INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO SAN JUAN BOSCO

Educación Inicial

TESIS

Taller de dramatización para mejorar la expresión oral en estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL

Profesora en Educación Inicial

TESIS PRESENTADA POR:

Huari Llanco, Idelicia (DNI: 43339173)

Vasquez Flores, Reyna Yermeth (DNI: 72262722)

ASESOR

Prof. Barreto Canturini, Elena Marlene

https://orcid.org/0009-0005-3666-9640

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Evaluación formativa para atender a estudiantes educación Inicial

SATIPO, PERÚ

2026

Hoja De Firma De Jurado

Prof. Beatriz E. Zegarra Bustamante

Presidente

Mg. Guillermo Fernandez Colorio

Secretario

Dr. Luis Willy CERRON INGA

Vocal

ACTA DE SUSTENTACIÓN N°0.34-2026

EJECUTORES : **Huari Llanco, Idelicia**

Vasquez Flores, Reyna Yermeth

ASESOR : **Prof. Barreto Canturini, Elena Marlene**

Los miembros del jurado que suscriben dictaminan que la tesis denominada: Taller de dramatización para mejorar la expresión oral en estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026, presentado por las egresadas: Huari Llanco, Idelicia, para optar el título de Profesora de Educación Inicial, está en calidad de:

APROBADO				DESAPROBADO
Excelente	Sobresaliente	Muy Bueno	Bueno	
			X	

En consecuencia, queda en condición de ser calificado por Unanimidad como Bueno por los miembros del Jurado Evaluador del Instituto Superior Pedagógico Privado "San Juan Bosco" y de recibir el Titulo de Profesora de Educación Inicial, de conformidad con lo estipulado en la ley.

En fe de lo cual firma la presente, a los 26 días del mes de 09 del dos mil veintiséis.

Prof. Beatriz E. Zegarra Bustamante
Presidente

Mg. Guillermo Fernandez Cabana
Secretario

Dr. Luis Willy Cerron Inga
Vocal

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi familia, por su apoyo constante, comprensión y confianza durante mi formación profesional. A mis seres queridos, quienes acompañaron cada esfuerzo y dificultad, y me motivaron a continuar hasta alcanzar esta meta académica y personal.

Agradecimiento

Agradezco a Dios, a mi familia, al asesor, a los docentes del IESPP San Juan Bosco y a la comunidad educativa de la I.E.P. Habich por su orientación, apoyo y disposición durante el desarrollo de la investigación. Expreso mi especial gratitud a quienes hicieron posible su realización.

Índice de contenidos

Hoja De Firma De Jurado ii
Acta de sustentación iii
Dedicatoria iv
Agradecimiento v
Índice de contenidos vi
Índice de tablas ix
Índice de gráficos x
Resumen xi
Abstract xii
Introducción xiii
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN 1
1.1 Realidad problemática 1
1.2 Formulación del problema 4
1.2.1 Problema general 4
1.2.2 Problemas específicos 4
1.3 Delimitación del problema de investigación 4
1.4 Formulación de Objetivos 5
1.4.1 Objetivo general 5
1.4.2 Objetivos específicos 5
1.5 Justificación de la investigación 5
1.5.1 Justificación teórica 5
1.5.2 Justificación práctica 6
1.5.3 Justificación metodológica 6
1.5.4 Justificación social 7
1.5.5 Justificación institucional 7
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO 9
2.1 Antecedentes de estudios 9
2.1.1 Antecedentes internacionales 9
2.1.2 Antecedentes nacionales 11
2.2 Bases teóricas científicas 13
2.2.1 Taller de dramatización 13
2.2.2 Expresión oral 26

2.3 Definiciones operacionales 38
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO 41
3.1 Enfoque, tipo y nivel de investigación 41
3.2 Diseño de investigación 42
3.3 Población, muestra y muestreo 43
3.3.1 Población 43
3.3.2 Muestra 44
3.3.3 Muestreo 45
3.4 Hipótesis y variables 45
3.4.1 Hipótesis 45
3.4.2 Operacionalización de las variables 46
3.5 Métodos de la investigación 47
3.6 Técnicas e Instrumentos aplicados 48
3.6.1 Validez de contenido 49
3.6.2 Confiabilidad 49
3.7 Procesamiento de aplicación 51
3.8 Procesamiento de la información 51
CAPÍTULO IV. RESULTADOS 53
4.1 Análisis e interpretación de resultados por objetivo. 53
4.1.1 Resultados correspondientes al objetivo general 53
4.1.2 Resultados correspondientes al primer objetivo específico 54
4.1.3 Resultados correspondientes al segundo objetivo específico 55
4.1.4 Resultados correspondientes al tercer objetivo específico 56
4.2 Contrastación de hipótesis 57
4.2.1 Prueba de normalidad 57
4.2.2 Contrastación de la hipótesis general 58
4.2.3 Contrastación de la hipótesis específica 1: Fluidez 59
4.2.4 Contrastación de la hipótesis específica 2: Pronunciación 60
4.2.5 Contrastación de la hipótesis específica 3: Coherencia 60
4.3 Discusión de los resultados 61
4.3.1 Discusión de los resultados respecto al objetivo general 61
4.3.2 Discusión de los resultados respecto al primer objetivo específico: fluidez 63

4.3.3 Discusión de los resultados respecto al segundo objetivo específico: pronunciación 65
4.3.4 Discusión de los resultados respecto al tercer objetivo específico: coherencia 66
Conclusiones 69
Recomendaciones 71
Referencias bibliográficas 73
Anexos 77

Índice de tablas

Tabla 1. Distribución de la población según edad 44

Tabla 2. Operacionalización de las variables 47

Tabla 3. Confiabilidad del instrumento de expresión oral 50

Tabla 4. Nivel de expresión oral de los estudiantes en el pretest y postest 53

Tabla 5. Nivel de fluidez de los estudiantes en el pretest y postest..... 54

Tabla 6. Nivel de pronunciación de los estudiantes en el pretest y postest..... 55

Tabla 7. Nivel de coherencia de los estudiantes en el pretest y postest 56

Tabla 8. Tests of Normality de SPSS 57

Tabla 9. Test Statistics[a] – expresión oral..... 58

Tabla 10. Test Statistics – fluidez..... 59

Tabla 11. Test Statistics[a] – pronunciación..... 60

Tabla 12. Test Statistics[a] – coherencia 60

Índice de gráficos

Gráfico 1. Comparación del nivel de expresión oral entre el pretest y el postest. 53

Gráfico 2. Comparación del nivel de fluidez entre el pretest y el postest..... 54

Gráfico 3. Comparación del nivel de pronunciación entre el pretest y el postest. 55

Gráfico 4. Comparación del nivel de coherencia entre el pretest y el postest..... 57

Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar de qué manera el taller de dramatización mejora la expresión oral en estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026. Se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, correspondió al tipo aplicado, alcanzó un nivel explicativo y utilizó un diseño preexperimental con pretest y postest aplicado a un solo grupo. La población y muestra estuvieron conformadas por 30 estudiantes de tres, cuatro y cinco años, seleccionados mediante un procedimiento censal. Para la recolección de los datos se empleó la técnica de observación sistemática y una ficha de observación constituida por 15 ítems, distribuidos en las dimensiones fluidez, pronunciación y coherencia. La confiabilidad del instrumento alcanzó valores de alfa de Cronbach de .855 en el pretest y .895 en el postest. Debido al carácter ordinal de las mediciones y al comportamiento de los datos, se utilizó la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon. Los resultados mostraron que, en la expresión oral global, el 83.3 % de los estudiantes se encontraba inicialmente en Inicio; después de la intervención, esta proporción disminuyó a 6.7 %, mientras que 66.7 % se ubicó en Proceso y 26.7 % alcanzó Logro. La contrastación de la hipótesis general obtuvo $Z = -4.786$ y $p < .001$. Asimismo, se encontraron diferencias significativas en fluidez ($Z = -4.723$; $p < .001$), pronunciación ($Z = -4.722$; $p < .001$) y coherencia ($Z = -4.721$; $p < .001$). Se concluyó que la aplicación del taller de dramatización estuvo asociada con una mejora estadísticamente significativa de la expresión oral y de sus dimensiones en los estudiantes participantes.

Palabras clave: dramatización, expresión oral, fluidez, pronunciación, coherencia.

Abstract

The study aimed to determine how a drama workshop improved oral expression among preschool students at I.E.P. Habich, El Tambo, in 2026. A quantitative approach was adopted, the study was applied in nature, reached an explanatory level, and employed a pre-experimental one-group pretest-posttest design. The population and sample consisted of 30 children aged three, four, and five years, selected through a census procedure. Systematic observation was used as the data collection technique, and a 15-item observation sheet was applied to assess three dimensions: fluency, pronunciation, and coherence. The instrument showed Cronbach's alpha coefficients of .855 in the pretest and .895 in the posttest. Because of the ordinal nature of the measurements and the distribution of the data, the Wilcoxon signed-rank test was used. The findings showed that 83.3% of the students were initially at the Beginning level of overall oral expression; after the intervention, this percentage decreased to 6.7%, while 66.7% reached the Process level and 26.7% reached the Achievement level. The general hypothesis test yielded $Z = -4.786$ and $p < .001$. Significant differences were also found in fluency ($Z = -4.723$; $p < .001$), pronunciation ($Z = -4.722$; $p < .001$), and coherence ($Z = -4.721$; $p < .001$). It was concluded that the implementation of the drama workshop was associated with a statistically significant improvement in oral expression and its dimensions among the participating preschool students.

Keywords: drama workshop, oral expression, fluency, pronunciation, coherence.

Introducción

La expresión oral constituyó una capacidad esencial durante la educación inicial, debido a que permitió a los niños comunicar necesidades, emociones, experiencias e ideas, interactuar con otras personas y participar activamente en situaciones de aprendizaje. Su desarrollo no dependió únicamente de la adquisición espontánea del lenguaje, sino también de las experiencias comunicativas proporcionadas por el contexto familiar y educativo. En ese sentido, se reconoció la necesidad de utilizar estrategias pedagógicas que generaran oportunidades auténticas para conversar, narrar, asumir roles, responder a otros y organizar progresivamente los mensajes orales.

Dentro de esta problemática, la dramatización adquirió relevancia como estrategia pedagógica porque articuló lenguaje, movimiento, imaginación, representación e interacción. Las actividades dramáticas permitieron que los estudiantes asumieran personajes, representaran situaciones reales o imaginarias y utilizaran recursos verbales, gestuales y corporales dentro de escenarios con significado. El marco teórico de la investigación sostuvo esta relación desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky, el juego simbólico de Piaget, el aprendizaje social de Bandura y la competencia comunicativa de Hymes. Estos planteamientos permitieron comprender que el desarrollo oral se produjo en estrecha relación con la interacción social, la observación de modelos, la representación simbólica y el uso contextualizado del lenguaje.

La investigación surgió a partir de la necesidad de analizar la expresión oral de los estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, ubicada en el distrito de El Tambo, provincia de Huancayo, región Junín. La población estuvo conformada por 30 estudiantes, distribuidos en nueve niños de tres años, quince de cuatro años y seis de cinco años. Inicialmente no se dispuso de resultados cuantificados que permitieran establecer con precisión el desempeño de los estudiantes en fluidez, pronunciación y coherencia, mientras que las actividades de dramatización no se desarrollaban mediante un taller sistemático específicamente dirigido al fortalecimiento de dichas capacidades.

Frente a esta situación, se formuló como objetivo general determinar de qué manera el taller de dramatización mejora la expresión oral en los estudiantes del

nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026. De manera específica, se buscó determinar su mejora en las dimensiones fluidez, pronunciación y coherencia. Estas dimensiones permitieron analizar la continuidad y espontaneidad de las intervenciones, la comprensibilidad y claridad de la producción verbal y la capacidad de organizar ideas de manera temática y secuencial.

Metodológicamente, el estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, fue de tipo aplicado, alcanzó un nivel explicativo y utilizó un diseño preexperimental con pretest y postest aplicado a un único grupo. La totalidad de los 30 estudiantes conformó la muestra, por lo que se recurrió a una selección censal. La técnica utilizada fue la observación sistemática y el instrumento consistió en una ficha de observación de 15 ítems, distribuida equitativamente entre fluidez, pronunciación y coherencia. Cada ítem se valoró mediante las categorías Inicio, Proceso y Logro. La estructura preexperimental permitió comparar las puntuaciones obtenidas antes y después de la implementación del taller, aunque la ausencia de un grupo de control exigió interpretar los resultados con cautela respecto de una atribución causal absoluta.

Los resultados evidenciaron cambios favorables entre ambas mediciones. En expresión oral, el 83.3 % se ubicó en Inicio durante el pretest, mientras que después del taller esta proporción disminuyó a 6.7 %; a su vez, 66.7 % alcanzó Proceso y 26.7 % Logro. La misma tendencia se presentó en las tres dimensiones. La prueba de rangos con signo de Wilcoxon confirmó diferencias estadísticamente significativas para la expresión oral global ($Z = -4.786$; $p < .001$), fluidez ($Z = -4.723$; $p < .001$), pronunciación ($Z = -4.722$; $p < .001$) y coherencia ($Z = -4.721$; $p < .001$). Estos hallazgos permitieron concluir que el taller estuvo asociado con mejoras significativas en el desempeño oral de los estudiantes participantes.

La tesis se organizó en cuatro capítulos. El primero presentó el planteamiento del problema, delimitación, objetivos y justificación; el segundo desarrolló los antecedentes, fundamentos teóricos y definiciones operacionales; el tercero expuso el enfoque, tipo, nivel, diseño, población, muestra, hipótesis, técnicas, instrumentos y procedimientos de análisis; y el cuarto presentó los resultados, la contrastación de hipótesis y la discusión. Finalmente, se incorporaron las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos correspondientes.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Realidad problemática

En Europa, el desarrollo de la expresión oral en educación inicial presenta diferencias relevantes entre sistemas, especialmente en prácticas docentes que promueven conversaciones, explicaciones y ampliación del vocabulario. Asimismo, España registra que 92% del personal anima a los niños a dirigir conversaciones, 89% formula preguntas de apoyo y 74% introduce vocabulario nuevo (OECD, 2025). En contraste, Alemania alcanza 48%, 67% y 26%, respectivamente, mostrando brechas de 44, 22 y 48 puntos porcentuales frente al caso español. A su vez, Finlandia reporta 33% en liderazgo conversacional infantil y 28% en incorporación frecuente de vocabulario, pese a alcanzar 88% en preguntas para expresar ideas (OECD, 2025). De este modo, las oportunidades pedagógicas para producir discursos continuos, ampliar palabras y sostener intercambios orales no aparecen distribuidas de manera homogénea en la educación preescolar europea. Además, un estudio con 311 niños identifica una relación direccional entre preferencia social y competencia comunicativa oral en aulas de educación infantil (van der Wilt et al., 2023). Según estos resultados, la interacción con pares mantiene vínculos con el desarrollo comunicativo, aunque el estudio no atribuye causalidad directa a las prácticas conversacionales del aula. Por otra parte, estas diferencias muestran que la escolarización temprana, por sí sola, no asegura experiencias equivalentes para fortalecer fluidez, pronunciación y coherencia. En consecuencia, persisten escenarios donde algunos niños participan menos, elaboran respuestas breves o disponen de menores oportunidades para organizar verbalmente sus ideas. Finalmente, el panorama europeo evidencia una problemática vinculada con la desigual intensidad de las prácticas lingüísticas, aspecto pertinente para analizar intervenciones pedagógicas basadas en dramatización.

En América Latina, el desarrollo oral durante la educación inicial también presenta diferencias entre países, incluso cuando los docentes declaran utilizar prácticas destinadas a favorecer la participación verbal infantil. Por ejemplo, Chile registra 95% de personal que formula preguntas

para expresar ideas, 85% que solicita explicaciones amplias y 86% que introduce vocabulario nuevo (OECD, 2025). Mientras tanto, Colombia alcanza 87%, 77% y 70% en esas prácticas, generándose diferencias de 8, 8 y 16 puntos porcentuales respecto de Chile. Así, la región muestra desigual frecuencia en experiencias que exigen argumentar, ampliar respuestas y utilizar palabras nuevas, componentes relacionados con el progreso de la expresión oral. Además, una investigación chilena sobre competencia narrativa analiza 172 preescolares, distribuidos entre niños de dos a cuatro años y de cuatro a seis años (Orellana et al., 2022). Del mismo modo, otro estudio con 242 preescolares chilenos de cuatro a seis años encuentra diferencias significativas por edad en tareas de reconocimiento auditivo del vocabulario (Norambuena et al., 2023). Por consiguiente, la edad constituye una condición relevante para interpretar el desempeño lingüístico, especialmente cuando una misma institución atiende simultáneamente niños de tres, cuatro y cinco años. A la vez, estas evidencias muestran que vocabulario, narración, precisión y participación conversacional no evolucionan necesariamente con igual ritmo durante la etapa preescolar. En ese contexto, las limitaciones en interacción oral pueden expresarse mediante respuestas breves, secuencias poco organizadas, pronunciación poco comprensible o escasa continuidad discursiva. Finalmente, la heterogeneidad de oportunidades comunicativas mantiene vigente el problema regional de cómo favorecer experiencias pedagógicas que involucren participación oral sostenida y producción verbal significativa.

En el Perú, la expansión de la educación inicial convive con indicadores que muestran dificultades persistentes en el desarrollo comunicativo temprano de una parte importante de la población infantil. Así, la cobertura educativa de niños de tres a cinco años alcanza 90,2% en 2022, aumentando 4,9 puntos porcentuales respecto del año anterior (MINEDU, 2024). Sin embargo, el acceso al servicio educativo no permite asumir automáticamente un desarrollo oral homogéneo, porque las oportunidades de conversación y producción verbal dependen de experiencias pedagógicas concretas. De acuerdo con la ENDES 2024, solamente 42,4% de niños de nueve a treinta y seis meses alcanza comunicación verbal

efectiva comprensiva y expresiva (INEI, 2025). Asimismo, 40,9% de niños de diecinueve a treinta y seis meses participa frecuentemente en conversaciones entre adultos, cifra inferior en 1,8 puntos porcentuales al 42,7% registrado durante 2023 (INEI, 2025). Por tanto, cerca de seis de cada diez niños de ese tramo etario no participa frecuentemente en tales intercambios, mostrando una exposición comunicativa desigual durante los primeros años. Además, entre niños de nueve a doce meses, la comunicación verbal efectiva registra 75,5% en 2024, frente a 78,2% en 2023, evidenciando una disminución interanual (INEI, 2025). De igual forma, el indicador alcanza 77,3% en niñas y 72,3% en niños, mostrando una diferencia de cinco puntos porcentuales durante 2024. En este escenario, las dificultades tempranas pueden prolongarse hacia educación inicial mediante menor fluidez, pronunciación poco comprensible o dificultades para organizar mensajes coherentes. Finalmente, los datos nacionales justifican examinar con precisión el desempeño oral infantil dentro de contextos escolares concretos, evitando asumir que mayor cobertura equivale necesariamente a mejores resultados comunicativos.

La Institución Educativa Particular Habich se ubica en el distrito de El Tambo, provincia de Huancayo, región Junín, y atiende a estudiantes del nivel inicial. En la población considerada para el estudio participan 30 niños, distribuidos en nueve estudiantes de tres años, quince de cuatro años y seis de cinco años. Dentro de este contexto, la expresión oral constituye un aspecto que requiere observación específica por las diferencias evolutivas existentes entre los tres grupos etarios. Asimismo, de manera preliminar se advierte que las actividades de dramatización no se desarrollan como un taller sistemático orientado específicamente a fortalecer el desempeño oral. Por ello, las oportunidades para representar personajes, sostener diálogos, narrar situaciones y verbalizar ideas pueden presentarse con distinta frecuencia entre las aulas. A su vez, se observan posibles diferencias en fluidez, pronunciación y coherencia, aunque su magnitud todavía no puede establecerse sin una medición inicial estandarizada. En ese marco, la institución carece actualmente de resultados cuantificados que permitan determinar el nivel real de expresión oral de los 30 estudiantes. Finalmente,

esta ausencia de evidencia dificulta precisar qué dimensión presenta mayor debilidad y cuánto varía el desempeño entre niños de tres, cuatro y cinco años.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿De qué manera el taller de dramatización mejora la expresión oral en los estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026?

1.2.2 Problemas específicos

¿De qué manera el taller de dramatización mejora la fluidez en los estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026?

¿De qué manera el taller de dramatización mejora la pronunciación en los estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026?

¿De qué manera el taller de dramatización mejora la coherencia en los estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026?

1.3 Delimitación del problema de investigación

La investigación se delimitó espacialmente en la Institución Educativa Particular Habich, ubicada en el distrito de El Tambo, provincia de Huancayo, región Junín. El estudio se desarrolló en el nivel inicial y comprendió a los estudiantes matriculados durante el año 2026. La elección de esta institución respondió a la necesidad de analizar el desarrollo de la expresión oral dentro de un contexto educativo específico, en el cual se atendió a niños de diferentes edades y se requirió valorar su desempeño comunicativo mediante una intervención pedagógica estructurada.

En cuanto a la delimitación poblacional, la investigación comprendió a 30 estudiantes del nivel inicial, distribuidos en nueve niños de tres años, quince de cuatro años y seis de cinco años. Debido al reducido número de participantes, se trabajó con la totalidad de la población, por lo que la muestra coincidió con el universo de estudio. Esta condición permitió observar el comportamiento de la variable dependiente en todos los estudiantes considerados, respetando las diferencias evolutivas propias del desarrollo lingüístico entre los grupos etarios.

La delimitación temática se concentró en dos variables. La variable

independiente correspondió al taller de dramatización, estructurado mediante las dimensiones expresividad, representación e interacción. La variable dependiente correspondió a la expresión oral, evaluada a través de las dimensiones fluidez, pronunciación y coherencia. La investigación no abordó otros componentes del lenguaje infantil, como la comprensión lectora, la escritura inicial o el desarrollo fonológico clínico, debido a que el estudio se restringió al desempeño oral observable durante situaciones comunicativas y actividades de dramatización.

Respecto a la delimitación temporal, la investigación se desarrolló durante el año 2026, periodo en el que se aplicaron el pretest, el taller de dramatización y el postest. Este marco temporal permitió comparar el desempeño de los estudiantes antes y después de la intervención dentro del mismo periodo académico. La interpretación de los resultados se circunscribió, por tanto, a las condiciones institucionales, pedagógicas y poblacionales existentes durante el desarrollo del estudio.

1.4 Formulación de Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Determinar de qué manera el taller de dramatización mejora la expresión oral en los estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026.

1.4.2 Objetivos específicos

Determinar de qué manera el taller de dramatización mejora la fluidez en los estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026.

Determinar de qué manera el taller de dramatización mejora la pronunciación en los estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026.

Determinar de qué manera el taller de dramatización mejora la coherencia en los estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026.

1.5 Justificación de la investigación

1.5.1 Justificación teórica

La investigación se justificó teóricamente porque permitió profundizar el análisis de la relación entre la dramatización y el desarrollo de la expresión oral durante la educación inicial. La dramatización integró lenguaje, interacción, representación de situaciones, movimiento corporal y participación verbal, mientras que la expresión oral comprendió capacidades relacionadas con la fluidez, pronunciación y coherencia del mensaje. El estudio permitió examinar ambas variables dentro de un contexto concreto y con estudiantes de tres, cuatro y cinco años, población en la que se presentaron diferencias evolutivas propias del desarrollo lingüístico. Los resultados aportaron evidencia empírica sobre el comportamiento de las dimensiones consideradas y permitieron contrastar los planteamientos teóricos que vincularon las experiencias comunicativas activas con el desarrollo de la producción oral infantil.

1.5.2 Justificación práctica

La investigación se justificó en el ámbito práctico porque respondió a una situación observada en la I.E.P. Habich, relacionada con diferencias en el desempeño oral de los estudiantes del nivel inicial y con una aplicación todavía no sistematizada de actividades de dramatización orientadas específicamente al fortalecimiento de esta capacidad. La ejecución del taller generó situaciones planificadas en las que los niños participaron en representaciones, diálogos, interpretación de personajes e intercambios comunicativos. Mediante la aplicación del pretest y postest se determinaron las variaciones producidas en las dimensiones de fluidez, pronunciación y coherencia después de la intervención. Esta información permitió disponer de resultados objetivos sobre el desempeño comunicativo de los 30 estudiantes e identificar las dimensiones que presentaron mayores o menores cambios durante el proceso desarrollado.

1.5.3 Justificación metodológica

La investigación se justificó metodológicamente porque empleó un enfoque cuantitativo y un diseño preexperimental con un solo grupo, evaluado antes y después de la aplicación del taller de dramatización. Esta estructura permitió medir los cambios registrados en la expresión oral mediante indicadores previamente definidos y una ficha de observación

adaptada para estudiantes del nivel inicial. El instrumento organizó la medición en las dimensiones de fluidez, pronunciación y coherencia, manteniendo correspondencia con los problemas específicos, objetivos e hipótesis de la investigación. Asimismo, al trabajarse con la totalidad de los 30 estudiantes, no fue necesario seleccionar una muestra parcial de la población considerada. La aplicación del mismo instrumento en el pretest y postest permitió obtener puntuaciones comparables y analizar estadísticamente las diferencias producidas después de la intervención.

1.5.4 Justificación social

La investigación se justificó socialmente porque la expresión oral constituyó una capacidad necesaria para que los niños comunicaran necesidades, ideas, experiencias, emociones y opiniones dentro de diferentes situaciones de interacción. Las dificultades relacionadas con la fluidez, pronunciación o coherencia pudieron limitar la participación de los estudiantes en conversaciones, juegos, actividades colectivas y experiencias de aprendizaje propias del nivel inicial. En una población conformada por niños de tres, cuatro y cinco años, el desarrollo de la comunicación oral adquirió especial relevancia debido a que estas edades correspondieron a una etapa de amplia evolución lingüística y social. El estudio permitió conocer con mayor precisión las condiciones comunicativas de los estudiantes de la I.E.P. Habich y generó evidencia específica sobre el comportamiento de la expresión oral dentro de su realidad educativa.

1.5.5 Justificación institucional

La investigación se justificó institucionalmente porque proporcionó información sistematizada sobre el nivel de expresión oral de los estudiantes de la I.E.P. Habich antes y después de la aplicación del taller de dramatización. Al inicio del estudio, la institución no contó con resultados cuantificados que permitieran establecer con precisión el desempeño de los niños en fluidez, pronunciación y coherencia mediante un procedimiento común de evaluación. La investigación permitió disponer de registros comparables correspondientes a los 30 estudiantes y diferenciar los resultados según las dimensiones evaluadas. De esta manera, el estudio aportó evidencia propia del contexto institucional y permitió documentar el

comportamiento de la expresión oral durante la aplicación del taller de dramatización desarrollada en el año 2026.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de estudios

2.1.1 Antecedentes internacionales

Acosta et al. (2025) desarrollaron en Ecuador una investigación orientada a analizar la efectividad del juego de roles en el desarrollo del lenguaje oral de niños de cuatro a cinco años. El estudio siguió un enfoque mixto y empleó, en su componente cuantitativo, un diseño cuasiexperimental con mediciones de pretest y postest; mientras que el componente cualitativo se organizó mediante estudios de casos múltiples. La muestra no probabilística estuvo integrada por 20 niños de educación inicial. Para recoger la información se utilizaron una prueba estandarizada de lenguaje oral, rúbricas, observación participante, registros audiovisuales, notas de campo y entrevistas semiestructuradas a las docentes. Después de diez sesiones de juego de roles, el promedio de palabras por intervención aumentó de 6,2 a 14,7, equivalente a un incremento de 8,5 palabras; asimismo, se registraron mejoras en el empleo de oraciones completas, conectores y estructuras narrativas. La adecuación pragmática también presentó avances: el uso de fórmulas de cortesía pasó de 32 % a 81 %, la pertinencia de las intervenciones aumentó de 29 % a 76 % y el respeto de turnos pasó de 38 % a 83 %. Estos hallazgos aportaron al presente estudio evidencia sobre la utilidad de situaciones dramáticas estructuradas para estimular la fluidez del discurso, la organización de ideas y la interacción verbal en niños del mismo nivel educativo.

Astudillo et al. (2025) realizaron en Ecuador un estudio cuyo propósito fue proponer el teatro infantil como herramienta pedagógica para desarrollar el lenguaje oral en niños de cuatro a cinco años de la Unidad Educativa Ibarra. La investigación asumió un enfoque mixto, un alcance descriptivo y elementos de investigación-acción, mediante procedimientos inductivos y deductivos. Para la evaluación infantil se trabajó con 25 niños de Inicial 2 y se emplearon una ficha de observación, entrevistas y cuestionarios dirigidos al personal docente. Los resultados mostraron que 44 % de los niños nunca manifestó iniciativa creativa durante la actuación o utilización de materiales, mientras que 72 % presentó una participación activa insuficiente dentro de

las actividades teatrales. Asimismo, se reportó que 36 % manifestó temor al interactuar con sus compañeros y que la utilización del teatro dentro de las aulas resultó limitada y poco sistemática, aun cuando los docentes reconocieron sus beneficios comunicativos. El antecedente aportó al presente estudio una referencia directa sobre niños de edades semejantes y permitió sustentar que la dramatización requirió una aplicación planificada para favorecer la expresión verbal, la pronunciación, la participación y la seguridad comunicativa.

Baque et al. (2024) efectuaron en Ecuador una investigación destinada a determinar el aporte del teatro infantil al desarrollo de la expresión oral en niños de cuatro años de la Unidad Educativa Ocho de Enero. El estudio se desarrolló mediante un enfoque mixto, combinó métodos teóricos, empíricos y estadísticos, y utilizó un diseño orientado al diagnóstico y posterior aplicación de actividades teatrales. La muestra estuvo constituida por 21 niños seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, mientras que dos docentes participaron en la recopilación complementaria de información. Se aplicaron una ficha de observación a los niños y una encuesta con escala tipo Likert a las docentes, cuyos datos fueron procesados mediante estadística descriptiva. En la evaluación inicial, 62 % presentó dificultades de expresividad, 52 % de entonación, 57 % de pronunciación y 71 % de coherencia. Después de las actividades teatrales, 76 % alcanzó la categoría adquirida en expresividad, 62 % en entonación, 52 % en pronunciación y 48 % en coherencia. Este antecedente aportó una referencia especialmente cercana para la presente investigación, porque examinó directamente la pronunciación y la coherencia mediante observación en educación inicial y mostró cambios cuantificables después del trabajo teatral.

Bernstein et al. (2024) desarrollaron en Estados Unidos una investigación experimental para examinar si la enseñanza basada en dramatización durante la lectura de cuentos favorecía la comprensión y el recuerdo narrativo de niños preescolares. El estudio formó parte de un ensayo controlado aleatorizado realizado en 28 aulas y trabajó con una muestra final de 196 niños, de los cuales 90 pertenecieron a aulas de

intervención y 106 al grupo de comparación; la edad promedio fue de 50,71 meses. Para medir el desempeño se utilizaron tareas de recuento libre y provocado mediante el Story Recall Measure, junto con el Embodiment Coding System, que registró gestos, movimientos corporales, expresiones faciales y cambios vocales a partir de grabaciones. La consistencia interna de las medidas de recuento osciló entre α = .74 y .89, mientras que la concordancia entre evaluadores alcanzó valores ICC entre .93 y 1.00. Los niños de la intervención emplearon más conductas corporales durante el recuento que el grupo control, con medias aproximadas de 6,34 frente a 3,32 y una diferencia significativa, p = .01. Asimismo, la conducta corporal se relacionó con mejores puntuaciones en el recuento libre, aunque no se encontraron diferencias directas significativas entre grupos en todas las medidas narrativas. El estudio aportó evidencia experimental que permitió fundamentar la incorporación de representación, movimiento y cambios vocales dentro del taller de dramatización, evitando asumir que todos los componentes de la expresión oral mejoraban automáticamente.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Tello Vargas (2025) desarrolló en Ayacucho, Perú, una investigación cuyo objetivo fue determinar la influencia de la dramatización en el desarrollo de la expresión oral de niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N.° 23 de Vilcashuamán. El estudio correspondió al enfoque cuantitativo, fue de tipo aplicado, nivel explicativo y utilizó un diseño preexperimental con pretest y postest en un solo grupo. Como instrumento se empleó una lista de cotejo destinada a evaluar la expresión oral. Consignó una muestra de 40 estudiantes en el resumen y en su matriz metodológica, aunque el resumen en inglés señaló 25 participantes, por lo que esta discrepancia interna debe considerarse al citar el tamaño muestral. En los resultados, 65 % presentó inicialmente un nivel bajo de expresión oral, mientras que después de la intervención 73 % alcanzó el nivel muy bueno; la prueba de rangos con signo de Wilcoxon obtuvo p = .000. Este antecedente aportó evidencia nacional muy próxima al presente estudio, debido a que utilizó dramatización, expresión oral, educación inicial, medición pretest-postest y una población infantil comparable, además de considerar fluidez y pronunciación dentro de

la evaluación.

Terrones Carrion y Guevara Gonzales (2025) realizaron en San Martín de Porres, Lima, una investigación destinada a implementar la dramatización para mejorar la expresión oral de niños de tres años de la Institución Educativa Inicial N.° 285. Se trabajó mediante un enfoque cuantitativo, investigación aplicada y diseño preexperimental, utilizando un grupo único evaluado antes y después de las sesiones de dramatización. La población y muestra estuvieron conformadas por 20 niños de tres años mediante un procedimiento censal, y la información se recopiló mediante observación no participante y una lista de cotejo. En el pretest, 70 % de los estudiantes se ubicó en inicio, 20 % en proceso y 10 % en logrado; posteriormente, ninguno permaneció en inicio, 15 % quedó en proceso y 85 % alcanzó el nivel logrado. En la dimensión de elocución, el nivel logrado aumentó de 10 % a 75 %, mientras que los casos ubicados en inicio descendieron de 55 % a 0 %. Este antecedente aportó una correspondencia directa con el presente estudio porque demostró la viabilidad de aplicar una intervención dramática y una evaluación observacional en niños de tres años, edad incluida en la muestra de la I.E.P. Habich.

Quispe Quispe y Huanca Mamani (2025) efectuaron en Cusco, Perú, un estudio dirigido a determinar la influencia del juego dramático como estrategia didáctica sobre la expresión oral. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, fue aplicada, de nivel explicativo y empleó un diseño preexperimental con pretest y postest en un único grupo. La muestra estuvo integrada por 26 estudiantes de quinto grado de primaria, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, y se utilizó una rúbrica de expresión oral con niveles de desempeño para recopilar la información. Antes de la intervención, 61,5 % se encontraba en inicio, 30,8 % en proceso y 7,7 % en logro esperado; después del juego dramático, 53,8 % alcanzó logro destacado y 38,5 % logro esperado. La contrastación mediante Wilcoxon obtuvo $p = .000$ y el tamaño del efecto calculado con R de Rosenthal fue .901, considerado elevado. Aunque la población correspondió a educación primaria, este antecedente aportó respaldo metodológico para el uso de una intervención dramática, medición pretest-

postest y evaluación cuantitativa de cambios en la comunicación oral.

Torrejón Lazaro (2024) realizó en Sihuas, Áncash, Perú, una investigación cuyo objetivo fue determinar de qué manera la dramatización de cuentos mejoraba la expresión oral de niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N.° 121 Helí Adelfo Peláez Castro. El estudio se desarrolló mediante enfoque cuantitativo, nivel explicativo y diseño preexperimental con pretest y postest. La muestra estuvo formada por 18 niños seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. La técnica utilizada fue la observación y el instrumento consistió en una escala de estimación sometida a juicio de expertos y prueba piloto para establecer su confiabilidad. En el pretest, 61 % de los estudiantes se ubicó en el nivel inicio; después de la aplicación de la dramatización de cuentos, 72 % alcanzó el nivel de logro esperado. El instrumento examinó específicamente pronunciación, fluidez verbal y vocabulario, dos de las cuales coincidieron directamente con las dimensiones establecidas para la investigación de la I.E.P. Habich. Este antecedente aportó evidencia cercana en edad, nivel educativo, enfoque, diseño y técnica de evaluación, por lo que resultó pertinente para sustentar la medición de fluidez y pronunciación mediante observación antes y después del taller.

2.2 Bases teóricas científicas

2.2.1 Taller de dramatización

La dramatización aplicada a la educación infantil se comprende como una forma de actividad pedagógica en la que los participantes transforman acontecimientos, historias o situaciones cotidianas en acciones representadas mediante personajes, movimientos, gestos y lenguaje oral. Su finalidad educativa se diferencia de la representación teatral orientada principalmente hacia un producto escénico, porque el interés se concentra en el proceso vivido por el niño mientras imagina, interpreta y comunica. Bernstein et al. (2024) explican que la enseñanza basada en drama involucra a los estudiantes física e imaginativamente en las narraciones y les permite asumir temporalmente personajes, reproducir acontecimientos y manifestar emociones mediante movimientos corporales, expresiones faciales, gestos y modificaciones de la voz. Esta concepción resulta especialmente

pertinente en educación inicial porque integra recursos verbales y corporales sin convertir la actividad en una exposición formal. Por ello, la dramatización constituye un espacio de aprendizaje donde la participación infantil adquiere mayor relevancia que la exactitud artística de la actuación.

El concepto de taller añade a la dramatización una organización pedagógica intencional. No se trata de realizar actividades teatrales aisladas, sino de estructurar experiencias consecutivas alrededor de determinados propósitos de aprendizaje. La intervención requiere establecer contenidos, situaciones dramáticas, personajes, recursos, tiempos y formas de participación acordes con la edad. Michaelides y Loizou (2024) analizan el desarrollo de habilidades de juego sociodramático e imaginativo y sostienen, desde la perspectiva sociocultural, que la intervención del adulto adquiere importancia para ampliar las posibilidades del juego infantil. La participación docente no supone controlar rígidamente cada acción, sino generar condiciones para que los niños puedan sostener escenarios imaginarios, elaborar roles y ampliar la interacción. Desde esta perspectiva, el taller de dramatización se entiende como una secuencia organizada de experiencias lúdicas que incorpora mediación pedagógica, participación activa y representación simbólica. En la investigación, esta organización permite que la intervención mantenga continuidad y pueda aplicarse sistemáticamente antes de comparar los resultados obtenidos en la expresión oral.

La dramatización también se relaciona estrechamente con el juego sociodramático, aunque ambos conceptos no son completamente equivalentes. El juego sociodramático suele surgir desde la iniciativa infantil mediante escenarios imaginados, mientras que un taller educativo introduce una planificación pedagógica orientada hacia determinados aprendizajes. Wang y Black Delfin (2024) encuentran que los niños de cuatro y cinco años que participan en situaciones sociodramáticas amplían el uso del lenguaje, prolongan las historias que construyen, desarrollan nuevos personajes y practican palabras y formas de hablar asociadas con diferentes contextos culturales. Estos hallazgos indican que el componente imaginativo no constituye un elemento accesorio, sino un mecanismo que genera

necesidades auténticas de comunicación. Cuando un niño desempeña un personaje, necesita utilizar palabras compatibles con su función, responder a otros participantes y sostener la continuidad de la escena. En consecuencia, el taller aprovecha el carácter espontáneo del juego dramático, pero lo articula con una secuencia pedagógica que permite trabajar de manera reiterada habilidades comunicativas específicas.

En esta investigación, el taller de dramatización se conceptualiza como una intervención pedagógica sistemática conformada por actividades de expresión, representación de personajes e interacción entre participantes, desarrolladas mediante situaciones lúdicas adaptadas a niños de tres, cuatro y cinco años. Esta definición integra tanto el carácter estructurado del taller como la naturaleza flexible de la dramatización infantil. Acosta et al. (2025) muestran que el juego de roles puede transformar contextos cotidianos en escenarios comunicativos donde los niños construyen diálogos, amplían sus intervenciones verbales y adaptan su lenguaje a personajes y situaciones específicas. El concepto adoptado no supone exigir memorización extensa de parlamentos ni actuaciones formalizadas, porque esas exigencias serían poco compatibles con las características evolutivas de la muestra. La intervención se concentra, más bien, en proporcionar oportunidades reiteradas para utilizar voz, cuerpo, personajes e intercambio oral dentro de escenarios significativos. De esta forma, el taller queda directamente relacionado con las dimensiones de expresividad, representación e interacción establecidas para su operacionalización.

2.2.1.1 Fundamentos teóricos del taller de dramatización

Teoría sociocultural

La teoría sociocultural constituye uno de los fundamentos más pertinentes para comprender la dramatización educativa porque considera que el aprendizaje se desarrolla mediante la interacción entre el individuo y su contexto social. Vygotsky (1978) plantea que las funciones psicológicas superiores aparecen inicialmente en el plano interpersonal y posteriormente se interiorizan, proceso en el que el lenguaje desempeña una función

mediadora. Aplicado a la dramatización, este planteamiento permite comprender que el niño no construye sus habilidades expresivas de manera aislada, sino dentro de actividades compartidas donde observa, escucha, responde, negocia significados y recibe apoyo de otros participantes. El escenario dramático genera precisamente ese tipo de relación, debido a que la continuidad de una representación depende de las acciones realizadas por los compañeros. La intervención docente también adquiere relevancia al modelar determinadas formas de participación y proporcionar apoyos temporales. En consecuencia, el taller se relaciona con una concepción del aprendizaje en la que la comunicación y la cooperación constituyen medios mediante los cuales el estudiante amplía progresivamente sus posibilidades de actuación y expresión.

La zona de desarrollo próximo permite profundizar esta relación porque representa la distancia entre aquello que el niño puede realizar independientemente y aquello que logra con orientación o colaboración. Michaelides y Loizou (2024) utilizan precisamente la perspectiva vygotskiana para examinar el acompañamiento adulto en el juego sociodramático y sostienen que la intervención docente puede favorecer el desarrollo de habilidades imaginativas y dramáticas. Esta relación resulta especialmente pertinente en una muestra de tres, cuatro y cinco años, porque no todos los estudiantes disponen inicialmente de la misma capacidad para asumir personajes, sostener diálogos o mantener una escena. La ayuda puede adoptar formas distintas: formular preguntas, modelar una expresión, proponer un personaje, introducir un objeto simbólico o facilitar la interacción entre niños. Conforme aumenta la autonomía, esos apoyos pueden disminuir. Así, el taller no se concibe como una actuación dirigida íntegramente por el adulto, sino como un contexto de mediación donde la participación se amplía progresivamente mediante experiencias compartidas.

Teoría cognitiva y juego simbólico

La perspectiva cognitiva permite fundamentar la dimensión representacional de la dramatización. Piaget (1962) considera que la función simbólica permite al niño representar mentalmente objetos, personas o situaciones que no se encuentran necesariamente presentes. Dentro del juego, una silla puede convertirse en un automóvil, un objeto puede representar un teléfono y el niño puede actuar como médico, vendedor, familiar o personaje imaginario. Esta transformación no implica confusión entre fantasía y realidad; expresa la capacidad creciente de representar significados mediante símbolos. La dramatización aprovecha esta posibilidad porque crea escenarios en los que los niños reconstruyen experiencias conocidas o inventan nuevas situaciones. Al asumir un personaje, el participante necesita seleccionar acciones compatibles con ese rol y organizar secuencias que permitan sostener la ficción. De esta manera, la representación dramática se vincula con procesos cognitivos de simbolización, memoria, anticipación y organización de acontecimientos, elementos que también intervienen cuando se construye y expresa un mensaje oral.

Los estudios contemporáneos sobre dramatización y aprendizaje corporizado amplían esta explicación al señalar que la representación no depende únicamente de símbolos verbales. Bernstein et al. (2024) parten de la cognición corporizada para explicar que el movimiento, los gestos y la experiencia física pueden participar en la comprensión y recuperación de información narrativa. En su estudio con preescolares, los niños que participaron en experiencias dramáticas utilizaron significativamente más conductas corporales durante el recuento que aquellos que recibieron una lectura convencional; además, el comportamiento corporizado se relacionó positivamente con mejores resultados en el recuento libre. Estos resultados permiten interpretar la dramatización como una experiencia donde

pensamiento, lenguaje y movimiento funcionan de manera integrada. Cuando el niño representa corporalmente una acción y posteriormente la verbaliza, dispone de diferentes vías para reconstruir la secuencia vivida. Por ello, la teoría cognitiva contemporánea aporta un fundamento adicional para considerar la expresividad corporal y la representación como componentes del taller.

Aprendizaje social

La teoría del aprendizaje social también permite interpretar el modo en que determinadas conductas expresivas pueden desarrollarse dentro de un taller. Bandura (1977) sostiene que las personas pueden adquirir comportamientos mediante la observación de modelos, sin depender exclusivamente de la experiencia directa. Durante la dramatización, el niño observa cómo el docente o sus compañeros utilizan determinadas palabras, tonos de voz, movimientos, gestos y formas de responder; posteriormente puede reproducir, modificar o integrar esas conductas dentro de su propia actuación. El proceso no equivale a una imitación mecánica, porque la conducta observada se combina con características de la situación y con las experiencias del participante. En educación inicial, esta perspectiva ayuda a comprender por qué la presencia de modelos lingüísticos y expresivos variados puede enriquecer las posibilidades comunicativas. El docente puede representar inicialmente una situación y, después, permitir que los niños construyan versiones propias. La interacción entre pares también amplía el repertorio observable, generando múltiples modelos de participación dentro del mismo escenario.

El modelamiento adquiere particular relevancia en una intervención donde existen diferencias de edad y desempeño lingüístico. Un niño de tres años puede participar inicialmente mediante una expresión breve acompañada de gestos, mientras otro de cinco años puede producir una secuencia verbal más

extensa. La convivencia de estos niveles genera oportunidades de observación y participación diferenciadas. Wang y Black Delfin (2024) observan que el juego sociodramático permite a los niños experimentar nuevas palabras y formas de hablar dentro de escenarios relacionales construidos conjuntamente. La interacción proporciona modelos lingüísticos contextualizados y, al mismo tiempo, exige respuestas vinculadas con el significado de la escena. Desde este punto de vista, el aprendizaje social ayuda a explicar por qué un taller colectivo puede ofrecer más oportunidades expresivas que una actividad oral exclusivamente individual. Las conductas observadas adquieren sentido dentro de una práctica compartida y pueden ser reelaboradas progresivamente por cada participante.

2.2.1.2 Características del taller de dramatización

Una característica central del taller es su carácter activo, debido a que el participante interviene directamente en la producción de la experiencia dramática. A diferencia de actividades donde el estudiante permanece principalmente como receptor, la dramatización requiere asumir decisiones, utilizar objetos, responder a otros participantes y mantener una acción dentro de determinado escenario. Bernstein et al. (2024) describen que, durante las experiencias basadas en drama, los niños pueden transformarse imaginariamente en personajes, representar acontecimientos mediante pantomima, utilizar expresiones faciales y adaptar corporalmente emociones asociadas con la narración. Esta participación corporal y verbal favorece un aprendizaje de naturaleza experiencial, ya que el contenido no se limita a ser escuchado sino que se representa mediante acciones. En educación inicial, dicha característica resulta adecuada porque permite trabajar mediante situaciones concretas y comprensibles. La participación activa tampoco exige que todos los niños intervengan de la misma forma; puede manifestarse mediante

palabras, movimientos, imitación, selección de personajes o construcción conjunta de una escena.

Otra característica corresponde a la flexibilidad de las situaciones representadas. El taller puede incorporar cuentos, acontecimientos familiares, profesiones, visitas a lugares cotidianos, animales, situaciones escolares o escenarios imaginarios. La importancia no radica en utilizar una única modalidad dramática, sino en seleccionar experiencias compatibles con la edad y los propósitos establecidos. Acosta et al. (2025) desarrollan diez sesiones con situaciones como consulta médica, supermercado, restaurante y escuela, donde cada escenario proporciona funciones comunicativas diferentes. Un contexto de restaurante, por ejemplo, genera preguntas, solicitudes y respuestas; mientras una consulta médica favorece intercambios asociados con necesidades, estados físicos y recomendaciones. La variación de escenarios permite ampliar progresivamente las oportunidades lingüísticas sin abandonar el carácter lúdico de la actividad. En esta investigación, dicha flexibilidad resulta necesaria porque la población comprende tres grupos etarios y las tareas deben conservar un propósito común sin imponer el mismo grado de complejidad lingüística a todos.

El carácter simbólico constituye otra característica definitoria. Los objetos empleados durante la dramatización no necesitan conservar necesariamente su función convencional; pueden adquirir significados nuevos según la situación construida. Wang y Black Delfin (2024) analizan cómo dispositivos no funcionales, utilizados como accesorios durante el juego sociodramático, permiten ampliar historias, desarrollar personajes y producir nuevas formas de lenguaje. Esta capacidad de asignar significados transforma materiales sencillos en recursos dramáticos y reduce la necesidad de escenarios complejos. Una caja puede representar una tienda, una cuchara puede convertirse en micrófono y una tela puede funcionar como vestuario. Lo

relevante es el significado compartido que los participantes atribuyen al objeto. El lenguaje contribuye a establecer y mantener ese significado, debido a que los niños necesitan indicar qué representa cada elemento y cómo se relaciona con la historia. De esta manera, la simbolización incrementa las posibilidades creativas y comunicativas de la intervención.

La interacción constituye igualmente una característica transversal. Una dramatización colectiva exige escuchar, interpretar la actuación de otros y producir respuestas compatibles con la continuidad del escenario. Acosta et al. (2025) reportan que el juego de roles favorece comportamientos asociados con respeto de turnos, utilización de fórmulas sociales, adaptación lingüística al personaje y participación espontánea. Estas conductas muestran que el componente social no funciona como un efecto secundario del taller, sino como parte de su propia dinámica. Un personaje adquiere sentido porque existe otro participante que responde, modifica la acción o plantea una nueva situación. La intervención puede incorporar momentos individuales, pero el propósito general mantiene una naturaleza compartida. Por ello, la interacción constituye una de las dimensiones seleccionadas en la presente investigación y se diferencia de la representación, que se concentra específicamente en la interpretación de personajes y situaciones.

2.2.1.3 Importancia del taller de dramatización en educación inicial

La dramatización adquiere relevancia en educación inicial porque ofrece un entorno donde comunicación, imaginación, movimiento y relación social aparecen integrados dentro de una misma actividad. Baque et al. (2024) encuentran que el teatro infantil favorece el desarrollo de la expresión oral y permite que los niños ejerciten simultáneamente memoria, manifestación personal y destrezas motrices. Esta integración resulta pertinente porque durante la primera infancia los aprendizajes no se desarrollan necesariamente como procesos independientes. Cuando el niño representa un personaje necesita recordar determinadas acciones,

utilizar el cuerpo, interpretar lo que sucede y comunicarse con otros participantes. La dramatización genera así oportunidades donde varias capacidades funcionan simultáneamente. Desde el punto de vista pedagógico, esta característica permite organizar experiencias suficientemente significativas para sostener la participación infantil y proporcionar motivos concretos para hablar, escuchar y actuar.

Su importancia comunicativa se observa con mayor claridad cuando se comparan situaciones dramáticas con actividades que exigen respuestas breves y predeterminadas. En el juego dramático, el niño necesita utilizar el lenguaje para mantener una situación imaginaria, responder a un compañero, solicitar un objeto o modificar el rumbo de una escena. Acosta et al. (2025) informan que después de una intervención basada en juego de roles el promedio de palabras por intervención pasa de 6,2 a 14,7 y se incrementa la utilización de oraciones completas, conectores y estructuras narrativas. Aunque estos resultados pertenecen a un contexto específico y no pueden trasladarse automáticamente a otra población, muestran que la dramatización puede generar un entorno intensivo de producción verbal. Este antecedente resulta directamente pertinente para una intervención cuyo resultado esperado se evalúa mediante fluidez, pronunciación y coherencia.

La evidencia también indica que los beneficios no aparecen necesariamente de manera uniforme en todos los componentes lingüísticos. Bernstein et al. (2024) encuentran diferencias significativas entre el grupo de dramatización y el grupo control en la cantidad de conductas corporizadas utilizadas durante el recuento, pero no identifican diferencias directas significativas en todas las medidas de recuerdo oral. Esta precisión resulta importante para fundamentar rigurosamente la presente tesis, porque evita plantear la dramatización como una estrategia cuyos efectos positivos deban darse por anticipados. Su influencia necesita comprobarse empíricamente mediante la comparación

entre pretest y postest. Desde esta perspectiva, el taller se considera una intervención con respaldo teórico y evidencia previa favorable, pero su efecto sobre la expresión oral de los estudiantes de la I.E.P. Habich constituye precisamente el problema que la investigación debe evaluar.

2.2.1.4 Dimensiones del taller de dramatización

Las dimensiones del taller se establecen como expresividad, representación e interacción porque permiten organizar sus principales componentes sin confundirlos con etapas cronológicas de una sesión. Esta decisión evita utilizar denominaciones como inicio, desarrollo y cierre, que corresponden a momentos de planificación pedagógica y no a propiedades del constructo. Bernstein et al. (2024) identifican dentro de las actividades dramáticas acciones corporales, expresiones faciales, gestos, modificaciones vocales y asunción de personajes; mientras Wang y Black Delfin (2024) resaltan la construcción de historias, desarrollo de personajes y uso del lenguaje dentro de relaciones sociales. En conjunto, estas evidencias permiten diferenciar tres componentes complementarios: la forma en que el niño exterioriza significados, la manera en que interpreta situaciones y personajes, y el intercambio que establece con otros participantes. Esta organización ofrece una base coherente para diseñar las sesiones del taller y mantener correspondencia con la operacionalización de la variable independiente.

Expresividad

La expresividad se refiere al uso del cuerpo, rostro, voz y movimientos para exteriorizar emociones, intenciones y significados durante una situación dramática. Bernstein et al. (2024) construyen un sistema de codificación que distingue gestos, movimientos corporales, expresiones faciales y cambios vocales como formas observables de comportamiento corporizado durante una narración. Estas manifestaciones muestran que la

comunicación dramática no depende exclusivamente de las palabras. Un niño puede expresar sorpresa mediante el rostro, representar miedo con una postura corporal o modificar la voz para diferenciar a un personaje. El valor educativo de estos recursos aparece cuando mantienen relación con el contenido de la escena y ayudan a construir significado para los demás participantes. En consecuencia, la expresividad dentro del taller no se interpreta únicamente como desinhibición, sino como utilización funcional de recursos corporales y vocales destinados a comunicar lo que el personaje siente, hace o pretende.

Baque et al. (2024) incorporan la expresividad dentro de su evaluación de la expresión infantil y encuentran que inicialmente 62 % de los participantes presenta esa habilidad en categoría iniciada; después del trabajo teatral, 76 % alcanza la categoría adquirida. Aunque el estudio utiliza una operacionalización diferente de la presente tesis, proporciona evidencia de que los recursos expresivos pueden observarse y registrar variaciones durante actividades teatrales. Para el taller planteado, la dimensión comprende acciones como acompañar el discurso con gestos pertinentes, modificar la voz según el personaje, utilizar movimientos corporales compatibles con la escena y manifestar emociones de manera reconocible. Estos indicadores permiten caracterizar la participación dramática sin confundir expresividad con la fluidez o pronunciación, que pertenecen a la variable dependiente.

Representación

La representación corresponde a la capacidad para asumir personajes, ejecutar acciones asociadas con ellos y mantener una situación imaginaria durante la dramatización. Desde el juego simbólico, esta capacidad implica atribuir significados diferentes a objetos, comportamientos y escenarios, permitiendo al niño actuar temporalmente desde una perspectiva distinta a la propia. Bernstein et al. (2024) describen experiencias en las cuales el

docente invita a los estudiantes a convertirse en personajes de una historia y representar corporalmente acontecimientos mediante pantomima, movimientos, expresiones y acciones vinculadas con la narración. La representación exige comprender mínimamente el papel asumido para responder de manera compatible con la situación. De esta forma, la dimensión integra imitación, simbolización, interpretación y construcción narrativa. En educación inicial, no requiere actuaciones complejas ni guiones extensos; puede desarrollarse mediante personajes familiares, animales, profesiones o situaciones cercanas a la experiencia cotidiana.

Wang y Black Delfin (2024) muestran que durante el juego sociodramático los niños construyen nuevas historias, amplían personajes y experimentan diferentes formas de lenguaje asociadas con las situaciones representadas. Este resultado permite comprender que representar no consiste simplemente en reproducir acciones visibles, porque el personaje también genera determinadas necesidades discursivas. Un niño que interpreta a un médico necesita preguntar, responder o nombrar elementos distintos de quien representa a un paciente. Cada rol proporciona una estructura desde la cual se organiza parte de la interacción. En la presente investigación, la representación funciona como dimensión independiente porque concentra la capacidad de incorporar roles y escenas, mientras la interacción se ocupa específicamente del intercambio producido con los otros participantes. Esta distinción favorece una operacionalización más precisa del taller.

Interacción

La interacción se define como el intercambio social y comunicativo desarrollado entre los participantes mientras sostienen conjuntamente la actividad dramática. Esta dimensión implica atender a lo que hace el compañero, responder dentro de la situación representada, alternar intervenciones y modificar la

propia actuación cuando la escena lo requiere. Acosta et al. (2025) encuentran que el juego de roles favorece la apropiación progresiva de fórmulas sociales, comportamientos comunicativos contextualizados y participación espontánea. Durante la intervención analizada por estos autores, el respeto por los turnos de habla pasa de 38 % en el pretest a 83 % en el postest, mientras el uso de fórmulas básicas de cortesía aumenta de 32 % a 81 %. Tales indicadores muestran que la actividad dramática genera condiciones para practicar el lenguaje como acción social, no únicamente como producción individual.

Desde la perspectiva del taller, la interacción también implica cooperación para construir una escena compartida. Los niños necesitan acordar quién desempeña cada personaje, utilizar objetos comunes, responder a propuestas ajenas y mantener un mínimo de continuidad narrativa. Michaelides y Loizou (2024) destacan la importancia de la participación del adulto para apoyar habilidades de juego sociodramático e imaginativo, especialmente cuando los niños todavía requieren ayuda para sostener escenarios compartidos. La función del docente consiste en facilitar esa relación sin reemplazar la iniciativa de los participantes. En la presente investigación, la dimensión interacción se manifiesta cuando el niño participa con sus compañeros, responde a las intervenciones de otros, mantiene el intercambio vinculado con la escena y contribuye a la construcción colectiva de la situación dramatizada.

2.2.2 Expresión oral

La expresión oral constituye una forma de comunicación mediante la cual una persona organiza y exterioriza ideas, necesidades, emociones, experiencias e intenciones utilizando recursos lingüísticos dentro de una situación determinada. El Ministerio de Educación del Perú (2016) concibe la comunicación oral como una interacción dinámica entre interlocutores, donde quienes participan alternan las funciones de hablante y oyente para construir significados. Esta perspectiva implica que expresarse oralmente no

consiste únicamente en pronunciar palabras, debido a que el hablante necesita considerar el contenido, interlocutor, propósito y contexto. La competencia comunicativa también incluye la utilización de recursos verbales, no verbales y paraverbales que contribuyen a hacer comprensible el mensaje. En educación inicial, estas capacidades se desarrollan progresivamente mediante conversaciones, narraciones, juegos y experiencias cotidianas donde el niño utiliza el lenguaje con finalidades concretas. Programa Curricular de Educación Inicial - MINEDU

La oralidad infantil posee además un carácter interactivo porque la producción verbal se modifica según la respuesta de quienes participan en la conversación. El Ministerio de Educación del Perú (2025) plantea que los niños necesitan disponer de oportunidades para hablar, escuchar, preguntar, responder y comunicar experiencias dentro de situaciones con sentido para ellos. La adquisición de la oralidad no se reduce, por tanto, a ejercicios de repetición o pronunciación aislada. El desarrollo ocurre cuando el niño utiliza el lenguaje para resolver necesidades comunicativas reales y progresivamente incorpora estructuras más complejas. Esta consideración resulta especialmente relevante para una investigación basada en dramatización porque cada escena puede generar motivos concretos para hablar. Un personaje pregunta porque necesita información, responde porque otro participante ha intervenido o relata porque la continuidad de la situación lo exige. Así, la expresión oral se entiende como desempeño comunicativo observable y no exclusivamente como conocimiento lingüístico abstracto. Guía para desarrollar la oralidad en niños del ciclo II - MINEDU

La literatura empírica reciente también relaciona la producción oral preescolar con la capacidad narrativa. Bernstein et al. (2024) señalan que las habilidades narrativas orales durante la etapa preescolar constituyen antecedentes importantes para la comprensión lectora posterior, porque permiten organizar acontecimientos, recuperar información y construir relaciones entre personajes y situaciones. Esta evidencia permite ampliar la conceptualización de expresión oral, debido a que hablar de manera efectiva supone algo más que emitir correctamente palabras individuales. El niño necesita producir secuencias suficientemente comprensibles y mantener

relaciones entre aquello que comunica. Por ello, en la presente investigación se adopta una concepción multidimensional de la expresión oral organizada mediante fluidez, pronunciación y coherencia. Las tres dimensiones permiten distinguir continuidad discursiva, inteligibilidad de la producción y organización del mensaje, aspectos que pueden observarse de manera diferenciada mediante una ficha aplicada antes y después del taller.

2.2.2.1 Desarrollo de la expresión oral en educación inicial

Durante los primeros años, el lenguaje oral experimenta transformaciones relacionadas con la ampliación del vocabulario, estructuración progresiva de enunciados, inteligibilidad del habla y capacidad para participar en conversaciones más prolongadas. El Ministerio de Educación del Perú (2016) establece desempeños diferenciados para los niños de tres, cuatro y cinco años dentro de la competencia comunicativa, reconociendo que el progreso lingüístico no ocurre de manera uniforme. En estas edades, el niño comunica necesidades y experiencias, participa en intercambios, formula preguntas, responde a otros y progresivamente organiza mensajes más desarrollados. Esta diferenciación etaria resulta esencial para la presente investigación porque los 30 participantes pertenecen a tres grupos de edad distintos. Por esa razón, una misma conducta no debe interpretarse bajo idéntico nivel de exigencia para un estudiante de tres años y uno de cinco. La valoración requiere considerar la progresión esperada dentro del ciclo II y concentrarse en cambios observables compatibles con el desarrollo infantil. Programa Curricular de Educación Inicial - MINEDU

El contexto social también interviene en la trayectoria del desarrollo oral. Wang y Black Delfin (2024) encuentran que los niños de cuatro y cinco años amplían su lenguaje cuando participan en juegos sociodramáticos, especialmente porque las situaciones imaginarias generan nuevas historias, personajes y formas de hablar. Este resultado indica que las posibilidades lingüísticas no dependen únicamente de la maduración cronológica. Las

experiencias comunicativas disponibles en la escuela pueden aumentar o restringir las oportunidades para practicar determinado vocabulario, sostener conversaciones y organizar narraciones. En un aula donde el niño responde principalmente preguntas cerradas, la extensión del discurso puede ser limitada; en cambio, una situación imaginaria abierta exige producir respuestas menos predecibles. La intervención educativa adquiere, por tanto, relevancia como contexto que puede ofrecer experiencias adicionales para ejercitar la oralidad sin desconocer las diferencias individuales y etarias.

La pronunciación también presenta un desarrollo gradual y no debe confundirse con la exigencia de un patrón adulto de articulación. En educación inicial, algunos procesos fonológicos todavía pueden encontrarse en consolidación, especialmente en los niños menores. Por esa razón, la evaluación debe concentrarse en la comprensibilidad de la producción y en su adecuación al nivel evolutivo. Baque et al. (2024) incorporan la pronunciación como uno de los componentes observados en niños de cuatro años y registran inicialmente 57 % de participantes en categoría iniciada; después de la intervención teatral, 52 % alcanza la categoría adquirida. Este antecedente no establece normas evolutivas universales, pero muestra que la pronunciación puede ser observada sistemáticamente en contextos preescolares y que constituye un componente diferenciable de otras características de la expresión oral.

2.2.2.2 Fundamentos teóricos de la expresión oral

Perspectiva sociocultural del lenguaje

Desde la perspectiva sociocultural, el lenguaje funciona simultáneamente como medio de comunicación y como instrumento de organización psicológica. Vygotsky (1978) plantea que la actividad verbal se desarrolla dentro de relaciones sociales antes de ser interiorizada como recurso para regular el pensamiento y la conducta. Este planteamiento permite

comprender por qué la expresión oral necesita situaciones de interacción para desarrollarse. El niño aprende nuevas formas de organizar el discurso cuando escucha a otros, responde, formula preguntas y participa en actividades donde el lenguaje cumple propósitos concretos. En el contexto escolar, el docente y los compañeros constituyen interlocutores que proporcionan modelos, retroalimentación y oportunidades de participación. Por ello, la oralidad no debe considerarse exclusivamente una habilidad individual medida de forma aislada, sino una capacidad que se construye y manifiesta dentro de situaciones sociales. Esta interpretación guarda correspondencia con el taller de dramatización, donde la producción verbal aparece vinculada permanentemente con acciones y respuestas de otros participantes.

La investigación contemporánea sobre juego sociodramático confirma la pertinencia de esta perspectiva. Wang y Black Delfin (2024) señalan que el lenguaje se desarrolla espontáneamente dentro del juego dramático porque los niños construyen conjuntamente símbolos, personajes, historias y normas comunicativas. El escenario compartido exige mantener significados comunes; cuando un participante modifica la historia, los demás necesitan interpretar el cambio y responder verbalmente. De esta manera, la interacción crea una necesidad comunicativa que supera la repetición de palabras descontextualizadas. El lenguaje se utiliza para negociar, describir, dirigir acciones y sostener relaciones. Este mecanismo resulta directamente compatible con la dimensión interacción del taller y con la fluidez y coherencia de la variable dependiente, porque el niño necesita mantener continuidad verbal y producir ideas relacionadas con el contexto construido colectivamente.

Aprendizaje mediante modelos

La teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) aporta otra explicación sobre la adquisición de comportamientos

comunicativos. La observación de modelos permite incorporar formas de actuación que posteriormente pueden reproducirse y adaptarse. En la expresión oral infantil, los modelos están presentes en la pronunciación, entonación, estructura de las frases, formas de iniciar una conversación y maneras de responder. El aprendizaje no se produce automáticamente por escuchar; intervienen procesos de atención, retención, reproducción y motivación. Dentro del taller de dramatización, esas condiciones aparecen cuando los niños observan cómo el docente introduce un personaje o cómo un compañero utiliza determinada expresión y después incorporan elementos semejantes en su propia participación. Esta perspectiva ayuda a explicar por qué la repetición contextualizada de situaciones comunicativas puede favorecer cambios progresivos sin convertir la intervención en ejercicios mecánicos.

El papel de los modelos resulta especialmente relevante en grupos heterogéneos. Los niños con mayor repertorio oral pueden proporcionar ejemplos espontáneos a quienes inicialmente producen intervenciones más breves. Acosta et al. (2025) observan que, conforme avanzan las sesiones de juego de roles, los participantes utilizan estructuras más completas, conectores sencillos y formas verbales ajustadas a los escenarios representados. El hallazgo no permite atribuir todo el cambio exclusivamente al modelamiento, porque intervienen otros factores de la estrategia; sin embargo, resulta compatible con la idea de que la exposición reiterada a usos lingüísticos situados amplía las posibilidades de producción. En la presente investigación, este fundamento permite comprender la dramatización como un contexto donde observación, imitación y reelaboración del lenguaje ocurren de manera integrada.

Competencia comunicativa

La teoría de la competencia comunicativa de Hymes (1972) amplía la comprensión de la oralidad al señalar que conocer una

lengua implica también saber utilizarla de manera pertinente dentro de diferentes contextos sociales. La capacidad comunicativa no se reduce a construir oraciones gramaticalmente correctas; incluye reconocer cuándo hablar, con quién, para qué propósito y de qué manera. Esta perspectiva resulta especialmente útil para analizar la expresión oral durante dramatizaciones porque cada personaje modifica las condiciones de comunicación. El niño puede necesitar formular una pregunta como médico, solicitar algo como comprador o relatar acontecimientos como personaje de un cuento. En cada caso, el significado depende de la relación entre la forma verbal y la situación. La competencia comunicativa permite, así, conectar estructura lingüística y función social del lenguaje, evitando evaluar la oralidad únicamente mediante pronunciación aislada.

Acosta et al. (2025) presentan evidencia compatible con esta perspectiva al encontrar mejoras en la adecuación pragmática después de las sesiones de juego de roles. El uso de fórmulas de cortesía aumenta de 32 % a 81 %, la pertinencia de las intervenciones según el personaje pasa de 29 % a 76 % y el respeto de turnos aumenta de 38 % a 83 %. Estos resultados muestran que la práctica dramática puede vincular producción verbal y contexto social. Para la presente investigación, la teoría de Hymes permite interpretar la coherencia no solamente como orden lógico interno, sino también como relación del mensaje con la situación comunicativa en la cual se produce. Sin embargo, el instrumento mantiene una delimitación específica y evalúa la pertinencia temática dentro de la dimensión coherencia, evitando introducir una cuarta dimensión pragmática.

2.2.2.3 Importancia de la expresión oral en educación inicial

La expresión oral constituye uno de los principales medios de participación infantil dentro del aula porque permite comunicar intereses, formular preguntas, explicar experiencias, responder y relacionarse con otros estudiantes. El Ministerio de Educación del Perú (2025) sostiene que la oralidad en el ciclo II necesita

desarrollarse mediante situaciones comunicativas donde los niños puedan intervenir con propósitos reales y recibir oportunidades para ampliar progresivamente sus producciones. Guía para desarrollar la oralidad en niños del ciclo II - MINEDU Esta concepción vincula la oralidad con diferentes experiencias curriculares, debido a que el lenguaje permite participar en juegos, explicar procedimientos, narrar acontecimientos y expresar emociones. Por tanto, una limitación persistente en la producción oral puede reducir la participación visible del estudiante aunque posea conocimientos sobre el tema tratado. La expresión oral adquiere así importancia tanto como objeto específico de aprendizaje como instrumento para intervenir en otras experiencias educativas.

La capacidad narrativa constituye uno de los componentes que muestra la importancia de la oralidad más allá de la comunicación inmediata. Bernstein et al. (2024) señalan que comprender y producir narraciones orales durante el periodo preescolar se relaciona con procesos posteriores de alfabetización y comprensión lectora. Para narrar, el niño necesita recordar personajes, ordenar acontecimientos, establecer relaciones y utilizar recursos lingüísticos que permitan al interlocutor reconstruir lo sucedido. Esas demandas movilizan componentes próximos a la fluidez y coherencia evaluadas en esta investigación. La dramatización de acontecimientos puede proporcionar una experiencia previa que facilite la posterior verbalización, debido a que las acciones han sido experimentadas mediante cuerpo, voz e interacción. De esta manera, el desarrollo oral puede contribuir simultáneamente a la comunicación cotidiana y a habilidades narrativas que adquieren relevancia en aprendizajes posteriores.

La expresión oral también desempeña una función social porque permite participar de manera activa dentro del grupo. En la investigación de Astudillo et al. (2025), 36 % de los niños presenta temor para relacionarse durante determinadas actividades y 72 %

evidencia una participación activa insuficiente dentro de la obra teatral. Aunque esas cifras pertenecen a un contexto ecuatoriano específico y no deben generalizarse a toda la población preescolar, muestran cómo la participación comunicativa y la interacción pueden verse restringidas cuando existe inseguridad o escasa experiencia expresiva. Por ello, valorar la expresión oral durante la educación inicial implica observar tanto características del mensaje como condiciones en las que el niño logra producirlo. Esta consideración justifica el empleo de una ficha de observación aplicada en situaciones comunicativas y no mediante un cuestionario de autorreporte.

2.2.2.4 Dimensiones de la expresión oral

La variable expresión oral se organiza mediante fluidez, pronunciación y coherencia, porque cada dimensión representa un componente diferenciable del desempeño verbal y puede traducirse en conductas observables compatibles con estudiantes del nivel inicial. Baque et al. (2024) trabajan pronunciación y coherencia como componentes específicos dentro de la evaluación de la oralidad; mientras Acosta et al. (2025) examinan extensión discursiva, fluidez, organización de estructuras lingüísticas y adecuación de las intervenciones. Estas fuentes muestran que la oralidad puede analizarse mediante dimensiones particulares sin perder su carácter integrado. La fluidez describe principalmente la continuidad del habla; la pronunciación se relaciona con la comprensibilidad de la producción sonora; y la coherencia se concentra en la relación y secuencia de las ideas. Esta distinción permite que el instrumento evite ítems redundantes y, posteriormente, posibilita comparar qué componente experimenta mayor variación después del taller.

Fluidez

La fluidez se comprende como la capacidad para mantener una producción verbal suficientemente continua, espontánea y

comprensible durante una situación comunicativa. No equivale a hablar rápidamente ni supone eliminar toda pausa, porque las pausas también permiten planificar lo que se pretende expresar. En niños pequeños, la valoración necesita considerar principalmente si las interrupciones impiden la continuidad del mensaje y si el estudiante logra sostener una intervención acorde con su edad. Acosta et al. (2025) señalan que, después de la intervención basada en juego de roles, los niños participan con mayor fluidez en narraciones, conversaciones y otras actividades orales, mientras las docentes observan mejoras especialmente en participantes que inicialmente tenían una producción verbal reducida. Estos resultados permiten comprender la fluidez como una característica susceptible de desarrollarse mediante experiencias frecuentes de uso del lenguaje.

La extensión de las intervenciones constituye un indicador complementario, aunque no debe confundirse con fluidez de manera automática. Un niño puede producir una intervención larga y poco continua, mientras otro puede expresarse brevemente pero sin interrupciones excesivas. Acosta et al. (2025) encuentran que el promedio de palabras por intervención aumenta de 6,2 a 14,7, equivalente a 8,5 palabras adicionales después del programa. El dato muestra una ampliación cuantificable del discurso, pero debe interpretarse conjuntamente con la mayor complejidad y continuidad observadas. Por ello, la presente investigación utiliza indicadores que valoran espontaneidad, continuidad verbal, participación y capacidad de sostener ideas, en lugar de limitar la dimensión a contabilizar palabras. Esta delimitación resulta más apropiada para niños de tres a cinco años y para una ficha de observación utilizada durante situaciones comunicativas.

Terrones Carrion y Guevara Gonzales (2025) también reportan cambios asociados con el desempeño verbal después de aplicar dramatización a niños de tres años. En la evaluación general, 70 % se encuentra inicialmente en nivel inicio, mientras en

el postest 85 % alcanza el nivel logrado; además, en la dimensión de elocución el porcentaje en logro pasa de 10 % a 75 %. Este antecedente adquiere particular relevancia debido a que incluye niños de tres años, grupo que también forma parte de la población de la I.E.P. Habich. Sin embargo, sus categorías no se trasladan directamente al instrumento actual, porque cada investigación posee una operacionalización propia. Su utilidad teórica radica en mostrar que la continuidad y seguridad de la producción verbal pueden evaluarse mediante observación en edades tempranas.

2.2.2.5 Pronunciación

La pronunciación se refiere a la producción de sonidos y palabras de manera suficientemente comprensible para los interlocutores, teniendo en cuenta la edad y el proceso de desarrollo lingüístico del niño. Esta definición evita utilizar como criterio una pronunciación adulta ideal, porque algunas características articulatorias todavía pueden encontrarse en adquisición durante la etapa preescolar. El énfasis se sitúa en la inteligibilidad del mensaje: las palabras deben poder ser comprendidas dentro de la situación comunicativa. El Ministerio de Educación del Perú (2016) considera dentro de los desempeños orales del ciclo II la utilización progresiva de recursos verbales y paraverbales que permiten comunicarse con otros. Programa Curricular de Educación Inicial - MINEDU Desde esta perspectiva, la pronunciación adquiere sentido como parte del proceso comunicativo y no como ejercicio fonético aislado.

Baque et al. (2024) proporcionan evidencia empírica directamente relacionada con esta dimensión. Antes de desarrollar las actividades teatrales, 57 % de los 21 niños se ubica en categoría iniciada en pronunciación y 43 % en proceso; ningún participante alcanza la categoría adquirida. Después de la intervención, 52 % se encuentra en adquirida, 38 % en proceso y 10 % permanece en iniciada. La diferencia muestra una variación descriptiva importante dentro de esa población y respalda la pertinencia de observar

pronunciación durante experiencias teatrales. No obstante, aquel estudio no permitió afirmar que la misma magnitud se presentara en la I.E.P. Habich, debido a las diferencias existentes entre los contextos investigados. Por ello, en la presente investigación los cambios se determinaron mediante las puntuaciones obtenidas antes y después de la intervención.

La dramatización puede generar oportunidades particulares para practicar la pronunciación porque exige utilizar palabras dentro de situaciones significativas y repetir expresiones con propósitos comunicativos. En una representación, el niño puede necesitar decir el nombre del personaje, formular una pregunta, expresar una emoción o repetir una frase vinculada con la continuidad de la historia. Astudillo et al. (2025) consideran la pronunciación entre los componentes del lenguaje oral que pueden estimularse mediante actividades teatrales con niños de cuatro y cinco años. En consecuencia, la dimensión se operacionaliza mediante claridad articulatoria, vocalización y comprensibilidad de palabras y frases. Los criterios se aplican según la edad para evitar interpretar como deficiencia una característica propia del desarrollo lingüístico.

2.2.2.6 Coherencia

La coherencia representa la capacidad para mantener relaciones comprensibles entre las ideas que componen un mensaje oral. Se manifiesta cuando el niño conserva el tema, relaciona sus respuestas con la situación planteada y organiza acontecimientos siguiendo una secuencia que puede ser comprendida por el interlocutor. En educación inicial, esta dimensión debe interpretarse de acuerdo con la complejidad propia de la edad. No se espera una argumentación formal, sino una relación básica entre aquello que inicia, continúa y termina dentro de una intervención. Bernstein et al. (2024) explican que las tareas de recuento libre demandan que los niños recuerden personajes y acontecimientos y los organicen de manera estructurada, lo que

supone mayor exigencia que responder preguntas puntuales. Esta observación permite vincular coherencia con capacidad narrativa y organización oral del contenido.

Baque et al. (2024) encuentran inicialmente que 71 % de los niños se ubica en categoría iniciada respecto de la coherencia y 29 % en proceso, sin participantes en la categoría adquirida. Después de las actividades teatrales, 48 % alcanza la categoría adquirida, otro 48 % permanece en proceso y solo 4 % continúa en iniciada. Este cambio descriptivo resulta relevante porque la coherencia es también una de las dimensiones elegidas para la presente tesis. Los datos muestran que puede observarse mediante comportamientos concretos y que las actividades dramáticas ofrecen situaciones adecuadas para evaluarla. Sin embargo, la operacionalización debe mantener criterios propios del estudio, centrados en pertinencia temática, secuencia y relación entre expresiones.

Acosta et al. (2025) aportan evidencia adicional al registrar que, conforme avanzan las sesiones de juego de roles, los niños incorporan oraciones más completas, conectores sencillos y secuencias narrativas mejor organizadas. El hallazgo ayuda a explicar por qué la dramatización puede relacionarse con la coherencia: cada escenario exige conservar cierta continuidad para que los demás participantes comprendan lo que ocurre. Si un niño interpreta a un vendedor, su intervención debe guardar relación con el objeto solicitado por quien desempeña el papel de comprador; de lo contrario, la escena pierde continuidad. Así, la coherencia se ejercita dentro de intercambios funcionales y no únicamente mediante narraciones formales. En la investigación, esta dimensión permitió determinar si después del taller los estudiantes produjeron mensajes con mayor relación temática y secuencial.

2.3 Definiciones operacionales

Variable independiente: Taller de dramatización

El taller de dramatización se operacionalizó como una intervención pedagógica planificada y secuencial dirigida a los 30 estudiantes de tres, cuatro y cinco años del nivel inicial de la I.E.P. Habich, ubicada en El Tambo, Huancayo. La intervención estuvo constituida por actividades lúdicas de dramatización mediante las cuales los niños utilizaron la voz, el cuerpo, los gestos, asumieron personajes, representaron situaciones reales o imaginarias y participaron en intercambios con sus compañeros. Para organizar la variable se establecieron tres dimensiones: expresividad, representación e interacción. La expresividad comprendió la utilización de gestos, movimientos, cambios de voz y manifestación de emociones; la representación comprendió la interpretación de personajes, ejecución de acciones y desenvolvimiento dentro de situaciones dramáticas; mientras que la interacción comprendió la participación conjunta, respuesta entre personajes, intercambio verbal y cooperación durante las escenas. La aplicación de esta variable se concretó mediante sesiones del taller previamente programadas y su cumplimiento se registró mediante una lista de cotejo de ejecución, destinada a comprobar que las actividades correspondientes a las tres dimensiones fueran desarrolladas durante la intervención. Esta variable constituyó el estímulo experimental aplicado entre la medición inicial y final de la expresión oral.

Variable dependiente: Expresión oral

La expresión oral se operacionalizó como el desempeño observable de los estudiantes para comunicar verbalmente ideas, experiencias y respuestas de manera continua, comprensible y relacionada con la situación comunicativa. Su medición se realizó antes y después de la aplicación del taller de dramatización mediante una ficha de observación de 15 ítems, adaptada a las características evolutivas de niños de tres, cuatro y cinco años. La variable se estructuró en tres dimensiones: fluidez, pronunciación y coherencia, correspondiendo cinco ítems a cada dimensión. La fluidez permitió valorar la espontaneidad, continuidad y facilidad con que el niño sostuvo sus intervenciones orales; la pronunciación permitió observar la comprensibilidad, articulación y vocalización de palabras y frases de acuerdo con su edad; y la coherencia permitió valorar la relación temática, secuencia

y pertinencia de las ideas expresadas. Cada indicador se calificó mediante una escala ordinal de tres categorías: Inicio = 1 punto, Proceso = 2 puntos y Logro = 3 puntos. La aplicación del mismo instrumento como pretest y postest permitió obtener puntuaciones comparables y determinar estadísticamente las variaciones producidas después de la intervención.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque, tipo y nivel de investigación

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, debido a que las variables fueron delimitadas previamente, se establecieron dimensiones e indicadores y posteriormente se obtuvieron puntuaciones susceptibles de tratamiento estadístico. Hernández y Mendoza (2018) señalaron que la ruta cuantitativa se caracterizó por seguir un proceso estructurado, emplear mediciones numéricas y utilizar procedimientos estadísticos para contrastar planteamientos previamente formulados. En concordancia, Creswell y Creswell (2022) indicaron que los diseños cuantitativos se orientaron a examinar variables mediante procedimientos sistemáticos, permitiendo probar hipótesis y establecer patrones mediante datos medibles. En el estudio, la expresión oral se transformó en puntuaciones correspondientes a fluidez, pronunciación y coherencia, obtenidas mediante una ficha de observación aplicada antes y después del taller. En la investigación, la variable dependiente se midió mediante 15 ítems distribuidos equitativamente entre fluidez, pronunciación y coherencia. Esta organización permitió obtener puntuaciones comparables antes y después de la intervención y mantuvo correspondencia con los objetivos e hipótesis formulados.

Por su finalidad, la investigación correspondió al tipo aplicado, porque utilizó conocimiento disponible sobre dramatización y expresión oral para intervenir en una problemática educativa delimitada. Arias y Covinos (2021) sostuvieron que una investigación aplicada se orientó hacia situaciones concretas y utilizó conocimientos existentes para analizar o atender problemas dentro de un contexto determinado. Creswell y Creswell (2022), desde una perspectiva de diseño, señalaron igualmente que la elección metodológica debía responder al problema y a la finalidad práctica que guiaba el estudio. En esta investigación no se pretendió únicamente identificar el nivel inicial de expresión oral, sino introducir deliberadamente un taller de dramatización y posteriormente establecer los cambios observados. La intervención estuvo estructurada mediante expresividad, representación e interacción y fue aplicada a estudiantes de tres, cuatro y

cinco años. El carácter aplicado se manifestó, por tanto, en la utilización de una intervención pedagógica concreta dentro de la I.E.P. Habich y en la evaluación sistemática de sus resultados.

El estudio correspondió al nivel explicativo, porque estuvo orientado a examinar el cambio de la variable dependiente después de introducir una intervención. Hernández y Mendoza (2018) diferenciaron los alcances exploratorio, descriptivo, correlacional y explicativo, señalando que este último buscó comprender relaciones en las que una o más variables podían contribuir a explicar variaciones producidas en otra. Creswell y Creswell (2022) añadieron que, en estudios cuantitativos con intervención, la capacidad para realizar afirmaciones causales dependió del diseño, del grado de control y de la comparación establecida. Por ello, aunque se buscó determinar si el taller mejoró la expresión oral, la interpretación se efectuó con prudencia porque el diseño no incorporó un grupo control ni asignación aleatoria. El nivel explicativo respondió al propósito de examinar el efecto de la intervención, mientras que la fuerza de la inferencia causal quedó limitada por el carácter preexperimental del estudio.

3.2 Diseño de investigación

Se utilizó un diseño experimental de tipo preexperimental con pretest y postest en un solo grupo. Hernández y Mendoza (2018) explicaron que los diseños experimentales implicaron la introducción deliberada de una intervención para observar cambios en una variable dependiente; asimismo, distinguieron los preexperimentos por presentar menor control sobre fuentes externas de variación. Creswell y Creswell (2022) señalaron que la investigación experimental requirió definir con precisión el tratamiento, la variable de resultado y la secuencia de medición para que la comparación posterior respondiera a la pregunta planteada. En este estudio se realizó primero una medición inicial de la expresión oral, posteriormente se aplicó el taller de dramatización y finalmente se efectuó una segunda medición con el mismo instrumento. Esta estructura permitió analizar diferencias intraindividuales, puesto que cada estudiante funcionó como su propio referente temporal entre el momento anterior y posterior a la intervención.

El esquema utilizado fue el siguiente:

G: O_1 — X — O_2

Donde **G** representó al grupo único de estudiantes; **O_1** correspondió al pretest; **X** representó la aplicación del taller de dramatización; y **O_2** correspondió al postest. La primera observación permitió obtener la línea de base de expresión oral; posteriormente, la intervención estuvo constituida por sesiones organizadas mediante expresividad, representación e interacción; finalmente, la segunda observación permitió determinar el desempeño alcanzado después del tratamiento. Esta secuencia mantuvo correspondencia con la definición operacional de la variable dependiente, debido a que el mismo instrumento se aplicó en el pretest y el postest para obtener mediciones comparables de la expresión oral.

La elección de un diseño preexperimental respondió a las condiciones de la población accesible y a la imposibilidad de formar un segundo grupo comparable sin alterar la organización institucional. Hernández y Mendoza (2018) advirtieron que los preexperimentos permitieron una aproximación inicial al efecto de un tratamiento, pero presentaron amenazas a la validez interna debido a factores como maduración, historia o ausencia de control. Pallant (2020) señaló que la interpretación estadística debía considerar siempre la estructura real del diseño y no limitarse al valor de significancia obtenido. En consecuencia, los cambios observados entre pretest y postest se atribuyeron al contexto de la intervención con cautela. Esto fue especialmente relevante porque la población incluyó niños de tres, cuatro y cinco años, cuyas trayectorias de desarrollo lingüístico presentaron diferencias evolutivas.

3.3 Población, muestra y muestreo

3.3.1 Población

La población estuvo constituida por 30 estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, matriculados durante el año 2026. Arias y Covinos (2021) definieron la población como el conjunto delimitado de unidades que compartían características relevantes para el problema investigado. Hernández y Mendoza (2018) añadieron que su delimitación debía precisar atributos, contexto espacial y periodo temporal para evitar incorporar unidades ajenas al objeto de estudio. En esta investigación, la población

quedó conformada por nueve estudiantes de tres años, quince de cuatro años y seis de cinco años, todos pertenecientes al nivel inicial de la institución. Esta delimitación estableció con claridad quiénes constituyeron las unidades de análisis y permitió mantener correspondencia entre el problema institucional y la población efectivamente evaluada.

Tabla 1. Distribución de la población según edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
3 años	9	30,0 %
4 años	15	50,0 %
5 años	6	20,0 %
Total	30	100,0 %

3.3.2 Muestra

La muestra estuvo constituida por los mismos 30 estudiantes, por lo que coincidió con la totalidad de la población accesible. Arias y Covinos (2021) señalaron que cuando el número de unidades resultaba manejable y existía acceso a todas ellas, podía estudiarse el conjunto completo sin efectuar una reducción muestral. Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018) indicaron que la decisión sobre el tamaño de la muestra debía responder a la naturaleza del diseño, disponibilidad de participantes y propósito de la investigación, evitando realizar cálculos innecesarios cuando se estudiaba íntegramente una población accesible. En consecuencia, no se seleccionó un subconjunto de estudiantes, sino que se incluyó a la totalidad de niños pertenecientes a las aulas consideradas.

El hecho de haber incluido a todos los estudiantes no convirtió automáticamente los resultados en generalizables a otros centros educativos. Creswell y Creswell (2022) señalaron que la generalización cuantitativa dependió tanto del proceso de selección como del alcance de la población a la cual pretendían extenderse las inferencias. Debido a que la población correspondió a una sola institución y no fue extraída probabilísticamente de todos los estudiantes de El Tambo o Junín, los resultados se circunscribieron a la población investigada. La muestra censal

fortaleció la cobertura interna del estudio, pero no sustituyó los requisitos de representatividad externa.

3.3.3 Muestreo

El procedimiento empleado fue censal, puesto que se trabajó con la totalidad de la población accesible. Arias y Covinos (2021) explicaron que la inclusión censal resultó apropiada cuando todos los elementos del universo delimitado podían ser incorporados al estudio. Creswell y Creswell (2022) diferenciaron esta situación de los procedimientos probabilísticos, en los cuales cada unidad dispone de una probabilidad conocida de selección. En el presente estudio no existió sorteo ni selección aleatoria; por ello, la expresión “muestreo censal” se utilizó para describir la incorporación del 100 % de los estudiantes y no para atribuir representatividad probabilística al procedimiento.

Como criterios de inclusión se consideraron estudiantes matriculados en las aulas de tres, cuatro y cinco años durante 2026, cuyos representantes legales autorizaron su participación y que completaron las mediciones pretest y postest. Como criterios de exclusión se consideraron ausencia de consentimiento parental, retiro voluntario, inasistencia que impidiera completar las dos mediciones o cualquier circunstancia que invalidara la aplicación uniforme del instrumento. Hernández y Mendoza (2018) señalaron que los criterios de inclusión y exclusión debían establecerse previamente para mantener consistencia en la conformación de las unidades analizadas. Estos criterios no se utilizaron para excluir estudiantes con bajo desempeño, pues precisamente esos resultados formaron parte del fenómeno estudiado.

3.4 Hipótesis y variables

3.4.1 Hipótesis

Las hipótesis se formularon como proposiciones contrastables que anticiparon diferencias entre las mediciones realizadas antes y después de la intervención. Hernández y Mendoza (2018) señalaron que las hipótesis cuantitativas debían expresar relaciones verificables entre variables y mantener correspondencia con los problemas y objetivos. Creswell y

Creswell (2022) sostuvieron que las hipótesis en estudios cuantitativos debían formularse de manera que pudieran ser examinadas mediante los datos derivados del diseño seleccionado. En esta investigación, la hipótesis general se vinculó con la expresión oral total, mientras que las hipótesis específicas correspondieron a fluidez, pronunciación y coherencia.

Hipótesis general

La aplicación del taller de dramatización mejora significativamente la expresión oral en los estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026.

Hipótesis nula general

La aplicación del taller de dramatización no mejora significativamente la expresión oral en los estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026.

Hipótesis específica 1

La aplicación del taller de dramatización mejora significativamente la fluidez en los estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026.

Hipótesis específica 2

La aplicación del taller de dramatización mejora significativamente la pronunciación en los estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026.

Hipótesis específica 3

La aplicación del taller de dramatización mejora significativamente la coherencia en los estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026.

3.4.2 Operacionalización de las variables

La operacionalización permitió transformar los constructos en elementos observables. Arias y Covinos (2021) indicaron que este procedimiento implicó pasar de la definición conceptual hacia dimensiones, indicadores y medios de medición. Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018) señalaron que la definición operacional debía especificar las acciones necesarias para observar o cuantificar cada variable. La variable

independiente se concretó mediante sesiones del taller y una lista de cotejo de ejecución, mientras que la variable dependiente se evaluó mediante una ficha de observación de 15 ítems.

Tabla 2. Operacionalización de las variables

Variable	Dimensión	Indicadores
Taller de dramatización	Expresividad	Gestos, movimientos, cambios de voz, expresión emocional
	Representación	Personajes, roles, acciones, escenas
	Interacción	Participación conjunta, diálogo, respuesta, cooperación
Expresión oral	Fluidez	Espontaneidad, continuidad verbal, participación, mantenimiento del discurso
	Pronunciación	Comprensibilidad, articulación, vocalización, claridad
	Coherencia	Pertinencia temática, secuencia y relación entre ideas

3.5 Métodos de la investigación

Se empleó principalmente el método hipotético-deductivo, porque la investigación partió de fundamentos teóricos y evidencia previa, formuló hipótesis y posteriormente las contrastó mediante datos empíricos. Hernández y Mendoza (2018) señalaron que la lógica cuantitativa avanzó desde planteamientos y proposiciones previas hacia su contrastación mediante medición. Arias y Covinos (2021) consideraron que el razonamiento hipotético-deductivo resultaba adecuado cuando el investigador formulaba explicaciones provisionales y obtenía evidencia destinada a aceptarlas o rechazarlas bajo criterios previamente establecidos. En el estudio se anticipó que las puntuaciones posteriores al taller serían superiores a las iniciales y esa proposición fue sometida a contraste estadístico.

Asimismo, se utilizó el método analítico-sintético. El análisis permitió examinar separadamente fluidez, pronunciación y coherencia, mientras que la síntesis permitió integrar esas dimensiones en la interpretación global de la expresión oral. Arias y Covinos (2021) explicaron que el análisis descompuso el fenómeno en componentes examinables y que la síntesis permitió reconstruir una comprensión conjunta. Creswell y Creswell (2022) señalaron que los estudios cuantitativos podían utilizar variables compuestas siempre que su estructura estuviera sustentada y fuera coherente con el modelo planteado. Esta lógica permitió responder primero a los objetivos específicos y luego integrar los resultados para responder al objetivo general.

3.6 Técnicas e Instrumentos aplicados

La técnica utilizada para medir la expresión oral fue la observación sistemática, debido a que los participantes fueron niños de tres a cinco años y las conductas evaluadas se manifestaron directamente durante situaciones comunicativas. Arias y Covinos (2021) diferenciaron la técnica como procedimiento para obtener información y el instrumento como medio estructurado para registrarla. Hernández y Mendoza (2018) señalaron que la elección de una técnica debía guardar correspondencia con la naturaleza de la variable y con las características de los participantes. La observación resultó adecuada para registrar continuidad verbal, articulación y organización del mensaje sin exigir a los niños que valoraran su propio desempeño mediante cuestionarios.

El instrumento principal fue una ficha de observación de la expresión oral, constituida por 15 ítems distribuidos equitativamente entre fluidez, pronunciación y coherencia. Cada indicador fue valorado mediante una escala ordinal de tres categorías: Inicio = 1, Proceso = 2 y Logro = 3. La ficha de observación estuvo conformada por 15 ítems distribuidos en tres dimensiones. Los ítems 1 al 5 correspondieron a fluidez, del 6 al 10 a pronunciación y del 11 al 15 a coherencia. La puntuación total osciló entre 15 y 45 puntos, mientras que cada dimensión alcanzó valores entre 5 y 15 puntos.

Para controlar la implementación de la variable independiente se

utilizó una lista de cotejo de ejecución del taller. Hernández y Mendoza (2018) indicaron que, en estudios con intervención, resultaba necesario documentar la aplicación del tratamiento para comprobar que este hubiera sido ejecutado conforme al diseño. Creswell y Creswell (2022) resaltaron igualmente la importancia de mantener fidelidad en la administración de una intervención, pues variaciones sustanciales podían afectar la interpretación de los resultados. La lista registró la presencia de actividades asociadas con expresividad, representación e interacción, pero no sustituyó el instrumento utilizado para medir la expresión oral.

3.6.1 Validez de contenido

La validez de contenido del instrumento se estableció mediante juicio de expertos, de acuerdo con el formato institucional consignado en el Anexo 7. Dicho formato contempló la valoración de diez criterios: claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiencia, pertinencia, consistencia, coherencia, metodología y aplicabilidad. Asimismo, la ficha institucional estableció que los coeficientes comprendidos entre 0.70 y 1.00 correspondieron a la categoría Aprobado, mientras que los valores inferiores se clasificaron como observados o desaprobados.

Para la investigación participaron tres expertos, quienes evaluaron la ficha de observación de la expresión oral. El primer experto obtuvo un coeficiente de validez de 0.95, el segundo alcanzó 0.92 y el tercero registró 0.90. El promedio de las tres valoraciones fue de 0.923, resultado que se ubicó dentro del intervalo institucional correspondiente a la categoría Aprobado. En consecuencia, se determinó que el instrumento presentó una validez de contenido favorable y que sus ítems guardaron una adecuada correspondencia con las dimensiones de fluidez, pronunciación y coherencia establecidas en la investigación.

3.6.2 Confiabilidad

La confiabilidad del instrumento se determinó mediante el análisis de consistencia interna de los 15 ítems que conformaron la ficha de observación de la expresión oral. Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018) señalaron que la confiabilidad expresó el grado en que un instrumento produjo mediciones consistentes y coherentes respecto del constructo

evaluado. Asimismo, Pallant (2020) indicó que el coeficiente alfa de Cronbach permitió examinar la consistencia interna de los ítems que integraron una escala, especialmente cuando estos se utilizaron para obtener una puntuación conjunta. En la investigación, este procedimiento resultó pertinente porque la ficha estuvo conformada por ítems organizados en las dimensiones fluidez, pronunciación y coherencia.

Debido a que el instrumento fue adaptado para estudiantes de tres, cuatro y cinco años del nivel inicial, su confiabilidad se estimó nuevamente a partir de los datos obtenidos con la versión efectivamente aplicada en la investigación. Esta decisión resultó necesaria porque la ficha técnica estableció que el instrumento se adaptó tomando como referencia a Hermoza Palomino (2021), conservándose las dimensiones fluidez, pronunciación y coherencia y reformulándose los ítems de acuerdo con las características de la población infantil. Por ello, los coeficientes de confiabilidad pertenecientes al estudio original no fueron trasladados automáticamente a la presente investigación.

Tabla 3. Confiabilidad del instrumento de expresión oral

Aplicación	Cronbach's Alpha	N of Items
Pretest	.855	15
Postest	.895	15

Los resultados mostraron un coeficiente alfa de Cronbach de .855 en el pretest y .895 en el postest, ambos calculados sobre los 15 ítems de la ficha de observación. Estos valores evidenciaron una consistencia interna adecuada del instrumento en las dos aplicaciones realizadas. El coeficiente obtenido en el postest fue ligeramente superior al registrado en el pretest, aunque ambos resultados mostraron que los ítems mantuvieron una relación suficientemente homogénea para evaluar la expresión oral. En consecuencia, se consideró que la ficha presentó un nivel de confiabilidad apropiado para el procesamiento y análisis de las puntuaciones obtenidas en fluidez, pronunciación y coherencia.

3.7 Procesamiento de aplicación

La aplicación se organizó en tres fases: pretest, intervención y postest. Creswell y Creswell (2022) señalaron que los estudios con intervención requerían procedimientos estandarizados que permitieran distinguir claramente la medición inicial, administración del tratamiento y evaluación posterior. Hernández y Mendoza (2018) añadieron que las condiciones de aplicación debían mantenerse suficientemente equivalentes para que las comparaciones fueran interpretables. En la primera fase se evaluó la expresión oral de cada estudiante; posteriormente se desarrollaron las sesiones del taller; y finalmente se aplicó nuevamente la ficha de observación.

Las condiciones generales del pretest y postest se mantuvieron comparables en cuanto a instrucciones, forma de registro, escala y criterios de evaluación. Se emplearon situaciones comunicativas equivalentes y apropiadas para la edad, evitando que la evaluación final dependiera exclusivamente del recuerdo del estímulo inicial. La aplicación tomó en consideración las diferencias propias de niños de tres, cuatro y cinco años. La evaluación consideró las diferencias evolutivas propias de los niños de tres, cuatro y cinco años, por lo que los criterios de observación se interpretaron de acuerdo con las características lingüísticas correspondientes a cada grupo etario.

3.8 Procesamiento de la información

El procesamiento comenzó con la codificación y depuración de la base de datos. Pallant (2020) señaló que antes del análisis debía verificarse la calidad de los registros, detectar valores imposibles, identificar datos perdidos y comprobar que la codificación coincidiera con las categorías establecidas. Field (2018) sostuvo igualmente que la exploración inicial de los datos constituía una etapa necesaria antes de aplicar procedimientos inferenciales, porque los errores de ingreso podían modificar los resultados estadísticos. Por ello, cada estudiante recibió un código y se registraron separadamente las puntuaciones pretest y postest de los 15 ítems, las tres dimensiones y la variable total.

El análisis descriptivo incluyó frecuencias, porcentajes, mediana y

medidas de dispersión. Pallant (2020) señaló que la elección de medidas descriptivas debía ajustarse al nivel de medición y distribución de las variables; para datos ordinales resultaron particularmente informativas las frecuencias, porcentajes y medianas. Field (2018) añadió que la descripción inicial permitía identificar la forma de distribución y facilitar la selección del análisis posterior. Los resultados fueron presentados mediante tablas comparativas correspondientes a expresión oral, fluidez, pronunciación y coherencia.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

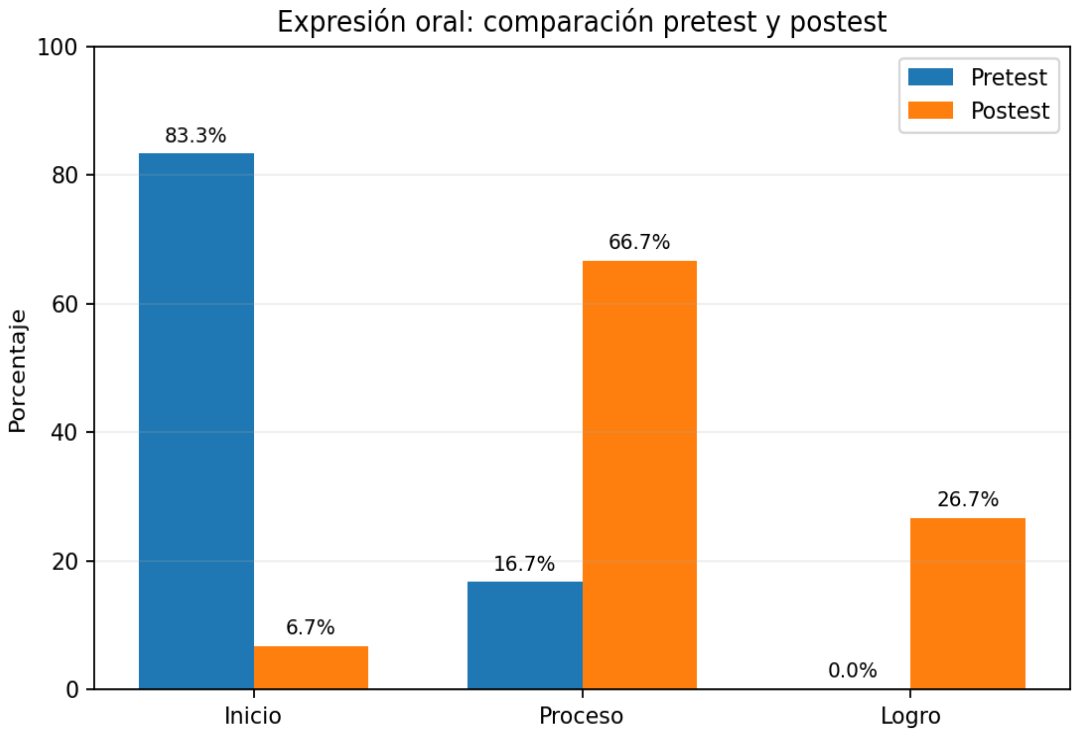
4.1 Análisis e interpretación de resultados por objetivo.

4.1.1 Resultados correspondientes al objetivo general

Tabla 4. Nivel de expresión oral de los estudiantes en el pretest y postest

Nivel	Pretest f	Pretest %	Postest f	Postest %
Inicio	25	83.3%	2	6.7%
Proceso	5	16.7%	20	66.7%
Logro	0	0.0%	8	26.7%
Total	30	100.0%	30	100.0%

Gráfico 1. Comparación del nivel de expresión oral entre el pretest y el postest



La Tabla 4 mostró una variación favorable en el nivel de expresión oral después de la aplicación del taller de dramatización. En el pretest, el 83.3 % de los estudiantes se ubicó en Inicio y el 16.7 % en Proceso, sin registrarse

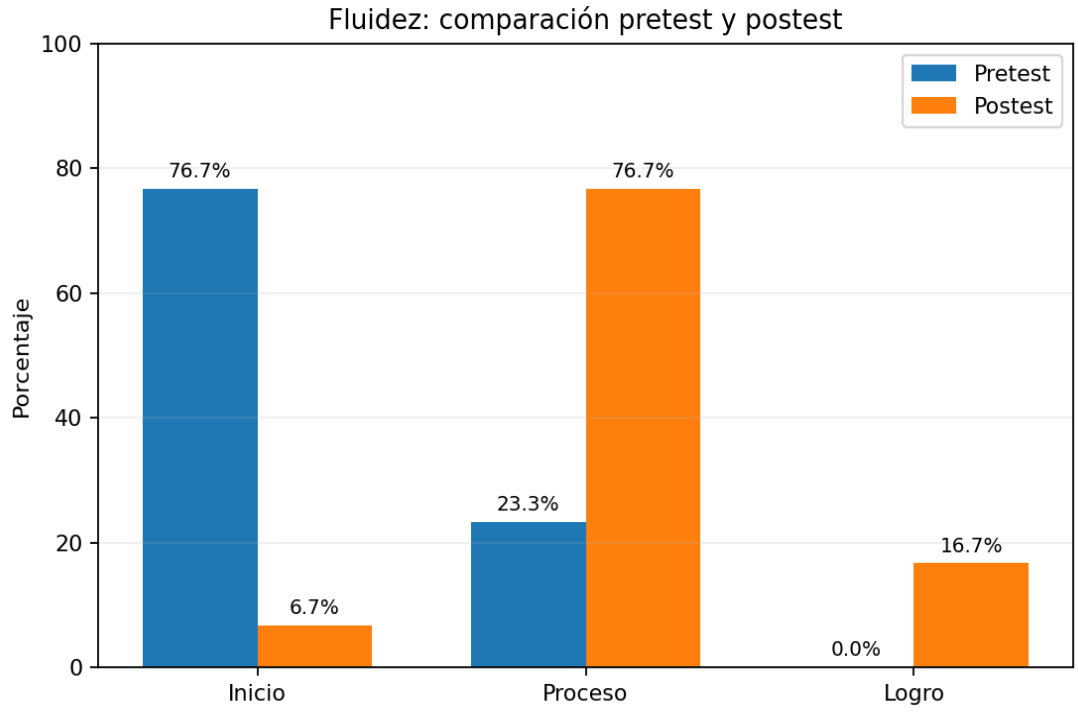
participantes en Logro. Después de la intervención, únicamente el 6.7 % permaneció en Inicio, mientras que el 66.7 % alcanzó Proceso y el 26.7 % se ubicó en Logro. La disminución de 76.6 puntos porcentuales en el nivel Inicio evidenció un desplazamiento importante hacia categorías superiores. En términos descriptivos, los resultados indicaron que los estudiantes presentaron un mejor desempeño global en fluidez, pronunciación y coherencia después de participar en las actividades del taller de dramatización.

4.1.2 Resultados correspondientes al primer objetivo específico

Tabla 5. Nivel de fluidez de los estudiantes en el pretest y postest

Nivel	Pretest f	Pretest %	Postest f	Postest %
Inicio	23	76.7%	2	6.7%
Proceso	7	23.3%	23	76.7%
Logro	0	0.0%	5	16.7%
Total	**30**	**100.0%**	**30**	**100.0%**

Gráfico 2. Comparación del nivel de fluidez entre el pretest y el postest



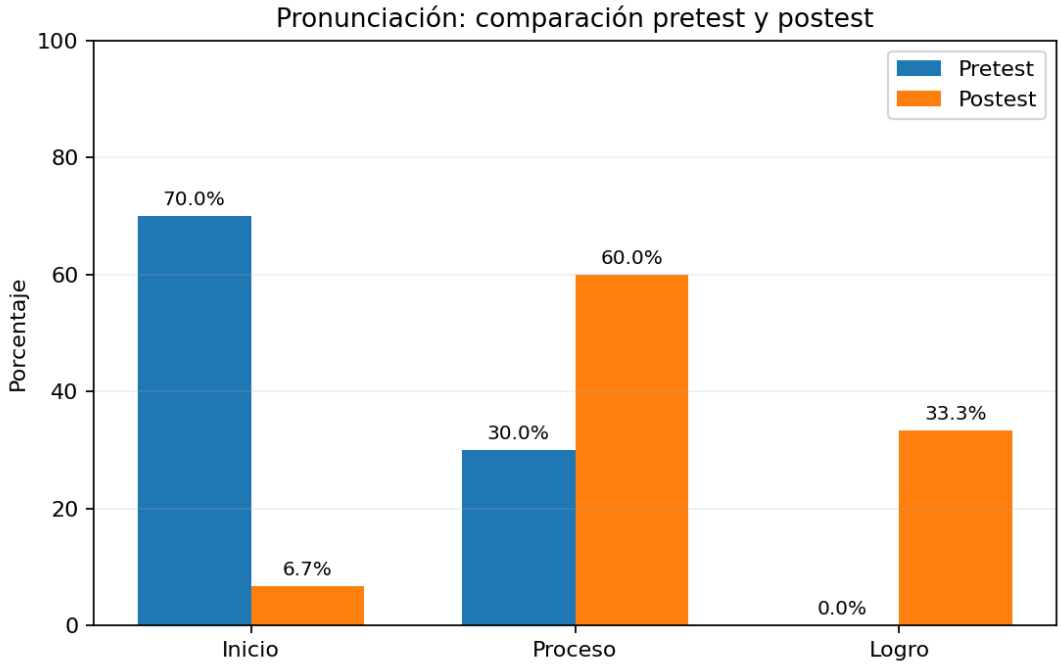
La Tabla 5 evidenció cambios favorables en la fluidez oral de los estudiantes entre ambas mediciones. En el pretest, el 76.7 % se encontró en el nivel Inicio y el 23.3 % en Proceso, sin estudiantes ubicados en Logro. En el postest, el porcentaje correspondiente a Inicio disminuyó hasta 6.7 %, mientras que el 76.7 % se ubicó en Proceso y el 16.7 % alcanzó Logro. La reducción de 70 puntos porcentuales en la categoría inicial mostró que la mayoría de los participantes avanzó hacia niveles superiores después de la intervención. Estos resultados indicaron que las actividades desarrolladas favorecieron la continuidad, espontaneidad y capacidad para mantener intervenciones verbales, aunque la mayor concentración permaneció en el nivel Proceso.

4.1.3 Resultados correspondientes al segundo objetivo específico

Tabla 6. Nivel de pronunciación de los estudiantes en el pretest y postest

Nivel	Pretest f	Pretest %	Postest f	Postest %
Inicio	21	70.0%	2	6.7%
Proceso	9	30.0%	18	60.0%
Logro	0	0.0%	10	33.3%
Total	**30**	**100.0%**	**30**	**100.0%**

Gráfico 3. Comparación del nivel de pronunciación entre el pretest y el postest



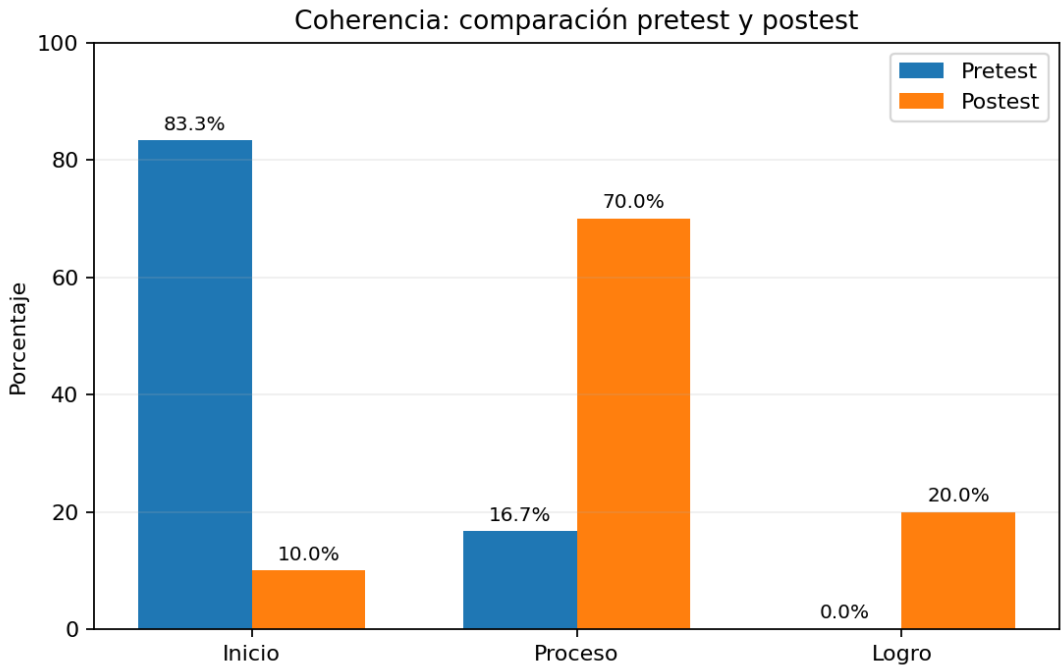
La Tabla 6 mostró una evolución favorable en la pronunciación después de la aplicación del taller. Inicialmente, el 70.0 % de los estudiantes se ubicó en Inicio y el 30.0 % en Proceso, mientras que ninguno alcanzó el nivel Logro. Posteriormente, solo el 6.7 % permaneció en Inicio, el 60.0 % se situó en Proceso y el 33.3 % alcanzó Logro. La disminución de 63.3 puntos porcentuales en la categoría inferior evidenció una mejora importante en esta dimensión. Asimismo, la pronunciación presentó el mayor porcentaje de estudiantes en Logro entre las dimensiones evaluadas. Descriptivamente, los resultados mostraron mayor claridad, articulación y comprensibilidad de las producciones orales después de desarrollarse las actividades de dramatización.

4.1.4 Resultados correspondientes al tercer objetivo específico

Tabla 7. Nivel de coherencia de los estudiantes en el pretest y postest

Nivel	Pretest f	Pretest %	Postest f	Postest %
Inicio	25	83.3%	3	10.0%
Proceso	5	16.7%	21	70.0%
Logro	0	0.0%	6	20.0%
Total	**30**	**100.0**	**30**	**100.0**

Gráfico 4. Comparación del nivel de coherencia entre el pretest y el postest



La Tabla 7 evidenció una modificación favorable en la coherencia de las intervenciones orales después de la aplicación del taller de dramatización. En el pretest, el 83.3 % de los participantes se ubicó en Inicio y el 16.7 % en Proceso, sin casos en Logro. En el postest, la proporción en Inicio disminuyó hasta 10.0 %, mientras que el 70.0 % se ubicó en Proceso y el 20.0 % alcanzó Logro. La reducción de 73.3 puntos porcentuales en Inicio mostró un avance considerable respecto de la situación inicial. Sin embargo, la concentración del 70.0 % en Proceso indicó que, aunque los estudiantes mejoraron en organización, secuencia y pertinencia de ideas, dichas capacidades todavía continuaron en proceso de consolidación.

4.2 Contrastación de hipótesis

4.2.1 Prueba de normalidad

Tabla 8. Tests of Normality de SPSS

Variable	Kolmogorov-Smirnov Statistic	gl	Sig.	Shapiro-Wilk Statistic	gl	Sig.
Fluidez Pretest	.192	30	.007	.910	30	.015
Fluidez Postest	.145	30	.106	.966	30	.434

Variable	Kolmogorov-Smirnov Statistic	gl	Sig.	Shapiro-Wilk Statistic	gl	Sig.
Pronunciación Pretest	.158	30	.052	.925	30	.037
Pronunciación Postest	.148	30	.088	.945	30	.127
Coherencia Pretest	.194	30	.006	.888	30	.004
Coherencia Postest	.201	30	.003	.939	30	.087
Expresión oral Pretest	.166	30	.034	.943	30	.110
Expresión oral Postest	.134	30	.190	.956	30	.248

La Tabla 8 presentó los resultados de normalidad para las puntuaciones obtenidas antes y después de la intervención. Debido a que se trabajó con 30 estudiantes, se priorizó la interpretación de Shapiro-Wilk. La fluidez pretest obtuvo p = .015, la pronunciación pretest p = .037 y la coherencia pretest p = .004, valores inferiores a .05, por lo que dichas distribuciones no cumplieron el supuesto de normalidad. En cambio, los postest y la expresión oral global registraron significancias superiores a .05 en Shapiro-Wilk. Considerando la presencia de distribuciones no normales y el carácter ordinal del instrumento, se optó por una prueba no paramétrica para muestras relacionadas: rangos con signo de Wilcoxon.

4.2.2 Contrastación de la hipótesis general

H_0: La aplicación del taller de dramatización no mejora significativamente la expresión oral.

H_1: La aplicación del taller de dramatización mejora significativamente la expresión oral.

Tabla 9. Test Statistics[a] – expresión oral

	Expresión oral Postest - Expresión oral Pretest
Z	-4.786

	Expresión oral Postest - Expresión oral Pretest
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

La Tabla 9 presentó el resultado inferencial de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la hipótesis general. Se obtuvo un estadístico Z = -4.786 y una significancia asintótica bilateral reportada por SPSS como .000, valor que debe interpretarse como p < .001 y no como ausencia absoluta de probabilidad. Debido a que el valor de significancia fue inferior al nivel establecido de α = .05, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó evidencia estadística favorable a la hipótesis de investigación. Por tanto, se concluyó que existieron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de expresión oral obtenidas antes y después de aplicarse el taller de dramatización.

4.2.3 Contrastación de la hipótesis específica 1: Fluidez

H_{01}: La aplicación del taller de dramatización no mejora significativamente la fluidez.

H_{11}: La aplicación del taller de dramatización mejora significativamente la fluidez.

Tabla 10. Test Statistics – fluidez

	Fluidez Postest - Fluidez Pretest
Z	-4.723
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

La Tabla 10 mostró que la comparación entre las puntuaciones de fluidez del pretest y postest obtuvo Z = -4.723, con una significancia bilateral de p < .001. Al ser este resultado inferior al nivel crítico de .05, se rechazó la hipótesis nula específica y se encontró evidencia estadísticamente significativa a favor de una diferencia posterior a la aplicación del taller. La dirección favorable observada en los rangos permitió establecer que la diferencia correspondió a puntuaciones superiores en el postest. En consecuencia, los resultados respaldaron el primer objetivo específico y permitieron concluir que la fluidez de los estudiantes presentó una mejora estadísticamente significativa después de desarrollarse la intervención de dramatización.

4.2.4 Contrastación de la hipótesis específica 2: Pronunciación

H_{02}: La aplicación del taller de dramatización no mejora significativamente la pronunciación.

H_{12}: La aplicación del taller de dramatización mejora significativamente la pronunciación.

Tabla 11. Test Statistics[a] – pronunciación

	Pronunciación Postest - Pronunciación Pretest
Z	-4.722
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

La Tabla 11 presentó un valor Z = -4.722 para la comparación de la pronunciación entre el pretest y postest, acompañado de una significancia bilateral de p < .001. Puesto que el resultado fue inferior a α = .05, se rechazó la hipótesis nula específica. La combinación de significancia estadística y predominio de rangos positivos permitió establecer que las puntuaciones posteriores fueron significativamente superiores a las iniciales. De este modo, los resultados proporcionaron evidencia a favor de la hipótesis según la cual la aplicación del taller de dramatización estuvo asociada con una mejora de la pronunciación. Este hallazgo respondió directamente al segundo objetivo específico formulado en la investigación.

4.2.5 Contrastación de la hipótesis específica 3: Coherencia

H_{03}: La aplicación del taller de dramatización no mejora significativamente la coherencia.

H_{13}: La aplicación del taller de dramatización mejora significativamente la coherencia.

Tabla 12. Test Statistics[a] – coherencia

	Coherencia Postest - Coherencia Pretest
Z	-4.721
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

La Tabla 12 evidenció que la comparación de coherencia obtuvo Z = -4.721 y una significancia asintótica bilateral de p < .001. Dado que este valor resultó inferior al nivel de significancia de .05, se rechazó la hipótesis nula específica y se aceptó evidencia estadística favorable a la existencia de diferencias entre ambas mediciones. La dirección de los rangos mostró que esas diferencias correspondieron a mayores puntuaciones en el postest. En consecuencia, se determinó que la coherencia oral presentó una mejora estadísticamente significativa después de desarrollarse el taller de dramatización. Este resultado respondió al tercer objetivo específico y complementó los hallazgos descriptivos relacionados con la organización secuencial y pertinencia temática de las intervenciones orales.

4.3 Discusión de los resultados

La discusión se organizó en función del objetivo general y de los tres objetivos específicos planteados en la investigación. Para ello, los resultados obtenidos se contrastaron con los antecedentes internacionales y nacionales incorporados en el marco teórico, así como con los fundamentos de Vygotsky, Piaget, Bandura y Hymes. La comparación se realizó considerando que el estudio utilizó un diseño preexperimental con un solo grupo, de modo que los cambios observados se interpretaron como asociados a la intervención, sin atribuirles una causalidad absoluta.

4.3.1 Discusión de los resultados respecto al objetivo general

Respecto al objetivo general, orientado a determinar de qué manera el taller de dramatización mejora la expresión oral, los resultados mostraron un desplazamiento claro de los estudiantes hacia niveles superiores después de la intervención. En el pretest, el 83.3 % se ubicó en Inicio y únicamente el 16.7 % en Proceso; después del taller, la categoría Inicio descendió a 6.7 %, mientras que 66.7 % alcanzó Proceso y 26.7 % llegó a Logro. La prueba de Wilcoxon confirmó que esta diferencia fue estadísticamente significativa, con Z = -4.786 y p < .001. Estos resultados coincidieron con Tello Vargas (2025), quien encontró que después de aplicar dramatización la proporción de niños situada en un nivel muy bueno de expresión oral aumentó considerablemente y obtuvo también una diferencia significativa mediante Wilcoxon. La coincidencia entre ambos estudios

fortaleció la idea de que las actividades dramáticas estructuradas podían constituir un contexto pedagógico favorable para desarrollar la producción oral en educación inicial.

Los resultados también guardaron correspondencia con Terrones Carrion y Guevara Gonzales (2025), quienes reportaron que, después de una intervención basada en dramatización, el porcentaje de niños de tres años ubicado en Logro aumentó de 10 % a 85 %. Aunque la magnitud de mejora en dicho estudio fue mayor que la observada en la I.E.P. Habich, esta diferencia pudo explicarse por las características particulares de las poblaciones, la edad de los participantes, duración de las sesiones y criterios de evaluación empleados. En la presente investigación, la población estuvo integrada simultáneamente por niños de tres, cuatro y cinco años, condición que introdujo mayor heterogeneidad evolutiva. Por ello, no resultaba metodológicamente adecuado esperar que todos los estudiantes alcanzaran Logro en la misma proporción, ya que las capacidades lingüísticas se encontraban en distintos niveles de desarrollo.

Desde el marco teórico, los hallazgos fueron consistentes con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), debido a que el taller creó situaciones donde los niños participaron, observaron, respondieron, negociaron significados y recibieron apoyo dentro de actividades compartidas. El resultado general no parecía explicarse únicamente por la repetición verbal, sino por la combinación de interacción, representación y mediación pedagógica. El propio marco teórico sostuvo que la dramatización constituía un espacio en el que el lenguaje se desarrollaba dentro de relaciones sociales y que el acompañamiento del docente podía ampliar progresivamente las posibilidades comunicativas del niño. En ese sentido, el cambio observado después de la intervención respaldó la expectativa teórica de que la expresión oral podía fortalecerse cuando el lenguaje se utilizaba en situaciones sociales con significado y no exclusivamente mediante ejercicios aislados.

Sin embargo, la evidencia no permitió afirmar que todos los componentes de la expresión oral hubieran alcanzado el mismo nivel de consolidación. Después del taller, la mayoría de los estudiantes permaneció

en Proceso y solo 26.7 % alcanzó Logro. Este resultado introdujo una relación parcial con Bernstein et al. (2024), quienes encontraron beneficios de la dramatización sobre conductas corporizadas y recuento narrativo, pero no diferencias directas significativas en todas las medidas analizadas. Por tanto, los resultados de la presente investigación no debieron interpretarse como evidencia de que la dramatización produjera automáticamente un dominio completo de la expresión oral. Más bien, indicaron que el taller favoreció un progreso importante dentro del periodo de intervención, aunque parte de los estudiantes todavía requirió experiencias adicionales para consolidar su desempeño comunicativo.

4.3.2 Discusión de los resultados respecto al primer objetivo específico: fluidez

En relación con el primer objetivo específico, los resultados evidenciaron una mejora significativa de la fluidez. En el pretest, el 76.7 % de los estudiantes se ubicó en Inicio y el 23.3 % en Proceso, sin participantes en Logro; después del taller, el nivel Inicio disminuyó a 6.7 %, mientras 76.7 % alcanzó Proceso y 16.7 % llegó a Logro. La prueba de Wilcoxon obtuvo $Z = -4.723$ y $p < .001$, confirmando diferencias significativas entre ambas mediciones. Estos hallazgos coincidieron con Acosta et al. (2025), quienes reportaron que, después de sesiones de juego de roles, el promedio de palabras por intervención aumentó de 6.2 a 14.7 y se observaron expresiones más completas y continuas. La coincidencia resultó relevante porque ambos estudios utilizaron situaciones dramáticas como medio para aumentar las oportunidades de producción verbal.

La relación con Acosta et al. (2025) no debió interpretarse de forma mecánica, porque la longitud de una intervención no equivalió necesariamente a fluidez. El marco teórico de la investigación había advertido que un niño podía producir un mensaje extenso y, aun así, presentar interrupciones o dificultades de continuidad. Por ello, la fluidez fue entendida como combinación de espontaneidad, continuidad, participación y capacidad para sostener una intervención oral. Desde esta perspectiva, el desplazamiento del 76.7 % de Inicio hacia categorías superiores sugirió que las actividades de dramatización no solo incrementaron la cantidad de

producción oral, sino que proporcionaron oportunidades reiteradas para sostener mensajes dentro de contextos comunicativos. El hallazgo fue, por tanto, coherente con la teoría, aunque la elevada concentración de 76.7 % en Proceso indicó que la fluidez todavía no se encontraba plenamente consolidada.

Los resultados también mostraron correspondencia con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) y con el aprendizaje social de Bandura (1977). Desde la primera perspectiva, la fluidez pudo fortalecerse porque los niños participaron en intercambios donde el lenguaje surgió como respuesta a acciones de otros participantes. Desde la segunda, la observación de modelos verbales ofrecidos por docentes y compañeros pudo facilitar la incorporación de nuevas formas de iniciar, mantener y finalizar intervenciones. El marco teórico sostuvo que los niños podían observar palabras, tonos, estructuras y formas de responder para posteriormente incorporarlas a su propia actuación. El resultado significativo obtenido en fluidez fue compatible con esta explicación, aunque el diseño preexperimental no permitió aislar cuánto del cambio correspondió específicamente al modelamiento, a la interacción o a otros componentes del taller.

La comparación con Terrones Carrion y Guevara Gonzales (2025) también mostró una coincidencia parcial. Estos autores encontraron un incremento del nivel logrado en el componente de elocución de 10 % a 75 % después de aplicar dramatización a niños de tres años. En la investigación de la I.E.P. Habich, el nivel Logro en fluidez alcanzó solo 16.7 %, una proporción considerablemente menor. Esta diferencia no contradijo necesariamente el antecedente, pues las dimensiones, instrumentos y grupos etarios no fueron idénticos. Más bien, mostró que la magnitud del efecto de la dramatización podía variar según las condiciones de implementación y las características del grupo. De esta manera, la coincidencia principal se ubicó en la dirección positiva del cambio y no en la magnitud exacta de los porcentajes.

4.3.3 Discusión de los resultados respecto al segundo objetivo específico: pronunciación

En cuanto al segundo objetivo específico, la pronunciación presentó una mejora estadísticamente significativa. Antes de la intervención, el 70.0 % de los estudiantes se encontró en Inicio y el 30.0 % en Proceso; posteriormente, solo el 6.7 % permaneció en Inicio, mientras 60.0 % alcanzó Proceso y 33.3 % se ubicó en Logro. Asimismo, la prueba de Wilcoxon produjo $Z = -4.722$ y $p < .001$. Entre las tres dimensiones estudiadas, la pronunciación registró la mayor proporción de participantes en Logro después del taller. Este resultado coincidió con Baque et al. (2024), quienes encontraron que inicialmente ningún participante había alcanzado la categoría adquirida en pronunciación y que después de las actividades teatrales el 52 % se ubicó en dicha categoría.

La coincidencia con Baque et al. (2024) permitió sostener que la dramatización ofreció condiciones favorables para practicar la producción comprensible de palabras dentro de situaciones significativas. A diferencia de una actividad fonética descontextualizada, las escenas exigieron que los niños utilizaran expresiones con una finalidad concreta: responder a un personaje, formular preguntas, representar emociones o mantener una secuencia narrativa. El marco teórico había planteado precisamente que la pronunciación debía entenderse desde la inteligibilidad del mensaje y no como reproducción perfecta de un modelo adulto. Los resultados respaldaron esta concepción, ya que la mejora observada pudo relacionarse con el uso frecuente de palabras y frases en contextos comunicativos, donde la comprensión por parte de los compañeros adquirió una función práctica dentro de la representación.

La teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) aportó una explicación adicional. Durante las dramatizaciones, los estudiantes tuvieron la posibilidad de escuchar cómo otros pronunciaban determinadas expresiones, observar cambios de voz y reproducir modelos lingüísticos asociados con personajes y situaciones. El marco teórico sostuvo que la observación, retención y reproducción de conductas podían favorecer la adquisición de nuevas formas de actuación verbal. Desde esta perspectiva,

el aumento de estudiantes en Proceso y Logro resultó coherente con un aprendizaje apoyado en modelamiento y repetición contextualizada. Sin embargo, no resultaba posible afirmar que la mejora hubiera dependido únicamente de este mecanismo, pues la interacción, la práctica reiterada y la propia maduración lingüística también pudieron intervenir.

Los resultados también coincidieron parcialmente con Torrejón Lazaro (2024), quien informó que después de aplicar dramatización de cuentos el 72 % de los niños alcanzó el nivel de logro esperado en expresión oral y utilizó específicamente pronunciación y fluidez como dimensiones de evaluación. La proporción de Logro en pronunciación de la investigación actual fue menor, con 33.3 %, pero la dirección de cambio fue semejante. Esta diferencia sugirió que la dramatización no produjo resultados uniformes entre contextos. La edad, duración del programa, contenidos de las sesiones, criterios del instrumento y frecuencia de participación pudieron explicar la variabilidad. Por ello, la principal coincidencia no radicó en alcanzar el mismo porcentaje, sino en observar que la pronunciación fue sensible a una intervención dramática planificada.

4.3.4 Discusión de los resultados respecto al tercer objetivo específico: coherencia

Respecto al tercer objetivo específico, la coherencia presentó también un cambio significativo. En la medición inicial, el 83.3 % de los estudiantes se ubicó en Inicio y el 16.7 % en Proceso, sin casos en Logro. En el postest, el nivel Inicio descendió a 10.0 %, mientras el 70.0 % se ubicó en Proceso y el 20.0 % alcanzó Logro. La contrastación mediante Wilcoxon obtuvo $Z = -4.721$ y $p < .001$. El resultado coincidió con Baque et al. (2024), quienes encontraron inicialmente 71 % de niños en una categoría inicial de coherencia y, después de las actividades teatrales, 48 % en categoría adquirida y 48 % en proceso. Ambos estudios mostraron que las experiencias dramáticas podían favorecer la organización progresiva del mensaje oral, aunque la magnitud del avance difirió entre poblaciones.

La coherencia fue la dimensión que mantuvo una mayor proporción de estudiantes en Proceso después de la intervención, con 70.0 %. Este hallazgo fue relevante porque mostró que organizar ideas de manera

relacionada y secuencial pareció requerir una consolidación más prolongada que mejorar la claridad de pronunciación. La teoría desarrollada en el marco conceptual sostuvo que la coherencia implicaba conservar el tema, relacionar respuestas y organizar acontecimientos de forma comprensible, habilidades que demandaban procesos cognitivos y lingüísticos más complejos que la emisión clara de palabras. Por tanto, el hecho de que solo 20.0 % alcanzara Logro no contradijo el marco teórico; más bien, mostró que esta dimensión podía necesitar una práctica más sostenida para alcanzar niveles superiores.

Los resultados guardaron también correspondencia con Acosta et al. (2025), quienes observaron que los niños incorporaron progresivamente oraciones más completas, conectores sencillos y secuencias narrativas mejor organizadas después de sesiones de juego de roles. Esta coincidencia permitió interpretar que la dramatización pudo favorecer la coherencia porque cada escena exigió mantener una relación entre personajes, acontecimientos y respuestas. Cuando el niño asumió un rol, necesitó adecuar su intervención a lo que había ocurrido previamente y anticipar lo que debía continuar. En ese sentido, la representación no solo proporcionó oportunidades para hablar, sino que creó una estructura narrativa que pudo facilitar la organización del discurso.

Desde la perspectiva cognitiva de Piaget (1962), el resultado pudo vincularse con la función simbólica y la capacidad de organizar representaciones de situaciones y personajes. El marco teórico explicó que, al asumir un rol, el niño necesitaba seleccionar acciones compatibles, anticipar acontecimientos y mantener una secuencia dentro de la ficción. Asimismo, la teoría de la competencia comunicativa de Hymes (1972) permitió interpretar que la coherencia no dependió únicamente de ordenar frases, sino también de mantener pertinencia respecto del contexto y del interlocutor. Los resultados fueron consistentes con ambas perspectivas, aunque la concentración en Proceso mostró que dichas capacidades todavía se encontraban en construcción en una parte importante de los estudiantes.

Finalmente, los hallazgos de coherencia permitieron introducir una precisión crítica frente a Bernstein et al. (2024). Mientras estos autores

encontraron que la dramatización favoreció conductas corporizadas y mostró relaciones con el recuento libre, no hallaron diferencias directas significativas en todas las medidas narrativas. En la investigación de la I.E.P. Habich sí se encontró una diferencia estadísticamente significativa en coherencia. Esta aparente discrepancia no constituyó una contradicción absoluta, porque ambos estudios utilizaron instrumentos, diseños y variables de resultado diferentes. Más bien, evidenció que los efectos de la dramatización podían depender de qué componente oral se midiera y de cómo se operacionalizara. Por ello, el resultado actual amplió la evidencia favorable, pero no eliminó la necesidad de interpretar con cautela la influencia de la dramatización sobre todas las habilidades narrativas.

Conclusiones

Con respecto al objetivo general se determinó que la aplicación del taller de dramatización mejoró significativamente la expresión oral de los estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026. En el pretest, el 83.3 % de los estudiantes se ubicó en Inicio y el 16.7 % en Proceso, sin participantes en Logro; después de la intervención, únicamente el 6.7 % permaneció en Inicio, mientras que el 66.7 % alcanzó Proceso y el 26.7 % se ubicó en Logro. La prueba de rangos con signo de Wilcoxon obtuvo $Z = -4.786$ y $p < .001$, por lo que se rechazó la hipótesis nula. Estos resultados evidenciaron que el taller estuvo asociado con un avance significativo del desempeño oral global de los estudiantes.

Con respecto al primer objetivo específico se concluyó que el taller de dramatización mejoró significativamente la fluidez oral. Antes de la intervención, el 76.7 % de los estudiantes se encontraba en Inicio y el 23.3 % en Proceso; posteriormente, la proporción en Inicio descendió a 6.7 %, mientras que el 76.7 % se ubicó en Proceso y el 16.7 % alcanzó Logro. La contrastación mediante Wilcoxon presentó $Z = -4.723$ y $p < .001$, lo cual permitió rechazar la hipótesis nula específica. Por tanto, las actividades desarrolladas mediante dramatización estuvieron asociadas con una mayor continuidad, espontaneidad y capacidad para sostener intervenciones verbales, aunque la mayoría de los estudiantes todavía permaneció en proceso de consolidación de esta dimensión.

Con respecto al segundo objetivo específico se determinó que la aplicación del taller de dramatización mejoró significativamente la pronunciación de los estudiantes. En la evaluación inicial, el 70.0 % se ubicó en Inicio y el 30.0 % en Proceso, mientras que ningún participante alcanzó Logro. Después del taller, únicamente el 6.7 % permaneció en Inicio, el 60.0 % se ubicó en Proceso y el 33.3 % alcanzó Logro. La prueba de Wilcoxon obtuvo $Z = -4.722$ y $p < .001$, confirmando diferencias estadísticamente significativas entre ambas mediciones. La pronunciación presentó, además, el mayor porcentaje de estudiantes en Logro entre las dimensiones evaluadas, lo cual evidenció avances relevantes en claridad, articulación y comprensibilidad de las producciones orales.

Con respecto al tercer objetivo específico se concluyó que el taller de dramatización mejoró significativamente la coherencia oral. En el pretest, el 83.3 %

de los estudiantes se ubicó en Inicio y el 16.7 % en Proceso; posteriormente, el nivel Inicio disminuyó a 10.0 %, mientras que el 70.0 % se situó en Proceso y el 20.0 % alcanzó Logro. La contrastación mediante Wilcoxon obtuvo $Z = -4.721$ y $p < .001$, por lo cual se rechazó la hipótesis nula específica. Estos hallazgos mostraron que los estudiantes lograron avances en la organización, secuencia y pertinencia de las ideas expresadas oralmente; sin embargo, la concentración mayoritaria en Proceso indicó que la coherencia requirió continuidad pedagógica para alcanzar mayores niveles de consolidación

Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos, se consideró pertinente que la dirección y el personal docente de la I.E.P. Habich incorporaran de manera sistemática talleres de dramatización dentro de la planificación pedagógica del nivel inicial. Se recomendó mantener actividades de expresividad, representación e interacción, adecuadas a las características de los niños de tres, cuatro y cinco años, De esta manera, se propuso integrar la dramatización como una estrategia pedagógica continua y evitar que su utilización quedara limitada a presentaciones ocasionales.

En relación con la fluidez, resultó conveniente ampliar la frecuencia de actividades que promovieran conversaciones, relatos breves, dramatización de cuentos, juegos de roles y diálogos espontáneos. Esta orientación respondió a que, pese a la mejora significativa observada, el 76.7 % de los estudiantes permaneció en el nivel Proceso durante el postest. Por ello, se planteó la necesidad de generar experiencias comunicativas más sostenidas que permitieran a los niños expresarse con mayor continuidad, espontaneidad y seguridad, respetando siempre las diferencias evolutivas propias de cada grupo etario.

Respecto a la pronunciación, se consideró necesario mantener actividades contextualizadas en las que los estudiantes utilizaran palabras y frases dentro de representaciones, diálogos y situaciones de juego dramático. Debido a que esta dimensión presentó el mayor porcentaje de estudiantes en Logro, se sugirió conservar estrategias basadas en el modelamiento verbal, la repetición con intención comunicativa y el uso expresivo de la voz. Asimismo, la valoración de la pronunciación debería continuar realizándose de acuerdo con la edad del niño, evitando aplicar criterios propios de etapas de desarrollo lingüístico posteriores.

En cuanto a la coherencia, los resultados evidenciaron la necesidad de reforzar actividades orientadas a la organización y secuencia de ideas. Se propuso incorporar con mayor frecuencia ejercicios de secuenciación de imágenes, reconstrucción de cuentos, narración de experiencias y representación de situaciones con inicio, desarrollo y cierre. Esta orientación se justificó porque el 70.0 % de los estudiantes permaneció en el nivel Proceso después de la intervención, lo que indicó que la relación temática, la secuencia y la pertinencia de las ideas todavía requerían mayor consolidación.

Finalmente, para futuras investigaciones se consideró conveniente emplear diseños con mayor control metodológico, incorporando grupos de comparación cuando las condiciones institucionales lo permitieran. Asimismo, se recomendó ampliar el número de participantes y efectuar análisis diferenciados según la edad. Estas decisiones permitirían obtener evidencia más precisa sobre los cambios asociados al taller de dramatización y fortalecer la capacidad explicativa de estudios posteriores.

Referencias bibliográficas

Acosta Bones, S. B., Quinapallo Arequipa, F. P., López Moposita, B. M., & Arias Basantes, S. L. (2025). *El juego de roles como estrategia para desarrollar lenguaje oral en niños de 4 a 5 años. Revista Ciencia Innovadora,* 3(3), e202564. https://doi.org/10.64422/rci.v3n3.2025.64

Acosta Bones, S. B., Quinapallo Arequipa, F. P., López Moposita, B. M., & Arias Basantes, S. L. (2025). *El juego de roles como estrategia para desarrollar lenguaje oral en niños de 4 a 5 años. Revista Ciencia Innovadora*, 3(3), e202564. https://doi.org/10.64422/rci.v3n3.2025.64

Aiken, L. R. (1985). *Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. Educational and Psychological Measurement,* 45(1), 131–142. https://doi.org/10.1177/0013164485451012

Arias Gonzáles, J. L. (2022). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.* https://editorial.inudi.edu.pe/editorialinudi/es/catalog/book/90

Arias Gonzáles, J. L., y Covinos Gallardo, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación. Enfoques Consulting E.I.R.L.* http://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2260

Astudillo, M., Paz, Y., Yandún Cartagena, C. A., & Paz, K. (2025). *El teatro infantil en el desarrollo del lenguaje oral en los niños de cuatro a cinco años*. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6(3), 4004–4021. https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4246

Bandura, A. (1977). *Social learning theory. Prentice Hall.* https://search.worldcat.org/title/2635133

Baque Lino, B. del C., Navarrete Pita, Y., & Chica Chica, L. F. (2024). *El teatro infantil como estrategia didáctica para el desarrollo de la expresión oral en los niños. CoGnosis*. Revista de Educación, 9(Edición Especial 2), 74–92. https://doi.org/10.33936/cognosis.v9iEE2.7624

Bernstein, K. A., van Huisstede, L., Marley, S. C., Gao, Y., Pierce-Rivera, M., Ippolito, E., Restrepo, M. A., Millinger, J., Brantley, K., & Gantwerker, J. (2024). *Gesture like a kitten and you won't forget your tale: Drama-based, embodied story time supports preschoolers' narrative skills. Early Childhood*

Research Quarterly, 66, 178–190. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.10.004

Bernstein, K. A., van Huisstede, L., Marley, S. C., Gao, Y., Pierce-Rivera, M., Ippolito, E., Restrepo, M. A., Millinger, J., Brantley, K., & Gantwerker, J. (2024). *Gesture like a kitten and you won't forget your tale: Drama-based, embodied story time supports preschoolers' narrative skills. Early Childhood Research Quarterly, 66,* 178–190. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.10.004

Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (6th ed.). SAGE Publications*. https://us.sagepub.com/en-us/nam/research-design/book270550

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics (5th ed.). SAGE Publications.* https://us.sagepub.com/en-us/nam/discovering-statistics-using-ibm-spss-statistics/book260423

Hernández Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Education*. https://www.mheducation.com.mx/metodologia-de-la-investigacion-ebook-9781456262020-latam

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2025). *Desarrollo infantil temprano en niñas y niños menores de 6 años de edad: ENDES 2024. Instituto Nacional de Estadística e Informática.* https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/6813724-desarrollo-infantil-temprano-en-ninas-y-ninos-menores-de-6-anos-de-edad-endes-2024

Lakens, D. (2013). *Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. Frontiers in Psychology,* 4, Article 863. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863

Michaelides, A., & Loizou, E. (2024). *The development of early childhood teachers' sociodramatic and imaginative play skills through a drama-based professional development program. European Early Childhood Education Research Journal*, 32(6), 994–1013. https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2369515

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Programa curricular de Educación Inicial.* https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4548

Ministerio de Educación del Perú. (2025). *¿Cómo desarrollar la oralidad en los niños de ciclo II de educación inicial? Guía para docentes*. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/11855

Ministerio de Educación. (2024, 25 de mayo). *Minedu celebra el 93.er aniversario de la Educación Inicial en el Perú. Ministerio de Educación del Perú.* https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/961506-minedu-celebra-el-93-er-aniversario-de-la-educacion-inicial-en-el-peru

Norambuena Albornoz, Y., Sáez Carrillo, K., Riffo Ocares, B., & Gutiérrez Gómez, F. (2023). *Evaluación del vocabulario receptivo en preescolares mediante una tarea automatizada de reconocimiento auditivo de palabras (REVOC:1). Boletín de Filología*, 58(1), 455–484. https://doi.org/10.4067/S0718-93032023000100455

Orellana García, P., Valenzuela Hasenohr, M. F., Pezoa Sandoval, J., & Villalón Bravo, M. (2022). *Competencia narrativa: Evidencias de validez para la estandarización de su evaluación en niños chilenos. Psykhe*, 31(2), 1–18. https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22067

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *Results from TALIS Starting Strong 2024: Strengthening early childhood education and care. OECD Publishing*. https://doi.org/10.1787/20af08c0-en

Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS (7th ed.). Routledge.* https://www.routledge.com/SPSS-Survival-Manual-A-Step-by-Step-Guide-to-Data-Analysis-Using-IBM-SPSS/Pallant/p/book/9781760875534

Piaget, J. (1962). *Play*, *dreams and imitation in childhood. Routledge & Kegan Paul.* https://search.worldcat.org/title/642253394

Quispe Quispe, D. V., & Huanca Mamani, M. S. (2025). *Juego dramático como estrategia didáctica para el desarrollo de la expresión oral en estudiantes de la Institución Educativa Ucchullo Grande 50028-Cusco 2024* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. https://hdl.handle.net/20.500.12918/10559

Shapiro, S. S., y Wilk, M. B. (1965). *An analysis of variance test for normality (complete samples). Biometrika*, 52(3–4), 591–611. https://doi.org/10.1093/biomet/52.3-4.591

Tello Vargas, R. M. (2025). *La dramatización como estrategia para el desarrollo de la expresión oral en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N.° 23 Vilcashuamán-Ayacucho, 2025* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio Institucional ULADECH Católica. https://hdl.handle.net/20.500.13032/40932

Terrones Carrion, M. A., & Guevara Gonzales, Z. (2025). *La dramatización para mejorar la expresión oral en niños de 3 años de la IEI N.° 285, San Martín de Porres, 2024* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. https://hdl.handle.net/20.500.12893/15853

Torrejón Lazaro, R. (2024). *Dramatización de cuentos para mejorar la expresión oral en los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial N.° 121 Helí Adelfo Peláez Castro, Sihuas, Áncash, 2024* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio Institucional ULADECH Católica. https://hdl.handle.net/20.500.13032/37275

van der Wilt, F., de Moor, M., & van der Veen, C. (2023). *The direction of the relation between oral communicative competence and social preference in early childhood classrooms, and the role of dialogic classroom talk. Learning and Instruction*, 86, 101783. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101783

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press*. https://www.hup.harvard.edu/books/9780674576292

Wang, W., & Black Delfin, A. (2024). *Cell phones as 'super props': Children's language development in sociodramatic play. Early Years*, 44(3–4), 600–614. https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2198170

Wilcoxon, F. (1945). *Individual comparisons by ranking methods. Biometrics Bulletin*, 1(6), 80–83. https://doi.org/10.2307/3001968

Anexos

Anexo 1: Constancia de Aprobación de Asesor.

Anexo 2: Constancia de originalidad y autenticidad de trabajo de investigación.

Anexo 3: Formato de autorización para publicación en el repositorio académico digital.

Anexo 4: Matriz de consistencia.

Anexo 5: Matriz de operacionalización.

Anexo 6: Ficha técnica del instrumento.

Anexo 7: Fichas de validación.

Anexo 8: Instrumentos de recojo de datos.

Anexo 9: Base de datos: (Se incluye tabla con los datos de resultados, según dimensiones o indicadores).

Anexo 10: Parte documentaria.

(Documentos formales resoluciones, constancias y otros documentos de autorización): (Todos estos documentos deben tener vigencia dentro del marco de los alcances de la Resolución que aprueba dicho trabajo de investigación. Se añade que deben estar debidamente firmados y sellados, sin enmendaduras y en correspondencia con resoluciones.

Anexo 1: Constancia de Aprobación de Asesor

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DEL ASESOR (A)

Señor director general del Instituto de Educación Superior Pedagógica Privada "San Juan Bosco"

Yo, Mg./Lic. Barreto Cantorini, Elena Marlene identificado (a) con DNI N° 20025201, como asesor(a) del trabajo de investigación titulado:

Taller de dramatización para mejorar la expresión oral en estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026.

desarrollada por el/los investigador (es):

Nombres y Apellidos: Idelicia Huari Llanco DNI: 43339173

Nombres y Apellidos: Reyna Yermeth Vasquez Flores DNI: 72262722, egresado (a) de la especialidad: Nivel Inicial

considero que dicho trabajo cumple las condiciones tanto técnicas como científicas, las cuales están alineadas a las normas establecidas en el reglamento de investigación del IESPP "San Juan Bosco" para la presentación de trabajo con fines de Obtención del Grado Académico. Por tanto, autorizo la presentación de este trabajo de investigación para que sea sometido a evaluación por los miembros de los jurados designados por la mencionada casa de estudios.

Satipo, 13, de Mayo del 2026.

Barreto Cantorini, Elena Marlene

Apellidos y nombres completos de asesor(a)

DNI. N°: 20025201

Anexo 2: Constancia de originalidad y autenticidad de trabajo de investigación

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD Y AUTENTICIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

Señor director general del Instituto Superior Pedagógico Privado "San Juan Bosco"

Yo, Huari Llanco, Idelicia

identificado (a) con DNI N° 43339173, como autor(a) del trabajo de investigación titulado:

Taller de dramatización para mejorar la expresión oral en estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026. y egresado de la especialidad de: Nivel Inicial;

dejo constancia que este trabajo es original y no se ha publicado previamente en otra revista o medio de divulgación oficial nacional o internacional, sea en revistas indexadas, patentes, tesis y otras publicaciones de carácter científico. Cumple con el índice de similitud requerido por la Escuela lo cual está alineado a las normas establecidas en el reglamento de investigación y en la normativa para la presentación de trabajos con fines de Obtención del título de Profesor en Educación – Especialidad de Nivel Inicial, el cual no supera al 20% de similitud.

Satipo, 15 de Junio del 2026

Huari Llanco, Idelicia

Apellidos y nombres completos de investigador(a)

DNI. N° 43339173

Anexo 2: Constancia de originalidad y autenticidad de trabajo de investigación

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD Y AUTENTICIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

Señor director general del Instituto Superior Pedagógico Privado "San Juan Bosco"

Yo, Vasquez Flores, Reyna Yermeth identificado (a) con DNI N° 72262722, como autor(a) del trabajo de investigación titulado:

Taller de dramatización para mejorar la expresión oral en estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026. y egresado de la especialidad de: Nivel Inicial;

dejo constancia que este trabajo es original y no se ha publicado previamente en otra revista o medio de divulgación oficial nacional o internacional, sea en revistas indexadas, patentes, tesis y otras publicaciones de carácter científico. Cumple con el índice de similitud requerido por la Escuela lo cual está alineado a las normas establecidas en el reglamento de investigación y en la normativa para la presentación de trabajos con fines de Obtención del título de Profesor en Educación – Especialidad de Nivel Inicial, el cual no supera al 20% de similitud.

Satipo, 15 de Junio del 2026

Vasquez Flores, Reyna Yermeth

Apellidos y nombres completos de investigador(a)

DNI. N° 72262722

Anexo 3: publicación en el repositorio académico digital.

FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

1.-IDENTIFICACIÓN PERSONAL

Apellidos y Nombres : Huari Llanco, Idelicia

DNI : 43339173 Correo electrónico: karla.edo.74@gmail.com

Código de matrícula alumno : 43339173. ID ORCID : 0009-0002-6605-5576

2.-IDENTIFICACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Título del trabajo de investigación Taller de dramatización para mejorar la expresión oral en estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026.

...

Especialidad de Educación Inicial

Asesor. Barreto Cantorini, Elena Marlene

ID ORCID Asesor. 0009-0005-3666-9640

DNI N° 20025201

3.- TIPO DE ACCESO

(X) Acceso abierto* ( ) Acceso restringido**

Si el autor eligió el tipo de acceso abierto o público, otorga el instituto de Educación Superior Pedagógica privada San Juan Bosco una licencia no exclusiva, para que se pueda hacer arreglos de forma en la obra y difundir en el Repositorio Institucional Digital. Uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadística de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizado para leerla, descargarla, reproducirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos, lo cual es concordante con lo declarado en el reglamento de investigación e innovación.

En caso de que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente : .....

.....

4.- ORIGINALIDAD DEL ARCHIVO DIGITAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.

Por el presente dejo constancia de que el Archivo Word y Archivo PDF se entregó al IESPP "San Juan Bosco", como parte del proceso conducente a obtener el título de Profesor en Educación: Inicial y es la versión final del trabajo académico sustentado y aprobado por el Jurado correspondiente.

5. LINEA DE INVESTIGACIÓN (Metadato Obligatorio – Repositorio Institucional)

Línea de Investigación : Evaluación formativa para atender a estudiantes de educación inicial.

Eje Temático : Gestión de los aprendizajes en el aula.

Fecha de Firma de Autorización: 15/Junio/2026



Idelicia Huari Llanco

Firma del autor que autoriza Nombres y apellidos

DNI. N° 43339173

Anexo 3: publicación en el repositorio académico digital.

FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

1.-IDENTIFICACIÓN PERSONAL

Apellidos y Nombres : Vasquez Flores, Reyna Yermeth

DNI : 72262722 Correo electrónico: vasquezflores reyna@gmail.com

Código de matrícula alumno : 72262722 ID ORCID : 0009-0009-7887-6321

2.-IDENTIFICACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Título del trabajo de investigación Taller de dramatización para mejorar la expresión oral en estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026.

...

Especialidad de Educación Inicial

Asesor Barreto Cantorini, Elena Marlene

ID ORCID Asesor 0009-0005-3666-9640

DNI N° 20025201

3.- TIPO DE ACCESO

(x) Acceso abierto* ( ) Acceso restringido**

Si el autor eligió el tipo de acceso abierto o público, otorga el instituto de Educación Superior Pedagógica privada San Juan Bosco una licencia no exclusiva, para que se pueda hacer arreglos de forma en la obra y difundir en el Repositorio Institucional Digital. Uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadística de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizado para leerla, descargarla, reproducirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos, lo cual es concordante con lo declarado en el reglamento de investigación e innovación.

En caso de que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente : .....

.....

4.- ORIGINALIDAD DEL ARCHIVO DIGITAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.

Por el presente dejo constancia de que el Archivo Word y Archivo PDF se entregó al IESPP "San Juan Bosco", como parte del proceso conducente a obtener el título de Profesor en Educación: Inicial y es la versión final del trabajo académico sustentado y aprobado por el Jurado correspondiente.

5. LINEA DE INVESTIGACIÓN (Metadato Obligatorio – Repositorio Institucional)

Línea de Investigación : Evaluación formativa para atender a estudiantes de educación inicial.

Eje Temático : Gestión de los aprendizajes en el aula.

Fecha de Firma de Autorización: 15/ Junio /2026



Reyna Yermeth Vasquez Flores

Firma del autor que autoriza Nombres y apellidos

DNI. N° 72262722

Anexo 4: Matriz de consistencia

Título: TALLER DE DRAMATIZACIÓN PARA MEJORAR LA EXPRESIÓN ORAL EN ESTUDIANTES DEL NIVEL INICIAL DE LA I.E.P. HABICH, EL TAMBO, 2026

Problema de investigación	Objetivos	Hipótesis	Variables y dimensiones	Metodología
Problema general: ¿De qué manera el taller de dramatización mejora la expresión oral en los estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026?	**Objetivo general:** Determinar de qué manera el taller de dramatización mejora la expresión oral en los estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026.	**Hipótesis general:** La aplicación del taller de dramatización mejora significativamente la expresión oral en los estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026.	**Variable independiente:** Taller de dramatización. **Dimensiones:** Expresividad, Representación Interacción. **Variable dependiente:** Expresión oral. **Dimensión:** Fluidez. Pronunciación Coherencia	**Enfoque:** cuantitativo. **Tipo:** aplicado. **Nivel:** explicativo. **Diseño:** preexperimental con pretest y postest en un solo grupo. **Esquema:** G: O_1–X–O_2. **Método:** hipotético-deductivo y analítico-sintético. **Población:** 30 estudiantes. **Muestra:** 30 estudiantes. **Selección:** censal. **Técnica:** observación sistemática.
Problema específico 1: ¿De qué manera el taller de dramatización mejora la fluidez en los estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026?	**Objetivo específico 1:** Determinar de qué manera el taller de dramatización mejora la fluidez en los estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026.	**Hipótesis específica 1:** La aplicación del taller de dramatización mejora significativamente la fluidez en los estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026.		
Problema específico 2: ¿De qué manera el taller de dramatización mejora la pronunciación en los estudiantes del	**Objetivo específico 2:** Determinar de qué manera el taller de dramatización mejora la pronunciación en los	**Hipótesis específica 2:** La aplicación del taller de dramatización mejora significativamente la pronunciación en los		

nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026?	estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026.	estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026.		**Instrumento:** ficha de observación.
Problema específico 3: ¿De qué manera el taller de dramatización mejora la coherencia en los estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026?	**Objetivo específico 3:** Determinar de qué manera el taller de dramatización mejora la coherencia en los estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026.	**Hipótesis específica 3:** La aplicación del taller de dramatización mejora significativamente la coherencia en los estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026.		

Anexo 5: Matriz de operacionalización

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento / procedimiento
Taller de dramatización	Se comprendió como una estrategia pedagógica en la que los niños asumieron personajes, representaron situaciones y utilizaron recursos corporales, gestuales y vocales dentro de experiencias dramáticas orientadas al aprendizaje y la participación activa (Bernstein et al., 2024).	Se operacionalizó mediante sesiones pedagógicas planificadas dirigidas a los estudiantes del nivel inicial, estructuradas en expresividad, representación e interacción.	**Expresividad**	Uso de gestos; movimientos corporales; cambios de voz; expresión de emociones.	Lista de cotejo de ejecución del taller. **Ítems** 1–5 6–10 11–15
			Representación	Asunción de personajes; interpretación de roles; ejecución de acciones; desarrollo de escenas.	
			Interacción	Participación conjunta; intercambio verbal; respuesta a compañeros; cooperación durante las escenas.	
Expresión oral	Se entendió como la capacidad para comunicar ideas, experiencias, emociones e intenciones mediante recursos verbales, no verbales y	Se operacionalizó mediante una ficha de observación de 15 ítems aplicada como pretest y postest.	**Fluidez**	Espontaneidad; continuidad verbal; participación oral; mantenimiento de la intervención; expresión sin interrupciones excesivas.	

	paraverbales, considerando al interlocutor, el propósito y la situación comunicativa (Ministerio de Educación del Perú, 2016).		**Pronunciación**	Comprensibilidad; articulación; vocalización; claridad de palabras; claridad de frases.	
			Coherencia	Pertinencia temática; secuencia comprensible; relación entre ideas; correspondencia con la situación; mantenimiento del tema.	

Anexo 6. Ficha técnica del instrumento:

Variable	Dimensión	Indicadores	Peso %	N.º de ítems	Ítems / índice	Escala de valoración
Taller de dramatización	**Expresividad**	Uso de gestos; movimientos corporales; cambios de voz; expresión de emociones.	-	-	-	1 = Inicio; 2 = Proceso; 3 = Logro
	Representación	Asunción de personajes; interpretación de roles; ejecución de acciones; desarrollo de escenas.	-	-	-	
	Interacción	Participación conjunta; intercambio verbal; respuesta a compañeros; cooperación durante las escenas.	-	-	-	
Expresión oral	**Fluidez**	Espontaneidad, continuidad, participación y mantenimiento del discurso	33.33 %	5	1, 2, 3, 4 y 5	
	Pronunciación	Comprensibilidad, articulación, vocalización y claridad	33.33 %	5	6, 7, 8, 9 y 10	
	Coherencia	Pertinencia temática, secuencia, relación entre ideas y mantenimiento del tema	33.33 %	5	11, 12, 13, 14 y 15	

Anexo 7: FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO

"SAN JUAN BOSCO"

RD 00081-2019-MINEDU-VMGP-DIGEDD-DIFOID

AV. ALEJANDRO ALIAGA N° 211 CP Tzancuvatziari

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellido y nombre del Juez: VENTURA CRISTOBAL, Marilia

1.2 Cargo e institución donde labora : Docente I.E. N° 1140

1.3 Nombre del instrumento evaluado: Ficha de observación de la expresión oral

1.4 Autor del instrumento : Huari Llanco, Idelicia y Vasquez Flores, Reyna Yermeth

II. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible.					X
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados					X
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					X
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					X
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente					X
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		A	B	C	D	E

Coeficiente de validez = 1 x A + 2 x B + 3 x C+ 4 x D + 5 x E = $\frac{50}{50}$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiencia de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado ( )	[0,00-0,60]
Observado ( )	<0,60-0,70]
Aprobado (X)	<0,70-1.00]

IV. CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

.....

.....

LUGAR: Satipo 25 de Julio del 2025

FIRMA DEL JUEZ

48102176

Anexo 7: FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO

"SAN JUAN BOSCO"

RD 00081-2019-MINEDU-VMGP-DIGEDD-DIFOID

AV. ALEJANDRO ALIAGA N° 211 CP Tzancuvatziari

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES

I.DATOS GENERALES

1.1 Apellido y nombre del Juez: BLANCAS RAMOS DE VILLAVERDE Elizabeth

1.2 Cargo e institución donde labora : Docente I.E. N° 1170

1.3 Nombre del instrumento evaluado: Ficha de observación de la expresión oral

1.4 Autor del instrumento : Huari Llanco, Idelicia y Vasquez Flores, Reyna Yermeth

II.ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible.					X
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados					X
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					X
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					X
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente					X
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		A	B	C	D	E

Coeficiente de validez = 1 x A + 2 x B + 3 x C+ 4 x D + 5 x E = $\frac{50}{50}$

III.CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiencia de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA		INTERVALO
Desaprobado	( )	[0,00-0,60]
Observado	( )	<0,60-0,70]
Aprobado	(X)	<0,70-1.00]

IV.CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

.....

.....

LUGAR: Satipo 27 de Julio del 2025

DNI 20057678

FIRMA DEL JUEZ

Anexo 7: FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO

"SAN JUAN BOSCO"

RD 00081-2019-MINEDU-VMGP-DIGEDD-DIFOID

AV. ALEJANDRO ALIAGA N° 211 CP Tzancuvatziari

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellido y nombre del Juez: MANGUALAYA ROQUE Leslie Winny

1.2 Cargo e institución donde labora : DOCENTE I.E N° 140

1.3 Nombre del instrumento evaluado: Ficha de observación de la expresión oral.

1.4 Autor del instrumento : Huari Llanco, Idelicia y Vasquez Flores, Reyna Yermeth.

II. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible.					X
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados					X
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					X
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					X
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente					X
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		A	B	C	D	E

Coeficiente de validez = 1 x A + 2 x B + 3 x C+ 4 x D + 5 x E = $\frac{50}{50}$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiencia de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado ( )	[0,00-0,60]
Observado ( )	<0,60-0,70]
Aprobado (X)	<0,70-1.00]

IV. CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

.....

.....

LUGAR: Satipo 29 de Julio del 2025

FIRMA DEL JUEZ

74554348

Anexo 8: Instrumentos de recojo de datos

FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL

Pretest / Postest

Título de la investigación: Taller de dramatización para mejorar la expresión oral en estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026.

Código del estudiante:	_____	**Edad:**	☐ 3 años ☐ 4 años ☐ 5 años
Fecha:	____ / ____ / 2026	**Aplicación:**	☐ Pretest ☐ Postest
Evaluador(a):	_____	**Aula / sección:**	_____

Objetivo del instrumento. Evaluar el nivel de expresión oral del estudiante mediante las dimensiones fluidez, pronunciación y coherencia, antes y después de la aplicación del taller de dramatización.

Instrucciones. Observe al estudiante durante las actividades comunicativas propuestas y marque una sola alternativa por ítem. Valore el desempeño considerando la edad del niño y el grado de autonomía con que realiza la conducta.

1 - Inicio	2 - Proceso	3 - Logro
No se observa o requiere ayuda constante.	Se observa parcialmente o requiere orientación.	Se observa de manera autónoma y acorde con su edad.

Situaciones de observación sugeridas: descripción de una imagen, relato breve a partir de una secuencia de imágenes y participación en una situación de juego dramático. Las condiciones de aplicación deben mantenerse comparables entre el pretest y el postest.

Dimensión	N.º	Ítem observable	1	2	3
Fluidez	1	Expresa espontáneamente palabras, frases o ideas durante una situación comunicativa.	☐	☐	☐
	2	Mantiene continuidad al expresar verbalmente una idea de acuerdo con su edad.	☐	☐	☐
	3	Habla sin interrupciones excesivas que dificulten la comprensión de su mensaje.	☐	☐	☐

Dimensión	N.º	Ítem observable	1	2	3
	4	Relata una experiencia o situación utilizando expresiones verbales de manera continua.	☐	☐	☐
	5	Participa verbalmente con espontaneidad durante diálogos o representaciones.	☐	☐	☐
Pronunciación	6	Pronuncia palabras de manera comprensible para las personas de su entorno.	☐	☐	☐
	7	Articula los sonidos de las palabras con claridad de acuerdo con su edad.	☐	☐	☐
	8	Vocaliza palabras y expresiones de modo que puedan ser comprendidas durante la comunicación.	☐	☐	☐
	9	Pronuncia frases breves de manera comprensible durante una conversación o dramatización.	☐	☐	☐
	10	Mantiene una articulación comprensible al expresar espontáneamente sus ideas.	☐	☐	☐
Coherencia	11	Expresa ideas relacionadas con el tema o situación sobre la que está hablando.	☐	☐	☐
	12	Mantiene una secuencia comprensible cuando relata una experiencia o acontecimiento.	☐	☐	☐
	13	Responde verbalmente de manera relacionada con la pregunta o situación planteada.	☐	☐	☐
	14	Relaciona sus expresiones verbales con las acciones que realiza durante una dramatización.	☐	☐	☐
	15	Comunica una idea comprensible manteniendo relación entre lo que inicia y lo que posteriormente expresa.	☐	☐	☐

Registro de puntajes

Fluidez	Pronunciación	Coherencia	Expresión oral total
____ / 15	**____ / 15**	**____ / 15**	**____ / 45**

Observaciones del evaluador:

_____

_____

_____

FICHA TÉCNICA DEL INSTRUMENTO

Nombre	Ficha de observación de la expresión oral.
Variable	Expresión oral.
Dimensiones	Fluidez, pronunciación y coherencia.
Técnica	Observación directa.
Tipo de instrumento	Ficha de observación con escala ordinal de tres categorías.
Población de aplicación	Estudiantes de 3, 4 y 5 años del nivel inicial.
Muestra prevista	30 estudiantes: 9 de 3 años, 15 de 4 años y 6 de 5 años.
Número de ítems	15 ítems: 5 por cada dimensión.
Aplicación	Individual, en pretest y postest.
Escala	1 = Inicio; 2 = Proceso; 3 = Logro.
Puntaje total	Mínimo 15 y máximo 45 puntos.
Fuente de adaptación	Adaptado a partir de Hermoza Palomino (2021), quien evaluó la expresión oral mediante pronunciación, entonación, fluidez y coherencia. Para este estudio se conservaron las dimensiones fluidez, pronunciación y coherencia y se reformularon los ítems para niños de 3 a 5 años.
Validez requerida	Juicio de expertos para evaluar claridad, pertinencia y relevancia; se recomienda calcular V de Aiken.
Confiabilidad requerida	Debe estimarse nuevamente con los datos de la versión adaptada. La confiabilidad reportada por el estudio original no se transfiere automáticamente a esta adaptación.

Referencia base (APA 7)

Hermoza Palomino, W. (2021). Dramatización como recurso didáctico y expresión oral del inglés en estudiantes de educación secundaria. Puriq, 3(2), 253-265. https://doi.org/10.37073/puriq.3.2.156

Nota metodológica. La presente versión es una adaptación para educación inicial. Por lo que se sometió a una validación de contenido y a la estimación de confiabilidad correspondiente.

Anexo 9: Base de datos: (Se incluye tabla con los datos de resultados, según dimensiones o indicadores.

Pre-test

		Fluidez					Pronunciación					Coherencia									
ID	Edad	Pre_I1	Pre_I2	Pre_I3	Pre_I4	Pre_I5	Pre_I6	Pre_I7	Pre_I8	Pre_I9	Pre_I10	Pre_I11	Pre_I12	Pre_I13	Pre_I14	Pre_I15	Pre_Fluidez	Pre_Pronunciación	Pre_Coherencia	Pre_Total	Nivel_Pre
E01	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	5	15	Inicio
E02	3	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	6	7	5	18	Inicio
E03	3	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	7	6	6	19	Inicio
E04	3	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2	7	6	8	21	Inicio
E05	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	5	15	Inicio
E06	3	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	6	5	18	Inicio
E07	3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6	5	5	16	Inicio
E08	3	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	5	8	7	20	Inicio
E09	3	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	7	10	8	25	Inicio
E10	4	2	1	2	2	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	9	6	6	21	Inicio
E11	4	2	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	1	1	2	1	6	8	7	21	Inicio
E12	4	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1	7	9	7	23	Inicio
E13	4	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1	2	2	2	9	7	8	24	Inicio
E14	4	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	10	8	9	27	Proceso
E15	4	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6	5	5	16	Inicio
E16	4	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	8	7	6	21	Inicio
E17	4	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	6	5	7	18	Inicio
E18	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	1	2	2	2	10	11	9	30	Proceso
E19	4	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	6	7	6	19	Inicio
E20	4	1	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	6	8	7	21	Inicio
E21	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	5	5	6	16	Inicio
E22	4	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	7	7	5	19	Inicio
E23	4	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	7	7	5	19	Inicio
E24	4	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	9	10	10	29	Proceso
E25	5	2	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	8	7	6	21	Inicio
E26	5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	10	10	11	31	Proceso
E27	5	1	2	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	7	9	7	23	Inicio
E28	5	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	9	9	10	28	Proceso
E29	5	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	1	8	9	7	24	Inicio
E30	5	1	1	1	1	1	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	5	11	7	23	Inicio

Post-test

		Fluidez					Pronunciación					Coherencia									
ID	Edad	Post_I 1	Post_I 2	Post_I 3	Post_I 4	Post_I 5	Post_I 6	Post_I 7	Post_I 8	Post_I 9	Post_I 10	Post_I 11	Post_I 12	Post_I 13	Post_I 14	Post_I 15	Post_Fluidez	Post_Pronunciación	Post_Coherencia	Post_Total	Nivel_Post
E01	3	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	7	10	7	24	Inicio
E02	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	10	11	10	31	Proceso
E03	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	10	11	9	30	Proceso
E04	3	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	3	12	11	13	36	Logro
E05	3	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	10	8	7	25	Inicio
E06	3	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	8	10	8	26	Proceso
E07	3	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	9	8	9	26	Proceso
E08	3	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	1	11	12	10	33	Proceso
E09	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	11	10	31	Proceso
E10	4	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	11	12	10	33	Proceso
E11	4	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	11	11	9	31	Proceso
E12	4	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	13	15	15	43	Logro
E13	4	2	3	3	2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	12	14	14	40	Logro
E14	4	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	13	14	11	38	Logro
E15	4	2	3	2	1	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	10	11	10	31	Proceso
E16	4	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	12	15	13	40	Logro
E17	4	2	2	2	2	1	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	9	13	11	33	Proceso
E18	4	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	10	13	11	34	Proceso
E19	4	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	12	10	11	33	Proceso
E20	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2	2	2	10	9	11	30	Proceso
E21	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10	10	30	Proceso
E22	4	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	11	10	10	31	Proceso
E23	4	3	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	3	3	2	11	12	12	35	Proceso
E24	4	2	2	2	2	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	11	12	10	33	Proceso
E25	5	2	3	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	13	12	10	35	Proceso
E26	5	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	12	15	12	39	Logro
E27	5	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	12	13	10	35	Proceso
E28	5	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	14	15	13	42	Logro
E29	5	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	15	14	14	43	Logro
E30	5	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	11	11	10	32	Proceso

Variable / dimensión	Rango	Nivel	Interpretación
Cada dimensión	5–8	Inicio	Desempeño aún incipiente
Cada dimensión	9–12	Proceso	Desempeño en desarrollo
Cada dimensión	13–15	Logro	Desempeño esperado
Expresión oral	15–25	Inicio	Nivel global incipiente
Expresión oral	26–35	Proceso	Nivel global en desarrollo
Expresión oral	36–45	Logro	Nivel global esperado

Anexo 10: Evidencias fotográficas

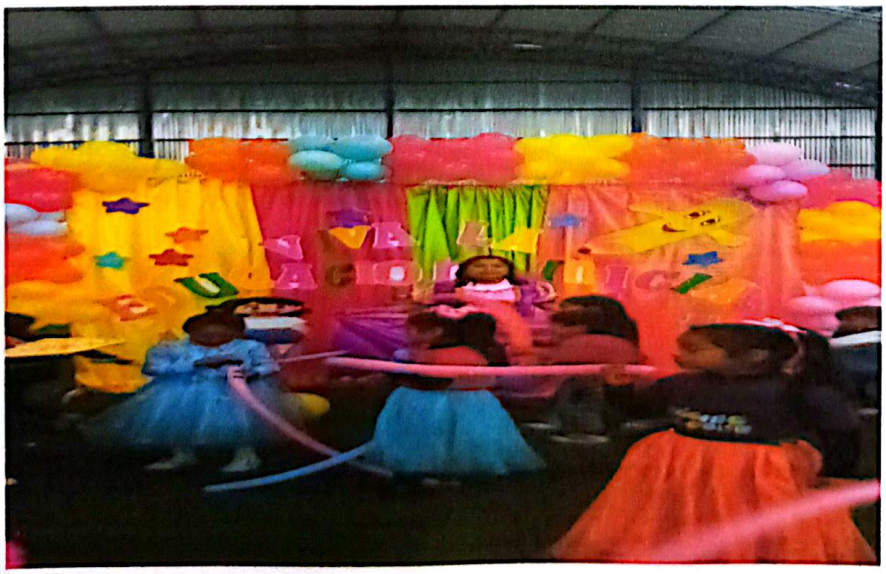
1.-Niños de 4 años con sus disfraces de reciclado



2.-Niñas de 5 años con sus trajes de la sierra



3.-Niños del nivel inicial con sus disfraces



4.-Niños de 5 años con sus disfraces y accesorios



5.-Niños representando a un cuento con sus mascaras



6.-Niños de 3 años participando de un pasacalle



Recibo digital

Este recibo confirma que Turnitin recibió tu entrega. Consulta los detalles sobre tu archivo a continuación.

Autor de la entrega
Huari Llanco, Idelicia y Vasquez Flores, Reyna Yermeth

Título de la tarea
02

Título de la entrega
Taller de dramatización para mejorar la expresión oral en estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026

Nombre del archivo
T0025_082026.docx

Tamaño del archivo
5122819

Total de páginas
106

Total de palabras
24480

Total de caracteres
150761

Fecha de la entrega
14 sept 2026, 3:17:39 p.m. UTC

Identificador de la entrega
trn:oid:::3618:151720438

Copyright 2026 Turnitin. Todos los derechos reservados.

Tesis:

Taller de dramatización para mejorar la expresión oral en estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Habich, El Tambo, 2026

02

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid:::3618:151720438

Fecha de entrega
14 sept 2026, 10:17 GMT-5

Fecha de descarga
14 sept 2026, 10:29 GMT-5

Nombre del archivo
T0025_082026.docx

Tamaño del archivo
4.9 MB

106 páginas

24.480 palabras

150.761 caracteres

7% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Coincidencias menores (menos de 15 palabras)

Fuentes principales

5%	Fuentes de Internet
0%	Publicaciones
5%	Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

5% Fuentes de Internet
0% Publicaciones
5% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1 Internet
repositorio-api.sanjuanboscosatipo.edu.pe 2%

2 Trabajos del estudiante
Instituto de Educacion Superior Pedagogico Publico Pedro Monge Cordova, Jauja ... <1%

3 Internet
repositorio.eespppiura.edu.pe <1%

4 Trabajos del estudiante
Universidad Cesar Vallejo on 2018-07-11 <1%

5 Internet
repositorio.unp.edu.pe <1%

6 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga on 2026-09-02 <1%

7 Trabajos del estudiante
Universidad Catolica Los Angeles de Chimbote on 2019-06-23 <1%

8 Internet
repositorio.unsch.edu.pe <1%

9 Trabajos del estudiante
Escuela Nacional Superior de Arte Dramatico on 2020-05-20 <1%

10 Internet
repositorio.ensad.edu.pe <1%

11 Trabajos del estudiante
Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez on 2026-06-22 <1%

12 Internet
repositorio.udh.edu.pe <1%

13 Internet
repositorio.uladech.edu.pe <1%

14 Internet
repositorio.continental.edu.pe <1%

15 Internet
revistas.utm.edu.ec <1%

16 Trabajos del estudiante
Universidad Cesar Vallejo on 2026-08-14 <1%

17 Internet
repositorio.unjbg.edu.pe <1%

18 Internet
repositorio.undac.edu.pe <1%

19 Trabajos del estudiante
Universidad de Guayaquil on 2026-07-06 <1%

20 Trabajos del estudiante
Universidad del Desarrollo on 2026-09-04 <1%

21 Internet
repositorio.eesppjsco.edu.pe <1%

22 Internet
repositorio.escuelamilitar.edu.pe <1%

23 Internet
repositorio.unaaa.edu.pe <1%

24 Trabajos del estudiante
Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez on 2024-02-02 <1%

25 Trabajos del estudiante
Universidad Catolica Los Angeles de Chimbote on 2023-05-22 <1%

26 Trabajos del estudiante
Universidad Privada Antenor Orrego 2025 on 2026-04-08 <1%

27 Internet
hdl.handle.net <1%

28 Internet
repositorio.uct.edu.pe <1%

29 Internet
repositorio2.eesppsantarosacusco.edu.pe <1%

30 Trabajos del estudiante
UNIBA on 2026-06-09 <1%

31 Trabajos del estudiante
Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez on 2026-08-03 <1%

32 Internet
repositorio.unapiquitos.edu.pe <1%

33 Trabajos del estudiante
UTEC Universidad de Ingeniería & Tecnología (NO TOCAR) on 2026-09-10 <1%

34 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional Santiago Antunez de Mayolo on 2026-06-30 <1%

35 Trabajos del estudiante
consultoriadeserviciosformativos on 2023-12-29 <1%

36 Internet
repositorio.sunedu.gob.pe <1%

37 Trabajos del estudiante
unjbg on 2026-05-24 <1%