

Corporizar la escritura. Pedagogía teatral y educación imaginativa en la formación de educadores infantiles

Embodying writing. Theatrical Pedagogy and Imaginative Education in early childhood teacher training

Junell Lorena Araujo Escobar[✉] | Dra. Carmen Gloria Sánchez-Duque[✉]

Ángela Barrera-García[✉]

Universidad del Norte, Colombia | Universidad Finis Terrae, Chile |
Universidad de Granada, España

RESUMEN

La presente investigación analiza el impacto del juego dramático fundamentado en la educación imaginativa sobre el rediseño de planificaciones curriculares para la alfabetización inicial. Mediante una metodología cualitativa de investigación-acción, estudiantes de Educación Infantil participaron en un taller vivencial diseñado para cuestionar y superar los enfoques tradicionales de enseñanza. El análisis documental de las propuestas curriculares elaboradas evidenció una ruptura crítica de las inercias técnico-conductistas e instrumentales detectadas en el hito diagnóstico preliminar. Los resultados confirman una evolución metodológica hacia diseños curriculares de carácter artístico, experiencial y creativo, favorecida por el desarrollo de la comprensión somática. Se concluye que la integración del juego dramático y

Contacto:
jlorena1708@hotmail.com
csanchezd@uft.edu
barrerag@ugr.es

la educación imaginativa permite corporizar el aprendizaje de la lengua escrita al articular emoción, imaginación y experiencia lúdica. Esta hibridación pedagógica constituye una alternativa sólida para transformar la enseñanza mecánica de la alfabetización en una experiencia significativa, participativa y profundamente vinculada con el desarrollo integral de los estudiantes.

Palabras clave: juego dramático, educación imaginativa, lengua escrita, formación docente, pedagogía teatral

ABSTRACT

This research analyzes the impact of dramatic play, grounded in Imaginative Education, on the redesign of curricular planning for initial literacy. Through a qualitative action-research methodology, early childhood education students participated in an experiential workshop to overcome traditional teaching approaches. Document analysis of the curricular proposals evidenced a critical break from the technical-behavioral and instrumental inertias detected in the preliminary diagnostic milestone. The results confirm a methodological evolution toward artistic and experiential curricular designs, driven by somatic understanding. It is concluded that scenic hybridization allows for the embodiment of written language by linking emotion, play, and imagination, thereby constituting a robust alternative that transforms mechanical instruction into a meaningful experience.

Keywords: dramatic play, imaginative education, written language, teacher training, theatrical pedagogy

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de adquisición y construcción de la lengua escrita en la primera infancia constituye uno de los pilares fundamentales de la escolarización inicial. No obstante, la evidencia empírica reciente en el contexto latinoamericano (UNESCO, 2025) revela la persistencia de tensiones didácticas complejas en las aulas. Tradicionalmente, la alfabetización inicial se ha abordado desde modelos de orientación mecanicista y conductista que priorizan la codificación fonológica, la segmentación silábica aislada y el desarrollo de destrezas grafomotoras descontextualizadas (Ferreiro, 2005; Teberosky y Tolchinsky, 1992). Si

bien estas perspectivas técnicas buscan asegurar el dominio temprano del código alfabético, diversos estudios advierten que este enfoque tiene a relegar la dimensión semántica y comunicativa del lenguaje, debilitando el vínculo afectivo de los niños y niñas con el aprendizaje de la lectura y la escritura (Sánchez Rodríguez y Santolària Òrrios, 2020; Santamarina Sancho y Núñez Delgado, 2021).

Ante esta visión fragmentada de la alfabetización, se plantea la necesidad de explorar alternativas metodológicas que devuelvan el sentido sociocultural y vivencial a las prácticas de lectura y escritura, especialmente en los procesos de formación docente. Desde la perspectiva de Eisner (2002), la cognición humana no se reduce a la manipulación de símbolos abstractos, sino que se expande a través de múltiples formas de representación en las que los sentidos juegan un papel crucial en la conceptualización del mundo. En este escenario, la convergencia entre la pedagogía teatral (Laferrière, 1999) y el enfoque de la educación imaginativa (EI), desarrollado por Kieran Egan (2005), emerge como una línea de innovación con un alto potencial formativo (Judson, 2023). Como ha señalado Sánchez (2017), el empleo estratégico de las artes escénicas en la formación de futuros educadores favorece la dinamización de las secuencias didácticas y transforma la experiencia educativa en una vivencia estética capaz de promover el pensamiento crítico y la construcción de la identidad profesional.

La literatura especializada reconoce el juego dramático infantil como un espacio de mediación semiótica de primer orden (Slade, 1974; Cañas, 2008). Cuando los párvulos se involucran en dinámicas corporizadas y roles ficcionales, el lenguaje deja de percibirse como un sistema abstracto de grafías externas y pasa a constituirse en una necesidad interna del propio juego. De este modo, la incorporación del componente escénico en la Educación Infantil promueve la comprensión somática, una etapa del desarrollo cognitivo en la que el cuerpo, los sentidos y las herramientas de la imaginación operan de manera integrada para estructurar el pensamiento (Egan, 2005).

Sin embargo, la implementación efectiva de estas metodologías activas está indisolublemente vinculada a los procesos de Formación Inicial Docente (FID). Los programas universitarios de pedagogía enfrentan el desafío de preparar a las futuras educadoras para transitar desde la mera ejecución de propuestas prediseñadas en manuales hacia el rediseño curricular contextualizado. En esta línea, Taborda (2025) subraya la importancia de fortalecer el perfil creativo y las competencias artísticas en las aulas universitarias, asegurando que los docentes en formación experimenten de primera mano los lenguajes que posteriormente integrarán en sus prácticas pedagógicas en los centros escolares.

En este contexto, el presente estudio analiza de qué manera las estudiantes de formación inicial de la Universidad del Norte de Barranquilla (Colombia) transforman y rediseñan sus prácticas de planificación curricular para la enseñanza de la lengua escrita.

Para ello, se examina una experiencia de aula situada en la asignatura de *Juego, Lúdica y Educación*. En este espacio formativo, la maestra titular diseñó e implementó un taller vivencial basado en la pedagogía teatral y la educación imaginativa. La investigación rastrea el cambio pedagógico de las alumnas a partir de un ejercicio inicial centrado en la enseñanza tradicional de las vocales, el cual develó una marcada estructura conductista, contrastándolo con el rediseño reflexivo y estético que realizaron las participantes al finalizar la intervención.

2. OBJETIVOS

Para guiar este estudio cualitativo de investigación-acción, centrado en la práctica de planificación curricular, se formularon los siguientes objetivos:

2.1. Objetivo general

Analizar el proceso de rediseño de las planificaciones curriculares para la enseñanza de la lengua escrita en estudiantes de formación

inicial, a partir de su participación en un taller vivencial basado en la pedagogía teatral y la educación imaginativa.

2.2. Objetivos específicos

1. Identificar las estructuras técnico-didácticas y del enfoque conductista en los diseños curriculares iniciales elaborados por las estudiantes antes de la intervención pedagógica.
2. Evaluar las transformaciones y mejoras metodológicas emergentes en las planificaciones revisadas por las futuras educadoras a la luz de las herramientas de la comprensión somática y el juego dramático experimentados.

3. MARCO TEÓRICO

El aprendizaje de la lengua escrita en la primera infancia ha sido históricamente reducido en las aulas de Educación Inicial a una adquisición mecánica de destrezas grafomotoras y habilidades de decodificación fonética elemental. Autores como Jiménez (2018) y Pucha-Quinchuela (2024) han aportado evidencia empírica de que esta perspectiva instrumental tiende a privilegiar la reproducción de convenciones adultas y la enseñanza temprana del código escrito, relegando los procesos de comprensión y construcción de significado por parte de los niños y niñas.

Frente a este reduccionismo, el enfoque psicogenético de Ferreiro y Teberosky (2023) sostiene que el sujeto no aprende a escribir por mera copia, sino que construye activamente un sistema de representación del lenguaje. Mediante este proceso cognitivo complejo, el niño y la niña formulan, prueban y reformulan hipótesis sobre el funcionamiento del código alfabético, transitando progresivamente por los niveles presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético (Ferreiro, 2005).

A pesar de la solidez de esta base constructivista, la persistencia de métodos tradicionales desvinculados de la significación contextual

genera lo que Santamarina Sancho y Núñez Delgado (2021) describen como una ruptura afectiva con el objeto de conocimiento, privando al lenguaje de su sentido sociocultural. Para mitigar esta fragmentación, resulta imprescindible articular la didáctica de la lengua escrita con el aprendizaje experiencial.

Desde esta perspectiva, el conocimiento se genera mediante la transformación de la experiencia en un ciclo dinámico que integra la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Este modelo promueve un aprendizaje situado en el que la acción y la reflexión interactúan de manera dialéctica (Villán Rodríguez et al., 2026). En el ámbito de la formación docente, este enfoque conecta la teoría con la práctica, promoviendo la implicación del estudiante en la resolución de problemas reales (Camacho Castro et al., 2026), fortaleciendo su autonomía y estimulando su capacidad de transferir los aprendizajes a nuevas situaciones didácticas.

3.1. Herramientas cognitivas y comprensión somática en la educación imaginativa

La propuesta de este estudio se fundamenta en la educación imaginativa (EI), un enfoque que sostiene que la enseñanza debe articularse con las formas mediante las cuales los seres humanos han dado sentido al mundo a lo largo de la historia. En el ámbito de la Educación Inicial, este planteamiento resulta particularmente potente, ya que concibe la imaginación como un músculo intelectual fundamental y como uno de los principales motores del aprendizaje (Egan, 1998). En lugar de presentar los contenidos de manera abstracta y descontextualizada, la EI busca conectar emocionalmente al estudiante mediante el uso de herramientas cognitivas específicas que favorecen la construcción de significado. Entre ellas destaca la comprensión somática, entendida como una forma de conocimiento que vincula estrechamente el pensamiento con la experiencia corporal y sensorial, permitiendo

captar significados a través del ritmo y el gesto antes de que el lenguaje formal tome el control (Egan, 1998).

En este sentido, dentro del proceso de adquisición de la lengua escrita, la dimensión somática alcanza vital importancia, pues se vincula con el conocimiento que el niño y la niña construyen a través de sus sentidos y de su cuerpo en movimiento. Coincidiendo con Hannaford (2023), creemos que el cuerpo es el primer órgano de aprendizaje; por tanto, el acercamiento al código alfabético debe ser una actividad ligada al movimiento. En esta línea, la EI recupera esta premisa al sugerir que, antes de dominar el trazo fino, el niño y la niña deben vivir la experiencia del lenguaje a través del ritmo, el gesto y la expresión corporal, evitando así que el conocimiento se convierta en una información inerte que se olvida fácilmente.

Posteriormente, la educación imaginativa introduce la comprensión mítica, característica de los niños y niñas que han desarrollado el lenguaje oral, pero que aún no dominan la lectura y escritura convencional. En esta etapa, la construcción de significado se apoya en las oposiciones binarias (bueno/malo, seguridad/peligro, alegría/tristeza) que les permiten organizar, interpretar y otorgar sentido a la realidad que los rodea.

Al integrar estas dualidades en la enseñanza de la lengua escrita, el docente logra dotar los contenidos de una carga emocional significativa. La escritura deja de ser una letra aislada y pasa a formar parte de una narrativa o un conflicto que el niño y la niña desean comprender y resolver, transitando hacia una pedagogía en la que los infantes son reconocidos como *perfinkers*, es decir, sujetos que perciben, sienten y piensan de manera integrada. Bajo esta premisa, se garantiza que el proceso de adquisición del código alfabético sea significativo. Utilizando la metáfora, el ritmo y el juego, se crean puentes entre el mundo interior de los niños y las niñas, y las convenciones propias del lenguaje escrito, de modo que se transforma la instrucción técnica en una experiencia de descubrimiento y placer estético.

3.2. El juego dramático como espacio de libertad y aprendizaje

El juego dramático en la educación favorece la exploración del “yo” en relación con el entorno, permitiendo el desarrollo integrado de capacidades como hablar, escuchar, leer y escribir, de manera simultánea y orgánica. En tales escenarios, la grafía deja de ser un trazo inerte para convertirse en una extensión de la acción, mediante la cual el niño y la niña habitan el lenguaje y le otorgan significado en situaciones concretas (Pavis, 1984).

Según Tejerina (1994), la dramatización es un recurso muy valioso para el aprendizaje lingüístico, ya que sitúa al niño y la niña en un contexto comunicativo real y motivador, además de ser intrínsecamente colaborativo; los motiva a negociar significados con sus pares para sostener la ficción, lo que refuerza la función social de la escritura como herramienta de registro y comunicación (Rivero García, 2013).

Al respecto, Slade (1974) señala que la expresión dramática responde a una necesidad vital de la infancia, pues permite a niños y niñas ensayar la vida mediante la representación de diferentes personajes y roles sociales, como un escritor, un médico, un verdulero. Al asumir estos roles, emergen de manera natural situaciones que demandan el uso de la escritura para redactar cartas, elaborar recetas o confeccionar listas de compras, entre otras acciones, surgiendo una función social y comunicativa que convierte al infante en un artista co-constructor de su propio conocimiento alfabético, eliminando la artificialidad de aquellas rutas mecánicas para aprender a leer y escribir.

Un aporte vanguardista en esta línea es el concepto de *cuerpo dramatizado* (Sánchez-Duque et al., 2024), según el cual el aprendizaje surge a través de una comunicación corporizada y afectiva. Mediante el uso del gesto y la acción dramática, se da sentido al signo escrito, garantizando que el descubrimiento de la lengua escrita sea una experiencia estética, emocionante y, sobre todo, significativa para el desarrollo integral de la primera infancia.

3.3. De la técnica a la pedagogía de la imaginación y la vivencia

La literatura especializada evidencia una tensión constante en el profesorado de Educación Inicial. Aunque existe un amplio consenso respecto de la centralidad del juego, la presión por alcanzar los resultados estandarizados y la carencia de herramientas operativas empujan a retornar a modelos tradicionales basados en el control y la repetición (Aguirre Bardales, 2024). Esta situación genera prácticas de enseñanza mecanizadas, en las que los recursos impresos prevalecen sobre la experiencia. Para superar esta brecha, es imperativo transitar hacia una formación docente de carácter vivencial, como la que propone la pedagogía teatral, la cual exige que el educador experimente personalmente las posibilidades expresivas y pedagógicas del juego dramático (García-Huidobro, 2018; Motos, 2020; Sánchez, 2017). Esta inmersión es indispensable, pues nadie puede mediar un proceso corporizado en la infancia sin habitar previamente su capacidad expresiva, redescubriéndose como sujeto de juego para comprender cómo la emoción y la imaginación contribuyen a la construcción del conocimiento.

Desde esta misma perspectiva, la educación imaginativa realiza aportes relevantes para la formación profesional, al proponer que los docentes aprendan a identificar y utilizar herramientas cognitivas como narraciones e imágenes mentales, metáforas, oposiciones binarias, rimas, entre otras, para planificar experiencias de aprendizaje emocionalmente significativas (Egan, 1989).

Una formación docente coherente con este enfoque implica que el maestro deje de ser un instructor de grafías para convertirse en un mediador y facilitador de experiencias dramáticas. Al respecto, Rivero García (2013) enfatiza que el docente debe actuar como un observador participante que interviene en el juego para introducir desafíos lingüísticos que inviten a los niños y las niñas a escribir por necesidad comunicativa.

Esta concepción formativa trasciende la capacitación técnica convencional, al proponer un modelo de acompañamiento y co-construcción en sintonía con la noción de docentes como artistas

co-constructores (Judson, 2023). Desde esta perspectiva, el docente reestructura sus planificaciones de lenguaje integrando el juego dramático y la EI a partir de experiencias vividas, reflexionadas y recreadas en su propia práctica pedagógica. Al corporizar la planificación, el profesorado adquiere la seguridad necesaria para abandonar las estructuras técnico-conductistas, transitando hacia una pedagogía de la imaginación en la que la lengua escrita se constituye como un acto de libertad y creación estética.

4. METODOLOGÍA

El estudio adopta un enfoque cualitativo mediante un diseño de investigación-acción, configurándose como una estrategia sistemática orientada a la transformación de la práctica educativa y a la articulación directa entre teoría y práctica en la formación inicial docente (Ortega Díaz y Paternina Correa, 2026; Romera-Iruela, 2011). En este escenario, la investigación-acción opera como el eje de convergencia metodológica que integra los lenguajes de la pedagogía teatral a través del juego dramático como dispositivo de inmersión y exploración corporal (Laferrière, 1999), y las herramientas de conocimiento propuestas por la educación imaginativa. Este diseño trasciende lo declarativo al operacionalizar un proceso dinámico destinado a sustituir estructuras curriculares tradicionales por modelos de alfabetización temprana basados en el aprendizaje experiencial (Caldera de Briceño, 2008).

4.1. Participantes y contexto

La investigación se llevó a cabo en el marco de la asignatura de *Juego, Lúdica y Educación* del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad del Norte, de Barranquilla, Colombia. Participaron 14 estudiantes en formación, quienes asumieron un doble rol, como sujetos de aprendizaje viviendo la experiencia teatral, y como diseñadores pedagógicos rediseñando sus planificaciones.

4.2. Diseño de la intervención e implementación de la investigación-acción

El proceso de investigación-acción pedagógica se operacionalizó mediante una intervención reflexiva estructurada en tres sesiones vivenciales de tres horas cada una, dirigidas por la docente investigadora en el marco de la asignatura y la universidad antes mencionadas. Esta secuencia lúdico-estética funcionó como el plan de acción destinado a transformar de manera situada las competencias de diseño curricular de las futuras educadoras. De acuerdo con los principios de co-construcción artística y mediación estética (Judson, 2023; Laferrière, 1999), la intervención se desplegó de manera cronológica en las siguientes sesiones:

- Sesión 1: *Diagnóstico curricular*. En esta sesión inicial, y sin haber profundizado aún en los marcos de la pedagogía teatral ni de la educación imaginativa, las estudiantes conforman 5 grupos de trabajo (4 grupos de 3 estudiantes y 1 grupo de 2 estudiantes), con el fin de diseñar una planificación sobre la enseñanza de las vocales a partir de sus nociones previas sobre la teoría lúdica. Las estudiantes tendieron a reproducir, de manera espontánea, modelos tradicionales y de corte conductista arraigados en sus propias biografías escolares de la infancia. Posteriormente, la maestra investigadora guio ejercicios de corporización y testeo de dichos diseños, con el fin de vivenciar físicamente sus propias propuestas. Al concluir la sesión, las participantes experimentaron una desestabilización reflexiva al constatar que sus planificaciones carecían de un componente lúdico genuino, resultando confusas, mecánicas y con escaso potencial para promover una aproximación motivadora a la lengua escrita en la primera infancia.
- Sesión 2: *Transposición didáctica de la pedagogía teatral*. Tras el quiebre reflexivo de la primera sesión, se introdujeron formalmente los fundamentos teóricos de la pedagogía teatral.

Las estudiantes iniciaron la modificación de sus planificaciones iniciales, incorporando la estructura propia de una sesión dramática (Cañas, 2008; García-Huidobro, 2018; Holovatuck y Astrosky, 2009). Se les instruyó en la articulación secuencial de los componentes de la expresión dramática: *ejercicios preliminares, de sensibilización, expresión vocal, expresión corporal y dramatización*. Asimismo, se incorporaron los *nexos pedagógicos*, entendidos como interrogantes e intervenciones estratégicas de la mediación docente, para asegurar la transición fluida entre actividades y promover una reflexión constante sobre la experiencia de aprendizaje. A la luz de esta matriz escénica, las estudiantes reformularon sustancialmente sus didácticas sobre el código alfabético.

- Sesión 3: *Aula simulada, co-construcción colectiva y plenario evaluativo*. En la sesión de cierre, con los rediseños curriculares finalizados, el espacio universitario se transformó en un laboratorio de simulación pedagógica. De manera aleatoria, cada grupo asumió la responsabilidad de conducir uno de los componentes de la estructura dramática previamente planificada —ejercicios preliminares, sensibilización, expresión corporal, expresión vocal o dramatización—, mientras el resto de las participantes adoptaba el rol de comunidad de aprendizaje. Al concluir las simulaciones, se llevó a cabo un plenario de diálogo y construcción colectiva oral. En este espacio final de la investigación-acción, se realizó un análisis crítico intergrupal en el que cada equipo evaluó de manera cruzada las propuestas de sus pares, asumiendo sugerencias de mejora y consolidando una comprensión encarnada y relacional sobre cómo la emoción y el juego dramático configuran el acceso al conocimiento lingüístico.

4.3. Unidades documentales y procedimiento de análisis de la información

En consonancia con el diseño de investigación-acción, el análisis de los datos se concentró de forma exclusiva en las producciones curriculares de las estudiantes en formación. El conjunto de unidades documentales estuvo constituido por un diseño de 10 planificaciones didácticas enfocadas en la enseñanza de las vocales: a) 5 planificaciones basales o diagnósticas construidas colectivamente en la Sesión 1, las cuales reflejaron las intuiciones técnico-conductistas de las participantes; y b) 5 planificaciones diseñadas y consolidadas en la Sesión 3 tras la intervención de la maestra investigadora.

Los datos textuales de estas planificaciones fueron procesados mediante el método de comparación constante y los procedimientos de codificación inductiva de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), siguiendo los pasos analíticos que se describen a continuación.

1. Codificación abierta y examen comparativo. En esta etapa emergieron los primeros códigos conceptuales al identificar descriptores analíticos recurrentes en las planificaciones, aislando aquellos que denotaban un enfoque reduccionista y mecánico del trazo frente a los que manifestaban una inmersión somática y ficcional.
2. Codificación axial y emergencia de categorías. Los códigos abiertos fueron reagrupados de manera relacional. A través de este proceso emergieron las dos macrocategorías centrales del estudio: *La persistencia del modelo técnico-conductista intuitivo* y *La transición hacia la práctica artística y la educación imaginativa*. Este eje analítico permitió explicar cómo la incorporación de la estructura formal de la sesión dramática reconfiguró sus formas de planificar la enseñanza de la lengua escrita, desplazándolas desde enfoques centrados en la instrucción mecánica hacia propuestas de carácter experiencial, creativo y significativo.

3. Criterios de validez interpretativa y rigor. La credibilidad del proceso se garantiza mediante dos mecanismos de control de sesgo: a) la triangulación metodológica que contrasta el estado inicial y final de los documentos (planificaciones) bajo el registro de la observación participante de la maestra investigadora; y b) el principio cualitativo de auditabilidad, que asegura que cada categoría emergente se sustente directamente en extractos textuales brutos de las planificaciones elaboradas por las estudiantes.

4.4. Consideraciones éticas

La investigación se rigió a los principios de confidencialidad y respeto. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado mediante el cual autorizaron el uso pedagógico y científico de la información generada durante el proceso, así como el registro fotográfico. Asimismo, se garantizó la protección de la identidad de las participantes mediante la anonimización de los datos y el uso de pseudónimos en la presentación y análisis de los resultados.

5. RESULTADOS

El análisis cualitativo comparativo de las unidades documentales permitió identificar el desplazamiento didáctico y cognitivo de las 14 maestras en formación inicial. A continuación, se presentan las evidencias empíricas distribuidas de acuerdo con las dos macrocategorías emergentes.

5.1. Persistencia del modelo técnico-conductista intuitivo

En la Sesión 1, antes de recibir la mediación pedagógico-teatral, los diseños elaborados de manera intuitiva por las estudiantes evidenciaron una marcada reproducción de modelos tradicionales de alfabetización inicial. La estructura de estas planificaciones sitúa

las actividades lúdicas o el uso de recursos llamativos en la periferia de la sesión, como distractores o motivadores iniciales, mientras que el núcleo conceptual replica la mecanización del trazo guía y el aislamiento del código escrito.

En la planificación basal titulada *Exploradores de vocales*, se constata la fragmentación instrumental de la vocal en estaciones de trabajo repetitivas:

Durante el desarrollo de la clase se organizarán tres estaciones de trabajo [...]. En la estación de trazo, los estudiantes trazarán la letra “A/a” utilizando pintura azul y sus dedos, favoreciendo el aprendizaje del trazo de la letra “A/a”, a través de la experiencia sensorial. [...] En la primera estación de reconocimiento, los estudiantes formarán la letra “A/a” utilizando pompones o botones, ubicándolos sobre el contorno de la vocal para reconocer visualmente su forma. (Planificación basal, Grupo 2)

Esta misma tendencia a supeditar el movimiento o el juego a un artefacto pasivo que deriva inmediatamente en ejercicios de lápiz y papel impreso se observa en la propuesta inicial *Aprendiendo las vocales jugando*:

Para iniciar la clase, se presentará a los estudiantes una “caja mágica de las vocales” [...]. Posteriormente, se sacarán de manera progresiva las vocales (A, E, I, O, U) en tamaño grande [...]. Se entregan hojas con vocales grandes. Los niños dibujan o reciben imágenes relacionadas con cada vocal, las recortan y las pegan en el lugar correspondiente. (Planificación basal, Grupo 5)

Los datos textuales brutos revelan que, de manera inicial, las estudiantes equiparan el concepto de “lúdica” con la estimulación motriz (pegar, rellenar, pintar contornos). La grafía de la vocal continúa operando como un objeto plano y abstracto, desprovisto de una intencionalidad comunicativa o de un anclaje narrativo vivencial.

Figura 1.
Corporización y uso de los sentidos



Nota: Elaboración propia.

5.2. Transición hacia una práctica artística y la educación imaginativa

Las unidades documentales producidas en la Sesión 3, tras la intervención reflexiva, evidenciaron una reconfiguración estructural de los diseños curriculares. Las estudiantes sustituyeron progresivamente los esquemas centrados en la repetición y la ejercitación mecánica por propuestas basadas en la ficcionalización y la corporización somática de los fonemas, aplicando formalmente los componentes de la sesión dramática.

En el rediseño curricular titulado *Sensibilización uso de los sentidos*, la enseñanza del código alfabético abandona la bidimensionalidad del papel para convertirse en un detonante dramático dentro de un contexto de ficción:

La iniciación consta de explicar el desastre natural de la “erupción”, y se situará un contexto donde los niños se encuentran en Hawái, donde jugaremos a no dejar caer la lava [...]. Del volcán va a salir algo muy misterioso, es la lava derretida y cada vez que erupciona suena “O”. (Planificación rediseñada, Grupo 1)

Asimismo, la incorporación explícita de la estructura dramática secuencial se evidencia en la unidad documental *Así se ríe la A*, en la cual el fonema /a/ es explorado desde la expresión vocal y corporal antes de transitar a una clasificación significativa de imágenes:

Para que los niños practiquen la correcta pronunciación del fonema /a/, se recurre a estrategias como imitar sonidos exageradamente, como cuando vamos al doctor y nos revisa la garganta o como un león que ruge para decir AAAAA. (Planificación rediseñada, Grupo 4)

Por último, la planificación *Yoga con el cuerpo* demuestra la emergencia de los “nexos pedagógicos” y la validación del cuerpo de las estudiantes como el principal territorio productor de sentido lingüístico:

Cierre: Hoy no solo aprendimos vocales... hoy descubrimos que nuestro cuerpo también puede hablar. Cada movimiento, cada sonido que hicimos, fue una forma de expresarnos... porque las vocales viven en nosotros, en nuestra voz, en nuestra respiración, en lo que sentimos. (Planificación rediseñada, Grupo 3)

6. DISCUSIÓN

La interpretación de los hallazgos permite argumentar que la implementación de la pedagogía teatral en la formación docente inicial dinamiza la seguridad cognitiva de las futuras educadoras, aunque este tránsito no está exento de tensiones normativas y resistencias institucionales. Los resultados iniciales revelaron una arraigada persistencia de métodos tradicionales en los que la enseñanza de la lengua escrita se reduce a ejercicios de motricidad

fin y decodificación. Esta enseñanza técnica, como se observó en las planificaciones basales, coincide con lo que advierten Santamarina Sancho y Núñez Delgado (2021), en cuanto que puede generar procesos de desvinculación afectiva con el aprendizaje y reducir las posibilidades de participación activa de la infancia. En contraste, la transición cualitativa observada hacia las nuevas propuestas documentales aporta indicios de que el juego dramático propicia lo que Egan (2005) denomina *comprensión somática*.

El verdadero desafío de la investigación-acción radicó en la desestabilización de las biografías escolares del profesorado en formación. Este hallazgo dialoga directamente con las advertencias de Pucha-Quinchuela (2024), sobre cómo la inercia del “reduccionismo mecánico” en la alfabetización temprana (Jiménez, 2018) opera como un marco seguro, pero limitante, para las docentes, quienes tienden a refugiarse en el aislamiento instrumental de la grafía y el control del trazo impreso ante la incertidumbre que suscita la libertad del juego dramático en el aula.

Al analizar estos hallazgos, se sostiene que la corporización del aprendizaje favorece que el código alfabético decline su estatus de objeto externo y ajeno para configurarse como una experiencia interna. Mientras que el método tradicional tiende a fragmentar el conocimiento, la pedagogía teatral exhibe propiedades de integración disciplinar. Como sostiene Sánchez-Duque (2025), el arte escénico funciona como una experiencia que permite debatir y reconstruir la realidad; en este caso, la realidad de la lengua escrita. La discusión se centra en que no basta con que el niño o la niña visualice la grafía, sino en que pueda habitarla con su cuerpo y sus emociones, transitando desde el cuerpo biológico al cuerpo que significa (Cañas, 2008).

No obstante, la consolidación de este tránsito encuentra una importante limitación contextual en el peso de la biografía escolar de las propias participantes, cuya matriz cognitiva tiende a retornar de manera automática a esquemas conductistas ante las exigencias del diseño curricular.

Entre los puntos más críticos para la discusión se halla la transformación del perfil docente, un proceso que emergió de manera gradual y que enfrentó resistencias asociadas al temor a la exposición corporal y a la pérdida de control del aula. El paso de planificaciones rígidas a diseños curriculares creativos apoya el postulado de Laferrière (1999) sobre la necesidad de amalgamar las cualidades del artista y del pedagogo. Los resultados sugieren que, al vivenciar las sesiones, las estudiantes desarrollaron las bases de una postura reflexiva frente a la práctica educativa. Esta capacidad de rediseño curricular bajo el prisma de la expresión dramática responde a lo que Miranda-Calderón (2020) identifica como un abordaje expresivo-concientizador.

Al contrastar las planificaciones bajo la mirada de la Teoría Fundamentada, se evidencia que el juego dramático actuó como un catalizador que permitió transitar de la repetición de modelos a la creación de escenarios lúdicos originales. Sin embargo, esta innovación requirió una negociación constante por parte de las estudiantes para destrabar la rigidez del formato institucional universitario y recuperar su propia capacidad de asombro y de juego.

Junto con ello, los datos analizados sugieren que, dentro del marco de la ficción teatral, el juego dramático ofrece alternativas metodológicas con un alto potencial de significación frente a la instrucción directa tradicional, dado que la escritura surge como una necesidad orgánica del juego y no como una imposición exclusivamente escolar. Este fenómeno se alinea con la teoría de la educación imaginativa, según la cual las herramientas cognitivas como el conflicto, el ritmo y la metáfora operan como motores del descubrimiento y apropiación del código escrito.

Al contrastar estos hallazgos con las etapas de la psicogénesis de la lengua escrita propuestas por Ferreiro (2005), se observa que el juego dramático no solo respeta sino que también potencia los niveles de construcción de conocimiento del niño y la niña. Sin embargo, se debe reconocer una tensión metodológica implícita: la dificultad de las futuras docentes para equilibrar la libertad del caos

lúdico-narrativo con la sistematicidad que requiere la apropiación progresiva del código.

Cuando este equilibrio se logra, el párvulo deja de ser evaluado exclusivamente por la precisión del trazo y pasa a ser reconocido por su intención comunicativa dentro de un contexto de ficción, lo que disminuye la inhibición frente al error y fortalece la confianza para experimentar con la lengua escrita. Esto refuerza la idea de que la escritura es un proceso de pensamiento —tal como proponen Tovar et al. (2005)— en el que debe existir un encantamiento del código escrito a través de la narrativa y el movimiento, garantizando un vínculo afectivo duradero con la lengua escrita y transformando una tarea tradicionalmente mecanizada en un acto de afirmación de la identidad, la creatividad y la expresión infantil.

7. CONCLUSIONES

Se concluye que el taller vivencial basado en la pedagogía teatral y la educación imaginativa funcionó como un dispositivo de ruptura frente a los modelos técnico-conductistas arraigados en la formación docente inicial. Esta articulación metodológica ofreció a las futuras educadoras herramientas críticas para reconfigurar sus diseños curriculares, desplazando la alfabetización inicial desde una lógica de instrucción mecánica hacia una experiencia relacional, significativa y centrada en la construcción de sentido.

Respecto del diagnóstico de las propuestas iniciales, se observa que aún persiste una tensión dialéctica en el quehacer pedagógico. A pesar de que las estudiantes reconocen teóricamente las etapas del desarrollo de la escritura, en sus diseños previos a la intervención emergen de manera automática sesgos del método tradicional. Sin embargo, el estudio de este hito inicial revela que la investigación-acción en el aula actúa como un catalizador de cambio, permitiendo aislar estas estructuras de corte conductista para que las futuras educadoras reflexionen críticamente sobre su práctica, lo que contribuye

a desarticular la rigideces metodológicas heredadas (Ferreiro, 2005; Santamarina Sancho y Núñez Delgado, 2021).

En cuanto a la evaluación de las transformaciones metodológicas observadas, los resultados demuestran que las herramientas asociadas a la comprensión somática y el juego dramático contribuyen a disminuir los niveles de ansiedad vinculados al aprendizaje formal. A través del taller vivencial, la observación recíproca, las clases simuladas y el intercambio de roles, las estudiantes de Educación Infantil demostraron una alta capacidad para flexibilizar sus propuestas curriculares, transitando hacia actividades que privilegian la experiencia del cuerpo, los sentidos y la afectividad. Este enfoque permitió situar el cuerpo al mismo nivel que la cognición en el proceso de aprendizaje, favoreciendo que el descubrimiento del código ocurriera mediante múltiples canales sensoriales (Eisner, 2002).

La escritura, al constituir una de las formas más abstractas de expresión en la escuela, desactiva su naturaleza monótona cuando el diseño didáctico se dota de humor, conflicto y metáfora. A la luz de la literatura, estas herramientas cognitivas ocupan un lugar central en la educación imaginativa (Egan, 2005; Judson, 2023) y constituyen componentes estructurales claves de la sesión de expresión dramática (García-Huidobro, 2018). Su incorporación permite mediar el acceso al código alfabético mediante la tensión dramática y la analogía corporal, anclando la memoria a largo plazo a través de la emocionalidad y transformando la imposición escolar en una necesidad narrativa con sentido, capaz de reconocer a la infancia como un sujeto activo, creativo y productor de significados (Tovar et al., 2005).

A pesar de los logros alcanzados, el estudio enfrentó limitaciones contextuales que deben ser consideradas en futuras aplicaciones. En primer lugar, la variable tiempo constituye una barrera crítica. La naturaleza de la propuesta exige una continuidad y una articulación secuencial entre las sesiones; no obstante, las múltiples responsabilidades administrativas y escolares de las participantes suelen interrumpir el ritmo necesario para que la experiencia artística alcance mayores niveles de profundidad.

En segundo lugar, se constató una resistencia cultural al cambio metodológico. Algunos sectores del sistema educativo continúan privilegiando el modelo tradicional debido a que este favorece una percepción de orden y disciplina en el aula, aunque ello implique limitar espacios de autonomía, exploración y creatividad en el proceso formativo de niños y niñas.

Asimismo, se reconoce como limitación la escasa producción investigativa cualitativa en el contexto local que vincule directamente el juego dramático con la alfabetización inicial desde el enfoque de la EI. Esta situación restringe las posibilidades de contraste teórico y empírico, dificultando la profundización y contextualización de los hallazgos en relación con investigaciones previas.

Respecto de las proyecciones del estudio, se considera que el juego dramático, entendido como medio de expresión y aprendizaje, posee un alto potencial de transferencia didáctica. Aunque la intervención fue diseñada para el área de lenguaje, los resultados sugieren que su estructura puede enriquecer el aprendizaje en diversas asignaturas, al posibilitar que los contenidos curriculares sean abordados mediante la corporización, la imaginación y la construcción narrativa.

Asimismo, se recomienda a las instituciones de Educación Superior fortalecer los espacios de práctica simulada y el acompañamiento en los procesos de diseño curricular. Es fundamental que los programas de formación docente generen espacios de reflexión basados en metodologías activas, a través de las cuales los futuros educadores puedan experimentar el valor del juego, la expresión artística y la creación colectiva antes de incorporarlos a sus prácticas pedagógicas.

Finalmente, para futuras investigaciones, se propone impulsar la creación de redes de colaboración entre universidades y centros de Educación Inicial para monitorear el impacto a largo plazo de estas estrategias escénicas, las cuales promueven el desarrollo de la identidad, la agencia y la seguridad de los niños y niñas como gestores de su propio mundo.

REFERENCIAS

- Aguirre Bardales, R. (2024). *Estrategias didácticas para la alfabetización temprana en educación inicial de Lima Norte* [Tesis de licenciatura, Universidad de Ciencias y Humanidades]. Repositorio Institucional UCH. <http://hdl.handle.net/20.500.12872/968>
- Caldera de Briceño, R. (2015). La investigación-acción como estrategia de transformación de la didáctica de la lengua escrita. *SOCIAL REVIEW. International Social Sciences Review Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 4(1), 31-39. <https://doi.org/10.37467/gka-revsocial.v4.797>
- Camacho Castro, L. B., Cordova Davila, G. D. C., Macas Dávila, N. del R., Rodríguez Cueva, M. B. y Moreno Cobos, P. A. (2026). El aprendizaje experiencial en el aula: Conectando la teoría con la práctica en la formación docente y su aplicación en contextos reales. *Arandu UTIC*, 13(1), 2072-2084. <https://doi.org/10.69639/arandu.v13i1.2028>
- Cañas, J. (2008). *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Octaedro.
- Egan, K. (1989). *Teaching as story telling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. University of Chicago Press.
- Egan, K. (1998). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. University of Chicago Press.
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. Jossey-Bass.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Ferreiro, E. (2005). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2023). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (21.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- García-Huidobro, V. (2018). *Pedagogía teatral: Metodología activa en el aula* (4.ª ed.). Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Jiménez, A. (2018). ¿De qué sirve leer y escribir? Transversalizar la lectura y la escritura en la escuela para apostar a la imaginación y a la creación. *Análisis*, 50(92), 55-72. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0092.03>
- Hannaford, C. (2023). *Aprender moviendo el cuerpo: No todo depende del cerebro*. PAX.
- Holovatuck, J. C. y Astrosky, D. (2009). *Manual de juegos y ejercicios teatrales: Hacia una pedagogía de lo teatral*. Atuel.
- Judson, G. (2023). *Walking Curriculum: Imaginative Environmental Education*. University of British Columbia Press.
- Laferrière, G. (1999). La pedagogía teatral, una herramienta para educar. *Educación Social*, (13), 53-63. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/144501>.
- Miranda-Calderón, L. A. (2020). Pedagogía teatral y exploración de la realidad: Un abordaje expresivo-concientizador en la formación de docentes. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.21>
- Motos, T. (2020). *Teatro en la educación*. Octaedro.
- Ortega Díaz, T. Y. y Paternina Correa, D. E. (2026). Las limitaciones en las metodologías tradicionales de la enseñanza en la educación infantil. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 3(1), 228-234. <https://doi.org/10.70625/rlce/451>
- Pavis, P. (1984). *Diccionario del teatro: Dramaturgia, estética, semiología*. Paidós.
- Rivero García, L. M. (2013). *La expresión dramática en Educación Infantil: Desarrollo de las capacidades comunicativas a través del juego dramático* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio Institucional UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1886>
- Romera-Iruela, M. J. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Revista Española de Desarrollo Profesional Docente*, 9(1), 24-38.
- Sánchez Duque, C. (2017). *Drama para el aprendizaje creativo: Pedagogía teatral en acción*. Ediciones Universidad Finis Terrae.

- Sánchez-Duque, C., Chacón-Gordillo, P. y Barros-Rodríguez, F. (2024). Cuerpo dramatizado. Una estrategia socioeducativa para la igualdad de género en educación primaria. *EmásF*, 91, 45-60.
- Sánchez-Duque, C. (2025). ANIMA. Las artes escénicas como experiencia y vivencia para debatir sobre problemas sociales en educación primaria. *Tercio Creciente*, 28, 243-262. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.28.9512>
- Sánchez Rodríguez, S. y Santolària Òrrios, A. (2020). Análisis de publicaciones sobre alfabetización inicial desde una perspectiva didáctica. *Tejuelo*, 32, 229-262. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.229>
- Santamarina Sancho, M. y Núñez Delgado, M. (2021). Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura: Aportaciones de un estudio de caso colectivo. *Lengua y Habla*, 25, 252-267.
- Pucha-Quinchuela, M. R. (2024). Importancia de la grafomotricidad en el desarrollo de la lecto-escritura en niños y niñas. *Polo del Conocimiento*, 9(1), 226-247. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i1.6375>
- Slade, P. (1974). *Child drama* (Revised ed.). Hodder and Stoughton.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2.ª ed.). Universidad de Antioquia.
- Taborda, A. (2025). *Fortalecimiento de competencias interculturales en futuros y futuras docentes de artes escénicas en Colombia* [Tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://www.aacademica.org/arnold/3>
- Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1992). Más allá de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 5-13.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas*. Siglo XXI.

- Tovar, R., Ortega, N., Camero, Y., Alezones, J., Frantzis, L. y García, Y. (2005). El arte de crear escribiendo: La producción textual en niños de la primera etapa de educación básica. *Educere*, 9(31), 589-598. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1984426&orden=66089&info=link>
- UNESCO. (2025). *Estrategia Regional Docente para América Latina y el Caribe*. Oficina Santiago.
- Villán Rodríguez, A., Aboud Jiménez, G. M. y Cortés-Vázquez, M. (2026). Estuletras: Innovación pedagógica para el desarrollo comunicativo y la alfabetización temprana en educación infantil. *Vivat Academia*, 159, 1-28. <https://doi.org/10.15178/va.2026.159.e1705>

Fecha de recepción: 30 de abril de 2026

Fecha de aceptación: 3 de junio de 2026

