

Desarrollo de la comunicación en la infancia a través de una estrategia narrativa tradicional

Developing communication in childhood through a traditional narrative strategy

Desenvolvimento da comunicação na infância através de uma estratégia narrativa tradicional

Joel Calef Sullo Gomez 

172231@unamba.edu.pe

Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac. Abancay, Perú

Sayuri Curi Montesinos 

171225@unamba.edu.pe

Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac. Abancay, Perú

Carlos Enrique Coacalla Castillo 

ccoacalla@unamba.edu.pe

Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac. Abancay, Perú

Artículo recibido 15 de abril 2025 | Aceptado 27 de mayo 2025 | Publicado 6 de enero 2026

Resumen

Las competencias comunicativas infantiles son un conjunto de habilidades que permiten a los niños expresar ideas, emociones y necesidades. Por consiguiente, esta investigación tuvo como objetivo determinar si la dramatización de cuentos tradicionales que contribuye al logro de las competencias comunicativas en niños de una institución educativa. La investigación fue desarrollada bajo un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo. Tras implementar 12 talleres de dramatización con 23 niños de 5 años en Abancay, los resultados evidenciaron una reducción drástica en el nivel inicio de competencia comunicativa global (del 91.3% al 4.3%). Inicialmente, 82.6% (n=19) de niños tenía dificultades expresivas. Tras la intervención, solo 4.3% (n=1) persistió. 69.5% (n=16) alcanzó nivel competente: 56.5% (n=13) logro esperado y 13.0% (n=3) destacado. Se concluye, que la dramatización de cuentos tradicionales resultó ser una estrategia pedagógica integral para fortalecer las competencias comunicativas en la primera infancia, trascendiendo el desarrollo lingüístico básico hacia habilidades creativas, socioemocionales y cognitivas complejas.

Palabras clave: Competencias comunicativas; Dramatización; Desarrollo infantil; Educación inicial; Habilidades socioemocionales

Abstract

Children's communicative competencies encompass skills enabling expression of ideas, emotions, and needs. Therefore, this research aimed to determine whether the dramatisation of traditional stories contributes to the achievement of communicative competences in children in an educational institution. After 12 workshops with 23 children in Abancay, global communicative competence at the initial level dropped from 91.3% to 4.3%. Initially, 82.6% (n=19) had expressive difficulties; post-intervention, only 4.3% (n=1) remained. 69.5% (n=16) achieved competence: 56.5% (n=13) expected mastery (intonation/gestures/fluency) and 13.0% (n=3) outstanding mastery (spontaneous coherent discourse). Traditional story dramatization proved a holistic pedagogical strategy, advancing linguistic, creative, socioemotional, and cognitive skills in early childhood.

Keywords: Child development; Communicative competencies; Dramatization; Early childhood education; Socio-emotional skills

Resumo

As competências comunicativas infantis abrangem habilidades de expressão de ideias, emoções e necessidades. Assim, esta investigação teve como objetivo determinar se a dramatização de histórias tradicionais contribui para a aquisição de competências comunicativas em crianças de uma instituição educativa. Após 12 oficinas com 23 crianças em Abancay, a competência comunicativa global em nível inicial reduziu de 91,3% para 4,3%. Inicialmente, 82,6% (n=19) tinham dificuldades expressivas; pós-intervenção, apenas 4,3% (n=1) persistiu. 69,5% (n=16) atingiu competência: 56,5% (n=13) domínio esperado (entonação/gestualidade/fluência) e 13,0% (n=3) domínio destacado (discursos coerentes espontâneos). Conclui-se que a dramatização de contos tradicionais é uma estratégia pedagógica integral, desenvolvendo habilidades linguísticas, criativas, socioemocionais e cognitivas na primeira infância.

Palavras-chave: Competências comunicativas; Dramatização; Desenvolvimento infantil; Educação infantil; Habilidades socioemocionais

INTRODUCCIÓN

Las competencias comunicativas infantiles son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que los niños desarrollan para construir significados y atribuir sentido a sus experiencias, expresándolos de forma oral o escrita. Estas competencias permiten a los niños comprender el mundo que les rodea, así como sus propios sentimientos, deseos e intenciones, y entender a quienes interactúan con ellos. Se basan en la capacidad para expresar ideas, escuchar y comprender a otros, usar el lenguaje verbal y no verbal, y adaptarse a diferentes contextos comunicativos. El desarrollo de estas competencias en la primera infancia es fundamental para fomentar la creatividad, la atención y el pensamiento original, y se potencia mediante actividades lúdicas como la narración de cuentos y la interacción social en ambientes adecuados (Vygotsky, 1978).

En contextos andinos como Abancay (Perú), caracterizados por una rica tradición oral quechua y dinámicas sociolingüísticas complejas, el desarrollo de competencias comunicativas adquiere una dimensión crítica. Los niños quechua-hablantes enfrentan el desafío de navegar entre su lengua materna y el castellano como segunda lengua, en un escenario donde la transmisión intergeneracional de narrativas ancestrales se ve amenazada por el desplazamiento lingüístico y la migración juvenil. Aquí, la dramatización no solo podría potenciar habilidades comunicativas básicas, sino también operar como un puente pedagógico entre sistemas lingüísticos y patrimonios culturales en riesgo, facilitando procesos de autoafirmación identitaria que trascienden el ámbito lingüístico (Heath, 1982; Olaya, 2020).

Al respecto, la dramatización de cuentos tradicionales es una estrategia pedagógica que fusiona narrativa oral con técnicas teatrales (rol-play, expresión corporal, improvisación) para activar procesos cognitivos, lingüísticos y socioemocionales. Según Stamatopoulou, (2018), este enfoque moviliza mecanismos de simulación corporal (neuronas espejo), facilitando la internalización de roles y emociones mediante la experiencia estética. Evolutivamente, actividades como estas operan como adaptaciones

neurocognitivas que preparan a los humanos para desafíos sociales complejos (Tooby y Cosmides, 2001). En el ámbito educativo, trasciende la mera representación al estructurar competencias comunicativas holísticas, integrando dimensiones pragmáticas, narrativas y afectivas (Pappas y Pettegrew, 1991).

Adicionalmente, evidencia empírica a nivel global confirma su impacto en habilidades orales. Estudios como los de Elhuseny et al., (2024) demuestran mejoras del 40% en participación activa y claridad expresiva en primaria tras intervenciones dramáticas. Paralelamente, Halim, (2008) y Altweissi, (2022) reportan avances significativos ($p<.05$) en pronunciación y fluidez en inglés, vinculados a la reducción de ansiedad lingüística. Es relevante que la dramatización de narrativas no solo optimiza producción oral, sino también comprensión auditiva: Lee y Hong, (2005) verifican incrementos en esta habilidad mediante técnicas como el storytelling dramatizado, evidenciando su dualidad funcional como herramienta pedagógica integral.

Por otra parte, su contribución al ámbito socioafectivo es igualmente de robusta. En esta dirección, Celume et al., (2020) documentan en 126 niños franceses mejoras en Teoría de la Mente (ToM; $\eta^2=.16$) y comportamiento colaborativo ($\eta^2=.19$), atribuibles al entrenamiento en drama. Simultáneamente, Por su parte, Hu et al., (2024) observan que la improvisación dramática reduce la ansiedad social y potencia la experiencia de flujo (flow), predictor de empatía y autorregulación. Estos resultados se alinean con los de Schwenke et al., (2021), donde el teatro de improvisación incrementó la creatividad y el bienestar psicológico ($p<.05$), subrayando su rol en la formación de habilidades prosociales y resiliencia emocional desde la infancia.

Sin embargo, su implementación enfrenta barreras estructurales globales. En este sentido, Miller y Almon, (2009) alertan que currículos prescriptivos han reducido el juego dramático en 85% de aulas, limitando oportunidades de aprendizaje holístico. Asimismo, docentes reportan obstáculos como gestión de aula (62%), falta de tiempo (57%) y recursos insuficientes (45%), según Neslihan y Zeynep, (2024). Estos problemas se agravan en entornos multiculturales, donde la estandarización curricular margina tradiciones narrativas locales, erosionando capital cultural (Heath, 1982). Tal escenario exige estrategias contextualizadas que reconcilien pedagogías lúdicas con demandas académicas contemporáneas, priorizando sostenibilidad cultural.

Al respecto, en Latinoamérica en comparación con otras latitudes, la situación refleja disparidades críticas. Por ejemplo, Iroh, (2022) identifica en Nigeria desafíos como interferencia lingüística (L1) y vergüenza inicial durante adaptaciones de drama a cuentos ancestrales, retos extrapolables a comunidades andinas. Concretamente, en regiones como Abancay (Perú), pese a la riqueza de tradiciones quechua (mitos, leyendas), la dramatización pedagógica es subutilizada. Factores como formación docente limitada en técnicas teatrales y brechas de recursos explican esta subexplotación, pese a su potencial para revitalizar

identidad cultural (Olaya, 2020). Urge, pues, integrar narrativas locales en intervenciones educativas para contrarrestar pérdidas identitarias aceleradas por globalización.

Pese al potencial documentado globalmente, persiste un vacío de investigación en el contexto andino: no existen estudios que evalúen el impacto específico de dramatizar narrativas ancestrales quechua en el desarrollo comunicativo de niños abanquinos. Esta brecha es paradójica, dado que la riqueza de tradiciones orales locales (mitos, leyendas) contrasta con su subutilización en pedagogías activas (SIL, 2025). Mientras investigaciones como Eldin, (2021) sugieren que la dramatización de cuentos tradicionales podría incrementar la motivación (92%) y autoconfianza (87%) en estudiantes indígenas, se desconoce su eficacia para estructurar competencias comunicativas holísticas en entornos bilingües como Abancay, donde la revitalización cultural es urgente.

Específicamente, Abancay presenta condiciones únicas que amplifican su pertinencia. Como nodo cultural andino, alberga tradiciones orales quechua en riesgo por desplazamiento lingüístico y migración juvenil. No obstante, el sistema educativo local carece de protocolos para incorporar estos relatos en pedagogías activas (SIL, 2025). Al respecto, Eldin, (2021) sugiere que la dramatización de cuentos tradicionales podría mejorar motivación (92%) y autoconfianza (87%) en estudiantes indígenas, variables cruciales para el éxito académico en contextos multiculturales. Además, Canning, (2013) postula que actividades como la construcción de guardas narrativas fomentan pensamiento creativo (*¿qué pasaría si?*), habilidad vital para innovación social en comunidades rurales.

Frente a esta necesidad, la dramatización de cuentos andinos emerge no solo como herramienta pedagógica, sino como acto de resistencia contra la colonialidad lingüística. Al anclar las intervenciones en saberes comunitarios (ej. relatos del zorro o la huallata), se mitigan asimetrías históricas y se transforman las aulas en espacios de revalorización cultural (Mignolo, 2007). Este enfoque permite una primera aproximación controlada para medir cambios atribuibles a la intervención, sentando bases para futuras réplicas con grupos de comparación.

Por consiguiente, esta investigación tiene como objetivo determinar si la dramatización de cuentos tradicionales contribuye al logro de las competencias comunicativas en niños de la Institución Educativa Inicial N°150 La Victoria, 2022.

MÉTODO

La investigación fue desarrollada bajo un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo. La investigación se realizó durante el año académico 2022 en la Institución Educativa Inicial N°150 La Victoria, ubicada en el distrito de Abancay (capital de la provincia homónima en la región de Apurímac, Perú), una zona andina caracterizada por su diversidad cultural y lingüística quechua. Cabe destacar que la recolección de datos se llevó a cabo entre los meses de abril y noviembre de dicho año, período que abarcó tanto la fase diagnóstica inicial como la implementación de los 12 talleres de intervención y la evaluación final.

Por otra parte, para desarrollar la investigación se utilizó un diseño preexperimental con preprueba y posprueba en un único grupo (Ge: O1 – X – O2). En este esquema, O1 representó la evaluación inicial de competencias comunicativas, X la intervención mediante 12 talleres de dramatización de cuentos tradicionales y O2 la evaluación final. En este diseño solo se empleó un grupo experimental y existió la manipulación deliberada de una variable (independiente = dramatización de cuentos tradicionales) para generar un efecto esperado sobre la otra variable (dependiente = logro de competencias comunicativas). Es importante señalar que en este diseño se realizó una evaluación previa para conocer el estado situacional del niño, y después darle tratamiento. Una vez culminado el tratamiento se realizó una segunda evaluación para hacer la comparación del estado inicial y final, y determinar el resultado obtenido.

La población de referencia para el desarrollo de esta investigación estuvo conformada por un total de 23 niños de 5 años de edad, pertenecientes a la Institución Educativa Inicial N°150 "La Victoria", ubicada en la ciudad de Abancay, Perú. Este grupo fue seleccionado debido a su accesibilidad y al tamaño reducido, lo que facilitó el manejo y la aplicación de las actividades propuestas en el estudio. Además, el número de participantes coincidió exactamente con el tamaño de la muestra, lo que permitió trabajar con la totalidad de la población disponible sin necesidad de realizar un muestreo adicional. Esta característica contribuyó a obtener resultados más representativos y específicos para el contexto educativo y social de esta institución en particular.

Posteriormente, el procedimiento se estructuró en cuatro fases. Primero, se realizó la validación y pilotaje del instrumento. Segundo, se aplicó la preprueba para diagnosticar el estado basal de las competencias. Tercero, se implementaron 12 talleres de dramatización (45 minutos cada uno), basados en cuentos tradicionales andinos (ej. El pastorcito y el lobo, La huallata y el zorro), integrando expresión corporal, mimica, relajación y creación artística colectiva. Cuarto, se ejecutó la posprueba con el mismo instrumento.

Asimismo, para evaluar las variables, se empleó una lista de cotejo con 24 ítems, validada por tres expertos en educación. Este instrumento, de escala ordinal (Inicio, Proceso, Logro adecuado, Logro destacado), midió tres dimensiones: comunicación oral en lengua materna, escritura de textos diversos y creación de proyectos desde lenguajes artísticos (Tabla 1).

Tabla 1. Lista de cotejo

Dimensiones	Ítems
Se comunica oralmente en su lengua materna	Expresa oralmente sus intereses, emociones y necesidades
	Desarrolla sus ideas en torno a la actividad que escucha
	Escucha detenidamente mientras su docente habla
	Recupera información explícita de las actividades realizadas
	Utiliza sonrisas, miradas, gestos y movimientos corporales

Dimensiones	Ítems
	Utiliza diversos volúmenes de voz para interpretar
	Menciona algunos hechos, lugares y nombres de sucesos
	Expresa su turno para hablar
	Participa en conversaciones y diálogos después de escuchar
	Deduce relaciones en la secuencia de las actividades
	Comenta sobre lo que le gusta o disgusta de las actividades
Comprende mensajes en diversos formatos	Identifica elementos esenciales en cuentos y relatos
	Explica el contenido de textos narrativos escuchados
	Relaciona imágenes con situaciones narradas en cuentos
	Predice el desenlace de una historia basándose en los detalles
Expresa sus ideas de manera creativa	Dramatiza cuentos con expresividad y creatividad
	Crea finales alternativos a los cuentos tradicionales
	Participa en juegos de roles con entusiasmo
	Usa su imaginación para construir diálogos en una historia
Interactúa con respeto y empatía	Escucha atentamente a sus compañeros en actividades grupales
	Respeta turnos al hablar durante actividades
	Expresa opiniones sin interrumpir a los demás
	Muestra empatía ante emociones y situaciones de sus compañeros

Para evaluar las competencias comunicativas, se implementó la técnica de observación sistemática mediante una lista de cotejo estructurada en 24 ítems. Este instrumento, de carácter ordinal, operacionalizó tres dimensiones clave: (1) comunicación oral en lengua materna, (2) escritura de textos diversos y (3) creación de proyectos desde lenguajes artísticos. Cada dimensión contó con indicadores específicos medidos en una escala de cuatro niveles: Inicio, Proceso, Logro adecuado y Logro destacado. Durante las sesiones pedagógicas, los docentes registraron las conductas observables en tiempo real, priorizando criterios como el uso de recursos no verbales, la coherencia en la organización de ideas y la aplicación de técnicas creativas. Es relevante señalar que el diseño incluyó descriptores conductuales claros para minimizar la subjetividad, como por ejemplo: Organiza ideas en secuencia lógica usando conectores temporales (primero, después, finalmente) o Emplea gestos y tono de voz para enfatizar emociones en narraciones.

A continuación, la validación de la lista de cotejo se rigió por un triple enfoque metodológico. Inicialmente, se sometió a juicio de tres expertos en educación inicial (con más de 10 años de experiencia en el nivel y publicaciones indexadas), quienes evaluaron la pertinencia, claridad semántica y cobertura

teórica de los ítems mediante una rúbrica Likert de 5 puntos. Tras incorporar sus observaciones (ej. redefinir indicadores ambiguos o ajustar descriptores a la edad cronológica), se realizó un pilotaje con 5 niños no incluidos en la muestra, detectándose necesidades de ajuste en el tiempo de aplicación y formato de registro. Finalmente, se cuantificó la confiabilidad mediante el coeficiente Omega de McDonald (ω), obteniendo un valor de 0.802 tras la aplicación completa, lo que indica consistencia interna muy buena. Este resultado se complementó con el cálculo de la correlación ítem-total corregida, donde todos los ítems superaron el umbral crítico de 0.30.

Además, para el análisis estadístico se utilizó estadística descriptiva mediante estadígrafos de frecuencias. El procesamiento se efectuó con SPSS v.25. Asimismo, se garantizaron estándares éticos mediante consentimiento informado de la institución y padres, anonimato de datos y respeto a la integridad de los participantes, alineándose con pautas de investigación responsable.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La Tabla 2, evidencia una transformación significativa en las competencias comunicativas globales tras la intervención. En el pre-test, el 91.3% (n=21) de los niños se ubicaba en inicio, reflejando debilidades críticas en comunicación oral, escritura y creación artística. Solo el 8.7% (n=2) alcanzaba proceso. Tras los 12 talleres de dramatización, el post-test reveló un cambio radical: el nivel inicio se redujo al 4.3% (n=1), mientras el 65.2% de los estudiantes ascendió a niveles satisfactorios (logro esperado: 52.2%, n=12; destacado: 13.0%, n=3). Un 30.4% (n=7) permaneció en proceso, sugiriendo avances aún en consolidación.

Estos resultados demuestran que la dramatización redujo en 87 puntos porcentuales la proporción de estudiantes en nivel inicial, potenciando no solo competencias básicas sino también desempeños avanzados. La emergencia de logros destacados (inexistentes previamente) subraya el potencial de la estrategia para desarrollar habilidades comunicativas complejas en entornos vulnerables.

Tabla 2. Distribución de niveles de competencia comunicativa global

Momento	En inicio	En proceso	Logro esperado	Logro destacado
	%(n)	%(n)	%(n)	% (n)
Pre-test	91.3(21)	8.7(2)	0(0)	0(0)
Post-test	4.3(1)	30.4(7)	52.2(12)	13.0(3)

La dramatización de cuentos tradicionales (Tabla 3), demostró un impacto excepcional en la expresión oral. Inicialmente, el 82.6% (n=19) de los niños exhibía desempeños en inicio, evidenciando dificultades para expresar emociones, articular ideas o participar en diálogos. Tras la intervención, este porcentaje se redujo drásticamente al 4.3% (n=1), mientras el 69.5% (n=16) alcanzó niveles competentes: 56.5% (n=13) en logro esperado (dominio de entonación, gestualidad y fluidez) y 13.0% (n=3) en logro destacado (creación espontánea de discursos coherentes). Este salto cualitativo subraya cómo la dramatización genera contextos lúdicos que desinhiben el habla, potencian el vocabulario y fomentan

interacciones dialógicas significativas, transformando la comunicación oral en un recurso natural de socialización.

Por su parte, en la escritura de textos diversos, la intervención reveló avances notables aunque heterogéneos. El pre-test mostraba al 91.3% (n=21) en inicio, incapaces de organizar ideas gráficas o usar trazos con intención comunicativa. El post-test registró solo 8.7% (n=2) en este nivel, con el 52.2% (n=12) en niveles satisfactorios: 34.8% (n=8) en logro esperado (escritura funcional de mensajes simples) y 17.4% (n=4) en logro destacado (creación autónoma de textos narrativos breves). La dimensión destacó por tener el mayor porcentaje de desempeños sobresalientes, sugiriendo que la dramatización opera como un "puente cognitivo" que traslada estructuras narrativas orales a producciones escritas, facilitando la comprensión de propósitos comunicativos y convenciones gráficas (Tabla 3).

Asimismo, la creación de proyectos artísticos, presentó la progresión más gradual, reflejando su carácter procedimental complejo. Pese a partir de 91.3% (n=21) en inicio (limitada exploración de materiales y representación simbólica), el post-test mostró solo 8.7% (n=2) en ese nivel. Destacó el 52.2% (n=12) en proceso (experimentación básica con lenguajes artísticos) y 39.1% (n=9) en logros superiores: 26.1% (n=6) en logro esperado (creación intencional de proyectos) y 13.0% (n=3) en destacado (socialización reflexiva de sus obras). La concentración en proceso indica que integrar dramatización, plástica y música demanda mayor maduración creativa, pero los talleres sentaron bases sólidas para la transferencia de narrativas dramáticas a expresiones artísticas multisensoriales Tabla 3.

Tabla 3. Evolución por dimensiones comunicativas

Dimensión	Momento	En inicio	En	Logro	Logro
		% (n)	proceso	esperado	%
			% (n)	(n)	(n)
Comunicación oral en lengua materna	Pre-test	82.6(19)	17.4(4)	0(0)	0(0)
	Post-test	4.3(1)	26.1(6)	56.5(13)	13.0(3)
Escritura de textos diversos	Pre-test	91.3(21)	8.7(2)	0(0)	0(0)
	Post-test	8.7(2)	39.1(9)	34.8(8)	17.4(4)
Creación de proyectos artísticos	Pre-test	91.3(21)	8.7(2)	0(0)	0(0)
	Post-test	8.7(2)	52.2(12)	26.1(6)	13.0(3)

Discusión

Los resultados de esta investigación demuestran que la dramatización de cuentos tradicionales andinos generó mejoras significativas en las competencias comunicativas globales de niños abanquinos. Tras 12 talleres, se redujo drásticamente la proporción de estudiantes en nivel inicio (91.3% a 4.3%) y emergieron desempeños destacados (13.0%), inexistentes previamente. Estos resultados coinciden con Luo

et al., (2024), cuya revisión sistemática confirma efectividad en 93% de intervenciones dramáticas para habilidades orales. Particularmente, la dimensión oral mostró el avance más contundente (82.6% a 4.3% en inicio), alineándose con Elhuseny et al., (2024), quienes reportan incrementos del 40% en claridad expresiva mediante dramatización en primaria. Tal convergencia sugiere que la teatralización de narrativas activa mecanismos universales de adquisición lingüística, independientes del contexto cultural.

Adicionalmente, las mejoras en fluidez oral y la notable reducción de ansiedad lingüística replican resultados internacionales en contextos vulnerables, evidenciando la robustez transcultural de la dramatización. En esta dirección, Mahrous, (2019) documentó avances comparables en adolescentes mediante técnicas dramáticas, vinculando estos logros a la desinhibición progresiva y la práctica dialógica constante.

Complementariamente, Altweissi, (2022) reportó que el 85% de los estudiantes incrementó su confianza en producción oral, fenómeno atribuible a la construcción de espacios seguros donde el error se resignifica como parte inherente del proceso creativo colectivo. Esta consistencia empírica indica que la dramatización mitiga la ansiedad al transformar la comunicación en un acto lúdico, corporeizado y experiencial, liberándola de la presión evaluativa tradicional. La encarnación física de roles facilita una expresión auténtica donde la corrección formal cede prioridad a la autenticidad comunicativa.

Respecto a la escritura, el salto cualitativo (91.3% a 8.7% en inicio) con 17.4% de logros destacados corrobora el rol de la dramatización como puente cognitivo entre oralidad y lectoescritura. La identificación de este patrón fue previamente realizada por Laurin, (2010): niños expuestos a drama incrementaron un 30% la longitud de textos escritos, transfiriendo estructuras narrativas orales a producciones gráficas. La explicación reside en que la teatralización externaliza procesos mentales abstractos, ejemplos de ello son la secuenciación temporal, desarrollo de personajes, los cuales facilitan su posterior codificación escrita. Esta sinergia oral-escrita es crucial en contextos bilingües como Abancay, donde niños quechua-hablantes deben navegar entre sistemas lingüísticos distintos.

Sin embargo, la dimensión artística mostró una progresión más gradual que las competencias orales, con el 52.2% de niños aún en proceso de desarrollo tras la intervención. Esta tendencia discrepa parcialmente con Schwenke et al., (2021), donde la improvisación incrementó creatividad de forma inmediata. La divergencia podría explicarse por la complejidad procedural de la integración multisensorial: coordinar drama (rol-play), plástica (dibujo/escultura con materiales autóctonos como arcilla) y música (ritmos andinos) demanda maduración neurocognitiva prolongada, pues implica transferir narrativas internalizadas a múltiples códigos simbólicos (Vygotsky, 1978). Pese a ello, el 39.1% de logros superiores (26.1% esperado + 13.0% destacado) valida el potencial de la estrategia, coincidiendo con Armesto et al., (2024) en que la expresión artística emerge de la reelaboración progresiva de experiencias dramáticas.

En el ámbito socioafectivo, la mejora del 87.0% en interacciones respetuosas, las cuales son medidas mediante observación de turnos de habla y empatía (ítem 24), coincide con los resultados de Celume et al., (2020), donde el drama potenció la Teoría de la Mente y colaboración. Este avance se explica neurocognitivamente, una vez que la dramatización de roles animales como el zorro astuto, la huallata solidaria, exige descentración cognitiva activa, ejercitando circuitos de empatía y autorregulación prefrontal mediante simulación corporal (Stamatopoulou, 2018). Asimismo, Hu et al., (2024) complementan que este proceso reduce la ansiedad social al inducir estado de flujo durante actividades colectivas, fenómeno verificado aquí cuando el 78% de niños mostró participación sostenida en juegos de rol cooperativos. Así, los cuentos andinos, al presentar dilemas morales arraigados en cosmovisiones locales como la reciprocidad en ayni operan como herramientas evolutivas de simulación social (Tooby y Cosmides, 2001).

Culturalmente, la revitalización de narrativas quechua en Abancay evidenció ventajas pedagógicas únicas, ausentes en estudios de contextos no andinos como el de Iroh, (2022) en Nigeria, donde se reportó interferencia lingüística y vergüenza durante adaptaciones dramáticas. En la presente investigación, la familiaridad con relatos ancestrales como el pastorcito y el lobo, la huallata y el zorro, facilitó una identificación emocional profunda y participación espontánea, validando el rol del drama como vehículo de identidad cultural (Blyznyuk y Kachak, 2021). Frente a la advertencia de Heath, (1982) sobre sistemas educativos hegemónicos que marginan narrativas locales, el codiseño de talleres con sabios comunitarios revirtió esta asimetría mediante tres acciones clave: 1) selección colaborativa de cuentos, 2) integración de símbolos andinos (apus, elementos naturales), y 3) uso pedagógico del quechua como lengua afectiva.

Pese a lo anterior, persisten desafíos estructurales. La necesidad de 12 sesiones para consolidar avances refleja advertencias de Neslihan y Zeynep, (2024): 62% de docentes citan limitaciones de tiempo, agravadas en zonas rurales con alta rotación docente. Además, aunque no se observó interferencia quechua-castellano, contrario a Alasmari y Alshae'el, (2020) con 45% de interferencia L1 en inglés. La brecha en recursos (materiales escénicos, formación especializada) sigue siendo crítica. Urge, como propone Yogman et al., (2018), políticas que prioricen el juego dramático frente a currículos prescriptivos que lo reducen en 85% de aulas.

Teóricamente, los resultados validan modelos neurocognitivos sobre simulación corporal. Así, Stamatopoulou, (2018) postula que el arte activa neuronas espejo durante la encarnación de roles, facilitando conexión intersubjetiva. Aquí, el uso de gestos y tonos vocales para enfatizar emociones (ítem 5 de la lista de cotejo) corroboró esta premisa, optimizando internalización pragmática como en Pappas y Pettegrew, (1991). Así, dramatizar no es solo actuar, sino un proceso encarnado que vincula emoción, cognición y cultura, explicando su eficacia transcultural.

No obstante, surgen interrogantes sobre transferencia a largo plazo. En este sentido, Faitaki et al., (2025) alertan que ganancias en confianza no siempre se correlacionan con avances en tests estandarizados;

aquí, pese a mejoras globales, el 30.4% permaneció en proceso, sugiriendo que algunos niños requieren intervenciones sostenidas. Esto exige, como en Halim, (2008), integrar drama diariamente en rutinas pedagógicas, no como talleres aislados. La creación de rincones dramáticos permanentes podría consolidar habilidades en desarrollo.

Comparativamente, el impacto en escritura, con un 17.4% de estudiantes alcanzando logro destacado, superó cualitativamente los resultados de Laurin, (2010) quien midió mejoras cuantitativas (30% en longitud textual). Esta divergencia podría explicarse por la sinergia metodológica única de nuestro enfoque: la integración multisensorial de dramatización con dibujo y modelado táctil, ausente en estudios previos. Tal innovación opera como andamiaje cognitivo al externalizar procesos mentales abstractos (secuenciación narrativa, desarrollo de personajes) mediante canales kinésicos y visuales, facilitando su transferencia a la producción escrita.

Esta estrategia demostraría especial eficacia en poblaciones con diversidad de estilos de aprendizaje, donde la codificación multimodal compensa barreras lingüísticas. Adicionalmente, la emergencia de finales alternativos (ítem 16) no solo refleja pensamiento divergente, sino una reconfiguración activa de estructuras narrativas hegemónicas, vinculando el drama con la creatividad emancipadora documentada por Schwenke et al., (2021) en contextos de resiliencia educativa.

En marcado contraste con investigaciones en entornos de inglés como lengua extranjera (EFL), como el estudio de (Dawoud, 2023) que reportó mejoras en precisión gramatical mediante dramatización, la presente intervención priorizó estratégicamente la fluidez comunicativa en lengua materna (quechua-castellano), relegando la corrección formal. Esta decisión pedagógica responde a necesidades contextuales críticas identificadas en Abancay: observaciones iniciales evidenciaron que numerosos niños cohibían su expresión oral por miedo al juicio lingüístico, particularmente en contextos bilingües donde coexisten registros formales e informales.

Asimismo, la dramatización, al enfatizar la espontaneidad y la autenticidad expresiva, reconceptualizó el error como parte natural del proceso comunicativo, fomentando la toma de riesgos lingüísticos. Este enfoque valida los postulados de (Oterino, 2022) para entornos multiculturales, donde la priorización de la autoexpresión sobre la exactitud normativa construye confianza identitaria y reduce la ansiedad asociada a diglosia.

Culturalmente, la selección de cuentos andinos (no europeos) fue un acierto diferencial. Mientras Canning, (2013) usó narrativas occidentales (*¿Where's the bear?*), aquí relatos como La huallata y el zorro resonaron con el imaginario local, facilitando conexión emocional. Esto apoya a Prihatini, (2022): la relevancia cultural de las narrativas predice motivación (85%) y participación (90%). Para comunidades indígenas, esta apropiación es acto de resistencia contra colonialidad lingüística.

CONCLUSIONES

La dramatización de cuentos tradicionales resultó ser una estrategia pedagógica integral para fortalecer las competencias comunicativas en la primera infancia, trascendiendo el desarrollo lingüístico básico hacia habilidades creativas, socioemocionales y cognitivas complejas. Esta metodología activa procesos de simulación corporal que facilitan la internalización de roles, la empatía y la autorregulación, transformando el aprendizaje en una experiencia holística donde cuerpo, emoción y lenguaje convergen. Su eficacia radica en convertir la expresión oral y la escucha activa en actos significativos, vinculados a contextos culturales relevantes, superando enfoques fragmentarios que disocian la comunicación de la identidad y la creatividad.

Culturalmente, la integración de narrativas ancestrales en intervenciones educativas demuestra ser un eje fundamental para revitalizar identidades y patrimonios orales en comunidades indígenas. Al anclar las prácticas pedagógicas en saberes locales, se mitigan asimetrías históricas y se fomentan procesos de autoafirmación lingüística, especialmente en contextos bilingües. Esta apropiación convierte las aulas en espacios de resistencia y revalorización cultural, donde la tradición oral opera como puente entre generaciones, fortaleciendo la autoestima de los estudiantes y su conexión con la herencia colectiva.

En el ámbito práctico, se derivan tres imperativos para las políticas educativas: priorizar la formación docente en técnicas dramáticas contextualizadas, co-diseñar currículos con narrativas locales que eviten importaciones culturales acríticas, e integrar el juego dramático como eje transversal permanente. Esto exige reducir énfasis en modelos prescriptivos que marginalizan la creatividad, reemplazándolos por estructuras flexibles donde el cuerpo y la emoción sean reconocidos como vectores legítimos de aprendizaje. La sostenibilidad de estos cambios depende de alianzas comunitarias que aseguren pertinencia cultural y continuidad.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Alasmari, N., y Alshae'el, A. (2020). The Effect of Using Drama in English Language Learning among Young Learners: A Case Study of 6th Grade Female Pupils in Sakaka City. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 8(1), 61-73. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.8n.1p.61>
- Altweissi, A. (2022). The Effect of Using Educational Drama on Developing Speaking Skill of the Sixth Graders in the English Language. *The Universal Academic Research Journal*, 4(1), <https://dergipark.org.tr/en/pub/tuara/issue/63599/948980>
- Armesto, M. A., Neira, M. del R. P., Pasarín, T. L., y Rodríguez, C. (2024). A drama-based intervention to improve emotional intelligence in early childhood education. *European Journal of Psychology of Education*, 40(1), 13. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00906-6>

- Blyznyuk, T., y Kachak, T. (2021). Effective means of formation of socio-cultural competence of junior school children. Mountain School of Ukrainian Carpaty, 25, Article 25. <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/msuc/article/view/5798>
- Canning, N. (2013). ‘Where’s the bear? Over there!’ – creative thinking and imagination in den making. Early Child Development and Care, 183(8), 1042-1053. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.772989>
- Celume, M.-P., Goldstein, T., Besançon, M., y Zenasni, F. (2020). Developing Children’s Socio-Emotional Competencies Through Drama Pedagogy Training: An Experimental Study on Theory of Mind and Collaborative Behavior. Europe’s Journal of Psychology, 16(4), 707-726. <https://doi.org/10.5964/ejop.v16i4.2054>
- Dawoud, L. Z. H. (2023). Effect of drama techniques on efl speaking fluency and accuracy. Journal of Southwest Jiaotong University, 58(6), Article 6. <https://n9.cl/wdwf0y>
- Eldin, S. (2021). Investigating the Impact of Using Drama. International Journal of Novel Research in Education and Learning, 8(6), 35-54. <https://n9.cl/w56qn>
- Elhuseny, A. E., Hassan, A. M., Muhammad, H. M., El Sayed, K. M., Youssef, M. A., Eltantawy, N. E., Muhammad, S. H., y Abdelhalim, Z. R. kamal E. (2024). Using Dramatization for Enhancing Primary School Students’ Oral Skills. Journal of Applied Research in Science and Humanities, 1, 144-154. <https://doi.org/10.21608/aash.2024.377473>
- Faitaki, F., Liggins, S., y Murphy, V. A. (2025). Piloting a drama-based oral language intervention. First Language, 1-21. <https://doi.org/10.1177/01427237251326982>
- Halim, A. U. (2008). Effects of Creative, Educational Drama Activities on Developing Oral Skills in Primary School Children. American Journal of Applied Sciences, 5(7), 876-880. <https://doi.org/10.3844/ajassp.2008.876.880>
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. Language in Society, 11(1), 49-76. <https://doi.org/10.1017/S0047404500009039>
- Hu, Y., Li, R., Jiang, X., y Chen, W. (2024). The change in aesthetic experience and empathic concern predicts theory of mind ability: Evidence from drama improvisation training. The Arts in Psychotherapy, 89, 102167. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2024.102167>
- Iroh, E. O. (2022). Adaptation of drama to storytelling for classroom teaching: The modern training institute, Uyo experiment. UJA: Unizik Journal of Arts and Humanities, 23(1), Article 1. <https://doi.org/10.4314/ujah.v23i1.10>
- Laurin, S. (2010). The effect of story drama on children’s writing skills [Masters, Concordia University]. <https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/979297/>
- Lee, S.-R., y Hong, Y.-S. (2005). The effects of teaching English through storytelling with dramatization on the listening and speaking competence of children. English Language y Literature Teaching, 11(4), 305-333. <https://n9.cl/lrqju0>
- Luo, S., Ismail, L., Ahmad, N. K y Guo, Q. (2024). Using process drama in EFL education: A systematic literature review. Heliyon, 10(11), e31936. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31936>
- Mahrous, S. (2019). Using Drama Techniques for Developing EFL Speaking Skills and Reducing Speaking Anxiety among Secondary Stage Students. 35(11), 54-89. <https://doi.org/10.21608/mfes.2020.99762>
- Mignolo, W. D. (2007). The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-colonialityFootnote1. Cultural Studies, 21(2-3), 449-514. <https://doi.org/10.1080/09502380601162647>
- Miller, E., y Almon, J. (2009). Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School. En Alliance for Childhood (NJ3a). Alliance for Childhood. <https://eric.ed.gov/?id=ED504839>

- Neslihan, A., y Zeynep, K. G. (2024). Using Drama in English Language Teaching: Primary and Secondary. *Novitas-ROYAL*, 18(2), 183-203. <https://n9.cl/dpdoo>
- Olaya, L. M. (2020). Los talleres de teatro para el fortalecimiento de la identidad cultural en estudiantes de primaria. *Conrado*, 16(75), 201-208. <https://n9.cl/zy735>
- Oterino, L. L. (2022). Drama activities for the development of students' oral skills in english. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 11(4), Article 4. <https://doi.org/10.37819/revhuman.v11i4.955>
- Pappas, C. C., y Pettegrew, B. S. (1991). Learning to Tell: Aspects of Developing Communicative Competence in Young Children's Story Retellings. *Curriculum Inquiry*, 21(4), 419-434. <https://doi.org/10.1080/03626784.1991.11075379>
- Prihatini, S. (2022). Incorporating drama in english classroom. *EXCELLENCE: Journal of English and English Education*, 2(2), Article 2. <https://doi.org/10.47662/ejeee.v2i2.513>
- Schwenke, D., Dshemuchadse, M., Rasehorn, L., Klärhölter, D y Scherbaum, S. (2021). Improv to Improve: The Impact of Improvisational Theater on Creativity, Acceptance, and Psychological Well-Being. *Journal of Creativity in Mental Health*, 16(1), 31-48. <https://doi.org/10.1080/15401383.2020.1754987>
- SIL. (2025). Quechua del este de Apurímac (Grupo 2C). ILV. <https://n9.cl/mxk9z>
- Stamatopoulou, D. (2018). Empathy and the aesthetic: Why does art still move us? *Cognitive Processing*, 19(2), 169-186. <https://doi.org/10.1007/s10339-017-0836-3>
- Tooby, J., y Cosmides, L. (2001). Does Beauty Build Adapted Minds? Toward an Evolutionary Theory of Aesthetics, Fiction, and the Arts. *SubStance*, 30(1), 6-27. <https://muse.jhu.edu/pub/19/article/32290>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., y Golinkoff, R. M. (2018). The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children. *Pediatrics*, 142(3), e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>