



Del aula al escenario: experiencia de teatro pedagógico para potenciar la expresión oral

From the Classroom to the Stage: A Pedagogical Theatre Experience to Enhance Oral Expression

Armida Mariela Montenegro-Cevallos

Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Ibarra, Ibarra, Ecuador

ammontenegro@pucesi.edu.ec

 <https://orcid.org/0000-0002-5835-0172>

Britany Nahomi Farinango-Bucheli

Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Ibarra, Ibarra, Ecuador

bnfarinango@pucesi.edu.ec

Felipe Jostin Rueda-Pozo

Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Ibarra, Ibarra, Ecuador

fjrueda@pucesi.edu.ec

Matheo David Loza-Caicedo

Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Ibarra, Ibarra, Ecuador

mdloza@pucesi.edu.ec

Recepción: 07/06/2025 | Aceptación: 19/09/2025 | Publicación: 29/09/2025

Cómo citar (APA, séptima edición):

Montenegro-Cevallos, A., Farinango-Bucheli, B., Rueda-Pozo, F. & Loza-Caicedo, M. (2025).

Del aula al escenario: experiencia de teatro pedagógico para potenciar la expresión oral.

INNOVA Research Journal, 10(3), 77-103. <https://doi.org/10.33890/innova.v10.n3.2025.2813>

Resumen

Este artículo presenta la sistematización de una experiencia pedagógica desarrollada en la asignatura *Técnicas y Herramientas de Expresión Oral* de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra, con estudiantes de primer nivel de la carrera de Pedagogía. El eje de sistematización fue el teatro pedagógico como estrategia vivencial para potenciar la expresión oral mediante la adaptación colaborativa de *El Principito*. Se recuperaron y analizaron de manera crítica las etapas del proceso (lectura, casting, ensayos y puesta en escena) a partir de múltiples fuentes: bitácora docente, materiales producidos por los estudiantes, evidencias digitales y observación participante. El análisis se realizó mediante codificación temática y triangulación de fuentes, garantizando la credibilidad y confiabilidad a través de revisión entre pares, validación con los propios estudiantes y trazabilidad documental. Los resultados muestran avances significativos en la proyección y modulación de la voz, la integración entre lenguaje verbal y no verbal, el fortalecimiento de la autoeficacia comunicativa y la cohesión grupal. En la discusión se contrastan estos hallazgos con literatura reciente sobre aprendizaje vivencial y drama-based learning, precisando como aporte la formulación de un protocolo replicable de teatro pedagógico aplicable en la formación inicial docente. Se reconocen como limitaciones el carácter de caso único, la temporalidad acotada y la implicación de la docente investigadora; no obstante, los aprendizajes obtenidos resultan transferibles a contextos similares y abren líneas futuras de investigación comparativa y de diseños mixtos.

Palabras claves: teatro pedagógico, expresión oral, sistematización de experiencias, educación superior, metodología activa, formación docente.

JEL: I21, I23, A20, Z11

Abstract

This article presents the systematization of a pedagogical experience developed in the Oral Expression Techniques and Tools course at the Pontifical Catholic University of Ecuador, Ibarra Campus, with first-year Pedagogy students. The focus of the systematization was pedagogical theater as an experiential strategy to enhance oral expression through a collaborative adaptation of *The Little Prince*. The stages of the process (reading, casting, rehearsals, and staging) were recovered and critically analyzed from multiple sources: teaching logs, student-produced materials, digital evidence, and participant observation. The analysis was conducted through thematic coding and source triangulation, ensuring credibility and reliability through peer review, validation with the students themselves, and documentary traceability. The results show significant progress in voice projection and modulation, integration between verbal and nonverbal language, strengthening of communicative self-efficacy, and group cohesion. The discussion contrasts these findings with recent literature on experiential learning and drama-based learning, highlighting the development of a replicable pedagogical theater protocol applicable to initial teacher training. Limitations include the unique nature of the case, the limited timeframe, and the involvement of the teacher-researcher; however, the lessons learned are transferable to similar contexts and open future lines of comparative research and mixed-design approaches.

Keywords: pedagogical theatre, oral expression, systematization of experiences, higher education, active methodology, teacher training.

Introducción

El presente artículo tiene como objetivo sistematizar una experiencia pedagógica innovadora implementada en la asignatura Técnicas y Herramientas de Expresión Oral de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Ibarra (PUCE I), con estudiantes de primer nivel de la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros. La experiencia consistió en el uso del teatro pedagógico como estrategia metodológica activa, cuya aplicación culminó con la puesta en escena de una adaptación de la obra *El Principito*, trabajada colaborativamente por los estudiantes.

La sistematización busca describir el proceso de aprendizaje vivido, así como también reflexionar críticamente sobre los aprendizajes, desafíos y transformaciones que emergieron tanto en los estudiantes como en la docente a cargo. El teatro pedagógico se asumió no como una actividad artística aislada, sino como un medio poderoso para el desarrollo de competencias expresivas, actitudinales, comunicativas y colaborativas.

Esta experiencia partió del reconocimiento de que la expresión oral es una habilidad fundamental en la formación docente, y que su fortalecimiento requiere métodos vivenciales que conecten la emoción, el cuerpo, la creatividad y el pensamiento crítico. En este sentido, el teatro pedagógico no sólo permitió ejercitar la palabra hablada, sino también crear vínculos, liberar potenciales dormidos y generar aprendizajes significativos.

Aunque existen antecedentes que muestran beneficios del teatro pedagógico en el ámbito educativo, la mayoría de estudios se concentran en experiencias extracurriculares o en niveles escolares. Se identifica, por tanto, una brecha en la literatura respecto a su aplicación en la formación inicial docente universitaria. Además, los trabajos previos rara vez utilizan la sistematización de experiencias como metodología principal para recuperar y analizar críticamente este tipo de prácticas, pese a que esta permite generar conocimiento situado y transferible.

En este sentido, el presente estudio aporta con un protocolo replicable que combina teatro pedagógico y sistematización de experiencias, evidenciando su potencial no solo para el fortalecimiento de habilidades comunicativas, sino también para la construcción de actitudes y valores fundamentales en futuros docentes.

Los objetivos que guiaron esta sistematización fueron:

- Analizar el proceso de implementación del teatro pedagógico en el marco de la asignatura.
- Identificar los logros, dificultades y aprendizajes significativos surgidos durante la experiencia.
- Reflexionar sobre el impacto formativo de esta metodología en el desarrollo de la expresión oral en contextos universitarios.

Las preguntas orientadoras fueron:

- ¿Qué transformaciones comunicativas y actitudinales se observaron en los estudiantes a lo largo del proceso teatral?
- ¿Qué elementos del teatro pedagógico facilitaron o dificultaron el desarrollo de la expresión oral?

- ¿Qué aprendizajes se derivan de esta experiencia para futuros procesos de enseñanza en la formación docente?

Marco teórico

El teatro pedagógico como estrategia vivencial de aprendizaje

El teatro pedagógico se posiciona como una estrategia metodológica activa, que favorece el desarrollo integral de la persona a través del cuerpo, la emoción, la palabra y la interacción. Lejos de concebirse únicamente como una actividad artística o lúdica, se trata de una herramienta didáctica capaz de provocar reflexión, generar vínculos, activar la creatividad y potenciar la comunicación (Boal, 1979; Spolin, 1999). Desde esta perspectiva, el teatro pedagógico no solo busca el desarrollo de habilidades expresivas, sino también la transformación de la conciencia personal y colectiva. Esta dimensión humanista y crítica se alinea con la concepción freireana de educación como praxis liberadora, donde enseñar no es transmitir conocimientos, sino crear las condiciones para que los sujetos se descubran a sí mismos y transformen su realidad:

La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. [...] No puede haber educación sin amor, sin humildad, sin esperanza. Educar es un acto de amor, por eso un acto de valor. Es un proceso en que los hombres se descubren en la medida en que actúan sobre la realidad para transformarla. (Freire, 1970, pp. 72–73)

En contextos educativos, el teatro pedagógico busca la construcción colectiva del conocimiento desde el hacer, el sentir y el pensar. Permite a los estudiantes vivenciar experiencias formativas desde roles, metáforas y situaciones simbólicas que enriquecen la comprensión de sí mismos y del otro (Moreno, 1977). Su valor formativo radica en la posibilidad de encarnar conceptos, dialogar con ideas complejas y ensayar formas de expresión más auténticas y empáticas.

Desde el enfoque del aprendizaje significativo y las metodologías activas, el teatro se vincula con una pedagogía humanista centrada en el estudiante, en la que el cuerpo y la emoción se reconocen como dimensiones fundamentales del aprendizaje (Freire, 1970; Jara, 2018). A través del juego dramático, los estudiantes ejercitan la escucha activa, la colaboración, la improvisación y la proyección de la voz y del pensamiento, habilidades esenciales para la práctica docente.

Diversos referentes respaldan el uso del teatro pedagógico como una metodología activa para potenciar la expresión oral desde una perspectiva integral. Pease (2008) sostiene que el teatro favorece la interiorización de valores y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, al permitir que el estudiante viva procesos éticos y comunicativos desde la experiencia. En sintonía, Sarrazac (2010) plantea que el teatro rompe con la pasividad tradicional, transformando al espectador en actor, lo que, en el aula implica el tránsito del estudiante de receptor a protagonista activo de su propio aprendizaje. Esta concepción se fortalece con la propuesta de Boal (2002), quien, desde el Teatro del Oprimido, promueve una práctica liberadora donde el sujeto deja de ser

espectador y actúa sobre su realidad mediante la palabra y el cuerpo, desarrollando conciencia crítica. Complementariamente, Moreno (1972) destaca que la dramatización, a través del psicodrama, permite al estudiante explorar emociones, adquirir empatía y resolver simbólicamente conflictos personales, potenciando su capacidad expresiva. Finalmente, Freire (2005) ofrece un sustento pedagógico profundo al concebir la educación como una praxis dialógica y emancipadora, donde el teatro se erige como un escenario para la problematización del mundo y la construcción colectiva del conocimiento. Estas perspectivas convergen en la idea de que el teatro pedagógico no solo fortalece la oralidad, sino que promueve una formación humanista, crítica y creativa, alineada con los desafíos contemporáneos de la educación.

La expresión oral en la formación de futuros docentes

La competencia comunicativa, y en particular la expresión oral, constituye una habilidad transversal esencial en la formación docente, pues permite no solo transmitir conocimientos, sino también mediar pedagógicamente, gestionar dinámicas grupales y construir vínculos significativos. Como señala Cassany (2012), la voz del profesor no se limita a comunicar contenidos, sino que encarna emociones, valores, actitudes y sentido. En este marco, una comunicación oral efectiva posibilita al futuro docente ejercer una autoridad dialogante, fomentar la empatía y responder con asertividad ante los desafíos propios del aula (Zabala & Arnau, 2007).

Desarrollar la expresión oral implica cultivar la claridad, coherencia, fluidez, modulación, entonación y presencia escénica, así como la capacidad de argumentar, narrar y emocionar. Estas competencias son claves no solo para la docencia tradicional, sino también para entornos híbridos o virtuales, donde la oralidad mediada por la tecnología requiere habilidades de adaptación comunicativa (Roca & Llorens, 2022). En este sentido, resulta imprescindible que los espacios académicos generen condiciones pedagógicas que favorezcan la práctica sostenida de estas habilidades en contextos reales o simulados, que permitan a los estudiantes experimentar, error, ensayar y mejorar (Pujolàs, 2015).

El teatro pedagógico responde a esta necesidad al ofrecer un entorno vivencial, seguro y creativo donde los estudiantes pueden explorar y fortalecer su identidad comunicativa. La interpretación de personajes, la creación colectiva de escenas y la puesta en escena de obras literarias actúan como vehículos para el desarrollo de la competencia oral desde una perspectiva integral (Pérez Abad, 2014; Calderón & Montenegro, 2023). Estas prácticas fomentan no solo la expresividad verbal, sino también el uso del cuerpo como herramienta comunicativa, potenciando la comunicación no verbal, la escucha activa y la autorregulación emocional (Pease, 2008; Boal, 2002). En suma, incorporar el teatro pedagógico en la formación docente permite humanizar la palabra, fortalecer la presencia didáctica y construir experiencias de aprendizaje significativas.

La sistematización de experiencias para aprender desde la práctica

La sistematización de experiencias es una metodología cualitativa que busca reconstruir, analizar y resignificar una práctica educativa vivida, con el fin de comprender sus sentidos, aprendizajes, tensiones y proyecciones (Jara, 2018). A diferencia de una evaluación o un simple informe, la sistematización propone una mirada crítica que articula la experiencia con categorías teóricas y preguntas pedagógicas.

Según Oscar Jara, la sistematización parte de un eje de reflexión central (por ejemplo, el teatro como medio para desarrollar la expresión oral), alrededor del cual se organizan las etapas de reconstrucción del proceso, interpretación de la experiencia, y generación de aprendizajes significativos. Es un método especialmente pertinente en contextos de innovación educativa, pues permite generar conocimiento a partir de la praxis.

En este artículo, la sistematización permite dar valor académico a una experiencia formativa concreta, rescatando no solo los hechos, sino también los sentidos, emociones, contradicciones y aprendizajes que emergieron en el camino. Es también una forma de documentar y compartir prácticas transformadoras que pueden inspirar a otros educadores.

La formación integral del docente desde un enfoque humanista

La formación inicial del profesorado no puede limitarse a la adquisición de conocimientos disciplinares o habilidades técnicas, sino que debe concebirse como un proceso integral orientado a formar personas comprometidas con el bien común, sensibles a la realidad social y éticamente responsables. Esta perspectiva encuentra sustento en el informe Delors (1996), que plantea cuatro pilares fundamentales de la educación: aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser. Dichos pilares interpelan a la formación docente en su totalidad, pues implican no solo aprender contenidos y metodologías, sino también cultivar actitudes, valores y una conciencia crítica que orienten la acción educativa.

En coherencia con ello, el Modelo Educativo de la PUCE enfatiza el desarrollo de competencias transversales que perfilan al futuro profesional como un ser humano integral, comprometido con el servicio a los demás y con la transformación de su entorno. Entre estas competencias destacan comunicador asertivo, crítico y analítico, creativo, innovador y emprendedor, las cuales se articulan directamente con los procesos de construcción de la expresión oral (PUCE, 2022). En este sentido, el teatro pedagógico se presenta como una estrategia formativa idónea, ya que genera espacios donde los estudiantes pueden experimentar la palabra como acto relacional, reflexivo y transformador.

Asimismo, cobran especial relevancia las competencias actitudinales docentes, entendidas como el conjunto de disposiciones éticas, emocionales y relacionales que configuran el ser del educador. Estas incluyen la empatía, la apertura al diálogo, la responsabilidad, el respeto por la diversidad, la sensibilidad social y la coherencia entre el decir y el hacer. Desde una concepción antropológica integral —que reconoce al ser humano como unidad de cuerpo, alma y espíritu (Rielo, 2004)—, formar en estas competencias implica favorecer experiencias que interpielen al estudiante en todas sus dimensiones.

El teatro pedagógico, en este sentido, no se reduce a una técnica de comunicación, sino que se convierte en un espacio de formación ética y actitudinal, donde el estudiante vivencia su voz, su cuerpo y su emocionalidad en relación con los otros, desarrollando presencia escénica, capacidad argumentativa, escucha activa y autenticidad expresiva. Así, esta estrategia contribuye de manera decisiva al fortalecimiento de su identidad pedagógica, alineada con los principios de una educación humanista e integral.

La formación inicial de pedagogos

La formación de nuevos pedagogos exige integrar armónicamente el saber teórico, la práctica situada y la capacidad de reflexión crítica sobre la experiencia educativa. Esta articulación es esencial para evitar una preparación fragmentada o meramente técnica y en su lugar promover una comprensión profunda del acto educativo como proceso humano, ético y transformador. Como señala Ponce-Naranjo et al. (2025), el teatro en el aula actúa como un elemento motivador que permite a los estudiantes aprender a través de la acción, estimulando su actividad neuronal y fortaleciendo las conexiones entre el sistema límbico y la corteza prefrontal, gracias a su naturaleza social.

El teatro pedagógico se revela como una estrategia privilegiada para favorecer este tipo de experiencias. Al simular situaciones educativas, promover el trabajo colaborativo y poner en juego la corporalidad, la emocionalidad y la palabra, el teatro activa procesos cognitivos y actitudinales que consolidan el saber profesional. Según Salazar y Rincón (2022), el uso del teatro en el aula fomenta el aprendizaje mediante la acción, al integrar elementos lúdicos que estimulan la imaginación, la comunicación, la socialización y la resolución de problemas.

Desde esta perspectiva, el teatro pedagógico trasciende su dimensión lúdica para convertirse en un dispositivo formativo integral que permite al estudiante asumir roles, tomar decisiones, reconocer sus emociones y ensayar formas éticas de habitar la docencia. Pérez Restrepo y Monsalve Cifuentes (2025) destacan que el teatro en la educación permite un aprendizaje activo y significativo, fomentando la creatividad y ayudando a los niños a interiorizar y reflejar valores y actitudes.

Su aporte no se reduce al ámbito de la comunicación, sino que alcanza el corazón de la identidad pedagógica, promoviendo un tipo de profesional reflexivo, creativo y comprometido con la mejora de la educación desde su propia vivencia. Así, el teatro se incorpora plenamente en la formación inicial como una metodología activa que integra teoría, práctica y reflexión, y cierra con total coherencia un proceso formativo centrado en el ser y el hacer del educador.

Si bien diversos estudios reportan beneficios del teatro pedagógico en la motivación y la expresión oral, también se han documentado tensiones en su implementación. En particular, el miedo/ansiedad a hablar en público en estudiantes universitarios afecta la interacción en clase y la calidad de las presentaciones, generando evitación o participación desigual (Grieve et al., 2021; Gallego et al., 2021). En consecuencia, las intervenciones deben prever andamiajes que reduzcan la ansiedad y distribuyan oportunidades de participación.

La literatura también señala desafíos logísticos para incorporar metodologías dramáticas en educación superior: necesidad de tiempo adicional para ensayos, espacios adecuados y coordinación, además de la alineación con requisitos curriculares (Dawson & Lee, 2018; Kasbary & Orosz, 2024; Sandberg et al., 2024). Estas condiciones no siempre están disponibles, por lo que se recomiendan protocolos flexibles y adaptables al contexto institucional.

Frente a estos beneficios y límites, la sistematización de experiencias permite reconstruir críticamente el proceso, triangulando fuentes y explicitando condiciones de posibilidad y

obstáculos. Este enfoque produce conocimiento situado y transferible, complementando abordajes más prescriptivos (Jara, 2018; Aquino et al., 2021). En nuestro caso, la sistematización torna visible qué elementos del teatro pedagógico favorecen la proyección y modulación de la voz, la integración verbal/no verbal y la autoeficacia comunicativa, y en qué condiciones se sostienen. La evidencia reciente en formación docente muestra que variantes de pedagogías dramáticas (Creative Drama & ForumTheatre) fortalecen habilidades socioemocionales y conciencia profesional en futuros docentes, lo que apoya su pertinencia curricular (Briones et al., 2022; Eyüp, 2023).

Metodología

Diseño y enfoque

La investigación se inscribe en la metodología cualitativa de sistematización de experiencias, concebida como un proceso de reconstrucción crítica de una práctica significativa que busca generar aprendizajes y conocimiento situado (Jara, 2018). En este sentido, se diferencia de la mera descripción, porque implica una reflexión profunda y colectiva sobre lo vivido, con el objetivo de visibilizar logros, dificultades y aprendizajes que puedan ser transferibles a otros contextos educativos. La sistematización se desarrolló siguiendo las etapas propuestas por Jara (2018): delimitación del eje, recuperación y ordenamiento de la experiencia, análisis crítico y elaboración de aprendizajes transferibles.

Contexto y participantes

La experiencia se desarrolló en la asignatura Técnicas y Herramientas de Expresión Oral de la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Ibarra (PUCE I), durante el período académico 2024-02. Participaron los 40 estudiantes matriculados, organizados en cinco grupos colaborativos con roles definidos (actores, guionistas, productores, directores). La docente a cargo asumió un rol dual de facilitadora del proceso y de investigadora reflexiva, lo que se explicita como parte de la sistematización (Stake, 1995).

El proceso teatral se articuló siguiendo la metodología de teatro pedagógico propuesta por Montenegro (2017), concebida como una estrategia vivencial y colaborativa aplicada en la formación docente. Esta metodología contempla seis fases sucesivas: (1) lectura atenta del texto, (2) conformación de grupos pequeños, (3) casting creativo con presentaciones parciales, (4) asignación de roles definitivos (5) ensayos dirigidos con retroalimentación, y (6) puesta en escena final. Estas fases constituyeron el eje de análisis para valorar el impacto del teatro pedagógico en el desarrollo de la expresión oral y en la construcción de actitudes y valores profesionales en los estudiantes

Fuentes de información y técnicas de recolección

Se utilizaron múltiples fuentes de información que permitieron recuperar la experiencia desde diversas miradas:

- Bitácora docente, como registro sistemático de observaciones, decisiones pedagógicas y reflexiones.
- Materiales producidos por los estudiantes, incluidos guiones adaptados, diseños de personajes y actividades en el aula.
- Evidencias digitales, tales como fotografías, videos de ensayos y presentaciones, y publicaciones en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA).
- Observación participante, realizada por la docente y complementada con notas de estudiantes coautores en rol de relatores.

Procedimiento de análisis

El análisis siguió un proceso de codificación temática (Flick, 2015; Nowell et al., 2017), desarrollado en tres fases:

- Codificación abierta, para identificar unidades de sentido vinculadas a la voz, la expresión corporal, la interacción grupal y las emociones.
- Codificación axial, que agrupó los códigos en categorías (proyección y modulación de la voz, integración verbal/no verbal, autoeficacia comunicativa, cohesión grupal).
- Codificación selectiva, que permitió interpretar relaciones y aprendizajes emergentes en torno al impacto del teatro pedagógico en la expresión oral.

Para fortalecer la validez del análisis, se realizaron sesiones de coanálisis con los estudiantes coautores, lo que aportó a la construcción intersubjetiva de los hallazgos.

Criterios de rigor

Se aplicaron los criterios de calidad propuestos por Lincoln y Guba (1985):

- Credibilidad, mediante triangulación de fuentes y *memberchecking* con los estudiantes.
- Transferibilidad, a través de la descripción espesa del contexto y del proceso teatral.
- Dependencia, gracias al registro sistemático en la bitácora y las matrices de codificación.
- Confirmabilidad, por medio de la trazabilidad documental y la reflexividad de la docente investigadora.

A continuación, se presenta la reconstrucción pedagógica de la experiencia, donde se detalla cómo se desarrollaron dichos momentos en el marco de la metodología de teatro pedagógico Montenegro (2017) y utilizando las fases de la Sistematización de Experiencias de Jara (2018).

Etapas de la sistematización

La sistematización se desarrolló siguiendo las etapas propuestas por Oscar Jara (2018), adaptadas al contexto universitario:

1. Punto de partida: identificación de la experiencia significativa (uso del teatro pedagógico con El Principito) y definición del eje de reflexión.

2. Reconstrucción del proceso vivido: descripción detallada de las fases de planificación, casting, ensayos, roles asignados, construcción de escenas y presentación final.
3. Interpretación crítica: análisis de logros, tensiones, aprendizajes y cambios observados en los estudiantes y en la práctica docente.
4. Aprendizajes y proyecciones: conclusiones y orientaciones para futuras experiencias pedagógicas que busquen desarrollar la expresión oral desde metodologías vivenciales.

Metodología propia de teatro pedagógico aplicada

La estrategia implementada en esta experiencia respondió a una secuencia metodológica diseñada por la docente-investigadora con base en principios del teatro pedagógico y de la didáctica activa. Esta metodología de Montenegro, M. (2017) constó de seis etapas, orientadas a facilitar un proceso integral de aprendizaje comunicativo, emocional y colaborativo:

1. Lectura atenta del texto literario completo
Los estudiantes realizaron una lectura completa y reflexiva de El Principito, identificando personajes, temas clave y recursos expresivos. Se realizó un control de lectura como evaluación dentro del Entorno de Aprendizaje Virtual (EVA).
2. Formación de grupos pequeños de trabajo colaborativo
Se organizaron cinco grupos heterogéneos en cuanto al número de integrantes, considerando criterios de diversidad y afinidad para fomentar la corresponsabilidad en el desarrollo de la experiencia. Cada grupo asumió funciones de actuación, dirección, guion, producción o técnica, en base a intereses y fortalezas auto identificadas. Los datos correspondientes se presentan en la Tabla 1.
3. Casting
Los grupos representaron una escena libre de la obra con su propia versión, demostrando espontaneidad, creatividad y dominio expresivo.
4. Asignación definitiva de personajes y funciones
Con base en el casting, la docente designó los roles específicos para la puesta en escena, procurando equidad y coherencia con los talentos observados.
5. Ensayos formativos con retroalimentación
Se trabajaron escenas por separado y luego de forma integrada, con acompañamiento docente y observación crítica entre pares.
6. Puesta en escena final
La obra se presentó ante la comunidad universitaria como cierre del proceso, priorizando el valor formativo por encima de lo escénico profesional.

Reconstrucción pedagógica de la experiencia

La experiencia aquí documentada se organiza siguiendo el enfoque metodológico de sistematización de experiencias propuesto por Jara (2018), el cual permite comprender e interpretar una práctica pedagógica desde dentro, articulando la vivencia con la reflexión crítica. Esta sistematización se estructura en cuatro momentos interrelacionados: el punto de partida, donde se contextualiza la experiencia y se explicitan sus propósitos; el proceso vivido, que describe

detalladamente el desarrollo de las acciones; los puntos de llegada, vinculados a los logros y resultados; y las reflexiones finales, donde se valoran los aprendizajes emergentes, las transformaciones y los desafíos. Esta guía teórica permitió reconstruir con rigor y sentido pedagógico la propuesta de teatro pedagógico como estrategia para potenciar la expresión oral en la formación inicial docente.

La experiencia se desarrolló en el marco de la asignatura Técnicas y Herramientas de Expresión Oral, dirigida a estudiantes de primer nivel de la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros. El objetivo central fue fortalecer las competencias comunicativas orales a través de una metodología vivencial: el teatro pedagógico, con la puesta en escena de una adaptación de *El Principito*, de Antoine de Saint-Exupéry (2015).

Figura 1

Afiche oficial del evento “El Principito con teatro pedagógico”.



Fuente: Diseño realizado por Alejandro Jiménez Gómez, estudiante del primer nivel e integrante del equipo de sonido, arte y comunicación del proyecto.

Sensibilización y exploración inicial. En las primeras sesiones se generaron espacios de diálogo sobre la importancia de la expresión oral en la práctica docente. Se realizaron actividades lúdicas para despertar la confianza, la escucha activa, la relajación corporal y la expresión espontánea. Se introdujo la propuesta de trabajar con teatro pedagógico, explicando que no se

buscaba una obra perfecta, sino una vivencia formativa donde el error, la creatividad y la colaboración serían bienvenidos y dejando bien detallada la metodología para su aplicación.

La elección de *El Principito* como obra central respondió a su valor simbólico, su riqueza filosófica y su lenguaje sencillo pero profundo, que permite múltiples niveles de lectura y una gran variedad de roles escénicos.

Formación de grupos y casting. Se organizaron cuatro grupos de trabajo con aproximadamente diez estudiantes cada uno. Cada grupo debía contar con un director, un guionista y un grupo de actores. Asimismo, tuvieron la libertad de escoger una escena o un resumen de la obra completa para presentarse al casting.

Se realizó un casting participativo, en el que cada grupo preparó un pasaje breve de la obra, usando un guion libre, creatividad escénica y recursos disponibles. Este momento fue clave, ya que permitió observar habilidades comunicativas, liderazgo, sensibilidad artística y disposición al trabajo colectivo. Con base en el casting, la docente asignó los roles principales: personajes (Principito, Rosa, Zorro, Aviador, Rey, Vanidoso, Borracho, Hombre de Negocios, Farolero, Geógrafo); así como las funciones de dirección, guion, escenografía, vestuario y técnica.

Asignación de roles definitivos. Una vez concluido el casting grupal y observadas las fortalezas expresivas, organizativas y creativas de cada estudiante, se procedió a la asignación definitiva de roles, realizada por la docente-investigadora. Este momento fue clave para consolidar la confianza entre el grupo y la docente, construida durante las sesiones previas a través del trabajo colaborativo, el diálogo horizontal y la retroalimentación constante.

La metodología adoptada se fundamenta en el principio de que todos los estudiantes tienen un rol valioso que aportar en el proceso teatral, más allá de las habilidades actorales visibles. Por ello, se estableció que los cuarenta estudiantes del curso tuvieran un rol claro, concreto y fundamental dentro del montaje. Esta decisión no solo garantizó la participación activa e inclusiva de todo el grupo, sino que también permitió reconocer y potenciar talentos diversos.

Esta asignación también tuvo un carácter pedagógico: al evitar una jerarquización de funciones, se promovió la conciencia de que todas las tareas eran necesarias para el éxito colectivo. Incluso aquellos estudiantes con mayor timidez o menos experiencia en expresión oral encontraron espacios significativos para contribuir desde su singularidad.

La entrega de roles fue recibida con entusiasmo, ya que los estudiantes comprendieron que no se trataba de representar un personaje únicamente, sino de formar parte de una experiencia transformadora donde la voz, el cuerpo, la organización, la creatividad y la sensibilidad tenían cabida. Los roles se distribuyeron de manera equilibrada entre los grupos descritos en la Tabla 1, permitiendo la participación activa y significativa de los 40 estudiantes involucrados en la experiencia teatral.

El Grupo 1 estuvo conformado por estudiantes responsables de la dirección general, guion y narración, así como por los 15 actores principales y secundarios de la obra. La dirección general

asumió el liderazgo organizativo de todo el proceso escénico, articulando tiempos, recursos y equipos con actitud colaborativa y visión pedagógica. El guionista adaptó *El Principito* a un formato teatral vivencial, ajustando el lenguaje y las escenas al perfil expresivo del grupo, mientras que el narrador ejerció la voz, la entonación y la estructura discursiva como nexo entre escenas. Los actores, por su parte, trabajaron intensamente en la construcción de sus personajes a través del cuerpo, la voz y la emoción. Muchos superaron el miedo escénico inicial y lograron apropiarse del personaje con autenticidad, demostrando crecimiento en su expresividad oral y confianza comunicativa.

El Grupo 2, compuesto por 4 estudiantes encargados del vestuario, realizó un trabajo de investigación estética y simbólica para diseñar los atuendos de los personajes. Su propuesta no solo cuidó la coherencia visual, sino que logró realzar el sentido profundo de cada figura a partir de materiales accesibles, reutilizables y significativos.

El Grupo 3, integrado por 2 estudiantes, asumió la responsabilidad del maquillaje escénico, diseñando caracterizaciones sencillas pero eficaces para potenciar la expresividad facial de los actores. Su aporte favoreció la construcción visual de los personajes, ayudando a resaltar sus rasgos simbólicos sin recurrir a artificios técnicos complejos.

El Grupo 4, con 5 estudiantes, actuó como equipo de tramoya y producción logística. Fueron los encargados de resolver las necesidades escénicas durante los ensayos y la presentación, desde el montaje y desmontaje del escenario hasta la coordinación de entradas y salidas, ubicación de materiales y resolución de imprevistos técnicos. Su labor, silenciosa pero estratégica, garantizó la fluidez y seguridad del montaje.

El Grupo 5, conformado por 3 estudiantes, desempeñó un rol clave en el área de sonido, arte y comunicación. Se encargaron de la ambientación musical, efectos sonoros y recursos visuales, además de diseñar invitaciones, carteles digitales y el póster oficial del evento, elegido por votación entre varias propuestas. Este grupo también apoyó en la gestión comunicativa del proyecto dentro y fuera del aula, visibilizando el proceso como una experiencia formativa colectiva.

Finalmente, el Grupo 6, con 8 estudiantes, se encargó de la escenografía, trabajando con creatividad, imaginación y pensamiento visual. Elaboraron fondos, paneles, elementos móviles y símbolos escénicos a partir de papel, cartulina, telas y objetos reciclados. Su enfoque priorizó lo simbólico sobre lo realista, permitiendo construir un espacio escénico coherente, expresivo y funcional que dialogó con la narrativa de la obra.

En conjunto, la distribución de roles no solo permitió una participación activa e inclusiva, sino que evidenció el valor pedagógico de reconocer y potenciar las diversas capacidades de los estudiantes. Cada grupo, desde su especificidad, aportó al desarrollo integral de la puesta en escena, fortaleciendo competencias comunicativas, organizativas, artísticas y colaborativas esenciales en la formación docente. Siempre se notó el trabajo colaborativo, sobre todo en los últimos repases y en la presentación final de obra.

Tabla 1

Roles asignados

Grupo	No. estudiantes	Roles asumidos	Observaciones pedagógicas
1	1	Director general	Liderazgo organizativo y actitud positiva para la coordinación de todas las áreas.
	1	Guionista	Desarrollo creativo y adaptaciones del texto con enfoque pedagógico y adecuado al contexto de los actores.
	1	Narrador	Ejercitación de la voz, entonación y expresión oral narrativa.
	15	Actores	Participación activa en ensayos, la representación; expresión corporal y oral.
2	4	Vestuario	Aplicación de criterios estéticos y simbólicos al personaje, con base a una investigación histórica y contextual de la obra.
3	2	Maquillaje	Desarrollo de habilidades artísticas, contemporáneas, estéticas y trabajo colaborativo.
4	5	Tramoyistas	Trabajo técnico y en equipo; resolución de problemas logísticos, participación con su trabajo dentro de la obra.
5	3	Sonido, Arte y Comunicación	Coordinación técnica; reconocimiento de la importancia del sonido y efectos especiales; comunicación, diseño para las invitaciones, elaboración de póster para los ensayos y en la puesta en escena final.
6	8	Escenografía	Creatividad, imaginación, curiosidad y talento espacial; pensamiento visual aplicado al contexto escénico.
40		Total estudiantes participantes.	

Escritura colaborativa y adaptación del guion. A partir del texto original de El Principito, se construyó un guion teatral adaptado, con lenguaje cercano y escenas representativas. El guion se redactó en conjunto, tomando decisiones didácticas como el uso de narradores, símbolos escénicos sencillos y una estructura episódica que facilitara la participación equitativa. El guion se organizó en cinco escenas clave: Encuentro del Principito y el Aviador; Diálogo con la Rosa; Visita a los planetas; Encuentro con el Zorro; Despedida y reflexión final

Ensayos y retroalimentación. Durante las semanas siguientes se realizaron ensayos progresivos, primero por escenas y luego integrando el montaje completo. Cada ensayo fue acompañado de retroalimentación formativa, tanto entre pares como desde la docente, con énfasis en aspectos de expresión oral (proyección de voz, articulación, entonación); lenguaje corporal, manejo del espacio y trabajo colaborativo.

Figura 2

Estudiantes durante los ensayos



Fuente: Fotografía tomada por la docente-investigadora. Año 2025.

Un aporte significativo al proceso fue la colaboración de Richard Vallejos, responsable del club de teatro universitario, quien acompañó algunas sesiones brindando orientaciones sobre expresión corporal, movimiento escénico y proyección actoral. Si bien el objetivo no era lograr una actuación profesional, su apoyo complementó el trabajo docente al ofrecer herramientas prácticas que fortalecieron la seguridad escénica de los estudiantes. La escenografía, por su parte, se construyó con materiales simples como telas, papel, sillas y máscaras elaboradas por los propios participantes, priorizando lo simbólico y expresivo por encima del realismo.

Puesta en escena y valoración final. La obra se presentó el 29 de enero de 2025, en el auditorio Fernando Rielo de la PUCE I ante un público compuesto por padres de familia, compañeros, docentes invitados y autoridades. La presentación tuvo una duración aproximada de dos horas. Más allá del resultado estético, se valoró el proceso vivido: la apropiación del texto, la superación del miedo escénico, la mejora en la expresión oral, la creatividad desplegada y el crecimiento personal de muchos estudiantes que asumieron roles inesperados con seguridad y compromiso.

Durante la presentación final de *El Principito*, se pudo observar con claridad el logro de los resultados de aprendizaje propuestos para la asignatura. En primer lugar, los estudiantes demostraron haber identificado y comprendido las dimensiones del lenguaje no verbal, expresando emociones, actitudes y relaciones a través de gestos, posturas, desplazamientos escénicos y

contacto visual. Esta conciencia corporal fue clave para enriquecer la interlocución en cada escena, mostrando sensibilidad hacia el contexto, los personajes y el público.

En segundo lugar, se evidenció la integración fluida entre lenguaje verbal y no verbal. La modulación de la voz, la entonación, los silencios intencionados y el ritmo del discurso fueron acompañados de acciones coherentes, gestualidad expresiva y manejo escénico. Esta articulación permitió que los mensajes fueran transmitidos de forma clara, efectiva y emotiva, facilitando la comprensión y el involucramiento del público.

Finalmente, los estudiantes lograron componer discursos orales estructurados y adecuados a los distintos tipos de texto y contexto que requería la obra. Desde la narración introductoria hasta los diálogos más simbólicos, cada intervención oral reflejó planificación, intención comunicativa y dominio del registro escénico. La puesta en escena se consolidó, así como la culminación visible de un proceso de aprendizaje integral, en el que el teatro se constituyó no solo en una estrategia didáctica, sino en una auténtica herramienta pedagógica para el desarrollo de competencias comunicativas esenciales en la formación docente, como la claridad, la fluidez, la modulación y la expresividad. Más allá de lo técnico, el proceso potenció la seguridad, la empatía y la capacidad de articular pensamiento y emoción en situaciones comunicativas reales o simuladas. La relevancia de esta experiencia fue incluso reconocida institucionalmente mediante una publicación oficial de la PUCE Sede Ibarra, que destacó su valor académico, su impacto formativo y su aporte al fortalecimiento del sentido de comunidad dentro del entorno universitario (PUCE I, 2025).

Figura 3

Puesta en escena de El Principito durante la presentación final



Fuente: Fotografía tomada por la docente-investigadora. Año (2025).

Análisis crítico-interpretativo

La implementación del teatro pedagógico como estrategia para fortalecer la expresión oral permitió no solo alcanzar logros comunicativos, sino también propiciar una transformación personal, grupal y docente. La experiencia superó lo técnico-escénico, al visibilizar dimensiones actitudinales, afectivas y éticas clave en la formación docente.

Uno de los hallazgos centrales fue que todos los estudiantes encontraron un rol significativo desde donde participar, independientemente de su nivel inicial de seguridad. La diversificación de funciones —actuación, guion, tramoya, maquillaje, soporte— no fue un reparto administrativo, sino una decisión pedagógica inclusiva que valoró talentos frecuentemente ignorados por metodologías tradicionales.

Desde el rol docente, la experiencia implicó ceder protagonismo a los estudiantes, acoger propuestas emergentes y priorizar los procesos sobre los resultados. Esta apertura fortaleció una práctica pedagógica más vivencial, reflexiva y auténtica. Pese a los desafíos —logísticos, de tiempo y motivación—, estos se transformaron en oportunidades de aprendizaje colectivo. En síntesis, el teatro pedagógico demostró ser una herramienta potente para desarrollar competencias comunicativas, éticas y humanas en futuros educadores.

Tabla 2

Cronograma del proceso teatral pedagógico implementado en la asignatura Técnicas y Herramientas de Expresión Oral.

Fechas	Actividad desarrollada	Observación pedagógica
02/10/2024	Inicio de clases	Presentación general del proyecto y de la planificación de actividades.
16/10/2024	Actividades de confianza y sensibilización	Se propició el interés por metodologías innovadoras a través del diálogo inicial.
30/10/2024	Lectura completa de El Principito y seguimiento	Se habilitó un espacio específico de teatro pedagógico en el EVA institucional.
13/11/2024	Casting	Los estudiantes presentaron escenas en cuatro grupos pequeños para evidenciar fortalezas.
20/11/2024	Asignación definitiva de roles	La docente asignó los roles con base en las observaciones del casting.
04/12/2024	Guion definitivo	Se consolidaron cinco guiones colaborativos a partir de borradores previos.
28/01/2025	Repasos generales	Se destinaron 90 minutos semanales; se integraron con otras actividades académicas.
29/01/2025	Presentación de la obra	Se realizó en el Auditorio Fernando Rielo con participación de la comunidad universitaria.

Resultados y Discusión

Los resultados y la discusión de esta sistematización se presentan de manera conjunta, con el propósito de evidenciar no solo lo acontecido en la experiencia, sino también su interpretación crítica a la luz de la literatura especializada. El análisis de codificación temática permitió organizar los hallazgos en cuatro categorías centrales: proyección y modulación de la voz; integración del lenguaje verbal y no verbal; autoeficacia y manejo de la ansiedad escénica; y cohesión grupal y corresponsabilidad. Cada categoría se expone a partir de la descripción de las seis fases de la metodología de teatro pedagógico Montenegro (2017), complementada con evidencias recogidas en la bitácora docente, la observación participante, las rúbricas y los materiales producidos por los estudiantes. A continuación, se desarrollan estas categorías, articulando los aprendizajes vividos con los aportes de la investigación previa sobre expresión oral y formación docente.

Categoría 1. Proyección y modulación de la voz

El teatro pedagógico Montenegro (2017), en sus fases de casting y ensayos, generó situaciones donde la voz se convirtió en eje central de trabajo. Desde la primera lectura colectiva de *El Principito*, se identificaron dificultades recurrentes: timidez, tono bajo y escasa proyección hacia el público. En la bitácora docente se registró: “Los estudiantes leen con tono apagado, varios casi inaudibles; es necesario insistir en ejercicios de respiración y proyección” (bitácora, semana 2). Durante el casting (fase 3), se introdujeron ejercicios de respiración diafragmática para favorecer la proyección vocal. En la observación participante se consignó: “Tras el ejercicio, varios estudiantes lograron aumentar el volumen y mantener la voz con mayor estabilidad” (observación participante, fase de casting). Estas evidencias fueron codificadas en la categoría abierta “uso de respiración para proyectar” y posteriormente integradas en la categoría axial “proyección vocal”.

En los ensayos (fase 5), la modulación y el control del ritmo se hicieron más visibles. Las rúbricas aplicadas mostraron mejoras en aspectos como volumen, dicción y entonación, lo cual se refleja en la siguiente síntesis:

Tabla 3

Evidencias de codificación en proyección y modulación de voz

Código abierto	Categoría axial	Categoría selectiva	Fuente
“Los estudiantes leen con tono apagado”	Dificultades iniciales	Proyección y modulación de la voz	Bitácora docente (semana 2)
“Tras el ejercicio aumentaron el volumen”	Proyección vocal	Proyección y modulación de la voz	Observación participante
Mejora en volumen y entonación en ensayos	Modulación y ritmo	Proyección y modulación de la voz	Rúbrica (Ensayo 3)

Código abierto	Categoría axial	Categoría selectiva	Fuente
Ejercicios de respiración diafragmática	Técnica vocal	Proyección y modulación de la voz	Observación ensayos

Estos resultados coinciden con lo señalado por Roca y Llorens (2022), quienes destacan que el trabajo vocal en contextos teatrales favorece la seguridad escénica y la expresividad oral en estudiantes universitarios. De igual manera, Salazar y Rincón (2022) subrayan que la modulación y el control de la voz son habilidades esenciales para una comunicación eficaz en el aula, competencias que se fortalecieron en esta experiencia.

En síntesis, la categoría “Proyección y modulación de la voz” refleja una progresión desde la timidez inicial hacia una voz más segura y modulada, alcanzada mediante la práctica constante en las fases de casting y ensayos, y consolidada en la puesta en escena.

Categoría 2. Integración del lenguaje verbal y no verbal

Durante las fases de ensayos (fase 5) y puesta en escena (fase 6) de la metodología de teatro pedagógico Montenegro (2017), se observó cómo los estudiantes fueron incorporando progresivamente elementos no verbales —gestos, contacto visual, desplazamiento escénico— para complementar el discurso oral. En la bitácora docente se consignó: “En los primeros ensayos, la mayoría permanecía estática; después de las dinámicas de expresión corporal, comenzaron a utilizar el espacio con mayor seguridad” (bitácora docente, semana 6).

Asimismo, en la observación participante se registró: “Se evidenció mayor coordinación entre el movimiento corporal y la entonación de las frases, especialmente en las escenas colectivas” (observación participante, fase de ensayos). Estos avances fueron sistematizados en la categoría axial “integración verbal/no verbal”, al reflejar cómo la expresión corporal reforzó la oralidad en los estudiantes. Los materiales producidos —guiones adaptados y registros audiovisuales— muestran también la evolución de este proceso. En las primeras presentaciones los estudiantes se centraban únicamente en memorizar el texto; sin embargo, hacia la puesta en escena final lograron enfatizar ideas clave con gestos y movimientos, mejorando la claridad comunicativa.

Tabla 4

Evidencias de codificación en integración verbal y no verbal

Código abierto	Categoría axial	Categoría selectiva	Fuente
“La mayoría permanecía estática...”	Falta de expresión corporal	Integración verbal y no verbal	Bitácora docente (semana 10)
Coordinación voz-movimiento en ensayos	Proyección vocal	Integración verbal y no verbal	Observación participante
Gestos para enfatizar frases clave	Uso de gestualidad	Integración verbal y no verbal	Registro audiovisual

Código abierto	Categoría axial	Categoría selectiva	Fuente
Adaptaciones escénicas en guiones	Inclusión de lenguaje corporal	Integración verbal y no verbal	Material estudiantil

Estos resultados evidencian que la integración del lenguaje verbal y no verbal no surgió de manera espontánea, sino como producto del proceso gradual que caracteriza el teatro pedagógico Montenegro. La transición desde la rigidez inicial hasta la incorporación de gestos y movimientos confirma la relevancia de las experiencias vivenciales en la formación docente. Lo observado guarda relación con lo planteado por Cassany (2012), quien señala que la comunicación eficaz en entornos académicos requiere articular tanto el discurso oral como los recursos corporales. Asimismo, Briones et al. (2022) destacan que el teatro pedagógico permite potenciar la expresividad y la comprensión de mensajes complejos al integrar cuerpo y voz en el proceso formativo. En este sentido, la categoría “Integración del lenguaje verbal y no verbal” muestra que la puesta en escena teatral no solo fortaleció la competencia lingüística de los estudiantes, sino que también contribuyó a desarrollar habilidades de comunicación integral, necesarias para la práctica pedagógica.

Categoría 3. Autoeficacia y manejo de la ansiedad escénica

En la fase de casting (fase 3, semanas 5–6), se evidenció el nerviosismo de varios estudiantes frente a la exposición oral en público. En la bitácora docente se anotó: “Al inicio, muchos estudiantes apenas levantaban la voz y evitaban mirar al público, con señales visibles de ansiedad” (bitácora docente, fase 3, semana 6). La observación participante también registró expresiones corporales de inseguridad, como manos temblorosas o postura rígida, que dificultaban la proyección oral.

Con la asignación de roles definitivos (fase 4, semanas 7–8), comenzaron a surgir mejoras en la autoconfianza, especialmente en los estudiantes que asumieron papeles protagónicos. Uno de los registros señala: “A pesar de los nervios, el estudiante se sostuvo en su rol, memorizó con firmeza y logró mantener contacto visual en su segunda intervención” (observación participante, fase 4, semana 8). Durante los ensayos (fase 5, semanas 9–13), los ejercicios de respiración diafragmática y las dinámicas de cohesión grupal ayudaron a que la mayoría de estudiantes disminuyera la ansiedad escénica. Las rúbricas de desempeño reflejaron una progresión positiva en indicadores como seguridad, control de la voz y espontaneidad.

Tabla 5

Evidencias de codificación en autoeficacia y manejo de la ansiedad escénica

Código abierto	Categoría axial	Categoría selectiva	Fuente
“Muchos apenas levantaban la voz y evitaban mirar...”	Ansiedad escénica inicial	Autoeficacia y manejo de ansiedad	Bitácora docente (semana 6)

Código abierto	Categoría axial	Categoría selectiva	Fuente
Postura rígida, manos temblorosas	Manifestaciones corporales	Autoeficacia y manejo de ansiedad	Observación participante
“Logró mantener contacto visual en su segunda vez”	Progresos en seguridad	Autoeficacia y manejo de ansiedad	Registro audiovisual
Mejora en seguridad y espontaneidad según rúbricas	Confianza en desempeño	Autoeficacia y manejo de ansiedad	Rúbrica de ensayos

La experiencia evidencia que el teatro pedagógico Montenegro actúa como un espacio de exposición progresiva que facilita superar el temor escénico y fortalecer la autoeficacia comunicativa. Estos resultados coinciden con lo planteado por Bandura (1997), quien sostiene que la autoeficacia se construye a partir de experiencias de dominio exitosas; en este caso, cada presentación parcial y ensayo funcionó como una oportunidad para ganar confianza. De igual manera, Grieve et al. (2021) reportan que la participación en actividades de drama contribuye a disminuir la ansiedad escénica en contextos educativos, hallazgo que se confirma en este estudio. Asimismo, Gallego et al. (2021) destacan que el afrontamiento de la ansiedad mediante la práctica escénica favorece no solo la expresión oral, sino también el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

En conjunto, la categoría “Autoeficacia y manejo de la ansiedad escénica” muestra cómo la vivencia teatral, al integrar técnicas de respiración, retroalimentación grupal y ensayos sucesivos, se convierte en un proceso de fortalecimiento emocional y comunicativo que trasciende la formación técnica de la voz para incidir en la seguridad personal de los futuros docentes

Categoría 4. Cohesión grupal y corresponsabilidad

La fase de conformación de grupos (fase 2, semanas 3–4) generó dinámicas iniciales de negociación y liderazgo. En la bitácora docente se anotó: “Los grupos se organizaron con entusiasmo, aunque surgieron tensiones en la distribución de roles” (bitácora docente, fase 2, semana 3). Posteriormente, con la asignación de roles definitivos (fase 4, semanas 7–8), se observó mayor claridad en la corresponsabilidad de las tareas: cada estudiante asumió un papel que debía cumplir en beneficio del grupo, lo que fortaleció la idea de proyecto colectivo. En los ensayos (fase 5, semanas 9–13), la cohesión grupal se manifestó en el apoyo mutuo frente a las dificultades de memorización, expresión corporal y control del nerviosismo. La observación participante consignó: “Los estudiantes se corrigen entre sí, se animan a continuar, incluso quienes no tienen rol actoral colaboran en escenografía y utilería” (observación participante, fase 5, semana 11).

Los materiales producidos —guiones adaptados y diseños de escenografía— también evidencian esta cohesión, pues fueron elaborados de manera colaborativa y reflejan la integración de aportes diversos. Las rúbricas de desempeño grupal mostraron una mejora en indicadores como organización, colaboración y responsabilidad compartida.

Tabla 6

Evidencias de codificación en cohesión grupal y corresponsabilidad

Código abierto	Categoría axial	Categoría selectiva	Fuente
“Surgieron tensiones en la distribución de roles”	Dificultades iniciales	Cohesión grupal y corresponsabilidad	Bitácora docente (semana 3)
Claridad en roles tras asignación	Responsabilidad compartida	Cohesión grupal y corresponsabilidad	Bitácora docente (semana 8)
“Se corrigen entre sí, se animan a continuar...”	Apoyo mutuo	Cohesión grupal y corresponsabilidad	Observación participante (semana 11)
Guiones y escenografía elaborados colectivamente	Colaboración creativa	Cohesión grupal y corresponsabilidad	Material estudiantil

Los hallazgos muestran que la cohesión grupal no fue un proceso inmediato, sino el resultado de superar tensiones iniciales y consolidar corresponsabilidad a lo largo de las fases. Este tránsito coincide con lo expuesto por Pujolàs (2015), quien afirma que el aprendizaje cooperativo requiere tiempo para el ajuste de roles y el desarrollo de actitudes colaborativas. Asimismo, Pease (2008) destaca que la corresponsabilidad en proyectos colectivos potencia no solo los logros académicos, sino también la formación en valores como la empatía y la solidaridad, aspectos que emergieron en esta experiencia.

La elaboración conjunta de guiones y escenografía refuerza lo señalado por Briones et al. (2022), quienes reconocen que el teatro en contextos educativos permite construir significados compartidos mediante la creación colectiva. De esta manera, la categoría “Cohesión grupal y corresponsabilidad” revela que el teatro pedagógico Montenegro es una herramienta idónea para integrar comunicación, colaboración y compromiso, pilares esenciales en la formación inicial docente.

En conjunto, los hallazgos de esta sistematización evidencian que la metodología de teatro pedagógico Montenegro (2017), articulada a las fases de la sistematización de experiencias (Jara, 2018), generó transformaciones significativas en la expresión oral y en la formación actitudinal de los estudiantes. Las cuatro categorías analíticas —proyección y modulación de la voz, integración verbal y no verbal, autoeficacia y manejo de la ansiedad escénica, y cohesión grupal y corresponsabilidad— muestran un proceso de avance progresivo, desde las dificultades iniciales hasta la consolidación de aprendizajes comunicativos, socioemocionales y colaborativos. Estos resultados, al dialogar con la literatura especializada, reafirman que el teatro pedagógico no solo es una estrategia eficaz para el desarrollo de competencias expresivas, sino también un dispositivo formativo integral que promueve seguridad personal, corresponsabilidad y sentido de comunidad en la formación inicial docente.

Voces estudiantiles: vivencias desde el proceso teatral

Un elemento distintivo de la experiencia fue la disposición de los estudiantes para reflexionar sobre lo vivido, lo que permitió recuperar percepciones auténticas desde dentro del proceso. Sus relatos muestran que el teatro pedagógico no solo generó aprendizajes en la expresión oral, sino también procesos de transformación personal y colectiva. Lo que al inicio fue recibido con sorpresa e incluso con temor —por tratarse de una metodología no tradicional— se convirtió, según expresaron, en un espacio seguro donde afloraron el compromiso, la autenticidad, el disfrute y la construcción compartida.

La elección de la obra *El Principito* despertó resonancias emocionales inmediatas, pues evocaba recuerdos y lecturas previas, lo que facilitó la apertura al proceso. Durante el casting y la asignación de roles, los estudiantes reconocieron características propias en los personajes, lo que permitió una apropiación natural y reflexiva. Una estudiante comentó: “comprendimos que actuar no era solo repetir un texto, sino prestar el cuerpo, la voz y la actitud para expresar algo más profundo” (testimonio estudiantil, fase 3).

El trabajo en equipo fue señalado como una de las experiencias más significativas. La corresponsabilidad en los ensayos y la construcción colectiva del guion favorecieron la autonomía, la creatividad y el respeto por los distintos ritmos de aprendizaje. La toma de conciencia sobre la intención del guion y su relación con el lenguaje corporal y el tono de voz se vivió como un elemento clave para sentirse parte del proyecto y no simples ejecutores.

Los ensayos fueron descritos como un camino con avances y frustraciones, pero también como un espacio fértil para el aprendizaje emocional. La retroalimentación —tanto entre pares como desde la docente— fue valorada como una oportunidad de mejora, consolidando la idea de que el error es también parte del aprendizaje. Uno de los momentos más recordados fue la puesta en escena final, vivida con emoción, nervios y gratitud. Tal como expresaron varios estudiantes, “ya no éramos los mismos desde el momento en que decidimos participar en el teatro pedagógico” (testimonio estudiantil, fase 6).

Estas voces confirman que el teatro, más allá de su función didáctica, fue una experiencia formativa integral, donde cada participante encontró un espacio para crecer, expresarse y construir sentido junto a otros. Incorporar su mirada enriquece la sistematización y refuerza el carácter colaborativo y transformador de la propuesta.

Conclusiones

La experiencia de implementar el teatro pedagógico en la asignatura Técnicas y Herramientas de Expresión Oral de la PUCE I permitió constatar el potencial transformador de las metodologías vivenciales en la formación universitaria, particularmente en carreras vinculadas a la educación. Coincidiendo con Josa (2015) y Pérez Martín (2023), se reafirma que las prácticas teatrales generan contextos de aprendizaje donde lo expresivo, lo afectivo y lo cognitivo se entrelazan de manera significativa. La sistematización de este proceso revela que el aprendizaje se potencia cuando los estudiantes se ven implicados desde sus emociones, actitudes, sus talentos diversos y su sentido de pertenencia a un proyecto común (Navarro Gil, 2013; Jara, 2018).

Uno de los aprendizajes centrales fue la importancia de ofrecer múltiples formas de participación, reconociendo que no todos los estudiantes tienen el mismo perfil expresivo, pero todos poseen algo valioso que aportar. Esta idea, destacada también por Guaña Aimacaña (2024) y la Fundación Teatro a Mil (2024), se concreta al permitir que los 40 estudiantes del curso asumieran funciones diversas —actores, guionistas, maquilladores, tramoyistas, técnicos, comunicadores— y vivieran un proceso de implicación genuina en el que cada rol fue percibido como esencial para el resultado final.

Asimismo, se constató que el teatro pedagógico fortalece la expresión oral no solo desde lo técnico, sino también desde lo emocional y actitudinal. Los estudiantes aprendieron a vencer el miedo escénico, a hablar con seguridad, a modular la voz y a usar el cuerpo como canal expresivo, elementos coincidentes con lo planteado por Salazar y Rincón (2022) y Ponce-Naranjo et al. (2025). Pero, sobre todo, aprendieron a comunicarse con otros, a escucharse, a respetarse y a trabajar en comunidad. Este proceso de humanización de la palabra es uno de los ejes centrales que sustenta el enfoque del teatro como dispositivo pedagógico integral (Zabala & Arnau, 2007; Delors, 1996), en coherencia con las categorías emergentes identificadas en esta sistematización.

La propuesta también evidenció la necesidad de entornos de aprendizaje donde el error no sea penalizado, sino comprendido como parte inherente del proceso formativo. La puesta en escena de *El Principito* no fue una exhibición teatral perfecta, sino el resultado de semanas de ensayo, autoevaluación, ajustes y descubrimientos compartidos. Esta forma de concebir el aprendizaje coincide con lo defendido por la Corporación E-Convive (2025), que considera al juego teatral como herramienta para asumir la incertidumbre, la frustración y la creatividad como parte del camino formativo. En este proceso, la docencia se transformó en acompañamiento, y el aula se volvió un escenario vivo de aprendizaje, como lo proponen también Litwin (2008) y Rielo (2004), desde enfoques distintos pero complementarios.

Este estudio presenta algunas limitaciones que es necesario reconocer. Al tratarse de una sistematización de una experiencia única, los hallazgos no pueden generalizarse a otros contextos de manera directa. La temporalidad acotada a un semestre y la participación de un solo grupo de estudiantes también restringen el alcance de las conclusiones. Asimismo, la doble condición de la docente como facilitadora e investigadora pudo influir en la interpretación de los resultados, aunque se aplicaron estrategias de triangulación y coanálisis para mitigar este sesgo. Estas limitaciones, lejos de restar valor al estudio, constituyen oportunidades para orientar futuras investigaciones comparativas y de mayor alcance.

Finalmente, esta experiencia ratifica que las metodologías activas y humanistas, cuando son diseñadas con intención pedagógica, sensibilidad y claridad de objetivos, tienen un profundo impacto en la formación integral del estudiante universitario. No solo se desarrollaron competencias comunicativas, sino también habilidades interpersonales, creativas y éticas indispensables para la formación del educador del siglo XXI (Freire, 2005; Manosalvas, 2019; Perrenoud, 2001). La práctica del teatro pedagógico se confirma, así como una vía eficaz y transformadora para repensar la docencia desde la vivencia, el cuerpo y la palabra, en diálogo con los desafíos contemporáneos de la educación, y en sintonía con las voces estudiantiles que dieron testimonio de su valor formativo.

Financiamiento

Esta investigación no recibió financiamiento externo. Fue realizada con recursos propios de los autores.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses que pueda haber influido en los resultados, la interpretación o la presentación de esta investigación.

Contribución de los autores

- Autor 1: Conceptualización, curación de datos, metodología, redacción-borrador original, redacción-revisión y edición
- Autor 2: Conceptualización, recursos, validación
- Autor 3: Curación de datos, recursos, visualización, validación
- Autor 4: Curación de datos, recursos, visualización, validación

Referencias bibliográficas

- Aquino, O. F., Medina Zuta, P., & Román Cao, E. (2021). Remote teaching in professor training: Three Latin American experiences in times of COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 11(12), 818. <https://doi.org/10.3390/educsci11120818>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman and Company. ISBN: 978-0-7167-2626-5 <https://n9.cl/jx8f8>
- Boal, A. (1979). *Teatro del oprimido*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor. <https://arditiesp.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/04/boal-augusto-teatro-del-oprimido.pdf>
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores* (2.^a ed.). Alba Editorial. <https://www.albaeditorial.es/libro/juegos-para-actores-y-no-actores/>
- Briones, E., Gallego, T., & Palomera, R. (2022). Creative Drama and Forum Theatre in initial teacher education: Fostering students' empathy and awareness of professional conflicts. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103809. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103809>
- Calderón Utreras, E. H. y Montenegro Cevallos, A. M. (2023). *El teatro pedagógico como recurso innovador en el desarrollo de habilidades comunicativas*. <https://n9.cl/eqjdr>
- Cassany, D. (2012). *En línea: leer y escribir en la red*. Anagrama. https://www.anagrama-ed.es/libro/argumentos/en-linea-leer-y-escribir-en-la-red/9788433963437/A_441
- Corporación E-Convive. (2025). *Metodologías activas en la educación: El impacto del juego teatral en el aula*. E-Convive. <https://econvive.cl/wp-content/uploads/2025/03/Metodologias-activas-en-la-educacion-el-Impacto-del-juego-teatral-en-el-aula.pdf>
- Dawson, K., & Lee, B. K. (2018). *Drama-Based Pedagogy: Activating Learning Across the Curriculum*. Intellect. <https://www.intellectbooks.com/drama-based-pedagogy>

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Eyüp, B. (2023). The effect of creative drama on the creative self-efficacy of pre-service teachers. *Journal of Pedagogical Research*, 7(4), 48–74. <https://doi.org/10.33902/JPR.202321418>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.^a ed.). Siglo XXI Editores. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2165.3605>
- Fundación Teatro a Mil. (2024). *Teatro en la educación*. Fundación Teatro a Mil. <https://www.teatroamil.cl/que-hacemos/teatro-en-la-educacion/>
- Gallego, A., McHugh, L., Penttonen, M., & Lappalainen, R. (2021). Measuring public speaking anxiety: Self-report, behavioral, and physiological. *Behavior Modification*, 46(4), 1105–1134. <https://doi.org/10.1177/0145445521994308>
- Guaña Aimacaña, C. (2024). *El teatro en el desarrollo de la expresión oral*. Universidad Central del Ecuador. <https://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/34039>
- Grieve, R., Woodley, J., & McKay, A. (2021). Students fear oral presentations and public speaking in higher education: A qualitative survey. *Journal of Further and Higher Education*, 45(9), 1281–1293. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1948509>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: CINDE <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2121>
- Josa, J. (2015). *El teatro como estrategia didáctica para mejorar la expresión oral en los estudiantes del grado octavo*. Universidad de Nariño. <https://sired.udenar.edu.co/1908/>
- Kasbary, N., & Orosz, G. (2024). Drama in STEAM education: Possible approaches and connections to drama-based activities. *Hungarian Educational Research Journal*, 14(3), 316–331. <https://doi.org/10.1556/063.2024.00272>
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós. ISBN: 978-950-12-5589-0 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8602217.pdf>
- Manosalvas Llerena, J. P. (2019). *Técnicas de expresión oral aplicadas al teatro* [Tesis de licenciatura, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio UCE. <https://www.dspace.uce.edu.ec/bitstreams/484e938c-a971-4085-b548-17cb77f2753a/download>
- Montenegro Cevallos, A. M. (2017). El teatro como estrategia metodológica: Protocolo y evidencias. En D. A. Díaz Gutiérrez, P. C. López-López & M. F. Ibadango Tabango (Eds.), *Lectura y escritura en la sociedad global: Perspectivas y prospectivas en Hispanoamérica. Actas del III Congreso Internacional de Lectura y Escritura en la Sociedad Global* (pp. 125–137). METACOM, Ibarra, Ecuador. ISBN: 978-9978-375-24-2 Libro de Actas III Cong.... <https://n9.cl/c56as>
- Moreno, J. L. (1977). *El teatro de la espontaneidad*. (1.^a ed.). Buenos Aires: Vancu. <http://biblioteca.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=8751>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>

- Navarro Gil, A. (2013). *El teatro como estrategia pedagógica para fortalecer la oralidad en los niños y niñas de primaria*. Universidad del Tolima. <https://repository.ut.edu.co/handle/001/1943>
- Pease, A. (2008). *El lenguaje del cuerpo*. Editorial Planeta.
- Pérez Abad, M. (2014). La oralidad en la formación docente: una herramienta pedagógica en la universidad. *Revista Venezolana de Educación*, 65(2), 75-90.
- Pérez Martín, J. M. (2023). Metodologías activas en la universidad: Aprender desde la emoción y la participación. En P. Salcedo Lagos (Coord.), *Metodologías activas e innovación docente para una educación de calidad* (pp. 59–76). Editorial Octaedro.
- Pérez Restrepo, T., & Monsalve Cifuentes, A. V. (2025). Posibilidades del teatro en la educación infantil: Una revisión sistemática 2018–2024. *Pulso. Revista de Educación*, (48), 15–38. <https://revistas.cardenalcisneros.es/article/view/7497>
- Ponce-Naranjo, G. V., Ponce-Naranjo, I. E., Molina-Ponce, G. V., & Molina-Machado, W. A. (2025). El teatro en el aula como estrategia pedagógica para transformar el aprendizaje tradicional en una experiencia inclusiva. *Esprint Investigación*, 4(1), 118–127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9996446>
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (2022). *Modelo Educativo PUCE*. PUCE. <https://puceinnova.puce.edu.ec/modelo-educativo/>
- Pujolàs, P. (2015). Aprender a cooperar para cooperar aprendiendo: habilidades sociales y aprendizaje cooperativo. *Revista Convives*, (11), 5–10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5382107>
- Roca, R., & Llorens, F. (2022). *Competencia comunicativa en entornos digitales: retos para la docencia*. Universidad de Alicante.
- Rielo, F. (2004). *Antropología mística*. Fundación Fernando Rielo. <https://virtual.usalesiana.edu.bo/web/conte/archivos/3783.pdf>
- Salazar, M., & Rincón, J. (2022). Teatro infantil. Una estrategia pedagógica de formación en la primera infancia. *Revista Científica de Investigación y Desarrollo*, 3(2), 45–60. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.395>
- Saint-Exupéry, A. de (2015). *El Principito*. Madrid: Salamandra. <https://www.planetadelibros.com.ec/libro-el-principito-ed-2015/203548>
- Sandberg, B., Wistoft, K., Laursen, D., & Jensen, H. (2024). Effects of arts-based pedagogy on competence development in health professions education: A review. *Frontiers in Education*, 9, 11130909.
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the Theater: A Handbook of Teaching and Directing Techniques* (3rd ed.). Evanston, IL: Northwestern University Press. <https://n9.cl/3sa2k>
- Sarrazac, J.-P. (2010). *El futuro del drama*. Paso de Gato.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications. ISBN: 97808039576 https://edmorata.es/wp-content/uploads/2022/06/STAKE.InvestigacionEstudioCasos_prw-1.pdf
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Graó. <https://www.grao.com/libros/11-ideas-clave-como-aprender-y-ensenar-competencias-2082>