

TEATRO: IMPROVISACIÓN Y DRAMATIZACIÓN PARA FORTALECER LA  
COMPRENSIÓN LECTORA EN 5° GRADO.

LAURA CRISTINA MONROY VÁSQUEZ

Asesor

ALVARO WILLIAM SANTIAGO GALVIS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LENGUAS  
BOGOTÁ DC  
2016

**CÓDIGO: 029\_MON\_ESP\_2016-2**

### **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a mis padres que gracias a su apoyo y colaboración brindada me empezaron a dar las bases más sólidas para mi formación personal.

Agradezco a mis compañeros y docentes que a lo largo de la carrera me ayudaron a enriquecer mi formación universitaria.

Y sobre todo Agradezco a Dios y a mi hija porque son la razón de mi existir y por eso lucho para ser mejor cada día.

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Teatro: Improvisación y dramatización para fortalecer la comprensión lectora en 5° grado.
<b>Autor(es)</b>	Monroy Vásquez, Laura Cristina
<b>Director</b>	Álvaro William Santiago
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2016, 84 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	TEATRO, COMPRENSIÓN LECTORA, ESTRATEGIAS, NIVELES, FASES.

2. Descripción
<p>Hablar del teatro como herramienta pedagógica que sirva para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes es un tema innovador y por lo tanto muy poco trabajado, es por eso que en esta monografía se busca demostrar que por medio de la interdisciplinariedad entre las artes escénicas y el español se puede desarrollar un mejor aprendizaje significativo que da cuenta de la evolución de la comprensión lectora, a través de la improvisación y la dramatización de diversos ejercicios dramáticos planteados en este proyecto y generando un resultado pertinente a la hora de realizar estrategias que motiven al estudiante a fortalecer y a aprender a amar la lectura.</p>

3. Fuentes
<p>ÁLVAREZ, T. (2013). <i>Didáctica de la lengua para la formación de maestros</i> (1° ed.). Barcelona, España: Octaedro.</p> <p>ANAISI. (2013). Recuperado el 2015, de <a href="http://anaisivazquez.blogspot.com.co/2013_02_01_archive.html">http://anaisivazquez.blogspot.com.co/2013_02_01_archive.html</a></p> <p>ANDER-Egg, E. (2003). <i>Métodos y técnicas de Investigación social: Técnicas para la recogida de datos e información</i>. (1° ed., Vol. IV). Buenos Aires, Argentina: Lumen.</p> <p>ARNAL, J. (1992). <i>Investigación educativa. Fundamentos y metodología</i>. Barcelona, España: Labor.</p> <p>ASTETE J., P., CRUZ, M., &amp; MONTERO C., M. (2013). <i>El teatro al rescate de la comprensión lectora</i>. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile, Chile. Recuperado el 12 de Septiembre de 2015, de <a href="http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1840/tpeb827.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1840/tpeb827.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a></p>

- BARROSO G., C., & Fontecha L., M. (1999). *La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: Una propuesta concreta de trabajo en clase*. Obtenido de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0105.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0105.pdf)
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, España.
- CALIFORNIA, U. o. (20 de julio de 2009). *Principles and practice in second language acquisition Stephen D Krashen*.
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España. Recuperado el 12 de septiembre de 2015 de
- DE LIMA, M. (2004). *La improvisación como espectáculo: principales experiencias y técnicas aplicadas a la formación del actor-improvisador*. Recuperado el 20 de junio de 2016, de <https://es.scribd.com/document/41535982/La-Improvicacion-como-espetaculo>
- GARCÍA Huidobro, M. V. (2008). *Pedagogía Teatral, Metodología Activa en el Aula*. Santiago de Chile, Chile: Universidad Católica de Chile.
- HERRERA Osorto, Brenda Mayté. (2009) Tesis de maestría: *Aplicación de estrategias de lectura para la potenciación de la comprensión lectora utilizando el texto electrónico como recurso didáctico en el primer nivel superior de unitec*. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, MDC. Recuperado el 12 de septiembre de 2015 de <https://es.scribd.com/doc/282371679/Aplicacion-de-Estrategias-de-Lectura-Para-La-Potenciacion-de-La-Comprension-Lectora-Utilizando-El-Texto-Electronico-Como-Recurso-Electronico-en-El-Pri> Citando a Bisquerra 1983, a su vez citado en Valenzuela de Barrera, C. (2004). *La enseñanza del lenguaje. Un nuevo enfoque*. Guatemala: Piedra Santa.
- Instituto Pedagógico Nacional. (2001). *PEI La escuela vigente y su proyección al nuevo siglo*. Recuperado el 25 de 08 de 2014, de <http://ipn.pedagogica.edu.co/>: <http://ipn.pedagogica.edu.co/mod/resource/view.php?id=2616>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Bogotá D.C.
- SOLÉ ( ) En: Monografías. (2013). [www.monografias.com](http://www.monografias.com). Recuperado el 26 de octubre de 2015, de
- MUÑOZ C., R., PEÑA L., M. J., & REYES E., T. (2012). *"Teatro un nuevo subsector para apoyar la comprensión lectora"*. Investigación, Universidad Academia de humanismo cristiano, Santiago de Chile, Chile. Recuperado el 12 de septiembre de 2015 de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/749/tpeb%20816.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- NARANJO, Ángela Viviana, PORTILLA, Francy Caterine y MESA Aleman, Alejandro. (2010) *¿Cómo mejorar los procesos de comprensión lectora en estudiantes de*

*educación básica a través de la tipología textual*. Universidad de la Salle. Bogotá Colombia. Recuperado el 12 de septiembre de 2015 de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7921/T26.10%20N167c.pdf?sequence=1>

PERKINS, D. (18 de septiembre de 2012). Recuperado el 31 de marzo de 2016, de <https://www.youtube.com/watch?v=Z7XBrvbyza4>

QUINTANA, H. E. (2005). *Comprensión Lectora* www.psicopedagogia.com. Recuperado el 26 de octubre de 2015, de <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=394> Citando a Solé.

QUIROZ, Natalia. (2013). *“La producción y representación teatral como estrategia didáctica que facilita la cualificación de los procesos de comunicación oral en el aula”*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

SAGASTIZABAL, M. Á. (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones: cómo investigar en las instituciones educativas*. (La Crujía ed.). Buenos Aires, Argentina: Stella.

SÁNCHEZ Bonilla, Leidy J. (2013) *El Teatro, actuación creativa, una estrategia para potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes de grado tercero de primaria (301) de la Institución Educativa IED Tomás Carrasquilla jornada tarde*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado el 12 de septiembre de 2015 de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/500/TE-16887.pdf?sequence=3>

SÁNCHEZ, F., & al., e. (2013). *Documento de área*. Bogotá.

TUFFANELLI, L. (2010). *Didáctica de las operacines mentales*. (L. Guasti, Ed.) Madrid, España: Narcea S.A.

ZAPATA O., G., & CASTRO C., V. (2013). La improvisación como ruta de construcción de la obra rascosis abordada desde la creación colectiva e interdisciplinar. *Itinerario Educativo*(62), 186.

#### 4. Contenidos

En el presente documento se encuentra, el trabajo de investigación realizado en el IPN con los estudiantes del ciclo dos, según los estándares del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), grados 4° y 5°. A partir de las técnicas investigativas resaltadas en el capítulo referido a la Metodología y correspondientes a la investigación-acción, se dio cuenta de un proceso o ciclo constructivo de reflexión y análisis de una problemática específica encontrada en dicha población, ésta fue los bajos niveles de comprensión lectora; por otro lado, a partir de este diagnóstico se comenzó la planificación y acción de una posible solución a dicha problemática explícita en el capítulo referido a la intervención en el aula por medio de un proyecto de aula. En este documento, posteriormente, se da paso al informe surgido de dicha

propuesta de intervención pedagógica que se presenta como desarrollo del proyecto investigativo, dando paso al ciclo reconstructivo de observación simultánea a la acción, reflexión y análisis de los resultados de la aplicación de esta posible solución a dicha problemática.

En principio debió seguirse los pasos que guían cualquier investigación acción con el fin de establecer por medio de instrumentos de recolección de datos, fuentes diagnósticas iniciales que demostraron que efectivamente los estudiantes de estos grados tenían bajos niveles de comprensión lectora, como se sustenta en el documento, por lo cual se propuso una pregunta de investigación que guiara el proceso y los siguientes objetivos general y específicos para colaborar en la resolución de dicho problema:

- Pregunta problema: ¿Cuál es la incidencia que tiene la implementación de ejercicios teatrales de improvisación y dramatización como estrategia pedagógica en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes del grado 501 del IPN?
- Objetivo general: Determinar la incidencia que tienen los ejercicios teatrales de improvisación y dramatización en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes del curso 501 del IPN.
- Objetivos Específicos:
  1. Establecer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grado 501 del IPN.
  2. Diseñar y ejecutar una propuesta didáctica que utilice los ejercicios teatrales de improvisación y dramatización para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del grado 501 del IPN.
  3. Evaluar la incidencia de la propuesta didáctica mencionada en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de 501 del IPN.

La presente investigación consta de 6 capítulos que determinan el cuerpo del trabajo: el capítulo 1 indica el problema que se evidencia en los estudiantes del curso 501 del IPN, el capítulo 2 muestra las investigaciones que se han hecho a nivel nacional e internacional en las que el teatro es utilizado como herramienta pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, el capítulo 3 habla acerca de la metodología que se utiliza en el proyecto para poder realizar el trabajo de campo que se encuentra en el capítulo 4, posteriormente para que los estudiantes tengan un mejor desarrollo en la comprensión lectora se debía proponer la ejecución de tres fases explicadas en el capítulo 5 titulado organización, análisis de la información y resultados que comienzan con la fase de sensibilización y fundamentación, luego la fase de aplicación: *juegos dramáticos* y finalmente la fase de evaluación: *nuestro aprendizaje* que consta de la representación de los primeros 15 capítulos de la tercera entrega del libro de Fray Perico y además, la realización de la prueba final que logra mostrar su evolución en cuanto a los niveles de comprensión lectora; para finalizar, está el capítulo 6 el cual esboza las respectivas conclusiones generadas a lo largo de la investigación y la viabilidad del teatro como herramienta pedagógica para fortalecer la comprensión lectora.

## 5. Metodología

Para realizar esta investigación se optó por la metodología de Investigación acción (Sagastizábal, 2006, p.168-172) que es el tipo de investigación orientado al cambio social y

basado en el enfoque cualitativo, dando cuenta de un diagnóstico comprensivo de un problema desde los propios actores sociales y así determinar las acciones que se deben seguir durante el estudio investigativo.

### 6. Conclusiones

Como resultado del presente proyecto se puede concluir que el teatro puede ser utilizado como herramienta pedagógica que fortalezca la comprensión lectora por medio de ejercicios de dramatización e improvisación.

<b>Elaborado por:</b>	Monroy Vásquez, Laura Cristina.
<b>Revisado por:</b>	Santiago Galvis, Álvaro William.

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	10	10	2016
------------------------------------------	----	----	------

## **TEATRO: IMPROVISACIÓN Y DRAMATIZACIÓN PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN 5° GRADO.**

### **TABLA DE CONTENIDO**

CAPÍTULO 1: PROBLEMA.....	9
1.1 CONTEXTUALIZACIÓN Y DELIMITACIÓN.....	9
1.2 PREGUNTA PROBLEMA.....	9
1.3 OBJETIVOS.....	11
1.4 JUSTIFICACIÓN.....	11
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	14
2.1 ESTADO DEL ARTE.....	14
2.2 MARCO REFERENCIAL.....	18
2.2.1. LA LECTURA.....	18
2.2.2 COMPRENSIÓN LECTORA Y NIVELES DE COMPRENSIÓN.....	20
2.2.3 FASES DEL PROCESO LECTOR.....	23
2.2.4 LA PEDAGOGÍA TEATRAL.....	25
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO.....	32
3.1 ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	32
3.2 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN.....	35
3.3 UNIVERSO POBLACIONAL.....	36
3.3.1 NIVEL COGNITIVO.....	36
3.3.2 NIVEL SOCIO-AFECTIVO.....	37
3.3.3 NIVEL COMUNICATIVO.....	37
3.4 UNIDAD DE ANÁLISIS Y MATRIZ CATEGORIAL.....	38
CAPÍTULO 4: TRABAJO DE CAMPO.....	41
4.1 PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.....	41
4.2 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	42
CAPÍTULO 5: ORGANIZACIÓN, ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS.....	50
5.1 PRUEBA DIAGNÓSTICA.....	50
5.2 ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LAS FASES DE INTERVENCIÓN.....	55
5.2.1 FASE DE SENSIBILIZACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN.....	55
5.2.2 FASE DE APLICACIÓN: <i>JUEGOS DRAMÁTICOS</i> .....	60
5.2.3 FASE DE EVALUACIÓN: <i>NUESTRO APRENDIZAJE</i> .....	65
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES.....	70
BIBLIOGRAFÍA.....	72
ANEXOS.....	74

## **CAPÍTULO 1**

### **PROBLEMA**

En este capítulo se encontrará la caracterización, planteamiento del problema, objetivos y justificación de la investigación-acción que pretende responder a necesidades específicas de los estudiantes del grado 501 del Instituto Pedagógico Nacional.

#### **1.1 CONTEXTUALIZACIÓN Y DELIMITACIÓN.**

Según las fuentes documentales citadas en el anexo N°1, el IPN fue fundado el 9 de marzo de 1927 y en 1955, al crearse la UPN, pasó a ser dependencia de ésta con carácter mixto. En la actualidad, el IPN ofrece educación en todos los niveles para niños y jóvenes, incluso con necesidades especiales.

La población específica escogida para la realización del proyecto fueron los 31 estudiantes (18 niñas y 13 niños) de estratos 2 y 3, que oscilan entre 9 y 13 años de edad, pertenecientes al curso 501 del IPN.

Los aspectos cognitivo, socio-afectivo y comunicativo, observados y analizados en los estudiantes, dan cuenta de algunas necesidades particulares que ellos presentan y entre éstas: las dificultades con respecto a la identificación de tipologías textuales y la utilización de estrategias metacognitivas, así como el empleo de recursos gráficos, mapas mentales, cuadros sinópticos, entre otros, que les permitan buscar, seleccionar y almacenar información antes, durante y después de la lectura con fines de comprensión, interpretación, análisis y argumentación de textos orales, visuales y escritos.

Delimitando el problema específico, después de un trabajo exhaustivo de observación directa y diagnóstico, que se explicará mejor en el capítulo referido a la organización y análisis de la

información, se encontró con que todo el curso 501 del IPN, desde que se hizo el diagnóstico inicial cuando dichos estudiantes se encontraban en grado cuarto, tiene dificultades en los niveles de comprensión de textos, tanto en el nivel literal como en el inferencial y, por ende, en el analítico y crítico; además, no identifican o discriminan afirmaciones frente a datos de apoyo, secuencias lógicas, les cuesta concentrar la atención y seguir instrucciones específicas e, incluso, conciben la lectura como mera decodificación de signos lingüísticos en voz alta.

Abordar este último aspecto es muy importante ya que, según Johnston (1989), la comprensión consiste en el proceso cognitivo por medio del cual el lector elabora una representación “organizada y coherente” del contenido del texto, dando cuenta del significado literal del mismo, en términos de la identificación de información clave que el texto presenta y desarrolla; además, ésta se constituye en el proceso cognitivo que permite utilizar las claves lingüístico-retóricas y las paratextuales junto con los conocimientos previos del lector para inferir el significado de éste, de tal manera que pueda construir un modelo o representación conceptual del mismo.

El proceso de comprensión lectora, desarrollado en todos sus niveles, permite que los estudiantes logren apropiarse de mejor manera conceptualizaciones del mundo que los rodea y permitirá que sus producciones orales y escritas tengan mayor cantidad y calidad de sustento argumentativo, teórico, adquirido y no solo aprendido memorísticamente para reproducirlo en una prueba oral o escrita.

## **1.2 PREGUNTA PROBLEMA**

Teniendo en cuenta el problema planteado, la pregunta que orientó el ejercicio investigativo con el fin de dar respuesta a necesidades específicas de los estudiantes fue:

- ¿Cuál es la incidencia que tiene la implementación de ejercicios teatrales de improvisación y dramatización como estrategia pedagógica en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes del grado 501 del IPN?

### **1.3 OBJETIVOS**

Teniendo en cuenta dicho interrogante, el objetivo general que orientó la investigación fue:

- Determinar la incidencia que tienen los ejercicios teatrales de improvisación y dramatización en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes del curso 501 del IPN.

Como objetivos específicos de esta investigación se plantearon los siguientes:

- Establecer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grado 501 del IPN.
- Diseñar y ejecutar una propuesta didáctica que utilice los ejercicios teatrales de improvisación y dramatización para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del grado 501 del IPN.
- Evaluar la incidencia de la propuesta didáctica mencionada en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de 501 del IPN.

### **1.4 JUSTIFICACIÓN**

El ser humano siempre está rodeado por una serie de símbolos y sistemas de signos que son parte fundamental para la conceptualización de sus conocimientos, sentimientos y experiencias. Para lograr descifrar mensajes escritos, el ser humano ha desarrollado habilidades cognitivas como el análisis de la información brindada; es por esto que la lectura es un elemento

enriquecedor en todas las etapas de la vida, ya que a través de ésta se logra acceder a los distintos campos del conocimiento.

Para nadie es un secreto que la población que requiere ganar cada vez más rápido estrategias que potencien la comprensión, interpretación y argumentación del mundo que los rodea, a causa de la globalización y el avance de la ciencia y la tecnología, son los niños quienes, en su temprana edad, captan la mayor cantidad de información. Por ello es importante que los maestros les muestren también cómo disfrutar el aprendizaje, no solo en el aula, sino fuera de ella, haciendo de cada momento una experiencia significativa.

Este estudio investigativo buscó determinar la incidencia que pueda generarse en el fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora de los estudiantes del IPN, utilizando como estrategia didáctica la implementación de ejercicios teatrales de improvisación y dramatización ya que, a pesar de la implementación de diversas estrategias por parte de los maestros del IPN, según comentaban en las reuniones de área, la mejoría sigue siendo insuficiente y falta trabajar y reforzar su motivación por la lectura, siendo ésta para los estudiantes, según sus respuestas a las encuestas, un proceso de mera decodificación y de poco valor funcional y significativo.

En este proyecto se considera fundamental reunir estrategias de aprendizaje que logren motivar a los estudiantes a aprender, y qué mejor manera para hacerlo que por medio de los ejes principales de una disciplina artística que abarque aspectos importantes en la comunicación y que se abordan en las clases de lenguaje en nuestros colegios; esta disciplina es el teatro y sus ejes de base son, por un lado, la comunicación oral, al expresar sentimientos y narrar hechos y, por otro, la lectura, al hacerse necesario leer y comprender textos literarios, dramáticos y no literarios.

La utilización de una estrategia teatral en procesos de comprensión lectora se ha manejado en otros países como Chile (contexto latinoamericano) y tuvo buenos resultados; en las propuestas

que se mencionarán en el estado del arte, por ejemplo, se da cuenta de la investigación de Pamela Astete Jorquera, Marcela Cruz Reyes y Macarena Montero Corral en la que se planteaba el desarrollo de la comprensión de textos dramáticos a través de la puesta en escena de los mismos, la identificación de la intención del autor y las ideas principales de los textos, relacionados con experiencias previas y con información entregada por el texto para lograr hacer un montaje dramático, la extracción del vocabulario desconocido a través del texto dramático y el análisis, síntesis y debate sobre el montaje para desarrollar la argumentación, el pensamiento crítico y reflexivo, todo esto con el fin de conseguir Potenciar la comprensión lectora de niños y niñas de quinto y sexto básico del colegio Pedro de Valdivia Providencia mediante una estrategia de metodología teatral con la finalidad de asegurar el éxito académico y de impactar positivamente en su autoestima y funcionó como se explica en el apartado Estado del Arte.

La idea de esta investigación es implementar esta técnica teatral como herramienta pedagógica en nuestro contexto colombiano para determinar la incidencia que puede tener en los procesos de comprensión lectora, ya que en nuestro país no se ha trabajado esta estrategia más que en procesos de producción a nivel oral y escrito y, en este momento, se necesita fortalecer los procesos de comprensión lectora en los estudiantes del IPN.

Un proyecto de esta magnitud sirve también como aporte al trabajo interdisciplinar por proyectos que quiere implementarse en el IPN, ya que podría arrojar luces sobre cómo las artes y las humanidades se complementan unas a otras por medio del desarrollo de procesos comunicativos óptimos y funcionales en futuras investigaciones. Es posible, incluso, que las estrategias utilizadas apoyen áreas distintas a la lengua castellana en el IPN y otros ámbitos educativos.

## **CAPÍTULO 2**

### **MARCO TEÓRICO**

En este capítulo se plantean los antecedentes investigativos (estado del arte) y las bases teóricas (marco referencial) que sustentan el presente trabajo investigativo-pedagógico.

#### **2.1 ESTADO DEL ARTE**

A continuación se presentan los aspectos más sobresalientes de cinco investigaciones que tienen que ver con las temáticas del presente estudio investigativo y relacionadas con: los bajos niveles de comprensión lectora encontrados en estudiantes con características semejantes a los del curso 501 del IPN y la estrategia didáctica teatral que se maneja para mejorar esta debilidad y otras habilidades comunicativas afines.

Se ha decidido plasmar esta indagación en tres cuadros que se comparan entre sí, con el fin de clarificar la información pertinente de cada una de las investigaciones sin dejar de lado ningún aspecto importante y, así, hacer más fácil su presentación para quienes tengan acceso a este documento. Después de observados cada uno de los cuadros, encontrará una explicación concisa de los elementos más relevantes de estas investigaciones y cómo éstas enriquecen este documento de investigación.

Con el fin de delimitar el tema del presente proyecto de investigación se observaron algunas investigaciones acerca de: comprensión lectora de estudiantes de básica primaria, procesos de

prelectura, lectura y postlectura que afianzan la comprensión lectora, y el teatro como estrategia de lectura en contexto latinoamericano; todo esto teniendo en cuenta las necesidades y la problemática encontradas durante la observación del curso 501 del IPN. Estas investigaciones cuentan con ciertos elementos y estrategias de interés que se pueden utilizar en este contexto investigativo.

Un ejemplo de lo dicho anteriormente es el primer cuadro comparativo que expone las investigaciones de Sánchez Bonilla (2013) y Quiroz (2013) de la UPN, quienes trabajan un primer elemento importante para nuestra investigación y es la forma de resolver los problemas de comprensión de textos, teniendo en cuenta que para ello hay que tener claro que no necesariamente los textos son escritos, un ejemplo de esto es la representación teatral donde se puede apropiarse, crear y recrear textos para darle una visión distinta a estos, como lo expresa Sánchez (2013).

<b>TÍTULO</b>	<b>TEATRO, ACTUACIÓN CREATIVA, UNA ESTRATEGIA PARA POTENCIAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO TERCERO (301)</b>	<b>LA PRODUCCIÓN Y REPRESENTACIÓN TEATRAL COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA QUE FACILITA LA CUALIFICACIÓN DE LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN ORAL EN EL AULA</b>
<b>AUTOR</b>	Sánchez Bonilla, Leidy J.; Universidad Pedagógica Nacional	Quiroz, Natalia; UPN
<b>AÑO</b>	2013	2013
<b>PALABRAS CLAVE</b>	Teatro, Actuación Creativa, Competencia comunicativa	Comunicación oral, representación teatral, comunicación no verbal, proyecto de aula, aprendizaje cooperativo
<b>CONTEXTO</b>	Estudiantes del grado 3º de la IED Tomás Carrasquilla jornada tarde,	Grado 703, IPN. Bogotá D.C., Colombia
<b>METODOLOGÍA</b>	Esta investigación es de tipo cualitativa, pues tiene en cuenta el contexto social y personal de los sujetos para comprender la realidad educativa. El enfoque es Investigación Acción, dado que el investigador piensa su acción desde la reflexión y así construye-reconstruye a partir de su práctica.	investigación-acción, la cual comprende las siguientes etapas: diagnóstico y descubrimiento de una preocupación temática, construcción del plan de acción, puesta en práctica del plan y observación de su funcionamiento, interpretación e integración de resultados. Por otra parte, las actividades teatrales se llevaron a cabo de forma grupal, siguiendo el modelo de aprendizaje cooperativo, en el que los estudiantes trabajan en equipo para alcanzar metas comunes.
<b>RESULTADOS</b>	El estudiante pone en juego lo que constituye la competencia comunicativa propuesta por Hymes, porque selecciona desde su contexto lo que considera apropiado en relación con la situación supuesta (posible), luego enriquece su selección pensando la situación, el personaje y la interpretación teniendo en cuenta su contexto y el contexto de la obra para de esta manera apropiar el personaje a sus conceptos. Además, involucra en su proceso de construcción al público, al cual le va a transmitir el mensaje para lo cual revisa la pertinencia del mensaje desde el contexto definido y cómo éste puede influir en lo que se desea comunicar al espectador, para finalmente encontrar la posibilidad de adecuarse a la circunstancia, creando o re-creando la situación a favor de la transmisión del mensaje.	Se evidencia un impacto positivo en la población de estudio, en la medida en que los estudiantes reconocieron la influencia de los elementos de la comunicación no verbal (paralingüística, cinésica y proxémica) en la emisión de sus discursos, así como empezaron a aplicarlos en sus producciones orales, sin embargo, no se cumplió con las expectativas que inicialmente se habían planteado, puesto que la aplicación de la propuesta pedagógica contó con ciertos limitantes tales como: el tiempo para el desarrollo del proyecto, la cantidad de estudiantes y su disciplina, los cuales fueron factores que interfirieron en su ejecución y que a la vez incidieron negativamente en la información recolectada.
<b>CONCLUSIÓN</b>	El teatro desde la actuación creativa propuesta por Stanislavski (2002) resulta un recurso fructífero para el desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes, 1996), ya que permite al estudiante explorar sus habilidades comunicativas desde un contexto real en donde se siente sujeto de conocimiento y sujeto de la comunicación, reconociendo que él también tiene algo que contar a otros, potencializando así su competencia comunicativa.	El desarrollo de la propuesta para tal fin es pertinente en la medida en que permite que los alumnos identifiquen la importancia de los elementos no verbales que intervienen en su expresión oral (manejo de la voz, del espacio, movimientos corporales y expresión facial), así como los pueden llegar a fortalecer aplicándolos en sus representaciones teatrales.
<b>TEMA</b>	Busca potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes utilizando el teatro desde la perspectiva de la actuación creativa propuesta el dramaturgo Costantin Stanislavski (2002). El teatro es un lenguaje que implica todos los lenguajes y la dinámica de esta perspectiva permite que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa en un ambiente en cual se reconocen como un sujeto de la comunicación, en donde hace uso de su conocimiento personal, social, cultural, creando y recreando situaciones comunicativas en contextos reales dentro del aula.	Consiste en una propuesta pedagógica, cuyo objetivo principal se direcciona al análisis de la influencia de la implementación de un proyecto de aula basado en la producción y representación teatral como la estrategia didáctica que posibilita la cualificación de los procesos de comunicación oral de la población de estudio, de este modo, los alumnos a partir de la actividad teatral reconocieron la importancia de los factores no verbales que hacen parte de la oralidad, tales como: las cualidades de la voz, el manejo del espacio, además de la expresión facial y corporal, para aplicarlos en la emisión de sus discursos.

Sin embargo, estas investigaciones, al igual que cualquier otra encontrada *online*, de las hechas en Colombia y que trabajen el teatro como estrategia de mejoramiento de los niveles de desempeño de los factores expresados en los Estándares Básicos de Competencias para el área de lenguaje, dan cuenta de cuán importante es manejar la educación en un contexto comunicativo y no meramente estructural y correctivo con vocabulario que no se utiliza en contextos reales durante la producción oral de los estudiantes, por lo cual las apuestas hechas en nuestro contexto están enfocadas en la habilidad oral y no en otras habilidades de la competencia comunicativa como la comprensión y producción escrita.

Por otro lado, están expuestas en un segundo cuadro las investigaciones de Muñoz, Peña y Reyes (2012) y Astete, Cruz y Montero (2013) de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Chile. En estos dos documentos, las estudiantes trabajan un segundo elemento relevante para el presente estudio, como lo son los ejercicios y estrategias teatrales, ayudando a resolver los problemas de lectura. Según ellas, los ejercicios teatrales como la improvisación, los monólogos, incluso las obras de teatro, son una gran herramienta para mejorar la baja comprensión lectora pues es un gran puente para fortalecer las habilidades comunicativas y los resultados han sido satisfactorios en su contexto latinoamericano.

<b>TÍTULO</b>	<b>TEATRO UN NUEVO SUBSECTOR PARA APOYAR LA COMPRENSIÓN LECTORA</b>	<b>EL TEATRO AL RESCATE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA</b>
<b>AUTOR</b>	Chamizo, Rocío; Peña, María; Espinoza, Tamara.	Astete, Pamela; Cruz, Marcela; Montero, Macarena.
<b>AÑO</b>	2012	2013
<b>PALABRAS CLAVE</b>	Teatro, Comprensión Lectora, Comunicación.	Teatro, Comprensión Lectora, Comunicación.
<b>CONTEXTO</b>	Estudiantes del grado 3° básico del colegio Polivalente siembra de Santiago de Chile, quienes tienen dificultad en la comprensión lectora porque no siguen instrucciones simples.	Estudiantes que tienen alrededor de diez a once años de edad, cursan quinto y sexto año básico del Colegio particular Pedro de Valdivia-Providencia Chile.
<b>METODOLOGÍA</b>	Investigación – Acción dividida en cuatro etapas: acercamiento a la institución, diagnóstico, ejecución del proyecto y por último la evaluación final.	Investigación - Acción de tipo didáctico realizado al interior del aula de forma interdisciplinar con profesores de lenguaje y teatro.
<b>RESULTADOS</b>	Los resultados del estudio se presentan divididos en las actividades que realizaron con los estudiantes, afianzando la creación literaria, síntesis y el desarrollo de pensamiento crítico. (No se especifican)	Los resultados del estudio son obtenidos de acuerdo a las evaluaciones dadas en las tres etapas de ejecución del proyecto que son: diagnóstico, proceso y final. (No se especifican)
<b>CONCLUSIÓN</b>	En síntesis, La incorporación del teatro como asignatura de aula favoreció en la comprensión lectora de los estudiantes del colegio “Polivalente Siembra”.	En síntesis, Al realizar la comparación de las evaluaciones en cada etapa del proyecto se logra obtener una gran evolución de los estudiantes en su comprensión de lectura.
<b>TEMA</b>	Teatro como subsector de área dentro del lenguaje, perfeccionando las habilidades comunicativas de cada estudiante.	Se lleva a cabo un “taller de teatro”, el cual se realiza una vez a la semana al interior del aula con un equipo interdisciplinario conformado por: profesores de teatro, Lenguaje y Comunicación.

Por último, se expone en un tercer cuadro la investigación de Naranjo, Portilla y Mesa (2010) de la Universidad de la Salle, quienes expresan un tercer e importante elemento para nuestro estudio: la implementación de actividades de prelectura, lectura y postlectura en los ejercicios de lectura y comprensión lectora, no solo porque se puede estar pendiente de las falencias

específicas que tienen los estudiantes, sino porque ayudan a corregirlas, permitiendo así un mejor acercamiento con sus pares, practicantes y docentes y propiciando coincidencias de mayor valor entre los textos y el contexto en el que se desenvuelven a diario.

<b>TÍTULO</b>	<b>¿CÓMO MEJORAR LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA A ATRAVÉS DE LA TIPOLOGÍA TEXTUAL?</b>
<b>AUTOR</b>	Naranjo, Ángela; Portilla, Francy; Mesa, Alejandro.
<b>AÑO</b>	2010
<b>PALABRAS CLAVE</b>	Comprensión Lectora, Habilidades, estrategias.
<b>CONTEXTO</b>	Estudiantes de los grados 3º a 6º de la I.E.D. Juan Luis Londoño de la Salle.
<b>METODOLOGÍA</b>	Investigación – Acción mediante acercamiento a la población y a la realización de varios microproyectos que permitan evidenciar y disminuir las falencias de los estudiantes.
<b>RESULTADOS</b>	Las actividades empleadas coincidieron con las dificultades mostradas por los integrantes del grado y siempre se apostó a superar las falencias detectadas desde un principio. La variedad de actividades aplicadas y su continuo monitoreo en los estudiantes, permitió que el seguimiento fuera más cercano y que los resultados de talleres y pruebas fueran muy próximos a la realidad y las necesidades que ellos mostraban.
<b>CONCLUSIÓN</b>	En síntesis, Se evidencia que los objetivos planteados, fueron logrados en gran medida. A sí mismo los niños y niñas, tomaron conciencia de su papel como lectores autónomos y competentes.
<b>TEMA</b>	Esta macropropuesta, pretende crear estrategias didácticas desde el modelo constructivista, puesto que durante el trabajo desarrollado pudimos evidenciar que: el proceso de comprensión lectora de los niños carece de elementos cognitivos, afectivos y estratégicos que los lleven a una comprensión y apropiación real de la lectura, y a su vez puedan tener un aprendizaje significativo de cada uno de los saberes propuestos.

Estos tres elementos han permitido que el presente documento logre estructurar de manera clara la problemática de investigación encontrada en los estudiantes del curso 501 del IPN y clarificar la pregunta de investigación, la justificación, los objetivos y el marco referencial base que guían este.

## **2.2 MARCO REFERENCIAL**

*“Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo.”* Paulo Freire, Entrevista 1989

### **2.2.1. La lectura**

Como señala Freire, y como se ha planteado en la historia de nuestro mundo, el ser humano siempre está rodeado por una serie de símbolos y sistemas de signos que son parte fundamental para la conceptualización de sus conocimientos, sentimientos y experiencias. Para lograr descifrar

mensajes escritos, el ser humano ha desarrollado habilidades cognitivas como el análisis de la información brindada; es por esto que la lectura es un elemento enriquecedor en todas las etapas de la vida, ya que a través de ésta se logra acceder a los distintos campos del conocimiento. Sin embargo, ¿qué es lectura?, ¿cómo se desarrolla el análisis de la información dada por la lectura?, ¿cuál es el proceso a seguir para desarrollar una buena lectura? y ¿qué estrategias son las más adecuadas a la hora de leer? Estas preguntas de seguro tienen solución.

En primer lugar, es importante decir que la lectura no solo consiste en sonorizar palabras o en decodificar signos lingüísticos, como la tradición educativa reproducía en las mentes de miles de personas a través de los años. La lectura es considerada en este documento, y según diversas bases teóricas, como una actividad cognitiva que busca la apropiación de un texto escrito a través de varios procesos cognitivos y metacognitivos que aseguren su comprensión y permitan a los lectores producir textos orales y escritos de calidad, que den cuenta de los procesos mencionados al momento de enfrentarse a las diversas situaciones problemáticas que surjan en contextos reales dentro y fuera del ámbito escolar.

Uno de los autores que aborda este tema es Cassany 2006, quien afirma:

Todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en *oralizar la grafía*, en devolver la voz a la letra callada. Se trata de una concepción medieval, que ya hace mucho que la ciencia desechó. Es una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de decodificar la prosa de modo literal. Sin duda deja en un segundo plano a la comprensión –que es lo importante.

Más moderna y científica es la visión de que *leer es comprender*. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o *procesos cognitivos*: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc. Llamamos *alfabetización funcional* a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado de un texto. Y denominamos *analfabeto funcional* a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta. (p. 21)

Además, Álvarez (2013) plantea una serie de supuestos teóricos que caracterizan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura que nos acercan a las cualidades universales del proceso lector y que de paso nos da pie a pensar porqué podría plantearse una

pedagogía teatral como herramienta para fortalecer dicho proceso con su respectivo objetivo que es el de la correcta comprensión de los textos que se aborden. Entre estos supuestos están:

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, desde este enfoque, se asienta en los siguientes presupuestos:

- Leer y escribir son actividades comunicativas, sociales y culturales.
- Leer y escribir son operaciones complejas que se construyen en la interacción social y que requieren un proceso individual de apropiación de saberes procedimentales y conceptuales. [...]
- El texto, con sus características comunicativas, discursivo textuales y de escritura, constituye el elemento de partida, por ser el portador del contenido semántico completo.
- Se aprende a leer y a escribir a través de un proceso de aproximación a las propiedades y usos del lenguaje escrito. [...]
- No hay que esperar a entrar en la escuela para enseñar a leer y a escribir, puesto que el niño es sujeto activo que elabora hipótesis sobre la lengua escrita a partir de su interacción con los textos de su entorno. [...]
- En la medida en que los niños puedan experimentar escribiendo y leyendo a su manera, su conocimiento de la lectura y escritura evolucionará; y cuantas más posibilidades tengan de leer y escribir, de observar a otros leyendo y escribiendo y de que se les responda a sus preguntas, mayor será la posibilidad de avance en el aprendizaje. [...]
- El papel de un maestro es el de un mediador en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Su intervención educativa se orientará a planificar actividades funcionales y que interesen a los niños. [...] (p. 50-51)

Como se observa en los textos mencionados, la lectura es considerada como un proceso cognitivo, en el cual uno de los aspectos más importantes, para apropiarse la información que ésta contenga, es la comprensión y luego vendría la interpretación. Este primer aspecto será el referenciado durante el presente estudio investigativo, por lo cual ahora se dará respuesta a la pregunta por la comprensión lectora, entendiéndose ésta como el proceso cognitivo a través del cual el lector hace una representación “organizada y coherente” del contenido del texto para dar cuenta de significados literales, inferenciales y analíticos del mismo, con el fin de sumar a estos sus conocimientos previos y, así, construir representaciones conceptuales del mundo que lo rodea.

### **2.2.2 Comprensión lectora y niveles de comprensión**

En la comprensión lectora existen niveles fundamentales en los cuales quien lee concentra su interés en desarrollarse cognitivamente, al elaborar una organización estructurada de la información para llegar a la comprensión y al interrelacionar la información nueva, brindada en el texto, con los conocimientos previos del lector.

De acuerdo con todo esto, Tuffanelli (2010) menciona tres retos para lograr la comprensión. Afirma que un lector logra aclarar o entender el texto si separa tres redes que lo constituyen y éstas son: “1. La focalización, que pone en evidencia la red temática, 2. La explicación, que recoge la red explicativa y 3. La valoración, que hace emerger la red enunciativa del texto [...]” (p.56 -57).

En la primera red, la temática, se recoge la información dicha en el texto referente al tema del que se trata, el contexto en el que se enmarcan los hechos o la temática y se dan respuestas fundamentales que dan cuenta del conocimiento básico del texto leído; con la comprensión correcta de esta red temática de los textos se llega al nivel de comprensión literal.

En la red explicativa, el autor comenta que se realiza la identificación de causas, objetivos, modo de desarrollo de la temática o los hechos y las consecuencias que se perciben durante la lectura del texto abordado a través de una lectura analítica que da como resultado el segundo nivel de comprensión lectora, llamado: nivel de comprensión literal.

Y, por último, con respecto a la red enunciativa, el autor explica que es la red referida al autor del texto; es decir que en esta red el lector termina encontrando intenciones comunicativas del texto, las formas de razonamiento con las que quiere obtener sus objetivos y el grado de certeza en que basa la información escrita. Por otro lado, el autor también explica que esta red también hace referencia al lector del texto, en la medida en la cual este destinatario del texto expresa valoraciones sobre el grado de rigurosidad de las fuentes y pruebas que se presentan en el texto para sostener la temática o el razonamiento expresado en dicho texto. Cuando el lector hace

este último proceso durante y/o después de la lectura, teniendo en cuenta sus propios conocimientos y experiencias relacionadas con lo leído, se llega al tercer nivel de comprensión lectora que se denomina: lectura crítica en la que además de la argumentación teórica, también se da cuenta de valoraciones emotivas y estéticas que el texto genera en su lector.

Es así como estas redes logran configurar la producción oral y escrita que se hace a partir de la lectura de un texto y las que evidencian la calidad de asimilación hecha durante el proceso lector.

Bisquerra (1983) (citado en Herrera 2009), por ejemplo, ha clasificado la lectura en cuatro tipos, teniendo en cuenta estos niveles de comprensión descritos con la teoría de Tuffanelli: la lectura global, utilizada como un vistazo para obtener una idea generalizada del texto; la lectura selectiva que mide fragmentos de una totalidad temática; la lectura mediana, utilizada cuando se lee por placer; y la lectura reflexiva, utilizada al momento de estudiar, por lo que es más lenta y analítica, ya que se realiza con la finalidad específica de obtener información dentro del proceso de estudio académico.

Teniendo en cuenta lo dicho por Tuffanelli y Bisquerra se deduce que los niveles de comprensión en cada proceso lector pueden ser diferentes, sin embargo, en la lectura metódica o reflexiva se busca que se desarrollen todos y cada uno de ellos. Así, en el nivel literal o primer nivel de lectura, el lector debe concentrarse en ideas manifiestas en el texto. Por un lado, debe reconocer y recordar el orden de las acciones, el contexto en que se desarrolla el texto, identificar elementos, detalles, nombres, personajes, ideas principales y secundarias, relaciones causa efecto y rasgos de los personajes del texto leído; por otro lado, requiere analizar, sintetizar y (re)organizar la información, por medio de tareas como: clasificar, esquematizar, resumir, etc. En el segundo nivel, el inferencial, el lector debe aprender a recuperar el conocimiento previo requerido de la memoria a largo plazo, a formular hipótesis y hacer conjeturas, a inferir los

significados no literales, a reformular sus hipótesis cuando lo leído conduce a otras ideas, en definitiva, a elaborar la coherencia global poniendo en funcionamiento la intuición y su experiencia personal. Por último, aduciendo al nivel crítico, se requiere que el lector entregue respuestas que indiquen un juicio evaluativo por comparación de ideas presentadas en el texto con un criterio externo (argumentativo) proporcionado por el maestro, otras personas competentes o fuentes escritas.

Como se dijo anteriormente, el proceso lector de cada persona es distinto y es importante hacer una serie de tareas específicas en él, con el fin de lograr el nivel de comprensión lectora deseado. Con base en esta afirmación es importante determinar cuáles son las tareas específicas que se dan en el proceso lector y entre éstas están: obtener información, integrar e interpretar, reflexionar y evaluar.

### **2.2.3 Fases del proceso lector**

El proceso lector se lleva a cabo con una serie de tareas: obtener información, integrar e interpretar, reflexionar y evaluar, y Complejos (buscar, evaluar e integrar información de otros textos múltiples). A continuación se presentarán algunas concepciones de Solé (1994), extraídas del artículo escrito por Hilda Quintana acerca de la comprensión lectora. (Quintana, 2005).

Según Solé, “el proceso de la lectura es uno interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen; es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está lo que esperamos leer” (1994, p. 69). Como se ha dicho que en este proceso se debe asegurar la comprensión total del texto y la construcción de ideas sobre el contenido del mismo al extraer la información que le interese al lector, es importante mencionar cómo Solé divide las tareas del proceso lector en tres fases distintas que permitirán cumplir este objetivo. Estas tres fases son: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

La recomendación de Solé (1994), de acuerdo a lo expuesto por Quintana en su artículo, es que al iniciar la lectura cada lector acostumbre a contestarse una serie de preguntas durante la primera fase de la lectura, es decir, la pre-lectura: ¿Para qué voy a leer?, esto es, determinar los objetivos de la lectura: a.) para aprender, b.) para presentar una ponencia, c.) para practicar la lectura en voz alta, d.) para obtener información precisa, e.) para seguir instrucciones, f.) para revisar un escrito, g.) por placer, h.) para demostrar que se ha comprendido. ¿Qué sé de este texto?, lo que equivale a activar el conocimiento previo. ¿De qué trata este texto? y ¿qué me dice su estructura?, es decir, formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto y su contenido. Durante la lectura, como segunda fase, la recomendación de Solé (1994) es seguir las siguientes tareas: a.) formular hipótesis y predicciones sobre el texto, b.) formular preguntas sobre lo leído, c.) aclarar dudas acerca del texto, d.) resumir el texto, e.) releer partes confusas, f.) consultar el diccionario, g.) pensar en voz alta para asegurar la comprensión y h.) crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas. La última recomendación hecha por Solé (1994) para la última fase del proceso lector, es decir, la post-lectura, es: a.) hacer resúmenes, b.) formular y responder preguntas, c.) recontar y d.) utilizar organizadores gráficos.

La prelectura y la postlectura, según esto, como estrategias de lectura y fases del proceso de lectura permiten, respectivamente: a.) la activación de esquemas cognitivos, con el propósito de que exista mayor motivación por la lectura, al pedir que se aporten los conocimientos y experiencias propias del individuo y b.) la integración de información con un todo coherente, con el objetivo de lograr una representación global y totalizada de los contenidos del texto.

Álvarez (2013) también cita a Solé con el fin de demostrar la importancia de utilizar los tiempos o fases de la lectura, ya presentados y que, según los autores, sirven para implementar estrategias teniendo en cuenta las finalidades pretendidas por cada lector al acercarse a los textos. Es por esto que presenta el siguiente cuadro encontrado en la página 22 de su texto de 2013:

Qué se pretende	Cómo hacerlo
Recordar, reconocer, rescatar información.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retener palabras claves o fundamentales.</li> <li>• Recordar datos para responder a preguntas.</li> <li>• Recordar detalles.</li> <li>• Localizar, identificar y comprender información.</li> <li>• Retener lo más relevante.</li> </ul>
Interpretar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué dice el título?</li> <li>• Determinar el emisor, destinatario, finalidad.</li> <li>• Asociar ideas con párrafos de los textos.</li> <li>• Captar el sentido de un párrafo.</li> <li>• Establecer jerarquía entre ideas: principales, secundarias.</li> <li>• Inferir ideas implícitas.</li> <li>• Predecir lo que sucederá.</li> <li>• Deducir conclusiones.</li> <li>• Comparar y contrastar información.</li> </ul>
Valorar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Captar el sentido de lo que se lee.</li> <li>• Considerar críticamente el contenido.</li> <li>• Generalizar o matizar.</li> <li>• Relacionar el texto con la realidad de la vida.</li> </ul>
Organizar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elegir un título para cada párrafo.</li> <li>• Establecer consecuencias.</li> <li>• Analizar coherencia, cohesión, adecuación.</li> <li>• Detectar las características lingüísticas.</li> <li>• Hacer esquemas y mapas conceptuales.</li> <li>• Completar estructuras.</li> <li>• Resumir.</li> </ul>
Extrapolar, transcodificar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imitar.</li> <li>• Copiar.</li> <li>• Parodiar.</li> <li>• Plagiar.</li> <li>• Transformar.</li> <li>• Recrear.</li> </ul>

Teniendo en cuenta que existe una serie objetivos que lograr al abordar textos, es importante llevar a cabo estas fases del proceso lector con rigurosidad ya que ayudará al lector a alcanzar los niveles de comprensión lectora necesarios para desarrollar mejor sus habilidades cognitivas.

#### 2.2.4 La pedagogía teatral

Se asume, en el marco de este trabajo, que para conseguir una lectura agradable y un proceso de comprensión lectora eficiente, es necesario proponer y considerar la pedagogía teatral como un método activo en el aula, con la cual se fortalece la capacidad expresiva y comunicativa de los estudiantes, potenciando el desarrollo de las habilidades inmersas dentro del proceso de comprensión lectora.

Tuffanelli también da luces acerca de la importancia de “*comprender con método*”, y de las “*estrategias de lectura*”, por lo cual comenta que:

Naturalmente, se da también interacción entre las diferentes modalidades de lectura: por ejemplo, la habilidad instrumental, es decir, el saber identificar, ensamblar y convertir grafemas en fonemas, produciendo así una cadena hablada (o pensada) de un modo correcto y fluido, es una premisa ineludible para una lectura en profundidad encaminada a la comprensión.

Nuestra atención, [...] va dirigida a las estrategias de lectura, es decir, a una lectura metodológicamente controlada y encaminada a la comprensión de textos que puedan comportar dificultades interpretativas; dicha lectura estratégica conecta con otras competencias (escritura, atención, memoria, resumen, etc.) que contribuyen a conformar aquella compleja super-competencia que llamamos «método de estudio». (2010, p. 62-63).

Como se logra notar, Tuffanelli muestra la importancia de mantener rigor en el proceso lector con el fin de llegar a una comprensión detallada de lo que se decodifica en cada texto, ese rigor se mantiene a través de la implementación de herramientas de estudio como el resumen, la reseña, la síntesis, fichas, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, entre otras. Sin embargo, los métodos de estudio o el método de comprensión lectora que se efectúe tienen unas características especiales y esenciales, desarrolladas por Tuffanelli de la siguiente forma:

El «método», en general, es un procedimiento racional y repetible encaminado a la adquisición de un conocimiento o a la solución de un problema (o de un tipo de problemas). En tanto en cuanto es repetible, es también comunicable y por tanto se puede socializar; en tanto en cuanto es racional, deberá configurarse como algo prescriptivo, económico (en tanto es posible), completo y explícito. El «estudio», en cambio, que deriva de *studere* («aplicarse, dedicarse a algo con celo»), implica la noción de inversión cognitiva, de empeño.

La eficacia o ineficacia en el estudio se manifiesta en los resultados del rendimiento del sujeto. Éstos son datos comprobables que nos permiten referirnos a los procedimientos y métodos empleados, sean conscientes o inconscientes. (P. 57)

Teniendo en cuenta lo abordado por Tuffanelli, se sabe que la lectura más que un proceso de decodificación de textos con signos lingüísticos en lenguaje verbal y no verbal, debe ser un proceso comprensivo de la visión de mundo que plantea cada autor, ofreciendo a cada lector la posibilidad de llegar a niveles más complejos de comprensión que potencien otras habilidades comunicativas mediadas, como diría David Perkins en su ponencia *Qué cosas vale la pena aprender y enseñar hoy*, por el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, la colaboración, la comunicación y el liderazgo (Perkins, 2012). Esto será la guía para que los maestros logren encaminar a los estudiantes en un proceso de aprendizaje significativo reduciendo la atención en

la información que se conoce a través de muchos medios, seleccionando conocimientos contextualizados y basados en intereses propios de los estudiantes y sus experiencias de vida, que lleguen a configurarse en saberes que ellos logren concretar y aplicar en su futuro desconocido al enfrentarse a la realidad del mundo fuera de la escuela.

Para que se llegue a dar un verdadero aprendizaje significativo y una comprensión importante en los estudiantes a través de la lectura, se debe tener en cuenta que en el desarrollo de lenguaje y la comunicación, se pretende, como se deduce de los documentos emitidos por el Ministerio de Educación, en los Estándares Básicos de Competencias (2006) y los lineamientos curriculares para el área de lengua materna (1998), fortalecer el desarrollo de las habilidades comunicativas de manera simultánea e interrelacionada con actividades lúdicas, activas, participativas y significativas, dado que es importante el saber escuchar, saber leer y producir textos orales o escritos que permitan el desarrollo de un sujeto íntegro en la sociedad.

Con el fin de favorecer el desarrollo de estas habilidades cognitivas, sociales y experimentales, es importante abrir espacios que promuevan la interdisciplinariedad con otras áreas de aprendizaje y esto se sustenta en lo mencionado por el MEN en la siguiente cita:

De acuerdo con lo expuesto, es claro que el lenguaje es la capacidad humana por excelencia, que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos. Así, lo que el individuo hace, gracias al lenguaje, consiste en relacionar un contenido (la idea o concepto que construye de flor o de triángulo, por ejemplo) con una forma (una palabra, un dibujo, una caracterización corporal), con el fin de representar dicho contenido y así poder evocar, guardarlo en la memoria, modificarlo o manifestarlo cuando lo desee y requiera.

En este orden de ideas, ¡cuántas formas ha creado el ser humano para relacionarlas con un sinnúmero de contenidos! Así, relaciones de contenido y forma, que a su vez se afectan entre sí, le han brindado a los seres humanos la posibilidad de construir un universo conceptual que constituye la base de su pensamiento. Es a través de este proceso como las personas clasifican las realidades existentes que hacen parte de su mundo, pertenezcan éstas al ámbito natural o al cultural. (2006, p 19)

Además de esto, Tuffanelli también nos muestra la relevancia que tiene la motivación a la hora de abordar procesos de lectura y de comprensión de la misma, ya que, según él, existe una

serie de didácticas que permitirán el goce estético y el placer que produce, en un lector asiduo, la lectura; como evidencia de esto la cita textual dice:

Adquirimos la habilidad lectora, la competencia lectora, como casi toda habilidad, fundamentalmente de dos maneras: por adquisición espontánea, practicándola, viviéndola, por inmersión, jugando; o bien por aprendizaje intencional, controlado, guiado, mediado. Las dos vías de acceso no son incompatibles, sino complementarias: si se practica la primera, la segunda tendrá ya un terreno fértil en el que echar raíces y prosperar. Si no se recorre la primera vía, queda la segunda, y sus resultados son claramente peores, si no inútiles.

El primer y fundamental objetivo, por tanto, es tener una competencia cultural (modelos interiorizados, guiones, un rico imaginario, un léxico desarrollado), y cierta curiosidad. Incluso cuando hablamos, contribuimos al aprendizaje de la lectura; también cuando discutimos, cuando vemos películas de calidad y, naturalmente, cuando leemos por el puro placer de hacerlo. (2010, p. 54)

La herramienta que se quiere esbozar en este documento, como estrategia pedagógica, técnica de estudio y elemento motivador en las diferentes fases del proceso lector es el teatro, interrelacionado con el lenguaje y la comunicación, ya que éste permite que se genere en el estudiante procesos mentales, corporales, expresivos, etc., en los cuales se cohesione lo conceptual con lo experimental por ser un sujeto en construcción social, que puede desarrollar su potencial comunicativo y ser participativo en su aprender haciendo. Cabe señalar que, como menciona García-Huidobro (2008), las competencias que intenta fortalecer esta estrategia didáctica teatral son: la comunicación oral, la exposición de ideas y dramatizaciones. Sin embargo, tal metodología (o estrategia didáctica) habrá que articularla con la dinámica de las dramatizaciones, ya que abarca habilidades sociales, trabajo en equipo, la construcción de una nueva experiencia, la lectura, la comprensión, el análisis de textos y la creatividad para una puesta en escena (Muñoz C., Peña L., & Reyes E., 2012, p. 32).

García-Huidobro afirma que “el componente comunicación encuentra una importante expresión dentro de los lineamientos de la reforma, es más, se señala que lo deseable es que los estudiantes valoren el lenguaje y comunicación como instrumento tanto de crecimiento personal, como de participación social” (2008, p. 17).

“Esta estrategia puede ser utilizada con actividades guiadas en el aula de clase, llevando así a la propuesta de creación, adaptación y representación de textos, de dos maneras: a.) con ejercicios de improvisación y b.) con ejercicios de dramatización. Estos ejercicios optimizan el proceso compositivo, pues con estas actividades, los componentes (movimiento, música, cuerpo, espacio, imagen, texto, entre otros) obtienen la autenticidad que requieren a través de la espontaneidad que la misma improvisación y dramatización implican” (Zapata & Castro, 2013, p. 196).

Con respecto a los ejercicios de sensibilización e improvisación teatral, en la propuesta de trabajo de Barroso y Fontecha, se describe la improvisación como la representación de algo imprevisto: “Improvisación es la representación de algo imprevisto, no preparado de antemano e inventado espontáneamente a partir de un estímulo dado, sin un guión previo.” (Barroso & Fontecha, 1999, p. 108).

De hecho, para Constantin Stanislavski, “lo inesperado y lo improvisado son siempre el mejor impulso de la fuerza de creación” (citado por De Lima, 2004, p. 18). Dentro de estos ejercicios se encuentran: los juegos de roles, la lectura de imágenes, la pantomima, entre otras.

Por otro lado, con respecto a los ejercicios de dramatización, Barroso y Fontecha los describen como una acción llevada a cabo por personajes en espacios determinados en forma dramática o teatral, de tal suerte que la

dramatización consiste en la representación de una acción llevada a cabo por unos personajes en un espacio determinado. Dramatizar algo es dar forma dramática, es decir, teatral a algo que no la tiene. Por ejemplo, podemos coger una poesía. En ella vamos a encontrar personajes y algo que les ocurre a estos personajes; podemos cambiar la forma de esto para crear una escena teatral en la que contemos la misma historia pero en un escenario con actores. Podemos dramatizar cualquier cosa: textos escritos de cualquier género o producciones orales. (1999, p. 108)

Dentro de los ejercicios de dramatización más utilizados están: la representación de monólogos, las puestas en escena, las adaptaciones, entre otras.

Los talleres de juego de dramatización, como metodología de enseñanza, usualmente manejan los dos tipos de ejercicios a la par, ya que señalan

la improvisación como motor de la puesta en escena es considerada el vínculo unificador de los sistemas escénicos, sus características fluctúan desde la libre creación hasta las técnicas de composición, así se construye ésta como traducción, instrumento e intuición que materializa corpóreamente la interioridad del ser en un cronotopo. De la disección de la unidad artística devienen códigos escénicos interdependientes: el ritmo, la composición, el espacio, el movimiento, la forma, y el tema; la intersección de dichos códigos da a luz la producción escénica. (Zapata & Castro , 2013, p. 186)

Una de las didácticas de la comprensión que plantea Tuffanelli es titulada por él como *Descubrir al personaje* como recurso para llevar a cabo las fases del proceso lector y llegar a los diferentes niveles de comprensión y la expone de la siguiente manera:

Descubrir las características del personaje es esencial para comprender y explicar las acciones fundamentales y los acontecimientos principales. La manifestación del personaje se lleva a cabo, fundamentalmente, sobre dos ejes: la funcionalidad del hacer y la funcionalidad del ser. Tal y como sostiene con lucidez Roland Barthes, «comprender una narración no es solamente seguir el entramado de la historia, consiste también en el reconocer los «planos», proyectar las concatenaciones horizontales del «hilo» narrativo sobre un eje implícitamente vertical; leer (escuchar) una narración no es sólo pasar de una palabra a otra, es también pasar de un nivel al otro» (Barthes, 1980). Esto resulta particularmente evidente para el personaje, cuya configuración global y cuyo significado unitario se van construyendo gradualmente, «en vertical», acumulando informaciones e indicios de diferente orden.

El lector reconstruye el personaje sobre la base de informaciones provenientes del texto: qué hace, piensa o dice, cómo reacciona emocionalmente, de qué objetos se rodea, qué aspecto tiene, cómo se mueve, cómo viste, etc. Aun así, el texto nos suministra solamente un esbozo; lo que falta será añadido por la imaginación del lector, que lo representará utilizando y comparando entre ellos sus conocimientos personales. Dicha reconstrucción a veces se basa en simples indicios (figura 3.5).

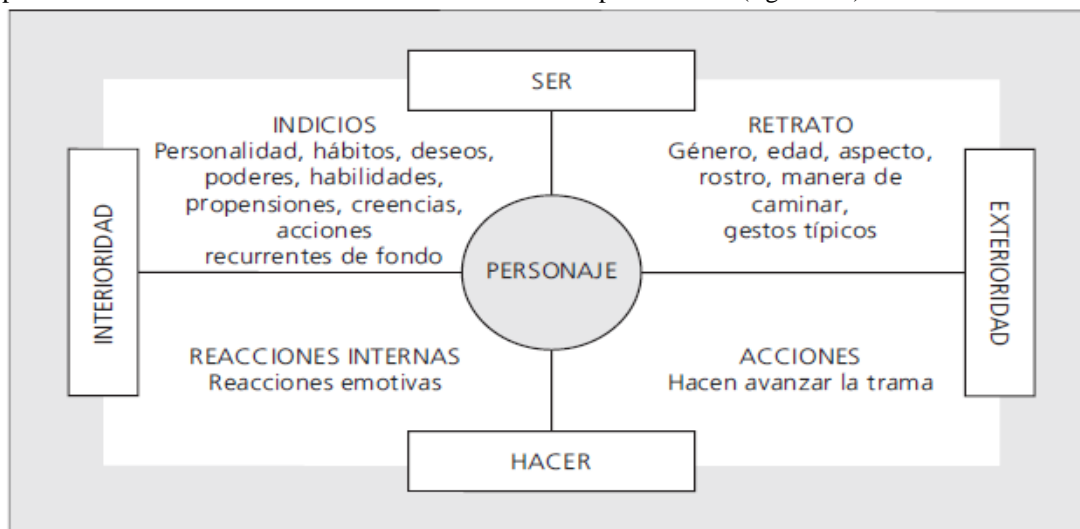


Fig. 3.5. Mapa del personaje.

(P. 69)

En una narración generalmente intervienen diferentes tipos de personajes.

Algunos de ellos desempeñan roles importantes, otros tienen una función marginal. Algunos pueden estar caracterizados de una manera más profunda o compleja (tienen «profundidad»), otros, en cambio, son presentados de manera más superficial («personajes planos»). Algunos se transforman en el transcurso de la narración («personajes dinámicos»), otros son idénticos desde el inicio hasta el final («personajes estáticos»). (2010, p. 70)

Tener en cuenta estas narrativas y sus características en cada uno de los textos que se aborden en el contexto escolar es lo que hace que se logre la interiorización del texto, por lo cual se escogió el teatro como estrategia de desarrollo de comprensión lectora para permitir que los estudiantes del curso 501 puedan hacer catarsis con las temáticas y/o con las características de los personajes presentados en los textos que deban leer, haciendo la representación dramática y/o improvisada de lo escrito en dicho texto o de las propuestas de adaptación que deseen hacerle al mismo.

## **CAPÍTULO 3**

### **DISEÑO METODOLÓGICO**

El diseño metodológico permite determinar el proceso que se llevó a cabo en el proyecto de investigación del cual se hace referencia en este documento. A continuación se encuentran el enfoque y tipo de investigación que permitieron guiar el proceso, junto con las fases de desarrollo del mismo; también se hace referencia al universo poblacional, los instrumentos de recolección de datos y la unidad de análisis con su matriz categorial.

#### **3.1 ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN**

El enfoque al cual obedece el proyecto de investigación descrito en este documento es el Enfoque Cualitativo que, según Bisquerra (2004, p. 277), citando a Sandín (2003, p. 125), “entiende la realidad de forma holística. Es decir, observando el contexto en su forma natural y atendiendo sus diferentes ángulos y perspectivas. Esto exige la utilización de diversas técnicas interactivas, flexibles y abiertas, que permitan captar la realidad”. Este enfoque cualitativo se ha tomado de la concepción del paradigma socio-crítico en el que se adoptó la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica, ni solamente interpretativa, ya que sus contribuciones se originan “de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (Arnal, 1992, p. 98), promoviendo las transformaciones sociales que surgen a partir de las necesidades y experiencias significativas de los estudiantes.

El tipo de investigación al que se hace referencia en este documento es la Investigación acción (Sagastizábal, 2006, p.168-172) que es el tipo de investigación orientado al cambio social y basado en el enfoque cualitativo, dando cuenta de un diagnóstico comprensivo de un problema desde los propios actores sociales y así determinar las acciones que se deben seguir durante el estudio investigativo.

Este tipo de investigación con enfoque cualitativo supone en su accionar una serie de fases, las cuales son descritas por Bisquerra (2004, p.284-287) y citando a Latorre (*et al.* 1996) de la siguiente manera:

1. Fase exploratoria y de reflexión: en la cual se identifica un problema, se hacen las respectivas preguntas de investigación, se realiza una revisión documental acerca de la problemática encontrada dando paso a la definición de las posturas teóricas con las cuales se contará durante el proyecto investigativo, incluso, también allí, las posibilidades de solución a la problemática encontrada.
2. Fase de planificación: en la cual se selecciona un escenario de investigación específico, la estrategia de investigación con la cual se ha de trabajar la problemática encontrada y se redefine y valida la problemática encontrada con su respectiva delimitación.
3. Fase de entrada en el escenario: en esta fase se negocia el acceso al espacio o escenario escogido en la fase dos, se seleccionan los participantes de ese escenario que quieren o pueden hacer parte del estudio investigativo, se determinan los papeles que ha de cumplir el investigador durante la realización de su proyecto con el fin de definir si será participante activo o pasivo durante el proceso; en el presente caso, es un papel activo en el que se busca dar solución a la problemática planteada, y hacer un muestreo intencional utilizando una serie de instrumentos de recolección de datos que dan cuenta de la perspectiva de los sujetos de estudio con respecto a su entorno y la problemática observada.
4. Fase de recogida y análisis de la información: en esta fase se determinan las estrategias con las cuales se recoge la información que se necesita analizar con el fin de contrastar las perspectivas de los sujetos de estudio y, posteriormente, validar la problemática encontrada.

5. Fase de retirada del escenario: finalmente se recogen todas las muestras informativas, se negocia la retirada del escenario investigado y se analiza de manera intensiva la información encontrada.
6. Fase de elaboración del informe: en esta última fase se toman los datos en los que se basó la investigación cualitativa de manera descriptiva consistentes en percepciones creencias y opiniones que los participantes expresan a partir de su propia experiencia, en la elaboración de un tipo de informe específico que, en el presente caso, es una monografía.

Algo importante para tomar en cuenta con respecto a la investigación acción es que, en virtud de la terminación de la segunda para comenzar la realización de la tercera fase de cualquier investigación de enfoque cualitativo, se debe determinar la labor activa del investigador, teniendo en cuenta las metas de la investigación – acción, según Bisquerra (2004, p. 372), y citando a Kemmis y Mc Taggart (1998), son “la mejora y comprensión de las prácticas y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica. La investigación acción se propone mejorar las prácticas sociales a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios.”

La investigación acción tiene, para Bisquerra (2004, p. 372), una serie de características propias, estas son: que es cíclica y recursiva, participativa, cualitativa y, por último, reflexiva.

Por otro lado, Bisquerra (2004, p. 380–394) plantea en su *Metodología de la investigación educativa* unas fases del proceso de investigación-acción que se dividen de la siguiente manera:

1. La planificación de la forma como se pretende mejorar un aspecto problemático, identificando el problema con su respectivo diagnóstico o estado de la situación y el debido planteamiento de la hipótesis o acción estratégica que puede llevarse a cabo para cumplir el objetivo.
2. La realización o implementación de la acción con la cual se pretende mejorar la situación problemática.

3. La observación y/o supervisión del plan de acción planteado e implementado.
4. La recolección de información que da cuenta de la supervisión del plan de acción.
5. Y la reflexión que surge del análisis o interpretación y validación de los datos recogidos y que, finalmente, se presenta, junto con todo el proceso, en un informe final.

### **3.2 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

Parte importante del sustento del ejercicio investigativo cuidadoso tiene que ver con la utilización de técnicas investigativas como la observación directa y la observación documental que consisten en la recopilación de datos e información que utiliza los cinco sentidos y así observar las realidades sociales y el contexto en que la gente realiza sus actividades (Ander-Egg, 2003). Con estas técnicas se justifica la utilización de los instrumentos de recolección que aquí se enlistan, con el fin de determinar los factores problémicos en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes del curso 501. Éstas evidencian los avances en conocimientos y experiencias que son generados a partir del “ensayo y el error” dentro de la práctica de la investigación acción con enfoque cualitativo.

Se utilizaron una serie de instrumentos cuando los estudiantes se encontraban en grado cuarto, tanto para guiar el proceso de observación, documentar y registrar información, como para establecer los núcleos problémicos de la competencia comunicativa de los estudiantes evaluando sus niveles de desempeño de cada una de las habilidades que corresponden a ésta.

Dentro de los instrumentos utilizados, los más relevantes se encuentran como formatos anexos al presente documento: Matriz categorial de análisis y observación (Anexo 2), Formato de diarios de campo (Anexo 3), encuesta (Anexo 4), rúbrica de evaluación de desempeños de la competencia comunicativa (Anexo 6) y herramienta diagnóstica (Anexo 5), para lograr concretar el diagnóstico del presente documento.

### **3.3 UNIVERSO POBLACIONAL**

Al implementar las fases de la investigación cualitativa y llevando a cabo las fases del proceso de investigación-acción, se comenzó en el segundo semestre del año 2015 con la observación del grupo 402 del IPN que constaba de 34 estudiantes, sin embargo, la muestra que se escogió entre ellos, después de un proceso de consentimiento informado acerca del proyecto de investigación, fue de 31 estudiantes que en año 2016 pasaron a grado 5°. Al implementar los instrumentos de recolección de datos ya descritos en el apartado anterior, se encontró que eran 31 estudiantes (18 niñas y 13 niños) de estratos 2 y 3 y que oscilaban entre 9 y 13 años de edad. Los instrumentos con los cuales se recogió la información necesaria para ser analizada, interpretada y posteriormente reflexionada a través de la matriz categorial de análisis de observación (Anexo 2) y la rúbrica de evaluación de desempeños de la competencia comunicativa (Anexo 6) [esta información está respaldada en los diarios de campo que se encontrarán como documentos anexos en el cd de entrega de la presente investigación], arrojó que estos estudiantes presentaban las siguientes características:

#### **3.3.1 Nivel cognitivo**

Dentro de lo que se consideró en la observación del nivel cognitivo, los estudiantes dependían totalmente de las instrucciones dadas por la maestra ya que ésta siempre les indicaba cuándo deben tomar notas y cómo debían realizar los talleres y/o actividades.

En cuanto a las habilidades comunicativas, los estudiantes revelaban falencias en la habilidad de escritura de índole ortográfica, caligráfica, falta de agilidad o de interés; en la escucha, se evidenciaba que el salón tiene acústica deficiente y el nivel atencional de los niños era muy bajo que varias veces se interrumpían.

Con respecto a la forma de evaluación se realizaba de manera procesual y heteroevaluativa; todas las actividades calificables y con puntaje para que los estudiantes se vieran interesados en

realizarlas; cabe resaltar, que el tipo de evaluación a la que mejor respondieron fue la evaluación oral y/o evaluación grupal ya que entre ellos se corregían y se ayudaban.

### **3.3.2 Nivel socio-afectivo**

Acercas de lo considerado en la observación del nivel socio-afectivo, los estudiantes usualmente llegaban a la clase tranquilos; sin embargo no se les notaba ansiosos o aburridos. Existía un ambiente estereotipado y formal en el cual los asientos casi siempre estaban en filas rectas, cada estudiante detrás de otro, todos observando hacia el tablero o a su maestra titular en un espacio cerrado con suficiente luz pero poca ventilación atentos tanto tiempo como podían y se resaltaba una comunicación amable y respetuosa con su maestra y entre ellos.

Los estudiantes se caracterizaban por ser alegres, responsables con lo que se les pedía por hacer, dentro de lo que alcanzaban a comprender; se preocupaban por el tiempo de entrega, a pesar de que no lo usaban correctamente; además, se colaboraban entre ellos y como rutinas y reglas tenían el compromiso con la maestra de mantener el salón limpio y ordenado, alzaban la mano ante las intervenciones que hacían, cumplían con tareas y actividades.

### **3.3.3 Nivel comunicativo**

Durante el análisis del nivel comunicativo de los estudiantes, se halló que cuando los estudiantes participaban, usualmente lo hacían teniendo en cuenta como referencia las actividades de la clase y solo se motivaban para participar cuando la maestra les hacía preguntas; las preguntas que formulaban siempre eran acerca de alguna duda que tenían con respecto a cómo realizar una actividad o para clarificar algún concepto de los temas trabajados en la clase. Los estudiantes no manifestaban tener ningún problema atencional a causa de la rigurosidad de la profesora titular con respecto a la disciplina.

En conclusión, estos aspectos (cognitivo, socio-afectivo y comunicativo) en los estudiantes, daban cuenta de algunas necesidades particulares que tenían que ver con la falta de motivación

intrínseca para ejecución de actividades y tareas, de una falencia en cuanto a la autonomía con la que trabajaban, ya que dependían de la nota numérica, de los puntos y de las apreciaciones de la maestra titular para lograr hacer producciones orales y escritas de calidad.

### **3.4 UNIDAD DE ANÁLISIS Y MATRIZ CATEGORIAL**

Para alcanzar los objetivos planteados en este proyecto, se utilizó una matriz categorial de análisis que ha servido como guía del proceso de implementación del proyecto; junto con esta matriz se utilizaron también rejillas evaluativas del proceso en términos de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación de la producción de los estudiantes que da cuenta de su comprensión lectora, siendo que ésta es la unidad de análisis a trabajar durante el proyecto de aula que se realizó como posible solución a la problemática planteada y se encuentra descrito ampliamente en el apartado Propuesta de Intervención. Por otro lado, la rúbrica que fue evaluando el proceso de implementación es la que plantea los objetivos que se presentan en el siguiente capítulo, ya que así se da cuenta de los logros alcanzados en cada fase de implementación teniendo en cuenta los resultados de los avances de los estudiantes a medida que se aplica la propuesta de intervención. En estas rúbricas se tuvo en cuenta la evaluación tanto de la comprensión lectora de los estudiantes al implementar los ejercicios teatrales, como del proyecto del cual los estudiantes tuvieron conocimiento y pudieron intervenir de forma activa en su planeación y realización.

La matriz categorial de análisis de implementación se presenta a continuación:

TEATRO: IMPROVISACIÓN Y DRAMATIZACIÓN PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN TEXTUAL.					
¿Cuál es el impacto de la implementación de ejercicios teatrales de improvisación y dramatización como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes del grado 501 del IPN?					
OBJETIVO GENERAL: Determinar el impacto que generan los ejercicios teatrales de improvisación y dramatización en el proceso de comprensión lectora del curso 501 del IPN.					
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	INSTRUMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Establecer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grado 501 del IPN.</li> <li>Diseñar y ejecutar una propuesta didáctica que utilice los ejercicios teatrales de improvisación y dramatización para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del grado 501 del IPN.</li> <li>Evaluar la incidencia de la propuesta didáctica mencionada en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de 501 del IPN.</li> </ul>	Comprensión Lectora	Niveles de comprensión lectora.	Nivel literal	Los estudiantes reconocen y recuerdan el orden de las acciones, el contexto en que se desarrolla un texto, identifican elementos, detalles, nombres, personajes, ideas principales y secundarias, relaciones causa efecto y rasgos de los personajes. Los estudiantes analizan, sintetizan y (re)organizar la información de un texto, por medio de tareas como: clasificar, esquematizar, resumir...	Producción Escrita de los estudiantes durante las clases,  Videos de las producciones orales  Y  Rúbricas de evaluación durante las clases.
			Nivel Inferencial	Los estudiantes recuperan el conocimiento previo requerido de la memoria a largo plazo, formulan hipótesis, hacen conjeturas, infieren significados no literales, reformulan sus hipótesis cuando lo leído conduce a otras ideas y elaboran la coherencia global de un texto poniendo en funcionamiento la intuición y su experiencia personal.	
			Nivel crítico	Los estudiantes entregan respuestas que indican un juicio evaluativo por comparación de ideas presentadas en un texto con un criterio externo (argumentativo) proporcionado por el maestro, otras personas competentes o fuentes escritas.	
		Fases del proceso lector como estrategias que aseguren la comprensión de lectura.	Prelectura	Los estudiantes se preguntan y hacen conjeturas acerca de los signos paratextuales de los textos que revisan. Los estudiantes Determinan los objetivos de la lectura, activan el conocimiento previo de temáticas afines a los textos, Formulan hipótesis y hacen predicciones acerca de la estructura de los textos y acerca de su contenido.	
			Lectura	Los estudiantes formulan hipótesis y predicciones sobre un texto, formulan preguntas sobre lo leído, aclaran dudas durante la lectura, resumen el texto, releen partes confusas, consultan el diccionario durante la lectura, piensan en voz alta para asegurar la comprensión y crean imágenes mentales para visualizar descripciones vagas en los textos.	
			Postlectura	Los estudiantes hacen resúmenes, formulan y responden preguntas sobre los textos leídos, recuentan las historias y utilizan organizadores gráficos.	

La matriz categorial de análisis de la intervención tiene por ejes horizontales el título del presente proyecto, la pregunta problematizadora del mismo y el objetivo general del proyecto planteado, mientras que por ejes verticales, en relación unos con otros, tiene esbozados los objetivos específicos que se fueron logrando a través de los resultados arrojados por el análisis de la unidad de análisis, valga la redundancia, planteada en la misma matriz y que se dieron durante la investigación que se llevó a cabo con los estudiantes del grado 501 del IPN.

La matriz categorial de análisis de la implementación tiene como unidad de análisis la comprensión lectora, teniendo en cuenta que la comprensión lectora es considerada en el presente documento, y retomando lo dicho en el marco referencial, como el proceso cognitivo a través del cual el lector hace una representación “organizada y coherente” del contenido del texto para dar cuenta de significados literales, inferenciales y analíticos del mismo, con el fin de sumar a estos

sus conocimientos previos y, así, construir representaciones conceptuales del mundo que lo rodea; además, como subcategorías de análisis se encuentran los niveles de comprensión lectora que deben alcanzarse durante el proceso lector, al igual que las fases del mismo proceso que aseguran la comprensión en sus distintos niveles. También se encuentran en la matriz los indicadores que permitirán el análisis de las categorías y las subcategorías, junto con los instrumentos utilizados durante la implementación que fueron: la producción escrita de los estudiantes durante las clases, los videos que dieron cuenta de sus producciones orales y las rúbricas evaluativas, expuestas anteriormente, durante el proceso pedagógico.

## **CAPÍTULO 4**

### **TRABAJO DE CAMPO**

A continuación se encuentra, en primer lugar, el trabajo de investigación realizado en el IPN con los estudiantes del ciclo dos, según los estándares del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), grados 4° y 5°. La propuesta de intervención pedagógica o proyecto de aula, junto con el planteamiento y desarrollo del proyecto investigativo, se destacan por dar cuenta del proceso de la investigación-acción, planteada por Bisquerra (2004, p. 379–394), en el cual se tuvo como principal guía las dimensiones que plantean la realización de discursos entre participantes y una práctica en el contexto social, como dimensión estratégica, al tiempo que se establece un ciclo constructivo (planificar, actuar) y reestructivo (reflexionar, observar), como dimensión organizativa de este proceso.

#### **4.1 FASES DE INVESTIGACIÓN**

En el capítulo anterior, en el apartado 3.3 UNIVERSO POBLACIONAL, se dio cuenta de las características específicas encontradas en la muestra poblacional observada y analizada, de acuerdo a las fases 1 y 2 planteadas en el apartado 3.1 que hace referencia a las fases del proceso investigativo y después de recoger la información con los instrumentos de recolección explícitos en el apartado 3.2 del diseño metodológico. El capítulo 3 DISEÑO METODOLÓGICO evidencia el proceso que se siguió durante el segundo semestre del año 2015 con la población especificada en él y da cuenta detallada del acercamiento, recolección de datos e información, evaluación, y análisis de la información recolectada que abrió el camino para determinar la problemática específica que se presentaba en los estudiantes y explícita en el capítulo 1 de este documento.

A partir del análisis hecho de la información recolectada se dio paso a la tercera fase en la cual se encontró la base teórica y metodológica que podría ayudar a resolver la problemática encontrada con el fin de plantear una propuesta de intervención que fue presentada y negociada

con los estudiantes del curso 501 (anteriormente 402) a comienzos del primer semestre del año 2016.

#### **4.2 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

*“El juego dramático es la pedagogía de la acción que responde a los dos polos más importantes de la persona: la expresión de sí misma y la comunicación con el otro. Pedagogía que debe ocupar un lugar específico en la educación, reemplazando el saber y el saber hacer por el saber ser” (Gisele Barret) [Publicado por Actividades infantiles 2012]*

El trabajo que se propuso con el fin de resolver la pregunta investigativa y solucionar la problemática diagnosticada en los estudiantes del grado 5° del IPN, es un trabajo transversal, no solo a las ciencias humanas, sino a las artes, entendiendo que todo lo que está a nuestro alrededor es perceptible e interpretable gracias a nuestras capacidades racionales y emocionales.

Una teoría como la *Total Physical Response (TPR)*, utilizada en la adquisición de lengua extranjera, fue bastante útil al momento de comprender los procesos metacognitivos que se llevan a cabo en los estudiantes, ya que el movimiento y nuestros sentidos en general aportan mayor significado a las teorías que aprendemos, y que usualmente no adquirimos durante el tiempo de educación formal en las aulas de clase; además, ésta es una fuente esencial en procesos de aprendizaje significativo (California, 2009, págs. 29-64).

Ante los bajos niveles de los estudiantes del curso 501 del IPN, con respecto a la comprensión lectora en particular, este proyecto de investigación tuvo como pretensión realizar ejercicios teatrales de improvisación y dramatización que permitieron a los estudiantes tener mayor apropiación del espacio, mejor manejo de su voz y apropiación de personajes, proporcionándoles las realidades de ellos como recursos para relacionar los textos abordados con acontecimientos significativos de su realidad social en grupos y de manera individual.

Este tipo de actividades, según la investigación documental realizada y de acuerdo con las experiencias que se percibieron en el curso 501, permitieron fortalecer las habilidades comunicativas de cada estudiante ya que afianzaron su producción escrita y oral al recrear historias y hacer parte de éstas y, por supuesto, implementar y mejorar el lenguaje no verbal, por medio de movimientos, expresiones, gesticulaciones que lograron mostrar otro tipo de lecturas diferentes a las convencionales con el fin de poder transmitir un mensaje hacia los demás. Estas manifestaciones artísticas estimularon la creatividad y la sensibilidad analítica a causa de la catarsis que se generó en los estudiantes durante los procesos de prelectura, lectura y postlectura.

Para lograr articular las habilidades teatrales y la habilidad de comprensión lectora, se tuvo en cuenta los siguientes objetivos: por el lado de la dramatización: a.) desarrollar la comprensión de textos a través de la puesta en escena de los mismos; b.) desarrollar a través del montaje habilidades para identificar la intención del autor y las ideas principales, y relacionar experiencias previas con información entregada por el texto; c.) extraer y aumentar el vocabulario a través del texto; y d.) analizar, sintetizar y debatir acerca del montaje para desarrollar la argumentación, el pensamiento crítico y reflexivo (Astete J., Cruz, & Montero C., 2013, págs. 25-26). Y por el lado de la improvisación se abordaron textos poéticos (Odas y Sonetos) y textos informativos (Biografías y Autobiografía) con el fin de que los estudiantes, durante las actividades de prelectura y post-lectura se sumergiesen en situaciones inesperadas y así “poder traspasar por la piel de infinidad de personajes como entrenamiento para la agilidad mental que ayuda a resolver lo normal o insólito cotidiano” (Anaisi, 2013, párrafo 16).

Como recurso teatral unificador de los ejercicios de improvisación y dramatización, se utilizaron los juegos dramáticos con el fin de favorecer aspectos como la desinhibición, la motivación, la imaginación y la creatividad a partir de las hipótesis de Barroso y Fontecha, quienes afirman que:

Durante el juego dramático, para el estudiante no existe la presión que supone el concepto de público, porque tanto la dramatización como la improvisación se hacen para ser disfrutadas durante el momento en que se están produciendo, y únicamente en ese momento, tanto por los alumnos que la están representando como por el resto que la está contemplando. Los alumnos están controlando en todo momento el proceso de creación de sus representaciones; han decidido en grupo qué quieren hacer y cómo lo van a hacer. Cada miembro del grupo ha decidido cuál será su propia aportación. El tipo de tarea que están realizando les ayuda a desarrollar su imaginación y creatividad. Todo esto es fundamental para favorecer su autonomía como aprendientes.

Con este tipo de ejercicios queremos desarrollar en el alumno los valores que desarrollaríamos en el alumno de un taller de teatro; es decir, la capacidad para comunicarse, la autonomía suficiente para crear mecanismos de interrelación con el resto. (1999, págs. 108-109).

El producto final que dio cuenta del éxito del proceso fue una puesta en escena en la cual los estudiantes integraron los textos leídos durante el año (Fray Perico y su borrico, Fray Perico, Calceñín y el guerrillero Martín) en una propuesta de producción transformadora; este proyecto se tituló: *Nuestro Aprendizaje*.

Para realizar este montaje, se requirió de preparación, la propuesta de intervención constó de tres fases de implementación durante 15 semanas que comenzaron a contarse desde finales de febrero y continuaron hasta septiembre de 2016.

La primera fase fue de *Sensibilización y fundamentación*, etapa en la cual los estudiantes comprendieron la magnitud del proyecto y algunos de ellos aportaron por escrito algunas de sus ideas de realización del mismo. Además, como se planteó en el cronograma de objetivos por fase, conocieron la importancia de la actividad teatral como potenciadora de sus habilidades cognitivas y comunicativas.

En esta etapa, que comenzó el día 24 de febrero con la primera sesión y culminó con la quinta sesión, los estudiantes pudieron acercarse a la temática de clase que debían desarrollar con la maestra titular (subgéneros literarios lírico: oda y soneto específicamente) de una manera diferente, ya que después de haberseles presentado el proyecto y al plantearles la posibilidad de desarrollar una serie de actividades dinámicas durante las clases y que les permitió desarrollar su

sensibilidad artística y creativa, a medida que se aprendían los contenidos determinados en la malla curricular del IPN para grado quinto.

Durante las clases y según los diarios de campo los estudiantes fueron participativos y en términos generales respondieron favorablemente a las actividades al estar en la disposición de realizarlas aunque sin el rigor suficiente en principio. Al principio se hicieron algunas actividades que buscaban fortalecer la comprensión de los estudiantes acerca de la atención que debían tener a las instrucciones dadas en clase y que fomentara el respeto, sin embargo, a veces se distraían un poco para comunicarse con sus compañeros cercanos y su atención se dispersaba, pero basta llamar la atención para que volvieran al trabajo sugerido.

Además, en principio, los estudiantes decían y demostraban con su corporalidad y volumen de voz tímidos que sentían vergüenza al pasar solos al frente del salón para realizar sus ejercicios de lectura, para presentar sus textos aprendidos de memoria o para realizar actuaciones improvisadas en principio, ya que se les dificultaba seguir instrucciones a cabalidad, a veces no presentaban tareas o no realizaban los ejercicios completos. Su manejo de la voz comenzó débil y a medida que pasaban los nervios, pasaban las clases y se enfrentaban mayormente a la lectura en voz alta, sus voces se hicieron escuchar un poco más.

Como estudiantes necesitaban todo el tiempo la presión de la nota y la presencia de la maestra titular para lograr trabajar disciplinadamente y para aportar las tareas a clase, pero demostraron a través del proceso cómo utilizar estas estrategias teatrales, de presentación ante público y los juegos dramáticos de forma individual y grupal como estrategias pedagógicas que potenciaron su aprendizaje significativo y su mejoramiento en los niveles de comprensión lectora. Esto se verá más claramente al precisar el Análisis y Resultados de las fases de intervención trabajadas.

Con respecto a la comprensión lectora, lograron entender los textos presentados siempre y cuando accedían al vocabulario por medio del diccionario y daban cuenta de su comprensión por medio de los ejercicios de improvisación, aunque rápidamente olvidaban detalles específicos que daban coherencia al texto Fray Perico y su Borrico, en general, siendo que era el texto que se había estado trabajando a lo largo del semestre con la profesora titular y luego en la implementación de la propuesta de intervención, se trabajó los primeros 15 capítulos del libro Fray Perico, Calcetín y el guerrillero Martín. Juntos libros fueron escritos por Juan Muñoz Martín.

La segunda fase planteada fue de aplicación y se tituló *Juegos dramáticos*. Tuvo como base la implementación de talleres de juego dramático, con el fin de reforzar la comprensión lectora, en los cuales se llevaron secuencias alternas que se desarrollaron en distintos momentos de las clases, así: juegos preliminares, para crear el clima ideal, el ambiente óptimo, la disposición personal y colectiva adecuada para realizar el trabajo posterior; juegos de sensibilización, para que los participantes respondieran constantemente a los estímulos sensoriales cultivando así su capacidad de observación; creatividad corporal, para la toma de conciencia del esquema corporal propio y trascender el ejercicio físico para llegar al ejercicio de la expresión; por otro lado, la improvisación y, finalmente, la dramatización, que utiliza el esquema dramático para su desarrollo y que puede tomar como tema algún motivo personal, ya sea un sueño, una experiencia y asimismo crear un texto dramático que evidenciara sus vivencias, metas, características y sus principales aficiones con el fin de reforzar su producción y comprensión oral y escrita.

En esta etapa se aprovechó con los estudiantes la temática planteada por la maestra titular, que fue la biografía, la línea de tiempo y la autobiografía, con el fin de que, a partir de la comprensión que los estudiantes hayan tenido de la realización de dichos escritos, se logró una puesta en escena que mostró la comprensión de los textos que realizaron los estudiantes a nivel

literal e inferencial. Los estudiantes escribieron sus autobiografías teniendo en cuenta las características que deben tener éstas en contraste con la biografía y después de haber organizado los acontecimientos más importantes de su vida en una línea de tiempo como preparación para su producción escrita. Al final de su producción, los estudiantes intercambiaron las autobiografías para ser analizadas como coevaluación cualitativa y se leyeron en voz alta en mesa redonda las cinco mejores escritas según los criterios informados, con el fin de escoger la mejor de la clase para ser dramatizada y presentada entre ellos para evaluar su comprensión literal y/o inferencial dentro del proceso.

La tercera fase implementada fue la fase de evaluación del proceso en acción, con el fin de tener siempre en cuenta el desarrollo evolutivo de los estudiantes en la programación de las actividades y durante la muestra o producto final del trabajo realizado. Esta fase, llamada *Nuestro aprendizaje*, tuvo como objetivos: realizar una retroalimentación acerca de los niveles de comprensión lectora de los niños de quinto grado del IPN en 2016 durante el proceso pedagógico enmarcado en el proyecto de aula y evaluar el posible impacto de la realización del proyecto de aula en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado del IPN en 2016.

En esta fase, en las últimas tres sesiones se leyeron capítulos completos del libro *Fray Perico, Calceñín y el guerrillero Martín* por grupos de trabajo, se hizo un taller interactivo en el cual se daba cuenta de su comprensión literal, inferencial y crítica a través de sketches de dramatización de estas lecturas por grupos, con el fin de preparar adecuadamente la puesta en escena de la historia contada en el libro y transformándola en una actualización del texto abordado. La preparación de esta muestra final dio cuenta de la adecuada comprensión y apropiación del texto leído y los resultados arrojados fueron analizados a la luz de la rúbrica de evaluación de desempeños que se utilizó para analizar el diagnóstico inicial y a la luz de la rúbrica de

implementación que se encuentra al final de este capítulo como evidencia, en la cual se plantean las fases aquí descritas y sus objetivos generales.

Por otro lado, se realizó la prueba final que demostró la evolución de los estudiantes en su comprensión lectora; esta prueba final consta de 3 lecturas fueron repartidas entre los estudiantes para que las realizaran de manera personal. Como se ven en los anexos 8, 9 y 10 las primeras preguntas de las pruebas se referían al proceso de prelectura, las siguientes de lectura y daban cuenta del proceso de lectura y postlectura dando cuenta de los niveles de comprensión como se verá reflejado en el capítulo 5.

Esta prueba dio cuenta del impacto que tuvo la realización del proyecto con los estudiantes del grado 501 en sus niveles de comprensión lectora y se tuvo en cuenta para el proceso de análisis y resultados a través de la matriz de análisis descrita en el capítulo anterior Metodología.

Por otro lado, los recursos utilizados durante el proyecto fueron: los textos ejemplo de las temáticas abordadas, textos poéticos, informativos y literarios que en principio fueron destinados como textos base para los estudiantes de quinto grado en el IPN, en este caso en particular el libro Fray Perico, Calceñín y el guerrillero Martín, la producción creativa de las carpetas que llevaban los estudiantes a la clase acerca de las temáticas abordadas, una cámara de video que registró algunas de las actividades de la fase final del proceso llevado a cabo y la adecuación del aula de clase como espacio en el cual se implementó la actividad teatral (ocasionalmente); y, como recurso humano, la maestra titular del curso en conjunto con la practicante, sobre todo durante la fase de evaluación procesual y, por supuesto, y no menos importante, los estudiantes del grado quinto que hicieron parte activa de este proyecto.

A continuación se encuentra el cuadro rúbrica de implementación ya mencionado :

## RÚBRICA DE IMPLEMENTACIÓN.

FASES DE PROYECTO DEL AULA	OBJETIVO DE LA FASE
Fase de Sensibilización y fundamentación	<p>Presentar de manera clara el proyecto a realizar con los estudiantes del grado quinto en el IPN, teniendo en cuenta sus ideas para la planeación y la realización del mismo.</p> <p style="text-align: center;">y</p> <p>Fundamentar la actividad teatral como agente motivador y potenciador de la comprensión lectora y <i>su modus operandi</i>.</p>
Fase de aplicación: <i>Juegos Dramáticos</i>	<p>Reforzar la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado del IPN, a partir de secuencias alternativas de talleres de juego dramático, desarrolladas en distintos momentos de las clases, durante las fases de prelectura, lectura y postlectura, divididas en: Juegos preliminares, Juegos de sensibilización, creatividad corporal, Improvisación y Dramatización.</p>
Fase de evaluación: <i>Nuestro aprendizaje</i>	<p>Realizar una retroalimentación acerca de los niveles de comprensión lectora de los niños de quinto grado del IPN en 2016 durante el proceso pedagógico enmarcado en el proyecto de aula.</p> <p style="text-align: center;">Y</p> <p>Evaluar el posible impacto de la realización del proyecto de aula en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado del IPN en 2016.</p>

La fase de evaluación es transversal al proceso, sin embargo, aquí se muestra la evaluación general teniendo en cuenta la muestra final.

## **CAPÍTULO 5**

### **ORGANIZACIÓN, ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS**

Se ha de tener en cuenta que, como ya se dijo, se hizo la debida observación del curso 402 del IPN durante el segundo semestre del año 2015 y posteriormente en el año 2016 se implementaron en 20 sesiones de clase las tres fases de la propuesta de intervención antes descrita.

Como primera medida, se realizó un diagnóstico de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes en las clases de lengua castellana (ver Anexo 5) que da cuenta de cómo los estudiantes se encontraban en su nivel de comprensión lectora antes de poner en marcha la intervención del proyecto. En segunda instancia, y después de realizado el análisis de los resultados del diagnóstico, se comenzó a analizar la información teórica que evidenciaba la problemática establecida en los estudiantes por medio del registro del marco referencial y la investigación documental de las posibles soluciones a dicha problemática; después, se diseñó la propuesta de intervención que daría cuenta de las herramientas metodológicas que hipotéticamente podrían dar solución a la problemática planteada, en este caso los bajos niveles de comprensión lectora y la herramienta planteada fue la pedagogía teatral. Finalmente, en el año 2016, se comenzó a implementar dicha propuesta de intervención que consta de tres fases que se precisarán en el apartado Análisis y Resultados de la propuesta de intervención.

A continuación se presentan el análisis de la información que se obtuvo de la prueba diagnóstica y de cada una de las fases de la propuesta de intervención durante el proyecto de aula.

#### **5.1 PRUEBA DIAGNÓSTICA**

Con la prueba diagnóstica se buscaba dar cuenta de aspectos relacionados con el grado de desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, en lo que respecta a la lectura, la

escritura, expresión oral y la escucha, de acuerdo con lo establecido por los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (ver Anexo 6).

Teniendo en cuenta que en ese documento se describen los desempeños de cada uno de los factores intervinientes en la competencia comunicativa como lo son: producción textual, comprensión e interpretación de textos, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación, se realizó una rúbrica de evaluación de estos desempeños por niveles cualitativos (bajo, medio, alto) en cada uno de los estudiantes del curso después de haber aplicado el instrumento de diagnóstico (ver Anexo 5).

El diagnóstico se aplicó a los estudiantes en tres sesiones de 30 minutos, cada una, a los 31 estudiantes de la muestra y al tener en cuenta estos criterios evaluativos y los instrumentos de recolección de información utilizados en la caracterización, se obtiene el siguiente análisis de desempeño de los estudiantes.

En cuanto a los niveles de desempeño en comprensión e interpretación textual se buscaba determinar cuáles eran las falencias y las fortalezas de los estudiantes a nivel general y se pudo deducir que ellos tienen un nivel de comprensión lectora crítico, de acuerdo con los resultados obtenidos en la herramienta diagnóstica y sustentado con la matriz categorial, ya que todos los estudiantes, a pesar de haber obtenido un nivel bajo de desempeño en la identificación de tipologías textuales y en la utilización de estrategias metacognitivas que les permitan buscar, seleccionar y almacenar información, conocen las estrategias mencionadas puesto que lograron hacer de manera satisfactoria las abstracciones y analogías del punto 3 y 5 y fácilmente relacionaron y argumentaron de manera oral al decir por qué asociaron estas imágenes. Sus puntos de vista lograban pasar la visión literal que planteaban estos puntos con argumentos como: “el corazón lo uní con el color rojo porque él bombea sangre y si estamos vivos podemos establecer relaciones con las demás personas”, al mostrar que en el punto 5 por medio de flechas

entrelazaban la palabra rojo con la imagen del corazón y la palabra relaciones. En el punto 3 diferenciaban rápidamente por medio de las imágenes cuál representaba el cuadro sinóptico, las fichas y el mapa conceptual, demostrando que logran establecer diferencias entre ellas en niveles medios cuando deben compararlas y evidenciando que los estudiantes aunque conocen la teoría, reconocerla en contextos reales les es difícil y aplicarla aún más.

Los desempeños de la siguiente categoría de análisis se dividen en dos partes, al igual que la producción y la comprensión textual, y estas son: a.) los medios de comunicación y b.) Los códigos no verbales. Aquí se considera relevante que la lectura no solo se da al enfrentarse a textos verbales con código escrito, por lo cual los niveles de desempeño de la primera parte demuestran que los 31 estudiantes están en niveles medios de selección y clasificación de información de acuerdo al medio de comunicación que la emita (ver Anexo 6), mientras que, a causa de su debilidad en la comprensión e interpretación de instrucciones y de los textos presentados en el diagnóstico, sumado a la dificultad de utilizar la teoría aprendida en contextos reales y a la aparente pereza por entregar en un tiempo determinado sus respuestas, la producción oral y escrita que debían presentar se vio afectada y por consiguiente la comprensión de dichos textos no se vio reflejada, dejándolos a todos en niveles bajos según la rúbrica de evaluación en las tres áreas de desempeño planteadas en los estándares de competencias y siendo éstas las más importantes y que se refieren directamente a la comprensión lectora como se muestra en los gráficos 1, 2, 3 y 4 (representación general) de este apartado.

Esta misma situación se evidencia en la evaluación de los desempeños de la segunda parte, ya que, aunque los estudiantes están en niveles medios cuando se trata de explicar el sentido que tienen algunas imágenes y colores, su dificultad de comprensión de las instrucciones, al momento de relacionar los referentes, significados y significantes en el contexto convenido socialmente, los

deja a todos en niveles bajos de reconocimiento de estos códigos en situaciones comunicativas auténticas.

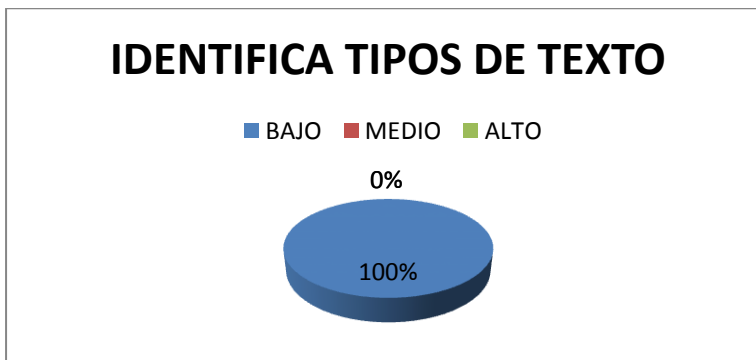


Gráfico N° 1



Gráfico N° 2

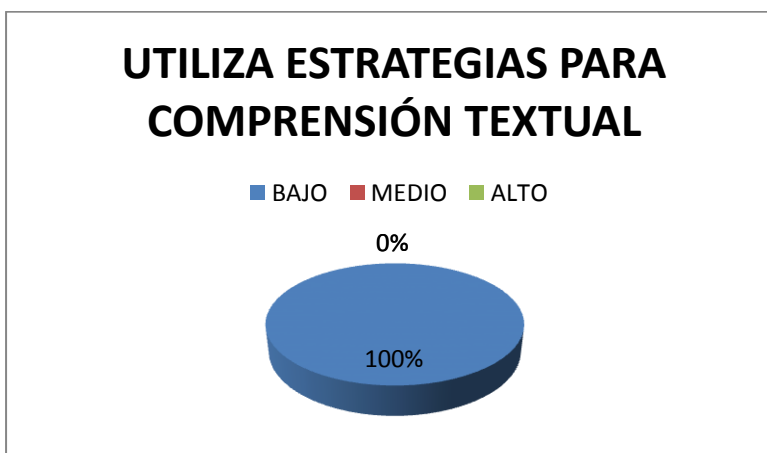


Gráfico N° 3

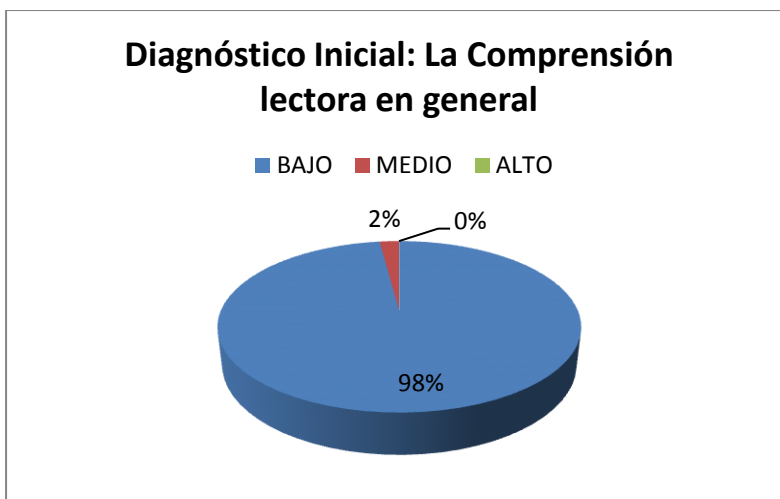


Gráfico N° 4.

En conclusión, los niveles de desempeño encontrados a través de la rúbrica evaluativa en el diagnóstico de los estudiantes, por un lado confirman lo manifestado por los niños en la encuesta (ver Anexo 4) con respecto a las falencias que ellos creen tener concernientes a su habilidad comunicativa de escucha, ya que el diagnóstico ha arrojado que algunos de los niveles críticos de desempeño están relacionados con la comprensión oral por causas que se mencionaron en la descripción del universo poblacional, y por otro lado contradicen lo que manifiestan con respecto a la lectura, ya que los otros niveles críticos de desempeño están relacionados con la comprensión e interpretación textual, tanto de códigos verbales como no verbales, siendo que les costó bastante estar atentos y utilizar conceptualizaciones específicas, intenciones comunicativas, estrategias metacognitivas y la práctica autónoma de socialización, planeación, corrección y análisis de los textos. Los niños asumen la lectura como el simple proceso de correcta pronunciación y entonación de la lectura en voz baja y en voz alta, dejando de lado la comprensión e interpretación como lo expresan al contestar en la encuesta que la escritura la hacían de forma muy literal y demasiado concreta. Un ejemplo es el punto 10 en el cual todos los estudiantes contestaron que la escritura solo se genera con papel y lápiz y que la lectura era poder decodificar y mencionar un conjunto de palabras u oraciones impresos en libros o cuadernos y,

por consiguiente, ponían a estas como falencias debido a su ortografía, la lentitud al escribir en sus cuadernos o al leer algún libro u oración que la profesora les indicara.

## **5.2 ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LAS FASES DE INTERVENCIÓN**

El análisis y resultados que se plantean en este apartado se sustentan en las descripciones de cada sesión que se encuentran registradas en los diarios de campo, en las fotografías y en los videos que se tomaron de algunos de los ejercicios realizados durante las clases. Los videos, en su mayoría, son la representación hecha por los estudiantes durante la tercera fase de evaluación que se describirá más adelante en este documento.

### **5.2.1 Fase de sensibilización y fundamentación**

En esta primera fase los estudiantes demostraron su interés en la consecución del proyecto a través de la expresión de sus ideas de realización del mismo, tanto de manera oral (registro en los diarios de campo), como de manera escrita (dos estudiantes aportaron y hay de esto fotografías anexas al cd de entrega del documento) al reconocer la importancia de la actividad teatral como potenciadora de sus habilidades cognitivas y comunicativas. Durante el comienzo de esta fase los estudiantes participaron activamente en las actividades de soneto y oda que fueron de la mano con las temáticas presentadas por la maestra titular, sin embargo, algunos aún no estaban totalmente comprometidos con la realización de dichas actividades en casa para llevar como recursos de trabajo durante las clases en las cuales se realizaba el proyecto de aula planteado y lo demostraron al no llevar la transcripción de las odas o sonetos a tiempo o al no aprenderse de memoria la poesía que debían declamar y llegaron a leer; incluso algunos de ellos no hacían los movimientos que darían cuenta de su comprensión literal de los textos como se verá a continuación; de hecho las tablas de evaluación de desempeño alto, medio o bajo se presentaron teniendo en cuenta tanto el factor de nivel de comprensión, como el factor de compromiso de los estudiantes en la realización de las actividades planteadas.

En estas actividades que buscaban fortalecer la comprensión oral de los estudiantes por medio de la declamación de las odas y los sonetos presentados por ellos como si fueran propios para poder transmitir el sentimiento del autor al haberlos realizado y, así mismo, fomentar el respeto entre ellos y con sus maestras, haciendo que a medida que el proceso avanzaba ellos se distrajeran cada vez menos y se llegara a la mínima exposición de los estudiantes a los llamados de atención para que volvieran al trabajo sugerido que, en la medida que fuera más dinámico, más atentos estaban. Es por esto que al ver sus esfuerzos por lograr mantener la atención de sus compañeros se evidenciaba la apropiación de cada soneto que iban interpretando con el transcurrir de la actividad. Al finalizar la actividad los mismos estudiantes lograban generar un juicio crítico de acuerdo con cada declamación que iba pasando, como se especifica en los diarios de campo, cuando, teniendo en cuenta cuáles eran los aspectos a evaluar, ellos mismos decían en qué fallaban y qué aspectos sí se habían llevado a cabo de manera correcta a manera de coevaluación reflexiva y cualitativa, demostrando así que la categoría de análisis de comprensión lectora en el nivel literal de los estudiantes se fortalecía con la realización de esta actividad como lo indica la tabla N° 1, junto con el gráfico porcentual N° 5 que da cuenta de la comprensión en esta fase y se encuentran en este apartado, ya que al comienzo de la práctica los estudiantes tan solo leían de forma mecánica y más rápido.

Con este análisis se notó que durante el proceso llevado a cabo, desde el diagnóstico inicial hasta la finalización del proyecto, los estudiantes no solo ejercieron mayor rigor en la lectura de los textos propuestos, sino que su comprensión de ellos fue mejorando y su motivación iba aumentando, siendo las representaciones de los videos anexos muestra fehaciente de su apropiación de los textos y su compromiso con la clase, al dar su toque personal a la realización de las puestas en escena para atraer a sus compañeros a la lectura, como se explicará en el apartado de Análisis y Resultados de las fases de implementación.

Entre los resultados no tan favorables de los ejercicios hechos en la primera fase, estaba el hecho de que los estudiantes sentían vergüenza al pasar solos al frente del salón para realizar sus ejercicios de lectura, para presentar sus textos aprendidos de memoria o para realizar actuaciones improvisadas en principio, ya que se les dificultaba seguir instrucciones a cabalidad y a veces no presentaban tareas o no realizaban los ejercicios completos. Los estudiantes esbozaban oralmente su comprensión acerca de las temáticas trabajadas en clase, pero les costaba, por vergüenza o pereza (dicho por ellos mismos al pasar al frente y como se registró en los diarios de campo), utilizar su corporalidad para expresar lo descrito en los textos trabajados. Sin embargo, su manejo de la voz a medida que pasaban los nervios, las clases y se enfrentaban mayormente a la lectura en voz alta, sus voces se hicieron escuchar un poco más y comprendieron cómo utilizar estas estrategias teatrales, de presentación ante público y los juegos dramáticos de forma individual y grupal como estrategias metacognitivas y de aprendizaje.

Con respecto a la comprensión lectora, lograron entender los textos presentados siempre y cuando accedieran al vocabulario desconocido por medio del diccionario y daban cuenta de su comprensión por medio de los ejercicios de improvisación, aunque rápidamente olvidaban detalles específicos que daban coherencia al texto de estudio. Esto demostraba que los estudiantes ya no solo estaban en el nivel literal de comprensión lectora ya que no solo hacían una lectura mecánica sino que buscaban los significados e interpretaciones que podía dejar cada lectura que iban realizando de acuerdo a las actividades trabajadas.

Como evidencia de estas apreciaciones están las notas que todos sacaron a la hora de presentar las tareas y actividades que se solicitaron para las clases, en el cuadro que se encuentra a continuación:

	ENTREGA ODA Y SONETO	SONETO U ODA DE MEMORIA	ENTREGA DE BIOGRAFÍAS
1	B	M	A
2	B	B	B
3	A	A	A
4	B	A	B
5	A	M	A
6	A	A	A
7	A	A	A
8	B	A	B
9	B	A	A
10	A	A	A
11	B	B	B
12	B	A	A
13	B	B	M
14	B	B	M
15	A	B	B
16	B	A	A
17	B	M	A
18	A	A	A
19	A	A	A
20	B	A	A
21	B	A	A
22	A	M	A
23	B	B	A
24	A	A	B
25	B	A	A
26	B	A	M
27	A	B	M
29	A	A	A
30	A	A	A
31	A	A	A
32	A	A	B

Tabla N° 1.

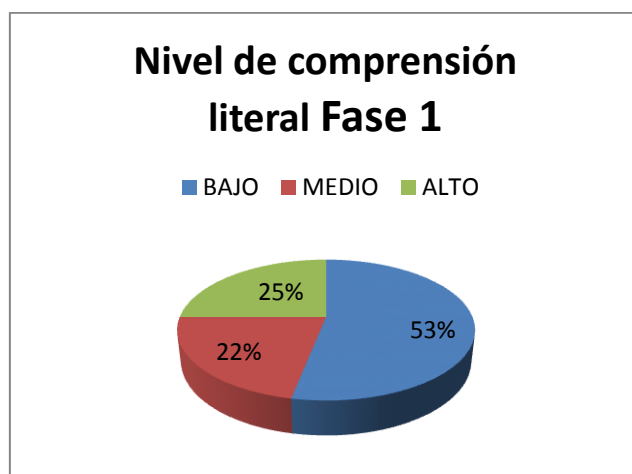


Gráfico N° 5.

Como puede apreciarse en la tabla cada estudiante es catalogado con un número y las notas presentadas son B=bajo M=medio y A=alto. En la primera entrega de tareas, 17 estudiantes de 31

no investigaron y llevaron las odas y sonetos solicitados para trabajar en clase, sin embargo, durante la clase trabajaron con las tareas de los otros estudiantes que sí las hicieron; por otro lado, los otros 15 estudiantes recibieron su nota en A por haber llevado completa o parte importante de su tarea, ya que era una nota de puntos extra y la idea era dar ejemplo a sus compañeros.

En la segunda actividad de declamación de textos poéticos a través de la comprensión lectora y la utilización de gestos y movimientos corporales, solo 6 estudiantes no hicieron el ejercicio, ni siquiera de lectura en voz en alta y 1 estudiante solo leyó el texto que le correspondía por no sacar una nota más baja que la que recibió. Los 4 estudiantes que sacaron M, fueron estudiantes que no aprendieron de memoria los textos, pero leyeron en voz alta ante sus compañeros los textos que les correspondían con un tono de voz adecuado y una dicción entendible, sin embargo su comprensión lectora no era tan buena ya que solo se limitaban a leer los sonetos y odas sin llegar a abstraerlos ni sentirlos porque ni les prestaron la atención necesaria ni se esforzaron por obtenerla debido a la actitud que mostraron al realizar la actividad. Los demás estudiantes que sacaron A, fueron estudiantes que aunque no habían logrado aprender los textos completos de memoria, leyeron y mostraron los textos a través de un tono de voz adecuado, buena dicción y movimientos que les permitieron mostrar su adecuada comprensión de los mismos, hubo 20 estudiantes que aprendieron de memoria los textos y los representaron lo mejor que pudieron ante sus compañeros, pero a nivel general se vio que los estudiantes no llegaron a realizar totalmente la actividad a causa de haber olvidado cumplir con una de las características, ya sea, la memorización completa, la dicción, el volumen, la cantidad y calidad de movimientos corporales (que de hecho fue lo que más les costó) o su comprensión adecuada de los textos ya que la finalidad de la actividad era fortalecer las fases del proceso lector desde la elección del soneto u oda hasta su apropiación por medio de la declamación de estos textos.

Para la segunda entrega de tareas, se notó que se esforzaron más por estar al día, ya que no fueron sino 6 estudiantes quienes incumplieron con la entrega y 2 que llevaron apenas una o dos de las biografías solicitadas. Los demás se esforzaron por llevar la mayor cantidad de biografías que lograron transcribir, de acuerdo al cuadro anterior se logra hacer la estadística que evidencia una mayor incidencia de los ejercicios teatrales no solo en su proceso de cumplimiento sino en fortalecer hasta ese momento los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítica en la medida en que, como ya se explicó los estudiantes manifestaban qué aspectos se cumplían o no en la declamación de cada uno de sus compañeros y comentaban si los movimientos eran coherentes o no con las palabras que declamadas de los textos; todo esto en relación con lo encontrado en el diagnóstico.

Por otro lado, la entrega de la transcripción de las biografías de los autores de los textos abordados, dio pie para hacer la actividad de representación de la vida de estos autores de tal forma que se resaltaran los aspectos más importantes que quedarían consignados en la siguiente temática de la clase que era la realización de la línea de tiempo y cómo funcionaba.

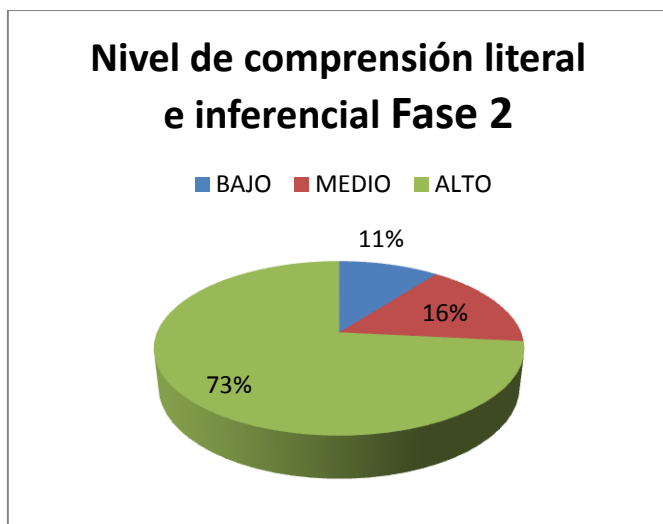
### **5.2.2 Fase de aplicación: *Juegos Dramáticos.***

En esta etapa se buscó reforzar la comprensión lectora, con secuencias alternas desarrolladas en fases de lectura por medio de juegos preliminares, juegos de sensibilización, creatividad corporal, la improvisación y la dramatización, mediante la producción y comprensión oral y escrita de experiencias propias como la Autobiografía compuesta por diversos ítems como nombre, amigos, familia, aficiones, sueños, características de los amigos y familiares, lugar de nacimiento, entre otras. Al realizar la autobiografía los estudiantes debían representar la autobiografía de sus compañeros por medio de movimientos con el fin de afianzar su comprensión lectora con el teatro como estrategia pedagógica y de aprendizaje significativo.

Las notas de la escritura de esta autobiografía son las presentadas a continuación:

	LÍNEA DE TIEMPO	MATERIALES PARA LA AUTOBIOGRAFÍA	AUTOBIOGRAFÍA	COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL - AUTOBIOGRAFÍA
1	B	A	M	A
2	B	A	A	A
3	A	A	A	A
4	A	M	A	M
5	B	A	A	M
6	A	A	A	A
7	M	A	A	M
8	A	M	M	A
9	A	A	A	A
10	M	A	M	A
11	B	A	A	A
12	A	A	A	A
13	B	B	M	A
14	B	A	M	M
15	B	A	A	A
16	A	A	A	A
17	A	A	A	A
18	A	A	M	A
19	M	A	A	A
20	A	A	A	A
21	A	A	A	A
22	M	A	A	A
23	A	A	M	A
24	B	B	M	A
25	A	A	M	A
26	A	A	A	A
27	A	A	A	A
29	B	A	A	A
30	A	A	A	A
31	B	A	A	A

Tabla N° 2.



Durante el ejercicio Línea de tiempo, los estudiantes debían representar por medio de la misma los momentos más importantes de sus vidas hasta el momento y los momentos que quisieran vivir a futuro. 12 estudiantes no entregaron la línea de tiempo cuando se solicitó y 4 estudiantes la entregaron solo con los hechos vividos; mientras que los otros 16 estudiantes entregaron la línea completa, tanto con los momentos pasados, como con los momentos futuros deseados.

Con respecto a la planeación de la escritura de la autobiografía, solo 2 estudiantes no llevaron materiales para la realización de la misma y 2 estudiantes los llevaron incompletos; sin embargo, el interés de los estudiantes por realizar este ejercicio, a pesar de su falla de no tener los materiales el día que se solicitaron, aumentó al punto de evidenciarse que 28 estudiantes de los 31 llevaron los materiales completos para la realización de la autobiografía la siguiente sesión y nadie se quedó, finalmente, sin realizar el ejercicio.

Posteriormente, la entrega final de la autobiografía que fue realizada en clase, arrojó que notas oscilaron entre M (Nivel Medio) y A (Nivel Alto) por lo cual se notó que cuanto más cercanos sean los ejercicios hechos en clase a las experiencias de los estudiantes, más interés tendrán ellos en aprender significativamente las temáticas abordadas.

En principio los criterios a tomar en cuenta para revisar la escritura de estas autobiografías, como se muestra en la columna tres del cuadro de resultados o notas, fueron: La organización de la información y las características propias de las autobiografías: nombre, fecha y lugar de nacimiento, familiares cercanos, lugar de estudios y años cursados, aficiones, momentos especiales, amistades y características de las mismas, intereses a futuro, representaciones gráficas que acompañan la escritura, escritura en primera persona y firma; sin embargo, en segunda instancia, y teniendo en cuenta que este ejercicio se hizo para evidenciar el avance o fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes, ellos, al final de su producción, intercambiaron las autobiografías para ser analizadas como coevaluación cualitativa y se leyeron en voz alta en mesa redonda las cinco mejores escritas según los criterios informados anteriormente, con el fin de escoger la mejor de la clase para ser dramatizada y presentada entre ellos y, así mismo, evaluar su comprensión literal e inferencial dentro del proceso de lectura escrita para correcciones formales y oral para representación improvisada con narrador participante de las producciones escogidas por ellos. Cabe resaltar que fue una decisión difícil porque allí se vio reflejado el esfuerzo que cada estudiante realizó al escribir de sí mismo y se demostró la evolución y motivación por la lectura experiencial y la influencia de los ejercicios de comprensión lectora a través de los juegos dramáticos que les sirvieron de pauta para poder escribir sus historias de manera clara y con descripciones que les permitieran imaginar las historias como si fueran dramatizadas en sus mentes y dándoles ideas de cómo podrían improvisarlas ante sus compañeros.

La socialización de tres de las cinco mejores autobiografías, con criterios como: características de la autobiografía, estilo de escritura, narración anacrónica de hechos y hechos divertidos para los estudiantes, se realizó con la dramatización por grupos de cada una de las autobiografías escogidas teniendo en cuenta los ejercicios teatrales o juegos dramáticos ya

mencionados, y haciendo uso de las fases de lectura que hicieron posible la comprensión literal e inferencial de los estudiantes de sus propios textos.

Al realizar la representación de estas autobiografías seleccionadas se logró observar (como se referencia en los diarios de campo) el interés de todos los estudiantes por poder hacer parte de la dramatización improvisada de cada papel con la mejor disposición posible, interpretando así cada aspecto importante de las producciones escritas. Al finalizar el ejercicio, se logró observar la evolución de los estudiantes en cuanto a los niveles de comprensión lectora que se encontraban entre M y A, siendo que se encontraban en el nivel crítico durante el diagnóstico inicial, ya que (como se muestra en las fotografías y videos adjuntos) podían hacer juicios de valor conforme a la calificación y representación expresadas de las autobiografías seleccionadas, de acuerdo con los puntos característicos con que debía estar compuesta la autobiografía. Los estudiantes estaban atentos y se convirtieron en jueces del trabajo de sus compañeros argumentando las características de cada biografía con detalle y demostrando su seriedad durante los momentos cómicos que tenían las representaciones; además, eligieron la autobiografía de una de sus compañeras como la mejor, ya que ésta tenía en cuenta las características propuestas y además se identificaron con su historia sintiéndose así a gusto y más seguros a la hora de evaluar esta actividad.

Esta actividad fue muy fructífera, no solo en cuanto a los niveles de comprensión lectora, sino en las fases del proceso lector, ya que se podía ver que desde el comienzo de la actividad los estudiantes realizaron la prelectura, al realizar la planeación de su escritura por medio de la línea de tiempo que se colocó en la tabla como requisito para realizar la actividad y de la cual se nota que solo 10 estudiantes no la aportan el día que es , pero después la anexan a su carpeta de trabajos en el IPN. Por otro lado, la realización y presentación de la autobiografía, directamente hecha en clase, demuestra que también iban recordando los eventos importantes de su vida y que

serían expresados con más detalle en la autobiografía; El proceso de lectura, se evidencia cuando los estudiantes se acercan a la lectura de los textos escritos por sus compañeros, identificándose con las experiencias de ellos y de esto existen los cuadros que debían presentar con la evaluación cualitativa de si estas autobiografías cumplían o no con las características dadas en clase; y la postlectura, se evidencia cuando los estudiantes intentan dar una apreciación cualitativa de su comprensión literal de lo que debe ser una autobiografía de manera oral como se ve en los videos, sus características y la información que contenían cada una de ellas al representarlas posteriormente en ejercicios de improvisación dramática, como se encuentra en las fotografías referentes a dicho ejercicio; además, el nivel crítico de su comprensión estuvo presente en todo el proceso evaluativo y de escogencia de los textos que se representarían y que más estaban cercanos a sus afinidades y/o gustos.

### **5.2.3 Fase de evaluación: *Nuestro Aprendizaje.***

Esta fase, llamada Nuestro aprendizaje, como ya se dijo, tuvo como objetivos: realizar una retroalimentación acerca de los niveles de comprensión lectora de los niños de quinto grado del IPN en 2016, enmarcada en el proceso pedagógico propuesto en el proyecto de aula, y evaluar el posible impacto de la realización del proyecto de aula en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado del IPN en 2016.

La tabla que demuestra el trabajo hecho por los estudiantes en esta fase es la siguiente:

	TALLER COMPRESIÓN LECTORA	PUESTA EN ESCENA	PRUEBA FINAL
1	M	M	A
2	A	A	A
3	A	M	M
4	M	A	M
5	A	A	A
6	A	A	A
7	A	A	A
8	M	A	M
9	M	M	A
10	A	M	A
11	A	M	A
12	A	A	A
13	M	M	M
14	A	A	A
15	M	M	A
16	A	A	A
17	A	A	A
18	A	A	M
19	A	A	A
20	A	A	A
21	M	M	M
22	M	M	A
23	A	A	A
24	A	A	A
25	A	A	A
26	A	A	A
27	A	A	A
28	A	A	A
29	A	A	A
30	A	A	A
31	A	A	A

Tabla N° 3.

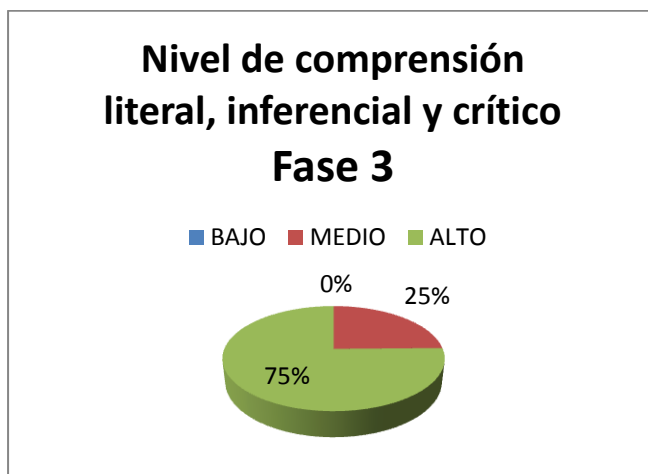


Gráfico N° 7.

La realización de este taller por parte de los estudiantes, dio cuenta de su comprensión literal, inferencial y crítica a través de sketches de dramatización, a través de la representación de aspectos literales de los textos, su apreciación de los mismos y la reescritura de los textos al ponerlos en escena, con el fin de preparar adecuadamente la presentación de la historia contada en el libro y transformándola en una actualización del texto abordado de acuerdo a lo que ellos pensaban que debía haber sucedido, como es el caso del grupo que representó los capítulos 10, 11 y 12 que dentro de su representación del capítulo en que se encuentra el gigante sin zapatos, ellos decidieron que la pelea descrita fuera menos fuerte de tal forma que pudiesen llegar a un acuerdo pacíficamente, dando cuenta así de la relación de su comprensión del texto leído con su postura con respecto a nuestra realidad social actual. Cabe agregar que estas puestas en escena fueron registradas en cámara de video y se realizaron en la sala Francisca Radke del IPN.

Curiosamente al realizar este taller de comprensión lectora se demostró que los estudiantes no les gustaba mucho este libro porque, según ellos esperaban muchas más aventuras, más comedia y más acción y lo que planteaba el libro, según la lectura que ellos hicieron de los capítulos, era un poco más serio y más lento a la hora del desarrollo de cada capítulo; sin embargo, esta experiencia, según comentaron los estudiantes y lo reportado en los diarios de campo, les permitió entender que hay textos más complejos y menos divertidos que pueden ser recreativos y que pueden ser comprendidos si se hace un proceso lector riguroso y si se hacen las preguntas adecuadas al texto que se lee.

El ejercicio dramático de estos capítulos fue interesante en la medida en que, a la hora de interpretar la intención del texto, cada grupo en su puesta en escena lo hizo de manera particular, por ejemplo: el grupo N° 5 lo hizo de una manera cómica, los grupos N° 2 y N° 3 realizaron la puesta en escena planteando un narrador omnisciente, el grupo N° 4 lo hizo de manera reflexiva, demostrando cómo la guerra no solo afecta a quienes se encuentran en medio del conflicto sino

que repercute en todas las personas volviéndolas indiferentes e insensibles y el grupo N° 1 utilizó todo el salón, haciendo que todos sus compañeros fueran partícipes de su representación; estas estrategias las plantearon con el objetivo de atraer la atención de sus compañeros y fortalecer su comprensión lectora y además incentivar las creaciones literarias como expresaron posteriormente y se registró en los diarios de campo.

Luego de las puestas en escena un estudiante de cada grupo explicaba las representaciones que hacían resaltando los puntos importantes de cada capítulo y los giros que daban de acuerdo a cada puesta en escena sin perder la esencia de la lectura y atrayendo a sus compañeros con sus actuaciones.

En definitiva, el teatro puede ser utilizado como una estrategia pedagógica que fortalezca la comprensión lectora, ya que permite mejorar todos sus niveles de comprensión llevando a cabo diferentes actividades en que se desarrollen las fases del proceso lector.

Al haber finalizado este ejercicio se ejecutó la prueba final (ver Anexos 8, 9 y 10), la cual consistía en solucionar unas preguntas que demostraron la evolución de los estudiantes con respecto a la producción escrita y los niveles de comprensión lectora, basados en los criterios de evaluación de la rúbrica de indicadores expresados en la matriz categorial de análisis metodológica del capítulo 3, comprobando así que los estudiantes a lo largo del proyecto, alcanzaron una gran mejoría al poner en práctica su expresión oral de sus puntos de vista y criterios de argumentación para realizar el ejercicio de prelectura que presentaba la prueba final, como componente del nivel crítico de la comprensión lectora. Luego de planteado el ejercicio de prelectura en los talleres, se propone la realizaron minuciosa de un texto con el propósito de responder de forma asertiva las preguntas acerca del texto, que hicieron referencia al nivel literal e inferencial de comprensión del mismo durante el paso de postlectura del proceso lector. Evidencia de este progreso se refleja en la tabla N° 3 en las notas cualitativas que sacaron los

estudiantes, ya que tan solo 6 estudiantes sacaron nota media debido a que sus respuestas fueron concisas y específicas o sin suficiente argumentación en comparación de sus demás compañeros, quienes las respondieron acorde a sus experiencias y pensamientos de lo que han aprendido a lo largo de sus vidas. Cabe resaltar, además, que cuando los estudiantes hicieron este ejercicio, se sintieron muy cómodos, según expresaron oralmente, ya que se sintieron identificados con las lecturas y lograron generar respuestas que brindaban enseñanzas y consejos para ellos mismos y sus propios compañeros.

Es así como se llega a ver el contraste de la comprensión lectora después del proceso, siendo que como se ve en el Gráfico N° 4, durante el diagnóstico todos los estudiantes se encontraban en niveles bajos de comprensión lectora, mientras que la prueba final nos muestra, a la luz de los indicadores planteados en la matriz categorial de análisis metodológica, como lo indica la tabla N° 3, que 25 estudiantes de 31 están en niveles altos de comprensión lectora que comprende los tres niveles de comprensión de acuerdo a su ciclo de trabajo, mientras que los otros 6 estudiantes están en niveles medios de comprensión lectora y ninguno en niveles bajos y esto se ve también en el gráfico N° 7 que se encuentra en este mismo apartado.

## **CAPÍTULO 6**

### **CONCLUSIONES**

El teatro siempre ha demostrado las formas de cómo cada actor, espectador y demás colaboradores de esta expresión artística, pueden llegar a dar una interpretación de cómo ven el mundo. Desde esta perspectiva, el planteamiento del objetivo general que buscaba determinar el impacto generado por los ejercicios teatrales de improvisación y dramatización en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes del curso 501 del IPN, ha guiado el proceso de investigación e intervención pedagógica que, como se demostró durante la presentación de este documento, dio como resultado que el teatro puede ser utilizado como herramienta pedagógica para fortalecer la comprensión lectora por medio de dichos ejercicios, ya que usarlos como actividades dinámicas durante el abordaje de textos, ha generado un impacto positivo en el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes en mención.

Durante la realización de este proyecto se logró observar que se ha cumplido con las expectativas planteadas en los objetivos específicos al realizar una prueba diagnóstica y con ella haber determinado las falencias que tenían los estudiantes con respecto a la comprensión lectora.

Esta investigación no solo evidencia la viabilidad en cumplir con cada uno de los objetivos planteados, también demuestra la viabilidad de que se ejecute este proyecto nuevamente, teniendo en cuenta la forma contundente de responder a la pregunta problema y que sí existe una incidencia positiva al utilizar los ejercicios teatrales en pro, no solamente del fortalecimiento y mejoramiento de la comprensión lectora, sino de sus diferentes habilidades comunicativas.

A pesar de las falencias que los estudiantes tenían con base en la comprensión lectora evidenciada en el diagnóstico, los estudiantes por medio de estos ejercicios desarrollaron mayor afinidad y motivación por la lectura de manera significativa, demostrando así que la comprensión lectora se puede fortalecer no solo con la lectura convencional, sino también por herramientas

que logren relacionar y sumergir a los estudiantes de forma activa y dinámica, expandiendo sus pensamientos y conocimientos al ampliar la perspectiva de las concepciones que van formando en su etapa escolar.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, esta investigación se hace pertinente, teniendo en cuenta que el perfil del licenciado en educación básica con énfasis en humanidades: español y lenguas extranjeras busca que tenga la formación integral que incluye la interdisciplinariedad que se ve evidenciada en el teatro como herramienta pedagógica al fortalecer los niveles de comprensión lectora, dando paso a seguir innovando en pro del desarrollo académico de los estudiantes.

Los análisis de resultado demuestran cómo los estudiantes han mejorado considerablemente su lectura de diferente tipo de textos, al igual que su motivación con el deseo de seguir leyendo y seguir interpretando textos porque para ellos, los libros son como viajes a reinos desconocidos que con solo leerlos te invitan a visitarlos. (Estudiante anónima al final del proyecto).

Por lo tanto se recomienda trabajar con el teatro para fomentar diversas formas de lectura y diversas formas de comunicación aplicables para la vida y la escuela.

## REFERENCIAS

- ACTIVIDADES INFANTILES (2012) Recuperado 12 de septiembre de 2015 de <http://actividadesinfantil.com/archives/4773>
- ÁLVAREZ, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros* (1° ed.). Barcelona, España: Octaedro.
- ANAISI. (2013). Recuperado el 2015, de [http://anaisivazquez.blogspot.com.co/2013\\_02\\_01\\_archive.html](http://anaisivazquez.blogspot.com.co/2013_02_01_archive.html)
- ANDER-Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de Investigación social: Técnicas para la recogida de datos e información*. (1° ed., Vol. IV). Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- ARNAL, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Labor.
- ASTETE J., P., CRUZ, M., & MONTERO C., M. (2013). *El teatro al rescate de la comprensión lectora*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile, Chile. Recuperado el 12 de Septiembre de 2015, de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1840/tpeb827.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- BARROSO G., C., & FONTECHA L., M. (1999). *La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: Una propuesta concreta de trabajo en clase*. Obtenido de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0105.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0105.pdf)
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, España.
- CALIFORNIA, U. o. (20 de julio de 2009). *Principles and practice in second language acquisition Stephen D Krashen*.
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España. Recuperado el 12 de septiembre de 2015 de
- DE LIMA, M. (2004). *La improvisación como espectáculo: principales experiencias y técnicas aplicadas a la formación del actor-improvisador*. Recuperado el 20 de junio de 2016, de <https://es.scribd.com/document/41535982/La-Improvicacion-como-espetaculo>
- GARCÍA Huidobro, M. V. (2008). *Pedagogía Teatral, Metodología Activa en el Aula*. Santiago de Chile, Chile: Universidad Católica de Chile.
- HERRERA Osorto, Brenda Mayté. (2009) Tesis de maestría: *Aplicación de estrategias de lectura para la potenciación de la comprensión lectora utilizando el texto electrónico como recurso didáctico en el primer nivel superior de unitec*. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, MDC. Recuperado el 12 de septiembre de 2015 de <https://es.scribd.com/doc/282371679/Aplicacion-de-Estrategias-de-Lectura-Para-La-Potenciacion-de-La-Comprension-Lectora-Utilizando-El-Texto-Electronico-Como-Recurso-Electronico-en-El-Pri> Citando a Bisquerra 1983, a su vez citado en Valenzuela de Barrera, C. (2004). *La enseñanza del lenguaje. Un nuevo enfoque*. Guatemala: Piedra Santa.
- Instituto Pedagógico Nacional. (2001). *PEI La escuela vigente y su proyección al nuevo siglo*. Recuperado el 25 de 08 de 2014, de <http://ipn.pedagogica.edu.co/>: <http://ipn.pedagogica.edu.co/mod/resource/view.php?id=2616>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Bogotá D.C.
- MUÑOZ C., R., PEÑA L., M. J., & REYES E., T. (2012). *"Teatro un nuevo subsector para apoyar la comprensión lectora"*. Investigación, Universidad Academia de humanismo cristiano, Santiago de Chile, Chile. Recuperado el 12 de septiembre de 2015 de

<http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/749/tpeb%20816.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MUÑOZ Martín, Juan. (1980). *Fray Perico y su borrico*. Barcelona, España.

MUÑOZ Martín, Juan. (1994). *Fray Perico, Calceñ y el guerrillero Martín*. Boadilla del Monte Madrid.

NARANJO, Ángela Viviana, PORTILLA, Francly Caterine y MESA Aleman, Alejandro. (2010) *¿Cómo mejorar los procesos de comprensión lectora en estudiantes de educación básica a través de la tipología textual*. Universidad de la Salle. Bogotá Colombia. Recuperado el 12 de septiembre de 2015 de

<http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7921/T26.10%20N167c.pdf?sequence=1>

PERKINS, D. (18 de septiembre de 2012). Recuperado el 31 de marzo de 2016, de

<https://www.youtube.com/watch?v=Z7XBrvbyza4>

QUINTANA, H. E. (2005). [www.psicopedagogia.com](http://www.psicopedagogia.com). Recuperado el 26 de octubre de 2015, de <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=394>

QUIROZ, Natalia. (2013). “*La producción y representación teatral como estrategia didáctica que facilita la cualificación de los procesos de comunicación oral en el aula*”. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

SAGASTIZABAL, M. Á. (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones: cómo investigar en las instituciones educativas*. (La Crujía ed.). Buenos Aires, Argentina: Stella.

SÁNCHEZ Bonilla, Leidy J. (2013) *El Teatro, actuación creativa, una estrategia para potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes de grado tercero de primaria (301) de la Institución Educativa IED Tomás Carrasquilla jornada tarde*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado el 12 de septiembre de 2015 de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/500/TE-16887.pdf?sequence=3>

SÁNCHEZ, F., & al., e. (2013). *Documento de área*. Bogotá.

TUFFANELLI, L. (2010). *Didáctica de las operacines mentales*. (L. Guasti, Ed.) Madrid, España: Narcea S.A.

ZAPATA O., G., & CASTRO C., V. (2013). La improvisación como ruta de construcción de la obra rascosis abordada desde la creación colectiva e interdisciplinar. *Itinerario Educativo*(62), 186.

## ANEXOS

## ANEXO N° 1: Ficha Institucional.

DATOS INSTITUCIONALES GENERALES	
Nombre de la institución: Instituto Pedagógico Nacional.	
Dirección: Calle 127 N° 12 A – 20.	
Barrio: Bella Suiza, UPZ: Country Club.	
Sede: Bogotá D.C. / Única.	
Carácter: Oficial, aunque con híbrido jurídico que la haría Mixta.	
Jornada: Completa, única u ordinaria, Calendario A.	
Niveles que ofrece: Preescolar, Básica, Media y Educación Especial.	
Modalidad de Educación Media: Bachillerato Académico.	
Año de Fundación: 1927.	
DATOS PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	
Nombre del P.E.I.: La Escuela Vigente y su Proyección al Nuevo Siglo.	
Énfasis: Múltiples Desarrollos, centrado en la formación integral de los estudiantes desde las dimensiones: ética, espiritual, cognitiva, afectiva, conativa y sexual, en la búsqueda de un aprendizaje natural, liberador y crítico.	
Misión: El mejoramiento continuo del servicio público educativo mediante la investigación y experiencias aplicadas.	
Visión: Guiar a la juventud y a los niños, hacia el liderazgo, inspirada en el ideario de la formación de maestros que se posee por su experiencia y a su vez, ser una institución de experimentación e innovación educativa y pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional.	
Objetivos Institucionales: a.) Ofrecer al estudiante un ambiente educativo propicio para el fomento de los múltiples desarrollos basados en los parámetros de la Constitución Nacional, los avances de la ciencia y los requerimientos de la ley 115 y el plan decenal educativo; b.) Generar interacciones pedagógicas en beneficio de la comunidad educativa; c.) Llevar a cabo un trabajo amplio de proyección a la comunidad, haciendo del IPN un polo de desarrollo de ésta; d.) Fomentar la adquisición de una conciencia y de unas competencias ciudadanas que faciliten la convivencia armónica y el desarrollo local.	
Modelo Pedagógico de la Institución: Ecléctico ya que toma lo mejor de cada corriente pedagógica a través de los años y se da cabida a las metodologías flexibles que nacen del deseo del IPN por ser un centro de Innovación, Experimentación, Investigación y Práctica Pedagógica.	
Fecha de registro de la información: Agosto 28 de 2015.	Responsable de la recolección de la información: Laura Cristina Monroy Vásquez, Practicante UPN.

Fuentes de las cuales se extrae la información contenida en la ficha:

Instituto Pedagógico Nacional. (2001). *La escuela vigente y su proyección al nuevo siglo, Énfasis: Múltiples Desarrollos*. Proyecto Educativo Institucional, IPN, UPN, Bogotá D.C.

Munar, M. (2015). Coordinador de Práctica IPN. (Charla de inducción a practicantes en IPN) Bogotá D.C., Colombia.

Universidad Pedagógica Nacional, IPN. (s.f.). Recuperado el 28 de Agosto de 2015, de <http://ipn.pedagogica.edu.co/mod/resource/view.php?id=2616>

MATRIZ CATEGORIAL DE OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS			
UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
GRADO 402 DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL.	NIVEL COGNITIVO	Hábitos de estudio, Recursos utilizados en la clase, Necesidades, Evaluación, Procesos Motivación, Procesos atencionales, Disposición para el aprendizaje.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿La presentación de los temas de la clase se hace de manera inductiva o deductiva?</li> <li>2. ¿Los estudiantes presentan tareas? ¿De qué tipo?</li> <li>3. ¿Qué tipo de actividades son las que más se utilizan para el aprendizaje de los contenidos de la clase y a cuáles responden mejor los estudiantes?</li> <li>4. ¿Los estudiantes toman nota de todo cuanto el maestro les dice?</li> <li>5. ¿Qué herramientas son utilizadas durante la clase para captar la atención de los estudiantes?</li> <li>6. ¿Cuál es el uso que le dan los estudiantes a los recursos didácticos durante las clases?</li> <li>7. ¿Qué temas son de los que más información recogen los estudiantes durante la clase con el fin de aprehender los contenidos de la clase?</li> <li>8. ¿Qué hacen los estudiantes en el momento que da la instrucción el maestro y hasta el momento de presentar las actividades propuestas?</li> <li>9. ¿Cómo reaccionan los estudiantes ante la posibilidad de ser evaluados?</li> <li>10. ¿A qué tipo de evaluación responden mejor los estudiantes?</li> <li>11. ¿La motivación en la clase está mediada por un interés intrínseco de los estudiantes por aprender los contenidos de la clase o por el comportamiento y las sugerencias del maestro titular de la clase?</li> </ol>
	NIVEL SOCIO - AFECTIVO	Clima escolar, Comportamiento, Relaciones estudiante-estudiante (E-E) y Estudiante maestro (E-M), Relaciones de poder en el aula, Receptividad frente a la instrucción del maestro titular, Colaboración, Convivencia, Rutinas y dinámicas, Cumplimiento de normas.	<ol style="list-style-type: none"> <li>12. ¿Cómo manifiestan los estudiantes que se sienten al llegar a la clase?</li> <li>13. ¿Cómo es la actitud de los estudiantes durante el tiempo de la clase?</li> <li>14. ¿Cómo se comportan los estudiantes durante el tiempo de la clase?</li> <li>15. ¿Cómo se relacionan los estudiantes entre sí?</li> <li>16. ¿Cómo se relacionan los estudiantes con el maestro titular de la clase durante la misma?</li> <li>17. ¿Demuestran los estudiantes interés en la clase y en las instrucciones dadas por el maestro titular? ¿Cómo?</li> <li>18. ¿Colaboran los estudiantes entre sí al momento de presentar diferentes actividades durante la clase? ¿Cómo?</li> <li>19. ¿Cómo es en general la convivencia en el curso durante la clase?</li> <li>20. ¿Qué rutinas se han establecido durante el tiempo de la clase?</li> <li>21. ¿Cómo demuestran los estudiantes su interés en cumplir o no con la normatividad del IPN?</li> </ol>
	NIVEL COMUNICATIVO	Participación, Formulación de preguntas, Conversaciones entre estudiantes, Conversaciones con maestros, Discurso, Frecuencia de la comunicación en la clase.	<ol style="list-style-type: none"> <li>22. ¿Son todos los estudiantes del grupo, participativos durante la clase?</li> <li>23. ¿Qué tipo de intervenciones hacen los estudiantes que participan durante la clase?</li> <li>24. ¿Qué tipo de preguntas formulan los estudiantes durante la clase?</li> <li>25. ¿Sobre qué temas conversan usualmente los estudiantes entre ellos y con el maestro de la clase, cuando tienen la oportunidad?</li> <li>26. ¿Qué tipo de discurso manejan los estudiantes durante sus intervenciones y conversaciones?</li> <li>27. ¿Con qué frecuencia se establece el proceso comunicativo entre los estudiantes y el maestro durante la clase?</li> <li>28. ¿Con qué frecuencia se establece el proceso comunicativo entre los estudiantes durante la clase?</li> </ol>
			TÉCNICAS E INSTRUMENTOS  OBSERVACIÓN CON DIARIOS DE CAMPO.

## ANEXO N° 3: Formato de Diario de Campo.

<b>INSTITUCIÓN:</b> Instituto Pedagógico Nacional <b>JORNADA:</b> Completa <b>CICLO:</b> 2 (Según estándares de competencias por ciclos y según P.E.I.) <b>CURSO:</b> 402 <b>FECHA:</b>	<b>OBSERVADOR:</b> Laura Cristina Monroy V.
<b>LUGAR:</b>	<b>TEMÁTICA:</b>
<b>PREGUNTAS ORIENTADORAS</b> (matriz categorial)	<b>SITUACIÓN:</b> Clase de lengua Castellana
<b>HORA DE INICIO:</b>	<b>CATEGORÍAS DE ANÁLISIS</b>
<b>HORA DE FINALIZACIÓN:</b>	NIVEL COGNITIVO
<b>NIVEL DESCRIPTIVO</b>	NIVEL SOCIO – AFECTIVO
<b>NIVEL INTERPRETATIVO-REFLEXIVO</b>	

## ANEXO N° 4: Encuesta de Aproximación

Septiembre 03 de 2015

**ENCUESTA DE APROXIMACION**  
**Estudiantes del curso 402 del Instituto Pedagógico Nacional.**

Nombre:

Edad:

- 1) ¿Tienes acceso fácil a internet en tu casa o en tu celular? Sí \_\_\_ No \_\_\_
- 2) ¿De estas asignaturas cuáles te gustan?
 

a. Humanidades	d. Ciencias Sociales	g. Matemáticas	
b. Ed. Artística	e. Ed. Física	h. Ética y valores	k. Otra
c. Ed. Religiosa	f. Ciencias naturales	i. Informática	_____
- 3) De estos tipos de música ¿cuáles te gustan?
 

a. Baladas	d. Ranchera	g. Vallenato	j. Metal	m. Otro
b. Rock	e. Salsa	h. Bachata	k. Pop	_____
c. Reggaetón	f. Merengue	i. Rap	l. Bolero	
- 4) ¿Qué clase de películas, programas de televisión y/o series ves más? (puedes marcar varias)
 

a. Terror	c. Suspenso	e. Animadas	g. Fantasía	i. Romance
b. Comedia	d. Acción	f. Ciencia Ficción	h. Drama	J. Musical
- 5) ¿Te gusta leer?, si tu respuesta es sí, ¿qué clase de textos te gusta leer? (Puedes marcar varias opciones.)
 

a. Aventuras	c. Cuentos cortos	e. Novela Drama	g. Terror	i. Teatro
b. Comic	d. Novela policial	f. Novela Negra	h. Poesía	j. Otro _____
- 6) ¿Cómo prefieres trabajar?
 

a. En Grupo	b. De manera Individual	C. De a Parejas
-------------	-------------------------	-----------------
- 7) ¿Qué te gusta de las clases de lengua castellana?
- 8) ¿Qué NO te gusta de las clases de lengua castellana?
- 9) ¿Cómo, dónde y con quien haces tus tareas?
- 10) De las siguientes habilidades ¿cuál crees que es la que más debes mejorar? ¿por qué?
 

a. Hablar	porque _____
b. Escuchar	porque _____
c. Leer	porque _____
d. Escribir	porque _____
- 11) ¿Cómo prefieres ser evaluado? (Puedes marcar varias opciones)
 

a. De manera oral
b. De manera escrita
c. Heteroevaluación (Solo el maestro evalúa)
d. Autoevaluación (Tú mismo te evalúas)
e. Co evaluación (tus compañeros te evalúan y tú a ellos)
f. Mixta (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación)
g. De manera procesual (Solo se evalúan las actividades hechas dentro y Fuera de la clase durante todo el período académico)
- 12) ¿Cómo te sientes mejor al expresarte? (Puedes marcar más de una respuesta.)
 

a. De manera escrita.
b. De manera oral.
c. Con dibujos.
d. Con canciones.
e. Otra/s: _____

Gracias por tu colaboración.

ANEXO N° 5: Instrumento Diagnóstico (2 páginas)

# Público



## Manitos blancas contra el 'bullying'

El Gimnasio Los Andes realizó actividad para acabar con este problema que afecta a los jóvenes.

Por: REDACCION  
BOGOTÁ

□ 17 de noviembre de  
2012

Más de mil manos se vistieron de blanco para rechazar el bullying, en una actividad realizada en el Gimnasio Los Andes (calle 209 con 45) para cerrar el año escolar.

"Con las manos acaricio y expreso amor, pero nunca violencia", gritaban efusivamente los estudiantes, mientras levantaban sus manos. Alumnos, docentes, personal administrativo, incluso el grupo de aseo y vigilancia del plantel, se unieron a la actividad; unos decidieron pintarla, otros llevaban puesto un guante. "Decidimos que fuera el color blanco porque así se hace visible. El mensaje que queremos transmitir es que la mano acaricia y ayuda, pero no lastima, ni señala", explicó Guionar Alarcón, psicóloga de la institución. Esta actividad se convirtió en el cierre de un ejercicio preventivo, el cual se realizó durante todo el año con estudiantes y padres de familia, en el que se les explicaba sobre estos comportamientos.

Gracias a estas charlas los padres aprendieron sobre prevención y control parental, lo que disminuyó de forma notable el matoneo en el colegio.

"El bullying afecta todas las esferas sociales, y no



somos ajenos a que se nos presenten; hemos tenido casos en el ámbito virtual (a través de las redes sociales)", comentó Guionar.

La psicóloga agregó que el matoneo es una agresión reiterativa que puede presentarse de manera directa (física, verbal o virtual) o indirectamente (burlas).

Javier Cardozo, también psicólogo de la institución, comentó que los estilos de crianza pueden influenciar en la intimidación escolar. "No es bueno que los padres sean totalmente autoritarios o indulgentes porque pueden volver a sus hijos victimarios o víctimas", aclaró.

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12384753>

### Estados aplican plan en favor de migrantes

● Ocho estados del país se unen para proteger los niños.  
● Incluye la frontera norte (p. 48)

### "Guantánamo no es tan mal lugar"

El ex secretario de El General Humaráz es uno de los que se unen para que el centro de detención o cárcel en Guantánamo sea un lugar más seguro (p. 48)

### Regresa Rent, pero acústico

Altera su sonido, según se espera el nuevo material (p. 48)

### Anagabriela, viento en popa

Se prepara su nuevo álbum musical para impulsar la música colombiana (p. 48)



**Claro** es Internet Móvil de alta velocidad



Observa y lee la página de periódico.

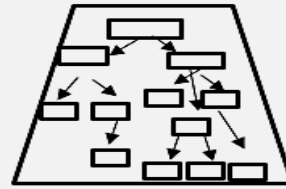
1. Escoge una frase de la página anterior y subráyala de uno de los siguientes colores según el tipo de texto al que pertenezca.

Descriptivo = Color Naranja  
 Narrativo = Color verde claro  
 Informativo = color azul claro  
 Explicativo = color rosado  
 Argumentativo = color amarillo

2. Comparte con tus compañeros tu opinión sobre el contenido de la noticia del periódico y socializa tus respuestas.
3. Relaciona con líneas cada una de las estructuras presentadas en el punto 3 con las imágenes que encuentres a continuación:

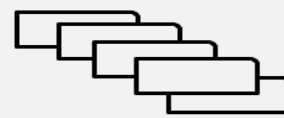
a. Cuadro sinóptico

1.



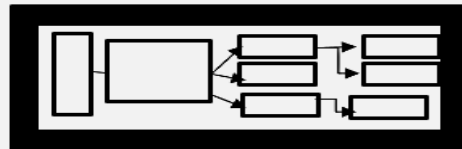
b. Mapa conceptual

2.













c. Fichas

3.



4. Escribe una noticia acerca de algún evento que pueda estar sucediendo o que vaya a suceder en tu colegio. (Ten en cuenta que la noticia podría ser presentada en radio)

5. Relaciona las siguientes tres columnas con flechas de acuerdo a la secuencia que creas que se establece.

<p>a. Color Rojo</p> <p>b. Color verde</p> <p>c. Color azul</p> <p>d. Color Blanco</p> <p>e. Color amarillo</p> <p>f. Color morado</p> <p>g. Color rosado</p> <p>h. Color naranja</p> <p>i. Color gris</p> <p>j. Color Negro</p>	<p>1.</p>  <p>2.</p>  <p>3.</p>  <p>4.</p>  <p>5.</p>  <p>6.</p>  <p>7.</p>  <p>8.</p>  <p>9.</p>  <p>10.</p> 	<p>A. Muerte</p> <p>B. Relaciones</p> <p>C. Paz</p> <p>D. Peligro</p> <p>E. Calor</p> <p>F. Neutralidad</p> <p>G. Comida</p> <p>H. Naturaleza</p> <p>I. Majestad</p> <p>J. Tristeza</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## ANEXO N° 6: Rúbrica de Evaluación de Diagnóstico General.

CATEGORÍA DE EVALUACIÓN	RUBRICA DE EVALUACION DEL DIAGNOSTICO CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NIVELES DE DESARROLLO DE LOS DESEMPEÑOS (N° ESTDS)		
		BAJO	MEDIO	ALTO
<b>PRODUCCION TEXTUAL:</b>  1. Produce textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora.  2. Produce textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.	<b>ORALIDAD:</b>	15	15	2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produce un texto oral, teniendo en cuenta su realidad y sus propias experiencias.</li> </ul>	14	18	0
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Selecciona el léxico y estilo apropiado al contexto comunicativo.</li> </ul>	14	18	0
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adecúa la entonación y la pronunciación a las exigencias de las situaciones comunicativas en que participa.</li> </ul>	14	18	0
	<b>ESCRITURA:</b>	16	16	0
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elije un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.</li> </ul>	16	16	0
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produce la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos.</li> </ul>	16	16	0
<b>COMPRESION E INTERPRETACION TEXTUAL:</b>  1. Comprende diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo.</li> </ul>	32	0	0
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.</li> </ul>	30	2	0
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Determina algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas.</li> </ul>	1	11	20
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Establece diferencias y semejanzas entre las estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información.</li> </ul>	0	32	0
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para sus procesos de producción y comprensión textual.</li> </ul>	32	0	0
<b>MEDIOS DE COMUNICACION Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS:</b>  1. Caracteriza los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten, para utilizarla en la creación de nuevos textos.  2. Caracteriza el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas.	<b>MEDIOS DE COMUNICACION</b>	0	32	0
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Selecciona y clasifica la información emitida por los diferentes medios de comunicación.</li> </ul>	20	10	2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produce textos orales y escritos con base en la información recogida de los medios.</li> </ul>	32	0	0
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Socializa, analiza y corrige los textos producidos con base en la información tomada de los medios de comunicación masiva.</li> </ul>	32	0	0
	<b>CODIGOS NO VERBALES</b>	12	14	6
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explica el sentido que tienen mensajes no verbales en su contexto: señales de tránsito, indicios, banderas, colores, etc.</li> </ul>	12	14	6
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce y usa códigos no verbales en situaciones comunicativas auténticas.</li> </ul>	32	0	0
<b>ETICA DE LA COMUNICACION:</b>  1. Conoce y analiza los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces sus procesos comunicativos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica los elementos constitutivos de la comunicación: interlocutores, código, canal, mensaje y contextos.</li> </ul>	0	32	0
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caracteriza los roles desempeñados por los sujetos que participan del proceso comunicativo.</li> </ul>	0	0	32
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tiene en cuenta, en sus interacciones comunicativas, principios básicos de la comunicación: reconocimiento del otro en tanto interlocutor válido y respeto por los turnos conversacionales.</li> </ul>	11	21	0
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica en situaciones comunicativas reales los roles, las intenciones de los interlocutores y el respeto por los principios básicos de la comunicación.</li> </ul>	11	21	0

Anexo 6. Rúbrica general después de sistematizada y analizada la información y los números de cada uno de los niveles hacen referencia al número de estudiantes que están en cada uno de ellos.

Rúbrica de evaluación basada en los Estándares básicos de competencias del lenguaje del Ministerio de Educación Nacional. Bogotá D.C. 2006.

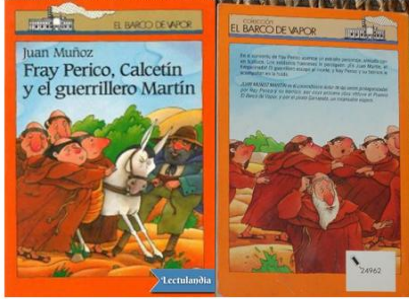
## ANEXO N° 7: Taller Fray Perico (2 páginas)

TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA: FRAY PERICO, CALCETÍN Y EL GUERRILLERO MARTÍN. DE JUAN MUÑOZ.

**RESUMEN DEL LIBRO**

La Guerra de la Independencia española no ha acabado, pero ya ha dejado bastantes estragos en el monasterio de fray Perico. Los frailes, que se han tenido que ir del monasterio al monte, vuelven a él y se lo encuentran medio derruido y sin un solo ~~xiere~~. Los frailes, se ponen todos juntos a reconstruirlo, hasta que un día llega al convento un extraño personaje Juan Martín, el Empecinado, un famoso guerrillero al que perseguen los franceses. Estos llegan al monasterio y toda la comunidad tiene que volver al monte. Pero Fray Perico decide acompañar al guerrillero en su huida. Juntos cabalgan hasta Aranda de Duero, donde es apresado fray Perico. El Empecinado lo salva. Junto a guerrilleros y bandoleros tienen que enfrentarse, varias veces, en divertidas batallas contra los soldados franceses. La guerra se está acabando y Fray Perico y su borrico, Calcetín, regresan junto a sus compañeros. Al final, bajan todos definitivamente al convento.

<http://calcetesu.wordpress.com/2008/02/04/fray-perico-calcetin-y-el-guerrillero-martin/>



- 1) Al observar la portada y contraportada de este libro: ¿De qué creen que tratará su contenido? Escriban las posibles situaciones que creen que encontrarán en el libro.

Ejemplo: Esperamos que Fray Perico se caiga.

- 2) Teniendo en cuenta las situaciones escritas del punto 1, leer los tres capítulos que les correspondió como grupo y a medida que van leyendo, escriban si atinaron o no coincidentalmente y en qué escenas de los capítulos.

Ejemplo:

Expectativa	Realidad
Esperamos que Fray Perico se caiga.	En el capítulo N° ___ Fray Perico se cayó de una escalera.
...	...

0: Las expectativas escritas no coincidieron con los hechos narrados.

- 3) Después de leer atentamente, escriban una lista de personajes que encontraron dentro de los capítulos leídos y describan a estos personajes física y psicológicamente.

Ejemplo:

Capítulos	Personaje Encontrado	Características físicas según estos capítulos	Características psicológicas según estos capítulos.
1, 2 y 3	Fray Perico	...	...

- 4) ¿En dónde se desarrollan los hechos narrados en estos capítulos? Hacer una descripción física de estos lugares.

- 5) Hacer una lista de hechos narrados en los capítulos de forma cronológica u ordenada.

Ejemplo:

Hechos capítulos: 1, 2 y 3
Acabó la guerra
Los frailes vuelven al convento
...

- 6) ¿Qué enseñanzas importantes encontraron durante la lectura de los capítulos leídos?

- 7) ¿Qué eventos de sus propias vidas o de lo que han escuchado de personas cercanas a ustedes recordaron al leer los capítulos que leyeron?

- 8) Escoger las escenas o hechos de los capítulos que representarán en forma secuencial para la presentación final a manera de puesta en escena, junto con los personajes que caracterizarán y preparen qué elementos necesitan para la presentación final.

- 9) Después de socializar las escenas, Piensen en ¿qué les gustaría cambiar de la historia original y por qué?

## ANEXO N° 8: Prueba Final n° 1

Antes de comenzar la lectura:

1. ¿Cuáles son tus responsabilidades diarias?



2. ¿Serías feliz sin escuela? ¿Por qué?

#### LOS DIAS DE ELÉ

Los días de Elé eran días sin escuela y de muchas obligaciones.

Por las mañanas: el corralón de los cochinos, la pajarera, el patio, las botellas, algún que otro mandado; y a la hora del almuerzo: poner, servir y quitar la mesa a los dueños.

Los mediodías: unas veces, por antojarse la dueña de tallullos y majaretas, traer un saco de mazorcas tiernas del maizal, pelarlas y rallárselas a Dengo en el rallador. Otras, si la hermana del dueño quería malarabía, ir a sacar boniatos y venir con ellos húmedos de tierra, para lavarlos, pelarlos y picarlos en cuadrillos. Y algunas, cuando había dulce en almiar, ir del boniatal al yucal por vianda fresca para que Dengo hiciera buñuelos.

Los mediodías eran también para el caballo del dueño: dos veces a la semana, baño con manguera y jabón especial comprado en Pinar del Río; a diario, rasqueta de cabeza a rabo y cepillo por todo el pelo, sin olvidar el **suvaselivado**, de la crin y la cola, que tenían que estar siempre brillosas y suaves.

Además, si Dengo andaba de lavado o planchado, Elé la ayudaba por los mediodías en la limpieza de la casa. Y eso para él era un gusto.

Antes del paseo de Calazan, Bisnbe y Román traían del potrero las vacas y los terneros. Y después del paseo, el niño ponía, servía y quitaba la mesa de los dueños.

Así eran los días de Elé, días de muchas obligaciones. Para que el dueño lo dejara vivir con su abuelo en el cuarto del maíz seco; para que el viejo tuviera su almuercito, su comida y alguna ropa con que vestirse. Días sin escuela, en los que Dengo, de trajín en trajín, le oía cantar bajito aquella canción que el niño había aprendido de Calazan, y que era una canción muy vieja y muy triste:

Nos mandan que nos sentemos nos tenemos que sentar. Nos mandan que nos paremos, nos tenemos que parar. **Tataé, Tataé, Tataé**. Carabali no sabe leer.

(Noveya Felipa, Román Elé, Ediciones de la Torre.)

(**Tallullos**, masa de maizitillo molido y envuelto en hojas de mazorca) Majaretas. Espécie de fin hecho con coco y maíz)

Comprueba si has comprendido:

1. ¿Por qué los días de Elé eran sin escuela?

2. ¿Cómo crees que se sentía Elé en su día a día?

3. ¿Por qué hacía realmente Elé toda esa cantidad de trabajo?

4. ¿Qué profesión tenía Dengo?

(a) Granjera (b) Criada (c) Jardinera (d) Veterinaria

5. ¿Qué hacía Dengo en la casa?

6. Elé tiene unos diez u once años, como tú. ¿Crees que es justo que un niño de esa edad trabaje tantísimo? ¿Por qué?

7. ¿Qué harías tú si tu abuelo estuviera en estas circunstancias?

8. Haz una lista de cosas que tenía que atender Elé.

9. Describe cómo imaginas que es la casa.

10. ¿Qué piensas de los millones de niños y niñas que hoy, en el siglo veintiuno, no pueden ir a la escuela?

## ANEXO N° 9: Prueba Final n° 2

Antes de comenzar la lectura:

1°.- Cuando se nos presenta alguna dificultad en nuestras vidas, ¿cómo debemos actuar?

### LA ROCA DEL CAMINO

En medio de un camino, el rey, con gran esfuerzo, empuja una enorme roca.

REY. (Hablando solo.) Necesito un ministro que sea generoso y emprendedor. Para encontrarlo, he colocado esta roca obstaculizando el paso. Quien la retire será el elegido.

El rey se esconde tras unos arbustos. Entra un mercader.

MERCADER. ¡Una roca! ¡Qué escándalo! (Con aires de importancia.) Si el rey supiese que yo tenía que pasar por aquí, habría mandado quitarla. En fin, la sortearé.

El mercader sortea la piedra y se marcha. Entra una dama.

DAMA. ¿Y esto? ¡Una roca me impide el paso! Tendré que sortearla y... ¡se me estropeará la ropa! (Con movimientos exagerados, se levanta la falda.)

La dama sortea la roca y se aleja quejándose. Entra un anciano con un bastón.

ANCIANO. ¡Qué piedra tan grande! (Con tono lastimero.) ¡Ya casi no tengo fuerzas para moverme! ¡No podré retirar la piedra para continuar mi camino!

Entra una campesina.

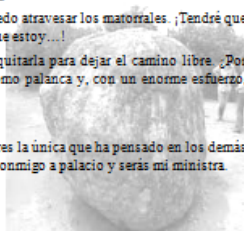
CAMPESINA. Buenos días señor. ¿Le ocurre algo?

ANCIANO. Esta roca me cierra el paso y no puedo atravesar los matorrales. ¡Tendré que volver por donde he venido! ¡Con lo cansado que estoy...!

CAMPESINA. Espere un momento. Intentaré quitarla para dejar el camino libre. (Por favor, me deja su bastón? (Utiliza el bastón como palanca y, con un enorme esfuerzo, consigue retirar la roca.) ¡Uf! ¡Ya puede pasar!

En ese momento, el rey sale de su escondite.

REY. (Se dirige a la campesina.) Buena mujer, eres la única que ha pensado en los demás y ha retirado el obstáculo del camino. Vendrás conmigo a palacio y serás mi ministra.



Comprueba si has comprendido:

- 1.- ¿Cómo debía de ser el ministro?
- 2.- ¿Qué personajes aparecen en el cuento?
- 3.- ¿Dónde se desarrolla la historia?
- 4.- ¿A dónde se lleva el rey a la campesina?
- 5.- ¿Conoces algún procedimiento para seleccionar al personal de una empresa...?
- 6.- ¿Qué escena ves más importante del texto?
- 7.- ¿Cómo te comportas cuando ves un obstáculo en tu camino?
- 8.- ¿Qué simboliza? -La roca en el camino, -El camino y -La campesina.
- 9.- ¿Qué significan las siguientes expresiones:
  - Con aires de importancia
  - Movimientos exagerados
  - Con tono lastimero
- 10.- ¿Qué nos enseña este cuento?

## ANEXO N° 10: Prueba Final n° 3

Antes de comenzar la lectura:

- 1.- ¿Tú dices siempre todo lo que piensas?
- 2.- ¿Hay que decir en todo momento lo que pensamos de alguien, aun sabiendo que le podemos hacer daño?
- 3.- ¿Debemos pensar las cosas antes de decirlas?

## DECIR LO QUE PIENSAS Y PENSAR LO QUE DICES

Entonces, continuó la Liebre, deberías decirlo que piensas.

- Pero ¿si es lo que estoy haciendo!, se apresuró a decir Alicia. Al menos..., al menos pienso lo que digo..., que después de todo viene a ser la misma cosa, ¿no?

- ¿La misma cosa? ¡De ninguna manera!, negó enfáticamente el Sombrerero. ¡Halala! Si fuera así, entonces también daría igual decir: "Veo cuanto como" que "como cuanto veo".

- ¿Qué barbaridad!, corrió la Liebre de Marzo. Sería como decir que da lo mismo afirmar "me gusta cuanto tengo", que "tengo cuanto me gusta".

- Valdría tanto como querer afirmar, añadió el Lirón, que parecía hablar en sueños, que da igual decir "respiro cuando duermo" que "duermo cuando respiro".

- Eso si que te da igual a ti, exclamó el Sombrerero.

Y con esto cesó la conversación.

(Lewis Carroll, "Alicia en el país de las maravillas")

Comprueba si has comprendido:

1. ¿Cómo se titula la lectura?
2. ¿Quiénes son los protagonistas de esta lectura?
3. ¿A quién le dice la Liebre que debe decir lo que piensa? Elige la opción correcta.  
1.- A Alicia    2.- Al Sombrerero    3.- Al Lirón    4. A Lewis Carroll
4. ¿Qué respuesta le da Alicia a la Liebre?
5. ¿Estaban de acuerdo el Sombrerero, la Liebre de Marzo y el Lirón con Alicia?
6. ¿Qué nos quiere enseñar el texto?
7. ¿Qué diferencia hay en la afirmación del Lirón "respiro cuando duermo" y "duermo cuando respiro"?
8. ¿Te parece acertado el título del texto? ¿Por qué?
9. ¿Crees que todas las personas deben decir lo que piensan? ¿Por qué?
10. ¿Se debe pensar lo que hay que decir antes de hablar? ¿Por qué?