

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

LA DRAMATIZACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA MEMORIZACIÓN DE FECHAS HISTÓRICAS EN CIENCIAS SOCIALES DE LOS NIÑOS DE SEXTO GRADO DEL COLEGIO ADVENTISTA EL VEINTE

Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Didáctica

Autora:

Vivian Gisell Nuñez Rodríguez

Asesora:

Dra. Aitzia Santamaría

Panamá, 2026

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN 7
RESUMEN 9
ABSTRACT 10
I. ASPECTOS GENERALES 11
1.1 Situación actual del problema 11
1.2 Planteamiento del problema 12
1.3 Justificación 12
1.4 Objetivos de la investigación 13
1.4.1 Objetivo general 13
1.4.2 Objetivos específicos 13
1.5 Delimitación 14
1.5.1 Delimitación temática 14
1.5.2 Delimitación geográfica 14
1.6 Limitaciones 15
II. MARCO REFERENCIAL 16
2.1 Antecedentes 16
2.2 Conceptualización 19
2.2.1 La dramatización como estrategia didáctica 19
2.2.1.1 Concepto y definición 19
2.2.1.2 Características como estrategia pedagógica 20
2.2.1.3 Componentes metodológicos 20
2.2.2 La memorización de fechas históricas 21
2.2.2.1 Concepto y naturaleza de la memorización 21
2.2.2.2 Estrategias para favorecer la memorización 22
2.2.2.3 Memorización significativa frente a memorización mecánica 23
2.2.3 Las Ciencias Sociales en la educación primaria 23
2.2.4 Características psicopedagógicas del estudiante de sexto grado 24
2.2.5 Definición de términos 24
2.3 Teorías 25
2.3.1 Teoría del juego simbólico (Piaget) 25
2.3.2 Enfoque sociocultural y zona de desarrollo próximo (Vygotsky) 26
2.3.3 Teoría del andamiaje (Wood, Bruner y Ross) 26

2.3.4 Teoría de los niveles de procesamiento (Craik y Lockhart) 26
2.3.5 Teoría de la doble codificación (Paivio) 27
2.3.6 Modelo de la memoria de trabajo (Baddeley) 27
2.3.7 Teoría del aprendizaje significativo (Ausubel) 27
2.3.8 Cognición corporizada y efecto de enactuación 27
2.3.9 Emoción y consolidación de la memoria 28
2.3.10 Integración teórica de las variables 28
2.4 Bases legales 29
2.4.1 Marco legal internacional 29
2.4.2 Marco legal nacional 29
2.4.3 Marco legal institucional 30
III. METODOLOGÍA 31
3.1 Diseño de investigación 31
3.2 Hipótesis 32
3.3 Definición operacional de variables 32
3.4 Fuentes 34
3.4.1 Fuentes primarias 34
3.4.2 Fuentes secundarias 35
3.5 Población y muestra 35
3.6 Instrumentos 36
3.7 Procedimiento 37
3.7.1 Consideraciones éticas 37
3.8 Diseño estadístico 38
3.8.1 Análisis correspondiente al diagnóstico inicial 38
3.8.2 Evidencia correspondiente a la aplicación de la intervención 38
3.8.3 Análisis correspondiente a la comparación pretest-postest 38
3.8.4 Análisis de las fuentes cualitativas 39
3.8.5 Software utilizado 39
IV. RESULTADOS 40
4.1 Descripción de los resultados 40
4.1.1 Depuración de la base de datos 40
4.1.2 Descripción del diagnóstico inicial 40
4.1.3 Descripción de la aplicación de la intervención 41
4.1.4 Descripción de los resultados cualitativos 42

4.1.5 Descripción de la validación por juicio de expertas 44
4.2 Análisis de los resultados 45
4.2.1 Verificación de supuestos 45
4.2.2 Comparación pretest-postest 46
4.2.3 Trayectorias individuales y ganancia 48
4.2.4 Comparación del rendimiento relativo entre secciones 49
4.2.5 Relación entre el desempeño en la dramatización y la ganancia en el test 50
4.2.6 Triangulación de los resultados 51
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS 52
5.1 Conclusiones 55
5.2 Recomendaciones 56
5.2.1 Recomendaciones para la práctica docente 56
5.2.2 Recomendaciones para la institución educativa 57
5.2.3 Recomendaciones para futuras investigaciones 57
5.3 Relaciones con otras investigaciones 58
VI. PROPUESTA 62
6.1 Presentación 62
6.2 Objetivo de la propuesta 62
6.3 Fundamentación 62
6.4 Orientaciones generales para el docente 62
6.5 Estructura de cada sesión 63
6.6 Secuencia de contenidos por sesión 63
6.7 Evaluación de la propuesta 64
6.8 Recomendaciones para la implementación 64
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 66
ANEXOS 71

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Matriz de operacionalización de las variables 33
Tabla 2. Estadísticos descriptivos del pretest, total y por sección del test de memorización (n = 25) 40
Tabla 3. Desempeño en la Rúbrica de Evaluación de la Dramatización, por criterio (n = 25) 41
Tabla 4. Puntuaciones del juicio global integral emitidas por las dos validadoras 44
Tabla 5. Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (n = 25) 45
Tabla 6. Comparación pretest-postest mediante la prueba de rangos con signo de Wilcoxon (n = 25) 46
Tabla 7. Estadísticos de la ganancia individual en el puntaje total del test (n = 25) 48
Tabla 8. Estructura de la sesión de dramatización 63
Tabla 9. Distribución de acontecimientos históricos por sesión 63

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Evidencia de la aplicación de la intervención: autopercepción de los estudiantes y observación docente (n = 25) 43
Figura 2. Comparación pretest-postest del puntaje total y de las tres secciones del test de memorización (n = 25) 47
Figura 3. Medias y desviaciones estándar del pretest y el postest, total y por sección del test 47
Figura 4. Distribución de la ganancia individual en el test de memorización (n = 25) 48
Figura 5. Perfil de rendimiento relativo por sección antes y después de la intervención (n = 25) 50

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación primaria enfrenta un reto persistente: lograr que los estudiantes retengan y comprendan las fechas y los acontecimientos históricos sin caer en la memorización mecánica que se olvida con rapidez. La presente investigación abordó ese problema mediante la dramatización, una estrategia pedagógica que emplea la representación teatral para convertir los contenidos históricos en experiencias vividas. Al asumir el papel de personajes históricos y recrear los hechos, los estudiantes dejaron de relacionarse con las fechas como datos aislados y comenzaron a asociarlas con acciones, emociones y contextos concretos.

Una de las ventajas de la dramatización reside en su carácter multisensorial. Al integrar los canales visual, auditivo y kinestésico, permite que los estudiantes aprendan a través de la interacción física con el contenido y no únicamente por la vía verbal. Esta cualidad resulta pertinente en un contexto educativo que, con frecuencia, privilegia el aprendizaje teórico y deja poco espacio para la expresión creativa. Además de favorecer la memorización, la representación de eventos históricos promueve competencias transversales como el trabajo colaborativo, la empatía y la comunicación, al exigir a los estudiantes coordinar roles, escuchar a sus compañeros y expresarse con el cuerpo y la voz.

La dramatización también involucra la dimensión emocional del aprendizaje. La evidencia sobre la relación entre emoción y memoria indica que los contenidos asociados a experiencias significativas y afectivas se consolidan con mayor firmeza. Cuando los estudiantes representan un acontecimiento histórico, no solo recuerdan mejor la fecha: comprenden con mayor profundidad sus causas y consecuencias, de modo que la memorización deja de ser un acto mecánico para convertirse en un aprendizaje comprensivo.

El presente estudio se desarrolló en el Colegio Adventista El Veinte, con los estudiantes de sexto grado, bajo un enfoque mixto de triangulación concurrente con predominio cuantitativo, cuya rama principal adoptó un diseño preexperimental de un solo grupo con mediciones de pretest y postest. El trabajo se organiza en seis capítulos. El primero expone los aspectos generales de la investigación; el segundo desarrolla el marco referencial; el tercero describe la metodología; el cuarto presenta los resultados; el quinto discute sus alcances; y el

sexto ofrece la propuesta derivada del estudio. El propósito fue aportar evidencia empírica, pertinente al contexto panameño, sobre la utilidad de una estrategia activa para fortalecer un aprendizaje que suele resultar árido: la retención de las fechas de la historia nacional.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito evaluar el efecto de la dramatización como estrategia didáctica en la memorización de fechas históricas en Ciencias Sociales de los estudiantes de sexto grado del Colegio Adventista El Veinte. El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto de triangulación concurrente con predominio cuantitativo; la rama cuantitativa adoptó un diseño preexperimental de un solo grupo con mediciones de pretest y postest, y la rama cualitativa recogió las percepciones de los participantes. La muestra estuvo conformada por 25 estudiantes. La intervención consistió en ocho sesiones de dramatización de acontecimientos y fechas de la Historia de Panamá, distribuidas en cuatro semanas. Los datos se recolectaron mediante un test de memorización de fechas históricas, una rúbrica de evaluación de la dramatización, una guía de observación, entrevistas y diarios de reflexión. El análisis empleó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, la corrección de Bonferroni, la prueba de Friedman y el cálculo de tamaños del efecto. Los resultados evidenciaron un incremento estadísticamente significativo entre el pretest ($M = 6.48 \pm 3.92$) y el postest ($M = 17.64 \pm 2.86$), con un tamaño del efecto grande ($Z = -4.38$, $p < .001$, $r = .88$) y una mejora en la totalidad de los estudiantes. El análisis por secciones reveló un hallazgo adicional: la intervención niveló el perfil de rendimiento del grupo y produjo su mayor efecto sobre la evocación autónoma de fechas. Se concluye que la dramatización constituye una estrategia eficaz para fortalecer la memorización de fechas históricas en el nivel primario, con beneficios adicionales en la motivación y la participación de los estudiantes.

Palabras clave: dramatización, memorización, fechas históricas, Ciencias Sociales, educación primaria, estrategia didáctica.

ABSTRACT

The purpose of this research was to evaluate the effect of dramatization as a teaching strategy on the memorization of historical dates in Social Studies among sixth-grade students at Colegio Adventista El Veinte. The study followed a mixed-methods approach based on concurrent triangulation with a quantitative emphasis; the quantitative strand adopted a one-group pre-experimental design with pretest and posttest measurements, while the qualitative strand gathered participants' perceptions. The sample consisted of 25 students. The intervention comprised eight dramatization sessions focused on key events and dates in the history of Panama, distributed over four weeks. Data were collected through a historical-dates memorization test, a dramatization assessment rubric, an observation guide, interviews, and student reflection journals. The analysis employed the Wilcoxon signed-rank test, the Bonferroni correction, the Friedman test, and effect-size estimation. Results showed a statistically significant increase between the pretest ($M = 6.48 \pm 3.92$) and the posttest ($M = 17.64 \pm 2.86$), with a large effect size ($Z = -4.38$, $p < .001$, $r = .88$) and improvement across all students. The analysis by test sections revealed an additional finding: the intervention levelled the group's performance profile and produced its greatest effect on the autonomous recall of dates. It is concluded that dramatization is an effective strategy for strengthening the memorization of historical dates at the primary level, with additional benefits in student motivation and participation.

Keywords: dramatization, memorization, historical dates, Social Studies, primary education, teaching strategy.

I. ASPECTOS GENERALES

1.1 Situación actual del problema

La enseñanza de las Ciencias Sociales enfrenta desafíos considerables a nivel mundial, en la medida en que persisten prácticas centradas en la transmisión unidireccional del conocimiento que no siempre logran aprendizajes significativos. Diversos organismos internacionales han advertido que muchos sistemas educativos continúan anclados en enfoques memorísticos, lo que contribuye a que el estudiante se desvincule de los contenidos y no logre comprender el contexto histórico y social en el que se inserta. Frente a esa tendencia, países como Finlandia y Singapur han incorporado pedagogías activas, entre ellas el aprendizaje basado en proyectos y la dramatización, con resultados favorables en el compromiso y el aprendizaje de los estudiantes; estas prácticas, sin embargo, todavía son poco frecuentes en las aulas de la mayoría de los sistemas educativos.

En América Latina, la situación se agrava por la escasez de materiales pedagógicos innovadores y de docentes formados en metodologías alternativas. Los informes de organismos regionales señalan que una proporción considerable de los estudiantes no alcanza los niveles esperados en áreas fundamentales, entre ellas las Ciencias Sociales, disciplina clave para la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su realidad. Aunque en países como Colombia y Chile se han desarrollado estrategias que integran técnicas teatrales a la educación para atender problemas de comprensión y de memoria, tales prácticas aún no se incorporan de manera sistemática a los currículos nacionales.

En Panamá, el aprendizaje de las Ciencias Sociales enfrenta obstáculos semejantes. En las escuelas, todavía predominan las formas tradicionales de enseñanza, orientadas a memorizar fechas y datos más que a comprenderlos. De acuerdo con el Ministerio de Educación de Panamá (2014), las Ciencias Sociales figuran entre las disciplinas con mayor disparidad en el desempeño de los estudiantes, particularmente en niveles como el sexto grado, circunstancia asociada a la ausencia de estrategias pedagógicas que fomenten un aprendizaje activo. En instituciones como el Colegio Adventista El Veinte, los estudiantes memorizan los contenidos sin comprenderlos, lo que incide en su rendimiento y disminuye su motivación por la materia. Ante esta situación surge la necesidad de explorar estrategias pedagógicas innovadoras, y la dramatización se

presenta como una alternativa que desarrolla la creatividad y la expresión personal a la vez que favorece la retención comprensiva de los contenidos.

1.2 Planteamiento del problema

A partir de la situación descrita, la investigación se orientó por la siguiente interrogante general: ¿de qué manera la dramatización, como estrategia didáctica, fortalece la memorización de fechas históricas en Ciencias Sociales en los estudiantes de sexto grado del Colegio Adventista El Veinte?

Interrogantes específicas

a) ¿En qué nivel se encuentra la memorización de fechas históricas de los estudiantes antes de la aplicación de la dramatización?

b) ¿Qué efecto produce la dramatización sobre la memorización de fechas históricas al comparar las mediciones anteriores y posteriores a la intervención?

c) ¿Cómo perciben los estudiantes la dramatización como estrategia para aprender y recordar las fechas históricas?

d) ¿Qué características debe reunir una guía didáctica basada en la dramatización para que otros docentes puedan aplicarla en la enseñanza de las Ciencias Sociales?

1.3 Justificación

La presente investigación surgió de la necesidad de dar solución a las dificultades que implica la enseñanza de las Ciencias Sociales en sexto grado, donde se requiere que los estudiantes retengan fechas, personajes y hechos históricos, pero donde con frecuencia se emplean métodos tradicionales que no aseguran una memorización duradera. La dramatización se presenta como una estrategia mediante la cual los estudiantes interactúan de forma activa y experiencial con el contenido, convirtiendo la información en experiencias que facilitan la comprensión y la retención a largo plazo.

En el plano teórico, la investigación amplió el conocimiento sobre el uso de la dramatización en el aula al mostrar de qué manera esta estrategia favorece la retención de

información, e integró teorías del aprendizaje significativo al contexto específico del Colegio Adventista El Veinte. Si bien existen estudios que abordan la dramatización en la enseñanza, son pocos los que analizan su influencia sobre la memorización de contenidos de Ciencias Sociales, lo que constituye una contribución original a la literatura.

En el plano práctico, los principales beneficiarios del estudio fueron los estudiantes de sexto grado, quienes fortalecieron su capacidad para recordar y comprender los contenidos de Ciencias Sociales. También se beneficiaron los docentes, que dispusieron de una herramienta didáctica alternativa a los métodos tradicionales, capaz de promover un ambiente de aprendizaje más participativo. La estrategia resulta transferible a otras instituciones educativas, en las que podría contribuir a resolver problemas como la falta de motivación y la memorización mecánica sin comprensión.

En el plano metodológico, la investigación adaptó y aplicó instrumentos orientados a evaluar el efecto de la dramatización sobre la memorización, y complementó las pruebas de retención con técnicas cualitativas como la observación en el aula, las entrevistas y los diarios de reflexión de los estudiantes. Esta aproximación no solo permitió evaluar la estrategia: aportó instrumentos susceptibles de emplearse en futuras investigaciones sobre el tema.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

Evaluar el efecto de la dramatización como estrategia didáctica en la memorización de fechas históricas en Ciencias Sociales de los estudiantes de sexto grado del Colegio Adventista El Veinte.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Diagnosticar el nivel inicial de memorización de fechas históricas, en sus dimensiones de identificación, asociación y secuenciación temporal, en los estudiantes de sexto grado del Colegio Adventista El Veinte, mediante la aplicación del pretest.

2. Aplicar la dramatización como estrategia didáctica durante el período de intervención, para fortalecer la memorización de fechas históricas de la Historia de Panamá en los estudiantes participantes.

3. Comparar los resultados del pretest y el postest, para determinar la efectividad de la dramatización en la memorización de fechas históricas.

4. Diseñar una guía didáctica basada en la dramatización, que sistematice su aplicación y facilite su implementación por otros docentes de Ciencias Sociales en el nivel primario.

1.5 Delimitación

1.5.1 Delimitación temática

La investigación se delimitó al análisis de la dramatización como estrategia didáctica para fortalecer la memorización de fechas históricas en el área de Ciencias Sociales. El estudio se centró en las fechas y los hechos relevantes de la Historia de Panamá, evaluados a partir de actividades pedagógicas dramatizadas diseñadas con fines educativos. No se abordaron otras estrategias metodológicas activas, como el aprendizaje basado en proyectos, el uso de las tecnologías de la información o el aprendizaje cooperativo, ni otras áreas curriculares distintas de las Ciencias Sociales. El estudio tampoco examinó el rendimiento académico global del estudiante, sino de manera específica, la memorización de contenidos históricos como resultado de la aplicación de la dramatización. Desde el punto de vista pedagógico, la investigación se circunscribió al nivel de educación primaria, específicamente al sexto grado.

1.5.2 Delimitación geográfica

El estudio se desarrolló en el Colegio Adventista El Veinte, ubicado en la República de Panamá, provincia de Colón, corregimiento de Nuevo San Juan, en la localidad de El Veinte, dentro del contexto educativo formal de una institución particular de orientación confesional. La investigación se aplicó únicamente a los estudiantes de sexto grado de dicho centro, durante el año lectivo 2026. Los resultados, por tanto, no pretenden generalizarse a otras instituciones ni a contextos con características socioeducativas distintas.

1.6 Limitaciones

La investigación presentó varias limitaciones que delimitan el alcance de sus conclusiones. La primera, de carácter metodológico, deriva del diseño preexperimental de un solo grupo con pretest y postest, sin grupo de control: esta condición impide descartar por completo la influencia de la maduración de los estudiantes, del efecto de la aplicación repetida del instrumento o de acontecimientos externos, y limita la atribución exclusiva de los cambios a la dramatización.

La segunda se refiere a la conformación de la muestra. Por indicación de la docente titular del aula, se excluyó del estudio a los estudiantes que presentaban alguna dificultad de aprendizaje, de modo que los resultados describen la efectividad de la dramatización en estudiantes sin tales dificultades y no autorizan a extrapolar el hallazgo al conjunto de la población escolar. Paradójicamente, son precisamente esos estudiantes quienes podrían beneficiarse en mayor medida de una estrategia multisensorial como la dramatización, por lo que su exclusión deja sin explorar el escenario de mayor interés pedagógico.

La tercera concierne al tamaño de la muestra ($n = 25$) y a su procedencia de una única institución educativa, lo que restringe la validez externa del estudio. A ello, se suma que el consentimiento informado firmado se obtuvo de 23 de los 25 padres o tutores, ya que 2 de ellos no asistieron a la reunión informativa convocada para presentar el estudio, lo que constituye una limitación adicional de índole ético-metodológica que debe tenerse presente al interpretar los resultados de esos 2 casos. La cuarta atañe a los instrumentos: la validación de contenido se realizó mediante el juicio de dos expertas y no de las tres que el propio instrumento establece como mínimo, y una de ellas se desempeña en la misma institución donde se aplicó el estudio, circunstancia que compromete parcialmente la independencia de su valoración. Tampoco se llevó a cabo la aplicación piloto que habría permitido estimar la confiabilidad por consistencia interna, por lo que la investigación reporta la validez de contenido de los instrumentos, pero no coeficientes de confiabilidad.

La quinta limitación se relaciona con el tiempo disponible: la escasa carga horaria de la asignatura de Ciencias Sociales obligó a administrar con cuidado la duración de cada momento de la sesión. Finalmente, la aplicación de los instrumentos y la conducción de la intervención

estuvieron a cargo de la misma persona, lo que introduce un posible sesgo de expectativa, y no se realizó una medición de seguimiento, de modo que la permanencia de las ganancias en el tiempo permanece como una cuestión abierta. Estas limitaciones, lejos de invalidar el estudio, delimitan su alcance y abren líneas para futuras investigaciones.

II. MARCO REFERENCIAL

2.1 Antecedentes

El estudio se apoya en investigaciones previas que han abordado la dramatización, el teatro educativo y los procesos de memoria en la educación primaria. A continuación, se reseñan los antecedentes más pertinentes.

Pareja Serrano (2021), en su trabajo El teatro en educación primaria: influencia y beneficios, se propuso estudiar los beneficios de incorporar propuestas relacionadas con el teatro y la dramatización en el contexto educativo, mediante el diseño de una unidad didáctica integrada. La investigación, de enfoque cualitativo y estructurada en cuatro fases, se centró en estudiantes de sexto curso de Educación Primaria. Entre sus resultados, destacan mejoras en la comprensión lectora, las habilidades de recitación, el trabajo en equipo, el autoconcepto, las habilidades sociales y el reconocimiento de emociones, además de subrayar la importancia de la capacitación docente para implementar estas prácticas. Aunque la mejora de la memoria no se identificó como un resultado directo, el estudio sugiere que el teatro, al integrarse en el currículo escolar, aporta beneficios académicos y personales que podrían incidir indirectamente en la retención.

Maciá-Lloret y Moreno Sánchez (2024), en su artículo El teatro como recurso didáctico en el área de conocimiento del medio natural, social y cultural, buscaron evidenciar que el teatro constituye una herramienta didáctica útil para aprender historia. Los resultados indicaron que los estudiantes adquieren los saberes básicos con mayor facilidad mediante el uso del teatro, y concluyeron que se trata de un recurso didáctico interdisciplinario aplicable con éxito a la enseñanza de la historia, que favorece un aprendizaje más motivador. Este antecedente resulta especialmente pertinente para la presente investigación, por cuanto vincula de forma directa el teatro con el aprendizaje de contenidos históricos.

Rivas Olivo y Requena (2015) desarrollaron una investigación-acción sobre la dramatización como recurso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Historia de Venezuela. Su trabajo documentó el valor de la estrategia para transformar la relación del estudiante con el contenido histórico, al pasar de una recepción pasiva a una implicación activa en la reconstrucción de los acontecimientos. Constituye uno de los antecedentes iberoamericanos más próximos al objeto de la presente investigación.

Kisida, Goodwin y Bowen (2020), en el estudio Teaching History Through Theater, evaluaron mediante un ensayo con asignación aleatoria el efecto de un programa que enseña historia a través del teatro, con una muestra de 1 892 estudiantes de tercero a quinto grado distribuidos en doce escuelas. Al asignar aleatoriamente a los grupos, los autores pudieron extraer conclusiones causales: los estudiantes que participaron en el programa mostraron aumentos en el conocimiento histórico, en el entusiasmo por aprender historia, en la empatía histórica y en el interés por las artes escénicas. Se trata de uno de los pocos estudios experimentales con control aleatorio en este campo, lo que refuerza la solidez de la evidencia sobre la eficacia del teatro para la enseñanza de la historia en el nivel primario.

Yildirim, Tikman y Sentürk (2022) realizaron un metaanálisis sobre la efectividad del enfoque dramático en la asignatura de Estudios Sociales, a partir de 31 estudios que aportaron 38 tamaños de efecto y una muestra acumulada de 1 730 participantes. El análisis halló un efecto global grande y favorable al grupo experimental en el rendimiento académico. Este metaanálisis proporciona un respaldo cuantitativo de peso al uso de la dramatización en la enseñanza de las Ciencias Sociales, y ofrece un parámetro de comparación para los hallazgos del presente estudio.

Jiménez-Martínez, Nieto-Súa y Manrique-Abril (2021), en su artículo Atención y memoria en estudiantes de básica primaria de instituciones públicas rurales de Boyacá, Colombia, se propusieron establecer la relación entre los procesos de atención y de memoria en niños de escuelas rurales respecto de la edad, el sexo y el nivel educativo. A partir de una muestra de 50 estudiantes seleccionados aleatoriamente, en un estudio descriptivo correlacional de corte transversal que empleó la batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil, hallaron diferencias significativas asociadas a la edad en las subpruebas de memoria y atención visual, así como un menor rendimiento al comparar a los estudiantes con los baremos de población urbana. El

estudio observó, además, que muchos de los estímulos utilizados resultaban desconocidos para los niños, y vinculó ese hecho con el escaso contacto con experiencias culturales enriquecedoras, como el teatro y la música.

Pereyra et al. (2024), en su estudio sobre la contribución de la tolerancia al distrés y la memoria de trabajo a la comprensión lectora en niños de 9 a 12 años, analizaron la capacidad explicativa de ambos factores sobre la comprensión de textos narrativos y expositivos. Con una muestra de 211 niños de cuarto a sexto grado, encontraron que la memoria de trabajo contribuye de manera significativa a la comprensión lectora de ambos tipos de texto, y que los niños de mayor edad y con mayor nivel de memoria de trabajo presentan un mejor desempeño. Este antecedente sustenta la relevancia de la memoria de trabajo como factor cognitivo clave en el aprendizaje escolar.

Zengin y Ulaş (2022) llevaron a cabo la investigación más próxima, desde el punto de vista metodológico, a la presente. Estudiaron el efecto de las actividades de dramatización sobre el rendimiento y la permanencia del conocimiento en estudiantes de cuarto grado de primaria en la asignatura de Estudios Sociales, mediante un enfoque mixto de diseño secuencial exploratorio que combinó un diseño cuantitativo de pretest-postest con grupo de control y entrevistas semiestructuradas para la fase cualitativa. Los resultados mostraron que el grupo experimental, que trabajó con dramatización, obtuvo una media en el postest de 79.04 puntos frente a 65.80 del grupo de control, con una diferencia estadísticamente significativa ($t(51) = 3.286$, $p = .002$), y mantuvo una ventaja significativa en la prueba de permanencia aplicada posteriormente. La coincidencia de este antecedente con el presente estudio es notable: mismo nivel educativo, misma asignatura, mismo enfoque mixto y los mismos instrumentos de recolección, lo que lo convierte en un referente metodológico directo.

Noriega, Herrera, Montenegro y Torres-Lista (2020), en el único antecedente panameño localizado sobre rendimiento escolar en primaria, analizaron ocho escuelas de la República de Panamá seleccionadas a partir de sus puntajes diferenciados en la prueba TERCE, y examinaron la incidencia de la autoestima, la motivación y la resiliencia sobre el rendimiento académico. Con una muestra de 568 estudiantes de 10 a 12 años y 11 docentes, concluyeron que la motivación puede incidir de manera directa o indirecta en el rendimiento escolar. Su rango

etario coincide prácticamente con el de la presente investigación, lo que lo convierte en una referencia contextual pertinente para el caso panameño.

2.2 Conceptualización

El presente apartado define conceptualmente las variables de la investigación y los constructos asociados a ellas.

2.2.1 La dramatización como estrategia didáctica

2.2.1.1 Concepto y definición

La dramatización, en el ámbito educativo, se ha consolidado como una estrategia que integra la expresión artística y el aprendizaje activo, y que posiciona a los estudiantes como protagonistas de su propio proceso de formación. A diferencia del teatro concebido como producto estético, la dramatización educativa se orienta a los objetivos de aprendizaje: no busca la perfección de una representación, sino que los estudiantes conviertan los contenidos académicos en experiencias, exploren distintos puntos de vista y desarrollen habilidades emocionales, sociales y cognitivas. McAvoy y O'Connor (2022) sostienen que el drama en la educación sitúa a quienes aprenden no como receptores pasivos, sino como cocreadores del conocimiento, que involucran el cuerpo, la voz y la imaginación en la construcción del significado.

Conviene distinguir la dramatización del juego dramático libre. Mientras el juego ofrece una modalidad espontánea y no estructurada de simulación, la dramatización educativa constituye una ejecución guiada, con un propósito de aprendizaje definido, que combina la libertad creativa con una estructura que asegura la seguridad emocional y cognitiva de los estudiantes. Winston (2022) destaca que su dimensión performativa exige motivar al estudiantado a actuar de manera creativa, improvisar y tomar decisiones conscientes dentro de un marco organizado, de modo que la actividad trascienda la simple lectura de un texto.

Los elementos constitutivos de la dramatización educativa comprenden el espacio transformado en escenario de aprendizaje, los roles asignados o asumidos voluntariamente, los objetos simbólicos y la voz y el cuerpo como vehículos de expresión. Estos recursos actúan como catalizadores de la participación imaginativa y ayudan a consolidar conceptos abstractos.

Al representar un personaje, además, el estudiante reflexiona sobre sus motivaciones y vincula sus propias emociones con las de aquel, lo que favorece la metacognición.

2.2.1.2 Características como estrategia pedagógica

La dramatización constituye un método de instrucción activa que comparte el atributo fundamental de toda estrategia pedagógica: la intencionalidad. Su diseño persigue metas precisas, emplea recursos ambientales y temporales, y se ajusta a la diversidad del alumnado. Mayo (2023) sostiene que una estrategia educativa eficaz requiere coordinación entre los objetivos de aprendizaje, las técnicas y el entorno, lo que implica que la dramatización debe estructurarse en coherencia con las metas, el espacio físico y el grupo de estudiantes.

Las estrategias pedagógicas suelen clasificarse en cognitivas, metacognitivas y socioafectivas: las primeras promueven la asimilación de contenidos; las segundas, la reflexión del estudiante sobre su propio aprendizaje; y las terceras, la identificación y gestión de las emociones. La dramatización integra los tres campos, pues fomenta de manera simultánea el razonamiento, la introspección y la emoción. Entre sus beneficios, se cuentan el incremento de la motivación, el fomento de la colaboración y la empatía, y el desarrollo de la comunicación verbal y no verbal. Hu y Shu (2025) evidenciaron que la cooperación y la comunicación propias de la instrucción dramática ejercen un efecto favorable sobre el pensamiento crítico de los estudiantes.

La dramatización presenta también restricciones. Requiere una inversión significativa de tiempo y una formación pedagógica apropiada; Mayo (2023) advierte que, sin una organización y una reflexión adecuadas, las sesiones de drama pueden reducirse a mero entretenimiento y desviarse de sus fines educativos. A ello, se suman las limitaciones institucionales de espacio y recursos, y el hecho de que algunos estudiantes experimenten vergüenza o inseguridad al presentarse en público, lo que exige un ambiente emocional seguro y estrategias de inclusión.

2.2.1.3 Componentes metodológicos

La implementación eficaz de la dramatización descansa sobre cuatro componentes: la planificación, los roles, los recursos y la evaluación. La planificación implica definir los objetivos de aprendizaje, seleccionar un tema susceptible de ser dramatizado y diseñar una

secuencia didáctica con fases claras, sin descuidar los momentos de improvisación. O'Neill y Lambert (2021) subrayan que el docente debe ofrecer un esquema adaptable que permita a los estudiantes investigar y cocrear el contenido sin perder de vista el propósito educativo.

En cuanto a los roles, la dramatización modifica las dinámicas tradicionales del aula: el docente deja de ser un transmisor de conocimientos para convertirse en mediador y guía, e incluso puede asumir un papel dentro de la ficción. Neelands y Goode (2022) señalan que, cuando el docente actúa como un personaje, conserva el control pedagógico sin disminuir la implicación del estudiante en la escena. El estudiante, por su parte, pasa de observador pasivo a actor que toma decisiones, analiza situaciones y coopera con otros.

Los recursos no requieren ser costosos ni sofisticados; por el contrario, conviene que sean sencillos, simbólicos y accesibles. Objetos cotidianos, telas, títeres, máscaras, música o imágenes pueden funcionar como disparadores simbólicos que estimulan la imaginación y ayudan a plasmar conceptos abstractos en elementos tangibles (Crumpler y Schneider, 2023). El entorno físico debe adaptarse para facilitar el movimiento y la organización en equipos.

La evaluación debe atender no solo el producto final, sino los procesos de participación, expresión, colaboración, creatividad y reflexión crítica. Winston (2022) indica que la apreciación del drama debe considerar tanto lo que se representa como el modo en que se construyó. Entre las estrategias, se cuentan las rúbricas de desempeño, los diarios de reflexión, la autoevaluación y los registros de observación, empleados de manera formativa.

2.2.2 La memorización de fechas históricas

2.2.2.1 Concepto y naturaleza de la memorización

La memoria es una función cognitiva que comprende la codificación, el almacenamiento y la recuperación de la información. La memorización alude al acto intencional de fijar esos datos con la finalidad de su uso posterior. El proceso se organiza en tres operaciones: la codificación, que convierte los estímulos en representaciones susceptibles de ser retenidas; el almacenamiento, que consolida la información mediante la repetición o la práctica; y la recuperación, que permite acceder a lo guardado a partir de claves contextuales. La coordinación eficiente de estas fases resulta indispensable para un aprendizaje duradero.

La psicología cognitiva distingue distintos sistemas de memoria. La memoria sensorial retiene los estímulos externos por un lapso muy breve; la memoria a corto plazo o memoria de trabajo mantiene la información durante segundos y posee una capacidad limitada; y la memoria a largo plazo almacena los datos de forma potencialmente indefinida y constituye el fundamento del aprendizaje sostenible. En el ámbito educativo, la memorización se vuelve un instrumento valioso siempre que se articule con estrategias de comprensión y aplicación, y no se reduzca a la mera repetición.

Las fechas históricas constituyen un tipo particular de contenido: son referencias temporales precisas asociadas a acontecimientos relevantes. Su aprendizaje involucra tres operaciones cognitivas distintas: la identificación o evocación libre de la fecha, la asociación entre la fecha y su acontecimiento, y la secuenciación cronológica de varios hechos. Estas operaciones no poseen la misma exigencia: la evocación libre requiere generar internamente la clave de recuperación, mientras que la asociación se apoya en una clave externa proporcionada por la propia tarea.

2.2.2.2 Estrategias para favorecer la memorización

Entre las estrategias que favorecen la memorización, se cuentan las técnicas mnemotécnicas tradicionales, como las reglas de asociación, el método de los lugares o los acrónimos. Los mapas conceptuales y los organizadores gráficos, al presentar los conceptos de forma visual y establecer relaciones significativas entre ellos, activan redes visuales y espaciales que simplifican tanto la codificación como el recuerdo.

El aprendizaje multisensorial constituye otra estrategia de gran influencia: al implicar varios sentidos —visual, auditivo, táctil y kinestésico— construye rutas de memoria más sólidas, ya que la combinación de gestos, sonidos y acciones con el contenido genera una experiencia más inmersiva. La dramatización es una estrategia multisensorial por excelencia. Finalmente, las emociones inciden de manera directa en la consolidación de la memoria: la evidencia indica que los acontecimientos cargados afectivamente se fijan con mayor firmeza, al activar estructuras del sistema límbico implicadas en la formación de recuerdos.

2.2.2.3 Memorización significativa frente a memorización mecánica

La memorización mecánica se caracteriza por la repetición sin comprensión, orientada a conservar información sin establecer vínculos con otros conocimientos. Suele producir aprendizajes frágiles y de corta duración. La memorización significativa, en cambio, requiere que el estudiante integre la información nueva en su estructura cognitiva previa, lo que da lugar a un aprendizaje más profundo y estable. La comprensión es, por tanto, condición de una memoria pertinente: solo cuando un concepto se entiende puede integrarse de forma eficiente en esquemas de larga duración.

2.2.3 Las Ciencias Sociales en la educación primaria

Las Ciencias Sociales constituyen un campo interdisciplinario que examina las relaciones, conductas, estructuras y procesos de naturaleza social, histórica, política, económica y cultural que configuran la vida en comunidad. Integran disciplinas como la historia, la geografía, la sociología, la economía y la educación cívica. En la educación primaria, su enseñanza busca fomentar una comprensión crítica y reflexiva del mundo, así como promover la curiosidad, el respeto por la diversidad cultural y la capacidad de analizar los fenómenos sociales con un enfoque ético y participativo.

El currículo de sexto grado se organiza de manera integrada y progresiva. Los ejes temáticos comprenden la historia local y nacional, la geografía humana y física, las instituciones políticas y sociales, y los temas vinculados con la cultura y la diversidad. El aprendizaje de esta área presenta rasgos particulares derivados de su carácter interdisciplinario: el conocimiento social es dinámico, contextual y multidimensional, lo que exige un método educativo que promueva la interpretación crítica. Entre las dificultades frecuentes, se encuentran la abstracción de los conceptos, la interpretación de fuentes y la articulación entre acontecimientos históricos y procesos sociales actuales.

La enseñanza de las Ciencias Sociales ha evolucionado desde los métodos tradicionales, centrados en la memorización y la exposición magistral, hacia estrategias que promueven la participación activa. El aprendizaje por descubrimiento incentiva a los estudiantes a indagar y construir conocimientos mediante la investigación directa. Los proyectos interdisciplinarios articulan conocimientos de distintas disciplinas para abordar problemas complejos. El trabajo

con fuentes primarias y secundarias vincula a los estudiantes con la interpretación crítica. La dramatización se inscribe en esta corriente de metodologías activas.

2.2.4 Características psicopedagógicas del estudiante de sexto grado

Los estudiantes de sexto grado, en torno a los 11 y 12 años, se encuentran en una etapa de transición cognitiva. Transitan desde el estadio de las operaciones concretas hacia el de las operaciones formales: emplean la lógica para resolver problemas específicos, pero aún recurren a referentes concretos y próximos a su experiencia para razonar. Comprenden mejor un problema cuando se vincula con un contexto real que cuando se plantea de manera abstracta. El uso de esquemas gráficos, modelos y analogías facilita, en esta etapa, la construcción de estructuras cognitivas más complejas.

Los procesos de memoria muestran un progreso notable en este período. La memoria de trabajo incrementa su capacidad funcional, y los estudiantes adquieren estrategias mnémicas más avanzadas, como el agrupamiento, la elaboración y la visualización. La atención sostenida también se estabiliza, aunque sigue dependiendo del interés y de la percepción de relevancia: cuando el contenido resulta significativo, la capacidad de concentración aumenta.

La preadolescencia representa asimismo un período de reorganización del desarrollo psicosocial y emocional, marcado por la búsqueda de autonomía y la creciente valoración del entorno social. El grupo de pares pesa mucho en la formación de la identidad: el reconocimiento entre compañeros incide directamente en la autoestima y en la motivación académica. El juego y la expresión dramática conservan un valor formativo relevante: permiten a los preadolescentes explorar identidades, ensayar roles sociales y elaborar sus emociones en un entorno seguro. La dramatización aprovecha esa disposición y la canaliza hacia el aprendizaje.

2.2.5 Definición de términos

Dramatización. Estrategia didáctica que emplea la representación teatral de hechos, situaciones o personajes con fines de aprendizaje, integrando la expresión corporal, vocal y emocional dentro de un marco estructurado.

Memorización. Proceso intencional de codificación, almacenamiento y recuperación de información con la finalidad de conservarla para su uso posterior.

Fechas históricas. Referencias temporales precisas asociadas a acontecimientos relevantes de la historia; en este estudio, referidas a la Historia de Panamá.

Evocación libre. Recuperación de información desde la memoria sin claves externas que la faciliten. Se distingue del reconocimiento, en el que la tarea proporciona la clave de recuperación.

Memoria de trabajo. Sistema cognitivo que mantiene y manipula la información de manera temporal mientras se ejecutan tareas complejas, como el ordenamiento cronológico de acontecimientos.

Efecto de enactuación. Beneficio de memoria que resulta de ejecutar físicamente una acción, frente a limitarse a leerla o escucharla.

Diseño preexperimental. Diseño de investigación en el que se aplica una intervención a un solo grupo y se comparan sus mediciones antes y después de aquella, sin grupo de control.

2.3 Teorías

Las variables de la investigación se sustentan en un conjunto de teorías provenientes de la psicología del desarrollo, la psicología cognitiva y la pedagogía, que se exponen a continuación.

2.3.1 Teoría del juego simbólico (Piaget)

Jean Piaget identificó el juego representacional como una manifestación de la función semiótica propia del desarrollo infantil, mediante la cual el niño representa la realidad y desarrolla su pensamiento. Al encarnar personajes y situaciones, el estudiante activa esa capacidad simbólica y la pone al servicio del aprendizaje. La teoría piagetiana aporta, además, el marco para comprender el estadio cognitivo de los participantes de este estudio: la transición entre las operaciones concretas y las formales, que explica por qué los contenidos anclados en experiencias concretas resultan más accesibles que los presentados de manera abstracta.

2.3.2 Enfoque sociocultural y zona de desarrollo próximo (Vygotsky)

Vygotsky (1978) planteó que el aprendizaje se produce primero en el plano social, mediado por instrumentos culturales y por la interacción con otros más competentes, dentro de la zona de desarrollo próximo, entendida como la distancia entre lo que el estudiante logra por sí solo y lo que consigue con apoyo. La dramatización histórica opera exactamente en esa zona: el grupo reconstruye colectivamente un acontecimiento que ningún estudiante podría representar en solitario, la docente modela y orienta la representación, y el conocimiento se interioriza a través de un signo mediador —el rol dramático— que trasciende lo puramente verbal. Vygotsky señaló, además, que el juego representacional constituye uno de los mecanismos centrales por los que el niño se apropia del conocimiento cultural de su entorno.

2.3.3 Teoría del andamiaje (Wood, Bruner y Ross)

Wood, Bruner y Ross (1976) denominaron andamiaje al apoyo temporal y ajustado que un adulto o un par más competente ofrece al aprendiz, y que se retira progresivamente a medida que este gana autonomía. Aplicado a la dramatización, el andamiaje se manifiesta en la guía inicial del docente durante la preparación de la escena y en su retirada gradual conforme los estudiantes asumen el control de la representación. En términos de los resultados de esta investigación, el andamiaje explica el tránsito desde el reconocimiento asistido de las fechas hacia su evocación independiente.

2.3.4 Teoría de los niveles de procesamiento (Craik y Lockhart)

Craik y Lockhart (1972) desplazaron el foco desde el lugar donde se almacena la información hacia el modo en que esta se procesa. Según estos autores, la permanencia de la huella mnémica depende de la profundidad del análisis: un procesamiento superficial, centrado en los rasgos físicos del estímulo, produce memorias frágiles, mientras que un procesamiento profundo, que atiende al significado, genera memorias más robustas y duraderas. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para la dramatización, pues representar un acontecimiento histórico obliga a procesar su significado de manera profunda.

2.3.5 Teoría de la doble codificación (Paivio)

Paivio (1971) sostiene que la combinación de canales verbales y visuales potencia la memoria, dado que la información codificada de ambas formas genera dos representaciones independientes que incrementan la probabilidad de recuperación. Este principio justifica el uso de recursos visuales y de la representación corporal en el aula: cuando el estudiante ve, escucha y ejecuta el acontecimiento histórico, multiplica las vías de acceso a la información almacenada.

2.3.6 Modelo de la memoria de trabajo (Baddeley)

El modelo de Baddeley (2000) describe un sistema que mantiene y manipula la información de manera temporal mientras se ejecutan tareas cognitivas complejas. La incorporación del búfer episódico a este modelo permite explicar cómo se integran en una representación unitaria la información visual, verbal y episódica. Este sistema resulta decisivo para operaciones como el ordenamiento cronológico de acontecimientos, que exige mantener simultáneamente varios elementos y compararlos entre sí.

2.3.7 Teoría del aprendizaje significativo (Ausubel)

Ausubel, Novak y Hanesian (1983) sostuvieron que el aprendizaje resulta duradero cuando el nuevo contenido se relaciona de manera sustantiva, y no arbitraria, con la estructura cognitiva previa del estudiante. La memorización de fechas constituye, en su formato tradicional, el ejemplo paradigmático del aprendizaje mecánico: una serie de números sin anclaje conceptual. La dramatización transforma esa naturaleza: al representar un acontecimiento, el estudiante no memoriza un número aislado, sino que lo integra en una trama narrativa dotada de personajes, causas, consecuencias y emociones. La fecha adquiere entonces un asidero conceptual, que es la condición que Ausubel identificó como requisito del aprendizaje significativo.

2.3.8 Cognición corporizada y efecto de enactuación

Wilson (2002), desde la perspectiva de la cognición corporizada, sostiene que los procesos cognitivos se apoyan de manera constitutiva en los sistemas sensoriomotores, de modo que la acción no acompaña al aprendizaje: forma parte de él. Esta perspectiva encuentra respaldo empírico en la literatura sobre el efecto de enactuación. Roberts, MacLeod y Fernandes (2022),

en un metaanálisis de 145 estudios, establecieron que ejecutar físicamente una acción produce un beneficio de memoria de g = 1.23 respecto de limitarse a leerla o escucharla. El efecto se ha replicado en población escolar: Hainselin, Picard, Manolli, Vankerkore-Candas y Bourdin (2017) demostraron que, en niños de seis a diez años, actuar las frases produjo mejor recuerdo que escucharlas, y Jaroslawska, Gathercole, Allen y Holmes (2016) hallaron que, en niños de siete a nueve años, ejecutar las instrucciones mejoró su seguimiento frente a la mera presentación hablada.

La literatura señala también los límites del efecto. El beneficio es mayor cuando la acción resulta significativa y congruente con el contenido, y no cuando se trata de un gesto arbitrario; asimismo, se muestra más robusto para acciones, frases e instrucciones que para todo tipo de material (Cutica, Ianì y Bucciarelli, 2014; Berenhaus, Oakhill y Rusted, 2015). Beardslee (2021) documentó incluso que, en estudiantes de los últimos grados de primaria que memorizaban un texto, una estrategia visual superó a la kinestésica, lo que advierte contra la generalización del principio a cualquier contenido o formato didáctico.

2.3.9 Emoción y consolidación de la memoria

Tyng, Amin, Saad y Malik (2017) documentaron que la activación emocional modula la consolidación de la memoria. Este hallazgo contribuye a explicar por qué un contenido tan árido como una fecha adquiere permanencia cuando se inserta en una situación dramática cargada de afecto. La dimensión emocional constituye, por tanto, uno de los mecanismos que operan simultáneamente en la dramatización, junto a la enactuación motriz y la integración narrativa.

2.3.10 Integración teórica de las variables

La articulación de las variables del estudio se sustenta en la convergencia de los marcos expuestos. La dramatización facilita la memorización porque combina, en una sola actividad, varios de los mecanismos que la investigación cognitiva asocia con una retención sólida: el procesamiento profundo del significado (Craik y Lockhart, 1972), la doble codificación verbal y visual (Paivio, 1971), la enactuación motriz (Roberts et al., 2022), la activación emocional (Tyng et al., 2017) y la integración de la información nueva en la estructura cognitiva previa (Ausubel et al., 1983), todo ello dentro de un marco social mediado (Vygotsky, 1978) y con el andamiaje del docente (Wood et al., 1976).

En el campo específico de las Ciencias Sociales, la dramatización resulta particularmente apropiada para la enseñanza de la historia, pues permite recrear los acontecimientos y comprender los procesos desde la perspectiva de sus protagonistas. Su implementación exige, no obstante, ciertas condiciones: la sistematicidad de las sesiones, una estructura clara en cada una, la intencionalidad didáctica en el diseño de las representaciones y un clima emocional seguro.

2.4 Bases legales

2.4.1 Marco legal internacional

La Declaración Universal de los Derechos Humanos consagra, en su artículo 26, el derecho de toda persona a la educación y establece que esta debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto a los derechos humanos (Naciones Unidas, 1948). La Convención sobre los Derechos del Niño, en sus artículos 28 y 29, reconoce el derecho de los niños a la educación y determina que su propósito es el desarrollo integral de su personalidad, aptitudes y capacidades, así como su preparación para una vida responsable en una sociedad libre (Naciones Unidas, 1989). La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible incorpora la educación de calidad como su cuarto objetivo, con el compromiso de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

2.4.2 Marco legal nacional

La Constitución Política de la República de Panamá establece la educación como un derecho y un deber, y determina que la educación oficial en los niveles fundamentales es gratuita y obligatoria, con la finalidad de promover el desarrollo integral de la persona y fortalecer la identidad nacional y los valores democráticos. La legislación educativa vigente desarrolla estos principios mediante normas relativas al currículo, la equidad en el acceso, la calidad educativa y la evaluación del sistema, y dispone que asignaturas como las Ciencias Sociales contribuyan a la formación del pensamiento crítico y de la ciudadanía activa. Las políticas de innovación pedagógica impulsan, además, la incorporación de metodologías activas en la enseñanza.

2.4.3 Marco legal institucional

En el plano institucional, el Proyecto Educativo Institucional define la misión, la visión, los valores y las líneas pedagógicas de cada centro educativo, y orienta las prácticas docentes hacia metodologías reflexivas, participativas y contextualizadas. El reglamento interno complementa ese proyecto al establecer las normas de convivencia, participación y evaluación, mientras que las políticas institucionales sobre innovación pedagógica promueven prácticas como el aprendizaje colaborativo e interdisciplinario. Este marco normativo respalda la incorporación de estrategias activas como la dramatización en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

III. METODOLOGÍA

3.1 Diseño de investigación

La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, conforme a un diseño de triangulación concurrente con predominio cuantitativo (CUAN + cual). Ambas ramas se aplicaron durante el mismo período y con independencia analítica, y sus resultados se integraron en la fase de interpretación. La rama cuantitativa, de mayor peso, midió el efecto de la dramatización sobre la memorización de fechas históricas mediante un test aplicado antes y después de la intervención. La rama cualitativa, de carácter complementario, recogió las percepciones de los estudiantes y las conductas observadas durante las sesiones, con el fin de comprender cómo experimentaron la estrategia y a qué atribuyeron sus propios avances. La finalidad de la triangulación fue contrastar la evidencia numérica con la voz de los participantes y con la observación docente, de modo que la convergencia entre las tres fuentes fortaleciera la validez de los hallazgos.

Conviene precisar la relación entre el enfoque y el diseño, para evitar una confusión frecuente. El carácter mixto define el tipo de datos que se recogieron y el modo en que se integraron; el diseño alude a la estructura de la rama cuantitativa. Esta última adoptó un diseño preexperimental, con un solo grupo y mediciones de pretest y postest, sin grupo de control. Campbell y Stanley (1966) clasifican este diseño, conocido como diseño pretest-postest de un solo grupo, dentro de los preexperimentales, precisamente por la ausencia de un grupo de comparación, condición que limita el control sobre determinadas amenazas a la validez interna. Se trata, no obstante, de un diseño ampliamente utilizado en investigación educativa cuando la asignación aleatoria no resulta viable ni éticamente pertinente, tal como señalan Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2014), quienes destacan su utilidad al trabajar con grupos naturales de aula.

La decisión de no incluir un grupo de control obedeció a dos razones. En primer lugar, la institución cuenta con una única sección de sexto grado, por lo que no existía un grupo equivalente disponible para la comparación. En segundo lugar, por un criterio de equidad educativa, todos los estudiantes presentaban dificultades similares en la retención de fechas históricas y requerían la intervención. Con el fin de reducir las amenazas a la validez interna, se

mantuvieron constantes el horario de las sesiones, el entorno físico del aula, los materiales empleados, la duración de cada sesión y la persona encargada de conducir la intervención.

El estudio es, además, de tipo aplicado: no se limita a producir conocimiento teórico, sino que responde a un problema concreto identificado en el aula y deriva en un producto de implementación directa, la guía didáctica que se presenta en el Capítulo VI.

3.2 Hipótesis

La investigación se orientó por las siguientes hipótesis, correspondientes a la rama cuantitativa del estudio.

Hipótesis de investigación (Hi): La dramatización, aplicada como estrategia didáctica, fortalece significativamente la memorización de fechas históricas en Ciencias Sociales de los estudiantes de sexto grado del Colegio Adventista El Veinte.

Hipótesis nula (H0): No existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas en el pretest y en el postest del test de memorización de fechas históricas.

Hipótesis alterna (H1): Existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas en el pretest y en el postest, a favor del postest.

El nivel de significancia se fijó en $\alpha = .05$. Para la familia de comparaciones por sección del test, se aplicó la corrección de Bonferroni, según se detalla en el apartado 3.8.

3.3 Definición operacional de variables

La variable independiente de la investigación fue la dramatización como estrategia didáctica, entendida como el conjunto de actividades teatralizadas mediante las cuales los estudiantes representaron hechos y fechas de la Historia de Panamá. Su operacionalización consistió en la aplicación de ocho sesiones de cuarenta minutos, integradas por juegos dramáticos, improvisación guiada, representación de escenas históricas y asignación de roles.

La variable dependiente fue la memorización de fechas históricas en Ciencias Sociales, operacionalizada a través de la puntuación obtenida en el Test de Memorización de Fechas

Históricas, con un valor total de 20 puntos distribuidos en tres secciones. La Tabla 1 presenta la matriz de operacionalización de las variables.

Tabla 1

Matriz de operacionalización de las variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento / escala
Memorización de fechas históricas (dependiente)	Gagné (1985) define la memorización como el proceso mediante el cual se codifica, almacena y recupera información, y transforma los estímulos en conocimientos duraderos; enfatiza las etapas de adquisición y retención para que la información pueda emplearse en aprendizajes posteriores.	Se operacionaliza como la puntuación obtenida en el Test de Memorización de Fechas Históricas, aplicado como pretest y postest, a través de sus tres dimensiones, lo que permite comparar el rendimiento antes y después de la intervención didáctica.	Identificación de fechas	Precisión al recuperar de memoria la fecha de un acontecimiento a partir de una imagen, sin claves externas de apoyo	Test, Sección I (0–10; razón)
			Asociación fecha–evento	Exactitud al vincular cada fecha con su acontecimiento correspondiente mediante emparejamiento	Test, Sección II (0–5; razón)
			Secuenciación temporal	Ordenamiento cronológico correcto de un conjunto de acontecimientos, del más antiguo al más reciente	Test, Sección III (0–5; razón)
Dramatización como estrategia didáctica (independiente)	Estrategia didáctica que emplea la representación teatral de hechos, situaciones y personajes con	Se operacionaliza mediante ocho sesiones de dramatización de acontecimientos de la Historia de Panamá, cuya	Calidad de la representación	Participación activa, expresión corporal, expresión vocal, coherencia histórica, iniciativa creativa, trabajo	Rúbrica de Dramatización (7 criterios; 0–28; ordinal 1–4)

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento / escala
	fines de aprendizaje, e integra la expresión corporal, vocal y emocional dentro de un marco estructurado.	calidad de ejecución se valora con una rúbrica y una guía de observación aplicadas durante las sesiones.		colaborativo y comprensión del contenido	
			Conductas durante la sesión	Participación, calidad de la representación, comprensión histórica, habilidades socioemocionales e impacto en el aprendizaje	Guía de Observación (15 conductas; ordinal 1–4)
Percepción del estudiante (complementaria)	Valoración subjetiva que el estudiante hace de la experiencia de dramatización y atribución de sus propios aprendizajes.	Se operacionaliza mediante los diarios de reflexión y la entrevista escrita, aplicados durante y después de la intervención.	Autopercepción y experiencia	Gusto por la actividad, percepción de aprendizaje, dificultad percibida y atribución del recuerdo a la representación	Diario de reflexión y entrevista (ordinal y cualitativa)

Nota: La variable dependiente se midió en dos momentos (pretest y postest). La definición conceptual de la memorización se apoya en Gagné (1985); las tres dimensiones corresponden a las secciones del Test de Memorización de Fechas Históricas validado por juicio de expertas, que operacionalizan la codificación, la retención y la organización de la información temporal. Las variables de control (edad, horario, duración de las sesiones, entorno del aula, materiales y responsable de la aplicación) se mantuvieron constantes durante el estudio.

3.4 Fuentes

3.4.1 Fuentes primarias

Las fuentes primarias de la investigación fueron los datos originales generados durante el trabajo de campo, obtenidos directamente de los participantes. Comprendieron: las puntuaciones del Test de Memorización de Fechas Históricas aplicado a los 25 estudiantes en dos momentos; las valoraciones consignadas en la Rúbrica de Evaluación de la Dramatización; los registros de la Guía de Observación Estructurada completada por la docente durante las sesiones; las respuestas escritas de los estudiantes a la entrevista semiestructurada aplicada tras

la intervención; los diarios de reflexión completados por los propios estudiantes; y los formularios de validación diligenciados por las expertas que evaluaron el instrumento integrado.

3.4.2 Fuentes secundarias

Las fuentes secundarias correspondieron a la información previamente elaborada y publicada por terceros, empleada para construir el marco referencial y para contrastar los hallazgos. Comprendieron: artículos científicos indexados en revistas arbitradas, consultados en bases de datos como SciELO, Redalyc, Dialnet y repositorios institucionales; metaanálisis y revisiones sistemáticas sobre pedagogía dramática y memoria; obras clásicas de la psicología del desarrollo y la psicología cognitiva; documentos normativos del Ministerio de Educación de Panamá y de organismos internacionales; y trabajos de grado y tesis previas sobre temáticas afines. La selección de estas fuentes privilegió la verificación directa en la publicación original, la pertinencia temática y, en lo posible, la proximidad al contexto latinoamericano y panameño.

3.5 Población y muestra

La población estuvo conformada por los estudiantes de sexto grado del Colegio Adventista El Veinte, correspondientes al año lectivo en curso. La muestra final quedó integrada por 25 estudiantes, 14 de sexo femenino y 11 de sexo masculino, con edades de 10 años (2 estudiantes) y 11 años (23 estudiantes).

La conformación de esta muestra requiere una precisión metodológica. El grupo inicial era más numeroso; sin embargo, por indicación de la docente titular del aula, se excluyó del estudio a los estudiantes que presentaban alguna dificultad de aprendizaje, con lo que la muestra quedó reducida a 25 participantes. Esta decisión, tomada en el contexto natural del aula, introduce un criterio de exclusión que afecta la interpretación y el alcance de los resultados: la efectividad observada corresponde a estudiantes sin dificultades de aprendizaje diagnosticadas, y no puede extrapolarse sin más al conjunto de la población escolar. La muestra es, por tanto, de tipo no probabilístico e intencional, y su carácter censal se limita a la totalidad de los estudiantes que cumplieron el criterio de inclusión. Esta condición se declara como limitación en el apartado 1.6.

3.6 Instrumentos

Se emplearon cinco instrumentos, sometidos previamente a validación de contenido por juicio de expertas:

a) Test de Memorización de Fechas Históricas. Instrumento principal de la rama cuantitativa, aplicado como pretest y como postest. Consta de 20 puntos distribuidos en tres secciones: identificación de fechas (10 ítems de respuesta abierta con apoyo de imagen), asociación fecha-evento (5 ítems de emparejamiento) y secuenciación temporal (5 puntos por ordenamiento cronológico). Tiempo de aplicación: 45 minutos.

b) Rúbrica de Evaluación de la Dramatización. Escala de valoración de 1 a 4 con siete criterios (participación activa, expresión corporal, expresión vocal, coherencia histórica, iniciativa creativa, trabajo colaborativo y comprensión del contenido), con un puntaje máximo de 28 puntos y una escala de interpretación de cuatro niveles.

c) Guía de Observación Estructurada. Registro de frecuencia conductual, aplicado por la docente durante cada sesión, organizado en cinco bloques: participación, calidad de la representación, comprensión histórica, habilidades socioemocionales e impacto en el aprendizaje, con un total de quince conductas valoradas en una escala de 1 (Nunca) a 4 (Siempre).

d) Entrevista semiestructurada. Siete preguntas guía respondidas por escrito por los estudiantes tras la intervención, orientadas a explorar sus percepciones y experiencias sobre la dramatización como estrategia de aprendizaje.

e) Diario de reflexión del estudiante. Instrumento de autorregistro completado por cada estudiante después de cada dramatización, con tres ítems de escala y tres preguntas abiertas de reflexión.

La validez de contenido de los instrumentos se estableció mediante el juicio de expertas en el área de Didáctica y Ciencias Sociales, siguiendo los criterios de Lawshe (1975) y Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008); el procedimiento y los resultados de esa validación se detallan en el Capítulo IV. No se realizó un estudio piloto orientado a estimar la confiabilidad por

consistencia interna, por lo que la investigación reporta la validez de contenido, pero no coeficientes de confiabilidad; esta ausencia se reconoce como limitación en el apartado 1.6.

3.7 Procedimiento

El procedimiento se desarrolló en cinco fases. La fase de preparación comprendió la solicitud de permisos institucionales, la obtención del consentimiento informado de los padres o tutores, el diseño de las sesiones de dramatización y la validación de los instrumentos por juicio de expertas. En la fase de diagnóstico, se aplicó el Test de Memorización de Fechas Históricas como pretest y se observó la práctica pedagógica habitual del aula.

La fase de intervención consistió en la aplicación de ocho sesiones de dramatización, distribuidas en cuatro semanas a razón de dos sesiones semanales, aprovechando las dos horas de Ciencias Sociales de cuarenta minutos cada una que la docente titular cedió para el estudio durante ese mes. Cada sesión se centró en acontecimientos y fechas fundamentales de la Historia de Panamá y siguió una estructura definida: presentación del hecho histórico, asignación de roles, preparación y ensayo, representación dramática y cierre reflexivo. Durante cada sesión se aplicaron la Rúbrica de Evaluación de la Dramatización y la Guía de Observación Estructurada, y al finalizar cada una los estudiantes completaron el diario de reflexión.

En la fase de evaluación, se aplicó el postest, con el mismo instrumento utilizado en el pretest, y se realizaron las entrevistas semiestructuradas y la recolección de los diarios. La fase de análisis comprendió la depuración de la base de datos, el procesamiento estadístico de los resultados cuantitativos y el análisis temático de las fuentes cualitativas.

3.7.1 Consideraciones éticas

La investigación respetó los principios éticos fundamentales de la investigación con menores de edad. Se solicitó el consentimiento informado de los padres o tutores de los participantes, así como el asentimiento de los propios estudiantes. Se obtuvo la firma de 23 de los 25 padres o tutores; los 2 restantes no asistieron a la reunión informativa en la que se presentó el estudio, circunstancia que se reconoce como limitación en el apartado 1.6. La confidencialidad de los datos se garantizó mediante la asignación de códigos alfanuméricos, de modo que ninguna identidad resultara reconocible en el tratamiento ni en la presentación de los

resultados. La participación fue voluntaria y los estudiantes conservaron en todo momento el derecho de retirarse sin consecuencia alguna. Las actividades de dramatización no representaron riesgo para los participantes, por tratarse de prácticas pedagógicas habituales del aula, criterio ratificado por la experta validadora. Los resultados se utilizarán exclusivamente con fines académicos y de mejora pedagógica.

3.8 Diseño estadístico

El análisis de datos se organizó de manera que cada procedimiento respondiera directamente a uno de los objetivos específicos.

3.8.1 Análisis correspondiente al diagnóstico inicial

Se calcularon medidas de tendencia central (media y mediana), de dispersión (desviación estándar y rango intercuartílico) y de forma (asimetría y curtosis) sobre las puntuaciones del pretest, tanto del puntaje total como de cada sección. El rendimiento de cada sección se expresó adicionalmente como porcentaje del máximo teórico, con el fin de hacer comparables secciones de distinta puntuación máxima, y se aplicó la prueba de Friedman (Friedman, 1937) a dichos porcentajes para determinar si el nivel de partida difería entre las tres dimensiones evaluadas.

3.8.2 Evidencia correspondiente a la aplicación de la intervención

La aplicación de la dramatización se documentó mediante la Guía de Observación Estructurada, la Rúbrica de Evaluación de la Dramatización y los diarios de reflexión, sin requerir tratamiento inferencial. Se reporta el porcentaje de sesiones aplicadas conforme a lo planificado, el desempeño en la rúbrica y las frecuencias conductuales observadas. Esta evidencia de fidelidad de implementación resulta necesaria para sostener que los cambios del postest son atribuibles a la intervención.

3.8.3 Análisis correspondiente a la comparación pretest-postest

El supuesto de normalidad se verificó mediante la prueba de Shapiro-Wilk (Shapiro y Wilk, 1965), seleccionada por su mayor potencia con muestras pequeñas. Dado que la escala de medición es acotada, el tamaño muestral es reducido ($n = 25$) y las distribuciones del postest y

de las diferencias se apartan de la normalidad, se adoptó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon (Wilcoxon, 1945) para muestras relacionadas como prueba principal, aplicada sobre el puntaje total y sobre cada una de las tres secciones. Para las tres comparaciones por sección, se aplicó la corrección de Bonferroni, ajustando el nivel de significancia a $\alpha = .017$, con el fin de controlar la tasa de error familiar.

Como medidas complementarias se calcularon el tamaño del efecto r de Rosenthal (Rosenthal y Rosnow, 1991), obtenido mediante $r = Z/\sqrt{n}$; la d de Cohen para muestras pareadas (dz); la potencia estadística observada; y un intervalo de confianza del 95 % para la diferencia media, estimado por remuestreo bootstrap con 10 000 réplicas, siguiendo la recomendación de Dankel et al. (2017) de reportar el cambio en la escala original del instrumento junto a su intervalo de confianza. Finalmente, se aplicó la prueba de Friedman a los porcentajes del máximo teórico alcanzados en el postest, para determinar si el rendimiento relativo se mantenía homogéneo entre las tres secciones tras la intervención.

3.8.4 Análisis de las fuentes cualitativas

Las respuestas abiertas de las entrevistas y los diarios se sometieron a un análisis de contenido temático, mediante lectura repetida del material, codificación abierta de las unidades de sentido y agrupación de los códigos en categorías analíticas. Los ítems de escala del diario se cuantificaron como frecuencias y porcentajes. Los resultados cualitativos se contrastaron después con los cuantitativos en un ejercicio de triangulación, conforme al diseño mixto descrito en el apartado 3.1.

3.8.5 Software utilizado

El procesamiento estadístico y la elaboración de tablas y figuras se realizaron con el lenguaje de programación Python (versión 3), empleando las bibliotecas científicas SciPy para las pruebas de Wilcoxon, Shapiro-Wilk y Friedman; NumPy para el cálculo de los estadísticos descriptivos y del intervalo de confianza por bootstrap; statsmodels para la estimación de la potencia estadística; y Matplotlib para la generación de las figuras. La corrección de Bonferroni y los tamaños del efecto se calcularon mediante rutinas programadas y verificadas sobre la base de datos original.

IV. RESULTADOS

4.1 Descripción de los resultados

4.1.1 Depuración de la base de datos

Antes de proceder al análisis se realizó una revisión de la base de datos. Se identificaron seis registros en la Sección I del postest con una puntuación de 11 puntos, valor que excede el máximo teórico de 10 puntos establecido para esa sección. Tras la verificación con la investigadora, se confirmó que dichos valores correspondían a errores de transcripción cometidos durante el vaciado de las planillas. Se recodificaron, en consecuencia, a 10 puntos, respetando el límite superior de la sección. Este ajuste es conservador: reduce la puntuación registrada y, por tanto, atenúa la magnitud de la diferencia pretest-postest en lugar de amplificarla.

No se registraron valores perdidos ni casos atípicos adicionales. Ningún participante fue excluido, de modo que los análisis se realizaron sobre la totalidad de los 25 estudiantes.

4.1.2 Descripción del diagnóstico inicial

El desempeño inicial del grupo fue bajo: la puntuación media del pretest alcanzó 6.48 ± 3.92 puntos sobre un máximo de 20 (Mdn = 6.00), lo que equivale al 32.4 % del máximo teórico. Ningún estudiante superó los 14 puntos y el rango observado se extendió desde 0 hasta 14 puntos, lo que evidencia una dispersión considerable en el punto de partida. La Tabla 2 presenta los estadísticos descriptivos del pretest.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos del pretest, total y por sección del test de memorización (n = 25)

Medida (máximo)	M ± DE	Mdn	RI	Mín–Máx	% del máximo
Puntaje total (20)	6.48 ± 3.92	6.00	5.00	0–14	32.4
Sección I. Identificación de fechas (10)	2.00 ± 1.47	2.00	2.00	0–5	20.0
Sección II. Asociación fecha–evento (5)	2.80 ± 1.66	3.00	2.00	0–5	56.0
Sección III. Secuenciación temporal (5)	1.68 ± 1.52	1.00	2.00	0–5	33.6

Nota: M = media; DE = desviación estándar; Mdn = mediana; RI = rango intercuartílico. El porcentaje del máximo permite comparar secciones con distinta puntuación máxima.

El análisis por secciones revela un perfil de partida desigual. La Sección II, que evalúa la asociación entre una fecha y su acontecimiento mediante emparejamiento, concentró el mejor desempeño inicial (56.0 % del máximo), mientras que la Sección I, que exige recuperar de memoria la fecha exacta sin apoyo de alternativas, registró el nivel más bajo (20.0 %). Dicho de otro modo: antes de la intervención los estudiantes reconocían las fechas cuando se les ofrecían como opción, pero no lograban evocarlas de manera autónoma. La distribución del puntaje total presentó una asimetría prácticamente nula (0.11) y una curtosis platicúrtica (−0.66), lo que describe un grupo disperso, sin concentración en torno a un valor central.

4.1.3 Descripción de la aplicación de la intervención

La intervención se desarrolló conforme a lo planificado: se aplicaron las ocho sesiones previstas, distribuidas en cuatro semanas con dos sesiones semanales de cuarenta minutos. La Rúbrica de Evaluación de la Dramatización, integrada por siete criterios valorados en una escala de 1 a 4 (puntaje máximo de 28 puntos), arrojó un promedio grupal de 26.56 ± 1.53 puntos, lo que ubica al grupo en la categoría más alta de la escala de interpretación del instrumento ("Excelente", 25 a 28 puntos). De los 25 estudiantes, 22 se ubicaron en el nivel Excelente y 3 en el nivel Bueno; ningún estudiante se situó en los niveles Regular o Básico. La Tabla 3 presenta el desempeño por criterio.

Tabla 3

Desempeño en la Rúbrica de Evaluación de la Dramatización, por criterio (n = 25)

Criterio	M ± DE	Nivel 4	Nivel 3	Nivel 2
Trabajo colaborativo	4.00 ± 0.00	25	0	0
Coherencia histórica	3.88 ± 0.33	22	3	0
Participación activa	3.80 ± 0.41	20	5	0
Expresión corporal	3.80 ± 0.41	20	5	0
Iniciativa creativa	3.80 ± 0.41	20	5	0
Expresión vocal	3.72 ± 0.46	18	7	0
Comprensión del contenido	3.56 ± 0.58	15	9	1
Puntaje total (máx. 28)	26.56 ± 1.53	—	—	—

Nota: Escala: 4 = Excelente, 3 = Bueno, 2 = Regular, 1 = Básico. Las columnas Nivel 4, 3 y 2 indican el número de estudiantes en cada nivel. El criterio de iniciativa creativa corresponde a la denominación revisada tras la

validación por juicio de expertas, que había recomendado sustituir el criterio original de "creatividad" por su carácter subjetivo.

El desempeño fue uniformemente alto en los siete criterios, con el trabajo colaborativo alcanzando la puntuación máxima en la totalidad del grupo y la comprensión del contenido registrando la valoración más baja, aunque igualmente elevada. Debe advertirse que esta concentración de puntuaciones en el extremo superior de la escala constituye un efecto techo, que limita la capacidad del instrumento para discriminar entre estudiantes; esta característica se retoma en el apartado 4.2.5.

La Guía de Observación Estructurada registró la frecuencia de quince conductas agrupadas en cinco dimensiones, en una escala de 1 (Nunca) a 4 (Siempre). El promedio grupal fue de 3.69 ± 0.50, y la distribución de las 372 marcas válidas se concentró en las categorías más altas: 75.0 % en "Siempre", 18.8 % en "Frecuente" y 6.2 % en "A veces", sin ninguna marca en la categoría "Nunca". Las dimensiones de participación, calidad de la representación y habilidades socioemocionales registraron los promedios más elevados. La dimensión de impacto en el aprendizaje presentó tres casillas sin marca, correspondientes a dos estudiantes en quienes no se observó la conducta de transferencia a otros contextos.

En las observaciones cualitativas asociadas, la docente consignó de forma recurrente expresiones de entusiasmo, interés y participación activa, junto a referencias explícitas a la mejora en la memorización del contenido histórico; en tres casos, se anotó timidez inicial que no impidió el cumplimiento de la tarea. La aplicación no estuvo exenta de ajustes: la breve carga horaria de la asignatura obligó a administrar con cuidado el tiempo de cada momento de la sesión, y la preparación de las representaciones se resolvió dentro del propio período de clase, sin desbordarlo.

4.1.4 Descripción de los resultados cualitativos

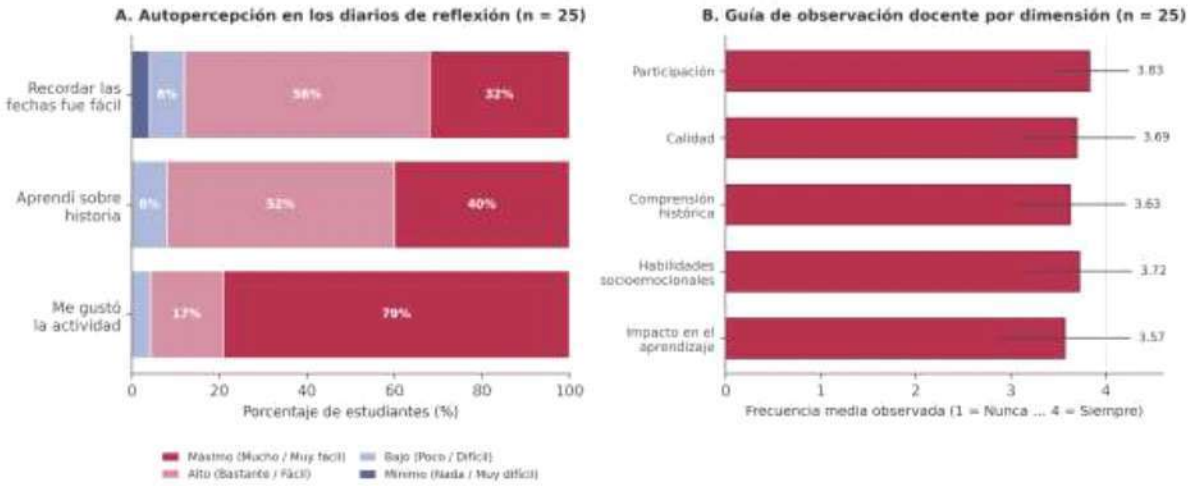
El componente cualitativo se sustentó en dos fuentes: los diarios de reflexión, completados por los estudiantes al término de cada sesión, y las entrevistas semiestructuradas, respondidas por escrito por los propios estudiantes tras la intervención.

Los tres ítems de escala del diario revelaron una valoración marcadamente positiva de la experiencia. Ante la afirmación "Me gustó la actividad", el 79 % de los estudiantes seleccionó

la categoría máxima ("Mucho") y un 17 % adicional escogió "Bastante". En cuanto a la percepción de aprendizaje ("Aprendí mucho sobre la historia de Panamá"), el 92 % se ubicó en las dos categorías superiores (40 % "Mucho" y 52 % "Bastante"). El dato más pertinente para el objeto de estudio proviene del tercer ítem: ante la pregunta de cuán difícil les resultó recordar las fechas, el 88 % las calificó como "Fácil" (56 %) o "Muy fácil" (32 %), y solo el 12 % las percibió como difíciles. La Figura 1 resume estos resultados junto a los de la observación docente.

Figura 0-1

Evidencia de la aplicación de la intervención: autopercepción de los estudiantes y observación docente (n = 25)



Nota: Panel A: distribución de las respuestas de los estudiantes en los tres ítems de escala del diario de reflexión. Panel B: frecuencia media observada por la docente en cada dimensión de la Guía de Observación Estructurada (1 = Nunca, 4 = Siempre); las barras de error representan una desviación estándar. Elaboración propia.

El análisis de contenido temático de las respuestas abiertas permitió identificar cuatro categorías recurrentes. La primera, y la más relevante para la hipótesis del estudio, reunió las expresiones en las que los estudiantes vinculan directamente el recuerdo de las fechas con el hecho de haberlas representado: quince de los veinticinco estudiantes formularon atribuciones de este tipo. Un estudiante lo expresó al señalar que recordaría mejor las fechas "porque actuándola la recuerdas mejor"; otro explicó que superó la dificultad de memorización "aprendiendo el drama y que no se me olvidara, la superé cantándolo".

La segunda categoría recogió la valoración afectiva positiva: diecinueve estudiantes describieron su experiencia en términos emocionales favorables —"divertido", "me encantó",

"entretenido", "me sentí muy bien"—, y varios expresaron el deseo de repetir la actividad. La tercera reunió las referencias a la superación de la timidez: ocho estudiantes mencionaron los nervios, la pena o el miedo escénico como la principal dificultad enfrentada, y describieron cómo lograron superarlos con la práctica, la concentración o el apoyo del grupo. La cuarta categoría corresponde a la preferencia por la dramatización como método: veinte de los veintitrés estudiantes que respondieron manifestaron su deseo de extender la estrategia a otras asignaturas, y veintiuno afirmaron que recordarían mejor las fechas históricas gracias a la experiencia.

4.1.5 Descripción de la validación por juicio de expertas

El instrumento integrado de evaluación fue sometido a validación de contenido por juicio de dos expertas en el área de Didáctica y Ciencias Sociales. La primera, magíster en Didáctica y doctoranda, con veintiséis años de experiencia en el Ministerio de Educación y cuatro años en el Centro Regional Universitario de San Miguelito de la Universidad de Panamá. La segunda, licenciada y profesora en Educación Media, especializada en Humanidades con énfasis en Geografía e Historia, con dieciséis años de experiencia. Ambas evaluaron el instrumento en marzo de 2026. La Tabla 4 resume las puntuaciones del juicio global integral.

Tabla 4

Puntuaciones del juicio global integral emitidas por las dos validadoras

Dimensión evaluada	Experta 1	Experta 2
Validez de contenido histórico	4	4
Validez pedagógica (adecuación didáctica)	4	4
Validez de constructo (memoria/dramatización)	3	4
Confiabilidad estimada	3	4
Aplicabilidad en el aula	4	4
Contribución a la investigación	4	4
Puntuación total (máx. 24)	22	24

Nota: Escala: 1 = Deficiente, 2 = Regular, 3 = Bueno, 4 = Excelente. Ambas puntuaciones totales corresponden, según la escala de interpretación del formulario, a la categoría de aprobación más alta (21 a 24 puntos, aprobado sin modificaciones).

Ambas validadoras coincidieron en una valoración global favorable. Las observaciones de mejora se concentraron en aspectos puntuales. La primera experta señaló el carácter subjetivo del criterio de "creatividad" de la rúbrica y recomendó reemplazarlo por uno de formulación

más operativa; advirtió una repetición conceptual entre las Secciones I y II del test; y sugirió precisar en las instrucciones si se exigía la fecha completa o únicamente el año. La segunda experta recomendó corregir el signo de apertura de interrogación en el test, ajustar el equilibrio entre acontecimientos de historia nacional e internacional, y precisar una denominación histórica. La recomendación relativa al criterio de creatividad fue incorporada antes de la aplicación, como consta en el instrumento definitivo, donde dicho criterio aparece con la denominación revisada de "iniciativa creativa".

El proceso presentó tres particularidades que se consignan con transparencia. El propio instrumento establece un mínimo de tres validadores, y la validación se realizó con dos. La segunda experta se desempeña como docente en el Colegio Adventista El Veinte, es decir, en la misma institución donde se realizó la investigación, circunstancia que compromete parcialmente la independencia de su valoración. Ambas discreparon, además, respecto de la existencia de solapamiento entre las Secciones I y II del test: la primera consideró que existía una repetición conceptual, mientras que la segunda estimó que no. Esta divergencia forma parte de la naturaleza del juicio de expertos y se resolvió conservando ambas secciones, por cuanto evalúan operaciones cognitivas distintas —la evocación libre y el reconocimiento por emparejamiento—, tal como confirmaron los resultados del estudio.

4.2 Análisis de los resultados

4.2.1 Verificación de supuestos

La prueba de Shapiro-Wilk arrojó resultados heterogéneos entre las variables analizadas. Las puntuaciones del pretest no se apartaron significativamente de la normalidad ($W = 0.975$, $p = .760$); en cambio, las del postest sí lo hicieron ($W = 0.808$, $p < .001$), al igual que las diferencias entre ambas mediciones ($W = 0.901$, $p = .020$).

Tabla 5

Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (n = 25)

Variable	W	p	Interpretación
Puntaje total del pretest	0.975	.760	No se aparta de la normalidad
Puntaje total del postest	0.808	< .001	Se aparta de la normalidad
Diferencias (postest − pretest)	0.901	.020	Se aparta de la normalidad

Nota: Valores de p menores a .05 indican una desviación estadísticamente significativa respecto de la distribución normal. La prueba de Wilcoxon se sustenta en el supuesto relativo a la distribución de las diferencias, que en este caso resultó violado.

La decisión de emplear pruebas no paramétricas se apoya en tres razones convergentes. Primera: la prueba de Wilcoxon se aplica sobre las diferencias entre mediciones, y son precisamente esas diferencias las que se apartan de la normalidad ($p = .020$). Segunda: la distribución del postest presenta una asimetría negativa pronunciada (-1.07), atribuible al efecto techo que se genera cuando una proporción considerable de estudiantes alcanza la puntuación máxima. Tercera: el tamaño muestral reducido y la naturaleza acotada de la escala desaconsejan asumir normalidad como aproximación. Conviene precisar, en aras de la exactitud, que el pretest sí cumple el supuesto; ello no altera la decisión, puesto que el estadístico de contraste opera sobre las diferencias y no sobre las mediciones consideradas de manera independiente.

4.2.2 Comparación pretest-postest

La prueba de rangos con signo de Wilcoxon reveló una diferencia estadísticamente significativa entre el pretest y el postest ($Z = -4.38$, $p < .001$), con un tamaño del efecto muy grande ($r = .88$; $dz = 2.78$) y una potencia observada superior a .999. La puntuación media se incrementó de 6.48 ± 3.92 a 17.64 ± 2.86 puntos, esto es, del 32.4 % al 88.2 % del máximo teórico. La ganancia media fue de 11.16 ± 4.02 puntos, con un intervalo de confianza del 95 % obtenido por bootstrap de [9.68; 12.72], que no incluye el valor nulo. La Tabla 6 sintetiza estos resultados junto con los correspondientes a cada sección, y las Figuras 2 y 3 los representan gráficamente.

Tabla 6

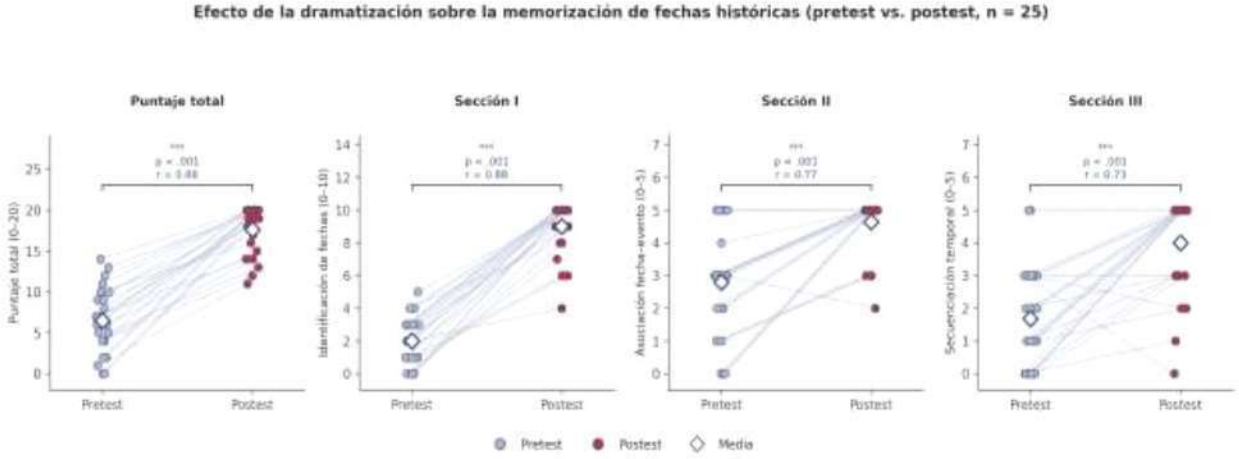
Comparación pretest-postest mediante la prueba de rangos con signo de Wilcoxon (n = 25)

Medida	M ± DE pre	M ± DE post	Z	p	p Bonf.	r	dz	IC 95 %	1 − β
Puntaje total (20)	6.48 ± 3.92	17.64 ± 2.86	−4.38	< .001	—	.88	2.78	[9.68; 12.72]	> .999
Sección I (10)	2.00 ± 1.47	9.00 ± 1.63	−4.39	< .001	< .001	.88	3.74	[6.24; 7.68]	> .999
Sección II (5)	2.80 ± 1.66	4.64 ± 0.86	−3.85	< .001	< .001	.77	1.13	[1.24; 2.48]	> .999
Sección III (5)	1.68 ± 1.52	4.00 ± 1.50	−3.67	< .001	< .001	.73	1.12	[1.48; 3.08]	> .999

Nota: p Bonf. = valor p ajustado por la corrección de Bonferroni sobre la familia de tres comparaciones por sección (α ajustado = .017); el puntaje total no forma parte de esa familia, por corresponder a la prueba del objetivo general. r = tamaño del efecto de Rosenthal ($r = Z/\sqrt{n}$); valores iguales o superiores a .50 se consideran un efecto grande. dz = d de Cohen para muestras pareadas. IC 95 % = intervalo de confianza para la diferencia media, estimado por bootstrap con 10 000 réplicas. $1 - \beta$ = potencia estadística observada ($\alpha = .05$, bilateral).

Figura 0-2

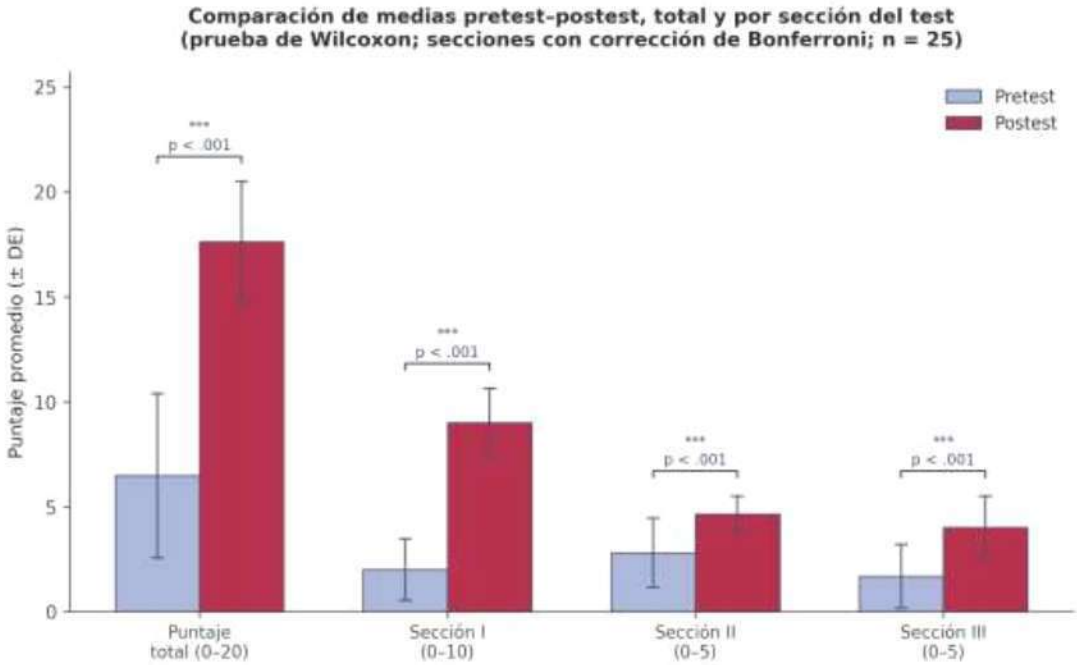
Comparación pretest-postest del puntaje total y de las tres secciones del test de memorización (n = 25)



Nota: Cada línea conecta las puntuaciones de un mismo estudiante en el pretest y el postest. Los rombos blancos indican la media grupal. Los corchetes superiores muestran la significancia de la prueba de Wilcoxon (*** p < .001; en las secciones, tras la corrección de Bonferroni) y el tamaño del efecto r de Rosenthal. Elaboración propia.

Figura 0-3

Medias y desviaciones estándar del pretest y el postest, total y por sección del test



Nota: Las barras de error representan una desviación estándar. Los corchetes indican la significancia de la prueba de Wilcoxon (*** p < .001). Las secciones poseen máximos teóricos distintos (10, 5 y 5 puntos), por lo que sus alturas no son directamente comparables entre sí. Elaboración propia.

Las tres secciones mostraron mejoras estadísticamente significativas incluso después de la corrección de Bonferroni, con tamaños del efecto grandes en todos los casos (r entre .73 y .88). La Sección I registró la mayor magnitud de cambio (r = .88; dz = 3.74), y pasó del 20.0 % al 90.0 % del máximo teórico. Se rechaza, así, la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna: existen diferencias significativas a favor del postest, lo que responde de manera afirmativa al objetivo general.

4.2.3 Trayectorias individuales y ganancia

El análisis de las trayectorias individuales aporta una lectura pedagógica que complementa la prueba inferencial. La totalidad de los estudiantes (100 %) incrementó su puntuación total en el postest; no se registró ningún caso de empate ni de retroceso. La ganancia individual osciló entre 6 y 19 puntos, con una media de 11.16 ± 4.02. La Tabla 7 detalla estos estadísticos y la Figura 4 muestra la distribución completa.

Tabla 7

Estadísticos de la ganancia individual en el puntaje total del test (n = 25)

Estadístico	Puntaje total	Sección I	Sección II	Sección III
Ganancia media ± DE (puntos)	11.16 ± 4.02	7.00 ± 1.87	1.84 ± 1.62	2.32 ± 2.08
Ganancia mínima	6	2	−1	−3
Ganancia máxima	19	10	5	5
Estudiantes con ganancia positiva	25 (100 %)	25 (100 %)	18 (72 %)	20 (80 %)
Estudiantes sin cambio	0 (0 %)	0 (0 %)	6 (24 %)	3 (12 %)
Estudiantes con retroceso	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (4 %)	2 (8 %)

Nota: Ganancia = puntuación del postest menos puntuación del pretest. La ausencia de retrocesos en el puntaje total, pese a la existencia de retrocesos aislados en las secciones II y III, indica que las pérdidas puntuales en una sección fueron siempre compensadas por ganancias en las restantes.

Figura 0-4

Distribución de la ganancia individual en el test de memorización (n = 25)



Nota: Cada barra representa a un estudiante, ordenados de menor a mayor ganancia. La línea discontinua indica la ganancia media del grupo (11.16 puntos). Elaboración propia.

Un matiz relevante emerge al descomponer la ganancia por secciones. Si bien ningún estudiante retrocedió en el puntaje total, sí se registró un retroceso en la Sección II y dos en la Sección III, además de seis y tres casos sin cambio, respectivamente. Estos casos se concentran en estudiantes que ya habían alcanzado o se aproximaban al máximo de la sección en el pretest, lo que sugiere un efecto techo localizado más que una falta de efectividad de la estrategia. La Sección I, en cambio, no presentó ningún caso de estancamiento ni de retroceso: los 25 estudiantes mejoraron, lo cual constituye el resultado más consistente del estudio.

4.2.4 Comparación del rendimiento relativo entre secciones

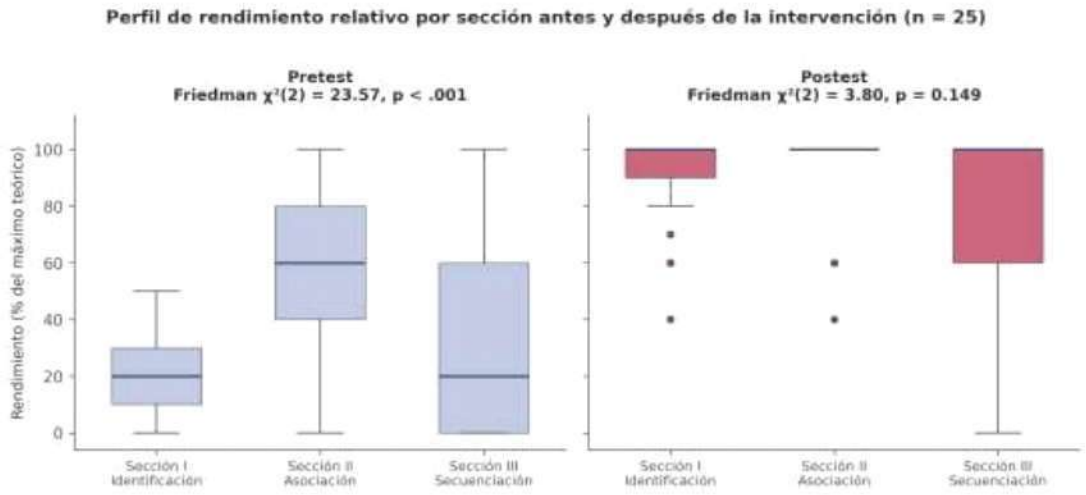
Con el fin de determinar si la intervención produjo un efecto homogéneo entre las tres dimensiones evaluadas, se aplicó la prueba de Friedman sobre los porcentajes del máximo teórico alcanzados en cada sección. En el postest, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre secciones, $\chi^2(2) = 3.80$, $p = .149$, con medias de 90.0 % (Sección I), 92.8 % (Sección II) y 80.0 % (Sección III).

Este resultado adquiere pleno sentido al contrastarlo con el obtenido en el pretest, donde la misma prueba sí había detectado diferencias significativas entre secciones, $\chi^2(2) = 23.57$, $p < .001$. El contraste entre ambos momentos constituye, en sí mismo, un hallazgo: la intervención no solo elevó el rendimiento global; niveló el perfil del grupo, reduciendo la brecha que

separaba la evocación autónoma de fechas (inicialmente la dimensión más débil, con un 20.0 % del máximo) del reconocimiento por emparejamiento (inicialmente la más fuerte, con un 56.0 %). Al finalizar la intervención, las tres dimensiones se situaban en un nivel estadísticamente equivalente. La Figura 5 representa este cambio de perfil.

Figura 0-5

Perfil de rendimiento relativo por sección antes y después de la intervención (n = 25)



Nota: Los diagramas de caja muestran el rendimiento expresado como porcentaje del máximo teórico de cada sección, lo que permite compararlas pese a sus distintos valores máximos. La línea interior de cada caja indica la mediana. En el pretest, la prueba de Friedman detectó diferencias significativas entre secciones; en el postest, dichas diferencias desaparecen. Elaboración propia.

4.2.5 Relación entre el desempeño en la dramatización y la ganancia en el test

La Guía de Aplicación del instrumento contemplaba examinar la correlación entre el desempeño en la dramatización y el rendimiento en el test. Se calculó, en consecuencia, el coeficiente de correlación de Spearman entre el puntaje total de la rúbrica y la ganancia individual. El resultado no fue estadísticamente significativo (rho = .02, p = .93). Este valor no debe interpretarse como ausencia de relación entre ambas variables, sino como una consecuencia directa de la restricción del rango: al concentrarse las puntuaciones de la rúbrica entre 23 y 28 puntos sobre un máximo de 28 (coeficiente de variación de 5.8 %), la varianza disponible resulta insuficiente para que una correlación pueda manifestarse, con independencia de que exista o no en la realidad. En términos técnicos, el efecto techo del instrumento atenúa artificialmente cualquier coeficiente de correlación.

Este hallazgo es coherente con la observación formulada durante la validación, que ya había advertido sobre el carácter poco discriminativo de algunos descriptores de la rúbrica. Conviene además señalar que el instrumento fue aplicado por la misma docente que condujo la intervención, condición que puede haber favorecido una valoración generosa y homogénea. Por estas razones, la correlación se reporta con carácter informativo y no se le atribuye valor confirmatorio.

4.2.6 Triangulación de los resultados

Conforme al diseño mixto descrito en el apartado 3.1, los resultados de ambas ramas se integraron en esta fase. La convergencia entre las tres fuentes de datos fortalece la validez de los hallazgos. El incremento estadísticamente significativo en el test ($Z = -4.38$, $p < .001$, $r = .88$) coincide con la autopercepción de facilidad para recordar las fechas expresada en los diarios, donde el 88 % la calificó de fácil o muy fácil, y con las atribuciones explícitas, en las entrevistas, de que fue el acto de dramatizar lo que permitió fijar las fechas en la memoria. Tres instrumentos independientes —una prueba objetiva, una autoevaluación y una entrevista abierta— apuntan en la misma dirección.

Esta triangulación resulta especialmente valiosa porque el hallazgo cuantitativo más notable del estudio, la mejora en la evocación autónoma de fechas (Sección I), encuentra una explicación en la voz de los propios estudiantes, que describen haber recuperado las fechas evocando lo que hicieron al representarlas. La observación docente, con un promedio de 3.69 ± 0.50 y un 75 % de conductas en la categoría "Siempre", aporta la tercera vía de convergencia: lo que los estudiantes dicen haber experimentado coincide con lo que la docente registró durante las sesiones.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El propósito central de esta investigación consistió en evaluar el efecto de la dramatización sobre la memorización de fechas históricas en estudiantes de sexto grado. Los resultados responden a ese propósito de manera inequívoca: la puntuación media del test pasó de 6.48 ± 3.92 a 17.64 ± 2.86 puntos sobre un máximo de 20, la diferencia resultó estadísticamente significativa ($Z = -4.38$, $p < .001$), el tamaño del efecto fue muy grande ($r = .88$; $dz = 2.78$) y la totalidad de los 25 estudiantes mejoró su desempeño, sin que se registrara un solo caso de retroceso. La ganancia media de 11.16 ± 4.02 puntos, con un intervalo de confianza del 95 % de [9.68; 12.72], expresa el cambio en la escala original del instrumento y ofrece una lectura más interpretable que cualquier umbral convencional de tamaño del efecto.

La magnitud de este efecto exige, sin embargo, una interpretación prudente, y conviene formularla con claridad antes de avanzar. Evans y Yuan (2022), tras revisar 234 estudios realizados en países de ingresos bajos y medios, identificaron una mediana de 0.10 desviaciones estándar en los ensayos controlados aleatorios sobre resultados de aprendizaje, con un percentil 75 de 0.23 desviaciones estándar. Kraft (2020) propuso considerar pequeños los efectos inferiores a 0.05 desviaciones estándar y grandes los superiores a 0.20 en el contexto de intervenciones educativas reales. Frente a esos parámetros, un dz de 2.78 resulta desproporcionado, y sería un error metodológico presentarlo como si fuera directamente comparable. La diferencia obedece a la naturaleza del diseño: los estudios que sirven de referencia comparan un grupo tratado con un grupo de control, mientras que el presente estudio compara al mismo grupo consigo mismo. Dankel et al. (2017) advirtieron que los tamaños del efecto derivados de comparaciones pretest-postest sin grupo de control tienden a ser inflados o engañosos, precisamente porque incorporan, además del efecto del tratamiento, la contribución de la maduración, la familiaridad con el instrumento y la regresión a la media.

Existe una explicación adicional que la propia línea base del estudio hace evidente. El grupo partió de un desempeño muy bajo, con un 32.4 % del máximo teórico y una Sección I situada en apenas el 20 %. Cuando el punto de partida es tan reducido, el margen de crecimiento disponible es amplio, y ello favorece la obtención de efectos de gran magnitud. Esta consideración no invalida el hallazgo, pero sí lo sitúa en su justa dimensión: la dramatización demostró ser especialmente eficaz en un grupo con un rezago inicial marcado, que es

exactamente el escenario en el que una estrategia de este tipo cobra sentido pedagógico. Lo que sostiene la relevancia del resultado no es el valor absoluto de dz, sino la consistencia del patrón: la mejora alcanzó al 100 % de los participantes y se concentró de manera precisa en la dimensión que la estrategia trabaja de forma más directa.

El hallazgo más informativo de esta investigación no reside en la significancia global, sino en la configuración interna de las mejoras. En el pretest, la prueba de Friedman detectó diferencias significativas entre las tres secciones ($\chi^2(2) = 23.57$, $p < .001$): los estudiantes reconocían las fechas cuando se les presentaban como alternativas de emparejamiento (Sección II, 56.0 % del máximo), pero fracasaban al intentar evocarlas de manera autónoma (Sección I, 20.0 %). Tras la intervención, esas diferencias desaparecieron ($\chi^2(2) = 3.80$, $p = .149$). La dramatización no solo elevó el rendimiento; niveló el perfil cognitivo del grupo.

Esta nivelación se explica por dónde se concentró la ganancia. La Sección I, que exige recuperación libre de la información, registró el mayor tamaño del efecto (dz = 3.74) y fue la única en la que los 25 estudiantes mejoraron sin excepción, pasando del 20.0 % al 90.0 % del máximo. Las Secciones II y III, en cambio, mostraron ganancias más modestas y algunos casos de estancamiento o retroceso puntual, concentrados en estudiantes que ya se aproximaban al techo de la escala en el pretest. La distinción entre recuerdo libre y reconocimiento resulta aquí decisiva: el reconocimiento se apoya en una clave de recuperación externa proporcionada por la propia tarea, mientras que el recuerdo libre exige generar internamente esa clave. Es precisamente en esta segunda operación, la más costosa desde el punto de vista cognitivo, donde la dramatización produjo su mayor aporte.

Los hallazgos admiten una lectura coherente desde el enfoque sociocultural del aprendizaje. Vygotsky (1978) planteó que el aprendizaje se produce primero en el plano social, mediado por instrumentos culturales y por la interacción con otros más competentes, dentro de la zona de desarrollo próximo. La dramatización histórica opera exactamente en esa zona: el grupo reconstruye colectivamente un acontecimiento que ningún estudiante podría representar por sí solo, la docente modela y orienta la representación, y el conocimiento se interioriza a través de un signo mediador, el rol dramático, que trasciende lo puramente verbal. Wood, Bruner y Ross (1976) denominaron andamiaje a este apoyo temporal y ajustado que se retira a

medida que el aprendiz gana autonomía, y que en este estudio se manifiesta en el tránsito desde el reconocimiento asistido hacia la evocación independiente de las fechas.

Desde la teoría del aprendizaje significativo, Ausubel, Novak y Hanesian (1983) sostuvieron que el aprendizaje resulta duradero cuando el nuevo contenido se relaciona de manera sustantiva, y no arbitraria, con la estructura cognitiva previa del estudiante. La memorización de fechas constituye, en su formato tradicional, el ejemplo paradigmático del aprendizaje mecánico: una serie de números sin anclaje conceptual. La dramatización transforma esa naturaleza. Al representar el Grito de Independencia de La Villa de Los Santos, el estudiante no memoriza un número aislado, sino que lo integra en una trama narrativa dotada de personajes, causas, consecuencias y emociones.

Conviene, no obstante, una precisión de honestidad intelectual. Los datos de este estudio no permiten discriminar cuál de los mecanismos descritos —la enactuación motriz, la activación emocional o la integración narrativa— resulta responsable del efecto observado, ni en qué proporción. Los tres operan simultáneamente en la dramatización y el diseño empleado no los aísla. Lo que la evidencia sí sustenta es que la combinación de los tres produjo una mejora consistente, de tamaño grande ($r = .88$), en la evocación autónoma de fechas históricas.

Los resultados adquieren una relevancia particular al situarlos en el contexto nacional. Aunque no se localizaron estudios panameños centrados específicamente en el rendimiento en Ciencias Sociales de la educación primaria, la investigación de Noriega, Herrera, Montenegro y Torres-Lista (2020) ofrece un punto de anclaje pertinente. Estas autoras analizaron ocho escuelas panameñas con puntajes diferenciados en la prueba TERCE y examinaron la incidencia de la autoestima, la motivación y la resiliencia sobre el rendimiento académico de estudiantes de diez a doce años, rango etario prácticamente idéntico al de la presente investigación. Su hallazgo principal, la constatación de que la motivación puede incidir de manera directa o indirecta en el rendimiento escolar, resulta sugerente al leerlo junto a los datos de este estudio: si la motivación influye en el desempeño, entonces una estrategia como la dramatización, que los propios estudiantes valoraron de forma marcadamente positiva, podría operar sobre el rendimiento no solo por la vía cognitiva de la enactuación, sino también por la vía motivacional.

El bajo desempeño inicial del grupo, situado en apenas el 32.4 % del máximo teórico, es coherente con el panorama que describe la literatura nacional sobre las dificultades de aprendizaje en las escuelas panameñas, y refuerza la pertinencia de ensayar estrategias activas en el aula. La dramatización, además, no exige materiales especializados ni infraestructura adicional: requiere una secuencia didáctica clara, roles definidos y recursos sencillos, condiciones plenamente alcanzables en las aulas del sistema educativo panameño.

5.1 Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos y de su discusión, y en correspondencia con los objetivos que orientaron la investigación, se formulan las siguientes conclusiones.

Primera, respecto del diagnóstico inicial (Objetivo Específico 1). El diagnóstico aplicado antes de la intervención evidenció un nivel bajo de memorización de fechas históricas en el grupo, con un rendimiento equivalente al 32.4 % del máximo teórico ($M = 6.48 \pm 3.92$). El perfil de partida resultó, además, desigual entre las tres dimensiones evaluadas ($\chi^2(2) = 23.57$, $p < .001$): los estudiantes reconocían las fechas cuando se les presentaban como alternativas, pero fracasaban al intentar evocarlas de manera autónoma. Este diagnóstico confirmó la pertinencia de aplicar una estrategia dirigida a fortalecer la evocación de fechas.

Segunda, respecto de la aplicación de la intervención (Objetivo Específico 2). La dramatización se aplicó con fidelidad a lo planificado, en ocho sesiones distribuidas en cuatro semanas. Los instrumentos de observación y la rúbrica de desempeño documentaron una participación elevada y sostenida de los estudiantes ($M = 3.69 \pm 0.50$ en la guía de observación; $M = 26.56 \pm 1.53$ sobre 28 en la rúbrica), lo que respalda que los cambios registrados en el postest son atribuibles a la intervención.

Tercera, respecto de la comparación pretest-postest (Objetivo Específico 3 y objetivo general). La comparación entre ambas mediciones arrojó un incremento estadísticamente significativo ($Z = -4.38$, $p < .001$), con un tamaño del efecto grande ($r = .88$; $dz = 2.78$) y una mejora en la totalidad de los estudiantes, sin ningún caso de retroceso. La intervención no solo elevó el rendimiento global; niveló el perfil del grupo ($\chi^2(2) = 3.80$, $p = .149$ en el postest) y produjo su mayor efecto sobre la evocación autónoma de fechas ($dz = 3.74$), la operación cognitiva más exigente y la que presentaba mayor rezago inicial. Se rechaza, por tanto, la

hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación: la dramatización fortalece de manera significativa la memorización de fechas históricas.

Cuarta, respecto del diseño de la guía didáctica (Objetivo Específico 4). A partir de la experiencia de intervención y de la evidencia recogida, se diseñó una guía didáctica basada en la dramatización para la enseñanza de las fechas históricas, que sistematiza la secuencia de las sesiones, los roles, los recursos y los criterios de evaluación, y que se presenta en el Capítulo VI. Esta guía constituye el producto de transferencia de la investigación.

Quinta, respecto de la triangulación. La convergencia entre las tres fuentes de datos refuerza la validez de los hallazgos: el incremento medido objetivamente coincide con la autopercepción de los estudiantes (el 88 % calificó de fácil o muy fácil el recuerdo de las fechas) y con las atribuciones explícitas recogidas en las entrevistas, donde quince de los veinticinco participantes vincularon directamente su recuerdo con el hecho de haber representado los acontecimientos.

Conclusión general. La dramatización demostró ser una estrategia didáctica eficaz para fortalecer la memorización de fechas históricas en estudiantes de sexto grado, con beneficios adicionales en la motivación, la participación y la valoración de la asignatura. Los hallazgos, interpretados a la luz de las limitaciones propias de un diseño preexperimental, aportan evidencia empírica pertinente al contexto panameño sobre la utilidad de las metodologías activas para transformar un aprendizaje tradicionalmente mecánico en una experiencia significativa y perdurable.

5.2 Recomendaciones

5.2.1 Recomendaciones para la práctica docente

Se recomienda incorporar la dramatización como recurso regular en la enseñanza de las Ciencias Sociales del nivel primario, y no como una actividad excepcional o de cierre de unidad. Su implementación no exige equipamiento especializado ni formación teatral extensa: bastan una secuencia didáctica clara, roles definidos y materiales sencillos.

Una recomendación más específica se desprende del patrón diferencial de resultados. Puesto que la dramatización produjo su mayor efecto sobre la evocación libre de fechas, y un

efecto menor sobre las tareas de asociación y secuenciación, la planificación docente debería contemplar dispositivos complementarios cuando el objetivo apunte a la comprensión de relaciones cronológicas y causales. La construcción de líneas de tiempo colectivas tras la representación, el debate en personaje o la resolución de dilemas históricos podrían fortalecer explícitamente esas dimensiones. En términos prácticos, la dramatización parece particularmente indicada cuando el problema pedagógico es que los estudiantes no logran recuperar la información por sí mismos.

Se recomienda, asimismo, asignar roles variados —actor, narrador, encargado de utilería— para que todos los estudiantes participen conforme a sus habilidades e intereses, y asegurar un clima emocional seguro que favorezca la participación de los estudiantes tímidos, dado que ocho de los veinticinco participantes reportaron nervios o pena como su principal dificultad.

5.2.2 Recomendaciones para la institución educativa

Se recomienda al Colegio Adventista El Veinte considerar la incorporación de la guía didáctica presentada en el Capítulo VI a la planificación del área de Ciencias Sociales, y extender su aplicación a otros grados y contenidos. Conviene, además, evaluar la posibilidad de ampliar la carga horaria destinada a la asignatura o de flexibilizar su distribución, dado que la limitada disponibilidad de tiempo constituyó una de las restricciones operativas del presente estudio.

Se recomienda igualmente revisar los criterios de participación en actividades pedagógicas innovadoras. La exclusión de los estudiantes con dificultades de aprendizaje, decidida en el contexto natural del aula, dejó fuera precisamente al grupo que podría beneficiarse en mayor medida de una estrategia multisensorial como la dramatización.

5.2.3 Recomendaciones para futuras investigaciones

En atención a las limitaciones identificadas, se proponen cuatro líneas de continuidad. La primera consiste en replicar el estudio con un diseño cuasiexperimental que incorpore un grupo de comparación expuesto a la enseñanza convencional de los mismos contenidos, lo que

permitiría aislar el aporte específico de la dramatización y obtener un tamaño del efecto directamente comparable con los parámetros de la literatura controlada.

La segunda propone incorporar una medición de seguimiento a los tres y seis meses posteriores a la intervención, con el fin de determinar si las ganancias se mantienen o si se produce el decaimiento propio de la memoria declarativa. La tercera sugiere descomponer experimentalmente los mecanismos que operan de manera conjunta en la dramatización, comparando condiciones de representación motriz, de narración sin actuación y de discusión emocional del acontecimiento, con el objeto de identificar cuál de ellos contribuye en mayor medida al efecto observado. La cuarta recomienda incorporar la evaluación por observadores independientes con cálculo de la concordancia entre jueces, completar el panel de tres expertos validadores y realizar la aplicación piloto que permita estimar la confiabilidad por consistencia interna de los instrumentos. Esta última línea responde directamente al sesgo de expectativa reconocido en el apartado 1.6, derivado de que la misma persona aplicó los instrumentos y condujo la intervención: la evaluación por un observador ajeno a la investigación permitiría contrastar sus juicios con los de la investigadora y estimar en qué medida dicho sesgo pudo haber influido en los resultados.

Se recomienda, finalmente, replicar el estudio incluyendo a los estudiantes con dificultades de aprendizaje, población en la que el efecto de la dramatización reviste el mayor interés pedagógico y sobre la que esta investigación no puede pronunciarse.

5.3 Relaciones con otras investigaciones

Los resultados se inscriben en una línea de investigación que ha documentado de manera reiterada el potencial de la pedagogía dramática. Lee, Patall, Cawthon y Steingut (2015), en un metaanálisis de 47 estudios de intervención publicados entre 1985 y 2012, concluyeron que la pedagogía basada en el drama ejerce un impacto positivo y significativo sobre los resultados de logro académico. De manera especialmente pertinente para el presente estudio, esos autores identificaron tres condiciones bajo las cuales el efecto se maximiza: cuando la intervención es conducida por el propio docente del aula y no por un artista externo, cuando comprende más de cinco lecciones y cuando se integra en un área curricular específica. La intervención analizada en esta tesis satisface las tres condiciones, pues fue aplicada por la docente investigadora,

comprendió ocho sesiones y se articuló con los contenidos de Ciencias Sociales. Los mismos autores señalaron además que los efectos resultan más pronunciados en muestras de los últimos grados de primaria y del ciclo medio, franja etaria a la que pertenecen los participantes de este estudio.

El hallazgo principal guarda coherencia con la literatura sobre el efecto de enactuación. Roberts, MacLeod y Fernandes (2022), en un metaanálisis de 145 estudios, establecieron que ejecutar físicamente una acción produce un beneficio de memoria de g = 1.23 respecto de limitarse a leerla o escucharla. Este efecto no se limita a los adultos ni a las condiciones de laboratorio: se ha replicado de manera consistente en población escolar. Hainselin, Picard, Manolli, Vankerkore-Candas y Bourdin (2017) demostraron que, en niños de seis a diez años, actuar las frases produjo mejor recuerdo que escucharlas, y Jaroslawska, Gathercole, Allen y Holmes (2016) hallaron que, en niños de siete a nueve años, ejecutar las instrucciones durante la presentación y en la recuperación mejoró su seguimiento frente a la mera presentación hablada. Wilson (2002), desde la perspectiva de la cognición corporizada, aporta el marco explicativo: los procesos cognitivos se apoyan de manera constitutiva en los sistemas sensoriomotores, de modo que la acción no acompaña al aprendizaje, sino que forma parte de él. Y Tyng, Amin, Saad y Malik (2017) documentaron que la activación emocional modula la consolidación de la memoria, lo que contribuye a explicar por qué un contenido tan árido como una fecha adquiere permanencia cuando se inserta en una situación dramática cargada de afecto.

Conviene precisar dos matices que la propia literatura señala y que refuerzan, antes que debilitar, la interpretación de estos resultados. En primer lugar, el beneficio de la enactuación es mayor cuando la acción es significativa y guarda congruencia con el contenido, y no cuando se trata de un gesto arbitrario; la dramatización histórica satisface esa condición, pues cada representación reconstruye el sentido del acontecimiento. En segundo lugar, la evidencia indica que el efecto es más robusto para acciones, frases e instrucciones que para todo tipo de material, y que su magnitud depende de la tarea (Cutica, Ianì y Bucciarelli, 2014; Berenhaus, Oakhill y Rusted, 2015). Este matiz resulta especialmente pertinente para el presente estudio, pues la mayor ganancia se concentró justamente en la evocación de fechas asociadas a acontecimientos representados, es decir, en el tipo de contenido para el que la literatura anticipa un beneficio más consistente. Cabe reconocer, en aras de la honestidad intelectual, que la superioridad de las

estrategias corporizadas no es universal: en un estudio con estudiantes de los últimos grados de primaria que memorizaban un texto, una estrategia visual superó a la kinestésica (Beardslee, 2021), lo que advierte contra la generalización del hallazgo a cualquier contenido o formato didáctico.

En el ámbito iberoamericano, la dramatización ha sido explorada de manera consistente como recurso para la enseñanza de la historia. Rivas Olivo y Requena (2015) desarrollaron una investigación-acción sobre el uso de la dramatización en la asignatura Historia de Venezuela, documentando su valor como recurso capaz de transformar la relación del estudiante con el contenido histórico. Capcha, Mathews y Cajo (2023) examinaron el efecto de la dramatización sobre las habilidades comunicativas de estudiantes de educación básica y reportaron mejoras significativas. Maciá-Lloret y Moreno Sánchez (2024) evidenciaron que el teatro facilita la adquisición de los saberes básicos en el área de conocimiento del medio social. Estas contribuciones, de naturaleza predominantemente cualitativa o centrada en dimensiones comunicativas, permiten situar el aporte específico de la presente investigación: ofrecer evidencia cuantitativa, con tamaños del efecto reportados, intervalos de confianza y control del error de tipo I, sobre una variable cognitiva concreta, la memorización de fechas, en el contexto de la enseñanza de la Historia de Panamá.

La evidencia cuantitativa disponible refuerza y contextualiza los hallazgos de este estudio. El metaanálisis de Yildirim, Tikman y Sentürk (2022), realizado sobre 31 estudios y 1 730 participantes, halló un efecto global grande y favorable de la dramatización sobre el rendimiento en Estudios Sociales, lo que sitúa la dirección del presente hallazgo en línea con el consenso del campo. De manera aún más próxima, Zengin y Ulaş (2022) aplicaron un diseño mixto con grupo de control en estudiantes de cuarto grado de primaria en Estudios Sociales, y encontró una diferencia significativa a favor del grupo experimental que se mantuvo en la prueba de permanencia; la coincidencia metodológica con esta tesis —enfoque mixto, nivel primario, área de Estudios Sociales y uso de la dramatización— convierte a ese estudio en el referente más directo, y la persistencia de su efecto en el tiempo sugiere una línea de continuidad para la presente investigación, que no incorporó medición de seguimiento. Finalmente, Kisida, Goodwin y Bowen (2020), mediante un ensayo con asignación aleatoria en más de mil ochocientos estudiantes de tercero a quinto grado, demostraron efectos causales del teatro

histórico sobre el conocimiento del contenido, lo que aporta el respaldo experimental del que, por su diseño, la presente investigación carece. En conjunto, estos tres estudios cuantitativos permiten interpretar el efecto observado en esta tesis no como un resultado aislado, sino como una manifestación —de magnitud coherente con su diseño preexperimental— de un fenómeno replicado en la literatura internacional.

Respecto del contexto panameño, la presente investigación dialoga con Noriega et al. (2020), único antecedente nacional localizado sobre rendimiento escolar en primaria. Mientras aquel estudio identificó la motivación como un factor asociado al desempeño en escuelas panameñas, esta investigación aporta un mecanismo didáctico concreto para actuar sobre esa motivación y, simultáneamente, sobre la retención del contenido. La convergencia entre ambos trabajos sugiere una línea de investigación fértil para el sistema educativo nacional.

VI. PROPUESTA

Guía didáctica: la dramatización para la enseñanza de fechas históricas

6.1 Presentación

La presente propuesta constituye el producto de transferencia de la investigación y responde al cuarto objetivo específico. Sistematiza la estrategia de dramatización aplicada y evaluada durante el estudio, con el fin de que otros docentes de Ciencias Sociales del nivel primario puedan implementarla en sus aulas. La guía no requiere materiales especializados ni formación teatral extensa: se apoya en recursos sencillos y en una estructura de sesión clara y replicable, y traduce los hallazgos de la investigación en orientaciones prácticas para el trabajo cotidiano en el aula.

6.2 Objetivo de la propuesta

Ofrecer a los docentes de Ciencias Sociales una secuencia didáctica basada en la dramatización, orientada a fortalecer la memorización de fechas históricas en estudiantes de sexto grado, mediante la representación de acontecimientos relevantes de la Historia de Panamá.

6.3 Fundamentación

La propuesta se sustenta en la evidencia, confirmada por la presente investigación y por la literatura especializada, de que representar físicamente un contenido mejora su retención frente a la mera lectura o escucha, en particular en la evocación de acontecimientos y sus fechas. Al asumir roles y recrear los hechos, el estudiante procesa la información de manera profunda, la codifica por vías verbales y motrices, y la asocia a una experiencia emocional, lo que favorece un recuerdo más sólido y duradero. Los resultados del estudio mostraron que la estrategia produce su mayor efecto sobre la evocación autónoma de fechas, precisamente la operación cognitiva más exigente y la que suele presentar mayor rezago en el aula.

6.4 Orientaciones generales para el docente

Duración: Ocho sesiones de cuarenta minutos, a razón de dos sesiones semanales durante cuatro semanas.

Organización: El grupo se distribuye en equipos de trabajo; cada equipo prepara y representa un acontecimiento histórico, con un tiempo máximo de presentación de cinco a siete minutos.

Recursos: Carteles, vestuario sencillo, objetos simbólicos y utilería básica elaborada por los propios estudiantes. No se requieren recursos costosos.

Rol del docente: Actúa como mediador y guía; presenta el contexto histórico, organiza los equipos, acompaña la preparación y conduce el cierre reflexivo, sin sustituir el protagonismo de los estudiantes.

6.5 Estructura de cada sesión

Cada sesión sigue una secuencia de cinco momentos, que el docente puede ajustar según las características de su grupo.

Tabla 8

Estructura de la sesión de dramatización

Momento	Descripción	Tiempo aprox.
1. Presentación del hecho	El docente introduce el acontecimiento histórico, su fecha, sus causas y sus consecuencias.	8 min
2. Asignación de roles	Se distribuyen los personajes y las funciones dentro de cada equipo.	5 min
3. Preparación y ensayo	Los equipos organizan la escena, los diálogos y los recursos.	12 min
4. Representación	Cada equipo dramatiza el acontecimiento ante el grupo.	10 min
5. Cierre reflexivo	Se recapitula la fecha y el hecho, y los estudiantes reflexionan sobre lo aprendido.	5 min

Nota: La distribución del tiempo es orientativa y puede adaptarse a la duración real de la clase.

6.6 Secuencia de contenidos por sesión

La propuesta organiza los acontecimientos de la Historia de Panamá evaluados en el estudio a lo largo de las ocho sesiones, de acuerdo con la siguiente secuencia.

Tabla 9

Distribución de acontecimientos históricos por sesión

Sesión	Acontecimiento histórico	Fecha
1	Descubrimiento de América	12 de octubre de 1492
2	Fundación de la ciudad de Panamá por Pedro Arias Dávila	15 de agosto de 1519

3	Primer Grito de Independencia en La Villa de Los Santos	10 de noviembre de 1821
4	Independencia de Panamá de España	28 de noviembre de 1821
5	Inauguración del Ferrocarril de Panamá	1855
6	Incidente de la Tajada de Sandía	15 de abril de 1856
7	Separación de Panamá de Colombia	3 de noviembre de 1903
8	Firma de los Tratados Torrijos-Carter	7 de septiembre de 1977

Nota: Los acontecimientos y sus fechas corresponden a los contenidos del programa de Ciencias Sociales de sexto grado evaluados en la investigación. El docente puede sustituir o ampliar los acontecimientos según su planificación curricular.

6.7 Evaluación de la propuesta

La evaluación de la estrategia atiende tanto el proceso como el aprendizaje. Se recomienda emplear tres instrumentos de manera formativa: una rúbrica de desempeño en la dramatización, que valore la participación, la expresión corporal y vocal, la coherencia histórica, la iniciativa creativa, el trabajo colaborativo y la comprensión del contenido; una guía de observación de las conductas durante las sesiones; y un diario de reflexión del estudiante, que recoja su autopercepción del aprendizaje. La medición del logro en la memorización de las fechas puede realizarse mediante una prueba aplicada antes y después de la secuencia.

6.8 Recomendaciones para la implementación

Para una aplicación exitosa, se sugiere mantener la sistematicidad de las sesiones, conservar la estructura fija de cada una, asegurar un clima emocional seguro que favorezca la participación de los estudiantes tímidos, y complementar la representación con la construcción de líneas de tiempo colectivas cuando el objetivo apunte a la comprensión de las relaciones cronológicas entre los acontecimientos. Conviene, asimismo, asignar roles variados —actor, narrador, encargado de utilería— para que todos los estudiantes participen conforme a sus habilidades e intereses.

Se recomienda además, para futuras aplicaciones, utilizar una versión revisada de la Rúbrica de Evaluación de la Dramatización con mayor poder discriminativo, dado que en la presente investigación las puntuaciones se concentraron entre 23 y 28 de un máximo de 28

puntos (apartado 4.2.5), lo que produjo un efecto techo y limitó la posibilidad de diferenciar niveles de desempeño entre los estudiantes. Esta versión revisada podría ampliar la escala de cada criterio de 1–4 a 1–5, o bien redactar descriptores más exigentes para el nivel superior, de modo que el instrumento conserve capacidad de discriminación, incluso cuando el grupo alcance un desempeño uniformemente alto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo (2.ª ed.). Trillas.

Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? Trends in Cognitive Sciences, 4(11), 417–423. https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2

Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1966). Experimental and quasi-experimental designs for research. Rand McNally.

Capcha, G. M. G., Mathews, W. G. y Cajo, L. E. C. (2023). Dramatización en las habilidades comunicativas en estudiantes de educación básica. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7(31), 2608–2615.

Beardslee, J. A. (2021). Differences among visual, auditory, and kinesthetic memorization procedures when children in upper elementary schools are memorizing a text. Journal of Student Research, 10(1). https://doi.org/10.47611/jsrhs.v10i1.1372

Berenhaus, M., Oakhill, J. y Rusted, J. (2015). When kids act out: A comparison of embodied methods to improve children's memory for a story. Journal of Research in Reading, 38(4), 331–343. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12039

Craik, F. I. M. y Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11(6), 671–684. https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X

Cutica, I., Ianì, F. y Bucciarelli, M. (2014). Learning from text benefits from enactment. Memory & Cognition, 42(7), 1026–1037. https://doi.org/10.3758/s13421-014-0417-y

Crumpler, T. P. y Schneider, J. J. (2023). Process drama and multiple literacies: Addressing social, cultural and ethical issues. Routledge.

Dankel, S. J., Mouser, J. G., Mattocks, K. T., Counts, B. R., Jessee, M. B., Buckner, S. L., Loprinzi, P. D. y Loenneke, J. P. (2017). The widespread misuse of effect sizes.

Journal of Science and Medicine in Sport, 20(5), 446–450. https://doi.org/10.1016/j.jsams.2016.10.003

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. Avances en Medición, 6(1), 27–36.

Evans, D. K. y Yuan, F. (2022). How big are effect sizes in international education studies? Educational Evaluation and Policy Analysis, 44(3), 532–540. https://doi.org/10.3102/01623737221079646

Friedman, M. (1937). The use of ranks to avoid the assumption of normality implicit in the analysis of variance. Journal of the American Statistical Association, 32(200), 675–701. https://doi.org/10.2307/2279372

Gagné, R. M. (1985). The conditions of learning and theory of instruction (4.ª ed.). Holt, Rinehart and Winston.

Hainselin, M., Picard, L., Manolli, P., Vankerkore-Candas, S. y Bourdin, B. (2017). Hey teacher, don't leave them kids alone: Action is better for memory than reading. Frontiers in Psychology, 8, 325. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00325

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Jaroslawska, A. J., Gathercole, S. E., Allen, R. J. y Holmes, J. (2016). Following instructions from working memory: Why does action at encoding and recall help? Memory & Cognition, 44(8), 1183–1191. https://doi.org/10.3758/s13421-016-0636-5

Hu, Y. y Shu, J. (2025). The effect of drama education on enhancing critical thinking through collaboration and communication. Education Sciences, 15(5), 565. https://doi.org/10.3390/educsci15050565

Jiménez-Martínez, M., Nieto-Súa, D. L. y Manrique-Abril, F. (2021). Atención y memoria en estudiantes de básica primaria de instituciones públicas rurales de Boyacá, Colombia. Diversitas: Perspectivas en Psicología, 17(2), 136–150. https://doi.org/10.15332/22563067.7107

Kisida, B., Goodwin, L. y Bowen, D. H. (2020). Teaching history through theater: The effects of arts integration on students' knowledge and attitudes. AERA Open, 6(1), 1–11. https://doi.org/10.1177/2332858420902712

Kraft, M. A. (2020). Interpreting effect sizes of education interventions. Educational Researcher, 49(4), 241–253. https://doi.org/10.3102/0013189X20912798

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. Personnel Psychology, 28(4), 563–575. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x

Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W. y Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on PreK–16 outcomes: A meta-analysis of research from 1985 to 2012. Review of Educational Research, 85(1), 3–49. https://doi.org/10.3102/0034654314540477

Maciá-Lloret, S. y Moreno Sánchez, N. (2024). El teatro como recurso didáctico en el área de conocimiento del medio natural, social y cultural. Clío. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico, 7, 97–111. https://doi.org/10.5281/zenodo.10487096

Mayo, L. (2023). Strategic teaching and learning design in active classrooms. Routledge.

McAvoy, M. y O'Connor, P. (Eds.). (2022). The Routledge companion to drama in education. Routledge.

Ministerio de Educación de Panamá. (2014). Programas de Educación Básica General: Educación Preescolar y Primaria. MEDUCA.

Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Autor.

Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Autor.

Neelands, J. y Goode, T. (2022). Structuring drama work: 100 key conventions for theatre and drama (3.ª ed.). Cambridge University Press.

Noriega, G., Herrera, L. C., Montenegro, M. y Torres-Lista, V. (2020). Autoestima, motivación y resiliencia en escuelas panameñas con puntajes diferenciados en la

Prueba TERCE. Revista de Investigación Educativa, 38(2), 533–548. https://doi.org/10.6018/rie.410461

O'Neill, C. y Lambert, A. (2021). Drama structures: A practical handbook for teachers. Heinemann Educational.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Autor.

Paivio, A. (1971). Imagery and verbal processes. Holt, Rinehart and Winston.

Pareja Serrano, L. (2021). El teatro en educación primaria: influencia y beneficios [Trabajo de fin de máster, Universidad de Jaén]. Repositorio Institucional de la Universidad de Jaén.

Pereyra, M. F., Vernucci, S., Andrés, M. L., del Valle, M. V., Olsen, C., García-Coni, A. y Canet-Juric, L. (2024). Contribución de la tolerancia al distrés y la memoria de trabajo a la comprensión lectora en niños de 9 a 12 años de edad. Acta Colombiana de Psicología, 27(1), 1–15. https://doi.org/10.14718/acp.2024.27.1.11

Roberts, B. R. T., MacLeod, C. M. y Fernandes, M. A. (2022). The enactment effect: A systematic review and meta-analysis of behavioral, neuroimaging, and patient studies. Psychological Bulletin, 148(5–6), 397–434. https://doi.org/10.1037/bul0000360

Rivas Olivo, D. y Requena, L. V. (2015). La dramatización como recurso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Historia de Venezuela. Educere, 19(64), 791–812.

Rosenthal, R. y Rosnow, R. L. (1991). Essentials of behavioral research: Methods and data analysis (2.ª ed.). McGraw-Hill.

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/10.2307/2333709

Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M. y Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. Frontiers in Psychology, 8, 1454. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

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

Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. Psychonomic Bulletin & Review, 9(4), 625–636. https://doi.org/10.3758/BF03196322

Winston, J. (2022). Performative language teaching in early education: Language learning through drama and the arts for children 3–7. Bloomsbury Academic.

Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Zengin, E. y Ulaş, A. H. (2022). Investigation of the effect of teaching with drama activities on students' achievement in social studies lesson and permanence of knowledge. International Journal of Contemporary Educational Research, 9(4), 751–761. https://doi.org/10.33200/ijcer.1081342

Yildirim, E., Tikman, F. y Sentürk, M. (2022). Meta-analysis on the effectiveness of using the drama approach in social studies course. International Journal on Social and Education Sciences, 4(1), 17–33. https://doi.org/10.46328/ijonses.301

ANEXOS

Se incluyen a continuación los anexos que documentan los instrumentos aplicados y el proceso de la investigación. Cada uno debe adjuntarse en su versión original.

Anexo A. Test de Memorización de Fechas Históricas (pretest y postest).

Anexo B. Rúbrica de Evaluación de la Dramatización.

Anexo C. Guía de Observación Estructurada.

Anexo D. Entrevista semiestructurada y diario de reflexión del estudiante.

Anexo E. Formularios de validación por juicio de expertas.

Anexo F. Cartas de consentimiento informado de los padres o tutores.

Anexo G. Evidencia fotográfica de las sesiones de dramatización (con autorización de imagen).

Anexo H. Guía de Organización y Aplicación de las Dramatizaciones.

Anexo A. Test de Memorización de Fechas Históricas (Pretest y Postest) — formato aplicado

Jazz H.

TEST DE MEMORIZACIÓN DE FECHAS HISTÓRICAS
(Pretest y Posttest)

Instrucciones: Resuelve cada sección sobre fechas históricas estudiadas en Ciencias Sociales de sexto grado. Tiempo: 45 minutos.

4/21

Sección I: Identificación de Fechas (11 puntos, 1 pt. c/u)

Completa la fecha (día, mes y año) relacionada con la imagen, para cada evento histórico:



1. Descubrimiento de América: _____



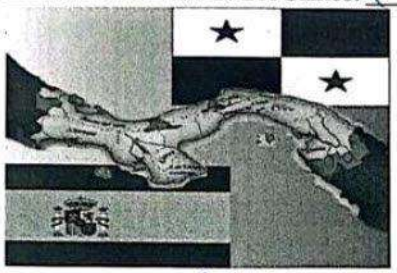
2. Fundación de la Ciudad de Panamá por Pedrarias Dávila: _____



3. Declaración de Independencia de los Estados Unidos: _____



4. Primer Grito de Independencia en La Villa de Los Santos: (9 de diciembre de 1924)



3 de noviembre de 1903
X

5. Independencia de Panamá de España: 10 de noviembre de X



6. Inauguración del Ferrocarril de Panamá: _____



7. Incidente de la Tajada de Sandía: _____



8. Inicio de la construcción del Canal Francés: _____



9. Separación de Panamá de Colombia: 28 de noviembre de 1821 ✕



10. Firma de los Tratados Torrijos-Carter: _____



11. Reversión efectiva del Canal a Panamá: _____

Sección II: Asociación Fecha-Evento (5 puntos, 1 pt. c/u)

Relaciona con una línea la fecha con el evento correspondiente:

2

Fecha	Evento
1. 3 de noviembre de 1903	A. Primer Grito de Independencia en La Villa de Los Santos
2. 28 de noviembre de 1821	B. Descubrimiento de América
3. 12 de octubre de 1492	C. Separación de Panamá de Colombia
4. 10 de noviembre de 1821	D. Fundación de la Ciudad de Panamá por Pedrarias Dávila
5. 15 de agosto de 1519	E. Independencia de Panamá de España

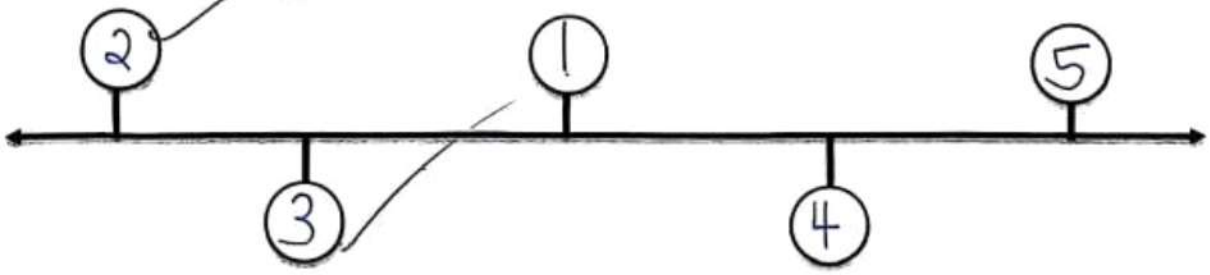
Sección III: Secuenciación Temporal (5 puntos, 1 pt. c/u)

Ordene cronológicamente los siguientes eventos (del más antiguo al más reciente):

1. Separación de Panamá de Colombia
2. Descubrimiento de América
3. Fundación de la Ciudad de Panamá por Pedrarias Dávila
4. Independencia de Panamá de España
5. Inauguración del Ferrocarril de Panamá

2

Orden correcto:



yaz H

TEST DE MEMORIZACIÓN DE FECHAS HISTÓRICAS
(Pretest y Posttest)

Instrucciones: Resuelve cada sección sobre fechas históricas estudiadas en Ciencias Sociales de sexto grado. Tiempo: 45 minutos.

21/21

Sección I: Identificación de Fechas (11 puntos, 1 pt. c/u)

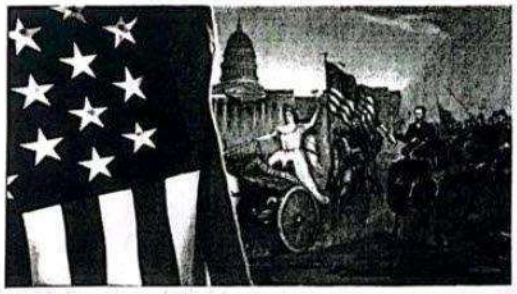
Completa la fecha (día, mes y año) relacionada con la imagen, para cada evento histórico:



1. Descubrimiento de América: 12 de octubre de 1492 ✓



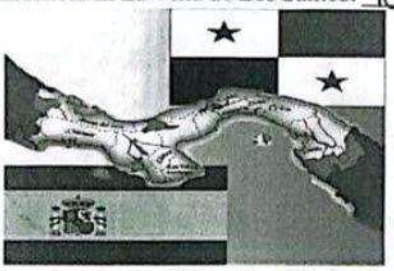
2. Fundación de la Ciudad de Panamá por Pedrarias Dávila: 15 de agosto de 1519 ✓



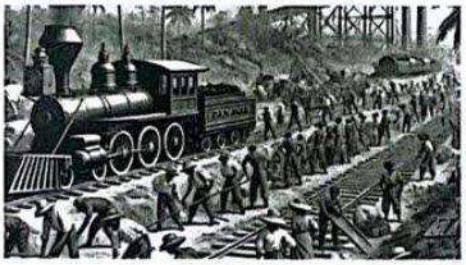
3. Declaración de Independencia de los Estados Unidos: 4 de julio de 1776 ✓



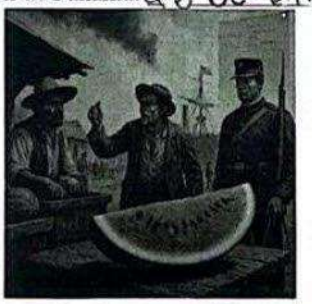
4. Primer Grito de Independencia en La Villa de Los Santos: 10 de noviembre de 1821



5. Independencia de Panamá de España: 28 de noviembre de 1821



6. Inauguración del Ferrocarril de Panamá: 28 de enero de 1855



7. Incidente de la Tajada de Sandía: 15 de abril de 1856



8. Inicio de la construcción del Canal Francés: 10 de enero de 1880



9. Separación de Panamá de Colombia: 3 de noviembre de 1903



10. Firma de los Tratados Torrijos-Carter: 7 de septiembre de 1977



11. Reversión efectiva del Canal a Panamá: 31 de diciembre de 1999

Sección II: Asociación Fecha-Evento (5 puntos, 1 pt. c/u)

Relaciona con una línea la fecha con el evento correspondiente:

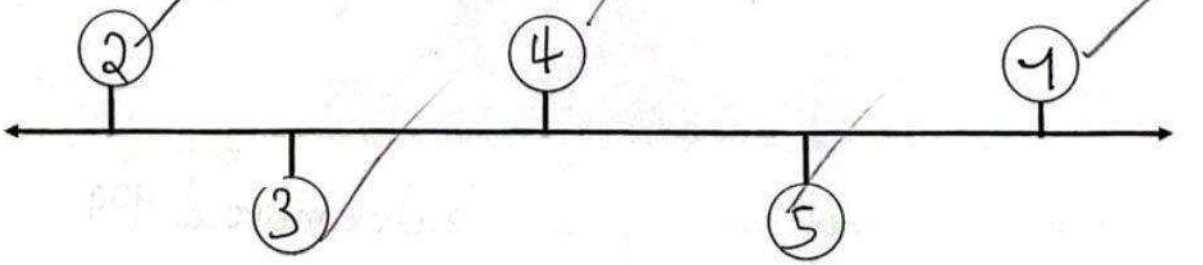
Fecha	Evento
1. 3 de noviembre de 1903	A. Primer Grito de Independencia en La Villa de Los Santos
2. 28 de noviembre de 1821	B. Descubrimiento de América
3. 12 de octubre de 1492	C. Separación de Panamá de Colombia
4. 10 de noviembre de 1821	D. Fundación de la Ciudad de Panamá por Pedrarias Dávila
5. 15 de agosto de 1519	E. Independencia de Panamá de España

Sección III: Secuenciación Temporal (5 puntos, 1 pt. c/u)

Ordene cronológicamente los siguientes eventos (del más antiguo al más reciente):

1. Separación de Panamá de Colombia
2. Descubrimiento de América
3. Fundación de la Ciudad de Panamá por Pedrarias Dávila
4. Independencia de Panamá de España
5. Inauguración del Ferrocarril de Panamá

Orden correcto:



Anexo B. Rúbrica de Evaluación de la Dramatización — versión aplicada

Jany H.

25/28

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA DRAMATIZACIÓN

Instrucciones: Evalúe la participación del estudiante durante las sesiones de dramatización según los siguientes criterios (escala 1-4).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	4 - Excelente	3 - Bueno	2 - Regular	1 - Básico	Puntaje
Participación activa	Lidera, innova, motiva a otros	Participa activamente, cumple rol asignado	Participa cuando se le indica	Resiste o participa poco	
Expresión corporal	Gestos precisos, postura histórica, movimientos fluidos	Gestos apropiados, postura adecuada	Gestos limitados, postura inapropiada	Movimientos ausentes o inexpresivos	
Expresión vocal	Modula voz, entonación y volumen según el personaje	Usa voz clara y apropiada al contexto	Voz monótona o baja	Dificultad para proyectar la voz	
Coherencia histórica	Representa con precisión el contexto, vestuario y actitudes históricas	Respeta los elementos históricos básicos	Algunos anacronismos o errores	Desconoce o altera significativamente el contexto histórico	
Iniciativa Creativa	Aporta elementos originales que	Sigue el guion con algunos	Se limita a repetir lo establecido	No muestra iniciativa creativa	

	enriquecen la dramatización	aportes personales			
Trabajo colaborativo	Fomenta la cooperación, apoya a compañeros, escucha activamente	Trabaja bien en equipo, cumple su función	Participa pero con poca interacción	Dificultad para trabajar en grupo	
Comprensión del contenido	Explica con claridad el evento histórico y su significado	Identifica correctamente fechas y eventos clave	Comprende solo aspectos superficiales	Muestra confusión sobre el contenido histórico	
PUNTAJE TOTAL					

Escala de interpretación:

- 25-28 puntos: Excelente
- 19-24 puntos: Bueno
- 13-18 puntos: Regular
- 7-12 puntos: Básico

Anexo C. Guía de Observación Estructurada para el Docente

Jaz. H.

GUÍA DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA PARA EL DOCENTE

Fecha: 9/4/26

Sesión: _____

Observador: Vivian Alviñez

Instrucciones: Marque con ✓ la frecuencia observada durante la sesión de dramatización.

COMPORTAMIENTO OBSERVADO	Siempre (4)	Frecuente (3)	A veces (2)	Nunca (1)	Observaciones
Participación					
Muestra interés activo	✓				
Mantienen atención	✓				
Colabora en la preparación	✓				
Calidad					
Diálogos históricamente precisos	✓				
Usa recursos adecuadamente	✓				
Escenografía coherente	✓				

Comprensión histórica					
Menciona fechas correctamente	✓				
Explica causas y consecuencias del evento	✓				
Relaciona el evento con el contexto actual	✓				
Habilidades socioemocionales					
Demuestra empatía con los personajes históricos	✓				
Trabaja colaborativamente	✓				
Resuelve conflictos durante la preparación	✓				
Impacto en el aprendizaje					
Se evidencia retención de información clave	✓				
Hacen preguntas históricas relevantes	✓				
Transferencia a otros contextos de aprendizaje	✓				

Observaciones cualitativas:

Buena presentación, entusiasmado con la estrategia de dramatización.

Anexo D. Entrevista Semiestructurada (post-intervención) y Diario de Reflexión del Estudiante

D.1 Entrevista semiestructurada

Saz H.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA (Post-intervención)

Objetivo: Explorar las percepciones y experiencias de los estudiantes sobre la dramatización como estrategia de aprendizaje.

Preguntas guía:

1. ¿Cómo te sentiste participando en las dramatizaciones de eventos históricos?
2. ¿Crees que recordarás mejor las fechas históricas después de haberlas "actuado"? ¿Por qué?
3. ¿Qué personaje o evento te gustó más? ¿Qué aprendiste de él/ella?
4. ¿Hubo alguna fecha que antes se te dificultaba recordar y que ahora recuerdas mejor gracias a la dramatización?
5. ¿Cómo preferirías aprender fechas históricas en el futuro? ¿Por qué?
6. ¿Qué habilidades crees que desarrollaste durante las dramatizaciones (además de memorizar fechas)?
7. ¿Te gustaría que se usara más la dramatización en otras materias? ¿Por qué?

Espacio para notas del entrevistador:

1.R: Me sentí muy bien y me gustó mucho
2.R: Si, porque me las aprendí las fechas y ahora las podré recordar mejor.
3.R: El evento que más me gustó fue el de(la) "El incidente de la tajada de sandía" aprendí a ser honesto.
4.R: No(no) hubo ninguna fecha que se me dificultó.
5.R: Así mismo o sino en charlas, dramas, ejercicios, etc.
6.R: Creo que ser más expresivo.
7.R: Si, me gustaría muchísimo, a mí me encantan las dramatizaciones.

D.2 Diario de reflexión del estudiante

Jaz H.

DIARIO DE REFLEXIÓN DEL ESTUDIANTE

Nombre: _____

Fecha: 17 de Abril de 2026

Sesión dramatizada: _____

Instrucciones: Responde brevemente a las siguientes preguntas después de cada dramatización.

I- Marca con una X y responde brevemente:

1. Me gustó la actividad: ☹ Nada 😐 Poco 🙂 Bastante ☺ Mucho X me gusto mucho lo volveria a hacer
2. Aprendí mucho sobre la historia de Panamá: ☹ Nada 😐 Poco 🙂X Bastante ☺ Mucho
3. Recordar las fechas me pareció: 😢 Muy difícil 🙁 Difícil 🙂 Fácil 😄X Muy fácil
4. Cómo me sentí representando mi personaje:
   Me sentí como una de las personas que defendian asupáis en el 31 de diciembre de 1999.
5. Una dificultad que tuve y cómo la superé:
   no tuve ninguna dificultad.
6. Qué cambiaría para mejorar la próxima dramatización:
   intentar mejorar en aprenderme más la dramatización.

D.3 Ejemplo ilustrativo de aplicación (respuestas codificadas para proteger la identidad del estudiante, conforme al compromiso de confidencialidad asumido en las cartas de consentimiento):

Estudiante E-01 — Sesión de abril de 2026 (dramatización de la Reversión efectiva del Canal a Panamá):

Instrumento	**Resultado / Respuesta**
Pretest (Secciones I, II y III, 20 pts.)	4/20
Postest (Secciones I, II y III, 20 pts.)	20/20
Rúbrica de dramatización	25/28 (Excelente)
Diario — "Me gustó la actividad"	Mucho; indicó que volvería a hacerlo
Diario —¿ cómo se sintió representando su personaje?	Se sintió como una de las personas que defendían a su país el 31 de diciembre de 1999
Entrevista — pregunta 2 (¿recordarás mejor las fechas?)	Sí, porque al aprenderlas actuando ahora las puede recordar mejor
Entrevista — pregunta 6 (habilidades desarrolladas)	Considera que desarrolló mayor expresividad

Guía de observación (misma sesión, registrada por la docente Vivian Núñez): todos los ítems de participación, calidad, comprensión histórica, habilidades socioemocionales e impacto en el aprendizaje fueron marcados en la frecuencia "Siempre". Observación cualitativa registrada: "Buena presentación, entusiasmado con la estrategia de dramatización".

Anexo E. Resumen del Proceso de Validación por Juicio de Expertas

El instrumento integrado fue sometido a validación de contenido por tres especialistas en didáctica, ciencias sociales y evaluación educativa, siguiendo los criterios de Lawshe (1975) y Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008).

Experta	Institución	Cargo	Grado académico	Años de experiencia	Fecha de validación
Judith E. Lasso de Gómez	Colegio Adventista El Veinte	Profesora de Ciencias Sociales	Licenciatura y Profesorado en Enseñanza Media (énfasis en Geografía e Historia)	16 años	17/03/2026
Angie González de Patiño	CRUSAM — Universidad de Panamá / MEDUCA	Profesora	Maestría (actualmente doctoranda) en Didáctica	4 años en CRUSAM / 26 años en MEDUCA	11/03/2026
Annie B. Pascual Guerra	Ministerio de Educación (MEDUCA)	Docente de Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Cívica)	Maestría en Geografía e Historia	11 años	10/03/2026

Resultado detallado — Angie González de Patiño (formulario completo con calificación de todas las secciones):

Puntuación total del juicio global integral: 22/24 puntos. Recomendación final: Aprobado con modificaciones menores. Principales observaciones: simplificar la redacción de algunas preguntas del test para evitar interpretaciones múltiples; incluir uno o dos eventos internacionales adicionales para equilibrar la temática nacional/internacional; el criterio "Creatividad" de la rúbrica fue señalado como subjetivo, con la sugerencia de renombrarlo "Iniciativa creativa" (cambio ya incorporado en la versión aplicada, ver Anexo B); especificar en las instrucciones del test si se requiere día, mes y año o solo el año cuando el evento no se enseña con fecha exacta en el currículo; incluir un ejemplo resuelto antes de iniciar el test.

Resultado — Judith E. Lasso de Gómez y Annie B. Pascual Guerra: ambas expertas completaron y firmaron el formulario de perfil de validadora; los formularios físicos con el detalle de la calificación por sección se resguardan junto con los instrumentos originales de la investigación.

XI. DATOS DEL EXPERTO VALIDADOR

Información requerida	Datos
Nombre completo	Judith E. Lasso de Gómez
Institución	Colegio Adventista El Veinte
Cargo	Prof. de Ciencias Sociales
Grado académico	Licenciatura y Profesorado en E.M.
Área de especialización	Humanidades con énfasis en Geografía e Historia
Años de experiencia	Dieciseis años
Correo electrónico	lassojudith28@gmail.com
Teléfono de contacto	68538859
Fecha de validación	17 de Marzo de 2026

Firma del experto: Judith E.L. de Gómez

Nota final:
Este documento cumple con los estándares de validación por expertos según metodologías de investigación educativa (Lawshe, 1975; Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).
Se recomienda su aplicación con un mínimo de 3 expertos para garantizar la confiabilidad de la valoración.

XI. DATOS DEL EXPERTO VALIDADOR

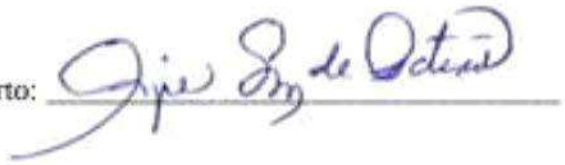
Información requerida	Datos
Nombre completo	Annie B. Pascual Guerra
Institución	Ministerio de Educación (MEDUCA)
Cargo	Docente de Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Cívica)
Grado académico	Maestría
Área de especialización	Geografía e Historia
Años de experiencia	11 años
Correo electrónico	Apascual9999@gmail.com
Teléfono de contacto	+507 6321-7414
Fecha de validación	10/03/2026

Firma del experto: 

Nota final:
Este documento cumple con los estándares de validación por expertos según metodologías de investigación educativa (Lawshe, 1975; Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).
Se recomienda su aplicación con un mínimo de 3 expertos para garantizar la confiabilidad de la valoración.

XI. DATOS DEL EXPERTO VALIDADOR

Información requerida	Datos
Nombre completo	Angie González de Patiño
Institución	Centro Regional Universitario de San Miguelito Universidad de Panamá / MEDUCA
Cargo	Profesora
Grado académico	Maestría, actualmente doctoranda
Área de especialización	Didáctica
Años de experiencia	4 años en CRUSAM / 26 años en MEDUCA
Correo electrónico	changie228@gmail.com
Teléfono de contacto	6787-0486
Fecha de validación	11/marzo/2026

Firma del experto: 

Nota final:
Este documento cumple con los estándares de validación por expertos según metodologías de investigación educativa (Lawshe, 1975; Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).
Se recomienda su aplicación con un mínimo de 3 expertos para garantizar la confiabilidad de la valoración.

Anexo F. Cartas de Consentimiento Informado

F.1 Carta de solicitud y consentimiento institucional (dirigida a la Dirección del plantel):

Dirigida a la Sra. Cecibel Andrión de Montalván, Directora del Colegio Adventista El Veinte (Colón, 17 de marzo de 2026). Solicita autorización para: ingresar al aula de sexto grado; aplicar pretest y postest a los 31 estudiantes de sexto grado; desarrollar 8 sesiones de dramatización de 40 minutos, distribuidas en 4 semanas; que la docente del grado participe como observadora; y realizar entrevistas individuales voluntarias fuera del horario lectivo. La investigadora se compromete a no interrumpir el calendario escolar, respetar el reglamento institucional y proteger la identidad de los estudiantes. Estado: Autorizado y firmado por la Directora (cédula 8-506-859), con sello institucional, el 17 de marzo de 2026.

SECCIÓN DE AUTORIZACIÓN INSTITUCIONAL

Yo, **Cecibel Andrión de Montalván**, cédula N.° 8-506-859, en mi condición de Directora del Colegio Adventista El Veinte, declaro haber leído y comprendido la información contenida en este documento y, en representación de la institución, de manera **libre y voluntaria,** autorizo / no autorizo (encierre en un círculo) el desarrollo de la investigación antes descrita en las instalaciones de este plantel educativo, durante el período acordado.

Asimismo, autorizo / no autorizo (encierre en un círculo) que el nombre de la institución sea mencionado en el informe final de la tesis con fines académicos.

Cecibel Andrión de M.
Firma y sello de la Directora del plantel

Fecha: 17 de marzo de 2026
Teléfono institucional: 434-0956
Correo electrónico institucional: exrcaev2020@gmail.com
Sello del plantel:



Con gratitud y respeto,

Vivian G. Núñez R.
Investigadora – Maestría en Didáctica
Universidad de Panamá
Correo: viviangissell17@gmail.com
Teléfono: 6450 - 9424

F.2 Carta de consentimiento informado dirigida a la docente del grupo:

Dirigida a la Maestra Ana C. Rodríguez de Walker, docente de sexto grado del Colegio Adventista El Veinte. Solicita su colaboración para permitir el acceso al aula, apoyar en la aplicación del pretest/postest, facilitar el espacio para las 8 sesiones de dramatización y participar como observadora completando la Guía de Observación Estructurada. Estado: Firmado por la docente (cédula 3-82-1480) el 16 de marzo de 2026; autorizó que su nombre fuera incluido en los agradecimientos de la tesis.

SECCIÓN DE CONSENTIMIENTO

Yo, Ana C. Rodríguez de Walker, cédula N.° 3-82-1480, docente de sexto grado del Colegio Adventista El Veinte, declaro haber leído y comprendido la información contenida en este documento y, de manera **libre y voluntaria,** doy mi consentimiento para participar en la investigación antes descrita y para que la misma se desarrolle con los estudiantes de mi aula.

Asimismo (autorizo) no autorizo (encierre en un círculo) que mi nombre sea incluido en los agradecimientos de la tesis.

Firma de la docente

Fecha: 16 de marzo 2026

Teléfono de contacto: 3-82-1480 6032.0114 (Tel.)

Agradezco profundamente su disposición y apoyo en este proceso investigativo.

Vivian G. Núñez R.

Investigadora – Maestría en Didáctica

Universidad de Panamá

F.3 Carta de consentimiento informado dirigida a padres, madres y/o tutores legales:

Explica a las familias el propósito del estudio, las actividades en que participarán sus hijos/as (pretest, 8 sesiones de dramatización, postest, diario de reflexión y posible entrevista voluntaria), la ausencia de riesgos físicos o psicológicos, la confidencialidad de los datos (uso de códigos de identificación en lugar de nombres) y el carácter voluntario de la participación. Estado: firmada de forma individual por los padres, madres o tutores de los 23 estudiantes que conformaron la muestra de la investigación. Por compromiso de confidencialidad asumido en la propia carta, los nombres de los estudiantes y de sus acudientes no se transcriben en esta versión digital de la tesis; el listado de firmas original se resguarda en el expediente físico de la investigación.

Consentimiento Informado para la Participación de Menores en Proyecto de Tesis: Dramatización como Estrategia Didáctica en Estudios Sociales

	Nombre del estudiante	Nombre del acudiente (parentesco)
1.	Isaac Castro	Paulina González (mamá)
2.	Ana Isabella Martínez	Laurie Herrera (madre)
3.	Karis Montiel	Yobet Montiel (hermano)
4.	Hirianis Cabarca	[illegible] (Padre)
5.	Iris Turner	Debora C. [illegible]
6.	Edvardo Andrión	Eduardo Andrión
7.	Jennifer Francisco	Maribel Fernandez
8.	Emmanuel Zapata	Karen Sánchez (mamá)
9.	Efraín Ruiz David	Efraín Ruiz (PAPÁ)
10.	Allison Martinez.	Alexis Martínez (Papá)
11.	Ilhana Espinosa	Cruz M. Arenilla (mamá)
12.	Luis E. Smith S.	Lida Mabel de Smith (mamá).
13.	Lia Atherton	Mabel Atherton (tía)
14.	Allisson Soto	A. de Soto. (mamá)
15.	Alisa Rodrigues	Nirvia E. Caballero
16.	Annabeth Soto	Anette Cedeño (madre).
17.	KRISTINA Cen	[illegible]
18.	Aaron Rodríguez	Amaida Reis (madre)
19.	Alexander Gutierrez	Angela Jordán (mamá)
20.	Evan Lederman	Larry Lederman (Padre)
21.	Jeremie Mora	[illegible] (Madre).
22.	Javier Segura	Dayana Medrano (Madre).
23.	Mariuby Melgar	Alisson Hernandez

Anexo G. Evidencia Fotográfica de las Sesiones de Dramatización

Las siguientes fotografías documentan el desarrollo de las sesiones de dramatización en el aula de sexto grado. Los rostros de los estudiantes fueron difuminados digitalmente (edición de imagen) con el fin de proteger su identidad, conforme al compromiso de confidencialidad asumido con las familias en las cartas de consentimiento informado (Anexo F).

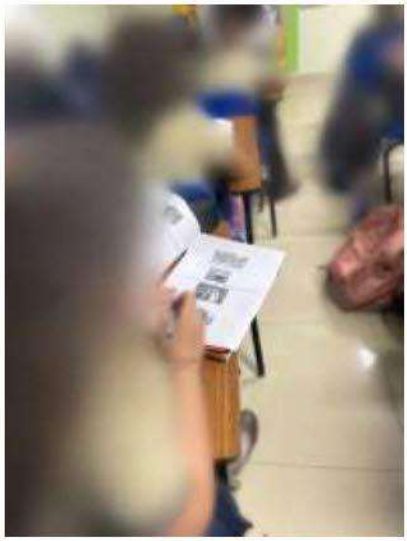


Figuras G1 y G2. Organización y preparación de los estudiantes para la estrategia de dramatización. Aula de sexto grado, Colegio Adventista El Veinte. Rostros de los estudiantes anonimizados mediante difuminado digital. Fuente: Elaboración propia (2026)



Figuras G3, G4 y G5. Representación de hechos históricos mediante la estrategia de dramatización. Aula de sexto grado, Colegio Adventista El Veinte. Rostros de los estudiantes anonimizados mediante difuminado digital. Fuente: Elaboración propia (2026)





Figuras G6 y G7. Aplicación del postest para evaluar la memorización de fechas históricas después de la intervención didáctica. Aula de sexto grado, Colegio Adventista El Veinte. Rostros de los estudiantes anonimizados mediante difuminado digital.
Fuente: Elaboración propia (2026)

Anexo H. Guía de Organización y Aplicación de las Dramatizaciones

A continuación, se presenta un ejemplo de cómo se organizó una de las dramatizaciones.

El Incidente de la Tajada de Sandía

- Se escogió a dos alumnos para reproducir «El Incidente de la Tajada de Sandía». La pareja permitió acelerar los ensayos, distribuir mejor la participación y fijar los datos históricos clave con claridad. La dinámica combinó actuación y relato mediante la siguiente distribución de roles:

  - Estudiante 1: Personificó al vendedor panameño y se encargó de la narración del contexto inicial.

  - Estudiante 2: Interpretó al viajero estadounidense e hizo de narrador para contar con humor los momentos más importantes de la escena.

Secuencia de la presentación

Introducción histórica. El estudiante que hizo de vendedor introdujo la actividad ubicando los hechos en la estación del Ferrocarril de Panamá el 15 de abril de 1856. Después, el compañero que hacía de viajero contó las tensiones previas que detonaron el choque entre las dos partes.

Representación de la lucha: Se representó el punto central del relato. Un norteamericano se acercó a un puesto de frutas, tomó una rebanada de sandía y se negó a pagar los diez centavos que le pidió el comerciante, comenzando una discusión.

Clausura y consecuencias: Después del altercado, ambos estudiantes abandonaron sus papeles para exponer las consecuencias del hecho y resumir el impacto que tuvo este hecho histórico.

Utilería y recursos

Se resolvió la ambientación con insumos prácticos: una mesa y una sandía partida en rebanadas para simular el puesto de frutas, se utilizó una sandía y monedas reales.

El ensayo previo permitió una fluida transición entre los diálogos y las intervenciones de la narración. Al finalizar, la pareja recordó al grupo la fecha del 15 de abril de 1856, reforzando así el valor didáctico de la actividad.

DRAMATIZACION

El Incidente de la Tajada de Sandía

Fecha histórica:	15 de abril de 1856
Lugar:	Estación del Ferrocarril — Ciudad de Panamá
Participantes:	Estudiante 1 (Vendedor panameño / Narrador compartido) Estudiante 2 (Viajero estadounidense / Narrador compartido)

Materiales y vestuario

- Estudiante 1 (Vendedor): Ropa sencilla panameña.
- Estudiante 2 (Estadounidense): Ropa más formal de viajero del siglo XIX, sombrero de viaje.
- Escenografía: Mesa pequeña de puesto de frutas, monedas.
- Nota: Al ser solo 2 estudiantes, cada uno también narrar partes del contexto histórico.

Guión

(El Vendedor está en su puesto. El Estadounidense se acerca caminando.)

VENDEDOR: (Al público, en rol de narrador) Era el 15 de abril de 1856. La estación del ferrocarril de Panamá estaba llena de viajeros estadounidenses que cruzaban el istmo rumbo a California. Muchos de ellos no respetaban a los panameños ni sus costumbres. Ese día, un pequeño incidente cambió la historia.

ESTADOUNIDENSE: (Al público, en rol de narrador) Un hombre llamado Jack Oliver, ciudadano de los Estados Unidos, se acercó al puesto de frutas de un vendedor panameño. Tomó una tajada de sandía sin pagar y cuando el vendedor le pidió los 10 centavos del precio, Oliver se negó. *(Ahora actúan la escena.)*

VENDEDOR: Señor, la sandía cuesta diez centavos. Por favor, páguela.

ESTADOUNIDENSE: No voy a pagar por esto. ¡Soy americano! Ustedes los panameños deberían estar agradecidos de que estemos aquí.

VENDEDOR: ¡Eso no es justo! ¡Esta es mi tierra y mi trabajo! ¡Pague lo que debe! ¡No importa de dónde sea usted, aquí se respeta!

(El conflicto escala. Ambos estudiantes se separan y vuelven a rol de narradores.)

ESTADOUNIDENSE: (Narrando) El conflicto escaló rápidamente. Oliver sacó una pistola. Intervino la policía panameña. En el enfrentamiento murieron 16 estadounidenses y 2 panameños, y hubo decenas de heridos.

VENDEDOR: (Narrando) Este incidente, conocido como "El Incidente de la Tajada de Sandía" del 15 de abril de 1856, tuvo grandes consecuencias. Estados Unidos exigió compensación a Colombia, que administraba a Panamá, y usó este evento para justificar una mayor intervención en el istmo. Fue un símbolo de la resistencia panameña frente a la arrogancia extranjera.

(Los dos estudiantes saludan al público.)

Dato clave para memorizar: 15 DE ABRIL DE 1856 — Incidente de la Tajada de Sandía.