

**LA PEDAGOGÍA DEL TEATRO COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER
LOS PROCESOS DE LECTURA EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO
TERCERO B DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN MARCOS.**

KELLY JOYNER ROMERO RANGEL



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DEL SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACION
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA**

2018

**LA PEDAGOGÍA DEL TEATRO COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER
LOS PROCESOS DE LECTURA EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO
TERCERO B DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN MARCOS.**

KELLY JOYNER ROMERO RANGEL

**TRABAJO DE GRADO COMO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA**

**DIRECTORA
MARIA DEL PILAR VARGAS DAZA
MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DEL SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACION
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA**

2018

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por acompañarme y darme la oportunidad de crecer laboralmente.

Al Ministerio de Educación Nacional, por brindarme la oportunidad de pertenecer al programa becas para la excelencia docente y con ella la posibilidad de mejorar profesionalmente.

A la Universidad Industrial de Santander, por todos los conocimientos y orientaciones para desarrollar competencias que me ayudaron a realizar este proceso de investigación.

A mis padres y familia, que siempre fueron mi mayor apoyo y fortaleza en momentos de angustia.

A mi hijo, por ser mi motor y fuerza para salir adelante, el que me hace luchar a diario para convertirme en una mejor persona y una mejor profesional para brindarle un buen ejemplo.

A mis compañeras de colectivo, que siempre trabajamos en equipo y fueron fuente de conocimiento para aclarar dudas.

Y a mis amigos, que siempre me apoyaron y brindaron palabras de aliento en los momentos de tristeza o fracaso.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	13
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
2. JUSTIFICACIÓN.....	29
3. OBJETIVOS.....	33
3.1. OBJETIVO GENERAL	33
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	33
4. METODOLOGÍA	34
4.1. DISEÑO METODOLÓGICO.....	36
4.2. ESCENARIO Y PARTICIPANTES.....	40
4.2.1. Población.....	40
4.2.2. Muestreo.....	41
4.3 RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	42
4.3.1 Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	42
5. FASE 1. DIAGNÓSTICO.....	49
6. MARCO TEÓRICO	67
6.1. ANTECEDENTES.....	67
6.2. MARCO CONCEPTUAL	76
6.2.1. Aprendizaje.....	76
6.2.2. Estilos de aprendizaje.....	78
6.2.3 Inteligencia.....	81
6.2.4 Inteligencias Múltiples:.....	82
6.2.5 Competencias.....	85
6.2.6 Competencias comunicativas	86
6.2.7 Composición de textos.....	87
6.2.8 Comprensión de lectura.....	88

6.2.9 Estrategias de comprensión lectora.....	89
6.2.10 Niveles de lectura.	92
6.2.11 Secuencia didáctica.	96
6.2.12 Educación artística y la comunicación.	98
6.2.13 Práctica reflexiva.....	99
6.2.14 Trabajo cooperativo	101
6.2.15 Adaptación teatral	102
6.2.16 Pedagogía del teatro.....	102
6.3 MARCO LEGAL	105
7 CRITERIOS ÉTICOS	108
8. FASE 2. PLANIFICACIÓN E INTERVENCIÓN.....	110
9. FASE 3. EVALUACIÓN.	134
10. HALLAZGOS	165
11. CONCLUSIONES	169
12. RECOMENDACIONES.....	172
BIBLIOGRAFÍA.....	174
ANEXOS.....	178

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Índice sintético de calidad.....	22
Tabla 2. Cuadro comparativo del análisis realizado por la Institución educativa. ..	23
Tabla 3. Comparativa de los niveles de comprensión.....	25
Tabla 4. Resultados de las pruebas aprendamos 2016.....	26
Tabla 5. Fases de la investigación.....	46
Tabla 6. Secuencia didáctica.....	111
Tabla 7. Primera sesión secuencia didáctica.....	115
Tabla 8. Segunda sesión de la secuencia didáctica.....	118
Tabla 9. Tercera sesión de la secuencia didáctica.....	120
Tabla 10. Cuarta sesión de la secuencia didáctica.....	122
Tabla 11. Quinta sesión de la secuencia didáctica.....	123
Tabla 12. Sexta sesión de la secuencia didáctica.....	124
Tabla 13. Séptima sesión de la secuencia didáctica.....	125
Tabla 14. Octava sesión de la secuencia didáctica.....	127
Tabla 15. Novena sesión de la secuencia didáctica.....	130
Tabla 16. Décima sesión de la secuencia didáctica.....	133
Tabla 17. Rejilla de evaluación de la prueba diagnóstica.....	134
Tabla 18. Rejilla de evaluación de la prueba de salida.....	135
Tabla 19. Análisis categorial categoría: nivel literal 1.....	148
Tabla 20. Análisis categorial categoría: nivel literal 2.....	150
Tabla 21. Análisis categorial categoría: nivel literal 3.....	152
Tabla 22. Análisis categorial categoría: nivel inferencial 1.....	153
Tabla 23. Análisis categorial categoría: nivel inferencial 2.....	155
Tabla 24. Análisis categorial categoría: nivel crítico 1.....	156
Tabla 25. Análisis categorial categoría: nivel crítico 2.....	158
Tabla 26. Análisis categorial categoría: Trabajo cooperativo.....	159
Tabla 27. Análisis categorial categoría: Estrategias de la pedagogía del teatro 1	161
Tabla 28. Análisis categorial.....	163

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Resultados de las pruebas PISA 2012. Niveles de desempeño en lectura	17
Gráfica 2. Resultados de las pruebas PISA 2012	19
Gráfica 3. Resultados de las Pruebas SABER tercero 2017	24
Gráfica 4. Resultados de las Pruebas SABER tercero 2017	24
Gráfica 5. Enfoque cualitativo	34
Gráfica 6. Investigación Acción.....	37
Gráfica 7. Prueba diagnóstica. Diagrama de barras	51
Gráfica 8. Prueba diagnóstica. Pregunta 1	53
Gráfica 9. Prueba diagnóstica pregunta 2.....	53
Gráfica 10. Pregunta 5.....	54
Gráfica 11. Prueba diagnóstica pregunta 7.....	55
Gráfica 12. Prueba diagnóstica pregunta 3.....	56
Gráfica 13. Prueba diagnóstica pregunta 8.....	57
Gráfica 14. Prueba diagnóstica pregunta 4.....	58
Gráfica 15. Prueba diagnóstica pregunta 6.....	59
Gráfica 16. Teoría de estilos de aprendizaje de David Kolb	79
Gráfica 17. Estilos de aprendices según el inventario de Kolb.	80
Gráfica 18. Prueba de salida nivel literal.....	137
Gráfica 19. Prueba de salida nivel inferencial.....	137
Gráfica 20. Prueba de salida nivel crítico.....	138
Gráfica 21. Nivel literal en una evaluación desarrollada en la sesión seis de la secuencia didáctica.....	144
Gráfica 22. Nivel inferencial en una evaluación desarrollada en la sesión seis de la secuencia didáctica.....	144
Gráfica 23. Nivel crítico en una evaluación desarrollada en la sesión seis de la secuencia didáctica.....	145

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A. PRUEBA DIAGNÓSTICA – PRUEBA DE SALIDA	178
ANEXO B. LISTA DE CHEQUEO PARA EL DIARIO DE CAMPO.....	181
ANEXO C. DIARIOS DE CAMPO	183
ANEXO D SECUENCIA DIDÁCTICA: REJILLA DE EVALUACIÓN SESIÓN 2 ..	206
ANEXO E. FICHA DE TRABAJO SESIÓN 4	207
ANEXO F: LISTA DE CHEQUEO SECUENCIA DIDÁCTICA	208
ANEXO G. EVALUACIÓN SESIÓN DE TRABAJO SEIS	211
ANEXO H. FICHAS DE TRABAJO SESIÓN SIETE	213
ANEXO I. REJILLAS DE EVALUACIÓN.....	217
ANEXO J. DIARIO DE CAMPO ANÁLISIS DE INTERVENCIÓN	219
ANEXO K. REGISTRO FOTOGRÁFICO DE LA INTERVENCIÓN SECUENCIA DIDÁCTICA.....	223
ANEXO L. GUION TEATRAL.....	228
ANEXO M. CONSENTIMIENTO PARA ESTUDIANTES	236
ANEXO N. CERTIFICACIÓN CURSO DE CRITERIOS ÉTICOS	237

RESUMEN

TITULO: La pedagogía del teatro como estrategia para fortalecer los procesos de lectura en los estudiantes del grado tercero B en la Institución Educativa San Marcos*

AUTORA: KELLY JOYNER ROMERO RANGEL**

PALABRAS CLAVES: Aprendizaje, estilos de aprendizaje, inteligencia, inteligencias múltiples, lectura, estrategias de lectura, niveles de lectura, pedagogía del teatro, autorreflexión.

DESCRIPCIÓN

La lectura es la relación que el ser humano hace del texto al que se está enfrentando y sus saberes previos. Es fundamental que este proceso se aborde desde los primeros años escolares, ya que garantiza que los estudiantes desarrollen estrategias que apoyen su proceso de aprendizaje y crecimiento personal.

Este proyecto de investigación se desarrolló dentro del paradigma cualitativo y el diseño metodológico de la investigación acción, a partir de las fases planteadas por Mckernan.

El objetivo general de esta investigación era establecer de qué manera una secuencia didáctica basada en la pedagogía del teatro fortalece los procesos de lectura de los estudiantes de una institución educativa pública ubicada en el sector rural del Magdalena Medio. Una vez realizados los análisis de la información recolectada durante la fase diagnóstica, se diseñó e implementó una secuencia didáctica basada la pedagogía del teatro. Las actividades allí planteadas tuvieron en cuenta conceptos fundamentales sobre estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, niveles de lectura, estrategias de lectura, entre otros.

De este estudio fue posible concluir que las estrategias innovadoras promueven el acercamiento de los estudiantes a la construcción del aprendizaje. Por otra parte, el proyecto propició espacios para realizar metacognición sobre el proceso de enseñanza de la maestra investigadora además de aportar una propuesta que bien puede servir como insumo para investigaciones posteriores.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Directora: María del Pilar Vargas Daza, Magíster en Pedagogía

ABSTRACT

TITLE: The pedagogy of the theater as a strategy to strengthen the reading processes in the third grade B students at the San Marcos School *

AUTHOR: KELLY JOYNER ROMERO RANGEL **

KEY WORDS: Learning, learning styles, intelligence, multiple intelligences, reading, reading strategies, reading levels, theater pedagogy, self-reflection.

DESCRIPTION

Reading is the relationship that the human being makes of the text he is facing and his previous knowledge, this process is fundamental to be addressed from the early school years, as it ensures that students develop strategies to support their learning process and personal growth.

This research project was developed within the qualitative paradigm and the methodological approach of action research, based on the phases proposed by Mackernan.

The general objective of this research was to establish how a didactic sequence based on the pedagogy of the theater strengthens the reading processes of students of a public educational institution located in the rural sector of Magdalena Medio. It was developed within the qualitative paradigm and the methodological approach of action research, from the phases proposed by James Mackernan. Once the analysis of the information collected during the diagnostic phase was carried out, a didactic sequence based on theater pedagogy was designed and implemented. The activities presented there took into account fundamental concepts about learning styles, multiple intelligences, reading levels, reading strategies, among others.

* Graduation project.

** Faculty of Human Sciences. School of Education. Master in Pedagogy. Directora: María del Pilar Vargas Daza, Magíster en Pedagogía

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa es “un conjunto sistemático acerca de la metodología científica aplicada a la investigación de carácter empírico sobre los diferentes aspectos relativos a la educación”¹. Este tipo de investigación le permite al maestro reconocer su labor y realizar estudios para mejorar su práctica docente

Este trabajo titulado “*La pedagogía del teatro como estrategia para fortalecer los procesos de la lectura en los estudiantes de grado tercero B de la Institución Educativa San Marcos*” busca brindar herramientas pedagógicas que le ayuden al maestro a desarrollar los niveles de comprensión de lectura en los educandos, por medio de estrategias innovadoras que promuevan escenarios de aprendizaje diversos para involucrar la participación de los estudiantes y despertar su motivación hacia la lectura.

La población que se intervino fueron los estudiantes de grado tercero B de la Institución Educativa San Marcos ubicada en el Corregimiento el Llanito, a veinte minutos del casco urbano del municipio de Barrancabermeja. Esta población se encuentra a la orilla de una ciénaga que lleva su mismo nombre; la mayoría de sus habitantes se dedican a la pesca o al trabajo informal, tradición laboral que se va heredando de generación en generación.

El objetivo de este proyecto fue establecer de qué manera la pedagogía del teatro fortalece los procesos de lectura en los estudiantes. Las actividades propuestas en la secuencia didáctica se basaron en las teorías de Howard Gardner en lo relacionado con estilos de aprendizaje y las teorías de David Kolb que plantea las clases de aprendiz. Lo anterior, debido a las características de la población. Adicionalmente, se tuvieron en cuenta las estrategias de lectura orientadas por Isabel Solé de antes, durante y después de la lectura, así como la definición de los

¹ BISQUERRA, Rafael. Metodología de la Investigación Educativa. Editorial Muralla S.A. p 4

niveles de comprensión lectora (literal, inferencia, crítico) expuestos por el Ministerio de Educación Nacional y Daniel Cassany. Para el concepto y estrategias empleadas por la pedagogía del teatro, se siguieron las propuestas de Verónica García quien plantea que, por medio de la expresión corporal, es posible llevar a los estudiantes a generar conocimiento. Una de las actividades que más despertó el interés en los estudiantes fue la lectura de una novela policial y su interpretación teatral.

Seguidamente, se hizo un análisis acerca de los resultados o hallazgos que este trabajo arrojó, llegando a la conclusión que las estrategias innovadoras ayudan a acercar a los estudiantes a la construcción del aprendizaje y a participar en sus procesos de formación integral. En aras de guiar al lector en este documento a continuación, se presenta una síntesis de los contenidos de cada capítulo:

En el primer capítulo se aborda el planteamiento del problema de investigación, la justificación y los objetivos que se trazaron.

En el capítulo dos, se expuso la metodología que se empleó, la cual se planteó según los parámetros de la investigación cualitativa, investigación- acción, y las fases según James Mckernan: diagnóstico, por medio de una prueba escrita y observación participante de la práctica docente en las cuales se realizó un análisis y unas categorías según los criterios observados y tabulados en las técnicas ejecutadas.

En el capítulo tres se abordó el marco teórico en donde se realizó un estudio de las investigaciones que se han realizado acerca de la temática estudiada; por otra parte, se consultaron los conceptos básicos que se necesitaron en la realización del trabajo, tales como: aprendizaje, estilos de aprendizaje, estilos de aprendiz, inteligencias múltiples, lectura, procesos y estrategias de lectura, niveles de lectura, secuencia didáctica, practica reflexiva y pedagogía del teatro.

En el capítulo cuatro se expone la fase de intervención, en la cual se diseñó una secuencia didáctica que se enfocó en la comprensión de una novela policial, la adaptación del texto a un guión teatral y estrategias de la pedagogía del teatro que ayudaron a acercar a los estudiantes a la comprensión del texto; y evaluación, en la cual se desarrolló la prueba de inicio (prueba del diagnóstico) como prueba de salida y así se valoraron las categorías diseñadas al principio en el diseño de la propuesta.

En el capítulo cinco se nombraron los hallazgos, conclusiones y recomendaciones que dejó el proyecto investigativo, con el propósito de mejorar la práctica pedagógica de la docente, sus estrategias de enseñanza y el proceso de comprensión lectora de los estudiantes intervenidos.

Para finalizar, vale la pena resaltar la importancia de los procesos metacognitivos sobre el quehacer docente, lo cual logró una transformación en su profesión en cuanto a los conocimientos que adquirió y la responsabilidad social que implicar el ser maestro.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde su nacimiento, el ser humano se muestra como un ser comunicativo, ya que su desarrollo físico y cognitivo se basa en las experiencias que tiene con su entorno y su acercamiento o comunicación con sus semejantes. Este proceso lo hace por medio del lenguaje el cual, según Vigotsky tiene como función: “La función inicial del lenguaje es comunicativa. El lenguaje es ante todo un medio de comunicación social, un medio de comprensión y expresión”² que le proporciona herramientas para aprender y mejorar sus capacidades de comunicación al mismo tiempo. Es decir, el sujeto emplea el lenguaje para generar aprendizaje a partir de su entorno y a su vez desarrolla sus habilidades comunicativas.

El Ministerio de Educación Nacional define el lenguaje de la siguiente manera:

*“El instrumento básico de la interacción humana, y todos los aprendizajes se basan en esa interacción. Es un universo de significados que permite interpretar el mundo y transformarlo, construir nuevas realidades, establecer acuerdos para poder convivir con los congéneres y expresar ideas y sentimientos”.*³

La escuela está encargada de fortalecer este instrumento y lo hace por medio del desarrollo de la competencia comunicativa la cual, según Hymes es: “la capacidad de tomar parte de los eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos”⁴. Esta competencia le ayuda al ser humano a interactuar con su medio de manera correcta, para poder comprenderlo y adquirir nuevo conocimiento. La competencia comunicativa se fortalece a medida que el sujeto se desarrolla de manera física y psicológica, y se

² BAQUERO, Ricardo. Vigotsky y el aprendizaje escolar, Editorial AIQUE. P. 67

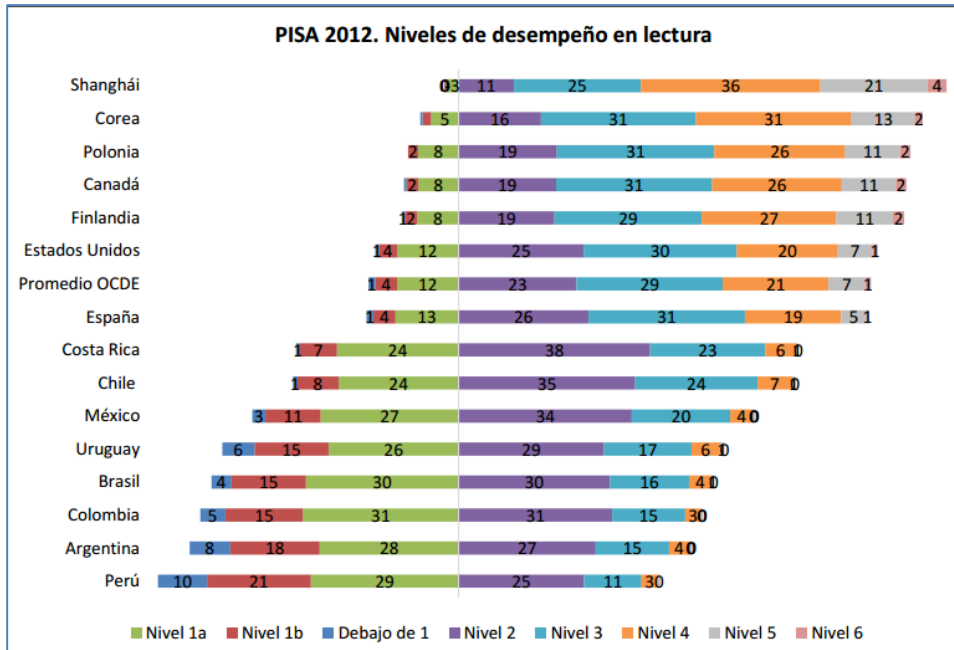
³ <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122046.html> Junio 20 de 2016/ 4:30 pm

⁴ HYME, Dell. Acerca de la competencia comunicativa. Universidad Nacional de Colombia. p. 15

basa en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir).

A nivel mundial, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) convocó a los países a realizar una prueba llamada PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), la cual tiene como objetivo evaluar a los jóvenes que se encuentran terminando su ciclo de educación media e ingresan a la educación superior; jóvenes en la edad de 15 años, son escogidos de manera aleatoria para que se pueda tomar una muestra de los niveles socioeconómicos de los países participantes. Los resultados se tienen en cuenta para la toma de decisiones en lo económico y en políticas públicas, tal como lo expone la OCDE⁵. Esta prueba evalúa la competencia lectora, matemática y científica. Los resultados de la competencia lectora en el 2012 fueron los siguientes:

Gráfica 1. Resultados de las pruebas PISA 2012. Niveles de desempeño en lectura



Fuente: Tomada de resultados pruebas PISA 2012.

⁵ © OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. París.

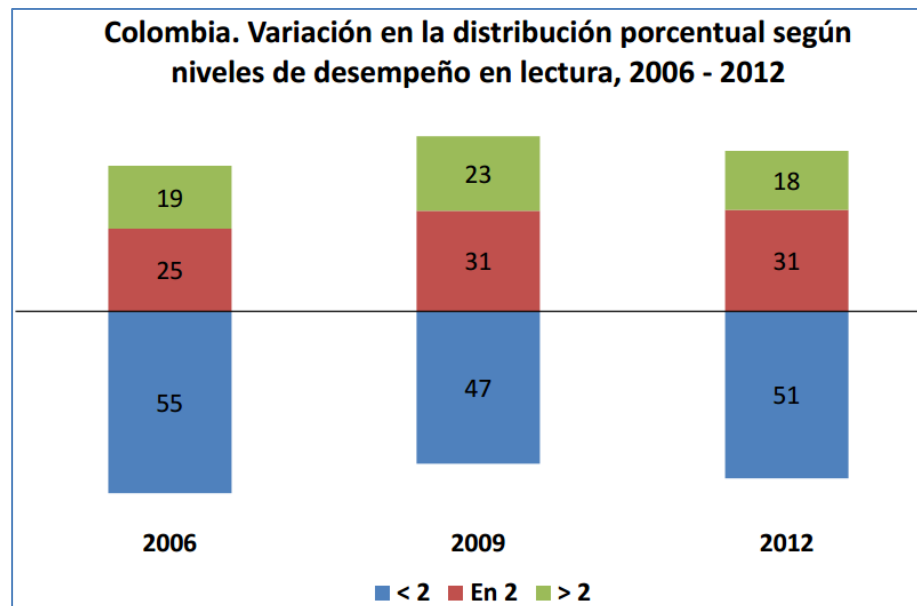
En la gráfica anterior se puede observar que, en Colombia el 5% de los estudiantes evaluados se encontraban por debajo de 1, nivel en el cual se ubican los estudiantes que hacen decodificación pero no interpretan lo que leen, tienen problemas para relacionar lo que presenta el texto con los conocimientos previos. En el nivel 1 A, el 31%; en el nivel 1B el 15% en este nivel se encuentran los estudiantes que solo pueden extraer una idea principal del texto y hacen una relación sencilla con su vida cotidiana; en el nivel 2 el 31%, nivel hace referencia a los estudiantes que tienen la capacidad de hacer inferencias sencillas, identificar una parte específica en el escrito y comprender los textos a partir de algunos elementos externos; en el nivel 3, el 15% ubica información en el texto, relacionan las partes del texto y emplean los conocimientos previos en la comprensión de los textos; en el nivel 4 el 3%, el cual aborda a los estudiantes que leen críticamente, reconocen las siluetas textuales y pueden identificar información compleja en el texto; en cuanto a los niveles 5 y 6, no hay estudiantes ubicados allí.

Según los anteriores datos se evidenció que la mayoría de los estudiantes se ubicaba en el nivel 1A y 2. Esta prueba se encarga de evaluar la capacidad del estudiante de leer para aprender, hacer reflexión, interiorizar, apropiarse de lo leído y participación en la sociedad. En la prueba de competencia lectora se evalúa la capacidad que tiene el estudiante de comprender textos continuos y discontinuos a los cuales pueden enfrentarse en su diario vivir, dar cuenta de ellos desde un fragmento específico hasta aportar una opinión acerca del escrito,

A continuación, la gráfica 2 evidencia los resultados entre las tres últimas pruebas presentadas, con la siguiente clasificación: en el nivel menos 2 hace referencia a los estudiantes que solo realizan una comprensión sencilla de lo que leen. Es decir, la extracción que hacen de los textos son solo de los acontecimientos más relevantes, no logran relacionar lo que leen con su diario vivir y solo pueden identificar la idea principal del texto. Se ubicaron en el 2006 el 55%, en el 2009 el 47% y en el 2012 el 51%; en el nivel 2 que comprende la capacidad que tienen los

jóvenes evaluados de realizar inferencias sencillas, identificar el texto leído con algunos conocimientos previos, mas no con su diario vivir y la extracción de información relevante del escrito, se situó el 25%; en el 2009 el 31% y en el 2012 el 31%; en el nivel más de 2 que aborda a aquellos estudiantes con la capacidad de relacionar lo leído con su contexto, extraen información detallada de un texto y reconocen la silueta del mismo solo en 2006 el 19% en el 2019 el 23% y en el 2012 el 18%.

Gráfica 2. Resultados de las pruebas PISA 2012



Fuente: Tomada de resultados pruebas PISA 2012

En la gráfica anterior se observó que la mayoría de los estudiantes se encontraban ubicados en el nivel menos de 2, con dificultades en la comprensión lectora, interpretación y desarrollo de conocimientos, en esta grafica se evidencia un aumento en el nivel menos dos y un descenso en el nivel más de 2.

El Ministerio de Educación Nacional ha establecido unas directrices para mejorar el desarrollo de las competencias comunicativas, las cuales fueron divulgadas a través de tres documentos oficiales que son: i) los Lineamientos Curriculares, los

cuales exponen estrategias desde cada área particular para mejorar la práctica en el aula y fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje; ii) Estándares Básicos de Competencias de Lengua Castellana, los cuales buscan dar directrices de las habilidades que deben desarrollar los estudiantes en cada nivel y, iii) los Derechos Básicos de Aprendizaje que mencionan las habilidades mínimas o básicas que los estudiantes deben alcanzar en cada grado de estudio. Adicionalmente, las Matrices de Referencia que muestran los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes, proporcionando evidencias para realizar una evaluación formativa del trabajo de planificación y quehacer en el aula. Estos documentos legales muestran estrategias y normas para desarrollar en los estudiantes habilidades que le permitan desenvolverse en su mundo actual; estas directrices están fundamentadas en metodologías que promueven el estudio de cada área específica, con sus particularidades y conocimiento de las temáticas a fondo, para brindar mejor y más cercanas pautas que ayuden al docente a proporcionar una educación de calidad a los estudiantes colombianos.

A nivel nacional, los procesos liderados por estas directrices se validan o evalúan por medio de las pruebas SABER, las cuales ayudan a analizar el nivel de desempeño que muestran las instituciones del país. Esta prueba consiste en un examen estandarizado con preguntas de única respuesta que se ejecutan en todas las instituciones con el fin de validar el desarrollo de competencias en los niveles en los que se encuentran organizados el sistema de educación en la básica y media, estas pruebas se ejecutan de manera anual y buscan contribuir a realizar planes de mejoramiento continuo y oportunidades de mejora. Esto ayuda a que las instituciones reconozcan sus fortalezas y debilidades en las áreas evaluadas.

Las instituciones educativas son las encargadas de crear espacios de aprendizaje y brindar una educación de calidad para la sociedad, según el Ministerio de Educación afirma que el propósito de las instituciones educativas es brindar


educación de calidad a los niños y jóvenes de la nación, con el fin de ayudar al desarrollo económico, social y cultural.

La Institución Educativa Rural San Marco de Barrancabermeja se encuentra a las orillas de la ciénaga El Llanito en un corregimiento que lleva su mismo nombre. Esta institución de carácter mixto cuenta con 550 estudiantes aproximadamente, entre los 4 a 18 años de edad. La institución abarca la cobertura total del corregimiento con cinco sedes, tres en veredas y dos en el centro del poblado. La Institución Educativa San Marcos se encuentra en un nivel inferior al propuesto a nivel nacional en las pruebas SABER.

El Ministerio de Educación Nacional realiza un análisis por medio de las Pruebas SABER las cuales arrojan un resultado con tres componentes elementales: desempeño, progreso, eficiencia y ambiente escolar. Estos componentes conforman el Índice Sintético de Calidad Educativa – ISCE el cual es “una herramienta que apoya el seguimiento de procesos de las Instituciones Educativas, a través de ellas, los miembros de la comunidad educativa podrá tener una manera objetiva de cómo están el proceso y qué camino tomar para llegar a una educación de calidad”⁶. A continuación, la siguiente tabla muestra un recorrido en los últimos tres años de la Institución Educativa San Marcos.

⁶ Tomado : <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempreidae/86402>

Tabla 1. Índice sintético de calidad.



Año	Desempeño	Progreso	Eficiencia	Ambiente	ISCE	MMA
2018						4,89
2017	2,26	0,73	0,71	0,75	4,45	4,65
2016	2,02	0,38	0,85	0,75	3,99	4,47
2015	2,05	0,74	0,88	0,74	4,41	

Fuente: Documento día E 2017

Con base en la tabla anterior se observó que el progreso de la institución es de 0,73, el cual evidencia el avance que ha tenido el colegio en el año en curso con respecto a años anteriores; el desempeño fue de 2,26, el cual se encargó de mostrar el promedio de los estudiantes en lengua castellana y matemáticas; la eficiencia de 0,71 que correspondió a la cantidad de estudiantes que aprobaron el año en la institución educativa; el ambiente escolar de 0,75 hizo referencia a las condiciones que poseen los estudiantes en las aulas de clases para desarrollar su jornada escolar, esta información fue tomada mediante encuestas contestadas por los mismo educandos de grado 5 y 9; después del análisis recibido por el MEN se obtuvo un resultado de 4,45.

Preocupada por generar alguna mejoría, la institución educativa realizó un análisis histórico de los resultados de las pruebas SABER en los últimos cuatro años, mediante la siguiente tabla⁷ comparativa a nivel del grado tercero

⁷ Tabla realizada en un análisis desarrollado por el grupo de docentes de la Institución Educativa San Marcos el Llanito de las pruebas SABER en los últimos cuatro años, con el fin de tener un punto de partida para realizar el plan de mejoramiento del año 2016

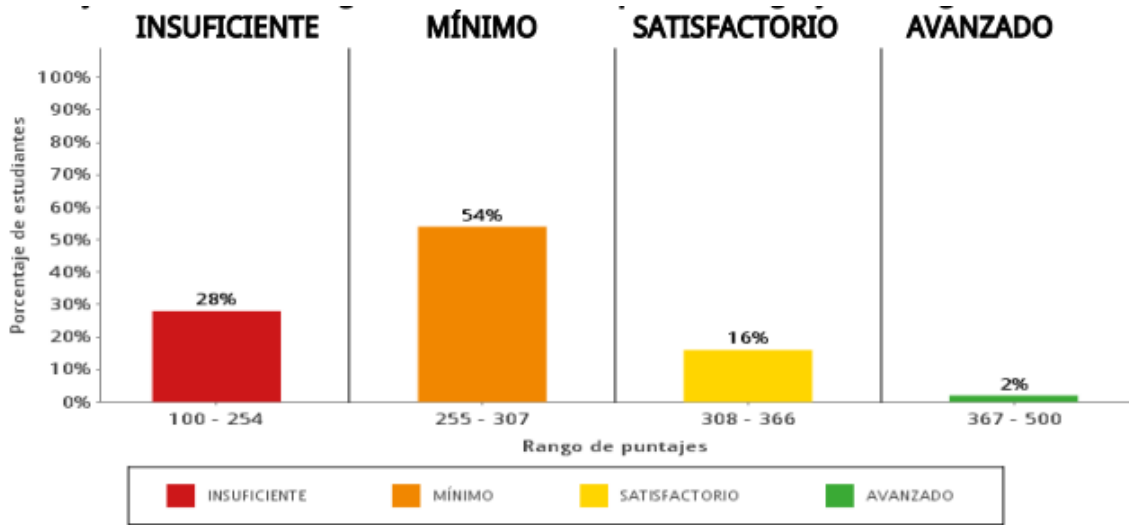
Tabla 2. Cuadro comparativo del análisis realizado por la Institución educativa.

AÑO	LENGUAJE			
	INSUFICIENTE	MÍNIMO	SATISFACTORIO	AVANZADO
2014	31	39	28	2
2015	57	29	13	1
2016	44	40	17	0
2017	28	54	16	2

Al realizar una lectura de los datos expuestos en la tabla anterior, se observó que el desempeño en el área de lengua en su mayoría se encuentra en el nivel insuficiente o mínimo, durante los años 2014, 2015, 2016, 2017 y solo el 28 % en el año 2014 fue satisfactorio y el 2% en avanzado en el año 2014 y 2017.

Estos datos demuestran que en los cuatro años mencionados en la tabla hay una tendencia marcada a los resultados insuficiente y mínimo, mostrando debilidad en la competencia lectora y escritora, ya que en el nivel insuficiente se ubican a los estudiantes que no superan las preguntas de menor complejidad y en nivel mínimo se sitúan los niños que solo reconocen información explícita del texto e identifican la intencionalidad de los escritos que tienen que ver con su cotidianidad, como: cartas y recetas.

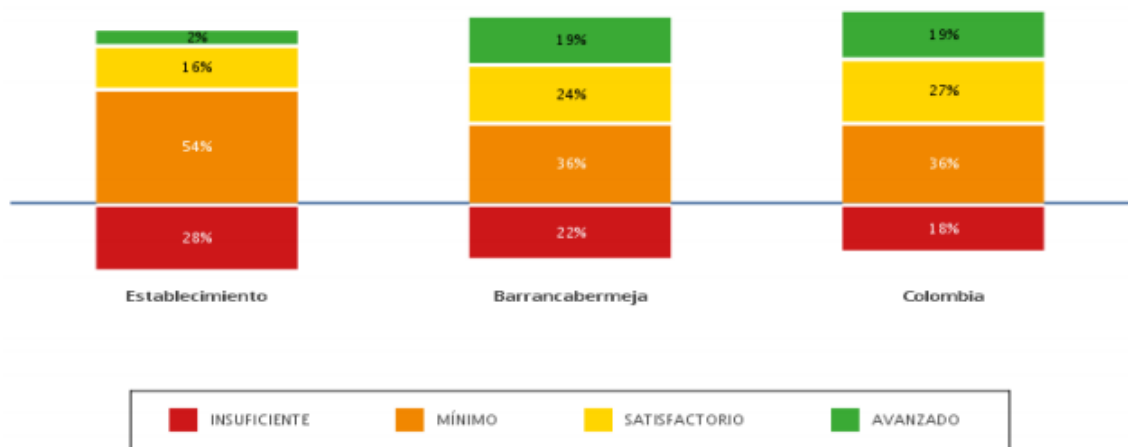
Gráfica 3. Resultados de las Pruebas SABER tercero 2017



Fuente: Tomada de los resultados pruebas SABER 2017

Teniendo en cuenta los resultados de las pruebas SABER a nivel nacional, municipal y por planteles educativos. La Institución Educativa San Marcos se encuentra por debajo del nivel alcanzado a nivel la nación como se presenta en la siguiente gráfica:

Gráfica 4. Resultados de las Pruebas SABER tercero 2017



Fuente: Tomada de los resultados prueba SABER 2017

Con base en los resultados anteriores se concluyó que la IE San Marcos ubicada en el corregimiento El Llanito se encuentra debajo de los resultados nacionales en los últimos años, razón por la cual se hizo indispensable la realización de un estudio que ayudara a mejorar el proceso de lectura en los estudiantes desde el área de lengua castellana.

Los resultados obtenidos mostraron debilidades en la comprensión en los tres niveles de lectura, que define Daniel Cassany, la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) y el Ministerio de Educación Nacional, tal como se pueden comprar en el siguiente cuadro:

Tabla 3. Comparativa de los niveles de comprensión

Daniel Cassany	OCDE	MEN
Lectura de códigos	Comprender textos	Literal
Hacer inferencias	Uso y empleo de la información.	Inferencial
Prácticas sociales	Reflexión personal	Crítico- intertextual.

Las tres teorías jerarquizan los procesos de comprensión lectora en tres niveles: la primera lectura de códigos, *Comprender textos o Literal*, hace referencia a apoderarse del texto, apersonarse de la información que el autor proporciona y dar cuenta de la misma, sea por frases o partes específicas o una idea general, teniendo en cuenta solo lo expuesto en el escrito. Por otra parte, el nivel de hacer inferencia, uso y empleo de la información o nivel inferencial. Se busca que el lector encuentre las pistas o información brindada por el autor durante el desarrollo del texto sin decirlo explícitamente en el escrito sino, más bien, dejando que el lector extienda el conocimiento por medio de la información suministrada y le dé una significación. Y por último el nivel de prácticas sociales, reflexión personal o crítico intertextual apunta hacia la comprensión del contexto del texto, el sentido o enfoque que le quiere mostrar el autor y que el lector construya los argumentos, con base en la

información adquirida en los dos anteriores niveles, para dar su opinión o punto de vista acerca de lo que está leyendo.

Los estudiantes de grado tercero B de la IE San Marcos no están excluidos de esta problemática. Aunque los estudiantes están en tercer grado de primaria, algunos de ellos aún no decodifican, lo cual es aún más preocupante. Lo anterior, se evidenció en los resultados de las pruebas Aprendamos 2 a 5, orientadas por el Programa Todos a Aprender PTA (dirigido por el MEN), la cual estaba diseñada con 75 preguntas de selección múltiple con única respuesta para niños de cada nivel educativo que ofrece la básica primaria. Estas pruebas tenían como objetivo primordial “identificar las fortalezas y las oportunidades de mejora de cada estudiante en cada área, español y matemáticas, para que los actores que hacen parte del proceso de enseñanza y aprendizaje puedan apoyar los procesos de mejora desde su rol”⁸.

Los resultados mostraron que los estudiantes sólo contestaban correctamente de 10 a 15 preguntas tal como se observa a continuación en la tabla 5:

Tabla 4. Resultados de las pruebas aprendamos 2016

ESTUDIANTES	NÚMERO DE RESPUESTAS CORRECTAS
Estudiante 1	18
Estudiante 2	20
Estudiante 3	21
Estudiante 4	18
Estudiante 5	14
Estudiante 6	16
Estudiante 7	16
Estudiante 8	22
Estudiante 9	21

Fuente: Resultados pruebas Aprendamos 2016

⁸ Tomado de http://aprendamos2a5.edu.co/#info_general

Los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa San Marcos son personas afectivas, activas y dinámicas. A algunos educandos les cuesta seguir instrucciones ya que se distraen con facilidad y, por tanto, se les dificulta seguir una actividad por un tiempo prolongado. En cuanto a los procesos académicos, en su mayoría son estudiantes que iniciaron su escolaridad en el plantel educativo desde el grado transición. En este grupo de estudiantes, 12 niños han repetido algún año escolar, esto es un número elevado teniendo en cuenta que son 25 los estudiantes que pertenecen al grado estudiado; en muchos de los casos, la pérdida de año se debe al poco seguimiento que se realiza en el hogar, la alimentación, la carencia de hábitos de estudio, los problemas familiares y la situación socio- económica en la que se encontraban inmersos.

En cuanto a la comprensión de texto, la mayoría de estudiantes empezó su proceso de decodificación y poco a poco han desarrollado la habilidad para comprender textos sencillos y contestar preguntas literales que se enfocaban en datos específicos como nombre de personajes, lugares o fechas. Sin embargo, cuando se les preguntaba acerca de la idea principal del texto, no respondían.

Adicionalmente, presentaban apatía por la lectura, no leían, no contestaban y apenas podían decodificar el texto. En otros casos, la lectura era muy silábica y tardaban mucho tiempo para leer una frase. Por esto, no encontraban sentido a lo que acababan de decodificar. Sin embargo, había una característica en el grupo intervenido y era la gran afinidad mostrada con la danza y el juego dramático; los niños tenían habilidades para la expresión corporal y mejor actitud para el acercamiento hacia el aprendizaje por medio de la lúdica.

Teniendo en cuenta la descripción anterior surgieron los siguientes interrogantes:

1. ¿Cuál es el nivel de lectura en el que se encuentran los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa San Marcos?

2. ¿Qué tipo de actividades para comprensión lectora realiza la docente de lengua castellana del grado tercero en el aula de clase?
3. ¿Qué características debe tener una secuencia didáctica que involucre la pedagogía del teatro para fortalecer la lectura?

Con base en las preguntas anteriores surge la necesidad de plantearse el siguiente interrogante:

¿De qué manera una secuencia didáctica basada en la pedagogía del teatro fortalece los procesos de lectura de los estudiantes de grado tercero B de la Institución Educativa San Marcos?

2. JUSTIFICACIÓN

La escuela debe ser un escenario lleno de oportunidades para que el ser humano crezca, desarrolle sus capacidades físicas e intelectuales, fortalezca su personalidad, se convierta en un ser social que practique la empatía y la comunicación asertiva, competente para su entorno, capaz de liderar procesos hacia el progreso y aportar a la creación un país libre y en armonía. Para cumplir con esta demanda la misma sociedad debe encargarse de brindar las herramientas para que esto se efectúe y proponer espacios que generen mayor desarrollo del individuo con una mirada holista.

Lo anterior se sustenta en la Ley General de Educación en los fines de educación en los cuales se estipula la necesidad de promover “el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país como fundamento de la unidad nacional y de su identidad”⁹, dándole soporte a la obligatoriedad del estado hacia estudiar y desarrollar una escuela que tenga como centro al estudiante, que potencialice su evolución como ser social, con el fin de inculcar en los niños identidad cultural y motivación continua a buscar alternativas de solución a las situaciones adversas que lo rodean. Esta necesidad la confirma Ernesto Sábato cuando expresa que en la actualidad “Nos encontramos frente a un ser “patéticamente escondido”, como es el hombre de hoy”,¹⁰ es decir, un ser humano que sigue los parámetros que impone la sociedad sin buscar su propia identidad o punto de vista. Lo anteriormente escrito se puede desarrollar por medio de la lectura, ya que esta le proporciona conocimiento de su entorno que le ayudan a mejorar su condición cognitiva y social.

⁹ Ley General de Educación, Artículo 5.

¹⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. “Lengua Castellana, Lineamientos Curriculares”. Editorial Delfín. Bogotá. Pág.11

Teniendo en cuenta la transformación que debe realizar la educación y el ser que debe formar, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) realizó un cambio en las pruebas de estado orientadas por el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de Educación Superior) el primer semestre del año 2014, reformando su estructura al condensar las ocho áreas a evaluar en cinco, en las cuales se fusionaron filosofía y lengua castellana en una nueva área llamada Lectura Crítica. Las escuelas desde los primeros años deben apropiarse de esta directriz y enfocar sus prácticas pedagógicas hacia el desarrollo de los procesos de lectura, que mejoren la comprensión de texto y de su entorno social.

Con base en lo anterior y la preocupación por los bajos resultados en las pruebas de estado, surge de manera indispensable planear y ejecutar un proyecto de investigación que estuviera diseñado para los primeros grados de escolaridad que generara impacto en la comunidad de la Institución Educativa San Marcos. Este proyecto se titula “La pedagogía del teatro como estrategia para fortalecer los procesos de lectura en los estudiantes de grado tercero B de la institución educativa San Marcos”, que tiene como objetivo establecer de qué manera la pedagogía del teatro fortalece los procesos de lectura en los estudiantes de grado tercero B de la Institución Educativa San Marcos el Llanito.

La Institución Educativa San Marcos es un establecimiento educativo ubicado en la zona rural de Barrancabermeja, con pocos recursos económicos, inmersa en una comunidad con muchas necesidades económicas y sociales. Por tanto, es de vital importancia promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes, para que lideren procesos de desarrollo en su entorno con el fin de garantizar una mejor calidad de vida, tal como lo afirma la visión del plantel educativo: “Nos proyectamos para el 2020 como una Institución Educativa formadora de hombres

y mujeres que lideren procesos de mejoramiento económico, tecnológico y social de su entorno, a través del turismo...”¹¹.

Por otra parte, era necesario crear espacios que promovieran la lectura en los estudiantes, ya que la apatía a estas actividades académicas era notoria. Se aprovecharon estos espacios para acercar los estudiantes hacia la literatura infantil de tal manera que se dejara de lado el imaginario de leer para hacer tareas y se empezara a cultivar el placer de leer por leer, el goce de la literatura.

Si bien la lectura ha sido motivo de inquietudes académicas, durante el proceso de indagación y consulta de antecedentes investigativos, se encontró poca documentación, en lo que respecta a la zona rural. Este sería otro aporte importante del proyecto de investigación, pues hacer esta pesquisa de proyectos permitió cuestionarse en cuanto a qué tanta investigación educativa realizan los profesores; partiendo desde allí se hizo importante empezar a trabajar con la población rural, con miras a que se generaran resultados a largo y corto plazo, que promovieran el desarrollo del proceso lector en los estudiantes, y así mejorar sus niveles de desempeño en todas las áreas y específicamente en las pruebas SABER, ya que a pesar que esta población en muchas ocasiones no recibió las orientaciones o recursos necesarios para contar con una educación de calidad, el nivel de exigencia es igual a la de todos los planteles educativos.

Adicionalmente, este proyecto tuvo en cuenta las características del contexto, en este caso del corregimiento el Llanito, para crear una propuesta con base en las costumbres y potencialidades de los habitantes de la localidad. Dado que la profundización de la Institución Educativa San Marcos es el turismo, actividades relacionadas con el teatro ayudan a desarrollar la oralidad y expresión corporal en

¹¹ PEI. Institución Educativa San Marcos.

los educandos. La secuencia didáctica planteada siguió la línea educativa de la IE y aportó a su mejoramiento continuo como escenario de aprendizaje.

Para finalizar, es indispensable afirmar la importancia del diseño y ejecución de una propuesta innovadora que acercara a los estudiantes al aula con agrado y ayudara a crear un impacto positivo en los procesos de aprendizaje, con el fin de mejorar los procesos académicos en la institución en las evaluaciones internas y externas.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Establecer de qué manera una secuencia didáctica basada en la pedagogía del teatro fortalece los procesos de lectura de los estudiantes de grado tercero B de la Institución Educativa San Marcos.

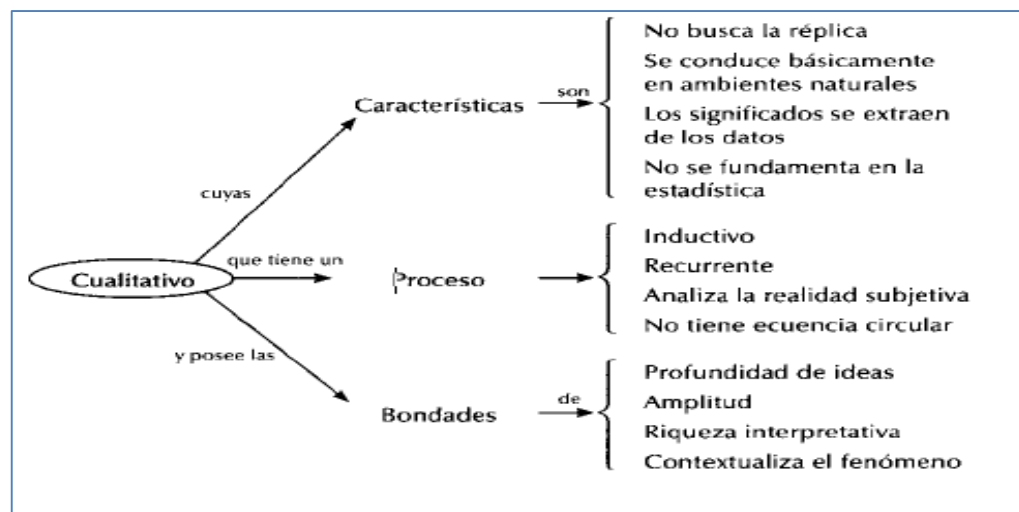
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa San Marcos.
- Describir las actividades de comprensión de lectura que la docente realiza en las clases de lengua castellana.
- Determinar las características de una secuencia didáctica que involucre la pedagogía del teatro para el desarrollo de la lectura.

4. METODOLOGÍA

Este proyecto de investigación buscó identificar de qué manera la pedagogía del teatro fortalece los procesos de lectura en los estudiantes de grado tercero B de la Institución Educativa San Marcos. Para esto, se realizó una investigación dentro del paradigma cualitativo, con un diseño metodológico de investigación acción. Se optó por el enfoque cualitativo dado que se abordó un problema social que debía ser estudiado dentro de su propio contexto. Hernández Sampieri afirma que: “**las investigaciones cualitativas** se fundamentan más en un proceso inductivo (explorar y descubrir, y luego generar perspectivas teóricas), van de lo particular a lo general”¹². Es así como el proceso se desarrolló con base en la observación y hechos sociales; no se buscaba comprobar una hipótesis sino establecer una situación problema que debía ser descrita en detalle, sin manipulación alguna. A continuación, se presenta una gráfica de Hernández Sampieri que muestra las características, procesos y bondades de la investigación cualitativa:

Gráfica 5. Enfoque cualitativo



¹² HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNANDEZ COLLADO, Carlos, BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la Investigación. Cuarta edición 2006, editorial Mc Graw Hill. P. 49

Gráfica tomada de Hernández Sampieri que muestra las características, procesos y bondades de la investigación cualitativa

En la gráfica¹³ anterior se pueden observar las características fundamentales del enfoque cualitativo; no busca replicar; no pretende intervenir el ambiente natural; no se fundamenta en la estadística y los significados se extraen de los datos; el proceso se ejecuta mediante el método inductivo, recurrente, analizando la realidad subjetiva; no tiene secuencia circular. La investigación cualitativa brinda la posibilidad de profundizar en las ideas, ampliar los conceptos, mostrar riqueza interpretativa y contextualizar los fenómenos estudiados.

Teniendo en cuenta lo anterior y tomando textualmente lo que menciona Hernández Sampieri, se puede afirmar que “el enfoque cualitativo se puede definir como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos”¹⁴. Así, dentro de este enfoque, se debe tener rigurosidad y permitir analizar los comportamientos y acciones ejecutadas por el sujeto, estudiando la cotidianidad y tomando la mayor cantidad de detalles y particularidades que le den validez a la investigación.

Con base en lo expuesto anteriormente se puede afirmar que para la realización de este proyecto este enfoque fue el más apropiado ya que las características se apropian al estudio que se quiso realizar, puesto que la población que se intervino es una comunidad educativa y la problemática era con base al proceso escolar de los niños, en cuanto al desarrollo de los niveles de lectura; para esto, se tuvieron en cuenta las conductas y estilos de aprendizajes de los educandos así como las prácticas pedagógicas de las docentes en el aula.

¹³ Gráfica 3: tomada de HERNANDEZ SAMPIERI Roberto, FERNANDEZ COLLADO Carlos, BAPTISTA LUCIO Pilar, Metodología de la Investigación, Cuarta edición 2006, editorial Mc Graw Hill. P.2

¹⁴ HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNANDEZ COLLADO, Carlos, BAPTISTA LUCIO Pilar. Metodología de la Investigación. Cuarta edición 2006. Editorial Mc Graw Hill. P. 8.

4.1. DISEÑO METODOLÓGICO.

Para el trabajo investigativo se aplicó la Investigación Acción (IA) ya que se pretendía generar un cambio en la realidad que se intervino. La investigación acción es definida por J. Elliott¹⁵ como: “reflexión relacionada con el diagnóstico”¹⁶

La investigación que parte de un diagnóstico previamente realizado al objeto de estudio, con el fin de conocer el punto de partida del trabajo que se pretende ejecutar, tiene en cuenta para realizarse las respuestas esperadas e inesperadas de este diagnóstico, con el fin de crear una transformación; ese fenómeno se ejecuta gracias a la contrastación de la realidad o hecho estudiando con la teoría consultada por el investigador, la cual debe ser pertinente al tipo de estudio y resultados que se desean, esta teoría facilita la profunda comprensión de las dos.

Por otra parte, como el estudio buscaba una explicación de los hechos o situaciones reales para que se convirtiera en un guión, al hacer una relación con su contexto y sus posibles interacciones. “Al explicar “lo que sucede”, la investigación-acción construye un “guión” sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás”¹⁷.

Además, la investigación acción se caracteriza por plantear una metodología en espiral que ayuda a la mejora continua de la situación o problemática investigada, puesto que, los pasos o fases que se ejecutan son realizados en repetidas ocasiones con el fin de evaluar los procesos para la transformación de la realidad.

¹⁵ ELLIOTT John, es un pedagogo de reconocimiento mundial que incursionó en la investigación educativa en los años 80, dándole una mirada hacia la transformación y autoreflexión del quehacer docente, John Elliotj es profesor de Educación en el Centre for Applied Research in Education (CARE=, de la School of Education, de la Univerddad de East Anglia, en Borwich, Reino Unido. Ha sido Decano de la School of Education an Professional Development entre 1992 y 1995.

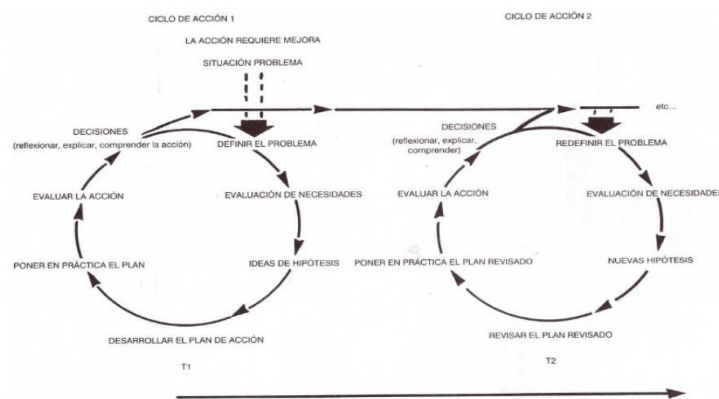
¹⁶ ELLIOTT, John. La Investigación- Acción en la Educación. Ediciones Moratta. Cuarta Edición 2000. p. 4

¹⁷ ELLIOTT, John. La Investigación-Acción en educación. Editorial Morata. Cuarta edición 2000.

Según Elliott, la investigación acción es la más idónea para ejecutar en el aula ya que “La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen.”¹⁸ Para el trabajo fue de vital importancia tener en cuenta esto, puesto que la población que se estudió era un aula escolar y la investigadora fue la docente del área de lengua castellana. De esta forma, ella desde su experiencia y trabajo de campo pudo intervenir los procesos del aula de clase que tienen que ver con la conducta del estudiante o el desarrollo cognitivo del mismo.

La investigación acción se caracteriza porque posee unas fases y ciclos que se deben seguir para abordar la problemática y obtener resultados con la rigurosidad y validez que se requiere. En la gráfica que se muestra a continuación, se presentan estos ciclos y fases según los plantea Mckernan J.

Gráfica 6. Investigación Acción¹⁹



Fuente: Tomada de Investigación Acción y Currículum, Mckernan

¹⁸ *Ibíd.* P. 5

¹⁹ Fuente: MCKERNAN, J. Investigación Acción y Currículum. CAPITULO PRIMERO. Madrid ediciones MORATA. 1999. P. 49.

En la gráfica anterior se observa que la investigación acción parte del ciclo de acción 1, el cual está organizado sistemáticamente de la siguiente manera:

Situación problema que la genera las necesidades y adversidades que presenta la población objeto de estudio, para esto se debe conocer el contexto y la población que se va a intervenir detalladamente, en el caso del presente proyecto la situación problema se estudió a partir de las pruebas externas que buscan evaluar los procesos de comprensión en los estudiantes del país, estas pruebas fueron: las pruebas PISA, realizadas por la OCDE y las pruebas SABER ejecutadas por el Ministerio de Educación; por otra parte se tomaron en cuenta los resultados de las pruebas internas de la institución y el plan de mejoramiento que propone la misma para elevar los resultados en cuanto a la lectura.

Definición y evaluación de las necesidades estas se reflejan a partir de las relaciones sociales que genera la misma interacción en las relaciones humanas, lectura de contexto y factores que interfieren en esta situación, para esta fase se ejecutó una prueba diagnóstica que consistía en ocho preguntas que evaluaban los tres niveles de comprensión lectora, con el fin de identificar detalladamente los procesos de lectura de los estudiantes; también fue necesario realizar una observación participante para determinar las estrategias de comprensión empleadas por la maestra en las clases de lengua castellana ; estas dos técnicas de investigación contribuyeron a evaluar detenidamente el problema que se presentaba en la población estudiada.

Soluciones o planes de intervención proponen disminuir o eliminar la problemática, esto partiendo del hecho que el propósito de la investigación acción es precisamente mejorar las condiciones de la sociedad y tratar situaciones en las que se ven inmersos los seres humanos, en esta fase se diseñó una secuencia didáctica, basada en la estructura propuesta por Ángel Díaz Barriga, que contaba

con los momentos y estrategias de lectura estudiadas por Isabel Solé y estrategias que describe Verónica García acerca de la pedagogía del teatro.

Evaluación de la intervención y los resultados estos arrojados con el fin de determinar el impacto y cómo contribuyó esta investigación a la transformación de la realidad del proceso educativo, para el proyecto se realizó la evaluación de la propuesta de intervención por medio de la observación participante y una prueba de salida que consistía en volver a efectuar la prueba de inicio, con el fin de comparar resultados.

A continuación se realiza el ciclo de acción 2, en donde se evalúa y retroalimenta la experiencia desarrollada en el ciclo de acción 1, con el fin de mejorar y consolidar el proyecto investigativo, dándole una mirada emancipadora que lleva al investigador a reflexionar acerca del trabajo de campo que realiza y reconstituya su labor y su aporte a la comunidad intervenida, este proceso es continuo y sistemático, puesto que ayuda a que la investigación se encuentre en constante crecimiento y perfeccionamiento.

Partiendo de la información anteriormente descrita se llegó a la conclusión que la investigación acción fue la ruta idónea para la realización del proyecto, ya que le brindó al investigador la posibilidad de apropiarse de la problemática intervenida y ser parte de ella, con el fin de generar un impacto positivo en la comunidad, que en este caso sería la Institución Educativa San Marcos el Llanito. Por otra parte, con este trabajo investigativo se buscó mejorar la práctica pedagógica de la docente y el desarrollo de la práctica reflexiva con una visión auto crítica de su quehacer en el aula, para brindarle una educación a los estudiantes acorde a sus necesidades y realidad.

La ejecución del proyecto se inició con la pregunta ¿De qué manera una secuencia didáctica basada en la pedagogía del teatro fortalece los procesos de lectura de los estudiantes de grado tercero B de la Institución Educativa San Marcos?

Esta pregunta mostró la necesidad de trabajar la lectura en los estudiantes anteriormente nombrados, esta problemática surgió a partir del estudio y análisis que se realizaron de las pruebas PISA realizadas por la OCDE y las pruebas SABER de grado tercero de años anteriores en las cuales se observó la tendencia de mantenerse en un nivel insuficiente y mínimo.

Para abordar la problemática anteriormente nombrada se ejecutaron técnicas de recolección de información como la observación participante y el test, las cuales se analizaron y, a partir de estos resultados, se aplicó un plan de intervención o de trabajo para fortalecer procesos de lectura. Este plan se diseñó bajo las directrices de Ángel Díaz Barriga en cuanto a la secuencia didáctica se refiere. Una vez se diseñó e implementó, se evaluó su utilidad e impacto en los estudiantes.

4.2. ESCENARIO Y PARTICIPANTES.

4.2.1. Población. “La población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones”²⁰. Tal como lo define Sampieri, en lo anteriormente citado la población es un grupo de personas que comparten características similares, una de esas características que las une debe ser la problemática que se intervenga.

En el caso de esta investigación la población que se escogió fue el grupo de estudiantes que integran la Institución Educativa San Marcos en los niveles de

²⁰ HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNANDEZ COLLADO, Carlos, BAPTISTA LUCIO Pilar. Metodología de la Investigación. Cuarta edición 2006. Editorial Mc Graw Hill. P. 229

preescolar, primaria y bachillerato; puesto que comparte la problemática que se estudia en el proyecto, el bajo nivel de las pruebas Saber y el nivel la carencia de nivel crítico en la comprensión lectora.

4.2.2. Muestreo. La muestra según Hernández Sampieri es: “un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etcétera, sobre el cual se habrá de recolectar los datos, sin que necesariamente sean representativos del universo”²¹. Al ser la población un grupo numeroso se escoge una muestra que puede ser: muestras de participantes voluntarios, muestra de expertos, muestra de casos-tipos, muestras por cuotas.

Para este trabajo de investigación fue seleccionada una muestra de participantes voluntarios, debido a que las necesidades del trabajo era intervenir un grupo en particular, con el fin de realizar reflexiones acerca de las practicas pedagógicas en el aula, mediante el análisis y valoración de su trabajo e incidencia de su quehacer pedagógico y el aprendizaje del estudiante. Adicionalmente, este tipo de muestra fue pertinente puesto que propone heterogeneidad en el grupo. A pesar de las diversidades de los sujetos que participan en la muestra, los une un propósito, que en este caso en particular es el desarrollo de procesos de lectura mediante el teatro.

La muestra escogida por la investigadora fue el grado tercero B de la Institución Educativa San Marcos. Las edades de estos estudiantes oscilaban entre los 8 y 11 años, de los cuales 13 son niñas y 12 son niños. Son estudiantes participativos, activos y dinámicos. En cuanto al proceso de lectura los estudiantes objeto de estudio presentaban dificultades para realizar ejercicios de comprensión lectora, ya que en su mayoría decodificaban pero no comprendían lo leído y todas las respuestas o análisis de los textos debían ser orientados por la docente a partir de la lectura dirigida. Por otra parte, el contexto en el que estos niños se encontraban

²¹ Ibid. P. 240

inmersos es una comunidad de tipo rural en la que en su mayoría los padres de familia se dedican al trabajo informal o amas de casa, son familias disfuncionales y el apoyo en el proceso académico era poco o nulo en su mayoría.

4.3 RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

4.3.1 Técnicas e instrumentos de recolección de la información. Para el desarrollo del proyecto de investigación se ejecutaron unas técnicas de recolección de la información las cuales estaban seleccionadas y diseñadas según las preguntas directrices del mismo.

4.3.1.1 Técnicas de recolección de la información.

- **Prueba diagnóstica:** La evaluación diagnóstica tuvo como finalidad identificar los niveles de desempeño en cuanto a la comprensión de lectura, con el fin de construir posibles soluciones para mejorar las dificultades que se encontraran a partir de los resultados encontrados. Esta prueba se diseñó a partir de una técnica de evaluación por competencia llama la interrogación la cual tiene como ventajas: “estimular el pensamiento reflexivo, estimular la creatividad, fomentar la curiosidad intelectual, ampliar intereses, desarrollar la comprensión del alumno, ampliar el intereses, desarrollar la comprensión del alumno, provocar la aparición de nuevos conceptos, aplicar la información, realizar inferencias, despertar el interés por los aprendizaje”²² esto ayudó a reconocer a partir de ocho preguntas de selección múltiple con única respuesta en qué nivel de comprensión de lectura se encontraban los estudiantes de grado tercero B. La técnica de la interrogación se basa en trazarse objetivos claros para desarrollarse en cada pregunta, esas preguntas

²² ARRENDON CASTILLO, Santiago. Evaluación Educativa de Aprendizajes y Competencias. Editorial Pearson Educación. 2010. p. 390

debían tener en cuenta la edad de los estudiantes y no caer en lo memorístico y repetitivo.

- **La observación:** según Hernández Sampieri²³ la observación es una técnica investigativa que permite reconocer información de manera precisa, teniendo en cuenta estados de ánimo, actitudes y reacciones ante el medio, ya que busca el realismo y facilita la interpretación del entorno.

Sampieri plantea que la observación se debe planificar en etapas, en lugares, en aspectos y personas con el fin de organizar la información y poder llevar a cabo el estudio que se pretende realizar.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que fue fundamental emplear esta técnica en el trabajo, ya que se partió de la necesidad de establecer de qué manera la pedagogía de teatro fortalece los procesos de lectura.

Esta observación fue de tipo participante, puesto que permitió que el observador interactuara con el objeto de estudio al que se vio enfrentado y fue un estudio realizado por la docente titular haciéndose indispensable la intervención de la misma en todo el proceso.

Para recolectar los datos de la observación, se trabajó el diario de campo como instrumento ya que facilitó el registro continuo y sistemático de la información observada y así brindó al investigador herramientas fundamentales para realizar el análisis de la realidad a la que se estaba enfrentando en el contexto, por otra parte, organizó y aportó la posibilidad de realizar reflexiones de los momentos o características que encontró el observador.

²³ *Ibíd.* P.588

- **Prueba de salida:** También llamada como prueba final “está referida a un periodo último del proceso de evaluación de los aprendizajes que permite saber la consecución de las competencias básicas hasta ese momento”²⁴. En otras palabras, es una prueba que se ejecuta al finalizar un proceso de intervención con el fin de identificar los avances que se logran y diseñar o reprogramar las estrategias que se van a utilizar a continuación.

La prueba final debe ser diseñada, teniendo como punto de partida las competencias que se querían fortalecer en la etapa diagnóstica, esto con el fin de darle coherencia a los tres momentos de la evaluación; el diagnóstico, la evaluación sumativa y la final, esto en aras de mejorar el proceso de aprendizaje y enseñanza. En este proyecto se ejecutó el mismo cuestionario utilizado en la fase diagnóstica, el cual evaluaba los tres niveles de comprensión lectora, abordando cuatro preguntas el nivel literal, dos el nivel inferencial y dos el nivel crítico; este ejercicio se realizó con el fin de identificar los avances precisos que se alcanzaron en la secuencia didáctica propuesta.

4.3.1.2. Instrumentos de recolección de la información.

Los instrumentos que se emplearon fueron:

- **Cuestionario:** el cuestionario es “un instrumento de recogida de información que nos permite acceder de forma científica y estructurada a lo que piensan u opinan las personas”²⁵ en el proyecto se construyó un cuestionario (Ver anexo A) de ocho preguntas que contenía cuatro preguntas que evaluaban el nivel literal, dos

²⁴ Íbid 351

²⁵ Ibid. P. 403

referentes al nivel inferencial y dos al nivel crítico. Estas preguntas fueron extraídas de las cartillas de cuestionario suministradas por el Ministerio de Educación Nacional, por medio del Programa Todos a Aprender; el cuestionario indaga acerca de texto de diferente tipología que abordan situaciones cotidianas de los estudiantes. El cuestionario tiene el formato de una prueba diagnóstica la cual fue sistematizada por medio de diagramas de barras.

- **Diario de campo:** el cual está definido según Hernández Sampieri como: “un diario personal donde se incluye: las descripciones del ambiente o contextos (iniciales y posteriores). Recordemos que se describen lugares y participantes, relaciones y eventos, todo lo que juzguemos relevante para el planteamiento”²⁶, esto permite llevar un registro exacto de los sucesos que pueden ser importantes para la investigación, ya que se tiene en cuenta todas las características y posibles factores que puedan intervenir en la investigación de manera positiva o negativa. En el caso particular de esta investigación se compiló y describió la influencia que tenía la conformación de las familias, el ambiente rural y las problemáticas a la que los estudiantes del corregimiento el Llanito se pueden ver enfrentados.

Por otra parte, Sampieri también afirma que en el diario de campo se puede registrar: “mapas del contexto general o específico”²⁷, como ya se plantea en el párrafo anterior se pudo estudiar detalladamente el contexto en el cual los estudiantes se encuentran inmersos tomando como referencia su situación económica y cultural, la cual puede ser relevante ante los procesos de aprendizaje que lleven a cabo los estudiantes en la escuela, al igual que el desarrollo de los procesos de lectura que puedan presentar.

²⁶ HERNANDEZ SAMPIERI Roberto, FERNANDEZ COLLADO Carlos, BAPTISTA LUCIO Pilar, Metodología de la Investigación, Cuarta edición 2006, editoria Mc Graw Hill. P. 580

²⁷ Íbid. P. 580

- **Video:** la videograbadora se empleó en el proyecto como instrumento para tomar registro de las observaciones participantes realizadas en el diagnóstico y la intervención del estudio.

La videograbación consiste en emplear una cámara filmadora mientras se ejecuta una actividad en el trabajo de campo, para poder analizar y realizar el registro detallado de los sucesos que acontecieron durante la ejecución y, de esta forma, extraer información acertada y confiable acerca de los resultados o reacciones de los participantes durante la intervención.

- **Rejilla de evaluación:** Las rejillas de evaluación se diseñaron según los criterios y parámetros que se evaluaron. En el caso de la prueba diagnóstica, la rejilla de evaluación tuvo como categorías los niveles de comprensión lectora, con el fin de reconocer el nivel de lectura de los estudiantes. Por otra parte, para la valoración de la secuencia didáctica también se desarrolló una rejilla que mostró la escala de valoración y los puntos que puedan verificar qué tan efectiva fue la intervención (secuencia didáctica) para el fortalecimiento de los procesos de lectura.

Tabla 5. Fases de la investigación

FASE	OBJETIVO	PREGUNTA DIRECTRIZ	TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS	INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS
DIAGNOSTICO	Identificar el nivel de lectura en el que están los estudiantes del grado tercero B de la Institución Educativa San Marcos	¿Cuál es el nivel de lectura en el que se encuentran los estudiantes del grado tercero B de la Institución Educativa San Marcos?	Prueba diagnóstica	Cuestionario

	Describir las actividades de comprensión de lectura que la docente realiza en las clases de lengua castellana	¿Qué tipo de actividades para comprensión lectora realiza la docente en el aula de clase de lengua?	Observación participante	Diario de campo.
PLANIFICACIÓN IMPLEMENTACIÓN	Determinar las características que debe tener una secuencia didáctica que involucre la pedagogía del teatro para fortalecer los procesos de lectura	¿Qué características debe tener una secuencia didáctica que involucre la pedagogía del teatro para fortalecer los procesos de lectura?	Observación participante	Diario de campo.
	Establecer de qué manera la pedagogía del teatro fortalece los procesos de lectura en los estudiantes de grado tercero B de la Institución Educativa San Marcos.	¿De qué manera la pedagogía del teatro fortalece los procesos de lectura en los estudiantes de grado tercero B de la Institución Educativa San Marcos?	Observación participante	Diario de campo.
EVALUACIÓN	Establecer de qué manera la pedagogía del teatro fortalece los procesos de lectura en los estudiantes de grado tercero B de la Institución Educativa San Marcos.	¿De qué manera una secuencia didáctica basada en la pedagogía del teatro fortalece los procesos de lectura de los estudiantes de grado tercero B de la Institución Educativa San Marcos?	Prueba de salida.	Cuestionario.

Para garantizar la validez de la información recolectada en el presente proyecto se ejecutó la triangulación de datos la cual es “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación

por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación”²⁸. Al desarrollar varias técnicas de investigación se pudo corroborar la validez de la información recolectada, ya que se partió de los resultados de los instrumentos empleados y desde varios entes que estaban inmersos en la problemática que se quiere intervenir.

En el proyecto se realizó triangulación de datos por medio de las técnicas de la observación en el aula y prueba diagnóstica para llegar a responder el siguiente interrogante:

¿De qué manera la pedagogía del teatro fortalece el proceso de lectura en los estudiantes de grado tercero B de la Institución Educativa San Marcos?

²⁸ CABRERA CISTERNA Francisco, ensayo: categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa, tomado el 24 de Noviembre de 2016
http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34876362/categorizacion_y_triangulacion.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1480098192&Signature=AYD8%2BP88geT0fi2VZHv8ctTkTJs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCATEGORIZACION_Y_TRIANGULACION_COMO_PROC.pdf

5. FASE 1. DIAGNÓSTICO.

La etapa de diagnóstico partió del interés de alcanzar dos objetivos. El primero hace referencia a identificar el nivel de lectura de los estudiantes de grado tercero B y el segundo, a describir las actividades de comprensión lectora que realizaba la docente de lengua castellana; lo anterior se realizó a partir de una prueba diagnóstica y de la observación participante.

La primera técnica ejecutada fue la prueba diagnóstica (Ver Anexo A) la cual fue tomada de las pruebas diagnósticas realizadas por el Ministerio de Educación Nacional. Esta prueba tiene como objetivo “identificar los diferentes niveles de desempeño que tiene los estudiantes en cada grado, generar hipótesis de dificultades en la comprensión de algunos saberes y proporcionar un material educativo para el aula y la formación de los docentes”²⁹. Esta prueba contenía cuatro preguntas que hacían referencia al nivel literal, dos al nivel inferencial y dos al nivel crítico y fue presentada por los veinticinco estudiantes que pertenecían al grado tercero B de la Institución Educativa San Marcos ubicado en el corregimiento el llanito, (ver anexo A).

La prueba se realizó de manera simultánea a los veinticinco estudiantes, la docente los ubicó en columnas y entregó la prueba. Al principio, los estudiantes se encontraban distraídos hablando entre ellos de actividades ajenas a las académicas, jugaban y no optaban una postura adecuada para realizar la actividad. La docente indicó que debían realizar la prueba de manera individual, la mayoría de los estudiantes se concentraron en su trabajo. Sin embargo, hubo tres estudiantes que no leyeron la prueba a pesar de la insistencia de la docente, ya que el proceso de decodificación es mínimo, la lectura es silábica y no comprenden muy bien lo

²⁹ Las pruebas diagnósticas fueron aplicadas por el MEN en los años de 2012 y 2013 en el marco del Programa Todos a Aprender. Información tomada de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-246644.html>

que leen, lo cual imposibilitó que comprendieran o contestaran de manera correcta las preguntas; en otros casos, los estudiantes leían, pero al pasar a la siguiente hoja expresaban que se sentían cansados y no quería seguir respondiendo; fue necesario que la docente volviera a explicar las condiciones y la dinámica de la prueba para retomar la concentración de los educandos.

Al analizar la actitud y disposición de los educandos hacia la prueba se evidenció apatía, falta de motivación o desconocimiento de la finalidad del ejercicio, incomodidad hacia el trabajo individual ligado a la lectura y comprensión de textos. En quince casos se recurrió a la orientación individual en la marcación de la respuesta correcta y a pesar de la insistencia de la docente, aproximadamente diez niños no leyeron completamente las preguntas.

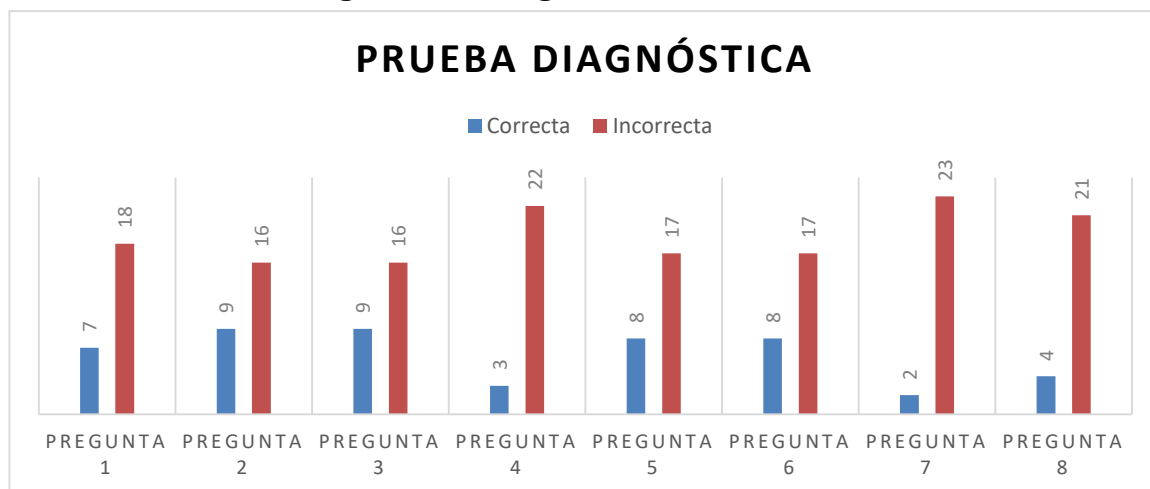
Lo anterior muestra que a pesar que los estudiantes han cursado como mínimo tres años en el sistema educativo, no poseen hábitos de lectura, ni están familiarizados con la realización de pruebas o simulacros con la misma dinámica, lo anterior puede ser una de las causas que generó los bajos resultados en las pruebas externas (pruebas SABER), pues estas pruebas exigen un nivel de concentración y continuidad en la lectura para su comprensión. Por otra parte, hay que tener en cuenta que en instituciones como San Marcos, ubicadas en la zona rural, los niños no tienen la posibilidad de tener acceso a la educación de primera infancia (grados de Prejardín - Jardín), por tanto la evolución de cada estudiante tiene una dinámica diferente. Si se toma como referencia las inteligencias múltiples de Howard Gardner³⁰ cada ser humano desarrolla un tipo de inteligencia desarrollada teniendo en cuenta los patrones genéticos, el medio en el que se encuentre inmerso y la situación socioeconómica del corregimiento no muestra afinidad con los procesos académicos debido a la falta de acompañamiento en el proceso escolar de los niños.

³⁰ GARDNER Howard. Estructuras de la mente. Nueva York. 1993.

Por otra parte David Kolb³¹ habla de los estilos de aprendizaje y tipos de aprendices, los cuales desarrollan el conocimiento de diversas manera, tal como se nota en el tipo de aprendiz acomodador que debe tener un contacto físico y concreto con el conocimiento para poder adquirirlo con mayor facilidad. En el caso de los procesos de lectura, son actividades abstractas del lenguaje tal como lo define el MEN en los Estándares Básicos de Competencias de lengua castellana “la comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística”³².

El siguiente gráfico muestra la tendencia en los estudiantes a marcar las respuestas incorrectas; en todas las preguntas hay más de dieciséis estudiantes que no contestaron adecuadamente. Si se tiene en cuenta que la prueba estaba dividida en niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico), se puede concluir que los estudiantes de grado tercero B presentan dificultades en todos los niveles de comprensión evaluados.

Gráfica 7. Prueba diagnóstica. Diagrama de barras



³¹ En línea: <https://pitha7.wordpress.com/2009/02/11/4-%E2%80%93-estilos-de-aprendizaje-divergente-asimilador-convergente-y-acomodador/>

³² Estándares básicos de competencia lengua castellana y comunicación. Colombia. 2013

La pregunta que obtuvo mayores aciertos fue la relacionada con el nivel literal y que según la Matriz de Referencia³³ del MEN da cuenta de la competencia lectora, el componente semántico, el aprendizaje de recuperar la información explícita en el contenido del texto y la evidencia de reconocer secuencias de acciones o acciones procesos (hechos, eventos, pasos, momentos, etapas, instrucciones). Lo anterior muestra que nueve de los veinticinco estudiantes de grado tercero B extraen de un texto de manera literal lo que un personaje del escrito desea expresar; esto muestra que los estudiantes tienen la capacidad de identificar la información que el autor ofrece desde lo que está escrito.

Por otra parte, la pregunta con más desacierto fue la número 7, en la cual 23 de los estudiantes no dieron cuenta acerca de una parte específica del texto, en este caso el inicio. Es importante resaltar que el texto que se trabajó en esta pregunta era narrativo y es uno de los más empleados en la escuela para realizar ejercicios de comprensión lectora. Esta pregunta hacía referencia al nivel literal y la competencia lectora, componente sintáctico, aprendizaje: identifica la estructura explícita del texto (silueta textual), la evidencia: identifica el armazón o estructura del texto.

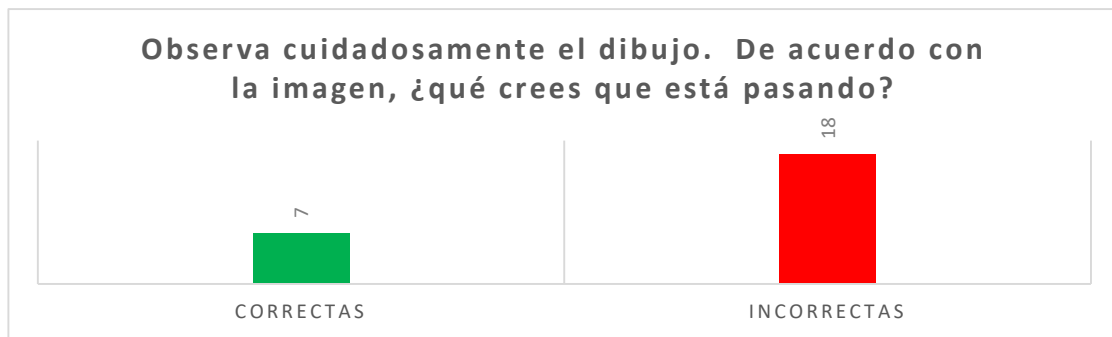
En la prueba diagnóstica se evaluaron los niveles de lectura arrojando los siguientes resultados:

NIVEL LITERAL

Pregunta uno:

³³ Ministerio de Educación Nacional. Matriz de Referencia lengua castellana grado tercero. Colombia. P. 3

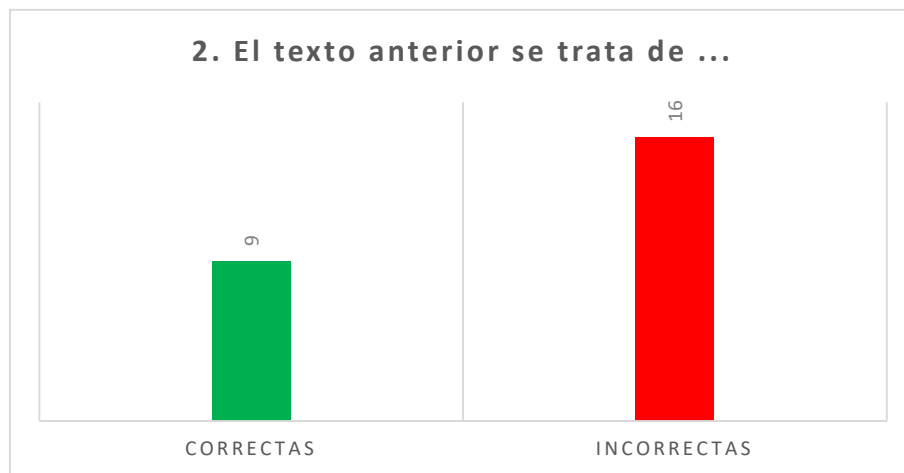
Gráfica 8. Prueba diagnóstica. Pregunta 1



En la gráfica anterior se puede observar los resultados de la pregunta número uno, de la cual 18 estudiantes al observar la imagen correspondiente (una habitación donde se podía observar por la ventana que el sol estaba saliendo y en la cama había un niño que un perro despertaba saludándolo) no dieron cuenta de lo que se quería expresar, mostrando dificultad en la lectura de códigos no verbales en situaciones cotidianas, tal como lo muestra la matriz de referencia del MEN³⁴. Esto evidencia la importancia de realizar ejercicios de lectura de diferentes tipos de textos en el aula, ya sean continuos o discontinuos.

Pregunta dos:

Gráfica 9. Prueba diagnóstica pregunta 2

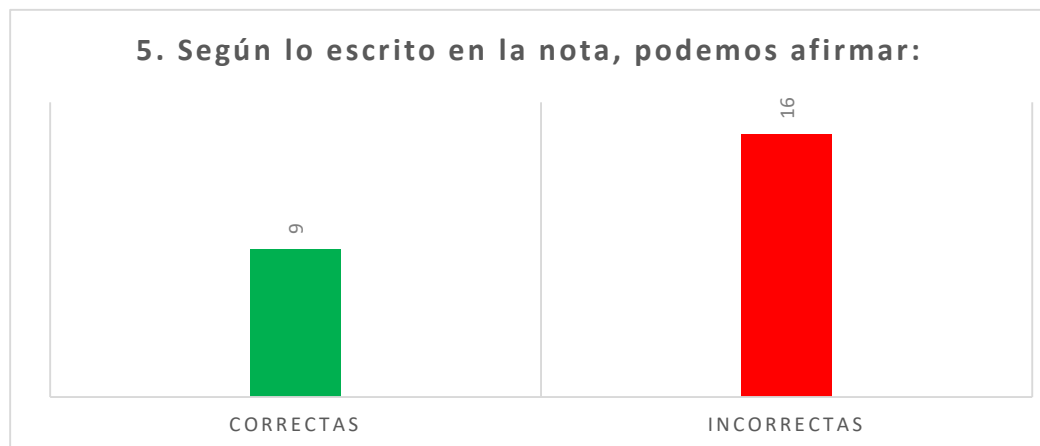


³⁴ Ibíd. P.3

Esta pregunta abordaba la identificación de la idea principal del texto y se basó en un escrito acerca de una mascota (un loro) y la reacción que la madre y el hijo tenían cuando el animal repetía una expresión sin darle sentido a lo que hablaba. A pesar de ser una de las preguntas con más aciertos, dieciséis estudiantes no lograron identificar de manera global lo que el texto quería expresar, evidenciando dificultades para recopilar información explícita del texto y a partir de ella sintetizar lo que deseaba expresar el autor. Una de las causas de estos resultados podía ser a la lectura silábica que realizaban los estudiantes, puesto que se concentraban en reproducir los fonemas y no en la comprensión del texto.

Pregunta cinco:

Gráfica 10. Pregunta 5

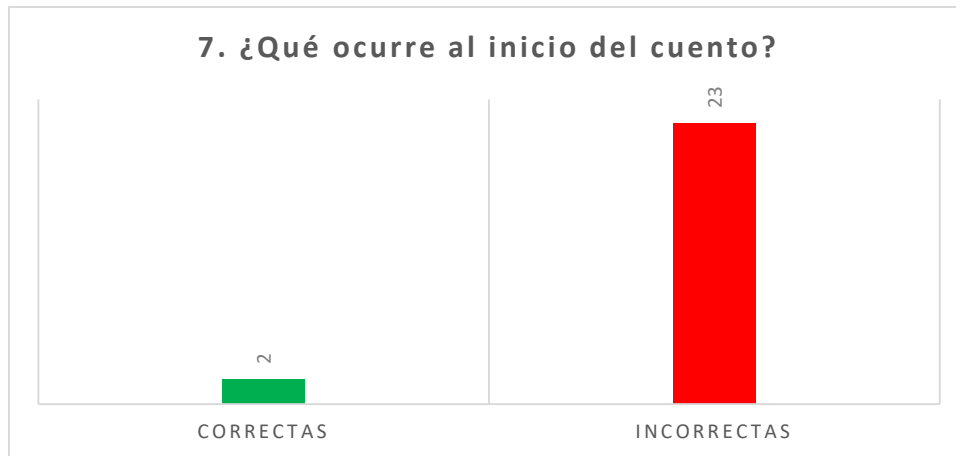


La pregunta cinco apuntaba a la idea global del texto. Sólo 9 estudiantes lo reconocieron y se evidenciaron inconvenientes para extraer la idea principal de un texto partiendo de la información explícita que este proporciona. El texto sobre el que se indagó en esta pregunta es un texto informativo (una nota donde un padre de familia pide excusas para su hijo el cual no puede asistir a clases porque se encuentra enfermo); esta problemática que planteó la pregunta es una situación de la vida cotidiana; es decir que 16 de los estudiantes además de no recopilar de

manera global la idea principal del texto, presentaban inconvenientes al confrontar los saberes de los estudiantes con su cotidianidad.

Pregunta 7:

Gráfica 11. Prueba diagnóstica pregunta 7



La pregunta siete evaluó la idea de una parte específica del texto y fue el interrogante con más respuestas incorrectas, lo cual evidenció que los estudiantes no reconocen las estructuras del texto. Esta pregunta se planteó a partir de un cuento, el cual es un tipo de texto que pertenece al género narrativo y es el más empleado en las prácticas pedagógicas. La parte del texto por el cual se interrogó fue el inicio. Teniendo en cuenta esas dificultades se planteó que es importante trabajar con los estudiantes la estructura del texto para que puedan reconocerlo, mejorar y lograr su interpretación.

El nivel de comprensión literal es definido por el Ministerio de Educación Nacional, como el nivel inicial en el que se “hace decodificación básica de la información. Una vez se hace este tipo de recuperación de información, se pasa a otras formas de interpretación que exigen desplegar presaberes y hasta hipótesis y valoraciones”³⁵.

³⁵aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/leeresmicuento/2%20Guias%20niveles%20de%20lectura.pdf

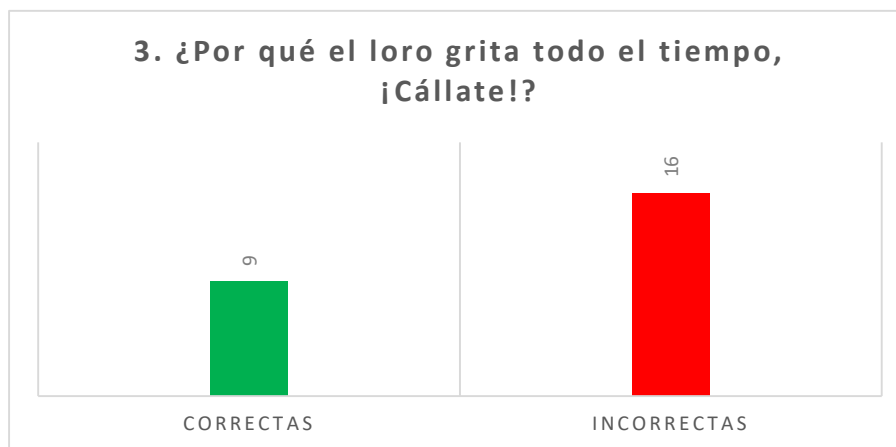
A pesar de lo anteriormente citado, la mayoría de prácticas pedagógicas³⁶ pretendían fortalecer este nivel y, teniendo como evidencia las preguntas que hacían referencia al mismo, se puede afirmar que aun los estudiantes no alcanzan el nivel literal. Por tanto, se hizo importante revisar el tipo de preguntas que se realizaban en las clases y el ejercicio de decodificación de los estudiantes.

Nivel inferencial

Pregunta 3

El nivel inferencial en la comprensión lectora cual definido según el MEN como el “nivel de lectura que exige hacer hipótesis y desentrañar intenciones en los textos, más allá de lo que las palabras expresan. Aquí se hacen deducciones y se interpreta haciendo uso de varios elementos del contexto, de la cultura y de los presaberes”³⁷.

Gráfica 12. Prueba diagnóstica pregunta 3



En la gráfica anterior se evidenció el resultado de la pregunta tres que apuntaba a identificar por medio de la lectura completa del texto, la extracción de información que le ayudara a reconocer al estudiante la intención comunicativa de uno de los

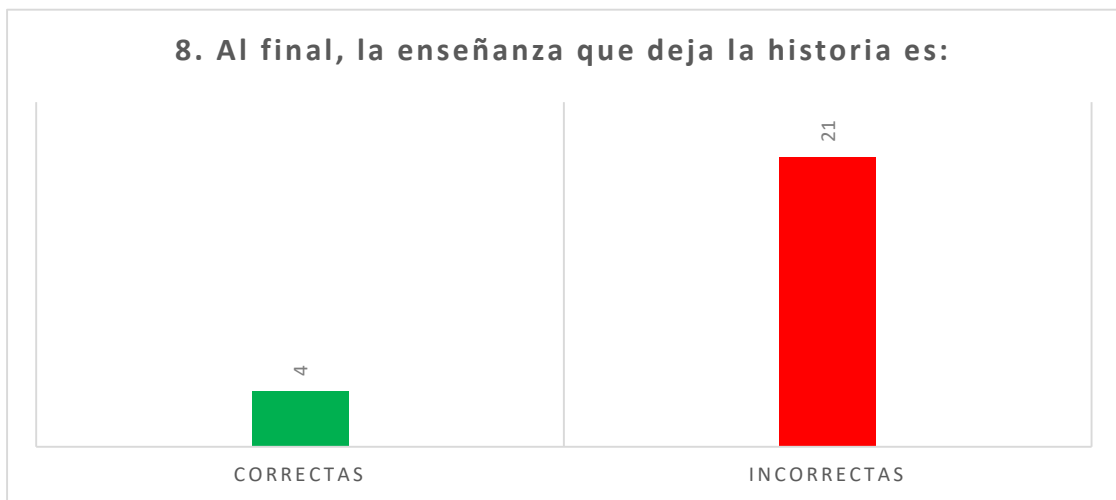
³⁶ Esta aseveración se hace con base en las observaciones realizadas por la investigadora de las prácticas pedagógicas en el aula.

³⁷<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/leeresmicuento/2%20Guias%20niveles%20de%20lectura.pdf>

personajes y así, identificar elementos implícitos en el texto, tal como lo describe la matriz de referencia otorgada por el MEN. Es indispensable mencionar que dieciséis estudiantes no lograron recolectar información implícita para dar cuenta de la intención comunicativa del personaje; en esta pregunta, solo 9 estudiantes contestaron correctamente.

Pregunta 8:

Gráfica 13. Prueba diagnóstica pregunta 8



El interrogante número ocho pretendió reconocer la moraleja o enseñanza del texto; solo cuatro estudiantes contestaron correctamente. Para la comprensión de esta pregunta el estudiante debía tener claro el tipo de texto que estaba leyendo, la intencionalidad del mismo y sus presaberes con relación al concepto de moraleja y valores éticos.

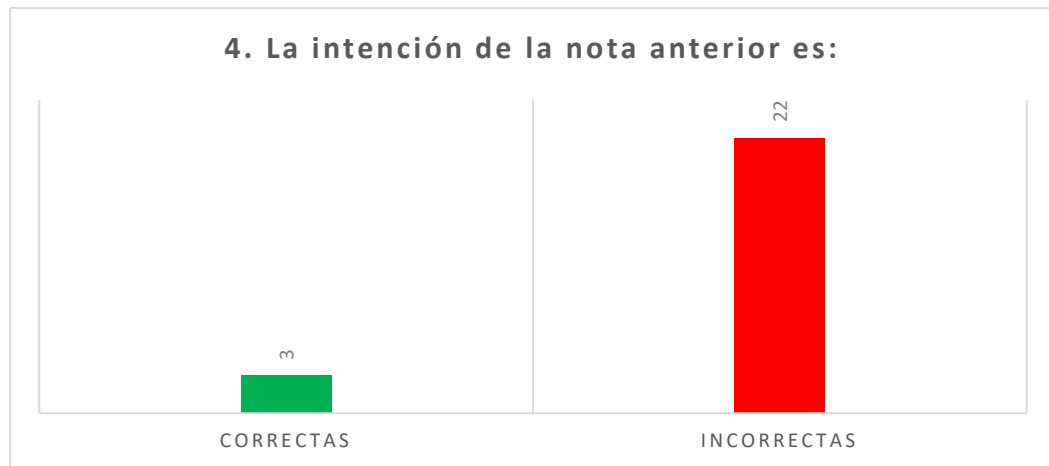
Lo anterior mostró que al leer el texto completo los estudiantes no lograron deducir o inferir a partir de datos suministrados por el autor para dar respuesta sobre la idea principal, propósito o enseñanza del texto leído.

Nivel crítico

Según el Ministerio de Educación, el nivel crítico es “un nivel de valoración que exige tomar posición crítica y poner al texto en relación con otros textos u otras situaciones y contextos.”³⁸,

Pregunta 4:

Gráfica 14. Prueba diagnóstica pregunta 4



En la anterior gráfica se puede observar los resultados de la pregunta cuatro que evaluó si el estudiante reconoce la intencionalidad del texto. Según los datos, 22 estudiantes no identificaron para qué se escribe el texto ni su estructura implícita. Los estudiantes no reconocieron el tipo de texto que estaban leyendo lo cual evidenció dificultad en la clasificación de textos. Este es un componente pragmático que desarrolla un aprendizaje que aborda el reconocer elementos implícitos en la situación comunicativa del escrito y se evidencia al identificar intenciones, propósitos y perspectivas como lo nombran la Matriz de Referencia³⁹. Siguiendo la misma idea, Daniel Cassany⁴⁰ afirma que para que haya lectura crítica se debe

³⁸

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/leeresmicuento/2%20Guias%20niveles%20de%20lectura.pdf>

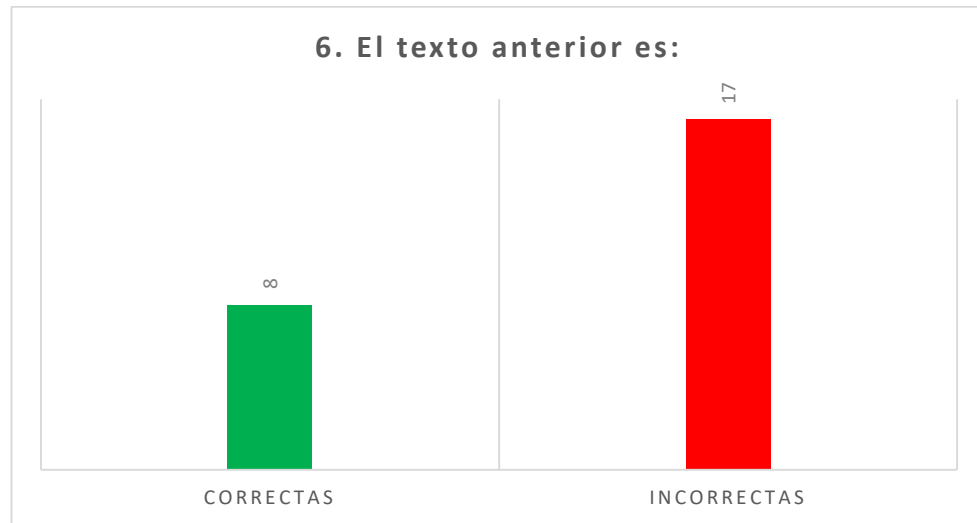
³⁹ Ministerio de Educación Nacional. Matriz de Referencia Lengua Castellana grado tercero. Colombia, p 3.

⁴⁰ https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf?sequence=1

nombrar la importancia de apropiarse de los géneros discursivos para reconocer idoneidad, cultura e intencionalidad del escrito.

Pregunta seis

Gráfica 15. Prueba diagnóstica pregunta 6



La pregunta seis evaluó si los estudiantes diferenciaban un texto narrativo de uno lírico con base en su estructura o silueta. Esto evidenció la importancia de fortalecer la lectura de diversos tipos de textos y la realización de ejercicios que ayuden a aclarar estos conceptos con base en la interpretación textual.

Este componente sintáctico es ubicado en la Matriz de Referencia en el aprendizaje relacionado con identificar la estructura explícita del texto (silueta textual) como evidencia de determinar el armazón o estructura del texto.

Teniendo en cuenta los resultados arrojados por la prueba diagnóstica se hizo indispensable desarrollar una propuesta de intervención que tuviera la intención de

fortalecer los procesos lectores de los estudiantes ya que, según lo analizado, los estudiantes presentan dificultades en todos los niveles de comprensión. También fue importante abordar una propuesta que se basara en estrategias que ayudaran a mantener la concentración de los estudiantes y los acercara a la lectura, puesto que esto también fue un factor que incidió en las respuestas obtenidas.

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Para desarrollar el segundo objetivo del proyecto, la docente ejecutó observación participante, definida como: “la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando”⁴¹. Esta técnica permitió que la investigadora hiciera parte del grupo que se iba a intervenir, ya que ella era la única que tenía contacto con los estudiantes en el área de lengua castellana. Lo anterior hizo necesario que la docente - investigadora realizara un proceso de práctica reflexiva que consiste en “una actividad aprendida que requiere un análisis metódico y regular, instrumentado, sereno y efectivo que solo se adquiere en un entrenamiento voluntario”⁴², que tiene como finalidad reconocer las fortalezas y debilidades que se presentan en la práctica docente con el fin de construir metas que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje de los educandos. Se utilizó como instrumento de recolección de información, el diario de campo (Ver Anexo C). Para realizar la descripción de las estrategias de lectura que la maestra empleaba en las clases de lengua castellana se filmaron cuatro clases cada una de dos horas, en las cuales se realizó el registro del ejercicio en el aula. Este registro se describió utilizando como instrumento el diario de campo.

Para el análisis de las grabaciones se diseñó una lista de chequeo que indagaba acerca del tipo de estrategias que la docente ejecutaba en clase. Para este ejercicio

⁴¹ MCKERNAN, James. Investigación- Acción y Currículum. MORATA, 1999. P. 9

⁴² DOMINGO Ángels. Práctica Reflexiva para docentes, de la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Pública. P. 144

se tomó como punto de partida las estrategias de comprensión lectora planteadas por Isabel Solé (ver anexo B). La primera clase hizo referencia a la construcción de un texto a partir de la observación de un video y elementos del contexto inmediato, el tipo de texto utilizado fue el texto instructivo, esta clase mostró el interés de los estudiantes por los medios audiovisuales y la importancia de que se utilicen solo si están ligados al proceso de la lectura o trabajo en el aula, ya que si no se hace se puede generar como un distractor y no como un motivante. Por otra parte, es importante que la maestra tenga en cuenta los momentos de la lectura cuando se vaya a interpretar un texto ya que, a pesar de haber trabajado la silueta textual, para todos los estudiantes no fue claro, debido a que no se tomó tiempo suficiente para la explicación.

En el video se pudo observar que los estudiantes pierden la concentración rápidamente y las actividades que los motivan están ligadas al hacer. Esto se puede evidenciar en expresiones de los estudiantes como: "*Profe, ¿escribo la fecha? ... ¿A qué horas vamos a copiar?... "No hemos hecho nada"*⁴³, mostrando que son niños activos que les cuesta permanecer en una sola posición por un tiempo prolongado.

La clase consistió en observar un video en el que se mostraba el paso a paso de la realización de una manualidad. Seguidamente, de manera colectiva se creó el texto mostrando la silueta textual. Para continuar, se dictó el concepto para que los estudiantes lo consignaran en el cuaderno; posteriormente, se realizó una ficha que pretendió afianzar el concepto de texto instructivo y la estructura. Es importante resaltar que, para iniciar, la docente entregó la ficha y no dio las instrucciones; esto causó que los educandos no contestaran correctamente. Seguidamente, la docente realizó el ejercicio de manera dirigida y los niños lograron contestar acertadamente;

⁴³ Diario de campo. ANEXO C. Primera sesión observada.

para terminar, la maestra encargó una ficha de tarea que no tenía relación con la temática vista.

En esta primera clase, se pudo analizar que a pesar de que la docente hizo actividades de motivación, la clase estuvo enfocada en la estructura del texto pero no desde la lectura sino, desde la escritura; no se realizó una lectura completa de un texto instructivo, no se tuvieron en cuenta los presaberes; en el momento de promover diferentes tipos de lectura, en la lectura individual no se proporcionó el tiempo necesario para que todos los estudiantes finalizaran el ejercicio; por otra parte en las actividades durante la lectura, no se generaron espacios para que los estudiantes indagaran; las preguntas solo se realizaron antes de la ejecución del ejercicio principal, solo se hicieron acerca del video y buscaban respuestas de tipo literal; las preguntas que se efectuaron después de la lectura tenían que ver solo con la estructura del texto y no tuvieron en cuenta los tres niveles de comprensión, es decir, las preguntas se fundamentaban en cuestionar acerca de los pasos para construir un texto descriptivo, tal como se evidencia en el ANEXO C del diario de campo cuando la E10 dice “profe hay que organizar las frases para armar lo que se quiere decir” Para terminar la docente no realizó un proceso de evaluación de la clase de ningún tipo. Además, la tarea no tenía relación con la actividad en clase.

La segunda clase (Anexo B) se llevó a cabo a partir del análisis un texto corto en el aula llamado **el ashiss**.... En esta clase la docente hizo preguntas de tipo literal acerca del dibujo de la lectura, pero no realizó actividades antes de la lectura, eso dificultó la comprensión y contextualización del texto, causó apatía y dificultó la comprensión del mismo. Tal como se registró en el diario de campo: “Seguidamente la maestra entrega la ficha de trabajo a los estudiantes y afirmó la importancia de marcar debidamente las hojas de trabajo, para continuar ella le preguntó a los niños de qué trata la lectura según lo que podían observar. A lo que los estudiantes

contestaron que era un cuento muy largo que si deben leerlo todo ellos solos”⁴⁴ Por otra parte, la clase se centró en responder las preguntas que planteaba la ficha, lo cual dio como resultado que los estudiantes no realizaran una lectura global del texto sino, que buscaran las respuestas de los interrogantes. Es indispensable ejercitar el proceso de lectura en los estudiantes, ya que se observó poca concentración y, en muchos casos, los infantes no leían el texto, asegurando que era muy extenso y no entendían. Seguidamente, la docente leyó el texto completo y orientó toda la actividad hacia el grupo total de los estudiantes. Este comportamiento ayudó a generar facilismo y a que los educandos estén condicionados a esperar que la profesora suministrara la información, evidenciando el modelo pedagógico tradicional.

La ficha que se realizó, consistió en un texto y un cuestionario de nueve preguntas (Anexo C), las cuales evaluaban el nivel literal, ya que preguntaba acerca de datos exactos que presentaba el texto de manera explícita y, el nivel crítico, porque mostraba dos preguntas que relacionaban lo leído con los conocimientos previos que tenían los estudiantes acerca de la temática presentada en el escrito.

Según las estrategias de lectura de Isabel Solé⁴⁵ es indispensable que se realicen actividades antes de la lectura que ayuden a la comprensión de los textos. Estas pueden ser: ideas generales, motivación a la lectura, objetivo de la lectura, activación de saberes previos, establecer predicciones y promover preguntas en los estudiantes acerca del texto. En la clase realizada por la docente no se evidenció ninguna de las estrategias anteriormente nombradas y esto incidió a la apatía de los estudiantes y la falta de comprensión del texto. Tal como se evidencia en el diario de campo en el (ANEXO C) “Para continuar la docente orienta sobre la actividad que se realizó diciendo el nombre del texto “hazañas de la humanidad: conquista

⁴⁴ Tomado del diario de campo (ANEXO C) segunda clase observada.

⁴⁵ SOLÉ Isabel. Estrategias de Lectura. Editorial GRAÓ. p. 77

del monte Everest”. Seguidamente la docente al decir que se realizará una comprensión de lectura, nota apatía en varios estudiantes...”⁴⁶.

Por otra parte, no se realizaron actividades que promovieran la comprensión durante la lectura del texto y las que se realizaron después estaban enfocadas solo a preguntas que dan cuenta sólo de dos niveles de comprensión (literal e inferencial).

La tercera clase (Anexo C) estaba enfocada a la comprensión de un texto informativo llamado *Hazaña de la humanidad: conquista del Monte Everest* que presenta preguntas de tipo literal. En la ejecución de esta clase se repitieron los mismos indicadores nombrados en las clases anteriores: la docente realiza clases de comprensión orientadas a evaluar el nivel literal y no a construir conocimiento con los educandos; por otra parte, todas las clases giraron alrededor de las mismas técnicas didácticas: clases magistrales, en donde se tenían en cuenta la participación de los estudiantes pero se generalizaban las respuestas; ellos no sentían seguridad de contestar las preguntas; en la explicación del ejercicio se evidenció el trabajo que se debe realizar en el desarrollo la estructura del texto para lograr una comprensión global del mismo.

Se hace indispensable realizar clases de comprensión lectora que muestren un orden secuencial, donde se desarrollen los tres momentos planteados por Solé ya que esto fortalece y orienta a los estudiantes a desarrollar estrategias de lectura que le ayuden a fortalecer su proceso de comprensión en los tres niveles.

Por último, la cuarta clase (anexo B) se centró en la comprensión de un texto informativo en los libros Entre- textos brindados por el programa **Todos a Aprender** del MEN. Esta lectura trataba de la celebración a nivel mundial del medio ambiente y mostraba unas preguntas antes de la lectura enfocadas a reconocer los

⁴⁶ Diario de campo. Observación de la tercera clase.

presaberes de los estudiantes para después socializarlas en el grupo de manera colectiva. La docente las realizó y los estudiantes participaron activamente. Para continuar el ejercicio proponía hacer la lectura en voz alta para lo cual la profesora pidió a los estudiantes que realizaran la lectura individualmente y después pidió a algunos niños que leyeran un párrafo del escrito; en este ejercicio se observó que la lectura de los estudiantes es silábica, no manejan signos de puntuación ni entonación; esto dificultó la comprensión del texto y la docente tuvo que recurrir a leer el escrito en voz alta. Seguidamente se planteaban tres preguntas una a cada nivel de comprensión lectora, la primera indagaba acerca del propósito del texto, haciendo referencia al nivel crítico; la segunda sobre una palabra específica en el texto, abordando el nivel literal; y la tercera acerca de las ideas importantes de cada párrafo, trabajando el nivel inferencial.

El ejercicio que planteaba la cartilla sugería los tres niveles de lectura y el trabajo individual y grupal, pero la docente realizó las actividades por medio del modelo pedagógico tradicional, lo cual quiere decir que las preguntas fueron orientadas directamente por la docente. En el (ANEXO C) se puede evidenciar que la maestra se limita a orientar todas las preguntas del texto y dar la respuesta de manera general en el diario de campo se registró:

Docente: “Ahora leeré las preguntas y las vamos a ir contestando una por una, primera pregunta “¿cuál es el propósito del texto leído?”

E3: “profe es informar sobre el día del medio ambiente, porque ahí habla del medio ambiente”.

Al realizar un análisis de la prueba diagnóstica y las observaciones que pretendían identificar el nivel de lectura y describir las prácticas pedagógicas de la docente se puede concluir que hay una relación con las dificultades que presentaron los estudiantes en cuanto a los tres niveles de lectura, en la extracción de información

explícita en el texto, el reconocimiento de la información implícita en el texto, la comprensión del propósito del texto y su estructura; con las prácticas pedagógicas de la docente se lleva a los estudiantes a contestar cuestionarios que hacen referencia al nivel literal y a mantener una sincronía con el desarrollo de las actividades con todos los educandos.

6. MARCO TEÓRICO

6.1. ANTECEDENTES

La consulta de libros y sitios webs de enfoque académico, se encontraron variedad de proyectos que planteaban el desarrollo de los procesos de lectura en la escuela. Cabe anotar que, a pesar de realizar una búsqueda exhaustiva, fueron pocos los hallazgos encontrados en el nivel de básica primaria. A continuación, se relacionan algunos proyectos que se utilizaron de base para la realización de esta investigación:

ANTECEDENTES INTERNACIONALES

EL TEATRO AL RESCATE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA, Pamela Astete Jorquera, Marcela Cruz Reyes Macarena Montero Corral. 2013, Universidad Academia, Santiago.

Esta investigación se realizó con estudiantes de grado quinto y sexto del Colegio Pedro de Valdivia Providencia con el fin de potenciar la comprensión de lectura por medio del teatro, debido a que las pruebas a nivel nacional tenían un bajo desempeño y no se notaba interés hacia la lectura de parte de los estudiantes. Las investigadoras realizaron una prueba diagnóstica, la cual analizaron detalladamente para reconocer de manera específica donde se encontraban las falencias en el proceso de lectura. Con base en los resultados arrojados por el diagnóstico, las investigadoras propusieron implementar un taller de teatro que promoviera la expresión y estrategias lúdicas y que hicieran de la lectura un proceso natural; emplearon un enfoque de investigación cualitativo e investigación acción, ya que ejecutaron una posible solución para las falencias detectadas en la etapa del diagnóstico. Se emplearon los principios pedagógicos propuestos por Flores Ochoa y Vivas García en cuanto a la afectividad y llegaron a la conclusión de la importancia

de que los docentes generen lazos afectivos con los estudiantes para que se involucren en su crecimiento intelectual y emocional; esta investigación brindó insumos acerca de la organización de las sesiones en los talleres propuestos por las investigadoras, ya que trabajaron estrategias empleadas en la pedagogía del teatro.

EL DESARROLLO DE LA COMPRESION LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER SEMESTRE DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL LEÓN. Patricia Salas Navarro. 2012, Bolivia

Este trabajo investigativo, surgió a partir de la curiosidad de los investigadores de buscarle una posible respuesta a las preguntas ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la comprensión lectora que tiene los estudiantes del nivel medio superior?, ¿Qué dificultades en relación a la comprensión lectora presentan?, ¿Cuáles son las estrategias implementadas por el maestro en el aula, para desarrollar la comprensión lectora? y por último, ¿Cuáles podrían ser los logros obtenidos por los estudiantes de bachillerato una vez aplicadas las estrategias de comprensión lectora por el docente en el aula?. Para dar respuestas a estos interrogantes, se trazaron como objetivos conocer y describir los logros y dificultades de los alumnos del nivel medio superior, en especial los de la Preparatoria No.1 en relación a la comprensión lectora; proponer acciones y estrategias con base en las fuentes teóricas consultadas, que mejoren la comprensión lectora en los estudiantes. Para cumplir estos objetivos se empleó el enfoque cualitativo y la investigación tipo acción.

Primero se realizaron dos pruebas diagnósticas, después se hizo un diseño de la propuesta de intervención basada en los tres momentos de la lectura, para continuar se rediseñó la propuesta, seguidamente se ejecutó y por último se evaluó el proceso.

En cuanto a los resultados se encontró que los estudiantes presentaban dificultad en los procesos de comprensión lectora y esto se debía a la falta de léxico y desarrollo del componente semántico. En cuanto a las estrategias empleadas en la propuesta arrojó que se notó un avance de los procesos de comprensión.

EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA, Francis Delhi Barboza, Fransisca Josefina Peña. 2013, Universidad de los Andes, Mérida Venezuela.

Para realizar esta investigación se empleó un enfoque cualitativo de carácter descriptivo y explicativo, mediante unas preguntas concretas acerca de los hábitos de lectura, en los cuales se llegó a la conclusión que en el mundo actual en donde se puede obtener información de toda índole de manera inmediata, hay que aprender a ser selectivos y analizar muy bien las lecturas que se encuentren o estudien. Además, se estableció la necesidad del cambio de rol del maestro tradicional por un maestro orientador que brindará estrategias para promover la lectura crítica desde los primeros años escolares y así, facilitar este proceso en la escuela.

Este proyecto tenía como objetivo conocer las estrategias que utilizaban los docentes de básica primaria en sus aulas, en la enseñanza de la lectura, para permitir a los estudiantes comprender y analizar críticamente textos de diversos géneros discursivos. En conclusión, según el objetivo planteado y los resultados arrojados por la investigación, se pudo afirmar que los docentes no desarrollaban ejercicios que pudieran llevar a que sus estudiantes desarrollaran procesos de lectura crítica en el aula en el nivel de básica primaria.

DESARROLLANDO LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL SEGUNDO AÑO BÁSICO A TRAVÉS DEL JUEGO DRAMÁTICO Y EL TALLER DE TEATRO ESCOLAR". Paola Hernandez Escobar. 2010, Santiago.

Este estudio partió de la necesidad de buscar significación al desarrollo de la lectura en los estudiantes de grado segundo, utilizando como estrategia el juego dramático y el taller de teatro. Para esta investigación se empleó una metodología con enfoque cualitativo de tipo investigación-acción, donde se pretendió transformar una realidad.

La investigadora basó su proyecto, teniendo en cuenta los gustos y significación de la lectura, mediante la creación de guiones teatrales partiendo de un texto escrito y ejercicios de actuación.

Para la presente investigación fue importante este documento, ya que presentaba una organización de los talleres de juego dramático de manera secuencial y la población empleada fue similar a la intervenida en este proyecto.

ANTECEDENTES NACIONALES

EL TEATRO COMO MEDIADOR DEL PROCESO OLÉ EN LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DEL COLEGIO HELADIA MEJÍA, Ludivia Calderón Peña, Magda Lucía López Beltrán & Ligia Cristina Rodríguez Chaves. 2015, Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá.

Este proyecto se ejecutó en la ciudad de Bogotá en la localidad XII Barrios Unidos con estudiantes de segundo grado (jornada de la mañana) del plantel educativo Heladia Mejía. El objetivo era implementar el teatro como recurso metodológico a partir de la representación de los cuentos colectivos para desarrollar —destrezas y permitir mejorar los procesos de Oralidad, Lectura y Escritura.

Para la ejecución del proyecto se desarrolló una investigación de tipo cualitativo, siguiendo el método de la investigación acción y de tipo descriptiva, la cual arrojó los siguientes resultados: se integró la totalidad de los estudiantes de grado

segundo en la ejecución de la propuesta; se mejoraron las relaciones y el trabajo en equipo en el aula; se encontró sentido a la lectura mediante el teatro y comprensión del mismo a partir de su interpretación y apropiación; estos resultados ayudaron a Evidenciar que el teatro puede convertirse en una estrategia para motivar a los estudiantes hacia la lectura.

USO DE ESTRATEGIAS METACOMPENSIVAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO CICLO DE UN COLEGIO OFICIAL DE BOGOTÁ COLOMBIA. Bibian Alexandra Rodríguez Ribero, María Eugenia Calderón Sánchez, Martha Helena Leal Reyes, Nicolás Arias Velandia. 2016, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá Colombia.

Este estudio se realizó en la Comunidad Educativa Alfredo Iriarte, con dos muestras, en las cuales se desarrolló una prueba diagnóstica y en uno de los grupos se ejecutó la propuesta de intervención, con el fin de hacer una comparación con una prueba final.

La investigación se realizó con base en los desempeños de las pruebas SABER, los cuales en su mayoría eran mínimo y satisfactorio en la competencia lectora. Este estudio empleo un estilo de investigación empírico- analítico de alcance explicativo, en el cual se ejecutaron técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa.

La propuesta de intervención se diseñó por medio de talleres con estrategias metacompensivas que se focalizaron en la realización de preguntas y análisis de los textos. Esta propuesta mostró resultados positivos, ya que el grupo intervenido tuvo más aciertos en el examen de cierre. Por otra parte, esta investigación ayudó a desarrollar un estudio de la práctica docente en el aula y brindó herramientas para la ejecución de estrategias innovadoras en el aula.

LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS NARRATIVOS (FABULA) EN EL GRADO QUINTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA- William Botache Mora, Yeimy Chala Espitia. 2011, Universidad de la Amazonía, Florencia Caquetá.

Este estudio se realizó con una muestra de estudiantes que cursaban grado quinto en los centros educativos el Edén y Mononguete pertenecientes a la zona rural de municipio de Cartagena del Chairá. El tipo de investigación que se empleó tuvo un enfoque cualitativo y fue de tipo descriptiva. El objetivo de este estudio era implementar una propuesta pedagógica que ayude a mejorar la comprensión lectora de textos narrativos a partir de la fábula en los estudiantes. Se emplearon cuatro fases de investigación las cuales eran: diseño, implementación, acción y evaluación.

Los investigadores diseñaron unas sesiones de clases en las cuales se evidenciaban los tres momentos de la lectura, además hicieron énfasis en la estructura de los textos analizados y esto contribuyó a la comprensión de los mismos. Por otra parte, en los resultados arrojados se evidenció mejoría en cuanto a las respuestas acertadas en la prueba diagnóstica y final, además los investigadores llegaron a la conclusión que la investigación educativa es una herramienta que aporta a la actualización continua del educador y a la mejor constante de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO UNA HERRAMIENTA BÁSICA EN LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIAS NATURALES. Zulema Ramos Ganoa. 2013, Universidad Nacional, Medellín Colombia.

Este trabajo de investigación se desarrolló con un enfoque en investigación cualitativa y de tipo descriptivo-explicativo, realizando un diagnóstico, mediante un estudio de casos; diseño e implementación de una propuesta; y evaluación del proceso y resultados. El trabajo se llevó a cabo en la Institución Educativa Débora Arango Pérez, con estudiantes de grado octavo tres, con el fin de aportar al

mejoramiento de los niveles de comprensión de textos científicos en el área de ciencias naturales a partir de una estrategia didáctica basada en el planteamiento de preguntas.

La investigación llegó a la conclusión que es indispensable que las preguntas que se empleen en el aula de clase estén bien formuladas y el docente tenga claro el nivel de lectura que está evaluando, además la investigadora afirma que es necesario mayor tiempo de ejecución de la propuesta para evidenciar mas resultados positivos. Por otra parte los resultados de la prueba final muestra mayor eficiencia en el nivel literal y menor en el nivel crítico, evidenciando que los niveles de comprensión lectora van aumentando en complejidad de literal, inferencial y por ultimo crítico.

ANTECEDENTES LOCALES

FOMENTO DE LA LECTURA: SIGNIFICADO DE UNA EXPERIENCIA ENTRE PARES DESDE EL LIBRO ÁLBUM. Marta Mireya Maldonado Moreno. 2013, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga.

El estudio se realizó con base en la siguiente pregunta ¿Qué ha significado para sus participantes el club de lectura y comunicación (CYC) desde la experiencia de la promoción de la lectura entre pares y la vivencia de la lectura literaria del libro álbum?

Para dar respuesta a este interrogante se empleó la investigación cualitativa, de tipo etnográfica, ya que la investigadora ejecutó técnicas como el cuestionario, entrevistas focales, análisis documental y la observación; en el proceso investigativo se construyó un Centro de Lectura y Comunicación, donde los estudiantes de grado quinto fueron los protagonistas de los talleres que se realizaban

en este espacio y el estilo de texto era el libro álbum. En este trabajo se involucró a toda la comunidad educativa, con el fin de darle continuidad.

Los resultados arrojados por esta investigación sustentaron la importancia de la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, además de lo indispensable de promover espacios donde se garantice la lectura como un momento ameno y no como una imposición por el docente. También se llegó a la conclusión que el maestro debe soportar o apoyarse en los líderes comunitarios, es decir, los estudiantes que motivan a sus compañeros a participar y generar aprendizaje y desde allí diseñar sus clases.

LA ENSEÑANZA DE LA HABILIDAD DE LA REGULACIÓN DE LA LECTURA PARA FORTALECER LA COMPETENCIA LECTORA, EN LOS NIVELES LITERAL E INFERENCIAL, EN ESTUDIANTES DE ESCUELA NUEVA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA POZO NUTRIAS DOS, SEDE B-GUAYQUIL. Ángela Patricia Cáceres Gómez. 2017, Universidad Industrial de Santander.

Esta investigación se planteó teniendo en cuenta la siguiente pregunta: ¿De qué manera la enseñanza de la habilidad de regulación de la lectura contribuye a mejorar la competencia lectora, en los niveles literales e inferencial, en estudiantes de escuela nueva?

La investigadora trabajó con estudiantes de escuela nueva de la sede B-Guayaquil de Pozo Nutrias, para la intervención de esta población se ejecutó una investigación con enfoque cualitativo y tipo investigación acción. Para generar una posible solución a la problemática presentada, la investigadora desarrolló instrumentos tales como cuestionarios, diarios de campo y rubricas. Los resultados arrojados fueron que los estudiantes presentan falencias en los tres niveles de lectura, las

clases se limitaban a lecturas en voz alta y contestar cuestionarios y el salón estaba mal distribuido, teniendo en cuenta las características específicas del grupo.

Partiendo de esas necesidades la investigadora diseñó y ejecutó una secuencia didáctica basada en la lectura de textos que contenían las temáticas de las diversas áreas, con el fin de crear un hilo conductor en la enseñanza. Las actividades que se desarrollaron de regulación de la lectura tenían que ver con resumir, predecir y clarificar. En cuanto los resultados de la secuencia didáctica, se logró que los estudiantes siguieran algunos pasos de la regulación de la lectura, es importante resaltar que estas actividades de autonomía fueron realizadas por los grados superiores, cuarto y quinto.

**PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA LECTURA DE UN TEXTO LITERARIO-
Katherine Julieth Paternina Mercado. 2016, Universidad Industrial de
Santander.**

En este proyecto se trabajó con una población de estudiantes de una institución educativa pública de Bucaramanga del grado noveno. El objetivo general era determinar de qué manera una propuesta didáctica para la lectura de textos literarios favorece el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de noveno grado de una institución pública.

Para desarrollar el trabajo se desarrolló investigación acción y se realizó un análisis de las pruebas SABER y se diseñó una propuesta de intervención basada en textos literarios de agrado para los estudiantes. Esta se fundamentó en la teoría de David Cooper, Frida Díaz y Daniel Cassany. Los resultados obtenidos fueron la importancia de desarrollar estrategias de lectura con base en texto que son de agrado para los estudiantes, con el fin de motivarlos y crear interés al momento de la comprensión.

6.2. MARCO CONCEPTUAL

El desarrollo del ser humano desde su origen se basa en la evolución y crecimiento tanto físico como cognitivo. La escuela debe ser un escenario que propicie esto, por medio de estrategias que promuevan al individuo como ser pensante, libre y propositivo para crear una sociedad activa en constante progreso. Sin embargo, vale la pena cuestionarse qué tanto está haciendo la escuela desde adentro para preparar a sus estudiantes y enfrentarlos a esta sociedad cambiante. En aras de realizar una propuesta pertinente y lo suficientemente sólida, se hizo indispensable acudir a fundamentos teóricos que sustentaran no sólo el discurso, sino que también ofrecieran las bases para diseñar una propuesta de intervención educativa pertinente.

6.2.1 Aprendizaje. Es el proceso que realiza el ser humano para desarrollar sus habilidades y destrezas, mejorar su calidad de vida, apropiarse del conocimiento para hacerlo efectivo y práctico, entre otros. No obstante, para aprender se requieren ambientes propicios que tengan en cuenta el ser, el entorno, el contexto socio-cultural, económico, etc.

Vigotsky afirmó que para que haya procesos psicológicos, el ser humano tiene dos líneas: la del **desarrollo natural** que la comparte con especies avanzadas y que corresponde a sus procesos biológicos de maduración, supervivencia, adaptabilidad; en palabras de Vigotsky: “se trata de formas elementales de memorización, actividad senso-perceptiva, motivación, etcétera. La otra línea, la denomina cultural y está encaminada más a las operaciones complejas que realiza el ser humano, tales como el razonamiento abstracto, resolución de problemas, abordar complejidad, pensamiento crítico-creativo”⁴⁷. Estas dos líneas se apoyan mutuamente para que haya un aprendizaje óptimo en el ser humano.

⁴⁷ BAQUERO, Ricardo. Vigotsky y el aprendizaje escolar. Aique. P.36

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede concluir que para Vigotsky el aprendizaje también es una actividad social, contrario a la concepción que tradicionalmente se había manejado en el que se hacía énfasis en definirlo como un proceso interno del sujeto. Vigotsky afirmaba que es en la interacción con el medio, una actividad de producción dinámica, la cual muestra su foco en el intercambio con el otro. Para este teórico el aprendizaje se desarrolla por medio de la interacción del individuo con su medio y los procesos mentales que este realiza; solo a partir de esa interacción se obtiene el conocimiento, siempre marcando una brecha entre el conocimiento real o lo tangible y la concepción que tenga el individuo del mismo, esta brecha la denomina Zona de Desarrollo Próximo, la cual “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”⁴⁸

En aras de reforzar los postulados de Vigotsky, nos permitimos referirnos a Jhon Dewey quien manifiesta que el aprendizaje surge a partir de las experiencias que vivencia el ser humano. En sus palabras: *“la experiencia como ensayo supone cambio, pero el cambio es una transición sin sentido, a menos que sea conscientemente conexas con la ola de retorno de las consecuencias que fluyen en ella. Cuando una actividad se continúa en el sufrir las consecuencias, cuando el cambio producido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido. Aprendemos algo.”*⁴⁹

Partiendo de este concepto de aprendizaje propuesto por Dewey, se puede afirmar que el aprendizaje nace de la interacción del ser con la experiencia y el sentido que le dé el sujeto al suceso; en otras palabras, el ser humano aprende a medida que

⁴⁸ Universidad católica de Cuenca. Análisis de la teoría de Vigotsky para la reconstrucción de la inteligencia social. Editorial Marco Ledesma A. Primera edición 2014

⁴⁹ DEWEY Jhon, España: Educación y Democracia, 1995 p. 49

interiorice lo que vivencia; Dewey lo llama elemento activo y elemento pasivo. El elemento activo es lo que se vive con la experiencia, qué acción realizamos con ella y el elemento pasivo es el sufrir, que reacción sucede con base en lo vivido. Para clarificar se tomará el ejemplo que expone Dewey en su obra “Democracia y Educación”⁵⁰ al referirse cuando un niño toca la llama de fuego que produce una vela y se quema; el elemento activo es la interacción que tiene con el fuego; el elemento pasivo, la quemadura en sí y la reacción de retirar el dedo. La manera como se combinan estos dos elementos es lo que produce el aprendizaje y de allí, el niño en un futuro sabrá que, si tiene contacto con el fuego, se puede quemar.

6.2.2. Estilos de aprendizaje. Los estilos de aprendizaje son parámetros o condiciones que le facilitan al ser humano generar conocimientos. Keefe los define como: los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje⁵¹. El ser humano, a pesar de tener características similares, tiene unas particularidades genéticas y otras, generadas por su contexto y patrones de crianza que lo hacen adaptarse a su medio para poder sobrevivir y preservar su especie. Teniendo en cuenta esto, el individuo tiende a desarrollar unas capacidades más que otras, mostrando avances en el desarrollo de habilidades en uno o dos campos en particular. La escuela es un escenario vivo en donde se presentan esas circunstancias naturales. Esto lo sustenta David Kolb en su teoría de estilos de aprendizaje, donde menciona y caracteriza las habilidades que presenta cada sujeto y cómo se le facilita generar

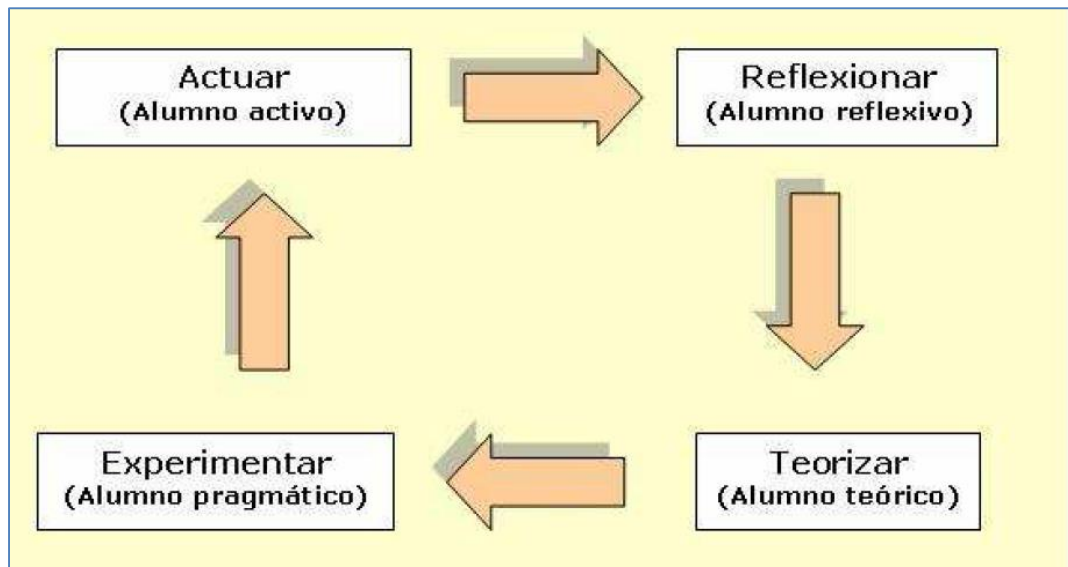
⁵⁰ Educación y Democracia es un libro escrito por Jhon Dewey en donde expone una introducción de la filosofía a la educación, con el fin de analizar la importancia de esta en el aprendizaje, exponiendo la pedagogía con base en la experiencia del aprendiz.

⁵¹ KEEFE. Citado por: CABRERA ALBERT Juan Silvio, FARIÑAS LEÓN Gloria, El Estudio de los Estilos de Aprendizaje desde una Perspectiva Vigostkiana: una aproximación conceptual, artículo tomado el 25 de Noviembre de 2016 en:

<https://innovaeduc.files.wordpress.com/2008/04/estilosdeaprendizajegeneralidades1.pdf>

aprendizaje para ellos. Kolb señala que para que haya aprendizaje, el ser humano debe pasar por las siguientes fases:

Gráfica 16. Teoría de estilos de aprendizaje de David Kolb⁵²



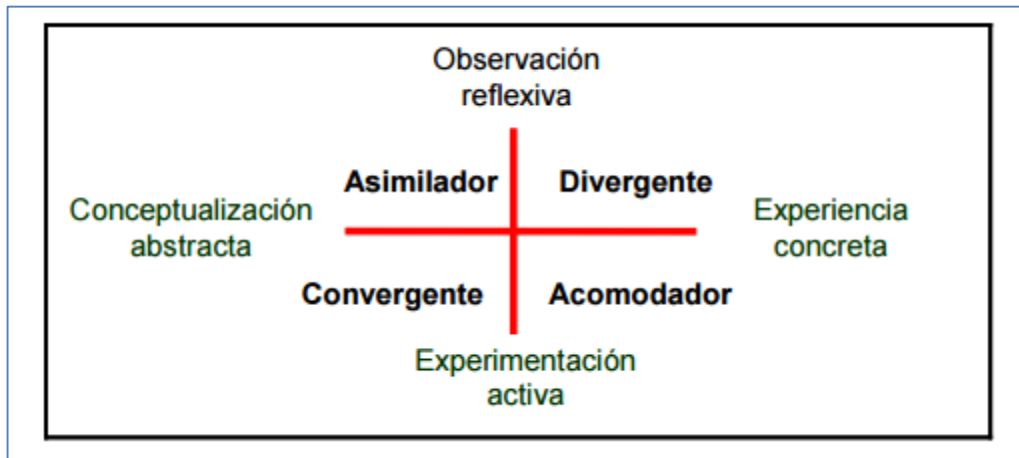
Fuente: <http://docplayer.es/20885845-Estilos-de-aprendizaje-el-modelo-de-kolb-1-generalidades.html>.

El ser humano para que aprenda y genere conocimiento debe actuar, reflexionar, teorizar y experimentar. Para que haya conocimiento se debe partir de que se cuente con una idea concreta o abstracta, dependiendo de las necesidades y formas de aprender que presente el sujeto, para que incentive a colocar en práctica lo que aprendió o reflexione acerca de la teoría estudiada.

Además, Kolb sustenta que cada ser humano aprende según sus intereses gustos y contexto. Él propone cuatro estilos de aprendiz que son:

⁵² David Kolb es un teórico de la educación que estudia la teoría experimental. Es fundador y director de Experience Based Learning Systems, Inc. (EBLS) , y profesor de Conducta Organizacional en Weatherhead School of Management , Case Western Reserve University , Cleveland, Ohio . Obtuvo su grado de maestría en Knox College y su nivel doctoral en psicología social por la Universidad de Harvard. A principios de la década de 1970, Kolb y Ronald Fry desarrollaron "The Experiential Learning Model".

Gráfica 17. Estilos de aprendices según el inventario de Kolb.



Fuente: <http://docplayer.es/20885845-Estilos-de-aprendizaje-el-modelo-de-kolb-1-generalidades.html>.

En el esquema anterior se plasman los estilos de aprendices propuestos por Kolb⁵³ los cuales son: divergente, que hace referencia a las personas imaginativas, ver las situaciones desde diferentes puntos de vista y son emotivas, para que este tipo de sujeto genere aprendizaje fácilmente se debe tener contacto con la experiencia concreta y la observación reflexiva; acomodador, el cual aprende a partir del ensayo y el error; son intuitivos, poseen habilidades para orientar planes de acción. El aprendizaje se genera a partir de la interacción de la experiencia concreta y experimentación activa; en cuanto al aprendiz convergente, se le facilita colocar en práctica las ideas, se destacan en situaciones donde se cuenta con varias soluciones, tienen interacción entre la experiencia activa y conceptualización abstracta; el aprendiz asimilador posee la habilidad de crear modelos teóricos con facilidad, buenos para generar ideas y se dedican a generar conceptos, para que este estilo de aprendiz genere conocimiento interactúa con observación reflexiva y conceptualización abstracta.

⁵³ En línea: <https://pitha7.wordpress.com/2009/02/11/4-%E2%80%93-estilos-de-aprendizaje-divergente-asimilador-convergente-y-acomodador/>

6.2.3 Inteligencia. Por otra parte, Howard Gardner en su obra “Estructuras de la mente”⁵⁴ expone la evolución que ha tenido el concepto de inteligencia a través de la historia, empezando por la simple cualificación de personas sagaces o tontas, el enfoque psicométrico basado en la ejecución de test para medir el coeficiente, el de pluralización y jerarquización que expone que la inteligencia se puede mirar de manera general; aunque puede presentar niveles, se necesita de esta inteligencia general para resolver problemas o desarrollar algún conocimiento. Por otra parte surge una corriente que le da protagonismo al contexto para poder construir conocimiento e inteligencia, ya que no se tiene solo en cuenta las cualidades que posee el individuo sino las posibilidades y entorno al que está sujeto; es muy diferente la inteligencia o habilidades que puede desarrollar una persona que nace en una ciudad a la que nace en el campo; cada quien a partir de su contexto puede generar conocimiento que lo ayude a sobrevivir y destacarse en su alrededor. Por último, surge otra corriente llamada la distribución que afirma que la inteligencia no se centra en el individuo y la reacción en el medio sino en la relación directa que este tiene con su entorno inmediato, restándole importancia a los principios o costumbres de la cultura, y centrándose en la interacción inmediata con lo que le puede generar el conocimiento, es así que la inteligencia sale de la concepción de estar incluida en el ser, a convertirse en una creación del entorno y el sujeto.

La competencia intelectual es el “conjunto de habilidades para la solución de problemas - permitiendo al individuo resolver los problemas genuinos o las dificultades que se encuentre, y cuando sea adecuado crear un producto efectivo- estableciendo con ello las bases, para un nuevo conocimiento”⁵⁵ Este teórico define la competencia intelectual como la capacidad del individuo de adaptarse y desarrollarse en su entorno, argumentando así la teoría de Vigotsky en la cual involucra al medio en el desarrollo y creación de conocimiento, teniendo en cuenta

⁵⁴ GARDNER Howard, Nueva York: Estructuras de la mente, 1993.

⁵⁵ *Ibíd.* P.61

los procesos internos o línea biología y la interacción con el medio o línea cultural, la inteligencia no son solo conceptos vacíos y memorísticos, es la virtud de llevar esos conceptos o teorías a su contextos para así el mismo reforzar y dar sentido a un aprendizaje.

Gardner sostiene que la teoría de las inteligencias múltiples es diferente a la de los estilos de aprendizaje, ya que para él los estilos de aprendizaje se construyeron a partir de escenarios específicos tales como las escuelas, con métodos empíricos, a diferencia de la teoría de las inteligencias múltiples que son siete y surgen de pruebas científicas de “el desarrollo, el colapso, la organización cerebral, la evolución y los conceptos a fines”⁵⁶. Por otra parte, las inteligencias surgen de los contenidos específicos a los que se encuentra ligado el ser humano tales como, el numérico, espacial, musical; los estilos de aprendizaje y las inteligencias se pueden complementar unas con las otras, ya que en un ejercicio realizado por Gardner⁵⁷ encontró que los niños pequeños utilizaban diferentes tipos estilos de aprendizaje y de esta forma desarrollaban un tipo de inteligencia.

Howard Gardner menciona siete inteligencias de las cuales según el enfoque del presente proyecto se hace indispensable exponer

6.2.4 Inteligencias Múltiples. Howard Gardner afirma que la inteligencia no puede ser lineal y que cada ser humano según su interacción con el contexto y su herencia genética puede desarrollar habilidades particulares y destacarse en ramas de conocimiento diferentes, es así como este teórico las divide en siete a las inteligencias que posee el ser humano, de las cuales en el presente proyecto se estudiaron las más relevantes según el enfoque de la conceptualización y la propuesta pedagógica planteada con base en la caracterización de la población intervenida.

⁵⁶ *Ibíd.* p. 11

⁵⁷ *Ibíd.* p. 11

Inteligencia lingüística:

Cuando una persona desarrolla esta inteligencia, tiene la habilidad de hacer musicalidad con el lenguaje, como lo hacen los poetas, al combinar métricamente las palabras para expresar sentimientos con estética; esta inteligencia también hace referencia a las capacidades de argumentar y persuadir a las otras personas, explicar, instruir u orientar a los semejantes; además de la capacidad de reflexionar acerca del lenguaje y como lo emplea, tal como lo explica la metalingüística. El desarrollar la inteligencia lingüística ayuda a que el individuo se relacione efectivamente con sus semejantes, comprenda el mundo que lo rodea y autoevalúe el desempeño que este hace de la lengua.

Para el presente proyecto fue fundamental estudiar este tipo de inteligencia, ya que se busca desarrollar los procesos de lectura en los estudiantes, y mediante el fortalecimiento de esta inteligencia se puede promover la lectura, debido a la necesidad de mejorar el léxico y la evaluación continua del discurso del escritor, la lectura de contexto del texto, la intencionalidad del mismo al ser creado y el impacto que se quiere generar en el lector.

Inteligencia cinestecicocorporal

Según Howard Gardner esta inteligencia hace referencia a la capacidad de expresar y usar el cuerpo para realizar tareas físicas o activas como la representación de movimientos dirigidos, como el baile o la expresión de sentimientos involuntarios como la tristeza o enojo y emplear los artefactos que lo rodean de la mejor manera sean al utilizar la motricidad fina que hace referencia a los dedos de las manos como la motricidad gruesa que se refiere a las otras partes de las extremidades como hombros y pies. La inteligencia cinestecicocorporal contiene “dos elementos medulares, la habilidad para emplear el cuerpo para fines

funcionales o expresivos y la habilidad para manipular objetos”⁵⁸. Un individuo que desarrolle estas habilidades tiene la posibilidad de convertirse en una persona competente en áreas como el teatro, la medicina, deportes, danza, ya que mediante su cuerpo y herramientas pueden expresar las ideas o las ordenes que envía el cerebro.

Para desarrollar estas capacidades es necesario que se lleve a cabo un acercamiento de lo reflexivo y lo activo, ya que para que se ejecute una acción es importante que el cerebro la emita, es en ese momento donde se resalta la integración de todas las inteligencias al momento de desarrollar una acción o generar un aprendizaje, como es el caso del ejemplo que nombra Gardner en su libro esquemas mentales, donde menciona una escena de una interpretación de un mimo y las acciones que realiza el actor, las cuales están perfiladas a lo físico y lo cognoscitivo. Así lo menciona Gardner cuando afirma que “casi todos los papeles culturales explotan más de una inteligencia”⁵⁹, es el caso de los actores que además de tener destreza en los movimientos corporales, también deben tener habilidad en las relaciones interpersonales y las capacidades lingüísticas, cuando un actor debe realizar una interpretación, muestra destreza en sus movimientos corporales, su capacidad de expresión de emociones o reacciones ante situaciones particulares, al igual que su capacidad de comunicación al comprender lo que se quiere mostrar en la obra y como evocar a la persona o ser que se encuentra imitando.

El teatro es uno de los escenarios donde se desarrolla la inteligencia cinestésicocorporal, ya que las interpretaciones se generan a partir de los movimientos, manejos de espacio, “mirar, observar agudamente, imitar y recrear”⁶⁰ esto genera en el actor sensibilidad, lectura del contexto y comprensión de la situación a la que va a interpretar; por otra parte, el teatro desarrolla la competencia

⁵⁸ *Ibíd.* p. 166

⁵⁹ *Ibíd.* P. 166

⁶⁰ *Ibíd.* P. 181

comunicativa, ya que el actor debe reconocer el lenguaje que debe emplear y usarlo para personificar de la mejor manera el papel que se esté realizando.

6.2.5 Competencias. Las competencias en el sector educativo son un conjunto de destrezas, habilidades y conocimientos que desarrolla un individuo para comprender y transformar su entorno, las cuales no son estáticas y se van desarrollando a medida que el sujeto interactúa y vive experiencias significativas con su contexto, ayudándolo a mejorar su calidad de vida y el del medio que lo rodea, generando un impacto social positivo.

Teniendo en cuenta lo anterior se pueden definir las competencias como un grupo de cualidades adquiridas que ayuda al ser a: saber hacer (métodos de actuación, destrezas, habilidades), cómo saber (datos, conocimientos, conceptos), saber ser (valores que guían el comportamientos y actitudes) y saber estar (tener una buena comunicación y realzar un trabajo cooperativo optimo).

Partiendo de las necesidades de mejorar la educación a nivel nacional, el MEN desde el 2008 propone crear y direccionar el desarrollo de unas competencias genéricas a manera transversal en los niveles educativos que ofrece el sistema, para que sean articuladas con el nivel educativo superior y las necesidades laborales del país, tal como lo sustenta en los Lineamientos Curriculares de la siguiente manera:

“Cada vez se reconoce más la necesidad de una formación en educación superior que sea pertinente para la sociedad, por ello la formulación de competencias genéricas, que derivan en otras más especializadas, constituye el horizonte de acciones de formación deseables en educación superior y a la vez son un referente de gran importancia para poder monitorear la calidad de la formación en todos los programas académicos de pregrado. No obstante lo anterior, es claro que las competencias genéricas no pueden suplantar las competencias específicas que se

forman en los distintos programas de educación superior, pues su desarrollo, con respecto a estas últimas, tiene un carácter a la vez complementario e integrador”⁶¹

6.2.6 Competencias comunicativas. Las competencias comunicativas son las habilidades que desarrolla continuamente el ser humano en su evolución que dan cuenta de la interacción con su entorno, dichas habilidades están denominadas como, hablar, escuchar, leer, escribir; al desarrollar las habilidades anteriormente nombradas, son desarrollamos como seres humanos sociables, capaz de aportar a nuestro contexto para mejorarlo y contribuir al desarrollo de la sociedad.

La competencia lingüística, como denomina Noam Chomsky a las competencias comunicativas, son “La teoría lingüística se centra principalmente en el hablante oyente ideal de una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente y al que no le afectan condiciones irrelevantes a nivel gramatical como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios de atención y de interés y los errores al aplicar su conocimiento de la lengua a la actuación real”⁶². Teniendo en cuenta lo anteriormente citado, se puede afirmar que estas competencias se van desarrollando durante toda la vida humana, ya que van evolucionando. Chomsky se refiere a la capacidad del ser humano de incluir lo que sabe hacer de su lengua en su entorno inmediato y su desempeño en su yo cotidiano.

Las competencias comunicativas promueven el desarrollo del sujeto, porque son herramientas que le ayudan a comprender y contribuir al desarrollo de su entorno social en lo estándares básicos de las competencias comunicativas definen estos dos procesos tan ligados de la siguiente manera: “–comprensión y producción

⁶¹ http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf Junio 22 de 2016, hora: 3:30

⁶²

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm
15 de Julio de 2.016 hora: 6:00pm

suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. Así entonces, una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social.”⁶³

6.2.7 Composición de textos. La composición de textos se cataloga como un proceso complejo que tiene como intención comunicar algo, teniendo en cuenta el léxico, estilo, gramática y estructura del mensajes escrito que se desea comunicar, tal como lo afirma Díaz Barriga: “la composición escrita es un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representado (ideas, pensamientos, sentimientos...) en discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados.”⁶⁴ Es decir, la producción textual o composición escrita hace referencia a desarrollar una idea empleando el lenguaje escrito, para este ejercicio es importante reconocer la importancia de reconocer las reglas de la lengua para emplearlas adecuadamente. También es importante tener en cuenta que para producir un texto se debe tener en cuenta una audiencia determinada, dicho de otra manera, las personas a las que se dirige el escrito, con intenciones comunicativas dentro de un contexto y practicas comunicativas específicas.

Según el Ministerio de Educación⁶⁵ el proceso de escritura debe tener tres pasos fundamentales:

⁶³ MEN- Estándares de Competencias para lengua castellana- pág 5.

⁶⁴ DIAZ ARCEO, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructiva. Editorial, MacGraw- Hill Interamericana, segunda edición 2002, p. 310

⁶⁵ ICFES 2013. Pruebas Saber 3, 5 y 9, Lineamientos para la Aplicación Muestral y censal 2013. Ministerio de Educación. Bogotá 2013. P. 18

Planeación, preescritura o preparación: hace referencia al primer momento donde el escritor debe preguntarse qué tanto conoce acerca de lo que va a escribir y qué información desea suministrarle a la audiencia.

Textualización, escritura o elaboración de borradores: en este momento el escritor plasma en el papel las ideas, evitando la ambigüedad, repeticiones y la incoherencia.

Revisión o reescritura: significa volver a leer y estudiar lo que se escribió con el fin de corregir ortografía y redacción.

6.2.8 Comprensión de lectura. “La comprensión de textos es una actividad *constructiva* compleja de carácter *estratégico*, que implica la *interacción* entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado”⁶⁶. Los textos se interpretan a partir del sentido que el lector construye teniendo como punto de partida lo que el autor escribe, sus saberes previos y el contexto en el que se construye el escrito, esto quiere decir que la lectura no es una actividad lineal, sino, es la interacción de las características del lector como: sus intereses, conocimientos previos, actitudes, entre otros; las características del texto: información implícita y explícita que presenta el autor; y las características del contexto que se refiere a el ambiente social y cultural.

La interpretación textual se define como un proceso estratégico ya que para que se adquiriera un nuevo conocimiento por medio de la lectura, el lector debe reconocer sus características y conceptos frente al texto, qué conoce y qué desconoce, para poder aprender a partir de lo que le suministra el escrito.

Díaz Arceo afirma que para que exista un ejercicio de lectura se deben realizar microprocesos y macroprocesos. El primero, aborda los procesos de coherencia local y decodificación, los cuales deben ser sistemáticos y se supone que todo lector

⁶⁶ DIAZ ARCEO Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructiva. Editorial, MacGraw- Hill Interamericana, segunda edición 2002, p. 285.

debe realizar perfectamente. Estos procesos son: el reconocimiento de las palabras en los enunciados, reconstrucción de las ideas a partir de un enunciado, la coherencia local entre las frases, inferencias para comprender la semejanza o coherencia entre enunciados. Gracias a los microprocesos se puede reconocer el componente semántico de la lectura, la comprensión de fragmentos particulares del texto referentes a la microestructura; por otra parte, la macroestructura hace referencia a los procesos globales del texto, tales como “la idea general de un texto, jerarquizar ideas, reconocimiento de la macroestructura, la construcción de la situación y la identificación de inferencias a partir de los presaberes”⁶⁷.

La comprensión lectora es un proceso continuo que genera un diálogo entre tres entes: el lector que es la persona que decodifica, tiene sus particularidades como sus intereses y conocimientos previos; el texto que es el escrito que suministra información implícita y explícita según los intereses del autor y el contexto que le proporciona al proceso un lugar social y cultural.

6.2.9 Estrategias de comprensión lectora. Las estrategias de comprensión lectora son ayudas que se brinda a los estudiantes para que logren construir aprendizaje. Según Isabel Solé las define como “procesos de construcción conjunta, en los que se establece una práctica guiada a través de la cual el profesor proporciona a los alumnos los *andamios* necesarios para que pueda dominar progresivamente dichas estrategias y utilizarlas una vez retiradas las ayudas iniciales.”⁶⁸ Esto quiere decir que las estrategias son guías que el docente orienta como facilitador para que el estudiante se acerque al conocimiento. Este ejercicio debe ser dirigido y después deben desarrollarse en los estudiantes para que las empleen de manera autónoma.

⁶⁷ *Ibíd.* p. 288.

⁶⁸ SOLÉ Isabel, *Estrategias de Lectura*, Ediciones GRAÓ, p. 65.

Para que haya comprensión lectora según Isabel Solé⁶⁹, el lector debe tener en cuenta que debe responder a los siguientes indicadores:

- Comprender los propósitos del texto.
- Reconocer los saberes previos que posee acerca de la lectura que está desarrollando.
- Identificar la información en el texto que es relevante para la comprensión del texto.
- Valorar el texto teniendo en cuenta sus conceptos previos, verificar si es coherente y la información que expone sea de validez.
- Realizar una evaluación continua del proceso de comprensión del texto, empleando preguntas como: ¿qué he comprendido hasta ahora?
- Elaborar y probar inferencias, tales como interpretaciones, conclusiones, propósitos.

Isabel Solé propone unas estrategias para la comprensión lectora organizadas de manera secuencial en tres momentos en el proceso de la lectura: antes, durante y después.

Estrategias antes de la lectura

Las estrategias que se pueden abordar en el momento antes de la lectura son:

⁶⁹ *Ibíd.* p. 63.

- Ideas generales. El docente debe tener en cuenta la importancia de escoger lecturas que sean acordes a los estudiantes en cuanto a su edad como a sus intereses; por otra parte, el docente debe transmitir el gusto por la lectura para poder incitar a los niños; la lectura no es una actividad competitiva, sino más bien un ejercicio para aprender y disfrutar; la lectura se puede realizar desde diferentes métodos, lectura en voz alta, dirigida, colectiva, silenciosa, entre otras.
- Motivar a los estudiantes hacia el texto que se va a desarrollar, que se sientan capaces de comprender la lectura.
- Identificar el objetivo o propósito de la lectura, es decir, saber si al realizar la lectura el niño va a aprender, a entretenerse, indagar, dará instrucciones, proporcionará información.
- Activar los conocimientos previos, es decir, que el estudiante reconozca sus pre-saberes y tener la facilidad de empelarlos para comprender el texto.
- Establecer predicciones que le ayuden a indagar y dar posibles respuestas a cerca de lo que se va a leer, estas predicciones se pueden basar en los títulos, imágenes, gráficos o superestructura del texto.
- Promover preguntas sobre el texto, esto ayuda a que el estudiante se motive y busque indagar acerca del escrito.

Estrategias durante la lectura:

- Las estrategias durante la lectura se enfatizan en actividades que incentiven al estudiante a seguir leyendo, esas actividades son: “realizar predicciones,

plantearse preguntas de lo leído, aclarar dudas acerca del texto y resumir las ideas del texto”⁷⁰.

- Es importante desarrollar lectura independiente, porque este ejercicio evidencia que los estudiantes leen porque tienen un propósito definido de lo que están analizando, sea, aprender, disfrutar, indagar.
- Por otra parte, es indispensable que en el proceso de comprensión se brinden espacios para que los estudiantes aclaren dudas acerca de lo leído, esto ayuda a mejorar el análisis y afianzar el proceso de lectura.

Estrategias después de la lectura:

- Una estrategia para después de la lectura es extraer el tema y la idea principal, esto ayuda a sintetizar el texto y reconocer que es lo que quiere comunicar el escrito.
- El resumen es otra estrategia que se puede emplear en el aula, ya que por medio de él podemos seleccionar lo relevante que muestra el escrito y construir un nuevo texto con base al analizado.
- La estrategia de formular y contestar preguntas es la más empleada en el aula de clase; ésta, ayuda a indagar acerca de lo que se comprendió, es importante tener en cuenta que se deben formular la preguntas correctamente, en un lenguaje claro para los estudiantes y hacer referencia a los tres niveles de comprensión de lectura para desarrollarlos en los estudiantes.

6.2.10 Niveles de lectura. Partiendo del ser humano como ser social es indispensable que él mismo desarrolle sus capacidades para realizar lecturas y

⁷⁰ Ibid. P. 103

cómo ayudan estas a su desarrollo afectivo, intelectual y social. En el desarrollo de muchos estudios se llega a la conclusión que para realizar esta lectura el sujeto debe realizar operaciones de pensamiento, las cuales las ha definido como niveles, los cuales son:

Nivel literal

Este nivel hace referencia a la capacidad que tiene el lector de identificar y extraer información del texto que se encuentra visible o de manera explícita, tales como citas, datos, resúmenes y síntesis del escrito.

Cassany lo define como la lectura de códigos⁷¹ lo cual se asocia a ampliar el vocabulario y familiarizarlo con las funciones sintácticas y gramaticales del lenguaje. Se concibe como una tarea individual. Hace un acento en reconocer las formas gráficas, asociarlas con sus fonemas y automatizar la mecánica del procesamiento lector.

Este nivel se divide en dos los cuales son:

Lectura literal en un nivel primario: trata de identificar y extraer del texto datos puntuales que se encuentran de manera explícitas, sin preguntar la intencionalidad o el por qué de lo que se decide extraer, en este nivel se realizan hallazgos tales como datos exactos y palabras o frases escritas por el autor.

Literal avanzado o secundario: se realiza una lectura más profunda, haciendo énfasis en extraer la temática principal, cuando realizamos resúmenes, mapas conceptuales o síntesis, hacemos uso de este nivel de lectura.

⁷¹ CASSANY D. Miradas y propuestas sobre la lectura. Editorial PAIDOS pag. 19

El literal avanzado emplea una técnica muy conocida llamada el parafraseo, la cual consiste en comprender el texto y redactar la misma idea con otros términos. Para este proceso se deben sacar las ideas principales y enlazarlas con un sentido propio que le da el lector.

En el texto “comprensión y producción textual”⁷² define el nivel literal como el reconocimiento de detalles exactos en el texto, tales como fechas, nombres o lugares, también tiene que ver con extraer ideas principales u oraciones que tengan que ver con la idea principal del texto, otra característica de este nivel de lectura es la capacidad de evocar hechos o momentos de manera secuencia con un orden marcado que se muestre en el texto, los recuerdos que tienen que ver con causa y efecto, la identificación de características particulares de los personajes y las comparaciones para extraer similitudes y diferencias en un evento, lugar o personaje que se presente en el escrito.

Nivel Inferencial

Este nivel de lectura se realiza cuando se extrae información de manera implícita en el texto, es decir que el autor no escribió textualmente, pero arrojó pistas que ayudan a extraer la información que se requiere, es función del lector identificarlas y darles un sentido común para generar una idea.

Cassany denomina este nivel como aprender a hacer inferencias y lo define así “es el desarrollo de herramientas para construir significados. El estudiante debe aprender a recuperar el conocimiento previo de la memoria a largo plazo, a formular hipótesis de lo que va encontrando en el texto, a inferir los significados no literales y a reformular sus hipótesis cuando lo leído conduce a otras ideas”⁷³.

⁷² Fundación Promigas, 2013 p.31

⁷³ Ibid p.19

Para realizar lectura de tipo inferencial se debe indagar acerca de lo que el lector desea comunicar, sin que se especifique en el escrito, es decir, en forma indirecta a partir de las “pistas” o datos que brinda el autor para que se llegue a la conclusión deseada.

El nivel inferencial se desarrolla cuando el estudiante logra deducir a través de hipótesis y conjeturas detalles que el “autor podría haber incluido en la selección para hacerlas informativas, interesantes y atractivas”⁷⁴. También se relaciona con la extracción de la idea principal y la enseñanza moral que deja el texto, identifica la secuencia del texto cuando no se encuentre explícita en el mismo, relaciona causa y efectos que se deban deducir, realiza comparaciones a partir de claves o pistas que suministre el escrito, establece los rasgos de los personajes desde la información que nos brinde el autor de su comportamiento, estas últimas a partir de pistas o información que el autor suministra para que el estudiante reconozca a profundidad y comprenda el sentido del escrito.

Nivel Crítico- intertextual

Este nivel de lectura hace referencia a la capacidad de reconocer lo que se dice en el texto más allá de lo escrito, es decir, teniendo como pautas la lectura del contexto, el año de escrito, el autor, lugar donde fue escrito entre otros.

Cassany lo nombra como “prácticas sociales y las define como comprender lo leído, asumiendo un rol, construyendo una imagen y participando en una determinada organización de la comunidad”⁷⁵

El nivel crítico posee unas dimensiones que se deben desarrollar si se requiere a esta óptima comprensión, estas son, dimensión textual evidente, que hace

⁷⁴ Comprensión y producción textual 2013 p 32

⁷⁵ Íbid p.19

referencia a como el lector, con base en los procesos de articulación de información y datos comprende el texto; dimensión relacional intertextual, se propone las relaciones o similitudes entre los párrafos del texto y otros textos conocidos por el lector; dimensión enunciativa, habla sobre la forma que emplea el escritor para comunicarse, es decir, el lenguaje, creencias o ideales que se ven expuestos en el texto; dimensión valorativa, se realiza con base a lo que no se encuentra en el texto, cual es el propósito del autor y la idea que pretende mostrar y con qué intención lo realiza, perspectivas e ideas del escritor; dimensión sociocultural, acentúa en la forma en que se presenta el contexto cultural y social del texto y cómo influye en la intención del texto y en el posible lector.

La lectura crítica tiene que ver con la capacidad del lector de reconocer la fantasía de la realidad de un texto, el valor del escrito en cuanto a su posición social, económica o política a partir de la apreciación y validez que le dé el lector y la apreciación que este le brinda con base en los conceptos que tenga de superestructura, coherencia y conocimientos previos acerca del tema o el contexto del texto.

6.2.11 Secuencia didáctica. Para la intervención de este proyecto investigativo se implementó la secuencia didáctica como estrategia innovadora para contribuir a desarrollar el desarrollo de los procesos de lectura en los estudiantes de grado tercero B de la Institución Educativa Rural San Marcos de Barrancabermeja, la cual Ángel Díaz Barriga⁷⁶ la conceptualiza como “ una serie de principios que derivan de una estructura didáctica (actividades de apertura, desarrollo y cierre) y a una visión que emana una nueva didáctica: generar procesos centrados en el

⁷⁶ Pedagogo es maestro en pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y más tarde concluye el doctorado en la misma disciplina. Ha sido profesor del Centro de Didáctica de la UNAM, investigador del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) investigador del SNI; docente en el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU). Es reconocido a nivel mundial por sus propuestas teóricas que humanizan y dan un rostro sensato a la pedagogía latinoamericana. Funge como coordinador de la División de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

aprendizaje, trabajar por situaciones reales, reconocer la existencia de diversos procesos intelectuales y variada complejidad de los mismos”⁷⁷. Esta estrategia didáctica promueve la continuidad del aprendizaje, dando pautas concretas de la estructura y esquema que se debe realizar con los estudiantes, dando soporte y actividades detalladas que promueven la secuencialidad, organización y propósitos claros a desarrollar en la programación planeada.

Una secuencia didáctica debe estar basada en un interrogante guía que se encuentre en la realidad, creando e incentivando el interés de los estudiantes, para partir de sus necesidades y conocimientos previos que traen al aula. Para el diseño de la secuencia se deben tener en cuenta unos principios basados en la importancia de la relación entre contenido y realidad, esto con el fin de darle sentido al aprendizaje contextualizando las temáticas. Por otra parte, la vinculación de conocimientos y las experiencias de los alumnos, para aproximar el conocimiento a las vivencias del alumno y hacerlo más vivencial y significativo, tal como lo sustenta Ausubel en su teoría de aprendizaje significativo, basado en la importancia de los conocimientos previos optimizan el conocimiento.

Esta teoría “ofrece el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa que ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio”⁷⁸

⁷⁷ Díaz Barriga Ángel, cita a D’Hainaut en su artículo secuencias de aprendizajes: ¿un problema de enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?, Revista Profesorado, edición 2013.

⁷⁸ Tomado de <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html> septiembre 22 de 2016 4.30pm

Las secuencias didácticas se conforman de actividades de apertura, actividades de desarrollo y actividades de cierre; la primera tiene como finalidad abrir un clima de aprendizaje. La segunda, realizar interacción entre los conocimientos previos y los nuevos y por último, las de cierre buscan la integración de las actividades realizadas y la síntesis del aprendizaje.

6.2.12 Educación artística y la comunicación. Teniendo en cuenta el apartado que toman las “orientaciones pedagógicas para la educación artística en la básica y media” de Innerarity en su introducción a la Pequeña *Apología de la experiencia estética* de Jauss: “*Que el arte sea un lugar de experiencia significa que los seres humanos aprenden algo acerca de sí mismos y del mundo, además de estremecerse y gozar, que del encuentro logrado con el arte nadie vuelve sin alguna ganancia, también cognoscitiva*”⁷⁹ la población a intervenir en la presente investigación muestran afinidad hacia la expresión artística, en la rama del teatro y expresión corporal; es desde este fundamento que se pretende tomar el arte como camino que fortalezca la comunicación y los procesos de lectura en los estudiantes.

En las orientaciones que brinda el MEN, la educación artística define la comunicación así: “se refiere al hacer, es la disposición productiva que *integra la sensibilidad y la apreciación estética* en el acto creativo. La *comunicación* no manifiesta en estricto sentido una comprensión verbal *porque implica el dominio de formas sensibles irreductibles al orden del lenguaje*, como el despliegue de acciones de una improvisación teatral, un ejercicio pictórico o una presentación musical”, dándole al arte la posibilidad de ser un canal de comunicación donde el público interpreta y analiza la obra del artística, en el caso del teatro, la representación lleva al actor a reconocer, comprender y analizar críticamente su personaje, apropiarse de él para poder generar un buen producto final.

⁷⁹ <http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos> Orientaciones Pedagógicas para la educación artística en Básica y media.

6.2.13 Práctica reflexiva. Las prácticas reflexivas parten de la importancia que los profesionales, en este caso los docentes, aprendan su profesión a partir de la práctica más que de la teoría, además de tener la posibilidad de analizar cómo están enseñando y qué metodologías o estrategias pueden desarrollar para mejorar su acción pedagógica.

Mauricio Pérez Abril indica que un docente que ejecute una práctica reflexiva debe: “aprender a evaluar la práctica competente. Debe construir una imagen de ella, debe aprender a valorar su propia posición ante ella y debe elaborar un mapa del camino por el que pueda llegar desde donde se encuentra hasta donde desea estar”⁸⁰.

Para que un maestro evalúe si su práctica es competente, debe identificar su función y su rol en la sociedad, reconocerse como un ser importante en el desarrollo de su entorno y cómo sus métodos de enseñanza repercuten en el aprendizaje de los estudiantes; es importante que el docente haga una autovaloración de su quehacer y cómo este mejora o dificulta el aprendizaje de los estudiantes, para esto debe desarrollar un chequeo continuo de sus procesos de orientación y estrategias de enseñanza en el aula; con base en lo anterior, el docente debe tener claro donde está (diagnóstico y evaluación continua) y dónde quiere llegar (metas o proyección para el mejoramiento continuo).

Por otra parte Ángels Domingo Roget afirma que para que haya una práctica reflexiva se “requiere un análisis metódico, regular, instrumental, sereno y efectivo que solo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo”⁸¹. Este ejercicio requiere de estudio y trabajo continuo, ya que aunque emplee la reflexión común, que es un proceso innato del ser humano, también necesita procesos de seguimiento y adiestramientos que garanticen la continuidad y mejora continua en el desarrollo en el aula, es decir la practica reflexiva es: “una postura intelectual

⁸⁰Tomada de <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2015/09/Mauricio-Perez-Abril.pdf>

⁸¹ DOMINGO Ángels, Práctica Reflexiva para docentes, de la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Pública. P. 44.

metódica y requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita”⁸².

A continuación, se mencionan las ventajas de desarrollar las prácticas reflexivas en las clases propuestas por Domingo⁸³:

- a. Estimula el desarrollo del ser con el hacer, ya que es una práctica que se basa en lo experiencial, el aprendiz a partir de su conocimiento lo ejecuta en un contexto determinado.
- b. A partir de la práctica reflexiva el docente desarrolla su capacidad crítica de analizar su labor en el presente y en el futuro proporcionando herramientas que lo conviertan en una persona autocrítica, capaz de reconocer sus fortalezas y debilidades.
- c. La práctica reflexiva promueve la preparación y organización del trabajo del docente en el aula, minimizando las clases tediosas, improvisadas y rutinarias.
- d. Al estimular la preparación continua, mejora las reacciones del maestro ante las situaciones que se le puedan presentar en el aula, ayudando a desarrollar la creatividad y versatilidad del orientador como el de los estudiantes.
- e. Un docente que desarrolle prácticas reflexivas realiza un ejercicio de metacognición que le ayude a reconocer sus fortalezas en su ejercicio y las debilidades, para emplearlas como punto de partida para mejorar continuamente.

⁸² *Ibíd.* P.139

⁸³ *Ibíd.* P.140

- f. Este ejercicio rompe con el paradigma de privacidad en las clases y ayuda a que estas sean observables y evaluadas continuamente para garantizar su progreso y efectividad en el respaldo del aprendizaje del estudiante.
- g. Garantiza la contextualización del aprendizaje, ya que se trabaja a partir de la experiencia de cada docente, según la caracterización de su aula.
- h. Propicia la innovación y transformación de las practicas pedagógicas, debido a su reestructuración⁸⁴ permanente y mirada crítica del docente.

6.2.14 Trabajo cooperativo. En el proceso de enseñanza y aprendizaje es indispensable la relación que tenga el estudiante con su docente, con su entorno y con sus pares, es por esto que es importante tener en cuenta el aprendizaje individual y como lo dice Frida Díaz Barriga “es importante promover la colaboración y trabajo grupal”⁸⁵ ya que esto ayuda a que los educandos aprendan más, afiancen su autoestima y desarrollen habilidades tanto cognitivas como sociales.

El trabajo cooperativo se realiza con “un grupo que Aprende”⁸⁶ estos grupos son personas que se reúnen para comunicarse y cada una aporta o ejerce influencia en las otras con su conducta.

Cuando se trabaja cooperativamente se desarrolla el aprendizaje cooperativo que según Johnson y Johnson⁸⁷ tiene muchas ventajas, entre ellas: ayuda a elevar el rendimiento académico en todos los tipos de estudiantes, tanto los dotados y los que presentan dificultad para aprender; se crean lazos afectivos que ayudan a crear buenas relaciones entre los estudiantes y esto apoya a la diversidad de pensamiento; y le genera espacios donde el estudiante puede desarrollarse física, emocional y socialmente. Al desarrollar estas habilidades de manera simultánea lo hacen una estrategia más efectiva que las otras que se puedan trabajar.

⁸⁴ VILLA, Jaime, Manual de teatro, editorial Panamericana, p.11

⁸⁵ DÍAZ BARRIGA, Frida, Estrategias Docentes para el Aprendizaje Significativo, editorial McGRAW- Hill, p.113

⁸⁶ *Ibíd.* P.113.

⁸⁷ JOHNSON, David, JOHNSON, Roger, El Aprendizaje Cooperativo en el Aula, editorial PAIDÓS. 1999

Según Johnson “el aprendizaje cooperativo reemplaza la estructura basada en la gran producción y en la competitividad, que predomina en la mayoría de las escuelas, por otra estructura organizativa basada en el trabajo en equipo y el alto desempeño”⁸⁸. Es decir, este tipo de aprendizaje promueve la posibilidad de mejorar las relaciones entre los estudiantes, basándose en el trabajo continuo y colaboración entre pares, planteando el rol del docente como una persona que trabaja conjuntamente con su clase para crear conocimiento, en vez, de suministrar información o conceptos hechos con el fin de ser memorizados por los educandos.

6.2.15 Adaptación teatral. Para la realización de una obra teatral y la selección del guión o libreto que se va a emplear se puede recurrir a la adaptación de un texto literario o la creación colectiva del texto dramático.

En el caso del presente proyecto se realizó una adaptación de un texto narrativo, una novela policial, libreto o guión teatral; es importante tener en cuenta que la literatura emplea la narración y la descripción y estos elementos se deben sintetizar en la creación de un texto. Jaime Villa lo plantea de la siguiente manera: “la tarea de la adaptación consiste principalmente en decidir que debe quedar por fuera, o mejor, que es lo mínimo que se debe incluir para que la trama se entienda”⁸⁹. Es decir, la condición para la adaptación de un texto de narrativo a texto dramático es la síntesis del parlamento sin que se pierda el sentido del mismo.

6.2.16 Pedagogía del teatro. La pedagogía teatral nace en Europa después de la Segunda Guerra mundial, con el fin de modificar las metodologías empleadas en el aula de las escuelas regulares, por estrategias innovadoras y más personalizadas.

⁸⁸ *Ibíd.* P. 4.

⁸⁹ VILLA, Jaime. *Manual del Teatro*. Editorial Panamericana. p. 11.

Según Verónica García en su libro Manual de la pedagogía del teatro⁹⁰ abarca la historia de la pedagogía del teatro en cuatro grandes momentos:

- a. Tendencia neoclásica, se basaba en las tradiciones del teatro más en el resultado que podía brindar el actor de manera rigurosa, según sus talentos heredados y capacidades a nivel vocal, corporal y emocional.
- b. Tendencia de progresismo liberal, se basaba en la expresividad de los actores más como algo innato y espontáneo, la capacidad de sentir y mostrar de manera estética las emociones a las que se ven enfrentados.
- c. Tendencia radical, este movimiento ve a los pedagogos del teatro como agentes líderes del cambio social y político por medio del arte.
- d. Tendencia del socialismo crítico, se enfatiza en tener en cuenta la rigurosidad del teatro, teniendo en cuenta la expresividad y sensibilidad del actor y su papel como ente social y crítico que aporta al desarrollo de la sociedad.

García afirma que el teatro se emplea en el sistema educativo como una herramienta pedagógica que ayuda a mejorar el aprendizaje de forma innovadora mediante el juego dramático haciendo atractivas las clases. Estas estrategias pueden ser utilizadas por el educador en el momento que considere adecuado y ayudan a fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para García, la pedagogía del teatro es una metodología activa que trabaja a partir del ser, de sus emociones y su expresividad; esta tiene en cuenta la vocación humana, es decir, prima los gustos del individuo por encima de tener dotes artísticos. Se entiende la pedagogía del teatro como un medio y no un fin, ya que

⁹⁰ GARCIA, Verónica. Manual de la pedagogía del teatro. Editorial ANDES. p. 15

se busca incentivar a los estudiantes que aprendan por medio del juego dramático o interpretaciones.

La pedagogía del teatro no busca crear actores natos o interpretar obras con toda la rigurosidad que requiere este arte, es más bien una estrategia que promueve el aprendizaje de los educandos de una manera experimental y enfocada en el hacer, esto puede posibilitar el aprendizaje en niños con diversos estilos de aprendizaje y con inteligencias desarrolladas no enmarcadas a las comunes que se favorecen en las escuelas.

En el artículo "*La pedagogía teatral, una herramienta para educar*" de George Laferriere, la escuela y el arte dramático han estado funcionando de manera separada ya que se considera que la primera genera conocimiento de tipo teórico y la segunda estimula y desarrolla el ser sensible, ya que hace referencia a un arte; según Laferriere el arte dramático se puede emplear para generar conocimiento, tal como lo justifica con los siguientes argumentos:

- En el contexto educativo, el estudiante debe adaptarse a las situaciones en las que se vean inmersos, para generar posibles soluciones; en el arte dramático, se le llama improvisación; para esto, el estudiante debe reflexionar acerca de lo que está haciendo, desarrollando su creatividad.
- A partir de la reflexión hecha anteriormente, la cual Laferriere la denomina acto reflexivo, tanto el enseñante o instructor de arte dramático como el docente, están en constante evaluación de su quehacer desarrollando la indagación e investigación para mejorar su método de enseñanza, al igual que incentiva en su aprendiz hacia el autorreflexión de su acción en el aula o escenario.

- Al igual que en la escuela en el arte dramático mediante el hacer se genera conocimiento, esto hace referencia a la experimentación constante que genera reflexiones que llevan al aprendizaje.

La pedagogía del teatro busca integrar el arte dramático en la escuela para brindarle tanto al estudiante como al docente la oportunidad de hacer de su experiencia escolar un espacio de crecimiento cognitivo y emocional, donde el aprendizaje sea basado en vivencias concretas y personales, para que el conocimiento se interiorice en el educando con una finalidad y utilidad.

6.3 MARCO LEGAL

El presente trabajo de investigación se sustentó en unos fundamentos legales los cuales se mencionaron a continuación:

1. Ley General de Educación de 1994: la cual indica que los estudiantes de Colombia deben contar con una educación que los lleve hacia la reflexión, el análisis y la comprensión de su realidad, tal como se ve estipulado en los siguientes fines de la educación en el artículo 5: La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación; El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional, y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad; El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico, y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural, y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

2. Lineamientos curriculares de lengua castellana: los cuales muestran parámetros y directrices claros acerca de cómo orientar la lengua castellana en Colombia, basándose en investigaciones en diversos contextos en palabras textuales del exministro de educación en colombiana: “Los lineamientos que han de generar procesos de reflexión, análisis crítico y ajustes progresivos por parte de los maestros, las comunidades educativas y los investigadores educativos, hacen posible iniciar un cambio profundo hacia nuevas realidades en donde las "utopías" y la imaginación de nuevos modelos de sociedad estimulen entre nosotros un hombre nuevo con una actitud mental nueva...”⁹¹
3. Estándares de competencia de lengua castellana y comunicación: Son las directrices emanadas por el Ministerio de educación que buscan el desarrollo de habilidades de los estudiantes para que se desenvuelvan en su contextos según la competencia comunicativa, siempre buscando el mejoramiento continuo de la misma y el desarrollo de la interpretación y producción textual, este documento está enmarcado por niveles y los estándares mínimos que debe cumplir un estudiante según el nivel académico que se encuentre.
4. Derechos Básicos del Aprendizaje: los DBA son indicadores específicos que muestran las habilidades básicas que debe alcanzar los estudiantes en cada grado y área específica.

Este documento está articulado con los lineamientos de educación y pretende ayudar a comprender y plantear rutinas de estudio para desarrollar los estándares básicos de competencias, por otra parte, su funcionalidad es hacer públicos los saberes que se deben desarrollar en cada grado específico, con el fin de hacer seguimiento a los procesos de aprendizaje.

⁹¹ Lineamientos curriculares de lengua castellana. MEN. Editorial Delfin.

5. Matrices de referencia: son instrumento basados en los Estándares Básicos de competencia que señalan las competencias, componentes, aprendizajes y evidencias que evalúan las pruebas saber con el fin de ser un instrumento que aporte a la evaluación formativa de los procesos de enseñanza de los estudiantes y sean una herramienta de apoyo en la planificación del ejercicio en las aulas de clases.
6. Plan nacional de lectura: El cual busca impulsar y acercar a los colombianos hacia los hábitos de lectura con base en los siguientes propósitos” Se promueve la lectura, como instrumento que permite a las sociedades generar una actitud crítica, reflexiva y responsable frente a la información y los sucesos que orientan las decisiones y comportamientos de una comunidad; Se impulsan estrategias de promoción y fomento de la lectura, de manera que se contribuya ampliamente a mejorar las capacidades del recurso humano de las bibliotecas públicas y se consoliden comunidades lectoras en torno a ella”⁹².

⁹² Tomado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-204015_archivo1.pdf 27 de septiembre de 2016 hora: 12:09 am.

7 CRITERIOS ÉTICOS⁹³

La investigación cualitativa debe realizarse con rigurosidad y teniendo en cuenta los parámetros establecidos por teóricos para su validez y fiabilidad.

En el caso de la Investigación Acción es un proceso en donde se estudian conductas o relaciones entre los seres humanos para ser intervenidos en sus realidades y evaluar sistemáticamente para realizar transformaciones.

Para la investigación cualitativa se deben tener en cuenta los siguientes criterios:

Creibilidad: el investigador se debe apersonar de las características de la población estudiada y ejecutar herramientas que le permitan validar la información tales como: la observación continua y la triangulación.

Transferibilidad: la investigación cualitativa se puede aplicar en diversos contextos, pero es importante tener en cuenta las características particulares de cada población.

Consistencia: la investigación cualitativa estudia realidades y esto hace que no sea un proceso estático sino un proceso cambiante en el que se debe tener en cuenta las particulares del contexto.

Confirmabilidad y neutralidad: a pesar de que la investigación cualitativa estudia al ser humano y sus comportamientos, es importante resaltar que se deben realizar métodos y técnicas que confirmen que el estudio sea objetivo y esté basado en resultados, como el análisis de datos y no en la subjetividad del investigador.

⁹³ NOREÑA, Ana Lucía. Aplicabilidad de los Criterios de Rigor. Universidad de la Sabana.

Relevancia: permite evaluar el logro, los alcances o resultados que obtenga la investigación.

Adecuación teórica: hace referencia a cómo la investigación desarrollada estudia o se basa en la teoría existente y cómo los hallazgos o resultados del estudio ayudan a contribuir a esas teorías.

8. FASE 2. PLANIFICACIÓN E INTERVENCIÓN

Siguiendo las fases de la IA propuestas por J. Mckernan⁹⁴ se diseñó una secuencia didáctica como propuesta de intervención, teniendo en cuenta los resultados arrojados en la prueba diagnóstica. Esta propuesta tuvo como referencia la pedagogía del teatro y estuvo compuesta por 9 sesiones de 2 y 3 horas; las dos primeras sesiones iban enfocadas a realizar ejercicios establecidos por la pedagogía del teatro, como es el juego dramático, la imitación, la gesticulación, ejercicios de relajación y corporales; en la tercera sesión se realizaron actividades que promovían el interés y proporcionaban datos para incentivar a los estudiantes a desarrollar predicciones del texto que iban a leer, además de ayudar a desarrollar la comprensión del mismo, estos ejercicios estaban encaminados al momento antes de la lectura según Isabel Solé; las sesiones 4 y 5 se direccionaron a realizar estrategias en el momento durante la lectura, tales como la lectura dirigida, predicciones, preguntas y el resumen; la sesión 6 se realizó la lectura de los últimos capítulos y se ejecutó una actividad correspondiente al momento después de la lectura, las preguntas; la sesión 7 suministró conocimientos de manera incipiente acerca del guion teatral o libreto, tales como, su estructura, elementos y ejercicios que ayudaron a la comprensión de la composición textual que se realizó en las siguientes sesiones; en la sesión 8 se ejecutaron estrategias para la producción textual, la planificación, que consistía en realizar una lluvia de ideas donde los estudiantes mostraran sus intereses y aportes para el texto que construyó en colectivo, a continuación, se construyó el texto de manera conjunta y para terminar se evaluó el guión con una rejilla establecida; en la sesión 9 se ejecutaron ejercicios relacionados con la expresión corporal, con el fin de afianzar lo realizado al comienzo de la secuencia, ejercicios, de gesticulación, entonación, juego dramático e imitación; y en la sesión 10 se entregó los libretos a los estudiantes con los

⁹⁴ MCKERNAN, Jhon Investigación y Currículum

personajes que iban a interpretar, para realizar los ensayos correspondientes a la obra.

Tabla 6. Secuencia didáctica.

NOMBRE DE LA SECUENCIA: SIGUIENDO EL RASTRO.			
ASIGNATURA: Castellana	Lengua	GRADO: Tercero de básica primaria	TIEMPO: 20 horas
<p>Estándares:</p> <p>Factor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos. <p>Subproceso</p> <p>Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas</p> <p>Utilizo la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar mi propósito en diferentes situaciones comunicativas</p> <p>Describo personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada.</p> <p>Factor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades. <p>Subproceso:</p> <p>Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.</p> <p>Factor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica <p>Subproceso:</p> <p>Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario</p> <p>Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos.</p> <p>Diferencio poemas, cuentos y obras de teatro.</p>			

<p>Participo en la elaboración de guiones para teatro de títeres.</p> <p>Factor:</p> <p>Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos.</p> <p>Factor</p> <p>Contenidos: género Dramático, interpretación textual, lectura, producción textual, oralidad, género narrativo,</p> <p>Duración de la secuencia y número de sesiones previstas: secuencia número 1, 10 sesiones.</p>
<p>DBA: Lee en voz alta, con fluidez (dicción y velocidad) y con la entonación adecuada según el mensaje del texto.</p> <p>Establece relaciones entre palabras, imágenes y gráficos de un texto.</p> <p>Realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de una lectura a partir de la información que le brinda el texto.</p> <p>Escribe textos de carácter lírico y dramático, realizando la planeación sugerida por el docente</p> <p>Realiza intervenciones orales sobre un tema tratado en clase, una lectura o un evento significativo, en los cuales contesta preguntas o da su opinión.</p>
<p>Nombre del profesor que elaboró la secuencia: Kelly Joyner Romero Rangel.</p>
<p>Finalidad, propósitos u objetivos:</p> <p>Fortalecer los procesos de lectura en los estudiantes, por medio de la pedagogía del teatro y estrategias de comprensión lectora.</p>

PROBLEMA: Presentación para el día del idioma.	
Recursos: Humano, filmadora, instrumento de percusión, vestuarios, fotocopias, video beam,	
LINEA DE SECUENCIA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES
ACTIVIDADES DE APERTURA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para iniciar la secuencia didáctica se realizará un primer taller de sensibilización acerca de las emociones y el cuerpo como instrumento de expresión del ser humano. 2. Aproximación del texto a partir de la intertextualidad, lectura de imágenes y juego de roles, donde los estudiantes tomarán el lugar del personaje principal del texto, mediante el juego dramático. 3. Se realizará actividades antes de la lectura como las predicciones según el título, el diseño del libro, la aproximación con el texto, conocer la vida del autor, el tipo de texto y cada niño construirá su hipótesis acerca del contenido del texto.
ACTIVIDADES DE DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none"> 4. Se realizará una lectura dirigida de los tres primeros capítulos de la novela policial: “El misterio del pollo en la batea”, empleando las técnicas de lectura en el momento durante. Se contestarán preguntas sobre el texto y que dan pistas para poder hallar al asesino. 5. Seguidamente se realizarán la lectura de los cuatro capítulos siguientes, será una lectura colectiva, analizando a los personajes y la secuencialidad de la historia, 6. Para los dos últimos capítulos se desarrollarán dos actividades, la primera que busca que los estudiantes planteen hipótesis a partir del estudio de los sospechosos y planteen argumentos con base a los rasgos de la personalidad de cada uno. Por otra parte, para el análisis del último capítulo inesperado se realizarán preguntas que ayudarán a los estudiantes a relacionar la lectura con su vida cotidiana, ayudarán a tener en cuenta la opinión de los compañeros y

	<p>estudiar a los personajes a partir de sus vivencias y la importancia de valores como la responsabilidad, la verdad, la empatía, el trabajo en equipo.</p> <p>7. Para la siguiente sesión se realizará una clase que visualice a grandes rasgos los elementos del teatro para hacer la adaptación de novela a guion teatral.</p>
<p>ACTIVIDADES DE CIERRE</p>	<p>8. En esta clase se adaptará el guion, este proceso será una construcción en colectivo.</p> <p>9. Para empezar a seleccionar los actores se deberá realizar una apertura, con ejercicios de sensibilización corporal y auditiva, acompañado de juegos dirigidos que ayuden al niño a calentar su cuerpo y tener disposición hacia el teatro, en el desarrollo se delegarán funciones de manera democrática y por ultimo para cerrar cada estudiante firmará un contrato donde se compromete a cumplir su papel, ya que todos son fundamentales para el éxito de la obra.</p> <p>10. Seguidamente se ejecutarán los ensayos de la obra, para esto se tiene previstas tres sesiones, en cada una se realizarán ejercicios de calentamiento, ensayo y conclusiones.</p>

SESIONES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Tabla 7. Primera sesión secuencia didáctica

NUMERO DE SESIÓN: 1	GRADO: 2	NOMBRE DE LA SESIÓN: EXPRESO CON MI CUERPO
DURACIÓN: 2 HORAS		OBJETIVO: Sensibilizar y ejercitar el cuerpo para la expresión artística, mediante el juego dirigido, actividades en el aula y juegos teatrales.
LINEA DE LA SECUENCIA DIDACTICA		ACTIVIDADES
ACTIVIDADES DE APERTURA		<p>Para iniciar se realizarán ejercicios de relajación.</p> <p>Se organizarán los niños en círculo y el facilitador se ubicará en el centro, ayudado de una pandereta, desarrollará el juego simón dice, orientando ejercicios tales como: gatear, expandir el cuerpo, encogerse, saltar, girar en sí mismo, caminar hacia atrás, bailar, todo esto acompañado de la pandereta y ritmos sencillos.</p> <p>Los estudiantes se acostarán en el piso y se realizarán ejercicios de relajación y respiración.</p> <p>Para continuar la docente propondrá el juego Simón dice, mediante este juego la profesora suministrará ordenes en donde los estudiantes deberán mover partes del cuerpo.</p>

ACTIVIDADES DE DESARROLLO	<p>Posteriormente, la docente realizará un juego dirigido que consiste en imitarla diciendo los siguientes versos:</p> <p>Tengo que despertar, Tengo que despertar, Muevo mi cabeza Y giro en mi lugar.</p> <p>Tengo que saludar, Tengo que saludar, Muevo mis manos Y giro en mi lugar.</p> <p>Tengo que marchar Tengo que marchar Giro mis rodillas Y giro en mi lugar.</p> <p>Tengo que caminar Tengo que caminar, Muevo mis dos piernas Y giro en mi lugar.</p> <p>Tengo que corre Tengo que correr, Muevo mis dos pies Y vuelvo a mi lugar.</p>
---------------------------	--

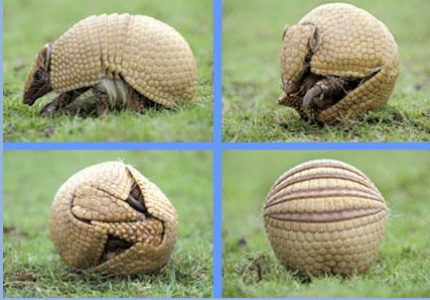
	<p>Para continuar la profesora se sentará con el grupo en el piso en forma circular y empezará a proponer un juego donde todos los niños son armadillos, hablará acerca de los armadillos y mostrando la siguiente imagen, posteriormente dirá que los niños se van a convertir en armadillos cuando suene el tambor, van a imitar que los armadillos se están despertando y empiezan a caminar por todo el salón, al volver a escuchar el tambor los armadillos deben asustarse y acurrucarse hasta volverse una pelota con su caparazón, cuando el tambor vuelva a sonar los armadillos deben volver a salir, y cuando suene el tambor por última vez vuelven a ser niños que están sentados en el salón.</p> 
<p>ACTIVIDADES DE CIERRE</p>	<p>Seguidamente agrupará a los estudiantes de 4 personas, a cada equipo les corresponderá una imagen y descripción, el cual deben imitar para que los compañeros adivinen cual animal están representando.</p> <p>Para el cierre los estudiantes mediante un conversatorio expresarán que les gustó de la clase y en qué se diferencia de las clases que han visto. En qué les puede ayudar este tipo de clases para su aprendizaje?</p>

Tabla 8. Segunda sesión de la secuencia didáctica

NUMERO DE SESIÓN: 2	GRADO: 2	NOMBRE DE LA SESIÓN:SIGUIENDO EL RASTRO
DURACIÓN: 2 HORAS		OBJETIVO: Acercar a los estudiantes hacia el texto central de la secuencia didáctica “El misterio del pollo en la batea” de Javier Arevalo, mediante los juegos de roles.
LINEA DE LA SECUENCIA DIDACTICA	ACTIVIDADES	
ACTIVIDADES DE APERTURA	Para la realización de esta sesión de clase los niños jugarán a ser detectives, se organizarán en grupos de cuatro estudiantes y se colocará un nombre a su asociación de detectives, cada grupo debe tener un relator, un narrador y un dibujante que grafique las hipótesis.	
ACTIVIDADES DE DESARROLLO	<p>Seguidamente, se mostrarán dos imágenes en las que están plasmadas dos escenas y buscan indagar quién ha roto un jarrón, para esto la docente recreará la escena, contando la siguiente historia:</p> <p>.... La mamá de Juan salió para la tienda y dejó toda la casa en orden, en la sala estaban el bebé, el perro, el pájaro y el loro, cuando la mamá vuelve de la casa encuentra el lugar desordenado y un jarrón en el piso... tu misión encontrar al culpable y dar las cuartadas de todos los posibles sospechosos...</p> <p>Cada asociación debe exponer sus hipótesis y cuartadas, esto deberá hacerse personificando a un detective.</p>	


	<p>Para continuar la docente entregará a los grupos de trabajo un acertijo el cual deben analizar y darle repuesta, según las pistas. Seguidamente los estudiantes deben plantear su hipótesis y escribirla en una hoja para exponerla.</p> <p>¿Cuál es el día más largo de la semana?</p> 
<p>ACTIVIDADES DE CIERRE</p>	<p>Al finalizar las exposiciones la docente liderará la evaluación con la participación de todos los estudiantes, los cuales darán su opinión del trabajo de cada grupo. Se escogerá las mejores presentaciones teniendo en cuenta una rejilla de evaluación (ANEXO D)</p>

Tabla 9. Tercera sesión de la secuencia didáctica

NUMERO DE SESIÓN: 3	GRADO: 2	NOMBRE DE LA SESIÓN: CHEQUEO GENERAL DEL LIBRO.
DURACIÓN: 1 HORA		OBJETIVO: construir predicciones a partir de la portada, el título y la biografía del autor, con el fin de motivar y contextualizar a los estudiantes.
LINEA DE LA SECUENCIA DIDACTICA		ACTIVIDADES
ACTIVIDADES DE APERTURA		<p>Para iniciar esta sesión la docente realizará la presentación del libro mostrándoles a los estudiantes la novela por medio del video beam y realizando preguntas con base al diseño de la portada como:</p> <p>¿Qué observas?</p> <p>¿Por qué crees que la portada del libro tiene estos colores y estos gestos?</p> <p>¿Qué personajes observas?</p> <p>Y se irá pasado el libro para que los niños lo palpen y ojeen si lo desean hacer.</p> <p>Seguidamente se indagará acerca del título “El Misterio del Pollo en la Batea”</p> <p>Se contestarán los interrogantes que los estudiantes tengan y se conversará acerca del significado que cada termino y el por qué tiene ese título la novela.</p>
ACTIVIDADES DE DESARROLLO		<p>Para continuar con la clase la profesora motivará a los estudiantes para que indaguen acerca del contenido del texto, para esto les dará una ficha en la cual deben escribir según las pistas que la profesora suministre, una hipótesis.</p>


	<p>Estas pistas son: El tipo de texto: Novela policial. Autor: Javier Arévalo, con su biografía. Lector modelo: Niños de 5 a 9 años. Los niños realizarán la ficha y guardarán sus predicciones para retomarlas después de leer el texto.</p> <div data-bbox="1003 545 1192 706"></div> <div data-bbox="1220 532 1850 789"><p>Expectativas del libro:</p><hr/><hr/><hr/><hr/></div>
ACTIVIDADES DE CIERRE	Para el cierre los estudiantes compartirán sus expectativas a sus compañeros.

Tabla 10. Cuarta sesión de la secuencia didáctica

NUMERO DE SESIÓN: 4	GRADO: 2	NOMBRE DE LA SESIÓN: EMPECEMOS LA AVENTURA
DURACIÓN: 3 HORAS		OBJETIVO: Desarrollar estrategias de lectura en los estudiantes de grado segundo, mediante la lectura la interpretación de una novela policial.
LINEA DE LA SECUENCIA DIDACTICA		ACTIVIDADES
ACTIVIDADES DE APERTURA		La docente les dirá a los estudiantes que el libro que van a empezar a leer tiene como finalidad realizar una obra de teatro para la semana y para ello deberán adaptar el texto que leerán a un guion teatral.
ACTIVIDADES DE DESARROLLO		<p>Se entregará a cada estudiante los primeros tres capítulos en fotocopias para que puedan seguir la lectura.</p> <p>Antes de la lectura se observará las imágenes que contienen estos tres capítulos llamados: un cuerpo amarillo flota en la batea, ¿cómo llegó Humberto a la Batea? Y Humberto no es bien recibido y las frases que los acompañan.</p> <p>Posteriormente empezará la lectura dirigida, en la cual los niños deben ir subrayando el texto, cada vez que encuentren una palabra desconocida deben encerrarla y la docente debe ir realizando preguntas para que ellos predigan lo que puede estar pensando, al terminar la lectura de los tres capítulos se realizará una ficha (ANEXO E)</p>
ACTIVIDADES DE CIERRE		Los estudiantes ayudarán a Rafael para poder encontrar el supuesto culpable de lo acontecido, para eso la profesora y los estudiantes le escribirán una carta de manera colectiva a Rafael, la cual se proyectará en el video Beam. (para esto la docente recordará las partes de la carta a los estudiantes)

Tabla 11. Quinta sesión de la secuencia didáctica

NUMERO DE SESIÓN: 5	GRADO: 3	NOMBRE DE LA SESIÓN: SOSPECHOSOS
DURACIÓN: 3 HORAS		OBJETIVO: Desarrollar estrategias de lectura en los estudiantes de grado tercero, mediante la lectura de una novela policial.
LINEA DE LA SECUENCIA DIDACTICA		ACTIVIDADES
ACTIVIDADES DE APERTURA		<p>Con la ayuda de los estudiantes la docente recordará los capítulos leídos la sesión anterior.</p> <p>Para la lectura de los siguientes cuatro capítulos (sospechosos, sospechosa uno: mi prima, sospechosa dos: Lutzgarda, sospechoso tres: mi padre) se realizará por parejas.</p>
ACTIVIDADES DE DESARROLLO		<p>Mientras se realiza la lectura dirigida por la docente, ella planteará preguntas para realizar predicción, seguidamente se realizarán unas fichas descriptivas de los personajes sospechosos que plantea el texto mediante una rejilla (ANEXO I) que los estudiantes deberán seleccionar las características de los posibles culpables de la muerte de Humberto.</p>
ACTIVIDADES DE CIERRE		<p>Se relatará la novela hasta el momento en el que se ha leído para seguir el hilo conductor de la historia.</p>

Tabla 12. Sexta sesión de la secuencia didáctica

NUMERO DE SESIÓN: 6	GRADO: 2	NOMBRE DE LA SESIÓN: EL INTERROGATORIO Y UN FINAL INESPERADO.
DURACIÓN: 4 HORAS		OBJETIVO: Desarrollar estrategias de lectura en los estudiantes de grado segundo, mediante la lectura la interpretación de una novela policial.
LINEA DE LA SECUENCIA DIDACTICA		ACTIVIDADES
ACTIVIDADES DE APERTURA		<p>Para iniciar se desarrollará una actividad para recordar las características de los personajes. A cada compañero se le colocará el nombre de uno de los personajes pegados en la frente y los demás deben describirlo hasta reconocer el nombre de cada uno</p> <p>Se realizará una breve reseña de los que se ha leído en las sesiones pasadas, seguidamente se animará a los estudiantes diciendo que hoy se sabrá toda la verdad, dándole un propósito a la lectura y se desarrollará el interrogatorio decisivo.</p>
ACTIVIDADES DE DESARROLLO		<p>La lectura se realizará dirigida, la docente leerá el texto con ayuda del video Beam y los estudiantes la seguirán observando el cursor.</p> <p>Esta lectura será comentada, es decir mientras se lee se observan los dibujos y se irá comentando lo que sucede.</p> <p>Después se entregará una ficha donde se evaluarán los tres niveles de comprensión. Esta ficha se desarrollará en grupo para analizarlas y aclarar dudas (ANEXO G)</p>
ACTIVIDADES DE CIERRE		Para el cierre los participantes realizarán un conversatorio acerca de las preguntas contestadas, los moderadores serán los integrantes del el grupo que le haya correspondido el interrogante que se esté analizando.

Tabla 13. Séptima sesión de la secuencia didáctica.

NUMERO DE SESIÓN: 7	GRADO: 2	NOMBRE DE LA SESIÓN: CONOCIENDO EL GÉNERO DRAMÁTICO
DURACIÓN: 4 HORAS		OBJETIVO: Reconocer los elementos generales para la creación de un guion teatral, a través de ejercicios prácticos y el trabajo cooperativo.
LINEA DE LA SECUENCIA DIDACTICA		ACTIVIDADES
ACTIVIDADES DE APERTURA		<p>Se iniciará con un video de ambientación (esta sesión se realizará con base en los recursos suministrados por el MEN para desarrollar los Derechos Básicos del Aprendizaje) estas actividades están direccionadas para que los niños reconozcan los elementos del género dramático.</p> <p>Para continuar con base en el video se identificará las personas que intervienen en una obra de teatro y su función.</p>
ACTIVIDADES DE DESARROLLO		<p>Seguidamente se la docente explicará los elementos de un libreto y mostrará un ejemplo donde se diferencian las acotaciones del parlamento.</p> <p>Para continuar mostrara los elementos y la estructura del guion teatral o parlamento, para este ejercicio empleará el video Beam y los recursos brindados por el Ministerio de Educación Nacional en las cápsulas de aprendizaje.</p> <p>Seguidamente se realizará grupos de cinco estudiantes y se diligenciará un cuadro donde deben escoger un personaje y escribir el nombre en la casilla.</p>

Reúnete con cinco compañeros más para leer la obra *Catalino, el burrito feliz* de Isabel Tapiador en el material impreso. Llena el siguiente formato para asignar los papeles. Así cada uno lee el parlamento que le corresponde.

Personaje	Estudiante
Conejo 1	
Conejo 2	
Catalino	
Amo	
Niño	
Niña	




Posteriormente se desarrollará la lectura por colectivos. (ANEXO H)
Después de la lectura se contestarán las preguntas planteadas sobre la lectura, tales como: reconocer la secuencia del texto, la idea principal, el tema, título, personajes, escenario.

ACTIVIDADES DE CIERRE

Para terminar se realizará un recuento de las actividades realizadas y se desarrollará una ficha donde se identificará las acotaciones y los parlamentos.

Tabla 14. Octava sesión de la secuencia didáctica.

NUMERO DE SESIÓN: 8	GRADO: 2	NOMBRE DE LA SESIÓN: CREACIÓN DEL GUIÓN
DURACIÓN: 6 HORAS	OBJETIVO: Adaptar la novela policial “El misterio del pollo en la batea” a un guion teatral, mediante el trabajo colectivo de la docente y estudiantes de grado segundo.	
LÍNEA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES	
ACTIVIDADES DE APERTURA	<p>Para iniciar los estudiantes harán una lluvia de ideas de cómo quieren que sea su obra, que elementos quieren que tengan, cuando la quieren presentar, donde, para qué, esta lluvia de ideas se realizará de manera conjunta, a cada estudiante se le entregará una gota donde debe escribir su idea y la docente dibujará una nube en el tablero, después se pegarán las gólicas en el tablero y la profesora las leerá para todo el grupo.</p> <p>Con base en las ideas de los niños se construirá el guion.</p>	

	
ACTIVIDADES DE DESARROLLO	<p>Para continuar se decidirá cuantas escenas se van a realizar, de qué manera se agruparán los capítulos, el proceso se realizará en trabajo colectivo con los estudiantes.</p> <p>En este momento la docente plasmará en el tablero el nombre de los capítulos que contiene el texto y los agrupará según lo acordado con los estudiantes.</p> <p>Para continuar la docente deberá suministrar a los estudiantes una parte de la obra para que los niños puedan identificar la silueta textual del guion (ANEXO L)y así contribuir a la producción del texto.</p>

	Seguidamente con ayuda del computador y el video Beam se construirá en guion de manera colectiva con los estudiantes.																											
ACTIVIDADES DE CIERRE	<p>Para terminar se realizará una lectura del guion final, evaluando si tiene la estructura de un guion teatral por medio de la siguiente rejilla.</p> <table border="1" data-bbox="835 506 1686 1068"> <thead> <tr> <th data-bbox="835 506 1478 561">INDICADOR</th> <th data-bbox="1478 506 1602 561">SI</th> <th data-bbox="1602 506 1686 561">NO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="835 561 1478 618">Contiene un lenguaje claro.</td> <td data-bbox="1478 561 1602 618"></td> <td data-bbox="1602 561 1686 618"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="835 618 1478 732">Tiene coherencia. (tiene un orden y se entiende lo que dice)</td> <td data-bbox="1478 618 1602 732"></td> <td data-bbox="1602 618 1686 732"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="835 732 1478 789">Contiene signos de puntuación.</td> <td data-bbox="1478 732 1602 789"></td> <td data-bbox="1602 732 1686 789"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="835 789 1478 846">Tiene acotaciones</td> <td data-bbox="1478 789 1602 846"></td> <td data-bbox="1602 789 1686 846"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="835 846 1478 902">Tiene parlamento.</td> <td data-bbox="1478 846 1602 902"></td> <td data-bbox="1602 846 1686 902"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="835 902 1478 959">Tiene una presentación.</td> <td data-bbox="1478 902 1602 959"></td> <td data-bbox="1602 902 1686 959"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="835 959 1478 1016">Tiene un desarrollo.</td> <td data-bbox="1478 959 1602 1016"></td> <td data-bbox="1602 959 1686 1016"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="835 1016 1478 1068">Tiene un desenlace.</td> <td data-bbox="1478 1016 1602 1068"></td> <td data-bbox="1602 1016 1686 1068"></td> </tr> </tbody> </table> <p data-bbox="835 1127 1948 1219">OBSERVACIÓN: es necesaria realizar esta sesión de la secuencia didáctica en tres jornadas, debido a la extensión de la novela.</p>	INDICADOR	SI	NO	Contiene un lenguaje claro.			Tiene coherencia. (tiene un orden y se entiende lo que dice)			Contiene signos de puntuación.			Tiene acotaciones			Tiene parlamento.			Tiene una presentación.			Tiene un desarrollo.			Tiene un desenlace.		
INDICADOR	SI	NO																										
Contiene un lenguaje claro.																												
Tiene coherencia. (tiene un orden y se entiende lo que dice)																												
Contiene signos de puntuación.																												
Tiene acotaciones																												
Tiene parlamento.																												
Tiene una presentación.																												
Tiene un desarrollo.																												
Tiene un desenlace.																												

Tabla 15. Novena sesión de la secuencia didáctica.

NUMERO DE SESIÓN: 9	GRADO: 2	NOMBRE DE LA SESIÓN: ¿QUIÉN SERÉ?
DURACIÓN: 6 HORAS		OBJETIVO: organizar y distribuir las funciones que le corresponderá a cada estudiante en la realización de la obra de teatro.
LINEA DE LA SECUENCIA DIDACTICA		ACTIVIDADES
ACTIVIDADES DE APERTURA		<p>Para iniciar esta clase se realizarán ejercicios para introducir en el trabajo teatral mediante las siguientes actividades extraídas del libro manual del teatro</p> <p>1. La revolución de los pies: el facilitador le pide a los participantes que se distribuyan libremente en el espacio. Ayudada por un pandero, los motiva a que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caminen rápido, lento, con pasos cortos, con pasos largos, en un pie, en el otro, en punta de pies, en los talones, con las rodillas juntas, normal. - Salten: en su lugar, hacia adelante, hacia atrás, hacia la derecha, hacia la izquierda, golpeándose los glúteos, lo más alto que puedan, con los brazos en alto, girando sobre sí mismos, con un compañero de cuatro estudiantes, ocho, con todos los estudiantes. <p>2. las flores: el facilitador pide que se distribuyan libremente en el espacio y que representen o corporalicen lo que van escuchando, ayudada del pandero la docente dirá a los niños que son una pequeña semilla que están recién</p>

	<p>plantada, los cuerpos están cerrados nadie los puede abrir. Cuando suene la pandereta alguien riega las semillas, ellas se ponen contentas y empiezan a crecer. Sienten el calor del sol, se extienden, todas sus partes se estiran. Cuando vuelve a sonar la pandereta empieza a hacer un viento suave y las flores empiezan a moverse lentamente, rápidamente el viento se hace más fuerte y las flores se mueven, después empieza a llover fuertemente y las flores empiezan a quedarse sin pétalos, están muy tristes, cuando vuelve a sonar la pandereta deja de llover y sale el sol y poco a poco se van recuperando de la tormenta.</p> <p>3. Imitar: se ubican los estudiantes en dos columnas, mirándose de frente, cuando la docente indiquen empiezan a realizar acciones cotidianas, tales como cocinar, lavar, estudiar, bailar. Después la docente nombra las hileras con la letra A y B e indica que los sonidos que haga la columna A los debe imitar la columna B y así se siguen turnando.</p> <p>4. Juego dirigido (el almacén universal): en este almacén se vende de todo, los estudiantes se colocarán en parejas y ellos mismos escogerán el rol que desean desempeñar, si son vendedores o compradores.</p>
ACTIVIDADES DE DESARROLLO	<p>Para iniciar la preparación de la obra, los estudiantes escogerán el personaje que desean desempeñar o la función que quieren realizar, según sus gustos y necesidades individuales, a partir de esto se realizará una lista de encargos a trabajar, en caso de haber dos estudiantes que deseen el mismo papel se realizará un casting y los niños votarán, el casting consiste en que deben interpretar, improvisando al personaje que desean interpretar.</p>

	<p>Después de haber escogido los papeles que desempeñará cada estudiante, se realizará las tarjetas o escarapelas de la siguiente manera:</p> <p>En un pedazo de cartulina de 10 cm. Por 10 cm, en donde escribirán el nombre de su papel o función en el desarrollo de la obra y por la parte de atrás escribirán su rol, esta escarapela la colocarán en su cuello.</p> <p>Para continuar se realizará un juego de roles, donde los estudiantes personificarán su papel y simularán una fiesta entre todos.</p>
ACTIVIDADES DE CIERRE	<p>Los estudiantes expresarán como se sienten en su papel desarrollado la clase y sus expectativas con la obra de teatro.</p>

Tabla 16. Décima sesión de la secuencia didáctica.

NUMERO DE SESIÓN: 10	GRADO: 2	NOMBRE DE LA SESIÓN: LUCES, CÁMARA Y ACCIÓN.
DURACIÓN: 2 HORAS		OBJETIVO: Desarrollar una obra de teatro que recree una novela leída y comprendida en el aula, a través de trabajo cooperativo y el análisis colectivo de la misma
LINEA DE LA SECUENCIA DIDACTICA		ACTIVIDADES
ACTIVIDADES DE APERTURA		Para iniciar esta clase se realizarán ejercicios de relajación entonación, tales como vocalización, calentamiento de las articulaciones del cuerpo, caminatas en el salón. Seguidamente se recordarán las reglas del pacto de aula para mantener el orden.
ACTIVIDADES DE DESARROLLO		Se entregarán los libretos a los estudiantes y se realizará los ensayos correspondientes, la docente orientará el proceso y demarcación de las escenas, vestuarios e interpretación de los personajes.
ACTIVIDADES DE CIERRE		El último ensayo será proyectado y los estudiantes evaluarán su desempeño a través de una rúbrica.

9. FASE 3. EVALUACIÓN.

Al terminar la secuencia didáctica se implementó una prueba de salida que consistía en responder el cuestionario (ver anexo A) que se desarrolló para identificar el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes extraída de las pruebas diagnósticas de las pruebas SABER otorgadas por el Ministerio de Educación por medio del Programa Todos a Aprender. En la realización de la prueba, los niños contestaron de manera individual, leyeron la prueba y mostraron un buen ritmo de trabajo, este examen tuvo una duración de una hora.

Tabla 17. Rejilla de evaluación de la prueba diagnóstica⁹⁵

ESTUDIANTE	NIVEL LITERAL				NIVEL INFERENCIAL		NIVEL CRÍTICO	
	1	2	5	7	3	8	4	6
E1			X		X		x	x
E2	X	X	X	x	X		X	X
E3	x		X	x		X	x	
E4	x		X	x	X	X	x	x
E5	x		X	x	X	X	x	x
E6	x	X	X	x	X	X	x	
E7	x	X		x		X	x	x
E8	x		X	x		X	x	x
E9		X	x	x	x		x	
E10	x	X		x		X	x	x
E11			x	x		X	x	
E12	X	X		x	x	X		x
E13	X	X	x	x	x	X	x	x
E14	X			x		X	x	x
E15	X	X	x	x		X	x	
E16	X	X	x	x	x	X	x	x
E17			x	x		X	x	x
E18	X	X	x	x	x	X	x	
E19		X	x	x	x	X	x	x
E20	X	X	x	x	x	X	x	x
E21				x	x		x	

⁹⁵ Tabla diseñada con las respuestas arrojadas en la prueba diagnóstica.

E22	X	X		x		X	x	x
E23	X	X		x	x	X	x	x
E24	X	x		x	x	X		X
E25		x		x	x	X		X
total incorrectas	18	16	16	23	16	21	22	17

Tabla 18. Rejilla de evaluación de la prueba de salida⁹⁶

ESTUDIANTE	NIVEL LITERAL				NIVEL INFE- RENCIAL		NIVEL CRÍTICO	
	1	2	5	7	3	8	4	6
E1					X			X
E2	X	X			X		X	X
E3						X	x	
E4					X	X		X
E5				x	X	X	x	X
E6		X	x		X		x	
E7							x	X
E8								X
E9					X		x	
E10	X	X		x		x	x	X
E11				x		x		
E12					X	x		X
E13	x	X	x	x	X	x	x	X
E14						x	x	X
E15	x		x			x	x	
E16		X	x		X	x	x	X
E17						x		X
E18			x	x	X		x	
E19		X			X	x		X
E20	x	X	x	x	X		x	X
E21					x		x	
E22		X		x		x	x	
E23	x	x		x	x	x	x	X
E24					x			X
E25		x			x			X
total incorrectas	6	10	6	8	16	14	16	16

⁹⁶ Tabla diseñada con las respuestas de los estudiantes en la prueba de salida.

Al observar las tablas se puede evidenciar mejoría en la comprensión de preguntas que hacen referencia al nivel literal de la comprensión lectora, en cuanto al nivel inferencial y crítico no se evidencia un cambio notorio. Es importante seguir desarrollando estrategias que promuevan y fortalezcan los procesos de comprensión de lectura.

Las tablas muestran la importancia de asumir los procesos académicos de manera progresiva y continua, ya que los resultados arrojados son lentos; también cabe resaltar que para la realización de la prueba de salida los niños ya decodificaban en su totalidad y esto ayudó a la comprensión del texto.

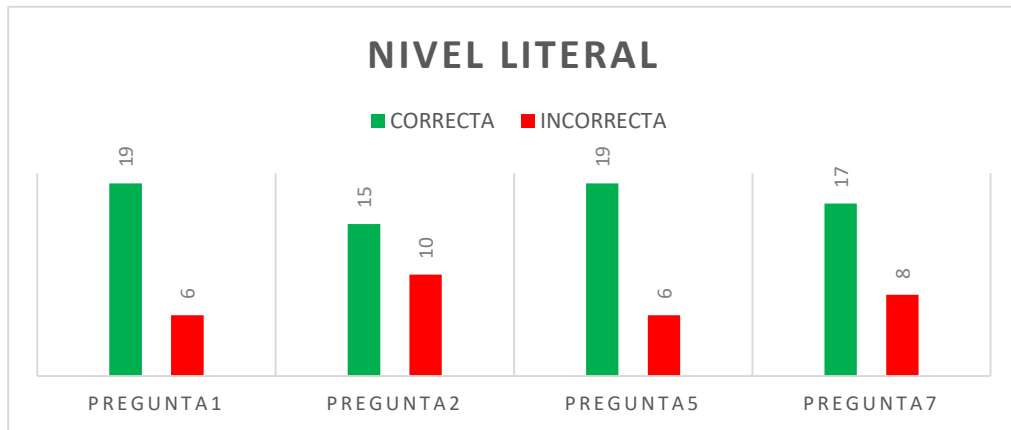
En la tabla se puede observar el progreso satisfactorio en los estudiantes E3, E7, E8, E9, E11, E17, E21, E24, ya que muestran seis preguntas con respuestas correctas, de las cuales la mayoría hacen parte de las preguntas direccionadas a evaluar el nivel literal.

Las preguntas uno, dos, cinco y siete indagaron acerca del nivel de comprensión de lectura literal, las preguntas abordaban la interpretación de imágenes, el tema central de un texto, identificar las partes de un texto y la idea principal.

Los resultados por estudiantes en la prueba de salida fueron los siguientes:

Con relación a la prueba diagnóstica inicial se puede evidenciar una mejoría en las respuestas, en las cuales se observan mayores interrogantes contestados correctamente, tal como se muestra en la siguiente gráfica:

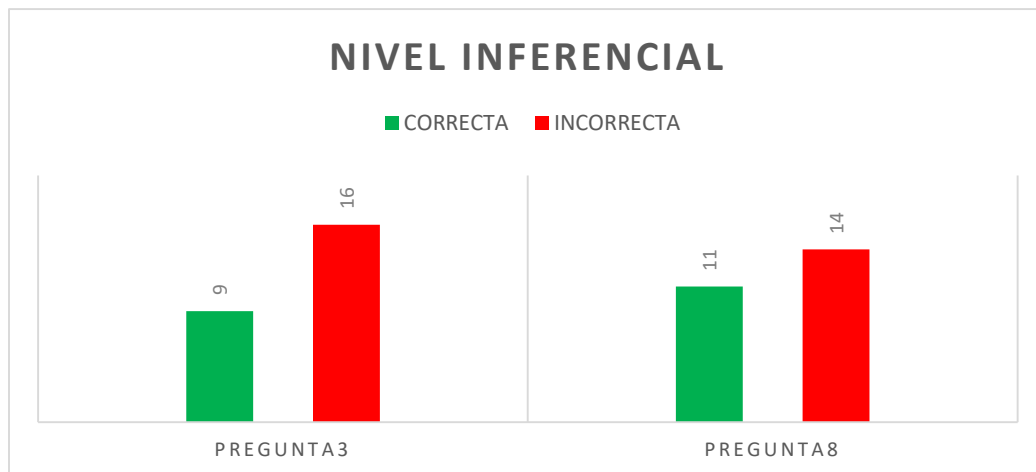
Gráfica 18. Prueba de salida nivel literal



En el nivel inferencial se evaluaron dos preguntas que abordaban la intención comunicativa de un personaje y la enseñanza que dejaba un cuento. En estos interrogantes se muestra que en el enunciado tres se obtuvieron los mismos resultados que en la prueba inicial y en la pregunta ocho se observa una mejoría de siete respuestas correctas. Esto evidencia que es importante seguir trabajando con interrogantes que se refieran a la intencionalidad de los personajes o papel dentro del escrito.

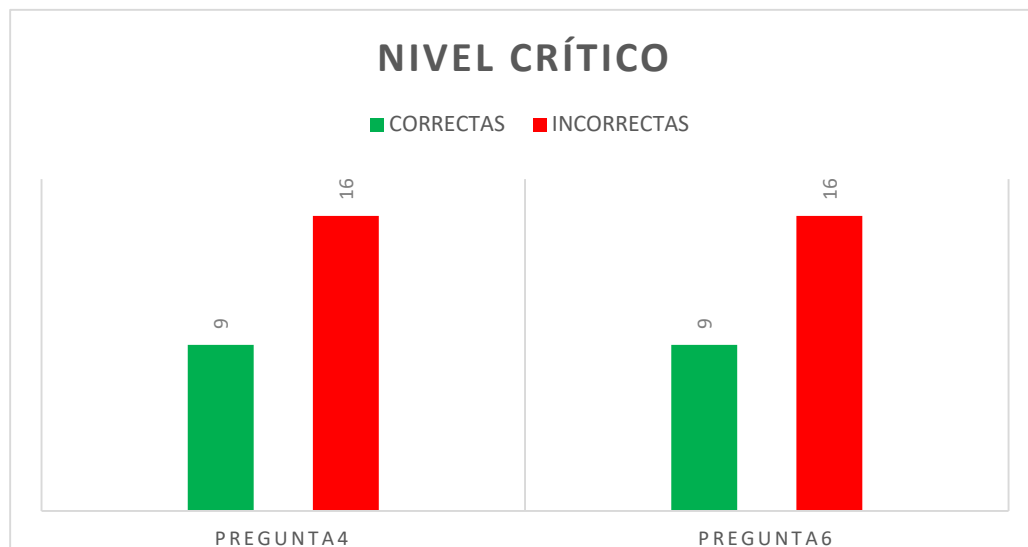
La siguiente gráfica muestra los resultados de las preguntas referentes a este nivel:

Gráfica 19. Prueba de salida nivel inferencial



Las preguntas cuatro y seis evaluaron el nivel crítico; la cuatro hacía referencia a la intencionalidad del texto, en la cual se encontró una diferencia de seis respuestas acertadas; en la pregunta seis, al tipo del texto de la lectura en la cual se encontró una diferencia de tres respuestas acertadas. Estos resultados mostraron la necesidad de seguir desarrollando actividades que promuevan el trabajo de los tres niveles de comprensión de lectora. La siguiente gráfica muestra los resultados obtenidos:

Gráfica 20. Prueba de salida nivel crítico.



Al comparar los resultados de la prueba inicial y de salida, sin olvidar que la comprensión lectora es un proceso que se desarrolla a partir de la ejercitación y la ejecución de estrategias de lectura, se puede afirmar que la secuencia didáctica además de contribuir a la reflexión por parte de la docente en su práctica pedagógica, también mejoró los niveles de lectura en los estudiantes de grado tercero B.

En la ejecución de la secuencia didáctica se realizaron diez sesiones: en la primera, se trabajaron ejercicios encaminados a la pedagogía del teatro; inicialmente, los estudiantes estaban dispersos debido a que eran actividades que no estaban acostumbrados a realizar en jornada académica. Sin embargo, participaron activamente y exploraron su corporalidad; cuando la maestra planteó la idea de planificar y ejecutar una obra de teatro los estudiantes se sintieron motivados a realizar los ejercicios propuestos, tal como se evidencia en el diario de campo en expresiones como: E1: “ Bueno profe yo voy a ser la protagonista” E17: “profe y ¿lo vamos a presentar delante de todo el colegio?”⁹⁷

En la segunda sesión participaron 20 estudiantes del grupo de 25, en este momento de trabajo los niños debían personificar un detective para poder encontrar la respuesta al caso que se les plantearía. La primera actividad que consistía en analizar dos imágenes que mostraban una situación de la vida cotidiana y los estudiantes debían solucionar la problemática. En esta actividad los estudiantes hicieron el ejercicio de leer códigos no verbales, tales como pisadas, expresiones faciales, lenguaje corporal, para poder hallar la respuesta. La solución fue estudiada de manera global y los resultados fueron satisfactorios, ya que el estudiante E17 notó los elementos distractores de la escena y los que le ayudaban a resolver la situación, con comentarios como: “profe. fue el perro por las huellas”⁹⁸.

En esta sesión también se ejecutó un ejercicio que consistía en solucionar un acertijo con base en la información suministrada por el mismo. Esta actividad pretendió fortalecer los procesos de inferencia en los estudiantes, a partir de información suministrada por el autor. Para este ejercicio los estudiantes desarrollaron trabajo cooperativo, estrategia que garantizó la disciplina y participación total de los estudiantes. No obstante, a pesar de que todos los niños estuvieron atentos, ningún grupo logró contestar correctamente los acertijos; fue

⁹⁷ Tomado del diario de campo, fase de intervención, sesión de la secuencia didáctica número uno.

⁹⁸ Tomado del diario de campo, fase de intervención, sesión de la secuencia didáctica número dos.

necesario que la docente explicara la solución en cada uno de los casos planteados; al desarrollar los ejercicios de manera colectiva, se llegó a resolver tres ejercicios de los cinco expuestos.

Para terminar esa sesión se contestó una rejilla de evaluación para la sesión realizada, en la cual los estudiantes debían evaluar el ejercicio planteado como su desempeño en la actividad los resultados fueron, la totalidad de estudiantes respondieron que habían empleado un vocabulario adecuado en la presentación de su acertijo, habían trabajado en equipo y habían personificado correctamente a un detective; en las preguntas relacionadas con la coherencia de sus respuestas, la utilización de las claves textuales y la veracidad de la solución que ellos emplearon 10 de veinte niños contestaron que lo habían hecho correctamente.

Después de la realización de las secuencias es importante tener en cuenta la importancia de realizar ejercicios que fortalezcan la capacidad de hacer inferencia en los estudiantes, debido a que cuando realizaron el trabajo en grupo no lograron contestar correctamente, pero cuando la maestra guió el proceso lograron acertar.

En la tercera sesión de trabajo participaron 22 de 25 estudiantes. En ella se realizaron predicciones acerca del texto con base en la portada, biografía del autor, tipo de texto que se iba a leer, título, audiencia a la que iba dirigido el libro. Con base en estos elementos los estudiantes contestaron las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los colores de la portada? Estos colores ¿qué pueden representar?
- ¿Qué se puede observar en la portada?
- ¿Cuál es el vestuario que utiliza el detective?
- Según el título ¿de qué trata el texto?
- Según el tipo de texto ¿de qué trata el texto?

Las respuestas de los estudiantes fueron muy acertadas y encaminadas a la información real del escrito. Suministrar el tipo de texto a los estudiantes promovió que ellos conocieran la intención y el propósito del escrito al que se enfrentaban.

A continuación, se escribieron las expectativas que los niños tenían del libro y todos coincidieron que querían saber quién le había hecho daño al pollito, quién era el detective al que iba a ayudar y qué hechos habían ocurrido dentro de la casa de pollo, en el diario de campo se registró comentarios como: E7: “yo quiero leer el libro para saber quién atacó al pollito, pobrecito” E10: “yo quiero leer el libro para ayudar al niño eso no se puede quedar así”⁹⁹

En la cuarta sesión participaron la totalidad de estudiantes para este ejercicio se organizaron parejas de trabajo, la docente realizó la lectura dirigida, los estudiantes seguían el texto y señalaban las palabras que desconocían y al avanzar la lectura del texto se iban aclarando los términos. Este ejercicio de lectura dirigida, ayudó a que los estudiantes se concentraran para el análisis del texto.

Después de la lectura se desarrollaron unas preguntas que estaban direccionadas a fortalecer los niveles de comprensión. Las primeras hacían referencia al nivel literal y estaban encaminadas a extraer datos explícitos del texto, tales como los nombres de los personajes y lugares. En estas preguntas los estudiantes lograron contestar correctamente de 25 estudiantes, 20 contestaron correctamente; las inferenciales buscaban que los estudiantes reconocieran datos que estaban en el texto de manera implícita, tales como sentimientos y razones por las cuales los personajes actuaban de una manera determinada. Esto hacía referencia a la intención del personaje en un acto comunicativo, en este caso el por qué el protagonista de la historia no quería expresar su deseo de tener un pollito de mascota. De estos interrogantes, se obtuvo que, de 25 estudiantes 15 contestaron

⁹⁹ Tomado del diario de campo, fase de intervención, secuencia didáctica sesión cuatro.

correctamente; para las preguntas del nivel crítico se indagó acerca de la opinión de los estudiantes acerca de la venta de animales en los mercados y la posición de los estudiantes acerca de los sentimientos de los personajes, comparándolos con su propia experiencia; en cuanto a la última pregunta se completó un esquema donde los estudiantes debían resumir la temática de cada capítulo leído, esto con el fin a hacer referencia al nivel literal donde se busca que el estudiante extraiga la idea principal de un texto, en esta ocasión de 25 estudiantes 15 contestaron correctamente.

Para terminar se creó una carta colectivamente dirigida a Rafael (protagonista de la historia) en la que todos los estudiantes se comprometían a ayudarlo a descubrir qué le había ocurrido a su mascota, este ejercicio se realizó con el propósito de involucrar a todos los estudiantes en la lectura de la novela, para la elaboración de este texto la docente recordó acerca de la intencionalidad y silueta textual de una carta, con el fin de fortalecer el conocimiento de la estructura textual y el propósito del escrito. Además, este ejercicio ayudó a iniciar a los estudiantes en el proceso de producción colectiva, el cual se desarrolló en las sesiones que se ejecutarían a continuación.

En la sesión número cinco participaron 22 estudiantes de 25. Para este momento de trabajo los estudiantes se encontraban más organizados, ya que conocían el ritmo de trabajo y estaban a la expectativa de la historia. Para empezar, la docente distribuyó unas fichas en donde estaban escritas frases que sintetizaban los tres primeros capítulos, los niños debían organizar la secuencia, este ejercicio se hizo con el propósito de fortalecer la capacidad de síntesis o extracción de la idea principal de un texto.

Seguidamente, se realizó la lectura de los cuatro capítulos siguientes, en los cuales se describían a los sospechosos de la muerte de pollito, para esto se contestaron unas listas de chequeo (ANEXO I) donde se clasificaron las características de los

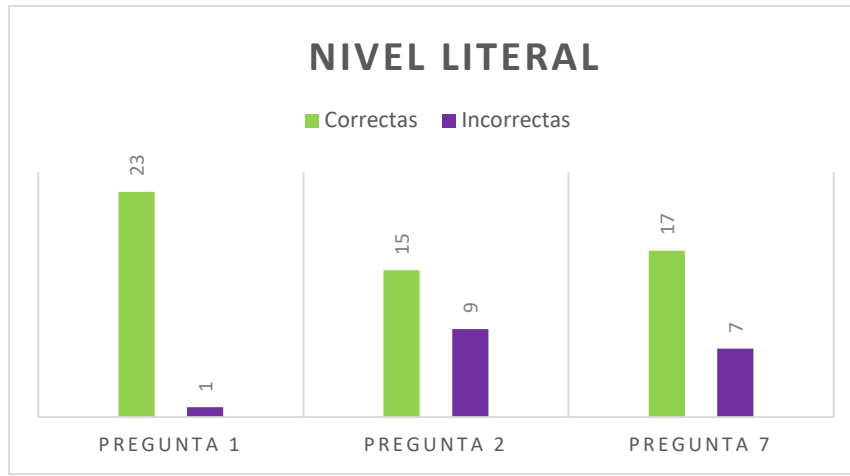
personajes, a partir de la lectura realizada, este ejercicio se realizó con el propósito de fortalecer la realización de inferencias con relación a la intención de los personajes en el texto. Después de la lectura los estudiantes contestaron las tres listas de chequeo y los resultados arrojaron que 19 de 22 estudiantes contestaron correctamente.

La sesión número seis contó con la participación de 24 estudiantes de los 25 que participaron en la intervención; en este momento se leyeron, por medio de una proyección a través del video beam, los capítulos restantes. Durante la lectura, la docente realizó preguntas acerca de los datos que el texto mostraba de manera explícita y lectura de códigos no verbales de los dibujos que mostraba la novela. Estas preguntas se realizaban con el propósito de encontrar pistas acerca del supuesto asesinato del pollito.

Para terminar, se desarrolló una evaluación final del proceso de comprensión global de la novela la cual contó con ocho preguntas que apuntaban a los diferentes niveles de lectura, la primera era referente a las coartadas de los sospechosos, los estudiantes debían identificar a quien pertenecía cada coartada, de esta forma debían recuperar información explícita del texto leído, al igual que la pregunta dos estos interrogantes evaluaron el nivel literal; las preguntas tres, cuatro y seis evaluaron el nivel crítico al hacer que los estudiantes emitieran un juicio acerca de las actitudes de los personajes; las preguntas cinco y seis valoraban el nivel inferencial, enfocadas a reconocer la enseñanza de las frases empleadas por los personajes acerca de un evento en particular de la historia; el enunciado siete indagaba acerca de la lectura de códigos no verbales alusiva al nivel de comprensión literal; y la pregunta ocho planteada hacia el nivel inferencial, al cuestionar acerca de las cualidades del protagonista, con base en los datos suministrados por el autor.

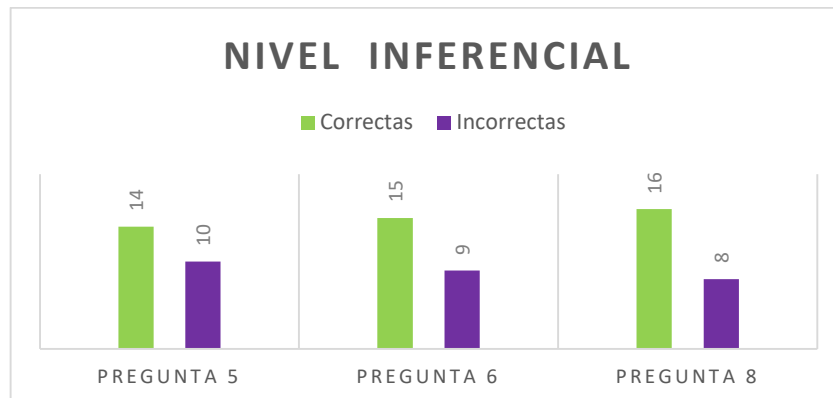
A continuación, las gráficas de los resultados obtenidos en la prueba organizados por niveles de comprensión:

Gráfica 21. Nivel literal en una evaluación desarrollada en la sesión seis de la secuencia didáctica



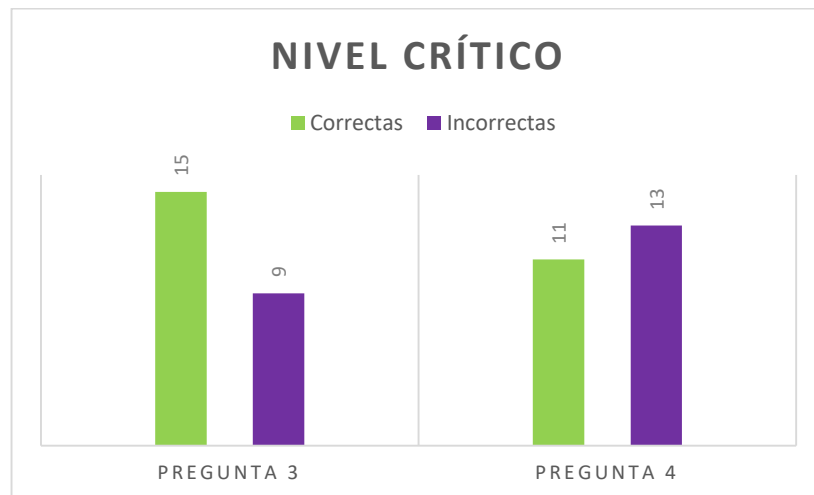
En la gráfica anterior se puede evidenciar que los resultados a nivel general fueron satisfactorios. En la pregunta uno que hacía referencia a extraer información explícita del texto, 23 estudiantes contestaron correctamente; la pregunta dos que indagaba acerca de buscar información exacta en el texto que justificaran una acción realizada por los personajes, 15 estudiantes contestaron acertadamente; y en la pregunta siete que valoraba acerca de la extracción de información no verbal de un texto, 17 estudiantes lograron contestar adecuadamente.

Gráfica 22. Nivel inferencial en una evaluación desarrollada en la sesión seis de la secuencia didáctica



Esta gráfica evidencia los resultados en el nivel inferencial. En la pregunta cinco que abordaba acerca de extraer la información de una frase empleada por un personaje para dejar una enseñanza 14 estudiantes contestaron correctamente; en el interrogante seis el estudiante debía inferir lo que él personaje quería dar a conocer con un dicho popular al contextualizarlo con la lectura, 15 estudiantes respondieron acertadamente; y en la pregunta ocho que se refería a hacer inferencias de la intención o habilidades de los personajes a partir de lo mencionado en la lectura 16 estudiantes acertaron.

Gráfica 23. Nivel crítico en una evaluación desarrollada en la sesión seis de la secuencia didáctica



En esta gráfica se muestran las respuestas para las preguntas del nivel crítico, las cuales se planteaban así: en la tres, el niño debía emitir un juicio acerca del comportamiento del personaje principal y su responsabilidad en el acontecimiento de un hecho crucial de la historia. En esta pregunta, 15 estudiantes contestaron acertadamente; en la pregunta cuatro también pretendía que el educando evaluara el comportamiento de un personaje, en este caso 11 estudiantes contestaron adecuadamente.

Para mantener la disciplina fue importante desarrollar esta sesión en dos tiempos, debido a que era muy extensa para los estudiantes, sin embargo, participaron activamente en la composición textual, teniendo en cuenta la estructura estudiada con anterioridad.

La sesión diez contó con la participación de 20 estudiantes de 25; este momento inició entregando los libretos o guiones teatrales de cada estudiante. En la obra participaron después se entregaron los papeles que iba a personificar cada integrante, desde el personaje principal hasta el de la escenografía. Para continuar se realizaron unos ejercicios de la pedagogía del teatro que tenían que ver con la gesticulación, movimientos y expresión corporal. A continuación, se desarrollaron actividades del juego dramático en la que los estudiantes debían recrear un acontecimiento de la novela policial y realizarla para sus compañeros empleando el juego y la improvisación.

Al terminar los ensayos se ejecutó la prueba de salida como evaluación final, en la cual los estudiantes contestaron las ocho preguntas de la prueba diagnóstica, la cual arrojó los resultados anteriormente descritos.

Análisis de la secuencia didáctica

Para el análisis de esta secuencia didáctica se realizaron filmaciones de cada sesión de trabajo con los estudiantes, con el fin de realizar los diarios de campo (DC) y poder interpretar los datos y analizarlos. Después de realizar este ejercicio surgieron las siguientes categorías enfocadas en las dificultades encontradas en el diagnóstico y las estrategias de lectura empleadas, estas son:

- Nivel literal.
- Nivel inferencias.
- Nivel crítico

- Trabajo cooperativo
- Estrategias de la pedagogía del teatro.

A continuación, se presenta una tabla con las categorías arrojadas en el análisis de la secuencia, las subcategorías, los descriptores y análisis de cada una.

Tabla 19. Análisis categorial categoría: nivel literal 1.

CATEGORÍA: Nivel literal		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIONES Y DESCRIPTORES	ANÁLISIS
Lectura de códigos no verbales.	<p>-Sesión 2, actividad que consistía en hallar la respuesta a una situación cotidiana, por medio de los códigos no verbales como: huellas, gestos, expresión corporal.</p> <p>DC¹⁰⁰: E13: “profe en la segunda escena todos los animales se están culpando, la mamá llega y se enoja y le pregunta al niño y el niño no sabe quién fue, entonces la mamá le dice al niño que le diga quien fue y él debe mirar las huellas y las huellas son de perro, entonces fue el perro profe”.</p> <p>-Sesión tres, actividad relacionada con la lectura de colores e identificación de dibujos y colores de la portada del libro.</p>	<p>-En el desarrollo de las actividades que abordaban esta subcategoría se notó interés en la solución de la problemática debido a que se planteaba una situación cotidiana, es importante realizar actividades de este tipo para que fortalezcan el nivel literal o como lo llama Daniel Cassany, leer las líneas que hace referencia a “ la comprensión literal de las palabras que componen un fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico”¹⁰², es decir, describir o dar cuenta de la información que se suministra explícitamente en el texto; en este caso la imagen o dibujos que fueron suministrados por la docente, con el fin de dar una respuesta leyendo los códigos no verbales, colores o gestos de los textos dados. Leer las líneas es reconocer el significado de las palabras que el texto muestra tal como las muestra el diccionario y contextualizarlas para comprender lo leído.</p> <p>Daniel Cassany en su libro tras las líneas¹⁰³ divide el nivel literal en el primario y secundario; en nivel literal primario se da cuenta de los datos específicos de un texto, palabras o conceptos que muestra el escrito, tal como en la secuencia didáctica en donde los</p>

¹⁰⁰ Tomado del diario de campo, fase de intervención, secuencia didáctica sesión 2

¹⁰² CASANNY, Daniel. Aproximaciones de la lectura crítica: teorías, ejemplos y reflexiones. P. 4.

¹⁰³ CASANNY, Daniel. Tras las líneas. Editorial Anagrama.

	<p>DC¹⁰¹: E10: “profe en el dibujo hay una sombra atrás como del malo que le hizo algo al pollito”</p> <p>E14: “profe en la portada hay unas personas atrás que son como sospechosos porque tienen lo que le ponen a los presos”.</p> <p>E20: “profe es un niño el detective mírelo está con la lupa que usamos en ciencias en la mano y tiene ese sombrero grande”.</p> <p>-En la sesión seis, se realizaron preguntas en una ficha y en la pregunta siete se interrogaba acerca de las emociones que sentía el personaje que se encontraba en un dibujo. (ANEXO G)</p>	<p>estudiantes debían contestar a partir de la lectura de imágenes que hacían parte de la portada. Es importante desarrollar la observación en los estudiantes y la descripción de lo que observan, con el fin de fortalecer la capacidad de dar cuenta de lo que ven.</p>
--	---	--

¹⁰¹ Tomados del diario de campo, fase de intervención secuencia didáctica sesión tres.

Tabla 20. Análisis categorial categoría: nivel literal 2.

CATEGORÍA: Nivel literal		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIONES Y DESCRIPTORES	ANÁLISIS
Extracción de datos específicos de un texto.	<p>-En la cuarta sesión se desarrolló una ficha que presentaba dos preguntas que hacían referencia a los datos específicos del texto, tales como los lugares y nombre de personajes. (ANEXO E)</p> <p>-Durante las sesiones de lectura de los capítulos del libro se realizaron interrogantes que abordaban datos concretos del texto.</p> <p>DC¹⁰⁴:</p> <p>DOCENTE: “¿dónde compraron al pollito?”</p> <p>E11: en el mercado.</p> <p>DOCENTE: “¿quién pasó más tiempo en la azotea?”</p> <p>E15: “profe Lutzgarda”.</p> <p>DOCENTE: “¿cuáles son los sospechosos?”</p>	<p>El nivel literal o leer las líneas está relacionada con que el niño sea capaz de decodificar, reconocer elementos del texto y dar cuenta de ellos, este nivel Daniel Cassany¹⁰⁶ lo divide en nivel literal primario que abarca los datos específicos y el nivel literal avanzado o secundario que aborda la habilidad de extraer la idea principal de un texto o la organización de ideas o sucesos del escrito.</p> <p>Esta subcategoría hace referencia al nivel literal primario ya que se abordaron preguntas y ejercicios que buscaban que los estudiantes extrajeran datos puntuales en el texto, con el fin de desarrollar este nivel de lectura y aportara información para los niveles de lectura avanzados (inferencial y literal).</p> <p>En la ejecución de la secuencia se notó que los educandos tuvieron más acierto a los ejercicios que apuntaban a esta subcategoría y esto se presentó debido a que la docente, tal como se analizó en la fase diagnóstica, se centraba en suministrar preguntas que apuntaban a la extracción de datos específicos de un texto.</p> <p>El nivel literal es el primer nivel de lectura y en él se busca que el estudiante identifique y de cuenta de lo que observa</p>

¹⁰⁴ Tomados del diario de campo, fase de intervención secuencia didáctica sesión 4

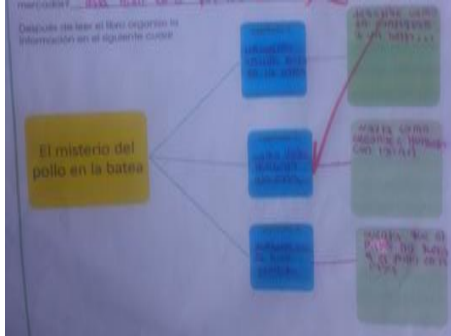
¹⁰⁶ CASANNY, Daniel. Tras las líneas. Editorial Anagrama.

	<p>E7: “Lutzgarda, la demonio y el papá”</p> <p>-En la sesión quinta se resolvieron listas de chequeo de datos que proporcionaba el texto y se clasificaron según el personaje al que le correspondiera. (ANEXO H)</p> <p>-En la sexta sesión se contestó una evaluación en donde la primera y segunda pregunta estaban orientadas a preguntar acerca de datos exactos del texto tales como: DC: ¹⁰⁵ “a cuál personaje hace referencia la siguiente frase..” (ANEXO F)</p> <p>-En la séptima sesión se trabajó una comprensión de lectura en la que los estudiantes debían buscar datos específicos del texto como lo son: personajes, lugares. Situaciones. (ANEXO G)</p>	<p>en el texto, es decir, que el alumno sea capaz de dar razón de lo que está leyendo.</p> <p>Las preguntas que apuntaron a esta subcategoría ayudaron a mantener la concentración y orientación mientras se realizó la lectura, ya que como lo afirma Isabel Solé¹⁰⁷ las preguntas durante la lectura son una estrategia que ayuda a organizar las ideas y seguir el hilo conductor del texto que se esté leyendo.</p> <p>En este caso particular las preguntas que se realizaron estaban encaminadas a dar pistas acerca del misterio que se quería resolver, el supuesto asesinato de Humberto, estos ejercicios ayudaron a que a pesar que los estudiantes no tienen el hábito de realizar una lectura extensa, mantuvieran la concentración y recolectaran información importante para comprender el texto.</p> <p>Según la matriz de referencia de lengua castellana, emitida por el Ministerio de Educación Nacional la subcategoría analizada hace parte del componente semántico; el aprendizaje que aborda el recuperar información explícita del texto; y las evidencias que se refieren a ubicar en un texto escrito información puntal sobre ¿qué?, ¿quiénes?, ¿Cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿cómo?.</p>
--	---	--

¹⁰⁵ Tomada del diario de campo, fase de intervención secuencia didáctica sesión seis.

¹⁰⁷ SOLÉ, Isabel. Estrategias de Lectura. Ediciones GRAÓ.

Tabla 21. Análisis categorial categoría: nivel literal 3.

CATEGORÍA: Nivel literal		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIONES Y DESCRIPTORES	ANÁLISIS
Identificación de idea principal.	<p>-La tercera sesión se desarrolló una ficha en donde los estudiantes debían sintetizar los hechos ocurridos en los tres primeros capítulos de la novela. (ANEXO E).</p> <p>DC¹⁰⁸: E12: “profe ¿en cada cuadro colocamos una partecita de lo que pasó en el capítulo?”</p>  <p>-En la cuarta sesión se inició con un ejercicio en donde los estudiantes debían organizar los sucesos de la historia.</p>	<p>Estos ejercicios hacen referencia al nivel de lectura literal avanzado que según Cassany¹¹⁰ es la habilidad de extraer la idea principal de un escrito, enumerar sus secuencias o hechos más relevantes, es decir, es desarrollar la capacidad de síntesis en los educandos, para esto tiene que tener en cuenta la “acepción correcta de cada palabra”¹¹¹, es decir conocer el significado de las palabras que hacen parte del texto y la función que cumplen en el texto.</p> <p>Esta habilidad ayuda comprender o sintetizar la idea principal del escrito que se está analizando. Con el fin de reconocer la idea global o general de un párrafo o el texto completo.</p> <p>Los ejercicios destinados a esta categoría ayudaron a interpretar la novela, ya que era un texto extenso al cual lo estudiantes no estaban acostumbrados a tratar, además la novela se leyó en tres sesiones y la actividad de síntesis contribuyó a la secuencialidad de la historia.</p> <p>El nivel de lectura literal y específicamente en esta subcategoría, identificación de la idea principal, se</p>

¹⁰⁸ Tomado del diario de campo, fase de intervención secuencia didáctica sesión tres.

¹¹⁰ CASANNY, Daniel. Tras las Líneas. Anagrama.

¹¹¹ Ibíd. P. 61.

	<p>DC¹⁰⁹: E9: “Primero va Luisa porque tiene la parte donde van al mercado a comprar al pollo” “Después, sigue cuando Rafael encuentra a Humberto muerto” “Y ya’, él quiere saber quién mató a Humberto” -En la sesión séptima se realizó un ejercicio con la lectura de un guion teatral, donde los estudiantes debían reconocer la secuencia del texto, la idea principal y el tema. (ANEXO H).</p>	<p>encaminaba a que el estudiante comprendiera lo que había leído y pudiera resumir o dar cuenta con sus palabras acerca de lo que estaba analizando, con el fin de “desplegar saberes, hipótesis y valorización”¹¹².</p> <p>Según las matrices de referencia esta subcategoría hace parte del componente semántico, el cual aborda el significado de las palabras y su funcionalidad en el texto; el aprendizaje que aborda la capacidad de recuperar información explícita en el contenido del texto; y la evidencia sobre reconocer secuencia de acciones o acciones proceso (hechos, eventos, pasos, momentos) con el fin de dar cuenta y resumir lo que ha leído con anterioridad.</p>
--	---	--

Tabla 22. Análisis categorial categoría: nivel inferencial 1.

CATEGORÍA: Nivel inferencial		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIONES Y DESCRIPTORES	ANÁLISIS
Intencionalidad de los personajes.	-En la quinta sesión los estudiantes debían identificar el sospechoso que tenía más razones para asesinar al pollito, para esto tuvieron en cuenta los datos suministrados por el autor, pero con el fin de reconocer la intencionalidad de los personajes.	<p>Las inferencias son un proceso que se realiza a partir de la información que se encuentra implícita en el texto, en el caso de esta subcategoría el autor suministra información en el texto que ayuda a caracterizar a los personajes y con base a esto el estudiante debía responder preguntas acerca de sus comportamientos y cualidades.</p> <p>El nivel inferencial Daniel Cassany lo llama leer entre líneas y lo define como: “todo lo que deduce de las palabras, aunque no se</p>

¹⁰⁹ Tomado del diario de campo, fase de intervención secuencia didáctica sesión cuatro.

¹¹² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Plan Nacional de Lectura. P. 2.

	<p>DC ¹¹³ : E1: “Profe fue la demonio, ella era mala y le tenia como envidia a Rafael” E4: “Nooo, eso fue Lutzgarda, esa era buen despalmada y mínimo lo mató sin culpa”. E1: “Pero no se acuerdan lo que dijeron del papá, que era malo, por eso ella también es mala, para mí fue la Demonio. Profe yo quiero ser la Demonio cuando hagamos la obra” E15: “El papá no le gustaba la caca y se la pasaba era jugando futbol, fue el papá para que no le tocara pisar mas caca”</p>	<p>haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, las ironías, los dobles sentido, etc”¹¹⁴, así bien, el nivel inferencial aborda lo que tiene que ver con la interpretación que se hace acerca de lo que se lee, es tener en cuenta lo que se está observando y contrastarlo con los saberes previos, para así emitir un juicio.</p> <p>En el caso específico de esta subcategoría los estudiantes analizaron los comportamientos de los personajes considerados sospechosos y dedujeron cuál podría ser el que tenía el perfil del culpable que se estaba buscando. Para esto la secuencia didáctica propuso ejercicios de recolección de información, organización y comparación de la conducta de los supuestos implicados o responsables de la muerte de Humberto.</p> <p>Según la matriz de referencia de lengua castellana del grado tercero propuesta por el Ministerio de Educación Nacional esta sub categoría puede referirse a dos componente, el componente semántico, mediante el aprendizaje: recuperar la información implícita del texto y la evidencia: deduce información que permite caracterizar a sus personajes según sus acciones, palabras o por la manera que otros personajes se relacionan con ellos; el otro componente es el pragmático, que hace referencia a la intencionalidad del texto que se lee, el aprendizaje en que se evidencia esta subcategoría es: reconocer los elementos implícitos de la situación comunicativa del texto, y la evidencia es: identifica intenciones, propósitos y perspectivas.</p>
--	---	--

¹¹³ Tomados del diario campo, fase de intervención secuencia didáctica sesión cinco.

¹¹⁴ CASANNY, Daniel. Tras las líneas sobre la lectura contemporánea. Editorial ANAGRAMA, 2006. P.52.

Tabla 23. Análisis categorial categoría: nivel inferencial 2.

CATEGORÍA: Nivel inferencial		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIONES Y DESCRIPTORES	ANÁLISIS
Inferencias a partir datos suministrados por el autor	<p>- En la segunda sesión se desarrolló un ejercicio encaminado a solucionar acertijos, a partir de dibujos y los datos que la profesora otorgaba, de esta forma los estudiantes debían inferir la respuesta correcta.</p> <p>-En la sesión tres los estudiantes debían contestar una ficha donde le preguntaban la razón por la que Rafael sentía que no debía pedir un pollito de mascota. (ANEXO E)</p> <p>DC ¹¹⁵ :E10: “profe Rafael no decía que quería un pollito porque le daba pena, ya era un niño grande”.</p> <p>E15: “Un pollito de mascota es para niños infantiles, el debía pedir era un perro”.</p> <p>-En la sesión seis se desarrolló una comprensión de texto (ANEXO G) en la cual se</p>	<p>Las inferencias a partir de los datos suministrados son aquellas que se realizan a partir de la información que brinda el texto y desde allí se da cuenta de lo que desea expresar el autor, un ejemplo, es sintetizar ideas globales que se quieren expresar para generar una hipótesis o conocer el contenido general del texto.</p> <p>Para Casanny entre líneas se refiere a “la capacidad de recuperar los implícitos. Aquí lo presupuesto contribuye de manera decisiva a construir el significado. Se trata de recuperar las connotaciones de las palabras”¹¹⁶, es decir, tener en cuenta las pistas o información suministrada por el texto y a partir de ello extraer información que no se dice específicamente en el escrito.</p> <p>En este nivel de lectura se hacen hipótesis, se reconocen intenciones más allá de lo que el texto expresa. “Aquí se hacen interpretaciones haciendo uso del contexto, de la cultura y los presaberes”¹¹⁷, el estudiante para interpretar debe leer el texto y tener en cuenta sus experiencias y contexto en el que se desenvuelve. Es por esto que en la secuencia didáctica se trabajaron ejercicios direccionados a comprender actitudes y frases que emplea el autor por medio de sus personajes para realizar reflexiones acerca de las acciones que realizan los que intervienen en la historia.</p>

¹¹⁵ Tomadas del diario de campo, fase de intervención sesión tres.

¹¹⁶ CASANNY, Daniel. Tras las líneas sobre la lectura contemporánea. Editorial ANAGRAMA, 2006.P.61.

¹¹⁷ Ministerio de Educación. Plan nacional de lectura. P. 2.

	<p>trabajaron dos preguntas direccionadas a extraer la enseñanza de frases empleadas por los personajes. En ese mismo cuestionario un interrogante estaba direccionado a reconocer las habilidades de uno de los personajes a partir de la descripción que narra la historia.</p>	<p>Según la matriz de referencia del grado tercero, emitida por el MEN. Esta subcategoría hace parte del componente semántico, el aprendizaje: recuperar información implícita en el texto y las evidencias: identifica el sentido de una palabra o expresión en su relación contextual y relaciona información verbal y no verbal para determinar la idea o tema de un texto.</p>
--	---	--

Tabla 24. Análisis categorial categoría: nivel crítico 1.

CATEGORÍA: Nivel crítico		
SUBCATEGORIA	DESCRIPCIONES Y DESCRIPTORES	ANÁLISIS
Intencionalidad del texto	<p>-En la cuarta sesión se produjo una carta teniendo en cuenta un propósito concreto.</p> <p>DC¹¹⁸: E4: “la carta debe decir quien la envió, todos la vamos a firmar”.</p> <p>E23: “le vamos a escribir que lo vamos a ayudar, porque si mataron al pollito él debe estar muy triste”</p> <p>-En la novena sesión se realizó un ejercicio de composición escrita en donde los</p>	<p>La composición escrita fortalece el proceso de comprensión lectora, ya que mediante la creación los estudiantes deben reconocer la intencionalidad de los tipos de textos y la estructura para poderlos producir.</p> <p>El nivel crítico o detrás de las líneas como lo denomina Daniel Casanny se define como “la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor”, la capacidad de reconocer con base a lo escrito en el texto, el contexto, la lectura y análisis global del texto, cual es la intencionalidad del autor, para qué escribe y que nos quiere comunicar.</p> <p>Las actividades direccionadas a esta subcategoría que se plantearon en la secuencia didáctica se enfocaban en la</p>

¹¹⁸ Tomados del diario de campo, fase de intervención secuencia didáctica sesión cuatro.

	<p>estudiantes y la docente realizaron la adaptación de una novela policial a guion teatral.</p> <p>DC¹¹⁹: E15: “ahí debe colocar como debe decir las cosas el niño que vaya a ser Rafael”.</p> <p>E11: “la abuela debe decir: eso pasa por no preguntarle a la abuela y tocarse la cabeza”.</p> <p>E23: “profe el guion teatral que hicimos entre todos cumplió con lo que tenía que tener, mire que todos salieron bien según el cuadro que usted trajo”.</p> <table border="1" data-bbox="674 768 1077 1239"> <thead> <tr> <th>INDICADOR</th> <th>SI</th> <th>NO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Contiene un lenguaje claro.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tiene coherencia. (tiene un orden y se entiende lo que dice)</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Contiene signos de puntuación.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tiene acotaciones</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tiene parlamento.</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	INDICADOR	SI	NO	Contiene un lenguaje claro.			Tiene coherencia. (tiene un orden y se entiende lo que dice)			Contiene signos de puntuación.			Tiene acotaciones			Tiene parlamento.			<p>producción de textos dándole un propósito para escribirlo, como fue el caso de la carta y la adaptación de la novela a guion teatral o libreto, de esta forma se le daba un por qué a los niños para que conocieran su estructura y analizaran la razón del texto.</p> <p>El Ministerio de Educación define el nivel crítico como: “ un nivel de valoración que exige tomar posición crítica y poner al texto en relación con otros textos u otras situaciones y contextos”¹²⁰, es decir, es importante reconocer los tipos de textos para analizar su propósito y dar una valoración a lo que el autor desea expresar o mostrar.</p> <p>Según la matriz de referencia de grado tercero de lengua castellana, esta subcategoría hace parte del componente pragmático, aprendizaje que hace referencia a reconocer los elementos implícitos de la situación comunicativa del texto y la evidencia acerca de identificar intenciones, propósitos y perspectivas.</p>
INDICADOR	SI	NO																		
Contiene un lenguaje claro.																				
Tiene coherencia. (tiene un orden y se entiende lo que dice)																				
Contiene signos de puntuación.																				
Tiene acotaciones																				
Tiene parlamento.																				

¹¹⁹ Tomados del diario de campo, fase de intervención secuencia didáctica sesión nueve.

¹²⁰ Ministerio de Educación. Plan nacional de lectura. P.2.

	Tiene una presentación.			
	Tiene un desarrollo.			
	Tiene un desenlace.			

Tabla 25. Análisis categorial categoría: nivel crítico 2.

CATEGORÍA: Nivel crítico		
SUBCATEGORIA	DESCRIPCIONES Y DESCRIPTORES	ANÁLISIS
Silueta textual	<p>-En la cuarta sesión los estudiantes realizaron una composición colectiva de una carta, en la cual identificaron la silueta textual de este tipo de texto.</p> <p>-En la séptima sesión se realizó una actividad direccionada a identificar la estructura del guion teatral.</p>	<p>En la secuencia didáctica se trabajó con tres tipos de textos, la novela policial, la carta y el guion teatral, con el propósito de que los estudiantes reconocieran diversas siluetas textuales, ya que el identificar la estructura del escrito mejora la comprensión, tal como lo afirma Cassany en uno de sus 21 pasos para la lectura crítica, en donde hace énfasis en conocer la estructura textual para reconocer como se debe leer el texto y que finalidad presenta.</p> <p>Daniel Cassany propone que para que haya comprensión a nivel crítico se debe identificar el género y describirlo, ya que “cada género tiene sus propios parámetros, con determinadas funciones, recursos lingüísticos y roles de autor y lector”¹²¹. En la secuencia didáctica se plantearon diversos tipos de textos con el fin que los estudiantes identificaran su estructura o armazón y esto contribuyera a mejorar el análisis del mismo.</p>

¹²¹ CASANNY, Daniel. Tras las líneas sobre la lectura contemporánea. Editorial ANAGRAMA, 2006. P. 126.

		<p>Estas actividades encaminadas a esta subcategoría arrojaron que los estudiantes podían tomar una posición acerca del escrito después de haber conocido la estructura y la intención del autor.</p> <p>Según la matriz de referencia de lengua castellana para grado tercero, esta subcategoría hace parte del componente sintáctico, la evidencia referente a identifica la estructura explícita del texto (silueta textual) y la evidencia es identifica el armazón o estructura del texto.</p>
--	--	---

Tabla 26. Análisis categorial categoría: Trabajo cooperativo.

CATEGORÍA: Trabajo cooperativo.		
SUBCATEGORIA	DESCRIPCIONES Y DESCRIPTORES	ANÁLISIS
Asignación de roles de trabajo.	<p>-En la sesión dos se realizó un ejercicio grupal en el cual cada estudiante desempeñó una función específica.</p> <p>DC¹²²: PROFESORA: “ niños, para el siguiente trabajo se les asignará una tarea a cada integrante del grupo, estas son: Relator, narrador, relojero, dibujante. Cada niño tendrá un color que le muestre lo que debe hacer”. DC: E4: “profe yo soy el relator por eso estoy encargado de escribir la respuesta correcta” E20: “ mire esto le corresponde a usted, debe hacer el dibujo para mostrárselo a todos”</p> <p>-En la séptima sesión se realizó una lectura colectiva en la que cada estudiante debía leer el</p>	<p>-El trabajo cooperativo contribuyó a incrementar la participación y organización en las actividades de la secuencia didáctica, además generó seguridad en los estudiantes y desarrolló los valores de la autonomía y responsabilidad, ya que estos son parte fundamental para que el trabajo presente buenos resultados.</p> <p>La pedagogía del teatro emplea esta metodología ya que en la interpretación de una obra teatral cada integrante tiene una función específica que ayuda al desarrollo idóneo de la interpretación en escena y en los ejercicios en los ensayo.</p> <p>El aprendizaje cooperativo promueve la corriente sociocultural de Vigotsky, ya que “plantea que</p>

¹²² Tomados del diario de campo, fase de intervención secuencia didáctica sesión dos.

parlamento del personaje que había escogido.

Reúnete con cinco compañeros más para leer la obra *Catalino, el burrito feliz* de Isabel Tapiador en el material impreso. Llena el siguiente formato para asignar los papeles. Así cada uno lee el parlamento que le corresponde.

Personaje	Estudiante
Conejo 1	
Conejo 2	
Catalino	
Amo	
Niño	
Niña	



los aprendizajes ocurren primero en el plan interpsicológico (mediado por la influencia de los otros), y después a nivel intrapsicológico¹²³, es decir, para que haya aprendizaje es muy importante contar con la interacción de otras personas, las relaciones interpersonales juegan un papel fundamental en la construcción del conocimiento en los educando. En el presente trabajo se evidencia esta estrategia y los beneficios que fue para el desarrollo de la propuesta, ya que se evidenció que los estudiantes por medio del trabajo entre pares, organizaron sus tareas y cada uno cumplió con su papel asignado, tal como se notó en los resultados de la rúbrica de evaluación de la segunda sesión (ANEXO D) y como se plantearon en el diario de campo.

El aprendizaje cooperativo ayuda a que los estudiantes afiancen su autoestima y sean capaces de realizar una tarea que ayude al bien común del grupo, esto hace que se motiven y accedan a demostrar sus habilidades, ya que se sienten incluidos en el grupo de trabajo.

Por otra parte el trabajo cooperativo visiona un maestro que promueva “la interdependencia entre los estudiantes, son aquellos que conceden mayor cohesión al grupo, ofrecen apoyo a los alumnos, y promueven clases productivas donde ocurren cambios positivos y

¹²³ DIAZ BARRIGA, Frida. Estrategias Docentes para el Aprendizaje Significativo. Editorial McGrall Hill. P. 103.

		afectivos” ¹²⁴ , es decir el maestro u orientador que propone el trabajo cooperativo es un mediador que ayuda a desarrollar espacios de aprendizaje, donde se desarrollen competencias, tanto de las áreas académicas como en la personal de los educandos. Esta característica es semejante a la del maestro facilitador que propone la pedagogía del teatro, ya que el profesor no se limita a suministrar contenidos, sino, en crear momentos de aprendizaje e interacción entre los educandos.
--	--	---

Tabla 27. Análisis categorial categoría: Estrategias de la pedagogía del teatro 1

CATEGORÍA: Estrategias de la pedagogía del teatro.		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTORES	ANÁLISIS
Docente como facilitador	<p>-Las actividades de las sesiones estaban direccionadas a que los estudiantes trabajaran de manera organizada y construyeran el conocimiento por medio de la participación y trabajo en equipo.</p> <p>En la actividad referente a imitar a los armadillos en la sesión número uno los estudiantes debían recordar a los animales y ellos por medio de su creatividad y expresión</p>	<p>Esta estrategia se trabajó a partir de la pedagogía del teatro, ya que esta propone un docente facilitador entre el conocimiento y los estudiantes, con el fin que promover el aprendizaje de una manera constructiva y no suministrar los temas sin ser contextualizados.</p> <p>El maestro facilitador tiene como función incitar a los estudiantes para que descubran, experimenten y muestren sus habilidades.</p> <p>En la pedagogía del teatro se habla del maestro como facilitador y su función es ser un “maestro-actor que se encuentra al servicio del proceso creativo de un grupo humano”.¹²⁷ En la experiencia trabajada en el proyecto se notó mucha más participación de los estudiantes a partir de este rol que desempeñó el profesor, debido a que los estudiantes fortalecieron su confianza al ser</p>

¹²⁴ *Ibíd.* P 105.

¹²⁷ GARCÍA, Verónica. Manual de la Pedagogía del Teatro. P.11

	<p>corporal debían exteriorizar lo que estaban pensando. DC ¹²⁵ E5: “profe pero diga como lo hacemos” E10: “No se acuerda de los armadillos mire así”</p> <p>En la actividad de la sesión número dos en donde los educandos debían descubrir quién había roto la lámpara la docente dio orientaciones puntuales y los estudiantes debían descubrir el acertijo. DC¹²⁶ E25 “profe pero díganos cuál es la respuesta” DOCENTE: ustedes deben trabajar en equipo para solucionar el acertijo.</p>	<p>ellos los que aportaban para generar conocimiento y para el desarrollo de la clase.</p> <p>El maestro en el aula debe ser “una persona capaz de asumir la diferencia y la unicidad de sus alumnos, para luego otorgar y reconocer autoridad al fenómeno educativo que se produce cuando coexiste una tierra fértil (alumno) y una buena semilla (docente)”¹²⁸. En el trabajo se logró que el estudiante, realizara la lectura y análisis de una novela policial y que participara en la adaptación de un texto narrativo a guion teatral, empleando como motivación su afinidad a la expresión corporal; esto evidencia la importancia de partir de los gustos de los estudiantes para orientarlos a realizar actividades académicas.</p> <p>La pedagogía del teatro propone un maestro sensible que logre conocer a sus estudiantes y pueda llegar a ellos teniendo en cuenta sus capacidades y potencialidades; para desarrollar habilidades que ayuden a su crecimiento emocional y académico.</p>
--	--	---

¹²⁵ Tomados del diario de campo, fase de intervención secuencia didáctica sesión uno.

¹²⁶ Tomados del diario de campo, fase de intervención secuencia didáctica sesión dos.

¹²⁸ *Ibíd.* P11

Tabla 28. Análisis categorial

Categoría: Estrategias de la pedagogía del teatro 2.

CATEGORÍA: Estrategias de la pedagogía del teatro.		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTORES	ANÁLISIS
Juego dramático.	<p>-Los estudiantes mediante la lectura del texto tuvieron la responsabilidad de asumir el papel de detectives, al igual que el protagonista de la historia.</p> <p>- Se realizó juego de roles durante la sesión número dos en la cual los estudiantes debían resolver un acertijo, a partir de datos suministrados por el facilitador, en esa sesión los estudiantes se mostraron activos: DC¹²⁹: E15: “profe nosotros descubriremos el misterio” E8: “profe quien hizo la travesura, fue el perro porque tiene las huellas pintadas en la pared”</p>	<p>El juego dramático es una estrategia que se puede emplear en la interpretación de la lectura, ya que incita a los estudiantes a imitar y comprender más de cerca los textos, mediante esta estrategia los educandos pueden simular ser parte de la historia y así interiorizar la narración.</p> <p>El juego dramático se emplea según las edades que presenten los participantes, en este caso son niños de 8 a 10 años, y se encuentran en la II etapa, en la cual se define al juego dramático como: “la práctica colectiva que reúne a un grupo que improvisa a partir de un tema”¹³⁰, este ejercicio ayudó a mantener la concentración durante toda la lectura de la novela y los ejercicios de lectura de imágenes que se realizaron en las primeras sesiones de la secuencia, garantizando la participación total del grupo en la interpretación de las imágenes y desarrollo de los acertijos propuestos en las sesiones iniciales.</p> <p>En cuanto a la comprensión de la lectura el juego dramático aportó la posibilidad que los estudiantes realizaran predicciones del texto con base en los datos suministrados del mismo, tales como: nombre del libro, autor y tipo de texto, además la posibilidad de hacer inferencias de las</p>

¹²⁹ Tomados del diario de campo, fase de intervención secuencia didáctica sesión dos.

¹³⁰ GARCÍA, Verónica. Manual de la Pedagogía del Teatro. P.22

	<p>E20: “En el dibujo se puede ver que todos se culpan entre ellos con el dedo, pero el perro fue el que dañó la lámpara, por las huellas”</p> <p>E15: “profe Lutzgarda no fue porque ella es muy despistada y no pudo matar a Humberto”</p> <p>E 25: “Fue la Demonio la que la que mató a Humberto porque lo sacaba de la jaula”</p> <p>13: “profe el papá no fue porque él no era malo”</p>	<p>intenciones de los personajes, ya que los educandos se imaginaban o interiorizaban a los personajes para poder realizar un argumento o coartada de cada uno, para salir ilesos ante la acusación de asesinato del pollo en la batea.</p> <p>El juego dramático es una “actividad escénica que apunta a tomar conciencia y practicar el concepto de personificación o rol, buscando provocar una liberación corporal y emotiva tanto en el juego como en la vida personal de los participantes”¹³¹. Durante el diseño y la ejecución de la secuencia didáctica se realizaron juegos de roles o personificaciones del protagonista del texto o de la profesión de detective, con el fin de involucrar al educando con la lectura, captar su atención y lograr la continuidad del texto, debido a lo extenso del mismo.</p> <p>El juego dramático es una herramienta que se puede emplear en el análisis de los textos ya que le suministra a los estudiantes la seguridad para arrojar juicios acerca de la historia y ayuda a la concentración en la lectura.</p>
--	---	--

¹³¹ GARCÍA, Verónica. Manual de la Pedagogía del Teatro. P. 22.

10. HALLAZGOS

En el presente trabajo de investigación se trazó un objetivo: establecer de qué manera la pedagogía del teatro fortalece los procesos de lectura en los estudiantes de grado tercero B de la Institución Educativa San Marcos, para esto se aplicaron tres fases: diagnóstica, intervención y evaluación. A continuación, se presentan los hallazgos generales que se obtuvieron durante las tres fases de la Investigación Acción y que darán cuenta de los alcances logrados para cada uno de los objetivos específicos.

Para la primera fase se desarrollaron dos objetivos: El primero, era identificar el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes del grado tercero B de la Institución Educativa San Marcos y el segundo, identificar las estrategias de lectura utilizadas por la maestra en el área de lengua castellana. Para lograr estos objetivos se realizaron dos ejercicios: la prueba diagnóstica para los niveles de comprensión lectora y la observación participante para analizar las prácticas de aula de la docente. En la ejecución de estas dos técnicas se halló que los estudiantes tienen dificultad en los tres niveles de comprensión lectora, pero los más marcados están direccionados al nivel inferencial y crítico, ya que los estudiantes no logran reconocer la información implícita que tiene el texto y no identifican las tipologías textuales ni la intencionalidad del escrito.

Por otra parte, las clases de lengua castellana estaban enfocadas en realizar preguntas sin brindar estrategias o herramientas que ayudaran a los estudiantes a comprender lo que leían. Es decir, se tenía la concepción que la lectura era solo el proceso de decodificación; la clase se centraba en las actividades que se realizaban en el “después” de la lectura y se limitaban a responder. El proceso de leer, es decir, el durante, pasaba casi inadvertido con la simple decodificación del texto.

También es importante reconocer que las preguntas que se formulaban con respecto a los textos eran direccionadas al nivel literal. Solo se enfocaban en recuperar datos puntuales en la información explícita del texto.

Otro hallazgo durante la implementación de la prueba diagnóstica, así como en el desarrollo de las clases de lengua castellana, está relacionado con la dificultad de los estudiantes para concentrarse, realizar una lectura silenciosa, por un tiempo prolongado; además, los textos empleados no estaban contextualizados, ni los niños conocían el propósito del ejercicio de interpretación.

Otro aspecto a resaltar es el alto grado de dificultad de los estudiantes para decodificar textos verbales. Lo anterior permitió cuestionarse sobre el cumplimiento de los parámetros del MEN en el momento de promover a un estudiante que aún no ha desarrollado la competencia lectora.

Para dar cuenta de los resultados relacionados con el tercer objetivo específico de determinar las características de una secuencia didáctica que involucre la pedagogía del teatro para el desarrollo de los procesos de lectura, se diseñó e implementó la secuencia didáctica que comprendía diez sesiones en las cuales unas se realizaron estrategias de la pedagogía del teatro, tales como el juego dramático, ejercicios de expresión corporal, imitación, entonación, entre otros. Adicionalmente, se integraron las estrategias de comprensión de lectura basadas en la teoría de Isabel Solé de los tres momentos. Durante las sesiones se trabajó: propósito de la lectura, lectura compartida, idea principal, preguntas. Esta secuencia estuvo producida con base en las dificultades mencionadas en la fase diagnóstica en la prueba de lectura y la necesidad de emplear estrategias que innovaran la metodología utilizada por la maestra en las clases. Durante la fase de intervención, se pudo evidenciar que, a pesar de ser un grupo con dificultades de concentración, al brindarles un propósito para la lectura, en este caso particular la adaptación de una novela a guion teatral, fue posible realizar la lectura completa del texto. Cabe

anotar que la lectura dirigida ayudó a que los estudiantes desarrollaran estrategias de comprensión y mejoraran su pronunciación, entonación y puntuación al leer, aspectos son muy importantes para comprender un texto.

En cuanto a las actividades en grupo, asignar roles a cada participante mejoró el desempeño, la organización y se inició en el proceso de trabajo cooperativo.

Para dar cuenta de los alcances logrados para el objetivo general y establecer de qué manera la pedagogía del teatro fortalece los procesos de lectura en los estudiantes del grado tercero B de la Institución Educativa San Marcos, se realizó un análisis comparativo de los resultados obtenidos tanto en la prueba diagnóstica como en la prueba de salida, arrojando resultado de mejora en la comprensión lectora de los estudiantes. El nivel que obtuvo mayor incremento en las respuestas correctas fue el nivel literal. Cabe anotar que el nivel ideal de comprensión de lectura sería el crítico. Sin embargo, para llegar a desarrollar este nivel es necesario fortalecer tanto el literal como el inferencial. Si se tienen en cuenta las características de los estudiantes descritos anteriormente es posible concluir que aún falta muchos elementos de los dos primeros niveles para que ellos alcancen el nivel esperado en el nivel de los estándares básicos de competencia.

Aunque los resultados no fueron los esperados, es importante destacar que la secuencia diseñada e implementada sí motivó al estudiante a leer y a comprender la información del texto. Aquí, los estudiantes tuvieron la oportunidad de ir más allá de buscar unas respuestas para resolver un cuestionario. Es de resaltar su participación en el desarrollo de actividades diseñadas a partir de los estilos diversos estilos de aprendizaje que se encontraron en el aula. De esta manera, este proyecto que articuló la pedagogía del teatro con las estrategias de lectura, brindó elementos de motivación que involucraron al estudiante a ser partícipes de la construcción de su propio proceso de aprendizaje.

Finalmente este proceso ayudó a que la docente realizara una práctica reflexiva acerca de sus estrategias de enseñanza en el aula con el fin de mejorar su práctica pedagógica y suministrarle a los estudiantes estrategias para fortalecer procesos de lectura.

11. CONCLUSIONES

Luego de realizar este trabajo de investigación fue posible concluir que:

Los estudiantes del grado tercero B de la Institución Educativa San Marcos presentan dificultades en el proceso de comprensión lectora. Esto se evidenció en las pruebas de estado y los ejercicios en el aula de clase.

Por otra parte, se pudo establecer que las clases de comprensión de lectura se basaban en la realización de preguntas que en su mayoría hacían referencia al nivel de comprensión lectora literal en el aspecto de extracción de información concreta del escrito. Esto se debe a la carencia de conocimiento del tema por parte de la docente.

Este tipo de trabajos ayudan a que la docente realice una autorreflexión de su práctica pedagógica con el fin de mejorarla y brindarle herramientas a los educandos para que construyan aprendizajes y reconozca la importancia de la actualización y conocimiento de teorías que le ayuden a respaldar y orientar el proceso de enseñanza.

Se puede concluir que los estudiantes aprenden con más facilidad si se encuentran en ambientes que promuevan la exploración y actividades alternativas, en este caso las otorgadas por la pedagogía del teatro, ya que según la caracterización del grupo son ejercicios que son de agrado para ellos.

La pedagogía del teatro promueve un maestro mediador y este rol generó en los estudiantes una respuesta muy satisfactoria, ya que los estudiantes se sienten responsables de su aprendizaje y se preocupan por fortalecer su proceso, en este caso lector.

Por otra parte, los estudiantes se sienten más motivados hacia la lectura si se les suministra un propósito para el ejercicio, es decir, si se les orienta el para qué de la lectura. Esto hace que participen y realicen el trabajo con agrado.

Los procesos de prácticas reflexivas ayudan a que el docente continúe en actualización y realice sus clases contextualizadas, ya que identifica las características de su grupo, las fortalezas y debilidades que tiene como orientador, con el fin de mejorarlas y mejorar el proceso de enseñanza.

La ejecución de prácticas innovadoras, en este caso la pedagogía del teatro, ayuda a que los estudiantes aprendan con mayor facilidad, ya que aportan para que se realicen actividades que estimulen otras inteligencias o estilos de aprendizajes.

En cuanto al diseño e implementación de la secuencia didáctica se puede concluir que los textos que se vayan a emplear para adaptaciones y representaciones deberían mostrar intervención de más personajes, para que los estudiantes participen en la interpretación y actuación.

La secuencia didáctica debe desarrollarse con más tiempo, para poder hacer énfasis en la adaptación del texto, esto con el fin de crear diversas estrategias en este momento, ya que el mismo ejercicio durante tiempo prolongado fomenta la desconcentración en los estudiantes.

El juego dramático es una estrategia que promueve en los estudiantes la posibilidad de interpretar a otros seres y de esta forma interiorizar sus comportamientos y actitudes. Al involucrar esta estrategia con la comprensión de lectura ayudó a que los educandos se apersonaran de la historia y contribuyeran a la comprensión y adaptación del texto.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben mostrar una secuencia lógica que ayude a organizar y comprender las competencias que se quieren desarrollar lo cual

contribuye a optimizar el tiempo y permitir realizar un seguimiento continuo de la evolución de la evolución del plan elaborado y los alcances que los estudiantes hayan logrado.

Es importante plantear la evaluación continua durante la planificación de las clases, ya que esto permite direccionar y modificar las estrategias que se estén empleando en el aula en el transcurso de la ejecución, con el fin de mejorar los resultados.

12.RECOMENDACIONES

Después de realizar el trabajo de investigación es posible proponer las siguientes recomendaciones.

- Es importante afianzar procesos de inferencia para desarrollar herramientas que construyan significados a partir de pistas o datos suministrados por el texto. Es decir, los estudiantes deberían realizar más ejercicios que desarrollaran el nivel inferencial.
- Se sugiere una planeación basada en fundamentos teóricos que involucren estrategias de enseñanza pertinentes para el desarrollo progresivo de los niveles de comprensión de lectura.
- Se hace necesario que las actividades que aborden el proceso de lectura estén enfocadas a brindar herramientas para que los estudiantes comprendan los textos y no con el fin de evaluar habilidades que no se han desarrollado.
- Es indispensable tener en cuenta las características del grupo para propiciar actividades que los acerquen a la lectura y no que les genere apatía hacia ella; la pedagogía del teatro brinda estrategias que ayudan a motivar a los estudiantes hacia la construcción del aprendizaje.
- El docente como mediador del aprendizaje es una estrategia que se puede emplear en el aula, ya que ayuda a promover el aprendizaje por medio del descubrimiento y experimentación.
- El juego dramático es una estrategia que se puede emplear en el aula en cualquier momento que se desee construir aprendizaje. Esta herramienta

ayuda a que el estudiante se exprese y busque exteriorizar sus conocimientos o dudas acerca de lo que está interpretando.

- Se recomienda que la evaluación en el aula sea continua, ya que esto garantiza la efectividad de la planificación de las clases y permite modificarlas sino se consigue el objetivo planteado.

- Es importante que las actividades de comprensión lectora se enfoquen en desarrollar los tres niveles de lectura, teniendo en cuenta el nivel de complejidad para el grado en que se está trabajando.

- Las planificaciones de clases deben estar diseñadas de manera secuencias y progresiva, ya que esto permite optimizar el tiempo y observar los resultados y avances en la ejecución de las actividades de aula.

- En el caso del grupo de tercero B es necesario que la docente realice o diseñe estrategias extracurriculares que le ayuden a mejorar el proceso de decodificación en los estudiantes que aún tienen dificultad.

BIBLIOGRAFÍA

AREVALO Javier, El misterio del pollo en la batea. Editorial norma.

BARRIGA ARCEO Frida Díaz, HERNANDEZ ROJAS Gerardo. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo una interpretación construida. Ediciones McGRAW-HILL

BISQUERRA Rafael, Metodología de la Investigación Educativa. Editorial Muralla S.A. p 4

CASSANY D. Miradas y propuestas sobre la lectura. Editorial PAIDOS

CASSANY Daniel, Tras las líneas, Editorial Anagrama

CASSANY, Daniel. "Para ser letrados, voces y miradas". Ediciones Paidós educador,

CASTILLO ARREDONDO Santiago, CABRERIZO DIAGO Jesús, Evaluación Educativa de Aprendizajes y Competencias, Pearson Educación S.A. Madrid, 2010

Derechos Básicos del Aprendizaje.

Diaz Barriga Angel, cita a D´Hainaut en su artículo secuencias de aprendizajes: ¿un problema de enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?, revista Profesorado, edición 2013

DIAZ ARCEO Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructiva. Editorial, MacGraw- Hill Interamericana, segunda edición 2002.

Eco Umberto, In Fabula La Cooperación Interpretativa en un Texto Narrativo. Editorial Lumen. Tercera Edición 1993.

Elliot J, "investigación- Acción en educación". Morata cuarta edición-2000.

"Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje". Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje". Ministerio de Educación Nacional. Bogotá

GARCIA Verónica, Manual de pedagogía teatral, Editorial los Andes, Estándares de lengua castellana

GARCIA Verónica, Manual de Pedagogía Teatral, Editorial LOS ANDES.

HERNANDEZ SAMPIERI Roberto, FERNANDEZ COLLADO Carlos, BAPTISTA LUCIO Pilar, Metodología de la Investigación, Cuarta edición 2006, editorial Mc Graw Hill.

<http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/378/tesis%20tpeb726.pdf;jsessionid=FF8812D6DD152C20DCE5EC9360012A62?sequence=4>

http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf

http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/revistas_pdf/ruta_maestra_v_008.pdf

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122046.html>

<http://www.slideshare.net/pilymily2006/proyecto-de-lectura-crtica>

<http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html>.

http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/34876362/categorizacion_y_triangulacion.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1480098192&Signature=AYD8%2BP88geT0fi2VZHv8ctTkTJs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCATEGORIZACION_Y_TRIANGULACION_COMO_PROC.pdf

https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf?sequence=1

LAFERREIRE George, La Pedagogía Teatral, una Herramienta para Educar, Revista: Educación Social, num 15, p 54-65.

“Lengua Castellana. Lineamientos Curriculares”. Ministerio de Educación Nacional. Editorial Delfín. Bogotá.

Ley general de educación.

MCKERNAN J. investigación- acción y Curriculum, Morata primera edición: 1999

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Prueba diagnóstica preescolar.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Intertextos.

Richard Paul y Linda Elder “La Miniguía para el Pensamiento Crítico: Conceptos y Herramientas”, 2004. Dillon Beach: Fundación para el Pensamiento Crítico.

SOLÉ Isabel. Estrategias para la comprensión lectora. EDITORAL GRAÓ.

Universidad católica de Cuenca, Análisis de la teoría de Vigotsky para la reconstrucción de la inteligencia social, editorial Marco Ledesma A. Primera edición 2014

ANEXOS

ANEXO A. PRUEBA DIAGNÓSTICA – PRUEBA DE SALIDA

NOMBRE: _____

GRADO: _____

PRUEBA DIAGNÓSTICA – PRUEBA DE SALIDA

La siguiente prueba escrita tiene como objetivo **Identificar el nivel de lectura de los estudiantes de grado segundo de la Institución Educativa San Marcos el Llanito.**

Nivel literal

Observa cuidadosamente el siguiente dibujo



1. De acuerdo con la imagen ¿qué crees que está pasando?
 - a. El perro lame al niño porque es su amigo.
 - b. El perro está feliz porque tiene un amigo.
 - c. El perro lame al niño porque es hora de levantarse.
 - d. El perro quiere salir a jugar.

Lee el siguiente texto:



¿Sabías que algunas aves pueden hablar? Si, algunos loros

pueden hablar. Aunque realmente lo que ellos hacen es repetir lo que escuchan, como no entienden lo que dicen, pueden hacerlo en el momento menos esperado y sin sentido.

Yo tengo un pequeño loro que me regalaron de cumpleaños. Un día, mi mamá me pidió que recogiera mis juguetes y en seguida mi loro le dijo: ¡Cállate!, al principio le pareció gracioso y sonrió. Luego mi mamá me pidió que limpiara mi habitación, ¡cállate! Le gritó el loro. Mi mamá estaba furiosa, pues creía que yo le pedía al loro que le dijera eso y me castigó por el resto del día.

Nivel literal

2. El texto anterior se trata de
 - a. Un niño que enseña hablar a su loro.
 - b. La historia de un loro que imita a la mamá del niño.
 - c. Un niño con un loro que habla cuando no debe.

NIVEL INFERENCIAL

3. ¿Por qué el loro grita todo el tiempo ¡cállate!/?
 - a. Porque al loro no le gusta que la mamá hable.
 - b. Porque el loro no sabe decir otra palabra.
 - c. Porque al loro no le gusta que la mamá hable muy fuerte.
 - d. Porque el loro repite lo que ha escuchado antes.

La siguiente es una nota que le entregaron al profesor de segundo de segundo grado del Instituto Agroecológico.

*Ríosucio, 22 de mayo de 2013.
6:30 a.m.*

Asunto: Inasistencia.

Muy buenos días profesores, les pido el favor de excusar a mi hijo Luis Carlos López, que está en el grupo 2-B, por no asistir al colegio el día de hoy, ya que amaneció con fiebre y malestar.

Muchas gracias.

Juan David López.

NIVEL CRÍTICO

4. La intención de la nota anterior es:

- a. Preguntarle a los profesores si Luis Carlos puede faltar al Colegio.
- b. Informarle a los profesores por qué Luis Carlos no fue al colegio.
- c. Explicarle a los profesores la enfermedad que tiene Luis Carlos.
- d. Invitar a los profesores a visitar a Luis Carlos.

NIVEL LITERAL

5. Según lo escrito en la nota, podemos afirmar:
 - a. Luis Carlos faltó a clases el 22 de mayo.
 - b. Luis Carlos se enfermó a las 6:30 de la mañana.
 - c. El colegio se llama Juan David López.
 - d. El padre de familia se llama Luis Carlos López.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 6 a 8

El árbol mágico



Hace mucho, mucho tiempo, un niño paseaba por un prado en cuyo centro encontró un árbol con un cartel que decía: “Soy

un árbol encantado, si dices las palabras mágicas, lo verás”.

El niño trató de acertar el hechizo, y probó con abracadabra, tan tan tachán, Supercalifragilisticoespialidopo so y muchas otras, pero nada. Cansado de probar palabras, dijo: “por favor arbolito!, entonces se abrió una gran puerta en el tronco del árbol.

Adentro estaba oscuro pero se alcanzaba a leer un cartel que decía: “sigue haciendo magia”. Entonces el niño dijo: “¡Gracias arbolito!”, y se encendió dentro del árbol una luz que alumbraba un camino hacia una gran montaña de juguetes y chocolates.

El niño pudo llevar a todos sus amigos a aquel árbol y tener la mejor fiesta del mundo. Por esa razón siempre se dice que “por favor” y “gracias” son palabras mágicas.

Anónimo.

Nivel critico

6. El texto anterior es:
- un poema, porque utiliza palabras bonitas.
 - un cuento, porque narra una historia sobre un árbol.
 - una ronda, porque en él se repiten muchas palabras.
 - un trabalenguas, porque hay palabras difíciles de pronunciar.

NIVEL LITERAL

7. ¿Qué ocurre al inicio del texto?
- Un niño encuentra un árbol que tiene puerta.
 - Un niño dice unas palabras mágicas.
 - Un niño encuentra un árbol encantado.
 - Un niño habla con un árbol hechizado.

Inferencial.

- 8 Al final, la enseñanza que deja la historia es:
- “Es bueno conversar con los árboles encantados”
 - “Cuando se quiere lograr algo, hay que intentarlo muchas veces”
 - “Cuando se ruega se obtiene lo que uno desea”
 - “Pedir el favor y agradecer nos ayuda a conseguir lo que queremos”.

Tomada de: Pruebas diagnósticas del ME

ANEXO B. LISTA DE CHEQUEO PARA EL DIARIO DE CAMPO

MOMENTO	ESTRATEGIA	INDICADORES	SI	NO
ANTES	MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA	REALIZA ACTIVIDADES QUE INVITEN A LOS ESTUDIANTES A LEER EL TEXTO		
	¿PARA QUÉ VOY A LERR	PRESENTA DE LA LECTURA		
	¿QUÉ SÉ ACERCA DE LO QUE ESTOY LEYENDO?	UTILIZA LOS PRESABERES PARA CONTEXTUALIZAR EL TEXTO		
DURANTE	TAREAS DE LECTURA COMPARTIDA	REALIZA DIFERENTES TIPOS DE LECTURA: DIRIGIDA, INDIVIDUAL Y COLECTIVA		
	ERRORES Y LAGUNAS DE COMPRENSIÓN	PROMUEVE ESPACIOS PARA QUE LOS ESTUDIANTES PREGUNTEN ACERCA DE LO QUE CONOCEN DEL TEXTO, EJEMPLO: VOCABULARIO		
DESPUES	IDEA PRINCIPAL	DESARROLLA ACTIVIDADES QUE AYUDEN RECONOCER LA IDEA PRINCIPAL DEL TEXTO.		

DESPUES	RESUMEN	PROPORCIONA HERRAMIENTAS QUE AYUDEN A LOS ESTUDIANTES A CREAR SINTESIS DE LO QUE LEEN COMO: RESUMENES Y ORGANIZADORES GRÁFICOS		
	PREGUNTAS	LAS PREGUNTAS REALIZADAS MANEJAN UN LENGUAJE CLARO Y CONOCIDO POR LOS ESTUDIANTES		
		LAS PREGUNTAS REALIZADAS INDAGAN ACERCA DE LOS TRES NIVELES DE COMPRESION LECTORA		
EVALUDACION	EMPLEA LOS TIPOS DE EVALUACIÓN	HETEROEVALUACIÓN		
		AUTOVALUACIÓN		

ANEXO C. DIARIOS DE CAMPO

LUGAR: Institución Educativa San Marcos	TIEMPO: 2 horas	FECHA: 30 de Marzo	POBLACIÓN: 25 estudiantes
<p>OBJETIVO: Describir las actividades de comprensión de lectura que realiza en clase la docente de lengua castellana de grado tercer B.</p>			
DESCRIPCIÓN		REFLEXIÓN	
<p>Para iniciar la clase la docente proyectó un video de un programada de televisión infantil llamado Artatac, en donde se observó la elaboración de un sapo en material reciclable, los niños estuvieron muy atentos en la proyección y se notaron gustosos, al terminar preguntaron a la docente si lo iban a realizar y ella respondió negativamente, que se iban a analizar el video, arrojado las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué acabamos de observar? A lo que la mayoría de estudiantes respondieron que una rana o que un programa de televisión.</p> <p>¿Hacia a quién va dirigido? Los estudiantes contestaron que a ellos porque lo estaban mirando.</p> <p>¿Qué quería hacer el presentador de ese programa?</p> <p>¿Qué pasos empleo en la elaboración de esa rana?,</p>		<p>Los medios audiovisuales se pueden emplear como motivante en el aula de clase, pero deben tener una relación directa con el objetivo de la clase.</p> <p>Es importante realizar preguntas que direccionen el ejercicio en el aula.</p> <p>La docente debe guiar la clase de manera secuencial y ordenada, para poder cumplir con todos los ejercicios planificados.</p>	

<p>A medida que los estudiantes contestaban las preguntas la profesora escribía en el tablero el nombre, los materiales y los pasos para la elaboración de la rana, cuando ya tenía todo organizado les preguntó que para que les servía lo que acababan de construir en el tablero, ellos contestaron que para aprender a hacer un sapo.</p> <p>Después les preguntó qué observaban y ya la actitud empezó a cambiar estaban disperso y los rostros empezaron a tornar actitud de desagrado.</p> <p>Una estudiantes se le acercó a la profesora y le preguntó profe escribo la fecha? A qué horas vamos a copiar? No hemos hecho nada.</p> <p>La docente al notar la actitud de los estudiantes empezó a decirles que lo que habían organizado eran instrucciones de cómo realizar una rana, que este tipo de textos lo observan en las recetas de concina, en los libros.</p> <p>Seguidamente los estudiantes copiaron la fecha y la docente empezó a dictar el concepto, cinco niños se quedaron atrasados, ya que para que copiaran la profesora debía dictarles silábicamente y enfatizar mucho en el sonido de las letras y en algunos casos nombrarles las letras que correspondían, en este proceso ocuparon media hora de la clase.</p>	<p>Se deben ejecutar actividades que tengan diversas dinámicas de trabajo, esto ayuda a que los estudiantes no se condicionen a una sola estrategia o herramienta de clase como lo es el cuaderno y la transcripción.</p> <p>El dictado es un insumo que se puede emplear en las clases para afianzar procesos como la decodificación y la</p>
--	--

Seguidamente la docente entregó las siguientes fichas para pegarlas en el cuaderno

escritura, pero no se debe convertir en el único recurso de las clases.

FICHA DE TRABAJO

1. Rodea los materiales correspondientes al instructivo

7 pitillos lavados y secos

Tijeras.

Cinta adhesiva

2. Ordena las instrucciones de una manera clara, breve y ordenada

A

- Soplo los pitillos
- Pegarlos con cinta adhesiva.
- Acomodarlos en manjo
- Recortarlos como quieras

B

- Recortar los pitillos de diferente forma.
- Acomodar del más pequeño al más grande.
- Unir los pitillos con cinta adhesiva.
- Soplar por la parte superior de los pitillos

3. Escribe los materiales necesarios para realizar un titere

Palabras con ca, co, cu, que, qui

1 Copia las palabras destacadas en el lugar correspondiente.

Carla fue a visitar a su abuela.
Le llevó un queso, cuatro melocotones y mantequilla. ¿Qué contenta se puso!

Con ca Con co Con cu

Con que Con qui

2 Adivina y escribe nombres que tienen ca, co, cu, que o qui.

Qué es eso que es redondo como la luna y se hace con leche pura.

Cuatro patas tengo y no sé andar.
Tengo cabeza y no sé hablar.

Los niños empezaron a preguntar que cual ficha pegaban primero, la profesora les dijo que la de ficha de trabajo, al observar la ficha los estudiantes preguntaron si iban a realizar la flauta, la docente afirmó que el siguiente ejercicio si iba a ser práctico.

La docente dijo que debían leer los puntos y contestar, al dar esa orientación notó que en su mayoría de los estudiantes encerraron todas las ilustraciones en la primera pregunta, en la segunda hubo muchas dudas y en la tercera la contestaron adecuadamente.

Después de revisar el trabajo de los estudiantes de manera individual, notó varias dificultades, así que

El proceso de decodificación y

<p>decidió dirigir la ficha, en el primer punto leyó y los niños en su mayoría contestaron adecuadamente.</p> <p>Para continuar leyó las dos opciones del punto número dos y los niños se confundieron, así que retomó al video de la rana, observado anteriormente y dijo: “mis niños la rana no se podía pintar antes de realizarla, es importante llevar una secuencia de los que se va a realizar para poder conseguir alcanzar lo propuesto, ese paso a paso son instrucciones, en este caso yo no puedo pegar los pitillos sin haberlos recortados, lo que deben hacer es mirar de la opción A y B cual tiene sentido y el orden correcto para poder realizar la flauta”.</p> <p>Seguidamente de la explicación dada la profesora leyó de nuevo las indicaciones y los estudiantes contestaron correctamente.</p> <p>A continuación para realizar la siguiente ficha la profesora leyó las instrucciones y el tiempo se terminó, así que la envió cómo tarea.</p>	<p>comprensión en algunos estudiantes aún no se ha afianzado lo suficiente y eso impide la realización de las fichas de tipo individual.</p> <p>Los trabajos para la casa deben estar relacionados con lo desarrollado durante la clase.</p>
---	--

LUGAR: Institución Educativa San Marcos	TIEMPO: 1 hora	FECHA: 18 de Marzo	POBLACIÓN: 25 estudiantes
---	-----------------------	------------------------------	-------------------------------------

OBJETIVO: Describir las actividades de comprensión de lectura que realiza la docente de lengua castellana del grado tercero B en las clases.

DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
-------------	-----------

La docente inicia la clase indicando que el día de hoy se realizará una lectura del plan lector, entrega las fichas, en donde se encuentra un texto llamado ¡achiss... qué resfriado! Para contextualizar la docente recuerda a sus estudiantes las actividades en las diversas áreas acerca del cuidado del cuerpo y aseo personal.

Seguidamente la maestra entrega la ficha de trabajo a los estudiantes y afirmó la importancia de marcar

Es importante realizar una contextualización del texto, se deben motivar a los estudiantes acerca de la temática que aborda la lectura y como se relaciona con su entorno inmediato.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN MARCOS EL CANTO		CODIGO: RESM-001
FALLER DE MATEMÁTICAS		913
		Versión: 01
		Pág. 1/2

Nombre: _____ Curso: _____
Fecha: _____

¡ACHÍSS... QUÉ RESFRIADO!

Me gusta pisar los charcos cuando llueve. Mis pies parecen barcos que navegan por el mar. A veces el agua entra en los zapatos. Al día siguiente me duele la garganta, los ojos y la espalda. Mamá me da leche calentita y me mete en la cama. Yo me estoy muy quieta escuchando la lluvia que choca contra los cristales de la ventana.



- ¿Qué le gusta pisar cuando llueve a la protagonista de la lectura? _____
- ¿Qué parecen sus pies? _____
- ¿Dónde entra el agua al pisar los charcos? _____
- ¿Qué le duele a la niña al día siguiente? _____
- ¿Qué hace la mamá? _____
- ¿Cómo se queda la niña en la cama? _____
- ¿Qué escucha la niña desde la cama? _____
- ¿Cómo se escribe con letra un estornudo?
-¡Chis-chis! - ¡Eun-fun!
-¡Achiss...! - ¡Tos-tos!
- De todo esto que te ponemos aquí tú tienes que opinar lo que puede ser bueno o malo para la salud:
-Llegar sudando, después de correr, y tomar un vaso de agua muy fría _____
-Abrigarse adecuadamente los días de mucho frío _____
-Los días de mucho calor hacer mucho ejercicio para adelgazar _____
-Tomar poco agua cuando tenemos un gran resfriado _____
-Tomar siempre de postre dulces en vez de frutas _____
-Tomar una tostada con aceite de oliva en vez de con grasas _____
- La última vez que te resfriaste ¿cómo te curaste? _____

debidamente las hojas de trabajo, para continuar ella

<p>le preguntó a los niños de qué trata la lectura según lo que podían observar. A lo que los estudiantes contestaron que era un cuento muy largo que si deben leerlo todo ellos solos, que estaba muy largo, un estudiante afirma que él no sabía leer y la maestra lo motivó para que lo realizara.</p> <p>Los estudiantes se concentraron en sus fichas y empezaron a leer el texto y a contestar el cuestionario, seguidamente después de diez minutos una estudiante se acerca a la maestra qué deben contestar a lo que la docente responde: debes leer para poder saber lo que debes contestar, ante esto la estudiante realizó un gesto de desagrado y dijo que no quería leer más.</p> <p>Por otra parte un estudiante expresó que él se demoraba mucho leyendo y no podía entender.</p> <p>Al ver estas reacciones la docente decidió realizar la lectura dirigida.</p> <p>La mayoría de los estudiantes contestaron correctamente de tipo oral particularmente tres niños que aún no decodifican correctamente, pero son muy activos y proponen respuestas acertadas, como fue el caso de un estudiante que al responder la pregunta número diez, relató correctamente cuando fue operado del estómago, contando detalladamente</p>	<p>Para una mayor comprensión es importante tener en cuenta los grafico o imágenes que ofrece el texto.</p>
--	---

<p>todo el proceso familiar que vivieron ante esta situación; pero, cuando escribieron las respuestas hubo errores de escrituras, como: alteración de consonantes, letras en espejo, algunos lo que contestaron no coincidía con lo escrito, estudiantes que no contestaron nada, afirmando que no sabían escribir bien o preguntaban a la docente la letra correspondiente en las palabras que querían escribir.</p>	<p>Se debe conocer la silueta textual que se va a abordar, ya que esto facilita la comprensión. En grados inferiores como este son conceptos que se pueden abordar en el momento de hacer la introducción al texto a trabajar.</p> <p>Hay estudiantes que a pesar de no decodificar completamente cuando contestaron de tipo oral participan correctamente en la respuestas a las preguntas de la lectura.</p> <p>Se debe tener en cuenta si la totalidad de estudiantes decodifican adecuadamente, sino se deben realizar estrategias para acelerar este proceso, tales como el trabajo cooperativo.</p>
---	---

LUGAR: Institución Educativa San Marcos	TIEMPO: 1 hora	FECHA:	POBLACIÓN: 25 estudiantes
<p>OBJETIVO: Describir las actividades de comprensión de lectura que realiza la docente de lengua castellana del grado tercero B en las clases.</p>			
DESCRIPCIÓN		REFLEXIÓN	
<p>En el aula de clase los estudiantes se encuentran distribuidos en cuatro columnas de 5 estudiantes y tres estudiantes en sillas individuales (los tres estudiantes están en puestos estratégicos debido a su comportamiento).</p> <p>El salón donde se grabó esa clase es un espacio amplio con acceso a la cancha, con grandes ventanales y sillas con mesa unipersonal.</p> <p>Para iniciar la clase la docente saludó a los estudiantes y estos se encontraban en una actitud un poco apática.</p> <p>Para continuar la docente orienta sobre la actividad que se realizó diciendo el nombre del texto “hazañas de la humanidad: conquista del monte Everest”. Seguidamente la docente al decir que se realizará una comprensión de lectura, nota apatía en varios estudiantes.</p>		<p>El ambiente escolar puede influencia en la concentración de los educandos y las posibles reacciones que puedan presentar frente al texto que están leyendo.</p> <p>Los ejercicios de comprensión lectora no son de agrado para los estudiantes, esto se</p>	



COMPRESIÓN LECTORA

HAZAÑAS DE LA HUMANIDAD: La conquista del monte Everest



Una de las grandes hazañas de la humanidad, ha sido conseguir llegar al punto más alto de la Tierra: el Monte Everest en la Cordillera del Himalaya.

Durante años varias expediciones de hombres se propusieron llegar a la cima, pero todas fracasaron en el intento debido a las durísimas condiciones climáticas que tuvieron que soportar: gruesas capas de nieve, ventiscas muy fuertes, gélidas temperaturas y la escasez de oxígeno debido a la altitud.

En 1953, una nueva expedición británica salió con intención lograrlo, y tras una complicada escalada, el neozelandés Edmund Hillary y el tibetano Tenzing Norgay, pasaron a la historia por ser los primeros en pisar la cumbre el 29 de mayo a las 11:30 de la mañana. Habían conseguido tocar el punto más alto del mundo, nada más y nada menos que a 8.850 metros.

Te preguntaré qué fue lo primero que hicieron allí arriba... Pues se dieron un abrazo emocionado y desplegaron las banderas de las Naciones Unidas, Reino Unido, India y Nepal, para fotografiarse junto a ellas. Después, excavaron un agujero en la nieve y enterraron varias ofrendas: Tenzing depositó en él algunos dulces como chocolate y caramelos para los dioses de Chomolungma (que es como le llaman los tibetanos al Everest), y Hillary enterró un pequeño crucifijo blanco. Tras permanecer en la cumbre quince minutos, comenzaron el descenso.

La noticia dio rápidamente la vuelta al mundo y a su regreso a Inglaterra, la recién proclamada reina Isabel II nombró a Edmund Hillary, Caballero del Imperio Británico.

PREGUNTAS

1. ¿En qué cordillera está el Monte Everest?.....
2. ¿A que es debido la falta de oxígeno que sufren las expediciones?.....
3. ¿Qué nacionalidad tenía Edmund Hillary?.....
4. ¿Qué banderas desplegaron en la cima para fotografiarse junto a ellas?
5. ¿Cuánto tiempo permanecieron en la cumbre?
6. ¿Que reina proclamó a Edmund Hillary Caballero del Imperio Británico?

Para continuar los estudiantes reciben la lectura mientras la docente suministra el material pregunta a los niños que observan en el dibujo, al cual una estudiante contesta que una torta y otra que una montaña, la docente le responde:

-muy bien una montaña-

La docente pregunta acerca del título del texto de la siguiente manera:

evidencia en la actitud ante el texto.

El texto empleado por la docente consta de seis párrafos, es un texto informativo que cuenta someramente la primera expedición que logró llegar a la cumbre del monte Everest.

Las preguntas que ofrece la lectura son para el nivel literal, además algunas son descontextualizadas, teniendo en cuenta los presaberes de los estudiantes, su entorno y el vocabulario que puede tener.

Al ser comparado el dibujo con una torta, se puede evidenciar que el dibujo no era claro.

<p>Si dice la conquista del monte Everest de que tratará, a lo que una estudiante contesta profe de un monte que se llama Everest la docente contesta, muy bien un monte que se llama Everest.</p> <p>La maestra pide que lean mentalmente el texto y una estudiante pregunta acerca de las preguntas del texto y la docente contesta, primero hay que leer el texto y después las preguntas que nos hacen.</p> <p>Los infantes empiezan a leer el texto y en su mayoría siguen el renglón con el lápiz o el dedo para no perder la ubicación de la frase que están leyendo.</p> <p>Después de tres minutos de lectura la docente debe nombrar algunos estudiantes que se encuentran dispersos por acontecimientos de su entorno como un partido de futbol que se encuentra en la cancha.</p> <p>En ese momento un estudiante manifiesta que no entiende y la docente contesta lea su hoja para que pueda entender.</p> <p>Un estudiante al notar que la docente lo observaba simula estar leyendo y la maestra le dice:</p> <p>Lea, no está leyendo.</p>	<p>Las preguntas sobre el titulo ayuda a centrar a los estudiantes, pero en este caso no lo ubican en la lectura que van a iniciar.</p> <p>Esta actitud demuestra que la lectura no es un placer sino un medio para contestar unas preguntas predeterminadas.</p> <p>Esta práctica demuestra que los estudiantes se desconcentran con mucha facilidad y no tienen habito lector.</p> <p>El ambiente escolar influye en la atención de los estudiantes.</p>
---	--

<p>Para proseguir dirige la mirada al texto sin señalar lo que debe leer.</p> <p>Después de unos minutos una estudiante pregunta porque la segunda pregunta no tiene línea para escribir y la docente explica que es la misma pregunta la que está en la línea tres y cuatro.</p> <p>Después de 8 minutos del ejercicio la primera estudiante contesta la primera pregunta correctamente.</p> <p>Por otra parte la docente se acerca a un estudiante y al escribir el nombre nota que tiene las letras invertidas en el nombre, le pregunta qué dice y el niño contesta que el apellido y después de insistir dice que él no sabe escribir el apellido.</p> <p>Al pasar unos minutos un estudiante expresa que ya ha terminado la lectura y la docente le dice que conteste las preguntas y el responde con desagrado que no lo va a hacer y empieza a leer las preguntas.</p> <p>Un estudiante pregunta que letra es una que se encuentra en la primera línea del texto las cuales forman la palabra tierra.</p> <p>Después de unos minutos de lectura al pasear por el salón la docente nota que el 50% de los</p>	<p>Esto evidencia que la estudiante no ha leído la pregunta o si la decodificó no entendió lo que le estaban preguntando.</p> <p>Este estudiante lleva proceso con bienestar familiar por problemas de abandono en el hogar, además ha repetido tercero en tres ocasiones.</p>
--	--

<p>estudiantes después de más de 10 minutos no han terminado la lectura.</p> <p>Después de un tiempo la maestra decide dar la orientación que pueden leer en voz alta pero de manera suave, ya que se dio cuenta que el ejercicio estaba tomando más del tiempo que ella tenía estipulado.</p> <p>A continuación una estudiante pregunta por la manera correcta de leer una hora, 11:30 am.</p> <p>Seguidamente la docente se acerca a una estudiante para revisar el desarrollo de la ficha y encuentra que la estudiante confunde la b con d a pesar que es su tercer año y en este año se encuentra repitiendo tercero.</p> <p>Después de quince minutos hubo estudiantes que no terminaban su lectura y otros apenas estaban empezando a contestar las preguntas.</p> <p>Después de un tiempo la mayoría de los estudiantes se encuentran contestando la pregunta número dos</p>	<p>Esto evidencia una lectura fragmentada o silábica la cual dificulta la comprensión, al leer en voz alta el estudiante hace la construcción de la palabra mentalmente después de escuchar la combinación de las silabas.</p> <p>Esto evidencia que además de las dificultades en el ámbito de comprensión lectora los estudiantes también muestran dificultad en el momento de comprender una cantidad.</p>
--	---

<p>la cual hace referencia al nivel literal, solo una estudiante la contestó correctamente.</p> <p>Después de 35 minutos de clases tres estudiantes empiezan a distraerse y a discutir en el aula agrediéndose de manera física y verbal, la profesora interviene y les hace un llamado de atención.</p> <p>La tercera pregunta hacía referencia a la nacionalidad de uno de los deportistas y al no aparecer la respuesta con los mismos términos de la pregunta ningún estudiante la contestó afirmando que no la entendía.</p> <p>La docente hace una breve explicación colocando el ejemplo de la nacionalidad de Colombia dirigiéndose a los niños de la siguiente manera: Niños la nacionalidad de un país es de donde proviene la persona, cómo así? Un ejemplo es Colombia la nacionalidad es colombiano, en el texto esta como se le dice a la persona de ese país por ejemplo en mi caso se podría decir la colombiana Kelly Romero...</p> <p>Después de más de 45 minutos de ejercicio aun había estudiantes que le manifestaban a la docente no entender lo que estaban realizando.</p>	<p>Estos inconvenientes propagan la falta de concentración</p>
---	--

<p>Después de 50 minutos de la actividad aún habían estudiantes que no terminaban la lectura</p> <p>Al pasar el tiempo y no haber ningún avance la docente indica a los estudiantes de manera particular que deben concentrarse en el ejercicio, seguidamente decide iniciar con el ejercicio de manera dirigida.</p> <p>La docente leyó el texto y los estudiantes escucharon atentamente, seguidamente se contestaron las preguntas de manera colectiva.</p> <p>La primera pregunta la mayoría de los estudiantes la habían contestado y hacía referencia a reconocer la cordillera donde está ubicado el monte Everest.</p> <p>La segunda pregunta solo una estudiante la había contestado y los demás esperaban a que la docente les indicara la respuesta.</p> <p>Para la tercera respuesta la docente ubicó a los estudiantes en el párrafo donde se encontraba, los estudiantes escribieron la respuesta.</p> <p>Cuando la docente empezó a dirigir totalmente la actividad los estudiantes se concentraron para</p>	<p>Es importante que las preguntas de la comprensión de textos contengan un vocabulario que sea familiar para los estudiantes, y en el caso que se desee ampliar el mismo la maestra debe orientar el ejercicio y resolver dudas antes de que los niños contesten la pregunta, este enunciado preguntaba sobre la nacionalidad del deportista y la indicaba como este “neozelandés” y los estudiantes no tienen claro que Nueva Zelanda es un país y mucho menos que ese término hace referencia a la nacionalidad.</p>
---	---

<p>esperar la respuesta, sin embargo 5 estudiantes no contestaron.</p> <p>Para involucrar a los estudiantes en la lectura la docente les indicaba donde estaba la respuesta guiándolos al párrafo correspondiente.</p> <p>Mientras se orientaban las preguntas un estudiante se dedicó a observar la clase de deportes y no contesto el ejercicio.</p> <p>La pregunta cinco hacía referencia a la duración de los deportistas sobre la cumbre del monte Everest, la docente indicó el párrafo pero aun así los estudiantes confundían las cifras que aparecían en el texto, después de varias respuestas erróneas una estudiante contestó de manera acertada.</p> <p>Una estudiante pregunta sobre la respuesta anterior y la indicación de la docente es señalar de donde hasta donde debe copiar la respuesta.</p> <p>Para la pregunta seis la maestra dice a los estudiantes el párrafo donde se encuentra ubicada la respuesta, pero los estudiantes no encuentran el párrafo después le indica a una estudiante donde se encuentra y la invita a leerlo en voz alta, la lectura</p>	<p>Los estudiantes escribieron la respuesta pero teniendo en cuenta su lenguaje corporal no entendieron lo que estaban escribiendo, a pesar de las escasas orientaciones de la maestra al colocar como ejemplo la nacionalidad colombiana.</p> <p>En este ejercicio se puede evidenciar que los estudiantes no tienen claridad de lo que es un párrafo y que lo caracteriza.</p>
--	--

<p>es pausada y silábica, sin embargo la estudiante logra extraer la respuesta.</p> <p>Para finalizar la comprensión la docente vuelve a leer las preguntas con las respuestas correctas.</p>	<p>La falta de pre saberes o escasos de vocabulario dificulta la comprensión de un texto.</p> <p>Estas orientaciones de la maestra impiden que los estudiantes tomen decisiones acerca de los problemas a los que se enfrentan y retrasa el proceso de comprensión en los niños, ya que estos solo siguen órdenes y no analizan las situaciones.</p>
---	--

LUGAR: Institución Educativa San Marcos	TIEMPO: 1 hora	FECHA: 18 de Marzo	POBLACIÓN: 25 estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> • OBJETIVO: Describir las actividades de comprensión de lectura que realiza la docente de lengua castellana del grado tercero B en las clases. 			
DESCRIPCIÓN		REFLEXIÓN	
<p>Esta clase se realizó en el salón de lengua castellana, se organizó a los estudiantes de cuatro columnas de cinco y seis estudiantes.</p> <p>Para la clase de comprensión lectora la docente empleó los libros de entretextos brindados por el MEN mediante el programa Todos a Aprender.</p> <p>La docente empieza la clase explicando la dinámica de la misma.</p> <p>-buenos días niños el día de hoy realizaremos nuestra clase dividida en dos, la primera parte realizaremos una lectura de las cartillas y la segunda unos ejercicios para reforzar las oraciones.</p> <p>Seguidamente la docente entrega las cartillas con ayuda de una estudiante,</p>		<p>Estos libros centran las actividades desde la comprensión lectora y a partir de los textos se refuerzan las temáticas, estos textos son de diversas tipologías y las preguntas desarrollan los tres tipos de niveles de lectura.</p>	

<p>indica la página donde se empezará el ejercicio.</p> <p>La docente lee las indicaciones y las preguntas que presenta el texto en el momento antes de la lectura, pero de manera rápida y sin detenerse para que los niños contesten, para continuar lee la indicación que dice que la lectura será en voz alta, para este ejercicio escogerá a estudiantes que de manera voluntaria deseen leer el texto.</p> <p>La estudiante número uno lee silábicamente pero tiene buen tono de voz y se puede comprender lo que se escucha, solo en las partes donde hay fechas la estudiante omite porque no siente seguridad de expresarlas.</p> <p>La segunda estudiante leyó más rápido y se podía comprender mejor, empleo signos de puntuación y tuvo en cuenta la acentuación.</p> <p>El siguiente estudiante realizó una lectura muy pausada y fragmentada, no se pudo comprender lo que estaba leyendo, en ocasiones cambiaba las</p>	<p>Es necesario invertir más tiempo en las preguntas antes de la lectura, ya que estas ayudan a contextualizar el texto y mejorar su comprensión.</p>
--	---

<p>palabras y debido a esto la atención se dispersó.</p> <p>La siguiente estudiante realizó una lectura un poco mas fluida pero no manejaba un buen tono de voz y por eso los compañeros no la pudieron escuchar.</p> <p>La última estudiante que leyó lo hizo mejor pero ya la atención de los compañeros estaba dispersa y no la escucharon.</p> <p>Seguidamente la docente leyó el texto cuando empezó el primer párrafo donde contestaron una de las preguntas que se planteó antes de la lectura la docente volvió a preguntar y los estudiantes contestaron correctamente.</p> <p>Al seguir la lectura la docente lanza una pregunta la cual era responder de que forma se podía celebrar el día del medio ambiente, a esto una estudiante planteo una respuesta que no se encontraba de manera literal en el texto, sino, de tipo personal, los estudiantes no contestaron las respuestas planteadas</p>	<p>Es indispensable reforzar el proceso de codificación, ya que al ser silábica y fraccionada la lectura se dificulta la comprensión.</p>
---	---

<p>en el texto, por esto la docente relee la respuesta.</p> <p>Al terminar la lectura la profesora hace una ultima pregunta y solo una estudiante la contesta acertadamente, sin embargo la docente sigue el curso de la actividad, indicando que pasen a la siguiente hoja.</p> <p>La docente indica que la comprensión de lectura se realizará de manera colectiva.</p> <p>Empieza leyendo la primera pregunta de selección múltiple de las cuales tiene las opiniones divididas.</p> <p>La cual hace referencia al propósito del texto</p> <p>Los estudiantes opinaban que la c informar sobre el día del medio ambiente y la d enseñar como celebrar el día del medio ambiente. De las cuales 16 estudiantes contestaron que la respuesta era la c y 10 que la respuesta era la d.</p> <p>La pregunta dos pretendía evaluar si los estudiantes lograban comprender la funcionalidad de un adverbio en el texto</p>	<p>Las preguntas durante la lectura ayudan a mantener la concentración en la</p>
--	--

<p>señalándolo con negrilla y preguntado a que hacía referencia, al principio los niños dieron respuestas descontextualizadas como decir que este significaba un punto cardinal, después que a una persona al utilizarlo en su lenguaje coloquial, después le daban el significado según otras palabras en la frase, después de dar varias pistas los estudiantes contestaron correctamente, el 5 de junio a lo cual hacía referencia la expresión este.</p> <p>Para la pregunta tres la docente pregunta a los infantes la estructura de la tabla que le presentan el punto tres y la dibuja en el tablero.</p> <p>Seguidamente la docente orienta a los niños para que regresen al texto y puedan identificar los párrafos y les pregunta cuántos párrafos hay a lo que los estudiantes contestan que cuatro y después preguntan por qué y un niño contesta que porque hay cuatro separaciones, seguidamente la docente le responde que muy bien porque</p>	<p>lectura, aunque es importante que estos interrogantes no solo sean de tipo inferencial.</p>
---	--

<p>visualmente están se parados y lo separan un punto y aparte.</p> <p>La pregunta tres consistía en reconocer la idea principal o importante de cada párrafo.</p> <p>Para continuar la docente lee el primer párrafo e indaga acerca de la idea principal del párrafo y los estudiantes no dan cuenta de la misma, después de leer tres veces el párrafo los estudiantes contestaron cual era la idea principal del primer párrafo.</p> <p>Al preguntar acerca de la idea principal del segundo párrafo los estudiantes no logran extraerla, lo que los estudiantes realizaban eran extraer oraciones literales del párrafo, algunas incompletas, después de insistir la docente construye la idea importante del segundo párrafo. Lo mismo ocurrió con los dos párrafos restantes.</p> <p>Para terminar la comprensión del tercer Punto la docente volvió a leer las ideas principales de los párrafos.</p>	<p>Los estudiantes no tienen claro el propósito o intencionalidad del texto, esto se puede evidenciar en que no logran inferir lo que el escrito quiere comunicar. Esto hace parte a la competencia comunicativa lectora, componente pragmático, aprendizaje: reconocimiento de los elementos implícitos de la situación comunicativa del texto y se ve evidenciado en la falta de extracción de la intencionalidad o propósito del mismo.</p> <p>Esta pregunta dos evaluaba el componente semántico que está relacionado con el aprendizaje de reconocimiento implícito del contenido del texto y se puede evidenciar en la identificación de una palabra en un texto según su contexto.</p> <p>Esta pregunta buscaba evaluar si el estudiante daba cuenta de la idea principal de cada párrafo.</p>
---	---

	<p>Es importante resaltar que los estudiantes presentan dificultad para identificar la estructura de un texto, ya que en este caso presentaban falencias para reconocer los párrafos de un texto.</p> <p>Por otra parte los estudiantes no respondieron la pregunta tres y la docente tuvo que orientar la respuesta.</p>
--	---

ANEXO D SECUENCIA DIDÁCTICA: REJILLA DE EVALUACIÓN SESIÓN 2



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN MARCOS

	SI	NO
Emplea vocabulario adecuado		
Trabajo en equipo		
Secuencia de las ideas (coherencia)		
Trabajo escrito		
Personificación		
Argumentación.		
Tener en cuenta las claves textuales.		



ANEXO E. FICHA DE TRABAJO SESIÓN 4



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN MARCOS

Nombre: _____

Fecha: _____ Grado: _____

SESION 4

1 Lee con atención los tres primeros capítulos de la novela policial: "El pollo en la batea". Encierra las palabras que para ti son desconocidas escribe tres y escribe su significado a partir del texto:

_____:

_____:

_____:



2 ¿Cuántos personajes pudiste encontrar? _____

3 ¿En qué lugares ocurre la historia? _____

4 ¿Por qué crees que Rafael no decía que quería un pollito de mascota? _____

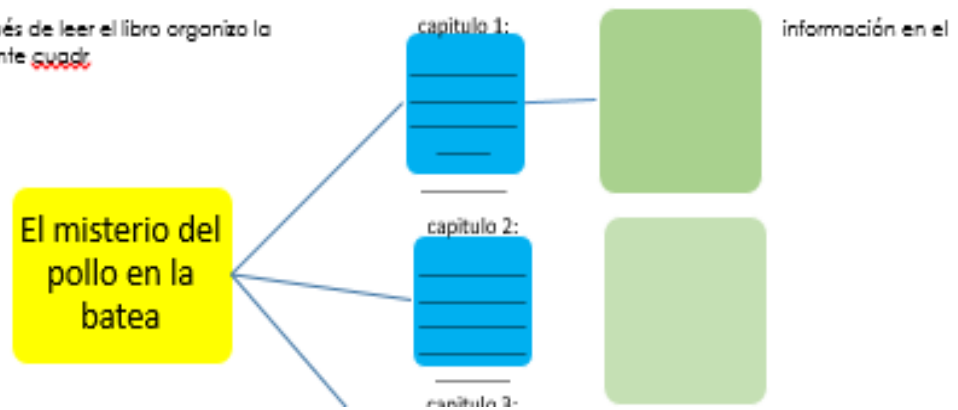
5 ¿Cómo crees que se sintió Rafael al ver su mascota muerta? _____

6 ¿Te ha sucedido algo parecido a Rafael podrías comentarlo? _____

7 ¿Crees que Rafael tiene razón al pensar que alguien asesinó a Humberto? _____

8 ¿Qué opinas acerca de la venta de pollitos en los mercados? _____

Después de leer el libro organiza la siguiente **cuadro**



ANEXO F: LISTA DE CHEQUEO SECUENCIA DIDÁCTICA

PRIMA: MILUSKA



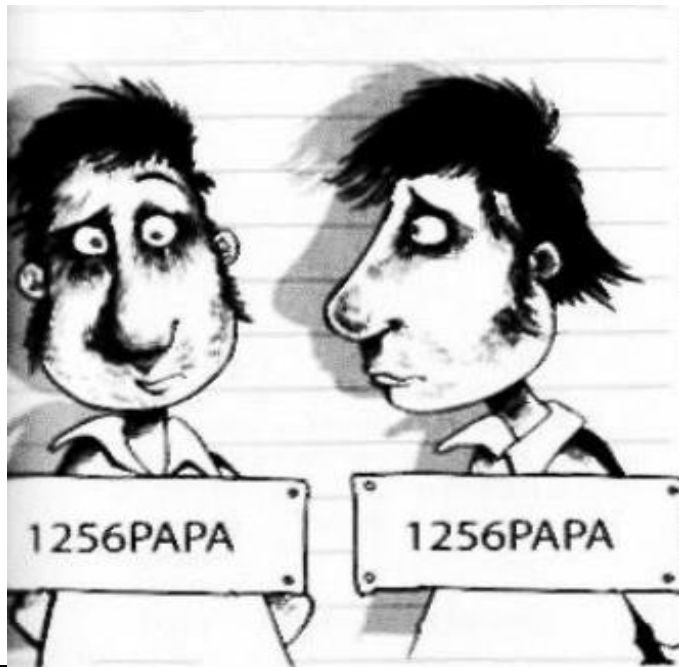
Es hombre		No le gustaban los animales	
Juega futbol		No obedecía a los mayores	
Se encarga de los quehaceres de la casa		Su muñeca estaba mojada	
Tiene antecedentes de homicidios a mascota.		Estudia enfermería	
Sacaba a Humberto de su jaula sin permiso		Rafael y su papá le decían El Demonio.	
Odiaba la caca de Humberto.		Permanecía más tiempo en la casa.	
Es distraída		Buscaba sus medias en la batea	

LUTZGARD



Es hombre		No le gustaban los animales	
Juega futbol		No obedecía a los mayores	
Se encarga de los quehaceres de la casa		Su muñeca estaba mojada	
Tiene antecedentes de homicidios a mascota.		Estudia enfermería	
Sacaba a Humberto de su jaula sin permiso		Rafael y su papá le decían El Demonio.	
Odiaba la caca de Humberto.		Permanecía más tiempo en la casa.	
Es distraída		Buscaba sus medias en la batea	

1



Es hombre		No le gustaban los animales	
Juega futbol		No obedecía a los mayores	
Se encarga de los quehaceres de la casa		Su muñeca estaba mojada	
Tiene antecedentes de homicidios a mascota.		Estudia enfermería	
Sacaba a Humberto de su jaula sin permiso		Rafael y su papá le decían El Demonio.	
Odiaba la caca de Humberto.		Permanecía más tiempo en la casa.	
Es distraída		Buscaba sus medias en la batea	

ANEXO G. EVALUACIÓN SESIÓN DE TRABAJO SEIS



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN MARCOS

COARTADAS: ¿QUIÉN MATÓ A HUMBERTO???



Nombre: _____ fecha: _____

Escribe el nombre del personaje al que pertenece la coartada y en la parte inferior nombra cuál crees que es el responsable y por qué lo le crees su coartada

-Ah, sí, claro yo subí a buscarlas

-Y las encontré. Porque me dijo que las iba a lavar- agregó Lutzguarda- y que si las escumó bien las podía meter al microondas para secarlas, que tenía tiempo.

-Es cierto dijo mi padre-, intenté lavarlas, pero después me acordé que tenía que recoger a dos de mis compañeros y que no iba alcanzar a llegar a la cancha si me ponía a hacer todo eso.... _____

-Yo no maté a Humberto cuando subí a la azotea encontré la batea al lado de la lavadora y como me estorbaba, la moví y la puse al centro de la azotea. Nunca vi ni escuché a Humberto, es más ni pensé en él _____

Cuando subí a la azotea ya Humberto estaba muerto... -yo lo iba a sacar de la jaula pero ya estaba muerto, entonces lo dejé allí _____



2. ¿Por qué no le creían a Milutka su inocencia?
- Porque ya había asesinado a un periquito
 - Porque se comportaba mal
 - Porque Rafael le tenía envidia.
 - Porque su papá era malo.

3. ¿crees que Rafael fue responsable de la muerte de Humberto? ¿por qué?

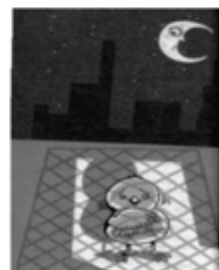
4. ¿crees que Sara, la mamá de Rafael, hizo bien en colocar a Humberto en la batea?

5. ¿Qué enseñanza le quiere dar el papá de Rafael cuando le dice: -pensar, pensar, pensar, hijo, uno comienza a pensar de niño y cuando es grande, cuando ya no quieres pensar, te juegas un futbolito?

6. ¿Por qué la abuelita dice: miya la verdad siempre flota? Qué significa la palabra flota en esta frase?

7. Según la imagen como se podría sentir Humberto en la azotea:

- Feliz
- Asustado
- Enfermo
- Tranquilo



8. ¿Por qué crees que Rafael sabía cómo investigar un caso?

- Porque su madre era médico forense
- Porque era un niño
- Porque quería mucho a Humberto.
- Porque su papá era abogado.

ANEXO H. FICHAS DE TRABAJO SESIÓN SIETE

Catalino: ¡Hoy vamos al mercado, porque tenemos muchas patatas y cebollas y pimientos y berenjenas!

Conejo 2: ¿Y por qué no te lo comes todo en casa?

Conejo 1: ¡Bruto, bruto!

Catalino: ¡Porque lo vamos a cambiar por maderas, para hacer muebles nuevos!

Conejo 2: ¡Aaaahhh! ¿Y tú puedes llevar todo eso?

Catalino: ¡Claro! Soy muy fuerte y cada día lo soy más.

Conejo 2: ¡Oh!

Catalino: ¡El mercado es muy divertido, hay de todo!

Conejo 2: ¿También zanahorias?

Catalino: También.

Conejo 2: ¡Yupiiii!

(Se pone a saltar como loco, los otros dos ríen, Catalino rebuzna. El amo se despierta sobresaltado. Los tres se callan y le miran)

Amo: ¿Qué pasa? ¡Anda, unos conejitos! ¡Bueno, en marcha, Catalino!

(Catalino rebuzna, sale de escena con su amo).

Conejo 1: Está contento Catalino.

Conejo 2: Sí que lo está.

Conejo 1: ¡Pues yo también lo estoy!

(Sale de escena dando brincos).



Conejo 2: ¡Y yo también!

(Sale de escena con sus propios brincos).

(Cambio de decorado, ahora vemos la plaza del pueblo, muy bien adornada y con distintos puestos y casetas. En una de ellas pone "El Burrito Catalino". Catalino cruza la escena, lleva a lomos a un niño, que va todo contento).

Niño: ¡Es genial!

(El niño mira a todas partes, da pequeños saltitos de emoción, el burrito rebuzna, contento).

Niño: ¡Qué divertido! *(Salen de escena).*

(Catalino cruza la escena, ahora con una niña que va muy contenta sobre su lomo le acaricia).

Niña: ¡Qué guapo eres, burrito! *(Le abraza, emocionada)* ¡Te quiero mucho!

(Catalino rebuzna feliz. Salen de escena).

(Aparecen los dos conejos).

Conejos 1 y 2: ¡Estamos en la feria!

Conejo 1: Vienen gentes de aquí y de allá.

Conejo 2: Los niños con Catalino quieren jugar.

Conejo 1: El burrito feliz está.

Conejo 2: Esta ha sido su historia.

Conejos 1 y 2: ¡Si quieres, la puedes contar! ¡Viva Catalino!

(Salen dando brincos).

(La caseta de Catalino se mueve hasta el primer término, cierra sus puertas y en ellas podemos ver un dibujo de Catalino, feliz).

Fin

Tapiador, I. Catalino, el burrito feliz. Recuperado de <http://literenet.com/2014/05/06/guiones-para-literos-catalino-un-burrito-feliz/>

Lee las siguientes oraciones y marca con una **X** la que expresa el tema de la obra de teatro *Catalino, un burrito feliz*.


- Lo aburrido que es trabajar.
- La felicidad en el juego y en el trabajo.
- Lo difícil que es trabajar feliz.
- La importancia del trabajo por sobre la diversión.

Lee las siguientes oraciones y numéralas en el orden en el que sucedieron en la obra *Catalino, un burrito feliz*.



- Catalino es joven y está contento de aprender.
- Los conejos quieren ser amigos del burrito nuevo.
- La felicidad de Catalino es contagiosa en los niños.
- Catalino trabaja con su amo.

Escribe la idea principal de *Catalino, el burrito feliz*. Ten en cuenta los ejercicios anteriores para hacerlo.



Contesta las siguientes preguntas acerca de la obra de teatro que acabas de leer.

- ¿Cuál es el título de la obra de teatro?

- ¿Cuáles son los personajes que interpretarían los actores?

- ¿En qué lugar sucede la obra?



Lee los siguientes textos y subraya si se trata de una parte de un parlamento o de una acotación.

- ¡Un burrito ha llegado, nuestro nuevo amigo será!
[Parlamento / Acotación]
- [Nos encontramos en un claro del bosque. Es de noche y en lo alto del cielo brilla la Luna llena].
[Parlamento / Acotación]
- [Entra Catalino, llevado por su amo. Ha crecido, aunque todavía es jovencito. Carga unas alforjas].
[Parlamento / Acotación]
- ¡No, deja de comer y escucha!
[Parlamento / Acotación]



Observa el video de Fabio y su obra de teatro. Luego lee las siguientes descripciones y únelas con la persona que corresponde por medio de una línea.

Les da indicaciones a los actores.	Maquilladores
Representan a los personajes de la obra.	Iluminadores
Diseñan o consiguen los vestidos de los actores.	Director
Se encargan de las luces del teatro.	Actores
Maquillan a los actores para sus papeles.	Vestuaristas



Reúnete con cinco compañeros más para leer la obra *Catalino, el burrito feliz* de Isabel Tapiador en el material impreso. Llena el siguiente formato para asignar los papeles. Así cada uno lee el parlamento que le corresponde.

Personaje	Estudiante
Conejo 1	
Conejo 2	
Catalino	
Amo	
Niño	
Niña	



ANEXO I. REJILLAS DE EVALUACIÓN

SESIÓN CINCO

ESTUDIANTE	MILUSK P1	LUTZGARDA P2	PAPÁ P3
E1			
E2			
E3		X	
E4			
E5			
E6			
E7	X		
E8			
E9			
E10			X
E11			
E12			
E13			
E14			
E15			
E16		X	
E17			
E18			
E19		X	
E20			
E21			
E22			
E23			
E24			
E25			

SESIÓN 6

ESTUDIANTE	LITERAL					INFERENCIAL			CRÍTICO	
	1A	1B	1C	7	2	5	6	8	3	4
E1										
E2							X	X		X
E3					X	X				X
E4					X				X	
E5				X		X				X
E6					X			X	X	
E7						X	X		X	X
E8				X	X		X	X	X	X
E9						X	X			
E10				X		X				X
E11				X		X	X	X	X	X
E12										
E13					X		X	X		X
E14				X	X	X	X		X	X
E15										
E16					X			X		
E17										
E18										
E19				X	X	X	X			X
E20										
E21				X					X	X
E22										
E23										
E24						X		X	X	X
E25			X	X	X	X	X	X	X	X
Respuestas incorrectas			1	7	9	10	9	8	9	13

ANEXO J. DIARIO DE CAMPO ANÁLISIS DE INTERVENCIÓN

<p>SESIÓN: 6</p>	<p>OBJETIVO: Determinar las características de una secuencia didáctica que involucre la pedagogía del teatro para el desarrollo de los procesos de lectura.</p>	<p>DURACIÓN:</p> <p>3 HORAS</p>	
DESCRIPCIÓN		REFLEXIÓN	
<p>Para iniciar la sesión se relató los hechos más importantes que se habían leído.</p> <p>Después la docente realizó un concurso que consistió en organizar a los estudiantes por grupos, en este caso por hileras y escoger un líder el cual pasó al frente a tomar un papel con el nombre de un personaje, este nombre se pegó en la frente del estudiante líder y los demás compañeros le dieron características para que identificara el sospechoso.</p> <p>Para la lectura de estos capítulos se empleó el video Beam y el libro en pdf, esto ayudó a que los estudiantes siguieran el texto por medio del cursor. Durante el ejercicio los estudiantes estuvieron concentrados y se realizaban preguntas literales acerca de lo que estaba ocurriendo en la historia y se aclaraban las palabras desconocidas para los estudiantes.</p>		<p>Este ejercicio mostró participación masiva de los estudiantes, además que por medio del juego pusieron en práctica los conocimientos de la lectura en la clase anterior, como son las características de los personajes.</p> <p>Es importante recurrir a todas las herramientas de comprensión que el autor nos ofrece, en</p>	

<p>La docente empleó de apoyo para la lectura del texto las imágenes que allí se muestran, los estudiantes relacionaron los dibujos con lo que estaba sucediendo en el texto.</p> <p>La E4 dijo: “profe mire la muñeca de la demonio tiene el pelo mojado”</p> <p>E9 dijo: “eso qué es?”</p> <p>Docente: “esas son las medias del papá, que huelen tan a feo que tienen una calavera”</p> <p>Mientras leía la estudiante 9 dice: “la peladita está sacando al pollo de la jaula”</p> <p>Cuando inició la lectura del ultimo capítulo la maestra preguntó: “¿por qué se llamará la abuela? Y los estudiantes escucharon atentamente el texto.</p> <p>Seguidamente la docente entregó una ficha en donde estaban planteadas preguntas referentes a los tres niveles de comprensión de lectura.</p> <p>La primera hacía referencia al nivel de comprensión literal, en esta pregunta los estudiantes debían identificar a quién pertenecía la coartada que estaban preguntando.</p>	<p>este caso las imágenes creadas por el ilustrador del libro.</p> <p>Los estudiantes respondieron acertadamente las preguntas a nivel literal.</p> <p>Para las preguntas de nivel inferencial y crítico la docente tuvo que recurrir a explicarlas para que los estudiantes las contestaran correctamente.</p>
---	---

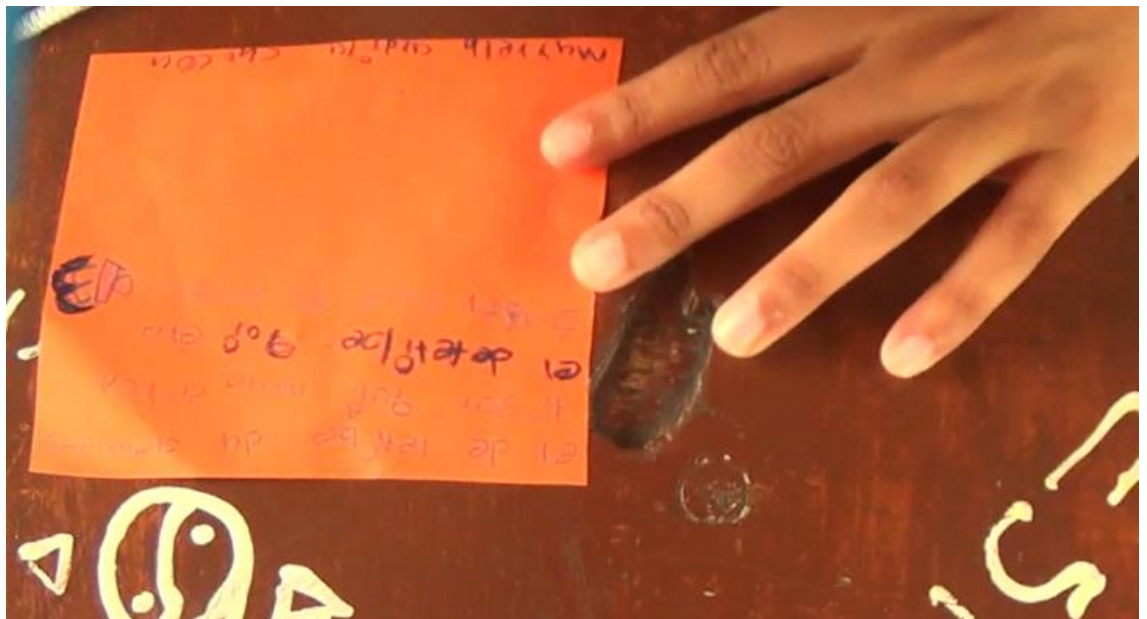
<p>A continuación la pregunta indagaba al nivel inferencial acerca del comportamiento de un personaje.</p> <p>Cuando la docente leyó la pregunta acerca de que si Rafael era responsable de la muerte del pollo el estudiante E9 contestó que sí porque él no había estado pendiente; los estudiantes empezaron a debatir.</p> <p>La siguiente pregunta hablaba acerca de que tan bien estuvo el comportamiento de la mamá de Rafael al echar el pollo en la batea, la docente tuvo que explicar en repetidas ocasiones colocando ejemplos y colocando muy simple el lenguaje, los estudiantes no sabían argumentar.</p> <p>En la pregunta inferencial que abordaba un enunciado en donde el estudiante debía explicar lo que el papá le quería enseñar, en esta pregunta la docente tuvo que intervenir porque los estudiantes no entendieron solo con la lectura; al igual que la pregunta acerca de la frase “la verdad siempre floja”.</p> <p>Para terminar la docente recordó lo que se había trabajado y recogió las fichas con los cuestionarios resueltos.</p>	<p>Es importante trabajar la capacidad de argumentación en los educandos.</p> <p>Al revisar los resultados escritos y las participaciones de los estudiantes se puede afirmar que de manera oral los estudiantes contestan de manera adecuada, pero algunos en las respuestas de manera escrita no saben escribir los argumentos o no contestan porque deben escribir.</p> <p>En cuanto a las respuestas del cuestionario los estudiantes acertaron en las de nivel literal y en las que más tuvieron dificultades fueron las de tipo inferencial.</p>
--	--

<p>Después se realizó una evaluación oral acerca de la sesión en donde participaron los estudiantes E4</p> <p>“profe estuvo muy chévere pero habían preguntas que no entendíamos”</p> <p>E9 ay eso era para ponerlo a pensar a uno”</p> <p>E21 “las preguntas estaban difíciles, pero usted nos las explicó”</p> <p>E13 “nos toca leer más para aprender más rápido”</p>	
--	--

ANEXO K. REGISTRO FOTOGRÁFICO DE LA INTERVENCIÓN SECUENCIA DIDÁCTICA









1 Lee con atención los tres primeros capítulos de la novela policial: "El pollo en la batea". Encierra las palabras que para tí son desconocidas, escribe tres y escribe su significado a partir del texto.

palabras guía

1. matanza batuc burro es un bar es como causa

2. ¿Cuántos personajes pudiste encontrar? 5

3. ¿En qué lugares ocurre la historia? en la batea y en el mercado

4. ¿Por qué crees que Rafael no decía que quería un pollito de mascota? por sus hijos y su esposa

5. ¿Cómo crees que se sintió Rafael al ver su mascota muerta? triste y aburrido

6. ¿Te ha sucedido algo parecido a Rafael, podrías comentarlo? no

7. ¿Crees que Rafael tiene razón al pensar que alguien asesinó a Humberto? si

8. ¿Qué opinas acerca de la venta de pollitos en los mercados? es un buen oficio por que los niños les gustan por un pollito

Después de leer el libro organizo la información en el siguiente cuadr

capítulo 1: introducción matanza, burro es un bar	describe como se organiza a un bar...
capítulo 2: causa del asesinato del pollo	matia como ocurre el asesinato con la causa
capítulo 3: desarrollo del asesinato del pollo	cuando fue el pollo no se dio cuenta

El misterio del pollo en la batea



ANEXO L. GUION TEATRAL

EL MISTERIO DEL POLLO EN LA BATEA

Personajes principales: Mamá, Rafael, Miluska, Lutzgarda, Papá, Abuela.

Personajes secundarios: Señora que vende pecados, señora que vende los pollitos, personas en el mercado.

ACTO 1:

Escena 1: un cuerpo amarillo flota en la batea.

(Se encuentra en la escena, en la azotea, la mamá de Rafael y Rafael observando al pollo muerto flotando sobre la batea con unas medias.)

Narrador: Rafael observa asombrado y piensa que todo se encuentra totalmente calculado siendo las once de la mañana de un sábado caluroso.

Mamá: ¡que desgracia! Que lamentable accidente! (la madre señala a Humberto)

Rafael: (dice con gesto de duda) está claro que no ha sido un accidente.

Mama: ¿no?

Rafael: Humberto vive en su jaula y alguien debió abrirla, los pollos no abren las puertas ni cerrojos. (Rafael lo dice seguro y decidido)

Mamá: tienes razón Humberto no ha podido subir solo hasta ahí, (la mamá observa el sitio donde se encuentra Humberto) lo habrá matado el agua o el olor de las medias de tu padre.

Rafael: seguro que habrán sido ambas cosas porque las medias de papá son poderosas, pero lo importante es que Humberto no ha tenido un accidente, a Humberto lo asesinaron.

Escena 2: ¿cómo llegó Humberto a la casa?

(Rafael y su mamá están en el mercado, cuando de pronto se encuentran con una caja llena de pollitos)

Narrador: Humberto había llegado a la casa hace una semana cuando Rafael y su madre estaban en el mercado.

(Rafael mira detenidamente la caja con los pollitos)

Mamá: qué te pasa mi amor?, ¿quíeres un pollito?

Rafael: pero si lo compras, la abuela no lo cocinará.

(la mamá sonrío)

Mamá: tranquilo hijo no dejaremos que eso suceda.

Escena 3: Humberto no es bien recibido.

(Rafael y Humberto están en la azotea, Rafael acomoda un hogar para Humberto con unas cajas)

(Rafael llama a su papá)

Rafael: papáaaaa

(el papá de Rafael sube a la azotea)

Rafael: papá me ayudas a construir una jaula para Humberto.

(el papa sube rápidamente y empieza a caminar descalzo de puntas porque se quema los pies y distraído contesta)

Papá: claro campeón. Ahorita no puedo ayudarte porque me esperan en las canchitas.

(el padre resbala y revisa su pie)

Papá: que es esto ¡!! Es caca de pájaro? (el papá grita enojado)

(Humberto hace pio pio)

Papá: es un pollo?

Rafael: si

Papá: ¿trajiste un pollo a la casa?

Rafael: si

Papá: esto es caca de pollo.

Rafael: si

(es padre se pone furioso y le dice a Rafael)

Papá: te he contado que tu abuela siempre tuvo patos, pollos, gallinas y palomas en nuestra azotea. Te he contado que yo nunca tuve un lugar donde jugar con mis juguetes y arreglar cosas con mis herramientas? Bueno tu si lo tienes yo no pude porque siempre la azotea estuvo llena de caca de pájaro.

(el padre respira profundo y se calma)

Papá: está bien conservarás a tu pollo pero tienes que recordar que tu solo debes encargarte de él y recuerda siempre hijo mío, todo privilegio tiene su responsabilidad.

ACTO 2:

(Se encuentra la mamá con Rafael en la azotea con Humberto dentro de la batea)

Escena 4: sospechosos

(la madre se acerca para levantar a Humberto, Rafael la detiene)

Rafael: mamá espera un momento!, es la escena del crimen y aun nos puede decir algo.

Mamá: de verdad quieres saber quien lo hizo?

Rafael: si

(la mamá suspira)

Mamá: a veces, descubrir la verdad es más doloroso que ignorarla.

Rafael: puede ayudarme?

Mamá: ¿cómo?

Rafael: diciéndome ¿cuánto tiempo tiene de muerto.

(la mamá retira a Humberto del agua y lo toca)

Mamá: está tibio. Tiene entre dos y cuatro horas.

Narrador: Rafael pensó que los únicos que podían haber asesinado a Humberto eran Miluska, Lutzgarda o su padre.

Escena 5: sospechoso 1: mi prima

Narrador: Miluska la prima de Rafael era desobediente a escondidas sacaba a Humberto de la jaula y le amarraba del cuello con una cuerda y lo sacaba a pasear como si fuera un perrito de su Barbie.

Un día Miluska estaba jugando con sus amigos y Rafael en el parque y empezó a arrancar flores y a tirárselas a los amigos, el papá de Rafael le llamo atención y ella no hizo caso.

Escena 6: sospechoso 2: Lutzgarda.

Narrador: Lutzgarda era la aseo de la casa y era muy torpe y chistosa que sin culpa mató a un periquito, tirándolo a la pared y al televisor.

Escena 7: sospechoso 3: mi padre.

El padre de Rafael no quería a los animales en su casa porque cuando estaba pequeño no podía jugar en la azotea.

ACTO 3:

Escena 8: la cena.

(Está en la mesa: Rafael, la mamá, el papá, la prima y lutzgarda)

Rafael: Humberto mi pollito a muerto

(todos se sorprendieron)

Rafael: murió entre las nueve y las once de la mañana. En ese tiempo cualquiera de ustedes tres pudo haber sido el asesino.

(todos cruzan miradas)

Papá: esa es una gran acusación ¿tienes pruebas?

Rafael: no. Solamente sé cómo murió, lo encontramos muerto en la batea junto a tus medias sucias de canchita.

Papá: pues yo no fui.

Rafael: padre tu subiste a la azteca?

Papá: nooo yo no he ido

Lutzgarda: si señor usted si subió a buscar sus medias de la suerte.

Papá: aaaa sii claro ya lo recuerdo, pero debía buscar a dos compañeros antes de ir a jugar futbol, por eso no las alcance a lavar.

Rafael: papá donde estaban la azotea cuando encontraste las medias.

Papá: estaba junto a la lavadora. Pero Lutzgara tu estuviste lavando las medias, podrías decirnos si viste a Humberto? Recordemos que ya tiene un homicidio en sus antecedentes.

Lutzgarda: yo no maté a Humberto, hasta bien me caía y si, yo corrí la batea porque me estorbaba para lavar, pero no lo vi ni lo escuché hoy.

Rafael: bueno ahora tu miluska dime si subiste a la azotea esta mañana y por qué tu muñeca tiene el cabello mojado. Tu sacabas a mi pobre pollito de la jaula sin permiso.

(el papá agarra la muñeca de miluska y se sorprende)

Papá: es cierto. La muñeca está mojada. Le lavaste el pelo a la muñeca?

Miluska: si

Papá: ¿dónde lo hiciste en la batea?

Miluska: si

Rafael: subiste a la azotea mientras lutzgarda lavaba la ropa?

Miluska: si

Rafael: viste a Humberto?

Miluska: si

Rafael: en la batea?

Miluska: no

Rafael:¿ lo viste en la jaula?

Miluska: si

Rafael: lo cogiste, aun cuando te dije que no lo hicieras, lavaste a la muñeca y a Humberto y por eso lo ahogaste!

Miluska: no, no lo saqué de su jaula.

Rafael: ¡mientes!

Miluska: cuando llegué a la jaula ya Humberto estaba muerto, entonces solo lo deje allí y bañé a mi muñeca en la batea. Yo no lo maté.

(miluska observa a la mamá de Rafael)

Miluska: yo no lo maté, cierto tía?

Mamá: si hijita tu no lo hiciste

Papá: Sara! Tu mataste al pollo? ¿necesitas un abogado? Conozco uno barato no mas es que digas (el papá lo dice apuntando a si mismo)

Rafael: mamá tu encontraste el pollo cuando llegamos del mercado, yo fui a lavarme las manos y a ver

Dragon ball z. me llamaste para mostrarme a Humberto.

Mamá: no, esperen no ha sido así yo no lo maté.

(el papá con un cantico)

Papá: vas a necesitar un abogado, lero, lero.

Miluska: lo encontramos muerto.

Mamá: cuando subí a la azotea demo.. miluska estaba lavando la muñeca. La puerta de la jaula del pollo estaba abierta. Le pregunté por el pollo y me dijo que estaba dentro de la jaula que estaba abierta, vi a Humberto, estaba muerto. Discúlpame pero pensé que lo habías matado.

Miluska: pero tía yo no fui

Papá: ¿por qué lo metiste a la batea?

Mamá: quise que pareciera un accidente, quise que creyeran que se había escapado de la jaula y metido en la batea,

Rafael: por qué?

(la mamá miró a miluska y al papá)

Papá: aa ya entiendo quisiste proteger a alguien pero ese alguien dice que no fue.

Escena 9: la abuela.

(suena la puerta y entra la abuela con una bolsa en una mano y una cartera en la otra)

(miluska llora muy fuerte y la abuela corre hacia ella)

Abuela: que te pasa mi vida

Miluska: yo no maté el pollo

Abuela: ¿qué pollo?

Papá: tu nieto a salido a ti y a traido un pollo a esta casa y al parecer miluska lo ha matado.

Miluska: que yo no lo maté

(miluska abra a la abuela llorando)

Abuela: mírame y dime la verdad

Rafael: ella lo hizo siempre miente!

Abuela: si ves mijita que nadie te cree porque siempre mientes, pero mírame a los ojos y dime yo sabré si me dices la verdad. Mataste al pollo?

Miluska: no, estaba muerto cuando lo encontré.

Abuela: está bien te creo.

Papá: Susana metió al pollo en la batea para proteger a tu nietecita.

Abuela: y ¿por qué hiciste eso?

Mama: porque pensé que había sido miluska

Abuela: Susana la verdad siempre flota.

Papá: como la caca de pájaro. (la abuela golpea al papá)

Abuela: calla malcriado. En la mesa no se dicen esas cosas.

(el papa se soba la cabeza)

Abuela: a donde esta el pollito

Rafael: en la azotea, la escena del crimen está tal cual.

Abuela: bueno vamos a ver la escena del crimen y a resolver este caso, esto tiene que aclararse.

Papá: mamá estamos cenando.

Abuela: te eduqué para que fueras abogado y hay una niña que la están acusando por un crimen que dice que no cometió. No te interesa la justicia?

Papá: si pero hoy es sábado.

Abuela: vamos. (todos se dirigen a la azotea)

(la abuela examinó al pollito)

Abuela: cuando lo compraron)

Rafael: el sábado pasado.

Abuela: siete días emm y le han dado de comer ese maíz tan grande?

Rafael: si

Abuela: estos animalitos son muy delicados, ese maíz es muy grande y esta jaula está muy abierta, en la noche tuvo que haber tenido mucho frio el pobre. Y ¿cuándo fue la ultima vez que limpiaste su jaula?

Rafael: hace como tres días, casi no estaba sucia

Papá: no como tus pollos que cagaban toda la azotea y no me dejaban tranquilo.

Abuela: calla tu, bien que te los comias con pique en los sancochos

Papá: a eso si

(la abuela agarra al pollo y lo examina)

Abuela: y alguien lo escucho piar hoy?

(todos dicen que no con la cabeza)

Abuela: pues todo está claro. El pollo murió porque nadie me pregunto como criar un pollo, no le ven el buche como lo tiene? Esta hinflado, no es porque fuera limpio, fue que el pobre estaba estreñado, debio de haber tenido una infección de mil diablos. Y esa jaulota tuvo que haber tenido mucho frio, el pobre, toda abierta. Los pollitos tienen frio.

Papá: si tienen hambre y tienen frio y hacen pio pio.

Abuela: cállate tu caramba que pesado.

Papá: entonces mamá detective, dinos que ha pasado?

Abuela: el pollito murió de frio y estreñado, no lo mató Miluska.

Miluska: si ven que yo no fui.

Abuela: debió haber muerto en la noche o en la madrugada, cuando miluska fue a verlo ya estaba tieso.

Miluska: si lo encontré ahí tiradito.

Abuela: tu mama debió creer que miluska lo había asesinado y por eso lo metió a la batea para que pareciera un accidente y no te enojaras con tu prima.

Papá: pues ya está resuelto el caso, miluska es inocente. Ya hijos, ya está.

Narrador: Rafael empezó a pensar en que todo era su culpa empezó a pensar en las palabras de la abuela: el pollo murió porque nadie me pregunto como se cuida un pollo y las palabras del papá cuando le dijo todo privilegio tiene su responsabilidad.

Rafael: Humberto estaba a mi cargo y yo no supe cuidarlo.

Papá: es cierto hijo, para hallar el culpable solo debía mirar en un espejo. ¿te pones triste?

Rafael: no se, pero me hace pensar.

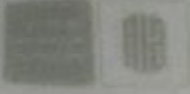
Papá: pensar, pensar, pensar uno empieza a pensar de niño llega a adulto y cuando no quiere pensar se va a jugar a las canchitas con los amigos.

Rafael: con unas medias sucias.

Papá: claro hijo

FIN

ANEXO M. CONSENTIMIENTO PARA ESTUDIANTES

 UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN MARCOS

**CONSENTIMIENTO INFORMADO
PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES**

Institución Educativa: San Marcos el Llano Código DAHE: 20808100070
Escuela Rural: Sede A Corregimiento el Llano
Municipio: Barrancabermeja

La maestra-investigadora KELLY JOYNER ROMERO RANGEL de la propuesta LA PEDAGOGÍA DEL TEATRO COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO TERCERO B DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN MARCOS pide el consentimiento a los padres o tutores legales para poder publicar las imágenes y poder realizar los videos como evidencia de los aprendizajes en los cuales aparecen individualmente o en grupo los niños y niñas, en las diferentes secuencias y actividades realizadas en LA ESCUELA y/o fuera del mismo en sesiones académicas, competencias o encuentros en las que participen.

Yo Isaura Vega B mayor de edad, identificada con CC 1096182585 como padre () madre () o acudiente () o representante legal del estudiante Luisa Arriaga Vega de _____ años de edad, autorizo al maestro encargado del proyecto de investigación al uso de las imágenes fotográficas y de video, realizadas en actividades organizadas, o a las que se acuda con el maestro investigador, y que podrán ser publicadas en:

- Filmaciones destinadas a observación y análisis del proceso de investigación, difusión no comercial.
- Fotografías para periódicos, revistas o publicaciones, carteleros o folletos publicitarios de ámbito local o nacional
- Presentaciones digitales o videos para sustentaciones o socializaciones del proyecto

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consiente y voluntaria, se firma en Barrancabermeja - Harb a los 18 días de Agosto de 2018

Isaura Vega B
FIRMA MADRE, PADRE ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL
CC/CE: 1096182585

ANEXO N. CERTIFICACIÓN CURSO DE CRITERIOS ÉTICOS

