



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO - LAMBAYEQUE
ESCUELA DE POST GRADO
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MENCIÓN: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA
TESIS

“EL JUEGO DIDÁCTICO COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA PARA FOMENTAR EL TRABAJO EN EQUIPO EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO “A” DEL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 18002 “MARÍA AUXILIADORA”; DISTRITO Y PROVINCIA DE CHACHAPOYAS, REGIÓN AMAZONAS, 2016”

AUTORA: Lic. MARIELITA YOPLAC MENDOZA

ASESOR: Dr. DANTE ALFREDO GUEVARA SERVICIÓN

PRESENTADA PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

CHACHAPOYAS - PERÚ

2017

TESIS

“EL JUEGO DIDÁCTICO COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA PARA FOMENTAR EL TRABAJO EN EQUIPO EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO “A” DEL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 18002 “MARÍA AUXILIADORA”; DISTRITO Y PROVINCIA DE CHACHAPOYAS, REGIÓN AMAZONAS, 2016”

PRESENTADA POR:

Lic. MARIELITA YOPLAC MENDOZA
AUTORA

Dr. DANTE ALFREDO GUEVARA SERVIGÓN
ASESOR

TESIS PRESENTADA A LA ESCUELA DE POSTGRADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO” PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA.

APROBADO POR:

M. Sc. Luis Pérez Cabrejos
PRESIDENTE

M. Sc. Julia Santa Cruz Mino
SECRETARIA

Dr. Miguel Alfaro Barrantes
VOCAL

DEDICATORIA

A todos los que luchan por arrancarle a la vida
un segundo más para su existencia

A mis padres quienes me brindaron,
educación, apoyo y consejos.

A mis compañeros,
maestros y amigos.

AGRADECIMIENTO

Expreso mi más sincero y profundo agradecimiento a mis padres y hermanos por ser ellos la fuente de apoyo en el logro de mis objetivos y metas trazadas.

A aquellos Docentes por su empeño en mejorar cada día la educación de nuestro país, va para ellos a los Docentes de la prestigiosa Universidad “Pedro Ruíz Gallo”, Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación - Escuela de Post Grado, quienes forman profesionales de alto nivel académico que serán el ejemplo de nuestra región de Amazonas y por ende el país.

Finalmente, a la Directora y Docentes de la I.E. N° 18002 “María Auxiliadora”, por brindarme la oportunidad de poner en práctica la presente investigación y materializar mis expectativas como futura magister.

La Autora

ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
ÍNDICE DE CONTENIDO	v
RESUMEN.....	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUCCIÓN.....	viii
CAPÍTULO I.....	11
1. DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO SOCIOCULTURAL Y DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.	12
1.1. Descripción del entorno sociocultural de la provincia de Chachapoyas..	12
1.2. La Institución Educativa N° 18002 “María Auxiliadora”	13
1.3. Surgimiento del problema.	14
1.4. Principales manifestaciones y características del trabajo en equipo.	16
1.5. Metodología de la investigación.	18
CAPITULO II.....	21
2. MARCO TEÓRICO	22
2.1. Antecedentes de la investigación	22
2.2. Base teórica	23
CAPÍTULO III.....	53
3. RESULTADOS, DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y DISEÑO DE LA PROPUESTA.....	54
3.1. Resultados y discusión de la investigación.....	54
3.2. Diseño de la propuesta	60
CONCLUSIONES	88
RECOMENDACIONES	89
BIBLIOGRAFÍA.....	90
ANEXOS.....	92

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue diseñar una propuesta del juego didáctico como estrategia de enseñanza basado en el aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría del aprendizaje cooperativo en el aula de Johnson y Johnson para fomentar el trabajo en equipo en el área de comunicación en los estudiantes del segundo grado “A” del nivel de educación primaria de la institución educativa N° 18002 “María Auxiliadora” del distrito y provincia de Chachapoyas, región Amazonas. El problema de investigación se representa mediante la siguiente pregunta: ¿De qué manera el juego didáctico como estrategia de enseñanza contribuye a fomentar el trabajo en equipo en los estudiantes del segundo grado “A” del nivel de educación primaria de la Institución Educativa N° 18002 “María Auxiliadora”? La metodología de la investigación fue de tipo descriptiva propositiva, los métodos empleados para el recojo de datos figuran en la encuesta a los estudiantes, construcción de instrumentos para el recojo de datos y procesamiento, monitoreo de los procesos metodológicos; además, se utilizaron métodos teóricos: inductivo-deductivo.

Los resultados evidencian que los estudiantes de la Institución Educativa N° 18002 “María Auxiliadora” presentan carencia de una metodología y técnicas que se realizan a través del juego didáctico para desarrollar el estilo de trabajo en equipo; carencia de habilidades sociales para relacionarse con sus pares en trabajos en equipos, son indiferentes en cuanto a las opiniones e ideas para aportar al equipo y no saben sintetizar y analizar adecuadamente los datos relevantes del texto leído.

Se concluye que el diseño de la propuesta del juego didáctico como estrategia de enseñanza para fomentar el trabajo en equipo, se fundamenta en la necesidad de mejorar el nivel de fluidez en la expresión corporal y los niveles de divergencia, flexibilidad y sensibilidad creativa, haciendo que los estudiantes sientan afecto, sean tolerantes, tengan un espíritu crítico, reflexivo en un marco de convivencia agradable.

Palabras claves: Juegos didácticos, trabajo en equipo, teatro dramático en el aula.

ABSTRACT

The objective of this research was to design a didactic game proposal as a teaching strategy based on the meaningful meaning of Ausubel and the theory of cooperative learning in the classroom of Johnson and Johnson encourage the teamwork in the area of communication in the students of the second grade "A" of the primary level of the education of the educational institution N ° 18002 "María Auxiliadora" of the district and province of Chachapoyas, Amazonas region. The problema of research represented by the following question: How does the didactic game as a teaching strategy to promote team work in students of the second grade "A" of the primary education level of the N ° 18002 "María Auxiliadora" school? The methodology of the research was of a positive descriptive type, the methods used to collect the data are included in the survey carried out by the students, construction of tolos for data collection and processing, monitoring of the methodological processes; besides we used theoretical method: inductive-deductive.

The results show that the students of the "María Auxiliadora" educational institución have lacks of methodology and techniques that are done through the didactic game to develop the team work style; the students have lacks of social skills to relate to their pairs in teamwork, they are indifferent about opinions and ideas to contribute to the team and do not know how to synthesize and analyze the relevant data of the text read.

It is concluded that the design of the didactic game proposal as a teaching strategy to encourage team work, is based on the need to improve the level of fluency in the body expression and levels of divergence, the flexibility and creative sensitivity, it is making that students feel affection, be tolerant, have a critical spirit, reflective in a framework of pleasant coexistence.

Key words: educational games, teamwork, dramatic theater in the classroom.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, el trabajo cooperativo constituye una metodología muy útil para enfrentar los retos educativos y sociales actuales, para interactuar a partir de las diferencias hacia situaciones cada vez mejores, dando respuesta así, junto a otras actuaciones, a dicha pluralidad. Al respecto, (Johnson, Holubec, Edythe J., & Johnson, Roger T, 1999), asumen que el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación de “10” que sólo uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos.

Según (Johnson, Holubec, Edythe J., & Johnson, Roger T, 1999) afirma, que la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. Este es el caso, de la estrategia pedagógica del teatro dramático en el aula, que es una forma lúdica de desarrollar no sólo la interacción entre los estudiantes, sino la de cultivar valores, sensibilizarlos en relación a su entorno social, y saber expresar mejor sus pensamientos y sentimientos a través de su expresión oral, escrita y corporal. El diseño del juego didáctico del teatro dramático de aula como estrategia de enseñanza para fomentar el trabajo en equipo en el área de comunicación, creando en el aula un marco de convivencia agradable entre los compañeros y entre éstos y el profesor; fomentando hábitos de conducta que potencian la socialización, la tolerancia y la cooperación entre los estudiantes a través del teatro dramático de aula.

En esta perspectiva, el presente trabajo denominado “los juegos didácticos como estrategias de enseñanza, para fomentar el trabajo en equipo en los estudiantes del segundo grado “A” del nivel de educación primaria de la Institución Educativa N° 18002 “María Auxiliadora” del distrito y provincia de Chachapoyas de la región Amazonas”, se plantea la siguiente interrogante: ¿De qué manera el juego didáctico como estrategia de enseñanza contribuye a fomentar el trabajo en equipo en los estudiantes del segundo grado “A” del nivel de educación primaria de la Institución Educativa N° 18002 “María Auxiliadora”?

El objeto de estudio es el proceso de enseñanza – aprendizaje vinculado al juego didáctico como estrategia de enseñanza, para fomentar el trabajo en equipo en los estudiantes del segundo grado “A” del nivel de educación primaria de la Institución Educativa N° 18002 “María Auxiliadora” del distrito y provincia de Chachapoyas de la región Amazonas”, a fin de crear convicciones de superación y desarrollo en las relaciones interpersonales, solidaridad, respeto, toma de decisiones, liderazgo, en cada uno de ellos que participan dentro del trabajo en equipo.

Se planteó el siguiente objetivo general: Diseñar y proponer el juego didáctico como estrategia de enseñanza basado en el aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría del aprendizaje cooperativo en el aula de Johnson y Johnson para fomentar el trabajo en equipo en el área de comunicación en los estudiantes del segundo grado “A” del nivel de educación primaria de la Institución educativa N° 18002 “María Auxiliadora” del distrito y provincia de Chachapoyas, región Amazonas.

Objetivos específicos.

- a. Diagnosticar las características del estilo de trabajo en equipo que desarrollan los estudiantes del segundo grado “A” del nivel de educación primaria de la Institución Educativa N° 18002 “María Auxiliadora” del distrito y provincia de Chachapoyas de la región Amazonas.

- b. Examinar la literatura pedagógica basada en el aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría del aprendizaje cooperativo en el aula de Johnson y Johnson para fomentar el trabajo en equipo en los estudiantes del segundo grado “A” del nivel de educación primaria de la Institución Educativa N° 18002 “María Auxiliadora” del distrito y provincia de Chachapoyas de la región Amazonas.
- c. Diseñar y proponer el juego didáctico como estrategia de enseñanza para fomentar el trabajo en equipo en los estudiantes del segundo grado “A” del nivel de educación primaria de la Institución Educativa N° 18002 “María Auxiliadora” del distrito y provincia de Chachapoyas de la región Amazonas.

Los métodos empleados para el recojo de datos figuran en la encuesta a los estudiantes, la revisión de documentos, construcción de instrumentos para el recojo de datos y procesamiento, revisión de los aspectos teóricos, monitoreo de los procesos metodológicos; además, se utilizaron métodos teóricos: inductivo-deductivo. La **hipótesis** a defender consiste en: Si se diseña y propone el juego didáctico como estrategia de enseñanza basado en el aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría del aprendizaje cooperativo en el aula de Johnson y Johnson entonces es posible mejorar el trabajo en equipo en el área de comunicación en los estudiantes del segundo grado “A” del nivel de educación primaria de la Institución educativa N° 18002 “María Auxiliadora” del distrito y provincia de Chachapoyas, región Amazonas.

El presente informe está organizado en tres capítulos: En el primer capítulo se presenta el diagnóstico de la realidad distrital y provincial de Chachapoyas y se presentan las principales características del problema de investigación. Además, se presenta un resumen de la metodología utilizada en la investigación. En el segundo capítulo se presentan los fundamentos teóricos utilizados relacionados con el problema de investigación. En el tercer capítulo se presenta la propuesta, sus fundamentos, su modelo teórico y operativo. Finalmente

presentamos la discusión, las conclusiones, las recomendaciones, la bibliografía y los anexos correspondientes.

La Autora

CAPÍTULO I

1. DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO SOCIOCULTURAL Y DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

En el presente capítulo se hace una breve descripción de la ciudad de Chachapoyas en sus aspectos históricos, socio-económicos, para lo cual se ha tomado como referencia la página web: [www. Turismo Amazonas](http://www.TurismoAmazonas). Así mismo se describe el problema de investigación. Por otra parte, en este capítulo se presenta una descripción de la metodología utilizada en el desarrollo de la investigación.

1.1. Descripción del entorno sociocultural de la provincia de Chachapoyas

Chachapoyas está ubicada a 6.23°S 77.82°W es la capital del departamento de Amazonas y está ubicada en la sierra del mismo, en medio de una meseta rodeada de cerros, conocidos en el dialecto regional como Urcos. Se encuentra rodeada por los ríos Utcubamba y Sonche. Es una provincia conocida en el contexto nacional e internacional por ser identificada como el centro o eje de la promoción turística en el nor oriente peruano construcciones pétreas de características extraordinarias así como el museo de sitio en Leymebamba, poblaciones históricas como Jalca y Levanto y Alto Imaza.

La capital de la provincia, cuenta con más de 470 años de fundación española, siendo la sexta de mayor antigüedad en el Perú. La vegetación, los paisajes naturales es exuberante y predominan una rica variedad de flora, fauna y floresta. En Chachapoyas la actividad es eminentemente agrícola en la zona rural, pequeña y micro empresa, servicios y administración pública en la capital.

Cuenta con tres cuencas ganaderas que la convierten en potencial a nivel de la región, cuyos derivados son adquiridos directamente por empresas nacionales.

El clima de Chachapoyas es templado, moderadamente lluvioso y con amplitud térmica moderada. La media anual de temperatura máxima y mínima (periodo 1960-1991) es 19.8°C y 9.2°C, respectivamente. La precipitación media acumulada anual para el periodo 1960-1991 es 777.8 mm.

La provincia cuenta con veintiún distritos que se distribuyen en una área de 3,312.37 Km² de extensión territorial, que de acuerdo a su ubicación geográfica cuentan con una serie de potencialidades que se requiere explotar.

En la época preincaica ya se hizo notoria la existencia del grupo cultural denominado “Chachapoya”. Las diferentes tribus de esta zona (Chachapoyas, Paltas, Huamachucos, Moyobambas y Cañaris) fueron conquistados por Tupac Yupanqui, siendo los Chachapoyas los que pusieron resistencia desde la mítica fortaleza de Kuelap. Durante el reinado de Huayna Capac, los Chachapoyas quisieron sublevarse, pero fueron sometidos.

Con la llegada de los españoles se fundó la ciudad de San Juan de la Frontera de Chachapoyas, como punto estratégico para la conquista de los pobladores de la zona. El mentor y fundador de la ciudad fue don Alonso de Alvarado, quien también fundó la ciudad de la Xalca. Durante la independencia se produjo la batalla del 6 de junio de 1821 en los campos de Higos Urco por lo que fue declarada como: “Fidelísima ciudad de Chachapoyas”.

En 1837 se creó el departamento de Amazonas conformado en esa época por: Chachapoyas, Pataz y Maynas, posteriormente Pataz y Maynas fueron incorporados a los departamentos de La Libertad y Loreto.

1.2. La Institución Educativa N° 18002 “María Auxiliadora”

La Institución educativa se encuentra ubicada en el jirón Piura de la ciudad de Chachapoyas, Provincia Chachapoyas, región Amazonas. Limita por el este: con el jirón Grau; oeste, con el jirón Ortiz Arrieta, norte con el jardín N° 001 y sur con el jirón Piura.

En abril del año de 1954, por Resolución Ministerial Nro. 4081, se le denomina Escuela Fiscal de Mujeres de 2do. Grado N° 148, para entonces, funciona en su local propio de la Plaza de Armas, con seis secciones y 136 alumnas; al incrementarse el número de alumnas, el local escolar iba quedando pequeño e inadecuado por su antigüedad, por lo que era necesario gestionar un nuevo terreno, acción que lo realizaron trabajando arduamente, las Directoras, Isabel Díaz La Torre y Elda Zumaeta de Mendoza,

personal docente y padres de familia, así como, algunas autoridades, logrando el año de 1 980 mediante Resolución Suprema N° 00063-80-VC-5600 del 1ero de abril de dicha año, la adjudicación del terreno de 5,802,46 m², para la construcción de un nuevo local, en el que hoy funciona, está ubicado entre los jirones Grau, Piura, Ortiz Arrieta y el I.E.I Nro. 001. El año de 1 982, por reestructuración de las Direcciones Zonales de Educación, se le denomina como Escuela Fiscal de Mujeres N° 18002; el año de 1994 se le asigna del nombre de “María Auxiliadora” y en el año 2000 por RDD N° 0195, se amplía el servicio educativo al Nivel Secundaria.

La plana docente, está conformada por: Directoras, Isabel Díaz La Torre y Elda Zumaeta de Mendoza, el año 1 995, asume la Dirección del plantel el Profesor Jaime Ocampo Alva, quien viene conduciendo esta Institución Educativa hasta la fecha. Durante su vida institucional, esta noble Institución educativa, ha contribuido con el desarrollo cultural de nuestra ciudad, ya que es una de las primeras y más antiguas escuelas.

La institución educativa N° 18002 “María auxiliadora” cuenta actualmente con 12 secciones del 1er al 6to grado de primaria con 250 alumnas y con 08 secciones de secundaria con más de 220 alumnas, así mismo cuenta con 18 aulas, 01 biblioteca, 01 sala de computo, 01 sala de profesores, 01 dirección y 01 secretaría Nivel primaria y secundaria, 08 servicios higiénicos, 01 cocina, 01 patio de recreo y áreas verdes.

1.3. Surgimiento del problema.

A fines del siglo XIX hasta el principio de este siglo, el pensamiento sobre las organizaciones fue dominado por el movimiento científico, caracterizado por el trabajo de Taylor, Fayol, etc. Dichos autores clásicos se contentaron con una concepción de la motivación en la que está quedaba reducida a la mínima expresión. Se inspiraron, en efecto, en el principio de hedonismo (goce, gusto, placer), tan atractivo por los economistas liberales, según el cual los hombres trataban de obtener el máximo placer a cambio de un mínimo esfuerzo.

Aplicando al mundo de trabajo, este principio, llegó a una concepción de la naturaleza humana que puede resumirse como "que los hombres sienten repugnancia por el trabajo por el esfuerzo y la responsabilidad que implica." Si trabajan, es para obtener un salario (incitaciones económicas) que les permita satisfacer ciertas necesidades al margen de trabajo. Como son pasivos y carecen de interés por su trabajo, los hombres deben ser dirigidos y requieren un estricto control de su comportamiento. Por tanto, es una motivación económica la que empuja a los hombres a trabajar. Hacia el año 1925, surge la escuela de Relaciones Humanas trayendo consigo un nuevo lenguaje en la administración: motivación, liderazgo, comunicación, organización informal, etc. Ya no solo se habla de autoridad, jerarquía, o racionalización de trabajo. La experiencia de Hawthorne confirmó que las recompensas económicas no son la única motivación del hombre, sino existen otros tipos de recompensas: las sociales, simbólicas, y no materiales. Dicha escuela puso relieve que los hombres en situación de trabajo no se encuentran aislados los unos de los otros, sino que están unidos entre sí por relaciones, particularmente en los marcos de los grupos.

Desde este punto de vista, los hombres tienen necesidades sociales que tratan de satisfacer en el mismo lugar donde trabajan. Como obtienen satisfacciones por el hecho de pertenecer a los grupos, los hombres son sensibles a las incitaciones, normas, consignas, etc. que provienen de dichos grupos. Estas incitaciones dan origen a poderosas fuerzas motivacionales capaces de relegar a un segundo plano las incitaciones económicas. De esta forma se pasa del concepto del homo economicus (escuela clásica) al de homo socialis (escuela de RRHH).

La idea central de esta escuela es la resolución de problemas de funcionamiento de la organización a partir de la mejora de la RRHH (la relación de subordinación entre otras) y la utilización de grupos para movilizar las energías y canalizar los comportamientos en la dirección deseada. A partir de este marco conceptual, se asume que toda organización es fundamentalmente un equipo constituido por sus miembros. Desde el nacimiento de ésta, el acuerdo básico

que establecen sus integrantes es el de trabajar en conjunto; o sea, el de formar un equipo de trabajo.

De aquí surgen dos conceptos importantes de aclarar: Equipo de trabajo y trabajo en equipo. El equipo de trabajo es el conjunto de personas asignadas o auto-asignadas, de acuerdo a habilidades y competencias específicas, para cumplir una determinada meta bajo la conducción de un coordinador. El trabajo en equipo, se refiere a la serie de estrategias, procedimientos y metodologías que utiliza un grupo humano para lograr las metas propuestas. De las diferentes definiciones de trabajo en equipo, nos pareció apropiado adoptar las siguientes: (Katzenbach & Smith, 1993) que dicen que "equipo es el número reducido de personas con capacidades complementarias, comprometidas con un propósito, un objetivo de trabajo y un planeamiento comunes y con responsabilidad mutua compartida". Por su parte (Fainstein , 2001) dice "Un equipo es un conjunto de personas que realiza una tarea para alcanzar resultados. Es una integración armónica de funciones y actividades desarrolladas por diferentes personas. Para su implementación requiere que las responsabilidades sean compartidas por sus miembros. Necesita que las actividades desarrolladas se realicen en forma coordinada.

1.4. Principales manifestaciones y características del trabajo en equipo.

Según (Johnson, Holubec, Edythe J., & Johnson, Roger T, 1999) indica que el aprendizaje en equipo o cooperativo empieza por crear una estructura de interdependencia positiva en la que básicamente se transmite a los miembros de los grupos el mensaje de que el éxito individual no será posible sin el de los compañeros de equipo, que todos deben esforzarse al máximo y promover el esfuerzo de sus compañeros para alcanzar la meta propuesta al grupo. De esta forma, los alumnos deben comprender que tienen dos responsabilidades: aprender el material asignado y asegurarse de que el resto de miembros de su grupo haya también aprendido dicho material. Cuando la interdependencia positiva es claramente entendida, se subraya el hecho de que los esfuerzos de cada miembro son necesarios e indispensables para el éxito del grupo y que,

además, cada miembro realiza una contribución única al esfuerzo compartido debido a la naturaleza de sus recursos o a la de su responsabilidad en la tarea.

Esta afirmación, si bien es cierta que confirma la importancia y trascendencia de trabajar en equipo, sin embargo, en el escenario real de la educación peruana, es todo lo contrario dado que la forma de aislarse, individualizarse, respecto a los demás compañeros es una constante en la forma de trabajar en el aula, y fuera de ella. En las diversas instituciones educativas de nuestro país, en sus distintos niveles, en particular de inicial y de primaria, se mantiene un estereotipo cultural, el de identificar el trabajo en equipo con el trabajo en grupo; un recurso utilizado no sólo en el aula sino a nivel del quehacer institucional, estereotipos que aún prevalecen.

Es interesante ver que, en la Conferencia Mundial sobre la Educación realizada en 1990, se identificaron como problemas de la educación en muchas partes del mundo los mismos que (Cisneros, 2001), describe del Perú de hace un siglo: falta de disponibilidad y calidad de los materiales didácticos, maestros sin motivación ni capacitación adecuada y con sueldos deficientes. Los problemas que se presentan dentro de las aulas peruanas no son tampoco del todo únicos. Los estilos típicos de enseñanza son frecuentemente la educación "frontal", "baja participación", y una constante "lucha por el silencio". Estos estilos redundan en una falta de comprensión sobre lo que se lee, en bajos niveles de aprendizaje y en altas tasas de repetición.

El sistema tradicional de enseñanza ha hecho que los estudiantes desarrollen estrategias adaptativas para sortear lo esencial del trabajo en equipo. Recurren, por ejemplo, al reparto de diferentes tareas en el seno del grupo y a abordarlas independientemente, sin siquiera efectuar una puesta en común final. Frecuentemente, el profesorado se ve desbordado por el número de estudiantes y no puede asegurar razonablemente que todos los integrantes de un grupo han adquirido los conocimientos o desarrollado las habilidades que eran objeto del

trabajo del grupo. Ante este escenario es que surge la necesidad de desarrollar estrategias metodológicas de trabajar en equipo con convicción formativa.

De acuerdo al diagnóstico realizado referente al problema de investigación encontramos que los estudiantes del segundo grado “A” del nivel de educación primaria de la Institución Educativa N° 18002 “María Auxiliadora” del distrito y provincia de Chachapoyas de la región Amazonas, presentan las siguientes características: a.- Carencia de una cultura de trabajo en equipo, b.- carencia de una metodología y técnicas para desarrollar este estilo de trabajo; c.- Carencia de habilidades sociales para relacionarse con sus pares en trabajos en equipos, con la finalidad de intercambiar experiencias de trabajo y desarrollar mejores relaciones interpersonales. e.- Desconocimiento de la importancia y significación que tiene el trabajar en equipo que permita una mejor comunicación, toma de decisiones, y formar buenas relaciones amicales entre ellos.

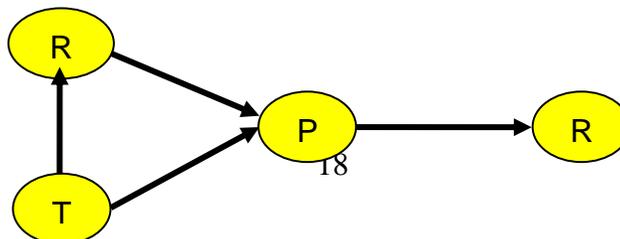
1.5. Metodología de la investigación.

1.5.1. Diseño de la investigación.

Descriptivo - propositivo

Hernández, Fernández, y Baptista (2014) afirman que una investigación descriptiva se enfoca en describir las cualidades y características de casos, variables o cualquier fenómeno que sea puesto en estudio, así mismo, mencionan que una investigación es propositiva cuando en su desarrollo se incluye una propuesta de solución en relación a la problemática encontrada, considerando una serie de acciones, presupuestos y recursos.

En este sentido, el estudio es descriptivo-propositivo porque las variables fueron estudiadas y descritas en su contexto natural, es decir, solo se centró en describir las características de cada variable, más no se buscó medir la relación que existe entre ellas, es propositiva porque el estudio incluye una propuesta de mejora ante la problemática encontrada.



Leyenda:

- RX** : Estrategias de juegos didácticos
- T** : Modelos teóricos
- P** : Trabajo en equipo en los estudiantes
- RC** : Realidad transformada propuesta.

1.5.2. Población y muestra

Hernández, Fernández, y Baptista (2014) mencionan que la población se define como un conjunto de individuos o casos que poseen características comunes y son puestos en estudio sobre un determinado tema de investigación, la muestra representa un subconjunto de la población que facilita la recolección de información.

En este sentido, la población del presente estudio estuvo conformada por los 25 estudiantes que conforman el segundo grado “A” de la I.E. N° 18052 “María Auxiliadora” del nivel de educación primaria.

La muestra la conformó el total de la población por ser una cantidad mínima, es decir, la muestra fue no probabilística.

1.5.3. Materiales, técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Para la recolección de información se hará uso de:

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Observación	Guía de observación
Técnicas de campo	Encuesta

Los métodos que usaron en el proceso de investigación fueron los siguientes:

Bibliográficos. - Lo cual fue un instrumento indispensable para recolectar información sobre el trabajo en equipo en los estudiantes.

Analítico. - Es el proceso que permitió llevar a la práctica lo planificado en diseñar: Los juegos didácticos como estrategias de enseñanza para

fomentar el trabajo en equipo en los estudiantes del segundo grado “A” del nivel de educación primaria de la Institución Educativa N° 18002 “María Auxiliadora” del distrito y provincia de Chachapoyas de la región Amazonas.

Sintético. - Nos sirvió para las conclusiones.

Técnicas de recolección de datos.

Comprendidas como aquel conjunto de procedimientos que fueron de utilidad para poder recopilar información, entre las técnicas a utilizar.

- **Técnicas de observación.** - Para determinar el trabajo en equipo en los estudiantes del segundo grado “A” del nivel de educación primaria de la Institución Educativa N° 18002 “María Auxiliadora” del distrito y provincia de Chachapoyas de la región Amazonas.
- **Técnicas de campo.** - Observación, encuesta, registro de observación, guía de encuesta.

Métodos y procedimientos para la recolección de datos

Para el resultado de la investigación presente objetividades, durante el proceso de estudio del método cualitativo se utilizó el método empírico, observación del objeto de estudio, aplicación y medición de la variable dependiente. Así mismo el método estadístico descriptivo para contrastar la hipótesis y medir el logro de los objetivos.

Análisis de los datos.

Estadística descriptiva. - Se empleará el análisis de frecuencia, cuadros estadísticos, media aritmética.

CAPITULO II

2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se describe los antecedentes de la investigación y la base teórica, tomando en cuenta los estudios realizados por diferentes autores según las variables de investigación.

2.1. Antecedentes de la investigación

Paula Chacón 2008, El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula? Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas Departamento de Educación Especial. **Conclusiones:** El juego didáctico es una estrategia que se puede utilizar en cualquier nivel o modalidad educativa, pero por lo general el docente lo utiliza muy poco porque desconoce sus múltiples ventajas. El uso de esta estrategia persigue una cantidad de objetivos que están dirigidos hacia la ejercitación de habilidades en determinada área. Es por ello que es importante conocer las destrezas que se pueden desarrollar a través del juego, en cada una de las áreas de desarrollo del educando como: la físico-biológica; socio-emocional, cognitivo-verbal y la dimensión académica.

Barrios Jara, Nelson; El aula como escenario para trabajar en equipo; Pontificia Universidad Javeriana y fue realizado en el Centro Educativo San Luis Gonzaga Fe y Alegría de Bogotá. **Conclusiones:** Propone ciertos parámetros para trabajar en equipo dentro del aula; ofrece una introducción, para que cada maestro siga experimentando en su clase distintas opciones de vivir la docencia así como la manera de fomentar la participación y la tolerancia. El objetivo es presentar herramientas básicas y dinámicas que establezcan una forma diferente de recrear un salón de clase. El concepto de equipo; el por qué el trabajo en equipo se vuelve una necesidad para formar desde la escuela; la importancia del papel del profesor en esta tarea; definición de visión colectiva; cómo se conforma un equipo; la organización del aula; normas que favorecen la dinámica del equipo; roles, compromisos y responsabilidades de los miembros de un equipo; una alternativa de

evaluación para el producto que realiza un equipo; y finalmente se despliegan algunas técnicas para trabajar en equipo.

Blanco Rubio Petra Jesús; 2001; El teatro de aula como estrategia pedagógica; Proyecto de innovación e investigación pedagógica, Bilbao.

Conclusiones: El oficio de educar no es pródigo en satisfacciones. Nuestra misión es sembrar inquietudes que los mismos alumnos y la sociedad recogerán después. Con el Teatro de Aula, al margen de resultados a largo plazo, se logran otros inmediatos, que vamos a saborear nosotros mismos olvidando cotidianas amarguras. Gracias a él veremos evolucionar espectacularmente a nuestros alumnos, les oiremos preguntar por temas que antes no les interesaban, observaremos que se sientan en el mismo pupitre personas antagónicas, en medio de un ambiente relajado... y sentiremos el placer de corregir dignos trabajos de estudiantes por los que, antes de comenzar la experiencia, nadie apostaba. Hagamos Teatro. Pero hagámoslo no solamente pensando en nuestros alumnos y en nosotros. Debemos intentar convencer a la Administración de que las Bellas Artes no deben ser impartidas como áreas estancas en Primaria y Secundaria, de que la Estética, la Música y la Dramática son un todo global fundamental en la educación de los ciudadanos.

2.2. Base teórica

El juego didáctico

El juego didáctico y las estrategias del aprendizaje.

Muchos estudios actuales señalan la importancia de los factores afectivos para el aprendizaje. (Arnold, 2006) Afirma que es imposible separar lo afectivo y lo cognitivo. Uno de estos factores afectivos clave para el aprendizaje es la motivación. Si bien la motivación es un factor personal que influye enormemente en el aprendizaje, la realidad es que en el aula también hay alumnos desmotivados y sin una motivación intrínseca; por lo que en los contextos formales de aprendizaje, los docentes deberían tener los factores afectivos muy presentes en la metodología, los materiales y la

situación de aprendizaje para crear interés y aumentar el grado de motivación del aprendiz con la finalidad de que el aprendizaje sea más eficaz y significativo.

De acuerdo a (Angeles & Garcia, 2007), la relación entre juego y aprendizaje es natural; los verbos “jugar” y “aprender” confluyen. Ambos vocablos consisten en superar obstáculos, encontrar el camino, entrenarse, deducir, inventar, adivinar y llegar a ganar... para pasarlo bien, para avanzar y mejorar. La diversión en las clases debería ser un objetivo docente. La actividad lúdica es atractiva y motivadora, capta la atención de los alumnos hacia la materia, bien sea para cualquier área que se desee trabajar. Los juegos requieren de la comunicación y provocan y activan los mecanismos de aprendizaje.

De acuerdo a (Brune, 1998) la importancia de esta estrategia radica en que no se debe enfatizar en el aprendizaje memorístico de hechos o conceptos, sino en la creación de un entorno que estimule a alumnos y alumnas a construir su propio conocimiento y elaborar su propio sentido y dentro del cual el profesorado pueda conducir al alumno progresivamente hacia niveles superiores de independencia, autonomía y capacidad para aprender, en un contexto de colaboración y sentido comunitario que debe respaldar y acentuar siempre todas las adquisiciones.

De otra parte, (Correa , Guzmán, & Titado , 2000) las estrategias deben contribuir a motivar a los niños y niñas para que sientan la necesidad de aprender. En este sentido debe servir para despertar por sí misma la curiosidad y el interés de los alumnos, pero a la vez hay que evitar que sea una ocasión para que el alumno con dificultades se sienta rechazado, comparado indebidamente con otros o herido en su autoestima personal, cosa que suele ocurrir frecuentemente cuando o bien carecemos de estrategias adecuadas o bien no reflexionamos adecuadamente sobre el impacto de todas nuestras acciones formativas en el aula.

Entonces, una vez establecida la importancia de esta estrategia, el juego didáctico surge en pro de un objetivo educativo. Según (Yvern, 1998, pág.

36) se estructura un juego reglado que incluye momentos de acción pre-reflexiva y de simbolización o apropiación abstracta-lógica de lo vivido para el logro de objetivos de enseñanza curriculares, cuyo objetivo último es la apropiación por parte del jugador, de contenidos fomentando el desarrollo de la creatividad.

Este tipo de juego, de acuerdo a (Yvern, 1998, pág. 37) permite el desarrollo de habilidades por áreas de desarrollo y dimensión académica, entre las cuales se pueden mencionar:

- a. Del área físico-biológica: capacidad de movimiento, rapidez de reflejos, destreza manual, coordinación y sentidos.
- b. Del área socio-emocional: espontaneidad, socialización, placer, satisfacción, expresión de sentimientos, aficiones, resolución de conflictos, confianza en sí mismos.
- c. Del área cognitiva-verbal: imaginación, creatividad, agilidad mental, memoria, atención, pensamiento creativo, lenguaje, interpretación de conocimiento, comprensión del mundo, pensamiento lógico, seguimiento de instrucciones, amplitud de vocabulario, expresión de ideas.
- d. De la Dimensión Académica: apropiación de contenidos de diversas asignaturas, pero en especial, de lectura, escritura y matemática donde el niño presenta mayores dificultades.

Objetivos del juego didáctico.

Según (García, 2007), un juego didáctico debería contar con una serie de objetivos que le permitirán al docente establecer las metas que se desean lograr con los alumnos, entre los objetivos se pueden mencionar:

- a. Plantear un problema que deberá resolverse en un nivel de comprensión que implique ciertos grados de dificultad.
- b. Afianzar de manera atractiva los conceptos, procedimientos y actitudes contempladas en el programa.

- c. Ofrecer un medio para trabajar en equipo de una manera agradable y satisfactoria.
- d. Reforzar habilidades que el niño necesitará más adelante. Educar porque constituye un medio para familiarizar a los jugadores con las ideas y datos de numerosas asignaturas.
- e. Brindar un ambiente de estímulo tanto para la creatividad intelectual como para la emocional.
- f. Desarrollar destrezas en donde el niño posee mayor dificultad.

De acuerdo a (García, 2007), en este tipo de juegos se combinan el método visual, la palabra de los maestros y las acciones de los educandos con los juguetes, materiales, piezas etc. Así, el educador o la educadora dirige la atención de éstos, los orienta, y logra que precisen sus ideas y amplíen su experiencia.

Características del juego didáctico.

Según (Chacón, 2008) manifiesta que una vez establecidos los objetivos es necesario conocer sus características para realizarlo de una manera práctica, sin olvidar que debe contemplar lo siguiente:

- Intención didáctica.
- Objetivo didáctico.
- Reglas, limitaciones y condiciones.
- Un número de jugadores.
- Una edad específica.
- Diversión.
- Tensión.
- Trabajo en equipo.
- Competición.

En cuanto a las clasificaciones de los juegos, de acuerdo a (Yvern, 1998), existen muchos tipos de juegos y diversas clasificaciones, sin embargo, se pueden tomar como referencia una más práctica y sencilla. En primera instancia se pueden clasificar de acuerdo al número de jugadores, los cuales pueden ser individuales

o colectivos. Por otro lado, está según la cultura, pueden ser tradicionales y adaptados (Yvern, 1998). También pueden ser de acuerdo a un director, que pueden ser dirigidos y libres. Según la edad, para adultos, jóvenes y niños. De acuerdo a la discriminación de las formas, de engranaje y rompecabezas. Según la discriminación y configuración, de correspondencia de imagen. De acuerdo a la orientación de las formas, las imágenes invertidas. De ordenamiento lógico, de secuencias temporales y de acción. Según las probabilidades para ganar, de azar y de razonamiento lógico.

Proceso metodológico para elaborar un juego didáctico.

Dado un objetivo idear la estructura o adaptar uno preestablecido: El docente en este caso debe:

- a. Planificar a través de un análisis de posibilidades y elección de las mejores ideas.
- b. Diseñar la idea a través de un bosquejo o dibujo preliminar: Con materiales resistentes, adecuados y de alta calidad. Colores armoniosamente combinados y llamativos. Protegerlos con sellador. En la caja debe tener: objetivo didáctico, instrucciones, edades y contenido. También es necesario considerar, el costo de los materiales. No tiene por qué ser cubierto por los docentes. Tampoco han de ser necesariamente ellos quienes los elaboren: la confección de los materiales, fichas, cartones de juego u otros impresos. Perfectamente puede ser una tarea que, en las actividades de educación para el trabajo o computación. Puede ser una tarea colectiva bajo la tutela de los docentes. (Tirapegui, 2004)
- c. Visualizar el material más adecuado, como: Cartulina, cartón comprimido, madera balsa, pintura al frío, pinceles, materiales de desecho, sellador, plantillas, papel contact y papel carbón, tijeras de formas, marcador acrílico, silicón frío y caliente, tijera con buen filo.
- d. Establecer las reglas del juego cuantas sean necesarias, precisas y muy claras.

- e. Prevenir posibles dificultades, como el espacio, el tiempo disponible, número de jugadores.
- f. Imaginar el juego como si fuera una película.
- g. Ensayar un mínimo de tres veces para verificar si se logran los objetivos.
- h. Aplicar con niños y elaborar un registro de todo lo que ocurra para mejorarlo o simplificarlo.
- i. Evaluar los conocimientos adquiridos de acuerdo al objetivo para verificar la intención didáctica.

Plan de intervención del docente al crear un juego didáctico.

De acuerdo a (Tirapegui, 2004) el docente debe:

- a. Poseer un mínimo de conocimiento sobre el tema.
- b. No olvidar el fin didáctico.
- c. Dirigir el juego con una actitud sencilla y activa.
- d. Establecer las reglas de forma muy clara.
- e. Formar parte de los jugadores y determinar la etapa psicológica en la que se encuentre el niño o los niños.
- f. Aquí es donde surgen algunas interrogantes, el docente en esta etapa de elaboración del juego se comienza a preguntar ¿Cómo lo hago?, ¿qué le puedo dibujar?, ¿qué habilidades manuales necesito? Y es cuando él requiere soluciones prácticas como las siguientes:
 - Si no sabe dibujar, puede utilizar papel carbón y plantillas.
 - Posee la letra y trazos ilegibles, las puede realizar en la computadora o con plantillas.
 - Si afirma que no tiene creatividad puede buscar modelos y patrones en revistas.
 - Si no posee los recursos económicos suficientes, puede utilizar material de desecho.
 - Si no cuenta con suficiente tiempo puede mandar a hacer algunas piezas de madera o cartón.

- g. Una vez realizado el juego, todavía no está listo: Falta el ensayo final, cuando se lleva por primera vez a la clase: todos los niños deben jugar. Si ocurre que ellos no sólo jugaron, sino que disfrutaron, pusieron todo su empeño en realizar la actividad, lo hicieron alegremente y quisieran volver a jugar.
- h. Si al finalizar esa partida se hace un alto y se comparte en torno a qué, cómo y porqué se jugó, haciendo mención al contenido revisado, se prolonga el juego, y se potencia la experiencia de aprendizaje (Tirapegui, 2004)
- i. También es recomendable compartir de experiencias de cada uno en el ensayo final y tal vez haya que hacer alguna modificación.
- j. Confeccionar el guion didáctico o instructivo para que ese juego pueda ser empleado en otras oportunidades, por otros docentes. Así como también, queda determinar cómo se almacenará ese juego para ser empleado en otros grados escolares.

Según (Eines & Mantovani, A., 1997), manifiestan que una de las ventajas es que los juegos constituyen actividades ideales para el trabajo en equipo, en parejas y pequeños grupos, por lo que permiten aumentar de manera notable el tiempo de práctica, especialmente en grupos numerosos. A ello colabora la creación de una atmósfera de familiaridad y relajación, donde es posible realizar ejercicios de práctica de lo estudiado sin inhibiciones, lo que ayuda a conseguir una dinámica de clase activa y productiva. Pero, quizá, más importante aún que el aumento en el tiempo de práctica que permiten los juegos, sea la calidad de ésta.

Son pocas las actividades en el aula que permiten una práctica comunicativa auténtica y natural, pues, como en todo acto de verdadera comunicación, en los juegos el lenguaje se constituye en un medio para alcanzar un objetivo extralingüístico. No se trata de practicar por practicar, sino de, con la utilización del lenguaje, alcanzar un objetivo determinado: colaborar con el otro jugador para encontrar los errores de una ilustración, averiguar en qué acción está pensando el otro jugador, llegar a la meta el primero, etc.

Centrándonos en las actividades teatrales, es oportuno citar a (Motos & Tejedo, F., 1987) y su visión sobre el juego dramático: Dice que “es la práctica colectiva que reúne a un grupo de jugadores que improvisan colectivamente según un

tema elegido de antemano y/o precisado por la situación”. La dramatización es un proceso de creación que utiliza técnicas del lenguaje teatral como apoyo lúdico, pedagógico o didáctico.

Formato del Juego Didáctico.

El formato del juego didáctico de acuerdo a (Chacón, 2008), permitirá al docente centrar el objetivo que se tiene con el juego y tener presentes los contenidos a trabajar, así como poder utilizarlo para la audiencia adecuada, el número de participantes y poder tener a la mano las instrucciones en caso de que sea necesario repetirlas. La idea según Paula (Chacón, 2008), es que los alumnos jueguen diariamente, no precisamente que todo sea juego (pues entonces no serían actividades separadas, se perdería la novedad o la sorpresa), sino que se combinen con diferentes experiencias de aprendizaje, dramatizaciones, juego teatral, foros, debates, etc., para promover o ejercitar contenidos curriculares, sean conceptuales, procedimentales o actitudinales.

Un aspecto que no se puede descuidar, dice (Chacón, 2008), es lo referido a quién gana. La existencia de un ganador (o un perdedor) no es un ingrediente esencial del juego infantil. Los estudiosos nos dicen que el juego es actividad improductiva. Los deportes son otro capítulo aparte, dado que en ellos la figura del ganador es vital.

(Chacón, 2008), plantea el siguiente formato de juego didáctico:

- a. Título del Juego: Nombre que recibirá el juego seleccionado.
- b. Área de Conocimiento: Asignatura al que estará orientado.
- c. Objetivos: Qué se quiere enseñar y aprender con la ejecución del juego.
- d. Contenidos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales que se correspondan con el área de conocimiento.
- e. Nombre de la estructura adaptada para el diseño del juego: Ejemplo: dominó, memoria. De lo contrario se explicará la estructura diseñada.
- f. Audiencia a la cual va dirigido: Población y edades.
- g. Número de jugadores: Cuántas personas pueden participar (mínimo y máximo).

- h. Duración: Tiempo.
- i. Materiales utilizados: Lista de materiales.
- j. Instrucciones: Se indicará paso por paso cómo se desarrollará el juego.

¿Qué son los juegos dramáticos?

El juego dramático debe reunir una serie de características como son: libre expresión, juego y creatividad. Para que se desarrolle, el aula debe tener un clima de confianza y libertad, pero también estableciendo entre todos/as unas reglas que deben respetar. Algunos de los juegos a destacar son:

- a. Juegos a partir del propio cuerpo: reales (médico, peluquero/a, carpintero/a, etc.) o fantásticos (bruja, mago, etc.), humanos o inanimados (flores, sol, etc.) y extraídos de la literatura (Rey León, Caperucita, etc.).
- b. Uso transgresor de los objetos, de los personajes o de las acciones, buscando el parecido con otros objetos y transformando su uso. Así una papa puede ser la cabeza de un señor calvo, etc.

¿Qué es un juego simbólico?

Los juegos simbólicos provienen de las representaciones que el niño/a realiza tanto de acciones de la vida cotidiana como de creaciones de su imaginación. En la representación el niño/a simula simplemente acciones normales como comer o dormir, les confiere carácter de juego, y en consecuencia le permiten al niño/a experimentos y realizaciones que la realidad le impide. En general en el juego simbólico, el alumno/a exterioriza y descarga ansiedades, temores, impulsos, a la vez que va interiorizando los valores sociales que rigen la sociedad. Al aumentar sus capacidades de relación, empieza a jugar a “ser como”, esta modalidad le permite conocer la realidad, posibilidades de interiorizar el mundo de los adultos, identificándose con ellos.

Del Juego simbólico espontáneo al Juego dramático en la escuela.

A decir de (Sarlé, Ivaldi, & Hernández, 2014), los aspectos señalados tienen consecuencias importantes para la escuela y nos acercan pistas para pensar

cómo podemos enriquecer un tipo de juego propio del desarrollo infantil entre los 2 y 5 años y al mismo tiempo facilitar el aprendizaje de contenidos escolares constitutivos de la función social de la escuela. Es decir, qué lugar tiene que asumir las instituciones educativas del nivel inicial para potenciar la capacidad que tienen los niños de jugar simbólicamente y aprender.

La variedad de temas que los niños pueden jugar depende de la experiencia que tienen. De ahí la importancia de nutrir la experiencia para que nuevas porciones del mundo puedan ser exploradas, conocidas y recreadas a través del juego. Situaciones del mundo real (viajar en micro, ir al supermercado, visitar una tienda, ser carpintero, policía, agricultor, un soldado, etc.) o del mundo fantástico (personajes de la literatura como Caperucita Roja, Los Tres Cerditos, La Ratita Presumida, Drácula, el Zorro, etc.) nutren la experiencia infantil y les dan nuevos contenidos a sus juegos.

De este modo, la escuela potencia la capacidad de los niños en el uso de la imaginación, amplía su universo y les permite ir más allá de los temas que pueden conocer u ofrecerles en su hogar. El juego le permitirá ampliar su vocabulario, encontrar formas nuevas de expresarse a través de gestos y acciones, construir escenarios que acompañen las situaciones dramatizadas, negociar significados con los otros jugadores, etc. A través de este tipo de juego se busca propiciar el trabajar y aprender en equipo, propiciar la comunicación y expresión a través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales, brindando un ámbito confiable que ofrezca oportunidades para adquirir seguridad en los recursos propios, en la relación con los otros y que promueva el conocimiento del mundo cultural.

A la vez, (Sarlé, Ivaldi, & Hernández, 2014) dice: "Promover la alfabetización inicial reconociendo la importancia de las posibilidades expresivas de la voz, del cuerpo, del juego dramático y de las producciones plástico visuales, la producción plástica, musical, corporal, teatral por parte de los niños, la exploración, observación, interpretación de producciones artísticas, son medios para lograr estos propósitos, como son: El trabajar y aprender en equipo,

propiciar la comunicación y expresión a través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales.

El Juego dramático como juego teatral

Llamado generalmente dramatización es una representación sobre un fragmento de un cuento, una canción, una escena histórica o cotidiana en la que los niños interpretan personajes según la dirección dada por la selección realizada. Por ejemplo, si es una dramatización de un fragmento de un cuento, los niños interpretarán uno de sus personajes y una escena elegida. Generalmente la dramatización se acompaña del "disfraz" propio de la interpretación de personajes de ficción (nos disfrazamos de "El Lobo", "La Caperucita", "La Ratita Presumida", "La abuelita", "Los Tres cerditos", "El Soldado" etc.). La diferencia con los otros tipos de juego está en que el interés del niño está en "interpretar dramáticamente" un personaje, modelarlo o desfilarlo. Es un juego más cercano a la imitación que a lo simbólico y se realiza expresamente frente a los otros, los espectadores.

Una de las ventajas más importantes, a la hora de usar el juego como método de enseñanza en equipo, es la capacidad de desarrollar reglas que estructuran las actividades de una manera clara y natural.

Al respecto, (Eines & Mantovani, A., 1997), manifiestan que el juego puede definirse como una actividad en la que los jugadores colaboran o compiten entre sí para alcanzar un objetivo concreto, siguiendo las normas establecidas y sin salirse de ellas. Entre otros aspectos del juego, las reglas señalan para cada participante un papel definido y un momento concreto para intervenir.

El sector o la caja temática de Dramatización permite a los niños el juego de roles, es decir, convertirse en pequeños actores que representan diversos personajes desarrollando la función simbólica. Al actuar, el niño pone en marcha sus habilidades lingüísticas y refuerza su autoestima, su autonomía, sus habilidades sociales con otros niños como: La interacción, la negociación y la resolución de conflictos; importante para el desarrollo de la expresión oral y su desarrollo socioemocional. En las actividades desarrolladas se comprobó que los niños que

sustituyen con mayor frecuencia objetos para simular situaciones ("como si la escoba fuera un caballo") usan el lenguaje de una manera más desarrollada pues usan los llamados "verbos meta-cognitivos" como "pienso", "creo", "imagino", que es una forma evolucionada de pensar y expresar su comprensión del mundo.

Por otro lado, se ha comprobado que el tipo y el nivel de juego simbólico que el niño exhibe es un potente presagio de las habilidades que éste mostrará en la lectura y la escritura. Esto tiene una explicación lógica: para comprender lo que lee, el niño sigue el mismo proceso de abstracción que usa para simular situaciones "como si" durante el juego. Al leer, el niño toma las palabras como símbolos que representan cosas o situaciones ausentes y al jugar, el niño toma, del mismo modo, los juguetes o las acciones lúdicas como representantes simbólicos de realidades ausentes que son evocadas en su mente.

Características del juego dramático.

Establecidas las diferencias entre espectáculo y juego dramático se pueden enumerar las características y las razones que apoyan su uso en la clase de enseñanza de comunicación. (Almudena & Gómez, 2014), asumen que en esencia:

- Aumenta la motivación y favorece el desarrollo de la confianza y de la autoestima del alumno.
- Ayuda a la conducción de grupos, en un clima de cooperación, gracias a dinámicas y hábitos de grupo.
- Crea una necesidad de comunicar, gracias a la negociación del significado que suele darse en las tareas.
- Muestra la realidad social y cultural, ya que recrea situaciones de la realidad exterior del aula.
- Complementa la metodología del enfoque por tareas, como preparación para la tarea final.
- Mejora el habla y la pronunciación y desarrolla la fluidez en el trabajo de las destrezas lingüísticas.

- Estimula el componente cognitivo: ejercita la memoria, la observación y la concentración.
- Ayuda al desarrollo del conocimiento intercultural.
- Refuerza el carácter multidisciplinar del aula, incorpora textos literarios, elementos de historia, arte, etc.

¿Qué aprenden los niños durante el Juego dramático?

Los niños aprenden acerca de:

- Expresar con claridad y emoción sus ideas.
- La situación social que se está representando.
- Los roles y sus rasgos.
- Los problemas y conflictos propios de dichos roles.
- Las actitudes que las personas asumen en el marco de determinadas situaciones.
- La búsqueda en equipo de posibles soluciones.
- La interacción lingüística y la creación de una trama compartida.
- La reelaboración de experiencias personales.

Como señalamos, el contenido del Juego dramático puede surgir de situaciones de la vida cotidiana o de la fantasía.

Drama y teatro.

A menudo se tiende a confundir los conceptos drama y teatro. (Magaño, 1996) Hace constar que el teatro está más estrechamente vinculado con la idea de representación o puesta en escena ante un público, mientras que drama tiene más que ver con “hacer y realizar” y plantea, por lo tanto, una relación más directa con el mundo de la didáctica y la enseñanza enfocado desde la perspectiva del estilo comunicativo. Según (Almudena & Gómez, 2014), en las actividades dramáticas el alumno aporta su propia personalidad y experiencia en el proceso de aprendizaje, utilizando la capacidad innata en el ser humano para imitar, hacer gestos, proyectarse en otros personajes y expresar ideas a través del su cuerpo y de su voz.

La idea de drama se asocia a la acción que se desarrolla en el momento, por primera vez, y de manera irrepitible, mientras que el teatro estaría más relacionado con la representación de una obra escrita. Mediante el drama, el alumno puede experimentar con la lengua meta en actividades donde se desarrolle la habilidad de enfrentarse a situaciones reales de un modo diferente al de la memorización de diálogos procedentes de un libro.

El concepto tradicional de teatro, dicen (Almudena & Gómez, 2014), proyecta una representación en la que interesa el resultado final o espectáculo, mientras que el concepto que se propone como punto de partida de este estudio, juego dramático, plantea un proyecto de desarrollo de las destrezas orales en el que se busca potenciar la capacidad comunicativa del estudiante de lengua.

La dramatización como juego didáctico.

El juego dramático o dramatización reúne en las aulas las características de la libre expresión, creatividad y juego, debe ser siempre sugerido, constando con un clima de libertad y confianza, pero con unas reglas elegidas por los mismos niños y niñas que tienen que ser respetadas. (Carrasco, 2011) Dice que el juego dramático es un recurso didáctico, que nos da la oportunidad de vivir tras vidas, revelar partes de uno mismo o también tomar conciencia de uno mismo en otro papel.

Podemos decir que la dramatización o juego dramático, admite una triple conceptualización, así puede ser entendido como técnica, proceso de representación, o como operación mental.

Como técnica: Coordina todos los recursos que poseen los niños, de manera que produzca un aumento y uso de la comunicación.

Como proceso de representación de acciones vividas o imaginadas:

Manifestando sentimientos, emociones...concretamente comunicando algo al espectador.

Como operación mental: propicia la estructuración psíquica y se manifiesta en la forma de actuar.

De acuerdo a (Slade, 1978, pág. 54) si se observa a los niños, podemos darnos cuenta cómo crean y recrean constantemente ideas e imágenes que les permiten representar y entenderse a ellos mismos y sus visiones de la realidad. Éstas pueden captarse en su habla, en sus dibujos y pinturas, en sus trabajos manuales, en la música, la danza, la interpretación dramática y, desde luego, en el juego. Considera que el juego supone un auténtico medio de aprendizaje, un medio por el que exploran activamente diversas experiencias en diferentes casos. Éste puede servir de ayuda a los participantes para lograr una confianza en sí mismos y en sus capacidades. Un uso educativo del juego favorece el desarrollo integral del sujeto, ya que la capacidad lúdica se desarrolla articulando las estructuras psicológicas globales, no sólo cognitivas, sino afectivas y emocionales, con las experiencias sociales que cada uno tiene.

Dice (Slade, 1978, pág. 54) que el juego es el modo que tiene el niño de pensar, probar, relajarse, trabajar, recordar, competir, investigar, crear, ensimismarse. Si el juego es la manera normal que tiene el niño de vivir, constituye en tal caso el mejor modo de enfocar cualquier forma de educación”. En ese sentido, se conceptúa al juego dramático como una forma concreta del juego infantil que requiere de una edad más avanzada que la del juego simbólico. A través del juego dramático se pone de manifiesto la capacidad de elaboración, el conocimiento psicofísico que de sí tiene la persona, sus inhibiciones, el estado del lenguaje expresivo, corporal y verbal, su capacidad de integración social, etc. Conceptos como claridad verbal, tiempo, distribución espacial, evolución o relaciones. Están siempre presentes en la acción dramática, expresados además de forma espontánea por niños y jóvenes.

El teatro de aula como estrategia pedagógica.

Una actividad artística que respeta y potencia la expresividad de nuestros alumnos, que les hace saber que, además de la suya, existen otras opiniones igualmente respetables es el teatro; actividad artística que conjuga estas dos posturas el escuchar y el exponer, que son el eje de la convivencia y la ciudadanía.

El Teatro, que es, ante todo, diálogo, supone un reto, un estímulo, una transformación y aplausos. El niño de hoy necesita todo eso y mucho más para superar el handicap de la súper protección familiar, la pobreza de conseguir todos sus antojos, la soledad producida por largas horas ante el televisor, el agobio de las clases particulares, la angustia materna por no tener dinero para pagar el plazo de la lavadora, las riñas conyugales o la separación de sus padres. O para superar sus propios problemas, como pueden ser su timidez, torpeza, pereza, despiste, atolondramiento, inseguridad o miedo.

En algunos centros educativos se suele trabajar el Teatro con mucha dignidad, tanto por parte del profesorado como por monitores especializados, en horario extraescolar. A este tipo de actividad se conoce con el nombre de Aula de Teatro y acoge a alumnos con aptitudes dramáticas, dispuestos a todos los sacrificios por conseguir una brillante representación. Previas al Aula de Teatro y, ya dentro de las programaciones escolares, aparecen ejercicios de sicomotricidad, juegos dramáticos, etc., que damos por realizados desde el parvulario.

Lo que se ofrece en este Proyecto no es un Aula de Teatro convencional, sino Teatro de Aula, que presenta una filosofía, planteamientos y soluciones completamente distintos.

El teatro de aula es una estrategia pedagógica, lúdica, motivadora, transversal y multidisciplinar, que parte de la inmersión de un aula completa en un proyecto dramático. Diseñado principalmente para alumnos del nivel primario y secundario, pretende, no solamente potenciar cualidades específicas tradicionales, como pueden ser la expresión corporal, la memoria, el sentido espacial o la sensibilidad artística, cuanto aglutinar al colectivo de alumnos alrededor de una empresa que pertenece a todos y a cada uno.

En el Teatro del Aula todos los participantes han de ser protagonistas y autores porque es flexible y elástico y se valoran todas las opiniones. El Teatro de Aula no está programado tanto para realizar un estreno teatral espectacular, cuanto para ser vivido y asimilado durante el proceso de preparación. Su meta es el camino

a recorrer. No es una representación escénica que puede, incluso, no llegar sino el proceso que la ha generado.

El trabajo en equipo

El trabajo en equipo en el aula desde una perspectiva epistemológica.

En el ámbito educativo, a partir sobre todo de la influencia de algunos autores, se ha tenido en cuenta la influencia social sobre la formación del individuo y más en concreto se han diseñado metodologías de aprendizaje basadas en la aceptación de la realidad del grupo en el aula. Así se han trabajado la interacción social y la actividad colaborativa como motor del aprendizaje y del desarrollo cognitivo, ya que la interacción requiere un proceso de interiorización (Vigotsky, 1997) El Grupo viene a ser un conjunto de individuos que interactúan entre sí, que dependen unos de otros, que buscan cubrir necesidades que no satisfarían individualmente, que son conscientes de su relación interpersonal, que desarrollan un sentimiento de solidaridad, que comparten unos valores, que están limitados a la posibilidad de comunicarse cara a cara, cuya interrelación genera una estructura (normas, roles, estatus) para lograr un objetivo común.

Desde los primeros teóricos de la psicología social de los grupos como (Lewin, 1978) aparece el término de grupalidad, entendida como una característica cualitativa de la realidad grupal. (Back, 1981), por ejemplo, define el grupo en función de dos dimensiones. Una de ellas es la individuación o fuerza con que las normas del grupo regulan la interacción. En el caso de baja individuación los miembros del grupo tienen poca libertad individual y en caso de alta individuación son autónomos y competitivos. Los grupos poseen alta grupalidad cuando sus miembros tienen baja individuación.

Dimensiones del grupo

Nivel de grupalidad	Nivel de individuación
Alta grupalidad (+)	Baja individuación (-)
Baja grupalidad (-)	Alta individuación (+)

Fuente: *Elaborado por la autora en base a Back (1981)*

Sin embargo, (Ayestarán, 1996) dice, cuando los individuos se consideran centro, la grupalidad baja. La otra dimensión de la grupalidad, según (Back, 1981), corresponde a los esfuerzos realizados por los miembros del grupo en la tarea grupal. En caso de alta grupalidad los individuos se implican totalmente en las tareas grupales y en caso de baja grupalidad cada individuo se limita a la realización de sus propias tareas. Para (Tajfel, 1996) la grupalidad queda definida por la identidad social lograda a través del mecanismo cognitivo de la categorización y mediante la discriminación intergrupala. (Sorokin, 1928), traduce la distancia social en semejanza de atribución entre los componentes del grupo. La psicología social marxista incorpora en este terreno una significativa aportación: La actividad se constituye como elemento mediatizador de las relaciones interpersonales, de las metas a lograr por el grupo y del sistema de valores compartidos. La actividad es la síntesis entre conciencia y conducta. La actividad es un fenómeno de naturaleza social y no admite una reducción a la tarea o al resultado, ni a las emociones o a los pensamientos.

La grupalidad según (Poblete A. , 2000) puede considerarse, entonces, como un constructo multidimensional, cuyo núcleo es la identificación. La identificación incluye aspectos afectivos, cognitivos y comportamentales. Existen zonas de solapamiento con otros tres aspectos del grupo como son: la identidad (con fuerte carga cognitiva), la cohesión (con fuerte carga emocional) y la interdependencia (con gran carga conductual).

Respecto al concepto de equipo nos detendremos en resumir las características principales que encierra esta forma de enfatizar el término: Cuando hablamos de objetivos, nos referimos a orientación de los miembros del equipo a las metas grupales; cuando hablamos de comunicación y clima nos estamos refiriendo a relaciones interpersonales; cuando hablamos de identificación hablamos de valores compartidos, de coincidencia cognitiva y de cohesión.

Niveles de equivalencia: G=E

Grupo	Equipo
Objetivos	Orientación de los miembros del equipo hacia metas grupales.
Comunicación-clima institucional	Relaciones interpersonales.
Identificación institucional	Valores compartidos, coincidencia cognitiva y de cohesión

Fuente: Elaborado por la autora

De acuerdo a (Tannenbaum & Salas, 1992), los equipos son, como los grupos, sistemas sociales abiertos, complejos que deben realizar una serie de funciones, interdependientes sobre actividades y proyectos concurrentes en ocasiones y que se interrelacionan con otros sistemas del entorno. Según (Poblete & Garcia, 2005), los aspectos afectivos, la comunicación, la confianza, el estímulo mutuo, la consideración, hacen que las relaciones interpersonales sean especialmente cálidas.

Con respecto a las diferencias entre grupos y equipos, es difícil establecer la frontera entre grupo y equipo, sobre todo a nivel práctico. Sin embargo, hay distintos autores que resaltan diferencias entre grupos y equipos.

Fundamentos pedagógicos del trabajo en equipo en el aula.

El trabajo cooperativo en el aula aparece, así como un instrumento imprescindible para lograr aprendizajes significativos y un creciente interés por las materias estudiadas. Un instrumento que cuenta con una sólida fundamentación y una larga tradición de ensayos controlados que han mostrado también su validez para el tratamiento de los nuevos escenarios y retos educativos, como la creciente diversidad en el aula, la adquisición de competencias, etc.

Según (Vilches & Gil, 2011) de la Universidad de Valencia (España) existen múltiples estudios relacionados con el trabajo en grupo” (1992) el “Aprendizaje cooperativo” (1997), etc. Producto de ello, es la evidencia de la importancia que tiene entre los investigadores e innovadores, de las estrategias cooperativas en el aula para contribuir a crear un buen clima de aula y a mejorar el aprendizaje

en cualquier tipo de tarea o contenido de enseñanza, independientemente del nivel escolar.

Sin embargo, como se ha puesto de manifiesto en algunos trabajos, su utilización no es frecuente en las clases (Vilches & Gil, 2011). Cabe pues preguntarse por qué no se ha generalizado su uso en las aulas y por qué, incluso, se minusvalora y critica su utilización desde ciertos ámbitos. Así mismo un primer obstáculo que limita el uso del trabajo en equipos deriva de la lógica desconfianza del profesorado en que los alumnos puedan construir, por sí solos, todos los conocimientos que tanto tiempo y esfuerzo exigieron de los más relevantes especialistas. Es obvio que los estudiantes, por sí solos, no pueden construir todos los conocimientos que conforman el currículo. Pero esto no supone que se haya de recurrir necesariamente a la transmisión de dichos conocimientos ni que se haya de poner en cuestión las orientaciones constructivistas. Como es bien sabido, cuando alguien se incorpora a un equipo de investigadores, rápidamente puede alcanzar el nivel del resto del equipo. Y ello no mediante una transmisión verbal, sino abordando problemas en los que quienes actúan de directores/formadores son expertos.

La propuesta de organizar el aprendizaje como una construcción de conocimientos responde a esta situación, es decir, a una indagación en dominios conocidos por el "director de investigaciones" y en la que los resultados parciales, obtenidos por un equipo de estudiantes, pueden ser reforzados, matizados o puestos en cuestión, por los obtenidos por otros equipos y por la comunidad de expertos representada por el profesorado.

Como señalan (Vilches & Gil, 2011) que el trabajo en equipos conlleva un papel orientador sobre cada alumno, ayudando a superar los errores personales y enriqueciendo los planteamientos individuales iniciales a través de lo que podemos denominar "fecundación cruzada de ideas". Y el profesor juega un papel relevante en esta labor orientadora, como experto en la problemática abordada. La guía del profesor está ya presente en la programación misma de las actividades a proponer a los grupos de alumnos: no es posible un trabajo

cooperativo de (re)construcción de conocimientos si no existe un plan adecuado para orientar dicho trabajo.

Como señalan (Driver & Oldham, 1986), quizás la más importante implicación de las orientaciones constructivistas, en las que se enmarcan las propuestas de trabajo cooperativo, sea concebir el currículo no como un conjunto de conocimientos y competencias, sino como el programa de actividades mediante el cual dichos conocimientos y competencias puedan ser construidos y adquiridos.

Teorías relacionadas con el problema de la investigación.

El trabajo en equipo en el aula desde el aprendizaje significativo.

Por aprendizaje significativo se entiende a la incorporación de la nueva información a la estructura cognitiva del individuo. Esto creará una asimilación entre el conocimiento que el individuo posee en su estructura cognitiva con la nueva información, facilitando el aprendizaje. El conocimiento no se encuentra así por así en la estructura mental, para esto ha llevado un proceso ya que en la mente del hombre hay una red orgánica de ideas, conceptos, relaciones, informaciones, vinculadas entre sí y cuando llega una nueva información, ésta puede ser asimilada en la medida que se ajuste bien a la estructura conceptual preexistente, la cual, sin embargo, resultará modificada como resultado del proceso de asimilación.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, es una de las teorías cognitivas elaboradas desde posiciones organicistas. Según (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1978), asumen que la propuesta de Ausubel “está centrada en el aprendizaje producido en un contexto educativo, es decir en el marco de una situación de interiorización o asimilación a través de la instrucción”. Con base en lo anterior, se reconoce la importancia de la teoría en el ámbito de la educación.

Ausubel desarrolló una teoría sobre la interiorización o asimilación, a través de la instrucción, de los conceptos verdaderos, que se construyen a partir de conceptos previamente formados o descubiertos por la persona en su entorno. Como aspectos distintivos de la teoría está la organización del conocimiento en

estructuras y las reestructuraciones que se producen debido a la interacción entre esas estructuras presentes en el sujeto y la nueva información. Ausubel considera que para que esa reestructuración se produzca se requiere de una instrucción formalmente establecida, que presente de modo organizado y preciso la información que debe desequilibrar las estructuras existentes. La teoría toma como punto de partida la diferenciación entre el aprendizaje y la enseñanza.

Según (Pozo, 1998), considera a la teoría del aprendizaje significativo como una teoría cognitiva de reestructuración en la que es el propio individuo-organismo el que genera y construye su aprendizaje. El origen de la Teoría del Aprendizaje Significativo está en el interés que tiene Ausubel por conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, que se pueden relacionar con formas efectivas y eficaces de provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de dotar de significado individual y social.

Ausubel considera que toda situación de aprendizaje contiene dos dimensiones, que pueden ubicarse en los ejes vertical y horizontal.

- a. La dimensión representada en el eje vertical hace referencia al tipo de aprendizaje realizado por el alumno, es decir, los procesos mediante los que codifica, transforma y retiene la información, que iría del aprendizaje meramente memorístico o repetitivo al aprendizaje plenamente significativo.
- b. La dimensión representada en el eje horizontal hace referencia a la estrategia de instrucción planificada para fomentar ese aprendizaje, que iría de la enseñanza puramente receptiva, en la que el profesor o instructor expone de modo explícito lo que el alumno debe aprender a la enseñanza basada en el descubrimiento espontáneo por parte del alumno.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje suelen distinguirse tres sistemas de motivación del alumno para el aprendizaje, y de organización de la docencia por parte del profesor, que vienen determinados por el valor que se le atribuye a alcanzar determinadas metas y por el tipo de interacción que se establece entre los alumnos. Son el sistema individualista, el sistema competitivo y el sistema cooperativo (Johnson & Johnson, 1985)

- a. En el sistema individualista, cada alumno trabaja para conseguir su meta al margen de los compañeros, pero sin que esto influya en la consecución de sus propias metas a cada uno de los demás. El estudiante suele proponerse como metas avanzar en su aprendizaje y satisfacer a los adultos relacionados con sus estudios, generalmente padres y profesores. Las causas de su éxito en los estudios las atribuye a su esfuerzo (motivación interna) y a sus cualidades y habilidades propias (motivación externa). Las expectativas futuras en el estudio dependen solamente de él. No tiene interacciones con los compañeros en relación al aprendizaje.
- b. En el sistema competitivo: Cada alumno trabaja de manera independiente para alcanzar su meta, consciente de que ello supone que los demás compañeros no han de alcanzar la suya. Cada estudiante se propone, pues, como finalidad el quedar mejor que los demás en aquellos aspectos que se tienen en cuenta en la evaluación. La causa de su éxito en los estudios la atribuye a que él ganará (motivación externa) pues reconoce que posee unas cualidades y habilidades superiores a las de los compañeros. Las expectativas futuras dependen de esta percepción que hace de la propia valía personal. No interacciona con los compañeros en temas referentes al estudio.
- c. En el sistema cooperativo: Cada alumno alcanza la meta que se ha propuesto en la medida en que los compañeros de su grupo alcanzan las suyas. El estudiante suele proponerse dos metas: por una parte, conseguir algo personal útil incrementando la propia competencia y, por otra, contribuir a que los compañeros también lo logren. La causa de su éxito en el trabajo de clase la atribuye tanto a su esfuerzo personal (motivación interna) como al esfuerzo realizado por los compañeros del grupo. Las expectativas futuras se fundamentan en el convencimiento de que todos tienen algo que aportar a los demás. La interacción con los compañeros es fundamental por los beneficios que obtienen en la elaboración y construcción del conocimiento.

De los tres sistemas de motivación del alumno para el aprendizaje y de organización de la docencia por parte del profesor parece que el que aporta

mejores resultados a los alumnos es el sistema cooperativo. Algunas de las aportaciones que hacen (Johnson & Johnson, 1985) tras sus investigaciones en este campo, resaltadas por (Coll & Colomina, 2001), afirman que el sistema cooperativo produce mejores rendimientos que el sistema individualista y que el sistema competitivo, el sistema cooperativo aun compitiendo con otros grupos de compañeros es superior al sistema competitivo, y el sistema cooperativo sin competir con otros grupos de compañeros es superior al sistema cooperativo compitiendo con grupos de compañeros.

Teoría del aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson.

De acuerdo a (Johnson, Holubec, Edythe J., & Johnson, Roger T, 1999), el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada teoría alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación de “10” que sólo uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos.

Según (Johnson, Holubec, Edythe J., & Johnson, Roger T, 1999) afirma, que la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. Asumen que el aprendizaje cooperativo comprende dos tipos de grupos de aprendizaje:

a. Los grupos formales de aprendizaje cooperativo:

Funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase. En estos grupos, los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada. Cualquier tarea, de cualquier

materia y dentro de cualquier programa de estudios, puede organizarse en forma cooperativa. Cualquier requisito del curso puede ser reformulado para adecuarlo al aprendizaje cooperativo formal.

Cuando se emplean grupos formales de aprendizaje cooperativo, el docente debe:

- (a) Especificar los objetivos de la clase,
- (b) Tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza,
- (c) Explicar la tarea y la interdependencia positiva a los alumnos,
- (d) Supervisar el aprendizaje de los alumnos e intervenir en los 5 grupos para brindar apoyo en la tarea o para mejorar el desempeño interpersonal y grupal de los alumnos.
- (e) Evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a determinar el nivel de eficacia con que funcionó su grupo.

Los grupos formales de aprendizaje cooperativo garantizan la participación activa de los alumnos en las tareas intelectuales de organizar el material, explicarlo, resumirlo e integrarlo a las estructuras conceptuales existentes.

b. Los grupos informales de aprendizaje cooperativo:

Según (Johnson, Holubec, Edythe J., & Johnson, Roger T, 1999) estos grupos “operan durante unos pocos minutos hasta una hora de clase. La actividad de estos grupos informales suele consistir en una charla de tres a cinco minutos entre los alumnos antes y después de una clase, o en diálogos de dos a tres minutos entre pares de estudiantes durante el transcurso de una clase magistral. Al igual que los grupos formales de aprendizaje cooperativo, los grupos informales le sirven al maestro para asegurarse de que los alumnos efectúen el trabajo intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar el material a las estructuras conceptuales existentes durante las actividades de enseñanza directa”.

¿Cómo se logra la cooperación?

Según (Johnson, Holubec, Edythe J., & Johnson, Roger T, 1999) para organizar y desarrollar una filosofía de trabajo cooperativo, el docente debe saber cuáles son las características del aprendizaje cooperativo.

¿Qué es el trabajo en equipo?

Según (López, 2009) “el trabajo en equipo o cooperativo es posible en el marco de una gestión educativa estratégica. El conocimiento integrado - interdisciplinar y la capacidad de liderazgo para gestionar, tomar decisiones y comprometerse creadoramente con las personas, en ser mejores personas; contribuye a que el ambiente organizacional cooperativo se consolide y proyecte hacia la comunidad. La formación y la participación son fundamentales”. Los profesores deben adoptar de forma colectiva acuerdos que promuevan el desarrollo de la colaboración en sus centros, como mantener actitudes dialogantes con el resto de compañeros o impulsar el desarrollo de organizaciones docentes de tipo horizontal.

En este sentido, la comunicación es el elemento integrador intercultural capaz de generar cooperación en los compromisos, la iniciativa, y la apertura, para asumir los retos. Entonces el profesorado investigador en lo personal y en lo cooperativo, podrá asumir el liderazgo capaz de interpretar la realidad educativa y responder a los desafíos y problemas ambientales.

El trabajo en equipo es el logro de las metas de trabajo como resultado de la influencia recíproca, el diálogo, el consenso, la interdependencia positiva y el compromiso, superando la competencia y el individualismo. El trabajo en equipo es una estrategia de aprendizaje viable para la gestión pedagógica del trabajo docente en las instituciones educativas porque desarrolla la comunicación y el liderazgo directivo, capaz de motivar la participación de los estudiantes y docentes y promover su empoderamiento de la gestión pedagógica, construye una cultura organizativa compartida y establece un clima organizativo favorable al aprendizaje.

La promesa de búsqueda

En la literatura revisada encontramos los términos colaboración y cooperación estrechamente ligadas por lo que conviene hacer una distinción precisa al respecto. "... Según (Imbernón, 1999, pág. 190) entendemos por colaboración la relación que existe entre los miembros de un grupo que trabaja conjuntamente y a pesar de que el resultado del trabajo es único, los intereses que los mueven y las metas a conseguir pueden ser diferentes. Por el contrario, nos referimos a cooperación cuando la relación establecida está guiada por las mismas expectativas de conseguir un único fin". Imbernón, respecto al término cooperación, dice que el trabajo en equipo basado en esta relación es mucho más rico y favorece más la creación de un clima de igualdad, responsabilidad y comunicación deliberativa" (Imbernón, 1999, pág. 190)

Por su parte, (Johnson, D W; Johnson, R; Smith, K, 1991) con su propuesta de trabajo cooperativo, destaca los elementos del trabajo y sus logros, enunciados como "La promesa de búsqueda", debido a que la actitud cooperativa es una búsqueda constante de lo trascendente con los compañeros de grupo en toda misión." La promesa de búsqueda es la satisfacción que brinda el trabajo en equipo tanto en términos de respuesta a los esfuerzos, a las relaciones positivas y a la salud psicológica.

La promesa de búsqueda

ESFUERZO POR ALCANZAR	RELACIONES POSITIVAS	SALUD PSICOLÓGICA
Logro	Espíritu de cuerpo, cohesión	Inteligencia emocional
Retención a largo plazo	Convivencia	Habilidades sociales
Alto nivel de razonamiento	Heterogeneidad	Autoestima
Motivación intrínseca	Apoyo académico	Identidad compartida
Tarea en el comportamiento	Apoyo personal	Manejo del stress

Fuente: Johnson, Johnson y Smith (1997: 25)

Características de los grupos cooperativos

Según (Johnson & Johnson, 1985), los grupos cooperativos se caracterizan por cinco aspectos esenciales: La interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción promotora, las habilidades sociales y el procesamiento grupal.

a. La interdependencia positiva entre objetivos, recursos y roles. Consiste en la percepción de que uno está vinculado con otros de manera tal que uno no puede tener éxito si es que los demás no lo tienen; y que los beneficios del trabajo de los compañeros de grupo benefician a uno mismo de la misma manera como el trabajo propio beneficia al grupo. La interdependencia positiva hacia la meta (objetivos definidos, conocidos, compartidos por todos los miembros del grupo) o las metas de trabajo mutuo, estructuran cada actividad cooperativa, para lo cual se dividen las tareas que van a desarrollar como grupo, cada quien hace lo suyo para beneficio de todos. La interdependencia de recursos, donde los recursos se distribuyen y los miembros tienen la responsabilidad de cuidarlos. Puede reforzarse incorporando recompensas conjuntas para que el grupo perciba el éxito como fruto del esfuerzo de cada uno y sienta que el trabajo en conjunto es efectivo y desarrollen el sentimiento de pertenencia al grupo; y también optando por asignar roles complementarios, creando situaciones de turnos y control de tiempos.

b. La responsabilidad individual y grupal respecto al logro de los objetivos contribuye a la valoración personal. Se organizan para fortalecerse académica y afectivamente. Los miembros del grupo necesitan saber: (i) quién necesita más asistencia, soporte y ánimo para completar la tarea y (ii) que ellos no podrán “recostarse” en el trabajo de los otros. El propósito es hacer de cada miembro un individuo más fuerte para su propio beneficio, aprenden juntos que rinden cada vez mejor como individuos. Para asegurarse de que cada miembro ha sido reforzado, cada quien es considerado por separado

individualmente responsable de compartir su trabajo. La responsabilidad es compartida.

c. La interacción cara a cara. Es la interacción social e intercambio verbal las que posibiliten la organización y el funcionamiento efectivos para alcanzar sus metas como grupo cooperativo. Se asegura el éxito de todos a través de la ayuda, la asistencia, el soporte, el ánimo y la celebración de los esfuerzos. La proximidad y el diálogo permiten desarrollar dinámicas de ayuda, apoyo y refuerzo. Adquiriendo un compromiso personal y cooperativo, unos con otros y en relación con los objetivos.

d. El uso apropiado de habilidades de cooperación y de trabajo en grupo. Contribuir al éxito del esfuerzo cooperativo requiere de habilidades interpersonales y de pequeños grupos. El liderazgo, la toma de decisiones, el construir sobre la base de la confianza, la comunicación y las habilidades de manejo de conflictos deberán ser enseñadas con tanto propósito y precisión como las habilidades académicas para que el grupo funcione en una organización cooperativa.

e. Desarrollo de la conciencia del propio funcionamiento como grupo o procesamiento grupal, Consiste en la reflexión, discusión y evaluación del logro de las metas y de los procesos que los miembros del grupo están utilizando para mejorarlos. Los grupos cooperativos deben:

(a) Describir qué acciones realizadas por el grupo han permitido asegurar que todos los miembros del grupo están alcanzando niveles de logro y manteniendo relaciones efectivas de trabajo de grupo y cuáles no y

(b) tomar decisiones acerca de qué conductas mantener y cuáles cambiar. El procesamiento en grupo permitirá tomar conciencia de los procesos y productos de su trabajo.

Los grupos cooperativos trabajan juntos para lograr objetivos comunes. Alcanzan resultados esperados, con relaciones positivas, inteligencia emocional y habilidades sociales; en una interacción que los promueve con la

mediación docente; en el marco de una interdependencia positiva. Las características del grupo cooperativo son las siguientes:

- a. Esfuerzo para alcanzar: Logros de trabajo, capacidad de retención, alto nivel de razonamiento, motivación intrínseca, tarea para mejorar el comportamiento.
- b. Relaciones positivas: espíritu de cuerpo, cohesión, convivencia, heterogeneidad, apoyo académico y apoyo personal.
- c. Salud psicológica: inteligencia emocional, habilidades sociales, autoestima, identidad compartida, manejo del estrés.

Las condiciones para el trabajo cooperativo favorecen el desarrollo potencial del grupo. La interdependencia positiva entre objetivos, recursos y roles, la responsabilidad compartida, la interacción personal y el compromiso con el logro de los objetivos, liderazgo, comunicación y toma de decisiones, manifiestos en la inteligencia emocional y las habilidades sociales, el procesamiento grupal y la evaluación del desempeño, son índices de un grupo que madura hacia la cooperación. Sin embargo, es necesario recordar que los grupos cooperativos son guiados por la misión y valores trascendentes.

CAPÍTULO III

3. RESULTADOS, DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y DISEÑO DE LA PROPUESTA

3.1. Resultados y discusión de la investigación

Tabla 1: Acerca del trabajo en equipo

DESCRIPCIÓN	SIEMPRE		ALGUNAS VECES		NUNCA		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Cuando trabaja en equipo le agrada construir, inventar ideas, ejemplos sobre lo leído.	05	20	03	12	17	68	25	100
Cuando trabaja en equipo con sus compañeros aporta y participa con ideas, ejemplos y experiencias personales	04	16	02	08	19	76	25	100
Cuando trabaja en equipo sabe sintetizar y analizar adecuadamente los datos relevantes del texto leído	04	16	02	08	19	76	25	100
El estudiante analiza y sintetiza la información mejor cuando trabaja en equipo.	07	28	04	16	14	56	25	100

Fuente: Elaborado por la autora de la investigación.

Interpretación y discusión:

- En el cuadro, acerca del trabajo en equipo, el 68% asume que no le agrada construir, inventar ideas, ejemplos sobre lo leído.
- El 76% de los estudiantes cuando trabaja en equipo no aporta y participa con ideas, ejemplos y experiencias personales.
- El 76% de los estudiantes encuestados responde que cuando trabaja en equipo no sabe sintetizar y analizar adecuadamente los datos relevantes del texto leído.
- Cuando trabaja en equipo, al 56% de los estudiantes no analiza o sintetiza la información adecuadamente.

Según los resultados obtenidos en el cuestionario se observa que en la institución educativa los estudiantes en un 76% no se sienten satisfechos al trabajar en equipo, no comparten ideas ni opiniones; así mismo no sabe sintetizar y analizar adecuadamente los datos relevantes del texto leído. Por consiguiente estos resultados no guardan relación con las teorías de (Johnson, D W; Johnson, R; Smith, K, 1991) con su propuesta de trabajo cooperativo, destaca los elementos del trabajo y sus logros, enunciados como “La promesa de búsqueda”, debido a que la actitud cooperativa es una búsqueda constante de lo trascendente con los compañeros de grupo en toda misión.” La promesa de búsqueda es la satisfacción que brinda el trabajo en equipo tanto en términos de respuesta a los esfuerzos, a las relaciones positivas y a la salud psicológica.

Tabla 2: Acerca del desarrollo de habilidades del asertividad

DESCRIPCIÓN	SIEMPRE		ALGUNAS VECES		NUNCA		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
El estudiante hace su exposición cuando le corresponda su turno.	08	32	06	24	11	44	25	100
El estudiante considera que el aporte de los demás integrantes del equipo es sumamente importante para él	11	44	09	36	05	20	25	100
El estudiante interactúa con sus compañeros del equipo para sacar los trabajos adelante.	06	24	07	28	12	48	25	100
El estudiante tiene problemas para integrarse al equipo y trabajar adecuadamente.	12	48	08	32	05	20	25	100

Fuente: Elaborado por la autora de la investigación

Interpretación y discusión:

- Del total de encuestados el 44% cuando hace su exposición no tiene problemas, ya que respeta el turno que le corresponde.
- El 44% considera que el aporte de los demás integrantes del equipo si es sumamente importante para él. En cambio, el 28% piensa que no.

- Al 48% no le gusta interactuar con sus compañeros para sacar los trabajos adelante. En cambio, el 28% de los encuestados asume que siempre considera que interrelacionarse con los demás es importante.
- El 48% de los estudiantes manifiesta que si tiene problemas para integrarse al equipo y trabajar adecuadamente.

Un 44% consideran que la aportación de todos en el equipo de trabajo es importante, sin embargo un 48% muestra temor en expresarse libremente dentro del equipo de trabajo. Por consiguiente los resultados obtenidos guarda relación con (Johnson, Holubec, Edythe J., & Johnson, Roger T, 1999), el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada teoría alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación de “10” que sólo uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos.

Tabla 3: Acerca del desarrollo actitudinal

DESCRIPCIÓN	SIEMPRE		ALGUNAS VECES		NUNCA		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Sus actividades diarias en el aula, lo hace con responsabilidad y Honestidad	05	20	05	20	15	60	25	100
Tiene paciencia con sus compañeros de clase.	08	32	04	16	13	52	25	100
Se siente bien cuando trabaja en equipo	08	32	06	24	11	44	25	100
Expone sus ideas y sus creencias a pesar de las opiniones contrarias.	06	24	06	24	13	52	25	100

Fuente: Elaborado por la autora de la investigación

Interpretación y discusión:

- Del total de estudiantes encuestados el 60% asume que sus actividades diarias en el aula, no las hace con responsabilidad y honestidad, a ello se complementa el otro 20% que asume que a veces realiza tal acción. Esa posición actitudinal responde a que desconfía de la honestidad de los demás.
- El 52% asume que no tiene paciencia con sus compañeros de clase. Se irrita o se pelea con los demás. Solo el 32% asume siempre la actitud de tener paciencia ante sus compañeros.
- El 44% considera que no se siente bien o a gusto cuando trabaja en equipo. Solo el 32% asume que si se siente bien.
- Ante la pregunta de si expone sus ideas y sus creencias a pesar de las opiniones contrarias. El 52% responde negativamente. Solo el 24% asume positivamente la respuesta.

Del total de estudiantes encuestados, un 65%, **acerca del desarrollo actitudinal**, se sienten sin responsabilidad, disgustados al trabajar en equipo no confían en sus compañeros y a su vez no tienen paciencia y se irritan fácilmente. Por lo general estos resultados no guardan relación con el sustento teórico de David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999) sostienen que la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo.

Tabla 4: Fluidez en la expresión corporal

¿Cuál es el nivel en la habilidad de fluidez de expresión corporal de los estudiantes?		
APTITUD	f.	%
Excelente	05	20
Medio	05	20
Bajo	15	60
TOTAL	25	100

Fuente: Elaborado por la autora de la investigación

Interpretación y discusión:

- En el cuadro N° 04 se puede percibir que el 60% de los encuestados tienen un bajo nivel de desarrollo de su habilidad de fluidez de expresión corporal; en tanto que (05) que equivalen al 20% tienen un nivel medio; y el otro 20% (05) de estudiantes tienen un nivel excelente. De estos resultados se deriva la urgente necesidad de desarrollar un conjunto de estrategias para mejorar la expresión corporal en los estudiantes.

Según el resultado obtenido que **la fluidez en la expresión corporal** es baja, se corrobora con la aportación teórica de (Angeles & Garcia, 2007), la relación entre juego y aprendizaje es natural; los verbos “jugar” y “aprender” confluyen. Ambos vocablos consisten en superar obstáculos, encontrar el camino, entrenarse, deducir, inventar, adivinar y llegar a ganar... para pasarlo bien, para avanzar y mejorar. La diversión en las clases debería ser un objetivo docente. La actividad lúdica es atractiva y motivadora, capta la atención de los alumnos hacia la materia, bien sea para cualquier área que se desee trabajar. Los juegos requieren de la comunicación y provocan y activan los mecanismos de aprendizaje.

Tabla 5: Niveles de divergencia, flexibilidad y sensibilidad creativa

Índices Características	Siempre		Algunas veces		Nunca		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Es poco afectivo, tolerante de las ideas de los demás, carece de argumentos para defender sus ideas.	05	20	05	20	15	60	25	100
Organiza los hechos, tiene la capacidad de modificación, de variación en comportamientos, actitudes, objetos, objetivos y métodos	08	32	04	16	13	52	25	100
Tiene espíritu crítico, reflexiona, reconsidera los pensamientos.	08	32	04	16	13	52	25	100
Reflexiona y analiza desde diversos puntos de vista y ópticas	06	22	06	20	13	52	25	100
Analiza lo opuesto, para visualizar lo diferente, para contrariar el juicio, para encontrar caminos diferentes.	05	20	05	20	15	60	25	100

Fuente: Elaborado por la autora de la investigación

Interpretación:

- Según el cuadro N° 05 acerca de los niveles de divergencia, flexibilidad y sensibilidad creativa en los estudiantes, se tiene que el 60% no es afectivo, no tolera las ideas de los demás, carece de argumentos para defender sus ideas.
- El 52 % no organiza los hechos, no tiene la capacidad de modificación, de variación en comportamientos, actitudes, objetos, objetivos y métodos.
- El 52% no tiene espíritu crítico, no reflexiona, no reconsidera los pensamientos.
- El 52% tiene deficiencias para reflexionar y analizar desde diversos puntos de vista y ópticas.

- El 60% no sabe analizar lo opuesto, para visualizar lo diferente, para contrariar el juicio, para encontrar caminos diferentes.

Según los resultados obtenidos en los **niveles de divergencia, flexibilidad y sensibilidad creativa** no guarda relación con la teoría de (Vigotsky, 1997) El Grupo viene a ser un conjunto de individuos que interactúan entre sí, que dependen unos de otros, que buscan cubrir necesidades que no satisfarían individualmente, que son conscientes de su relación interpersonal, que desarrollan un sentimiento de solidaridad, que comparten unos valores, que están limitados a la posibilidad de comunicarse cara a cara, cuya interrelación genera una estructura (normas, roles, estatus) para lograr un objetivo común.

3.2. Diseño de la propuesta

3.2.1. Presentación.

El juego didáctico, surge como una estrategia pedagógica que posibilita abordar la expresión oral, escrita y corporal, para que los estudiantes manifiesten abiertamente sus sentimientos y formas de pensar. En el presente trabajo de investigación, se planearon estrategias de trabajo en equipo para incorporar el teatro al quehacer del aula. Para efectos de desarrollar la propuesta, se delinearon tres estrategias pedagógicas y se enunciaron los propósitos para cada una de ellas, así como sus respectivos planes de intervención.

3.2.2. Fundamentación teórica

Durante los últimos años, se ha venido observando que la mayoría de docentes no aplican o no cuentan con estrategias para la enseñanza aprendizaje en el área de comunicación, el trabajo en equipo lo realizan de una manera rutinaria, sin embargo los estudiantes se sienten aburridos porque solamente uno de ellos es quién realiza el trabajo, evitando que los integrantes del grupo participen activamente y compartan con ideas y

opiniones sobre el tema que realizan. Por lo tanto en la presente investigación se presenta el diseño y propuesta del juego didáctico como estrategia pedagógica que posibilita abordar la expresión oral, escrita y corporal, para que los estudiantes manifiesten abiertamente sus sentimientos y formas de pensar.

Una de las respuestas que encontramos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del trabajo en equipo es mediante el juego didáctico. Es por eso, que se ha diseñado y propuesto el juego didáctico como estrategia pedagógica, a través de estrategias y sesiones de aprendizaje que hará que el estudiante se sienta en confianza a socializar con sus compañeros y permitiendo que la clase sea más dinámica y divertida.

Todo lo anterior nos ha permitido llegar a la conclusión de que se puede aprender más eficazmente a través del juego didáctico.

¿Cuál es la concepción de aprendizaje que subyace en esta propuesta didáctica? Naturalmente, esta concepción ha sido vastamente comentada y analizada en distintos trabajos y en investigaciones llevadas a cabo por especialistas en el tema, según (Johnson, Holubec, Edythe J., & Johnson, Roger T, 1999) afirma, que la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo y que el juego didáctico permite el desarrollo de habilidades cognitivas, el rol protagónico del estudiante y el carácter orientador de la tarea del profesor, factores de cuya concurrencia depende el aprendizaje a través de estrategias, precisan del predominio de una concepción cognitivo-constructivista del proceso de aprender.

3.2.3. Objetivo general

Diseñar el juego didáctico como estrategia de enseñanza para fomentar el trabajo en equipo en el área de comunicación en los estudiantes del segundo grado “A” del nivel de educación primaria de la Institución

educativa N° 18002 “María Auxiliadora” del distrito y provincia de Chachapoyas, región Amazonas.

3.2.4. Objetivos específicos.

- a. Crear en el aula un marco de convivencia agradable entre los compañeros y entre éstos y el profesor.
- b. Fomentar hábitos de conducta que potencien la socialización, la tolerancia y la cooperación entre los estudiantes a través del teatro dramático de aula.
- c. Aprender a utilizar el teatro dramático de aula como instrumento de comprensión y análisis de su realidad.
- d. Conocer su propia voz y utilizar la palabra para educar su expresión verbal, escrita y corporal, a fin de que los estudiantes manifiesten abiertamente su creatividad, sus sentimientos y formas de pensar

3.2.5. Aspecto organizativo de la Propuesta

Este presente estudio se caracteriza por el desarrollo de tres estrategias de enseñanza – aprendizaje distribuidas en SIETE sesiones de aprendizaje; en la primera estrategia: **“El teatro como una estrategia pedagógica”**, encontramos tres fases que se son desarrolladas en tres sesiones de 120 minutos cada sesión, la segunda estrategia: **“El juego teatral como herramienta creativa en la expresión escrita”**, consta de tres sesiones de 90 minutos cada sesión y la tercera estrategia: **“Creando cuentos haciendo cadenas”**, consta de una sesión de aprendizaje de 120 minutos; así mismo la propuesta tendrá una duración de 06 meses.

A continuación se detalla:

ESTRATEGIA 01: El teatro como una estrategia pedagógica

Primera Fase

Exploración y creatividad teatral.

Para esta primera fase, los estudiantes del segundo grado “A” del nivel primario de la Institución Educativa N° 18002, “María Auxiliadora” de la ciudad de Chachapoyas, realizarán tres tipos de actividades interrelacionadas entre sí: Elaborar máscaras (con periódico, cartón, cartulina, etc.), crear personajes y alrededor de éstos idear historias. El propósito de esta fase es la de generar una dinámica significativa donde los niños puedan expresar sus emociones, sus pensamientos, a través de los personajes que ellos mismos idearon y así lograr detectar sus intereses y potenciar sus aptitudes expresivas.

La construcción de los personajes y de las historias que ellos mismos construyen, constituye para los niños una forma diferente de abordar el trabajo en el aula; ya que se sienten motivados y muy implicados con sus personajes, lo que genera un ambiente agradable y propicio para la creación.

Para la creación de personajes es necesario que los niños realicen varios ejercicios de caracterización; ya que al representar las historias de sus personajes estas no deben ser estáticas, sino por el contrario, se deben expresar o caracterizar a través de la voz, el gesto y el movimiento corporal que, deben tener relación con el personaje que se representa.

Es necesario entonces realizar juegos dramáticos en los que los niños elijan un personaje de T.V, observen sus características físicas, emocionales actitudinales y luego lo imiten; de esta forma los niños descubrirán que los personajes tienen vida propia y diferentes formas expresivas. Para los niños es más fácil hacer esta caracterización a través de sus personajes favoritos, porque se sienten cercanos al personaje.

En la expresión escrita, los niños crearan historias para sus personajes. En un comienzo éstas no tienen una secuencia espacio temporal, no se desarrollan en ellas una trama, simplemente se enuncian situaciones vividas por los personajes: Por ejemplo: “los Power Ranger enfrentan al enemigo”, pero se desconoce el por qué se generaba este enfrentamiento,

ya que no se evidencia el conflicto. Las historias también carecen de finales acordes con las situaciones enunciadas.

Para darle una mejor estructura a las historias, lo que implica desde el punto de vista de (Eines & Mantovani, A., 1997), “que los niños tomen conciencia de la existencia de un estado inicial transformado por una dinámica de sucesos que conduce a un estado final”, los niños comenzarán a escribir diarios como acumuladores de sus experiencias impactantes, agradables y desagradables.

En sus primeros escritos diarios los niños enumeran actividades cotidianas como: “me levanté me desayuné, llegué al colegio, hice tareas...” y esto lo escribirán todos los días de modo que no halla casi ninguna diferencia entre un día y otro. Se hace necesario leer diarios literarios donde se muestren otras formas de expresar, abordar y escribir un diario.

A partir de estas lecturas los niños comenzarán a escribir sobre hechos significativos y en algunos casos le colocarán un título que enmarqué la vivencia diaria: “el día que me caí”. La escritura de los diarios posibilita la contextualización de las historias para las obras de teatro, pues en los mismos se describían lugares, situaciones y personajes: “Cada niño escribirá su texto, contando su propio acontecimiento, escogiendo libremente el destinatario; cada niño muestra y cuenta su propia afectividad y sobre todo las expectativas de unos y otros que son muy diferentes de aquellos que acompañan a la redacción”, de alguna manera, al igual que lo expresan (Eines & Mantovani, A., 1997), se puede ratificar así la riqueza de conocimiento que encierra el escrito de cada niño.

Para esta fase del proyecto los niños elaborarán títeres de guante, los caracterizarán y crearán para ellos historias y situaciones. Los títeres motivan mucho a los niños, pareciera que a través de éstos pudieran exteriorizar y plasmar sus deseos y sus fantasías. A las niñas, por ejemplo, dice (Cortés, s/f) les gusta que sus títeres representen princesas y cuando se les pregunta por qué prefieren estos personajes, contestan “a mí me gustaría vestirme así” “me gustaría vivir en un palacio y ser tan bonita”. A

su vez, dice (Cortés, s/f) los niños prefieren los personajes guerreros, combatientes y con mucha fuerza como los Power Rangers y los Dragon Ball, a través de sus títeres logran poner en acción toda su imaginación. Después de interactuar con las representaciones teatrales y los títeres se pasa a la segunda fase del proyecto.

SESION DE APRENDIZAJE N° 01

“Expresamos con nuestra voz y con nuestro cuerpo”

1. PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias/Capacidades	Desempeños	¿Qué nos dará evidencias de aprendizaje?
<p>Se comunica oralmente en su lengua materna. Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica.</p>	<p>Emplea recursos no verbales (gestos y movimientos corporales) y paraverbales (pronunciación entendible) para apoyar lo que dice en situaciones de comunicación no formal.</p>	<p>Expresión oral, corporal y gestual</p>

2. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán en esta sesión?
<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar las Máscaras, títeres • Telas • Teatrín • Equipo de sonido, CDS. • Objetos pequeños y variados 	<ul style="list-style-type: none"> • Máscaras • Títeres • Lápiz, hojas y borrador. • Plumones, papelotes y cinta adhesiva. • Objetos • Bolsa con papelitos

3. MOMENTOS DE LA SESIÓN

INICIO	Tiempo Aproximado: 25 min.
<p><u>En grupo clase</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente da la bienvenida a los estudiantes. • Se invita a los estudiantes, a sentarse en el suelo, cerrar los ojos y escuchar los sonidos ambientales. En un primer momento, en medio minuto, se les dice que oigan y cuenten el número de sonidos distintos que han escuchado. Luego, se les pregunta ¿Cuántos sonidos se escucharon? ¿Seis, siete, diez? Una vez que haya pasado este tiempo, los estudiantes, a la señal de la docente, se desplazarán por el aula o sala emitiendo e imitando el sonido previamente elegido. Deberán de agruparse entonces en torno a un sonido semejante sin dejar de emitir el suyo propio. Si alguno emite un sonido distinto al de los demás o se ha formado un grupo muy pequeño, la docente lo integrará en otro grupo. • Se propone a los estudiantes una siguiente dinámica LA PESTE, lo que se pretende es desarrollar la atención auditiva, así como ejercitar la disminución de la velocidad en los desplazamientos. Para ello se utilizarán telas para vendar los ojos de los estudiantes. 	

- Al terminar el juego, el docente explica que el hecho de vender los ojos cierra en ocasiones las posibilidades de expansión, por la inseguridad que puede producir en determinadas personas, pero también es cierto que, poco a poco, hace agudizar y desarrollar la atención auditiva y la percepción espacial al quedarse el individuo solo consigo mismo y con la acción encomendada.
- La docente, después de las dinámicas, pregunta a los estudiantes ¿Cómo se sienten? ¿Qué les agradó más? ¿Qué no les gustó? ¿Con qué propósito se han planteado estas dinámicas? A partir de las respuestas de los estudiantes, se señala la importancia de explorar las posibilidades expresivas del cuerpo, el rostro y la voz, así como el reconocimiento de la expresividad y de los mensajes no verbales en las relaciones personales con los compañeros, los amigos, en la familia, en la escuela y la comunidad. Se presenta la sesión denominada Expresamos con nuestra voz y con nuestro cuerpo.
- Comunicamos el propósito de la sesión: ***“Hoy imitaré a sus personajes favoritos, usando máscaras y así seguir comunicándonos con nuestros compañeros en un ambiente saludable”***
- Solicitamos que elijan una o dos normas de convivencia a fin de ponerlas en práctica en el desarrollo de esta sesión. Anótalas en la pizarra para que al final puedan ser evaluadas.

DESARROLLO

Tiempo Aproximado: 75 min.

En grupo clase

- La docente asocia las dinámicas trabajadas con el uso de recursos no verbales, como la mímica en la acción dramática por medio de gestos y la modulación de la voz, que implica también desarrollar la expresión oral y corporal para expresar emociones y estados de ánimo a través de la voz, el gesto y el movimiento corporal que también permite expresar sentimientos, emociones, sensaciones y otros a través del cuerpo.
- Los estudiantes y la docente elaboramos un cronograma de ensayos:
 - Primera fecha:** La docente pasará la bolsa oscura con papelitos, cada estudiante tomará al azar. En cada papel estará escrito el nombre de un personaje que le permitirá identificarse. Luego se hará entrega de las máscaras y títeres para que los estudiantes puedan crear su representación teatral.
 - Segunda fecha:** Muestra del primer avance, puede ser la mitad de la obra. Los demás grupos deberán observar y criticar con el fin de que se aprecie el proceso de ensayos como un proceso de perfeccionamiento. Enfatizar que a más ensayos tendrán un mejor resultado en cuanto la interpretación y la precisión de los elementos técnicos.
 - Tercera fecha:** Muestra de la obra terminada y su publicación.
- Una vez elaborado nuestro cronograma. Entregamos a cada grupo las máscaras y títeres, según lo planificado.
- Pedimos que cada grupo se organice y realicen las imitaciones de su personaje a partir de sus vivencias diarias.
- Compartimos nuestra dramatización con nuestros compañeros.
- La profesora explica la importancia del uso del guion técnico y da las pautas necesarias para realizarlo.
- Cada grupo traerá para la próxima clase un breve escrito sobre el guion teatral.

CIERRE

Tiempo Aproximado: 20 min

- Planteamos a los estudiantes las siguientes preguntas: ¿Cómo se sintieron?, ¿qué aprendieron hoy? Anotamos lo que digan acerca de lo aprendido.

<ul style="list-style-type: none">• Comentamos que hoy han expresado sus emociones libremente a través de sonidos e imitaciones gracias al apoyo de la dramatización.• Finalmente, indicamos que la próxima sesión continuaremos con la producción de nuestro guion.
Para trabajar en casa
<ul style="list-style-type: none">• Pedimos a los niños y niñas que, compartan lo aprendido con sus familiares.

Segunda Fase

Producción de Textos.

En esta fase se enfatiza en la producción de textos, sin dejar de lado la expresión oral y corporal. De acuerdo a (Eines & Mantovani, A., 1997), el propósito fundamental es que los niños logren elaborar un guion teatral reconociendo su intención comunicativa y a la vez que plasmen en actividades concretas como representaciones teatrales y juegos dramáticos sus manifestaciones expresivas. A medida que los niños van concretando sus propuestas se va generando un mayor compromiso y una mayor exigencia con sus elaboraciones tanto escritas y orales como actorales.

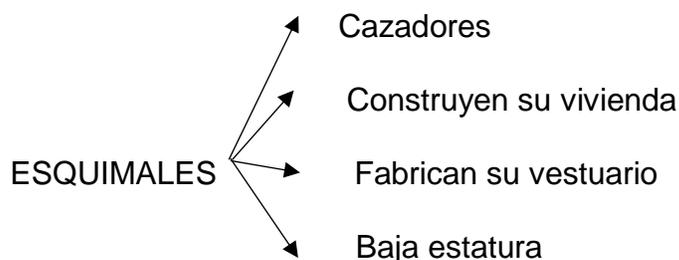
Los niños reescribirán sus historias después de que son leídas por sus compañeros y tomarán en cuenta las sugerencias que se les hace sobre la coherencia para que resulten más entendibles para los demás. Empezarán una secuencia narrativa donde se vea una situación inicial: "Los Power Rangers vivían con sus amigos muy felices", luego un suceso desestabilizador "llegó Rita Repulsa a invadir y a imponer el mal, y los Power se enfrentaron al enemigo" y, por último, una situación final "los Power vencieron al enemigo y así salvaron al mundo". De esta forma la mayoría de las historias se estructurarán mejor.

En esta fase del proyecto dicen (Eines & Mantovani, A., 1997), también se realizará la presentación de las obras de teatro. Los niños plasmarán su trabajo en el escenario con una representación más enriquecedora, no solo porque la historia está más estructurada, sino porque los personajes están más consolidados ya que gozan de una mejor caracterización.

También a los títeres, que han elaborado, se les ubicará en una historia. Cuando hacen la representación de éstos, tendrán muy en cuenta la coherencia de la historia, aunque los diálogos que sostengan los personajes fueran siempre improvisados. Se les recomienda a los niños volver a escribir la historia incorporando los diálogos y marcando bien las escenas. Como un apoyo para abordar éste nuevo trabajo, los niños dibujarán cuentos y programas de televisión divididos en escenas, y en las cuales se narrará lo acontecido.

Se les proyectarán también unos acetatos donde estará escrita una pequeña obra de teatro infantil. Allí los niños podrán observar los diálogos escritos de los personajes y la intervención del narrador. Igualmente apreciarán cómo se mantiene la coherencia de la historia. Para los niños es novedosa esta forma de presentar una historia y casi de inmediato empezarán a reconstruir sus escritos. Finalmente, solicitarán que se les haga con frecuencia este tipo de actividad. Para trabajar los diálogos, según (Gedisa & Fernández, S, 1997), los niños crearán una historia con comics a los que previamente les habían recortado los diálogos y los escribirán de nuevo de modo que quedarán acordes con las imágenes y los sucesos que viven estos personajes.

Como las historias que se escribieron para los títeres eran poco descriptivas y al momento de representarlas los niños no tenían en cuenta en qué contexto se desarrollaban se realizó un trabajo, recurriendo a textos narrativos especialmente, donde los niños tengan que organizar la información sobre las características de los lugares, situaciones y personajes en sencillos esquemas como el siguiente:



Lo anterior posibilita una mayor descripción y contextualización al momento de escribir las historias. De acuerdo a (Eines & Mantovani, A., 1997), éstas serán analizadas y debatidas por los niños, pues en la mayoría de los escritos se hacen preguntas cuyas respuestas no son explícitas y los obliga a hacer inferencias. Todo esto permite que los niños tengan una mejor comprensión del texto y además planteen sus puntos de vista, confronten sus respuestas y fijen una postura frente al mismo.

Es importante que los niños puedan reconocer en el texto sus múltiples posibilidades de organización, que establezcan la relación entre el contenido del mismo y el de otros textos y entre lo que les dice el texto como lectores y lo que ellos ya saben.

Los niños también elaborarán otro tipo de documentos como afiches y plegables para promocionar e informar sobre los eventos teatrales que se organizan en el aula y los cuales pretenden divulgar a los demás miembros de la comunidad educativa. Los niños ponen toda su creatividad a funcionar en esta tarea por lo general entre ellos se dan ideas para mejorar los diseños y buscan los dibujos y frases que estén acordes con el mensaje que quieren transmitir.

Para la elaboración de afiches, los niños tienen un contacto previo con este tipo de texto durante el cual se evidencie la intención comunicativa e informativa que tienen. Los niños reconocen que hay una información básica que deben contener (lugar, fecha, nombre, y tipo de evento), y acompañarán los textos con dibujos alusivos que ilustren y ubiquen más al lector.

SESION DE APRENDIZAJE N° 02

“Producimos nuestro guion teatral”

1. PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias/Capacidades	Desempeños	¿Qué nos dará evidencias de aprendizaje?
<p>Escribe diversos textos escritos en su lengua materna. Adecúa el texto a la situación comunicativa. Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.</p>	<p>Escribe textos en torno a un tema. Agrupa las ideas en oraciones y las desarrolla para ampliar la información Establece relaciones entre las ideas, como adición y secuencia, utilizando algunos conectores.</p>	<p>Guion teatral (historia)</p>

2. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán en esta sesión?
<ul style="list-style-type: none"> • Video de la estructura del guion teatral 	<ul style="list-style-type: none"> • Lápiz, hojas y borrador. • Plumones, papelotes y cinta adhesiva. • Objetos

3. MOMENTOS DE LA SESIÓN

INICIO	Tiempo Aproximado: 25 min.
<p><u>En grupo clase</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente da la bienvenida a los estudiantes. Afirma los acuerdos de convivencia para el propósito de la sesión. • La docente presenta un video sobre Cómo elaborar un guion, indicando su estructura. • Comunicamos el propósito de la sesión: “hoy escribirán el guion teatral para reflexionar sobre la convivencia con sus compañeros de aula y de la I.E”. • Solicitamos que elijan una o dos normas de convivencia a fin de ponerlas en práctica en el desarrollo de esta sesión. Anótalas en la pizarra para que al final puedan ser evaluadas. 	
DESARROLLO	Tiempo Aproximado: 75 min.
<p><u>PLANIFICACIÓN</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se organizan los equipos de trabajo y proceden a plantear su plan de escritura. Para ello, se les recuerda los procedimientos a seguir: <ul style="list-style-type: none"> - Identificar la situación tomada de la sesión anterior, evaluar si está vinculada a los problemas de convivencia de los estudiantes y cómo se plantea el argumento de la historia. 	

- Plantear el rol de los personajes, es decir la caracterización física y psicológica. Éstos deberán figurar en una lista al inicio del guion de teatro en orden de mayor a menor importancia.

- Seguir la secuencia básica:

Planteamiento: Se da a conocer quién es el protagonista, qué quiere y de qué trata la historia. **El nudo:** Se confrontan los obstáculos que se interponen entre el protagonista y su objetivo. Los conflictos se presentan poco a poco de manera creciente hasta llegar a un límite. **El desenlace:** El momento desencadenante, el clímax, es decir, el momento en que el protagonista se enfrenta con el problema y encuentra o no la solución a la situación. El final es más atractivo cuando es inesperado y sorprendente.

Comienza a construir el Acto 1, Escena 1, construyendo los diálogos entre los personajes y anotando las acotaciones entre paréntesis sobre las acciones, escenario, decorados y otros que se consideren. Si durante la escena algún personaje se retira o entra, indique entre paréntesis "Se retira" o "entra", seguido del nombre del personaje. Se trabajarán tres actos como mínimo. Utiliza un ojo crítico al hacer la lectura del guión. Revisa todo, añade, suprime, reescribe antes de que se ponga en escena.

Recuerda que el guion teatral se convertirá en lo que se conoce como libreto.

Formulan su Plan de escritura:

Tema		
Propósito de escritura		
Destinatarios		
Tipo de texto		
Tipo de registro		
Estructura interna	Planteamiento	
	Nudo	
	Desenlace	
Estructura externa	Actos	
	Escenas	

- Presentan su plan de escritura y la primera versión del guion.

TEXTUALIZACIÓN

- La docente plantea a los estudiantes las siguientes actividades: Para revisar la consistencia del argumento principal de su guion, el equipo hace un mapa, cruzando las historias secundarias, analizando la trama. Para revisar la consistencia del conflicto o conflictos presentados se puede jugar con tres bolas (poder, querer, deber). Cada uno debe contar una situación en que se quiera pero no se pueda, se pueda pero no se deba, se deba pero no se quiera, o cualquiera de las posibles combinaciones en que estos tres verbos se contraponen.
- La profesora monitorea a los equipos de trabajo, revisa su avance destacando aciertos y brindando recomendaciones para mejorar el guion en su primera versión.
- Terminada su primera versión, procedemos a la revisión

REVISIÓN

- Pedimos a los niños y a las niñas que revisen cada parte de su texto, a fin de verificar que hayan seguido el orden planteado en el esquema. Verificamos que hayan mantenido el tema y el propósito de escritura. Para esto, pregunta: ¿existe coherencia entre el dialogo en los personajes? Recordamos que en la escritura del guion hay que tener en cuenta las

escenas y los diálogos entre los personajes. Para reforzar esta indicación, se muestra los el video proporcionado en la sesión anterior.

- La próxima sesión será la publicación.

CIERRE

Tiempo Aproximado: 20 min

- Planteamos a los estudiantes las siguientes preguntas: ¿Qué dificultades presentaron al escribir el guion teatral? ¿Les fue fácil solucionar las dificultades? ¿Por qué?

Para trabajar en casa

- Pedimos a los niños y niñas que, se preparen para la publicación del guion teatral.

Tercera Fase

Socialización de Experiencias.

La fase de socialización según (Eines & Mantovani, A., 1997), pretende crear espacios que permitan reconocer y valorar por parte de la comunidad educativa; las producciones escritas, orales y escénicas de los niños, así como consolidar las formas expresivas manifestadas por los niños en representaciones teatrales, puesta en escena, y circulación de los escritos elaborados. Con tal fin, los niños asisten y aprecian obras de marionetas en las cuales se conjuga todo el trabajo teatral: caracterización de personajes, escritura de libretos y guiones, y puesta en escena.

Los niños depuran sus escritos y preparan la construcción de escenarios como también elaboran propaganda para la presentación final con marionetas. Se realiza una feria con los textos elaborados por los niños (afiches, separadores de páginas, esquelos y tarjetas alusivas a la obra de marionetas), los cuales serán parte de la promoción del evento. Estos textos serán vendidos a la comunidad educativa como parte final del proyecto.

Se proyecta seguir el trabajo con títeres de varios tipos (varilla, espuma, etc.) perfeccionando el diseño y manejo de los mismos. A la vez realizar un montaje de obras con una mayor complejidad, esto implica ubicar la obra dentro de un marco histórico y geográfico donde los niños tengan la posibilidad de consultar y establecer las características de la época en que se ambienta para reflejarlas en la caracterización de sus personajes. Los textos de guiones y libretos deben tener

una estructura definida. La escenografía debe tener algunos elementos nuevos como efectos especiales, manejo de luces, efectos sonoros, entre otros.

El proceso llevado con los niños durante la realización de este proyecto teatral, nos permitirá reflexionar sobre las formas de interacción que enfrentan a nivel expresivo. Reconocemos que es primordial afianzar la comunicación oral agotando posibilidades a este respecto (narraciones, diálogos colectivos, descripciones, y confrontación de puntos de vista), para que la expresión escrita fluya y se estructure, permitiendo una mejor comprensión tanto de lo que se lee como de lo que se escribe.

Es indispensable crear ambientes expresivos en el aula para que se dé un mejor desarrollo y manifestación de la expresividad en los niños. En este caso el teatro y los títeres contextualizan las manifestaciones expresivas de los niños, tanto orales, corporales como escritas y esto les da un sentido a las acciones emprendidas.

De acuerdo a (Eines & Mantovani, A., 1997), el teatro puede ser una estrategia para la creación y producción de textos, pero requiere formas más complejas de escritura, por lo que se hace necesario efectuar un trabajo previo en la parte oral, así como facilitar el acceso a diferentes tipos de texto en los cuales se manejen estructuras mínimas de coherencia, cohesión, descripción, y narración.

SESION DE APRENDIZAJE N° 03

“Compartimos nuestros escritos”

1. PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias/Capacidades	Desempeños	¿Qué nos dará evidencias de aprendizaje?
<p>Escribe diversos textos escritos en su lengua materna. Adecúa el texto a la situación comunicativa. Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.</p>	<p>Escribe textos en torno a un tema. Agrupa las ideas en oraciones y las desarrolla para ampliar la información Establece relaciones entre las ideas, como adición y secuencia, utilizando algunos conectores.</p>	<p>Guion teatral (historia)</p>

2. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán en esta sesión?
<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar las Máscaras, títeres • Telas • Teatrín • Equipo de sonido, CDS. • Objetos pequeños y variados 	<ul style="list-style-type: none"> • Máscaras • Títeres • Lápiz, hojas y borrador. • Plumones, papelotes y cinta adhesiva. • Objetos • Bolsa con papelitos

3. MOMENTOS DE LA SESIÓN

INICIO	Tiempo Aproximado: 25 min.
<u>En grupo clase</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • La docente da la bienvenida a los estudiantes. Afirma los acuerdos de convivencia para el propósito de la sesión. • Comunicamos el propósito de la sesión: “hoy compartiremos nuestros escritos con nuestros compañeros sobre nuestras experiencias” • Solicitamos que elijan una o dos normas de convivencia a fin de ponerlas en práctica en el desarrollo de esta sesión. Anótalas en la pizarra para que al final puedan ser evaluadas. 	
DESARROLLO	Tiempo Aproximado: 75 min.
PUBLICACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> • Animamos a tener confianza en sí mismos y que se sientan seguros de que harán muy bien las actividades que han planificado. Señalamos que al realizar esas actividades, pondrán en práctica lo bien que se organizaron. 	

- Verificamos que el grupo de coordinación del equipo de sonido y micrófono haya comprobado que estos aparatos están en perfectas condiciones, a fin de que no haya contratiempos. Monitoreamos en todo momento que los grupos estén cumpliendo las actividades que les corresponden, según la organización establecida, para iniciar la presentación.

En el patio

- Iniciamos la presentación de la escenificación saludando y dando la bienvenida a los asistentes.
- Invitamos a realizar la presentación al niño responsable de esta actividad. Aseguramos de que explique la importancia de conocerse a sí mismos, y detalle cómo se motivaron e iniciaron la organización de esta actividad; además, cómo se sienten hoy al compartir sus producciones.
- Indicamos que pueden apoyarse de su guion teatral al momento de presentar su escenificación. Animamos de diferentes maneras a los estudiantes antes y después de su participación: con una mirada, un gesto de aprobación, una palmada en el hombro o frases como estas: “¡Muy bien!”, “¡Los felicito, estuvieron excelente!”, etc. Pedimos a los asistentes que motiven la presentación de los niños y las niñas mediante aplausos y palabras de reconocimiento.
- Antes de culminar la presentación de su escenificación entregamos a cada equipo de trabajo un diploma por su participación en esta actividad.

CIERRE

Tiempo Aproximado: 20 min

- Pedimos a los niños y a las niñas que ordenen sus ideas y expresen su opinión sobre la experiencia vivida en esta estrategia del teatro en el aula. Felicitamos a cada uno y resaltamos su valiosa participación. Invítalos a expresar de forma oral lo que han aprendido en estas sesiones y la forma como creen que pueden compartir sus talentos con sus padres, familiares y amigos del barrio. Entregamos una ficha de autoevaluación y decimos que cuando terminen de evaluarse lo coloquen en su portafolio.

ESTRATEGIA 02: El juego teatral como herramienta creativa en la expresión escrita

Introducción.

En muchas ocasiones los estudiantes encuentran serias dificultades a la hora de expresarse ante una hoja en blanco y, en esas tantas ocasiones, los profesores nos quejamos de su falta de creatividad. Es habitual encontrarse con alumnos que dicen que no les gusta escribir, que no tienen imaginación, que les da vergüenza o, peor aún, alumnos que dicen que no tienen nada que contar. ¿Cómo nace la inspiración, la idea o la anécdota en el pensamiento de quién produce un texto? ¿Cómo se da a conocer a los otros?

Ha efectos de desarrollar la estrategia del Taller de teatro y escritura, se ha considerado desarrollar el “Teatro del Oprimido en el aula”, de Augusto Boal, y utilizar sus técnicas como herramienta para desarrollar la expresión escrita de una forma alternativa, cooperativa y lúdica, fomentando un ambiente propicio para una participación activa y un aprendizaje creativo y significativo en los estudiantes.

Justificación.

¿Por qué el Teatro del Oprimido en el aula del segundo grado “A” del nivel de educación primaria de la Institución Educativa 18002, “María Auxiliadora” de la ciudad de Chachapoyas?

- a. Porque el Teatro del Oprimido trabaja temas sociales, temas de los que todos tenemos, sino una experiencia personal, sí una opinión que podemos ofrecer. Se desea que los estudiantes se expresen y sean conscientes de que sí tienen cosas que contar, sí tienen experiencias para plasmar sobre un papel.
- b. El objetivo metodológico del Teatro del Oprimido es:
 - Reflexionar sobre temas sociales a partir de vivencias cotidianas, de experiencias, anécdotas y problemas (Baraúna & T. Motos, 2009).
 - Que los estudiantes participen en equipo siendo ellos mismos los protagonistas, los actores de su historia, sin tener la necesidad de aprender o memorizar el papel de un personaje ajeno a ellos.

- Reunir a través del “Teatro del Oprimido” un conjunto de ejercicios, juegos y técnicas teatrales que pretenden la no mecanización física e intelectual de sus participantes” (Baraúna & T. Motos, 2009).
 - Desarrollar mediante éstos juegos y técnicas teatrales, los elementos que van a provocar en el estudiante la necesidad de contar y escribir. Es a través de estos juegos y ejercicios que los estudiantes van a conseguir dar salida a sus emociones y reflexiones.
 - Mostrar que trabajar con el “Teatro del Oprimido en el aula” es mostrar que el teatro va más allá de actuar; la metodología del T.O proporciona el desarrollo de la conciencia crítica de los estudiantes, creando ciudadanos comprometidos y posibilitando así la transformación social.
- c. Por otro lado, dicen (Baraúna & T. Motos, 2009), las ventajas de poder construir un texto en el aula es que los estudiantes se sienten contagiados por la energía del grupo, están en presencia de sus lectores, por lo tanto, están motivados a escribir, puesto que saben que lo que van a escribir interesa a los demás y porque obtienen ayuda, no solo del profesor, sino también de los compañeros.

Metodología

El taller del “Teatro del Oprimido en el aula” está programado para realizarse en tres sesiones de noventa minutos cada una.

- La primera sesión está destinada a crear un ambiente de confianza grupal, de desinhibición y motivación, en definitiva, la desmecanización.
- La importancia de crear un ambiente de trabajo en equipo, ayudará a los estudiantes a querer comunicar y compartir sus vivencias y sus opiniones sobre los temas sociales que surjan en el aula. En lo que concierne a la expresión escrita, para el estudiante es importante saber que cuenta con la atención y la curiosidad de sus compañeros, que serán su audiencia. Para todo escritor es importante tener un lector a quien le interese el contenido y no solo la forma, como es el caso del profesor. Por este motivo, el profesor, en este taller, será facilitador.

- El profesor no será el destinatario principal ni evaluador de la lengua. Durante el proceso de escritura, monitorizará y ayudará a los estudiantes ante cualquier duda, lo cual ayudará a quitar presión a los estudiantes.

SESION DE APRENDIZAJE N° 04

“Nos divertimos jugando en equipo (PARTE I)”

1. PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias/Capacidades	Desempeños	¿Qué nos dará evidencias de aprendizaje?
Se comunica oralmente en su lengua materna. Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica.	Emplea recursos no verbales (gestos y movimientos corporales) y paraverbales (pronunciación entendible) para apoyar lo que dice en situaciones de comunicación no formal.	Integración al equipo de trabajo Confianza en sí mismo y grupal.

2. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán en esta sesión?
<ul style="list-style-type: none"> • Equipo de sonido, CDS. 	<ul style="list-style-type: none"> • Música de fondo • Equipo de sonido

3. MOMENTOS DE LA SESIÓN

INICIO	Tiempo Aproximado: 20 min.
<i>En grupo clase</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • La docente da la bienvenida a los estudiantes. Afirma los acuerdos de convivencia para el propósito de la sesión. • Comunicamos el propósito de la sesión: “Hoy aprenderemos juegos teatrales para sentirnos en confianza consigo mismo y con nuestros compañeros” • Solicitamos que elijan una o dos normas de convivencia a fin de ponerlas en práctica en el desarrollo de esta sesión. Anótalas en la pizarra para que al final puedan ser evaluadas. 	
DESARROLLO	Tiempo Aproximado: 60 min.
<ul style="list-style-type: none"> • La docente presenta, como introducción a Augusto Boal y el Teatro del Oprimido; y explica en qué consistirá el taller. 	

- Aunque los estudiantes se conozcan, podrán realizar la dinámica propuesta ya que habrá datos que desconozcan de los otros. Para ello, se les entregará a los estudiantes una ficha con los siguientes datos que deberán completar con la información que recojan de otros compañeros. Se moverán con total libertad por el aula. Es recomendable hacer esto con música de fondo.

Nombre:
Una injusticia vivida:
Un objeto importante para ti:
Algo que te ha hecho sonreír últimamente:

- Luego se sientan en círculo y se hace una ronda de presentación. Cada uno irá presentando a su compañero con el nombre y el objeto importante. Una vez presentado, será este el que comparta la injusticia vivida y lo que le ha hecho reír últimamente. A su vez, presentará a otro compañero y así hasta que hayan participado todos los miembros del grupo.
- Después se llevará a cabo una serie de juegos y ejercicios que favorecen la desinhibición, la motivación y la creatividad para crear un clima de confianza y compañerismo que a su vez irá favoreciendo la creación de un ambiente de escritura.
- En esta sesión se llevará a cabo cuatro juegos teatrales:
 - **Rueda de imitación:** Los estudiantes se ponen en círculo y por turnos harán un movimiento acompañado de un sonido. El resto del grupo tendrá que imitarlo a la vez.
 - **Encuentro con partes del cuerpo:** Con música de fondo los estudiantes caminan por el aula relajados. Cuando la docente mencione una parte del cuerpo, los estudiantes tendrán que encontrar la parte del cuerpo de un compañero o compañera con la que comunicarse. Se especifica que no puede haber comunicación verbal.
 - **Saludos:** Los estudiantes caminan por el aula con música de fondo. Cuando la docente diga 'uno' los estudiantes deberán saludar a los compañeros con los que se van cruzando como si fueran desconocidos. Siguen caminando. A la voz de 'dos' los estudiantes saludarán a los compañeros que se vayan encontrando en el camino como si fueran conocidos. Siguen caminando. A la voz de 'tres' se saludarán como si fueran amigos que hace tiempo que no se ven. Llegados a este punto, normalmente los estudiantes ya se van sintiendo miembros del grupo. Se está creando confianza.
 - **Máquina de ritmos:** Se les explica a los estudiantes que son piezas de una máquina. Los estudiantes se colocan en círculo. Un estudiante se coloca en el centro y comienza a realizar un movimiento rítmico y un sonido que debe mantener hasta que se complete la máquina. El resto de estudiantes observan en círculo. Un segundo estudiante se levanta y se une al primero con un sonido y un movimiento que sea complementario al que está haciendo el primero. Así, uno por uno, los estudiantes se van uniendo hasta que el grupo queda integrado en una misma máquina. Cuando todos estén integrados la profesora pide al primer estudiante que acelere el ritmo; entonces todos deben intentar seguir ese cambio en el funcionamiento. Cuando la máquina esté próxima a la explosión, la profesora indica al primer estudiante que disminuya el ritmo hasta que todos terminen juntos. Con este juego, se pone en práctica la observación y la escucha.
- Para terminar la sesión, se hace una ronda para que los estudiantes hablen de cómo se han sentido después de realizar esta secuencia de juegos. Además, se creará un "mural de desahogo" con hojas de papel continuo en blanco en el que, como su propio nombre indica, cada estudiante pueda escribir sus impresiones. Se les animará a que escriban frases, palabras, o incluso dibujos. Estas hojas permanecerán en la pared todo el tiempo que dura

el taller para que los estudiantes puedan seguir escribiendo sus emociones en todo momento.

- La sesión siguiente continuaremos con los demás juegos teatrales.

CIERRE

Tiempo Aproximado: 10 min

- Motivamos la metacognición en los estudiantes mediante estas preguntas: ¿qué aprendieron en esta sesión?, ¿cómo se sintieron?, ¿les gustó los juegos realizados? Propiciamos un recuento de la sesión: mencionamos que hemos aprendido juegos teatrales con el fin de integrarnos entre compañeros y buscar un clima de seguridad y confianza en sí mismos y grupal.

SESION DE APRENDIZAJE N° 05

“Nos divertimos jugando en equipo (PARTE II)”

1. PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias/Capacidades	Desempeños	¿Qué nos dará evidencias de aprendizaje?
Se comunica oralmente en su lengua materna. Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica.	Emplea recursos no verbales (gestos y movimientos corporales) y paraverbales (pronunciación entendible) para apoyar lo que dice en situaciones de comunicación no formal.	Integración al equipo de trabajo Confianza en sí mismo y grupal.

2. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán en esta sesión?
<ul style="list-style-type: none"> • Equipo de sonido, CDS. • Revistas, fotografías 	<ul style="list-style-type: none"> • Música de fondo • Equipo de sonido • Fotografías

3. MOMENTOS DE LA SESIÓN

INICIO	Tiempo Aproximado: 20 min.
<u>En grupo clase</u> <ul style="list-style-type: none"> • La docente da la bienvenida a los estudiantes. Afirma los acuerdos de convivencia para el propósito de la sesión. • Comunicamos el propósito de la sesión: “Hoy seguiremos aprendiendo juegos teatrales para sentirnos en confianza consigo mismo y con nuestros compañeros” 	

- Solicitamos que elijan una o dos normas de convivencia a fin de ponerlas en práctica en el desarrollo de esta sesión. Anótalas en la pizarra para que al final puedan ser evaluadas.

DESARROLLO

Tiempo Aproximado: 60 min.

- La docente presenta los siguientes juegos teatrales para seguir desarrollando el taller.
 - **El canto de sirena:** Los estudiantes piensan en una opresión que hayan vivido, cierran los ojos y se juntan en grupo en el centro del aula. Uno de los estudiantes comienza el juego emitiendo un sonido (un grito, un gemido, un llanto o lamento), que debe ser la traducción sonora de la opresión en la que haya pensado. La profesora lo llevará de la mano hacia uno de los rincones del aula. Un segundo estudiante hará lo mismo, y así hasta cuatro estudiantes. Estos cuatro estudiantes emiten sus gritos al mismo tiempo. Los estudiantes que permanecen en el centro, con los ojos cerrados, deben escuchar atentamente a los cuatro compañeros y elegir cuál de los gritos se parece más a su propia opresión. Se forman entonces cuatro grupos. Todos abren los ojos y, en cada grupo, cada estudiante contará a los demás la opresión que tenía en mente.
 - **Viñetas:** Con los grupos que se han formado en el juego 'el canto de la sirena', tienen que construir con sus cuerpos una escena breve en la que se muestre una injusticia u opresión. Se convertirán en una secuencia de estatuas procurando que se vean claramente una presentación, un desarrollo y el desenlace. Por turnos, los grupos irán mostrando sus viñetas.
 - **Fotografías:** La profesora colocará en el suelo diferentes fotografías extraídas de periódicos y revistas. Estas pueden mostrar desde problemas sociales (violencia de género, inmigración, etc.) hasta temas universales como la amistad, la vejez o el amor, por ejemplo. Se sugiere que esta actividad se haga con música tranquila y relajada, esto ayudará a la concentración. Se les pedirá a los estudiantes que paseen por el aula, sin prisa, visualizando las diferentes fotografías. Cuando encuentren una imagen que les llame especialmente la atención, deberán pararse frente a ella. La cogerán y se sentarán. En un papel escribirán por qué han elegido esa imagen, qué representa para ellos en su día a día y escribirán un deseo con respecto a ella. Seguidamente, se hará una puesta en común.
 - **Publicidad:** La profesora ahora colocará en el suelo publicidad y recortes de anuncios extraídos también de periódicos, revistas, panfletos, etc. Se les pedirá a los estudiantes que nuevamente paseen por el aula visualizando esta publicidad. Con papel en mano, los estudiantes tienen que anotar las palabras y frases que creen que les pueden ayudar para expresar lo que sienten sobre la imagen que han elegido en la actividad anterior.
- Luego de haber realizado los juegos, pedimos que con la ayuda de esas palabras escriban una pequeña reflexión acerca de la fotografía escogida. Pueden escribir un poema, un pequeño texto.
- Aunque hay estudiantes que se sienten inseguros con esta secuencia, en este momento del taller ya tienen ideas, emociones, autonomía y motivación para crear un pequeño texto. Ya tienen algo que contar a los demás, por lo que no deben temer a una hoja en blanco. Lo principal, en este paso, es el contenido. No se van a evaluar los posibles errores. No olvidemos que el objetivo es que el estudiante se sienta libre y sin presión para poder expresarse ante una hoja en blanco; que sea capaz de crear un texto a partir de sus propias experiencias y emociones.
- Una vez terminado, los estudiantes se colocan en círculo y se hace una puesta en común. Por turnos, y de forma voluntaria, cada estudiante va leyendo su texto. Para esta actividad,

los estudiantes pueden salir a leer al centro del círculo o bien, hacerlo desde su sitio, como se vean más cómodos.

- Para terminar la sesión, se animará a los estudiantes a escribir en el “mural de desahogo”.

CIERRE

Tiempo Aproximado: 10 min

- Motivamos la metacognición en los estudiantes mediante estas preguntas: ¿qué aprendieron en esta sesión?, ¿cómo se sintieron?, ¿les gustó los juegos realizados? Propiciamos un recuento de la sesión: mencionamos que hemos aprendido juegos teatrales con el fin de integrarnos entre compañeros y buscar un clima de seguridad y confianza en sí mismos.

SESION DE APRENDIZAJE N° 06

“Compartimos y dramatizamos nuestra historia”

4. PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias/Capacidades	Desempeños	¿Qué nos dará evidencias de aprendizaje?
<p>Escribe diversos textos escritos en su lengua materna. Adecúa el texto a la situación comunicativa. Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.</p>	<p>Escribe textos en torno a un tema. Agrupa las ideas en oraciones y las desarrolla para ampliar la información Establece relaciones entre las ideas, como adición y secuencia, utilizando algunos conectores.</p>	<p>Creamos una historia (cuento) Dramatización</p>

5. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán en esta sesión?
<ul style="list-style-type: none"> • Cuadro de planificación • Escenario para la dramatización 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de papel • lapiceros • autoevaluación • telón

6. MOMENTOS DE LA SESIÓN

INICIO	Tiempo Aproximado: 10 min.
<p><u>En grupo clase</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente da la bienvenida a los estudiantes. • Comunicamos el propósito de la sesión: “<i>hoy compartiremos y dramatizaremos nuestra historia</i>” 	

- Solicitamos que elijan una o dos normas de convivencia a fin de ponerlas en práctica en el desarrollo de esta sesión. Anótalas en la pizarra para que al final puedan ser evaluadas.
- Realizamos la dinámica “**Un viaje por las nubes**”: Los estudiantes se tumban bocarriba en el suelo, con las palmas de las manos hacia arriba y con los ojos cerrados. La profesora dará una serie de pautas para conseguir que los estudiantes consigan relajar todas las partes del cuerpo. Una vez relajados, los guiará por un viaje subidos en una nube. El viaje puede variar según los personajes que se quieran trabajar y los lugares que se quieran visitar. Cuando acaba el viaje, la profesora dice a los estudiantes que la nube los trae de vuelta y los estudiantes se van incorporando. Con este ejercicio se trabaja la imaginación, la visualización y la relajación.

DESARROLLO

Tiempo Aproximado: 70 min.

En grupo clase

PLANIFICACION

- Recordamos con los estudiantes sobre la estructura de un cuento para ello, mostramos el papelote con la estructura del cuento. Leemos en voz alta

¿Qué vamos a escribir?	¿Para qué vamos a escribir?	¿Quiénes los van a leer?	¿Qué necesitaremos?

- Solicitamos que propongan a partir del dialogo entre todos, y para saber que hay que hacer, posibles pasos para seguir nuestros escritos. ¿Cómo empieza?...¿que seguirá después?...¿cómo terminará?

TEXTUALIZACIÓN

En grupos de cuatro

- Pediremos a los estudiantes que escriban su historia (cuento), etc. sobre el tema social que elijan. Es recomendable seguir con el tema que se ha venido trabajando con la fotografía que eligieron en la sesión anterior y sobre la que ya escribieron una pequeña reflexión a modo de torbellino de ideas, que se ha venido utilizando como telón de fondo en los juegos propuestos. El texto que van a crear será dramatizado al finalizar la sesión.
- Para la tarea de escritura, la profesora proporcionará a los estudiantes un material de ayuda con las pautas necesarias para la creación textual, lo que facilitará la labor de los estudiantes.
- Monitorizamos el trabajo de los estudiantes brindando apoyo si es necesario.

REVISIÓN

- Damos un tiempo para que revisen en grupo la escritura de su cuento, en esta parte se tiene que tener cuidado que el lenguaje sea sencillo y claro.
- Pedimos a los estudiantes que el cuento escrito, peguen en la pizarra para ser evaluado por todos.
- Recordamos la estructura del cuento: Inicio, Nudo y Desenlace. Pedimos que lean su texto y ayudamos a corregir si es que lo necesita.
- Pasamos la versión final y luego la publicamos.

PUBLICACIÓN

- Compartimos la historia producida mediante la dramatización de uno de los grupos elegidos al sorteo.
- Indicamos que pueden apoyarse de su escrito al momento de presentar su escenificación. Animamos de diferentes maneras a los estudiantes antes y después de su participación:

- Una vez terminado la dramatización, pedimos a los estudiantes prepararse para el último taller que será la próxima sesión.



CIERRE

Tiempo Aproximado: 10 min

- Hacemos un recuento de las actividades realizadas en la presente sesión: ¿qué revisamos?, ¿para que servirá la historia que hemos escrito?, ¿quiénes la leerán?, ¿qué pasos seguimos para escribir nuestro cuento? Pedios que coloquen en su portafolio el texto que escribieron.

ESTRATEGIA 03: Creando cuentos haciendo cadenas

Desarrollo de habilidades para producir cuentos.

Instrucciones:

A continuación, te presentamos el tema “Creamos cuentos haciendo cadenas”.

Sigue los pasos para que puedas entender mejor el tema:

1. Lee y completa la información.
2. Escucha con atención la explicación de la profesora.
3. Analiza y sintetiza los hechos relevantes.

SESION DE APRENDIZAJE N° 07

“Creamos cuentos haciendo cadenas”

7. PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias/Capacidades	Desempeños	¿Qué nos dará evidencias de aprendizaje?
<p>Escribe diversos textos escritos en su lengua materna. Adecúa el texto a la situación comunicativa. Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.</p>	<p>Escribe textos en torno a un tema. Agrupa las ideas en oraciones y las desarrolla para ampliar la información Establece relaciones entre las ideas, como adición y secuencia, utilizando algunos conectores.</p>	<p>Creamos una historia haciendo cadenas</p>

8. PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán en esta sesión?
<ul style="list-style-type: none"> • Cuadro de planificación • Imágenes/ siluetas 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de papel • Imágenes/ siluetas • lapiceros • autoevaluación • lápices de colores

9. MOMENTOS DE LA SESIÓN

INICIO	Tiempo Aproximado: 25 min.
<p><u>En grupo clase</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente da la bienvenida a los estudiantes. • Comunicamos el propósito de la sesión: “hoy escribiremos un cuento libre, haciendo cadenas para compartir con nuestros compañeros de otros grados” • Solicitamos que elijan una o dos normas de convivencia a fin de ponerlas en práctica en el desarrollo de esta sesión. Anótalas en la pizarra para que al final puedan ser evaluadas. • La docente genera la necesidad comunicativa a través del juego “la cadena del cuento” en el que se inicia diciendo. Había una vez... y cada estudiante debe agregar una palabra o una frase hasta terminar el cuento, así: Había una vez... un... pato... que estaba... nadando... en... 	
DESARROLLO	Tiempo Aproximado: 75 min.
<p><u>En grupo clase</u></p> <p>PLANIFICACION</p>	

- Recordamos con los estudiantes sobre la estructura de un cuento para ello, mostramos el papelote con la estructura del cuento. Leemos en voz alta.

¿Qué vamos a escribir?	¿Para qué vamos a escribir?	¿Qué formato utilizaremos?	¿Qué necesitaremos?

- Solicitamos a los estudiantes ubicarse en equipos de trabajo como la sesión anterior para elaborar la producción de la historia: cuento.
- La profesora presenta imágenes que ayuden a la imaginación y creatividad de los estudiantes.

TEXTUALIZACIÓN

En grupos de cuatro

- Pedimos al primer grupo elegido al azar inicie el escrito lo cual es presentado en el papelote y orientarse del esquema.
- La docente orienta a los grupos de estudiantes y ánima a escribir un cuento haciendo cadenas. Ejemplo:



Había una vez.....
De pronto.....
Entonces.....
Pero.....
Finalmente.....

- Una vez que haya escrito el primer grupo el **inicio** de la historia del cuento, se pasa al segundo grupo para que continúen escribiendo en cadena y así sucesivamente con los demás grupos hasta finalizar la historia.
- A continuación pegamos el papelote y leemos la historia con el apoyo de todos los estudiantes para revisarlo.

REVISIÓN

- Damos un tiempo determinado para revisar el escrito, mediante una **escala valorativa**; en esta parte se tiene que tener cuidado que el lenguaje sea sencillo y claro.
- Corregido, pasamos e indicamos a cada equipo de trabajo, escriban su versión final en una hoja de papel.

PUBLICACIÓN

- Pegamos la historia producida en el periódico mural de la institución educativa, para compartir con los estudiantes de otros grados.

CRITERIOS	SI	NO
Tiene título adecuado		
Tiene párrafos bien distribuidos		
Hay relación de ideas entre párrafos		
La escritura es legible		
Existe originalidad de ideas		
Utiliza acertadamente signos de puntuación		
Se ha escrito lo que se quería contar		
Tiene INICIO		
Tiene NUDO		
Tiene DESENLACE		

ESCALA DE VALORACION

- A 10 indicadores logrados = **AD** Excelente
- 4 a 7 indicadores logrados = **A** Bueno
- 2 a 3 indicadores logrados = **B** Mejorable
- 0 a 1 indicadores logrados = **C** Inicio

CIERRE

Tiempo Aproximado: 20 min

- Hacemos un recuento de todas las actividades realizadas durante la ejecución de los talleres: ¿Qué aprendimos?, ¿Cómo se sintieron durante las sesiones de aprendizaje? ¿les fue fácil trabajar en equipo?
- Agradecemos la participación y el apoyo de los estudiantes y pedimos que sigan trabajando en las producciones de sus escritos para tener como producto un libro de historias y relatos

CONCLUSIONES

1. De acuerdo al diagnóstico realizado se observa que los estudiantes del segundo grado “A” del nivel de educación primaria de la institución educativa N° 18002 “María Auxiliadora” del distrito y provincia de Chachapoyas presentan carencia de una metodología y técnicas para desarrollar el estilo de trabajo en equipo; carencia de habilidades sociales para relacionarse con sus pares en trabajos en equipos, con la finalidad de intercambiar experiencias de trabajo y desarrollar mejores relaciones interpersonales, esto se ve reflejado en la tabla N° 01 acerca del trabajo en equipo y en la tabla N° 03 acerca del desarrollo actitudinal.
2. Al examinar la pedagogía del aprendizaje significativo de Ausubel y el aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson, es que me ha permitido iluminar y adecuar mi propuesta a la presente investigación, acerca del juego didáctico como una estrategia pedagógica que posibilita abordar la expresión oral, escrita y corporal, para que los estudiantes manifiesten abiertamente sus sentimientos y formas de pensar y sean capaces de compartir sus vivencias, experiencias y habilidades entre los integrantes de su equipo de trabajo.
3. Por lo que el diseño y propuesta del juego didáctico como estrategia de enseñanza, permite fomentar el trabajo en equipo de los estudiantes de la institución educativa N° 18002 “María Auxiliadora” Chachapoyas, lo cual está elaborado en tres estrategias pedagógicas con sus respectivas sesiones de aprendizaje.

RECOMENDACIONES

1. A los docentes de la institución educativa N° 18002 “María Auxiliadora”, poner en práctica las estrategias planteadas en la propuesta del trabajo de investigación, ya que permitirá con ello que el docente tenga recursos metodológicos apropiados para poder desarrollar adecuadamente en los niños la capacidad creativa y recreativa a través del trabajo en equipo.
2. A los futuros investigadores, aplicar la propuesta “El juego didáctico como estrategia de enseñanza para fomentar el trabajo en equipo” en las instituciones educativas, considerando que uno de los problemas que mayormente resaltan en nuestro sistema educativo es la falta de desarrollo del trabajo en equipo en los discentes.
3. A los colegas docentes poner en práctica: **“El teatro como una estrategia pedagógica”** considerando al teatro dramático de aula como estrategia de enseñanza, que permite a los estudiantes desarrollar su expresión verbal, escrita y corporal, y a través de ello, expresar abiertamente su creatividad, sus sentimientos y formas de pensar.

BIBLIOGRAFÍA

- Almudena, M., & Gómez, F. (2014). Enseñar Teatro y enseñar desde el teatro: Propuestas didácticas para trabajar el teatro en clase de español.
- Angeles, A. A., & Garcia, C. M. (2007). *Actividades Lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico*. Valencia, España.
- Arnold, M. J. (2006). *Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/clave/arnold.htm
- Ausubel, Novak, & Hanesian. (1978). Formas de aprendizaje significativo según la Teoría de la Asimilación de Ausubel. En Novak, & Hanesian.
- Ayestarán, J. (1996). La expresión Dramática. Barcelona: Alba.
- Back, K. W. (1981). *Small Groups, en Social Psychology: Sociological Perspectives de ROSENBERG, M. Y TURNER, R.H. N.Y.:Basic Books. .*
- Baraúna, T., & T. Motos. (2009). *Padagogía del Oprimido- Teatro del Oprimido*. Real: Ñaque.
- Brune, J. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, España.
- Carrasco, M. (2011). *La Dramatización, recurso didáctico en Educación Infantil*. Perú.
- Chacón, P. (2008). El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula? *Universidad Pedagógica Experimental Libertador; Departamento de Educación Especial, Revista Nueva Aula Abierta N° 16; Instituto Pedagógica*.
- Cisneros, L. B. (2001). *Memoria de la inspección de instrucción del Departamento de Lima de 1875*. Lima, Perú.
- Coll, & Colomina. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En Alianza (Ed.). Madrid, España.
- Correa , R., Guzmán, M., & Titado , R. (2000). *La escuela del siglo xxi y otras revoluciones pendientes*. Huelva, España: Hergué Editores Andaluza.
- Cortés, A. (s/f). El teatro como estrategia pedagógica para la expresión escrita. *Nomadas*. Obtenido de <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/component/content/article?id=521>
- Driver, R., & Oldham, V. (1986). *"Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículo en la ciencia"*.
- Eines, J., & Mantovani, A. (1997). Didáctica de la dramatización.
- Fainstein , H. N. (2001). *El trabajo en equipo en las Organizaciones*. Buenos Aires, Argentina.
- García, A. (2007). El juego. La clasificación de los juegos. Otros tipos de juegos comunes en la primera infancia.
- Gedisa, & Fernández, S. (1997). Aprender como juego. Juegos para aprender español. Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/ELE. *Revista Carabela N° 41*.
- Imbernón, D. (1999). La cooperación como estrategia en el aula. Madrid, España: Kapelusz.

- Johnson, D W; Johnson, R; Smith, K. (1991). *Aprendizaje Activo: La Cooperación en el Aula del Colegio*. Minnesota, EE.UU.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1985). *Procesos Motivacionales en Cooperativa, Situaciones de aprendizaje competitivas e individualistas*. New York, EE.UU.
- Johnson, D. W., Holubec, Edythe J., & Johnson, Roger T. (1999). *Aprendizaje Cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós SAICF.
- Katzenbach, J., & Smith, D. (1993). *La Sabiduría de los Equipos: Creación de la Organización de Alto Rendimiento*. Boston, EE.UU.
- Lewin, K. (1978). *La teoría de campo en la ciencia social*. Buenos Aires, Argentina.
- López, D. (2009). *Educación especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina*. Buenos Aires, Argentina.
- Magaño, C. (1996). *Técnicas dramáticas y su aplicación a la enseñanza de una segunda lengua La caracterización y la improvisación*. Granada, España.
- Motos, T., & Tejado, F. (1987). *Prácticas de dramatización*.
- Novak, J. (1998). *Conocimiento y aprendizaje*. Madrid, España: Alianza.
- Ortega, R. R. (1999). *Jugar y Aprender: Una estrategia de intervención (2° ED)*. Sevilla, España: Díada Editora, S.L.
- Poblete, A. (2000). El teatro como juego dramático infantil. En *Universidad de Sevilla*.
- Poblete, M., & Garcia, D. (2005). *Análisis y evaluación del trabajo en equipo en alumnado universitario*.
- Pozo, J. I. (1998). *Aprender y enseñar Ciencia*. Madrid, España.
- Sarlé, P., Ivaldi, E., & Hernández, L. (2014). *Arte Educación y Primera Infancia: Sentidos y Experiencias*. Madrid, España.
- Slade, P. (1978). *Expresión Dramática Infantil*.
- Sorokin, P. I. (1928). *Contemporary Sociological Theories*. N.Y.:Harper & Row. Boston, EE.UU.
- Tajfel, A. (1996). Didáctica de la Dramatización. En *Revista electrónica internacional*.
- Tannenbaum, & Salas. (1992). *Drama y creatividad*. Buenos Aires, Argentina: Cosmos.
- Tirapegui, C. (2004). *Juego y Matemática Escolar*. Obtenido de <http://funes.uniandes.edu.co/6371/1/TirapeguiJuegoAlme2004.pdf>
- Vigotsky, L. (1997). *La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente en Obras escogidas*. Madrid, España.
- Vilches , A., & Gil, D. (2011). *El trabajo cooperativo en el aula: una estrategia considerada imprescindible pero infrutilizada*. Valencia, España.
- Yvern, A. (1998). *¿A qué jugamos?* Buenos Aires, Argentina: Cosmos.

ANEXOS

Anexo 01

Nociones elementales:

EL TEATRO DRAMÁTICO EN EL AULA

¿Qué es el teatro dramático? Para dramatizar no es necesario el público, es fácil intercambiar los roles actor espectador, siendo sus objetivos principales el desarrollo de la expresión, la creatividad y la comunicación. El término teatro va muy ligado al de dramatización, pero existen algunas diferencias significativas. Es la forma de presentación de acciones a través de su representación por actores y por medio del diálogo. El tono de la obra dramática puede ser tanto trágico como cómico.

¿Qué es la Dramatización?: La dramatización es completa en cuanto que coordina las cuatro herramientas que convencionalmente consideramos básicas para tal fin: expresión lingüística, corporal, plástica y rítmico musical. La dramatización ofrece la oportunidad de cultivarlos, a veces de manera simultánea, sucesiva y con la motivación que supone su carácter lúdico (Tejerina Lobo, 1994).

La dramatización es un proceso de creación donde lo fundamental consiste en utilizar técnicas de lenguaje teatral, en crear una estructura teatral a partir de un poema, relato, fragmento, etc., modificando la forma originaria de esos textos y adaptándolos a las peculiaridades del esquema dramático. Se entiende en la vida cotidiana como la representación o rememoración de realidades vividas o inventadas. Toma su nombre de uno de los estadios del proceso de elaboración del teatro. La dramatización se convierte en una técnica referida a la interpretación "teatral" de un problema o situación en el campo general de las relaciones humanas.



¿Cuál es la diferencia entre teatro y drama?:

Teatro: El término teatro procede del griego theatrón, que significa “lugar para contemplar “. El teatro es una rama del arte escénico, relacionada con la actuación, donde se representan historias frente a la audiencia. Este arte combina discurso, gestos, sonidos, música y escenografía. Tres son los elementos básicos que pueden distinguirse en el teatro: el texto, la dirección y la actuación.

Drama: Es la forma de presentación de acciones a través de su re-presentación por actores y por medio del diálogo. El tono de la obra dramática puede ser tanto trágico como cómico.

Dramatización: se entiende en la vida cotidiana como la representación o rememoración de realidades vividas o inventadas. Toma su nombre de uno de los estadios del proceso de elaboración del teatro. La dramatización se convierte en una técnica referida a la interpretación “teatral” de un problema o situación en el campo general de las relaciones humanas.

Diferencia entre teatro y drama: El drama se compone de elementos lingüísticos, siendo un género literario en el que predomina el lenguaje apelativo y la ausencia de un mediador entre la ficción y el lector. El Teatro, supondría la puesta en marcha del Drama lo cual implicaría la composición actoral, la dirección, la ambientación escenográfica, etc. En este sentido, el teatro trasciende la realidad lingüística del drama.

¿En qué consiste la dramatización como expresión? La dramatización es completa en cuanto que coordina las cuatro herramientas que convencionalmente consideramos básicas para tal fin: expresión lingüística, corporal, plástica y rítmico musical. La dramatización ofrece la oportunidad de cultivarlos, a veces de manera simultánea, sucesiva y con la motivación que supone su carácter lúdico **(Tejerina Lobo, Isabel; 1998)**.

Anexo 02

ELEMENTOS DEL JUEGO DRAMATICO

¿Qué es un personaje?: Son cada uno de los seres humanos, animales e incluso objetos que aparecen en una obra literaria. Sin él no puede haber drama, Es quien realiza la acción dramática siendo definido por lo que hace y por cómo lo hace. Queda caracterizado por una serie de atributos: edad, rasgos físicos, nombre, clase social, relación con los otros personajes.

¿Cuándo es un conflicto?: Viene definido por la confrontación de dos o más personajes. Es la situación de amor u odio, aceptación o rechazo, comprensión o aversión, traición o ayuda que aparece entre ellos. Ejemplo del gráfico: Un mal vecino.



¿Qué significa el espacio?: Donde se realiza la acción:

Espacio escénico. Se corresponde con el espacio teatral o lugar de representación y donde evolucionan los personajes.

Espacio teatral. Es el existente en el texto. Tiene que ser imaginado por el espectador para entender el marco de la acción y para fijar la evolución de la acción y de los personajes.

¿El tiempo qué significado tiene?

Duración.

Tiempo dramático. - Tiempo que dura la representación.

Tiempo de ficción. - Intervalo temporal que en la realidad ocupa el suceso.

Época. Período histórico, momento en que sucede la acción.

¿A qué llamamos argumento?: Es la trama de la historia narrada.

¿Qué es un tema?: Es la idea o ideas centrales. Sintetiza la intención del actor. Debe formularse utilizando el menor número de palabras.

¿Qué roles juegan la máscara y el maquillaje?

Las máscaras

a.- Razones para trabajarlas en la Escuela

La máscara en la escuela puede servir como recurso para eliminar las características personales de los alumnos, para uniformar grupos de manera impersonal o coros de expresión neutra.

Es importante utilizar la máscara dentro del currículum escolar por varias razones (Cañas, 1992):

- Como protección que ayude de manera determinante a la expresión del niño tímido.
- Como forma general de ocultar el rostro, exigiendo, por lo tanto, a nuestros alumnos que lleguen a expresarse mediante el resto del cuerpo con exclusividad.
- Como apoyo instrumental básico a las representaciones de mimo y pantomima, llegando a expresar a través de ellas sentimientos claramente determinados como son la alegría, el dolor, el terror, el odio, la vergüenza, la ira...
- Como apoyo instrumental a la dramatización, definiendo caracterial y físicamente, al personaje que encarna su portador.

El maquillaje

- El maquillaje es uno de los aspectos más importantes de la interpretación. Junto con la gesticulación y la expresión del rostro se puede lograr una caracterización ideal. A los niños les encanta maquillarse asimismo y entre ellos. Les gusta exagerar los rasgos y plasmar en sus caras y en las de sus compañeros toda su creatividad. Si bien es cierto que les gusta maquillarse, también les encanta que el adulto les maquille. De esta manera se sienten mucho más importantes, al igual que su personaje, porque el adulto le dedica su tiempo como si fuera un actor de verdad.
- Cada personaje tiene una técnica de maquillaje, si se trata de interpretar a una anciana, éste personaje tiene sus propios rasgos de maquillar; se le debe aplicar una base blanca y hacerle unas líneas horizontales en la frente, patas de gallo en los ojos, rayas verticales alrededor de los labios y en las mejillas, se difuminarán las arrugas, etc.
- Algunos de los materiales para emplear en las obras son: cremas hidratantes (como base), fondo de tez de distintos colores, perfiladores de ojos de distintos colores, máscara de pestañas, sombras de ojos en diferentes tonos, purpurina, barras y brillo de labios, polvos de colorete de terracota, polvos

base transparentes y en distintos tonos de terracota, leche desmaquilladora, toallitas higiénicas, algodón, polvos de talco y aerosol fijador del maquillaje.

Anexo 03

EJERCICIOS DE DRAMATIZACIÓN

Objetivos

Conocer la importancia de la voz dentro de la puesta en escena.

Aprender a desinhibirse en un contexto dramático.

Controlar los movimientos y gestos corporales.



1.- Realizar las siguientes acciones, frente al espejo, acompañándolas de sus sonidos característicos. Primero suaves y luego fuertes. (bostezar, toser, masticar, carraspear, hipar, hacer gárgaras, sonarse, sorber y roncar)

2.- Calentar el “Resonador Nasal”. Juntamos los dientes y los labios, a la vez que producimos un sonido hasta que sentimos que nos vibran los labios y la nariz. Primero suavemente y después más fuerte, ascendiendo y descendiendo el sonido

3.- Canciones. Por parejas, utilizando el resonador nasal, uno de la pareja interpreta una canción para que el compañero la adivine. Una vez la haya adivinado, se cambia de rol.

4. Trabalenguas. En grupos de seis, se repartirán seis trabalenguas para que cada miembro escoja uno y lo repita frente al público con la voz del sexo opuesto.