



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

# Educación en movimiento: avances, innovaciones y evaluación que transforman

Coords.

Luisa Vega Caro  
Alba Vico Bosch



*Dykinson, S.L.*

EDUCACIÓN EN MOVIMIENTO:  
AVANCES, INNOVACIONES Y EVALUACIÓN QUE TRANSFORMAN



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

---

EDUCACIÓN EN MOVIMIENTO:  
AVANCES, INNOVACIONES Y EVALUACIÓN  
QUE TRANSFORMAN

---

Coords.

LUISA VEGA CARO  
ALBA VICO BOSCH

*Dykinson, S.L.*

2025



Esta obra se distribuye bajo licencia  
Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

EDUCACIÓN EN MOVIMIENTO: AVANCES, INNOVACIONES Y EVALUACIÓN QUE TRANSFORMAN

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid 2025

N.º 251 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2025

ISBN: 978-84-1070-830-3

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INTRODUCCIÓN.....	13
LUISA VEGA CARO	
ALBA VICO BOSCH	

## SECCIÓN A.

### METODOLOGÍAS EMERGENTES Y EXPERIENCIAS INNOVADORAS PARA UN APRENDIZAJE TRANSFORMADOR

CAPÍTULO 1. MODALIDAD PRESENCIAL Y VIRTUAL EN EL APRENDIZAJE DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS .....	16
ÁNGEL SABANDO GARCÍA	
MIKEL UGANDO PEÑATE	
REINALDO ARMAS HERRERA	
ANGEL HIGUERAY GÓMEZ	
CAPÍTULO 2. ANÁLISIS LONGITUDINAL DE LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO E INNOVACIÓN EN EL SECTOR TIC ESPAÑOL: UN ANÁLISIS DE FUENTES INTERNAS Y EXTERNAS (2008-2016).....	39
JESÚS MARÍA MARTIN REINA RENOVALES	
HERRERA AVENDAÑO CARLOS EDUARDO	
CAPÍTULO 3. INNOVACIÓN EDUCATIVA: INFLUENCIA DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA.....	62
INÉS MARÍA GONZÁLEZ VIDAL	
CARMEN ROMERO-GARCÍA	
CAPÍTULO 4. INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN VIDEOJUEGOS EDUCATIVOS: EXPERIENCIA DIDÁCTICA QUE EXPLORA ELEMENTOS DE DISEÑO Y DIFERENCIAS DE GÉNERO ..	76
INÉS MARÍA GONZÁLEZ VIDAL	
CARMEN ROMERO-GARCÍA	
ANA ISABEL MANZANAL MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 5. JUEGOS DE MESA DIGITALES COMO RECURSO PARA APRENDER INGLÉS EN EDUCACIÓN BÁSICA .....	96
NORMA FLORES-GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 6. INDAGACIÓN, BASADA EN LA EVIDENCIA Y A REFLEXIÓN EDUCATIVA CRÍTICA, SOBRE LA INCORPORACIÓN DE CHATGPT EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO .....	113
MARÍA JESÚS ROMERA IRUELA	
CAPÍTULO 7. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA ASESORÍA DE TESIS. OBSTÁCULOS ENFRENTADOS POR EL TUTOR Y TUTORADO.....	137
M <sup>a</sup> . DOLORES GARCÍA PEREA	
LETICIA DEL CARMEN RÍOS RODRÍGUEZ	
RAFAEL JUÁREZ TOLEDO	
EDITH ENRÍQUEZ RAMÍREZ	

**CAPÍTULO 8. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL ENTORNO EDUCATIVO:  
MEJORANDO EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.... 158**

ALEJANDRA VIDALES BARRIGUETE  
CAROLINA PIÑA RAMÍREZ  
PATRICIA AGUILERA BENITO  
ANA MARÍA MARÍN PALMA

**CAPÍTULO 9. APRENDIZAJE CONECTADO: ENLAZANDO  
LOS APRENDIZAJES DE DENTRO Y FUERA LA ESCUELA..... 173**

CLARA MADRID ALEJOS  
JUDITH OLLER BADENAS

**CAPÍTULO 10. NATIVOS DIGITALES Y USO DE LAS TIC  
EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: ¿BUENAS RELACIONES? ..... 187**

JOSÉ ALBERTO MORÁIS MORÁN  
MARÍA DOLORES TEJEIRA PABLOS

**CAPÍTULO 11. EL IMPACTO DE LA GAMIFICACIÓN  
Y LOS JUEGOS SERIOS EN LA CAPACITACIÓN DE HABILIDADES  
INTERPERSONALES: NUEVAS APORTACIONES DEL CASO  
INGEMPRENDE COMO PROGRAMA INNOVADOR  
PARA ESTUDIANTES DE INGENIERÍAS UPM ..... 204**

JUAN JOSÉ MORILLAS GUERRERO

**CAPÍTULO 12. USING RANDOMIZATION AS A PEDAGOGICAL  
STRATEGY FOR ADAPTIVE SECOND LANGUAGE ACQUISITION.... 219**

JUAN MANUEL CASTRO CARRACEDO

**CAPÍTULO 13. *ESCAPE ROOM* EN EL AULA:  
UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN Y GAMIFICACIÓN EN  
LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN EDUCACIÓN PRIMARIA ..... 242**

MIGUEL VALERA MARTÍNEZ  
LLANOS MERÍN CANTOS  
ANA ISABEL CÓZAR CUESTA

**CAPÍTULO 14. PARTICIPACIÓN ACTIVA Y COMPARTIDA  
DE PROFESORES Y ESTUDIANTES, EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-  
APRENDIZAJE: IMPORTANCIA, EXPECTATIVAS VS REALIDAD,  
TRABAJO EN EQUIPO..... 264**

SONIA GARCÍA MERINO  
INÉS GARCÍA RODRIGO.  
JAVIER COLUMBRANS AROCA.

**CAPÍTULO 15. FLIPPED CLASSROOM PARA FOMENTAR LA REALIDAD  
PROFESIONAL: UNA EXPERIENCIA REAL EN ALUMNOS DE 4º DEL  
GRADO DE PSICOLOGÍA ..... 286**

JAVIER COLUMBRANS AROCA  
SONIA GARCÍA MERINO  
INÉS GARCÍA RODRÍGO

CAPÍTULO 16. ¿LA IA DESPLAZARÁ EL LUGAR DEL DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR? UNA REFLEXIÓN EN TORNO AL QUEHACER DEL PROFESORADO .....	303
RICARDO ACOSTA TORRES	
CAPÍTULO 17. DISEÑO DE LA ESTRATEGIA PARA LA CONCILIACIÓN Y CORRESPONSABILIDAD DE LAS FAMILIAS EN ARAGÓN MEDIANTE INVESTIGACIÓN ACCIÓN.....	322
MARTA LAGUNA HERNÁNDEZ	
PABLO REDONDO MORA	
CAPÍTULO 18. INNOVACIÓN Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA ALEMANA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: EL POTENCIAL DEL BREAKOUT EDUCATIVO.	339
PILAR ROMERO FERRER	
CAPÍTULO 19. INTEGRACIÓN DE RECURSOS TIC Y METODOLOGÍAS EMERGENTES EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA .....	358
CARMEN ROCÍO FERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ	
JUAN JOSÉ VICTORIA-MALDONADO	
ALEJANDRO MARTÍNEZ-MENÉNDEZ	
CAPÍTULO 20. CÓMO LOS MENSAJES SUBLIMINALES PUEDEN MEJORAR EL ESTUDIO: UNA ESTRATEGIA ALTERNATIVA.....	373
MARIO ALVINO	
CAPÍTULO 21. TEATRO DE SOMBRAS. DIÁLOGOS, ESCRITURA Y ACCIÓN, PARA PROMOVER LA IGUALDAD DE GÉNERO Y VIDA DE ECOSISTEMAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA .....	393
CARMEN SÁNCHEZ-DUQUE	
CAPÍTULO 22. CREENCIAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL Y EL AJEDREZ.....	412
SANTÁGUEDA-VILLANUEVA	
LLUCH-PERIS	
JUAN-VERDOY	
CAPÍTULO 23. BUILDING SUSTAINABLE CITIES. TEACHING STRATEGIES TO INCLUDE SDG 11 IN THE EDUCATIONAL PRACTICE OF A BILINGUAL CLASSROOM.....	428
M. ISABEL GEJO-SANTOS	
CAPÍTULO 24. COMUNICACIÓN CIENTÍFICA EN EL AULA: CREACIÓN DE PIEZAS AUDIOVISUALES CORTAS SOBRE SOSTENIBILIDAD MEDIANTE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS.....	458
JENNIFER GARCÍA CARRIZO	
CAPÍTULO 25. COMPETENCIAS SOSTENIBLES EN LAS TITULACIONES UNIVERSITARIAS .....	479
MARÍA EUGENIA ESPINOSA-CALVO*	
CRISTINA LÓPEZ-PUJALTE	
CARMEN SOLANO-MACÍAS	

CAPÍTULO 26. NOTAS PARA UN MUNDO MEJOR: ESTUDIO SOBRE  
CREENCIAS Y OPINIONES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SOCIAL  
RESPECTO A LA MÚSICA COMO CATALIZADOR DE LOS ODS..... 497

JAVIER GONZÁLEZ-MARTÍN  
MAURICIO RODRÍGUEZ LÓPEZ  
JUAN RAFAEL MUÑOZ MUÑOZ

CAPÍTULO 27. ODS Y LITERATURA INFANTIL: HACIA  
LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS CRÍTICAS Y CONSCIENTES ... 508

ANDAMANA BAUTISTA GARCÍA

CAPÍTULO 28. INCLUSIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN  
LA FORMACIÓN PROFESIONAL: UNA PROPUESTA PARA LA FAMILIA  
DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA..... 526

ADRIÁN EIXERÉS ESTEVE  
MARÍA MARAVÉ VIVAS  
ÓSCAR CHIVA BARTOLL  
CELINA SALVADOR-GARCIA

CAPÍTULO 29. AUTOEFICACIA INDIVIDUAL Y RENDIMIENTO  
DEPORTIVO: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA..... 548

ALEJO GARCÍA-NAVEIRA VAAMONDE  
JAVIER ANDRÉS GARCÍA CASTRO  
CAROLINA MARTÍN AZAÑEDO

CAPÍTULO 30. ¿PUEDE EL JUEGO MOTOR MEJORAR  
LA AUTOPERCEPCIÓN DE COMPETENCIA MOTRIZ? ..... 568

ANTONIO GÓMEZ RIJO  
ABRAHAM GARCÍA FARIÑA  
DANIEL ARRISCADO ALSINA  
JORGE MIGUEL FERNÁNDEZ CABRERA

CAPÍTULO 31. DEPORTE Y MENTE: CÓMO 90 MINUTOS DE PÁDEL  
AFECTAN A LA CONCENTRACIÓN ..... 585

MARÍA MERINO FERNÁNDEZ  
YASMINA LUQUERO SÁNCHEZ

CAPÍTULO 32. EDUCACIÓN POSTURAL EN LAS AULAS:  
CONOCIMIENTO DOCENTE Y EVALUACIÓN TECNOLÓGICA DE  
LA POSTURA ESTÁTICA Y DINÁMICA EN ESTUDIANTES DE 4º ESO ..607

MARCO ANDRÉS GARCÍA LUNA  
MARÍA DEL CARMEN MANCHADO LÓPEZ  
JUAN MANUEL CORTELL TORMO

CAPÍTULO 33. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA  
EN DESCANSOS FÍSICAMENTE ACTIVOS PARA ALUMNADO  
DE EDUCACIÓN PRIMARIA ..... 637

JORGE ROMERO-MARTÍNEZ  
NURIA ORTEGA-BENAVENT  
SERGIO MONTALT-GARCÍA  
GONZALO MONFORT-TORRES

<b>CAPÍTULO 34. DOBLES TAREAS EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA PROPUESTA DE ACTIVIDADES CON CARGA COGNITIVA Y MOTRIZ..</b>	<b>653</b>
SERGIO MONTALT-GARCÍA JORGE ROMERO-MARTÍNEZ NURIA ORTEGA-BENAVENT GONZALO MONFORT-TORRES	
<b>CAPÍTULO 35. ESTADO ACTUAL DE LA PSICOLOGÍA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE EN LAS ISLAS CANARIAS ...</b>	<b>671</b>
FRANCISCO JAVIER BATISTA ESPINOSA JOAQUÍN ÁLVAREZ FERNÁNDEZ ROBERTO RUIZ BARQUÍN	
<b>CAPÍTULO 36. APLICACIONES PRÁCTICAS DE LOS MODELOS DE LIDERAZGO EN DEPORTE .....</b>	<b>686</b>
ROBERTO RUÍZ BARQUÍN JOAQUÍN ÁLVAREZ FERNÁNDEZ FRANCISCO JAVIER BATISTA ESPINOSA	
<b>CAPÍTULO 37. BURNOUT EN DEPORTES INDIVIDUALES DE RESISTENCIA: FACTORES DE RIESGO, SÍNTOMAS Y PREVENCIÓN</b>	<b>715</b>
JOAQUÍN ÁLVAREZ FERNÁNDEZ ROBERTO RUIZ BARQUÍN FRANCISCO JAVIER BATISTA ESPINOSA	
<b>CAPÍTULO 38. EDUCACIÓN SUPERIOR E INCLUSIÓN DEPORTIVA: INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DEL RUGBY INCLUSIVO .....</b>	<b>731</b>
ANTONIA IRENE HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ MARIA JESUS LIROLA MANZANO MARIA ESTHER PRADOS MEGÍAS	
<b>CAPÍTULO 39. DEPORTE INCLUSIVO Y FORMACIÓN UNIVERSITARIA: APRENDIZAJE Y SERVICIO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES .....</b>	<b>747</b>
MARIA JESUS LIROLA MANZANO MARIA ESTHER PRADOS MEGÍAS ANTONIA IRENE HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ	
<b>CAPÍTULO 40. INCORPORANDO LA IA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA ..</b>	<b>763</b>
PATRICIA GONZÁLEZ ELICES	

SECCIÓN B.  
LA IMPORTANCIA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA  
RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

CAPÍTULO 41. ¿POLÍTICAS PÚBLICAS O PROGRAMAS DE GOBIERNO? ¿SON UN APORTE A LA INCLUSION EN CHILE? PUBLIC POLICIES OR GOVERNMENT PROGRAMS? ARE THEY A CONTRIBUTION TO INCLUSION IN CHILE? .....	777
JOSÉ MANUEL SALUM TOMÉ	
CAPÍTULO 42. RETENCIÓN DEL TALENTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LA PERMANENCIA UNIVERSITARIA .....	787
ANA LAURA GONZÁLEZ ESPARZA ALBERTO ESCOBEDO PORTILLO RENÉ ADRIÁN MORENO PARRA	
CAPÍTULO 43. COMPARATIVA ENTRE LA DISTRIBUCIÓN HORARIA DE LAS MATERIAS Y LA DESEADA POR EL ALUMNADO .....	805
DANIEL ARRISCADO ALSINA ANTONIO GÓMEZ RIJO ABRAHAM GARCÍA FARIÑA RAÚL JIMÉNEZ BORAITA	
CAPÍTULO 44. CONSTRUYENDO LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE LA CULTURA ORGANIZACIONAL .....	825
JORGE ANDRÉS NIETO ALARCÓN	
CAPÍTULO 45. VERIFICATION OF THE CONTENT COMPOSITION OF A MONOTHEMATIC SET OF TEXTS WITH THE THEME OF SHOAH ..	846
MILAN MAŠÁT	
CAPÍTULO 46. PEDAGOGÍA DEL AMOR: HACIA UNA EDUCACIÓN MÁS CONSCIENTE.....	865
TRINIDAD LARA DAGANZO	
CAPÍTULO 47. ¿Y EL PROFESORADO EN FORMACIÓN? AMPLIANDO EL POTENCIAL DEL «DIGCOMPEDU CHECK-IN» EN EL CONTEXTO ESPAÑOL.....	884
FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL	
CAPÍTULO 48. LA IMPLEMENTACIÓN DE UN CURSO PARA ADQUIRIR CONOCIMIENTOS BÁSICOS EN BIOLOGÍA PARA ESTUDIANTES EN EL GRADO EN CRIMINOLOGÍA .....	912
ÁNGEL ROMERO MARTÍNEZ	

CAPÍTULO 49. EL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR Y CURRICULAR DE DOCENTES EN FORMACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS .....	926
<p style="padding-left: 40px;">ERIK AYALA DEL VILLAR CINDY GABRIELA ALONZO SEGOVIA ANA MARÍA REYES CAMACHO EUGENIO LIZARDE FLORES</p>	
CAPÍTULO 50. LA NEM Y EL CICLO PPDAC. DEL MTSK POTENCIAL A SU CONCRECIÓN EN UNA ALTERNATIVA PARA LA ALFABETIZACIÓN ESTADÍSTICA.....	946
<p style="padding-left: 40px;">EUGENIO LIZARDE FLORES ANA MARÍA REYES CAMACHO FRANCISCO JAVIER HERNÁNDEZ GUTIÉRREZ JOSÉ LUIS MONREAL REYES</p>	
CAPÍTULO 51. “FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y ESCUELAS MULTIGRADO: NARRATIVAS QUE EVIDENCIAN LA CONSTRUCCIÓN DE UN ETHOS ESPECIALIZADO” .....	973
<p style="padding-left: 40px;">JOSÉ LUIS MONREAL REYES EUGENIO LIZARDE FLORES CINDY GABRIELA ALONZO SEGOVIA ÉRIK AYALA DEL VILLAR</p>	
CAPÍTULO 52. HACIA UNA IDENTIDAD DOCENTE ECOSOCIAL CRÍTICA ( <i>IDEK</i> ) PARA QUE LA ESCUELA PUEDA AFRONTAR EL RETO DE LA ACTUAL CRISIS ECOSOCIAL .....	987
<p style="padding-left: 40px;">BÁRBARA M<sup>a</sup> AGUILAR HERNÁNDEZ Rocío Díez Ros</p>	
CAPÍTULO 53. PERCEPCIÓN Y CONOCIMIENTOS DEL PROFESORADO SOBRE LA SALUD MENTAL DE SUS ALUMNOS.....	1007
<p style="padding-left: 40px;">MARÍA LUZ FERNÁNDEZ BUTELO ANA MARÍA CASINO-GARCÍA MARÍA-ARACELI PÉREZ-GARCÍA</p>	
CAPÍTULO 54. GAMIFICACIÓN COMO METODOLOGÍA ACTIVA EN EL MARCO DE LA LUDIFICACIÓN: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE SUS DESVIACIONES CONCEPTUALES ....	1032
<p style="padding-left: 40px;">ALEJANDRO MARTÍNEZ-MENÉNDEZ CARMEN-ROCÍO FERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ JUAN-JOSÉ VICTORIA-MALDONADO</p>	
CAPÍTULO 55. HACIA UNA QUINTA EDICIÓN DE LAS JORNADAS DE FORMACIÓN “NUEVOS FORMATOS PARA LA ORALIDAD EN EL AULA” EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA: UNA REVISIÓN CON ANÁLISIS MIXTO .....	1051
<p style="padding-left: 40px;">ANDREA MACEIRAS LAFUENTE ALBA PEÑASCO GONZÁLEZ SANDRA PEÑASCO GONZÁLEZ</p>	

CAPÍTULO 56. COLECCIÓN MAMUT +3: UN RECURSO PARA LA DIDÁCTICA DE LA COMPETENCIA LITERARIA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA .....	1071
SANDRA PEÑASCO GONZÁLEZ	
ALBA PEÑASCO GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 57. RETOS FORMATIVOS EN LA ETAPA FINAL DEL GRADO DE MAGISTERIO: CLAVES PARA OPTIMIZAR LA EMPLEABILIDAD.....	1098
MERCEDES VENTURA CAMPOS	
NOELIA VENTURA CAMPOS	

# TEATRO DE SOMBRAS. DIÁLOGOS, ESCRITURA Y ACCIÓN, PARA PROMOVER LA IGUALDAD DE GÉNERO Y VIDA DE ECOSISTEMAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

---

CARMEN SÁNCHEZ-DUQUE  
*Universidad Finis Terrae*

## 1. INTRODUCCIÓN

Los docentes en la actualidad observan que las habilidades de lectura y escritura están cada vez descendidas en sus estudiantes de Primaria en España (Sanmartín, 2023), encontrándose una disociación entre la comunicación del lenguaje oral y la escucha activa en los estudiantes, donde se presentan deficiencias en la recolección objetiva de datos para poder refutar en una conversación. Esto responde a una práctica constante de los estudiantes de Primaria, quienes tienden a memorizar textos, repitiendo esquemas de los libros, sin realizar un análisis con sentido crítico, afectando a la realización de discursos propios que han sido elaborados.

De esto modo, actividades que constituyen la comunicación, la cognición, la observación del entorno, cambios políticos y culturales, están quedando fuera del radar de los infantes, afectando directamente en sus habilidades para hablar, escuchar, crear textos escritos y practicar el hábito de la lectura (Martínez, 2020; Quiles Cabrera y Caire, 2013). Siendo necesario diseñar nuevas estrategias docentes que motiven a los estudiantes a desarrollar competencias lingüístico-discursivas como hábito para su desarrollo social y emocional (López y Encabo, 2001).

Es sabido que el origen social de la lengua escrita surge de los intercambios comunicativos entre las personas, siendo la escritura un acto de comunicación que implica procesos sociales, que conjugan lo cognitivo y lo

afectivo, haciendo de la escritura un elemento cultural que actúa como como mediador entre aquel que escribe y el mundo que lo rodea. Utilizar la lengua escrita tiene profundas implicaciones en el desarrollo mental de los individuos y en sus posibilidades de adquisición de conocimiento, siendo la escritura un medio para generar conocimiento y construir pensamiento lógico, realizando un proceso de aprendizaje y descubrimiento (Camps, 1997; Ferreiro y Teberosky, 1979; Vigotsky, 1978).

La lectura por su parte, es una actividad derivada de la condición lingüística, que enriquece y amplía el ámbito de comunicación, reconociéndose como una de las primeras finalidades de la educación y uno de los mayores tesones de la escuela. La lectura, nos abre la posibilidad de conocer maravillosos y diversos mundos, viajar por paisajes reales e imaginarios, que ayudan a su vez al conocimiento de nosotros mismos a través de otros; permitiéndonos el análisis y la confrontación de ideas, formulándonos interrogantes y motivándonos a encontrar respuestas (Fiz et al., 2000).

Ahora, la lectura precisa, que se desarrolle de forma continua, como un hábito realizado en diferentes situaciones sociales, como al interior de la escuela, en reuniones familiares o, en tiempos de ocio; donde el lector ejerza de forma habitual, reconociéndose como un saber funcional, que se utiliza con facilidad, entregando placer, entretenimiento y contenido. Por su naturaleza, la lectura es una actividad cognitiva compleja y su potencial como vía de conocimiento es una herramienta fundamental para el desarrollo y progreso personal y social (Sarto, 1986; Smith, 1983).

Para que el proceso de comunicación, uso de la palabra oral, escrita y leída, sean efectivas en los estudiantes, los docentes deben mostrarse activos y motivadores en sus prácticas. Es por esta razón que me pregunto ¿Cómo motivar a los niños y niñas a escribir? ¿Cómo acercarlos a la lectura? ¿Cómo guiarlos a la creación literaria? ¿Cómo promuevo el desarrollo del pensamiento crítico y socioemocional? Encontrando en el teatro de sombras un recurso educativo capaz de trabajar la expresividad y socialización de los niños y niñas, además de motivarles a la lectura y escritura, expresada en la creación dramaturgica, la cual desarrolla capacidades para analizar los hechos y discernir la información relevante de la irrelevante (Castells et al., 2022). Junto con esto, me

vuelvo a cuestionar ¿Qué quieren los niños y las niñas investigar o debatir? Descubriendo en plenarios, que temas como la igualdad de género y la vida de ecosistemas terrestres les son realmente relevantes.

Es así, como este estudio de caso, comienza a desarrollarse, trabajando objetivos de desarrollo sostenible, de modo de promover la curiosidad y observación de la realidad de los estudiantes para crear una obra en lenguaje de teatro de sombras que ayude a sus hábitos comunicativos, además de promover la reflexión de problemáticas sociales que les son atinentes a todas y todos.

### 1.1. LOS APORTES DEL TEATRO DE SOMBRAS EN LA EDUCACIÓN

El teatro de sombras, tiene su origen principalmente en China, en los tiempos de la dinastía Tang (618-907), floreciendo debido a que las mujeres en China no podían asistir al teatro, y estas representaciones en sombras, podían ocurrir en el interior de sus aposentos sin alterar las ordenes de la dinastía (Castillo Martínez, 2006). En países asiáticos fue donde primero se ramifico esta corriente teatral, es así como en la India e Indonesia, se encuentra la figura del titiritero “Dalang”, un sacerdote artista, encargado de dirigir representaciones teatrales en sombras sobre mitos sagrados, donde suponía entrar en contacto con el mundo superior, a la vez que educaba y transmitía valores al pueblo.

Por lo general en sus comienzas las historias estaban relacionadas al reino de las sombras, relacionando la apariencia desconocida de quién las ejecuta y, a quién interpreta, con muertos que cobran vida (Angoloti, 1990). Luego, pasa al mundo infantil, como proveedor de historias fascinantes y misteriosas, reales e irreales. A medida que evoluciona, sus temáticas también lo hacen, optando cada país por dramatizar su propia personalidad y cultura, aportando cada uno, el tipo de figuras, su manipulación, la utilización de la luz y las creaciones dramatúrgicas a escenificar.

A mediados de siglo XVIII llegó a Europa, en España, aparece a principios del año 1800, revelado por la tradición francesa, inglesa y alemana, siendo de fácil trasmisión, no importando la barrera idiomática, dado sus características: uso de la pantomima, coreografías, entre otros.

Artistas como Goya, extrajeron del teatro de sombras gran impulso para sus obras, manifestada en su obra *Caprichos* (Serrera, 1997).

Aunque el teatro de sombras comenzó con orientaciones religiosas, pasando a ser relacionado al mundo infantil, prontamente con la aparición de la cultura de la imagen, el mundo occidental acepta las sombras y la magia de la luz como algo propio de la cultura y para todas las edades; siendo utilizado como un recurso educativo, debido a sus grandes beneficios con los estudiantes.

Dentro de la escuela, el teatro de sombras puede llevar contenidos propios de la psicomotricidad y del currículum oficial, como: esquemas corporales, desarrollo de percepción y estructuración espacio-temporal y la expresión verbal y escrita (Pérez et al., 2010). Junto a la utilización de la palabra, el movimiento, las diferentes partes del cuerpo y sus relaciones, el gesto, la música, para transmitir emocionalidades (García, 2009; Tasset, 1980), el estudiante va reconociéndose a sí mismo, creando y asegurando su propia identidad, logrando comunicar y relacionarse de mejor manera con sus compañeros, un público que los visite, en general con el mundo que lo rodea.

Dentro de sus características básicas, se utilizan un par de focos y papel tensado, sábana o pared para proyectar la sombra, ya sea de: el cuerpo o segmentos de este, objetos, marionetas, videos, entre otros, convirtiéndose en una estrategia didáctica de sencilla implementación, ya que precisa de pocos recursos materiales que pueden adaptarse a diferentes contextos, además motiva al alumnado, desinhibiendo aquellas trabas corporales (Martín y López, 2007).

Al jugar con sombras, los estudiantes aprenden conceptos como figuras bidimensionales y tridimensionales, la diferencia entre los volúmenes y lo plano, además de distinguir con claridad el sentido de la distancia. En el ámbito de la comunicación oral, escrita y lectura, los estudiantes pueden ir investigando que historias deseen contar, rastreando entre sus propias anécdotas y las de sus pares, leyendo cuentos como modelos de referencias, construyendo dramaturgias colaborativas, que los acercan como grupo, al mismo tiempo que impulsan la creatividad, al crear personajes, atmosferas y escenarios que lleguen a representar emociones e impresionar a un público.

## 1.2. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y SOCIO EMOCIONAL A TRAVÉS DEL ARTE TEATRAL

Como he mencionado el teatro de sombras es una técnica que permite lograr la total expresión entre los niños y las niñas, de manera muy completa; integrando el trabajo cognitivo, psicomotor y emotivo del estudiante, consiguiendo un desarrollo holístico (Pallarés et al., 2014); pudiendo ser utilizada la técnica de sombras en diversas áreas del conocimiento, abordando diferentes temas como es hoy: la igualdad de género y la vida de ecosistemas terrestres.

Es sabido que cuando generamos actividades artísticas teatrales, el alumnado tiende a sentirse muy motivado, emprendiendo con curiosidad “el desafío” venidero. Siendo importante resaltar los aportes del teatro en la educación, como medio para el crecimiento tanto personal como social. Ayudando al desarrollo individual a través del autoconocimiento; y en el ámbito social, contribuyendo a la mejora en la comunicación y las relaciones sociales, permitiendo desarrollar interacciones de calidad, potenciando los procesos comunicativos e impulsando la diversión mediante el uso del juego dramático y dramatizaciones, lo que favorecen los procesos de enseñanza (Courtney, 1990; Núñez y Navarro, 2007).

Además de su apreciación estética, el teatro en la educación, valora el proceso de construcción dramática, la cual se consolida en dramatizaciones, que difunden el trabajo de estructura dramática colaborativa realizado; procedimiento que favorecen la competencia comunicativa, además de potenciar el aprendizaje emocional y social, cognitivo y afectivo del estudiante (Brown & Playdell, 1999; George, 2000; Laferrrière y Motos, 2003; Steinberg, 1998).

Respecto al desarrollo del pensamiento crítico, la actividad teatral favorece la capacidad de interpretación de los hechos, el análisis, la evaluación, la inferencia, su explicación y la autorregulación de sus emociones en todo el proceso (Loaiza & Osorio, 2018; Vélez, 2013). Contribuyendo la experiencia teatral a un aprendizaje fáctico, donde se aprende a aprender, logrando una autonomía intelectual; donde el aprendizaje a través de un proyecto influencia de manera positiva el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante.

## 2. OBJETIVO

### 2.1. ESTA INVESTIGACIÓN TUVO POR OBJETIVO

- Valorar cómo estudiantes de 4to de Primaria, han sido capaces de reflexionar sobre igualdad de género y vida de ecosistemas terrestres, mediante la realización de obras de teatro en lenguaje de sombras, a su vez qué desarrollan habilidades sociales, emociones, y de pensamiento crítico.

## 3. METODOLOGÍA

El presente estudio cualitativo, busca obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones sobre igualdad de género y vida de ecosistemas terrestres tal y como la presentan los estudiantes (Jiménez-Domínguez, 2000). Es así, como se lleva a cabo un estudio de caso que permita analizar y describir las diversas variantes sobre estas temáticas en la propia voz de los niños y niñas (Gutiérrez, 2005).

### 3.1. CONTEXTO

El estudio, se desarrolló en el Colegio Padre Manjón, de Granada, España. Colegio cristiano concertado, ubicado en la zona norte, de renta media baja, donde vive gran población de familias migrantes. El proyecto educativo del colegio, estipula un clima de confianza y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, promoviendo un espacio de paz que rechaza cualquier forma de violencia, física o verbal, discriminación o bullying, donde los maestros y maestras están siempre a disposición de sus estudiantes (Normativa Escolar Colegio Padre Manjón, 2024).

### 3.2. MUESTRA

Participaron en el proyecto un total de 16 estudiantes, 8 niñas y 8 niños, con una edad comprendida entre los 9 y los 11 años, cursando el 4º de Primaria, conformando 4 grupos mixtos de trabajo propuestos por su tutora. Es aquí, donde la investigadora, pedagoga teatral y co-directora de la Compañía de Teatro PerroBúfo, se inserta durante 16 semanas en

el aula del 3°A, para la ejecución del proyecto, realizándose durante 1 hora semanal, destinadas a la materia de Lengua y Comunicación integrando a la maestra del grupo.

### 3.3. RECURSOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se han utilizado recursos para esta investigación, tales como: notas de campo, entrevistas iniciales y finales, y las creaciones dramatúrgicas y escénicas en el lenguaje de teatro de sombras, disponiendo variada información sobre la que investigar (Amescua y Gálvez, 2002).

### 3.4. ESTRATEGIAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN

Mediante estrategias provenientes de la pedagogía teatral como el juego dramático y la dramatización, y otras propias del teatro de sombra, se fue desarrollando el estudio, acorde al método creado por la autora, denominado “pedagogía del cariño”, concepción libre y diversa de la educación, que busca la praxis de una pedagogía justa y con bases feministas, encontrando un equilibrio entre mente, cuerpo y corazón, para promover el diálogo cercano y cálido junto a los estudiantes, que genera respuestas a sus necesidades y sentimientos (Sánchez-Duque et al., 2024).

Organizando el trabajo en 16 sesiones durante el primer y segundo trimestre académico 2023-2024, las cuales se dividieron en 4 etapas: 1. Pedagogía Teatral en acción: Reflexión sobre igualdad de género y vida de ecosistemas terrestres; 2. Técnica y entrenamiento del teatro de sombras; 3. Creación de dramatúrgica y de escenarios en sombras; 4. Ensayos y Estreno.

A continuación, se describen cada uno de las cuatro etapas de la implementación:

Primera etapa: Reflexión sobre igualdad de género y vida de ecosistemas terrestres

La primera etapa consistió en generar el espacio de confianza necesario para el óptimo desarrollo del proyecto. Para ello se ejecutaron ejercicios de caldeoamiento que procuraron la atención de los estudiantes; y otros de sensibilidad corporal y auditiva para dejar la mente, cuerpo y

emociones preparados para el trabajo. Luego se prosiguió con el abordaje de cuestiones relativas a la igualdad de género y vida de ecosistemas terrestres, a través de la lectura de cuentos infantiles, entre ellos: Rosa Caramelo de Adela Turin y Nella Bonia, Héctor: el hombre extraordinariamente fuerte de María Le Huche, Wangari y los árboles de la paz de Jeanette Winter y El último árbol de María Quintana; los cuales fueron concientizando y captando la atención de los niños y niñas, quienes posteriormente se expresaron sobre estos temas relacionándolos a su vida cotidiana; y a situaciones del entorno que podían haber observado.

#### Segunda etapa: Técnica y entrenamiento del teatro de sombras

La segunda etapa consistió en ejecutar juegos propios del teatro de sombras, por nombras algunos, 1. Sombras aumentadas y disminuidas en relación a un estado emotivo, -más volumen: irascible; menos volumen: timidez, entre otros-; 2. Enfoque y desenfoces: a mayor proximidad de la pantalla el objeto o marioneta gana nitidez en la sombra, por el contrario, entre más lejano se encuentra el objeto o marioneta mayor es el desenfoco, de modo que cada estudiante fuese descubriendo el potencial expresivo que puede brindarle a una marioneta u objetos 2D que se proyecta con luz sobre una pantalla causando sombras.

#### Tercera etapa: Creación de dramaturgia y de escenarios en sombras

La tercera etapa consistió en la creación de una dramaturgia colaborativa, creada por cada grupo de estudiantes. Una vez consolidadas las dramaturgias, cada equipo paso a la realización de sus escenarios de teatro de sombras, contando con la ayuda del maestro de ciencias de secundaria, quién realizó cuatro teatritos de madera (uno para cada grupo). Teatritos que, los estudiantes pintaron y decoraron en relación a las temáticas de sus obras, así como la creación de sus personajes, objetos y colores atmosféricos de cada escena (véase figura 1).

**FIGURA 1.** *Pasos para la creación en Teatro de Sombras*



Fuente: Autora (2024). Fotograma compuesto por dos fotos del video documentativo del proyecto: <https://bit.ly/3NRQm0L>, realizado por Gonzalo Ruiz y Jesús Peralta.

#### Cuarta etapa: Ensayos y Estreno.

La cuarta etapa consistió en la ejecución de ensayos de las obras, donde se fueron puliendo las escenas de cada una de ellas, mejorando la manipulación de sus marionetas y objetos 2D, así como también la luminosidad de cada momento. Para, en instancias finales llegar al “estreno” donde se mostraron las 4 obras creadas, durante 2 horas en la jornada de clases, a un público estimado de 150 personas, participando: 8 clases de primaria junto a sus maestras y maestros tutores, además de los padres y madres de los niños y niñas del 3°A.

## TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS: TEORÍA FUNDAMENTADA

Todos los recursos anteriormente mencionados conforman los datos sobre los que se basan los resultados de este estudio. El procedimiento de análisis de la información ha sido la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory* en inglés), una metodología de análisis basada en un procedimiento inductivo de la información, emergiendo la teoría con posterioridad a la recogida de los datos (Carrero et al., 2012).

El proceso de análisis, estuvo asistido por el software Atlas.ti, siguiendo los siguientes pasos (Muhr, 1997; en Valles, 2015: 635): 1) transcripciones de las entrevistas, notas de campo y obras creadas, creando una “unidad hermenéutica”; 2) para clasificar la información, seleccionando aquellos fragmentos de interés para la investigadora, los cuales posteriormente fueron reducidos a categorías, llamándose códigos conceptuales, organizándolos en familias que guardan relación entre sí; y 3) finalizando con una limpieza del análisis, para la posterior redacción de los resultados.

Durante el proceso de codificación se llegó a Procesos Sociales Básicos: 1. Desconocimiento y asombro del teatro en la educación; 2. Acierros y confusiones en torno a estereotipos de género y cuidados del medioambiente; 3.; Aprendiendo sobre igualdad de género y vida de ecosistemas terrestres; los cuales han organizado los comentarios y comportamientos de los niños y las niñas, generando una Categoría Central “El teatro de sombras como estrategia educativa para reflexionar sobre igualdad de género y vida de ecosistemas terrestres”, que se convierte en el tema principal de la investigación. Explicándose los resultados del trabajo, en relación a estos procesos sociales básicos y nuestra categoría central.

## 4. RESULTADOS

Habiendo enunciado el procedimiento estructurador con el cual contó este proyecto educativo-artístico, pasamos a describir y reflexionar los resultados obtenidos.

A partir del Proceso Social Básico *Desconocimiento y asombro del teatro en la educación*, Durante todo el proceso de la implementación,

el grupo se vio atento y dispuesto al trabajo, aunque en un comienzo en la etapa de caldeoamiento manifestaron quejas como: “Seño ¿Por qué tenemos que movernos?; “Seño, estamos con sueño, ayer me quedé hasta tarde con la play”(Giovanni, 8 años); “Seño, tengo pereza, a mí no me gusta moverme” (Nagore, 9 años). Con el paso de las sesiones, los estudiantes agradecían el hecho de retirar bancos y sillas para despejar el espacio (véase figura 2), y sensibilizar el cuerpo para el trabajo. “Yo prefiero estar sudando y jugando a los niveles y velocidades que en la sala en el banco” (Lolo, 9 años); “Yo prefiero estar recostado en el suelo haciendo ejercicios de respiración que sentando en la silla” (Iván, 8 años); “A mí me gusta mucho dramatizar, es que siento que me transformo, y cuando hago el personaje del enano malo siento que tengo otra voz” (Rosa, 8 años).

En específico, sobre la disciplina del teatro inserta en la educación, los estudiantes comentaban: “Todos los juegos y bailes nos ayudaron a trabajar con nuestro cuerpo y también con las emociones y así hemos peleado menos, tratando de resolver nuestras peleas sin pegarnos (Daniela, 9 años); Hay cosas que antes no las sabíamos, y hemos ido descubriéndolas en el trabajo de nuestros compañeros, al mirar el trabajo de los otros hemos descubierto como expresar algunas cosas que no sabíamos cómo expresarlas, y el teatro nos ha ayudado a expresarnos mejor (Alhambra, 9 años); “Yo he podido hacer nuevos amigos, antes solo me juntaba con Keidon, pero hora tengo más amigos y amigas, gracias al teatro, mis compañeros y compañeras me han podido conocer más y yo a ellos” (Imran, 8 años).

A partir del Proceso Social Básico *Aciertos y confusiones en torno estereotipos de género y cuidados del medioambiente*. En el transcurso de la implementación y sobre todo posterior a las lecturas de cuentos, historias de vida e investigaciones realizadas por los estudiantes, se pudo observar cómo los niños y las niñas manifestaban algunas confusiones sobre los temas a tratar. “Maestra, yo no sabía que el plástico es malo, ósea, ¿cada vez que compro chuches estoy dañando el planeta?” (Antonio, 9 años); “Es que, si es así, entonces el negocio de mi papá se muere, me dejan sin comer, porque vende todo en bolsa” (Nagore, 9 años); “No puede existir la igualdad de género porque las niñas no

saben jugar a lo mismo que nosotros, si no quedan llorando” (Lolo, 9 años); “Es cierto, si les llega un pelotazo, chillan” (Leo, 8 años).

**FIGURA 2.** *Predisposición corporal para la creación en Teatro de Sombras*

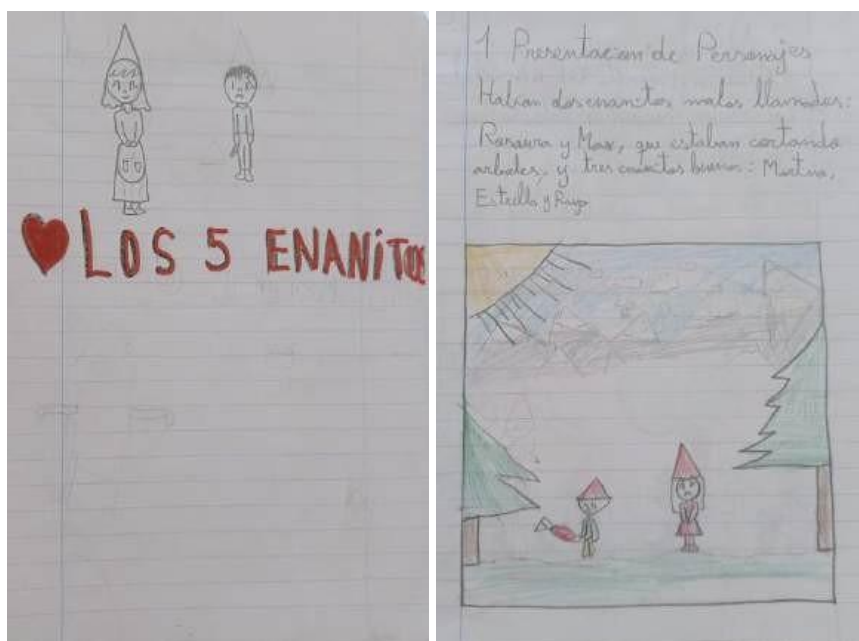


Fuente: Autora (2024). Fotograma compuesto por dos fotos del video documentativo del proyecto: <https://bit.ly/3NRQm0L>, realizado por Gonzalo Ruiz y Jesús Peralta.

Todo el proceso vivido, género, nuevas reflexiones, como: “En mi casa mi mamá me mide el tiempo en la ducha porque dice que debemos cuidar el agua, porque otros también la necesitan” (Marina, 8 años); “Cuando me lavo los dientes, yo cierro el grifo, y cuando acabo lo vuelvo a prender para enjuagarme y ya está” (Salma, 8 años): “Daniela y Alhambra han querido venido a jugar al fútbol con nosotros, y

nosotros las hemos dejado, porque ellas también tienen derecho a jugar al fútbol” (Leo, 8 años); “Aunque cuando jugamos con las chicas tenemos que tener más cuidado para no hacerles daño” (Lolo 9 años); “Pero eso nos hace mejores compañeros y personas” (Héctor, 8 años).

**FIGURA 3.** Argumento de la obra “Los 5 Enanitos” del grupo Rojo



Fuente: Autora (2024). Fotoensayo compuesto por dos fotos de autora

A partir del Proceso Social Básico *Aprendiendo sobre igualdad de género y vida de ecosistemas terrestres*, los estudiantes y su maestra se manifestaron de manera verbal y escrita (véase figura 3). Comentando sobre el cuidado al medioambiente: “El cuidado a la tierra, al medio ambiente, es algo positivo, porque no tenemos que hacerle daño, es demasiado guay el trabajo que hicieron los compañeros del equipo amarillo. No podemos arrancar árboles porque tenemos menos comida y vamos matando la naturaleza” (Leo, 8 años); “La lección del equipo rojo es muy buena, por qué los niños que arrancan árboles deberían llevarlos a la cárcel, porque no podemos tratar a la naturaleza mal, debemos tratarla bien porque los árboles nos dan el oxígeno que limpia el aire, y nos ayuda a vivir (Daniela, 9 años); “Ahora sabemos

que el oxígeno entra por el sistema respiratorio y dialoga con el sistema circulatorio, y así nuestra sangre se limpia, por eso es tan importante el medio ambiente y cuidar los árboles” (Héctor, 8 años).

Respecto a la igualdad de género, (véase figura 4) comentaron: “A mí me parece muy bien la igualdad de género, porque todos somos iguales, por ejemplo, si somos chicas no puede ser que no podamos jugar a algún juego, y si somos chicos no puede ser que no podamos jugar a otro juego” (Daniela, 9 años); “Todos los niños y niñas podemos jugar a algo, por ejemplo si un niño quiere jugar con una muñeca no lo vamos a juzgar por eso”(Daniela, 8 años); “Para nosotros ha sido un placer poder trabajar con Carmen, los objetivos de desarrollo sostenible, de una forma distinta a las que trabajamos, los niños han elegido estos temas, elaborando sus historias, sus personajes de sombra, objetos, y han trabajado mucho, mucho... y deseando embarcarnos en el siguiente proyecto” (Maestra Virginia).

**FIGURA 4.** Argumento de la obra “Las Futbolistas” del grupo Las Futbolistas



Fuente: Autora (2024). Fotoensayo compuesto por dos fotos de autora

## 5. DISCUSIÓN

Saber escuchar es una de las habilidades más difíciles de lograr y desarrollar, siendo este proceso de transmisión, recepción y retroalimentación, uno de los más estudiados en el ámbito de la educación y la medicina (Codina, 2004). En este estudio, la escucha ha sido la base para que ocurra la comunicación asertiva entre los estudiantes. Aquel momento donde los niños y las niñas dejan de pensar en lo que van a refutar y sinceramente se concentran en “leer y sentir” al otro, más allá de su palabra, sino también sus gestos y emociones expresadas al hablar.

Para esta implementación, el haber escuchado las historias de cada estudiante en relación a los temas tratados: medioambiente e igualdad de género; les permitió ir elevando su autoestima, a la vez que iban reduciéndose los conflictos por desavenencias, proyectando una imagen de respeto hacia los otros, que impero en el trabajo, generando diálogos genuinos más allá de lo intelectual.

A su vez, las habilidades de lectura y escritura han surgido de estos intercambios comunicativos, implicando procesos sociales que han involucrado tanto lo cognitivo como lo afectivo, además de los sentidos (Aguirre, 2003; Camps, 1997). Siendo la escritura como la lectura, hábitos culturales que mediaron en la capacidad de percepción e interpretación del mundo interior de los estudiantes, transformando lo invisible a visible, elaborando sus propias lecturas sobre el mundo que les rodea, ayudándoles a generar conocimiento (Giroux, 1990).

La estrategia del teatro de sombras motivo estos procesos de manera natural, haciendo del proceso de creación de sus teatritos, un lugar donde los estudiantes lograron comunicar, leer y escribir sus propias y nuevas ideas, de manera espontánea, sin uso de estructuras escolares, respetando la naturaleza de la lengua escrita como objeto de conocimiento (Dubois, 1999, Palacios et al., 1990).

## 6. CONCLUSIONES

Siguiendo el objetivo principal de investigación, se concluye que, la adquisición de habilidades sociales y de pensamiento crítico en los

estudiantes de primaria, desarrollada a partir de la reflexión sobre igualdad de género y vida de ecosistemas terrestres, mediada por un proceso de creación escénica, concretamente en lenguaje de teatro de sombras, ha favorecido el desarrollo holístico de los estudiantes.

Proporcionando reflexiones sobre objetivos de desarrollo sostenible, mediante el proceso creativo de obras de teatro de sombras, los cuales han respetado la evolución y aprendizaje natural de cada estudiante, así como despertado sus diversos potenciales comunicativos: de la palabra oral, escrita, la capacidad investigativa y lectora.

Comprobándose que un currículum que se acompaña de las artes escénicas favorece el desarrollo de habilidades sociales y emocionales del estudiantado, además de ser un recurso didáctico que puede operarse en las diversas áreas del conocimiento.

Dentro de sus limitaciones se observa la inexistente “práctica teatral” dentro de la escuela, alejando la experiencia del cuerpo en el aula, relegada solo al ámbito de la Educación Física. Esto, en sus inicios produjo una confusión entre los niños y niñas, en normas de conducta dentro de la clase, ya que ahora se les permitía: moverse, pararse, saltar, hablar y simplemente decir sus pareceres. Siendo una preocupación por parte de la docente en ámbitos de disciplina, al observar que la clase podía transformarse en un desorden absoluto. Contrarrestándose esta situación, marcando las reglas del “juego teatral”, entregando los objetivos principales de este estudio tanto a la maestra tutora, estudiantes, padres y madres.

Dentro de sus proyecciones, podemos asegurar, que la maestra y la autora, desean seguir investigando dentro de la pedagogía teatral y el lenguaje de las formas animadas, para crear proyectos colaborativos y multidisciplinares, que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes. De este modo para el siguiente trimestre del curso 2023-2024, diseñan un proyecto en la asignatura de conocimiento para promover la edad de historia contada en teatros lambe-lambe.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecimientos a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile, por otorgar la subvención a este trabajo, otorgando la Beca Doctoral en el Extranjero, N° 72220037, a la autora.

## 8. REFERENCIAS

- Aguirre, R. (2003). Leer y Escribir al Inicio de la Escolaridad. *Educere*, 6(20), 384-388.
- Amescua, M. y Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: Perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 423-436. <https://bit.ly/3C8Byoq>
- Angoloti, C. (1990). *Cómics, títeres y teatro de sombras: Tres formas plásticas de contar historias*. Ediciones de la torre.
- Brown, V. & Playdell, S. (1999). *The dramatic difference: drama in the preschool and kindergarten classroom*. Heinemann.
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos*, 20, 24-33.
- Carrero, V., Soriano, R. M. y Trinidad, A. (2012). *Teoría fundamentada*. Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Castells, N., Garcia-Mila, M., Miralda-Banda, A., Luna, J., & Pérez, E. (2022). El razonamiento de los adolescentes para gestionar las noticias falsas [Adolescents' reasoning to manage fake news]. *Educación XXI*, 25(2), 291-313. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31693>
- Castillo Martínez, I. (2006) *Sentido de la luz, El. Ideas, mitos y evolución de las artes y los espectáculos de la luz hasta el cine*. Tesis doctoral editada por el Servicio de Publicaciones de la Universitat de Barcelona. Barcelona
- Codina, A. (2004). Saber escuchar. Un intangible valioso. *Intangible Capital*, 4, 1-26.
- Colegio Padre Manjón (s.f.). *Normativa Escolar Colegio Padre Manjón*. <https://bit.ly/3NRQm0L>
- Courtney, R. (1990). *Drama and Intelligence: a cognitive theory*. McGill Queen's University Press.
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos*, 20, 24-33.

- Dubois, M. (1999). Lectura, escritura y formación docente. En F. Carvajal e I. Ramos (Coords.). *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? Formación y Práctica docente*. Morón.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI.
- Fiz, M., Goicoechea, M., Ibiricu, O. y Olea, M. (2000). Los hábitos de lectura y su relación con otras variables. *Huarte de San Juan, Filosofía y Didáctica de la Lengua*, 5, 7–31. Recuperado a partir de <http://revista-hsj-filologia.unavarra.es/article/view/3419>
- García, A. (diciembre, 1990). ¿Cuál es la vida del teatro de sombras?. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado el 4 de noviembre del 2024 de <https://www.eumed.net/rev/cccss/06/amgg2.htm>
- George, N. (2000). Beneficial Use of Dramatics in the Classroom. *The New England Reading Association Journal*, 36, 6-10.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Paidós.
- Gutiérrez, R. (2005). Los estudios de casos como opción metodológica para investigar en Educación Artística. En Marín, R. (Ed.) *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales*. Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Jiménez-Domínguez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. *Investigación cualitativa en Salud. Revista Universidad de Guadalajara*, 17.
- Laferrière, G. y Motos, T. (2003). Palabras para la acción. Ñaque.
- Loaiza, Y. y Osorio, L. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en ciencias naturales con estudiantes de básica secundaria. *Diálogos sobre Educación*, 9(16), 1-24.
- López Valero, A. y Encabo, E. (2001). El desarrollo de habilidades lingüísticas. Una perspectiva crítica. Grupo Editorial Universitario
- Martín, M. y López, V. (2007). Teatro de sombras en Educación Infantil: un proyecto para el festival de navidad. Retos y nuevas tendencias para la Educación Física, Deportes y Recreación, 12, 45-50.  
<https://bit.ly/4eXAqt>
- Martínez, A. (2020). Habilidades lingüísticas en prácticas lectoras interculturales. *Porta Linguarum*, 34, 107-123.
- Núñez, L. y Navarro, M. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos.

- Teoría de la educación, 19, 225-252.
- Palacios, A., Muñoz, M. y Lerner, D. (1990). Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica. *Aique*.
- Pallarés, C., López, V. y Bermejo, A. (2014). Teatro de sombras, diseño y puesta en práctica de una unidad didáctica en educación infantil. *La Peonza*, 9, 63-71.
- Pérez, A., Casado, O., Heras, C., Casanova, P., Herrán, I. y Feito, J. (2010). A la luz de la sombra. Una propuesta diferente en el marco del estilo actitudinal. Editorial CEP.
- Quiles Cabrera, M.<sup>a</sup> C. y Caire, M. P. (2013). “Sobre el texto y la competencia cultural en la Educación Superior: aproximación a un aula de ELE”. *Porta Linguarum*, 19, 199-218.
- Sánchez-Duque, C., Chacón-Gordillo, P. y Barros, F. (2024). Cuerpo dramatizado. Una estrategia socioeducativa para la igualdad de género en educación primaria. *EmásF*, 91, 45-60.
- Sanmartín, O. (16 de Mayo 2023). Los alumnos de 10 años de España van en lectura casi un curso escolar por detrás de los de Inglaterra, *El Mundo*.  
<https://www.elmundo.es/espana/2023/05/16/6461ed1e4d4d83b4f8b458d.html>
- Sarto, M. (1986). Animación a la lectura. S.M. Editores.
- Serrera, J. (1997). Goya, los caprichos y el teatro de sombras chinescas. En *Caprichos de Francisco Goya: una aproximación y tres estudios*. Calcografía Nacional, Fundació Caixa de Catalunya, Fundación El Monte.
- Smith, F. (1983). Comprensión de la lectura. Trillas.
- Steinberg, P. (1998). Theatre for conflict resolution: in the classroom and beyond. Heinemann.
- Tasset, J. (1980). Teoría y práctica de la psicomotricidad. Paidós.
- Valles, M. S. (2015). La teoría fundamentada (grounded theory) y el análisis cualitativo asistido por ordenador. En M. García Ferrando, F. Alvira, L. E. Alonso, & M. Escobar (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 617-640). Madrid: Alianza Editorial.
- Vélez, C. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(2), 2-39.
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.