de sus sentidos, a saber, principalmente la audición y visión y a un mínimo de acciones motrices y verbales orales o escritas, que es lo que ha predominado durante el último siglo en el sistema escolarizado occidental; al contrario, para que el aprendizaje efectivamente genere un desarrollo integrativo del ser humano, se requiere que necesariamente exista un rol activo del propio aprendiz, un rol autónomo, colaborativo y creador, es decir un *actor estético* (Saint Girons, 2008), ejerciendo toda su multidimensionalidad (Trozzo y Sampredo, 2004; UNESCO, 2010), esto es: a) *su corporalidad*, que involucra sensorialidad y motricidad; b) *su emocionalidad*, que viene a significar la expresión fisiológica sensible de sus reacciones psicológicas en interacción con los escenarios medioambientales en los cuales se desenvuelve, especialmente consigo mismo y con otros seres sensibles; c) *su cognición*, que le permite otorgar significado y dotar de sentido aquellos símbolos complejos que puede operar a través del pensamiento para resolver problemas y crear (Vygotski, 1995; 1996); y d) *su interacción social*, que a través de la comunicación de lenguajes verbales, gestuales, corporales, simbólicos (Vygotski, 1999) y hoy también digitales, permiten la conexión entre las personas y los sistemas en donde existe y más allá en el espacio y el tiempo.

Lo anterior, es congruente también con la postura de la UNESCO (2020) y MINEDUC (2015a; 2015b), que sostienen que la educación para la ciudadanía mundial aspira a ser un factor de transformación, inculcando los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los educandos necesitan para poder contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico y, que congruentemente con lo mencionado anteriormente, se basa en tres ámbitos para el aprendizaje: a) el *cognitivo*: capacidades de adquisición de conocimientos y reflexión necesarias para comprender mejor el mundo y sus complejidades; b) el *socioemocional*: valores, actitudes y competencias sociales que contribuyen al desarrollo afectivo, psicosocial y físico de los educandos, y les permiten vivir con los

demás de forma respetuosa y pacífica; y c) el *conductual*: conducta, desempeño, aplicación práctica y compromiso.

2. El acto estético: condición necesaria para aprender en el mundo actual.

Para los fines del proyecto se ha optado por recurrir al concepto de *acto estético* desarrollado por la profesora de estética y filosofía Baldine Saint Girons (2008), por lo que, en este subapartado se realiza una transposición didáctica (Chevallard, 2013) exclusivamente fundamentada desde esta autora, sobre algunos de sus planteamientos que son útiles a los fines de la innovación didáctica trabajada.

El constructo de acto estético contiene una concepción profunda respecto del aprendizaje humano, que a diferencia del habitual concepto de ‘experiencia estética’, permite una congruencia con los objetivos que una perspectiva didáctica requiere. En palabras de la propia Saint Girons: “es preferible el concepto de *acto* [estético] al de *experiencia* [estética], por al menos cuatro razones: la dimensión del desgarramiento propia del acto, la responsabilidad ética y política que le es inherente, la prioridad del acto en relación al sujeto y la producción de un resultado, incluso inmaterial. La experiencia es acumulativa, en cambio el acto se hace, se ejerce; aquella se reivindica, el acto se instala; ella reenvía al yo, el acto engendra el sujeto. En fin, ella se despliega sin término, mientras que el acto realiza un fin (Saint Girons, 2008 p.24). Coherente con la mirada de la autora, el aprendizaje se entiende como un proceso activo en el cual el estudiante en toda su multidimensionalidad ejerce una acción de apropiación del mundo y sus circunstancias para crear algo que previamente no existía. Ya no se trata solamente de recepcionar información para luego reproducirla, sino tomar elementos ya creados, coordinarse corporal, emocional, cognitiva e interaccionalmente consigo mismo y con otros para producir un mundo nuevo en el ambiente, cultura y momento histórico en que es. En palabras de Freire (1976, p.102), “luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el ser humano actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica, la acción también lo será”.

El acto estético responde a la provocación del mundo e implica una decisión más o menos consciente por medio de la cual “me utilizo a mí mismo, para exponerme a la alteridad, para profundizarla y re-trabajarla, de manera de producir un ‘percibido’ en segundo grado, impregnado de saber y de imaginación, que se hace real”. El acto estético constituye el signo y la prueba de una cultura eficaz y viva; y consigue reunir a las personas, unir las (*religare*), más allá de toda lengua y religión determinadas (Saint Girons, 2008 p.15).

“Sentir lo que yo siento” se convierte en un desafío que solo un trabajo asiduo y desinteresado puede animar: hace falta, para esto, un difícil desdoblamiento del sujeto, que se reparte entre un yo que se hace otro (que trato como otro) y una consciencia observadora y crítica. He ahí lo que exige unir el extremo de la espontaneidad con el de la reflexividad en el contexto de aula (Poveda, 1995). Por un lado, la labor del cuerpo, la movilización de técnicas y de saberes, el ejercicio de la ensoñación cultural, por otro, la observación y el análisis (Saint Girons, 2008 p.16). El acto estético responde a esta provocación: se inmiscuye en lo sensible, lo vuelve a trabajar y produce finalmente una idea de lo real más rica, más profunda, más ramificada. El acto estético no es ni el acto artístico ni el acto técnico. El acto estético reactiva el mundo. Los actos estéticos transforman, no automáticamente, sino bajo ciertas condiciones, los contextos, los seres y las obras:

El *momento estético* no es pasivo, supone un acto, esto es porque hace frente a un desafío que emana del mundo. El acto estético aporta una forma de conocimiento sensible, que la ciencia parece desmentir a veces, pero de la cual difiere, de partida, por el cambio de perspectiva que ella instaure [...] es necesario admitir la coexistencia del saber sensible y del saber intelectual. El acto estético se inscribe en este segundo tipo de saber. Lo sensible se encuentra afectado por la imposibilidad de significar. El acto estético no es simplemente principio de conocimiento, lo que lo caracteriza es también principio de metamorfosis, e incluso de una doble metamorfosis: del que siente y de lo sentido. El acto estético es a la vez una aventura y una prueba: pasa a través de las cosas y las transforma, transformando a aquel que lo lleva a cabo, va hacia las cosas, ronda entre ellas, se introduce en ellas, no las crea *ex nihilo*, sino que las dota de una nueva fuerza. Gracias a lo sublime, el sujeto se abre a lo que lo disocia y lo hace desprenderse no solamente del exterior, sino de lo más profundo de sí mismo. La exposición a la

alteridad se convierte en principio ético. El acto estético es a la vez una aventura y una prueba: pasa a través de las cosas y las transforma, transformando a aquel que lo lleva a cabo. El acto estético va hacia las cosas, ronda entre ellas, se introduce a ellas (Saint Girons, 2008 p.19-23).

La función del acto estético es cuádruple: abre la alteridad (externa e interna), salvaguarda el mundo, metamorfosea al sujeto y refuerza los lazos entre los hombres (Saint Girons, 2008 p.27-32). Pretender desarrollar la práctica del acto estético consiste en ponerse resueltamente al margen del discurso dominante de la rentabilidad. Nos encontramos amenazados de estupor y paralizados por un economismo que se ha vuelto invasor y que parece proveer un único garante de racionalidad: los criterios llamados de rentabilidad, la obligación del resultado, la exigencia del éxito del número más grande, son extendidos a todos los sectores de la vida cultural, artística, científica e incluso privada (Bonai, 2011). Reducir la relación pedagógica al esquema “pasando-pasando”, “yo pago, tú me expendes tu saber”, es considerar que la distribución del saber es una deuda, como si cada quien fuera exactamente consciente por anticipado de lo que da y recibe, como si los participantes fueran intercambiables y como si las leyes del intercambio bastaran para regular la relación (Bonai, 2011). El acto estético nos enseña, por el contrario, la importancia de la disponibilidad respecto al Otro, la incertidumbre en relación al resultado, las vicisitudes de la transferencia y la necesidad de no reducir la relación a una simple transacción, sino de comprenderla en su gratuidad de “don” (Saint Girons, 2008 p.33). El acto estético es justamente lo que nos compromete a sentir las implicaciones de la presencia, a recuperar nuestras razones de vivir y a comprender nuestra pertenencia a un mundo en donde la ley de ganancias no tiene efecto.

La ética del acto estético consiste en abrirse enteramente a la alteridad de la cual provenimos, en la cual nos encontramos inmersos y por la cual seremos inevitablemente reabsorbidos; quitamos las fronteras a nuestros ojos y a nuestros oídos, ejercitamos nuestros diferentes captos sensoriales y ponemos en juego la integralidad de nuestras facultades (Bueno, Vilanova, Vittoria, y Longaretti, 2018). Esto no es ni inmediato ni fácil, sino que exige una gran capacidad de atención, al mismo tiempo que un desasimiento deliberado respecto de los intereses propios inmediatos. Concebido de esta manera, el acto estético nos educa para el Otro, nos brinda una imaginación que no habríamos tenido sin él y nos civiliza en profundidad (p.31).

Saint Giron (2008) propone cuatro tiempos del acto estético:

1º. *La provocación estética*, que trata no solamente de sentirse llamado (*vocat*), motivado (*movere*) por algo, sino de responder a la invitación de sentirse convocado (*vocare*) y provocado (*provocat*). La voz es inherente a la vocación: no hay acuerdo posible con el mundo sin una invocación (*vocatio*) que resuena en una voz (*vox*). El punto de partida del acto estético es forzosamente complejo, porque se trata de una sensación en la cual decido retardarme metódicamente, y también porque se quiere distinguir entre sensación y percepción, como si por una parte hubiera un dato bruto y trascendente que golpea nuestros sentidos, y por otra, un movimiento hacia el mundo, que lo reestructura tomando sus modelos de las matemáticas, de la física y, de manera más general, del lenguaje. El acto estético debe ser pensado en su estructura contradictoria, a la vez posible e imposible para el sujeto que se lo ordena a sí mismo (p.42).

2º. *El reconocimiento*, entidad a la vez objetiva y subjetiva. Se presenta como la respuesta más o menos obligada, a una provocación que parece emanar tanto del mundo como del sujeto. Se trata de una decisión apenas percibida, una obligación sorda, al observar lo que sucede cuando el mundo comienza a tocarnos y nos sentimos metamorfoseados con su contacto. Pero es también, mucho más, la decisión de favorecer la intrusión del Otro y otorgarle plenos efectos. Una parte de nosotros se distancia, para tomar consciencia del nuevo juego de fuerzas que se constituye.

3º. *La conmoción*, ligada tanto a la manifestación de una energía como a la voluntad de suprimir la duda y de verificar que lo que se ha propuesto está bien fundado.

4º. *El nacimiento de una necesidad de testimoniar y la producción de actos lingüísticos*, incluso de actos filosóficos y artísticos de diferentes tipos, dándose un proceso de sensación, alucinación, llamado, atracción, apertura de los sentidos y creación.

El acto estético hace jugar las palabras en las cosas, pero lo hace en cosas que son dadas fuera y por la sensación. Programar actos estéticos nos es esencial. Para que nazca una sensación, hace falta entregarse a ella, al mismo tiempo que esta se entrega a nosotros. Sentir se convierte en el objeto mismo de la voluntad. (Saint Giron, 2008 pp.58-61). El acto estético cumple un rol esencial: reconstituye el tejido social y hace la alteridad cercana (Saint Giron, 2008 p.166).

3. La educación artística como eje educativo en la Agenda de Seúl de la UNESCO.

El inciso 2 del artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) expresa que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana” y que “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”. Coherente con ello, en la política educativa en Chile se define como educación de calidad:

“[...] un proceso formativo integral que pone en el centro al ser humano en su totalidad, promoviendo un desarrollo consistente e integrado del conjunto de sus dimensiones, incluyendo la espiritual, la ético-moral, la cognitiva o intelectual, la afectiva, la artística y la de desarrollo físico, entre otras, y que se orienta a proveer oportunidades de desarrollo e integración social al conjunto de los niños, niñas, jóvenes y adultos de manera equitativa e inclusiva, previniendo la discriminación y la segregación de cualquier tipo, garantizando que todas y todos puedan ser ciudadanos autónomos, responsables, proactivos y críticos” (MINEDUC, 2017).

Por su parte, la Declaración de los Derechos del Niño (1959) expresa: “El niño [y la niña] debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.” Derivado de lo anterior, en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), ratificada por el Estado de Chile en 1990 expresa: “Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.”

A partir de lo anterior, es que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el año 2006 en Lisboa, impulsa la llamada Hoja de Ruta para la Educación Artística para el siglo XXI (UNESCO, 2006), la que posteriormente, en 2010, da paso a la Agenda de Seúl de Objetivos para el Desarrollo de la Educación Artística, documento vigente hasta hoy. Chile, parte de los países firmantes, comienza a dar acogida a esta agenda a partir del Plan Nacional de Artes en Educación (2015-2018) y, posteriormente, a través de diversas acciones impulsadas por el Ministerio de Educación y del Ministerio de las Culturas y las Artes y el Patrimonio.

La Agenda de Seúl (UNESCO, 2010) declara que la educación artística debe desempeñar una función importante en la transformación constructiva de los sistemas educativos, que se esfuerzan por satisfacer las necesidades de los estudiantes en un mundo que se transforma con rapidez, caracterizado, por una parte, por notables adelantos tecnológicos y, por la otra, por injusticias sociales y culturales de difícil solución. [...]la educación artística puede aportar una contribución directa a la solución de los problemas sociales y culturales que afronta el mundo contemporáneo (UNESCO, 2010 p.2; 2020).

En la Agenda de Seúl se pide a los Estados Miembros de la UNESCO, la sociedad civil, las organizaciones profesionales y las comunidades que reconozcan los objetivos rectores, apliquen las estrategias propuestas y ejecuten las actividades, en un esfuerzo concertado por hacer realidad todo el potencial de la educación artística de calidad a fin de renovar positivamente los sistemas educativos, lograr objetivos sociales y culturales fundamentales y, por último, beneficiar a los niños, los jóvenes y a quienes practican el aprendizaje a lo largo de toda la vida, cualquiera sea su edad (UNESCO, 2010 p.2).

Así, los objetivos para el desarrollo de la educación artística (UNESCO, 2010) declaran:

Objetivo 1: Velar por que la educación artística sea accesible, como elemento esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad.

Estrategia 1.a.: Ratificar a la educación artística como base del desarrollo equilibrado, creativo, cognitivo, emocional, estético y social de los niños, los jóvenes y las personas que aprenden a lo largo de toda la vida.

Tipo de acción 1.a.(i): Fortalecer la sinergia entre los diversos aspectos del desarrollo (creativo, cognitivo, emocional, estético y social).

Tipo de acción 1.a (iii): Establecer sistemas de evaluación de gran calidad, con el fin de velar por el desarrollo cabal de los estudiantes en la educación artística.

Estrategia 1.b.: Fomentar mediante la educación artística la transformación constructiva de los sistemas y las estructuras de la enseñanza.

Tipo de acción 1.b (i): Utilizar las artes como modelo pedagógico, mediante la introducción de dimensiones artísticas y culturales en otras disciplinas académicas.

Tipo de acción 1.b. (ii): Impulsar una cultura de la creatividad en el personal docente y administrativo de las escuelas por medio de la educación artística.

Tipo de acción 1.b. (iii): Impartir educación artística a fin de introducir en los planes de estudios métodos pedagógicos y creativos innovadores que atraigan a una amplia gama de estudiantes.

Tipo de acción 1.c. (i): Velar por que los alumnos de todas las extracciones sociales tengan acceso a la educación artística a lo largo de toda la vida, en una amplia gama de contextos comunitarios e institucionales.

Estrategia 1.d.: Aumentar las capacidades para el liderazgo, la sensibilización y la formulación de políticas en materia de educación artística.

Tipo de acción 1.d (i): Capacitar a los profesionales e investigadores con miras a la reforma de las políticas relativas a la educación artística, comprendida la participación de los grupos de población marginados y desfavorecidos en los procesos de planificación de esas políticas.

Objetivo 2: Velar por que las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución.

Estrategia 2.a.: Acordar normas de calidad elevadas para la educación artística, teniendo en cuenta las necesidades, la infraestructura y los contextos culturales locales.

Tipo de acción 2.a (i): Fijar normas elevadas para la ejecución de los programas de educación artística en la escuela y la comunidad.

4. Pedagogía teatral como didáctica para un aprendizaje integrativo a través del acto estético.

El teatro es una disciplina antiquísima, que nunca ha estado separada de la vida social en toda su historia. Por ello, siendo el juego dramático parte importante de nuestra forma de comunicarnos simbólicamente, de relacionarnos y de presentarnos ante los demás, en la pedagogía, los recursos teatrales como metodología aplicada en el aula ayudarían a cumplir con ese rol fundamental del desarrollo sociocultural, debido a que es a través de los recursos escénicos y dramatúrgicos que los estudiantes jugando, generan un sinnúmero de instancias sociales que espontáneamente los conduce hacia el logro de aprendizajes significativos (Arenas 2018).

En la misma línea, Oyarzún (2017) menciona que existen principios fundamentales en las artes escénicas dentro del ámbito educativo, debido a que es una actividad integrativa para el desarrollo de los estudiantes, señalando que mediante el teatro o el juego dramático el ser humano afirma y reafirma su identidad y conocimiento propio y el de su entorno, de manera que pasa a ser una persona armónica, que piensa y siente. En tal sentido, la pedagogía teatral se presenta como un camino hacia el desarrollo de la creatividad, a través de una fuente de placer como lo es el juego, que a través del lenguaje expresivo, del movimiento y de la representación de roles se hace posible generar múltiples aprendizajes en forma simultánea.

Arenas (2018) destaca que el teatro juega un rol muy importante en la educación, de hecho, mientras antes esté presente mejor serán las habilidades del estudiante, ya que desarrolla su capacidad de relacionarse con los demás, entiende mediante un juego proyectado su entorno, aumenta su creatividad, estimula su memoria; aún más, el juego dramático está incluido en un infante en el momento en que se disfraza para representar diversas situaciones. Así, la importancia que cobra la incorporación del teatro dentro de las aulas como metodología activa no solo radica en ser una gran herramienta pedagógica que apoya la consecución de los contenidos curriculares y que permite el desarrollo de los objetivos transversales conectando las asignaturas de manera integrativa, sino que mucho más allá, potencia de manera significativa tanto el desarrollo general del estudiante como también las destrezas profesionales del docente (Reyes, 2017).

Es así que, según García-Huidobro (2012), la pedagogía teatral se ha caracterizado por buscar en el teatro y particularmente en el juego dramático un nuevo recurso de aprendizaje, motivador de la enseñanza, mediador de la capacidad expresiva, contenedor de la diferencia y de la diversidad, instancia de salud afectiva, de desarrollo personal y especial proveedor de la experiencia creativa. Se entiende al maestro como un facilitador que se encuentra al servicio de proceso creativo de un grupo humano.

Del mismo modo, la Fundación teatro a Mil (2018) releva que teatro no limita su rol solo a la producción de talentos y creaciones, sino que se define como un lenguaje artístico que contribuye poderosamente al desarrollo de procesos educativos en la construcción de la expresividad, la sensibilidad y el sentido social de una comunidad. Dentro del rol social y crítico que el teatro articula, la pedagogía teatral tiene la capacidad de elaborar y poner en práctica una estrategia de trabajo que entiende el teatro como un gran recurso de integración y aprendizaje, motivador de la enseñanza, facilitador de la capacidad expresiva, ente de sanación afectiva y proveedor de la experiencia creativa, que aporta desde el campo creativo al campo educacional.

En tanto, García-Huidobro (2012) señala que el teatro interviene en las habilidades sociales y emocionales, favoreciendo el encuentro consigo mismo y con los otros, permitiendo que los estudiantes puedan reconocer sus emociones, ser empáticos, trabajar en equipo y colaborar con sus pares. De este modo, el teatro pasa a ser una herramienta que fomenta la innovación y la inclusión, debido a que hace referencia a que todos los estudiantes puedan participar en la misma dinámica de la clase, expresándose libremente conforme a sus posibilidades y capacidades, donde tanto el profesor como los estudiantes pueden disfrutar el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Por ello, está siendo relevante el esfuerzo actual por sistematizar propuestas didácticas del teatro aplicado en la educación (Del Canto, García-Huidobro, Sedano y Compañía La Balanza, 2021; Espinoza, Guerrero y Pedreros, 2021).

Los ejercicios teatrales ofrecen un medio para equilibrar lo que es con lo que podría ser. Esto puede abrir las emocionantes posibilidades de asociarse en la creación conjunta, la revisión y la remodelación de nuestro mundo. La teatralidad narrativa (a) vincula los conceptos de liderazgo a la experiencia personal vivida, (b) se enfoca en la injusticia percibida, (c) expone las dinámicas de

poder ocultas y la opresión, y (d) invita a una amplia participación donde los miembros de la audiencia pueden convertirse en actores. También permite evaluar sus expectativas y prejuicios en un foro no amenazante, y es una oportunidad para co-crear soluciones que los participantes pueden lograr juntos. La deconstrucción de los eventos teatrales ocurre a través de preguntas, intervenciones y sugerencias de actores y espectadores. Esto está respaldado, pero no dominado por los comentarios del capacitador. En general, esto descentra los procesos teatrales, al invitar a múltiples voces y formas de pensar. Estos métodos reducen el potencial opresivo en los métodos de capacitación utilizados, así como en los contextos de liderazgo co-creados por los participantes. Permiten a los participantes conectar sus experiencias con sus historias personales (Boje, Rosile, Saylors & Saylors, 2015; Barrios, Carpio, Juárez y Obregón, 2020).

Desde mediados del siglo XX hasta hoy, la pedagogía teatral se ha caracterizado por buscar en el teatro y en el juego dramático un recurso de enseñanza que motive y favorezca el aprendizaje, mediando la capacidad de expresar, liberar emociones, generar desarrollo personal y por sobre todo proveer experiencias creativas que permitan que los niños y niñas, además de aprender, disfruten el proceso mismo de ir aprendiendo (García-Huidobro, 2012). La pedagogía teatral pasó a constituir un apoyo en el proceso de transición desde una metodología conductista hacia a una visión crítica y constructivista de la educación. Así, Europa incluyó dentro de sus prácticas pedagógicas fuertemente el arte en general, y la pedagogía teatral en particular, para fomentar la educación integral de sus ciudadanos en un momento histórico en el que se debía reconstruir moral y espiritualmente a sus ciudadanos para apuntar a un desarrollo humano y social de un continente completo.

La historicidad teatral se inserta en la educación al interior del sistema, siendo una herramienta metodológica activa relacionada con el mundo afectivo de los estudiantes, ayudando así a desarrollar una vocación humana con principios de solidaridad, apuntando al desarrollo de la autoestima y de la creatividad, entendiendo esta última no como una propiedad únicamente de las áreas artísticas sino de todas las áreas del conocimiento, y un requisito esencial para el desarrollo de cualquier actividad posterior; y, por último, de la capacidad o inteligencia de poder relacionarse socialmente con el medio (García-Huidobro, 2012).

Según el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2016), la pedagogía teatral es una disciplina que organiza tanto los medios (técnicos y operativos) como las acciones y procedimientos de los procesos de enseñanza y aprendizaje del teatro en la educación. Asimismo, ampara el uso del teatro o la expresión dramática como herramienta educativa, estableciendo estrategias metodológicas para apoyar la facilitación de cualquier currículo o ámbito formativo, incluida la enseñanza del teatro, haciendo uso de los mismos recursos que esta didáctica despliega. Sus características son:

- Se sitúa al participante como centro de la acción pedagógica.
- Las actividades lúdicas son la metodología base.
- Los mismos recursos que el lenguaje expresivo y dramático procuran, se utilizan para el aprendizaje de forma sinérgica en las sesiones.
- El aprendizaje se adquiere por experiencias directas y vicarias.
- La propuesta pedagógica nace en atención a las necesidades de las etapas de desarrollo del juego de las personas participantes.
- El facilitador acompaña un proceso creativo, no lo impone.
- Se tiene el deseo de un ambiente de trabajo creativo basado en el respeto, la alegría y la libertad.

Esta práctica, realizada en forma permanente y sistemática, favorece a un estudiante en las diferentes esferas que lo constituyen como ser humano y en el logro de competencias entendidas como habilidades complejas, integradas por componentes para el saber en los que se distinguen contenidos conceptuales y declarativos. Los aprendizajes orientados al desarrollo del conocimiento van desde un proceso simple de adquisición de terminología hasta aquellos más complejos en la realización de una función. Por otra parte, los aprendizajes orientados al desarrollo de habilidades de ejecución de una acción o procedimiento, el saber hacer, se distinguen contenidos procedimentales o de habilidades que permiten la adquisición de las destrezas necesarias para la realización de las actividades de un proceso. Por último, los aprendizajes orientados al desarrollo de actitudes, para el saber ser y convivir, se distinguen contenidos actitudinales o valorativos que apuntan a la formación personal y social para un desempeño adecuado en un contexto de trabajo específico (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016).

Esta didáctica propicia el juego teatral, la dramatización o el teatro como estrategias para integrar aprendizajes y competencias en una dinámica de interacción y de cooperación. Lo mismo sucede al integrar las competencias teatrales básicas, que implica la alfabetización de los códigos teatrales y estéticos propios de la disciplina, aspectos susceptibles de ser observados y, por tanto, de ser evaluados. Un taller de teatro debe además propiciar e incentivar la participación en torno a la preparación y presentación de un resultado artístico o montaje teatral; si bien no es una obligación, es común que quien se involucre, cree o fomente un taller de teatro tenga dicha expectativa, la que debemos intentar satisfacer pero sin forzar los procesos. La labor educativa exige, como en cualquier otra especialidad, preguntarse por los objetivos que trazados para entregar los contenidos del lenguaje teatral. De esta manera, los programas no pueden dejar de contemplar la visión multidimensional de la didáctica, propiciar el pensar, el sentir y el hacer teatro, es decir, la acción. El educador debe procurar proponer actividades que signifiquen que el contenido pase por el cuerpo del estudiante de forma recreada y simultánea, logrando producir pensamiento, sentimiento y acción, relativos a un contenido, de manera que la estructura de conocimiento se modifique y lo aprehendido quede en el cuerpo, es decir, que el estudiante registre este proceso como una vivencia placentera, y que por tanto permanezca y no se olvide (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016).

En la misma línea, Boje, Rosile, Saylor & Saylor, (2015), sostienen que los ejercicios teatrales ofrecen un medio para equilibrar lo que es con lo que podría ser. Esto puede abrir las emocionantes posibilidades de asociarse en la creación conjunta, la revisión y la remodelación de nuestro mundo. La teatralidad narrativa (a) vincula los conceptos de liderazgo a la experiencia personal vivida, (b) se enfoca en la injusticia percibida, (c) expone las dinámicas de poder ocultas y la opresión, y (d) invita a una amplia participación donde los miembros de la audiencia pueden convertirse en actores. También permite evaluar sus expectativas y prejuicios en un foro no amenazante, y es una oportunidad para co-crear soluciones que los participantes pueden lograr juntos. La deconstrucción de los eventos teatrales ocurre a través de preguntas, intervenciones y sugerencias de actores y espectadores. Esto está respaldado, pero no dominado por los comentarios del capacitador. En general, esto descentra los procesos teatrales, al invitar a múltiples voces y formas de pensar. Estos métodos reducen el potencial opresivo en los métodos de capacitación utilizados, así como en los contextos de liderazgo co-creados por los participantes. Permiten a los participantes conectar sus experiencias con sus historias personales.

De acuerdo a García-Huidobro (2012, pp. 22-23), las áreas de inserción de la pedagogía teatral al interior del sistema educativo son tres: a) *como herramienta pedagógica para apoyar contenidos y objetivos fundamentales transversales de los distintos sectores curriculares*; así, el docente introduce el juego dramático y/o el teatro en el sector curricular donde considere necesario y pertinente para apoyar los contenidos de la materia específica buscando activar y volver más ameno el proceso de aprendizaje de los estudiante; b) *en taller de expresión dramática como asignatura*, que pretende lograr un desarrollo integral de los estudiantes; y c) *como programa de estudios electivos de artes escénicas* para 3º y 4º medio en el plan humanista. Cualquiera sea su forma de inserción y su objetivo educativo se pueden establecer los siguientes principios centrales de la pedagogía teatral: 1) ser una metodología activa que trabaja con todo lo relativo al mundo afectivo de las personas; 2) priorizar el desarrollo de la vocación humana de los individuos por sobre su vocación artística, es decir, debe entenderse como una disciplina articulada para todos y no solo para los más dotados como futuros actores o actrices; 3) entender la capacidad del juego dramático del ser humano como un recurso educativo fundamental y el punto de partida obligatorio para cualquier indagación pedagógica, dicho en otras palabras, el teatro no es un fin en sí mismo sino un medio al servicio del estudiante; 4) respetar la naturaleza y las posibilidades objetivas de los estudiantes según la etapa de desarrollo del juego que les corresponde, estimulando su interés y capacidades individuales y colectivas en un clima de libre expresión; 5) entender la herramienta como una actitud educativa más que como una técnica pedagógica; y 6) privilegiar el proceso de aprendizaje (lo artístico-expresivo) por sobre el resultado (lo técnico-teatral).

En relación con los procesos de inclusión, el proceso de un taller de teatro supone siempre un pulso consigo mismo y con la propia capacidad de transmitir lo que se desea, siendo una herramienta idónea de generación de diálogo y participación, presentándose como una de las alternativas más atractivas a nivel didáctico y con gran valor para el aprendizaje social en el ambiente escolar. Además, reafirma el autoestima con la finalidad de desarrollar confianza y atención, ambos aspectos fundamentales para lograr expresar tanto corporal como verbalmente el ser personal. Por otra parte, estimula la práctica y fortalece la capacidad de desempeñar diferentes roles

en situaciones diversas, reforzando la empatía desde la individualidad hacia la participación en un proceso en conjunto con otros (Erber y Ramírez, 2003).

En cuanto a la evaluación, la atención se centra en el desarrollo de las habilidades, destrezas, conocimientos y aptitudes individuales para lograr un resultado. Cuando se valora, se centra la atención en las actitudes, de orden afectivo, manifestadas por los participantes en el transcurso del proceso de aprendizaje que se refiere a la etapa de desarrollo del juego que vivencia la persona. La pedagogía teatral se rige por ciertos principios, los cuales deben prevalecer independientemente de las áreas o de los aspectos que se ocupe.

Este tipo de pedagogía se aplica siempre, teniendo en cuenta la realidad y el contexto de las personas con las que se trabaja, vale decir, con base en un diagnóstico previo (realizado durante las primeras sesiones), que posibilitará el generar y ajustar el plan de trabajo de acuerdo a las necesidades del grupo. Sus edades, el sexo, las circunstancias, el entorno, la forma de relacionarse, las vivencias, los tiempos, los procesos, las creencias, los objetivos y las percepciones tanto individuales como grupales, son prioridad durante esta etapa. La apropiación de las formas de representación teatral, en este primer ciclo de la enseñanza, se encuentra ligada a las formas más elementales de la dramatización infantil como posibilidad de construcción simbólica; es decir, la adopción básica de roles, el juego de las acciones cotidianas y el despliegue de situaciones cotidianas de las que se puede participar activamente en tanto se conocen los aspectos de la realidad involucrados, ya sea por experiencia personal o por transmisión cultural, como bien ha señalado Vygotski (1995; 1996; 1999). El carácter activo del niño como participante del juego dramático espontáneo nos muestra sus esfuerzos por comprender la realidad de la que participa en la vida cotidiana y la importante función que el juego dramático cumple en la enunciación vicaria de sus elaboraciones imaginarias (Chapato y Bertoldi, 2009; Alderoqui, 2020).

Ya que es una disciplina cuya metodología central es la expresión dramática, el juego es parte importante del proceso. Indiscutiblemente, la capacidad de juego se encuentra mucho más

latente y activa durante la infancia, pues es en la etapa donde más se pone en práctica, y la mayor parte del aprendizaje es a través de actividades lúdicas significativas. Sin embargo, dicha capacidad no se pierde del todo. De hecho, el juego es algo que acompaña al ser humano, durante toda su vida. “Solemos restarle importancia al juego, como una cosa frívola y alegre que hacen los niños, pero en realidad es su mundo, es como el agua en la que nadan. Así, el juego libre, donde no hay respuestas correctas o incorrectas, les da la sensación de ‘puedo hacerlo, puedo pensar por mí mismo’. En psicología se llama agencia o confianza, es la idea de que el niño se sienta ‘¡Hey!, tuve una idea y la hice realidad’. Eso estimula el aprendizaje” (Tova Klein en Chai-Vasarhelyi y Reagan, 2019, 6:21 a 6:53 min.), es más, “Jugar es tan esencial como la comida, el aire, el sueño o lo que hagamos para seguir vivos. Jugar es terapia, activa nuestro cerebro, reconecta nuestro cuerpo y mente. De niños perdemos la inhibición en un parque de juegos, pero se traslada a diferentes situaciones de nuestra vida: al mover nuestro cuerpo, ya sea en algún deporte, ejercicio, baile” (Cas Holman en Chai-Vasarhelyi y Reagan, 2019, 22:35 a 20:21 min.).

De manera didáctica, la pedagogía teatral, rescata y utiliza todas aquellas materias del teatro que, contribuyen al desarrollo integral, en principio, de niños y adolescentes. Tales aspectos se encuentran relacionados con el mundo psicoafectivo y psicosocial de los estudiantes, tales como, el fortalecimiento de la autoestima, el desarrollo de las habilidades sociales, expresivas y comunicativas, la conciencia corporal, la creatividad, entre otros (Díaz y Genovese, 2012). Resumidamente, el principal enfoque de la pedagogía teatral, se encuentra en el desarrollo personal y social de los estudiantes, empleando el teatro y el juego dramático, en su propósito: generar en ellos aprendizaje significativo y fortalecer, así mismo, las habilidades necesarias para hacer frente, de forma creativa, a las dificultades que puedan suscitarse (Peralta, 2016; Vásquez, 2009). Siguiendo los mismos lineamientos en cuanto a la progresión de la simbolización, en la etapa evolutiva que corresponde al primer ciclo se muestra un fuerte predominio de la representación realista, tal como lo han señalado diversos autores, entre ellos Gardner (2000; 2008). La metáfora como elaboración simbólica compleja requiere llegar a comprender la sustitución de referentes empíricos por elementos abstractos, y ello con función estética, logro simbólico que suele alcanzarse bastante más tarde, dependiendo de la familiaridad con formas de simbolización metafórica, las que

no se encuentran presentes en todas las realidades sociales, y de las que se hace responsable a la escuela (Santana & Dos Santos, 2019; Japiassu, 2008).

Es por ello que puede verse el valor de asociar lo antes dicho con el enunciado que propone posibilitar que los alumnos puedan percibir y opinar como espectadores activos en la recepción de hechos teatrales para el desarrollo de un juicio crítico fundado en los conceptos teatrales aprendidos. La construcción con sentido estético remite a la apropiación de elementos simbólicos y de recursos técnicos para producir con sentido estético; es decir, avanza sobre la apropiación y utilización intencional de recursos para la generación de un discurso estético. Parece importante considerar con algún detalle, nuevamente, los procesos de significación contruidos por los alumnos, según las características de los registros socioculturales de los ámbitos de pertenencia. El uso del concepto de juego es especialmente crítico en su inclusión como contenido ya que, siendo la dramatización espontánea una de las formas características del juego simbólico infantil, ello no implica que todo pueda aprenderse jugando, tampoco que se pueda confundir el lenguaje teatral con un juego ya que su grado de elaboración excede la estructuración lúdica para convertirse en una forma compleja de construcción simbólica. Tampoco es posible confundir el lenguaje con el hecho de que algunos abordajes propios de la producción teatral lo utilicen potenciando la exploración y la construcción escénica (Chapato y Bertoldi, 2009).

El teatro es un medio que posibilita escenarios de interacción comunicativa donde cada participante tiene un rol en el que debe seguir reglas con responsabilidad, desarrollando acciones que le permiten descubrir sus habilidades y potenciar su creatividad. Los nuevos escenarios sociales demandan de la escuela una función renovada que permita aumentar las oportunidades de aprendizaje de todos los niños, brindando ambientes de aprendizajes ricos, estimulantes y potentes que promuevan la curiosidad y el asombro de los alumnos y que favorezcan distintas vías de acceso al conocimiento. En este sentido, el lenguaje teatral contribuye al desarrollo de la creatividad, estimula la curiosidad y potencia así competencias científicas al interior de las aulas (Alias, Perata, y Toledo, 2014, Stanislavski, 2017).

La pedagogía teatral es vocación y actitud educativa que considera siempre las posibilidades objetivas de los estudiantes y valora las actitudes de orden afectivo, como determinantes del desarrollo integral del ser, propiciando en ellos, la generación de vínculos afectivos con el mundo que les rodea (Peralta, 2016). En tanto, Aftimichuk (2012) afirma que el uso tanto del movimiento como de la música, que son recomendado por la pedagogía teatral, desarrolla el ritmo de la comunicación didáctica de futuros profesores, que se forma a lo largo del tiempo en el proceso de obtener experiencia a través del ejercicio de la misma enseñanza (Hoffelner & Scheidl, 2020).

Siguiendo a Boje, Rosile, Saylors & Saylors (2015), es importante enfatizar el valor de la narración de historias para crear un aprendizaje duradero centrado en resultados positivos. El juego, a través del intercambio de contagio emocional positivo puede conducir a un espíritu de resolución general. Además, estos ejercicios teatrales ofrecen un medio para equilibrar lo que es con lo que podría ser. Esto puede abrir las emocionantes posibilidades de asociarse para co-crear, revisar y remodelar nuestro mundo (Peralta, 2016). Estas perspectivas teatrales involucran a los participantes en un proceso muy vivo que ofrece una perspectiva crítica sin imponerla. Permiten a los participantes conectar sus experiencias con sus historias personales. el teatro narrativo evoca el cuestionamiento de los supuestos que se dan por sentados y el hallazgo de la propia voz en el lenguaje del narrador y del actor.

En tanto, Campesino (2019) plantea que el empleo del teatro en la escuela ha arrojado los suficientes beneficios didácticos como para hablar de una auténtica pedagogía, entendida ésta como un marco conceptual que, en su amplitud, da cabida al estudio de toda clase de materias y que, al mismo tiempo, ofrece una perspectiva tan aguda como se necesita para hacer del estudio algo más que un recuento de datos, para convertirlo, pues, en un verdadero campo de generación de conocimientos. Cas Holman en Chai-Vasarhelyi y Reagan, 2019, 27:50 a 28:00 min., bien lo expresa: “[Los recursos didácticos] tienen tantas posibilidades, un niño puede tomar esto y hacer lo que quiera con él, le dice al niño: “tus ideas son importantes, ¿verdad?, porque sí creaste algo, fueron tus ideas y las materializaste, entonces es tuyo [el aprendizaje]”.

A diferencia de la vida, el teatro proporciona un ámbito experimental que, al desplazarlos al escenario, elimina los peligros reales del error. En lugar de acceder al acierto, como la experiencia real, mediante la repetición de errores, en lugar, pues, de partir del desequilibrio para llegar al balance, el teatro restaura el balance para ejecutar el principio de alteración del equilibrio o, en otras palabras, parte de los aciertos para descubrir el error. De esta reversibilidad, a la que corresponde, diría Freire, el tránsito de la comprensión crítica a la comprensión mágica, se desprenden, resta añadir, sus mayores virtudes pedagógicas (Campesino, 2019).

V. OBJETIVOS DEL PROYECTO

1. Preguntas para elaborar el proyecto.

1.1. Pregunta general de investigación-acción.

¿Cómo generar condiciones educativas que favorezcan el desarrollo de las dimensiones emocional, corporal, cognitiva y de interacción social en los estudiantes, dando cumplimiento al currículum nacional bajo el contexto escolar existente?

1.2. Preguntas específicas de investigación-acción

1. ¿Cómo es posible alcanzar los objetivos curriculares de aprendizaje, utilizando una metodología activa de enseñanza bajo las condiciones del contexto escolar?
2. ¿Qué proceso cognitivo es necesario que los estudiantes vivencien para que logren un aprendizaje en todas las dimensiones de su desarrollo?
3. ¿Qué metodología de construcción de conocimiento se requiere para generar reflexión pedagógica orientada a la mejora educativa?
4. ¿Qué fuentes de conocimiento son necesarias para un diseño de innovación didáctica que dé respuesta al problema abordado en el presente proyecto?

2. Objetivos

2.1. Objetivo general:

Generar condiciones educativas que favorezcan *aprendizaje integrativo* en los estudiantes, produciendo *actos estéticos* a través de una innovación didáctica desde la *pedagogía teatral*.

2.2. Objetivos específicos:

1. Diseñar una innovación didáctica que permita lograr los objetivos de aprendizaje curriculares utilizando la pedagogía teatral.
2. Proyectar la implementación de la innovación didáctica en el aula, desplegando recursos y estrategias educativas que permitan producir los actos estéticos necesarios para el logro del aprendizaje integrativo.
3. Diseñar instrumentos de recogida de información proveniente de la intervención didáctica y de los distintos agentes educativos involucrados a través de investigación-acción, con el fin de generar reflexión pedagógica para la mejora educativa.
4. Contrastar el diseño de la innovación didáctica con aportaciones teóricas y experiencias educativas que favorezcan la construcción de conocimiento pedagógico desde la experiencia en aula.

2.3. Producto del proyecto:

El producto del proyecto es una metodología activa de enseñanza, con su instrumento de planificación de clases y rúbricas de evaluación del aprendizaje integrativo.

VI. METODOLOGÍA

1. Metodología del proyecto.

El proyecto de innovación didáctica se organiza de la siguiente manera: el equipo investigador inicia un proceso reflexivo y de empoderamiento del equipo de aula y de los estudiantes a través de la planificación, ejecución y evaluación de dos unidades de aprendizaje, una de la asignatura Lenguaje y Comunicación y la otra de Matemática que suceden en un periodo de cuatro semanas lectivas. Para ello, se genera un periodo previo de cuatro semanas a modo de preparación, un periodo de cuatro semanas de intervención en aula propiamente tal y cuatro semanas de evaluación y sistematización. A partir de los Objetivos de Aprendizaje OA tomados de las bases curriculares de 4° básico, se planifica bajo las estrategias de pedagogía teatral con la intencionalidad de producir actos estéticos que favorezcan el aprendizaje integrativo. Por ello, se diseñó pautas de planificación y evaluación fundamentadas en el marco referencial. Los tres periodos están cruzados por el proceso reflexivo-activo de la investigación. Finalmente, a partir de entrevistas y *focus group* se obtiene información cualitativa para evaluar la experiencia a partir de los protagonistas de la investigación-acción.

1.1. Modelo investigativo/interventivo.

El Proyecto se instala dentro de un enfoque de *investigación-acción educativa*, el cual permite abordar dificultades en las prácticas pedagógicas, siendo trabajadas en conjunto, es decir, con toda la comunidad educativa, reflexionando hacia la búsqueda de instancias que fortalezcan la educación. Se sitúa desde una *racionalidad crítica* (o emancipadora), donde se identifica como principal característica la autonomía y la responsabilidad, las cuales solo se consiguen a través de un acto de auto-reflexión (Vasilachis de Gialdino, 2009). El foco principal es que el único conocimiento que realmente puede orientar a la acción es el conocimiento que se logra a través de la reflexión y la acción, el equipo investigador-interventor, a través del equipo de aula, utilizará una variedad de estrategias didácticas emanadas de la pedagogía teatral que le permitan posibilitar la máxima interacción con sus estudiantes, donde podrán negociar y consensuar tanto sus objetivos

como los contenidos de enseñanza. La finalidad está dada por la necesidad de generar transformaciones en la realidad socio-política en la que están inmersos, por ello también la opción de fundamentar el proyecto desde la concepción de producción de actos estéticos.

Entre las características de la investigación-acción, de acuerdo a las orientaciones de Latorre (2005) entendemos la presente intervención en el Colegio como un proceso investigativo de índole participativa y colaborativa, que releva la horizontalidad de las relaciones y aportes en la construcción del conocimiento, por tanto, cobra relevancia lo dialógico y reflexivo en su proceso; por ello, se enmarca en un paradigma interpretativo y situado, así, se proyecta de manera ordenada, sistemática, cíclica, evolutivo y procesual en sus procedimientos metodológicos; al tender a lo democrático, es transparente y responsable con la información, siendo los propios involucrados (estudiantes, equipo de aula, equipo directivo y apoderados) quienes, en conjunto, buscan solucionar sus problemas. Por esto, esta intervención didáctica para el trabajo metodológico de aula está en última instancia orientada a potenciar el desarrollo de grupos específicos y valora el crecimiento personal y de la comunidad educativa dejando capacidad instalada (Evans, 2010; Latorre, 2005).

1.1.1. Distancia de la intervención/investigación-acción respecto de una investigación tradicional.

La investigación “tradicional” toma distancia de los fenómenos, observándolos como *objetos* y situando al investigador como un *sujeto* que tiene la posibilidad de estar en un “no-lugar”, o bien, en una posición privilegiada, aséptica, que permitiría ver los fenómenos “tal cual son”. Esto lleva asumir una posición de poder sobre el fenómeno estudiado, haciendo que las metodologías tiendan a una asimetría y verticalidad. El conocimiento es “extraído” desde donde ocurre el fenómeno estudiado y rara vez retorna, pues se centra en fines academicistas. Utiliza un lenguaje sofisticado y en tercera persona impersonal, de modo que el conocimiento queda relegado a una élite poseedora de un lenguaje tecnicista y sofisticado a una comunidad científica privilegiada (Latorre, 2005).

Por el contrario, la *investigación-acción* se diferencia de una investigación tradicional, porque no solo toma muestras evaluativas de un grupo que se estudia, sino que, se compromete con, para, y junto a la comunidad que se va a intervenir dentro de la investigación-acción con un propósito crítico, interpretativo y emancipador, de modo de mejorar los procesos para beneficiar a la

comunidad. Existen cuatro características significativas de la investigación-acción: es *cíclica*, *recursiva*, es *participativa*, donde todos pasan a ser socios, o al menos, participantes del proceso, es *cualitativa*, priorizando el lenguaje más que los números, es un proceso reflexivo y se realizan críticas de los datos recolectados en la evaluación.

El presente proyecto de investigación-acción comienza con una identificación inicial del problema, sobre el que se analiza con cierto detalle la propia realidad para captar cómo ocurre y comprender el porqué de este problema, luego se pasa a la etapa de elaboración del plan estratégico razonable para llevarlo a cabo, tomando en cuenta todas las variables; posteriormente, se reflexiona junto con los agentes involucrados (equipo interventor, estudiantes, equipo de aula, equipo directivo y apoderados) de manera crítica sobre el proceso, intentando elaborar una cierta teoría situacional y personal de todo el proceso, sin embargo, el plan de investigación-acción incluye la revisión o diagnóstico del problema general de investigación de manera iterativa; la acción se refiere a la implementación del plan da acción; la observación incluye una evaluación de la acción a través de métodos y técnicas apropiados.

A partir de los aportes del texto de Latorre (2005) y las reflexiones del equipo investigador-interventor, se elaboró para el presente proyecto un esquema que ilustra estos ciclos de manera integrada en la Fig. N°1:

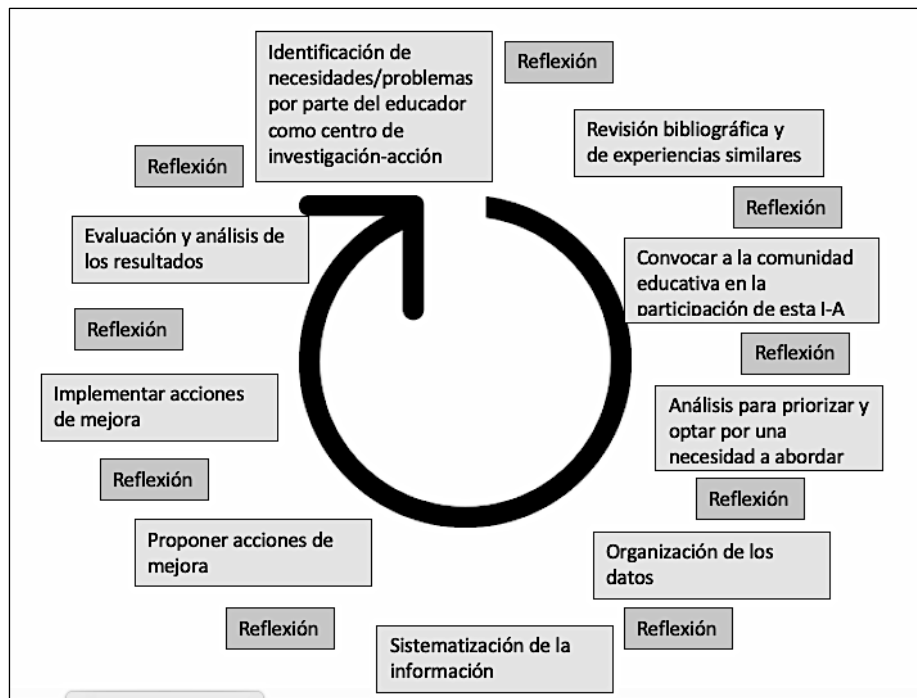


Figura N°1: Ciclo de la investigación-acción (elaboración propia).

Identificado el problema, se realiza un reconocimiento o diagnóstico del mismo. La finalidad es hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual del curso a intervenir; obtener evidencias que sirvan de punto de partida y de comparación con las evidencias que se observen de los cambios o efectos del plan de acción. A modo de guía del proceso, se va utilizando en todo momento las preguntas guía presentadas en el apartado objetivos del presente informe.

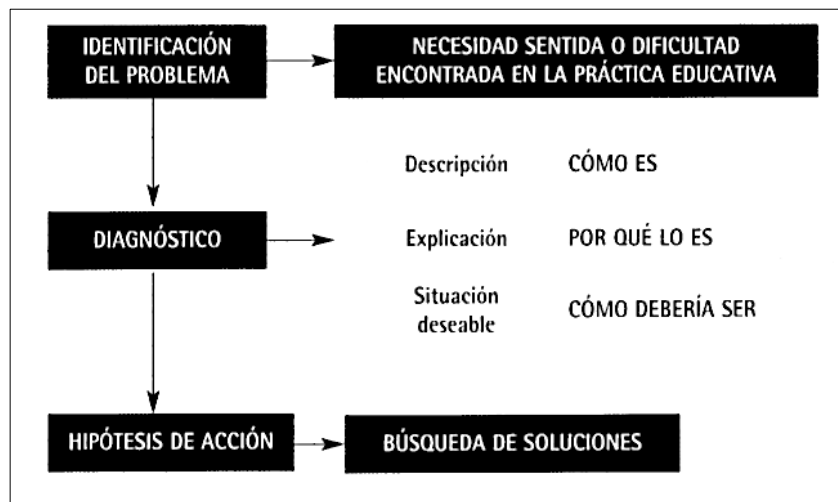


Figura N° 2. Diagnóstico del problema en investigación-acción según Latorre (2005).

En la investigación-acción la observación recae principalmente en la acción; esto es porque el énfasis primario es sobre la acción más que sobre la investigación; la investigación es revisada, pero su función principal es servir a la acción. La acción es meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente; es una acción observada que registra información que más tarde aportará evidencias en las que se apoya la reflexión. Debemos considerar la observación como una realidad abierta, que registra el proceso de la acción, las condiciones en la que tiene lugar, y sus efectos, tanto previstos como imprevistos. La acción es deliberada y está controlada, se proyecta como un cambio cuidadoso y reflexivo de la práctica (Walker, 1989; Bonal, 2011).

McNiff y otros (1996 citado en Latorre, 2005) señalan algunas características que deben concurrir en la acción:

-*Acción informada*: Indagar en la acción es en sí un método para asegurarse de que la acción está informada. Significa investigar sistemáticamente las propias acciones y motivos, tratando de descubrir e interpretar críticamente, estando abierto a puntos de vista alternativos para reducir los sesgos. Conlleva una exploración de los propios motivos y valores para tener claro por qué actúa de la manera que lo hace. Necesita estar abierto a estrategias alternativas para su acción y a explicaciones alternativas de sus resultados.

-*Acción comprometida*: En la investigación-acción, ésta debe ser acción comprometida. Significa que su acción se apoya en un fuerte compromiso de buscar la mejora de la situación actual. La investigación-acción no es un buen método para implementar los dictados de otra gente.

-*Acción intencionada*: La investigación-acción deber ser, asimismo, intencional. Elaborar planes, implementarlos y evaluarlos son aspectos del proceso. Los investigadores en la acción actúan con una intención: mejorar la práctica.

1.1.2. *La observación de la acción.*

La observación recae sobre la acción, ésta se controla y registra a través de la observación y nos permite ver qué está ocurriendo. La investigación-acción prevé una mejora de la práctica profesional. Los datos recogidos en la observación nos permiten identificar evidencias o pruebas para comprender si la mejora ha tenido lugar o no. La observación implica, en este sentido, la recogida de información relacionada con algún aspecto de la práctica profesional. Observamos la acción para poder reflexionar sobre lo que hemos descubierto y aplicarlo a nuestra acción profesional. Es en el imperativo de la observación donde la investigación-acción difiere de otras tradiciones de investigación.

Latorre (2005) plantea que el propósito fundamental de la investigación-acción no es tanto la generación de conocimiento como el cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran

con la finalidad de explicitarlos. La investigación-acción es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos. De acuerdo a esto, las metas de la investigación-acción serían: mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica, articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación, acercarse a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento y lograr hacer protagonistas de la investigación al profesorado.

1.1.3. El proceso reflexivo

La reflexión en la investigación-acción, constituye la fase con la que se cierra el ciclo y da paso a la elaboración del informe y posiblemente al replanteamiento del problema para iniciar un nuevo ciclo de la espiral autorreflexivo. La reflexión constituye uno de los momentos más importantes del proceso de investigación-acción. No es una fase aislada en el tiempo, ni algo que ocurre al final de la investigación, sino una tarea que se realiza mientras persiste el estudio.

De acuerdo a Latorre (2005), el proceso reflexivo está organizado por el procedimiento de análisis, el cual es coincidente con el análisis de la información de la mayoría de las metodologías de investigación de corte interpretativas. La particularidad del proceso reflexivo en la investigación-acción es la horizontalidad del manejo de esta reflexión que no es propia del investigador, sino que *se abre* a la reflexión colectiva con los participantes en el fenómeno estudiado, tanto así, que *la reflexión constituye en sí misma una intervención para procurar el cambio en la dirección deseada para la mejora.*

1.1.4. Etapas a considerar en el proceso de investigación-acción.

En la línea de McNiff (1996 citado en Latorre, 2005), las etapas que se debe considerar son:

- 1º Centrarse en las propias prácticas educativas.
- 2º Identificar un aspecto que queramos mejorar.
- 3º Imaginar la solución.

- 4º Realizar revisión bibliográfica y/o búsqueda de experiencias similares.
- 5º Incluir a la comunidad educativa en la investigación-acción.
- 6º Registrar lo que ocurre.
- 7º Acuerdo de plan de intervención para solucionar el problema detectado.
- 8º Aplicar el plan de intervención.
- 9º Modificar el Plan a la luz de los resultados y continuar con la acción.
- 10º Controlar la acción y continuarla.
- 11º Evaluar el plan de intervención.
- 12º Reflexionar acerca de los resultados obtenidos en las evaluaciones.
- 13º Proponer mejoras a posibles dificultades observadas en la evaluación.

1.1.5. *La intervención educativa.*

Se distingue en el proceso de intervención educativa tres vías simultaneas en las cuales los investigadores centrarán sus acciones:

- a) *Acciones de gestión.*
- b) *Acciones de intervención educativa.*
- c) *Acciones de investigación.*

Cabe aclarar que esta distinción es con fines metodológicos y logísticos, entendiéndose que todas estas en conjunto y simultáneamente conforman el proceso de investigación-acción educativa, tal como puede observarse más adelante en la Carta Gantt.

1.1.6. *Acciones de gestión.*

Estas acciones están referidas a generar una agenda de trabajo conjunto con el equipo de gestión de la escuela para coordinar el adecuado proceso de Investigación – acción. Estas acciones son:

- *Contacto inicial con la escuela:* una vez seleccionado el establecimiento educacional en el cual se intervendrá, se procederá a tener un contacto formal desde el equipo de investigación del Magíster de la Universidad de Concepción con la contra parte la escuela a intervenir.

- *Reunión con equipo de gestión:* una vez establecido el contacto con la escuela, se procede a realizar una reunión con el equipo de gestión que representa la máxima autoridad, conformado por Sostenedora, Directora y Jefe Unidad Técnico-Pedagógico. En esta reunión se coordina la agenda global del proyecto de intervención educativa, se da a conocer los objetivos, metodología de trabajo y se coordina aspectos pedagógicos y logísticos.
- *Reunión administrativa con equipo de aula:* cuando ya se ha organizado e informado acerca del proyecto de investigación-acción, se realiza la reunión administrativa con el equipo de aula, la cual consiste informar acerca del proyecto de intervención educativa a quienes realizan el trabajo de intervención directamente con los estudiantes: profesoras de asignatura, (Lenguaje y Comunicación y Matemática) educadora diferencial, psicopedagoga y asistente de aula. Se fijarán reuniones regulares para llevar a cabo el proyecto, se definirá roles y funciones.
- *Reunión informativa con estudiantes:* El equipo de intervención educativa junto con el equipo de aula, presenta el proyecto de intervención educativa a los estudiantes, buscando generar el primer vínculo y respondiendo a sus inquietudes.
- *Reunión informativa con apoderados:* El equipo de intervención educativa junto con el equipo de aula, presenta el proyecto de intervención educativa a los apoderados, buscando generar el primer vínculo y respondiendo a sus inquietudes, se procede a solicitar el consentimiento informado a los apoderados (Anexo N° 1).
- *Reunión análisis del impacto de la intervención:* Una vez concluida la intervención educativa, se realiza una reunión para analizar el impacto de la intervención, en términos cualitativos y cuantitativos, reflexionando acerca de los beneficios y dificultades surgidas durante el proceso de intervención y otros aspectos relevantes.
- *Divulgación de los resultados a la comunidad educativa:* Como parte de divulgación del resultado de la intervención, se realiza un informe que se entrega al equipo de gestión y equipo de aula y a la vez se colocan resultados en el sitio web oficial del establecimiento.

1.1.7. Participantes del proyecto.

- *Equipo de Gestión:* sostenedora del establecimiento, directora y jefa de la Unidad Técnico-Pedagógica.
- *Equipo de aula:* docente encargada, docente de integración, psicopedagoga y técnico en educación básica.
- *Estudiantes del curso 4º básico.*
- *Apoderados.*

1.2. Estrategia.

Esta propuesta metodológica, se realizará mediante la pedagogía teatral y su gran variedad de posibilidades artísticas tales, como; títeres y marionetas, radioteatro, teatro de sombras, cortometrajes, teatro en miniatura, danza expresiva, entre otros. Se propone insertar el juego dramático, las representaciones corporales, vocales y las diversas técnicas teatrales, con el fin de que los estudiantes se expresen y experimenten, de una forma lúdica y entretenida los contenidos curriculares de forma activa.

La propuesta considera utilizar el teatro para abordar los contenidos curriculares correspondientes a una unidad de aprendizaje de Matemática de 4º básico. Para fines de la investigación acción, se estructurará el trabajo enfocado en el aprendizaje de los contenidos de Matemática, transversalizados con los contenidos de Lenguaje y Comunicación, con el fin para fortalecer el proceso a través de lectura, escritura y expresión oral.

Para ello, el equipo de aula, utilizará recursos teatrales en diversos momentos de la clase; ya sea para activar conocimientos, realizar desarrollo, o cierre de ésta. A la vez, se darán a conocer variadas técnicas teatrales a los estudiantes, con el fin de generar un espacio de creación artística colectiva, en el cual serán guiados en la construcción de diversas propuestas, que tendrán como foco central las Matemáticas, exponiendo un aprendizaje abordado durante la unidad.

1.2.1. Algunas técnicas utilizadas en pedagogía teatral:

-*Juego dramático*: Se basa básicamente en juegos de roles, utilización de recursos teatrales e improvisación y constituye la técnica más utilizada durante todo el proceso y aquella que es posible combinar con cualquiera de las demás.

-*Títeres*: Consiste en pequeños personajes que los manipulan ante un público dándole vida.

-*Teatro de sombras*: Es un teatro que consiste en marionetas que mediante iluminación se proyecta la sombra de los personajes que dan vida a una historia.

-*Susurradores*: Consiste en un tubo adornado, que sirve para narrar cuentos o poemas al oído a otra persona.

-*Radioteatro*: Consiste en utilizar el recurso auditivo narrando historias que son escuchadas por otros en un equipo de sonido.

-*Teatro Lambe Lambe*: Pequeño teatro en miniatura, en el cual se narra una historia de máximo 3 minutos, dentro de una caja, con un pequeño visor, donde el espectador puede ver la representación.

-*Danza expresiva*: Consiste en pequeñas representaciones a través del recurso corporal expresando algún tema en particular.

-*Cortometrajes*: Consiste en un registro audiovisual con una duración corta de 3 a 5 minutos que narra una situación en particular.

1.2.2. Estructura de la clase.

La estructura de la clase está organizada en tres partes: *activación del aprendizaje*, *interacción social* y *expresión y reflexión*, que emanan desde los cuatro momentos del acto estético que propone Saint Girons (2008).

1º) *Activación del aprendizaje*: Generalmente esta parte de la clase debe durar entre 20 a 25 minutos como máximo y en ella, tal como lo dice su nombre, el objetivo es activar conocimientos previos de los contenidos a trabajar durante esa clase. Para ello se propone trabajar con juegos dramáticos, intencionando la extracción de conocimientos acerca del tema, o bien el docente puede utilizar recursos teatrales; tales como títeres, accesorios, música, luces, entre otros, con el fin de motivar y activando el aprendizaje de los estudiantes (proceso motivacional).

2º) *Interacción social*: Esta fase corresponde al desarrollo de la actividad, por lo tanto, debemos considerar un rango estimado de 40 a 45 minutos, dependiendo del tiempo utilizado en la etapa anterior. Se le llama interacción social, debido a que en esta fase se entrega la información general de los contenidos y la actividad que deben realizar los alumnos de forma grupal, y es donde se realiza la construcción colectiva del aprendizaje. (proceso constructivo, donde es fundamental que el equipo de aula realice un acompañamiento a todos los grupos y observe que el trabajo se está realizando de forma eficaz).

3º) *Expresión y reflexión*: Correspondiente a la última etapa de la clase, es el momento de presentación del trabajo realizado por los grupos, y la reflexión de éstos acerca de los contenidos trabajados durante la clase. Se debe procurar que esta etapa no supere los 20 a 25 minutos, donde las reflexiones deben tomar parte esencial para consolidar los contenidos y objetivos de la clase.

Se utiliza este momento para realizar la evaluación general del proceso, idealmente dejando un registro en panel visual, de modo que los estudiantes puedan visualizar las preguntas y respuestas colectivas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, utilizando diversas técnicas, evitando la calificación (proceso metacognitivo).

2. Proceso de investigación-acción educativa en el Colegio.

Este conjunto de acciones son el núcleo del proyecto, pues son directamente aquellas que buscan generar un cambio metodológico en el aula para favorecer los aprendizajes integrativos de los estudiantes.

GESTIÓN	Contacto inicial con escuela
	Reunión con equipo de gestión
	Reunión administrativa con equipo de aula
	Reunión informativa con estudiantes
	Reunión informativa con apoderados
	Reunión análisis del impacto de la intervención
	Divulgación resultados a la comunidad educativa

Tabla N° 1: Acciones de gestión del proyecto

INTERVENCIÓN EDUCATIVA	Reuniones planificación con equipo de aula
	Clases con pedagogía teatral
	Evaluaciones sumativas de los aprendizajes
	Muestra teatral a la comunidad educativa
	Reuniones de análisis con equipo de aula
	Encuentro reflexivo con estudiantes

Tabla N° 2: Acciones de intervención educativa del proyecto

PROCESO DE INVESTIGACIÓN	Reuniones del equipo de investigadores
	Recopilación de información de la escuela
	Elaboración marco referencial
	Diseño de proyecto de investigación-acción
	Implementación intervención educativa
	Observaciones participantes en aula
	Observaciones no participantes en aula
	Focus group al equipo de aula
	Focus group a apoderados
	Entrevista a estudiantes
	Procesamiento y análisis de la información
	Análisis del proceso de investigación-acción
	Discusión y conclusiones
	Elaboración del informe final
	Presentación proyecto a comisión evaluadora*
	Presentación en congreso de educación*
	Publicación de artículo científico*

Tabla N° 3: Acciones de investigación del proyecto (*posterior al proyecto)

En detalle estas acciones son:

- *Reuniones de planificación con equipo de aula:* Estas reuniones se realizan de forma periódica a lo largo de toda la intervención educativa (La primera de ellas se corresponde con la reunión administrativa con equipo de aula detallada anteriormente). Consiste en coordinar aspectos de planificación de las clases, con la respectiva cobertura curricular, detallando los objetivos, estrategias de enseñanza, actividades, recursos didácticos, métodos evaluativos y todos los detalles necesarios para poder dar cumplimientos a los objetivos propuestos en la unidad de aprendizaje. A su vez estas reuniones corresponden a la mayor instancia reflexiva dentro de la metodología de investigación – acción en donde convergen aspectos teóricos y metodológicos presentados por el equipo investigador del Magister, con los aspectos pedagógicos puestos sobre la mesa por parte del equipo de aula; de esta manera, se va realizando un trabajo co-constructivo de mejoramiento de las prácticas educativas en el aula y generando capacidad instalada.
- *Clases con pedagogía teatral:* Junto con la acción recién descrita constituye la actividad central de la intervención educativa, correspondiendo a la acción clave de la metodología de investigación – acción. Se abordará la totalidad de las clases pertenecientes a una unidad de

aprendizaje completa de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, articuladamente con la asignatura de Matemática, tomando esta última como foco central para fortalecer los aprendizajes descendidos. La idea es activar diversas estrategias de enseñanza, técnicas y recursos didácticos y evaluaciones formativas propios de la pedagogía teatral, para alcanzar los objetivos establecidos en las bases curriculares propuestas por el MINEDUC (2020b) procurando respetar el tiempo estimado para ello.

- *Evaluaciones sumativas de los aprendizajes:* Tanto en la asignatura de Lenguaje como en la de Matemática requiere el ingreso de calificaciones al sistema formal, a lo cual se dará cumplimiento a través de instancias evaluativas coherentes con la pedagogía teatral, durante varios momentos de la unidad de aprendizaje definidos por el equipo de aula. Mas allá de esto, lo importante es evaluar el logro de los aprendizajes en sí que van obteniendo los estudiantes. Para ello, existirá una instancia evaluativa integrada del proceso global que adoptará la forma de una muestra teatral, como resultado final del proceso de intervención.
- *Muestra teatral a la comunidad educativa:* Tal como se presentaba en el punto anterior la muestra teatral, si bien no es la única instancia de evaluación sumativa, sí corresponde a la instancia final, global e integrada y más importante del proceso de enseñanza de las unidades abordadas. A la vez la muestra teatral al ser presentada a la comunidad educativa constituirá para los estudiantes un desafío y al mismo tiempo una motivación para la generación de un aprendizaje integrativo. La muestra teatral si bien tiene una estructura y fecha de realización, una rúbrica de evaluación y objetivos y contenidos precisos también es una instancia de co-creación colectiva en donde los estudiantes podrán desplegar su imaginación, creatividad, corporalidad, emocionalidad, e interacción social de manera que el aprendizaje sea integrativo. Requerirá apoyo en la gestión logística por parte del equipo de aula. Se detalla en el subapartado evaluación de los aprendizajes.
- *Reuniones de análisis con el equipo de aula:* Estas reuniones se realizarán semanalmente como una segunda parte de las reuniones de planificación descritas anteriormente, sin embargo, son necesario distinguirlas por el hecho de estar centradas en un análisis

pedagógico acerca de la metodología que se está implementando, de manera de detectar fortalezas y debilidades para ir mejorando la practica educativa.

- *Encuentro reflexivo con estudiantes:* De la misma manera en que se realizará un proceso reflexivo con el equipo de aula, se ha estimado necesario generar reflexión con los estudiantes respecto del proceso de enseñanza – aprendizaje, a modo de proceso metacognitivo, en donde desde su protagónico punto de vista, tendrán injerencia directa en el perfeccionamiento de la metodología implementada, por tanto, también agentes relevantes del proceso de investigación-acción.
- *Reuniones del equipo de investigadores:* Todos los días miércoles se realiza una reunión donde se va analizando toda la información recopilada durante la semana anterior.
- *Recopilación de información de la escuela:* Durante el primer mes de investigación se realiza una recopilación de antecedentes relevantes de la escuela.
- *Elaboración marco referencial:* Se realiza una búsqueda del estado del arte, recopilando todos los antecedentes relevantes acerca de acto estético, aprendizaje integrativo y pedagogía teatral, luego se elabora el marco referencial.
- *Diseño de proyecto de investigación-acción:* Para realizar el diseño de investigación acción, primero se recopila información desde la información de la escuela, reuniones de gestión, reuniones con docentes, reuniones con alumnos, desde esa información se analiza y posteriormente se diseña el proyecto de intervención.
- *Implementación intervención educativa:* Se establece la implementación una vez recopilado y posteriormente diseñado, de las planificaciones de todas las clases, de forma general, para cumplir con los tiempos establecidos en la estructura del proyecto. Posterior al diseño se realiza la intervención a todo el grupo de estudiantes, en conjunto con el equipo de aula.

- *Observaciones participantes en aula:* La observación participante del aula, la hará una docente, que participa como investigadora y además interfiere en el desarrollo de la clase.
- *Observaciones no participantes en aula:* La observación no participante, la realiza un docente.
- *Focus group al equipo de aula:* Se realiza una entrevista con respuestas abiertas para recoger información relevante del proceso a todo el equipo de aula que participará en la intervención (Anexo N° 4).
- *Focus group a apoderados:* Al finalizar la intervención se realizará un levantamiento de información para conocer las impresiones de la familia del proceso de intervención (Anexo N° 5).
- *Entrevista a estudiantes:* Se realiza una entrevista con preguntas abiertas para recopilar las impresiones de los estudiantes durante la intervención (Anexo N° 4).
- *Procesamiento y análisis de la información:* Una vez obtenida toda la información de los focus group y de las entrevistas a la comunidad educativa, se realiza un análisis y procesamiento cualitativo de información para obtener categorías y dimensiones que orienten la continuidad del proceso de investigación-acción, poniéndolo a disposición de diferentes agentes de la comunidad educativa para la mejora continua de los procesos educativos (Gibbs, 2012).
- Elaboración del informe final.
- Presentación proyecto a comisión evaluadora.
- Presentación en congreso de educación.
- Publicación de artículo científico.

- Planeación y socialización (etapas del proyecto en términos generales y presentación el proyecto ante la comunidad educativa, informar y coordinar con los distintos estamentos que participarán en el proyecto).

A continuación, se detalla la programación de las acciones antes descritas en una Carta Gantt y, posteriormente, en tres secciones en las que se las ha dividido para fines metodológicos y logísticos del presente proyecto, que en la práctica se irán realizando de manera simultánea y complementaria; estas secciones son: a) acciones de gestión, b) acciones de intervención educativa y c) acciones investigativas propiamente tal.

[illegible]

57

Las Tablas N°5, N°6 y N°7 presentan, las acciones vinculadas a la gestión del proyecto, segmentando la Carta Gantt en tres secciones respectivamente: primer, segundo y tercer mes, a su vez, segmentado en sus semanas y días, de modo que facilitar que la intervención pueda ser replicada o ajustada para la posteridad en nuevas intervenciones educativas.

ACCIONES		MES 1																			
		SEMANA 1					SEMANA 2					SEMANA 3					SEMANA 4				
		Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi
GESTIÓN	Contacto inicial con escuela						●														
	Reunión con equipo de gestión							●													
	Reunión administrativa con equipo de aula								●												
	Reunión informativa con estudiantes																			●	
	Reunión informativa con apoderados																				●
	Reunión análisis del impacto de la intervención																				
	Divulgación resultados a la comunidad educativa																				

Tabla N° 5: Acciones de gestión mes 1

ACCIONES		MES 2																			
		SEMANA 5					SEMANA 6					SEMANA 7					SEMANA 8				
		Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi
GESTIÓN	Contacto inicial con escuela								●												
	Reunión con equipo de gestión								●												
	Reunión administrativa con equipo de aula																				
	Reunión informativa con estudiantes																				
	Reunión informativa con apoderados																				
	Reunión análisis del impacto de la intervención																				●
	Divulgación resultados a la comunidad educativa																				

Tabla N° 6: Acciones de gestión mes 2

ACCIONES		MES 3																			
		SEMANA 9					SEMANA 10					SEMANA 11					SEMANA 12				
		Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi
GESTIÓN	Contacto inicial con escuela																				
	Reunión con equipo de gestión								●										●		
	Reunión administrativa con equipo de aula																		●		
	Reunión informativa con estudiantes											●									
	Reunión informativa con apoderados												●								
	Reunión análisis del impacto de la intervención								●												
	Divulgación resultados a la comunidad educativa													●	●	●					

Tabla N° 7: Acciones de gestión mes 3

Simultáneamente a las tablas anteriores, se presenta las Tablas N° 8, N° 9 y N° 10, que muestran la programación de los meses 1, 2 y 3 con sus semanas y días, respecto a las acciones de intervención educativa en el aula propiamente tal, correspondiendo al núcleo del proyecto en sí, especialmente durante el mes 2, en donde se trabaja directamente con los y las estudiantes aplicando las estrategias y técnicas de la pedagogía teatral para propiciar actos estéticos que favorezcan el aprendizaje integrativo.

ACCIONES		MES 1																			
		SEMANA 1					SEMANA 2					SEMANA 3					SEMANA 4				
		Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi
INTERVENCIÓN EDUCATIVA	Reuniones planificación con equipo de aula											●					●				
	Clases con pedagogía teatral																				
	Evaluaciones sumativas de los aprendizajes																				
	Muestra teatral a la comunidad educativa																				
	Reuniones de análisis con equipo de aula											●					●				
	Encuentro reflexivo con estudiantes																				

Tabla N° 8: Acciones de intervención educativa mes 1

ACCIONES		MES 2																			
		SEMANA 5					SEMANA 6					SEMANA 7					SEMANA 8				
		Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi
INTERVENCIÓN EDUCATIVA	Reuniones planificación con equipo de aula	●					●					●					●				
	Clases con pedagogía teatral	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Evaluaciones sumativas de los aprendizajes				●	●				●	●				●	●			●		
	Muestra teatral a la comunidad educativa																		●		
	Reuniones de análisis con equipo de aula	●					●					●					●				
	Encuentro reflexivo con estudiantes						●					●								●	

Tabla N° 9: Acciones de intervención educativa mes 2

ACCIONES		MES 3																			
		SEMANA 9					SEMANA 10					SEMANA 11					SEMANA 12				
		Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi
INTERVENCIÓN EDUCATIVA	Reuniones planificación con equipo de aula																				
	Clases con pedagogía teatral																				
	Evaluaciones sumativas de los aprendizajes																				
	Muestra teatral a la comunidad educativa																				
	Reuniones de análisis con equipo de aula	●																			
	Encuentro reflexivo con estudiantes																				

Tabla N° 10: Acciones de intervención educativa mes 3

Por último, y también de manera simultánea, se presenta las Tablas N° 11, N° 12 y N° 13, que presentan las acciones del proceso de investigación llevado a cabo por los interventores/investigadores externos que facilitan el proceso de investigación-acción educativa. Cabe aclarar que si bien todo el proyecto es un proceso de investigación-acción, por fines metodológicos, se ha denominado de esta manera a esta sección únicamente para distinguirla de las dos secciones anteriores.

ACCIONES		MES 1																			
		SEMANA 1					SEMANA 2					SEMANA 3					SEMANA 4				
		Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi
PROCESO DE INVESTIGACIÓN	Reuniones del equipo de investigadores			●					●					●					●		
	Recopilación de información de la escuela				●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●					
	Elaboración marco referencial				●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Diseño de proyecto de investigación-acción				●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Implementación intervención educativa																				
	Observaciones participantes en aula																				
	Observaciones no participantes en aula																				
	Focus group al equipo de aula																				
	Focus group a apoderados																				
	Entrevista a estudiantes																				
	Procesamiento y análisis de la información																				●
	Análisis del proceso de investigación-acción																				
	Discusión y conclusiones																				
	Elaboración del informe final																				
	Presentación proyecto a comisión evaluadora*																				
	Presentación en congreso de educación*																				
	Publicación de artículo científico*																				

Tabla N° 11: Acciones de investigación mes 1

ACCIONES		MES 2																			
		SEMANA 5					SEMANA 6					SEMANA 7					SEMANA 8				
		Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi
PROCESO DE INVESTIGACIÓN	Reuniones del equipo de investigadores			●					●					●					●		
	Recopilación de información de la escuela																				
	Elaboración marco referencial	●	●	●	●	●	●	●	●	●											
	Diseño de proyecto de investigación-acción																				
	Implementación intervención educativa	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Observaciones participantes en aula	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Observaciones no participantes en aula	●					●						●							●	●
	Focus group al equipo de aula																				
	Focus group a apoderados																				
	Entrevista a estudiantes																				●
	Procesamiento y análisis de la información					●				●					●						●
	Análisis del proceso de investigación-acción			●					●					●					●		
	Discusión y conclusiones																				
	Elaboración del informe final																				
	Presentación proyecto a comisión evaluadora*																				
	Presentación en congreso de educación*																				
	Publicación de artículo científico*																				

Tabla N° 12: Acciones de investigación mes 2

ACCIONES		MES 3																			
		SEMANA 9					SEMANA 10					SEMANA 11					SEMANA 12				
		Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi
PROCESO DE INVESTIGACIÓN	Reuniones del equipo de investigadores			●					●					●					●		
	Recopilación de información de la escuela																				
	Elaboración marco referencial																				
	Diseño de proyecto de investigación-acción																				
	Implementación intervención educativa																				
	Observaciones participantes en aula																				
	Observaciones no participantes en aula																				
	Focus group al equipo de aula	●																			
	Focus group a apoderados		●																		
	Entrevista a estudiantes																				
	Procesamiento y análisis de la información			●	●	●															
	Análisis del proceso de investigación-acción			●	●	●															
	Discusión y conclusiones								●	●	●	●	●	●	●	●					
	Elaboración del informe final											●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Presentación proyecto a comisión evaluadora*																●				
	Presentación en congreso de educación*																				●
	Publicación de artículo científico*																				●

Tabla N° 13: Acciones de investigación mes 3

3. Planificación cobertura curricular por semana aplicando metodología de pedagogía teatral.

Durante la primera semana se lleva a cabo una especie de entrenamiento de la metodología, de modo que nos permita habilitar, por una parte, la participación activa de los estudiantes, abriendo el espacio hacia la creatividad colectiva, motivando al grupo a realizar juegos dramáticos y a vivenciar actos estéticos, desde el trabajo colaborativo. Es importante mencionar que es fundamental que durante este periodo se logre un ambiente de confianza y respeto mutuo, priorizando siempre el proceso antes que el resultado, aunque este último también sea parte de la experiencia.

Por otra parte, el equipo de aula que acompaña el aprendizaje debe velar por el cumplimiento de horarios establecidos en cada planificación, de manera que los estudiantes se adiestren en la rutina de trabajo (planificación) cumpliendo con los tiempos de inicio, desarrollo y cierre de cada experiencia de aprendizaje.

3.1. Primera semana de intervención en aula.

Están enfocados a iniciar los contenidos, activando los conocimientos previos e incorporando nuevos conceptos que serán la clave para la realización de la presentación final.

Por una parte, los objetivos curriculares de Lenguaje y Comunicación que están orientados a que los estudiantes conozcan diversos tipos de textos e inicien una búsqueda de lecturas en variados soportes, con el fin de desarrollar un ambiente de investigación para elaborar una futura presentación de una muestra teatral que tendrá como tema principal, las Matemáticas.

Por otra parte tenemos los objetivos curriculares de Matemáticas, que si bien son menos objetivos por abarcar, requieren más tiempo para su análisis en conjunto, es por eso que durante la primera semana (Tabla N° 14), se activarán conocimientos previos a través del juego dramático, buscando el identificar en qué momento de la vida cotidiana son ocupados los contenidos que están expuestos en los objetivos, incorporando además conceptos nuevos, de manera que si surgen dudas, se puedan ir aclarando durante la semana siguiente.

Intervención en aula: cobertura curricular 1° semana				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Lenguaje OA 3: Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar el conocimiento del mundo y desarrollar la imaginación.	Lenguaje OA 4: Profundizar la comprensión de las narraciones leídas.	Matemática OA 10 Identificar, escribir y representar fracciones propias y los números mixtos hasta el 5.	Matemática OA 14: Resolver ecuaciones e inecuaciones de un paso, que involucren adiciones y sustracciones, comprobando los resultados.	
Matemática OA 8: Demostrar que comprende las fracciones.	Matemática OA 9: Resolver adiciones y sustracciones de fracciones con igual denominador de uso común.	Lenguaje OA 6: Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión.		Lenguaje OA 2: Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora

Tabla N° 14: detalle de la cobertura curricular primera semana de intervención en aula.

El equipo y los recursos materiales a utilizar durante la primera semana se detallan a continuación:

Equipo de aula	Recursos Materiales
Profesora de asignatura (8 hrs)	-Pañoletas (45)
Asistente de aula (8 hrs)	-Proyector de imagen (1)
Ed. Diferencial (6 hrs)	-Computador (1)
Psicopedagoga (4 Hrs)	-Parlante (1)
	-Sala equipada con mesas y sillas (45)
	-Pizarra y plumón (1)

Tabla N° 15: Equipo y recursos materiales primera semana

3.2. Segunda semana de intervención en aula.

Durante la segunda semana, se plantea como objetivo, consolidar la rutina de trabajo, estableciendo claramente los tres tiempos que componen una clase. Para ello, quienes dirigen el aprendizaje, deben velar por motivar al grupo cuando se inicie la actividad, luego explicar las instrucciones de forma clara, exponiendo los objetivos establecidos para cada experiencia de aprendizaje, luego se activan los conocimientos previos alternando juego dramático e incorporando técnicas teatrales, tales como: títeres, teatro de sombras, danza corporal, radio teatro, entre otros. Seguido de eso, se propone al grupo de estudiantes generar socialización e intercambio de ideas, y que elaboren alguna presentación al finalizar la clase, una especie de producto de su trabajo realizado durante la experiencia de aprendizaje. Por último, se cierra la experiencia con presentaciones abiertas a todos los estudiantes, o cerradas, solo a la docente, dependiendo de cada actividad y su evaluación.

Los objetivos curriculares durante esta semana (Tabla N° 16) están enfocados a consolidar los aprendizajes de los contenidos expuestos anteriormente, e incorporar nuevos conceptos, para ello se ha considerado en Lenguaje y Comunicación, objetivos de lectura independiente y búsqueda y clasificación de la información, para luego dar apertura a la escritura de sus textos.

En Matemática se debe velar por consolidar los aprendizajes de los contenidos de la semana anterior y luego incorporar los nuevos. Durante esta semana, las actividades deben estar enfocadas a experimentar con las matemáticas, realizando juegos con materiales concretos para que ellos vivencien la construcción de línea de simetría, experimenten con la rotación, traslación y reflejo de las figuras 2D y, por último, reconozcan los ángulos.

Finalizando la semana se requiere que los estudiantes elijan un grupo de trabajo para realizar una muestra teatral al finalizar la unidad de aprendizaje.

Intervención en aula: cobertura curricular 2º semana				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Lenguaje OA 6: Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.).	Lenguaje OA 9: Buscar y clasificar información sobre un tema en internet, libros, diarios, revistas, enciclopedias, atlas, etc., para llevar a cabo una investigación.	Matemática OA 19: Construir ángulos con el transportador y compararlos.	Matemática OA: Seleccionar un tema de interés grupal correspondiente a los temas trabajados anteriormente.	
Matemática OA 17: Demostrar que comprende una línea de simetría.	Matemática OA 18: Trasladar, rotar y reflejar figuras 2D.	Lenguaje OA 13: Escribir artículos informativos para comunicar información sobre un tema: presentando el tema en una oración desarrollando una idea central por párrafo utilizando sus propias palabras.		Lenguaje OA 13: Escribir artículos informativos para comunicar información sobre un tema: presentando el tema en una oración desarrollando una idea central por párrafo utilizando sus propias palabras.

Tabla N° 16: detalle de la cobertura curricular segunda semana de intervención en aula.

El equipo y los recursos materiales a utilizar durante la segunda semana se detallan a continuación:

Equipo de aula	Recursos Materiales
-Profesora de asignatura (8 hrs) -Asistente de aula (8 hrs) -Ed. Diferencial (6 hrs) -Psicopedagoga (4 Hrs)	-Pañoletas (45) -Proyector de imagen (1) -Computador (1) -Parlante (1) -Sala equipada con mesas y sillas (45) -Pizarra y plumón (1) -Videos de tutoriales y cápsulas educativas con técnicas teatrales -Títeres, pelucas, sombreros, luces.

Tabla N° 17: Equipo y recursos materiales segunda semana.

3.3. Tercera semana de intervención en aula.

Durante la tercera semana, se sigue con la estructura de trabajo, iniciando siempre con activaciones que involucren un recurso teatral, utilizando el juego dramático para generar movimiento corporal del grupo. Luego en el desarrollo, se da paso a elaboración de las actividades planificadas, para finalizar presentando siempre lo que han logrado realizar durante la clase. Cabe considerar que durante este momento el equipo de aula debe acompañar el aprendizaje consolidando conceptos y monitoreando que el trabajo sea efectivo.

Para la asignatura de Lenguaje y Comunicación, se consideran objetivos que fortalezcan la escritura y la revisión y edición de textos (Tabla N° 18).

En Matemáticas el objetivo principal es la elaboración de su muestra teatral y a la vez, consolidar los contenidos de forma independiente a estudiantes que se considere más atención.

Intervención en aula: cobertura curricular 3° semana				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Lenguaje OA 16: Planificar la escritura: estableciendo propósito y destinatario generando ideas a partir de conversaciones, investigaciones, lluvia de ideas u otra estrategia.	Lenguaje OA 16: Planificar la escritura: estableciendo propósito y destinatario generando ideas a partir de conversaciones, investigaciones, lluvia de ideas u otra estrategia.	Matemática OA: Elaborar presentación artística “Las Matemáticas y el teatro”.	Matemática OA: Ensayar propuesta teatral.	
Matemática OA: Aclarar dudas del contenido.	Matemática OA: Elaborar presentación artística “Las Matemáticas y el teatro”.	Lenguaje OA 17: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad.		Lenguaje OA 17: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad.

Tabla N° 18: detalle de la cobertura curricular tercera semana de intervención en aula.

El equipo y los recursos materiales a utilizar durante la tercera semana se detallan a continuación:

Equipo de aula	Recursos Materiales
-Profesora de asignatura (8 hrs.) -Asistente de aula (8 hrs.) -Ed. Diferencial (6 hrs.) -Psicopedagoga (4 hrs.)	-Pañoletas (45) -Proyector de imagen (1) -Computador (1) -Parlante (1) -Sala equipada con mesas y sillas (45) -Pizarra y plumón (1) -Videos de tutoriales y cápsulas educativas con técnicas teatrales -Títeres, pelucas, sombreros, luces.

Tabla N° 19: Equipo y recursos materiales tercera semana

3.4. Cuarta semana de intervención en aula.

Durante la cuarta semana se finalizan la unidad de aprendizaje de ambas asignaturas, dando el espacio para terminar la construcción de la muestra teatral de los estudiantes, para ello es fundamental que el equipo de aula que dirige el aprendizaje, vele porque todos los grupos tengan claro los contenidos que van a exponer y que puedan presentar un producto de lo realizado durante el mes. Para ello los dos primeros días los objetivos están enfocados a finalizar detalles de la presentación (Tabla N° 20).

Luego se realiza la presentación a parte de la comunidad educativa y posteriormente a la muestra se exponen las evaluaciones correspondientes al cierre de proceso, finalizando con un conversatorio para captar experiencias vividas por parte del grupo intervenido.

Intervención en aula: cobertura curricular 4° semana				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Lenguaje OA 27: Expresarse de manera coherente y articulada sobre temas de su interés.	Lenguaje OA 27: Expresarse de manera coherente y articulada sobre temas de su interés.	Matemática OA: Presentar muestra artística “Las Matemáticas y el teatro”.	Matemática OA: Evaluar el proceso.	
Matemática OA: Afinar detalles de la presentación.	Matemática OA: Afinar detalles de la presentación.	Lenguaje OA: Presentar muestra artística “Las Matemáticas y el teatro”.		Lenguaje OA: Evaluar el proceso.

Tabla N° 20: detalle de la cobertura curricular cuarta semana de intervención en aula.

El equipo y los recursos materiales a utilizar durante la cuarta semana se detallan a continuación:

Equipo de aula	Recursos Materiales
Profesora de asignatura (8 hrs.)	-Proyector de imagen (1)
Asistente de aula (8 hrs.)	-Computador (1)
Ed. Diferencial (6 hrs.)	-Parlante (1)
Psicopedagoga (4 hrs.)	-Materiales propios de la muestra
	-Iluminación básica para ambientar
	-Micrófono

Tabla N° 21: Equipo y recursos materiales cuarta semana

4. Ejemplos de planificación diaria de clase.

A modo de ejemplo, se presenta una planificación tipo de la asignatura de Matemática (Tabla N°22) y otra de Lenguaje (Tabla N° 23):

Curso: 4° Básico		Cantidad de alumnos (as):	Fecha aplicación:	Duración: 90 Min.
Equipo de aula: -Profesora Matemática: -Profesora Diferencial -Psicopedagoga: -Asistente de aula:				
Asignatura: Matemática			Unidad: 3	
Objetivo de aprendizaje: OA8: Demostrar que comprende las fracciones 1/100, 1/12, 1/10, 1/8, 1/6, 1/5, 1/4, 1/3, 1/2.				
Objetivos transversales: OA: Planificar la escritura estableciendo propósito y destinatario, generando ideas a partir de conversaciones, investigaciones, lluvia de ideas u otra estrategia.				
Momento	Actividad			Materiales
Activación del aprendizaje (25)	Se pide al grupo que se disponga a jugar ordenando el espacio propicio para eso (disponer de un espacio libre, dentro de la sala, ordenando mesas y sillas a un costado del aula). Se invita a que realicen un círculo entre todos, se les saluda cordialmente invitando a jugar y que se motiven a realizar la actividad, se lee el objetivo de la clase, se señala lo que hoy se espera del aprendizaje, se deja registro de los comentarios de forma visible para todos los participantes del aula. Se refuerzan reglas de convivencia para realizar juegos dentro del aula. Luego el guía de la actividad, comienza a tocar el pandero, y motiva a los alumnos a caminar por el espacio libre al ritmo del pandero, ira tocando el pandero y todos deben caminar libremente al ritmo del pandero, al momento de parar el pandero se pide que dividan en 2 grupos, luego, sigue la caminata, al parar, se pide que se dividan en grupos de 4 personas, luego de 8, de 5. En cada momento se cuenta cuantos grupos se formaron del total de participantes. Utilizar conceptos entre medio del juego como medios, tercios, cuartos Se realiza el nexo pedagógico, en donde se extraen experiencias vividas durante la actividad y se relaciona la actividad con el contenido a abordar durante la clase.			-Espacio libre. -Pandero.
Interacción social (40)	Se activan conocimientos señalando que en la vida cotidiana tenemos diversos ejemplos de fracciones, ejemplo un día cotidiano dividido en tres momentos, desayuno, almuerzo, once, cuando comparto mi manzana con 4 amigos, entre otros ejemplos. Se insta a los alumnos que formen grupos de 6 personas, luego se entregan las instrucciones, pautas de evaluación y termino hora de término de la actividad, en donde los alumnos deberán crear una situación de la vida cotidiana que tenga una duración de 2 minutos en donde se demuestre que hayan utilizado las fracciones. Deben ajustarse a la pauta de evaluación de la clase.			Pañoletas Mobiliario de la sala
Expresión y reflexión (25 min)	Para realizar el término de la actividad, se solicita a los participantes de la sala, respeto y estar atentos por la presentación que realizará cada grupo, al finalizar cada grupo, se realiza la pregunta. ¿Qué fracción se ve representada en la presentación de sus compañeros? Una vez finalizado la presentación de todos los grupos, se solicita que vuelvan al objetivo de aprendizaje y se deja registro de los comentarios y aportes de los estudiantes.			-Pañoletas -Luces -Tabla de registro -Pautas de evaluación

Tabla N°22: Formato de planificación clase Matemática: secuencia didáctica metodología Pedagogía Teatral.

Curso: 4° Básico		Cantidad de alumnos (as):	Fecha aplicación:	Duración: 90 Min.
Equipo de aula: -Profesora Matemática: -Profesora Diferencial -Psicopedagoga: -Asistente de aula:				
Asignatura: Lenguaje y comunicación			Unidad: 3	
Objetivo de aprendizaje: OA6: Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión.				
Objetivos transversales: OA 8: Demostrar que comprende las fracciones. OA 17: Demostrar que comprende una línea de simetría. OA 19: Construir ángulos con el transportador y compararlos.				
Momento	Actividad			Materiales
Activación del aprendizaje (25)	Se saluda cordialmente a todos los estudiantes, motivándoles para vivir una nueva experiencia de aprendizaje, se comentan los objetivos de la clase, y se les llama a colocar mucha atención en el ejercicio que viene a continuación. Se les insta a identificar diversos tipos de texto, que leerá el equipo de aula, 1° la docente encargada 2° docente diferencial 3° asistente de aula. La idea es leer la misma frase, pero con diversas entonaciones, dependiendo del tipo de texto, (noticia, receta, carta) luego se les invita a jugar improvisando con una frase construida en común y traspasada a diversas situaciones dependiendo del texto, se extraen otros tipos de textos que sean de su conocimiento. 2 a 4 ejemplos. Se extrae información de comentarios que quieran realizar los estudiantes y se deja registro, visible a todos los alumnos.			-Pizarra de actividades -Lectura de diversos ejemplos con la frase “A la señora Carola se le perdió la cacerola” -Tarjetas con sugerencias de tipos de texto a representar. -Tres situaciones previamente leídas.
Interacción social (40)	Se les solicita que formen grupos de 6 en donde se les entregará las instrucciones, pautas de evaluación y hora de término de la actividad. La actividad consiste en que cada grupo trabajará diversos tipos de textos en donde aparecen conceptos como fracciones, simetría y ángulo, se requiere que cada grupo a través del juego dramático creen una situación relacionada con el texto y contenido y luego la expresen a sus compañeros.			-Pañoletas -Textos con información de conceptos matemáticos 6 textos.
Expresión y reflexión (25 min)	Se les solicita que realicen una presentación de 1 a 2 minutos como máximo, dando a conocer el trabajo realizado durante la clase, según indicadores de evaluación previamente entregado. Se recoge información relevante y se va dejando registro visible de los comentarios realizados por los alumnos. Se realiza el cierre de la actividad comentando los tipos de textos expuestos por los grupos, se verifican cuáles son los más utilizados según sus intereses y se revisa si hay cumplimiento del objetivo de aprendizaje de la clase.			-Pañoletas -Luces -Parlantes -PC -Pizarra de actividades -Pautas de evaluación

Tabla N° 23: Formato de planificación clase Matemática: secuencia didáctica metodología Pedagogía Teatral.

5. Rúbrica evaluación del docente hacia los alumnos.

Las rúbricas de evaluación deben estar compuestas por 2 a 3 indicadores por dimensión: corporal, emocional, cognitivas e interacción social (Tabla N° 26).

- *Dimensión corporal:* indicadores que deben evaluar el conocimiento de su cuerpo, si utiliza su cuerpo para expresar aprendizajes, a través de gestos, movimientos, el cuerpo como forma de comunicar y por otra parte, el cómo lo hace presente ante los demás, si respeta y logra controlar impulsos para generar un ambiente agradable y de confianza entre los cuerpos durante la experiencia de aprendizaje.
- *Dimensión emocional:* indicadores referidos a evaluar autoestima y autoconocimiento de su cuerpo. Durante la experiencia de aprendizaje, la idea es desarrollar que los estudiantes identifiquen emociones, sentimientos, se expresen con libertad y respeto ante los demás, seguros de sí mismo defendiendo sus pensamientos y entendiendo que los errores son parte del aprendizaje, por otra parte, conocer sus conductas y regularlas, conociendo sus fortalezas y potenciándolas.
- *Dimensión cognitiva:* indicadores enfocados a evaluar el conocimiento desprendido del objetivo curricular trabajado durante la experiencia de aprendizaje.
- *Dimensión de interacción social:* indicadores enfocados a evaluar el comportamiento del alumno, compartiendo con el grupo de aula (compañeros y equipo de aula) y como desarrolla el trabajo colaborativo, si, presenta disposición a participar de las actividades.

5.1. Bitácora creativa

Con el fin de crear un registro necesario que permita evaluar en coherencia con la metodología aplicada y de forma integrativa, se considera utilizar la bitácora creativa la cual permite que los estudiantes puedan ir registrando sus experiencias de aprendizaje y/o opiniones acerca del proceso.

La bitácora creativa consiste en un cuaderno que los estudiantes primeramente deben personalizar, con sus datos y gustos en su portada, luego de eso irán registrando clase a clase, lo que se les solicite, la idea es que el equipo de aula vaya alternando formas de evaluación a través de la expresión.

Ejemplos:

Se les solicita que expresen a través de un dibujo todos los contenidos aprendidos durante la clase, y que al reverso de la hoja registren lo que no les quedó tan claro o no entendieron.

Si se cuenta con revistas y/o diarios, se les facilita el recurso y se pide que elijan una imagen que resuma lo que aprendieron en la clase, luego registren el porqué.

Se les indica que entreguen una pauta de autoevaluación y que la peguen en su bitácora.

Se les entrega una hoja con frases por terminar, por ejemplo: *“En esta clase aprendí que...”*, *“Lo que más me gustó fue...”*, *“No me quedó muy claro lo de...”*, *“Lo pasé...”*, entre otras. Se da libertad para que también inventen sus propias frases.

Se les puede pedir que expresen con su cuerpo lo aprendido durante la clase y luego que impriman y peguen en su bitácora.

A la vez se les puede entregar pequeños ejercicios que ellos deben resolver y luego pegar en su bitácora.

5.2. Evaluación actitudinal.

Se presenta a continuación la pauta de autoevaluación actitudinal que los estudiantes utilizan:

PAUTA DE AUTOEVALUACIÓN			
Esta evaluación autocalifica tu desempeño en el curso, tomando como punto de referencia la descripción de cada tramo de nota.	INDICADORES		
	Muy de Acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
1. Me he comprometido con el trabajo del curso colaborando y participando de las actividades que se proponen			
2. Mi actitud hacia las actividades del curso ha sido buena.			
3. Me he esforzado por identificar mis fortalezas y debilidades encontrando oportunidades para superarlas.			
4. He aprovechado las clases para aclarar dudas.			
5. Aprovecho el tiempo dentro del aula para realizar todas las actividades.			
6. Me siento satisfecho (a) con el trabajo realizado.			
7. He cumplido oportunamente con mis trabajos.			
8. He asistido regularmente a clases.			
Preguntas de metacognición			
¿Cómo crees que fuiste logrando tu aprendizaje?			
¿Cómo ayudaste a aprender a tus compañeros y compañeras?			

Muy de acuerdo	Me siento muy de acuerdo, ya que cumplí siempre y a tiempo con lo solicitado.	6.0 a 7.0
De acuerdo	Me siento de acuerdo, ya que generalmente cumplí con lo solicitado	4.0 al 5.9
En desacuerdo	En desacuerdo, ya que no cumplí con lo solicitado	2.0 al 3.9

Tabla N° 24: Pauta de autoevaluación estudiantes

6. Autoevaluación del proceso educativo del equipo de aula.

Autoevaluación docente

Esta Pauta autocalifica tu desempeño de trabajo colaborativo tomando como referencia cada punto que se describe a continuación:				
Control de la Eficacia del Grupo	Controlo con eficacia el grupo, haciendo sugerencias y tomándolas en cuenta, para que sea mas efectivo, controlando mis actitudes, para generar un ambiente agradable y de confianza.	Generalmente controlo la eficacia del grupo y hago sugerencias para que sea más efectivo el trabajo.	Ocasionalmente controlo la eficacia del grupo y trabajo para que sea más efectivo.	Rara vez controlo la eficacia del grupo y no trabajo para que sea mas efectivo.
Trabajando con Otros	Nos escuchamos como grupo, compartiendo y apoyándonos entre si, manteniendo la unión de los miembros para generar un ambiente colaborativo y de respeto.	Generalmente nos escuchamos como grupo, compartimos y nos apoyamos.	Ocasionalmente nos escuchamos como grupo y compartimos.	Rara vez nos escuchamos como equipo y no compartimos ni respetamos opiniones del resto.
Actitud	Mantengo la actitud positiva y colaborativa durante el desarrollo de las actividades, motivando la participación de todos los que integran la experiencia de aprendizaje.	Generalmente mantengo una actitud positiva y colaborativa durante el desarrollo de las actividades, motivando la participación de los demás.	Ocasionalmente mantengo una actitud positiva, colaborando algunas veces en el desarrollo de las actividades.	Rara vez mantengo actitud positiva, no colaboro durante el desarrollo de la actividad.
Control del OA	Se cumplen los objetivos curriculares establecidos en la clase.	Generalmente se cumplen los objetivos curriculares establecidos en la clase	Ocasionalmente se cumplen los objetivos curriculares establecidos en la clase.	Rara vez se cumplen los objetivos curriculares establecidos en la clase.
Manejo del Tiempo	Se respetan los tiempos propuestos en la planificación, asegurando que las actividades se ejecuten cumpliendo los objetivos establecidos para la clase.	Generalmente se respetan los tiempos propuestos en la planificación, asegurando que las actividades se ejecuten cumpliendo los objetivos establecidos para la clase.	Ocasionalmente se respetan los tiempos propuestos en la planificación.	Rara vez se respetan los tiempos propuestos en la planificación.
Calidad del Trabajo	Me esfuerzo por generar un trabajo de alta calidad, enfocado en un aprendizaje integrativo, tomando en cuenta el ámbito emocional, social, corporal y cognitivo de todos los que participan en la experiencia de aprendizaje.	Generalmente me esfuerzo por generar un trabajo de calidad, enfocado en un aprendizaje integrativo tomando en cuenta el ámbito emocional, social, corporal y cognitivo de todos los que participan en la experiencia de aprendizaje.	Ocasionalmente me esfuerzo por generar un trabajo de calidad, enfocado en un aprendizaje integrativo de todos los que participan en la experiencia de aprendizaje.	Rara vez me esfuerzo por generar un trabajo de calidad.

Tabla N° 25: Pauta de autoevaluación equipo de aula.

7. Evaluación integrativa de los y las estudiantes.

EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE INTEGRATIVO					
	Aprendizaje Esperado	Sobresaliente	Adecuado	Suficiente	Insuficiente
Habilidades corporales	Participar en los juegos dramáticos ajustando su actuación a los objetivos del juego y respetando las normas y reglas, como el resultado, adoptando conductas que favorezcan la relación con las demás.	Participa con interés y espontaneidad en los juegos dramáticos adecuando siempre sus conductas motrices a las situaciones de juego. Interioriza las normas y reglas y respeta el resultado, adoptando conductas que favorecen la relación con las demás personas.	Participa con interés en los juegos motores adecuando frecuentemente sus conductas motrices a las situaciones de juego. Interioriza las normas y reglas y respeta el resultado, adoptando conductas que favorecen la relación con las demás personas.	Participa con escaso interés en los juegos motores adecuando con alguna dificultad sus conductas motrices a las situaciones de juego. Asume las normas y reglas y respeta normalmente el resultado, adoptando conductas que favorecen la relación con las demás personas.	Participa sin mostrar interés en los juegos motores adecuando con mucha dificultad sus conductas motrices a las situaciones de juego. Muestra poca predisposición hacia el cumplimiento de las normas y reglas y respeta en pocas ocasiones el resultado, adoptando con dificultad conductas que favorecen la relación con las demás personas.
	Utilizar las diferentes formas de expresión corporal de forma creativa y espontánea, identificando el ritmo, el gesto y el movimiento como instrumento de expresión y comunicación.	Utiliza las diferentes formas de expresión corporal de forma creativa y espontánea. Identifica el ritmo, el gesto y el movimiento para expresarse y comunicarse.	Utiliza las diferentes formas de expresión corporal de forma guiada y creativa. Identifica el ritmo, el gesto y el movimiento.	Utiliza las diferentes formas de expresión corporal de forma guiada y creativa. Identifica el ritmo, el gesto y el movimiento.	Utiliza las diferentes formas de expresión corporal reproduciendo un modelo con dificultad y ayuda. Identifica con ayuda el ritmo, el gesto y el movimiento.
habilidades emocionales	Experimenta la aceptación de sus sentimientos y pensamientos y los defiende ante el grupo de compañeros (as)	Participa experimentando la aceptación de sus sentimientos y pensamientos y los defiende ante el grupo de compañeros (as)	Participa aceptando sus sentimientos y pensamientos y los defiende ante el grupo de compañeros (as)	Ocasionalmente participa aceptando sus sentimientos y pensamientos.	Escasamente participa, dando a conocer sus sentimientos y pensamientos ante los demás.
	Autoconocimiento: Domina y conoce su cuerpo y sus conductas, sus fortalezas, limitaciones y potencialidades.	Domina sobresalientemente el conocimiento de su cuerpo y sus conductas, sus fortalezas, limitaciones y potencialidades.	Domina de manera satisfactoria el conocimiento de su cuerpo y sus conductas, sus fortalezas, limitaciones y potencialidades.	Tiene dominio básico sobre el conocimiento de su cuerpo y sus conductas, sus fortalezas, limitaciones y potencialidades.	Tiene dominio insuficiente sobre su conocimiento de su cuerpo y su conducta, sus fortalezas, limitaciones y potencialidades.

habilidades de interacción social	Manifiesta entusiasmo y agrado por las actividades desarrolladas durante la clase, participando en la construcción de aprendizajes en conjunto con el grupo de compañeros.	Constantemente manifiesta entusiasmo y agrado por las actividades desarrolladas durante la clase, participando de la construcción de aprendizajes en conjunto con sus compañeros.	Generalmente manifiesta entusiasmo y agrado por las actividades desarrolladas durante la clase, participando en conjunto con sus compañeros	Ocasionalmente manifiesta entusiasmo y agrado por las actividades desarrolladas durante la clase, participando en conjunto con sus compañeros	Manifiesta poco entusiasmo y agrado por las actividades desarrolladas durante la clase
	Participa en la construcción de relaciones interpersonales, legitimando las emociones, los sentimientos y las necesidades de otros, colaborando en el trabajo en equipo.	Constantemente participa en la construcción de relaciones interpersonales, legitimando las emociones, los sentimientos y las necesidades de otros, colaborando en el trabajo en equipo.	Generalmente participa en la construcción de relaciones interpersonales, legitimando las emociones, los sentimientos y las necesidades de otros, colaborando en el trabajo en equipo.	Ocasionalmente participa en la construcción de relaciones interpersonales, legitimando las emociones, los sentimientos y las necesidades de otro.	Manifiesta poco interés por la participa en la construcción de relaciones interpersonales.
Habilidades cognitivas	Utiliza el propio cuerpo para identificar y representar fracciones enlazando los conocimientos previos y ampliando el concepto de fracción.	Domina los contenidos utilizando el propio cuerpo para identificar y representar fracciones enlazando los conocimientos previos y ampliando el concepto de fracción	Generalmente utiliza el propio cuerpo para identificar y representar fracciones enlazando los conocimientos previos y ampliando el concepto de fracción.	Ocasionalmente utiliza el propio cuerpo para identificar y representar fracciones.	No utiliza el cuerpo para demostrar que identifica fracciones.
	identifican las fracciones como números que pueden representar partes de un entero	Constantemente identifica las fracciones como números que pueden representar partes de un entero.	Generalmente identifica las fracciones como números que pueden representar partes de un entero.	Ocasionalmente identifica las fracciones como números que pueden representar partes de un entero.	No identifica las fracciones como números que pueden representar partes de un entero.

Tabla N° 26: Pauta de evaluación para el aprendizaje integrativo de los y las estudiantes.

VII. PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES

Objetivo específico	Descripción de actividades	Nº semanas	Responsables y disponibilidad de horas
1. Diseñar una innovación didáctica que permita lograr los objetivos de aprendizaje curriculares utilizando la pedagogía teatral.	-Trabajo de prediseño por parte del equipo investigador/interventor. -Trabajo de diseño en conjunto con agentes de la comunidad educativa.	4	-Equipo investigador:(Alejandra Pedreros y Rodrigo Guerrero) 10 horas semanales.
2. Proyectar la implementación de la innovación didáctica en el aula desplegando recursos y estrategias educativas que permitan producir los actos estéticos necesarios para el logro del aprendizaje integrativo.	-Reuniones periódicas con el equipo de aula. -Asesoría periódica por parte del Magíster en Didáctica de la Universidad de Concepción. -Reuniones de gestión e informativas con equipo directivo, apoderados y estudiantes.	4	-Equipo investigador (Alejandra Pedreros y Rodrigo Guerrero) 10 horas semanales.
3. Diseñar instrumentos de recogida de información proveniente de la intervención didáctica y de los distintos agentes educativos involucrados a través de investigación-acción, con el fin de generar reflexión pedagógica para la mejora educativa.	-Reuniones periódicas de trabajo colaborativo entre equipo investigador/interventor con el equipo de aula.	4	-Equipo investigador: (Alejandra Pedreros y Rodrigo Guerrero) 10 horas semanales.
4. Contrastar el diseño de la innovación didáctica con aportaciones teóricas y experiencias educativas que favorezcan la construcción de conocimiento pedagógico desde la experiencia en aula.	-Reuniones de análisis y evaluación del proyecto con el equipo de aula. -Reuniones de asesoría periódica por parte del Magíster en Didáctica de la Universidad de Concepción.	4	-Equipo investigador: (Alejandra Pedreros y Rodrigo Guerrero) 10 horas semanales.

Tabla Nº 27: Programación de actividades de acuerdo a cada objetivo específico del proyecto.

VIII. RECURSOS

A continuación, en la Tabla N° 28, se presenta las personas participantes y los recursos utilizados:

PERSONAS	MATERIALES	FINANCIAMIENTO
- <i>Equipo directivo</i>: tres participantes externos de la investigación acción. - <i>Equipo de aula</i>: cinco encargados de ejecutar la planificación, ejecución y evaluación de la investigación-acción - <i>Alumnos/as</i>: 44 participantes en la intervención educativa. - <i>Grupo de investigadores</i>: 2 encargados de la ejecución de la investigación-acción. - <i>Apoderados</i>: 44 participantes externos de la intervención educativa.	1 sala equipada con mesas y sillas 1 computador. 1 proyector de imagen. 1 parlantes. 50 pañoletas 1 pizarra 1 plumón. Focos de iluminación blanca y/o colores. 1 caja con títeres, pelucas, sombreros. 1 micrófono.	Pasajes por concepto de movilización.

Tabla N° 28: Personas participantes y recursos empleados en el proyecto.

IX. CONSIDERACIONES GENERALES, ALCANCES Y PROYECCIONES

1. Sobre los aspectos relevantes del proyecto.

El presente proyecto de innovación didáctica es una contribución a la resolución de un problema real y concreto que se vive en una comunidad educativa en particular, pero que es perfectamente válido para cualquiera otra que tenga similares características.

Se trata de un proyecto que es replicable metodológicamente en diversos escenarios y congruente con el currículum nacional educativo. Su centralidad está puesta en el abordaje reflexivo y de carácter aplicado metodológicamente en el aula, con un foco principal en el empoderamiento de los equipos de aula y el protagonismo del proceso de aprendizaje de los propios niños y niñas.

Se trata a su vez, de una metodología que se hace cargo no solamente de los síntomas de un problema, sino que va a al fondo del asunto: una concepción epistemológica y ética de educar (derecho humano a la educación artística y derecho del niño a aprender y jugar), de un concepto de aprendizaje que lo sustenta teóricamente (aprendizaje integrativo y acto estético) y de una metodología democratizadora y de empoderamiento de la comunidad educativa misma (investigación-acción educativa).

2. Sobre los resultados esperados.

Los resultados del proyecto han apuntado a que efectivamente se generaran las condiciones educativas que favorezcan aprendizaje integrativo en los estudiantes, produciendo actos estéticos a través de la pedagogía teatral, y de esta manera contribuir a resolver directamente el problema que aqueja al colegio, aumentar el desarrollo integral, especialmente en la línea de la autoestima académica y la motivación escolar.

La importancia de dejar capacidad instalada en el equipo de aula, en los estudiantes y en la comunidad educativa y que no pase por el protagonismo de los interventores/investigadores externos. Se trata más bien de un proceso de acompañamiento respetuoso de los ritmos y decisiones que los agentes educativos del colegio van determinando gracias a la asesoría y

constante diálogo socrático que los agentes externos generan en una colaboración permanente. El objetivo se cumple cuando el colegio continúa esta metodología ya sin necesidad de apoyo externo.

De fondo, se contribuye a un cambio cultural respecto del modelo educativo imperante, puesto que se apunta al eje valórico: colaboración en vez de competitividad, metodologías activas en vez de estudiantes como receptores pasivos, docentes empoderados en su rol formativo, trabajo en equipo por sobre un aislamiento de cada profesional, integración de asignaturas en vez de un trabajo desarticulado.

3. Sobre las consecuencias, implicancias y escenarios futuros.

En este proyecto se integró con pedagogía teatral las asignaturas de Matemática y Lenguaje por tratarse de aquellas en las cuales las mediciones del SIMCE son satisfactorias, de modo de contrastar con los bajos puntajes en las dimensiones psicosociales, lo cual se ha tratado de una opción metodológica para los fines presentes. Sin embargo, esta metodología es perfectamente aplicable en la integración de otras asignaturas, en un número de dos o más, tales como Ciencia, Arte, Tecnología, Educación Física, Inglés, Historia, entre otras. Es importante darle continuidad de modo de ir depurando el proceso y perfeccionándola técnicamente. En la medida en que los equipos de aula y los estudiantes continúen trabajando en esta (pedagogía teatral) y otras metodologías activas (educación medioambiental, proyectos con la comunidad, etc.) en un proceso de constante reflexión-acción, permitirá ir cambiando la cultura educativa y transformando la experiencia de aprender en el colegio en una motivación constante por el propio desarrollo personal y comunitario.

Este proyecto demuestra que trabajar desde la pedagogía teatral no es algo complicado, difícil técnicamente, extravagante o que solo es posible de ejecutar por profesionales de la actuación. Al contrario, es perfectamente posible de ser trabajada educativamente en contextos adversos, con pocos recursos, con cursos masivos en el aula, y con docentes que no han tenido una preparación inicial acabada en estas estrategias. El proceso de espiral ascendente de desarrollo que genera la investigación-acción educativa, el trabajo colaborativo entre equipo de aula y estudiantes, la constante evaluación del proceso, etc. permite que, de menos a más, esta y

otras metodologías activas vayan siendo en sí mismas el estímulo necesario para ir construyendo comunidad educativa que se forma a sí misma.

La pedagogía teatral para que efectivamente permita surgir el aprendizaje integrativo, debe ser utilizada durante la unidad completa de aprendizaje y no como una clase aislada: debe existir coherencia en la planificación, ejecución y evaluación de la unidad de aprendizaje completa de la o las asignaturas trabajadas. Se requiere que los estudiantes y equipo de aula tengan un apresto e ir aprendiendo paulatinamente acerca de la metodología, para dominar la técnica, el cambio debe ser paulatino.

Sería conveniente también, que nuevas investigaciones, de corte cualitativo y cuantitativo vayan evaluando de manera interna y externa los resultados de la mejora continua que genera la investigación-acción, de modo de ir retroalimentación a la comunidad educativa en sus logros, avances, estancamientos o retrocesos.

4. Sobre el significado de la elaboración del proyecto.

Desde la perspectiva del *Magíster en didáctica para el trabajo metodológico de aula* de la Universidad de Concepción, este proyecto constituye una línea seminal a seguir desarrollando, de modo que nuevas generaciones de investigadores/interventores de pre y postgrado en innovaciones didácticas puedan seguir perfeccionando y profundizando en cada uno de sus conceptos, especialmente en la conjunción aprendizaje integrativo/acto estético, en pedagogía teatral y otras metodologías activas, y metodológicamente en cómo la investigación-acción educativa puede ir generando empoderamiento y autonomía de los equipos de aula. Como contribución, se ha dispuesto una extensa bibliografía que facilitará la labor a futuros investigadores/as.

No es sencillo hacer converger la reflexión teórica educativa profunda con el ejercicio práctico del oficio de educar. El presente proyecto busca ser una integración entre la demanda de “herramientas concretas” que demandan educadores con la reflexión y ética tan necesarias para formar personas.

Es también importante referirse a la contingencia política y social que vive Chile en estos momentos, en relación con cambios estructurales a nivel de Estado. El proceso constituyente

también nos conecta con las preguntas curriculares fundamentales: *¿qué sociedad queremos construir?* y *¿qué personas debemos formar para este tipo de sociedad?* La carta fundamental que reescriba el nuevo Chile, también requerirá una profunda transformación educativa y necesariamente llevará al rediseño del currículum nacional. El presente proyecto, a un nivel operativo, en el aula, también es un esfuerzo por poner sobre la mesa la necesidad de educar en soberanía a nuestros estudiantes, democratizar los procesos formativos, replantear las relaciones al interior de las comunidades educativas, garantizar derechos humanos como la educación artística, relevar la profesión docente, entre muchos otros desafíos.

Tampoco se puede dejar de lado el impacto a nivel planetario que ha significado la pandemia global del virus Covid-19 en las vidas y en las consciencias de las personas. Habrá un antes y un después en la vida de las personas respecto de este hito en la historia de la humanidad y la educación ha tenido repercusiones que todavía no logramos dimensionar. Tal como hace notar García-Huidobro (2012), gracias a la pedagogía teatral pudo en gran medida levantarse moral y psicológicamente una Europa devastada luego de la Segunda Guerra Mundial. Esta rica tradición pedagógica puede hoy por hoy ser una respuesta para los desafíos actuales.

5. Reflexiones finales

Ya desde los clásicos de la psicología cognitiva y hoy reafirmado por las neurociencias, está más que claro que la cognición humana emerge en su origen desde las propiedades fundamentales de las neuronas y el sistema nervioso: sensibilidad, movimiento, interconexión y transmisión. Toda acción física, emocional, cognitiva y de interacción social puede verse mermada o estimulada a su máximo potencial dependiendo del contexto en el que exista, y esto es aprendizaje, por tanto, susceptible de ser educada. Evolutivamente, la sociedad ha ido derivando a hacia la complejización y esto requiere que las personas se comprendan a sí mismas y a su entorno. Tanto la crianza en el seno de las familias como el sistema educativo formal están presentando serias dificultades para formar adecuadamente a las nuevas generaciones para abordar esta complejización que vivimos en el siglo XXI. Lamentablemente, vemos que el currículum escolar a nivel global no está respondiendo en forma suficiente a los desafíos actuales; por ello, se requiere en forma urgente propuestas interesantes que permitan conducir y

potenciar el aprendizaje de niños y niñas de manera de que puedan desarrollar el máximo de su potencial.

El presente proyecto de innovación didáctica en el aula, es una muestra de que en contextos desfavorecidos socioeconómicamente, en un sistema escolarizado tradicional, con equipos docentes insuficientemente formados para ese tipo de contexto y con pocas herramientas de innovación, con un currículum estandarizado en un país extremadamente diverso en sus contextos geográficos y culturales, con exigencias administrativas rígidas, etc., aún así, gracias a la creatividad didáctica y a la vocación por educar, es perfectamente posible encontrar espacios para la innovación, diseñar propuestas novedosas que resuelvan problemas importantes y trabajar conjuntamente para el desarrollo de los y las estudiantes.

Uno de los ejes del modelo educativo actual es la competencia y el individualismo como valores que permean las relaciones escolares. Haber optado en este proyecto por los conceptos de acto estético, y aprendizaje integrativo, por una estrategia educativa con una fuerte tradición como lo es la pedagogía teatral, y por una metodología de construcción de conocimiento que al mismo tiempo metodología de intervención para el cambio como lo es la investigación-acción educativa, lo posiciona de manera poderosa frente a la ideología educativa conductista que todavía predomina en los sistemas escolares, analizando sagazmente los objetivos para darle cumplimiento estricto, pero abordando subvertidamente el proceso de manera que se cumple plenamente las exigencias curriculares llevándolo a un nivel mucho más elevado. Sin embargo, esta no es una tarea sencilla, exige un fuerte compromiso de toda la comunidad educativa, el impulso de agentes externos que guíen y dejen capacidad instalada.

La educación artística, en tanto derecho humano, debe estar garantizada dentro del currículum nacional y de cada comunidad educativa como una dimensión relevante dentro de la formación de las personas, tal como el Estado de Chile ha suscrito en la Agenda de Seúl (UNESCO, 2010). Ante esto, la escuela, se constituye como un lugar privilegiado para ser concretada. Así, la educación artística debe dejar de ser entendida como un complemento en la formación de las personas para ser concebida como una de las vías troncales para que las y los ciudadanos desarrollen aspectos que son imprescindibles para su propia plenitud como seres humanos y para que la sociedad evolucione culturalmente de manera armónica. Se debe dejar de ver el arte como algo secundario, se trata de una de las manifestaciones más importantes de la

humanidad, una de las vías de mayor potencial para el desarrollo humano personal y social y, hoy en día, un derecho humano que debe ser garantizado.

La pedagogía teatral, junto con otras estrategias que produzcan actos estéticos en las personas, debe estar presente en cada uno de los ciclos formativos del sistema educativo. Ante esto, se requiere que la planificación anual esté en coherencia con la propuesta metodológica. En este proyecto, el integrar dos asignaturas requiere de una serie de coordinaciones curriculares, didácticas, evaluativas, logísticas y administrativas para que resulte coherente y fluidamente y de este modo consista en una experiencia que efectivamente favorezca el aprendizaje integrativo de los y las estudiantes, constituya una forma motivadora y gratificante para el equipo docente, y que dé cumplimiento a las expectativas de las familias y a las exigencias ministeriales. La pedagogía teatral debe estar inserta como forma de enseñanza en el currículum nacional, no solo es responsable educativamente hacerlo, sino también es un compromiso contraído por el Estado de Chile ante organismos internacionales como garantía del derecho humano a la educación artística.

Aquellas comunidades educativas, que poseen un proyecto educativo sólido y que lo ha hecho propio, gestionándolo con fuerza, y que son capaces de armonizarlo con las bases curriculares nacionales, son aquellas que logran un aprendizaje integrativo. No basta ejecutar mecánicamente las bases curriculares centrándose solamente en la cobertura, se hace necesario que este currículum esté integrado con el proyecto educativo. Desde ahí es posible llevarlo al aula con metodologías que tiendan a desarrollar este tipo de aprendizaje.

Está también el desafío de que la formación inicial docente, en su línea didáctica incluya a la pedagogía teatral como una de las metodologías imprescindibles a manejar por parte de los y las educadoras hoy en día. Se requiere relevar decididamente el juego y la construcción colectiva como formas educativas importantes para niños y niñas.

La pedagogía teatral promueve instancias de participación y colaboración de toda la comunidad educativa, puesto que, la familia, juega un rol activo, ya que no solo se verá involucrada en la elaboración de sus presentaciones, sino que también pueden disfrutar de ella, por otra parte el equipo de aula en conjunto con el equipo directivo, deben trabajar colaborativamente para concretar los objetivos establecidos y finalmente, los estudiantes, quienes son el foco principal y participantes activos del aprendizaje.

Permite una transición de una escuela enfocada en aprendizajes lineales, a una escuela que considera el conocimiento alternativo y divergente de todos los participantes, creando instancias en donde los estudiantes se les permite conocerse y reconocerse a través de juego dramático y las presentaciones teatrales, lo que a su vez genera un colegio con ambientes creativos y expresivos. Las instancias de lúdicas generalmente quedan reservadas para los niveles preescolares, sin embargo, la pedagogía teatral promueve las instancias de juego en toda la educación, pues es su riqueza máxima jugar a expresar qué y cómo es lo que se va comprendiendo del contenido.

La pedagogía teatral promueve la participación activa de los estudiantes, ya que, a través del juego dramático, ellos y ellas pueden construir colaborativamente su aprendizaje para luego expresar de forma representativa los contenidos abordados. Por otra parte, permite el aprendizaje metacognitivo, ya que, establece instancias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, donde los estudiantes, constantemente tienen la posibilidad de conocer sus fortalezas y sus necesidades de mejoras, creando una cultura de respeto mutuo, en donde los errores son valorados y corregidos entre todos los participantes.

La pedagogía teatral crea un ambiente inclusivo, ya que uno de los beneficios más grandes de aplicar la metodología de pedagogía teatral, es que todos y todas pueden participar y aportar desde sus habilidades, es decir, la enseñanza tradicional, se enfoca en los contenidos y la evaluación es una para todos, sin embargo desde el teatro, los estudiantes construyen su aprendizaje desde sus gustos y habilidades, ya que algunos pueden utilizar su cuerpo, otros su voz, otros sus a través de la música, otros a través de la construcción de material, otros quizás con el maquillaje, entre otras diversas expresiones que abarca el teatro.

La pedagogía teatral promueve un ambiente colaborativo, en donde se valora la participación de todo el equipo de aula, liberando en cierta forma que un solo docente sea el responsable del éxito o fracaso del curso, acá más bien, se valora y aporta desde todas las miradas, construyendo una enseñanza diversificada de estrategias. La pedagogía teatral promueve abordar los objetivos curriculares de forma transversal, ya que los contenidos de una asignatura fortalecen de manera práctica a los contenidos de otra, afectándose de la creatividad lúdica de los participantes de la instancia de aprendizaje.

Entendemos que el equipo de aula que adhiere a la investigación-acción asume una transformación primeramente en sí mismo. Es la mirada que tiene sobre la educación, sobre su rol, sobre el aprendizaje, sobre el estilo de comunicación que sostiene con sus estudiantes y colegas. Luego de esta autotransformación, busca comprender los fenómenos educativos desde una perspectiva activa, colaborativa y transparente y fundamentalmente desde la reflexión y la acción transformadora.

La investigación del profesorado necesariamente requiere integrar investigación y enseñanza (práctica educativa), característica que proporciona una verdadera oportunidad para el autodesarrollo del personal docente. Si el objetivo de la investigación es mejorar la calidad educativa, la enseñanza, concebida como actividad investigadora, tiene pleno sentido.

Para cambiar la escuela es necesario que las prácticas docentes cambien. Y para que éstas cambien se precisa un profesorado capaz de reflexionar, analizar e indagar su práctica docente, que se constituya en investigador de su propia práctica profesional. Pensamos que la propuesta de la enseñanza como investigación, que defendemos aquí, se constituye en una modalidad pedagógica de innovación y cambio que responde mejor a las nuevas imágenes de formación y profesionalización del profesorado y puede ser una alternativa al modelo tradicional de enseñanza.

Finalmente, el sentido último de este proyecto es dar respuesta a una educación integrativa, niños felices y autónomos. Entendemos la estética como resultado de una ética. Se trata por ello, no solamente de un cambio metodológico, sino de una transformación social y cultural profunda y de una responsabilidad ética y política con el presente y futuro de los niños y las niñas.

X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación – Chile. (2018). *Informe de resultados educativos para padres y apoderados 4º básico 2018*. Comuna de Santa Bárbara, Provincia del Biobío, Región del Biobío, Chile.
- Aftimichuk, O. Ye. (2012). Application of theatrical pedagogy to the development of the didactic communication of the physical education teacher. *Education and Pedagogical Sciences*, (1)168). En: http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua/archive/2012/N4/article/6/Aftimichuk_eng.pdf
- Alderoqui, H. (2020). Tensiones y desafíos para el teatro que ya entró en la escuela. *Revista El Azuelo, educación e investigación en artes escénicas*, 2(2), 21-26. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística. *Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora*, Universidad Nacional de Rosario (Argentina), noviembre 2016. En: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/97435>
- Alias, E.; Perata, M.D. y Toledo, S. (2014). Ciencia y teatro en la escuela primaria: dos lenguajes para mejorar la práctica docente. 3º Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: Investigar las prácticas para mejorar la formación: metodologías y problemas. Noviembre 6-7, 2014. <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jnpfp/3jnpfp/paper/viewFile/1128/461>
- Álvarez, P. y Martín, A. (2016). El teatro como herramienta didáctica en la enseñanza de la Historia de la Educación Contemporánea. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(1), 41-51. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.10.459>
- Arenas, A. (2018). *Teatro en la educación. Diseño conceptual de una campaña pública de concientización sobre la relevancia de incluir el teatro en la educación pública chilena*. Proyecto para optar al grado de Magíster en Comunicación Social, mención Comunicación y Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago. En: <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/22521/Alfonso%20Arenas%20Astorga.pdf?sequence=1>
- Areiza, M.; Pérez, V. y Ramírez, L. (2019). *Expresarte: la pedagogía teatral para la construcción de la convivencia escolar*. Tesis para optar al título de Licenciatura en Educación Especial. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. En: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/13687/1/AreizaManuela_2019_ExpresartePedagogiaTeatral.pdf
- Arrojo, V. (2008). *Procedimientos para la puesta en escena. Hacia una didáctica de la dirección teatral*. Tesis de Magíster en arte con mención en dirección teatral. Universidad de Chile. Santiago, Chile. En: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/101448>
- Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación. Aprendizaje real en mundos imaginarios*. Madrid: Morata

- Barrios, S.; Carpio, L.; Juárez, J. y Obregón, C. (2020). *La pedagogía teatral y la comunicación asertiva en educación secundaria*. Trabajo de investigación para optar al grado académico de Bachiller en Educación. Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. Lima, Perú. En: http://209.45.111.196/bitstream/ipnm/1724/1/LLC_X_Tesina_Barrios.pdf
- Bonal, X. (2011). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Madrid: Paidós
- Boje, Rosile, Saylor & Saylor. (2015). Using Storytelling Theatrics for Leadership Training. *Advances in Developing Human Resources*, 17(3), 348-362. <https://doi.org/10.1177/1523422315587899>
- Bueno, A.; Vilanova, A.; Vittoria, B. y Longaretti, S. (2018). La dimensión estética en la unidad educativa-UNAE. *Revista de divulgación de experiencias pedagógicas Mamakuna*, 7(1), 8-17. En: <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/155/122>
- Calderón, E. (2019). *El teatro como estrategia metodológica para el fortalecimiento de habilidades socio-comunicativas en los estudiantes de la Unidad Educativa del Milenio "Yachay" del Cantón Urcuquí*. Tesis para Magister. Pontificia Universidad Católica de Ecuador. En: <https://dspace.pucesi.edu.ec/bitstream/11010/376/1/PROYECTO%20DE%20TITULACI%C3%93N%20MAESTR%C3%8DA%20EN%20INNOVACI%C3%93N1.pdf>
- Campesino, J. (2019). *Introducción a la pedagogía teatral*. Ciudad de México: Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL) y Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli (CITRU). En: <http://inbadigital.bellasartes.gob.mx:8080/jspui/bitstream/11271/2585/2/383publibpete.pdf>
- Canales, M. [Ed.]. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM
- Canals, M. (2014). *El Teatro de Conciencia como recurso pedagógico para la educación emocional en Educación Infantil*. Tesis de Licenciatura, Universidad Internacional de La Rioja. En: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2288/Canals-Casellas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Del Canto, L.; García-Huidobro, V.; Sedano, A. y Compañía La Balanza. (2021). *Teatro aplicado en educación*. Santiago: Ediciones UC
- Cedeño, R.; Guarnizo, J. y Pacheco, I. (2018). Adopción del recurso teatral en el tratamiento didáctico del proceso de enseñanza aprendizaje devenido experiencia axiológica. *Recimundo: Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 2(2), 761-781. [http://doi:10.26820/recimundo/2.\(2\).2018.761-781](http://doi:10.26820/recimundo/2.(2).2018.761-781)
- Chai-Vasarhelyi, E. [Directora] & Reagan, J. [Productora]. (25 de septiembre de 2019). *Cas Holman: diseño para jugar*. En *Abstract: the art of design*. [serie documental de televisión]. Episodio 4, Temporada 2. California: Netflix, Inc.

- Chapato, M. (2002). El lenguaje teatral en la escuela. En Akoschky, J.; Brandt, E.; Calvo, M.; Chapato, M.; Harf, R.; Kalmar, D.; Spravkin, M.; Terigi, F. & Wiskitski, J. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, pp. 87-114. Buenos Aires: Paidós
- Chapato, M.E. y Bertoldi, M. (2009). Las prescripciones curriculares y la orientación del trabajo del docente de teatro. *La Escalera*, 19(1). En: <http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/laescalera/article/view/359/293>
- Chevallard, Y. (2013). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Educación
- Díaz, J. y Genovese, C. (2012). *Manual de teatro escolar. Guía práctica para docentes, monitores de teatro y alumnos de educación básica y media*. Santiago: Editorial Don Bosco
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata
- Erber, C. y Ramírez, J. (2003). La práctica de la comunicación educativa con niños discapacitados visuales a través del teatro. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 65-83. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100005>
- Escribano, A. (2008). *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general*. Cuenca: Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha
- Espinoza, C.; Guerrero, R. y Pedreros, A. (2021). Aproximaciones a la pedagogía teatral en las aulas: aportes desde la investigación en la escuela de educación. En Sanhueza, C.; Díaz, C. y Espinoza, C. [Eds.], *La formación inicial docente desde la interdisciplinariedad en Chile* (pp. 191-207). Concepción: Ediciones Universidad de Concepción
- Evans, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. Ministerio de Educación, Perú. En: https://issuu.com/felix2401/docs/minedu-libro-orient_metod_investiga
- Fernández, M.B. y Johnston, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3), 93-105. En: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v14n3/art09.pdf>
- Fundación Teatro a Mil (2018). *Teatro en la educación*. En: <https://www.fundacionteatroamil.cl/que-hacemos/formacion/teatro-en-la-educacion/>
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI
- García-Huidobro, V. (2012). *Manual de pedagogía teatral. Metodología activa en el aula*. Santiago: Editorial Universidad Católica de Chile
- Gardner, H.; Feldman, D.H. y Krechevsky, M. [Comps.]. (2000). *El Proyecto Spectrum. Tomo I: construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: Morata
- Gardner, H. (2008). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós

- Garzón, M. (2015). *Didáctica del teatro escolar. Cómo desarrollar las artes escénicas en la escuela*. Venezuela: Ediciones Madriguera
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- González, M. (2012). *El teatro como estrategia didáctica*. Artículo de Conferencia: III Simposio internacional de didáctica de español para extranjeros del Instituto Cervantes de Argel. 1 de abril 2012. En: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2012/04_gonzalez.pdf
- Greenberg, E. & Miller, P. (1991). The player and the profesor: theatrical techniques in teaching. *Journal of management education*, 15(4), 428-446. En: <https://doi.org/10.1177/105256299101500405>
- Gutiérrez, K. y Rogoff, B. (2017). Maneras culturales de aprender: rasgos individuales o repertorios de prácticas. En Frisancho, S.; Moreno, M.T.; Ruiz, P. y Zavala, V. (2017). *Aprendizaje, cultura y desarrollo: una aproximación interdisciplinaria*, pp.23-39. Lima: Ediciones Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Hervitz, S. (2018). ¿Qué es la pedagogía teatral?. *Revista de divulgación de experiencias pedagógicas Mamakuna*, 7(1), 56-61. En: <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/163/128>
- Hoffelner, A. & Scheidl, W. (2020). Theater der Unterdrückten – analog und digital!: Theoretische Schnittstellen von Theaterpädagogik, Medienbildung und Politischer Bildung und ihre praktische Umsetzung. *Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research*, 14(2), 76-95. En: <https://journals.ucc.ie/index.php/scenario/article/view/scenario-14-2-5>
- Icle, G. (2009). Pedagogía teatral: ruptura, movimiento e inquietud de sí. *Educación y Educadores*, 12(2), 129-142. En: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1490/1659>
- Ihmeideh, F. (2015). The impact of dramatic play centre on promoting the development of children's early writing skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 250-263, <http://doi:10.1080/1350293X.2014.970848>
- Illouz, E. (2007). *Intimidaciones congeladas*. Madrid: Katz Editores
- Japiassu, R. (2008, 7ª Ed.). *Metodologia do ensino de teatro*. São Paulo: Papirus
- Laferrière, G. (1994). La pedagogía teatral, una herramienta para educar. *Educación Social*, 13(1), 54-65. En: <https://bit.ly/3nl4Yrh>
- Latorre, A. (2005, 3ª Ed.). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó
- López, M. (2020). El teatro en el aula: leer y escribir para representar la vida. Tesis de Licenciatura, Universidad de Córdoba. En:

<https://repositorio.unicordoba.edu.co/bitstream/handle/ucordoba/2974/Lópezsotomar%C3%ADAluisa-%20Riverogallegorosaelena.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Löschberger, E. (2017). *Theaterpädagogik im Chemieunterricht der 8.Schulstufe*. Tesis de Magíster, Universität Wien. En: <http://othes.univie.ac.at/46135/1/48234.pdf>

Luhmann, N. (2005). *El arte de la sociedad*. Madrid: Herder

Macías, L. (2017). *La pedagogía teatral en el desarrollo de habilidades socio comunicativas*. Tesis de Licenciatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. En: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5591/1/MaciasFrancoLauraXimena2017.pdf>

Massó, B. y Fernández, R. (2021). El potencial dialógico de las artes escénicas: una apuesta educativa para la construcción de cultura de paz. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 29(2), 43-51. En: <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/20/29>

Medina, A. y Salvador, F. [Coords.]. (2009). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Educación

MINCAP [Ministerio de Educación y Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio] – Chile. (2015 a). *Plan nacional de artes en educación 2015-2018*. Santiago, Chile. En: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/10/plan-artes-educacion.pdf>

MINEDUC [Ministerio de Educación] – Chile. (2015 b). *Plan nacional de fortalecimiento de la educación artística: logros y desafíos*. Santiago, Chile. En: <https://artistica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/58/2018/12/PLAN-NACIONAL-DE-FORTALECIMIENTO-DE-LA-EDUCACIÓN-ARTÍSTICA-Logros-y-Desaf%C3%ADDos.pdf>

Ministerio de Educación – Chile. (2017). *Revisión de las políticas educativas en Chile desde 2004 a 2016*. En: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4468>

Ministerio de Educación – Chile; Navas, M.F.; Martínez M.V.; Valdebenito X. y Castillo, H. (2018). *Marcos éticos para la investigación en educación con población infantil y juvenil: hacia una propuesta de orientaciones*. En: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/06/DctoTrabajo14-MarcosEticos.pdf>

Ministerio de Educación – Chile. (2018). *Marcos éticos para la investigación en educación con población infantil y juvenil: Hacia una propuesta de orientaciones. Documento de trabajo N° 14*. Santiago, Chile. En: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/06/DctoTrabajo14-MarcosEticos.pdf>

Ministerio de Educación – Chile. (2020 a). Bases Curriculares 3° y 4° medio. Pp. 287-289. Plan de formación diferenciada artística. En: https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-91414_bases.pdf

Ministerio de Educación – Chile. (2020 b). *Priorización curricular COVID-19: Artes, 1° Básico a 4° Medio*. Unidad de Currículum y Evaluación. En: https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-177748_archivo_01.pdf

- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio – Chile. (2016). *Taller de teatro, protagonistas en el juego. Manual de apoyo al facilitador*. En: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2018/07/manual-teatro.pdf>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio – Chile. (2016). *Aportes de los lenguajes artísticos a la educación. Fichas descriptivas*. En: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2343/mono-1012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio – Chile. (2019 a). *Caja de herramientas para la educación artística*. En: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2019/12/caja-de-herramientas.pdf>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio – Chile. (2019 b). *Desde el archivo de la escena teatral. Cuaderno Pedagógico*. En: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2019/08/desde-el-archivo-de-la-escena-teatral.pdf>
- Miranda-Calderón, L. (2020). Pedagogía teatral y exploración de la realidad: Un abordaje expresivo-concientizador en la formación de docentes. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-22. <http://doi.org/10.15359/ree.24-2.21>
- Municipalidad de Santa Bárbara. (01 de abril de 2021). *Ilustre Municipalidad de Santa Bárbara*. Provincia del Biobío, Chile. En: <https://www.santabarbara.cl>
- Oliveira, A. (2019). La pedagogía teatral en la escuela: un camino para lectura de textos de teatro. Entrevista a Ester Trozzo. *Urdimento, Florianópolis*, 3(36), 505-516. En: <http://dx.doi.org/10.5965/1414573103362019505>
- OPD [Oficina de Protección de derechos de la Infancia] – Municipalidad de Santa Bárbara. (2018). *Lineamientos y orientaciones para la promoción de derechos de niños, niñas y jóvenes adolescentes de la comuna de Santa Bárbara*. Provincia del Biobío, Región del Biobío, Chile.
- OPD [Oficina de Protección de derechos de la Infancia] – Municipalidad de Santa Bárbara. (2019). *Diagnóstico participativo local de infancia de la comuna de Santa Bárbara*. Provincia del Biobío, Región del Biobío, Chile.
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. En: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Oyarzún, A. (2001). Expresión dramática infantil más allá de la educación artística de los niños. Proyecto para optar al grado de académico licenciado en educación y al título de profesional de Educador de Párvulos. Universidad Finis Terrae, Santiago. En: <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0050919.pdf>
- Pacheco, I.; Cedeño, R. y Guarnizo, J. (2018). Adopción del recurso teatral en el tratamiento didáctico del proceso de enseñanza aprendizaje devenido experiencia axiológica. *RECIMUNDO*, 2(2), 761-781. En: <https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/261>

- Peralta, M.J. (2016). *Centro escolar y comunicación: el teatro y la pedagogía teatral como perspectivas teórico-metodológicas al servicio del mejoramiento de las relaciones humanas*. Tesis para optar al Título de Profesora de Teatro. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago (Chile). En: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/3588/TACTE%2033.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Poveda, L. (1995). *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*. Madrid: Narcea
- Reyes, A. (2017). El teatro como recurso didáctico: una llave de posibilidades. Aprendizaje cooperativo a través de la escena teatral. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, España. Trabajo fin de grado. En: <https://core.ac.uk/download/pdf/214838576.pdf>
- Robinson, K. y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas*. Barcelona: Grijalbo
- Santana, P. & Dos Santos, T. (2019). Desafios do ensino do teatro nos rios da Amazônia - PARFOR/UFGA. Belém (Brasil): EditAedi/UFGA. En: <https://www.aedi.ufpa.br/parfor/arquivos/livros/desafios-ensino-teatro-rios-amazonia.pdf>
- Saint Girons, B. (2008). *L'acte esthétique*. Paris: Klincksieck
- Sevillano, M.L. (2005). *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*. Madrid: Pearson Educación
- Sormani, L.N. (2004). *El teatro para niños. Del texto al escenario*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens
- Stanislavski, K. (2017). *El método: entrenamiento y ejercicios*. Madrid: La Pajarita de Papel
- Trozzo, E. [Comp.]. (2015). *Didáctica del teatro para la educación superior*. Viedma (Argentina): Universidad Nacional Río Negro. En: https://editorial.unrn.edu.ar/media/data/otros/Didactica_del_teatro_educacion_superior.pdf
- Trozzo, E. y Sampietro, L. (2004). *Didáctica del teatro. Una didáctica para la enseñanza del teatro en los diez años de escolaridad obligatoria*. Instituto Nacional del Teatro – Facultad de Artes y Diseño, Universidad de Cuyo, Argentina. En: https://ddhh.bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2902/didacticateatro1.pdf
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]. (2005). *Declaración de Bogotá sobre educación artística. Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino, Hacia una educación artística de calidad: retos y oportunidades*. Bogotá, Colombia, 28-30 de noviembre de 2005. En: www.lacult.unesco.org/docc/Declaracion_Bogota_Educ_Art_esp.doc
- UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Primera Conferencia Mundial sobre Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa, Portugal, 6-9 de marzo de 2006. En:

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_Road_Map_es.pdf

- UNESCO. (2010). *Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Artística. La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Seúl, República de Corea, 25-28 de mayo de 2010. En: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf
- UNESCO. (2020). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. En: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es
- UNICEF. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. En: <https://www.oas.org/dil/esp/Declaración%20de%20los%20Derechos%20del%20Niño%20Republica%20Dominicana.pdf>
- UNICEF. (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. En: https://www.unicef.cl/archivos_documento/112/Convencion.pdf
- Vaqueiro, M.M. (2014). El teatro como recurso didáctico. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España). *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro. Propuestas didácticas para trabajar el teatro en clase de español*, pp. 34-41. En: https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/108662/santamaria_gomez_ruiz_boquete_vaqueiro_martin_moreda_comba_fernandez_hidalgo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vasilachis de Gialdino, I. [Coord]. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Vázquez, C. (2009). Pedagogía teatral. Una propuesta teórico-metodológica crítica. *Calle 14*, 3(3), 60-73. <http://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/1216/1618>
- Vieites, M. (2017). La pedagogía teatral como ciencia de la educación teatral. *Educação & Realidade, Porto Alegre*, 42(4), 1521-1544. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623662918>
- Vygotski, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós
- Vygotski, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
- Vygotski, L.S. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata

ANEXOS

Anexo N° 1:

Autorización Dirección del Colegio para realizar el proyecto de innovación didáctica.

AUTORIZACIÓN DEL COLEGIO

Yo, _____ (nombre directora) _____, RUT: _____,
Sostenedora y Directora del Colegio, expreso mi aceptación para que el grupo de profesionales,
estudiantes del Magíster en Didáctica para el trabajo metodológico de aula de la Universidad de
Concepción, campus Los Ángeles, realicen una intervención de investigación-acción en el 4°
básico del Colegio.

Firma Directora

Firma Profesionales

Santa Bárbara, ____ de _____ de 20__

Anexo N° 2:

Consentimiento informado de los apoderados respecto de la intervención en el curso de sus hijos o hijas.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO APODERADOS

Yo _____, con RUT: _____, expreso aceptación en la participación de mi hijo(a) _____, RUT: _____, en la intervención de innovación didáctica, en el marco de la investigación-acción educativa realizada por los profesionales, estudiantes del Magister en Didáctica para el trabajo metodológico de aula de la Universidad de Concepción, campus Los Ángeles, que será en conjunto con el equipo pedagógico del Colegio.

Firma Apoderado

Santa Bárbara, ____ de _____ de 20__

Anexo N° 3:

Guión de entrevista a estudiantes

Guión de entrevista a estudiantes
1. ¿Cómo se han sentido durante estas últimas semanas de aprendizaje? 2. ¿Qué les ha parecido esta metodología que se implementó durante este tiempo? 3. ¿En relación con la metodología anterior, ¿cuáles son los cambios más significativos que ustedes identifican? 4. ¿Han notado algún cambio en los docentes al utilizar esta forma de trabajo? 5. ¿Les gustaría seguir utilizando esta metodología? ¿Cómo la mejorarían? 6. ¿De qué manera creen que se podría trabajar con esta metodología en otras asignaturas tales como ciencias, historia, tecnología, entre otras?

Anexo N° 4:

Guión de preguntas de focus group al equipo de aula

Guión de preguntas de focus group al equipo de aula

1. ¿Cómo se han sentido durante la intervención educativa?
2. ¿Qué les ha parecido esta metodología que se implementó durante este tiempo?
3. ¿En relación con las metodologías tradicionales, ¿qué ventajas y desventajas identifican al utilizar pedagogía teatral?
4. La presente intervención educativa comprende el aprendizaje de manera integrativa considerando las dimensiones corporal, emocional, social y cognitiva de los estudiantes: ¿Cómo creen que ha contribuido la pedagogía teatral en el desarrollo de las cuatro dimensiones en sus estudiantes? ¿Qué cambios han notado en sus estudiantes al utilizar esta forma de trabajo?
5. ¿Qué tan factible es utilizar la pedagogía teatral para el desarrollo de las diversas asignaturas? ¿Con qué frecuencia la utilizarían?

Anexo N° 5:

Guión de entrevista a apoderados y apoderadas

Guión de entrevista a apoderados y apoderadas
1. ¿Qué cambios han notado en sus hijos durante este último tiempo, en relación con la intervención educativa? 2. ¿Logran identificar mayor interés de parte de los alumnos frente a su proceso de aprendizaje?, ¿en qué lo notan? 3. ¿Ha colaborado en el proceso de aprendizaje durante la intervención? ¿De qué manera?

Anexo N° 6: *Fotografías seleccionadas.*



Fotografía N°1: Frontis del Colegio.



Fotografía N° 2: Alumnos y alumnas del Colegio utilizando la técnica de teatro Lambe Lambe. Historias propias, tema "Cuando grande mi sueño es ser".



Fotografía N° 3: Alumnos y alumnas utilizando la técnica de susurradores ensayando para la muestra de poesías “Los susurros de Gabriela”



Fotografía N° 4: Alumnos y alumnas de Kinder utilizando la técnica de juego dramático con pañoletas. Tema: Estados del agua; líquido-sólido-gaseoso.



Fotografía N° 5: Presentación obra de teatro “Peter Pan” adaptada por los niños y niñas. Todo el curso participó en esta obra de teatro, se puede observar vestuario, escenografía, teatro de sombras, maquillaje, banda musical.



Fotografía N° 6: Profesora utilizando la técnica de títeres como un recurso teatral para explicar contenidos.