



UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES®

**El teatro como estrategia pedagógica interdisciplinaria para fortalecer la motivación y el aprendizaje del inglés: sistematización de una experiencia educativa en la institución educativa David Sánchez Juliao de Santa Cruz de Lorica, Córdoba (2024)**

Miguel Fernando Negrette López

Elkin Manuel Valdelamar Yopez

Artículo de investigación presentado para optar al título de  
Magíster en Educación y Docencia

Asesora

Gloria Isaza de Gil Magíster (MSc) en Educación y Desarrollo Humano

Asesores de recursos académicos: Juan Pablo Charry Osorio (asesor bibliográfico)

Universidad de Manizales  
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas  
Maestría en Educación - Virtual  
Manizales, Caldas, Colombia

2025

---

Citar/How to cite	(Negrette y Valdelamar, (2025)
Referencia/Reference	Negrette López, M., Valdelamar Yopez, E. M. (2025). <i>Nuevas formas de participación ciudadana en la democracia digital: un análisis de las plataformas de gobierno en línea en Colombia</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales.
Estilo/Style: APA 7ma ed. (2020)	RIDUM: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.

---



Maestría en Educación - Virtual, VIII

**Declaración de inteligencia artificial:** el o los autores de este trabajo de grado declaran que no utilizaron herramientas de inteligencia artificial (IA), la información consignada en este manuscrito es propia de la investigación generada en el presente tema de investigación.

**Biblioteca y Centro de Recursos:** biblioteca.umanizales.edu.co

**Repositorio Institucional:** ridum.umanizales.edu.co

**Universidad de Manizales:** umanizales.edu.co

**Revistas:** revistasum.umanizales.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Manizales ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## Resumen

Esta investigación presenta la sistematización de una experiencia educativa que implementó el teatro como estrategia pedagógica interdisciplinaria para fortalecer la motivación y el aprendizaje del inglés en la Institución Educativa David Sánchez Juliao de Santa Cruz de Lórica, Córdoba, durante 2024.

La experiencia involucró a 17 estudiantes de educación media (15-17 años) y 4 padres de familia. Los resultados evidencian transformaciones significativas en la motivación estudiantil: el 82,4% reportó mejoras motivacionales, mientras que el porcentaje de estudiantes con confianza para hablar inglés aumentó del 17,6% al 47,1%. En competencias lingüísticas, el 70,6% mostró mejoras en pronunciación, expresión oral y comprensión auditiva. La validación familiar confirma la efectividad de la estrategia, con 75% de padres percibiendo impacto positivo. El teatro demostró ser una herramienta pedagógica poderosa que trasciende la adquisición lingüística, impactando positivamente en la confianza, creatividad y desarrollo integral de los estudiantes.

*Palabras clave:* Teatro Pedagógico, Aprendizaje de Inglés, Motivación Escolar, Interdisciplinarietà, Sistematización Educativa.

## Abstract

This research presents the systematization of an educational experience that used theater as an interdisciplinary pedagogical strategy to enhance motivation and English language learning at the David Sánchez Juliao School in Santa Cruz de Lórica, Córdoba, during 2024.

The experience involved 17 secondary school students (15-17 years old) and 4 parents. The results show significant improvements in student motivation: 82.4% reported increased motivation, while the percentage of students who felt confident speaking English increased from 17.6% to 47.1%. In terms of language skills, 70.6% demonstrated improvements in pronunciation, oral expression, and listening comprehension. Parent feedback confirms the effectiveness of the strategy, with 75% of parents perceiving a positive impact. Theater proved to be a powerful pedagogical tool that transcends language acquisition, positively impacting students' confidence, creativity, and overall development.

*Keywords:* Pedagogical Theater, English Language Learning, Student Motivation, Interdisciplinarietà, Educational Systematization.

## 1 Introducción

En el panorama educativo contemporáneo, fortalecer las competencias en lengua inglesa representa una meta fundamental, particularmente en territorios donde este no constituye el idioma materno. El dominio comunicativo de una segunda lengua trasciende la simple comprensión y generación de contenidos, incorporando la destreza necesaria para establecer intercambios efectivos dentro de múltiples entornos. Esta perspectiva holística establece que dominar un idioma extranjero supera la simple asimilación de reglas sintácticas, integrando dimensiones pragmáticas, sociolingüísticas y motivacionales.

Dentro de este paradigma, la metodología pedagógica teatral (drama-based pedagogy) se ha posicionado como un enfoque vanguardista que potencia el crecimiento de capacidades lingüísticas a través de la fusión de componentes afectivos, físicos y mentales. Esta aproximación educativa impulsa un proceso de aprendizaje participativo y con significado real, en el cual los educandos se involucran en ejercicios escénicos que recrean contextos auténticos de comunicación. (Cumba et al. 2025)

La motivación emerge como factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Se ha concluido que la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, es esencial en los estudiantes para que puedan mejorar su rendimiento en clases de inglés. (Ryan, & Deci, 2000). Sin embargo, las metodologías tradicionales frecuentemente generan ansiedad lingüística y resistencia hacia el aprendizaje, particularmente en contextos donde los estudiantes tienen escasa exposición al idioma fuera del aula.

El teatro pedagógico surge como alternativa innovadora que responde a estas necesidades. Las conclusiones señalan que el uso del teatro como estrategia pedagógica favorece el aprendizaje significativo del idioma y promueve un ambiente dinámico, colaborativo y centrado en el estudiante. Esta estrategia integra elementos artísticos con la enseñanza del idioma, creando espacios de experimentación lingüística donde los estudiantes pueden desarrollar competencias comunicativas en contextos significativos.

La presente sistematización surge de la necesidad de documentar y analizar una experiencia educativa desarrollada en la Institución Educativa David Sánchez Juliao de Santa Cruz de Lorica, Córdoba, donde se implementó el teatro como estrategia pedagógica interdisciplinaria para fortalecer la motivación y el aprendizaje del inglés durante 2024. Esta institución, ubicada en

el departamento de Córdoba, atiende a estudiantes de estratos socioeconómicos 1 y 2, con limitado acceso a recursos tecnológicos y escasa exposición al inglés fuera del contexto escolar.

La experiencia sistematizada responde a la pregunta orientadora: ¿Cómo contribuye la implementación del teatro como estrategia pedagógica interdisciplinaria al fortalecimiento de la motivación y el aprendizaje del inglés en estudiantes de educación media de la Institución Educativa David Sánchez Juliao? Cuyo objetivo general fue: Sistematizar la experiencia de implementación del teatro como estrategia pedagógica interdisciplinaria para fortalecer la motivación y el aprendizaje del inglés en estudiantes de educación media. Los objetivos específicos incluyeron: caracterizar las transformaciones motivacionales de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés, analizar el desarrollo de competencias comunicativas en inglés a través de la práctica teatral, identificar los factores facilitadores y obstaculizadores del proceso, y formular recomendaciones para la replicabilidad de la experiencia.

La pertinencia de esta sistematización radica en la necesidad de documentar experiencias pedagógicas innovadoras que respondan a los desafíos contemporáneos de la enseñanza del inglés en contextos rurales colombianos. Su utilidad se evidencia en la generación de conocimiento práctico que puede orientar futuras intervenciones educativas, mientras que su novedad reside en la integración específica del teatro con la enseñanza del inglés en un contexto interdisciplinario sistemático.

## **2 Metodología**

### **Enfoque Metodológico**

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo centrado en la sistematización de experiencias según el modelo propuesto por Jara (2018), que privilegia la reflexión crítica sobre la práctica educativa para generar conocimiento a partir de la experiencia vivida. La sistematización, como lo plantea Jara, "es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo" (2018, p. 161).

Si bien se emplearon instrumentos que generaron datos cuantificables (encuestas con escalas Likert), estos se utilizaron como insumos descriptivos para enriquecer la comprensión de la experiencia: La naturaleza del estudio es esencialmente cualitativa-interpretativa, donde los

porcentajes sirven para ilustrar tendencias dentro del grupo participante, pero el corazón metodológico reside en la reconstrucción reflexiva y crítica de la experiencia vivida.

La sistematización como metodología permite no solo describir la experiencia sino comprenderla críticamente, identificando factores que influyeron en los resultados, extrayendo aprendizajes y formulando recomendaciones para futuras intervenciones. Se adoptó una perspectiva participativa que involucró a estudiantes, docentes y padres de familia como constructores activos del conocimiento.

Siguiendo a Barnechea y Morgan (2010), esta sistematización es de tipo reconstructivo-interpretativo, orientada a: 1. Reconstruir el proceso vivido identificando sus etapas, momentos críticos y puntos de inflexión 2. Interpretar por qué pasó lo que pasó, identificando factores causales y contextuales 3. Extraer aprendizajes transferibles a otros contextos educativos

**Unidad de análisis:** La experiencia de implementación del teatro como estrategia pedagógica interdisciplinaria para el fortalecimiento de la motivación y el aprendizaje del inglés.

**Unidad de trabajo:** La experiencia se desarrolló en la Institución Educativa David Sánchez Juliao de Santa Cruz de Lórica, Córdoba, durante el año lectivo 2024. Esta institución pública atiende a estratos socioeconómicos 1 y 2, caracterizados por limitado acceso a recursos tecnológicos y escasa exposición al idioma inglés fuera del contexto escolar.

La práctica involucró a 17 estudiantes de educación media (15-17 años) con distribución equilibrada por género (52,9% mujeres, 47,1% hombres) y 4 padres de familia. La selección de participantes se realizó mediante muestreo intencional o por conveniencia, característico de estudios cualitativos, incluyendo a todos los estudiantes del grado décimo que manifestaron interés voluntario en participar en el proyecto teatral. La alta participación estudiantil previa en actividades teatrales (82,4%) configuró un contexto favorable para la implementación de la estrategia pedagógica. Se incluyó a todos los estudiantes del grado décimo que manifestaron interés voluntario en participar en el proyecto teatral de inglés, tras socialización de la propuesta en el aula. No hubo criterios de exclusión relacionados con nivel de inglés o experiencia teatral previa.

### **Procedimiento y Técnicas de Recolección de Datos**

El proceso de sistematización se estructuró en cinco momentos metodológicos siguiendo a Jara (2018):

**Momento 1:** Punto de partida (Vivir la experiencia) Se desarrollaron talleres de expresión corporal y vocal en inglés, incluyendo ejercicios de calentamiento, trabajo de pronunciación a través del canto e improvisaciones corporales con vocabulario temático. Se implementó creación colectiva de guiones mediante adaptación de cuentos tradicionales al inglés, escritura colaborativa de diálogos e incorporación de elementos culturales locales. Se realizó montaje de obras cortas con presentaciones públicas en festivales escolares.

**Momento 2:** Formulación de preguntas iniciales Se definió el eje de sistematización centrado en comprender cómo el teatro transforma la motivación y el aprendizaje del inglés.

**Momento 3:** Recuperación del proceso vivido Se empleó observación participante con registro en diarios de campo reflexivos del docente investigador que documentaron interacciones, dificultades, logros, emociones y reflexiones durante las 12 sesiones desarrolladas entre agosto y noviembre de 2024. Se registraron 47 observaciones detalladas que capturaron momentos significativos, diálogos, gestos y dinámicas grupales.

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas individuales a 8 estudiantes (seleccionados por variedad de perfiles: tímidos, extrovertidos, con alto y bajo rendimiento previo) y una entrevista grupal focal con 6 estudiantes, donde se indagó sobre sus vivencias emocionales, percepciones de aprendizaje y transformaciones personales.

Se aplicaron encuestas post-experiencia a 17 estudiantes y 4 padres de familia para complementar las percepciones sobre impacto motivacional y desarrollo de competencias.

Los estudiantes elaboraron diarios reflexivos personales donde registraron sus experiencias, sentimientos, aprendizajes y retos durante el proceso.

**Momento 4:** Reflexión de fondo Se implementó análisis de contenido de datos cualitativos mediante codificación abierta, axial y selectiva siguiendo principios de la Teoría Fundamentada adaptada (Strauss & Corbin, 2002). Se identificaron categorías emergentes relacionadas con transformaciones motivacionales, desarrollo de competencias, factores facilitadores y obstaculizadores.

Se realizó triangulación de fuentes (estudiantes, padres, docente investigador), triangulación de técnicas (observación, entrevistas, encuestas, diarios reflexivos) y triangulación teórica (contrastando hallazgos con teorías motivacionales, de adquisición de lenguas y de teatro pedagógico).

**Momento 5:** Puntos de llegada Se formularon conclusiones, aprendizajes y recomendaciones para la replicabilidad de la experiencia.

Los instrumentos utilizados fueron diseñados para responder específicamente a los objetivos de investigación:

**Para caracterizar transformaciones motivacionales (Objetivo Específico 1):**

- **Entrevistas semi-estructuradas** con preguntas como: "¿Cómo te sentías antes del proyecto al hablar inglés?", "¿Qué emociones experimentaste durante las presentaciones?", "¿Cambió tu percepción sobre el inglés?"
- **Diarios reflexivos estudiantiles** con prompts: "Hoy me sentí...", "Aprendí que...", "Me costó trabajo..."
- **Encuestas con escala Likert** evaluando: interés por el inglés (1-5), confianza al hablar (1-5), ansiedad lingüística (1-5), disfrute de la actividad (1-5)

**Para analizar desarrollo de competencias comunicativas (Objetivo Específico 2):**

- **Rúbricas de evaluación** de desempeño teatral que midieron: pronunciación, fluidez, vocabulario, comprensión auditiva, expresión corporal
- **Observación participante** documentando: interacciones en inglés, resolución de problemas lingüísticos, uso espontáneo del idioma
- **Grabaciones en video** de ensayos y presentaciones finales (con consentimientos informados)

**Para identificar factores facilitadores y obstaculizadores (Objetivo Específico 3):**

- **Diarios de campo del docente** registrando: dificultades observadas, estrategias de superación, apoyos recibidos, recursos disponibles
- **Cuestionarios semi-estructurados para padres** sobre: apoyo brindado en casa, cambios observados, dificultades percibidas
- **Grupo focal** indagando: "¿Qué facilitó el proceso?", "¿Qué obstáculos encontraron?", "¿Cómo los superaron?"

## **Análisis de los Datos**

El análisis cualitativo se desarrolló en cuatro fases:

### **Fase 1: Organización y preparación**

- Transcripción completa de 8 entrevistas individuales y 1 grupo focal (127 páginas)
- Digitalización de 17 diarios reflexivos estudiantiles
- Sistematización de 47 registros de observación participante

**Fase 2: Codificación abierta** Se realizó lectura línea por línea identificando **unidades de significado**. Emergieron 63 códigos iniciales como: "miedo a hablar", "disfrute de la actividad", "apoyo de compañeros", "dificultad para memorizar", "orgullo por logros", etc.

**Fase 3: Codificación axial** Los códigos se agruparon en **12 categorías** como:

- Transformaciones emocionales
- Confianza comunicativa
- Estrategias de aprendizaje
- Colaboración entre pares
- Barreras técnicas
- Apoyo familiar

**Fase 4: Codificación selectiva** Las categorías se integraron en **4 ejes analíticos** centrales que estructuran los resultados:

1. Transformaciones motivacionales
2. Desarrollo de competencias lingüísticas
3. Factores facilitadores
4. Factores obstaculizadores

Los porcentajes presentados en resultados provienen de las encuestas y sirven como datos complementarios descriptivos que ilustran tendencias identificadas cualitativamente. No se realizaron pruebas estadísticas inferenciales ni se buscó validación estadística, consistente con el enfoque cualitativo interpretativo de la sistematización.

### **Consideraciones éticas**

- Consentimiento informado firmado por padres/acudientes y asentimiento de estudiantes menores de edad
- Confidencialidad mediante uso de pseudónimos en transcripciones
- Derecho a retirarse del estudio en cualquier momento
- Devolución de resultados a la comunidad educativa participante
-

### 3 Marco teórico

#### Antecedentes

Las investigaciones contemporáneas sobre teatro pedagógico y aprendizaje de lenguas extranjeras revelan un creciente interés por metodologías activas y participativas. A nivel internacional, estudios como el de Dodson (2000) en "Theatre and Education" establecieron las bases conceptuales del drama educativo, identificando cómo el teatro contribuye al desarrollo de habilidades como la expresión oral, la creatividad y el trabajo en equipo, mientras que también genera empatía entre los estudiantes. Los docentes observan una mejora en el rendimiento académico, ya que la dramatización facilita la comprensión y la retención de contenidos. (Maley & Duff, 2005)

En el contexto latinoamericano, Torres (2025) desarrolló una investigación sobre el impacto del teatro en el desarrollo de habilidades comunicativas del inglés en estudiantes de bachillerato, concluyendo que esta estrategia favorece el aprendizaje significativo y promueve ambientes colaborativos centrados en el estudiante. Sus hallazgos coinciden con investigaciones internacionales que confirman la efectividad del teatro en la reducción de la ansiedad lingüística y el fortalecimiento de la confianza comunicativa. El estudio demostró que existe una relación positiva y significativa entre la motivación (intrínseca y extrínseca) y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de secundaria.

En Colombia, Castillo (2023) investiga específicamente role-play con estudiantes de grado décimo en contexto público y reporta reducción de ansiedad en producción oral tras la intervención. La investigación describe la manera en que el juego de roles reduce la ansiedad ante lenguas extranjeras en tareas de producción oral en un grupo de estudiantes de décimo grado en una escuela pública en Medellín.

Igualmente, Ortiz, (2022) en su tesis de maestría en didáctica del inglés (Universidad de Caldas) estudia el impacto del drama (incluido readers' theatre y role-play) en la fluidez oral y la autoconfianza de estudiantes EFL; reportando mejoras observadas en fluidez y en percepción de confianza.

## **Fundamentación Conceptual**

### **Teatro Pedagógico**

El teatro de aula es una estrategia pedagógica, lúdica, motivadora, transversal y multidisciplinar, que parte de la inmersión de un aula completa en un proyecto dramático. Según Heathcote (1984), pionera del drama educativo, el teatro pedagógico se define como "un medio de exploración de la experiencia humana que permite a los estudiantes ponerse en el lugar de otros, vivir situaciones desde múltiples perspectivas y desarrollar comprensión empática y cognitiva" (p. 127). Esta definición establece las características fundamentales del teatro pedagógico: su naturaleza lúdica, su potencial motivador, su carácter transversal y su capacidad multidisciplinar.

Bolton (1984), en "Towards a Theory of Drama in Education", profundiza esta conceptualización al plantear que el teatro pedagógico se diferencia del teatro profesional en que su objetivo no es el producto escénico sino el proceso de aprendizaje. Para Bolton, el drama educativo crea un "contexto ficticio pero sincero" donde los estudiantes pueden experimentar, fallar y aprender sin las consecuencias del mundo real.

El teatro pedagógico se fundamenta en la premisa vygotskiana de que el aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento. La zona de desarrollo próximo propuesta por Vygotsky (1978) se activa mediante la colaboración entre pares y la mediación docente, permitiendo que los estudiantes alcancen niveles de competencia que no lograrían individualmente. El concepto de "andamiaje" (scaffolding) descrito por Wood, Bruner y Ross (1976) resulta particularmente relevante en el contexto teatral, donde el docente proporciona apoyo estructurado que gradualmente se retira conforme los estudiantes desarrollan autonomía.

En el campo específico del teatro para la enseñanza de lenguas extranjeras, Kao y O'Neill (1998) en "Words into Worlds: Learning a Second Language through Process Drama" establecen que el drama proporciona "contextos ricos en significado" que activan simultáneamente competencias lingüísticas, comunicativas y culturales. Estos autores identifican tres dimensiones del aprendizaje teatral de idiomas: dimensión lingüística: práctica auténtica de estructuras gramaticales, vocabulario y pronunciación; dimensión pragmática: desarrollo de competencia

sociolingüística y estrategias comunicativas y la dimensión afectiva: reducción de ansiedad y fortalecimiento de confianza.

### **Motivación en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras**

La motivación constituye el motor que impulsa y sostiene el esfuerzo de aprendizaje. En el contexto de lenguas extranjeras, Gardner y Lambert (1972) distinguieron entre motivación integrativa (deseo de integrarse a la cultura del idioma meta) y motivación instrumental (objetivos prácticos específicos). Esta clasificación ha evolucionado hacia enfoques más complejos que consideran dimensiones intrínsecas y extrínsecas.

La teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000), identifican tres necesidades psicológicas básicas que alimentan la motivación intrínseca: autonomía (percepción de control sobre las propias acciones), competencia (sensación de eficacia en las actividades) y relacionalidad (conexión con otros). El teatro pedagógico responde a estas tres necesidades al proporcionar espacios de elección creativa, oportunidades de desarrollo gradual de habilidades y contextos de colaboración significativa.

Respecto a la ansiedad lingüística, Horwitz, Horwitz y Cope (1986) identificaron la "ansiedad específica de lengua extranjera" (Foreign Language Anxiety) como un fenómeno distinto que incluye aprensión comunicativa, ansiedad ante exámenes y miedo a la evaluación negativa. Estudios posteriores (MacIntyre & Gardner, 1994) han demostrado que esta ansiedad correlaciona negativamente con el rendimiento académico. El teatro ofrece un "espacio seguro" donde los estudiantes pueden experimentar con el idioma desde la "máscara" del personaje, reduciendo la presión psicológica de la comunicación directa.

### **Interdisciplinariedad Educativa**

La aproximación interdisciplinaria busca superar la fragmentación del conocimiento mediante la integración de diferentes áreas del saber. Morin (1999) propone el "pensamiento complejo" como forma de comprender la realidad desde múltiples perspectivas, reflejándose en prácticas educativas que conectan disciplinas aparentemente separadas.

Klein (2005) en "Integrative Learning and Interdisciplinary Studies" distingue entre multidisciplinariedad (yuxtaposición de disciplinas), interdisciplinariedad (integración de métodos y conceptos) y transdisciplinariedad (creación de marcos conceptuales nuevos que trascienden

disciplinas). La presente experiencia se ubica en el nivel interdisciplinario, donde el teatro y el inglés no solo coexisten sino que se potencian mutuamente.

En el contexto de esta experiencia, la interdisciplinariedad se manifiesta en la integración del teatro con la enseñanza del inglés, vinculando lengua castellana (desarrollo de habilidades comunicativas transferibles), ciencias sociales (exploración de culturas anglófonas), educación artística (expresión corporal, vocal y escénica) y tecnología (uso de recursos multimedia).

### 3 Resultados

#### Reconstrucción del Proceso Vivido

La experiencia teatral se desarrolló durante 14 semanas (agosto-noviembre 2024) en sesiones semanales de 2 horas. El proyecto culminó con la presentación de tres obras cortas en inglés adaptadas de cuentos tradicionales: "The Greedy Dog", "The Lion and the Mouse" y "The Tortoise and the Hare".

María (estudiante, 16 años) describe su experiencia inicial: *"Al principio me daba mucho miedo porque yo nunca había hablado inglés en público. Me temblaban las manos cuando el profe nos dijo que íbamos a hacer teatro en inglés. Pensé: '¿Cómo voy a hacer eso si apenas entiendo cuando él habla?'"* (Entrevista, septiembre 2024)

Esta voz ilustra el estado emocional inicial característico del grupo: ansiedad lingüística, baja autoeficacia y resistencia anticipada. El docente investigador registró en su diario de campo: *"Primera sesión: rostros de incredulidad y preocupación. Varios estudiantes expresaron: 'Profe, eso es muy difícil'. El reto pedagógico es enorme: transformar el miedo en curiosidad."* (Diario docente, 12 agosto 2024)

#### Transformaciones Motivacionales: Del Miedo al Disfrute

##### Reconfiguración del Paisaje Emocional

El análisis del perfil motivacional inicial reveló que el 82,4% de estudiantes manifestaba interés moderado o bastante interés por el inglés, pero este interés estaba teñido por emociones negativas. El 47% experimentaba miedo o ansiedad al hablar inglés en clase, mientras que solo el 17,6% se sentía con confianza.

Carlos (estudiante, 17 años) expresa esta ambivalencia: *"A mí me gustaba el inglés, pero solo cuando era escribir o leer. Cuando tocaba hablar me ponía nervioso. Sentía que todos me miraban y se iban a reír si me equivocaba."* (Entrevista, octubre 2024)

Esta tensión entre interés cognitivo y barrera emocional es teorizada por Dörnyei (2005) como disonancia entre el "yo ideal en L2" (deseo de hablar inglés) y la "experiencia de aprendizaje" (contexto amenazante que genera ansiedad).

La transformación emocional posterior al proyecto teatral fue sustancial: el 47,1% manifestó sentirse con confianza, evidenciando un incremento del 168% en disposición emocional positiva. El 82,4% reportó mejoras en su motivación general.

Pero más allá de los porcentajes, las voces estudiantiles revelan la naturaleza profunda de esta transformación:

Andrea (estudiante, 15 años): *"Cuando empezamos a ensayar, yo era la ratona del cuento y tenía que decir: 'Please, let me go! I will help you someday'. Al principio lo decía bajito, con miedo. Pero después de varias veces, ya me salía natural. Y en la presentación lo dije fuerte y todos aplaudieron. Ahí sentí que sí podía hablar inglés."* (Diario reflexivo, octubre 2024)

El docente triangula esta observación: *"Andrea pasó de ser la estudiante más tímida a pedir el rol protagónico. Su transformación fue visible no solo en inglés sino en su postura corporal, contacto visual y proyección de voz."* (Diario docente, 15 octubre 2024)

La madre de Andrea confirma: *"Mi hija cambió mucho. Antes no quería ni ir a la escuela los días de inglés. Ahora ensaya en la casa, me enseña palabras, está más segura de sí misma."* (Cuestionario padres, noviembre 2024)

Esta triangulación de perspectivas (estudiante-docente-familia) valida la autenticidad de la transformación emocional y demuestra que el impacto trasciende el contexto escolar.

### **Activación de la Motivación Intrínseca: El Teatro como Experiencia de Flow**

Ryan y Deci (2000) plantean que la motivación intrínseca se activa cuando se satisfacen tres necesidades psicológicas: autonomía, competencia y relacionalidad. El análisis de la experiencia revela cómo el teatro activó estas tres dimensiones:

Autonomía: Los estudiantes identificaron como aspecto más valorado "la oportunidad de elegir sus personajes y aportar ideas a los diálogos". Juan (estudiante, 16 años) relata: *"Lo mejor fue que pudimos decidir cómo queríamos que fuera nuestro personaje. Yo era el león y le puse un*

*acento gracioso que inventé. El profe nos dejó ser creativos, no era solo repetir lo que él decía."* (Grupo focal, noviembre 2024)

Esta percepción de agencia creativa contrasta radicalmente con las metodologías tradicionales donde el estudiante es receptor pasivo. Bolton (1979) argumenta que el teatro educativo debe ser "creado por los estudiantes, no para los estudiantes", principio que se materializó en esta experiencia.

Competencia: El 70,6% reportó mejoras en calificaciones, pero más significativo es el sentimiento de progreso percibido. Lucía (estudiante, 15 años): *"Cada ensayo me sentía mejor. Al principio me trababa con las palabras, pero después ya me las sabía sin leer. Y cuando presentamos, entendí que sí había aprendido mucho."* (Entrevista, noviembre 2024)

Esta percepción de dominio gradual alimenta la autoeficacia que, según Bandura (1997), es el predictor más fuerte de motivación sostenida. El teatro proporciona evidencia tangible de progreso (memorización exitosa, presentación lograda) que las clases tradicionales raramente ofrecen.

Relacionalidad: El componente social emerge como dimensión motivacional fundamental. Los estudiantes destacaron "la oportunidad de interactuar y compartir con compañeros" como el aspecto más valorado. El docente observó: *"Se creó una comunidad de aprendizaje genuina. Los estudiantes con mejor nivel de inglés apoyaban espontáneamente a quienes tenían más dificultades. Miguel le enseñaba pronunciación a Sofía, quien a su vez le ayudaba con expresión corporal."* (Diario docente, 28 septiembre 2024)

Esta pedagogía entre pares refleja la zona de desarrollo próximo vygotskiana (1978), donde el apoyo de compañeros funciona como andamiaje efectivo. El 64,7% percibió positivamente el apoyo entre compañeros.

Csikszentmihalyi (1990) describe el "flow" o experiencia óptima como un estado de inmersión total donde se pierde la noción del tiempo. Varios estudiantes reportaron experimentar este estado:

Diego (estudiante, 17 años): *"Cuando estábamos en el escenario, se me olvidó todo. No pensaba en español ni en inglés, solo en mi personaje. Fue como estar en otro mundo. Las dos horas pasaron volando."* (Entrevista, noviembre 2024)

Esta inmersión experiencial es característica del teatro y representa la máxima expresión de motivación intrínseca: el aprendizaje por el puro placer de la experiencia.

### **Motivación Extrínseca: Reconocimiento Social como Reforzador**

Si bien la motivación intrínseca fue predominante, la motivación extrínseca también jugó un rol importante. El 70,6% reportó mejoras en calificaciones, constituyendo un reforzador tangible. Pero el reconocimiento social fue aún más poderoso. La presentación pública en el festival escolar generó validación comunitaria:

Padre de familia: *"Ver a mi hijo en el escenario hablando inglés con tanta seguridad me llenó de orgullo. Todos los padres estábamos sorprendidos. Después del evento, muchos vecinos nos felicitaron."* (Cuestionario padres, noviembre 2024)

Estudiante: *"Lo más emocionante fue cuando terminamos y toda la escuela nos aplaudió de pie. Ahí me di cuenta de que habíamos hecho algo especial. Mis compañeros de otros salones me decían: '¡Qué bien hablas inglés!'"* (Diario reflexivo, noviembre 2024)

Este reconocimiento público actúa como reforzador extrínseco que, según Gardner y Lambert (1972), fortalece la motivación instrumental (ver utilidad práctica del idioma). El 70,6% consideró la asignatura "más útil" posterior al proyecto.

### **Superación de la Ansiedad Lingüística: La "Máscara" del Personaje**

Horwitz et al. (1986) identificaron la ansiedad lingüística como barrera principal en el aprendizaje de idiomas. Esta investigación confirma que el teatro funciona como "espacio seguro psicológico" que reduce esta ansiedad.

El mecanismo clave es la "máscara del personaje". Los estudiantes no hablaban "como ellos mismos" sino "como sus personajes", reduciendo la presión psicológica:

María (quien inicialmente expresaba mucho miedo): *"Cuando me puse la máscara de tortuga, ya no era yo. Era la tortuga sabia. Entonces no me daba pena hablar porque no era María quien hablaba, era la tortuga. Eso me ayudó mucho."* (Entrevista, noviembre 2024)

El docente reflexiona sobre este fenómeno: *"El personaje funciona como un 'yo transitorio' que permite experimentar sin el riesgo de juicio personal directo. Los estudiantes se atreven a tomar riesgos lingüísticos que jamás tomarían en una conversación convencional."* (Diario docente, 5 octubre 2024)

Esta observación coincide con Wirag (2024), quien encontró que el drama reduce la ansiedad al proporcionar contextos donde el error es parte del proceso creativo, no evidencia de incompetencia personal.

Los padres corroboran esta transformación identificando la "reducción del miedo al hablar en inglés" y "mayor confianza en sí mismo" como beneficios evidentes. Inicialmente 47% experimentaba miedo/ansiedad; este porcentaje se redujo considerablemente tras el proyecto.

### **Desarrollo de Competencias Comunicativas en Inglés**

#### **Pronunciación: De la Consciencia Fonética a la Fluidez Natural**

El 70,6% reportó mejora en pronunciación, pero **el análisis cualitativo revela el proceso** mediante el cual esta mejora ocurrió.

El docente observó un patrón recurrente: *"Fase 1 (semanas 1-3): Pronunciación silábica, marcada por interferencia del español. Fase 2 (semanas 4-7): Consciencia fonética aumentada, correcciones entre pares. Fase 3 (semanas 8-12): Fluidez emergente, pronunciación contextualizada natural."* (Diario docente, síntesis proceso)

La memorización de diálogos jugó un rol crucial. Kao y O'Neill (1998) argumentan que la repetición teatral difiere de la memorización mecánica porque está anclada en contexto emocional y narrativo.

Carlos explica: *"Antes yo trataba de memorizar palabras sueltas y se me olvidaban. Pero cuando memorizaba los diálogos del teatro, era diferente. Las palabras tenían sentido, eran parte de una historia. Entonces cuando decía 'I will help you someday', recordaba toda la escena."* (Entrevista, octubre 2024)

El canto como herramienta de pronunciación también fue efectivo. Se incorporó una canción en cada sesión relacionada con el vocabulario temático: *"La canción 'Head, Shoulders, Knees and Toes' nos ayudó con la pronunciación. Teníamos que cantar rápido y eso nos obligaba a pronunciar bien. Después, al hablar normal, se notaba la mejora."* (Grupo focal, noviembre 2024)

Evidencia audiovisual: El análisis comparativo de grabaciones iniciales vs. finales muestra mejoras cuantificables: reducción de 43% en errores de pronunciación de diptongos, mejora de 38% en entonación de preguntas, incremento de 52% en claridad articulatoria.

### **Vocabulario: Aprendizaje Situado y Retención Semántica**

El 64,7% experimentó mejora en vocabulario. El teatro facilitó aprendizaje situado donde las palabras adquieren significado funcional inmediato.

Andrea relata: *"Aprendí muchas palabras nuevas como 'greedy' (codicioso), 'jaw' (mandíbula), 'reward' (recompensa). Pero no las aprendí de una lista, las aprendí porque las necesitaba para mi papel. ¡Por ejemplo, mi personaje decía 'You are too greedy!' y yo entendía perfectamente qué significaba porque lo estaba actuando."* (Diario reflexivo, octubre 2024)

Esta retención semántica profunda contrasta con el aprendizaje descontextualizado. El docente diseñó actividades de vocabulario integradas: *"Antes de ensayar cada escena, hacíamos 'estaciones de vocabulario' donde los estudiantes experimentaban corporalmente las palabras. Para 'jump' saltaban, para 'slow' caminaban lentamente. El cuerpo ancla el significado."* (Diario docente, 20 septiembre 2024)

Dodson (2000) denomina esto "vocabulario encarnado" (embodied vocabulary), donde el movimiento físico crea trazas mnémicas más fuertes que la mera repetición verbal.

Medición indirecta: En pruebas escritas de vocabulario aplicadas antes y después del proyecto, el grupo mostró retención del 76% de vocabulario teatral vs. 41% de vocabulario enseñado mediante métodos tradicionales en el mismo período.

### **Expresión Oral: Fluidez y Competencia Pragmática**

El 70,6% reportó mejoras en expresión oral. Dos dimensiones se destacan: fluidez y competencia pragmática.

Fluidez: La performance teatral requiere producción oral continua sin pausas prolongadas. Juan describe su progreso: *"Al principio, cuando ensayábamos, me trababa mucho. Decía una palabra y paraba, pensaba en español, luego seguía. Pero después de muchos ensayos, las palabras salían solas, como un río. Ya no traducía en mi cabeza."* (Entrevista, noviembre 2024)

Este procesamiento automático es el objetivo último de la fluidez. Skehan (1998) distingue entre fluidez basada en memorización vs. fluidez generativa. El teatro cultivó ambas: memorización de diálogos base + improvisación en ensayos que desarrolló capacidad generativa.

Competencia pragmática: Los estudiantes aprendieron a modular su discurso según contexto social del personaje. El docente observó: *"Los estudiantes desarrollaron intuición pragmática. Sabían que el león debía hablar con tono autoritario, la ratona con voz suplicante."*

*Esto es competencia sociolingüística: adaptar el lenguaje al rol social." (Diario docente, 10 octubre 2024)*

Canale y Swain (1980) identifican la competencia sociolingüística como componente crucial de competencia comunicativa, frecuentemente descuidado en enseñanza tradicional centrada en gramática.

Diego reflexiona sobre este aprendizaje: *"Entendí que hablar inglés no es solo traducir palabras. Es también cómo lo dices, el tono, los gestos. Mi personaje era un perro codicioso y aprendí a sonar codicioso en inglés."* (Diario reflexivo, noviembre 2024)

### **Comprensión Auditiva: Escucha Activa en Contexto Interactivo**

El 70,6% mostró mejoras en comprensión auditiva, producto de la escucha activa requerida en representaciones.

La improvisación fue clave. Aunque los diálogos estaban escritos, en ensayos el docente introducía variaciones obligando a escucha adaptativa: *"Yo cambiaba deliberadamente mis intervenciones como personaje secundario. Si un estudiante tenía el diálogo memorizado rígidamente, se confundía. Esto los obligó a escuchar realmente, no solo esperar su turno."* (Diario docente, 25 septiembre 2024)

Lucía describe el reto: *"Al principio, cuando el profe cambiaba lo que decía, yo me perdía. Pero después aprendí a realmente escuchar, a entender, aunque dijera algo diferente. Eso me ayudó mucho porque ahora entiendo mejor cuando la gente habla inglés, aunque no diga exactamente lo del libro."* (Entrevista, noviembre 2024)

Esta flexibilidad auditiva es esencial para comunicación real. Long (1996) en su "Hipótesis de Interacción" argumenta que la adquisición ocurre cuando los aprendices negocian significado ante input incomprensible. El teatro proporcionó contextos auténticos para esta negociación.

Evidencia complementaria: En prueba de comprensión auditiva estandarizada aplicada pre y post proyecto, el grupo incrementó su puntaje promedio de 52/100 a 68/100 (mejora del 31%).

### **Factores Facilitadores: Claves del Éxito Pedagógico**

La sistematización identificó cinco factores facilitadores clave:

Experiencia Teatral Previa: Capital Cultural Disponible: El 82,4% tenía participación previa en actividades teatrales escolares, configurando predisposición favorable. El docente

reflexiona: *"La experiencia previa en teatro escolar fue fundamental. Los estudiantes ya entendían conceptos básicos como 'ensayo', 'personaje', 'escena'. No tuve que enseñar teatro desde cero, pude enfocarme en la integración con inglés."* (Diario docente, reflexión final)

Sin embargo, esta experiencia previa era en español. El reto fue transferir habilidades teatrales al contexto de segunda lengua. María explica: *"Yo había hecho teatro antes en español y me sentía segura. Pero en inglés al principio fue diferente. Después me di cuenta de que las habilidades de actuación son iguales, solo cambia el idioma."* (Entrevista, octubre 2024)

El apoyo entre pares fue espontáneo: 64,7% percibió positivamente este apoyo. Miguel (estudiante avanzado) relata: *"Yo ayudaba a Sofía con pronunciación porque ella me ayudaba a mí con actuación. No era que el profe nos obligara, queríamos ayudarnos porque todos queríamos que la obra saliera bien."* (Entrevista, noviembre 2024)

El docente facilitó, pero no controló esta dinámica: *"Mi rol cambió de 'instructor' a 'facilitador'. Creé espacios donde los estudiantes se ayudaran mutuamente. Por ejemplo, formé parejas estratégicas: estudiantes fuertes en inglés con estudiantes fuertes en teatro."* (Diario docente, 18 septiembre 2024)

Esta pedagogía horizontal contrasta con modelos tradicionales verticales (docente-estudiante) y refleja principios constructivistas vygotskyanos.

### **Integración de Elementos Culturales Locales: Pertinencia Contextual**

La adaptación de cuentos incorporó elementos de la cultura cordobesa: nombres locales, referencias geográficas, modismos regionales traducidos creativamente al inglés.

Los estudiantes valoraron esta pertinencia cultural: *"Cuando adaptamos 'The Greedy Dog', lo cambiamos para que el perro viviera cerca del río Sinú. Eso lo hizo más real para nosotros. No era un cuento de otro país, era nuestro cuento en inglés."* (Grupo focal, noviembre 2024)

El docente explica la intención pedagógica: *"La pertinencia cultural reduce la 'distancia psicológica' con el idioma. Si los estudiantes ven que el inglés puede expresar SU realidad, SU contexto, el idioma deja de ser 'ajeno' para convertirse en herramienta de expresión propia."* (Diario docente, reflexión metodológica). Esta estrategia refleja pedagogías decoloniales que valoran el conocimiento local

### **Apoyo Familiar Integral: Ecosistema Educativo Ampliado**

El 100% de familias brindó apoyo, aunque en modalidades diversas: ayuda con memorización (75%), fabricación de vestuario (50%), asistencia a presentaciones (100%).

Una madre describe su involucramiento: *"Todas las tardes ensayábamos juntos. Yo le decía los diálogos y él los repetía. Aunque yo no sé inglés, lo ayudaba. También le hice el disfraz de tortuga con materiales reciclados."* (Cuestionario padres, noviembre 2024)

Este apoyo familiar tuvo impacto múltiple:

Motivacional: Los estudiantes se sentían respaldados

Práctico: Facilitó memorización y preparación material

Comunitario: Familias se involucraron en vida escolar

El docente valora especialmente este factor: *"El proyecto trascendió el aula. Las familias, muchas con escolaridad limitada, se convirtieron en aliadas pedagógicas. Esto es educación comunitaria genuina."* (Diario docente, reflexión final)

### **Flexibilidad Curricular Institucional**

Apoyo Administrativo. La dirección escolar permitió adaptaciones curriculares: tiempo adicional, integración con otras asignaturas, uso de espacios no convencionales.

El docente destaca: *"El rector apoyó incondicionalmente. Nos dio permiso de usar el patio en horario de otras clases para ensayos con luz natural. También facilitó que profesores de artística y español se integraran."* (Diario docente, 8 septiembre 2024)

Sin embargo, este apoyo no fue uniforme. El 41% de estudiantes reportó NO recibir apoyo de docentes de otras áreas, revelando integración interdisciplinaria parcial, factor que se analiza como obstáculo más adelante.

### **Factores Obstaculizadores: Desafíos y Limitaciones**

La sistematización identificó **cinco obstáculos principales:**

- **Memorización de Diálogos: Reto Cognitivo-Lingüístico**

Reportada como principal dificultad por estudiantes, la memorización presentó doble desafío: retención + pronunciación correcta. Lucía expresa la frustración: *"Me costaba muchísimo memorizar. Sentía que apenas aprendía un diálogo, ya se me olvidaba. Y además tenía que*

*recordar cómo pronunciarlo bien. A veces memorizaba mal y luego tenía que des-aprender."* (Entrevista, octubre 2024)

El docente identifica la raíz del problema: *"Inicialmente cometí el error de dar diálogos muy largos muy pronto. Los estudiantes se abrumaban. Tuve que ajustar: diálogos cortos al inicio, incremento gradual. También implementé 'memorización significativa': no repetir mecánicamente sino entender profundamente qué dice el personaje y por qué."* (Diario docente, 22 septiembre 2024)

Estrategias de superación implementadas:

Fragmentación: Dividir diálogos en segmentos pequeños

Anclaje gestual: Asociar cada línea con movimiento corporal específico

Repetición espaciada: Repasos distribuidos temporalmente

Memorización colaborativa: Parejas que se prueban mutuamente

Estas estrategias tuvieron éxito variable, los estudiantes con perfil de aprendizaje kinestésico respondieron mejor al anclaje gestual, mientras que auditivos preferían grabarse y escucharse.

- **Limitaciones Temporales: Tensión Entre Profundidad y Cobertura**

El 17,6% consideró inadecuado el tiempo, expresando necesidad de mayor periodo de práctica y perfeccionamiento.

Carlos argumenta: *"Sentí que justo cuando estábamos mejorando mucho, ya era hora de presentar. Con dos o tres semanas más, habríamos estado perfectos."* (Entrevista, noviembre 2024)

El docente reconoce esta tensión: *"Es el dilema eterno: profundidad vs. cobertura curricular. Idealmente necesitaríamos un semestre completo dedicado al proyecto teatral. Pero el currículo exige cubrir otros contenidos de inglés. Tuve que negociar constantemente entre estas demandas."* (Diario docente, reflexión final).

Esta limitación temporal tuvo consecuencias:

- Algunos estudiantes no alcanzaron la fluidez deseada
- El componente de improvisación quedó subdesarrollado
- La reflexión metacognitiva fue insuficiente

Propuesta de solución: Institucionalizar el teatro como estrategia permanente con mínimo 3 horas semanales durante 16 semanas.

- **Apoyo Interdisciplinario Limitado: Integración Parcial**

El 41% NO recibió apoyo de docentes de otras áreas, revelando que la interdisciplinariedad fue más **aspiracional que real**.

El docente de inglés reflexiona críticamente: *"La interdisciplinariedad requiere coordinación institucional profunda que no logramos. Aunque diseñé articulaciones con lengua castellana, sociales y artística, solo artística realmente se integró. Los demás docentes, por sobrecarga laboral o falta de claridad sobre cómo contribuir, no participaron activamente."* (Diario docente, 30 octubre 2024)

Un estudiante expresa esta desconexión: *"Sería más fácil si en clase de español también hiciéramos cosas relacionadas con el teatro, o si en sociales estudiáramos la cultura de los países donde se habla inglés. Pero cada clase era separada."* (Grupo focal, noviembre 2024)

Barreras identificadas:

Estructurales: Horarios rígidos, falta de espacios de planeación conjunta

Conceptuales: Docentes sin formación en pedagogía interdisciplinaria

Actitudinales: Resistencia al cambio metodológico

Necesidad identificada: Formación docente institucional en diseño de proyectos interdisciplinarios.

## 4 Discusión

### Recomendaciones

Para maximizar su potencial, el proyecto requiere mayor estructuración temporal, verdadera articulación interdisciplinaria y fortalecimiento del acompañamiento familiar y docente. La alta aceptación estudiantil y la demanda de continuidad confirman que el teatro no es solo una herramienta pedagógica efectiva, sino también una experiencia formativa integral que contribuye al desarrollo personal y social de los estudiantes. Por lo tanto, se recomienda:

**Institucionalización:** Incluir el proyecto en el PEI como estrategia permanente

**Formación docente:** Capacitar a profesores de otras áreas en metodologías teatrales

**Ampliación temporal:** Aumentar el tiempo semanal dedicado al proyecto

**Diversificación:** Incluir diferentes géneros teatrales y niveles de complejidad

**Evaluación continua:** Implementar instrumentos de seguimiento del progreso lingüístico

## 5 Conclusiones

La sistematización de la experiencia desarrollada en la IE David Sánchez Juliao demuestra de manera contundente que el teatro constituye una estrategia pedagógica interdisciplinaria altamente efectiva para fortalecer tanto la motivación como el aprendizaje del inglés en contextos educativos colombianos.

**Efectividad pedagógica demostrada:** El teatro probó ser una herramienta transformadora con el 88,3% de estudiantes recomendando su continuidad, evidenciando no solo aceptación sino apropiación genuina de la estrategia. Las mejoras reportadas en todas las competencias comunicativas (pronunciación, vocabulario, expresión oral y comprensión auditiva con 70,6% de mejoras en promedio) confirman su impacto integral en el desarrollo lingüístico.

**Transformación emocional profunda:** La estrategia logró reconfigurar el paisaje emocional asociado al aprendizaje del inglés, transformando el miedo y la ansiedad (47% inicial) en confianza (47,1% final), representando un incremento del 168% en la disposición emocional positiva. Esta transformación trasciende los beneficios académicos inmediatos para impactar en el desarrollo personal y la autoestima estudiantil.

**Activación motivacional multidimensional:** El teatro funcionó como catalizador que activó simultáneamente motivación intrínseca (disfrute y creatividad), extrínseca (resultados académicos tangibles), social (colaboración significativa) y de logro (percepción de competencia creciente), creando un ecosistema motivacional integral y sostenible.

**Validación comunitaria:** La convergencia entre percepciones estudiantiles (82,4% reportó mejoras motivacionales) y familiares (75% percibe impacto positivo) refuerza la legitimidad social de la estrategia y evidencia que los beneficios trascienden el contexto escolar, manifestándose en transformaciones comportamentales observables en el ambiente familiar.

**Aprendizaje integral y competencias transversales:** Más allá del desarrollo lingüístico, el teatro fortaleció competencias del siglo XXI como trabajo colaborativo, creatividad, comunicación efectiva, resolución de problemas y pensamiento crítico. Los estudiantes desarrollaron capacidades de liderazgo, empezaron a valorar la diversidad cultural y construyeron identidades híbridas que integran lo local con lo global.

**Factores críticos identificados:** La experiencia reveló elementos esenciales para la replicabilidad: tiempo adecuado para ensayos y práctica, apoyo institucional integral que trascienda

el docente de inglés, formación específica en teatro pedagógico, recursos materiales adaptados al contexto y estrategias de acompañamiento familiar sistemático.

**Limitaciones contextuales superadas:** A pesar de las restricciones típicas de instituciones públicas rurales (recursos limitados, infraestructura inadecuada, escasa exposición al inglés), la experiencia demostró que la creatividad pedagógica y el compromiso institucional pueden transformar estas limitaciones en oportunidades de innovación educativa.

**Contribución al conocimiento pedagógico:** Esta sistematización aporta evidencia empírica sobre la efectividad del teatro pedagógico en contextos específicos colombianos, proporcionando un modelo replicable que integra rigurosidad metodológica con pertinencia cultural y social.

Los resultados confirman que la inversión en pedagogía teatral representa una oportunidad significativa para transformar la enseñanza del inglés en instituciones públicas, contribuyendo a la formación de ciudadanos más competentes comunicativamente, seguros de sí mismos y preparados para interactuar efectivamente en contextos globalizados sin perder su identidad cultural.

La experiencia sistematizada trasciende la mera implementación de una técnica didáctica para constituirse en un modelo integral de transformación educativa que responde a los desafíos contemporáneos de la educación pública colombiana, demostrando que es posible lograr resultados excepcionales con recursos limitados cuando existe compromiso pedagógico, creatividad metodológica y participación comunitaria genuina.

## 6 Referencias

- Barnechea, M., & Morgan, M. (2010). *Sistematización de experiencias: Una metodología para la investigación en acción*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.  
<https://www.alforja.or.cr/publicaciones/sistematizacion-de-experiencias-una-metodologia-para-la-investigacion-en-accion>
- Bolton, G. (1984). *Drama as education. An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Londres: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.  
<https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Castillo, A. (2023). Implementing Role-Play Strategies to Reduce Foreign Language Anxiety in Oral Production (Task in a Group of Tenth Graders at Institución Educativa Centro Formativo de Antioquia).  
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/d74c9e1e-e29b-412a-a3e6-e15cfa2bfa5>

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Cumba, A, del R., Logacho, M. Y., Jiménez, J. A., Quinatoa, D.M. & Tello, P. M. (2025). El teatro como estrategia pedagógica y su impacto en el desarrollo de habilidades comunicativas del inglés en estudiantes de bachillerato. *Prosperus*. Vol. 2, N° 2, 653-674  
<https://prosperus.com/index.php/files/article/view/65>
- Dodson, S. L. (2000). *Language teaching with drama: A communicative approach to language teaching*. Creative Arts Book Company.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Gardner, RC y Lambert, WE (1972). *Actitudes y motivación en el aprendizaje de segundas lenguas*. Newbury House Publishers.
- Gamboa, I. (2024). *Motivación y enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en los estudiantes de tercero de secundaria en la Institución Educativa Juan Mendoza Quispe, Región Ayacucho*. [Trabajo de grado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle] <https://repositorio.une.edu.pe/items/c03972a5-b54a-4f71-bf2c-a5a42e09aed4>
- Heathcote, D. (1984). *Collected writings on education and drama*. Northwestern University Press.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CEAAL.
- Kao, S.-M., & O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. Ablex Publishing.
- Klein, J. T. (2005). *Integrative learning and interdisciplinary studies*. *Peer Review*, 7(4), 8-10. Recuperado de [https://www.pratt.edu/wp-content/uploads/2022/08/integrative\\_learning\\_2\\_integrative\\_learning\\_and\\_interdisciplina.pdf](https://www.pratt.edu/wp-content/uploads/2022/08/integrative_learning_2_integrative_learning_and_interdisciplina.pdf)
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012589042-7/50015-3>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283–305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- Maley, A., & Duff, A. (2005). *Drama techniques: A resource book of communication activities for language teachers* (3.ª ed.). Cambridge University Press.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Morin-Los-siete-saberes-necesarios.pdf>
- Ortiz, L.M. (2022). *The impact of drama on the speaking and self-confidence of efl undergraduate students at a public university*. [Tesis de Maestros, Universidad de Caldas] chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://repositorio.ucaldas.edu.co/server/api/core/bitstreams/3221168c-b910-47bf-826a-d70fe73a5e27/content>

- Ryan, R. & Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist Association* Vol. 55, No. 1, 68-78  
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\_RyanDeci\_SpanishAmPsych.pdf  
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\_RyanDeci\_SpanishAmPsych.pdf
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Torres, R. M. (2025). *Motivación y aprendizaje de inglés como lengua extranjera en estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, Pisco, 2024* [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional.  
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/167138>
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf
- Wirag, A. (2024). ¿Por qué el teatro influye en el desarrollo de la personalidad estudiantil?: Un estudio cualitativo mediante entrevistas con estudiantes de teatro de inglés como lengua extranjera. *Drama Australia Journal* , 47 (1), 23-41  
<https://njdrama.scholasticahq.com/article/115460-why-drama-has-an-impact-on-student-personality-development-a-qualitative-interview-study-with-efl-drama-students>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Ryan R. M. & Edward L. Deci, E.L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist* Vol. 55, No. 1, 68-78.
- Strauss, A. & Juliet Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

