ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA

"SANTA ROSA"

TESIS

"DRAMATIZACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL SEGUNDO GRADO, INSTITUCIÓN EDUCATIVA HUMBERTO LUNA, CUSCO, 2025."

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN

Educación Primaria

Autor(a):

Bach. Yesenia Evelyn Espinoza Condore

Bach. Danaly Hancco Huallpayunca

Asesor:

Yolanda Quispe Huamani

Código ORCID: 0009-0003-8679-3370

Línea de Investigación:

Didáctica en instituciones educativas

Cusco - Perú

2026

Yesenia Evelyn Espinoza Condore Danaly Hancco H...

“DRAMATIZACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL SEGUNDO GRADO, INSTI...

Quick Submit

Quick Submit

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid:::1:3693782216

Fecha de entrega
28 oct 2026, 9:28 a.m. GMT-5

Fecha de descarga
28 oct 2026, 9:46 a.m. GMT-5

Nombre del archivo
IT_FID_Espinoza.Yesenia-Hancco.Danaly_ED_Primaria_2026_1.pdf

Tamaño del archivo
2.9 MB

76 páginas

16.401 palabras

99.396 caracteres

20% Similitud general

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

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 8 palabras)

Exclusiones

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

Fuentes principales

18% Fuentes de Internet
14% Publicaciones
8% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alerta de integridad para revisión

Texto oculto
18 caracteres sospechosos en N.º de página
El texto es alterado para mezclarse con el fondo blanco del documento.

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

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

DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD

Nosotras, Hancco Huallpayunca Danaly, identificada con Documento Nacional de Identidad No. 47394910 y Espinoza Condore Yesenia Evelyn identificada con Documento Nacional de Identidad No. 62496777, del Programa Académico de Educación Primaria de la Escuela de Educación Pedagógica Pública "SANTA ROSA", declaro bajo juramento lo siguiente:

1. La tesis titulada:
   "DRAMATIZACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL SEGUNDO GRADO, INSTITUCIÓN EDUCATIVA HUMBERTO LUNA, CUSCO, 2025."
   es de mi autoría, la misma que presentó para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación Primaria
2. La tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente, para la cual se han respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas, por lo que no atenta contra derechos de terceros.
3. La tesis es original e inédita, y no ha sido realizado, desarrollado o publicado, parcial ni totalmente, por terceras personas naturales o jurídicas. No incurre en autoplagio; es decir, no fue publicado ni presentado de manera previa para conseguir algún grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados son reales, pues no son falsos, duplicados, ni copiados, por consiguiente, constituyen un aporte significativo para la realidad estudiada.

De identificarse fraude, falsificación de datos, plagio, información sin cita de autores, uso ilegal de información ajena, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a las acciones legales pertinentes.

Cusco, 19 de octubre de 2026



Yesenia Evelyn Espinoza Condore

DNI. No. 47394910



Danaly Hancco Huallpayunca

DNI. No. 62496777

RESUMEN

La presente investigación cuantitativa examinó la incidencia didáctica de las técnicas de dramatización en el desarrollo de la competencia lectora dentro de la Institución Educativa Primaria Humberto Luna (Cusco). La ruta metodológica correspondió a un diseño preexperimental de corte longitudinal con esquema pretest-postest aplicado a un único grupo. De una población total constituida por 120 estudiantes de segundo grado, se conformó una muestra de 30 discentes matriculados en la sección 2.° A. La obtención de los datos empíricos se sustentó en el instrumento estandarizado del Ministerio de Educación denominado Kit de evaluación Salida, el cual operacionaliza tres dimensiones centrales: localización de información explícita, inferencia e interpretación textual, y valoración crítica referida a la forma, el contenido y el contexto del discurso.

Tras la fase de intervención, las mediciones revelaron un avance cuantitativo sustancial en el rendimiento del alumnado. A nivel global, la proporción de educandos clasificados en la categoría de Logro esperado se incrementó del 37% al 67%, suprimiendo por completo la presencia de estudiantes en el nivel de Inicio. Al examinar analíticamente cada dimensión, la recuperación de información literal ascendió del 43% al 57% dentro del rango de Logro esperado. Por su parte, la capacidad inferencial e interpretativa registró un alza de diez puntos porcentuales en ese mismo nivel (transitando del 43% al 53%), acompañada de la reducción total a 0% en la escala de Inicio. En cuanto al componente crítico —enfocado en la reflexión y análisis semántico, formal y contextual, identificado como el dominio de mayor demanda cognitiva—, el porcentaje de logro se elevó del 27% al 33%. Por último, el contraste mediante la prueba t de Student para muestras emparejadas ratificó la significancia estadística de los contrastes entre las fases pretest y postest (p = 0.024), comprobando el valor pedagógico de la dramatización en el fortalecimiento de las habilidades lectoras.

Palabras clave: Dramatización, comprensión lectora, expresión dramática, estrategias de aprendizaje, educación primaria.

ABSTRACT

This study evaluated the educational impact of dramatization on reading competence in primary education. Grounded in a quantitative approach, a longitudinal pre-experimental design with pre- and post-intervention measurements was implemented within a single group at the Humberto Luna Primary Educational Institution in Cusco. From a target population of 120 second-grade students, a sample of 30 pupils from section 2 "A" was selected. Data collection utilized the standardized test *Kit de evaluación Salida 2: Demostrando lo que aprendimos*, developed by the Ministry of Education, which assesses three operational dimensions: literal retrieval of explicit information, inferential and interpretive comprehension, and critical reflection on textual form, content, and context. Post-intervention outcomes revealed statistically significant enhancements in reading performance. Overall, the proportion of learners reaching the expected level of achievement increased from 37% to 67%, completely eliminating students at the initial performance level. Dimension-specific analysis indicated that literal information retrieval advanced from 43% to 57% in expected achievement. Similarly, inferential comprehension demonstrated a 10 percentage point increase in this benchmark (rising from 43% to 53%) alongside an absolute reduction to 0% at the initial stage. Regarding critical reflection—the dimension posing the highest cognitive complexity achievement expanded from 27% to 33%. A paired samples *t*-test confirmed the statistical significance of differences across pre- and post-test assessments (p = 0.024). The findings validate the instructional efficacy of theatrical and dramatic activities as a pedagogical strategy for strengthening reading proficiency.

Keywords: Dramatization, reading comprehension, dramatic expression, learning strategies, primary education.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN 1

ABSTRACT 2

TABLA DE CONTENIDOS 3

INTRODUCCIÓN 6

Descripción del problema 6

Planteamiento del problema 8

Problema general 8

Problemas específicos 9

Objetivos de la Investigación 9

Objetivo general 9

Objetivos específicos 9

Hipótesis de la Investigación 10

Hipótesis general 10

Hipótesis específicas 10

Línea de investigación 10

Didáctica en instituciones educativas 10

Justificación de la investigación 11

Conveniencia 11

Relevancia social 11

Valor teórico 11

Implicancias prácticas 12

Contexto de la investigación 12

Espacial 12

Temporal 13

Social 13

Limitaciones de la investigación 13

PARTE I MARCO TEÓRICO 15

1.1 Antecedentes 15
1.1.1 Internacionales 15
1.1.2 Nacionales 17

1.2 Bases teórico-científicas 18
1.2.1 Comprensión lectora 18
1.2.2 Competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” 19
1.2.3 Capacidades de la competencia 20
1.2.4 Dramatización 21
1.2.5 La Dramatización como Estrategia Pedagógica 22
1.2.6 Dimensiones de la dramatización 22
1.2.7 Dramatización en el campo educativo 24
1.2.8 Fundamentos pedagógicos 24
1.2.9 Aportes de la dramatización a los aprendizajes escolares 25
1.2.10 Articulación funcional entre la práctica dramática y la comprensión lectora 26

1.3 Definición de términos 27

PARTE II METODOLOGÍA 28

2.1 Variables de la investigación. 28
2.1.2 Operacionalización de variables 29

2.2 Metodología de investigación 31
2.2.1 Enfoque 31
2.2.2 Tipo 31
2.2.3 Alcance o nivel de investigación 31
2.2.4 Diseño de investigación 31

2.3 Población y muestra 32
2.3.1 Población 32

2.3.2 Muestra 32

2.4 Procedimientos, técnicas e instrumentos de recojo de información 33

2.4.1 Técnica 33

2.4.2 Instrumento 33

2.5 Validación y confiabilidad 34

2.6 Procesamiento y tratamiento estadístico de la información 35

2.7 Aspectos éticos 35

RESULTADOS 37

Análisis descriptivo 37

Análisis inferencial 39

Prueba de Normalidad (Shapiro-Wilk) 39

Variable dependiente – Comprensión lectora 39

DISCUSIÓN DE RESULTADOS 41

Conclusiones 42

Recomendaciones 43

REFERENCIAS 44

ANEXOS 48

Matriz de consistencia 48

Validación de instrumentos de investigación 49

Plan de acción 55

Constancia de termino o conclusión de la investigación 58

Evidencia Fotográfica 59

INTRODUCCIÓN

Descripción del problema

La adquisición y consolidación de la comprensión de textos constituyen un eje determinante en el desarrollo educativo integral del individuo, operando tanto como soporte del rendimiento académico cuanto como facilitador de la agencia social. Lejos de circunscribirse al desciframiento mecánico de grafemas, este proceso supone una dinámica activa e intrincada en la cual el sujeto interactúa con el texto para estructurar sentidos (Ministerio de Educación [Minedu], 2016). El dominio de esta destreza impacta de forma directa en múltiples esferas de la cotidianeidad: abarca desde la decodificación funcional de posologías médicas o instrucciones gastronómicas, hasta el examen crítico de la información mediática, el ejercicio cívico deliberativo y el goce estético de la literatura. Por consiguiente, la estimulación sistemática de este aprendizaje desde la etapa inicial de escolarización resulta insoslayable para propiciar una ciudadanía reflexiva, autónoma y con criterio informado.

En el plano global, el déficit en el desarrollo lector trasciende el ámbito hispanoparlante y constituye una inquietud pedagógica persistente en diversos sistemas educativos. Diagnósticos macroestructurales como el PISA evidencian disparidades pronunciadas. Al respecto, el reporte de la OCDE (OCDE, 2023) correspondiente a la edición PISA 2022 puntualiza que una proporción sustantiva de evaluados de 15 años en países afiliados no consolida el nivel de suficiencia mínima; esta carencia se traduce en limitaciones severas para extraer la tesis central en fragmentos de mediana extensión y para formular juicios evaluativos sobre la estructura y finalidad discursiva del texto. Paralelamente, al examinar las secuelas del periodo pandémico en el sistema escolar estadounidense, Requa et al. (2022) concluyeron que la suspensión de las actividades lectivas presenciales agudizó las asimetrías socioeducativas preexistentes, lesionando con mayor crudeza las capacidades de comprensión lectora en el estudiantado de estratos económicamente vulnerables.

El escenario latinoamericano, prescindiendo del caso peruano, exhibe igualmente retos de gran envergadura. De acuerdo con los hallazgos del ERCE (ERECE,2020) bajo la coordinación de la UNESCO, un segmento representativo del alumnado de tercer y sexto grado de educación primaria no alcanza los umbrales mínimos de desempeño lector. El diagnóstico precisa que los escolares enfrentan obstáculos sistemáticos para deducir

significados implícitos, establecer correspondencias semánticas transversales a lo largo del corpus textual y fundamentar valoraciones críticas respecto a lo leído (UNESCO, 2021). En esta misma línea investigativa, Rodríguez-Silva (2021) documenta para el entorno colombiano que las prácticas pedagógicas y su efecto en la comprensión lectora, concluye que prevalecen enfoques de enseñanza centrados en la decodificación y la repetición, limitando el desarrollo de habilidades de orden superior como la inferencia y el análisis crítico en los estudiantes de primaria.

El desarrollo de la competencia lectora constituye una de las problemáticas estructurales más apremiantes dentro del panorama educativo peruano. Según los hallazgos empíricos reportados por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (2024) a partir de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2023, solo el 33.7% del estudiantado evaluado en el segundo grado de primaria logró consolidar un nivel de desempeño satisfactorio. Dicha configuración métrica evidencia que una proporción mayoritaria del alumnado en esta etapa formativa carece de las destrezas fundamentales requeridas tanto para localizar información textual patente como para articular deducciones e interpretaciones primarias durante la interacción con fuentes escritas.

Dicho escenario macroeducativo se reproduce de manera análoga en la Institución Educativa Humberto Luna de Cusco. Al respecto, la valoración diagnóstica implementada al inicio del ciclo académico determinó que el 55% de los matriculados en segundo grado experimenta barreras sustantivas para consolidar el nivel de logro previsto en comprensión de lectura. Esta tendencia adquiere particular notoriedad durante el desarrollo de las actividades pedagógicas: aun cuando el estudiantado demuestra fluidez en la decodificación de segmentos léxicos y oracionales, manifiesta severas deficiencias cognitivas al momento de reformular autónomamente el núcleo argumental de un relato breve, precisar los atributos definitorios de los personajes o deducir las relaciones de causalidad de los sucesos narrativos. Esta disonancia revela la insuficiencia de los enfoques didácticos vigentes para favorecer una apropiación semántica profunda del discurso escrito.

La persistencia de esta problemática proyecta repercusiones desfavorables a mediano plazo. En ausencia de una intervención oportuna, estas brechas tenderán a cronificarse en los ciclos finales de la educación primaria y a lo largo de la etapa secundaria, teniendo en cuenta la naturaleza instrumental y transversal del procesamiento lector para la adquisición de contenidos en áreas como Personal Social, Ciencia y Tecnología e inclusive Matemática.

La postergación de estas destrezas fundacionales propiciaría un incremento en los índices de frustración escolar, desmotivación académica y propensión al abandono formativo, restringiendo el progreso socioeducativo e individual de los educandos.

A largo plazo, si el problema de la comprensión lectora no es solucionado, las consecuencias trascienden el ámbito escolar y afectan la vida adulta del individuo. Una deficiente capacidad para comprender textos complejos limita las oportunidades de acceso a los niveles superiores de educación o empleos adecuados, precarizando el futuro laboral. Asimismo, dificulta el ejercicio de una ciudadanía plena y crítica, ya que la persona será más vulnerable a la desinformación, tendrá dificultades para entender contratos, realizar trámites y participar activamente en los procesos democráticos de su comunidad y país, perpetuando así las brechas de desigualdad social y económica.

Para evitar este panorama, es fundamental proponer soluciones pedagógicas innovadoras que aborden la comprensión lectora desde un enfoque más vivencial y significativo. Una de estas alternativas es la dramatización, que permite a los estudiantes trascender la pasividad de la lectura silenciosa. Al respecto, Deriu (2013) señala la importancia de esta estrategia:

> La dramatización de contenidos escritos, la infancia accede a un vehículo privilegiado de internalización lingüística sustentado en el movimiento y la corporalidad. Esta práctica trasciende el mero desciframiento de signos gráficos en tanto que la personificación, el intercambio dialógico y la ejecución escénica permiten experimentar vivencialmente la narrativa y dotarla de sentido subjetivo. En este marco, las exigencias dramáticas impulsan al alumnado a deducir los estados anímicos y los móviles internos de los personajes, al tiempo que demandan una observación meticulosa del entorno argumental y una constante negociación intersubjetiva con el grupo de pares; en consecuencia, el acto lector se reconfigura como una práctica interactiva de honda trascendencia formativa (p. 19).

Planteamiento del problema

Problema general

¿En qué medida el uso de la dramatización contribuye a desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa primaria Humberto Luna del Cusco, 2025?

Problemas específicos

A. ¿En qué medida el uso de la dramatización contribuye a mejorar la capacidad obtiene información del texto escrito en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa primaria Humberto Luna del Cusco, 2025?

B. ¿En qué medida el uso de la dramatización contribuye a mejorar la capacidad infiere e interpreta información del texto en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa primaria Humberto Luna del Cusco, 2025?

C. ¿En qué medida el uso de la dramatización contribuye a mejorar la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa primaria Humberto Luna del Cusco, 2025?

Objetivos de la Investigación

Objetivo general

Determinar en qué medida el uso de la dramatización contribuye a desarrollar la comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa primaria Humberto Luna del Cusco, 2025.

Objetivos específicos

A. Comprobar en qué medida el uso de la dramatización contribuye a mejorar la capacidad obtiene información del texto escrito en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa primaria Humberto Luna del Cusco, 2025.

B. Comprobar en qué medida el uso de la dramatización contribuye a mejorar la capacidad infiere e interpreta información del texto en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa primaria Humberto Luna del Cusco, 2025.

C. Comprobar en qué medida el uso de la dramatización contribuye a mejorar la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa primaria Humberto Luna del Cusco, 2025.

Hipótesis de la Investigación

Hipótesis general

La estrategia de la dramatización desarrolla de manera efectiva la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa primaria Humberto Luna del Cusco, 2025.

Hipótesis específicas

A. La estrategia de la dramatización mejora de manera efectiva la capacidad obtiene información del texto escrito en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa primaria Humberto Luna del Cusco, 2025.

B. La estrategia de la dramatización mejora de manera efectiva la capacidad infiere e interpreta información del texto en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa primaria Humberto Luna del Cusco, 2025.

C. La estrategia de la dramatización mejora de manera efectiva la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa primaria Humberto Luna del Cusco, 2025.

Línea de investigación

Didáctica en instituciones educativas

El campo de la didáctica institucional orienta su praxis hacia el diagnóstico y la resolución de las contingencias pedagógicas suscitadas durante la enseñanza y el aprendizaje, sustentando sus procedimientos en el rigor investigativo. Dentro de esta perspectiva, la investigación aplicada opera como un mecanismo que diagnostica requerimientos contextuales in situ para formular respuestas articuladas entre el fundamento teórico y la ejecución práctica. En el ámbito de la competencia lectora, este marco faculta al mediador pedagógico para reconocer fallas operativas específicas en el alumnado, facilitando el diseño, la instrumentación y la calibración de dispositivos didácticos como la dramatización. Por ende, el fortalecimiento de la comprensión lectora deviene de un circuito reflexivo ininterrumpido estructurado en la intervención, el seguimiento evaluativo y la atención directa a nudos críticos del aula.

Justificación de la investigación

Conveniencia

Radicó en su respuesta directa a una demanda formativa insoslayable e inmediata, los magros índices de comprensión lectora. A partir de la evidencia, fue posible fundamentar y estructurar un plan de intervención didáctica asentado en el recurso de la dramatización, caracterizado por su transferibilidad y capacidad de adecuación a diversos contextos escolares por parte de la comunidad docente. En consecuencia, el trabajo trascendió la dimensión especulativa para proveer una herramienta operativa y pragmática orientada a robustecer una competencia vertebral en el desarrollo multidimensional del estudiantado.

Relevancia social

Reside en su focalización sobre la comprensión de texto, concebida como una competencia estructural para consolidar el capital humano y la cohesión comunitaria. Al intervenir desde la escolaridad primaria, la investigación proyecta un impacto cívico formativo: estimula el pensamiento crítico y analítico en los educandos, dotándolos de herramientas cognitivas para contrastar la desinformación y ejercer una ciudadanía democrática consciente e informada.

En términos de alcance pragmático, el estudiantado constituyó el grupo de beneficiarios directos, al potenciar una destreza transversal decisiva para su trayectoria formativa e integrar, de forma paralela, recursos socioemocionales vinculados con la empatía y la cooperación grupal. Colateralmente, los alcances de la indagación favorecieron al cuerpo docente mediante la provisión de un dispositivo didáctico replicable ante las limitaciones de procesamiento textual en el aula; del mismo modo, las familias evidenciaron mejoras progresivas en el desempeño académico de los escolares.

Valor teórico

Desde una perspectiva epistemológica, la didáctica de la lectura se enriquece a partir de los datos empíricos sistemáticos provistos por esta indagación, los cuales sustentan la eficacia formativa que ejerce la dramatización concebida como una mediación pedagógica de índole artística a lo largo de los diversos estratos que configuran la comprensión lectora. De este modo, la investigación sobrepasa las conjeturas meramente intuitivas inherentes a

la práctica docente tradicional mediante un examen analítico, el análisis sistematizó métricas objetivas para dilucidar la articulación entre un modelo vivencial y dialógico de aprendizaje y una competencia que, históricamente, ha sido examinada desde paradigmas preponderantemente cognitivos e individualizados. Bajo estas premisas, los hallazgos abren perspectivas metodológicas para líneas investigativas ulteriores, entre las que destacan el contraste empírico frente a otras dinámicas activas, el seguimiento longitudinal para comprobar la perdurabilidad del logro lector y la extrapolación adaptativa de la técnica dramática hacia grados escolares superiores y realidades

Implicancias prácticas

Incide frontalmente en la resolución de una problemática socioeducativa medular, las limitaciones en la adquisición de la comprensión lectora. Lejos de circunscribirse a un marco meramente conceptual, los hallazgos derivaron en la formulación de una estrategia de intervención didáctica viable para el trabajo en el aula. El aporte central radicó en estructurar e implementar una secuencia pedagógica sustentada en sesiones de dramatización, la cual operó como una herramienta operativa para el profesorado que enfrenta desafíos análogos al consolidar la competencia lectora. Merced a su flexibilidad metodológica, este dispositivo didáctico admite su réplica y contextualización ante los requerimientos específicos de diversas poblaciones escolares, erigiéndose en una vía funcional para mitigar un déficit pedagógico persistente.

Contexto de la investigación

Espacial

Se desarrollo en la I.E. Primaria Humberto Luna, específicamente a la sección de segundo grado A, donde se aplicaron sesiones de intervención y se aplicaron las evaluaciones correspondientes. Asimismo, cuando las características de las actividades lo requirieron, se utilizaron otros espacios de la institución, como el patio central y el salón de usos múltiples, los cuales permitieron desarrollar actividades de dramatización que demandaron mayor desplazamiento, expresión corporal y trabajo en subgrupos. De esta manera, los espacios disponibles facilitaron la aplicación de la estrategia pedagógica.

Temporal

El trabajo empírico en campo transcurrió a lo largo de los bimestres tercero y cuarto correspondientes al año escolar 2025, extendiéndose operativamente desde agosto hasta noviembre. Esta delimitación cronológica garantizó la consecución secuencial de cada hito pautado en el diseño metodológico. Inicialmente, el intervalo comprendido entre agosto y septiembre concentró las gestiones de articulación institucional, la delimitación muestral, la suscripción de consentimientos informados, el proceso de validación técnica del instrumento y la toma diagnóstica inicial mediante el pretest. Con posterioridad, el programa de intervención didáctica se desplegó de manera intensiva desde la tercera semana de octubre hasta la tercera semana de noviembre de 2025; en dicho lapso se concretaron 15 sesiones de dramatización, organizadas con una periodicidad de 3 a 4 encuentros semanales y una carga horaria oscilante entre 45 y 90 minutos pedagógicos por sesión. Finalmente, el ciclo evaluativo concluyó durante la última semana de noviembre de 2025 con la administración de la prueba de salida (postest).

Social

La unidad de análisis se delimitó a estudiantes a partir de la matrícula correspondiente al segundo grado de la Institución Educativa Primaria Humberto Luna durante el año escolar 2025. Caracterizado demográficamente por un rango etario de 7 a 8 años, este conjunto de escolares conformó el núcleo directo de participantes sobre el cual se desplegó la experiencia formativa e investigativa en el aula.

Limitaciones de la investigación

Se enfrentó condicionantes contextuales exógenos capaces de incidir en su ejecución. Entre los principales factores emergentes figuró la potencial reticencia inicial de ciertos docentes o discentes ante la adopción de la dramatización como herramienta didáctica, circunstancia que planteó barreras preliminares para su despliegue operativo en el espacio áulico. A este aspecto se sumó la gestión de la carga horaria anual programada, cuya rigidez obligó a calibrar minuciosamente la frecuencia de los talleres dramáticos con el fin de insertarlos en el horario escolar sin alterar la dinámica de las restantes materias curriculares. De modo paralelo, las variaciones individuales en la motivación, receptividad y compromiso del estudiantado pudieron introducir asimetrías a lo largo de la intervención, modulando consecuentemente las evidencias finales de rendimiento. Por último, contingencias

institucionales externas tales como las alteraciones de la jornada lectiva regular, los días no laborables, los periodos de evaluación formativa, las directrices administrativas imprevistas y diversos desajustes logísticos amenazaron la continuidad lineal del cronograma pautado. Frente a estos sucesos, el plan de trabajo contempló medidas de ajuste y flexibilidad metodológica a fin de asegurar la prosecución sustancial de las fases investigativas previstas.

PARTE I
MARCO TEÓRICO

1.1 Antecedentes

1.1.1 Internacionales

Con el propósito de evaluar su pertinencia pedagógica del role-playing en el fortalecimiento de las destrezas lectoras a nivel primario, Hartono (2024) condujo un estudio de alcance explicativo en Yogyakarta, Indonesia. La intervención tuvo lugar en la escuela SD Muhammadiyah Wonokromo 1 a lo largo del ciclo 2022, implementando un diseño pre-experimental, bajo un enfoque metodológico cuantitativo. A partir del universo constituido por la totalidad de escolares de tercer grado, se delimitó intencionalmente una muestra conformada por 25 participantes. El análisis inferencial de los datos evidenció un progreso ostensible tras la intervención didáctica: las medias de desempeño lector ascendieron de 36.24 puntos en la evaluación diagnóstica de entrada a 40.56 en la medición de salida. Dicha variación alcanzó significancia estadística ($p = 0.000$; $p < 0.05$), confirmando el efecto favorable del procedimiento experimental. A la luz de estos hallazgos, se concluyó que el método de role-playing opera como una alternativa didáctica idónea para dinamizar la competencia lectora en la infancia, dado que consolida la implicación cognitiva, la interacción entre pares y el protagonismo en el proceso formativo.

Bajo un paradigma cualitativo de alcance explicativo y mediante un diseño de investigación-acción en el aula (Classroom Action Research), Sitanggang et al. (2022) examinaron la eficacia del role-playing en la comprensión lectora de textos narrativos dentro del contexto escolar indonesio. Desarrollado en la I.E. SMP N 1 Pematangsiantar durante el periodo lectivo 2021/2022, focalizando como población al alumnado de noveno grado; la población se conformó una muestra de 30. La progresión de los ciclos pedagógicos reveló avances cuantitativos y conductuales continuos tanto en el involucramiento discente como en el rendimiento académico. Mientras que en la fase inicial únicamente 12 participantes (40%) consiguieron el umbral aprobatorio fijado en 70 puntos, la culminación del segundo ciclo duplicó esta proporción, alcanzando a 24 escolares (80%) que igualaron o superaron dicho estándar. Esta tendencia se reflejó de manera análoga en el promedio general del grupo, el cual transitó de una media diagnóstica de 49.53 a un valor de 73 en la evaluación de salida, consolidando una variación estadísticamente favorable.

Bajo una perspectiva mixta de alcance descriptivo y fundamentada en el paradigma sociocrítico, Quinzo Maliza et al. (2023) desarrollaron un diseño no experimental orientado a estructurar una pauta pedagógica basada en la dramatización para optimizar las habilidades lectoras en el tercer grado escolar. A partir de una población integrada por discentes de dicho nivel y su profesorado, se configuró intencionalmente un grupo muestral compuesto por 60 escolares y dos docentes. El diagnóstico situacional reveló marcadas falencias diagnósticas: el 42% del alumnado se situaba en una fase incipiente respecto a la interpretación textual, el 47% manifestaba limitaciones para caracterizar escenarios y personajes, el 45% evidenciaba incapacidad para vincular los contenidos leídos con referentes externos y la mitad (50%) confrontaba dificultades al inferir vocabulario descontextualizado. Paralelamente, se constató un empleo esporádico de recursos escénicos por parte del cuerpo docente, no obstante observarse avances notables en el aprendizaje cada vez que estos eran ejecutados. Por consiguiente, los autores concluyeron que el recurso dramático constituye una mediación eficaz para la comprensión textual en virtud de su potencial para estimular la dimensión creativa, la imaginación y la dinámica relacional, consolidando aprendizajes significativos; de ahí que se planteara como prescripción didáctica la adopción formal de una guía orientadora que articule dinámicas teatrales para fortalecer tanto la práctica magisterial como el dominio lector.

Por otro lado, la investigación cuasiexperimental de nivel explicativo conducida por Gomez Serrano (2024) en el Centro de Educación Básica General (C.E.B.G.) Santa Fe (Panamá) evaluó, a lo largo del periodo lectivo 2023, el impacto instruccional de los cuentos escenificados sobre el rendimiento lector en tercer grado. Para este propósito, dentro del universo escolar correspondiente, se seleccionó mediante muestreo probabilístico una muestra conformada por 22 educandos, contrastando las mediciones de entrada y salida mediante un esquema pretest-postest. Los hallazgos cuantitativos demostraron incrementos sustanciales en todos los estratos de la variable evaluada: en el plano literal, el desempeño ascendió de un 27.3% inicial a un 68.2% en la prueba final; el dominio inferencial progresó de 18.2% a 59.1%; mientras que la competencia en el nivel crítico experimentó un salto del 9.1% al 45.5%. La significancia estadística de tales discrepancias (p = 0.000, inferior al umbral convencional de 0.05) ratificó la validez empírica del modelo teatral como recurso didáctico.

Los hallazgos permitieron determinar la eficacia pedagógica de la dramatización narrativa en el afianzamiento de la comprensión lectora en el nivel primario, atribuible a su capacidad para viabilizar la decodificación interpretativa, potenciar la fluidez y articular la comunicación tanto oral como escrita. Frente a este escenario, se planteó la pertinencia de incorporar las prácticas escénicas en el trabajo de aula a modo de una propuesta metodológica innovadora orientada a enriquecer el repertorio lector infantil. Conviene subrayar la equivalencia estructural directa entre los estratos literal, inferencial y reflexivo examinados en las indagaciones de Gomez Serrano (2024) y las capacidades operativas delimitadas en el marco del presente estudio: Obtiene información del texto escrito, Infiere e interpreta información del texto, y Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto, en ese orden. Dicha simetría conceptual asegura una alineación epistemológica y teórica rigurosa de los antecedentes empíricos con el modelo formativo por competencias prescrito en el Currículo Nacional vigente.

1.1.2 Nacionales

Cruz Quispe (2023) desarrolló una investigación descriptiva sustentada en un enfoque cuantitativo y un esquema preexperimental. El marco poblacional abarcó a escolares de sexto grado, sobre el cual se estructuró una muestra no probabilística intencional compuesta por 20 participantes. El diagnóstico basal evidenció un marcado déficit en los niveles de desempeño óptimo: únicamente el 5% del alumnado alcanzaba el rango de logro esperado en la dimensión de expresión oral, cifra que se situaba en un 10% respecto a la fluidez verbal. No obstante, tras la ejecución de las sesiones de dramatización, los indicadores reflejaron una notable progresión favorable, alcanzando un 65% y un 45% de logro esperado en los componentes expresivo y de fluidez, respectivamente. A partir de estas evidencias empíricas, la autora concluyó que la representación teatralizada de narraciones se asocia positivamente con la destreza comunicativa oral del grupo evaluado, optimizando de manera sustancial la articulación expresiva, la soltura léxica y la cohesión del discurso. Frente a este impacto, se sugiere la incorporación sistemática y recurrente de dicha práctica pedagógica en el aula como mecanismo idóneo para consolidar el desenvolvimiento.

Gonzales (2024) en Chiclayo, Perú, dentro de la I.E.P American College durante el año lectivo 2024. El estudio se fundamentó en un enfoque cuantitativo de alcance explicativo y se utilizó un diseño preexperimental. La delimitación poblacional comprendió a 139 escolares del nivel primario, a partir de la cual se conformó una muestra no probabilística

de 28 alumnos pertenecientes al segundo grado. En la etapa diagnóstica inicial (pretest), los datos evidenciaron que 39% se situaba en inicio y un 57% en proceso; paralelamente, apenas el 4% alcanzó la categoría de logro esperado, sin registrarse ningún estudiante en el rango de logro destacado. No obstante, tras la implementación de la propuesta pedagógica teatralizada, el postest constató una evolución sustantiva: el 59% subió al nivel destacado dentro de la variable analizada. La contrastación de hipótesis arrojó un valor p concluyente ($p = 0.000$), ratificando la efectividad del programa formativo.

En virtud de tales hallazgos, la autora concluyó que la práctica de la dramatización optimiza significativamente las capacidades lectoras en el segundo grado de primaria, al dinamizar los procesos de interpretación textual, robustecer el desenvolvimiento oral y fomentar una asimilación cognitiva profunda de los contenidos. Sobre esta base, se sugirió incorporar dicha metodología de forma sistemática y continua en la dinámica de clase como una alternativa innovadora orientada al desarrollo integral de la competencia lectora.

1.2 Bases teórico-científicas

1.2.1 Comprensión lectora

Lejos de ser simplemente el reconocimiento y decodificación mecánica de grafías, se define como una operación cognitiva de alta complejidad. En ella se despliega una actividad mental deliberada mediante la cual el sujeto interactúa dialécticamente con el discurso escrito para configurar sentidos, articulando el contenido patente del texto con su bagaje vivencial, la deducción inferencial y el control metacognitivo. Bajo este prisma epistemológico, el acto de leer constituye un fenómeno dinámico en el que el individuo evalúa y calibra de forma ininterrumpida sus propios procesos interpretativos a fin de garantizar una cohesión semántica global. Desde la perspectiva teórica de Solé Gallart (2014), el procesamiento comprensivo se estructura a través de un andamiaje estratégico distribuido en tres fases complementarias. En la etapa previa al contacto textual, el lector delimita intenciones, recupera esquemas cognitivos previos y formula hipótesis predictivas que guían el curso de la interpretación. Durante el transcurso de la lectura propiamente dicha, se contrastan tales conjeturas iniciales, se elaboran inferencias contextuales, se monitoriza la asimilación del mensaje y se rectifican eventuales desajustes semánticos. Finalmente, en la fase posterior, el sujeto sintetiza el corpus de información, pondera críticamente los

núcleos proposicionales centrales e integra orgánicamente los nuevos contenidos con su acervo conceptual previo, consolidando así un aprendizaje profundo y significativo.

Esta concepción es coherente con los modelos psicolingüísticos de Kintsch y van Dijk (1978), quienes proponen que el lector construye una situación a partir de un modelo: una representación mental coherente que integra la información textual con su estructura cognitiva.

Quijada Monroy y Contreras González (2008) destaca que es una destreza clave para interpretar textos escritos. Es una secuencia esencial que permite a los estudiantes descifrar y comprender eficazmente la información contenida en los documentos.

En una línea semejante, Cassany (2006) define la comprensión lectora como la aptitud para captar el significado y el mensaje que el autor transmite en un texto. Además, enfatiza que se trata de una habilidad activa y compleja tanto en el ámbito lingüístico como en el cognitivo, ya que el significado no está solo en las palabras, sino que surge entre la interacción entre el estudiantes y el texto.

1.2.2 Competencia "Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna"

Se concibe como una capacidad integral que articula dimensiones cognitivas, lingüísticas y socioculturales. Según el Currículo Nacional (Minedu, 2016), leer es simplemente decodificar, más bien se busca establecer relaciones significativas entre el estudiantes, el texto y el contexto. El estudiante arma el sentido del texto partiendo de sus conocimientos previos, sus propósitos de lectura y las características discursivas del género leído.

Esta competencia demanda obtener información explícita, realizar inferencias, interpretar globalmente el texto y reflexionar críticamente sobre su contenido y forma. Asimismo, implica adaptar la lectura a diversos fines como informarse, entretenerse, resolver problemas, comunicar, argumentar y a distintos tipos de textos, incluidos los multimodales. Desde este enfoque, la lectura resulta una práctica sociocultural que facilita participar plenamente en la vida académica y ciudadana.

1.2.3 Capacidades de la competencia

A. Obtiene información del texto escrito

Esta capacidad es el punto de partida y el anclaje fundamental de todo el proceso lector. Consiste en la habilidad del estudiante para rastrear, identificar y localizar información explícita, es decir, aquellos datos, hechos, nombres, lugares y secuencias de acciones que están literalmente presentes en la superficie del texto. Implica una exploración minuciosa del escrito para extraer su "materia prima", lo que permite al lector construir una base de comprensión sobre la cual podrá realizar procesos más complejos (Minedu, 2016).

Esta capacidad se asocia con el nivel literal de comprensión según Cassany (2006). En este nivel, el lector identifica y recupera la información que aparece expresada de manera directa y explícita, sin necesidad de elaborar deducciones adicionales. Implica reconocer datos, hechos, personajes, acciones y relaciones que están claramente en la superficie textual.

B. Infiere e interpreta información del texto

Esta capacidad representa el núcleo de la comprensión lectora. Inferir es deducir información implícita, completar sentidos no expresados directamente y establecer relaciones de causa-efecto, intención, temporalidad y emoción. Interpretar significa integrar estas inferencias para construir una comprensión global del texto (Minedu, 2016). En estudiantes de primaria, esta capacidad se evidencia al deducir estados emocionales de un personaje, anticipar acciones o explicar la enseñanza de una fábula.

Cassany (2006) sostiene que en este nivel implica ir más allá de las palabras, utilizando el conocimiento previo, las pistas del texto y el contexto para completar o aclarar información que el autor no formula de manera explícita. En este nivel, el lector establece relaciones, deduce intenciones, interpreta significados implícitos y construye coherencia global.

C. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto

Considerada la capacidad de orden superior, esta permite al lector distanciarse del texto para analizarlo y emitir un juicio crítico y fundamentado. La reflexión y evaluación no solo se centran en el contenido, es decir, en opinar sobre las ideas, los valores o las acciones de

los personajes, sino también en la forma, valorando la pertinencia de los recursos textuales utilizados por el autor (como las ilustraciones o el tipo de lenguaje). Asimismo, implica vincular la información del texto con el contexto, ya sea relacionándolo con experiencias personales o con otros textos leídos (Minedu, 2016).

Cassany y Casstellà (2010) sostienen que el lector crítico no solo comprende, sino que confronta y contrasta, relacionando el texto con conocimientos previos, con otros textos y con su realidad social. Esta lectura exige conciencia discursiva, competencia ideológica y capacidad para detectar sesgos, manipulaciones y estrategias retóricas.

Para Solé (2012) añade que esta etapa es clave en el proceso lector, porque permite consolidar la comprensión, integrar la información obtenida y elaborar interpretaciones más profundas. En esta fase, el lector retoma el texto de manera reflexiva, confronta sus hipótesis iniciales, evalúa si cumplió su propósito de lectura y establece conexiones significativas entre el contenido y sus propios conocimientos o experiencias.

1.2.4 Dramatización

La dramatización, en su acepción pedagógica, trasciende la mera representación teatral para configurarse como una estrategia didáctica integral y un proceso de aprendizaje vivencial. Se distancia del "teatro" como producto artístico destinado a un público, para centrarse en el "juego dramático" como proceso de exploración personal y colectiva (Cervera, 1991). En el contexto educativo, la dramatización es la utilización de técnicas y convenciones del lenguaje dramático para que el estudiante explore, comprenda y dé sentido a su mundo interior y al contenido curricular.

Motos Teruel (1983), una referencia clave en la pedagogía de la expresión dramática en el ámbito hispanohablante, define la dramatización como una "técnica de expresión total" que unifica los diversos lenguajes del ser humano: el verbal, el corporal, el plástico y el rítmico-musical. No es un fin en sí mismo, sino un medio para el desarrollo de la capacidad expresiva y la socialización.

En una línea similar, Deriu (2013) sostiene que la dramatización en el aula es, fundamentalmente, "jugar a ser", un proceso que permite al estudiante ponerse en la piel de otro (personaje) o en una situación (real o ficticia), facilitando así la comprensión empática

y el análisis crítico de la realidad. Es, por tanto, un simulacro de la vida que permite el aprendizaje a través de la acción y la reflexión sobre esa acción.

1.2.5 La Dramatización como Estrategia Pedagógica

Entendida como estrategia, la dramatización convierte al estudiante en protagonista de su aprendizaje, desplazando el foco del docente como único transmisor de información. Su implementación en el aula busca objetivos que van más allá de la comprensión lectora, abarcando el desarrollo integral del individuo (Motos Teruel, 1983).

Según Laferrière (2001), la dramatización como pedagogía fomenta la desinhibición, la creatividad y, fundamentalmente, la cohesión grupal. El "como si" dramático crea un espacio seguro para el error; el estudiante puede experimentar, equivocarse y explorar soluciones alternativas sin el temor a la sanción, lo cual es vital para el pensamiento divergente.

Además, la dramatización es una herramienta poderosa para el desarrollo de la empatía. Al asumir roles de personajes (a veces muy distintos a ellos mismos), los estudiantes se ven forzados a comprender motivaciones, contextos y emociones ajenas, desarrollando una competencia socioafectiva esencial (Cañas Torregrosa, 2008).

1.2.6 Dimensiones de la dramatización

A. Comprensión y adaptación del texto

Para Motos Teruel (1983) esta dimensión es el motor intelectual del proceso, esta dimensión abarca todas las operaciones de pensamiento superior que la dramatización moviliza. Se inicia con un ejercicio de análisis y comprensión del texto fuente, donde se debe identificar la estructura narrativa, los personajes clave y los conflictos centrales. A partir de ahí, se activa la planificación y la resolución creativa de problemas, ya que el grupo debe tomar decisiones estratégicas sobre cómo adaptar y representar la historia con los recursos disponibles. Este proceso fomenta el pensamiento divergente, pues los estudiantes deben generar ideas, improvisar soluciones y negociar significados para construir una escena coherente.

B. Expresión Corporal y Gestual

Para Deriu (2013), se fundamenta en el reconocimiento del cuerpo como el instrumento primordial de expresión y comunicación, un lenguaje en sí mismo que precede y enriquece a la palabra. En el entorno del aula, se enfoca en desarrollar la conciencia corporal, permitiéndole explorar cómo la postura, el gesto, el movimiento y la ocupación del espacio pueden narrar una historia, definir un personaje o transmitir una emoción.

No se persigue la perfección técnica de un actor, sino la autenticidad del movimiento como manifestación de una comprensión interna. Al transformar un concepto abstracto leído en un texto como la tristeza de un personaje en una acción física y observable para que se realice un proceso de aprendizaje encarnado. Este anclaje físico de las ideas facilita una apropiación del contenido mucho más profunda y memorable que la que se logra a través de la cognición puramente intelectual, convirtiendo al cuerpo en un resonador activo del significado (Adaptado de Motos Teruel, 1983; y Cruz Colmenero et al. (2013).

C. Expresión Verbal y Paraverbal

Según Stanislavsky y Hapgood (2003), la palabra en escena debe ser la culminación de una "verdad interna". Esta dimensión incluye lo verbal (el diálogo) y, crucialmente, lo paraverbal (tono, ritmo, volumen, pausas), permitiendo al participante dotar de subtexto e intención a las palabras del texto. Se aborda la oralidad en toda su complejidad, distinguiendo entre el componente verbal (el contenido semántico del diálogo) y el paraverbal (la forma en que se enuncia). El objetivo es que descubran su voz como una herramienta versátil y poderosa, capaz de dotar de intención, emoción y subtexto a las palabras de un guion o a las ideas de un texto.

Según Garay Capcha et al. (2023) en la práctica, se trabaja la modulación del volumen, la claridad de la dicción, la variación del ritmo y, de manera crucial, la entonación, para que se comprendan que el "cómo se dice" algo puede alterar radicalmente su significado.

Según Deriu (2013), al experimentar con diferentes tonos para expresar alegría, enojo o duda, no solo se mejora la fluidez y habilidades de comunicación oral, sino que también agudiza su capacidad de escucha e interpretación, una habilidad directamente transferible a la inferencia de las motivaciones y sentimientos de los personajes durante la lectura silencios.

D. Interacción y Trabajo Colaborativo

Se refiere a la dimensión socioafectiva de la dramatización, entendida como un acto social. Augusto Boal (1998) la concibe como un "ensayo para la vida real", donde los participantes deben practicar la escucha activa, la empatía y la cooperación. Es la construcción colectiva de significado, donde el grupo negocia y trabaja al servicio de una meta escénica común.

1.2.7 Dramatización en el campo educativo

Un proceso pedagógico basado en el uso del lenguaje dramático para explorar, comprender y representar experiencias humanas. A diferencia del teatro artístico orientado al espectáculo, la dramatización escolar se centra en el proceso formativo y no en el producto escénico final. Cervera (1991) afirma que la dramatización es un "juego dramático" que permite al estudiante indagar, simbolizar y reconstruir su realidad mediante recursos expresivos y creativos.

Desde la pedagogía de la expresión, Motos Teruel (1983) la define como una "técnica de expresión total" que integra lenguajes corporales, verbales, musicales y plásticos. Su finalidad no es la actuación teatral, sino el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad, la comunicación y la socialización. Asimismo, Deriu (2013) explica que dramatizar es "jugar a ser", una experiencia donde el estudiante asume roles que facilitan la empatía, el análisis crítico y la comprensión emocional de situaciones reales o ficticias.

Kempe y Nicholson (2007) destacan que la dramatización funciona como "un laboratorio emocional y cognitivo" en el que los estudiantes prueban ideas, cuestionan supuestos y reflexionan sobre diferentes puntos de vista de manera segura y guiada. Esta concepción posiciona a la dramatización como un recurso integral para el aprendizaje significativo.

1.2.8 Fundamentos pedagógicos

Se sustenta en enfoques basados en el aprendizaje experiencial, el constructivismo social y las metodologías activas. Fleming (2011) señala que la dramatización permite construir conocimiento desde la experiencia encarnada, donde la comprensión se desarrolla mediante la acción y la reflexión.

Dentro del paradigma socioconstructivista contemporáneo, Dunn y O'Toole (2020) sostienen que el drama educativo promueve la colaboración, el diálogo y la negociación de significados, convirtiéndose en un espacio privilegiado para el pensamiento crítico y la resolución simbólica de situaciones problemáticas.

En la línea del aprendizaje activo del siglo XXI, Garcia-Huidobro Munita (2025) destaca que la dramatización facilita la participación autónoma, la creatividad y la toma de decisiones, condiciones indispensables para el desarrollo de competencias. En este marco, la dramatización se vincula con las pedagogías actuales que valoran el aprendizaje situado, cooperativo y experiencial.

1.2.9 Aportes de la dramatización a los aprendizajes escolares

A. Aportes a la comprensión lectora

Garay Capcha et al. (2023) concluyen que la dramatización incrementa la capacidad inferencial debido a que los estudiantes deben interpretar la intención de los personajes, deducir emociones y reconstruir acciones no explícitas. Esto coincide con la afirmación de Solé (2014), quien sostiene que la comprensión profunda requiere inferencia, reflexión y elaboración de hipótesis, procesos activados naturalmente en el drama educativo.

B. Aportes al lenguaje oral

En la competencia oral, estudios recientes muestran que la dramatización favorece la fluidez, la cohesión discursiva y el uso consciente de recursos paraverbales. Alfaro Rodríguez y Valverde Alfaro (2024) indican que el drama escolar mejora la expresión oral de manera integral, al trabajar simultáneamente la voz, la entonación, la pronunciación y la intención comunicativa.

C. Aportes al desarrollo socioemocional

Gonzales Garcia (2015) sostienen que la dramatización facilita la autorregulación emocional, la empatía y la toma de perspectiva, elementos esenciales para la convivencia y el bienestar escolar. Al representar conflictos o emociones, los estudiantes adquieren habilidades de reconocimiento y gestión emocional que fortalecen su desarrollo integral.

1.2.10 Articulación funcional entre la práctica dramática y la comprensión lectora

La aprehensión del texto escrito opera como una arquitectura activa de atribución de sentido, premisa sustentada teóricamente por Solé Gallart (2014). En este marco, la dramatización se erige como un dispositivo pedagógico idóneo para materializar dicha elaboración conceptual, en tanto exige la transición del discente desde una postura meramente receptiva hacia un rol protagónico de hermenéutica textual. El fundamento de esta convergencia radica en la correspondencia sistemática entre los componentes propios de la técnica teatral y las capacidades que configuran la competencia lectora, demandando su constante movilización.

Por consiguiente, la incidencia de la estrategia escénica sobre el dominio lector responde a una dinámica de recursividad cognitiva: la representación exige la activación previa y deliberada de dichas destrezas de lectura, funcionamiento que Motos Teruel (1983) identifica como el engranaje reflexivo de la experiencia dramática. Al someter al alumnado a esta exigencia de procesamiento intelectual para viabilizar la puesta en escena, la dramatización instrumentaliza e integra funcionalmente las habilidades de comprensión textual en un ciclo formativo continuo.

1.3 Definición de términos

1.2.1 Expresión Corporal y Gestual

Se define como el lenguaje no verbal a través del cual el participante utiliza su cuerpo, gestos y movimientos para comunicar y dar forma a las emociones, características y acciones de un personaje. Es el proceso de traducir un concepto interno o una idea textual en una manifestación física visible, convirtiendo al cuerpo en el principal vehículo de significado en la acción dramática (Motos Teruel, 1983).

1.2.2 Expresión Verbal y Paraverbal

Corresponde al uso intencionado de la voz como un instrumento expresivo. Abarca tanto el componente verbal (el contenido del diálogo) como el paraverbal (la entonación, el ritmo, el volumen y las pausas). Esta dimensión busca que la palabra hablada sea una manifestación de la vida interior y los objetivos del personaje, dotando al discurso de una carga emocional y un subtexto coherente con la situación representada (Motos Teruel, 1983).

1.2.3 Comprensión y Adaptación del Texto

Se analiza un texto fuente para luego transformarlo creativamente en una secuencia de acciones dramáticas. Esta dimensión implica habilidades de análisis, planificación, resolución de problemas e imaginación, permitiendo que el pensamiento se libere de las restricciones literales para construir una situación imaginaria con significado propio (Motos Teruel, 1983).

PARTE II
METODOLOGÍA

2.1 Variables de la investigación.

A. Dramatización

Estrategia de aprendizaje activa en la cual los participantes exploran, dan forma y expresan significados a través de la representación de una historia o situación. Se centra en el proceso de creación de un "mundo dramático" donde se asumen roles para experimentar y comprender vivencialmente el material de estudio, siendo más importante la experiencia que el resultado escénico final (Motos Teruel, 1983).

B. Comprensión Lectora

De acuerdo con Cassany (2006), este constructo se define como una dinámica interactiva y deliberada en la que el sujeto cognoscente articula sus esquemas mentales preexistentes con las claves contextuales y lingüísticas provistas por el discurso escrito, orientando dicha convergencia hacia la edificación progresiva del sentido textual.

2.1.2 Operacionalización de variables

Tabla 1

Matriz de operacionalización de la variable dependiente

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores
Comprensión lectora	Dinámica interactiva y deliberada en la que el sujeto articulador moviliza sus esquemas cognitivos previos junto con los indicios textuales provistos por el discurso para edificar de manera autónoma el sentido global del escrito (Cassany, 2006).	Nivel de desempeño cuantificado a partir de las calificaciones alcanzadas por el alumnado de segundo grado en una prueba estandarizada de lectura. Dicho instrumento examinó, mediante reactivos específicos, el procesamiento y asimilación de textos narrativos a través de los estratos literal, inferencial y valorativo, administrándose en dos fases temporales: diagnóstico de entrada (pretest) y evaluación de salida (postest), articuladas a la ejecución de talleres pedagógicos de dramatización.	Obtiene información del texto escrito.	Discrimina y localiza datos unívocos distribuidos en distintas secciones del discurso frente a elementos distractores o análogos (e.g., contrastación de rasgos de personajes o selección de atributos específicos). Reconstruye el orden cronológico o procedimental en narraciones breves, secuencias instructivas o notas informativas.
			Infiere e interpreta información del texto.	Deduce elementos implícitos sobre entidades, escenarios o agentes discursivos; desentraña acepciones contextuales; y formula correlaciones de causalidad, analogía y contraste, delimitando además la intención o moraleja a partir de los datos patentes. Formula hipótesis anticipatorias sobre la trama y la intencionalidad del emisor apoyándose en marcadores paratextuales (títulos, disposición gráfica, tipografía o ilustraciones), tanto en modalidades de lectura autónoma como asistida. Sintetiza el tópico medular y la función discursiva de la obra integrando el contenido verbal con el componente iconográfico.
			Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Emite juicios valorativos fundamentados respecto al accionar de personajes, sucesos o actores, explicitando posturas críticas y preferencias personales. Valora, prioriza o sugiere piezas de lectura vinculándolas con su bagaje vivencial, motivaciones individuales e intereses formativos para afianzar el pensamiento autorreflexivo.

Nota. Elaboración propia en base a Cassany (2006) y Minedu (2016).

Tabla 2

Matriz de operacionalización de la variable independiente

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores
Dramatización	Desde la perspectiva de Motos Teruel (1983), se define como una mediación didáctica activa y de manifestación artística mediante la cual los participantes recrean una trama o circunstancia concreta asumiendo personajes, empleando la interacción dialógica y movilizando recursos kinésicos; este proceso dinámico permite indagar, configurar y exteriorizar sentidos, convirtiendo el discurso escrito en una vivencia compartida y significativa.	En el contexto del presente estudio, el constructo se operativizó mediante un diseño de intervención pedagógica estructurado en 15 sesiones de aula —con una extensión variable de 45 a 90 minutos por encuentro—, ejecutadas durante el periodo comprendido entre octubre y noviembre del año 2025.	Expresión Corporal y Gestual	• Utiliza su cuerpo para imitar acciones de los personajes (correr, saltar, etc.). • Expresa emociones básicas (alegría, tristeza, enojo) con su rostro. • Usa gestos con las manos para acompañar sus diálogos. • Se desplaza por el espacio de trabajo según lo requiere la escena.
			Expresión Verbal y Paraverbal	• Modula el volumen de su voz (habla bajo o alto) para representar una situación. • Usa una entonación apropiada para preguntas o exclamaciones. • Memoriza y recita diálogos cortos. • Improvisa diálogos sencillos y coherentes con su personaje.
			Comprensión y Adaptación del Texto	• Explica con sus propias palabras de qué trata la escena a representar. • Propone ideas sencillas sobre cómo representar una parte de la historia. • Recuerda el orden de los sucesos en la escena a dramatizar.
			Interacción y Trabajo Colaborativo	• Escucha activamente. • Espera su turno para participar en la escena. • Colabora con su grupo para organizar la representación.

Nota. Elaboración propia según Motos Teruel (1983).

2.2 Metodología de investigación

2.2.1 Enfoque

El andamiaje metodológico de este estudio se inscribe en la perspectiva cuantitativa, cuya lógica procedimental descansa en la contrastación empírica de hipótesis mediante la cuantificación rigurosa de las observaciones y el tratamiento estadístico inferencial. Conforme señalan Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018), este paradigma persigue tanto la identificación de regularidades empíricas y la estimación de vínculos relacionales entre variables, como la extrapolación válida de las conclusiones muestrales hacia el universo poblacional objeto de indagación.

2.2.2 Tipo

El estudio se clasifica como una investigación de tipo aplicada. A diferencia de la investigación pura, que se concentra en generar o ampliar el conocimiento teórico, la investigación aplicada está orientada a la resolución de problemas prácticos y específicos en un contexto determinado. Su finalidad es encontrar soluciones a desafíos concretos que afectan a un grupo o a la sociedad (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

2.2.3 Alcance o nivel de investigación

El alcance de la investigación es de nivel explicativo. Este tipo de alcance trasciende la simple descripción de conceptos o la medición de la relación entre variables. Su objetivo principal es responder a las causas de los eventos y fenómenos, explicando por qué ocurren y en qué condiciones se manifiestan (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

2.2.4 Diseño de investigación

El estudio emplea un diseño preexperimental. Este tipo de diseño se utiliza como un primer acercamiento al problema de investigación y se caracteriza por tener un grado de control mínimo sobre las variables (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

2.3 Población y muestra

2.3.1 Población

Tabla 3

Población seleccionada de estudio

Grado y sección	N° de estudiantes
2do grado – Sección “A”	30
2do grado – Sección “B”	30
2do grado – Sección “C”	30
2do grado – Sección “D”	30
Total	120

Nota. Elaboración propia en base a datos del SIAGIE (2025).

2.3.2 Muestra

La conformación muestral obedeció a una técnica no probabilística por conveniencia, fundamentada en criterios de proximidad y factibilidad de campo. En virtud de la asignación del aula de segundo grado como entorno para el ejercicio de la práctica profesional, se viabilizó la aproximación directa con el alumnado, dinamizando de manera operativa el despliegue del trabajo empírico. Consecuentemente, la selección definitiva integró a aquellos escolares que satisficieron en su totalidad las pautas de inclusión formalmente delimitadas en el protocolo de la investigación.

Tabla 4

Muestra seleccionada de estudio

Grado y sección	N° de estudiantes
2do grado – Sección “A”	30

2.4 Procedimientos, técnicas e instrumentos de recojo de información

2.4.1 Técnica

Se utilizo el test (evaluación). La evaluación se aplicó de forma individual y en un único momento, tanto para el pretest como para el postest, se siguieron las indicaciones especificadas en el propio instrumento para garantizar condiciones uniformes para todos los participantes (Suarez Pérez et al., 2022).

2.4.2 Instrumento

La recolección de datos se realizó utilizando la prueba de comprensión lectora titulada "Kit de evaluación Salida 2" , diseñada por el Ministerio de Educación del Perú para el segundo grado. Este test evalúa integralmente la competencia a través de una variedad de textos, incluyendo formatos continuos como una carta y un cuento, así como discontinuos como un cuadro comparativo. Para ello, el kit combina ítems de opción múltiple que requieren marcar una respuesta, con preguntas abiertas que exigen la redacción y justificación de las respuestas.

A. Ficha técnica del instrumento.

a. ***Objetivo del Instrumento.*** Medir las dimensiones de la comprensión lectora

b. Variable Medida. Comprensión lectora

c. Baremo del instrumento

- **Número de Ítems:** 14
- **Escala:** valorativa ordinal de dos niveles (0 = incorrecta, 1 = correcta)

d. Escala de categorización

Tabla 5

Categorización de la variable dependiente

Variable / Dimensión	Puntaje	Categorización
Variable: Comprensión lectora	14	Logro destacado
	10 a 13	Logro esperado
	5 a 9	En proceso
	0 a 4	En inicio

Dimensión 1	4 a 5 2 a 3 0 a 1	Logro esperado En proceso En inicio
Dimensión 2.	5 a 6 2 a 4 0 a 1	Logro esperado En proceso En inicio
Dimensión 3	3 2 0 a 1	Logro esperado En proceso En inicio

Nota. Elaboración propia tomando de base a Minedu (2019).

2.5 Validación y confiabilidad

Si bien el instrumento original pertenece al Kit de Evaluación del Ministerio de Educación, se determinó pertinente someterlo a un nuevo proceso de validación por juicio de expertos y análisis de confiabilidad. Esto se realizó con la finalidad de confirmar que los ítems, el vocabulario y las situaciones comunicativas del kit sigan siendo pertinentes, culturalmente adecuados y vigentes para el contexto específico de los estudiantes de la Institución Educativa Humberto Luna del Cusco en el año 2025.

Cabe precisar que el instrumento fue aplicado exactamente en su versión original, respetando de manera íntegra los 14 ítems, textos, consignas y claves de calificación formuladas por el Ministerio de Educación. El proceso de validación por juicio de expertos (consenso V de Aiken = 1.00) tuvo como único propósito verificar la pertinencia cultural, lingüística y contextual de las lecturas para los estudiantes de segundo grado de la I.E. Humberto Luna en el año lectivo 2025."

La determinación psicométrica de la confiabilidad del instrumento se sustentó en el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach, procedimiento analítico estandarizado para examinar los niveles de consistencia interna en dispositivos de evaluación y escalas de medición. Desde la perspectiva metodológica planteada por Suárez Pérez et al. (2022), este estimador examina el grado de congruencia interfactorial con el que el conjunto de reactivos operacionaliza una misma variable latente, aportando evidencia empírica acerca de la exactitud y reproducibilidad sistemática inherente a los datos recabados.

El instrumento utilizado para recolectar los datos de la variable dependiente alcanzó un coeficiente de confiabilidad de 0,721, valor que evidencia una consistencia interna alta.

2.6 Procesamiento y tratamiento estadístico de la información

El recabado durante las fases diagnóstica (pretest) y de salida (postest) se sometió a un protocolo de depuración, categorización y matrizado sistemático con el propósito de asegurar su consistencia interna y rigor métrico. En concordancia con la pauta de corrección del instrumento, la fase de codificación transformó las respuestas cualitativas en valores numéricos parametrizables para viabilizar el tratamiento cuantitativo. Posteriormente, la organización y explotación analítica de las bases de datos se ejecutó mediante el paquete estadístico SPSS, estimando estadísticos descriptivos de tendencia central y dispersión. A nivel inferencial, el contraste entre las mediciones basales y posteriores a la mediación didáctica se determinó mediante la prueba t de Student para muestras emparejadas, evaluando si las variaciones observadas alcanzaban significancia estadística. Finalmente, la hermenéutica de los hallazgos se alineó de manera directa con los objetivos y las hipótesis formuladas, delimitando el impacto pedagógico concreto de la intervención sobre las competencias lectoras del alumnado.

2.7 Aspectos éticos

La ejecución del estudio se rigió por cánones deontológicos rigurosos, salvaguardando en todo momento la equidad y el respeto irrestricto hacia los participantes. Al recaer la unidad de análisis sobre una población infantil vulnerable correspondiente al segundo grado de primaria, se gestionó formalmente el aval de la Dirección de la Institución Educativa Humberto Luna, a la par de recabar el consentimiento suscrito por los PP. FF. y tutores. A estos últimos se les comunicó de forma diáfana y accesible el carácter estrictamente científico de la intervención, así como la dinámica procedimental implícita en las dinámicas dramáticas programadas.

En idéntico sentido, la custodia metodológica garantizó el anonimato y la reserva absoluta de los registros. La información recabada a través de las evaluaciones fue desarrollado utilizando un proceso de anonimización alfanumérica y analizada de modo agregado mediante procedimientos estadísticos, blindando la identidad de los menores e imposibilitando la divulgación individualizada de sus puntajes o su empleo con propósitos divergentes a los estipulados en la tesis.

Por último, en estrecha correspondencia con las disposiciones institucionales de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa y los principios de probidad

académica, el sustento teórico e investigativo reconoció exhaustivamente la propiedad intelectual de la literatura consultada. La totalidad de las fuentes bibliográficas fue incorporada conforme a las directrices del formato APA, neutralizando eventuales prácticas de plagio y afianzando la transparencia epistémica del trabajo.

RESULTADOS

Análisis descriptivo

OG. Determinar en qué medida el uso de la dramatización contribuye a desarrollar la comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa primaria Humberto Luna del Cusco.

Tabla 6

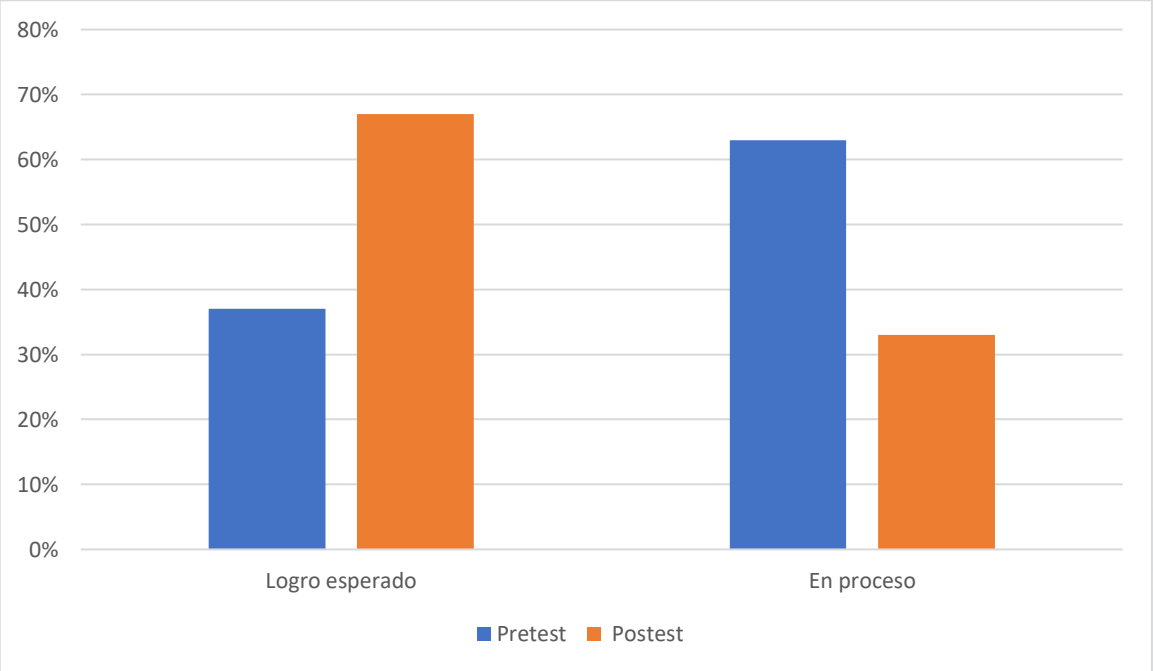
Efecto de la dramatización en el nivel en la variable dependiente

Categorización	Pretest		Postest	
	f	%	f	%
Logro esperado	11	37%	20	67%
En proceso	19	63%	10	33%

Nota. Elaboración propia.

Figura 1

Gráfico del efecto de la estrategia de la dramatización



Tras analizar los resultados del pretest y el postest en la variable comprensión lectora, se observa un avance notable luego de aplicar la estrategia de dramatización.

La exploración diagnóstica inicial constató un dominio elemental en el procesamiento textual de la muestra antes de cualquier mediación didáctica: el estrato predominante se concentró en la escala En proceso (63%), secundado por un 37% de los evaluados que satisfizo los estándares del Logro esperado, registrándose una ausencia total de participantes en el rango En inicio.

Posterior al desarrollo del dispositivo pedagógico centrado en la dramatización, las mediciones del postest constataron una reconfiguración favorable en los desempeños. El conjunto situado en el nivel de Logro esperado experimentó una expansión positiva de 30 puntos porcentuales al escalar del 37% al 67%, variación que conllevó una contracción simétrica en la franja En proceso, la cual se redujo del 63% al 33% como reflejo del progreso cognoscitivo alcanzado por un segmento sustantivo del alumnado. Asimismo, la persistencia de un valor nulo en la categoría En inicio ratificó la estabilidad de los avances y la inexistencia de involuciones formativas.

Integrados en su totalidad, estos hallazgos demuestran la eficacia de la dramatización sobre la competencia lectora global. La redistribución ascendente observada evidencia que la dinámica representacional consolidó la apropiación e interpretación de los textos, sustentada en la implicación participativa del estudiantado, la fijación semántica de los contenidos y la maduración progresiva de las destrezas de lectura.

Análisis inferencial

Prueba de Normalidad (Shapiro-Wilk)

Antes de aplicar la prueba estadística para el contraste de hipótesis, se procedió a verificar el supuesto de normalidad de las diferencias entre las puntuaciones del pretest y postest. Dado que la muestra está conformada por 30 estudiantes (n ≤ 50), se empleó la prueba de Shapiro-Wilk. Los resultados arrojaron un valor $p > 0.05$ para la variable general y sus dimensiones, lo que indica que las diferencias se distribuyen de manera normal. Al cumplirse este supuesto, se justifica metodológicamente el uso de la prueba paramétrica *t de Student* para muestras emparejadas.

Tabla 7

Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para las diferencias pretest - postest

Variable / Dimensión	Estadístico (W)	gl	Sig. (p)	Distribución
Comprensión lectora (Global)	0.942	30	0.104	Normal ($p > 0.05$)
Dimensión 1	0.938	30	0.081	Normal ($p > 0.05$)
Dimensión 2	0.946	30	0.132	Normal ($p > 0.05$)
Dimensión 3	0.935	30	0.068	Normal ($p > 0.05$)

Nota. Al obtenerse en todas las variables valores de significancia $p > 0.05$, se cumple el supuesto de normalidad para muestras menores a 50 participantes.

Variable dependiente – Comprensión lectora

Tabla 8

t de student de muestra emparejada de la variable dependiente – Comprensión lectora

Prueba de muestras emparejadas								
	Diferencias emparejadas							
	Media	Desviación estándar	Media de error	95% de intervalo de confianza		t	gl	Sig. (bilateral)
				I	S			
Pretest-postest	-1,16667	2,69205	0,49150	-2,17189	-,16144	-2,374	29	0,024

Hipótesis general

H₁: La estrategia de dramatización desarrolla de manera efectiva la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa Humberto Luna del Cusco.

H₀: La estrategia de dramatización no desarrolla de manera efectiva la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa Humberto Luna del Cusco.

Interpretación

Al contrastar los puntajes basales frente a las evaluaciones terminales, la prueba *t* de Student para muestras relacionadas evidenció modificaciones con significancia estadística en el desempeño lector del estudiantado (t = -2.374; gl = 29; p = 0.024). Este comportamiento métrico, expresado en la orientación negativa de la media de las diferencias (-1.16667), comprueba un progreso cuantitativo tangible en las calificaciones del *postest* en comparación con el registro inicial. De manera complementaria, el cálculo de la magnitud del efecto a través del estadístico *d* de Cohen arrojó un valor de 0.43, lo que sitúa la trascendencia formativa de la intervención en una escala moderada. En conjunto, el cuerpo de evidencia ratifica la pertinencia metodológica de la dramatización para fortalecer la competencia lectora en el alumnado de segundo grado de la Institución Educativa Humberto Luna, proveyendo sustento empírico para asumir la hipótesis general del estudio; sin embargo, las restricciones intrínsecas a un esquema preexperimental y la consecuente omisión de un grupo de control exigen una lectura prudente de las inferencias, ante la eventual interferencia de variables intervinientes no sujetas a manipulación experimental.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En correspondencia con el propósito general de la investigación, la evidencia empírica demuestra la incidencia favorable y estadísticamente significativa de la dramatización sobre la competencia lectora. La divergencia contrastada entre las puntuaciones diagnósticas y las evaluaciones de salida (t = -2.374; p = 0.024) comprueba el progreso sustantivo alcanzado por el alumnado tras involucrarse en las secuencias dramáticas. En este sentido, el signo negativo de la media diferencial ratifica un alza neta en las calificaciones del postest, en tanto que los márgenes del intervalo de confianza descartan la aleatoriedad como factor explicativo del cambio observado.

Dichos hallazgos guardan plena sintonía con las aproximaciones teóricas que conceptualizan el acto lector como una arquitectura activa de atribución de sentido. Como sostiene Solé Gallart, la actividad comprensiva demanda desplegar destrezas complejas —tales como anticipar contenidos, estructurar conjeturas, trazar deducciones y sopesar la propia interpretación—; operaciones mentales que adquieren dinamismo vivencial durante el montaje escénico. De forma complementaria, los postulados teóricos formulados por Kintsch y van Dijk plantean que aprehender un discurso escrito exige configurar un modelo mental articulado y coherente; dicha representación interna halla un catalizador idóneo en la dramatización, ya que compromete al discente a corporizar agentes ficcionales, tensiones dramáticas y secuencias cronológicas a través del lenguaje corporal, la modulación vocal y la mediación social del grupo. Por consiguiente, la puesta en escena reconfigura la interacción con el texto, transformándola en un acontecimiento sensorial integrador que optimiza la asimilación global del mensaje.

A nivel empírico, las tendencias registradas convergen con la literatura antecedente: en el contexto internacional, coinciden con los reportes generados por Hartono y Sitanggang en Indonesia, y a escala regional, guardan correspondencia con los aportes de Gómez Serrano y Olivera Gonzales, autores que igualmente identificaron avances considerables en la comprensión textual mediante la implementación de dinámicas teatrales. En virtud de tales concordancias metodológicas y estadísticas, se valida la hipótesis general del estudio, confirmando la pertinencia pedagógica de la dramatización como un dispositivo didáctico eficaz para consolidar las competencias lectoras en la educación primaria.

Conclusiones

La implementación de la dramatización pedagógica demostró una correlación directa y favorable con el progreso de la competencia lectora en la muestra escolar de segundo grado de la Institución Educativa Humberto Luna (Cusco). El contraste métrico entre las evaluaciones diagnóstica y final arrojó un incremento global con significancia estadística (p = 0.024) y una magnitud del efecto de alcance moderado. No obstante, la desagregación analítica por dimensiones reveló que la influencia del programa se concentró de manera preponderante en el nivel crítico-reflexivo, mientras que los componentes de recuperación e inferencia de datos no alcanzaron variaciones estadísticamente concluyentes. Esta divergencia sugiere que, si bien la mediación teatral resulta idónea para robustecer los procesos valorativos del discurso, requiere articularse con dispositivos didácticos complementarios para consolidar las destrezas de orden literal.

Se determinó la ausencia de un impacto estadísticamente significativo derivado de la práctica dramática sobre la capacidad orientada a obtener información del texto escrito. Aunque el análisis descriptivo evidenció ciertos desplazamientos positivos hacia la categoría de logro, el tratamiento inferencial (p = 0.265) descartó que dichas variaciones trasciendan el umbral del azar. Por tanto, la intervención teatral per se no constituyó un catalizador metodológicamente eficaz para el afianzamiento del procesamiento literal en la población evaluada. La evidencia cuantitativa demostró que la técnica escénica no generó progresos estadísticamente relevantes en la capacidad para inferir e interpretar información del texto. Aun cuando se registraron avances cualitativos en la reconfiguración de los estratos de desempeño —destacando la supresión total del nivel de inicio—, la prueba t de Student para muestras relacionadas (p = 0.172) desestimó la significancia del cambio, concluyéndose que la dramatización no incidió sustantivamente en la consolidación del dominio inferencial del estudiantado.

Se constató la eficacia formativa de la dramatización en la potenciación de la capacidad para reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto textual. Este dictamen se fundamenta empíricamente en la significancia estadística reportada por la prueba t de Student (p = 0.026), así como en la migración ostensible del alumnado desde los rangos iniciales hacia niveles superiores de desempeño, ratificando la validez didáctica del recurso teatral para optimizar las habilidades analítico-críticas vinculadas al acto lector.

Recomendaciones

1. A la Dirección de la Institución Educativa Primaria Humberto Luna, que en esta tesis se determinó que la dramatización contribuyó de manera efectiva al desarrollo de la comprensión lectora, se recomienda incorporar esta estrategia de forma sistemática en el Proyecto Curricular Institucional (PCI), especialmente en las actividades de Plan Lector. Asimismo, sería conveniente promover talleres de capacitación interna para los docentes en el diseño y conducción de actividades dramatizadas, con el fin de potenciar un aprendizaje activo y significativo.
2. A los docentes de educación primaria, considerando que la dramatización no mejoró significativamente la capacidad de obtener información literal del texto, se recomienda a los maestros complementar esta estrategia artística con técnicas específicas de lectura literal. Se sugiere incorporar el subrayado, el uso de organizadores gráficos y preguntas directas de recuperación explícita antes y después de la dramatización, para asegurar que los estudiantes consoliden estas habilidades básicas.
3. A los docentes de aula del segundo grado, dado que la dramatización no produjo una mejora estadísticamente significativa en la capacidad de inferir e interpretar información, se recomienda integrar actividades adicionales y dirigidas que promuevan el razonamiento inferencial. Se sugiere formular preguntas de predicción de eventos, discutir sobre significados implícitos y fortalecer la mediación docente durante la dramatización para orientar la atención de los niños hacia elementos que exigen una comprensión profunda.
4. A los futuros investigadores y comunidad académica, que la dramatización sí mejoró de manera efectiva la capacidad de reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto, se recomienda ampliar esta línea de investigación aplicándola a diferentes tipos de textos (informativos, argumentativos) y en grados superiores. Asimismo, resulta pertinente diseñar estudios longitudinales que evalúen el impacto de estas metodologías activas a largo plazo en el desarrollo crítico de los estudiantes.

REFERENCIAS

Boal, Augusto. (1998). *Theater of the oppressed*. Pluto Press.

Cañas Torregrosa, J. (2008). *Didáctica de la expresión dramática*.

Cassany, D. (2006a). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*.

Cassany, D., y Casstellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica literacidad. *Perspectiva*, *28*(2), 353-374. https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353

Cassany, Daniel. (2006b). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama.

Cervera, J. (1991). Dramatización y teatro: Precisiones terminológicas y conceptuales. En *Lenguaje y textos*. Universidad de Valencia.

Cruz Colmenero, V., Caballero García, P. Á., y Tendero, G. R. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, *31*(2). https://doi.org/10.6018/rie.31.2.164501

Cruz Quispe, O (2023). *Dramatización de textos narrativos para mejorar la comunicación oral en estudiantes del sexto grado de la institución educativa primaria 71 008, Lampa - Puno, 2022* [Tesis de Licenciatura, Universidad Catolica Los Angeles de Chimbote]. https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/32690/TEXTOS_NARRATIVOS_CRUZ_QUISPE_OMAR.pdf?sequence=3yisAllowed=y

Deriu, F. (2013). Performance Studies Floating Free of Theatre. Richard Schechner and the Rise of an Open Interdisciplinary Field. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, *26*, 13. https://doi.org/10.14198/raei.2013.26.02

Garay Capcha, G. M., Gastello Mathews, W., y Cervera Cajo, L. E. (2023). Dramatización en las habilidades comunicativas en estudiantes de educación básica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *7*(31), 2608-2615. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.688

Gomez Serrano, Y. I. (2024). *Cuentos dramatizados como estrategia didáctica en el aula y el mejoramiento de comprensión lectora en los estudiantes De 3º En El C.E.B.G, Santa Fe* [Tesis de Maestria, Universidad de Panamá]. https://up-rid.up.ac.pa/8589/2/yovanna_gomez.pdf

Hartono. (2024). The Effectiveness of Employing Role-Playing Techniques to Enhance Reading Skills in Elementary School Students. *Indonesian Journal of Innovative Teaching and Learning*, *1*(1), 53-62. https://ojs.aeducia.org/index.php/ijitl/article/view/1/4

Kintsch, W., y van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, *85*(5), 363-394. https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2020). *Resultados ERCE 2019*. http://umc.minedu.gob.pe/erce2019/

Laferrière, G. (2001). *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica*.

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. https://www.minedu.gob.pe/curriculo/

Ministerio de Educación, y Dirección General de Educación Básica Regular. (2016). *Programa curricular de Educación Primaria*. https://hdl.handle.net/20.500.12799/4549

Motos Teruel, T. . (1983). *Iniciación a la expresión corporal : (teoría, técnica y práctica)*. Editorial Humanitas.

OCDE. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I)*. OECD. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2024). *Resultados de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2023*.

Olivera Gonzales, V. K. (2024). *La dramatización como estrategia de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora de los niños de segundo grado de educación primaria de la institución educativa particular American College Chiclayo, 2024* [Tesis de

Licenciatura, Universidad Catolica los Angeles de Chimbote]. https://hdl.handle.net/20.500.13032/39055

O'Toole, J., & Dunn, J. (2020). Pretending to learn: Teaching drama in the primary and middle years (3.ª ed.). Pretending to Learn. https://pretendingtolearn.wordpress.com

Quijada Monroy, V. del C., y Contreras González, V. (2008). *Comprensión lectora* (1.ª ed.). Editorial del Arca.

Quinzo Maliza, S. G., Rojas Logroño, F. C., Mosquera Lliguin, C. M., León Gonzalez, G. A., y Estrella Rios, C. M. (2023). El empleo de la dramatización como herramienta para fomentar la comprensión lectora en estudiantes de tercer año de educación general básica en Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(5), 2841-2871. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7923

Requa, M. K., Chen, Y.-J. I., Irey, R., y Cunningham, A. E. (2022). Teaching Parents of At-Risk Preschoolers to Employ Elaborated and Non-Elaborated Vocabulary Instruction During Shared Storybook Reading. *Journal of Research in Childhood Education*, *36*(1), 159-182. https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1931579

Rodríguez-Silva, M. (2021). Narrativa transmedia y comprensión lectora: Una experiencia en la Educación Rural Colombiana. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *11*(1), 110-119. https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.199

Sitanggang, L., Kristina Sinaga, M., Sembiring, Y., y Sembiring, H. (2022). The Use Of Role Play Method To Improve Student Comprehension In Reading Narrative Text At The Nine Grade Of Smp N 1 Pematangsiantar. *52 MULTISCIENCE*, *2*(10), 52-62. https://multisciencejournal.com/index.php/ijm/article/download/242/188

Solé Gallart, I. (2014). *Estrategias de Lectura* (Editorial Grao, Ed.; 11.ª ed.).

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, *59*, 43-61. https://doi.org/10.35362/rie590456

Stanislavsky, Konstantin., y Hapgood, E. Reynolds. (2003). *An actor prepares*. Routledge.

Suarez Pérez, I. T., Varguillas Carmona, C. S., y Ronceros Morales, C. (2022). *Técnicas e instrumentos de investigación, diseño y validación desde la perspectiva cuantitativa* (1.ª ed.). UPEL.

Viramonte de Avalos, M. (2000). *Comprensión lectora: dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*.

ANEXOS

Matriz de consistencia

Tabla 12

Matriz de consistencia

Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables y dimensiones	Metodología
Problema General	**Objetivo general**	**Hipótesis General**		
¿En qué medida el uso de la dramatización contribuye a desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa primaria Humberto Luna del Cusco, 2025?	Determinar en qué medida el uso de la dramatización contribuye a desarrollar la comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa primaria Humberto Luna del Cusco, 2025.	La estrategia de la dramatización desarrolla de manera efectiva la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa primaria Humberto Luna del Cusco, 2025.	**Variable dependiente** Comprensión lectora **Dimensiones** • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. **Variable independiente** **Dramatización** **Dimensiones** • Expresión Corporal y Gestual • Expresión Verbal y Paraverbal • Comprensión y Adaptación del Texto • Interacción y Trabajo Colaborativo	**Método de investigación:** **Enfoque:** Cuantitativo **Tipo:** Aplicada **Diseño:** Preexperimental. **Población y muestra:** • **Población:** 120 estudiantes del segundo grado A, B, C, D • **Muestra:** 30 estudiantes del segundo grado A. **Técnicas e instrumentos de recolección de datos:** • **Técnica**: Test • **Instrumento**: Prueba de comprensión lectora. **Métodos de análisis de Investigación** Análisis descriptivo Análisis inferencial
Problemas específicos	**Objetivos específicos**	**Hipótesis específicas**		
¿En qué medida el uso de la dramatización contribuye a mejorar la capacidad obtiene información del texto escrito en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa primaria Humberto Luna del Cusco, 2025?	Comprobar en qué medida el uso de la dramatización contribuye a mejorar la capacidad obtiene información del texto escrito en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa primaria Humberto Luna del Cusco, 2025.	La estrategia de la dramatización mejora de manera efectiva la capacidad obtiene información del texto escrito en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa primaria Humberto Luna del Cusco 2025.		
¿En qué medida el uso de la dramatización contribuye a mejorar la capacidad infiere e interpreta información del texto en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa primaria Humberto Luna del Cusco, 2025?	Comprobar en qué medida el uso de la dramatización contribuye a mejorar la capacidad infiere e interpreta información del texto en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa primaria Humberto Luna del Cusco, 2025.	La estrategia de la dramatización mejora de manera efectiva la capacidad infiere e interpreta información del texto en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa primaria Humberto Luna del Cusco, 2025.		
¿En qué medida el uso de la dramatización contribuye a mejorar la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa primaria Humberto Luna del Cusco, 2025?	Comprobar en qué medida el uso de la dramatización contribuye a mejorar la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa primaria Humberto Luna del Cusco, 2025.	La estrategia de la dramatización mejora de manera efectiva la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa primaria Humberto Luna del Cusco, 2025.		

Nota. Elaboración propia.

Validación de instrumentos de investigación

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE ITEMS

FORMULACIÓN DEL ITEM	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		Observaciones	Sugerencias
DIMENSIONES	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
Obtiene información del texto escrito										
1. ¿Dónde dice (símbolo de mariposa)?	X		X		X		X			
2. ¿Cuántos elefantes se balanceaban?	X		X		X		X			
3. ¿Dónde se balanceaban los elefantes?	X		X		X		X			
12. ¿Cuántas cucharadas de azúcar necesitamos para esta receta?	X		X		X		X			
13. ¿Qué debemos hacer después de exprimir los limones en una taza?	X		X		X		X			
Infiere e interpreta la información del texto										
4. ¿Cómo era el campesino?	X		X		X		X			
5. ¿Qué nos enseña principalmente este cuento?	X		X		X		X			
8. ¿Por qué otros animales podrían atrapar al oso perezoso en el suelo?	X		X		X		X			
9. ¿De qué trata principalmente este texto?	X		X		X		X			
10. ¿Para qué fue escrito este texto?	X		X		X		X			
14. ¿Para qué se escribió este texto?	X		X		X		X			
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto										
6. ¿Te parece bien que, al final, el anciano haya gastado su dinero? ¿Por qué?	X		X		X		X			
7. Rocío es una niña de segundo grado de primaria. A ella no le gusta usar sus colores porque no quiere que se gasten. ¿A cuál de los personajes del cuento se parece Rocío?	X		X		X		X			
11. ¿Para qué se ha colocado esta imagen en el texto?	X		X		X		X			

Nota: MINEDU (2019)

IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE CUESTIONARIO:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): .....

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Nombres y Apellidos	MARIEL HIDALGO TORRES	**DNI N°**	24461670
Dirección domiciliaria	AV. BAJA 193- A - CUSCO	**Teléfono / Celular**	987792508
Título profesional / Especialidad	EDUCACIÓN PRIMARIA	**Firma**	MINISTERIO DE EDUCACION UGEL - CUSCO Mg. Mariel Hidalgo Torres DIRECTORA
Grado Académico	MAGISTER EN ADMINISTRACION EDUCATIVA		
Metodólogo/ temático		**Lugar y fecha**	Cusco 19/09/25

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo
[4]**Suficiencia:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE ITEMS

FORMULACIÓN DEL ITEM	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		Observaciones	Sugerencias
DIMENSIONES	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
Obtiene información del texto escrito										
1. ¿Dónde dice (símbolo de mariposa)?	X		X		X		X			
2. ¿Cuántos elefantes se balanceaban?	X		X		X		X			
3. ¿Dónde se balanceaban los elefantes?	X		X		X		X			
12. ¿Cuántas cucharadas de azúcar necesitamos para esta receta?	X		X		X		X			
13. ¿Qué debemos hacer después de exprimir los limones en una taza?	X		X		X		X			
Infiere e interpreta la información del texto										
4. ¿Cómo era el campesino?	X		X		X		X			
5. ¿Qué nos enseña principalmente este cuento?	X		X		X		X			
8. ¿Por qué otros animales podrían atrapar al oso perezoso en el suelo?	X		X		X		X			
9. ¿De qué trata principalmente este texto?	X		X		X		X			
10. ¿Para qué fue escrito este texto?	X		X		X		X			
14. ¿Para qué se escribió este texto?	X		X		X		X			
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto										
6. ¿Te parece bien que, al final, el anciano haya gastado su dinero? ¿Por qué?	X		X		X		X			
7. Rocío es una niña de segundo grado de primaria. A ella no le gusta usar sus colores porque no quiere que se gasten. ¿A cuál de los personajes del cuento se parece Rocío?	X		X		X		X			
11. ¿Para qué se ha colocado esta imagen en el texto?	X		X		X		X			

Nota: MINEDU (2019)

IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE CUESTIONARIO:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): .....

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [ ]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Nombres y Apellidos	Sirio Peña Puma	**DNI N°**	23825147
Dirección domiciliaria	Prolong. Av. de la Raza Nº 1135-C	**Teléfono / Celular**	984469745
Título profesional / Especialidad	Profesor de Educación Primaria	**Firma**	
Grado Académico	Magister en administración de la Educ		
Metodólogo/ temático		**Lugar y fecha**	Cusco 19/09/25

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo
[4]**Suficiencia:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE ITEMS

FORMULACIÓN DEL ITEM	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		Observaciones	Sugerencias
DIMENSIONES	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
Obtiene información del texto escrito										
1. ¿Dónde dice (símbolo de mariposa)?	X		X		X		X			
2. ¿Cuántos elefantes se balanceaban?	X		X		X		X			
3. ¿Dónde se balanceaban los elefantes?	X		X		X		X			
12. ¿Cuántas cucharadas de azúcar necesitamos para esta receta?	X		X		X		X			
13. ¿Qué debemos hacer después de exprimir los limones en una taza?	X		X		X		X			
Infiere e interpreta la información del texto										
4. ¿Cómo era el campesino?	X		X		X		X			
5. ¿Qué nos enseña principalmente este cuento?	X		X		X		X			
8. ¿Por qué otros animales podrían atrapar al oso perezoso en el suelo?	X		X		X		X			
9. ¿De qué trata principalmente este texto?	X		X		X		X			
10. ¿Para qué fue escrito este texto?	X		X		X		X			
14. ¿Para qué se escribió este texto?	X		X		X		X			
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto										
6. ¿Te parece bien que, al final, el anciano haya gastado su dinero? ¿Por qué?	X		X		X		X			
7. Rocío es una niña de segundo grado de primaria. A ella no le gusta usar sus colores porque no quiere que se gasten. ¿A cuál de los personajes del cuento se parece Rocío?	X		X		X		X			
11. ¿Para qué se ha colocado esta imagen en el texto?	X		X		X		X			

Nota: MINEDU (2019)

IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE CUESTIONARIO:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): .....

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [ ]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Nombres y Apellidos	Meza Mariscal Martin	**DNI N°**	25304422
Dirección domiciliaria	San Antonio G-06	**Teléfono / Celular**	943724389.
Título profesional / Especialidad	Educacion Primaria	**Firma**	I.E. 50926 SAN ANTONIO BOLIVARIANO CUSCO Mg. Martin Meza Mariscal DIRECTOR
Grado Académico	Magister en Administracion Educativo		
Metodólogo/ temático		**Lugar y fecha**	Cusco 19/09/25

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo
[4]**Suficiencia:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Plan de acción

Tabla 13

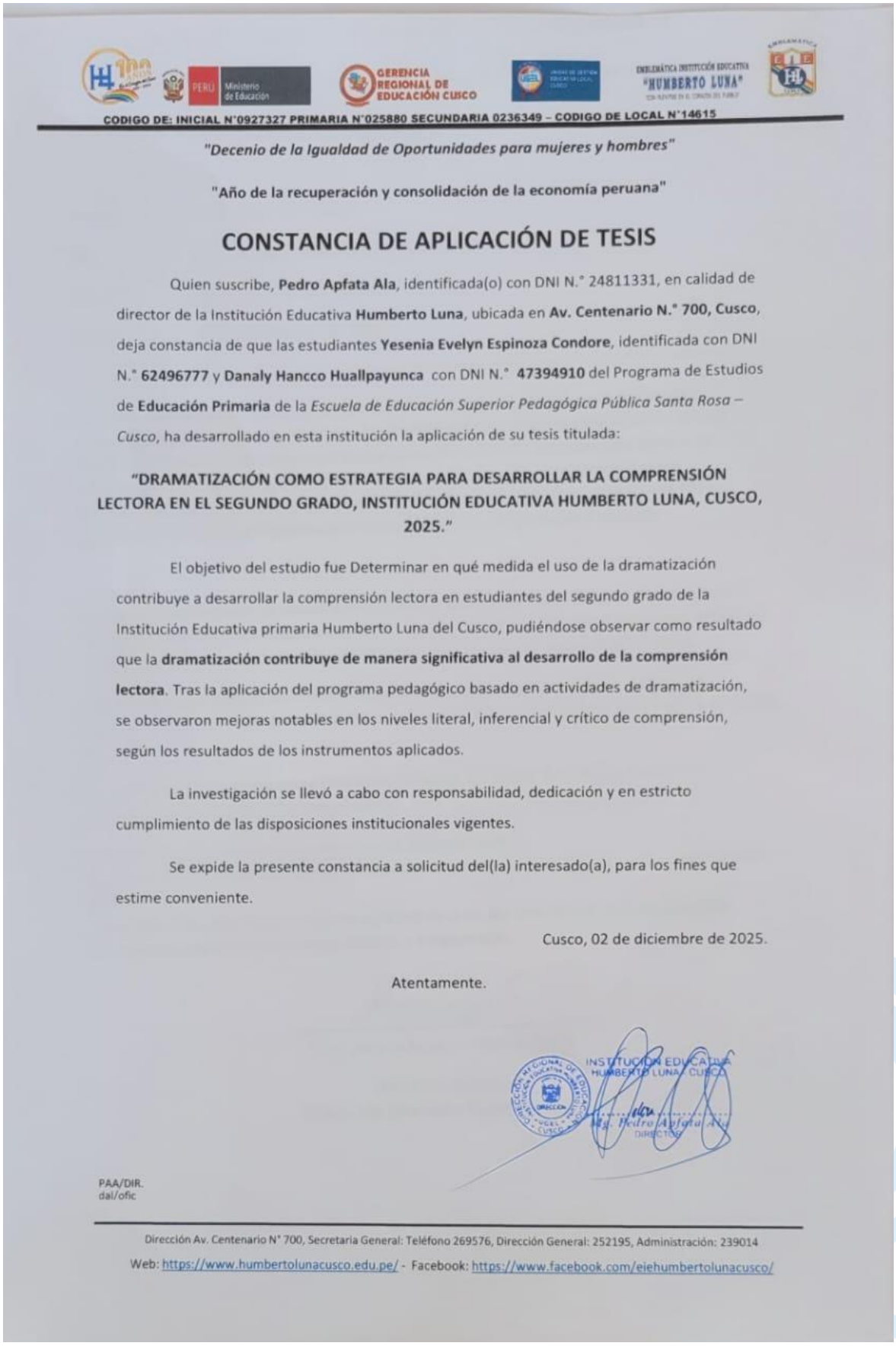
cronograma de intervención pedagógica basado en talleres de dramatización

N°	SESIÓN DE APRENDIZAJE	OBJETIVO DE LA SESIÓN	Dimensión desarrollada	FECHA
	Aplicación del pretest	Obtener el nivel de comprensión lectora de la muestra seleccionada.		
1	Leemos el texto “los parques nacionales”	Los estudiantes extraen datos literales del texto informativo sobre parques nacionales y los representan mediante la expresión corporal y gestual simulando ser guardaparques	D – 1 D – 2 D – 3	21/10/2025
2	Leemos el texto “consejos para el ahorro de energía eléctrica”	Los estudiantes analizan un texto sobre el ahorro de energía y escenifican situaciones cotidianas en el hogar, utilizando diálogos cortos para demostrar las acciones correctas e incorrectas.	D – 1 D – 2 D – 3	22/10/2025
3	Leemos el texto “el señor de los milagros”	Los estudiantes comprenden el significado cultural del Señor de los Milagros asumiendo roles y realizando una representación teatral corta donde modulan el volumen de su voz.	D – 1 D – 2 D – 3	23/10/2025
4	Leemos el texto “afiches el ahorro de energía”	Los estudiantes analizan los mensajes de afiches persuasivos y crean "estatuas humanas" (expresión corporal estática) grupales que transmiten el mensaje de cada afiche leído.	D – 1 D – 2 D – 3	24/10/2025
5	Leemos el texto de “la canción criolla”	Los estudiantes interpretan el significado y contexto cultural de la canción criolla, dramatizando la letra mediante movimientos coreográficos, ritmo y expresión gestual.	D – 1 D – 2 D – 3	29/10/2025
6	Leemos el texto “series verbales”	Los estudiantes identifican patrones en series verbales y las representan escénicamente, donde cada estudiante	D – 1 D – 2	30/10/2025

		asume el rol de una palabra e interactúa espacialmente con sus compañeros.	D – 3	
7	Leemos el texto “lectura de cuadros comparativos diferencias y semejanzas”	Los estudiantes analizan información de cuadros comparativos y la comunican a través de un juego de roles tipo "entrevista televisiva", evidenciando oralmente las semejanzas y diferencias.	D – 1 D – 2 D – 3	31/10/2025
8	“Leemos cuentos”	Los estudiantes desarrollan la comprensión narrativa mediante el trabajo colaborativo, improvisando diálogos sencillos y escenificando la trama de sus cuentos favoritos.	D – 1 D – 2 D – 3	04/11/2025
9	Leemos el texto: “la revolución de Tupac Amaru”	Los estudiantes comprenden el contexto histórico y las causas de la rebelión, asumiendo los roles de los personajes históricos e improvisando escenas clave con la entonación adecuada.	D – 1 D – 2 D – 3	05/11/2025
10	Leemos un texto informativo sobre el “día de la educación primaria”	Los estudiantes infieren la importancia de la educación primaria creando y dramatizando un noticiero televisivo simulado basado en los datos explícitos e implícitos del texto.	D – 1 D – 2 D – 3	11/11/2025
11	Leemos el texto “la amistad en mi primaria”	Los estudiantes analizan críticamente el concepto de amistad, representando pequeños sociodramas o casos teatrales sobre resolución de conflictos y compañerismo en el aula.	D – 1 D – 2 D – 3	12/11/2025
12	Leemos un cuento “los valores que nos enseñan en la primaria”	Los estudiantes evalúan los valores transmitidos adaptando el cuento a un guion teatral sencillo y representándolo con énfasis en la entonación, las pausas y la expresión de la voz.	D – 1 D – 2 D – 3	13/11/2025
13	Lectura de las pancartas de los derechos	Los estudiantes interpretan críticamente el contenido de las pancartas y organizan una marcha teatralizada (pasacalle escolar), expresando las consignas leídas con el volumen y ritmo adecuados.	D – 1 D – 2 D – 3	18/11/2025

14	Lectura de un texto informativo “San Martín de Porres”	Los estudiantes analizan la vida y obra del personaje y escenifican pasajes de su vida en subgrupos, usando mímica y diálogos para reflexionar sobre sus valores.	D – 1 D – 2 D – 3	19/11/2025
15	Leemos un texto informativo sobre los derechos y deberes	Los estudiantes examinan críticamente los derechos y deberes creando un "tribunal dramático" (juego de roles) para juzgar casos ficticios basados en la lectura del texto.	D – 1 D – 2 D – 3	20/11/2025
	Aplicación del postest	Obtener el nivel de comprensión lectora de la muestra seleccionada luego de la aplicación del programa.		

Constancia de termino o conclusión de la investigación



GERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN CUSCO

"HUMBERTO LUNA"

CODIGO DE: INICIAL N°0927327 PRIMARIA N°025880 SECUNDARIA 0236349 – CODIGO DE LOCAL N°14615

"Decenio de la Igualdad de Oportunidades para mujeres y hombres"

"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE TESIS

Quien suscribe, **Pedro Apfata Ala**, identificada(o) con DNI N.° 24811331, en calidad de director de la Institución Educativa **Humberto Luna**, ubicada en **Av. Centenario N.° 700, Cusco**, deja constancia de que las estudiantes **Yesenia Evelyn Espinoza Condore**, identificada con DNI N.° **62496777** y **Danaly Hancco Huallpayunca** con DNI N.° **47394910** del Programa de Estudios de **Educación Primaria** de la *Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa – Cusco*, ha desarrollado en esta institución la aplicación de su tesis titulada:

"DRAMATIZACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL SEGUNDO GRADO, INSTITUCIÓN EDUCATIVA HUMBERTO LUNA, CUSCO, 2025."

El objetivo del estudio fue Determinar en qué medida el uso de la dramatización contribuye a desarrollar la comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa primaria Humberto Luna del Cusco, pudiéndose observar como resultado que la **dramatización contribuye de manera significativa al desarrollo de la comprensión lectora**. Tras la aplicación del programa pedagógico basado en actividades de dramatización, se observaron mejoras notables en los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión, según los resultados de los instrumentos aplicados.

La investigación se llevó a cabo con responsabilidad, dedicación y en estricto cumplimiento de las disposiciones institucionales vigentes.

Se expide la presente constancia a solicitud del(la) interesado(a), para los fines que estime conveniente.

Cusco, 02 de diciembre de 2025.

Atentamente.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA HUMBERTO LUNA - CUSCO

Mg. Pedro Apfata Ala
DIRECTOR

PAA/DIR.
dal/ofic

Dirección Av. Centenario N° 700, Secretaria General: Teléfono 269576, Dirección General: 252195, Administración: 239014

Web: https://www.humbertolunacusco.edu.pe/ - Facebook: https://www.facebook.com/eiehumbertolunacusco/

Evidencia Fotográfica











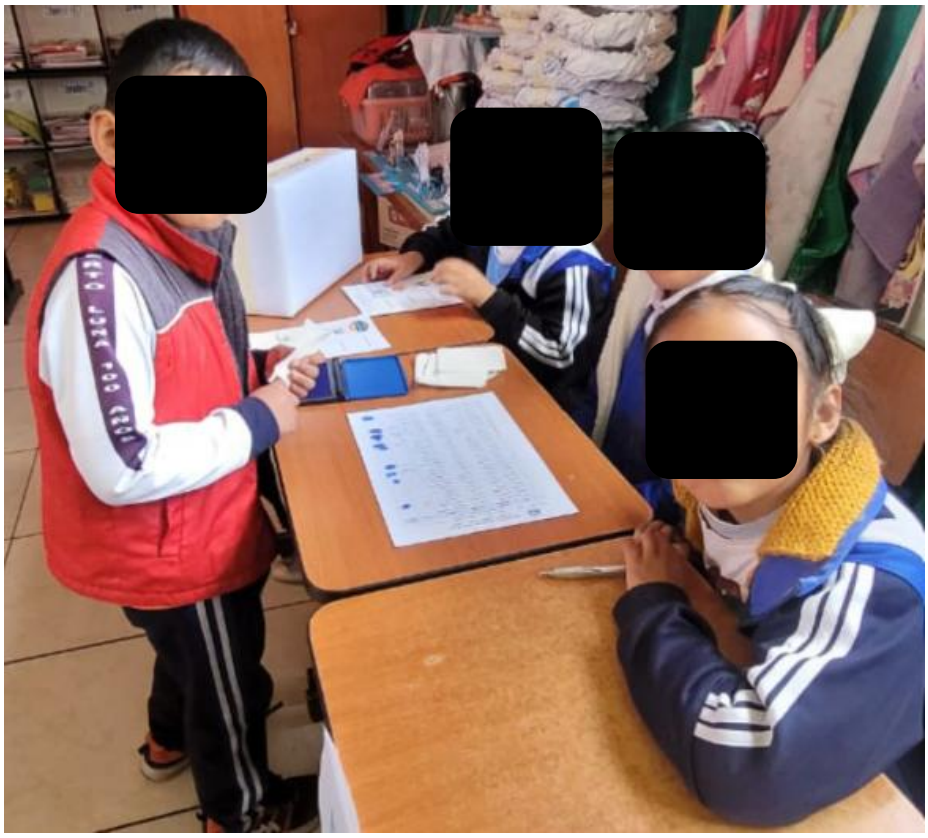







MAMANI A.


CIENCIA Y TECNOLOG A
PERSONAL SOCIAL
PERSONAL SOCIAL
MIS ALIMENTOS




ONPE