



**EL USO DEL JUEGO TEATRAL COMO HERRAMIENTA PARA
MEJORAR LA AUTOESTIMA DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA
ALTA**

Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en Educación

Presentado por

Anabelí Andrea Bolaños Matellini

Tamara Susana Padilla Chirinos

Asesor: *Tania Ercilia Pezo Boluarte*

Lima, noviembre, 2022

El uso del juego teatral como herramienta para mejorar la autoestima de estudiantes de primaria alta.

The use of theatre games as a tool to improve the self-esteem of students in upper elementary.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo justificar la eficacia del juego teatral como herramienta para mejorar la autoestima de estudiantes de primaria alta. Para ello, delimitamos el concepto de autoestima y describimos el proceso de formación de la misma durante la niñez, así como su importancia para el aprendizaje. Luego, explicamos en qué consiste el juego teatral y cuáles son sus objetivos y beneficios para este contexto específico. Finalmente, analizamos algunos casos para determinar el impacto que tiene el juego teatral sobre el desarrollo de la autoestima de los estudiantes en primaria alta y, a modo de recomendación, presentamos una breve guía de juegos teatrales para aplicar en el aula y fomentar la autoestima de las y los estudiantes.

Entre los hallazgos más importantes, podemos señalar que la autoestima es fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que está vinculada de manera directa a la conducta y al esfuerzo de las y los estudiantes, así como a las relaciones con sus pares y docentes. Además, gracias a estudios e investigaciones de campo realizadas por diversos autores, encontramos que sí existe una relación entre el juego teatral y la mejora de la autoestima.

PALABRAS CLAVE:

autoestima, primaria alta, juego teatral

ABSTRACT

This research aims to justify the effectiveness of theatre games as a tool to improve the self-esteem of upper-elementary students. To do this, we delimit the concept of self-esteem and describe the process of its formation during childhood, as well as its importance for learning. Then, we explain what theatre games are and what their goals and benefits are for this specific context. Finally, we analyze some cases to determine the impact that theatre games have on the development of self-esteem in students in upper elementary school and, as a recommendation, we present a brief guide to theatre games to apply in the classroom and promote the students' self-esteem.

Among the most important findings, we can point out that self-esteem is essential in the learning process, since it is directly linked to the behavior and effort of the students, as well as to relationships with their peers and teachers. In addition, thanks to studies and field research carried out by various authors, we found that there is a relationship between theatre games and improved self-esteem.

KEYWORDS

self-esteem, upper elementary, theatre games

TABLA DE CONTENIDOS

- I. Introducción

- II. Capítulo 1: La autoestima en primaria alta y su importancia para el aprendizaje.
 - 1.1 ¿Qué es la autoestima?
 - 1.1.1 Desarrollo del autoconcepto y la autoestima en la niñez.
 - 1.2 Características del desarrollo en primaria alta.
 - 1.3 Importancia de la autoestima para el aprendizaje.

- III. Capítulo 2: El juego teatral en la escuela.
 - 2.1 ¿Qué es el juego teatral?
 - 2.1.1 Diferencias entre teatro como espectáculo y juego teatral.
 - 2.2 Beneficios y objetivos del juego teatral en la escuela.

- IV. Capítulo 3: El juego teatral en la autoestima de las y los estudiantes.
 - 3.1 Análisis de casos.
 - 3.2 Impacto de los juegos teatrales en la autoestima de las y los estudiantes.
 - 3.3 Breve guía de juegos teatrales para usar en el aula y mejorar la autoestima de las y los estudiantes.

- V. Conclusiones

I. INTRODUCCIÓN

“Pero, ¿para qué lleva teatro? Que le quiten esas horas y se las den a matemática mejor” -

(Anónimo, comunicación personal, 11 de octubre, 2021)

Nuestros primeros encuentros con el teatro se dieron en el colegio: en primaria alta (Anabelí) y en secundaria (Tamara); sin embargo, estas experiencias siempre estuvieron más relacionadas a la preparación de una muestra para presentar a las familias que al desarrollo de nuestras habilidades socioemocionales. A pesar de ello, para nosotras significaron experiencias positivas que nos hacían sentir capaces, nos divertían y motivaban, y que, finalmente, nos acercaron a nuestra primera carrera profesional: Artes Escénicas.

Tras algunos años de ejercer la docencia, estas dos “escénicas” nos juntamos nuevamente en el Programa de Profesionalización Docente (PPD) de Innova Teaching School (ITS); ambas con experiencia enseñando el curso de teatro en primaria y ambas con un enfoque hacia el desarrollo de habilidades que van mucho más allá del entrenamiento actoral o de los ensayos para las muestras de fin de curso. Como profesoras de teatro en colegios, buscamos que los juegos teatrales brinden espacios de expresión libre y contribuyan con el desarrollo socioemocional de las y los estudiantes. Es aquí donde surge nuestro interés por desarrollar esta investigación y conocer más a fondo cómo el juego teatral puede servir como herramienta para mejorar la autoestima de estudiantes de primaria alta.

Claramente, no todas las y los estudiantes de primaria alta en nuestro país tienen clases de teatro. Si bien en el 2017, se dio un paso en la dirección correcta al agregar una hora pedagógica al área de Arte y Cultura en las escuelas, llegando a tres horas semanales (El Peruano, 2016) estas pueden ser distribuidas entre las diversas ramas de dicha área, sin asegurar que alguna de ellas sea destinada

finalmente al trabajo teatral. Además, el Currículo Nacional de Educación Básica Regular (MINEDU, 2016), tiene dos competencias de Arte y Cultura (Competencia 5: Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico culturales; y 6: Crea proyectos desde los lenguajes artísticos), pero no se habla específicamente de teatro o de dramatización sino de “diversos lenguajes artísticos” y, lamentablemente, buscando recursos para el aula en la página web del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU¹), notamos una completa ausencia de experiencias de aprendizaje publicadas en la misma que hagan referencia al teatro, a dramatizaciones, o a juegos teatrales.

Por otro lado, desde nuestra propia experiencia como docentes y como estudiantes, sabemos que la enseñanza de teatro en la escuela no siempre mantiene un enfoque lúdico, que priorice el proceso pedagógico y brinde herramientas al participante, sino que a veces se trabaja como un entrenamiento para el espectáculo, con miras a presentarse ante el público. Además, desde la coordinación académica escolar y desde la mirada de colegas docentes, no necesariamente se reconoce el aporte que dichas clases pueden traer al desarrollo integral del individuo, al incentivo de habilidades socioemocionales, ni de manera específica a promover la autoestima de las y los estudiantes. Por ello, creemos que hace falta hablar de “juego teatral” y no necesariamente de “clases de teatro”, ya que, por un lado, la clase de teatro no siempre asegura la presencia de juego teatral; y, por otro, el juego teatral puede llevarse a cabo dentro de cualquier curso o como parte de proyectos que incorporen diversas competencias.

Hemos podido notar que en las escuelas algunas veces se separa o etiqueta a los estudiantes de acuerdo a sus capacidades: “Pedro es bueno en matemáticas mientras que Daniela es buena en letras”. “Juanita destaca en deportes y Camilo pinta bien”. Sin embargo, el juego teatral puede poner a los estudiantes en una situación de equidad, respetando sus diferencias y valorando sus diversos aportes y perspectivas, brindando a todos las mismas oportunidades de jugar y expresarse. Además, el juego teatral debe generar espacios seguros, en los cuales “el error” sea visto como una oportunidad y el estudiante se sienta en confianza. Son estas características del juego teatral las que, en nuestra experiencia, y según diversos autores, tales como Tejerina (2006), Vásquez (2020), Cruz (2014) y Gil (2016), pueden aportar a la construcción de la autoestima.

Como docentes, sabemos que la autoestima de nuestros estudiantes es importante pues es uno de los pilares del bienestar psicológico del ser humano (Ryff, 1989). La construcción de la autoestima en el estudiante es fundamental para su desarrollo socioemocional y a su vez está relacionada con una mayor motivación y con el sentido de autoeficacia, lo que trae consigo mejores resultados en la

¹ <https://mineduperu.org/?s=teatro>

escuela (Boekaerts, 2016). Por otro lado, la falta de autoestima o un concepto negativo de sí mismo afecta el desarrollo socioemocional y las creencias motivacionales del estudiante lo cual se refleja en un bajo desempeño en la escuela. Es por ello que, tomando en cuenta la importancia que cobra la autoestima en el desarrollo integral y desempeño del estudiante, el Currículo Nacional de Educación Básica Regular (2016) nos insta a trabajar en la misma a través de la Competencia 1 “Construye su identidad”, específicamente en la capacidad “Se valora a sí mismo”, ligada intrínsecamente con el autoconocimiento y la valoración positiva de uno mismo.

Creemos que este trabajo puede brindar aportes a las prácticas pedagógicas ya que, como mencionan autores como Torras (2012), Tejerina (2006) y Arrau (1964) el juego teatral en el ámbito escolar no debería perseguir la formación de grandes actores y actrices, sino brindarles herramientas para que logren desarrollarse de manera integral y potenciar su autoestima, fundamental para el aprendizaje del estudiante y para su desarrollo integral.

La premisa de esta monografía es que el juego teatral contribuye como herramienta para mejorar la autoestima de estudiantes de primaria alta, mientras que la pregunta que guía nuestro trabajo de investigación es: ¿Cómo el juego teatral contribuye como herramienta para mejorar la autoestima de estudiantes de primaria alta? Esto nos lleva directamente a los objetivos de la investigación: en primer lugar, explicar la autoestima y su importancia en el aprendizaje; luego, explicar el uso del juego teatral en el contexto escolar, y por último analizar el impacto de los juegos teatrales en la autoestima de las y los estudiantes. Con ello, podremos lograr el objetivo general de este trabajo, que es justificar que el juego teatral contribuye como herramienta para mejorar la autoestima de estudiantes de primaria alta.

En el primer capítulo de este trabajo definiremos el concepto de autoestima según diversos autores y describiremos cómo se desarrolla en niños en la edad correspondiente a la primaria alta, es decir, entre 8 y 12 años. Además, explicaremos la importancia de la autoestima en esta etapa, contextualizando la misma a la escuela y el aprendizaje. Luego, en el segundo capítulo, explicaremos el uso del juego teatral en este contexto específico, dando una definición del mismo y explicando sus objetivos y beneficios en el ámbito escolar, especialmente durante primaria alta. En el tercer y último capítulo, analizaremos cómo el juego teatral promueve la autoestima de los estudiantes en la etapa en cuestión, para lo cual realizaremos un análisis de casos o investigaciones en los cuales se han trabajado los juegos teatrales como herramienta para fomentar la autoestima y compararemos sus resultados. A partir de ello, explicaremos el impacto que tiene el juego teatral en la mejora de la autoestima y complementaremos esta información con una breve guía para las y los docentes, en la cual incluiremos

algunos juegos teatrales que pueden ser utilizados para mejorar la autoestima de sus estudiantes, explicando los contenidos y beneficios adicionales de los mismos.

II. CAPÍTULO 1: LA AUTOESTIMA EN PRIMARIA ALTA Y SU IMPORTANCIA PARA EL APRENDIZAJE.

1.1 ¿Qué es la autoestima?

Para hablar de autoestima, es importante precisar lo que entendemos por autoconcepto, pues ambos temas están intrínsecamente ligados. Barrios, Frías y Mestre (1996, como se citó en Müller, 2001) realizan una distinción importante: “autoconcepto” se refiere a la reflexión del ‘yo’ sobre sí mismo mientras que “autoestima” es la **valoración** que se hace sobre esa reflexión. Asimismo, Machargo (1996, como se citó en Müller, 2001) señala que el autoconcepto hace referencia a aspectos cognitivos, mientras que la autoestima implica aspectos afectivos y evaluativos. Entonces, **la autoestima va más allá de formar una imagen de sí mismo. Según Craig y Baucum (2009), esta implica incorporar al autoconcepto un elemento valorativo, es decir, sentirnos contentos o descontentos con nosotros mismos y sentirnos competentes o incompetentes en habilidades sociales, así como en otras competencias:**

A diferencia del autoconcepto, que nos dice quiénes somos y lo que podemos hacer, la autoestima incorpora un elemento evaluativo; indica si nos vemos bajo una luz positiva o negativa. Una autoestima elevada significa que estamos contentos con nosotros mismos y que a menudo nos sentimos competentes en nuestras habilidades sociales y de otra índole; una baja autoestima quiere decir que no estamos contentos con nosotros mismos y que nos sentimos incompetentes. (Craig y Baucum, 2009, p.314)

Por su parte, Ryff (1989) señala que la autoestima, o el mantener una actitud positiva hacia uno mismo, es uno de los pilares de la salud mental y del bienestar del ser humano. Analizando el concepto de autoestima más a fondo, Branden (1997), psicoterapeuta canadiense autor de numerosos libros y artículos sobre la psicología de la autoestima, la define como el ser y sentirse competente para lidiar con los retos del día a día y va más allá, señalando que significa considerarse digno de felicidad,

éxito y satisfacción. El autor nos señala que esto implica sentir confianza en nuestra mente y nuestra capacidad de pensamiento y, por lo tanto, en nuestra capacidad de aprendizaje, de tomar decisiones correctas y de adaptarnos al cambio (Branden, 1997). Beaugard, psicopedagoga canadiense, recalca que la autoestima es uno de los principales factores del desarrollo humano y la define como “la conciencia del valor personal que uno se reconoce” (Beaugard, 2005, p. 16). Beaugard hace énfasis en la palabra “conciencia”, ya que un individuo puede dar prueba de muchas cualidades y talentos, pero si no es consciente de este “valor real” puede tener poca estima por sí mismo. Por ello, precisa que la clave de la autoestima se encuentra en el autoconocimiento y en la formación de un juicio positivo de nuestras propias cualidades y habilidades. Además, hace referencia a la importancia de mantener en la memoria estas representaciones positivas, para poder hacer frente a nuevos retos y dificultades (Beaugard, 2005).

Entonces, podemos decir que la autoestima no depende exclusivamente de las capacidades o aptitudes de una persona, ni tampoco de sus limitaciones, sino de la conciencia de estas y de la valoración personal que se dé a las mismas. Un autoconcepto realista incluirá habilidades y dificultades, ya que es importante aceptar ambos aspectos como parte de quiénes somos, reconociendo nuestro valor como personas merecedoras de felicidad.

1.1.1 Desarrollo del autoconcepto y la autoestima en la niñez.

Según Coopersmith (1995, cómo se citó en Vásquez, 2020), el proceso de formación del autoconcepto, o imagen que uno tiene de sí mismo, inicia alrededor de los ocho meses, cuando el individuo se distingue del universo que lo rodea. Sin embargo, según Craig y Baucum (2009), el autoconcepto, así como la autoestima, se originan en el periodo preescolar. Ambos autores coinciden en que el autoconcepto y la autoestima durante la infancia se va formando a partir de la interacción con el ambiente, las experiencias de éxito y fracaso del niño, y de las relaciones establecidas con los cuidadores principales (Coopersmith, 1995, cómo se citó en Vásquez, 2020; Craig y Baucum, 2009).

Al iniciar la etapa escolar, alrededor de los seis años, el autoconcepto se comienza a ver influenciado por las relaciones que se establecen con los compañeros y las apreciaciones de los pares, y alrededor de los ocho o nueve años el niño presenta un autoconcepto relativamente estable. Con ello, se fortalecen habilidades sociales, que se vinculan también con el desarrollo de la autoestima (Vásquez, 2020). Beaugard (2005) vincula este proceso de desarrollo del autoconcepto y autoestima con el desarrollo del pensamiento crítico, que se da alrededor de los 7 u 8 años. A esta edad, señala, el niño

es capaz de evaluar su “valor personal” de forma global, así como estimar el mismo en distintas áreas de su vida, reconociendo también sus limitaciones.

Lo anteriormente mencionado es reafirmado por Craig y Baucum (2009), quienes señalan que, en relación a la niñez media (6 a 12 años), señalan que “El niño se forma una imagen cada vez más estable de sí mismo, y su autoconcepto se vuelve más realista. Conoce mejor sus habilidades y limitaciones, y echa mano de ese conocimiento que tiene de sí mismo para organizar su comportamiento”. (Craig y Baucum, 2009, p. 313) Los autores indican que, mientras el niño crece, va atribuyendo rasgos más específicos a la imagen de sí mismo, los cuales se convierten en atributos de su personalidad. Asimismo, señalan que mientras en la edad preescolar la autoestima está vinculada con las experiencias de éxito y fracaso del niño y con las relaciones con sus progenitores, en la edad escolar la autoestima se ve influenciada también por las relaciones con los pares y tiene una correlación con el rendimiento académico, algo que profundizaremos más adelante.

1.2 Características del desarrollo en primaria alta

Primaria alta incluye tercer, cuarto, quinto y sexto grado, es decir, estudiantes entre 8 y 12 años. Según las etapas del desarrollo del ciclo vital humano, este rango de edad pertenece a la niñez media. Para comprender mejor las características particulares de este grupo etario, revisamos brevemente las teorías de Erickson y Piaget.

En la teoría psicosocial del desarrollo humano de Eric Erikson, la edad escolar primaria, entre 6 y 12 años, coincide con la cuarta etapa del desarrollo. En esta etapa los niños y niñas adquieren muchas habilidades y competencias en diferentes ámbitos de su vida, siendo la escuela una parte fundamental de la misma, ya que abarca gran parte de su energía y tiempo. Se vuelven más independientes y perfeccionan sus habilidades motoras, e incorporan la mirada de los maestros, de los cuales buscan aprobación; y de los compañeros, de quienes buscan aceptación y con los cuales se comparan, formando su propia identidad. Erikson señala que esta etapa está marcada por el conflicto de *laboriosidad vs. inferioridad*. Según esta teoría, cuando la niña o el niño tiene éxito en la escuela o en actividades como el deporte, la música o el arte **se incorpora a su autoconcepto el sentido de laboriosidad**, el cual implica sentir ganas por seguir adquiriendo habilidades y aprendiendo, reconociendo que el esfuerzo da resultados, mientras que cuando no consigue sus metas ni el rendimiento académico esperado, se empieza a sentir inferior a sus compañeros e incapaz de lograr sus

objetivos. Este sentimiento de inferioridad, si no se supera, puede convertirse en rasgo de su personalidad (Craig y Baucum, 2009).

Por otro lado, Piaget se enfoca en el desarrollo cognoscitivo, en el pensamiento, y según su teoría, esta edad coincide con **la etapa de las operaciones concretas**, que va de los siete a los once o doce años. En esta etapa, el pensamiento se vuelve más lógico: se hace “reversible”, “flexible” y “más complejo”. Las niñas y niños en esta etapa son capaces de distinguir más de un aspecto de un objeto, es decir, pueden manejar múltiples categorías de clasificación, por ejemplo, un perro puede ser a su vez perro y labrador, y puede estar en la misma categoría que otros perros grandes, como los retrievers; mientras que un puddle está en la categoría de perros pequeños, pero no por eso deja de ser perro (Craig y Baucum, 2009).

Además, este periodo se caracteriza por el uso de inferencias lógicas y la reversibilidad del pensamiento. Para ejemplificar esto, Craig y Baucum hacen referencia a un experimento en el cual se muestra a niños de diferentes edades dos recipientes con la misma cantidad de líquido y luego se traslada este mismo a dos vasos de diferente forma. Los niños y niñas en etapa preoperacional (previos a la etapa de operaciones concretas), indican que el vaso más alto y delgado tiene más líquido, a pesar de haber visto segundos antes que la cantidad era similar en ambos. En la etapa que nos concierne, sin embargo, los niños y niñas son capaces de comprender la transformación de este elemento y de recordar su volumen antes de ser vaciado en los distintos vasos (Craig y Baucum, 2009). Entonces, ya que las niñas y niños de primaria alta ya son capaces de usar inferencias lógicas y tener un pensamiento reversible, el tipo de actividades, así como los juegos teatrales que se pueden realizar con ellas y ellos son diferentes y más complejos a los que pueden trabajarse con estudiantes de edades menores.

Finalmente, es importante mencionar que, según Piaget, los niños y niñas operacionales generan hipótesis, reflexionan y hacen predicciones sobre lo que sucederá, pero esta habilidad se limita a objetos y relaciones sociales que pueden ver o imaginar de formas concretas. Es decir, en esta etapa no pueden formular teorías sobre conceptos o pensamientos abstractos, sino hasta que llegan a la siguiente etapa del desarrollo cognoscitivo, la etapa de las operaciones formales, alrededor de los once o doce años (Craig y Baucum, 2009).

Según lo revisado, podemos señalar que en primaria alta es importante que las y los estudiantes incorporen a su autoconcepto el sentido de laboriosidad, reconociendo el valor del esfuerzo y

vinculándolo con los resultados que obtienen, ya que esto permitirá que se sientan capaces de desenvolverse con éxito en diferentes áreas de su vida, evitando así caer en el sentimiento de inferioridad. Además, podemos vincular el sentido de laboriosidad a la autoestima, pues si las y los estudiantes se reconocen como capaces en diversas competencias y confían en sus habilidades para alcanzar sus objetivos, podrán también dar una valoración positiva a su imagen de sí mismos.

Como señalan Craig y Baucum, (2009), la escuela forma parte fundamental de la vida de las y los estudiantes, abarcando una gran parte de su tiempo y energía, por lo tanto es una pieza clave en esta etapa del desarrollo. Nosotras creemos que el juego teatral puede acompañar este proceso de formación, brindando oportunidades a las y los estudiantes para experimentar el éxito y la satisfacción del logro, aportando así a la construcción del sentido de laboriosidad.

Además, debido a que las y los estudiantes de este nivel se encuentran en la etapa de operaciones concretas, el juego teatral debe ir acorde con este nivel de desarrollo cognoscitivo. Las dramatizaciones, por ejemplo, pueden complejizarse y, como señalan Eines y Mantovani (2008), si antes se quería jugar al hospital, ahora las y los estudiantes querrán contar la historia específica de un médico en concreto. Como docentes y guías de este juego, debemos estar al tanto de las necesidades y capacidades de nuestros estudiantes para poder plantear propuestas que los interesen y desafíen, pero que estén dentro de sus posibilidades cognoscitivas, es decir, que sean retos abordables.

1.3 Importancia de la autoestima para el aprendizaje.

El MINEDU, en el Perfil de Egreso de la Educación Básica (MINEDU, 2016), hace referencia a la importancia de la autoestima cuando señala, como una de las metas, que el estudiante se reconozca como persona valiosa y, como uno de los aprendizajes esperados, la afirmación de la identidad del estudiante. En este sentido, el documento nos señala que el estudiante ha de procurar su propio bienestar y el de los demás, de asumir sus derechos y responsabilidades y de reconocer y valorar sus diferencias (MINEDU, 2016).

AFIRMAN SU IDENTIDAD reconociéndose como personas valiosas desde su diversidad e identificándose con su cultura en diferentes contextos. Los estudiantes valoran, desde su individualidad y sus propias características generacionales, las distintas identidades que los definen, y las raíces históricas y culturales que les dan sentido de pertenencia. Toman

decisiones con autonomía, cuidando de sí mismos y de los otros, procurando su bienestar y el de los demás. Asumen sus derechos y responsabilidades. Reconocen y valoran su diferencia y la de los demás. Viven su sexualidad estableciendo vínculos afectivos saludables. (MINEDU, 2016, p. 2)

Si bien no se menciona la autoestima de forma explícita, al decir que las y los estudiantes “afirman su identidad”, el perfil de egreso está trayendo a la mesa los conceptos de autoconcepto y autoestima de forma directa. Reconocerse a sí mismos como personas valiosas, implica, en primer lugar, que las y los estudiantes tienen formado un autoconcepto, es decir, que saben quiénes son en el sentido más amplio y conocen cuáles sus capacidades y limitaciones. Asimismo, estas líneas dejan claro que el objetivo es que las y los estudiantes den una valoración positiva, desde el ámbito emocional y cognitivo, a esta mirada de sí mismos, por lo tanto, se busca que los mismos tengan una autoestima saludable.

Por otro lado, como señalan Buitrago, Garzón y Vanegas (2016), **las instituciones educativas deben orientarse hacia la formación de líderes que tengan confianza en sí mismos, sean autónomos y puedan tomar decisiones.** Esto es especialmente importante en el siglo XXI, en el cual las competencias que se esperan de los estudiantes y de los ciudadanos van más allá de la repetición de contenidos o de hacer lo que se les indica, sino que, en cambio, necesitan ser flexibles, tener pensamiento crítico, adaptarse al cambio, ser responsables y poder resolver problemas (Buitrago, Garzón y Vanegas, 2016). Como menciona Branden (1997), se necesitan ciudadanos y profesionales con una gran capacidad de innovación, de autorregulación, de responsabilidad y de dirección personal. Según el autor, las organizaciones requieren que sus miembros sean independientes, autónomos, confíen en sí mismos y sean proactivos, todas habilidades que se derivan de una **autoestima saludable** (Branden, 1997).

Una autoestima saludable en el entorno escolar, según Buitrago, Garzón y Vanegas (2016), **mejora las relaciones entre pares y con los docentes, favorece el aprendizaje y se relaciona con el esfuerzo, lo cual está vinculado a resultados académicos superiores.** Además, colabora con la construcción de habilidades sociales como la comunicación. Esto ayuda al estudiante a lidiar positivamente con diversas situaciones del ambiente escolar (Buitrago, Garzón y Vanegas, 2016).

Müller, renombrada psicóloga infantil chilena, reconocida por su trabajo académico y sus numerosas publicaciones, señala que las experiencias en la escuela y la valoración y crítica que los niños y niñas

reciben de padres y docentes, influyen de manera importante en su autoconcepto, así como en su bienestar socioemocional, siendo la autoestima una de sus áreas más importantes, tal como señaló anteriormente Ryff (1989). La autoestima, a su vez, influye en la conducta de los estudiantes y en la relación con sus profesores. Una baja autoestima, indica, está relacionada con una conducta agresiva, poco cooperadora y poco responsable (Müller, 2001).

Como señalan Craig y Baucum (2009), durante la edad escolar la autoestima tiene una “correlación significativa con el desempeño académico” aunque esta no es una relación perfecta, pues existen diversos factores fuera del éxito o fracaso académico que pueden afectarla. Sin embargo, “En la relación entre éxito y autoestima, se genera un proceso circular ya que los niños suelen triunfar si se sienten seguros de sus capacidades, y este triunfo, a su vez, los lleva a potenciar su autoestima. Lamentablemente, el proceso opuesto también se observa cuando el niño tiene una autoestima baja”. (Craig y Baucum, 2009, p. 314, 315).

Hoy sabemos que el aprendizaje se lleva a cabo por el estudiante, y por lo tanto es él o ella quien está al centro del proceso (Schneider y Stern, 2016) Además, se reconoce la importancia de las emociones y la motivación para que el aprendizaje sea posible y significativo. Boekaerts (2016) profundiza sobre las creencias motivacionales y su crucial rol en el proceso educativo, ya que “determinan las elecciones de los estudiantes, así como cuánto se esforzarán y cuánto tiempo persistirán frente a las dificultades” (Boekaerts, 2016, p.86, 87). Uno de los principios de las creencias motivacionales es que el estudiante está más motivado si se siente capaz o competente para hacer lo que se espera de él. Además, señala que es importante que estas expectativas estén “calibradas” con la realidad, es decir, que sean conformes al desempeño real del estudiante (Boekaerts, 2016). Esto se vincula con la autoestima pues, tal como señala Branden (1997), esta implica sentirse competente con los retos del día a día. Un estudiante con autoestima baja, tal como han señalado autores como Craig y Baucum, tiende a tener un desempeño deficiente, lo cual se convierte en un círculo vicioso pues este mal desempeño o sensación de fracaso puede hacer que su autoestima descienda aún más (Craig y Baucum, 2009).

A partir de lo revisado, podemos concluir que una autoestima saludable es fundamental para la formación de ciudadanos independientes, proactivos y autónomos. Asimismo, podemos afirmar que es primordial para el aprendizaje, ya que se vincula con la conducta, el esfuerzo, la motivación y las relaciones que las y los estudiantes generan en la escuela.

III. CAPÍTULO 2: EL JUEGO TEATRAL EN LA ESCUELA.

2.1 ¿Qué es el juego teatral?

En nuestra investigación queremos conocer cómo el juego teatral puede usarse como herramienta para mejorar la autoestima de estudiantes en primaria alta. Por ello, consideramos necesario precisar a qué nos referimos por **juego teatral, también llamado juego dramático**. Eines² y Mantovani³, en su libro “Didáctica de la Dramatización” (2008), señalan que los especialistas han utilizado de forma indistinta términos como “juego simbólico”, “jugar al teatro”, “juego dramático”, “dramatización”, “improvisación teatral”, entre otros, para “definir el campo de una actividad que es teatral pero que no es teatro, sino una práctica al servicio de la expresión creadora del individuo” (Eines y Mantovani, 2008, p.20). Estos autores señalan que esta actividad, a diferencia del teatro, está centrada siempre en el proceso y no en el resultado. De la misma manera, Isabel Tejerina, filóloga española, catedrática e investigadora del teatro para niños y del juego dramático, señala que en diversos libros e investigaciones se utilizan múltiples términos, tales como “juego de actuación dramática”, “juego escénico”, “juego teatral”, “improvisación dramática”, entre otros, para referirse a esta práctica educativa (Tejerina, 2006).

Tejerina, define el juego dramático de la siguiente manera:

... el juego dramático designa las múltiples actividades de un taller de expresión dramática, que agrupa el conjunto de recursos y de prácticas convergentes (actividades de expresión corporal, expresión lingüística, expresión plástica y expresión rítmico-musical, juego de roles, improvisaciones, juegos mímicos, de títeres y de sombras, etc.) que se funden en un mismo proceso de descubrimiento y de creación. (Tejerina, 2006, p.4)

² Reconocido director, profesor y teórico teatral argentino.

³ Actor, director y pedagogo argentino, especialista en teatro enfocado a la educación

Tal como Tejerina (2006), consideramos que el juego teatral puede tener variadas formas y utilizar diversos recursos, como la voz, el cuerpo, la música, el juego de roles, títeres, etc. Sin embargo, en estas líneas se refiere al juego dramático como actividades que forman parte de “un taller de expresión dramática”, lo cual implica que existen sesiones semanales destinadas a este propósito y docentes especializados que puedan guiar a las y los estudiantes en este proceso de juego y creación. A diferencia de Tejerina, nosotras no consideramos que el “taller de expresión dramática” sea fundamental y necesario para la existencia del juego teatral. De hecho, creemos que el juego teatral puede darse en múltiples “escenarios”, tanto en un taller de teatro, en una clase de matemática o como parte de un proyecto que promueva la competencia histórica. Por ejemplo, en este último caso, el docente de historia podría plantear un juego teatral en el que las y los estudiantes investiguen y representen a diversos personajes históricos y realicen una “defensa del personaje⁴” en la sesión de clase, respondiendo a preguntas sobre las acciones de esta persona y los motivos detrás de su actuar. De esta manera, las y los estudiantes podrían conocer más sobre la vida de estas personas, comprendiendo su contexto y analizando sus acciones con una mirada crítica, pero a su vez empática y evitando caer en prejuicios y estereotipos.

Tejerina, quien se enfoca principalmente en el uso del juego dramático en la escuela, menciona también que este juego puede plasmarse a través de diversos lenguajes y menciona entre ellos el corporal, gestual y verbal. Además, señala que los jugadores pueden utilizar de manera exclusiva su propio cuerpo y voz, o pueden agregar a ello elementos simbólicos, tales como máscaras o títeres (Tejerina, 2006). En nuestra experiencia como docentes de teatro, consideramos que esto es algo que facilita el juego teatral y lo hace apto para diversas situaciones y sectores, ya que no se requiere de gran indumentaria, vestuario o utilería para llevarlo a cabo, sino que los estudiantes pueden jugar con su propia voz y cuerpo y, en algunos casos, pueden recurrir a elementos simbólicos como retazos de telas, máscaras o títeres hechos por ellos mismos, o utilizar recursos que se tengan a la mano. En el juego teatral, una carpeta y un mantel pueden transformarse, a través de la imaginación, en una carpa en la mitad de la selva; un par de sillas pueden ser la cama de un hospital y un retazo de tela puede ser la capa de un superhéroe, así como la cofia de una monja.

Es importante mencionar **el propósito de este juego** en el ámbito educativo, ya que como señalan Eines y Mantovani “El objeto de la actividad dramática es el mismo sujeto, y sobre él se debe centrar el pedagogo” (Eines y Mantovani, 2008, p. 18). Por ello, el juego teatral dista de ser un entrenamiento formal en la actuación y busca, más bien, ser una experiencia de aprendizaje que integra diversos

⁴ En la “defensa del personaje” el jugador debe contestar a diferentes preguntas como si fuera el personaje en mención, tratando de justificar sus acciones frente a la audiencia. En algunas oportunidades este juego se realiza como si fuera un juicio en el cual el personaje es el acusado y los espectadores son el jurado.

lenguajes expresivos y que brinda un espacio para que las y los participantes sean protagonistas y que, mediante el juego, puedan expresarse, amplíen sus capacidades, mejoren su creatividad y sirvan de apoyo para mejorar sus relaciones interpersonales (Tejerina, 2006).

Además, es importante añadir que el juego teatral debe estar libre de competencia entre pares y de obligación. Eines y Mantovani (2008) indican que este debe ser placentero y libre, y tal como señala Augusto Boal⁵ (2014):

Nada debe hacerse con violencia o dolor en un ejercicio o juego; al contrario, siempre debemos sentir placer y aumentar nuestra capacidad de comprender. Los ejercicios no deben hacerse guiados por espíritu de competición: debemos intentar siempre ser mejores nosotros mismos, y nunca ser mejores que los demás. (p.29)

Cabe señalar que el juego teatral puede tomar diversas formas y tener diferentes propósitos. En su libro “Juegos para un taller de teatro”, Mantovani y Morales (2021) categorizan a los juegos teatrales en cinco grandes bloques y dieciséis subcategorías, entre las cuales podemos mencionar los juegos de confianza, los de calentamiento, los de estatuas, los corporales, los juegos de historias, los de personajes, los de relajación, etc. Esto quiere decir que el juego teatral no siempre involucra la dramatización o la creación de historias o personajes, sino que incluye también juegos de calentamiento o actividades tales como “el espejo⁶” o “el escultor y la arcilla⁷”.

2.1.1 Diferencias entre teatro como espectáculo y juego teatral

Tejerina (2006), señala que permanece en muchas escuelas la idea de que el juego dramático es una preparación para el teatro, es decir, para la representación ante un público, y busca como objetivo la formación actoral del estudiante, generando frustración y sensación de fracaso al buscar un entrenamiento de nivel artístico en lugar de promover el bienestar del niño o niña, su desarrollo personal y su expresión (Tejerina, 2006). Por ello, la autora recomienda alejar el juego teatral de la observación de la audiencia, señalando que, salvo excepciones, hay que dejar de lado la concepción

⁵ Reconocido investigador del teatro, dramaturgo, político, director y profesor de teatro brasileño, creador del “Teatro del Oprimido” y nominado al Premio Nóbel de la Paz en el 2008.

⁶ En la dinámica “el espejo”, los jugadores se colocan en parejas y deben copiar, al mismo tiempo, todos los movimientos que hace su compañero.

⁷ En esta dinámica, los jugadores trabajan en parejas: uno hace el papel del escultor y el otro de arcilla. El escultor moldea la arcilla, moviendo cuidadosamente el cuerpo de su compañero, quien debe permanecer inmóvil pero flexible, como el material que representa.

del juego como algo previo a “la muestra”. Esto nos parece particularmente importante, pues en nuestra experiencia como docentes de teatro en escuelas primarias, vemos que el enfoque de las instituciones suele ser preparar a los estudiantes para una obra final o una presentación para los padres, lo cual, señala la autora, puede condicionar a los estudiantes y generar exhibicionismo o inhibición en los mismos (Tejerina, 2006). En este punto, es importante recalcar que el juego teatral tiene valor pedagógico, por las habilidades que aborda y capacidades que permite trabajar, ya que su objetivo final es, como señala Torras (2012), contribuir a la formación y desarrollo del individuo, a diferencia del teatro como espectáculo, cuyo fin máximo es la calidad del resultado artístico (Torras, 2012).

Entonces, el teatro, como arte de representación, tiene como objetivo final el espectáculo, y para ello es necesaria la preparación y la presencia del público; mientras que el juego teatral o dramático se justifica en sí mismo, enfocándose en el proceso y no en la representación pública como resultado. De hecho, Sergio Arrau, director, prolífico dramaturgo y pedagogo teatral chileno, reconoce el valor formativo del juego teatral en inicial y primaria para el desarrollo de la personalidad, así como sus aportes a la imaginación, observación, creatividad y expresión. Sin embargo, el autor tampoco recomienda la representación ante un público adulto antes de los 13 años, señalando como “funesta” y contraproducente la presencia del mismo, pues se pierde la espontaneidad del juego en busca de un producto final: el espectáculo (Arrau, 1964).

Vallon (1984) coincide con Tejerina (2006), Arrau (1964) y Torras (2012):

... rechazo de entrada el teatro “aprendido” o recitado, el de la velada escolar o de otro tipo en la que intervienen niños, pero a la que se les invita desde fuera, si puedo decirlo así. Se distribuyen papeles según criterios de adultos (para una obra que por demás ha sido escogida por esos mismos adultos), se pide a los niños que aprendan tales textos y se les dicta su comportamiento. Eso es una tarea típicamente árida y que solo puede ofrecerle al niño satisfacciones secundarias (felicitaciones, acogida del público y sentimientos de orgullo). (Vallon, 1984, p. 39).

Mantovani (2014) y Baldwin⁸ (2014), también marcan la diferencia entre el teatro centrado en el espectáculo y en el resultado final; y el juego teatral centrado en el proceso y en la educación de los

⁸ Académica, consultora, profesora y experta en el arte dramático aplicado a la educación.

estudiantes. Sin embargo, estos autores no rechazan la idea de compartir los resultados del proceso ante espectadores, aunque este no sea el objetivo final del trabajo.

Además, Torras (2012) señala que en la dramatización como recurso pedagógico, o lo que en esta investigación llamamos juego teatral, los participantes son jugadores y la participación es abierta a todos y voluntaria, a diferencia del teatro como espectáculo, en el cual la participación es restringida, seleccionada, y los participantes son actores. Además, mientras que en el juego teatral el rol de los jugadores y observadores se alterna, en el teatro como espectáculo la diferenciación entre actores y espectadores se mantiene rígida.

2.2 Beneficios y objetivos del juego teatral en la escuela

Arrau (1964) nos habla de los múltiples beneficios que puede traer el juego dramático en la formación integral del individuo, si es que se trabaja enfocándose en el proceso de aprendizaje y no en montar un espectáculo como el resultado. Según el autor, la imaginación, la memoria, la observación, la creatividad, la expresión oral y corporal y la comunicación se ven beneficiadas con esta práctica. Asimismo, la confianza y las relaciones del grupo se fortalecen y se pueden desarrollar diversas habilidades socioemocionales (Arrau, 1964).

Por su parte, en su reconocido libro “El Arte Dramático Aplicado a la Educación: Aprendizaje Real en Mundos Imaginarios” (en inglés “With Drama in Mind”), Baldwin (2014) señala que el juego dramático prepara el cerebro de los niños para el aprendizaje, ya que a través del mismo, desarrollan su inteligencia emocional, se descubren a sí mismos, desarrollan su expresión corporal, desarrollan un comportamiento social, ensayan para futuros retos, practican el diálogo y la escucha, practican la concentración, entre otros (Baldwin, 2014).

A lo largo de los años se han realizado numerosas investigaciones para analizar el impacto del juego dramático sobre objetivos específicos, tales como la inclusión y la cohesión grupal⁹, el desarrollo de

⁹ Tejado Cabeza, B., & Romero Pérez, C. (2018). *El juego dramático como estrategia de inclusión y de educación emocional: Evaluación de una experiencia en educación infantil*. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (26), 145–160. Recuperado en: <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/5358>

habilidades sociales¹⁰, la expresión oral¹¹, la enseñanza de lenguas extranjeras¹² y hasta para combatir el bullying¹³. Muchos de estos estudios han encontrado resultados positivos, confirmando que el juego dramático puede ser orientado a promover habilidades específicas, así como puede contribuir al desarrollo integral del individuo. Sin embargo, es importante señalar que estas investigaciones han sido realizadas con grupos específicos y en contextos particulares, por lo tanto, si bien dan luces sobre los procesos seguidos y los objetivos conseguidos, no se pueden generalizar sus resultados ni pretender replicar de manera exacta las sesiones, buscando efectos similares en los participantes.

Según Cruz (2014), el juego dramático puede tener diversos objetivos, tales como reconocer su propia voz y cuerpo como medio de expresión, promover la integración y la comunicación de los miembros del grupo, el desarrollo de la imaginación y el disfrute. Por su parte, Eines y Mantovani (2008) señalan entre los objetivos **“la expresión como comunicación”** (Eines y Mantovani, 2008, p. 53). Sobre ello, los autores nos señalan que la escuela tradicional se suele centrar en la adquisición de conocimientos y la repetición de los mismos, haciendo énfasis en la comunicación oral y escrita, pero deja de lado aspectos emocionales, intuitivos y/o relacionados al movimiento de los estudiantes. Esto, a la larga, puede inhibir la exteriorización de los pensamientos y emociones. El juego dramático, entonces, se convierte en una herramienta poderosa para que los seres humanos logren manejar todos sus medios expresivos y puedan expresarse de forma espontánea y orgánica (Eines y Mantovani, 2008).

Otro de los objetivos del juego dramático es **“desarrollar la posibilidad de adaptación”** (Eines y Mantovani, 2008, p. 80). Adaptarse significa que el estudiante sea capaz de responder según su entorno, en circunstancias cambiantes y situaciones nuevas. Dentro del juego dramático, el estudiante puede despojarse de su propio juicio, dejar de pensar si lo hizo bien o mal, y arriesgarse al juego. Aquí vale la pena mencionar que la aceptación de diferentes propuestas es parte importante del juego teatral en sus diversas formas. Por ejemplo, los ejercicios de improvisación se caracterizan por partir del “sí”. Esto quiere decir que siempre se acepta la propuesta de las y los compañeros de escena y a eso sumamos la propia. Si en el juego dramático nuestro compañero aparece y actúa como un chimpancé, entonces aceptamos la idea y partimos de la premisa de que es un chimpancé; si, por el contrario,

¹⁰ Riquero Pacheco, A. (2017). *Contribución del juego dramático al desarrollo de las habilidades sociales para la resolución de conflictos interpersonales en niños de 3 años de Educación Inicial*. Recuperado de: <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/9566/Riquero%20Pacheco%20Andrea.pdf?sequence=9&isAllowed=y>

¹¹ Guerrero, G. I. S., Vargas, L. Y. L., & Acero, J. E. D. (2018). El juego dramático: Una estrategia para mejorar la expresión oral. *Educación y Ciencia*, (21), 1-19. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7982061>

¹² Santamaría Martín, A., Gómez Gómez, F., & Ruiz Pérez, F. (2014). *Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro. Propuestas didácticas para trabajar en clase de español*. Ministerio de Educación.

¹³ Mavroudis, N., & Bernoulli, P. (2016). *The role of drama in education in counteracting bullying in schools*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1233843>

nuestro compañero se presenta como el rey del país de más rico del mundo y nos llama sirviente, entonces nos convertimos en su sirviente y creamos en escena a partir de esa premisa.

Siguiendo la misma línea, en el juego “Viaje a tierras extrañas”, todos los participantes son parte de una expedición que los lleva por diferentes escenarios: un pantano con arenas movedizas, un volcán en erupción, una expedición a la luna, entre otros. Los jugadores, uno a uno, van inventando y narrando las circunstancias a las que se enfrentan en este viaje mientras todos “hacen como si” estuvieran en estos lugares y viviendo estas experiencias en tiempo real. Aquí podemos ver que los participantes deben adaptarse rápidamente a los cambios, modificando su actuar según las propuestas de los demás, las cuales, tal como vimos en el ejemplo anterior, siempre deben aceptar.

Por último, cabe mencionar que Onieva (2011), en su tesis doctoral, señala que:

En Educación Primaria, mediante las actividades de dramatización, se persigue el fomento de la confianza en uno mismo, el sentido crítico y el desarrollo de la creatividad, así como un mayor aprecio por valores como el respeto y la tolerancia, al mismo tiempo que favorece la convivencia y el trabajo en equipo. (p.27).

Por su parte, Robson señala que el juego teatral usado como herramienta para el aprendizaje, valora y ayuda a brindar un propósito a la creatividad de las niñas y los niños. Cuando los niños desarrollan sus propias ideas y encuentran un espacio para la expresión personal, en última instancia mejoran también su autoestima (Robson, 2018, como se citó en Vásquez, 2020).

IV. CAPÍTULO 3: EL JUEGO TEATRAL EN LA AUTOESTIMA DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

3.1 Análisis de casos

El objetivo de este subcapítulo es analizar casos en los que se han usado juegos teatrales como herramienta para el desarrollo de la autoestima y comparar los resultados de los mismos. Para ello, revisaremos los estudios de Vásquez (2020), Onieva (2011) y Gil (2016).

Vásquez (2020), psicóloga peruana con mención en problemas de aprendizaje, realiza un trabajo de investigación denominado **“Contribución del programa de formación teatral en la autoestima y el rendimiento académico de niños del sexto grado de primaria”**, en el cual busca “analizar el efecto del Programa de Formación Teatral en la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa privada de Chiclayo” (Vásquez, 2020, p. 4). Como parte de esta investigación, lleva a cabo un taller de teatro con veinte estudiantes de sexto grado en la ciudad de Chiclayo, Perú. El taller dura veinte sesiones y tiene un enfoque lúdico. En él se utilizan diversos juegos teatrales, tales como “El espejo”, “El escultor y la arcilla”, “La caja mágica”¹⁴, y diversas actividades de dramatización.

Para poder medir el impacto que dicho taller tiene en los niveles de autoestima, Vásquez (2020) utiliza como instrumento de medición el “Inventario de Autoestima de Coopersmith”, un test que consta de 58 afirmaciones ante las cuales el participante señala “sí” o “no”, de acuerdo a si se siente identificado o no con la misma. Este test “Mide la autopercepción del alumno en los siguientes ámbitos: autoestima general, autoestima social, área escolar, área hogar – padres” (Vásquez, 2020, p. 43). El inventario de autoestima se aplica antes y después del Programa de Formación Teatral. En su investigación encuentra que, antes del taller, 64% de los estudiantes tenían un nivel de autoestima

¹⁴ Los alumnos, parados en círculo, deben imaginar que en el centro existe una caja mágica de donde sacan elementos que deben usar, de tal manera que sus compañeros adivinen de qué se trata.

promedio - bajo según el Inventario de Autoestima de Coopersmith. Al finalizar el taller teatral, este número se reduce considerablemente, pasando de 64% a 8%. Además, 24% de los participantes obtuvo un nivel de autoestima bajo antes de iniciar el Programa, sin embargo, al finalizar el taller, se evidenció una mejoría considerable y ninguno de los estudiantes se ubicó en ese nivel. En su investigación, Vasquez también encuentra un gran incremento en la cantidad de participantes que se ubican en un nivel de autoestima alto tras participar en el taller. En el pre-test, sólo el 12%, es decir, 3 participantes, se ubicaron en este nivel, pero este número subió a 92% al término del taller teatral. (Vásquez, 2020)

Por otro lado, en su Tesis Doctoral “La dramatización como recurso educativo: Estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad”, Onieva (2011) analiza el impacto de la dramatización en la autoestima, la confianza, la motivación y las relaciones sociales en el aula, en dos contextos distintos: una escuela pública en San Juan, Puerto Rico, que se encuentra en un área con una alta tasa de criminalidad y con un nivel socioeconómico y educativo bajo; y un colegio privado en Málaga, España, ubicado en una zona segura, con ingresos superiores a la media y con un nivel educativo alto. En San Juan los participantes tienen entre 16 y 18 años, mientras que en Málaga tienen entre 13 y 15, sin embargo, aunque trabajan con edades diferentes a las que conciernen a nuestra investigación, los hallazgos son interesantes (Onieva, 2011).

Onieva (2011) realiza la medición de resultados a través de la aplicación de pre y post tests, que consisten en un cuestionario en los cuales las y los estudiantes marcan una de tres opciones: “verdadero”, “depende” o “falso”, a 22 afirmaciones que hacen referencia a la autoestima, la confianza, la motivación y las relaciones sociales en el aula. Para el caso de nuestro análisis de casos, nos interesan los resultados obtenidos en el área de autoestima, a lo que Onieva dedicó diez preguntas del cuestionario. Tras realizar el estudio, el autor encontró que los resultados de la dramatización fueron positivos y significativos en los diez ítems relacionados a la autoestima, resultado que fue consistente en ambos grupos (Onieva, 2011).

Por último, Gil (2016), en su tesis doctoral “El teatro como recurso educativo para la inclusión”, busca conocer la eficacia del teatro en la educación para reducir el rechazo entre iguales y aumentar la autoestima. Este estudio se realizó con una muestra de 137 estudiantes de quinto y sexto grado de primaria, en Segovia, España. En la investigación de campo se trabajó con un grupo cuasi-experimental, que formó parte de una intervención teatral en la cual, durante tres semanas consecutivas, por sesiones de una hora, se trabajaba fuera del aula, a través de dinámicas grupales y

dramatizaciones de 12 cuentos previamente seleccionados; y un grupo control, a quienes se les invitaba a recordar y verbalizar los mismos cuentos, pero dentro del aula y sin la presencia de ninguno de los juegos teatrales del grupo cuasi-experimental.

Como instrumento de medición de autoestima, Gil utiliza un cuestionario de autoestima de 25 afirmaciones ante las cuales los participantes marcan “Sí”, “A veces”, “Casi nunca” o “No”. Estos cuestionarios se aplicaron antes y después de la intervención. En esta investigación, Gil encuentra hallazgos considerables en cuanto a la disminución del rechazo entre pares y mejoras en la inclusión de los participantes. Sin embargo, si bien se muestra un ligero incremento en la autoestima de los estudiantes del grupo cuasi-experimental, el aumento no fue estadísticamente significativo (Gil, 2016). La autora señala como uno de los factores que pueden haber afectado este resultado, la corta duración de la intervención teatral.

Ante esta información, podemos señalar que tanto Vásquez (2020) en su estudio realizado en Perú; y Onieva (2011) en sus investigaciones en Puerto Rico y España, encuentran una relación entre los talleres de teatro realizados, ambos con un enfoque lúdico, basados en el juego teatral como lo hemos definido en este trabajo; y el aumento de la autoestima de los participantes. Gil, sin embargo, no encuentra resultados significativos relacionados a la autoestima, pero sí en la disminución de rechazos entre estudiantes, así como una reducción en la percepción negativa de los compañeros hacia las y los estudiantes rechazados (Gil, 2016). Nos parece importante señalar que estos últimos resultados, si bien no muestran un aumento inmediato en la autoestima de las y los estudiantes, al modificar las interacciones y las relaciones entre pares, podría traer consigo el aumento de la autoestima como una consecuencia posterior, ya que, como señalan Craig y Baucum (2009), en la niñez media las relaciones con las y los compañeros así como las apreciaciones de los mismos forman parte de la formación del autoconcepto, determinante en la construcción de la autoestima. Sin embargo, la investigación de Gil no realiza una medición de resultados posterior, por lo tanto no podemos determinar si esto sucedió en la realidad.

3.2 Impacto de los juegos teatrales en la autoestima de las y los estudiantes

A partir de los casos analizados, podemos observar que puede existir una relación entre el taller de teatro, que involucra juego teatral, y el aumento de los niveles de autoestima de los participantes, tal como observamos en las investigaciones de Onieva (2011) y Vásquez (2020). Sin embargo, ya que en

el estudio de campo realizado por Gil (2016) no se encuentran resultados significativos en los niveles de autoestima, debemos señalar que esta relación puede tener limitaciones.

Cabe mencionar que Gil (2016), a pesar de no poder confirmar su hipótesis relacionada a la eficacia del uso del teatro en el ámbito educativo para el aumento de los niveles de autoestima a través del trabajo de campo realizado; presenta contundentes argumentos teóricos que buscan demostrar esta relación. Entre ellos, Gil señala:

Los autores que han utilizado el teatro como metodología educativa coinciden en afirmar, que gracias al teatro los niños tienen la oportunidad de vivenciar distintos sucesos simulados que permiten reforzar su personalidad y potenciar su nivel de autoestima. (García Huidobro, 2016; Raya, 2015; Cruz, P. 2014; Motos, 2014; Quirante y Curiel-Marín, 2014; Vieites, 2014; Porto y Kafrouni, 2013; Onieva, 2011; Robles y Civila, 2010; como citado en Gil, 2016. p.61)

A través del teatro, la persona se expresa y transforma sus vivencias en un ámbito de irrealidad liberador. Por este motivo, al practicar teatro construye y explora sus propios conocimientos hacia nuevos aprendizajes y nuevas alternativas. De esta forma, la puesta en práctica de comportamientos y actitudes nuevas le lleva al desarrollo constructivo de su autoconcepto y su autoestima. (Rocha, Levitan, Piana, Velarde y Vieira, 2011; como citado en Gil 2016, p. 62)

Por lo tanto, Gil concluye que el juego teatral utilizado en el ámbito educativo sí permite reforzar habilidades sociales y potenciar una autoestima saludable en sus participantes (Gil, 2016), así su investigación de campo no haya podido demostrarlo.

Además, vale la pena resaltar que, si bien Gil (2016) no encuentra un aumento inmediato en los niveles de autoestima, la intervención teatral sí logra modificar las interacciones sociales, reduciendo el rechazo entre pares y las percepciones negativas de las y los compañeros, lo cual, a largo plazo, podría conllevar al incremento en los niveles de autoestima de algunos de los participantes, ya que, como señala Craig y Baucum (2009), en esta etapa las relaciones sociales y las interacciones con las y los compañeros forman parte de la construcción del autoconcepto y, por lo tanto, de la autoestima.

Como explica Onieva (2011), el juego dramático tiene un impacto positivo tanto en la autoestima como en la relación con los pares y esto a su vez, fomenta el desarrollo integral del estudiante. El juego dramático permite que, al representar, el participante se exprese y construya nuevas realidades, generando así aprendizajes y comportamientos nuevos, lo cual influye en la construcción de la imagen que tienen de sí mismos y de su autoestima (Rocha, Levitan, Piana, Velarde y Vieira, 2011, como se citó en Gil, 2016).

3.3 Breve guía de juegos teatrales para usar en el aula y mejorar la autoestima de las y los estudiantes

En este subcapítulo brindaremos algunas pautas para el juego teatral en el aula y haremos sugerencias de algunos juegos teatrales para aumentar la autoestima, que pueden ser usados con estudiantes de primaria alta, durante distintos momentos de la sesión de clase o dentro de un programa de formación teatral. Además, explicaremos los contenidos de estos juegos y señalaremos los beneficios que promueven, complementarios al fomento de una autoestima saludable.

Tejerina (2006), quien se enfoca en el juego dramático para la expresión de los estudiantes y para el desarrollo de diversas habilidades sociales, brinda pautas que deben presidir el juego dramático si buscamos que este permita el desarrollo integral del estudiante. Ella señala que el juego debe ser, para empezar, placentero. El gozo durante el juego permite que el estudiante se anime a escuchar y hacer propuestas; y promoverá la apertura a su propia sensibilidad. Por otro lado, la participación es voluntaria, si obligamos al niño a jugar esto generará desconfianza y será contraproducente. Además, ella señala que es ideal trabajar en espacios amplios, aunque, nos dice, esto no es imprescindible. De la misma manera, Mantovani (2014), señala que, como espacio, es recomendable usar un aula grande. Él agrega que en el rango de edad en cuestión se puede “jugar” a la dramática creativa, pues ya existe un interés en la representación de personajes y los estudiantes forman argumentos para crear historias. Además, él aconseja formar subgrupos de 4 a 6 estudiantes y recomienda que el adulto estimule a estos subgrupos desde afuera, quienes, independientemente, así como con el apoyo del adulto, planifican lo que van a representar.

Mantovani (2016) describe tres premisas que deberán guiar el juego teatral en la educación: en primer lugar, señala que la importancia de éste radica en el proceso y no en el resultado final y que debe primar la meta de desarrollar la libertad expresiva de los estudiantes. De hecho, hasta los 12 años, el autor no recomienda utilizar diálogos memorizados. En este punto, encontramos coincidencias con lo

mencionado anteriormente por Tejerina (2006), ya que ella también prioriza el bienestar del estudiante y su desarrollo expresivo, sin embargo, ella rechaza las presentaciones al público para este fin, mientras que Mantovani no lo hace. En segundo lugar, el autor (Mantovani, 2016) señala que para el juego dramático no se necesitan capacidades previas, sino que el mismo juego las desarrolla mientras las ponen en práctica. En este punto, el autor nos habla de habilidades como la expresión corporal, la psicomotricidad, el desarrollo del lenguaje, la creatividad, etc. Por último, Mantovani (2016) hace referencia a la improvisación y a lo espontáneo, señalando que es de ahí que debemos partir para la creación.

A continuación, presentaremos algunos ejemplos de juegos dramáticos que pueden ser trabajados con estudiantes de primaria alta, indistintamente del curso o área de estudio.

“La bola de energía positiva”

Objetivos

Aumentar vínculos afectivos dentro del grupo.

Mejorar autoestima a través de adjetivos positivos.

Desarrollar la expresión corporal y la creatividad.

Actividad

1. Pedir a los niños y niñas que se coloquen en un círculo.
2. El guía tiene en las manos una pelota imaginaria que está cargada de energía positiva, esta pelota puede ser: grande, pequeña, pesada, ligera, etc. Estas características deben notarse a través de los gestos y movimientos.
3. Esta pelota de energía positiva debe ser lanzada hacia algún participante, junto con algún adjetivo positivo (algo que admiren o les agrade de él o ella). La pelota debe pasar por las manos de todas y todos los participantes.
4. Pueden probar velocidades al momento de lanzar la pelota de energía positiva.
5. Recalcar que deben decirse cosas positivas y que están prohibido los “pero”; por ejemplo, “eres inteligente, pero muy molesto”.

“La foto”

Objetivos

Favorecer la capacidad de adaptación y aceptación a propuestas de la compañera o compañero.

Reafirmar la autoestima a través de la valoración positiva de las propuestas dadas.

Desarrollar la creatividad y la expresión corporal.

Actividad

1. Recordar las características de una foto: es estática, no tiene voz, etc.
2. Proponer entre todos los estudiantes, diferentes títulos de fotos; por ejemplo, “día en el parque”, “el partido de fútbol”, “viaje al espacio” y anotarlos en diferentes tarjetas.
3. Dividir a los estudiantes en grupos de 4 o 5 participantes.
4. Cada grupo saldrá en algún lugar del aula y escogerá una tarjeta.
5. Tendrán 10 segundos para representar entre todos la foto, utilizando posturas corporales, niveles en el espacio, entre otros. Deben evitar ponerse de acuerdo en ese tiempo, toda propuesta debe ser espontánea.
6. Es importante recordar que todos pueden ser personas, animales u objetos dentro de esta foto.
7. Pasados los 10 segundos el o la docente dirá “Foto”, como indicador que el tiempo se ha terminado.
8. Una vez armada la foto en posición estática, el resto de estudiantes intentará adivinar cuál es la foto que están realizando.

“¿Cómo soy?”

Objetivos

Lograr que el niño se conecte con las características positivas de sí mismo.

Desarrollar la expresión oral, corporal y creatividad.

Reforzar habilidades comunicativas.

Incentivar el trabajo en equipo.

Actividad

1. Escoger una pareja de trabajo.
2. Conversar sobre “Las cualidades”
3. De manera personal, deben escribir dos cualidades positivas de ellas o ellos mismos.
4. Luego en parejas, comparten esas cualidades que servirán de inspiración para crear una pequeña escena de no más de dos minutos.

5. Las escenas deben tener diálogos que pueden ser escritos previamente o pueden ser improvisados.
6. Estas escenas serán presentadas al resto de compañeras y compañeros los cuáles deberán reflexionar sobre las mismas.
7. Para las reflexiones se pueden utilizar las siguientes preguntas: ¿Qué cualidades observamos en las escenas? ¿Qué acciones vieron que reflejaban esas cualidades? ¿Me identifico con esas cualidades?

“El espejo”

Objetivos

Desarrollar la atención y expresión corporal.

Reforzar el uso de velocidades y niveles corporales.

Aceptar la propuesta de la compañera o el compañero.

Actividad

1. Colocarse en parejas frente a frente.
2. Escoger un líder y alguien que le siga.
3. Utilizar un fondo musical que puede ser ritmos más rápidos o más lentos.
4. El líder empezará a hacer movimientos corporales que deberán ser imitados con la mayor precisión posible por el que sigue a modo de reflejo.
5. Luego de unos minutos se dirá la palabra “cambio” para cambiar los roles.

“Completo la historia”

Objetivos

Aceptar la propuesta de la compañera o el compañero

Reforzar habilidades comunicativas y la expresión oral.

Favorecer la capacidad de adaptación y aceptación a propuestas del compañero o compañera.

Reforzar el trabajo cooperativo.

Actividad

1. Se forma un círculo con todos las y los estudiantes.

2. Quien guía la sesión empieza contando una historia y luego de un momento se queda en silencio y pasa el turno al siguiente estudiante. Por ejemplo: *“Había una vez una niña llamada Margarita a quien le encantaba jugar en el parque y observar a todos los bichitos que vivían ahí. Todos los días salía acompañada de su papá, Jaime. Sin embargo, un día ...”*
3. Este estudiante debe continuar la historia recordando los datos contados por su predecesor. El resto queda a libertad de la creatividad del participante.
4. Una vez que todos los y las estudiantes hayan participado, se va llegando al final de la historia.
5. Como actividad opcional pueden dramatizar la historia que acaban de crear de manera conjunta.

V. CONCLUSIONES

En primer lugar, podemos señalar que la autoestima es fundamental para el bienestar y la salud mental del ser humano, así como para la formación de ciudadanos proactivos, autónomos e independientes, preparados para enfrentarse a los retos de la sociedad del Siglo XXI (Buitrago, Garzón y Vanegas, 2016). En esta misma línea, podemos concluir que una autoestima saludable involucra sentirse capaz de desenvolverse en diversas competencias, lo cual va de la mano con el sentido de laboriosidad, y sentir confianza en uno mismo y su habilidad de pensamiento, por lo tanto es primordial para el aprendizaje y esencial en la etapa que cruzan los estudiantes durante su paso por primaria alta. Una autoestima saludable se vincula con la conducta, el esfuerzo, la motivación y las relaciones con pares y docentes, y está relacionada con el desempeño académico (Craig y Baucum, 2009). Por el contrario, una baja autoestima está relacionada con una conducta agresiva, poco cooperadora y poco responsable (Müller, 2001) y puede afectar el rendimiento académico de forma negativa.

En segundo lugar, podemos afirmar que, según múltiples autores e investigaciones, el juego teatral tiene diversos tipos, formas y propósitos; y puede ser usado como herramienta para el desarrollo integral del individuo así como puede tomar objetivos específicos, sirviendo de herramienta para promover habilidades sociales, de comunicación, inclusión, entre otras. Además, gracias a que los recursos principales del juego teatral son la voz y el cuerpo de las y los participantes, es una herramienta que puede usarse en diversos contextos y realidades.

En tercer lugar, con relación a nuestra pregunta de investigación: ¿Cómo contribuye el juego teatral a mejorar la autoestima de estudiantes de primaria alta? Podemos señalar que si bien dos de tres de las investigaciones de campo analizadas encuentran resultados positivos relacionados al uso de juegos teatrales en el aumento de los niveles de autoestima, no se puede generalizar el resultado ni señalar que cualquier intervención que contenga juegos teatrales trae consigo el aumento de la autoestima de los participantes. Es necesario considerar diversos factores, tales como el grupo humano con el que se

trabaja, la duración de la intervención, la estructura de las sesiones, qué juegos teatrales se llevan a cabo, la edad y la etapa de desarrollo de los participantes, entre otros.

Finalmente, consideramos que si buscamos que nuestros estudiantes logren “afirmar su identidad”, tal como lo señala el Perfil de Egreso de nuestro Currículo Nacional de Educación Básica Regular (MINEDU, 2016), que cuiden de su bienestar y del de los demás, que celebren sus características únicas y que reconozcan sus habilidades y limitaciones, necesitamos que construyan una autoestima saludable; y si bien esta construcción se verá afectada por diversos factores, tanto en el hogar como en la escuela, el juego teatral puede ser una herramienta valiosa que permita a las y los estudiantes expresarse y encontrarse a sí mismos, mejorando así, finalmente, su autoestima.

Referencias bibliográficas

- Arrau, S. (1964). *El teatro y la educación*. Tipografía Peruana.
- Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación. Aprendizaje real en mundos imaginarios*. Madrid: Morata. Recuperado de: <https://flomige.files.wordpress.com/2019/04/el-arte-dramatico-aplicado-a-la-educacion.pdf>
- Beauregard, L. A., Bouffard, R., & Duclos, G. (2005). Autoestima: Para quererse más y relacionarse mejor (Vol. 6). Narcea Ediciones.
- Boal, A. (2014). *Juegos para actores y no actores* (Vol. 60). Barcelona, España:Alba editorial Recuperado de <http://programadecapacitacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/95/2019/02/Juegos-Para-Actores-y-No-Actores-AUGUSTO-BOAL.pdf>
- Boekaerts, M. (2016). *Capítulo 4: El rol crucial de la motivación y de las emociones en el aprendizaje en el aula. En La naturaleza del aprendizaje*. Unesco. Panamá: UNICEF.
- Branden, N. & Sethi, D. (1997). Self-esteem in the information age. *The organization of the future*, 221-226
Recuperado de <http://www.stephenhicks.org/wp-content/uploads/2017/06/BrandenNathanielSE-in-Business.pdf>
- Craig, G.J. y Baucum, D. (2009). *Desarrollo Psicológico*-Novena Edición. México: Prentice Hall.
- Cruz, P. (2014). *El juego teatral como herramienta para el tratamiento educativo y psicopedagógico de algunas situaciones y necesidades especiales en la infancia*. (Tesis doctoral, UNED, España).
Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Pcruz/Documento.pdf>
- Eines, J. (1980) *Teoría del juego dramático*. Madrid, España: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.

Eines, J., & Mantovani, A. (2008). *Didáctica de la dramatización: el niño sabe lo que su cuerpo puede crear* (Vol. 529101). Editorial GEDISA.

El Peruano (14 de Octubre de 2016). *Escolares tendrán tres horas semanales de arte*. Recuperado de El Peruano: <https://elperuano.pe/noticia/47466-escolares-tendran-tres-horas-semanales-de-arte>

Gil, M. (2016) *El teatro como recurso educativo para la inclusión*. (Tesis para optar el Grado Académico de doctora). Universidad de Valladolid, España. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/22080/1/Tesis1175-170112.pdf>

Mantovani, A. (2014). *El teatro joven de 13 a 16 años*. Granada, España: Octaedro Andalucía.

Mantovani, A. (2016) *¡Jugar! ¡Dramatizar! (El teatro en la educación)* recuperado de <https://docplayer.es/17688050-Jugar-dramatizar-el-teatro-en-la-educacion.html>

Mantovani, A., & Morales, R. I. (2021). *Juegos para un taller de teatro: más de 200 propuestas para expresarse y comunicar en la escuela*. Octaedro.

MINEDU. (2016). *Currículo Nacional*. Lima, Perú: Ministerio de Educación del Perú.

Onieva, J. L. (2011). *La dramatización como recurso educativo: Estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4892/TDR%20ONIEVA%20LOPEZ.pdf?sequence=1>

Parada, N. E., Valbuena, C. P., & Ramírez, G. A. (2016). *La autoestima en el proceso educativo, un reto para el docente*. *Educación Y Ciencia*, (19). Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/7772

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069.

Sampedro, L. (2016). *Manual de teatro para niñas, niños y jóvenes de la era de Internet*. Alba Editorial.

Schneider, M. & Stern, E. (2016). *Capítulo 3: La perspectiva cognitiva del aprendizaje: diez descubrimientos fundamentales*. Unesco. Panamá: UNICEF.

Tejerina, I. (2006). *El juego dramático en la educación primaria*. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, (19), 33-44. Recuperado de <https://www.biblioteca.org.ar/libros/132558.pdf>

Torras, A. (2012). El teatro en la Escuela: Un proyecto Municipal de incentivación del teatro como actividad formativa, cultural y artística. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 201-216.

Vallon, C. (1984). *Prácticas del teatro para niños*. Barcelona, España: Ceac.

Vásquez Espinoza, G. (2020). *Contribución del programa de formación teatral en la autoestima y el rendimiento académico de niños del sexto grado de primaria*. (Tesis de Maestría, Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú). Recuperado de http://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/URP/3215/MPSIC-T030_40346142_M%20%20%20V%20%20%20%20VIRGINIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y