



EL TEATRO COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

THEATRE AS A COOPERATIVE LEARNING STRATEGY IN SECONDARY EDUCATION

Ayline Lara Sepúlveda <https://orcid.org/0009-0007-3262-5012> | Colegio Chuquicamata, Calama, Chile | laraayline24@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito sistematizar y reflexionar en torno a una experiencia pedagógica basada en el Aprendizaje Cooperativo, desarrollada en la asignatura de Lengua y Literatura con cuatro cursos de primero medio, en el marco de la unidad Relaciones humanas en el teatro y la literatura (género dramático). La experiencia consistió en la planificación y ejecución de una jornada teatral al interior del establecimiento educacional, en la que los estudiantes trabajaron organizados en comisiones con roles definidos y responsabilidades específicas, orientadas a la puesta en escena de diversas obras teatrales. Desde una perspectiva formativa, el énfasis del artículo no se encuentra en la medición de resultados, sino en la descripción de los procesos de aprendizaje, las dinámicas de trabajo cooperativo y los aprendizajes observados durante su implementación. A partir de esta experiencia, se analizan los principales aportes del Aprendizaje Cooperativo en el contexto escolar, así como las dificultades y factores de éxito asociados a su desarrollo, destacando el valor del teatro como una herramienta pedagógica que favorece el aprendizaje significativo, el trabajo colaborativo y el fortalecimiento de la convivencia escolar.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, teatro escolar, experiencias pedagógicas, educación secundaria.

ABSTRACT

This article aims to systematize and reflect on a pedagogical experience based on Cooperative Learning, developed in the subject of Language and Literature with four first-year secondary school classes, within the framework of the unit "Human relationships in theatre and literature (dramatic genre)". The experience involved the planning and execution of a theatrical event within the school, where students worked in small groups organized into committees with defined roles and specific responsibilities aimed at staging theatrical plays. From a formative perspective, the focus of the article is not on measuring results, but on describing learning processes, cooperative work dynamics, and the learning outcomes observed during its implementation. Based on this experience, the article discusses the main contributions of Cooperative Learning in the school context, as well as the difficulties and success factors associated with its development, highlighting theatre as a pedagogical tool that promotes meaningful learning, collaborative work, and the strengthening of school coexistence.

Keywords: Cooperative learning, school theatre, pedagogical experiences, secondary education.



INTRODUCCIÓN

El teatro, en tanto manifestación artística y práctica pedagógica, se configura como un espacio eminentemente colectivo en el que convergen la expresión, la comunicación y la construcción de vínculos interpersonales. Diversos autores han destacado que la educación dramática favorece procesos de interacción social, creatividad y reflexión crítica, al situar a los estudiantes en experiencias de aprendizaje que integran dimensiones cognitivas, emocionales y sociales (Boal, 1992; Nicholson, 2006). Investigaciones recientes han reforzado esta perspectiva, evidenciando que el trabajo dramático contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración, al promover contextos de aprendizaje basados en la participación activa y la construcción compartida de significados (Hu & Shu, 2025; Turkan, 2025). En este sentido, el trabajo teatral se constituye como una instancia privilegiada para la exploración de la experiencia humana y la comprensión de las relaciones sociales, en la medida en que promueve el diálogo, la reflexión colectiva y el aprendizaje situado, en coherencia con los planteamientos de la pedagogía crítica (Freire, 1996).

Su incorporación en el contexto escolar no solo permite el abordaje del género dramático desde una dimensión estética y literaria, sino que, además, favorece la generación de experiencias formativas orientadas al desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y organizativas fundamentales para la vida escolar y comunitaria. Desde una perspectiva educativa, el teatro ha sido reconocido como una herramienta que favorece la motivación, la empatía y la cooperación, contribuyendo al desarrollo integral del estudiantado mediante experiencias participativas y contextualizadas (Heathcote & Bolton, 1995; O'Neill, 1995). Estudios recientes han evidenciado, además, que las metodologías basadas en drama educativo favorecen el desarrollo socioemocional y la conciencia interpersonal, fortaleciendo habilidades como la empatía y la resolución de conflictos en contextos educativos formales (Celume et al., 2022).

En este sentido, el carácter procesual y colaborativo del quehacer teatral posibilita la implementación de metodologías activas que sitúan al estudiantado como protagonista de su propio aprendizaje, promoviendo la participación, la responsabilidad compartida y la toma de decisiones colectivas. Estas características dialogan con los enfoques constructivistas del aprendizaje, particularmente con la noción de aprendizaje significativo propuesta por Ausubel, en cuanto los nuevos conocimientos se integran a partir de la experiencia previa y la interacción social, favoreciendo procesos de comprensión profunda y transferencia del aprendizaje. Asimismo, investigaciones recientes han señalado que la integración del drama en procesos pedagógicos favorece la construcción activa del conocimiento y el desarrollo de competencias transversales asociadas a la creatividad y la colaboración (Hu & Shu, 2025).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje cooperativo se presenta como un enfoque metodológico especialmente pertinente para el trabajo pedagógico en el ámbito teatral. Este modelo se sustenta en la teoría de la interdependencia social desarrollada por Johnson y Johnson (1999), la cual sostiene que los resultados del aprendizaje dependen de la forma en que se estructuran las relaciones entre los miembros del grupo, promoviendo interacciones que favorecen tanto el logro académico como el desarrollo interpersonal. El aprendizaje cooperativo implica la existencia de interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora y desarrollo de habilidades sociales, elementos considerados esenciales para que la cooperación genere aprendizajes efectivos (Johnson, Johnson & Holubec, 1999).



Tal como señala Carrasco-Huamán (2022), el aprendizaje cooperativo implica que cada integrante asuma un rol definido y coopere activamente con sus pares, en un marco de compromiso recíproco orientado al logro de aprendizajes significativos y al bien común. En coherencia con lo anterior, investigaciones recientes han evidenciado que la implementación sistemática del aprendizaje cooperativo favorece la inclusión educativa, la participación activa del estudiantado y el fortalecimiento de habilidades sociales tales como la comunicación efectiva, la empatía y la resolución colaborativa de problemas (Lago Martínez et al., 2024; Moreno-Salamanca, 2022). De este modo, el trabajo cooperativo trasciende la mejora del rendimiento académico, contribuyendo al desarrollo de competencias sociales necesarias para la convivencia escolar y la participación comunitaria.

La experiencia pedagógica que se presenta a continuación se inscribe en este marco conceptual y metodológico, respondiendo a la necesidad de articular los contenidos curriculares del género dramático con una propuesta didáctica que favorezca una participación activa, situada y significativa por parte de los estudiantes. Desde enfoques contemporáneos de innovación pedagógica, las experiencias educativas basadas en proyectos artísticos colectivos permiten integrar aprendizajes disciplinares y habilidades transversales, favoreciendo procesos de autonomía, compromiso y sentido de pertenencia en el contexto escolar.

En particular, la experiencia se vincula con la Unidad 4 del Programa de Estudios de Lenguaje y Literatura, titulada Relaciones humanas en el teatro y la literatura (género dramático), y fue desarrollada con cuatro cursos de primero medio, a través de la planificación y ejecución de una jornada teatral al interior del establecimiento educacional. La organización de una actividad escénica colectiva responde a la lógica del aprendizaje situado, en la cual las y los estudiantes participan en prácticas culturales auténticas que otorgan sentido al aprendizaje y favorecen la transferencia de conocimientos a contextos reales.

El objetivo principal de esta experiencia consistió en profundizar el aprendizaje cooperativo mediante el trabajo en grupos pequeños organizados en comisiones, con roles claramente definidos y responsabilidades específicas, coherentes con las exigencias propias del quehacer teatral. La asignación de roles y la existencia de metas compartidas constituyen elementos centrales del aprendizaje cooperativo, ya que estructuran la interdependencia positiva y promueven la corresponsabilidad en el logro de los objetivos comunes (Johnson & Johnson, 1999). De este modo, los estudiantes asumieron funciones vinculadas a distintas áreas de producción y gestión escénica; comisión artística, comisión técnica, comisión escenográfica y comisión de difusión, todas orientadas a la consecución de un objetivo común: la realización de un festival teatral dirigido a la comunidad educativa.

En cuanto a la organización del texto, el artículo se estructura en tres apartados principales. En primer lugar, se presenta una descripción del entorno educativo en el cual se desarrolló la experiencia; posteriormente, se detallan las estrategias y procedimientos implementados durante el trabajo teatral y cooperativo; finalmente, se expone una discusión reflexiva en torno a los resultados observados, junto con los principales aportes, dificultades y proyecciones que emergen de esta experiencia pedagógica.

Descripción del entorno educativo

La jornada teatral titulada Festival Teatral al otro lado de la máscara se llevó a cabo durante el año 2025 en el Colegio Chuquicamata, establecimiento educacional particular ubicado en la ciudad de Calama. La



El proceso se inició durante el segundo semestre del año escolar. Si bien existían borradores preliminares de las rúbricas de evaluación, fue necesario realizar ajustes respecto del carácter individual, grupal o mixto de las evaluaciones, así como definir con claridad la organización del trabajo estudiantil. Paralelamente, se llevaron a cabo las adaptaciones de las obras teatrales seleccionadas por cada curso, considerando las características del estudiantado y el tiempo disponible para el montaje.

Las rúbricas de evaluación fueron diseñadas en coherencia con las comisiones de trabajo establecidas, las cuales se organizaron de la siguiente manera:

- Comisión artística: actores y actrices (interpretan personajes en la obra), director/a (coordina los ensayos, guía a los actores y toma decisiones escénicas. En este caso el cargo estaba designado al docente), asistente de dirección (ayuda al director, coordina tiempos, anotaciones y apoyos técnicos).
- Comisión técnica: encargados de sonido, iluminación y efectos especiales, controlan música, efectos sonoros y micrófonos, operan las luces durante la obra, coordinan humo, proyecciones, sombras u otros recursos especiales.
- Comisión escenográfica: encargados de escenografía y utilería, diseñan y montan el escenario, construyen y manipulan el mobiliario, decorados y utilería, se aseguran de tener los objetos necesarios en cada escena.
- Comisión de difusión: encargados de difusión, orden y logística, diseñan afiches, invitaciones y redes sociales para promocionar la obra, supervisan el ingreso del público, la organización de camerinos, ensayos, materiales. En este grupo se encuentra el maestro de ceremonia, quien saludará al público, presentará la obra del grupo curso correspondiente y explicará el contexto de la misma.

El trabajo desarrollado durante las clases fue evaluado de manera individual, según la comisión a la que pertenecía cada estudiante, mientras que la presentación final fue evaluada de forma grupal. La ponderación final correspondió a un 60% para el proceso y un 40% para la puesta en escena.

Al inicio del semestre y como una manera de anticipar el trabajo y realizar la adaptación, se les presentó a los estudiantes una serie de obras con sus respectivos argumentos, personajes, escenografía y contextualización, cada curso tuvo la tarea de elegir la obra de su agrado. De esta manera, las obras seleccionadas por los cursos fueron: El médico a palos de Molière, Tres sombreros de copa de Miguel Mihura, Antígona de Sófocles y La viuda de Apablaza de Germán Luco Cruchaga.

Paso 2: Socialización del material con los estudiantes

La segunda etapa de esta experiencia pedagógica consistió en que los estudiantes conocieran en detalle las rúbricas de evaluación correspondientes a cada comisión, así como la adaptación de la obra teatral que sería trabajada por cada curso. Para ello, se destinaron dos clases previas al inicio del trabajo evaluado en aula. Con el propósito de que el proceso de presentación teatral no resultara ajeno o inesperado para los estudiantes, esta actividad fue anticipada desde comienzos del año escolar, considerando que la jornada, tal como se señaló anteriormente, contemplaba la asistencia de padres y apoderados, autoridades del establecimiento y docentes que los propios estudiantes desearan invitar.

Esta anticipación permitió que el estudiantado se encontrara debidamente contextualizado respecto del trabajo a realizar antes de la presentación formal de las rúbricas de evaluación. Dichos instrumentos fueron



entregados de manera impresa y, paralelamente, se subieron a la plataforma institucional del establecimiento, con el fin de facilitar su acceso permanente. Asimismo, las rúbricas fueron socializadas de manera particular con cada grupo, de modo que quedara claramente establecido el trabajo a desarrollar clase a clase y los criterios bajo los cuales sería evaluado.

Las adaptaciones de las obras teatrales también fueron entregadas en formato impreso y publicadas en la plataforma institucional. A pesar de que no todos los estudiantes participarían directamente en la representación escénica, se consideró fundamental que todos contaran con un conocimiento profundo de la obra, equiparable al de los actores y actrices. Esto se fundamenta en el carácter articulado del trabajo y en el objetivo de promover un aprendizaje cooperativo efectivo; en este sentido, el desconocimiento del desarrollo de la obra por parte de alguna comisión podría incidir negativamente en el trabajo colectivo, afectando el desempeño de los demás grupos.

Por último, la asignación de las comisiones de trabajo se realizó a partir de un formulario de Google, mediante el cual los estudiantes debían seleccionar la comisión en la que deseaban participar y, además, indicar una segunda opción en caso de que la primera no se encontrara disponible. Este procedimiento permitió conformar grupos más equitativos y equilibrados, considerando tanto los intereses del estudiantado como las necesidades organizativas de la experiencia.

Paso 3: Desarrollo del trabajo en clases

El trabajo desarrollado en aula se estructuró en un total de nueve clases de 90 minutos cada una, organizadas de la siguiente manera:

Clase 1: organización inicial y definición de funciones por comisión.

Esta primera sesión estuvo orientada a la planificación general de la experiencia y a la conformación de los equipos de trabajo. Durante la clase, los estudiantes identificaron a los compañeros y compañeras con quienes desarrollarían la experiencia a lo largo del semestre. Cada comisión revisó detalladamente su rúbrica de evaluación, tanto en lo relativo a las actividades realizadas durante las clases como en lo concerniente a la evaluación de la presentación final. Asimismo, los grupos delimitaron las responsabilidades que debían asumir de manera colectiva y, paralelamente, las tareas individuales al interior de cada comisión. A modo de ejemplo, en la comisión de difusión se estableció quién asumiría el rol de maestro o maestra de ceremonia, quién estaría encargado del diseño de afiches e invitaciones, del manejo de redes sociales y de la coordinación del ingreso del público. Este ejercicio de distribución de funciones se replicó en cada una de las comisiones, permitiendo clarificar responsabilidades y expectativas desde el inicio.

Clase 2: lectura del guion y aproximación inicial desde las comisiones.

A partir de esta instancia, los estudiantes comenzaron a profundizar en el guion de la obra teatral. Cada comisión abordó el texto dramático desde una perspectiva acorde a sus funciones específicas dentro de la puesta en escena. La comisión artística centró su atención en la identificación de los personajes, sus características, modos de actuación, motivaciones, vestuario y uso del espacio escénico, mientras que cada integrante se concentró en el personaje que le correspondía interpretar. La comisión escenográfica, por su parte, examinó el guion con el propósito de reconocer los requerimientos escenográficos asociados a los cambios de escena, los objetos necesarios y los momentos en que debían incorporarse o retirarse del escenario. En el caso de la comisión técnica, el análisis se orientó a la selección de sonidos para las distintas



escenas, a las variaciones en la iluminación ambiental y a la eventual utilización de proyecciones visuales. Finalmente, la comisión de difusión enfocó su lectura en identificar el eje central de la obra y las motivaciones que guiaban las acciones de los personajes, con el fin de traducir estos aspectos en el diseño de afiches, invitaciones y en la elaboración del libreto de la jornada teatral.

Clases 3 y 4: ensayos individuales y avance comisional.

Durante estas dos sesiones, cada comisión avanzó en las tareas establecidas en sus respectivas rúbricas de evaluación. Este periodo estuvo marcado por la definición de materiales necesarios, la elaboración de bocetos de escenografía y propuestas gráficas, así como por el diseño preliminar de recursos sonoros y lumínicos. De manera paralela, los actores y actrices se concentraron en la memorización de sus parlamentos, el estudio de los personajes y la construcción de estos a través de la voz, la expresión corporal y la interpretación escénica.

Clases 5 a 8: ensayos por comisión e integración progresiva de recursos.

Estas sesiones exigieron una planificación especialmente rigurosa por parte de los equipos, dado que se profundizó en la elaboración de los distintos recursos necesarios para la puesta en escena, ya fuera en el ámbito escenográfico, comunicacional o técnico. De forma gradual, dichos recursos se incorporaron a los ensayos junto a los actores y actrices, de manera que en cada clase se integraban nuevos aportes provenientes de las distintas comisiones, acercándose progresivamente a la versión final de la obra. Cabe destacar que los estudiantes contaron con al menos tres instancias de ensayo en el espacio destinado a la presentación final, lo que favoreció su familiarización con el lugar. Los cursos se distribuyeron en distintos días y horarios con el objetivo de asegurar un uso equitativo de los espacios disponibles antes del ensayo general y de la función final. Los espacios utilizados para estos fines fueron la sala de clases, la sala audiovisual y el salón multiuso.

A lo largo de todo el proceso, la experiencia fue acompañada mediante un seguimiento permanente, lo que permitió registrar los avances alcanzados por cada comisión, tanto a nivel individual como colectivo, así como proponer oportunamente ajustes y mejoras en el desarrollo de las distintas tareas.

Clase 9: ensayo general.

Esta sesión estuvo destinada al ensayo general de las distintas obras teatrales, instancia en la que todas las comisiones se encontraban plenamente integradas en la puesta en escena. Cada curso asistió en el día y horario previamente asignados para ensayar la presentación de su obra correspondiente, desarrollando la actividad bajo condiciones similares a las de la función final ante público. Esto implicó que cada comisión se responsabilizara de tener finalizadas y operativas las tareas que le habían sido asignadas, tales como la disposición de la iluminación, el control del sonido, el montaje de la escenografía, la preparación de invitaciones y afiches, la organización del libreto de la jornada, la ambientación del espacio y la adecuada preparación de actores y actrices para la representación.

Paso 4: Puesta en escena

El punto culminante de esta experiencia pedagógica, desarrollada bajo los principios del Aprendizaje Cooperativo, fue la puesta en escena de las obras teatrales ante la comunidad educativa. La jornada contó con la presencia de autoridades del establecimiento, docentes de la asignatura, profesores jefes, invitados especiales, así como de padres y apoderados de las y los estudiantes, lo que otorgó a la actividad un carácter significativo y de reconocimiento al trabajo realizado durante el proceso.



Las presentaciones se llevaron a cabo en el siguiente orden: El médico a palos, Tres sombreros de copa, Antígona y La viuda de Apablaza. Previamente a cada función, los estudiantes fueron citados con treinta minutos de anticipación. En este contexto, quienes integraban la comisión de difusión asumieron la responsabilidad de recibir a los asistentes y orientarlos hacia el salón dispuesto para la jornada. Asimismo, los maestros y maestras de ceremonia, pertenecientes a la misma comisión, debían encontrarse preparados para la lectura del libreto correspondiente al momento en que se presentaba la obra de su curso.

De manera complementaria, algunos grupos de estudiantes de los distintos cursos participaron mediante la presentación de entremeses, tales como lecturas poéticas y números de canto acompañados por sus bandas musicales, lo que permitió otorgar el tiempo necesario para que el curso siguiente organizara el escenario con los elementos propios de su montaje.

Al finalizar las presentaciones, la docente se dirigió a los estudiantes y al público asistente con el propósito de agradecer el compromiso demostrado a lo largo del proceso, felicitar a los participantes por el trabajo realizado e invitarlos a compartir el cóctel preparado como cierre de la jornada.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si bien no es posible asegurar el éxito absoluto de una experiencia educativa de carácter opcional, los resultados observados permiten sostener que las y los estudiantes participaron en situaciones de aprendizaje significativo, en las que debieron enfrentar desafíos reales asociados a la resolución de problemas, la toma de decisiones y la coordinación de acciones colectivas. Estas instancias favorecieron no solo la apropiación de contenidos disciplinares, sino también el desarrollo de habilidades sociales y organizativas vinculadas al trabajo colaborativo.

Desde una perspectiva reflexiva, la experiencia puede considerarse positiva, aun cuando no estuvo exenta de dificultades. Entre los principales desafíos se identificaron la organización interna de algunas comisiones, la participación desigual de ciertos estudiantes y la necesidad de un acompañamiento docente constante para orientar los procesos de trabajo. No obstante, estas tensiones forman parte

inherente de las dinámicas cooperativas y constituyen, a su vez, oportunidades de aprendizaje tanto para el estudiantado como para el profesorado, en la medida en que permiten ajustar estrategias, fortalecer la comunicación y promover mayores niveles de corresponsabilidad.

Asimismo, el apoyo institucional, la disponibilidad de recursos materiales, el compromiso de las familias y la motivación del estudiantado emergen como factores relevantes para el logro de los objetivos propuestos. La valoración positiva expresada por los estudiantes al término de la jornada, junto con el reconocimiento manifestado por madres, padres y apoderados, evidencia que la experiencia trascendió el ámbito estrictamente académico, contribuyendo también al fortalecimiento de la convivencia escolar y al desarrollo socioemocional de los participantes.

En este contexto, el teatro, articulado desde el Aprendizaje Cooperativo, se consolida como una herramienta pedagógica pertinente para el trabajo curricular, en tanto posibilita la integración de saberes disciplinares, el desarrollo de habilidades sociales y la generación de



experiencias formativas significativas que fortalecen el sentido de pertenencia y la construcción de comunidad educativa.

Asimismo, el apoyo institucional, la disposición de recursos materiales, el compromiso de las familias y la motivación del estudiantado emergen como factores clave para el logro de los objetivos propuestos. La satisfacción manifestada por los estudiantes al finalizar la jornada, junto con el reconocimiento por parte de padres y apoderados, permite afirmar que la

experiencia trascendió el ámbito académico, aportando también al desarrollo convivencial y socioemocional del estudiantado.

En este sentido, el teatro, articulado desde el Aprendizaje Cooperativo, se consolida como una herramienta pedagógica pertinente para el trabajo curricular, capaz de integrar saberes disciplinarios, habilidades sociales y experiencias significativas que fortalecen el sentido de comunidad educativa.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Boal, A. (1992). *Games for actors and non-actors*. Routledge.
- Carrasco-Huamán, J. (2022). Aprendizaje cooperativo y trabajo colaborativo en contextos educativos. *Digital Publisher CEIT*, 7(6-2), 157-166. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.6-2.1373>
- Celume, M. P., Besançon, M., & Zenasni, F. (2022). Creative drama and forum theatre in initial teacher education: Fostering students' empathy and awareness of professional conflicts. *Teaching and Teacher Education*, 117, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103809>
- Carrasco-Huamán, M. L. (2022). Aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza. *Digital Publisher CEIT*, 7(6-2), 157-166. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.6-2.1373>
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann.
- Hu, 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>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.



- Lago Martínez, J. R., Sanahuja Ribés, A., Amenabar Perurena, N., & Soldevila Pérez, J. (2024). Estrategia colaborativa para la mejora de la inclusión del alumnado en riesgo de exclusión mediante el aprendizaje cooperativo. *Aula Abierta*, 53(4), 333–340. <https://doi.org/10.17811/rifie.21258>
- Moreno-Salamanca, M. C. (2022). Aprendizaje cooperativo en educación virtual y el rendimiento académico. *Revista Lengua y Cultura*, 4(8), 64–71. <https://doi.org/10.29057/lc.v4i8.10104>
- Nicholson, H. (2006). *Applied drama: The gift of theatre*. Palgrave Macmillan.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Heinemann.
- Turkan, Ç. C. (2025). Creative drama in higher education: Effects on students' communication skills. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1708057>