

Educational Research and Innovation

¿El arte por el arte?

LA INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Ellen Winner, Thalia R. Goldstein
y Stéphan Vincent-Lancrin



La calidad de la traducción y su correspondencia con la lengua original de la obra son responsabilidad del Instituto Politécnico Nacional. En caso de discrepancias entre esta traducción al español y la versión original en inglés, sólo la versión original se considerará válida.

FOTOGRAFÍA DE PORTADA: Mural de Meg Saligman, *Philadelphia Muses*, 2000, Filadelfia, PA.
EDICIÓN Y COORDINACIÓN EDITORIAL: Xicoténcatl Martínez Ruiz
CUIDADO DE LA EDICIÓN: Kena Bastien van der Meer
TRADUCCIÓN: María Elena Castrejón Toledo
DISEÑO Y FORMACIÓN: Quinta del Agua Ediciones, SA de CV

Publicado originalmente en 2013 por la OCDE en inglés y francés bajo los títulos:
Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education
L'art pour l'art? L'impact de l'éducation artistique

© 2013, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), París.
Todos los derechos reservados.
© 2014, Instituto Politécnico Nacional, para la presente edición en español.
Publicado por acuerdo con la OCDE , París.

D.R. de la primera edición en español © 2014, Instituto Politécnico Nacional
Av. Luis Enrique Erro s/n
Unidad Profesional "Adolfo López Mateos", Zacatenco,
Deleg. Gustavo A. Madero, C. P. 07738, México, D. F.

Libro formato pdf elaborado por:
Coordinación Editorial de la Secretaría Académica
Secretaría Académica, 1er. Piso,
Unidad Profesional "Adolfo López Mateos"
Zacatenco, Del. Gustavo A. Madero, C.P. 07738

ISBN: 978-607-414-467-3

- Impreso en México

CAPÍTULO 5

Resultados cognitivos de la educación teatral

En este capítulo se revisan las investigaciones sobre los efectos de la educación teatral en los resultados cognitivos: desempeño académico general y habilidades verbales. Hay evidencia causal clara de que el aprendizaje teatral en la escuela mejora un amplio rango de habilidades verbales, incluidas la comprensión de lectura y la comprensión de cuentos.

La enseñanza teatral implica memorizar y representar diálogos. Muchos estudiosos han investigado si la actuación escénica o la representación informal de relatos e historias en el aula mejora las habilidades verbales y académicas de otro tipo; y si con la actuación de esos textos los alumnos profundizan su entendimiento de los mismos. La investigación sobre la influencia de la educación teatral en las habilidades académicas se ha enfocado en las habilidades verbales. Si bien el desarrollo de las habilidades verbales podría ayudar a mejorar en otras materias –como las matemáticas o la ciencia– por el simple hecho de que leer, comprender y escribir mejor ayudan en cualquier materia, no hay una razón teórica obvia que nos permita pensar que la educación teatral mejorará las habilidades aritméticas, geométricas o de cualquier índole científica. Parece ser que los tipos de hábitos de la mente que se aprenden por medio de la enseñanza teatral son: la habilidad para comprender nuestra mente y la de los demás, la habilidad para modular nuestras emociones y una tendencia hacia la empatía; pero estos no son resultados cognitivos. Haremos referencia a ellos más adelante en el capítulo sobre resultados sociales.

En este capítulo se analizan los estudios enfocados en determinar la influencia de la educación teatral en el desempeño académico general y en los resultados verbales, como la lectura, el vocabulario y el entendimiento de textos.

La educación teatral y el desempeño académico general

Es factible que la educación teatral incremente el desempeño académico general mediante dos mecanismos principales: el desarrollo de actitudes y hábitos mentales, que luego se extienden a todas las materias académicas, y una mejora en la lectura y la comprensión, que puede ser aplicada a otras disciplinas y en los exámenes.

Análisis del REAP sobre la educación teatral y el desempeño académico general

Vaughn y Winner (2000) compararon las calificaciones de la SAT de los alumnos que tomaron y no tomaron clases de teatro en el bachillerato, como parte del “Proyecto de revisión de la educación y las artes” (REAP). Al igual que con otras ramas del arte, los alumnos que tomaron clases de teatro obtuvieron mejores calificaciones en la SAT verbal y matemática, comparados con quienes no tomaron clases de arte (pero similares a las de los alumnos que tomaron clases de otras ramas artísticas). La diferencia en la SAT verbal entre los alumnos de teatro y los que no tomaron arte es mayor que en cualquier otra rama artística (más de 64 y 53 puntos para actuación y apreciación dramática, respectivamente) y aproximadamente igual para las calificaciones de la SAT en matemáticas. Los alumnos que toman clases de actuación tienen mejores calificaciones verbales y matemáticas que los que estudian apreciación dramática. Las pruebas t que comparan a lo largo de 10 años las medias de las calificaciones verbales de la SAT de los alumnos que tomaron clases de teatro *versus* los que no tomaron clases de arte resultaron ser muy significativas. No se pueden establecer conclusiones causales sobre los efectos de las clases de teatro en las calificaciones de la SAT ya que estos análisis se basan en datos de correlación.

Estudios cuasi experimentales sobre la educación teatral y el logro académico general realizados después del REAP

Encontramos tres estudios cuasi experimentales realizados después del REAP que analizan el efecto del teatro en las habilidades académicas generales (cuadro 5.1). Los resultados de dos estudios eran mixtos y no fueron concluyentes; un estudio mostró un efecto positivo.

Fleming, Merrell y Tymms (2004) realizaron un estudio cuasi experimental con niños de escuelas primarias que tomaban clases de teatro integrado a la escritura. Los niños fueron evaluados en una gama de resultados académicos uno y dos años después de su participación y comparados con niños de escuelas de control seleccionadas (Fleming, Merrell y Tymms, 2004). Los alumnos del grupo de arte dramático mejoraron en las habilidades matemáticas, pero no en las verbales ni tampoco en una prueba de habilidad no verbal que evaluaba los patrones de reconocimiento. Los autores no proporcionaron explicación o teoría alguna de por qué el teatro podría estar relacionado con la mejora de las habilidades matemáticas, y resulta difícil plantear una hipótesis plausible para tal descubrimiento, especialmente porque no mejoraron las habilidades verbales y, por ende, no puede ser el mediador de la mejoría. Por tanto, consideramos que estos descubrimientos deben replicarse.

Rousseau, Benoit, Gauthier, Lacroix, Alain, Rojas, Moran y Bourassa (2007) estudiaron a alumnos inmigrantes y refugiados de un bachillerato en Montreal que estaban inscritos en clases de teatro en las que aprendieron a representar sus historias personales. Estos alumnos fueron comparados con un grupo de control que no recibió clases de teatro. No se hallaron mejoras globales en los resultados académicos; los hombres del grupo experimental, pero no las mujeres, mejoraron en francés y matemáticas. Dichos resultados parecen ser inconsistentes y difíciles de utilizar para sustentar la hipótesis de que la enseñanza teatral mejora las habilidades académicas. Sin embargo, apuntan hacia la importancia de las dimensiones sociales y de género en el efecto de la educación artística, suponiendo que el motivo para este efecto sea primordialmente de motivación.

Cuadro 5. 1. Tres estudios cuasi experimentales que analizan la educación teatral y las habilidades académicas generales

Estudio	Resultado positivo	Resultado negativo/inconsistente
Fleming, Merrell y Tymms, (2004)		X
Rousseau y cols. (2007)		X
Cokadar e Yilmaz (2010)	X	

Un tercer estudio, realizado en Turquía, comparó los resultados de la comprensión científica de alumnos de 12-13 años de edad, a quienes se les brindó instrucción “teatral creativa” en sus clases de ciencias, con los resultados de un grupo cuya enseñanza en ciencias fue tradicional (Cokadar e Yilmaz, 2010). Las clases, pero no los alumnos, se asignaron aleatoriamente a la enseñanza con teatro integrado y a la enseñanza tradicional, y ambos grupos tomaron clase con el mismo maestro de ciencias. Los alumnos recibieron un total de ocho horas de clase de ciencia en el transcurso de tres semanas (tres clases de 45 minutos por semana). En ambos grupo se impartieron los mismos temas: ecosistemas y ciclos de la materia. En el grupo creativo de teatro se pidió que los alumnos representaran los conceptos científicos por medio de movimientos. En el grupo de control, las lecciones se llevaron a cabo mediante conferencias y discusiones participativas. El grupo creativo de teatro superó al tradicional en el entendimiento de conceptos científicos. Los grupos no difirieron en términos de su actitud hacia la ciencia. Los investigadores sugieren que el beneficio de la instrucción creativa basada en arte dramático se explica porque es menos pasiva que el aprendizaje tradicional, y también porque puede ser más entretenida. Incluimos este estudio en la presente sección de nuestro informe porque el tipo de entendimiento científico evaluado en él implica la comprensión de material presentado oralmente.

Concluimos que todavía no hay pruebas claras que sustenten la afirmación de que la enseñanza teatral mejora las habilidades académicas generales. Hay una asociación entre clases de teatro y mejores calificaciones académicas, pero no necesariamente se debe a la educación teatral: es plausible que los alumnos cuyo desempeño académico es más alto tienen mayor predisposición a estudiar teatro que los alumnos cuyo desempeño académico es bajo.

La educación teatral y las habilidades verbales

Las mejores investigaciones en torno a la transferencia del arte al ámbito académico se enfocan en los efectos del “teatro en el aula” en las habilidades verbales. Por teatro en el aula nos referimos al uso de técnicas de actuación en el currículo de las clases regulares y no a la producción de obras de teatro.

Kardash y Wright (1986) meta-analizaron 16 estudios sobre teatro en el aula y encontraron una relación positiva entre el teatro y la lectura, el desarrollo del lenguaje oral, la autoestima, el razonamiento moral y varias habilidades teatrales (con un tamaño del efecto promedio de $r = .32$, equivalente a $d = .67$).

Conrad (1992) realizó un segundo meta-análisis sobre el efecto del teatro en el aula en el desempeño verbal, el autoconcepto y la creatividad. Este análisis combinó 20 estudios, seis de los

cuales fueron incluidos en el análisis de Kardash y Wright. Nuevamente, se encontró un efecto positivo, con un tamaño del efecto promedio de $r = .23$ (equivalente a $d = .48$).

Ninguno de los dos meta-análisis previos desglosa los componentes específicos del teatro en el aula que pueden influir en el desempeño académico. De igual manera, ninguno de los estudios separó los diferentes tipos de resultados que fueron afectados y, por ende, no se pudo determinar cuál fue el área o las áreas del desempeño académico que se relacionaron más fuertemente con el teatro en el aula.

Meta-análisis del REAP de los estudios cuasi experimentales y experimentales sobre los efectos de la educación teatral en las habilidades verbales

Podlozny (2000) meta-analizó 80 investigaciones cuasi experimentales y experimentales (combinadas) para evaluar los efectos del teatro en el aula en el desempeño verbal (enumerados en el cuadro 5.2). No se encontró ninguna diferencia en los resultados de ambas clases de investigación. Dichos estudios evaluaron y compararon el efecto del teatro en el aula en siete resultados verbales distintos: comprensión de cuentos (mediciones verbales), comprensión de cuentos (mediciones escritas), desempeño en la lectura, preparación lectora, desarrollo del lenguaje oral, vocabulario y escritura. Podlozny clasificó los estudios en dos rubros: las pruebas que evaluaban materiales que los alumnos habían representado en sus sesiones de teatro (directo); las pruebas que se aplicaron con material totalmente nuevo (transferencia).

Cuadro 5.2. La educación teatral y la comprensión de relatos: medidas verbales

Estudio	Relación positiva	Relaciones mixta, nula o negativa
Aoki (1977)	X	
Dansky (1975/1980)	X	
Galda (1983)		X
Marbach e Yawkey (1980)		X
Milner (1982)	X	
Page (1983)		X
Parks y Rose (1997)	X	
Pellegrini (1984a)	X	
Pellegrini y Galda (1982)	X	
Rappoport (1989)	X	
Saltz, Dixon y Johnson (1977)		X
Weidner (1993)		X
Williamson y Silvern (1990)	X	
Williamson y Silvern (1992)	X	
Wright y Young (1986)		X
Yawkey (1980a)	X	
Yawkey e Yawkey (1979)		X

Nota: los resultados completos se muestran en el cuadro 5.A1.1.
Fuente: Podlozny (2000).

Se hizo esta distinción para determinar si el hecho de representar un relato ayudaba simplemente a los jóvenes a mejorar su lectura, su comprensión y a recordar un relato en particular que habían representado; o bien, si la experiencia de representar un cuento era la que ayudaba a mejorar, de manera general, las habilidades verbales de los niños.

En 17 estudios de resultados de memoria verbal, el grupo de teatro escuchó y representó los relatos y el grupo de control las escuchó, pero no las representó. Enseguida, se evaluaron, oralmente, la comprensión y la memoria de los alumnos.

En 14 estudios de resultados de memoria escrita (cuadro 5.3) el grupo de teatro leyó y luego representó los cuentos; mientras que en el grupo de control se leyó, discutió y repitió el vocabulario contenido en ellos. Los niños realizaron pruebas escritas de comprensión y memoria. Solo se hizo referencia a los cuentos que se habían enseñado.

En 20 estudios de resultados de desempeño en la lectura (cuadro 5.4), el grupo de teatro típicamente leyó un relato o una obra y la representó; mientras que el grupo de control únicamente continuó con sus clases regulares de lectura. Enseguida, a los dos grupos se les aplicó una prueba estandarizada de comprensión de lectura. Por tanto, en esta serie de estudios los niños siempre fueron evaluados con material nuevo. En consecuencia, cualquier efecto demuestra una transferencia de las habilidades de comprensión lectora hacia un material nuevo.

En 18 estudios de resultados de preparación lectora (cuadro 5.5) el grupo de teatro escuchó un relato y lo representó; en tanto que los integrantes del grupo de control escucharon el mismo relato y lo comentaron, pero sin representarla; recrearon temas de viajes de estudio de campo u otras experiencias (y, por ende, no escucharon la historia); o se dedicaron a actividades de cortar, pegar y clasificar (aquí, no escucharon la historia ni realizaron ninguna representación). En esta serie de estudios los niños también fueron evaluados solo con material nuevo.

Cuadro 5.3. La educación teatral y la comprensión de relatos: medidas escritas

Estudio	Relación positiva	Relaciones mixta, nula o negativa
Byerly (1994)		X
Dupont (1992)	X	
Goodman (1991)		X
Gray (1987)	X	
Henderson y Shanker (1978)	X	
Page (1983)		X
Pellegrini (1984a)	X	
Pellegrini y Galda (1982)	X	
Ranger (1995)	X	
Rosen y Koziol (1990)		X
Silvern, Williamson, y Waters (1983)		X
Smith (1993)		X
Steinly (1989)	X	
Williamson y Silvern (1992)		X

Nota: los resultados completos se muestran en el cuadro 5.A1.2.
Fuente: Podlozny (2000).

Cuadro 5.4. La educación teatral y el logro lector

Estudio	Relación positiva	Relaciones mixta, nula o negativa
Allen (1968)	X	
Aoki (1977)		X
Bennett (1982)		X
Blacharski (1985)	X	
Burke (1980)		X
Carlton (1963)	X	
Carlton y Moore (1966)	X	
Dupont (1992)		X
Gourgey, Bosseau, y Delgado (1985)	X	
Jackson (1991)		X
Karafelis (1986)		X
Millin (1996)	X	
Myerson (1981a)		X
Myerson (1981b)		X
Pappas (1979)		X
Parks y Rose (1997)	X	
Pate (1977)	X	
Rappoport (1989)		X
Smith (1993)		X
Vogel (1975)		X

Nota: los resultados completos se muestran en el cuadro 5.A1.3.
Fuente: Podlozny (2000).

En 20 estudios de resultados de desarrollo del lenguaje oral (cuadro 5.6) los alumnos del grupo de teatro realizaron, generalmente, actividades creativas de teatro (contar cuentos, representar personajes, manejar marionetas) y debatieron, en tanto que el grupo de control observó diapositivas y realizó actividades artísticas no teatrales. Posteriormente, se evaluó el lenguaje oral de todos los niños, algunas veces mientras hablaban sobre el material nuevo, otras, mientras comentaban los relatos que habían representado.

En 10 estudios de vocabulario (cuadro 5.7) los niños del grupo de teatro realizaron actividades teatrales creativas, entre ellas, representación de personajes, pantomima, movimiento e improvisación de diálogos; el grupo de control no recibió ningún trato especial. Más adelante, a todos los niños se les aplicó una prueba de vocabulario, algunas veces con palabras contenidas en los relatos que les habían enseñado y, otras, con palabras nuevas.

En ocho estudios realizados con resultados de habilidades de escritura (cuadro 5.8) se seleccionaron ejemplos para evaluar habilidades, como conciencia del público, estructura del relato (inicio, cuerpo y final), organización y elaboración. Típicamente, los niños del grupo de teatro participaron, primero, en una discusión sobre la escritura y, luego, llevaron a cabo actividades de improvisación, pantomima y movimiento, desarrollaron ideas para crear cuentos, improvisaron escenas de relatos y bosquejaron historias. El grupo de control también participó en una discusión sobre la escritura, pero después simplemente continuaron con su programa regular

Cuadro 5.5. La educación teatral y la preparación para la lectura

Estudio	Relación positiva	Relaciones mixta, nula o negativa
Adamson (1981)	X	
Blank (1953)	X	
Brown (1990)	X	
Christie (1983)		X
Christie y Enz (1992)		X
Dever (1993)		X
Hensel (1973)	X	
Lawrence (1985)		X
Levy, Schaefer y Phelps (1986)		X
Milner (1982)		X
Saltz y Johnson (1977)	X	
Saltz, Dixon y Johnson (1974)		X
Smith y Syddall (1978)		X
Smith Dalgleish y Herzmark (1981)		X
Strickland (1973)	X	
Tucker (1971)		X
Wright y Young (1986)		X
Yawkey (1980b)	X	

Nota: los resultados completos se muestran en el cuadro 5.A1.4.
Fuente: Podlozny (2000).

de lenguaje artístico antes de bosquejar sus relatos. Los relatos se analizaron con base en una escala de escritura narrativa. En algunos de los estudios los niños escribieron relatos relacionados con los temas que habían representado; en otros, escribieron relatos sobre material nuevo.

La clase de arte dramático tiene un efecto causal muy positivo en seis de los siete resultados verbales analizados (gráfica 5.1). El mayor tamaño del efecto fue para la comprensión de relatos, medido con pruebas escritas, donde se encontró un promedio ponderado del tamaño del efecto de $r = .47$ (equivalente a una d entre 1.0 y 1.1), y la prueba t de la media Zr fue significativamente elevada, lo cual señala que este hallazgo se puede generalizar para estudios nuevos sobre este tema. Por tanto, cuando los niños representan relatos en lugar de leerlos nada más, su entendimiento de la historia es más profundo.

Los estudios que evaluaron el efecto del teatro en el lenguaje oral también arrojaron un fuerte promedio ponderado del tamaño del efecto ($r = .15$, equivalente a d entre .3 y .4), seguido de la comprensión de historias (medida oralmente), la preparación para la lectura, la escritura y el desempeño lector ($r = .27, .24, .29, .19$, respectivamente; equivalentes a d de .56, .5, .6, .4, también respectivamente). Todos estos efectos fueron robustos: las pruebas t de las medias Zr indican que los resultados se pueden generalizar para estudios futuros, y ninguno de los intervalos de confianza llegaron a cero. También mejoró el vocabulario (promedio ponderado $r = .14$, equivalente a una d entre .2 y .3), pero, a diferencia de los otros seis tamaños del efecto, este no es estadísticamente significativo: la prueba t de la media Zr no fue significativa, y 95% del intervalo de confianza para el tamaño del efecto promedio llegó a cero.

Cuadro 5.6. La educación teatral y el lenguaje oral

Estudio	Relación positiva	Relaciones mixta, nula o negativa
Cullinan, Jaggar, Strickland (1974)		X
Dansky (1975/1980)		X
de la Cruz (1996)	X	
Dunn (1977)		X
Faires (1976)		X
Haley (1978)	X	
Levy, Wolfgang y Koorland (1992)		X
Lovinger (1974)	X	
Lunz (1974)	X	
McDonald (1993)		X
Millin (1996)		X
Niedermeyer y Oliver (1972)		X
Norton (1973)	X	
Parks y Rose (1997)		X
Snyder-Greco (1983)	X	
Stewig y McKee (1980)	X	
Stewig y Young (1978)	X	
Vitz (1984)	X	
Yawkey e Yawkey (1979)		X
Youngers (1977)		X

Nota: los resultados completos se muestran en el cuadro 5.A1.5.
Fuente: Podlozny (2000).

Cuadro 5.7. La educación teatral y el vocabulario

Estudio	Relación positiva	Relaciones mixta, nula o negativa
Allen (1968)		X
Bennett (1982)		X
Gourgey, Bosseau, y Delgado (1985)	X	
Page (1983)		X
Page (1983)		X
Pappas (1979)		X
Pate (1977)	X	
Smith (1993)		X
Smith, Dalglish y Herzmark (1981)		X
Tucker (1971)	X	

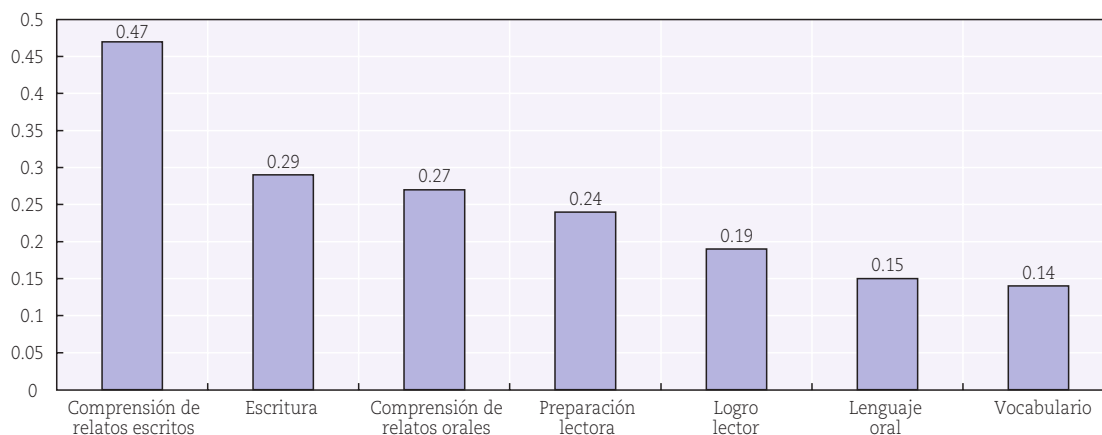
Nota: los resultados completos se muestran en el cuadro 5.A1.6.
Fuente: Podlozny (2000).

Cuadro 5.8. La educación teatral y el desempeño en la escritura

Estudio	Relación positiva	Relaciones mixta, nula o negativa
Carson (1991)	X	
Dunnagan (1990)		X
Knudson (1970)		X
Moore y Caldwell (1990)	X	
Moore y Caldwell (1993)	X	
Roubicek (1983)	X	
Wagner (1986)	X	
Wagner (1986)	X	

Nota: los resultados completos se muestran en el cuadro 5.A1.7.
Fuente: Podlozny (2000).

Gráfica 5.1. Refuerzo de las habilidades verbales por medio de la educación teatral: un vínculo claro



StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932833048>

Nota: todos los resultados son estadísticamente significativos, excepto para el vocabulario.
Fuente: Podlozny (2000).

Si bien los siete análisis de Podlozny (2000) demostraron tamaños del efecto más altos para el material estudiado directamente, los análisis también muestran que el arte dramático ayuda en la comprensión de *nuevos* textos no representados. Este es el hallazgo más sorprendente derivado de los meta-análisis. Como se mencionó en la introducción, se suele pensar que la transferencia de las habilidades de un dominio a otro no es automática: requiere aprendizaje (Salomon y Perkins, 1989). Sin embargo, en el campo del teatro en el aula parece que la transferencia está integrada naturalmente como parte del diseño del currículo, a pesar de que los maestros no la etiqueten como tal. Si los maestros de teatro en el aula se esforzaran más por enseñar explícitamente para la transferencia, es posible que estos efectos fueran mayores.

Dada la fuerza del meta-análisis REAP sobre el teatro en el aula y los resultados verbales, concluimos que hay una clara evidencia causal de que el teatro en el aula mejora las habilidades

verbales, a pesar del fracaso de dos de los tres estudios realizados después del REAP incluidos anteriormente en la sección sobre el teatro y el desempeño académico general. En un estudio adicional realizado después del REAP en diversos países de Europa, se encontró una influencia positiva del teatro y la educación teatral en las habilidades verbales, medidas con los informes de los alumnos y de sus profesores. Dicho estudio coincide con los hallazgos del REAP (DICE, 2010) (véase el recuadro 9.3)

Referencias

- Adamson O'Toole, D. (1981). *Dramatization of Children's Literature and Visual Perceptual Kinesthetic Intervention for Disadvantaged Beginning Readers*. Tesis de doctorado, Northwestern State University of Louisiana.
- Allen Godwin, E. (1968). *An Investigation of Change in Reading Achievement, Self-concept, and Creativity of Disadvantaged Elementary School Children Experiencing Three Methods of Training*. Tesis de doctorado, University of Southern Mississippi.
- Aoki, E. M. (1977). The effects of active student-initiated responses on literal and nonliteral reading comprehension and attitudes toward reading of third-grade students. University of Washington, ERIC, ED 172176.
- Bennett, O. G. (1982). *An Investigation into the Effects of a creative Dramatics in Developing Voice, Vocabulary, and Personality in the Primary Grades*. Tesis de doctorado, Georgia State University.
- Blacharski, C. S., (1985). Improving reading comprehension of basic students by orally reading high level material. MS Practicum, Nova University, ERIC, ED 311423.
- Blank, W. E. (1953). *The Effectiveness of Creative Dramatics in Developing Voice, Vocabulary, and Personality in the Primary Grades*. Tesis de doctorado, University of Denver, Colorado.
- Brown, V. L. (1990). *Integrating Drama and Sign Language: A Multisensory Approach to Language Acquisition and its Effects on Disadvantaged Preschool Children*. Tesis de doctorado, New York University.
- Burke, J. J. (1980). *The Effect of Creative Dramatics on the Attitudes and Reading Abilities of Seventh Grade Students*. Tesis de doctorado, Michigan State University.
- Byerly, S. L. (1994). Generating greater learning gains through dramatization in the classroom, ERIC, ED 372426.
- Carlton, L. (1963). *A Report on Self-directive Dramatization in the Regular Elementary Classroom and Relationships Discovered with Progress in Reading Achievement and Self-concept Changes*. Tesis de doctorado, University of Houston, Texas.
- Carlton, L., y Moore, R. H. (1965). A study of the effects of self-directive dramatization on the progress in reading achievement and self-concept of culturally disadvantaged elementary school children, Illinois State University, ERIC, ED 003692.
- Carson, S. A. (1991). *The Effect of Thematic Fantasy Play Upon Development of the Concept of Beginning, Middle, and End as First-Graders Write in Response to Literature*. Tesis de doctorado, The University of Oklahoma.
- Christie James, F. (1983). The effects of play tutoring on young children's cognitive performance. *Journal of Education Research*, 76(6), 326-330.
- Christie James, F., y Enz, B. J. (1992). The effects of literacy play interventions on preschoolers: Play patterns and literacy development. *Early Education and Development*, 3(3), 205-20.
- Cokadar, H., y Yilmaz, G. C. (2010). Teaching ecosystems and matter cycles with creative drama activities. *Journal of Science Education and Technology*, 19(1), 80-89.
- Conard, F. (1992). *The arts in education and a meta-analysis*. Tesis de doctorado, Purdue University.
- Cullinan, B. E., Jaggar, A. M., y Strickland, D. (1974). Language expansion for black children in the primary grades: A research report. *Young Children*, 29(2), 98-112.
- Dansky, J. L. (1980). Cognitive consequences of sociodramatic play and exploration training for economically disadvantaged preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 21(1), 47-58.

- Deasy, R. J. (ed.) (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Arts Education Partnership, Washington, DC.
- De la Cruz, R. E. (1993). *The Effects of Creative Drama on the Social and Oral Language Skills of Children with Learning Disabilities*. Tesis de doctorado, University of North Colorado.
- Dever, M. T. (1993). *Sociodramatic Play as a Context for Print Literacy Learning of Divergent Readers and Writers*. Tesis de doctorado, University of North Colorado.
- DICE Consortium (2010). *The DICE has been Cast. Research Findings and Recommendations on Educational Theatre and Drama*. Editado por A. Cziboly. Disponible en: www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf.
- Dunn, J. A. (1977). *The Effect of Creative Dramatics on the Oral Language Abilities and Self-esteem of Blacks, Chicanos, and Anglos in the Second and Fifth Grades*. Tesis de doctorado, University of Colorado at Boulder.
- Dunnagan, K. L. (1990). *Seventh-grade Students' Audience Awareness in Writing Produced Within and Without the Dramatic Mode*. Tesis de doctorado, The Ohio State University.
- DuPont, S. (1992). The effectiveness of creative drama as an instructional strategy to enhance the reading comprehension skills of fifth-grade remedial readers. *Reading Research and Instruction*, 31(3), 41-52.
- Faires Myers, T. (1976). *The Effect of Creative Dramatics on Language Development and Treatment Progress of Children in a Psychotherapeutic Nursery*. Tesis de doctorado, University of Houston.
- Fleming, M., Merrell, C., y Tymms, P. (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education*, 9(2), 177-197.
- Galda, L. (1983). The effect of dramatic play on the story retellings of second grade children. *Journal of Instruction Psychology*, 10(4), 200-206.
- Goodman, J. A. (Jr.) (1991). *A Naturalistic Investigation of the Relationship Between Literacy Development and Dramatic Play in 5-year-old Children*. Tesis de doctorado, Peabody College, Nashville, TN.
- Gourgey, A. F., Bosseau, J. B., y Delgado, J. D. (1985). The impact of an improvisational dramatics program on student attitudes and achievement. *Children's Theatre Review*, 34(3), 9-14.
- Gray, M. A. (1987). A frill that works: Creative dramatics in the basal reading lesson. *Reading Horizon*, 28(1), 5-11.
- Haley, G. A. L. (1978). *Training Advantaged and Disadvantaged Black Kindergarteners in Socio-Drama: Effects on Creativity and Free Recall Variables of Oral Language*. Tesis de doctorado, University of Georgia.
- Henderson, L. C., y Shanker, J. L. (1978). The use of interpretive dramatics versus basal reader workbooks for developing comprehension skills. *Reading World*, 17(3), 239-243.
- Hensel, N. H. (1973). *The Development, Implementation, and Evaluation of Creative Dramatics Program for Kindergarten Children*. Tesis de doctorado, University of Georgia.
- Jackson, J. T. (1991). *The Effects of Creative Dramatics Participation on the Reading Achievement and Attitudes in Elementary Level Children with Behavioral Disorders*. Tesis de doctorado, Southern Illinois University, Carbondale.
- Karafelis, P. (1986). *The Effects of the Tri-Art Drama Curriculum on the Reading Comprehension of Students with Varying Levels of Cognitive Ability*. Tesis de doctorado, University of Connecticut.
- Kardash, C., y Wright, L. (1986). Does creative drama benefit elementary school students? A meta-analysis. *Youth Theatre Journal*, 1(3), 11-18.
- Knudson, R. L. (1970). *The Effect of Pupil-Prepared Videotaped Dramas Upon the Language Development of Selected Rural Children*. Tesis de doctorado, Boston University School of Education.
- Lawrence, D. (1985). Improving self-esteem and reading. *Educational Research*, 27(3), 194-200.
- Levy, A. K., Schaefe, L., y Phelps, P. C. (1986). Increasing preschool effectiveness: Enhancing the language abilities of 3- and 4-year-old children through planned sociodramatic play. *Early Childhood Research Quarterly*, 1(2), 133-140.
- Lovinger, S. L. (1974). Socio-dramatic play and language development in preschool disadvantaged children. *Psychology in the Schools*, 11(3), 313-320.
- Lunz, M. E. (1974). Creative dramatics and communication effectiveness: The study of a process. *Children's Theatre Review*, 13(3), 3-6.

- Marbach, E. S., y Yawkey, T. D. (1980). The effect of imaginative play actions on language development in five-year-old children. *Psychology in the Schools*, 17(2), 257-263.
- McDonald, M. K. (1993). *Dramatization of Children's Original, Dictated Stories: The Effects Upon Oral Fluency and Story Complexity*. Tesis de doctorado, University of Connecticut.
- Millin, S. K. (1996). *Effects of Readers Theatre on Oral Reading Ability and Reading Attitudes of Second-grade Title I Students*. Tesis de doctorado, West Virginia University.
- Milner, S. C. (1982). *Effects of Curriculum Intervention Program Using Fairy Tales on Preschool Children's Empathy Level, Reading Readiness, Oral-language Development, and Concept of a Story*. Tesis de doctorado, University of Florida.
- Moore, B. H., y Caldwell, H. (1993). Drama and drawing for narrative writing in primary grades. *Journal of Educational Research*, 87(2), 100-110.
- Moore, B. H., y Caldwell, H. (1990). The art of planning: Drama as rehearsal for writing in the primary grads. *Youth Theatre Journal*, 4(3), 13-20.
- Myerson, E. S. (1981). *Academic, Affective, and Aesthetic Outcomes of a Sixth Grade Creative Dramatics Program: A Quantitative and Qualitative Evaluation*. Tesis de doctorado, Clark University.
- Niedermeyer, F. C., y Oliver, L. (1972). The development of young children's dramatic and public speaking skills. *Elementary School Journal*, 73(2), 95-100.
- Norton, N. J. (1973). *Symbolic Arts: The Effect of Movement and Drama Upon the Oral Communication of Children in Grade Two*. Tesis de doctorado en Educación, Boston University School of Education.
- Page, A. (1983). *Children's Story Comprehension as a Result of Storytelling and Story Dramatization: A Study of the Child as Spectator and as Participant*. Tesis de doctorado, University of Massachusetts.
- Pappas, H. (1979). *Effect of Drama-related Activities on Reading Achievement and Attitudes of Elementary Children*. Tesis de doctorado, Lehigh University.
- Parks, M., y Rose, D. (1997). *The Impact of Whirlwind's Reading Comprehension through Drama Program on 4th Grade Students' Reading Skills and Standardized Test Scores*. Chicago, Ill: 3-D Group.
- Pate, T. L. (1977). *An Investigation of the Effects of Creative Drama Upon Reading Ability, Verbal Growth, Vocabulary Development, and Self-concept of Secondary School Students*. Tesis de doctorado, East Texas State University.
- Pellegrini, A. D. (1984a). Identifying causal elements in the thematic-fantasy play paradigm. *American Educational Research Journal*, 21(3), 691-701.
- Pellegrini, A. D. (1984b). The effect of dramatic play on children's generation of cohesive text. *Discourse Processes*, 7(1), 56-67.
- Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 91-104.
- Ranger, L. (1995). *Improving Reading Comprehension through a Multifaceted Approach Utilizing Drama*. Proyecto de maestría, Kean College of New Jersey.
- Rappoport, K. S. (1990). *The Effects of Creative Dramatics on Reading Comprehension and Language/Thought of Second-grade Children*. Tesis de doctorado, University of Kansas.
- Rosen, R. S., y Koziol, S. M. Jr. (1990). The relationship of oral reading, dramatic activities, and theatrical production to student communication skills, knowledge, comprehension, and attitudes. *Youth Theatre Journal*, 4(3), 7-10.
- Roubicek, H. L. (1983). *An Investigation of Story Dramatization as a Pre-writing Activity*. Tesis de doctorado, University of Maryland.
- Rousseau, C., Benoit, M., Gauthier, M. F., Lacroix, L., Alain, N., et al. (2007). Classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents: A pilot study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(3), 451-465.
- Saltz, E., y Johnson, J. (1974). Training for thematic-fantasy play in culturally disadvantaged children: Preliminary results. *Journal of Educational Psychology*, 66(4), 623-630.
- Saltz, E., Dixon, D., y Johnson, J. (1977). Training disadvantaged preschoolers no various fantasy activities: Effects on cognitive functioning and impulse control. *Child Development*, 48(2), 367-380.
- Silvern, S. G., Williamson, P. A., y Waters, B. (1983). Play as a mediator of comprehension: An alternative to play training. *Educational Research Quarterly*, 7(3), 16-21.

- Smith, M. R. L. (1993). *Effects of Scripting Readers' Theater, Participatory Basal Activities, and Customary Pull-out Instruction by Chapter I Students on Comprehension, Vocabulary, Participation, and Attitude*. Tesis de doctorado, Peabody College for Teachers of Vanderbilt University.
- Smith, P. K., y Syddal, S. (1978). Play and nonplay tutoring in preschool children: Is it play or tutoring which matters? *British Journal of Educational Psychology*, 48(3), 315-325.
- Smith, P. K., Dalgleish, M., y Herzmark, G. (1981). A Comparison of the effects of fantasy play tutoring and skills tutoring in nursery classes. *International Journal of Behavioral Development*, 4, 421-41.
- Snyder-Greco, T. (1983). The effects of creative dramatic techniques on selected language functions of language-disordered children. *Children's Theater Review*, 32(2), 9-13.
- Steinly, K. D. (1989). *Story Dramatization: A Technique Designed to Increase Reading Comprehension and Enhance Attitude Toward the Subject of Reading*. Tesis de doctorado, University of Maryland, College Park.
- Stewig, J. W., y McKee J. A. (1980). Drama and language growth: A replication study. *Children's Theatre Review*, 29(3), 1-14.
- Stewig, J. W., y Young, L. (1978). An exploration of the relation between creative drama and language growth. *Children's Theatre Review*, 27(2), 10-12.
- Strickland, D. S. (1973). A program for linguistically different, black children. *Research in the Teaching of English*, 7(1), 79-86.
- Tucker Klineman, J. (1971). *The Use of Creative Dramatics as an Aid in Developing Reading Readiness with Kindergarten Children*. Tesis de doctorado, University of Wisconsin.
- Vaughn, K., y Winner, E. (2000). SAT scores of students with four years of arts: What we can and cannot conclude about the association. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 77-89.
- Vitz, K. (1984). The effects of creative drama in English as a second language. *Children's Theatre Review*, 33(2), 23-26.
- Vogel, M. R. (1975). *The Effect of a Program of Creative Dramatics on Young Children with Specific Learning Disabilities*. Tesis de doctorado, Fordham University.
- Wagner, B. J. (1986). *The Effects of Role Playing on Written Persuasion: An Age and Channel Comparison of Fourth and Eighth Graders*. Tesis de doctorado, University of Illinois at Chicago.
- Weidner Fowler, D. (1993). *The Effect of Creative Dramatics Activities on the Story Retellings of Kindergartners*. Tesis de maestría, University of North Texas.
- Williamson, P. A., y Silvern, S. B. (1992). 'You can't be Grandma; You're a boy': Events within the thematic fantasy play context which contribute to story comprehension. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(1), 75-93.
- Williamson, P. A., y Silvern, S. B. (1990). The effects of play training on the story comprehension of upper primary children. *Journal of Research of Childhood Education*, 4(2), 130-34.
- Wright, E. N., y Young, R. E. (1986). *Arts in Education: The Use of Drama and Narrative: A Study of Outcomes*. Toronto, Can.: Ontario Department of Education (ERIC, ED 273545).
- Yawkey, M. L., y Yawkey, T. D. (1978). An investigation of the effects of forms of imaginative play on language development and language comprehension in young children. Ponencia presentada en el NERA Meeting, Ellenville, NY (ERIC, ED 284226).
- Yawkey, T. D. (1980a). An investigation of imaginative play and aural language development in young children five, six, and seven. En P. Wilkinson (Ed.), *Celebration of Play*. Nueva York, NY: St. Martin's Press.
- Yawkey, T. D. (1980b). Effects of social relationships curricula and sex differences on reading and imaginativeness in young children. *Alberta Journal of Educational Research*, 26(3), 159-168.
- Youngers, J. S. (1977). *An Investigation of the Effects of Experiences in Creative Dramatics on Creativity and Semantic Development in Children*. Tesis de doctorado, University of Iowa.

ANEXO 5.A1

Cuadros suplementarios

Cuadro 5.A1.1. La educación teatral y la comprensión de relatos: medidas verbales

Estudio	n	r	Z(p)* (*<.05)
Aoki (1977)	20	.39	.244* (p = .007)
Dansky (1975/1980)	36	.46	.276* (p = .003)
Galda (1983)	36	.00	.00 (p = .50)
Marbach y Yawkey (1980)	60	.07	.55 (p = .29)
Milner (1982)	56	.32	2.39* (p = .008)
Page (1983)	16	.11	.44 (p = .33)
Parks y Rose (1997)	179	.19	2.53* (p = .006)
Pellegrini (1984a)	192	.66	9.17* (p < .0001)
Pellegrini y Galda (1982)	108	.48	5.03* (p < .0001)
Rappoport (1989)	71	.07	2.27* (p = .02)
Saltz, Dixon y Johnson (1977)	54	.12	.90 (p = .18)
Weidner (1993)	30	.25	1.38 (p = .08)
Williamson y Silvern (1990)	75	.19	1.68* (p = .046)
Williamson y Silvern (1992)	120	.23	2.56* (p = .005)
Wright y Young (1986)	240	.10	1.58 (p = .057)
Yawkey (1980a)	240	.18	2.77* (p = .003)
Yawkey y Yawkey (1979)	160	.13	1.64 (p = .05)

Nota: n: número de observaciones; r: tamaño del efecto; Z(p): significancia estadística. Véase el recuadro 1.2.
Fuente: Podlozny (2000).

Cuadro 5.A1.2. La educación teatral y la comprensión de relatos: medidas escritas

Estudio	n	r	Z(p)* (*<.05)
Byerly (1994)	26	.27	1.39 (p = .08)
Dupont (1992)	51	.77	4.48* (p < .0001)
Goodman (1991)	102	.17	1.24 (p = .11)
Gray (1987)	21	.67	3.09* (p = .001)
Henderson y Shanker (1978)	28	.96	5.07* (p < .0001)
Page (1983)	16	.10	.40 (p = .34)
Pellegrini (1984a)	192	.68	9.36* (p < .0001)
Pellegrini y Galda (1982)	108	.74	7.64* (p < .0001)
Ranger (1995)	50	.52	3.68* (p < .0001)
Rosen y Koziol (1990)	101	.13	1.34 (p = .09)
Silvern, Williamson, Waters (1983)	102	.16	1.58 (p = .057)
Smith (1993)	97	.00	.00 (p = .50)
Steinly (1989)	39	.60	3.72* (p < .0001)
Williamson y Silvern (1992)	120	.11	1.22 (p = .11)

Nota: n: número de observaciones; r: tamaño del efecto; Z(p): significancia estadística. Véase el recuadro 1.2.
Fuente: Podlozny (2000).

Cuadro 5.A1.3. La educación teatral y el logro lector

Estudio	n	r	Z(p)* (*<.05)
Allen (1968)	40	.12	.76* (p = .022)
Aoki (1977)	20	.11	.68 (p = .24)
Bennett (1982)	56	-.15	-.92 (p = .18)
Blacharski (1985)	15	.53	3.97* (p < .0001)
Burke (1980)	246	.07	.96 (p = .17)
Carlton (1963)	24	.56	3.52* (p < .0002)
Carlton y Moore (1966)	240	.48	3.02* (p = .001)
Dupont (1992)	51	.21	1.49 (p = .07)
Gourgey, Bosseau, y Delgado (1985)	141	.27	4.08* (p < .0001)
Jackson (1991)	34	.27	1.60 (p = .05)
Karafelis (1986)	77	.13	1.14 (p = .13)
Millin (1996)	27	.52	4.02* (p < .0001)
Myerson (1981a)	39	-.01	-.07 (p = .47)
Myerson (1981b)	42	.05	1.12 (p = .13)
Pappas (1979)	237	.02	.37 (p = .36)
Parks y Rose (1997)	179	.19	2.55* (p = .005)
Pate (1977)	160	.25	3.11* (p = .0009)
Rappoport (1989)	71	.11	.92 (p = .18)
Smith (1993)	97	.00	.00 (p = .50)
Vogel (1975)	46	.00	.00 (p = .50)

Nota: n: número de observaciones; r: tamaño del efecto; Z(p): significancia estadística. Véase el recuadro 1.2.
Fuente: Podlozny (2000).

Cuadro 5.A1.4. La educación teatral y la preparación para la lectura

Estudio	n	r	Z(p)* (*<.05)
Adamson (1981)	40	.47	2.95* (p = .0001)
Blank (1953)	38	.66	4.06* (p < .001)
Brown (1990)	120	.49	5.32* (p < .001)
Christie (1983)	17	.07	.30 (p = .38)
Christie y Enz (1992)	32	.10	.54 (p = .29)
Dever (1993)	5	-.01	-.01 (p = .49)
Hensel (1973)	58	.46	3.55* (p < .002)
Lawrence (1985)	336	-.02	-.25 (p = .40)
Levy, Schaefer y Phelps (1986)	28	.16	1.17 (p = .12)
Milner (1982)	56	.15	.87 (p = .19)
Saltz y Johnson (1977)	34	.37	2.18* (p = .01)
Saltz, Dixon y Johnson (1974)	56	.21	1.60 (p = .05)
Smith y Syddall (1978)	14	-.03	-.12 (p = .55)
Smith Dalglish y Herzmark (1981)	31	.13	.74 (p = .23)
Strickland (1973)	94	.59	5.69* (p < .0001)
Tucker (1971)	132	.11	1.28 (p = .10)
Wright y Young (1986)	240	.11	1.64 (p = .05)
Yawkey (1980b)	96	.22	2.16* (p = .02)

Nota: n: número de observaciones; r: tamaño del efecto; Z(p): significancia estadística. Véase el recuadro 1.2.
Fuente: Podlozny (2000).

Cuadro 5.A1.5. La educación teatral y el lenguaje oral

Estudio	n	r	Z(p)* (*<.05)
Cullinan, Jaggar, Strickland (1974)	249	-.04	-.30 (p = .38)
Dansky (1975/1980)	36	.25	1.49 (p = .07)
de la Cruz (1996)	35	.44	2.61* (p = .004)
Dunn (1977)	144	.05	.61 (p = .27)
Faires (1976)	16	-.03	-.13 (p = .45)
Haley (1978)	79	.35	2.51* (p = .006)
Levy, Wolfgang y Koorland (1992)	3	.44	.76 (p = .22)
Lovinger (1974)	38	.51	3.14* (p = .0008)
Lunz (1974)	39	.51	3.19* (p = .0007)
McDonald (1993)	32	.18	.99 (p = .16)
Millin (1996)	27	.31	1.63 (p = .05)
Niedermeyer y Oliver (1972)	196	.07	1.18 (p = .12)
Norton (1973)	94	.28	2.76* (p = .003)
Parks y Rose (1997)	179	.11	1.43 (p = .08)
Snyder-Greco (1983)	17	.58	2.39* (p = .008)
Stewig y McKee (1980)	21	.73	3.36* (p < .0005)
Stewig y Young (1978)	20	.43	1.93* (p = .03)
Vitz (1984)	32	.41	2.30* (p = .01)
Yawkey y Yawkey (1979)	160	.00	.00 (p = .50)
Youngers (1977)	259	.05	.77 (p = .22)

Nota: n: número de observaciones; r: tamaño del efecto; Z(p): significancia estadística. Véase el recuadro 1.2.
Fuente: Podlozny (2000).

Cuadro 5.A1.6. La educación teatral y el vocabulario

Estudio	n	r	Z(p)* (*<.05)
Allen (1968)	40	.04	.24 (p = .40)
Bennett (1982)	56	-.06	-.49 (p = .31)
Gourgey, Bosseau, y Delgado (1985)	141	.37	5.55* (p < .0001)
Page (1983)	16	.05	.20 (p = .42)
Page (1983)	19	.09	.38 (p = .35)
Pappas (1979)	237	.02	.29 (p = .39)
Pate (1977)	160	.21	2.59* (p = .004)
Smith (1993)	97	-.20	-1.91* (p = .03)
Smith, Dagleish y Herzmark (1981)	65	-.19	-1.07 (p = .14)
Tucker (1971)	132	.27	3.11* (p = .009)

Nota: n: número de observaciones; r: tamaño del efecto; Z(p): significancia estadística. Véase el recuadro 1.2.
Fuente: Podlozny (2000).

Cuadro 5.A1.7. La educación teatral y el desempeño en la escritura

Estudio	n	r	Z(p)* (*<.05)
Carson (1991)	16	.51	2.03* (p = .02)
Dunnagan (1990)	47	-.23	-1.27 (p = .10)
Knudson (1970)	80	.17	1.54 (p = .06)
Moore y Caldwell (1990)	41	.40	2.57* (p = .005)
Moore y Caldwell (1993)	63	.31	2.48* (p = .006)
Roubicek (1983)	39	.59	5.23* (p < .0001)
Wagner (1986)	154	.30	3.78* (p < .0001)
Wagner (1986)	154	.19	2.32 (p = .01)

Nota: n: número de observaciones; r: tamaño del efecto; Z(p): significancia estadística. Véase el recuadro 1.2.
Fuente: Podlozny (2000).