

**EL JUEGO DRAMÁTICO COMO DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR  
PROCESOS DE LECTURA INFERENCIAL CON LOS ESTUDIANTES DE  
SEGUNDO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL DE  
BUCARAMANGA**

**KAREN SILVANA MANTILLA HOME**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA.  
BUCARAMANGA**

**2018**

**EL JUEGO DRAMÁTICO COMO DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR  
PROCESOS DE LECTURA INFERENCIAL CON LOS ESTUDIANTES DE  
SEGUNDO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL DE  
BUCARAMANGA**

**KAREN SILVANA MANTILLA HOME**

**Proyecto de investigación presentado como requisito para optar al título de  
Magíster en Pedagogía**

**Director**

**LUIS ALFREDO MANTILLA FORERO  
Magister en Pedagogía**

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

**2018**

## DEDICATORIA

*A Dios por la oportunidad de crecer como persona y como profesional, por no dejarme desfallecer y mostrarme siempre el horizonte.*

*A mi hija Mariana por ser mi impulso, mi motor y la fuerza para luchar por alcanzar los sueños y así forjar un camino de éxitos.*

*A mi compañero de vida José Luis, por su incondicional apoyo, paciencia y por decir las palabras necesarias en momentos de debilidad.*

*A mis padres Hugo y Brady Elena porque en ellos siempre encuentro apoyo y fortaleza para continuar en el camino de la vida.*

*A mi hermana Julie Alejandra porque a pesar de la distancia sé que siempre puedo contar con su apoyo.*

*A mi nonita Eva ejemplo de tenacidad y perseverancia.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Al Ministerio de Educación Nacional, por la oportunidad de formarme en el programa “Becas para la excelencia docente”.

A la Universidad Industrial de Santander, en especial a la Maestría en Pedagogía por todo el proceso formativo y por enseñarme como ser una mejor maestra.

A mi director de proyecto, el Maestro Luis Alfredo Mantilla Forero, por su dedicación, esmero, paciencia, sabiduría y orientación en este proceso.

A Germán Castro, director del Teatro Libre de Bucaramanga por el apoyo recibido en la realización de la propuesta.

A mis compañeros de la cohorte XXI, en especial a aquellos con los que construí lazos de amistad y apoyo. En especial a mi equipo de trabajo constante y disciplinado Mayerly Ferreira , Julie Jaimes y Leonardo Palomino que supieron darme una voz de aliento, un consejo y la orientación oportuna.

A mi amiga de siempre Martha Zarith, a quien Dios y la vida nos dio la oportunidad de encontrarnos de nuevo en un aula de clase como en la adolescencia.

A Marlon Andrés Rueda por animarme siempre a seguir, por no dejarme desfallecer y creer en mí.

A Diana Consuelo Bernal, por su total disposición para orientarme cada vez que fue necesario.

Al Colegio Jorge Ardila Duarte por permitir el desarrollo de mi propuesta.

A mis compañeras de trabajo Adriana Sarmiento, Olga Isabel Romero y Luz Marina Ortiz, porque estuvieron para darme su apoyo cuando lo necesité en estos dos años de preparación académica.

A los padres de familia del grado 2- 3 del año 2017, por creer en mi propuesta y apoyarme en el proceso.

Y a los más importantes mis educandos de 2- 3, fuente de inspiración, por quienes trabajé incansablemente para hacer que vivieran una experiencia para la vida y dejar en ellos una huella imborrable.

## RESUMEN

**TÍTULO:** EL JUEGO DRAMÁTICO COMO DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR PROCESOS DE LECTURA INFERENCIAL CON LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL DE BUCARAMANGA\*

**AUTOR:** KAREN SILVANA MANTILLA HOME\*\*

**PALABRAS CLAVE:** JUEGO DRAMÁTICO, LECTURA INFERENCIAL, ESTRATEGIAS DE LECTURA, EXPRESIÓN ORAL Y GESTUAL.

### DESCRIPCIÓN

En esta tesis se presentan los resultados obtenidos de una investigación de tipo cualitativo con enfoque de investigación acción, realizada con estudiantes de segundo primaria de una institución oficial de Bucaramanga, en la cual se utilizó el juego dramático como didáctica generadora de procesos de lectura inferencial. La investigación buscaba dar respuesta a la problemática encontrada en la institución educativa, luego del análisis minucioso de los resultados de las pruebas SABER 2016 en el área del lenguaje, en los cuales se determinó que la competencia lectora requería ser intervenida para lograr mejores resultados. Se procedió a realizar un proceso diagnóstico en los estudiantes objeto de estudio, para posterior a ello diseñar una propuesta de intervención de una secuencia didáctica en la que se utilizaron estrategias de lectura mediadas por el juego dramático para solución a dicho problema. Para esto fue necesaria la integración de referentes teóricos que apoyaran la investigación desde la pedagogía teatral y las estrategias para desarrollar procesos de comprensión lectora a nivel literal e inferencial. Con el desarrollo de la propuesta realizada, los estudiantes lograron mantener un desempeño satisfactorio y avanzado, y aquellos que en la fase diagnóstica presentaron dificultades, lograron superarlas. De esta manera se dio cumplimiento al objetivo trazado el cual buscaba determinar el nivel de desarrollo en los procesos de lectura inferencial de los estudiantes a partir de la implementación del juego dramático como didáctica reafirmando los postulados frente a la posibilidad de desarrollar habilidades y capacidades en los estudiantes, haciendo uso del teatro en el aula de clase, denominado juego dramático en las edades comprendidas entre los cinco y los nueve años, edad en la que se encontraban los estudiantes participantes de la investigación

---

\* TRABAJO DE GRADO

\*\* FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS. ESCUELA DE EDUCACIÓN. MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA. DIRECTOR: Magíster Luis Alfredo Mantilla Forero.

## **ABSTRACT**

**TITLE:** THE DRAMATIC GAME AS A DIDACTIC TO DEVELOP INFERENTIAL READING PROCESSES WITH PRIMARY SECOND GRADE STUDENTS OF AN OFFICIAL EDUCATIONAL INSTITUTION OF BUCARAMANGA \*

**AUTHOR:** KAREN SILVANA MANTILLA HOME\*\*

**KEYWORDS:** DRAMATIC GAME, INFERENTIAL READING, READING STRATEGIES, ORAL AND GESTUAL EXPRESSION

## **DESCRIPTION**

This thesis presents the results obtained from a qualitative research with a research approach, carried out with second grade students from an official institution in Bucaramanga, in which dramatic play was used as a didactic generator of inferential reading processes. The research sought to respond to the problems found in the educational institution, after careful analysis of the results of the SABER 2016 tests in the area of language, in which it was determined that the reading competence needed to be intervened to achieve better results. A diagnostic process was carried out on the students under study, in order to design an intervention proposal for a didactic sequence in which reading strategies mediated by the dramatic game were used to solve this problem. For this, it was necessary the integration of theoretical referents that will support the research from the theatrical pedagogy and the strategies to develop reading comprehension processes at a literal and inferential level. With the development of the proposal made, the students managed to maintain a satisfactory and advanced performance, and those who in the diagnostic phase presented difficulties, managed to overcome them. In aspect, the objective was met, which sought to determine the level of development in the inferential reading processes of students from the implementation of dramatic play as didactic reaffirming the possibility of developing skills and abilities in the students, making use of theater in the classroom, called dramatic play in the ages between five and nine years, age in which the students participated in the research

---

\* Bachelor Thesis

\*\* FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS. ESCUELA DE EDUCACIÓN. MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA. DIRECTOR: Magíster Luis Alfredo Mantilla Forero.

## TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS .....	13
LISTA DE ANEXOS .....	15
INTRODUCCIÓN .....	17
1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA:.....	20
2. JUSTIFICACION .....	36
3. OBJETIVOS .....	39
3.1 Objetivo general .....	39
3.2 Objetivos específicos .....	39
4. MARCO TEÓRICO.....	40
4.1 Marco Conceptual .....	40
4.1.1 Pedagogía en el aula. ....	40
4.1.2 Pedagogía teatral. ....	44
4.1.3 Leer, una acción comunicativa. ....	54
4.1.2.1 Comprensión lectora, estrategias para su enseñanza.....	61
4.2 Marco legal.....	75
4.2.1 La Constitución Política de Colombia de 1991. ....	75
4.2.2 Ley General de la Educación 115 de 1994. ....	75
4.2.3 Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. ....	76
4.2.4 Estándares básicos por competencias de Lengua Castellana. ....	77
4.2.5 Proyecto Educativo Institucional.....	79
4.3 Marco referencial (Antecedentes de Investigación).....	80
4.3.1 Antecedentes internacionales. ....	80
4.3.2 Antecedentes nacionales. ....	86
4.3.3 Antecedentes locales. ....	91

5. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	96
6. METODOLOGÍA.....	100
7. ANÁLISIS DIAGNÓSTICO .....	109
7.1 Prueba Diagnóstica .....	109
7.2 Observación participante:.....	118
7.3 Categorías de análisis diagnóstico.....	126
7.3.1 Comprensión de textos por parte de los estudiantes. ....	127
7.3.2 Estrategias por parte del docente para generar comprensión de lectura. ...	128
7.3.3 El juego dramático como didáctica para desarrollar competencias relacionadas con la lectura inferencial. ....	129
8. CRITERIOS ÉTICOS.....	131
9. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	133
10. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	155
10.1 CATEGORIZACIÓN .....	205
11. HALLAZGOS.....	230
12. EVALUACIÓN FINAL DE LA PROPUESTA.....	233
13. CONCLUSIONES.....	240
14. RECOMENDACIONES .....	242
BIBLIOGRAFÍA .....	244
ANEXOS .....	251
.....	300

## LISTA DE IMÁGENES

	<b>Pág.</b>
Imagen 1. Letra de la canción “Sin hilos” .....	160
Imagen 2. Guía de aprendizaje de E06 y E03. Preguntas de nivel literal. ....	174
Imagen 3. Imagen 2. Guía de aprendizaje de E12 y E03. Preguntas de nivel inferencial.....	175
Imagen 4. Actividad realizada en la sesión cinco.....	183
Imagen 5. Respuesta de E25 en guía de aprendizaje de la secuencia didáctica.	185

## LISTA DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
Tabla 1 Resultados pruebas SABER tercero primaria área lenguaje (componentes y competencias) .....	26
Tabla 2 Diferencias entre teatro y juego dramático. ....	46
Tabla 3 Sistema evolutivo del teatro por etapas.....	53
Tabla 4 Clasificación de inferencias según el ICFES. ....	74
Tabla 5. Tipología de inferencias .....	75
Tabla 6 Organización de las etapas de la investigación.....	105
Tabla 7 Rúbrica para evaluar prueba diagnóstica. ....	110
Tabla 8 Resultados totales de la prueba diagnóstica.....	111
Tabla 9 Rúbrica para evaluar prueba de salida.....	195
Tabla 10 Resultados totales de la prueba de salida.....	196
Tabla 11 Resultado de la puesta en escena del juego dramático. ....	200
Tabla 12 Comparativo de resultados de estudiantes en nivel de lectura inferencial. .....	202
Tabla 13 Comparativo de resultados nivel de lectura inferencial .....	204
Tabla 14 Categorías y subcategorías resultado de la investigación.....	206
Tabla 15 Categorización .....	207

## LISTA DE GRÁFICAS

	<b>Pág.</b>
Gráfica 1 Índice sintético de calidad para la institución objeto de estudio.....	23
Gráfica 2 Resultados del ICSE para el área de lenguaje .....	23
Gráfica 3 Resultados área de lenguaje ISCE.....	24
Gráfica 4 Resultados pruebas saber tercero primaria 2013- 2016, área lenguaje.	25
Gráfica 5 Resultados consolidados Segundo Primaria en el año 2016.....	31
Gráfica 6 Competencias comunicativas. ....	56
Gráfica 7 Proceso de comprensión de un texto.....	59
Gráfica 8 Habilidades y procesos para enseñar un programa de comprensión basado en David Cooper.....	67
Gráfica 9 Modelo de James Mackernan. Investigación- Acción .....	104
Gráfica 10 Resultados prueba diagnóstica nivel de lectura literal. ....	113
Gráfica 11 Resultados prueba diagnóstica nivel de lectura inferencial .....	115
Gráfica 12 Resultados prueba de salida en el nivel de lectura literal. ....	197
Gráfica 13 Resultados prueba de salida lectura inferencial .....	199
Gráfica 14 Resultados comparativos prueba diagnóstica vs prueba de salida ...	237
Gráfica 15 Resultados comparativos prueba diagnóstica vs prueba de salida ...	237

## LISTA DE ANEXOS

	<b>Pág.</b>
Anexo 1 Autorización del rector de la institución educativa para desarrollar la investigación.....	252
Anexo 2 Autorización del rector de la institución educativa para utilizar el nombre de la institución en la investigación .....	253
Anexo 3 Consentimiento informado para los padres de familia de los estudiantes participantes de la investigación.....	255
Anexo 4 Asentimiento informado de estudiantes .....	257
Anexo 5 Declaración del docente investigador.....	259
Anexo 6 Asistencia a reunión informativa a padres de familia .....	260
Anexo 7 Certificado del docente investigador .....	261
Anexo 8 Prueba diagnóstica.....	262
Anexo 9 Hoja de respuestas prueba diagnostica presentada por estudiantes ....	275
Anexo 10 Rejilla de evaluación de la prueba diagnóstica .....	276
Anexo 11 Rejilla para tabular información obtenida en la prueba diagnóstica. ...	277
Anexo 12 Diario de campo observación participante #1. Prueba diagnóstica.....	279
Anexo 13 Diario de campo observación participante #2. Prueba diagnóstica.....	283
Anexo 14 Diario de campo observación participante #3. Prueba diagnóstica.....	288
Anexo 15 Invitación del juguete favorito.....	295
Anexo 16 Guía de biografía del autor Carlo Collodi .....	296
Anexo 17 Guía de aplicación sobre la biografía del autor.....	297
Anexo 18 Lectura Capítulo I del libro Pinocho, las historias de un muñeco de madera.....	300
Anexo 19 Guía de interiorización e interpretación textual, capítulos I y II del libro Pinocho.....	302
Anexo 20 Guía de interiorización capítulos V y VI.....	305
Anexo 21 Guía de aplicación Adjetivos .....	308
Anexo 22 Guía de aplicación verbos.....	311

Anexo 23 Comunicado a padres de familia para lectura de capítulos III y IV en casa.....	312
Anexo 24 Rejilla de prueba de salida. ....	313
Anexo 25 Rejilla para evaluar el juego dramático. ....	314

## INTRODUCCIÓN

La lectura es un proceso que, por lo general, se inicia con la llegada de los niños al entorno escolar y a medida que va pasando por los diferentes grados de escolaridad este proceso se va afianzando, y a su vez se van desarrollando diferentes habilidades. A medida que el niño se va formando como lector, va adquiriendo procesos propios de la comprensión para pasar por cada uno de los niveles planteados: literal, inferencial y crítico. El papel del maestro en este proceso es brindar las herramientas necesarias y propiciar ambientes de trabajo en los cuales el estudiante pueda y tenga la posibilidad de desarrollar habilidades que le permitan formarse como lector y alcanzar los niveles de desempeño deseados y esperados.

Los resultados obtenidos por Colombia en las diferentes pruebas internacionales que buscan medir el desempeño de los estudiantes en el área del lenguaje no han sido muy alentadores en los últimos años, y esta realidad no es ajena en las pruebas nacionales en las cuales los niveles obtenidos en la competencia lectora ameritan procesos de intervención que los favorezcan y a su vez que los maestros asuman una postura de mejora en sus prácticas pedagógicas, esta fue la apuesta del presente proyecto de investigación.

La propuesta buscó determinar el nivel de desarrollo de los procesos de lectura inferencial en los estudiantes de segundo primaria, por medio de la implementación del juego dramático como didáctica, considerada esta última como la aplicación del teatro en el aula de clase en estudiantes entre los cinco y nueve años de edad, propuesto por Mantovani en el sistema evolutivo del teatro en la escuela por etapas.

A través de la implementación de esta didáctica la docente investigadora buscó dar respuesta a la problemática encontrada en la institución donde se aplicó la propuesta, tomando como insumo principal los resultados de las pruebas SABER 2016 en el área de lenguaje, encontrando en ellos debilidad en los procesos relacionados con la competencia lectora y a su vez con la lectura inferencial. De esta manera se desarrolló una propuesta de intervención basada en el modelo de investigación cualitativa con el enfoque de investigación acción buscando mejorar sus prácticas pedagógicas creando ambientes de aprendizaje innovadores.

Fue así como la investigación se desarrolló en tres fases de acuerdo al modelo planteado por McKernan. La primera fue denominada fase diagnóstica que apoyada en las técnicas del cuestionario y la observación participante permitió detectar las debilidades en la competencia lectora del grupo objeto de estudio, con este insumo se procedió a plantear la fase dos, denominada planificación y ejecución, la cual consistió en diseñar una propuesta de intervención basada en una secuencia didáctica que tuvo como eje central la lectura del clásico de literatura infantil Pinocho del autor Carlo Collodi, en la cual se plantearon actividades que enlazaran estrategias de lectura planteadas por Isabel Solé y David Cooper con la teoría del juego dramático propuesta por Alfredo Mantovani y que pretendía dar solución a la problemática detectada.

Los resultados finales fueron obtenidos en la fase tres de la investigación, denominada evaluación e informe de resultados, que por medio de las mismas técnicas utilizadas en la fase diagnóstica se pudo evaluar el nivel de avances y/o dificultades en los estudiantes posterior a la intervención realizada. En el análisis de este proyecto se evidencian habilidades y capacidades desarrolladas en los estudiantes y la mejora en sus procesos de comprensión e interpretación textual. Las actividades aplicadas y desarrolladas durante la secuencia didáctica quedaron

archivadas en videos y diarios de campo, los cuales permitieron realizar el análisis respectivo.

Los resultados obtenidos con esta investigación permitieron reafirmar la importancia del arte en los procesos de aprendizaje dentro del aula de clase y las bondades y posibilidades ofrecidas por el teatro, de igual forma la docente investigadora pudo hacer una reflexión de su quehacer pedagógico y de las estrategias utilizadas para lograr despertar la emoción y el interés en los estudiantes, aspectos tan necesarios para afianzar los procesos de aprendizaje, a su vez, crear espacios y ambientes propicios para aprender mediante el juego y de esta manera enlazar el arte con la clase de lengua castellana.

Finalmente se plantean recomendaciones para optimizar la propuesta y así continuar su aplicación.

## 1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA:

El lenguaje es una de las capacidades que hace al ser humano diferente de las demás especies, así lo resalta el documento de Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje presentado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, donde enuncia que “el lenguaje es una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana”<sup>1</sup>. El uso del lenguaje, el aprendizaje de la lengua y el uso de la misma tienen un gran valor en todas las etapas de desarrollo del ser humano, pero primordialmente en el proceso de formación escolar.

Cuando el niño y la niña inician su inclusión al mundo escolar, el lenguaje cobra un nuevo significado a partir del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Lengua Castellana como asignatura, además del gran valor que tiene para los procesos sociales, así lo revela el documento de Lineamientos Curriculares y Competencias del Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional que señala<sup>2</sup>:

En efecto, la lengua, como los códigos, no se enseña, se aprende; se aprende desde la interacción, en la necesidad del uso, en la práctica y en la participación en contextos auténticos; lo que no indica que no haya un conocimiento en el usuario sobre cómo funciona la lengua, pues todos los usuarios de una lengua tienen un conocimiento tácito de las reglas que la constituyen.

De allí la gran importancia que tiene la escolaridad para seres humanos puesto que con ella se va ganando en conocimiento y práctica de los mismos saberes adquiridos. Así mismo los Estándares Básicos de competencias para el área de Lenguaje afirman que “el lenguaje es la capacidad humana por excelencia, que

---

<sup>1</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Colombia. Estándares Básicos de competencias. Bogotá. 2006. P 18

<sup>2</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Colombia. Lineamientos curriculares de lengua castellana. Bogotá, 1998. P 8

lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda”<sup>3</sup> y es con esta realidad que va afianzando su proceso social y académico.

Es por esto que hay diferentes pruebas que miden el desempeño de los estudiantes en diversas áreas, siendo la de lenguaje una de ellas. A nivel internacional se evalúan según el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), el conocimiento fundamental adquirido a los 15 años y las competencias necesarias para una participación plena en las sociedades modernas, desde las áreas de lectura, matemáticas, ciencias y resolución de problemas.

En el año 2015 Colombia participó en las pruebas PISA al lado de 72 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y economías participantes, lo que representa más del 80% de la economía mundial. Los resultados muestran para Colombia tuvo progreso en el área de Lectura debido a que pasó de tener 403 a 425 en puntaje. A su vez, en el posicionamiento general de las economías participantes mejoró cuatro posiciones, superando a países Brasil, Perú, México y República Dominicana. Los países de América Latina que tuvieron mejor puntaje frente a Colombia fueron Chile, Uruguay y Costa Rica.

De igual manera, a nivel Internacional el LLECE\* que se enmarca dentro de las acciones globales de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, viene desarrollando un estudio de logro de aprendizaje a gran escala en el cual Colombia ha sido partícipe en tres oportunidades: año 1997, 2004 y 2012.

---

<sup>3</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op. cit., P 19

\* Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación

El TERCE\*\* evaluó el desempeño escolar en tercer y sexto grado de escuela primaria en Matemática, Lenguaje (lectura y escritura) y, para sexto grado en Ciencias Naturales; el último estudio realizado en el año 2012 obtuvo los resultados en el año 2015; para este estudio participaron 16 sistemas educativos de América Latina.

El informe de dicho estudio posiciona a Colombia en las áreas de lectura y escritura para tercer grado en un nivel igual a la media regional al lado de Argentina, Brasil y Ecuador en lectura; y Brasil, Ecuador, Panamá y el Estado de Nuevo León en México en escritura respectivamente. Es decir, Colombia no sobresale en ninguna de las áreas mencionadas, por el contrario se encuentra en nivel similar a la de otros países que participaron en el estudio.<sup>4</sup>

También en Colombia, a partir del año 2015, se implementa la medición del Índice Sintético de la Calidad (ISCE) en las instituciones educativas, el cual tiene en cuenta otras variables como el progreso que mide la institución en relación con el año inmediatamente anterior, la eficiencia que mide los estudiantes que aprueban el año escolar, el desempeño que toma en cuenta los resultados de las pruebas SABER y finalmente el ambiente escolar que examina el contexto en el cual están los estudiantes en la institución<sup>5</sup>

En esta evaluación se utiliza una escala valorativa de 1 a 10. Para la básica primaria a nivel nacional en el año 2015, el resultado fue 5.13 lo que posiciona la calidad de este nivel de formación en un nivel mínimo<sup>6</sup>, aunque para el año 2016 este puntaje presentó un leve incremento con un resultado de 5.42. En el departamento de Santander, en el año 2016, el puntaje obtenido en el ISCE fue de 6.40 lo que representa un aumento en comparación con el año 2015, cuyo

---

\*\* Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo

<sup>4</sup> UNESCO. Informe de resultados Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Julio 2015

<sup>5</sup> MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Colombia aprende. ¿Qué es el índice sintético de la calidad? [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-349835\\_quees.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-349835_quees.pdf)

<sup>6</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Centro virtual de noticias de educación. Presidente Santos reveló índice sintético de calidad del país. Marzo 2015. En línea. <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-350009.html> Citado el 10 de Marzo de 2017

resultado fue 5.64. En Bucaramanga el resultado del ISCE para el nivel de básica primaria es 6,40 encontrándose en un nivel satisfactorio por encima del resultado a nivel nacional y departamental. El establecimiento educativo donde se realizará la investigación tiene como ISCE para la básica primaria en el año 2016 un resultado de 7.12 situándolo en un nivel satisfactorio, por encima de los resultados a nivel nacional, departamental y municipal.

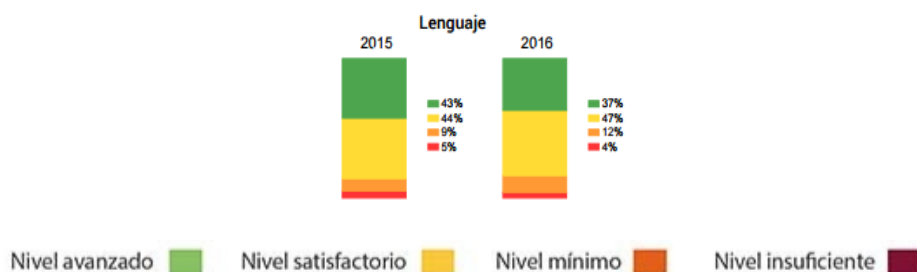
Gráfica 1 Índice sintético de calidad para la institución objeto de estudio.



**Fuente:** Reporte de la excelencia 2016. Institución oficial de Bucaramanga. Ministerio de Educación Nacional

La escala de progreso del ISCE muestra el nivel de mejora en comparación con el año inmediatamente anterior; para la institución objeto de estudio el resultado fue 2.39 y se puede analizar el comparativo del año 2015 y 2016 en el área de lenguaje para tercer grado, en el cual se evidencian cambios en los resultados obtenidos de las pruebas SABER para este grado; siendo el más significativo la disminución del porcentaje de estudiantes con desempeño avanzado cuyos estudiantes cayeron a los desempeños satisfactorio y mínimo.

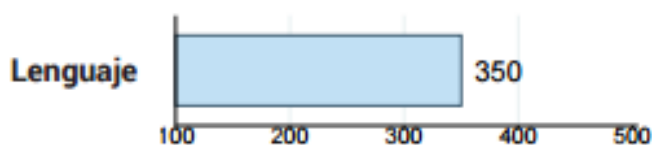
Gráfica 2 Resultados del ICSE para el área de lenguaje



**Fuente:** Reporte de la excelencia 2016. Institución oficial de Bucaramanga. Ministerio de Educación Nacional

Así mismo, el ISCE mide el desempeño del área de lenguaje, el promedio obtenido por la institución es de 350, siendo la escala de valores de 100 a 500 donde 100 es el más bajo y 500 el más alto. Se evidencia que aunque el desempeño está por encima del resultado a nivel nacional esto no permite afirmar que los procesos del área son óptimos pues las realidades vividas al interior de las instituciones así lo demuestran.

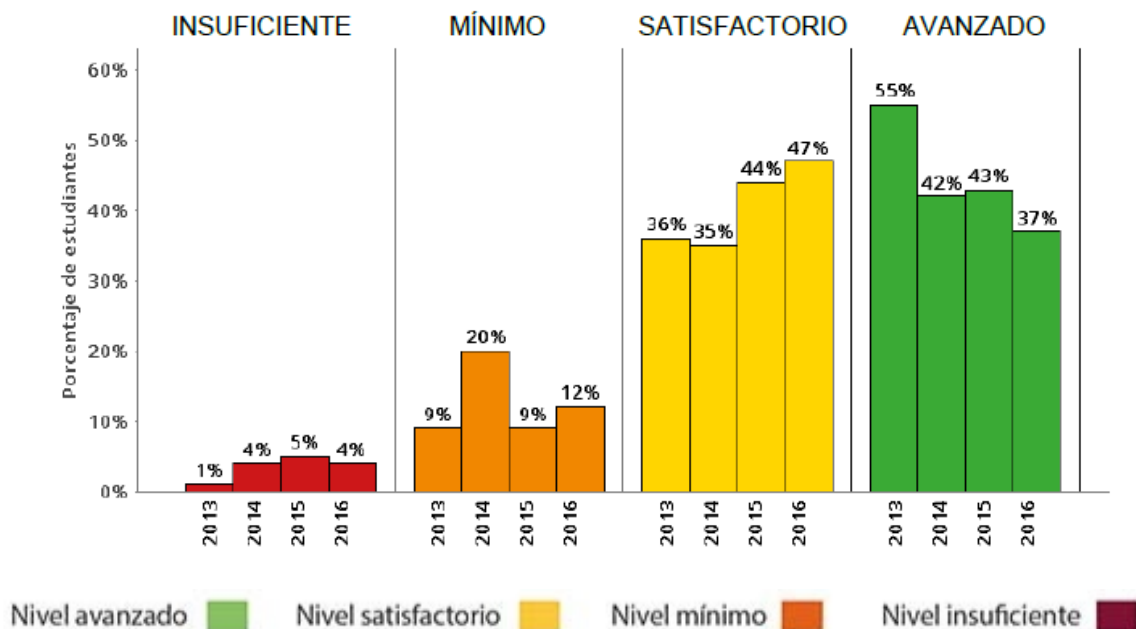
Gráfica 3 Resultados área de lenguaje ISCE.



**Fuente:** Reporte de la excelencia 2016. Institución oficial de Bucaramanga. Ministerio de Educación Nacional

Para la institución los resultados de las pruebas SABER para el grado tercero en el área de lenguaje desde el año 2013 hasta el año 2016 se ha mantenido con un alto porcentaje en el desempeño satisfactorio y avanzado, oscilando entre el 55% y el 37%; y desempeños mínimos o insuficientes que oscilan entre el 1% y el 20%. El mayor porcentaje de estudiantes se ubica en los desempeños satisfactorio y avanzado y este resultado no ha variado mucho a lo largo de los últimos cuatro años en que se ha presentado pruebas SABER en el área mencionada. En el año 2016, último año en el que se presentaron pruebas, el 84% de los estudiantes se encuentra en un desempeño satisfactorio y avanzado, y un 16% en mínimo e insuficiente. Estos resultados se ven reflejados en la gráfica N°4 a continuación:

Gráfica 4 Resultados pruebas saber tercero primaria 2013- 2016, área lenguaje.



**Fuente:** Informe consolidado de resultados Pruebas Saber 2013 - 2016. Institución Educativa de Bucaramanga

Las pruebas SABER evalúan tanto competencias como componentes, las competencias entendidas como “la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron”<sup>7</sup> y en las pruebas SABER las competencias evaluadas están alineadas con los estándares; en la competencia comunicativa lectora se evalúa la forma como los estudiantes leen e interpretan los textos. En términos generales, la prueba de lectura busca que los estudiantes sepan qué dice el texto, organización del mismo, pragmática textual y cuándo y quién lo dice. Las preguntas están orientadas a establecer la capacidad de los estudiantes para realizar lecturas literales, inferenciales o críticas y es por esto que en el proceso formativo debe darse importancia a dicha competencia, ya que constituye un pilar fundamental en la adquisición de conocimiento y desarrollo de competencias y habilidades.

<sup>7</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Documento No. 3. Bogotá. 2006. P. 12.

Los resultados en un comparativo desde el año 2012 hasta el 2016 se muestran en la tabla N°1, donde se puede observar que en la competencia comunicativa escritora y comunicativa lectora el desempeño de los dos últimos años ha sido similar a las demás instituciones que presentan dichas pruebas lo que no constituye una fortaleza del proceso en el área evaluada. Los desempeños son muy variables tanto en las competencias como en los componentes, pasa de ser fuerte a débil o viceversa; sin embargo, en el componente semántico se ha mantenido en resultados fuerte muy fuerte o similar sin registrar debilidades. Así mismo el componente pragmático cuyos resultados obtenidos constituyen una fortaleza del proceso, mientras que en el componente sintáctico que hace referencia a la coherencia y cohesión de los textos, muestra una tendencia débil durante varios años lo que se convierte en una gran debilidad en el proceso del área de lenguaje.

Tabla 1 Resultados pruebas SABER tercero primaria área lenguaje (componentes y competencias)

AÑO	COMPETENCIAS		COMPONENTES		
	COMUNICATIVA - LECTORA	COMUNICATIVA ESCRITORA	SEMÁNTICO	SINTÁCTICO	PRAGMÁTICO
2012	MUY DEBIL	FUERTE	DEBIL	DEBIL	FUERTE
2013	FUERTE	DEBIL	MUY FUERTE	MUY DEBIL	DEBIL
2014	FUERTE	DEBIL	FUERTE	FUERTE	MUY DEBIL
2015	SIMILAR (NIVEL MEDIO)	FUERTE	SIMILAR (NIVEL MEDIO)	SIMILAR (NIVEL MEDIO)	FUERTE
2016	SIMILAR (NIVEL MEDIO)	SIMILAR (NIVEL MEDIO)	FUERTE	DEBIL	FUERTE

Fuente: Análisis institucional de resultados pruebas saber.

Las pruebas SABER<sup>8</sup> del área de lenguaje arrojan unos resultados dados desde el porcentaje de estudiantes que no contestan correctamente a las preguntas realizadas, en la **competencia escritora** Colombia tiene como resultado un 43% siendo un indicador naranja (desempeño mínimo) para el país; la entidad territorial certificada del Departamento de Santander arroja un resultado de un 34% de estudiantes y el establecimiento educativo un 28%, que en ambos casos, corresponde a un indicador amarillo (desempeño satisfactorio). Esto permite decir que la institución donde se desarrollará la propuesta está en un 6% por encima de la Entidad Territorial Certificada y un 15% sobre el resultado del país, mostrando un mejor desempeño que los resultados a nivel local y nacional.

Aunque los resultados expuestos muestran datos institucionales positivos, la descripción detallada de los aprendizajes y procesos interpretados muestran otra realidad que indica que, a pesar de que no hay estudiantes con desempeño mínimo, constituye una amenaza para el proceso que el 70% de los estudiantes estén entre los niveles satisfactorio y mínimo, y solo un 30% de estudiantes estén en el nivel avanzado.

El análisis que se obtiene a partir de los resultados, muestran las razones del nivel de desempeño en aspectos particulares referentes al proceso escritor en el que se encuentran los estudiantes. Los siguientes corresponden a los resultados obtenidos por los estudiantes que se encuentran en color naranja, es decir en un nivel mínimo:

- El 43% de los estudiantes no identifica la estructura explícita del texto (silueta textual)

---

<sup>8</sup> COLOMBIA APRENDE, Día E. Reporte de Excelencia 2015 y 2016. [en línea] [http://diae.mineducacion.gov.co/siempre\\_diae/documentos/2016/168001001173.pdf](http://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2016/168001001173.pdf) [publicado en marzo de 2017]

Los siguientes corresponden a los resultados obtenidos por los estudiantes que se encuentran en color amarillo, es decir en un nivel satisfactorio, que se relacionan debido a que son varios los aspectos y puede constituir una amenaza al proceso y al desempeño esperado:

- El 37% de los estudiantes no identifica la estructura implícita del texto.
- EL 32% de los estudiantes no recupera información explícita en el contenido del texto
- El 27% de los estudiantes no evalúa la información explícita o implícita de la situación de comunicación.
- El 26% de los estudiantes no recupera información implícita del texto

En la **competencia lectora**, Colombia tiene como resultado un 42% siendo un indicador naranja (desempeño mínimo) para el país; la entidad territorial certificada del Departamento de Santander arroja un resultado de un 34% de estudiantes y el establecimiento educativo un 28%, que, en ambos casos, corresponde a un indicador amarillo (desempeño satisfactorio). Esto permite decir que la institución donde se desarrollará la propuesta está en un 6% por encima de la Entidad Territorial Certificada y un 14% sobre el resultado del país, mostrando un mejor desempeño que los resultados a nivel local y nacional.

Aunque los resultados expuestos muestran datos institucionales positivos, la descripción detallada de los aprendizajes y procesos interpretados muestran otra realidad que indica que, a pesar de que no hay estudiantes con desempeño mínimo, constituye una amenaza para el proceso que el 63% de los estudiantes estén entre los niveles satisfactorio y mínimo, y solo un 38% de estudiantes estén en el nivel avanzado.

El análisis que se obtuvo a partir de los resultados, muestran las razones del nivel de desempeño en aspectos particulares referentes al proceso lector en el que se encuentran los estudiantes. Los siguientes corresponden a los resultados

obtenidos por aquellos que se encuentran en color naranja, es decir en un nivel mínimo:

- El 47% de los estudiantes no prevé el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible enunciatario del texto, atendiendo a las necesidades de la situación comunicativa.
- El 43% de los estudiantes no propone el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema.
- El 40% de los estudiantes no da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular

Los siguientes corresponden a los resultados obtenidos por los estudiantes que se encuentran en color amarillo, es decir en un nivel satisfactorio, que se relacionan debido a que son varios los aspectos y puede constituir una amenaza al proceso y al desempeño esperado:

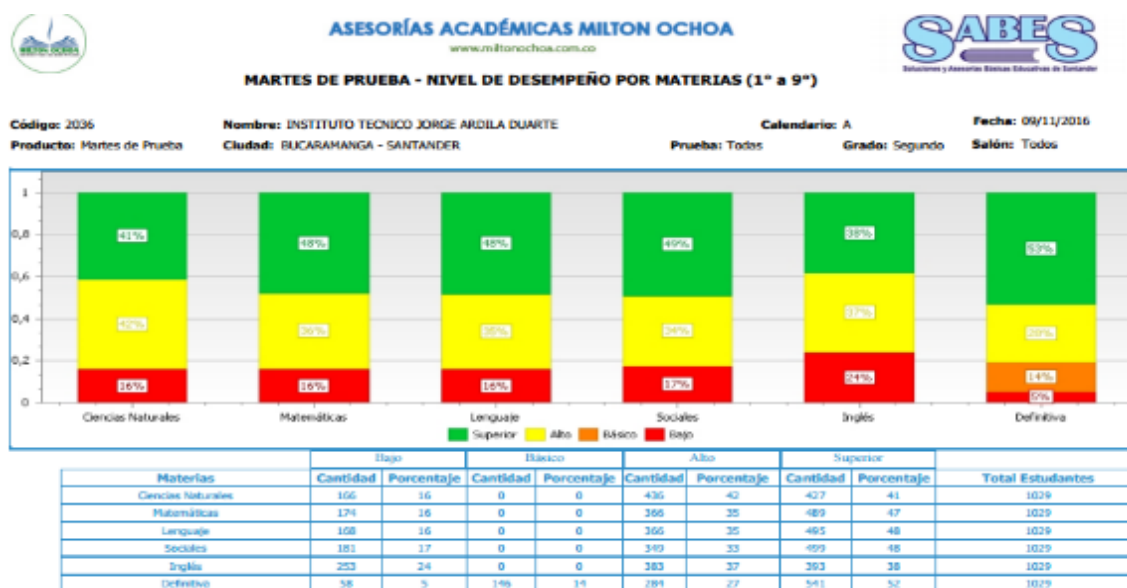
- El 38% de los estudiantes no comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular.
- EL 25% de los estudiantes no prevé temas, contenidos o ideas atendiendo a un propósito
- El 23% de los estudiantes no da cuenta de las ideas o tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo al tema propuesto en la situación de comunicación.
- El 22% de los estudiantes no prevé el plan textual, organización de ideas, tipo textual y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo.

Lo descrito con anterioridad permitió afianzar la propuesta de intervención hacia la competencia lectora y determinar que, aunque, los resultados de las dos

competencias son similares y una amplia población presentó dificultades en ambos procesos; la competencia lectora es determinante en el desempeño del estudiante en el área del lenguaje. La interpretación textual, identificación de intenciones comunicativas de un texto y los niveles de lectura son elementos fundamentales para abordar en los estudiantes, pues, así como lo afirma Goodman “el lenguaje funciona mientras leemos y es a través del uso del lenguaje que encontramos significado de la lectura”; si un estudiante mejora procesos de lectura esto se hará evidente en su desempeño en el lenguaje en general.

La institución oficial donde se realizó la investigación durante el año 2016 tuvo el acompañamiento y preparación para las pruebas SABER por parte de Asesorías académicas Milton Ochoa que es una empresa dedicada a la preparación de estudiantes para las mencionadas pruebas; este proceso consistió en la aplicación de un ciclo de 10 pruebas a lo largo del año y entrega los respectivos resultados a la institución. Estas pruebas preparatorias fueron aplicadas desde el grado primero primaria hasta undécimo de la media técnica y vocacional con el fin de trabajar en las áreas de mayor debilidad en los estudiantes. La gráfica N°5, a continuación refleja los resultados institucionales del grado segundo primaria en todas las áreas evaluadas en el año 2016.

Gráfica 5 Resultados consolidados Segundo Primaria en el año 2016.



**Fuente:** Informe de resultados Milton Ochoa 2016.

En el área de Lenguaje para el grado segundo el porcentaje de estudiantes con nivel superior es de 48%, en nivel alto 25% y nivel bajo 16%. Es decir, que el 73% de los estudiantes presenta un adecuado desempeño en el área. Estos resultados son compatibles con los resultados obtenidos en las pruebas SABER, puesto que tienen porcentajes similares en los desempeños.

Los resultados anteriormente expuestos evidencian el alto rendimiento de la institución en diferentes pruebas que miden el nivel de desempeño en el área de lenguaje, sin embargo, es evidente la debilidad en la competencia tanto lectora como escritora y en el componente sintáctico, los cuales requieren que desde el aula se intervengan mediante el desarrollo de actividades y procesos que lleven al fortalecimiento de estos componentes y competencias.

La competencia lectora necesita tener protagonismo debido a que es transversal en las demás áreas del conocimiento y no solo en el lenguaje o la lengua castellana. El niño en los primeros grados de la básica primaria inicia formalmente su proceso lector y el maestro tiene el deber de explorar las diferentes

competencias y componentes del lenguaje, con el principal objetivo de afianzar el proceso y permitir el desarrollo de habilidades comunicativas. Los niños y niñas en primero primaria inician su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y es en segundo grado en que este proceso se afianza para dar inicio a la interpretación y comprensión textual buscando la formación de lectores integrales que manejen los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítica. Sin embargo, es deber del docente ir ahondando en cada una de ellas sin saltar ninguna, es por eso que en segundo se considera pertinente e importante dar prioridad a la comprensión de información implícita en los textos y llevar al estudiante a establecer relaciones acerca del tema expuesto en una lectura así como la realización de inferencias para que asuma posiciones argumentadas frente a las conclusiones que plantee.

Las pruebas SABER están diseñadas con base en los Estándares Básicos de Competencias del área de lenguaje, para el grado tercero el estándar corresponde a la comprensión de textos que tienen diferentes formatos y finalidades, y en lo que corresponde al componente sintáctico las pruebas van encaminadas en este grado específicamente a identificar la estructura explícita e implícita del texto como bien lo plantean los lineamientos curriculares<sup>9</sup> “los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto”. Por este motivo en el grado anterior a la presentación a las pruebas se hace necesario afianzar este proceso para que los estudiantes desarrollen la capacidad de inferir al realizar procesos de lectura.

El maestro es y seguirá siendo el gestor del aprendizaje y quien a diario construye procesos en su aula, quien conoce de cerca esta realidad, las dificultades en sus educandos y encuentra estrategias para abordarlas y superarlas. Sin embargo, en el afán de cumplir contenidos curriculares se dejan en el olvido las diferentes

---

<sup>9</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS. Op., cit, P 48

estrategias que pueden ser utilizadas para abordar dichas debilidades y poder convertirlas en fortalezas y no puede olvidar que está siendo llamado a innovar, a incluir nuevas pedagogías y formas de desarrollar habilidades en los educandos a través de ambientes lúdicos, creativos y propositivos, donde se rompan esquemas y estereotipos ante los sistemas de enseñanza que se vienen aplicando a través de los tiempos y que exigen una evolución.

Ahora bien, desde el momento en que el ser humano nace tiene la necesidad de comunicarse, de allí que el lenguaje y el desarrollo del mismo tengan gran importancia en su vida, pues a medida que crece encuentra en su camino nuevas situaciones que le permiten evolucionar en su forma de transmitir información o de comunicarse; es decir que, la adquisición del lenguaje “comienza antes de que el niño empiece a comunicarse con palabras”<sup>10</sup> como lo afirma Bruner.

Esta capacidad que tiene el hombre para comunicarse tiene diversas manifestaciones para transmitir un mensaje o idea, entre las cuales se encuentran el lenguaje verbal y el lenguaje no verbal. El lenguaje verbal es aquel que se expresa a través de la oralidad o de la escritura y el lenguaje no verbal es aquel que se transmite a través de gestos, imágenes o sonidos.

Entre las manifestaciones del lenguaje verbal está la escritura y la lectura que requieren de actividades cognitivas y constituye un proceso esencial del conocimiento; también es preciso afirmar que existen diferentes manifestaciones no verbales mediante las cuales el ser humano se expresa y una de estas es el arte. Dentro del arte se encuentran diversas formas de expresión como las artes plásticas, las artes visuales, la danza, la música y el teatro; a través de las cuales se puede expresar y transmitir mensajes utilizando otras formas de comunicación, pero que indudablemente requieren del desarrollo de habilidades dentro del lenguaje verbal.

---

<sup>10</sup> GONZÁLEZ del Yerro Asunción. Perspectivas teóricas sobre la adquisición del lenguaje. Universidad Autónoma de Madrid. P 15

En Bucaramanga el Colegio Jorge Ardila Duarte gradúa a sus bachilleres como técnicos en bellas artes, siendo dicha institución la única de carácter oficial en el oriente colombiano en incluir en su currículo académico la formación con un enfoque artístico en cuatro modalidades del arte como lo son: música, danza, artes plásticas y teatro; de esta manera, es contemplado en su Proyecto Educativo Institucional PEI<sup>11</sup>. Sin embargo, estas modalidades no están siendo abordadas y trabajadas desde los primeros grados de escolaridad de la básica primaria, desaprovechando años valiosos en la formación y desarrollo de los niños y niñas pues allí se podría dar un mejor enfoque y aprovechamiento del área artística, fomentando el despliegue de diferentes habilidades y competencias desde el arte para lograr un abordaje transversal y así aprovechar las potencialidades desde las diferentes áreas, pero primordialmente desde la Lengua Castellana, logrando la integralidad y el desarrollo de los diferentes lenguajes del ser humano.

Del mismo modo, la enseñanza de las artes favorece el desarrollo de la sensibilidad, la creación y la comprensión de la expresión simbólica, el conocimiento de diversas expresiones artísticas y culturales en variados espacios de socialización del aprendizaje; lo cual propicia el diálogo con los otros y el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico<sup>12</sup>. Siendo el teatro una de las expresiones del arte mediante la cual el ser humano puede desarrollar diferentes habilidades y capacidades, y este llevado a las aulas escolares puede llegar a ser enriquecedor como lo afirma Laferrière:

Se pueden enseñar técnicas, transmitir conocimientos, experimentar distintos lenguajes, dar instrumentos escenográficos; para permitir a los estudiantes, en un tiempo determinado (horario), en un espacio delimitado (aula), con una energía requerida (personas), hacer su propio aprendizaje.<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> COLEGIO JORGE ARDILA DUARTE. Proyecto Educativo Institucional. Bucaramanga. 2012. P 5

<sup>12</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Documento 16. Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media. Bogotá. 2010. P 1

<sup>13</sup> LAFERRIÈRE, Georges. La pedagogía teatral, una herramienta para educar. Educación social, Revista de intervención socio educativa. 1999.

Todo lo planteado anteriormente requiere una intervención oportuna por tanto se plantea la siguiente pregunta de investigación:

**¿De qué manera se pueden desarrollar los procesos de lectura inferencial en los estudiantes de segundo primaria de una institución oficial de Bucaramanga, a partir de la utilización del juego dramático?**

De estas consideraciones surgen las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cuál es el nivel de lectura inferencial que presentan los estudiantes?
- ¿Qué estrategias de lectura basadas en el juego dramático permiten desarrollar competencias lectoras a nivel inferencial?
- ¿Cómo caracterizar una secuencia didáctica basada en el juego dramático para desarrollar procesos de lectura inferencial en estudiantes de segundo grado?
- ¿Cuáles serían los avances y/o dificultades presentados por los estudiantes en su lectura inferencial, tras la intervención en el aula con una secuencia didáctica a partir del juego dramático?

## 2. JUSTIFICACION

El educando es la razón por la cual el maestro lidera procesos formativos dentro de su aula, es allí donde se gestan los procesos más importantes de adquisición de conocimientos, siendo imprescindible el uso del lenguaje como herramienta de comunicación. En las escuelas la enseñanza – aprendizaje del mismo se ha enfatizado en la apropiación de procesos que netamente van encaminados al afianzamiento y mejora continua del proceso de lectura y escritura dejando de lado otras maneras de expresión del lenguaje y la exploración de las mismas en campos que pueden llegar a desarrollar en los niños y jóvenes diversas competencias comunicativas, siendo el teatro una manifestación del arte que al ser utilizada en el campo educativo interviene diferentes esferas del desarrollo del ser humano, además que cuando se utilizan todos los sentidos en el proceso de aprendizaje se logra una mayor aprehensión del conocimiento.

De allí que sea de vital importancia que desde el aula el maestro lidere procesos encaminados al aprovechamiento de diferentes situaciones para el aprendizaje y desarrollo de competencias comunicativas que pueden desarrollarse a través de la formación en el arte y aprovechar la que se tiene en bellas artes dentro de la institución objeto de investigación. Es necesario que los docentes sean encaminados a que desde los primeros grados de escolaridad se gesten proyectos y procesos orientados al abordaje de las modalidades del arte para explorar las diferentes habilidades que tienen niños y niñas.

El maestro debe estar en la búsqueda constante de la innovación, debe proponer y desarrollar nuevas estrategias que busquen el disfrute del aprendizaje en sus educandos y que a través de él logre desarrollar procesos de pensamiento y procesos cognitivos; el maestro debe reflexionar desde el interior de su aula sobre las prácticas pedagógicas que pueden favorecer el desarrollo de diferentes competencias en sus educandos y así lograr la integralidad.

El movimiento y la expresión a través del cuerpo constituyen una de las características de la inteligencia kinestésico corporal que propone la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, la cual presenta unas características particulares como “la habilidad para emplear el cuerpo en formas muy diferenciadas y hábiles, para propósitos expresivos”<sup>14</sup>, siendo un tipo de inteligencia muy utilizada en las prácticas teatrales, además que es considerado una forma de expresión del lenguaje en la que el ser humano expresa y transmite mensaje a través de su cuerpo usando gestos o movimientos (lenguaje no verbal), lo cual permite el desarrollo de otros tipos de habilidades y competencias útiles para los estudiantes, y es haciendo uso de estas que el docente investigador pretende innovar en las prácticas de aula de la clase de Lengua Castellana buscando la interdisciplinariedad con el área de artística.

Es así como el desarrollo de la competencia lectora en las aulas de clase de educación primaria se ve enfrentada a un permanente reto por parte de los maestros, el cual se basa en gestar estrategias que cautiven y motiven a los estudiantes frente a la lectura, apasionarlos hacia la fantasía que proporciona un texto, pero lo más importante es que el niño y la niña tengan la capacidad de interpretarlo pasando por los diferentes niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. Teniendo en cuenta el proceso que se lleva con los educandos de segundo primaria donde están en una etapa de afianzamiento del proceso lector se busca que trasciendan de la lectura literal a la lectura inferencial para que en los grados siguientes desarrolle competencias de lectura crítica.

Desarrollar una estrategia didáctica que tenga como eje principal el uso del juego dramático permitirá al educando integrarse a una experiencia de aprendizaje significativo y cooperativo en la que tendrá la posibilidad de explorar nuevos conocimientos y así estimular la capacidad de crear, ser sensible y desarrollar habilidades y competencias comunicativas. De allí que formar en el arte implique

---

<sup>14</sup> GARDNER, Howard. Estructuras de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples. Sexta reimpresión. Colombia. P 165

trabajar en las posibilidades estéticas del educando y en las posibilidades significativas de ver y comprender el mundo a través del arte para que de esta manera se desarrolle en él el gusto por la lectura y que sea el maestro un formador de lectores, logrando un enlace entre el área artística y el área del lenguaje.

De esta manera, la investigación dio aportes importantes y significativos para el área de lenguaje y artística, proporcionando elementos para el abordaje del teatro en el aula de clase y así beneficiar el desarrollo cognitivo de los estudiantes, de esta manera se iniciaría desde la primaria un trabajo desde una de las modalidades del arte de la institución, que aunque existía en los planes de área institucionales, esta no estaba siendo abordada. Posterior al desarrollo e implementación del presente proyecto se realizó la propuesta en el área de lengua castellana y al rector de la institución para que esta fuera direccionada inicialmente a los otros dos grupos de segundo primaria que hay en el colegio y a futuro a otros grados de la básica primaria.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo general**

Determinar el nivel de desarrollo en los procesos de lectura inferencial de los estudiantes de segundo grado de una institución oficial de Bucaramanga a partir de la implementación del juego dramático como didáctica.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Definir el nivel inferencial de lectura que poseen los estudiantes antes de iniciar la propuesta de intervención.
- Identificar las actividades que permiten desarrollar y fomentar procesos de lectura inferencial en los estudiantes investigados.
- Caracterizar una secuencia didáctica basada en el juego dramático, para desarrollar procesos de lectura inferencial en estudiantes de segundo grado
- Evaluar los avances y/o dificultades presentes en los estudiantes intervenidos durante el desarrollo de la propuesta didáctica.

## 4. MARCO TEÓRICO

### 4.1 Marco Conceptual

**4.1.1 Pedagogía en el aula.** El aula de clase es un espacio por excelencia donde se utiliza la comunicación de manera constante, siendo entendida como el proceso donde participan dos o más personas en el cual se comparte una información o un mensaje y donde el maestro juega un papel muy importante sin restar importancia a los agentes generadores de conocimiento y comunicación que son los mismos estudiantes.

Para Kaplún la educación es “un proceso permanente, en que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento. Un proceso de acción-reflexión-acción que él hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás”<sup>15</sup>, el interés primordial se centra en que el educando aprenda a aprender, procese un pensamiento y que este lo lleve a ser el constructor de un verdadero aprendizaje y de esta manera pueda ser transformador de su realidad. Es ahí donde el rol del docente debe darse como acompañante, facilitador y mediador siendo él quien estimula constantemente la construcción del aprendizaje en el educando.

La comunicación en la educación tradicional es considerada como una transmisión de conocimientos, en la cual como es planteado por Kaplún basado en la pedagogía del oprimido de Freire, el estudiante es quien recibe saberes siendo asumido este proceso como una “educación bancaria” en la cual se deposita información en una sola dirección: del educador hacia el educando. Siendo el

---

<sup>15</sup> KAPPLUN, Mario. Una pedagogía de la comunicación. Editorial Caminos, La Habana, 2002.

educador el que posee el conocimiento (“el que sabe”) y el educando el que lo recibe (“el que no sabe”)<sup>16</sup>.

Es por esto que la educación exige un cambio y esto debe iniciarse desde los procesos comunicativos que se gestan en las escuelas, al interior de las aulas pues son los maestros los encargados de innovar y de crear ambientes de aprendizaje propositivos haciendo uso de los diferentes medios de comunicación dentro de su práctica educativa para de esta manera romper con los esquemas de la escuela tradicional; llevando a sus educandos a ser críticos y autogestionadores de su aprendizaje, en el cual el error, el manejo del conflicto y la estimulación de la creatividad cobren un mayor significado.

El maestro debe dejar a un lado el modelo exógeno donde la educación es impartida a un sujeto sin él ser parte fundamental, una educación en la cual sólo se introducen conocimientos, se da poca importancia al diálogo, donde las relaciones son autoritarias y el único objetivo es que el educando aprenda sin que sea participe de dicho aprendizaje.

Es necesario que los maestros empiecen a concebir la educación dentro de un modelo endógeno en el que el educando se convierta en el principal actor del proceso y se enfatice en la formación de la persona, tanto en su capacidad intelectual como en la social. De esta manera, el educando tendrá un grado de participación máxima en donde el aprendizaje cooperativo y colectivo tengan más valor. El objetivo principal de este modelo educativo es que el educando piense y exista una mediación permanente entre él y su maestro. Si se logra incorporar este modelo el educando será capaz de aprender de verdad puesto que lo vive y el docente está planteando instrumentos que le permitan a sus educandos desarrollar pensamiento, interiorizar valores y actitudes y la apropiación de y

---

<sup>16</sup> Ibid. P 20.

puesta en práctica de aprendizajes complejos<sup>17</sup> y de esta manera el aprendizaje trascenderá la barrera de las aulas de clase.

La mediación entre el maestro y el educando constituye un proceso fundamental en la adquisición de saberes, la visión frente a la enseñanza exige la ruptura de los paradigmas propios de la educación, aquella donde el maestro actúa como un dador o instructor de conceptos para convertirse en un mediador entre el conocimiento y su educando. Como se plantea en la pedagogía teatral según los postulados de Feuerstein enunciados por García<sup>18</sup> en su manual de pedagogía teatral en la cual el maestro se convierta en un facilitador entendido como un maestro – actor que se encuentra al servicio del proceso creativo entre él y sus estudiantes aportando cada uno el 50% de la construcción del proceso de aprendizajes.

En las instituciones donde se imparte la formación académica se ha venido restando importancia a la formación artística, el estudio de las humanidades y las artes siendo estas asignaturas de gran importancia para la formación de seres humanos sensibles; la educación actual está preparando hombres y mujeres para la competitividad y el poder. Es imperiosa la necesidad de tener un modelo de formación pensado en la verdadera equidad, donde prime la democracia, la educación en las artes y la libertad; donde el ser humano deje de ser valorado como un producto. Para que se logre crear un modelo que apunte a estos aspectos mencionados, se debe promover en los hombres la capacidad de deliberación, de pensar en colectivo y de valorar la vida del otro, seres con capacidad de sentir y esto es posible a través de la formación en las bellas artes.

---

<sup>17</sup> DÍAZ, Frida y GOMEZ, Gerardo. El rol del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Tercera edición. México. Mc Graw Hill. 2010. P 2

<sup>18</sup> GARCIA-HUIDOBRO, Verónica. Manual de pedagogía dramático. Editorial Los Andes. Santiago de Chile. 1996. P 7

Lograr la relación entre la educación y las artes no es una tarea fácil para el docente, pero es un reto que a través del tiempo se ha logrado gracias a la creatividad y la didáctica que actúa como regulador en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para Loaiza “tanto la didáctica como el arte teatral tienen dimensiones prácticas en las cuales se dan los encuentros entre los seres humanos a través de la comunicación”<sup>19</sup>. Es decir que a través de ella los docentes construyen los ambientes de aprendizaje para sus estudiantes generando estrategias de enseñanza fundamentadas en la práctica. Llevando esto al plano de la pedagogía teatral, la didáctica le permite al docente crear y construir ambientes de aprendizaje basados totalmente en la puesta en práctica de lo propuesto a los estudiantes.

Establecida la relación educación- artes, esta no debe limitarse únicamente a como se vincula el arte a la enseñanza o como de la mano de un área del conocimiento puede lograr propósitos en el aprendizaje, se trata de ir más allá, de lograr que el arte sea parte de la formación integral del hombre y reflexione sobre su condición como ser humano teniendo como eje central el teatro pues a través de él se expresa lo que se siente y comprende situaciones que pasan, esto lo ubica en un contexto y le da una visión del mundo acercándolo más a la realidad.

El teatro hace parte del grupo de las artes y es el acto en el que la o las personas muestran o representan una historia frente a una audiencia; es un medio en el que se hace posible contar historias y transmitir. Para Brecht: “el teatro consiste en elaborar reproducciones vivas de acontecimientos, contados o inventados, que se producen entre los hombres, con el fin de divertir”<sup>20</sup>. Ahora bien, el teatro desde sus orígenes ha tenido como finalidad transmitir, expresar, comunicar y cuando en el rol de docente se utiliza esta arte surge una nueva pedagogía, la pedagogía

---

<sup>19</sup> LOAIZA ZULUAGA, Luis Fernando. Revista Colombiana de las Artes Escénicas Vol. 2 No. 1. Enero - Junio de 2008. P 123.

<sup>20</sup> GRAJALES ACEVEDO, Carolina. Creación colectiva, una didáctica del teatro 2012. Revista Colombiana de las Artes Escénicas Vol. 7 enero - diciembre de 2013. Colombia 2013. P 169

teatral encargada de hacer ese enlace entre el teatro como arte y el teatro como herramienta didáctica en el aula de clase.

**4.1.2 Pedagogía teatral.** La pedagogía teatral surgió en Europa en la búsqueda de la renovación de metodologías que favorecieran los procesos de aprendizaje que venía siendo profundamente afectado por el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial y las consecuencias que esta generó a nivel social, cultural, político y económico. Como lo expone García-Huidobro<sup>21</sup> esta pedagogía ha experimentado cuatro tendencias importantes desde sus primeras manifestaciones hasta hoy, siendo la tendencia del socialismo crítico aquella que orienta el quehacer pedagógico del docente dentro del aula de clase posibilitando la capacidad expresiva de sus estudiantes, creando un ambiente más creativo y crítico, propicio para aprender. En los últimos cincuenta años dicha corriente pedagógica ha dado un gran aporte artístico al campo de la educación, ofreciendo ese engranaje entre las artes y la educación posibilitando un sin número de oportunidades de exploración de nuevas esferas en el campo formativo y de desarrollo de habilidades en los estudiantes desde cualquier área del conocimiento como las ciencias naturales, las ciencias sociales, el lenguaje, las matemáticas o cualquier otra área del currículo escolar.

### **El componente lúdico**

A través del tiempo el juego ha sido por excelencia una de las estrategias por medio de las cuales el niño aprende con mayor facilidad, el crear ambientes lúdicos permite que el estudiante se sumerja en un proceso de aprendizaje donde el disfrute hace que el niño tenga mayor capacidad y disposición para aprender. Navarro plantea que el juego “es un auténtico medio de aprendizaje, un medio por

---

<sup>21</sup> GARCIA-HUIDOBRO, Verónica. Manual de pedagogía dramático. Editorial Los Andes. Santiago de Chile. 1996

el que exploran activamente diversas experiencias en diferentes casos y en el campo educativo el juego favorece el desarrollo integral del individuo, ya que la capacidad lúdica se desarrolla articulando las estructuras psicológicas globales, no sólo cognitivas, sino afectivas y emocionales, con las experiencias sociales que cada uno tiene”<sup>22</sup>.

Para diferentes teóricos, el juego es un proceso esencial en la vida del niño y por tanto lo definen desde sus investigaciones. Groos<sup>23</sup> fue el primer psicólogo en constatar el papel fundamental que tenía el juego en el desarrollo del pensamiento, el cual se constituye como elemento esencial para las funciones y las capacidades que el ser humano desarrolla para la vida adulta. Para Piaget<sup>24</sup> el juego forma parte de la inteligencia del niño y este evoluciona de acuerdo con las etapas de desarrollo siendo la primera la del juego simple, la segunda la del juego simbólico y la tercera el juego reglado o colectivo. Para Vygotsky<sup>25</sup> el juego surge como necesidad social y se apoya en el juego simbólico que hace el niño en su desarrollo.

La utilización del juego en el proceso de aprendizaje es un recurso que ha venido siendo usado por los docentes a través del tiempo y que se ha consolidado como una estrategia donde el estudiante se apropia de los aprendizajes de manera placentera. El uso educativo del juego favorece el desarrollo integral del niño y la niña, ya que la capacidad lúdica se desarrolla articulando las estructuras psicológicas globales, no sólo cognitivas, sino afectivas y emocionales, con las experiencias sociales que cada uno tiene.

---

<sup>22</sup> NAVARRO SOLANO, M<sup>a</sup> Rosario. Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. Universidad de Sevilla. 2007. P 6

<sup>23</sup> MENESES MONTERO, Maureen; Monge Alvarado, María de los Ángeles. El juego en los niños: enfoque teórico Educación, vol. 25, núm. 2, septiembre, 2001, pp. 113-124 Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica

<sup>24</sup> MENESES MONTERO. *Ibíd.*, P113-124

<sup>25</sup> MENESES MONTERO. *Ibíd.*, P113-124

El juego dramático es una forma concreta del juego infantil, a través de él se pone de manifiesto la capacidad de elaboración, el conocimiento psicofísico que de sí tiene la persona, sus inhibiciones, el estado del lenguaje expresivo, corporal y verbal, su capacidad de integración social, etc.

### **Juego dramático o teatral**

Para poder definir el juego dramático o teatral es necesario hacer claridad en el uso de la palabra “drama” que en el contexto de la pedagogía la expresión dramático, es considerada como acción, lejos de la connotación que tiene la palabra dentro del ámbito propio de las artes escénicas. Resulta un poco contradictorio el uso del término dado que al ser pensado desde el teatro tiene tinte a tragedia, pero desde el ámbito de la pedagogía se refiere al juego propio utilizado por los niños en el aula de clase como instrumento para expresar, comunicar y crear.

Existen grandes diferencias entre el teatro como arte y el juego dramático como didáctica en la escuela, y la misión del docente es velar por los principios de la pedagogía dramático llevada al aula de clase. Estas diferencias se enmarcan así:

Tabla 2 Diferencias entre teatro y juego dramático.

<b>TEATRO</b>	<b>JUEGO DRAMÁTICO</b>
El fin es una representación teatral.	El fin es el desarrollo de habilidades artísticas
El lugar de realización es un escenario.	El lugar de realización es el aula de clase o un espacio amplio que permita realizar la actividad.
Parte del desarrollo de una obra	Parte de un proyecto oral variado

dramática escrita	
El director asigna los roles	Los participantes auto asignan los roles
Los movimientos y diálogos hacen parte de un libreto memorizado por los actores.	Las acciones son improvisadas por los estudiantes.
Hay una marcada diferencia entre el público y los actores	El público y los actores son intercambiables
Toda la obra está dirigida por el director	El facilitador que es el maestro estimula el avance en las acciones de los actores (estudiantes)
La obra presenta escenas que deben ser concretadas y presentadas	La intención puede no llegar a un fin concreto
El mayor valor lo tiene la presentación de la obra como tal en escena	El mayor valor se da al proceso de aprendizaje
Es considerado el concepto de fracaso	No existe el concepto de fracaso

**FUENTE:** Adaptación realizada por el investigador del paralelo establecido por Verónica García.<sup>26</sup>

El juego dramático o teatral ha sido difundido por Leon Chancerel en los años treinta<sup>27</sup>, considerado como

(...) un taller de expresión dramática, que agrupa el conjunto de recursos y de prácticas convergentes (actividades de expresión corporal, expresión lingüística, expresión plástica y expresión rítmico-musical, juegos de roles, improvisaciones, juegos mímicos, de títeres y de sombras, etc.) que se funden en un mismo proceso de descubrimiento y de creación. La acción puede plasmarse mediante el lenguaje corporal, el verbal, a través sólo de los

<sup>26</sup> GARCIA. Op. Cit., p. 24.

<sup>27</sup> TEJERINA LOBO, Isabel. El juego dramático en la educación primaria. Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Cantabria.

gestos, etc. y los jugadores pueden actuar de modo directo (juegos dramáticos personales) o bien utilizar sustitutos simbólicos: máscaras, títeres, sombras... (juegos dramáticos proyectados).

De esta manera, se podría considerar el juego dramático como una pedagogía constituida por muchos elementos importantes en la formación del individuo y útiles en el campo de la educación. Este contiene una gran dimensión lúdica, entendida como un proceso de recreación de situaciones que lleva inmersos elementos comunicativos que el ser humano desarrolla desde que es pequeño, pues las primeras formas de comunicación que un niño tiene como la mímica o la imitación hacen parte de esta pedagogía y posterior a ello se va enriqueciendo con los procesos en el área del lenguaje que el niño va desarrollando en la escuela, específicamente la lectura y la escritura.

Eines y Mantovani definen el juego dramático como “el medio más idóneo para lograr la expresión totalizada del niño”<sup>28</sup>, pero entendiéndola como comunicación; esto logra darse cumpliendo los requisitos del uso de la técnica propia como es el uso de roles técnicos (Autor, Actor, Escenógrafo, Espectador y Crítico) comportamientos simbólicos y procesos de elaboración de pensamiento y creatividad. Estos roles el estudiante los va desempeñando en medio del desarrollo de actividades propias de la pedagogía teatral y gracias a ellos se van desarrollando habilidades y competencias de acuerdo al papel que desempeñe.

En los roles del juego dramático el autor o director es quien propone los temas, inventa y desarrolla los argumentos de las historias que se van a presentar, los actores se encargan de dar vida a los personajes, el escenógrafo define y delimita los espacios relacionados con la historia y los elementos necesarios, el crítico es un espectador activo que le da a los actores su visión opinando y analizando la representación; y el director que es quien se encarga de ordenar y estimular el juego en los actores y es el responsable del montaje en general.

---

<sup>28</sup> EINES Jorge; MANTOVANI, Alfredo. El juego dramático en la escuela. Revista Cuadernos de Pedagogía. Barcelona. En: <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/el-juego-dramatico-en-la-escuela/> {En línea}. Citado en 08 de Abril de 2017.

La teoría propuesta por Mantovani tiene seis finalidades muy claras según los planteamientos hechos por él, los cuales son:<sup>29</sup>:

1. **EXPRESIÓN COMO COMUNICACIÓN:** es la primera finalidad y se basa en el desarrollo de habilidades de expresión entendidas como comunicación, debido a que en la escuela se da poca importancia a la expresión de los aspectos emocionales de los estudiantes y precisamente el juego dramático busca que el niño y la niña no se inhiban al expresar emociones y sentimientos. Es necesario que desde la infancia se coloque en práctica este aspecto para que a futuro los jóvenes o adultos no se cohíban de la expresión de sentimientos
2. **PASO POR TODOS LOS ROLES TÉCNICOS TEATRALES:** la segunda finalidad se relaciona con los roles o papeles que se cumplen dentro del juego dramático los cuales son: autor, actor, escenógrafo, espectador y crítico. El docente debe ante todo buscar que aquellos estudiantes que buscan permanecer en un rol experimenten en los demás roles, debido a que cada uno de ellos requiere de unas habilidades propias para desempeñarlo.
3. **DIFERENCIAR FICCIÓN DE LA REALIDAD:** para esta finalidad es muy importante definir la frase **“como si”**, que es aquella frase que actúa como detonante llevando al estudiante de la realidad al mundo de la fantasía o la imaginación, propiciando diferentes expresiones dentro de lo que se conoce como dramatización o imitación, es lo que le permite al actor suponer personajes, hechos y lugares. Estas dos palabras actúan llevando inmerso un poder casi mágico que tiene la capacidad de impulsar y provocar en los niños un efecto sorprendente. Dentro del juego dramático los “como si” deben tener

---

<sup>29</sup> MANTOVANI, Alfredo; EINES, Jorge. Teoría del juego dramático. Breviarios de educación. Ministerio de Educación. Reproducciones Offset "Barcelona". Madrid. 1980. P 39.

en cuenta para provocar diferentes resultados en cuanto a lugar, tiempo, hechos, personajes y objetos.

4. **PERMANECER EN EL PERSONAJE:** en esta finalidad el docente, así como estimula que el estudiante pruebe en los diferentes roles, también debe propiciar y estimular la permanencia en alguno de ellos pues con esto el niño puede investigar las múltiples posibilidades que le ofrece el personaje. La permanencia en un personaje es la cuna o el hogar de la expresión dramática.
  
5. **DESARROLLO DE LA POSIBILIDAD DE ADAPTACIÓN:** en esta finalidad es preciso definir la adaptación como el ajuste que hace el comportamiento del ser humano ante los obstáculos que se interponen para lograr una meta. Es la oportunidad de propiciar la libertad individual enfrentando realidades desarrollando en el estudiante la capacidad de explorar y actuar frente a determinadas situaciones buscando adaptarse con facilidad y dar una respuesta. Es consecuencia las adaptaciones se dan cuando se ejecutan las acciones de los personajes.
  
6. **COMBATE DE ESTEREOTIPOS:** la última finalidad del juego dramático busca romper las dinámicas tradicionales y romper estereotipos frente a personajes, profesiones o sexos; logrando un crecimiento personal a partir del juego espontáneo. Los estereotipos más comunes en el aula de clase y a los cuales busca darle otra visión son: el líder que es aquel niño con gran poder de decisión, que pretende acaparar toda la atención y no da espacio a la participación de los niños más introvertidos; el ritualista que es aquel que siempre propone lo mismo y se obsesiona con algún tema o personaje; el introvertido que es aquel que toma distancia y se aísla, que muestra dificultad para integrarse; el parcialista que es aquel que es selectivo y solo socializa con los compañeros más cercanos o con los que tiene aspectos en común; el gracioso que se caracteriza por mostrar jocosidad ante las situaciones; el quejoso que es el que muestra desagrado por lo que se propone, por lo

general no está de acuerdo y crea un ambiente de discordia y finalmente el agresivo que es el que constantemente agrede físicamente.

Teniendo presente las finalidades del juego dramático Navarro y Mantovani se plantean objetivos concretos con esta didáctica<sup>30</sup>:

- Expresar para comunicar: mediante la dramatización se busca que el estudiante logre una expresión total entendida como comunicación.
- Pasar por todos los roles técnicos dramáticos: los estudiantes deben tener la posibilidad de pasar por todos los roles técnicos dramáticos (autor, actor, escenógrafo, espectador y crítico).
- Aprender a diferenciar la ficción de la realidad: los estudiantes deben tener clara la utilización de la frase “*como si...*”, que actúa como detonante en el mundo imaginario y los transporta a la fantasía creada en medio del juego.
- Permanecer en el personaje.
- Adaptarse: entendida como la capacidad de acomodación de un comportamiento cuando se interponen obstáculos en el alcance de los objetivos.

Alfredo Mantovani desde 1980 adelantó investigaciones para proponer la teoría del sistema evolutivo del teatro en la escuela por edades, de esta manera junto con la profesora Rosario Navarro expuso la teoría y puesta en práctica de dicho sistema en la educación primaria y secundaria. Bajo esta premisa del “sistema evolutivo por edades”<sup>31</sup> inicia con el juego simbólico que se da a partir de los dos años de edad donde la importancia está en que el niño tiene la capacidad de alcanzar un pensamiento divergente ejercitando la capacidad de transferir un símbolo conocido en otros contextos.

---

<sup>30</sup> NAVARRO SOLANO, Rosario; MANTOVANI, Alfredo. El juego dramático de 5 a 9 años. Editorial octaedro Andalucía. España 2012. P 17

<sup>31</sup> *Ibíd.*, P 19

Para Navarro<sup>32</sup> según el momento evolutivo en el que se encuentra el grupo de estudiantes se aplican las formas del juego dramático debido a que de acuerdo a la edad del grupo los niños se entregan a la actividad, van aumentando su capacidad de concentración, tienen mayores habilidades y competencias para dramatizar debido a que su nivel de comprensión ha aumentado y a mayor edad tienen mejor adaptación social.

Las etapas del desarrollo evolutivo del juego dramático son 4: etapa previa y las etapas uno, dos y tres respectivamente. La etapa previa que es de los tres a los cinco años se caracteriza por el egocentrismo presente en los niños y que poco a poco se va perdiendo; cualquier hecho o situación es un punto de partida para introducir a los estudiantes al juego simbólico que los lleve a la imitación; en esta etapa el juego es libre.

La primera etapa está comprendida entre los cinco y los nueve años de edad y corresponde a la etapa del juego dramático propiamente dicho debido a que ya los estudiantes han desarrollado la capacidad de jugar en grupo, pero son la presencia y orientación por parte del docente quien cumple el papel de facilitador estimulando el juego. El criterio fundamental de esta etapa es partir de lo general para llegar a lo particular.

La segunda etapa está comprendida de los nueve a los trece años de edad y es llamada dramática creativa pues en esta edad el estudiante ha desarrollado la capacidad de identificar personajes y construir escenas mediante argumentos orales, ya es más consiente del uso de la voz y de las expresiones que puede imprimir a un personaje. El rol del docente es importante como mediador debido a

---

<sup>32</sup> Ibid, p 17

que debe seguir estableciendo normas y principios para la armonía y el desarrollo de la dinámica de la actividad propuesta.

La tercera etapa que comprende de los trece a los dieciocho años y es denominada creación y montaje de textos, en esta etapa el estudiante ha desarrollado una mayor comprensión y a partir de una idea o tema tiene la capacidad de hacer una creación colectiva. Para una mayor comprensión Navarro propone la siguiente tabla:

Tabla 3 Sistema evolutivo del teatro por etapas.

		ETAPAS EDUCATIVAS														
		Educación Infantil			Educación Primaria					Educación Secundaria						
EJES DEL SISTEMA	Edades	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	Juego	Juego simbólico			Juego dramático			Creación dramática				Creación y montaje de textos				
	Punto de partida del Juego	A partir de cualquier motivación: un cuento, una canción, una lámina, un hecho real, una sesión de psicomotricidad.			A partir de TEMAS (lo general), se conduce a los SUBTEMAS (lo particular).			A partir de PERSONAJES (lo particular), a la creación de la OBRA (lo general).				A partir de una idea, un tema, una obra teatral, una noticia periodística, un texto inventado.				
	Forma de Juego	Acción individual y espontánea. Juego compartido.			Acción/Representación simultánea. Surgen papeles: autor, actor y escenógrafo. Espectador (internalizado).			Acción/Representación sucesiva en subgrupos. Se amplían los papeles: autor, actor, escenógrafo y crítico. (Director internalizado). Roles que se ejercitan sucesivamente.				Acción/Representación colectiva. Se afianza el lenguaje teatral. Nace la idea del montaje. Nuevo factor: el público. Roles que se fijan en el proceso y eventualmente rotan: escenógrafo, autor, actor, espectador, crítico y director.				
	Intervención del Adulto	Observador participante, compañero simbólico, espejo que da seguridad			Entra en el juego como un personaje más, para estimular. Cuando no interviene: observa.			Coordina y anima el trabajo de los subgrupos.				Coordina, anima y dirige.				

FUENTE: Rosario Navarro Solano y Alfredo Mantovani. El juego dramático de los 5 a los 9 años.

**4.1.3 Leer, una acción comunicativa.** El concepto de competencia comunicativa fue en primer lugar usado por Noam Chomsky, uno de los lingüistas más famosos, renovadores e influyentes del siglo XX, Chomsky defiende la existencia de una capacidad del lenguaje innata, universal, común a todos los seres humanos, entendida como un mecanismo que le permite desarrollar una lengua.

El sociolingüista Dell Hymes propuso el concepto de competencia comunicativa ya que no solo se hablaba de las reglas de uso del lenguaje sino también del contexto social en el cual era usado; por tanto, la definió como “el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla”<sup>33</sup>

El ser humano desde el momento en que nace comienza a desarrollar competencias para comunicarse con los demás, en un primer momento el bebé llora para manifestar a su madre las necesidades que tiene, a medida que se va desarrollando comienzan a aparecer diferentes manifestaciones y expresiones del lenguaje como las señas, el balbuceo, el silabeo, las palabras y finalmente el uso completo de palabras y estructuras del lenguaje oral. Cuando un niño tiene el desarrollo típico del lenguaje se comunica con las demás personas y empieza a construir su mundo social, las relaciones que establece con los demás las hace a partir de la comunicación. Esto mismo lo afirma Chomsky argumentando que “el desarrollar una lengua implica descubrir las unidades, estructuras y reglas formales que articulan un entorno”<sup>34</sup>

Luego Hymes propuso un concepto de competencia comunicativa incluyendo reglas de uso incluyendo tanto las de uso gramatical como las de uso del lenguaje en un contexto social (socio lingüística), es decir, el hombre puede hacer uso del

---

<sup>33</sup> RINCÓN CASTELLANOS, Carlos Alberto. La competencia comunicativa. Unidad 11. Universidad de Antioquia. P 1

<sup>34</sup> PEREZ JIMENEZ, María Isabel. Procesos de aprendizaje: Desarrollo de habilidades comunicativas Grado en Magisterio de Educación Infantil. 2013.

lenguaje no solo conociendo la gramática que compone la lengua sino las reglas culturales, sociales y psicológicas del contexto donde se utiliza.

De esta manera Hymes propone que la competencia comunicativa debe entenderse como el conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que un grupo de hablantes puedan entenderse dentro de una comunidad lingüística; es decir, la capacidad que tienen los individuos pertenecientes a una comunidad hablante de interpretar y hacer un adecuado uso social del lenguaje en cualquier situación de comunicación.

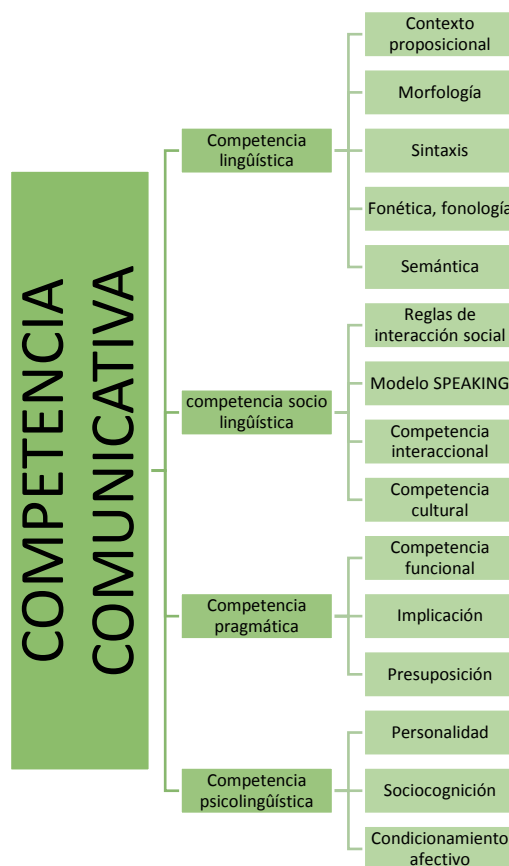
Para ello Hymes propuso cuatro criterios para comprender y describir la comunicación:

- El primer criterio es aquel que determina si la comunicación es formalmente posible debido a que se han utilizado las reglas gramaticales relacionándolas con la cultura donde se comunica el hablante.
- El segundo criterio es aquel que hace que la comunicación sea factible, es decir, si las personas que se comunican tienen las condiciones para emitir, recibir y procesar la información.
- El tercer criterio es el que determina si una comunicación es apropiada, es decir, en qué medida se adecua a la situación de comunicación en la que se presenta.
- El último o cuarto criterio es el que presenta si la comunicación es basada en la realidad, es decir si, es posible, factible y apropiada de acuerdo al contexto en que se utiliza.

Se afirma que la competencia comunicativa es el todo de varias partes, es decir, el resultado de la suma de otras competencias como la lingüística que incluye todos los aspectos conocidos dentro de la gramática tradicional: morfología, sintaxis, fonética y fonología, y semántica. La sociolingüística que incluye las reglas de interacción social, el modelo SPEAKING de Hymes, la competencia interaccional y la competencia cultural. La pragmática que incluye tres aspectos: la competencia

funcional (actos de habla incluidos), la implicatura y la presuposición. Y la psicolingüística que incluye la personalidad del hablante, la sociocognición y el condicionamiento afectivo. A continuación, se presenta una gráfica dando explicación a lo anteriormente dicho:

Gráfica 6 Competencias comunicativas.



**FUENTE:** Elaboración hecha por el investigador a partir de la propuesta de *Mauricio Pilleux*<sup>35</sup>

En conclusión, la competencia comunicativa es la capacidad y habilidad que desarrolla el hablante de determinada lengua y que le permite comunicarse e interactuar socialmente dentro de un contexto. El dominio de todas y cada una de

<sup>35</sup> PILLEUX, Mauricio. Competencia comunicativa y análisis del discurso. Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades. Instituto de Lingüística y Literatura. Casilla 567, Valdivia, Chile.

las estructuras y funciones de la lengua es lo que le permite al hombre establecer una comunicación y ser competente en el uso del lenguaje.

Cuando el niño inicia su proceso de escolarización las competencias comunicativas cobran un nuevo sentido y empieza a tener protagonismo el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura y con las otras competencias, las que se evidencian en este proceso como la competencia textual definida por Rincón<sup>36</sup> como “la capacidad para articular e interpretar signos organizados en un todo coherente llamado texto.”

El acto de leer es considerado para Solé<sup>37</sup> como un proceso de interacción entre el lector y el texto; en este proceso el lector intenta obtener una información dando respuesta a los objetivos que se ha planteado al iniciar su lectura, pero esto requiere de unas condiciones en el acto de leer como el hecho de que el lector sea activo en el modo de asumir el texto a leer y otra que tenga clara la finalidad al leer el texto. En otras palabras, lo que el texto pretende comunicar es construido por el lector de acuerdo al fin que tenga al leer, el significado del texto es construido por su lector. Esto no quiere decir que el texto por sí mismo tenga una finalidad y un significado, pero este es asumido por el lector.

De esta manera, el proceso de leer es asumido como el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito y en esta comprensión intervienen el texto tanto en su forma como en su contenido y el lector con la expectativa, finalidad y pre saberes que tiene del texto. Para poder llevar a cabo dicho proceso el lector debe manejar ciertas habilidades y destrezas que le den la posibilidad de implicarse en una predicción y a medida que se va leyendo se van construyendo inferencias continuas de acuerdo a la información que el texto va proporcionando y a los conocimientos previos que se tienen frente al texto.

---

<sup>36</sup> RINCÓN, Op cit., 7

<sup>37</sup> SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa. Editorial Grao. Barcelona. 1992. P, 17

Para poder comprender el proceso de lectura según Solé<sup>38</sup> es necesario dominar habilidades de decodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión; asumiendo que el lector es un procesador activo del texto y que la lectura es un proceso de constante emisión y verificación de hipótesis que llevan a la comprensión.

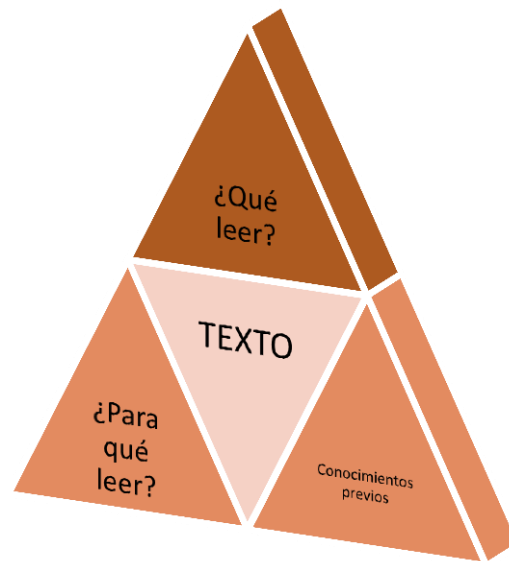
Cuando el lector se enfrenta a un texto debe tomar el control del mismo y esto lo logra cuando tiene un objetivo claro frente a la lectura que realiza y construye hipótesis acerca de lo que lee. A medida que avanza en el proceso se van construyendo predicciones y en el avance del mismo se da respuesta a ellas. En la construcción de dichas predicciones juega un papel fundamental los conocimientos previos que posee el lector frente a la lectura que realiza y en ella se encuentran un sinnúmero de hechos o situaciones que las desencadenan. Finalmente, las interpretaciones que el lector va construyendo a partir de sus predicciones y la verificación de las mismas hace que la lectura sea eficaz es decir que se cumpla el objetivo con el que se ha iniciado el proceso y se llegue a una comprensión e interpretación del texto.

En la siguiente gráfica se puede dar una interpretación acerca de los planteamientos de Solé frente a la comprensión de un texto:

---

<sup>38</sup> Ibid., p 20

Gráfica 7 Proceso de comprensión de un texto.



**FUENTE:** Elaboración propia

Uno de los objetivos principales de la escuela es la enseñanza y aprendizaje de la lectura pues el ser humano constantemente se ve enfrentado a situaciones en donde se hace necesario tener este proceso y el no poseerlo puede situar al hombre en una posición de gran desventaja. Es por esto, que en la formación escolar se establece y dedica gran espacio en el horario escolar al área del lenguaje o a la asignatura de lengua castellana debido a que en estas clases se da la adquisición y afianzamiento de la lectura y la escritura, además que este proceso es transversal en todas las áreas del conocimiento.

Muchos estudios realizados a lo largo de los años han puesto en evidencia el tipo de actividades que generalmente los docentes utilizan en el momento de enseñar a leer y a comprender textos, los cuales se basan en la evaluación de dicha comprensión mediante preguntas que buscan que el estudiante de respuestas, pero no se da importancia al proceso que conlleva a ese resultado.

Solé afirma que a partir del segundo grado de la educación primaria la lectura pareciera tomar dos caminos diferentes “uno pretende que los niños y jóvenes se

familiaricen con la literatura y adquieran el hábito de la lectura; mediante el otro, los alumnos deben servirse de ella para acceder a nuevos conocimientos y aprendizajes”<sup>39</sup>

El lector debe acceder al texto mediante una serie de características y la primera es el código, que es el sistema de signos que conforman el texto; dicho de otra forma el lector debe tener la capacidad de decodificar y leer el idioma en el que está escrito el texto y es un elemento que aunque no es el de más importancia no se puede obviar, por tanto, el papel del maestro en el proceso de la enseñanza del código para aprender a leer tiene significado e importancia teniendo muy claro que leer no ha sido definido como decodificar pero es importante saber y conocer el código para poder leer.

Los niños cuando inician el aprendizaje de la lectura y escritura muestran habilidad y competencia para hacer uso del lenguaje oral y esta habilidad es necesaria para iniciar este proceso pues el niño debe conocer el lenguaje, saber manipularlo, pensar en palabras, sonidos, frases; diferenciarlas e integrarlas es decir que desarrolle una conciencia metalingüística considerada por Smith<sup>40</sup> como la capacidad que tiene el niño de pasar del conocimiento implícito al explícito haciendo verbalizaciones del lenguaje en forma correcta siendo entendida como conocimiento y regulación refiriéndose al rol que cumple el lenguaje como lenguaje y a la función que desempeñan las palabras dentro del mismo.

Esta función metalingüística se va afianzando en el niño a medida que se enfrenta con el texto escrito, debido a que va reconociendo la función de las palabras dentro del lenguaje y empieza a sustituir la representación gráfica que tiene de las palabras por la realidad en un escrito. Este avance que se va dando en la lectura también empieza a darse en la sintaxis y la pragmática del lenguaje,

---

<sup>39</sup> *Ibíd.*, P, 31

<sup>40</sup> CRESPO ALLENDE, Nina. La medición de la conciencia meta pragmática de los niños: resolviendo la ambigüedad en la comprensión oral. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47 (2), II Sem. 2009, pp. 69-88.

entendidas como el orden de las palabras y la influencia del contexto en la comunicación respectivamente.

De esta manera, es preciso concluir en primer lugar que el proceso de enseñanza de la lectura requiere de unas estrategias que permitan al estudiante acceder al texto para que logre interpretarlo, y en segundo lugar que la decodificación y significado de las palabras siempre están presentes en la lectura, pero que su importancia varía de acuerdo a los estadios de la misma. Por eso el papel del maestro es fundamental en la adquisición de la lectura puesto que el ofrecer y brindar estrategias para que el niño se apropie de un texto de manera amplia le va a permitir al niño visualizar y vivir este proceso de manera segura, propiciando ambientes donde ellos tengan la posibilidad de ver y sentir como las personas leen, permitiendo el error como oportunidad para aprender y mejorar, aprovechando los conocimientos previos que los niños tienen para aumentarlos y permitiendo el planteamiento de interrogantes para que llegue a nuevos conocimientos. Para Solé <sup>41</sup> la enseñanza inicial de la lectura debe asegurar una interacción significativa y funcional del niño con la lengua escrita, como medio para que construya los conocimientos necesarios.

**4.1.2.1 Comprensión lectora, estrategias para su enseñanza.** Definir estrategia como concepto supone una tarea bastante compleja, pero es oportuno hacerlo desde la mirada pedagógica y en el campo que se aborda que es la enseñanza de la lectura y la comprensión de textos. En este sentido si tomáramos la palabra como tal tiene un significado que proviene de la unión de dos palabras griegas: *Stratos* que significa ejército y *Agein* que significa conducir, guiar, es decir como los generales diseñaban sus acciones para conducir sus ejércitos hacia la victoria; lo que no tendría nada que ver en el campo de la pedagogía. Una estrategia tiene gran relación con los procedimientos, entendidos como un conjunto de acciones que buscan lograr una meta; visto desde la enseñanza de la

---

<sup>41</sup> SOLÉ, Op, cit., P 53

lectura una estrategia es el conjunto de procedimientos que usa el lector para comprender el texto.

La enseñanza de estrategias para la comprensión lectora permitirá al lector, que en este caso son los estudiantes, formarse como lectores autónomos, capaces de enfrentarse a cualquier tipo de texto y aprender de él, de tal manera que logre establecer la relación entre lo que lee, lo que conoce previamente y así cuestione su conocimiento y lo modifique para que llegue a transferir este nuevo conocimiento en otros contextos.

Para iniciar el proceso de la comprensión de lectura, se debe iniciar por conocer el tipo de texto al que se enfrenta el lector. La tipología textual hace que el lector maneje una superestructura que le facilite la interpretación textual y como se explicó anteriormente a medida que el lector hace la lectura va construyendo predicciones e hipótesis que se van verificando a medida que se avanza en el texto. Una superestructura para Van Dijk “son aquellas estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto. Para decirlo metafóricamente: una superestructura es un tipo de forma de texto, cuyo objeto, el tema, es decir la macro estructura, es el contenido del texto.”<sup>42</sup>

Al realizar el proceso de interpretación de un texto, la macro estructura que maneja permite al lector construir el significado del mismo y según Adam<sup>43</sup> la superestructura de los textos es la que permite la construcción de las tipologías textuales, puesto que al organizar la información según un esquema estructural básico, clasifica el texto dentro de un tipo concreto que responde a ese esquema

---

<sup>42</sup> VAN DIJK, Teun. Textos adaptados de “La ciencia del texto”, Barcelona Paidós 1978 por Berta Zamudio de Molina y María Eugenia Saifán en “Lingüística del texto. Selección de trabajos”, Ediciones Cursos Universitarios, Buenos Aires, 1992. En línea: <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/programa/2008/03/18/superestructuras-teun-van-dijk/>> Citado en mayo 12 de 2017

<sup>43</sup> ALEXOPOULOU, Angélica. Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. Universidad Nacional y Kapodistríaca de Atenas. Publicado como Acta del 14o Congreso de la Federación Internacional de Estudios sobre América Latina y El Caribe (FIEALC), Atenas, 14-16 de octubre 2009. P 100

que puede ser narrativo, descriptivo, expositivo y/o argumentativo, considerándolos los “tipos de texto reconocidos”, sin embargo, añade también los textos predictivos, los conversacionales o dialogales y el tipo semiótico o retórico poético.

Diferentes autores han realizado estudios sobre la tipología de los textos y su clasificación, lo importante en el proceso de enseñanza de la lectura es que el maestro le enseñe al niño lo que caracteriza cada uno de los textos para que de esta manera, pueda realizar un mejor proceso de comprensión y utilice las claves que el autor ha colocado en el texto para interpretarlo mejor.

Solé establece tres momentos para trabajar estrategias de lectura: antes, durante y después. Para cada uno de estos momentos plantea estrategias que el docente puede desarrollar con el único fin y objeto de llevar a sus estudiantes a la interpretación de un texto a través de la lectura que realiza partiendo de la motivación hacia lo que se va a leer, que él mismo tenga claro los objetivos que quiere lograr con la lectura y que se sienta capaz de hacerlo. Para que el educando encuentre interesante y motivante el acto de leer es misión del maestro presentarle unos retos que él sea capaz de afrontar, textos que, aunque sean desconocidos representen para él un grado de familiaridad y conocimientos previos frente a la temática a abordar.

Solé propone que las actividades de lectura más motivantes son las más reales en las que el niño puede sentir el placer de leer o aquellas en las que tiene un objetivo claro bien sea para aclarar una duda, obtener información o simplemente porque lo desea. Esta motivación se relaciona directamente con las relaciones afectivas que los estudiantes van estableciendo con la lengua escrita y esta relación debe ser construida en la escuela, la misión del docente es mostrarle a sus estudiantes con el ejemplo el amor y el interés por la lectura para de esta manera construir en sus estudiantes ese modelo a seguir. Ese ejemplo se construye desde la misma planificación que se hace de lo que se va a leer, de los

materiales necesarios para construir el proceso, valorando siempre el constructo que hacen sus estudiantes partiendo de la interpretación que van dando al texto. De allí se pasa a tener claro el o los objetivos de la lectura para dar paso a la activación de los conocimientos previos que tienen los estudiantes frente a la lectura, que consiste en tratar de dar respuesta a la pregunta ¿qué se yo acerca de ese texto?.

De esta manera, el docente conducirá a sus estudiantes por el recorrido de la lectura en cada uno de sus momentos para llegar al momento tres, que es el después de leer, pero estableciendo los límites claros entre uno y otro sin perder el horizonte que es mantener a un lector activo que vaya cumpliendo con cada uno de los objetivos que se ha planteado al iniciar la interpretación del texto.

La forma de conocer si la interpretación y comprensión de un texto se han dado es con la evaluación que es considerada como “una actividad de formaciones pertinentes acerca de un fenómeno, situación, objeto o persona, se emite un juicio sobre el objeto de que se trate y se toman una serie de decisiones relativas sobre el mismo”.<sup>44</sup> Considerando la evaluación como diagnóstica, sumativa y formativa presente en cualquiera de los momentos de la lectura mencionados anteriormente.

Esta evaluación permite que el docente identifique el nivel de interpretación que tiene el estudiante frente al texto pasando por los diferentes niveles de lectura literal, inferencial y crítico. Esto dará una visión de la capacidad que tiene el niño o la niña frente a la lectura y la comprensión que hace de la misma. De esta manera el estudiante debe estar en la capacidad de entender el texto como un tejido de significados que obedece a reglas estructurales.

Los Lineamientos curriculares para Lengua Castellana plantean que para la comprensión, análisis y producción de diferentes tipos de textos se piensa en tres

---

<sup>44</sup> SOLÉ. Op., cit. P 143 - 144

tipos de procesos: el primero el que se refiere al nivel intratextual, el segundo el nivel intertextual y el tercero el nivel extratextual.

Todo el proceso de comprensión lectora como se ha venido exponiendo requiere de varios aspectos en el lector y la relación de estos con el texto escrito. La relación que se establece entre el lector y el texto por eso las diversas interpretaciones que pueden darse a un mismo escrito y esto se debe a las operaciones mentales que el sujeto realiza haciendo uso de las estructuras cognitivas que posee y la lectura como tal.

Por tanto para evaluar la comprensión lectora se requiere definir en el estudiante el nivel de competencia del proceso identificando tres niveles de lectura<sup>45</sup>:

- **Nivel literal**

Es el primer nivel de lectura, constituye el primer paso a la comprensión. Posee dos variantes: la literalidad transcriptiva y la literalidad en el modo de la paráfrasis. En la literalidad transcriptiva, el lector simplemente reconoce palabras y frases, con sus correspondientes significados de “diccionario” y las asociaciones automáticas con su uso. Evaluar de acuerdo a este nivel tienen como propósito identificar el índice de niños de tercero y cuarto grados que ya reconocen y discriminan grafías y palabras, considerando que no necesariamente es en el primer grado en el que ha de alcanzarse de manera plena este dominio.

- **Nivel inferencial**

En este nivel se explora en la lectura la posibilidad de hacer inferencias las cuales son entendidas como “la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o

---

<sup>45</sup> PEREZ ABRIL, Mauricio, JURADO, Fabio; BUSTAMANTE, Guillermo. En: Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares. Colombia. 1992. P 75-77

párrafos”<sup>46</sup>. El lector logra realizar inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados. En el proceso de inferencia cobran gran significado los saberes previos que posee el lector, la capacidad de identificar el tipo de texto al que se enfrenta y la capacidad comunicativa que posee el texto. Es en este nivel en el cual la coherencia y cohesión en el texto tienen importancia para que el lector pueda llegar a hacer inferencias.

- **Nivel crítico – intertextual**

En este nivel de lectura se explora la posibilidad que tiene el lector de tomar distancia del contenido del texto asumiendo una posición frente a él. Para llegar a este nivel es necesario que el lector identifique la intención que tiene el texto y reconocer las características implícitas del contexto. Además, el lector debe tener la capacidad de establecer una relación entre el texto y otros textos.

Los anteriores corresponden a los tres niveles de lectura que se deben desarrollar en un proceso de comprensión textual, sin embargo, para la presente propuesta se enfatizó en la lectura inferencial como ha sido esbozado desde el planteamiento del problema. Este nivel de lectura se logra cuando el lector tiene la capacidad de relacionar la información que el texto le va presentando con la que tiene almacenada en su mente, a partir de experiencias pasadas, como lo plantea Cooper<sup>47</sup> “a medida que el lector obtiene información adicional del texto, puede relacionar dicha información con la que está almacenada en su memoria y, de este modo, elaborar el significado”. Por tanto, la información previa con que cuenta el lector es la que le va a permitir extraer lo implícito del texto y elaborar la comprensión inferencial, es así, como el docente debe tener en cuenta algunos elementos fundamentales en el momento de elaborar y aplicar un programa de comprensión lectora.

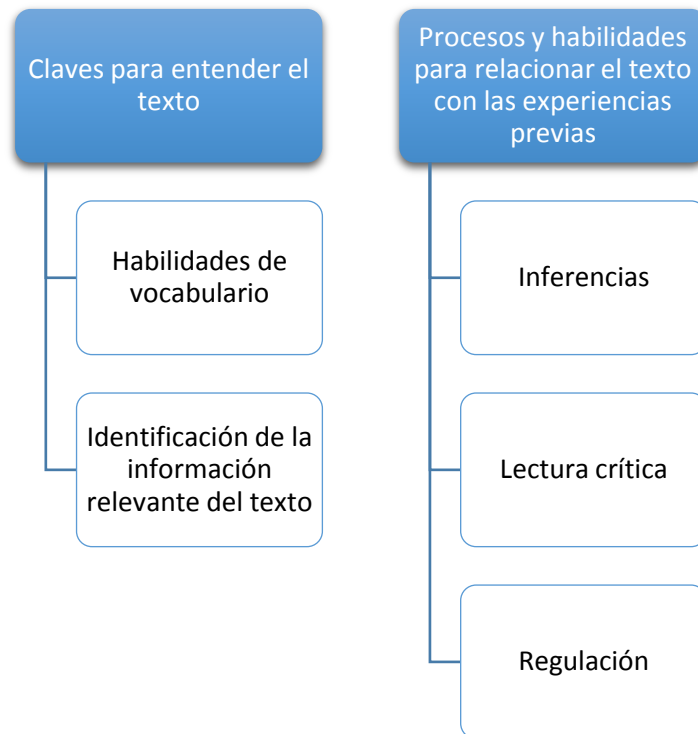
---

<sup>46</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Leer y escribir la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Colombia. 2003. P 41

<sup>47</sup> COOPER, David J. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Visor. P. 19

Dichos elementos están íntimamente relacionados con las habilidades y procesos para entender el texto y las que se utilizan para relacionarlo con experiencias previas, planteado por Cooper de la siguiente manera:

Gráfica 8 Habilidades y procesos para enseñar un programa de comprensión basado en David Cooper.



**Fuente:** Elaboración propia.

Cada uno de los procesos expuestos en el gráfico anterior derivan unos subprocesos propios necesarios para que se lleve a cabo de la manera más eficaz la comprensión de textos. En el desarrollo de las habilidades de vocabulario, entendidas como aquellas que permiten que el estudiante, por su propia cuenta, conozca el significado de las palabras se encuentran las claves contextuales, el análisis estructural y las habilidades del uso del diccionario. En la identificación de la información relevante del texto, entendidas como aquellas que le permiten al lector identificar información de importancia, se encuentran la identificación de los

detalles narrativos relevantes, la identificación de la relación entre los hechos de una narración, la identificación de los detalles relevantes dentro de los materiales expositivos, la identificación de la idea central, los detalles que la sustentan en los materiales de tipo expositivo y la identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material expositivo.

Un elemento clave para el desarrollo de procesos de comprensión lectora está en el tejido que logra construir el lector entre su información previa y el texto, entendida dicha información como aquella en la que el lector almacena conceptos y conocimientos y los configura en el momento de la lectura. Por tanto, el rol del docente debe estar encaminado a propiciar experiencias en las cuales sus estudiantes activen dichos conocimientos o a su vez puedan desarrollar uno nuevo que pueda serle útil en la lectura que realice o en futuras lecturas.

Así mismo, existen otros factores que inciden y condicionan el proceso de comprensión de un texto, y estos están íntimamente relacionados con el lenguaje oral que posee el lector, sus actitudes, el propósito y su estado físico y afectivo en general. Factores que determinan la relación que se establece entre el texto y la interpretación que el lector haga del mismo. Por tanto, el docente debe tener muy presente no solo estos factores, si no los principios que rigen el desarrollo de la comprensión lectora y que le van a permitir desarrollar en sus estudiantes estos procesos, siendo así Cooper los plantea de la siguiente manera:

1. La experiencia previa del lector, en la cual el docente debe propiciar actividades y procedimientos a fin de activar en los estudiantes los conocimientos previos para a su vez relacionarlos con la lectura que se esté dando.
2. La elaboración de significados enseñándole al estudiante a identificar los aspectos esenciales del texto y a su vez relacionarlos con sus experiencias previas.

3. Enseñar habilidades para entrenar la comprensión lectora.
4. Estar preparado para diversidad de respuestas dadas por los estudiantes, ya que estas dependen de las experiencias previas que estos posean.
5. Incluir actividades que favorezcan el desarrollo del lenguaje oral en los estudiantes, esto ayudará a ampliarlo y por ende a mejorar los procesos de comprensión lectora.

### **Estrategias para el desarrollo de información previa**

El rol del maestro como mediador en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora, subyace en las experiencias que este pueda ofrecer a sus estudiantes frente al texto al cual se enfrenta. El desarrollo de información previa es más que propiciar magistralmente información a sus estudiantes, es la interacción que se establece íntimamente entre las dos partes de manera recíproca. Dentro de las estrategias para activar la información previa planteadas por Cooper están:

Discusión: es una de las estrategias que favorece la activación de la información previa o de suministrarla. Es una estrategia que tiene como eje la interacción entre el docente y el estudiante sobre determinado tema a través de cuestionamientos hechos a los estudiantes donde tengan la necesidad de argumentar y no simplemente dar respuestas monosílabas como el si y el no.

Pre – interrogantes, actividades para establecer el propósito y objetivos: estas actividades son consecuentes de la anterior y favorece en fijar la intención de la lectura. Los pre- interrogantes se asocian a las estrategias planteadas por Solé durante la lectura, es decir, hace referencia a los cuestionamientos hechos al lector mientras se lee. En cuanto a las actividades para establecer el propósito de la lectura son cambios que se le hacen a los pre interrogantes, es decir, se orienta más al estudiante a través de la discusión y las preguntas hechas a que

establezca el propósito u objeto de la lectura. Finalmente, los objetivos son las afirmaciones que el lector puede ir comprobando a través de la lectura que realiza.

Organizadores previos: es la introducción que hace el docente de conceptos o términos claves necesarios para la comprensión del texto, necesarios para casos específicos en los cuales los textos a abordar requieran de una información concreta y puntual.

Ilustraciones: suministran la activación de conocimientos previos cuando el docente las utiliza como apoyo y en forma concreta para ofrecer información referente a la lectura, cuando los lectores la poseen de manera limitada., es conveniente hacer uso de estas apoyadas en la discusión para que se logre el objetivo de manera

Materiales concretos, role playing y visitas programadas: estas constituyen otras estrategias para activar los conocimientos previos, las cuales permiten al estudiante tener experiencias más reales. En cuanto a los materiales concretos hace referencia al uso de objetos que le permitan al estudiante vivir una experiencia más cercana a la realidad que presenta el texto. El role playing constituye la adopción de un rol dentro del contexto de la lectura, que le permita al lector adoptar un papel y ejecutarlo para de esta manera poder llegar a comprender mejor el texto al cual se enfrenta. Las visitas programadas son una alternativa para generar discusión y relacionar las ideas que se abordan en el texto con la experiencia que se ofrece en la visita.

## **Construcción de habilidades para la comprensión de textos**

Para que el lector construya y elabore habilidades para la comprensión textual, el docente ha de haber utilizado estrategias específicas que le ayuden a encontrar claves en el texto y que estas a su vez sean relacionadas con las experiencias previas. Una de las estrategias que más favorece este proceso es el modelado, entendido como “el acto de mostrar o demostrar a los alumnos cómo utilizar una determinada habilidad o proceso y cómo razonar a través de ese proceso”<sup>48</sup>

Cuando el docente utiliza esta estrategia con sus estudiantes, es su deber estimularlos para el uso de las habilidades y de esta manera se logren desarrollar procesos meta-cognitivos útiles y necesarios para la comprensión lectora. Todo esto se hace en la práctica, no basta que el docente oriente e imparta un conocimiento, sino que este sea llevado a una experiencia dentro del desarrollo de actividades relacionadas con la lectura, pues de esta manera el estudiante consolida el aprendizaje y lo hace evidente verbalizándolo. A través de esta verbalización los estudiantes tendrán más conciencia del uso de la habilidad que han desarrollado.

Dentro de las habilidades que el maestro ha de desarrollar en sus estudiantes también se encuentra la que hace referencia al nivel auditivo, que constituye la transición entre el lenguaje oral y la lectura, es decir la capacidad que logra desarrollar el estudiante al escuchar un texto y el desarrollo de esta habilidad constituye un elemento fundamental en el proceso de enseñanza para hacer inferencias en una lectura.

---

<sup>48</sup> Ibid, p. 246.

## **Inferir, un proceso de la comprensión lectora**

El desarrollo de procesos de lectura inferencial tiene gran importancia en la comprensión de un texto, de este modo, si el lector tiene la capacidad de responder adecuadamente a las preguntas que requieren efectuar un determinado tipo de inferencia, estarían evidenciando una comprensión del texto más profunda.

Tratar de definir el término inferencia conlleva un arduo transitar por la literatura, a modo de construir y adecuar aquel que responda a las necesidades dentro del ámbito de la competencia lectora. De este modo, según la Real Academia de la Lengua Española<sup>49</sup> inferir es "sacar consecuencia o deducir una cosa de otra". Esto se entiende como el proceso mental que el ser humano puede realizar para obtener como conclusión una proposición a partir de otro ya existente.

Por otra parte el concepto tomado de McKoon y Ratcliff citado por Cisneros, Olave y Rojas<sup>50</sup> que define las inferencias como:

“cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él, además de ser representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído. La definición en sí misma implica un ejercicio mental no necesariamente consciente o voluntario, y una capacidad o facultad natural más o menos desarrollable de acuerdo con diversas características contextuales”.

Al inferir el lector debe estar en capacidad de utilizar estrategias cognitivas y metacognitivas para hacer nuevos constructos partiendo de los que se le suministran a través del texto, esas construcciones son fundamentales pues gracias a ellas, las inferencias, el lector reorganiza la información. Los textos siempre se presentan con vacíos, y el lector debe ir construyendo esas entre líneas con sus conocimientos previos, esta construcción permite edificar puentes entre la información ya leída y la del conocimiento previo ya consolidado.

---

<sup>49</sup> REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=C0u0Q9o>

<sup>50</sup> CISNEROS ESTUPIÑAN, Mireya, OLAVE ARIAS, Giohanny y ROJAS GARCÍA, Ilene. La inferencia en la comprensión lectora de la teoría a la práctica en la educación superior. Universidad Tecnológica de Pereira. 2010.

Es por esto, que el desarrollo de procesos inferenciales desempeña un papel fundamental en la comprensión lectora, en ese sentido, el Ministerio de Educación y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), han enfocado la enseñanza de la lectura en los niveles literal, inferencial y crítico. El concepto de inferencia que se encuentra en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana<sup>51</sup>, define la inferencia como

Un modelo poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante; la inferencia es utilizada para inferir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre otras cosas.

Luego de tener claro el concepto de inferencias, es oportuno clasificarlas, en esta intención existe demasiada bibliografía como corrientes entre la lingüística y la psicología que realizan el abordaje de dicha clasificación, por tanto la que se considera oportuna para la investigación corresponde a la que directamente está relacionada con las necesidades pedagógicas que presenta la concepción de la inferencia como estrategia de lectura y proceso pertinente en la comprensión de un texto, enseñable a lectores novatos. Es oportuno retomar los postulados del ICFES para esta clasificación:

---

<sup>51</sup> MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LA LENGUA CASTELLANA. Op, cit., p 34

Tabla 4 Clasificación de inferencias según el ICFES.

Nivel de lectura	Descripción
Lectura inferencial	<p>Tipos de inferencias</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Enunciativas:</b> están relacionadas con la disposición del estudiante para construir o identificar las relaciones de enunciación en un texto. En otras palabras, reconocer las conexiones entre enunciador–enunciado–enunciario (¿Quién habla? ¿Qué dice? ¿A quién se dirige?; ¿Cómo se instaura el enunciador en el texto? ¿Qué huellas lo hacen visible? ¿Desde dónde habla?); además de identificar el tiempo de la enunciación, de lo enunciado y de la recepción (¿Qué huellas identifican al posible enunciario? ¿Cuáles son los saberes del texto y cuáles son los exigidos por el lector?).</li> <li>2. <b>Léxicas:</b> se refieren a la habilidad del estudiante para reconocer y usar las relaciones establecidas entre las cadenas semánticas en el ámbito microestructural, ya sea entre los términos de una proposición o entre las proposiciones de un párrafo como partes de un todo sintáctico y semántico organizado.</li> <li>3. <b>Referenciales:</b> tienen que ver con la disposición del estudiante para reconocer y hacer uso funcional de los elementos que permiten la progresión temática en un texto. Están relacionadas con la capacidad del estudiante para manejar distintos vocablos ya sean léxicos (palabras que aportan información referencial) o gramaticales (llamados también funcionales: determinantes, pronombres, preposiciones, conjunciones, entre otros).</li> <li>4. <b>Macroestructurales:</b> se relacionan con la capacidad del estudiante para seleccionar y jerarquizar las ideas en un texto en un todo coherente.</li> </ol>

**FUENTE:** Tomado de Orientaciones para el Examen de Estado de la educación media ICFES, SABER 11<sup>52</sup>.

La anterior clasificación propuesta por el ICFES, es aquella a la que deben llegar los estudiantes después de todo su proceso escolar, sin embargo, estas no están ajustadas para niveles o grados de escolaridad y es el maestro quien desde el inicio de la enseñanza del proceso lector debe empezar a desarrollar estas habilidades y competencias en sus estudiantes. Por tanto, la clasificación de inferencias propuesta por Graesser, Singer & Trabasso se acerca más a lo que se espera desarrollar a nivel inferencial en estudiantes de primaria.

<sup>52</sup> ICFES. Orientaciones para el Examen de Estado de la educación media ICFES, SABER 11. Bogotá 2.011. Disponible en <https://es.slideshare.net/ormelasa/guia-saber-11>

Tabla 5. Tipología de inferencias.

TIPO	SUBCATEGORÍA	CONCEPTO
<b>Locales o cohesivas: Dan cuenta del significado literal e inmediato de las oraciones</b>	Referenciales	Conexiones anafóricas entre dos elementos muy próximos.
	Estructuras nominales a roles	Dan razón de los conceptos transmitidos por las palabras que conforman esta unidad lógico semántica
	Causales antecedentes	Conecta la oración leída con el pasaje previo.
<b>Globales o de coherencia: Dan cuenta de la idea general que desarrolla el texto, de su estructura semántica</b>	Tema	Ayuda a resumir, a rehacer de forma condensada la idea general del texto leído.
	Subtema	Ayudan a establecer conexiones entre inferencias y se van integrando por la coherencia global.
	Reacción emocional de los personajes	Frente a una acción o suceso, un actante experimenta una emoción.

FUENTE: Clasificación de inferencias propuesta por Graesser, Singer & Trabasso.

## 4.2 Marco legal

El siguiente constituye el marco legal para la presente investigación:

**4.2.1 La Constitución Política de Colombia de 1991.** La presente propuesta de investigación retoma la Constitución política de Colombia de 1991 en su artículo 67 el cual consagra la educación como un derecho de la persona y es el Estado, la sociedad y la familia los responsables de la educación, siendo esta obligatoria entre los cinco y los quince años de edad, comprendiendo como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

**4.2.2 Ley General de la Educación 115 de 1994.** El trabajo de investigación que a desarrollar, se fundamenta en una propuesta didáctica que desarrolle procesos

de lectura inferencial en los niños y niñas de segundo primaria; por tal motivo, es obligatorio retomar parámetros expresados en la Ley General de la Educación 115 de 1994<sup>53</sup>, en su artículo 20 enuncia los objetivos generales de la educación básica propiciando el conocimiento científico, artístico y humanístico y de igual manera el desarrollo de habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.

Seguidamente, es considerado el artículo 23 que establece el área de Lengua castellana como fundamental y obligatoria y la propuesta de investigación se enmarca en el proceso que se desarrolla en esta área

En el colegio Jorge Ardila Duarte los estudiantes profundizan en la media técnica la modalidad artística para así obtener el título como bachilleres técnicos en bellas artes dando cumplimiento al artículo 29 que establece que en la educación media el estudiante según su interés puede profundizar en un campo específico ciencias, artes o humanidades.

Los artículos y parámetros mencionados en los párrafos anteriores, validan la importancia de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje y el adecuado uso del mismo en los estudiantes para el desarrollo de competencias comunicativas que le permitirán su desenvolvimiento en un entorno familiar, educativo y social.

**4.2.3 Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.** Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana fueron publicados por el Ministerio de Educación Nacional en el año 1998, con el fin de dar orientaciones y criterios a los docentes en el área y para dar cumplimiento al artículo 78 de la Ley 115 donde se deben regular los contenidos del currículo, constituyendo puntos de apoyo y de orientación general, “con los lineamientos se pretende atender esa necesidad de

---

<sup>53</sup>MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Ley General de Educación. (Ley 115 de 1994). [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

orientaciones y criterios nacionales sobre los currículos, sobre la función de las áreas y sobre nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas”<sup>54</sup>.

De igual manera se plantean en este documento una serie de orientaciones a las instituciones para que construyan propuestas educativas con las estructuras básicas de los saberes que contienen las áreas académicas de cada uno de los niveles de formación; así como el fomento del estudio de la fundamentación disciplinar y didáctica del trabajo en dichas áreas.

Un concepto de lectura muy pertinente para la propuesta investigativa es el que realiza los lineamientos curriculares<sup>55</sup>, el cual es definido como “un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” y la interacción entre ellos es lo que determina la comprensión textual. En este proceso el lector juega un papel fundamental y requiere que desarrolle unas habilidades, componentes y estrategias para lograrlo. Una de ellas es la inferencia que es definida en los lineamientos<sup>56</sup> como “la capacidad para deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos. La inferencia permite hacer claro lo que aparece oscuro en el texto”.

**4.2.4 Estándares básicos por competencias de Lengua Castellana.** Los Estándares Básicos de Competencias para el área de Lengua Castellana propuestos por el Ministerio de Educación Nacional presentan una guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden y de esta manera lograr un nivel de calidad en el paso por el sistema educativo. Por tanto un estándar “es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una

---

<sup>54</sup> MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. LINEAMIENTOS CURRICULARES. Op., cit, P 3

<sup>55</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. LINEAMIENTOS CURRICULARES Op., Cit. p 47

<sup>56</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. LINEAMIENTOS CURRICULARES Op., Cit. p 48

institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad”<sup>57</sup>

La propuesta ahonda en el desarrollo de procesos de comprensión lectora; en este documento es definido el proceso de comprensión como “la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística”<sup>58</sup>. Y este proceso a su vez supone el desarrollo de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación y la asociación. Así entonces, la formación en el lenguaje permitirá al individuo la interacción en un contexto social en situaciones de aprendizaje que favorezcan dicho desarrollo. El trabajo pedagógico que los docentes deben generar al interior de sus aulas deben incluir experiencias de aprendizaje significativas que promuevan la exploración de diferentes manifestaciones del lenguaje, para que esto sea posible es importante propiciar el manejo de recursos desde cada sistema sónico, bien sea la lengua, la música, la pintura o para el caso de la propuesta el teatro.

De igual manera, el desarrollo de actividades propias del lenguaje lleva inmersos procesos de producción y comprensión, que para el presente proyecto es determinante específicamente el hablar de comprensión de textos. Por tanto, es pertinente afirmar, como lo hacen los estándares, que el docente tiene la misión de estimular este proceso mediante experiencias enriquecedoras que les brinde a los estudiantes la oportunidad de construir y expresar, proponiendo hacerlo posible mediante el juego dramático como didáctica para el desarrollo de procesos de lectura inferencial.

Los estándares son definidos por grupos de grados, el que corresponde a la presente propuesta es aquel que está conformado por primero, segundo y tercero

---

<sup>57</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. LINEAMIENTOS CURRICULARES Op., Cit. p 11

<sup>58</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ESTÁNDARES BÁSICOS POR COMPETENCIAS. Op., Cit. P 21

de básica primaria. Estos a su vez están determinados a partir de cinco factores de organización, ellos son:

- Producción textual
- Comprensión e interpretación textual
- Literatura
- Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos
- Ética de la comunicación.

Los factores, a su vez contienen un enunciado identificador y unos subprocesos que se desarrollan secuencialmente por grados y niveles. Para el caso de segundo primaria, el factor de comprensión e interpretación textual cuenta con un enunciado identificador a tener en cuenta en el proyecto de investigación: comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.

A su vez, el factor literatura con el enunciado identificador: comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.

**4.2.5 Proyecto Educativo Institucional.** El Colegio Jorge Ardila Duarte tiene un Proyecto Educativo Institucional que constituye el documento que contiene el principio ordenador de la institución educativa y que da cumplimiento a la Ley 115 en su artículo 73. En el componente pedagógico de este documento reposan elementos fundamentales para el desarrollo de la propuesta, específicamente a la caracterización de la institución y en el componente pedagógico lo que concierne al área de Lengua Castellana.

El Colegio Jorge Ardila Duarte en su PEI concibe la educación como un proceso a través del cual, prepara a sus estudiantes para la vida, dentro de una formación permanente, personal, grupal, cultural, política, social y artística que se fundamenta en una concepción integral del educando. Mediante este proceso en

la institución se brindan las herramientas necesarias para la formación de convicciones, ideales, actitudes, aptitudes, valores y formas de conducta que permita al estudiante la transformación de la sociedad, desarrollando competencias que lo lleven a ampliar y profundizar su razonamiento lógico y analítico para interpretar y solucionar los problemas del entorno.

De igual manera plantea la concepción de los métodos pedagógicos dentro del aula de clase, la cual debe caracterizarse por ser dinámica, activa, participativa y creativa, que le permita al estudiante desarrollar los componentes artísticos, cognitivos, procedimentales y afectivos en un ambiente armónico, despertando emociones y sentimientos positivos a partir de situaciones problemáticas.

### **4.3 Marco referencial (Antecedentes de Investigación)**

En este capítulo se presenta el sustento de la investigación a partir de una revisión de antecedentes investigativos relacionados con el desarrollo de la competencia lectora a partir del uso de otros sistemas simbólicos como lo es el juego dramático. Diversos investigadores de orden internacional, nacional y local han realizado un proceso investigativo en torno al uso del teatro en la escuela con el fin de transformar los procesos de aprendizaje al interior de las aulas de clase.

A continuación, se relacionan estos antecedentes que sirven como soporte de la presente investigación siendo tomados en cuenta por su diseño de investigación, aporte y referencia al marco teórico o la temática planteada en cada uno de los trabajos.

**4.3.1 Antecedentes internacionales.** Los siguientes constituyen los trabajos de investigación a nivel internacional que constituyen un aporte fundamental en la construcción de la presente propuesta.

## **1. EL JUEGO TEATRAL COMO HERRAMIENTA PARA EL TRATAMIENTO EDUCATIVO Y PSICOPEDAGÓGICO DE ALGUNAS SITUACIONES Y NECESIDADES ESPECIALES EN LA INFANCIA<sup>59</sup>**

Este trabajo investigativo realizado por Purificación Cruz Cruz se realizó en la UNED de España en el año 2014, con diseño de investigación acción en su planteamiento del problema encamina el estudio hacia al uso del juego dramático como herramienta para el tratamiento de algunas necesidades educativas, especialmente las asociadas al desarrollo del lenguaje y la comunicación; teniendo como objetivo crear y aplicar un método de trabajo lúdico, atractivo y eficaz para el niño con necesidades educativas lingüísticas y conductuales, que desarrollase su potencial comunicativo verbal y no verbal. Al finalizar la investigación se pudo comprobar cómo los alumnos mejoraban, sobre todo, en competencia social y ciudadana, competencia lingüística y competencia emocional; trabajando procesos de inclusión de estudiantes con necesidades educativas donde también se pudo evidenciar mejorías en las competencias mencionadas. La investigación considera que el juego teatral crea el ambiente adecuado y el marco ideal para promover cambios en los estudiantes y mejoría en los procesos de lenguaje y comunicación; comprobando la hipótesis planteada para el estudio.

Los aportes relevantes de esta investigación para desarrollar la actual van encaminados al diseño de la metodología y a la temática abordada, así como la recomendación final que hace la investigadora resaltando la importancia de incluir el taller de teatro en el aula de clase y que el proyecto desarrollado sea de utilidad para profesores que necesiten o deseen aplicar un método creativo y lúdico y que sea de utilidad para aprovechar algunos momentos dentro del espacio curricular y así conseguir otros objetivos.

---

<sup>59</sup> CRUZ, Purificación. El juego dramático como herramienta para el tratamiento educativo y psicopedagógico de algunas situaciones y necesidades especiales en la infancia. Universidad de Educación a Distancia. España. 2014

## **2. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA E INTERCULTURAL A TRAVÉS DE RECURSOS CREATIVOS: ANÁLISIS DE LA POESÍA, EL TEATRO Y EL CÓMIC COMO MATERIALES DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA<sup>60</sup>**

Este trabajo investigativo realizado por María Victoria Guadamillas Gómez en la Universidad de Castilla-La Mancha en España en el año 2014, siendo una investigación cualitativa –descriptiva que planteó como objetivo general conocer el uso de los recursos creativos (poesía, canción, teatro y cómic), así como otros aspectos relacionados con los centros educativos sobre cómo y en qué grado los profesionales del área de lengua inglesa conocen, saben usar y gustan de utilizar estos materiales creativos, así como la opinión que estos les merecen o en qué medida les resultan beneficiosos o provechosos y analizar los materiales que incluyen los manuales de niveles intermedios y que contienen o presentan elementos artísticos: cómics, viñetas, obras de arte, teatro, poesía o canción.

El trabajo de investigación estudió la relación existente entre teatro, poesía o canción, y cómic, y el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural, revisándose las principales aportaciones en este campo. En este contexto, el aporte fundamental de este trabajo, reside en la experiencia investigadora llevada a cabo como núcleo del mismo que, en primer lugar, ha reflejado el uso que los docentes hacen de estos recursos creativos en la clase de inglés, con el afán de acercarse a la realidad del aula. Este estudio demuestra la relación que se genera entre el desarrollo de actividades mediante materiales creativos (poesía o canción,

---

<sup>60</sup> GUADAMILLAS GÓMEZ, María Victoria. El desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural a través de recursos creativos: análisis de la poesía, el teatro y el cómic como materiales didácticos en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Universidad de Castilla-La Mancha. España 2014

teatro y cómic) y el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural en lengua inglesa.

La investigadora realiza unas consideraciones finales sobre la explotación didáctica del teatro en el desarrollo de determinadas destrezas y el papel que este cumple en el aprendizaje activo, sin embargo, considera que no es el único género artístico que puede ser utilizado para el desarrollo de competencias comunicativas.

La investigación afirma que el teatro aporta numerosas posibilidades para mejorar la comunicación en sus diferentes funciones; así mismo, es un pretexto para favorecer la expresión oral en el aula. El propósito con el papel dramático es la adopción de diferentes papeles dentro de una obra teatral o un role – play se encuentra muy vinculado al proceso de lectura y escritura, ya que favorece la creación de nuevas ideas y argumentos dentro del papel ficcional que el estudiante desarrolla, siendo esta afirmación muy pertinente para la propuesta a desarrollar.

Como conclusiones generales del trabajo desarrollado está el diseño de manuales que se pretende sean de gran utilidad para los profesores que desean innovar en sus prácticas educativas y en el desarrollo de competencias comunicativas interculturales de la enseñanza de la lengua inglesa y propone como futura investigación el estudio de recursos creativos en un nivel más avanzado.

Todo el trabajo descrito con anterioridad considera que realiza aportes significativos y relevantes para la propuesta, en cuanto al uso del teatro como estrategia para el desarrollo de destrezas y/o habilidades comunicativas.

### **3. EL USO DEL JUEGO DRAMÁTICO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS: LAS DESTREZAS ORALES<sup>61</sup>**

Este trabajo investigativo fue realizado por Gabino Boquete en la Universidad de Alcalá (España) en el año 2011, utilizando como diseño la Investigación – acción, el cual plantea la escasa importancia que se le da a la fonética, la planeación o programación para la realización del curso no es personalizada y es muy general lo cual no permite trabajar en las particularidades que tiene el grupo. Se detectó la necesidad imperiosa de un trabajo complementario que fuese enfocado a que cada estudiante fortaleciera sus debilidades y que fuese más lúdico para lograr un aprendizaje, es donde se interviene con el juego dramático para que a través del uso se mejore en creatividad, expresión oral y gestual, disfrute de actividades en el aula, mejora de comunicación entre estudiantes; teniendo planteó como objetivo “Integrar el juego dramático en la enseñanza de lengua, concretamente en la práctica de las destrezas orales”

Mediante la investigación se pudo verificar que las destrezas orales son el componente más valorado en el aula, tanto por los profesores nativos de español como por los estudiantes internacionales. Se pudo comprobar que el estudiante actual muestra gran motivación por el desarrollo de actividades audiovisuales donde se vincule el uso de la tecnología, lo que favorece el trabajo de la fonética dada las repeticiones que se requieren para lograr una mejor pronunciación.

La conclusión planteada por el investigador es que el juego dramático mejora la expresión oral y la competencia comunicativa; estimula la creatividad; favorece la interrelación entre los participantes. Además, mediante la investigación se pudo comprobar que es posible la integración del juego dramático en el aula de lengua como elemento que mejora el proceso de aprendizaje sin dejar de lado el componente lúdico que es compatible con el rigor académico.

---

<sup>61</sup> BOQUETE, Gabino. El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales. Universidad de Alcalá. España. 2011

Se puede asegurar, como conclusión final, que el trabajo de investigación llevado a cabo en esta tesis muestra que se puede conseguir el objetivo fundamental planteado, esto es, la integración del juego dramático en la enseñanza de las destrezas orales en el aula de lengua.

#### **4. ¡A ESCENA! ¡ARRIBA EL TELÓN! UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA DE INFANTIL.<sup>62</sup>**

Este trabajo investigativo fue realizado por Elisa Calleja Martínez en la Universidad de Valladolid (España) en el año 2014, plantea una propuesta de intervención basada en el teatro llevado al aula de clase debido a su escasa presencia en ella y las múltiples bondades que ofrece para el desarrollo de diversas habilidades en los niños y niñas. Por tanto, se plantea como pregunta de investigación ¿por qué no se aprovecha en el aula el potencial que brinda el teatro como recurso didáctico?

Este trabajo investigativo ofreció el aporte fundamental en la revisión bibliográfica y la construcción del marco conceptual para la propuesta, debido a que en él fueron encontrados invaluable teorías del juego dramático y la pedagogía teatral eje central del presente trabajo. Además, el diseño e implementación de la investigación constituye un elemento pedagógico y didáctico de significado para la propuesta.

#### **5. EL TEATRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA PROPUESTA PRÁCTICA EN EL AULA<sup>63</sup>**

---

<sup>62</sup> CALLEJA MARTÍNEZ, Elisa. ¡A escena! ¡arriba el telón! Una propuesta de intervención en el aula de infantil. Universidad de Valladolid. Campus de Palencia. España. 2014

<sup>63</sup> GARCÍA ALONSO, Mariaemma. El teatro en educación primaria: una propuesta práctica en el aula. Universidad de Valladolid. España. 2016

Este trabajo investigativo fue realizado por Mariaemma García Alonso en la Universidad de Valladolid (España) en el año 2016, el cual tuvo como eje principal la importancia de introducir la dramatización y el teatro en las aulas de educación primaria, concretamente en un aula de quinto de primaria, en el que se llevó a cabo la realización de una unidad didáctica sobre la dramatización y el teatro.

Con la investigación se realizó la intervención y desarrollo de la propuesta en el aula teniendo como eje fundamental el teatro para el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes. Para concluir este trabajo señaló la importancia de acercar el teatro a la escuela, porque los niños y niñas necesitan que se les proporcione una diversión de calidad y el teatro puede hacerles soñar, puede hacerles despertar su sentido crítico.

El trabajo es considerado pertinente para la propuesta en cuanto aporta información y elementos relevantes de la implementación del teatro como didáctica en el aula de clase, teniendo un mayor acercamiento con la población a intervenir por tratarse de un aula de básica primaria.

**4.3.2 Antecedentes nacionales.** Los siguientes constituyen los trabajos de investigación realizados a nivel nacional y que constituyen un aporte fundamental en la construcción de la presente propuesta.

**1. LOS LENGUAJES NO VERBALES UTILIZADOS POR EL DOCENTE EN EL AULA: UNA CARACTERIZACIÓN DE DOS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE SEGUNDO CICLO EN COLOMBIA E INGLATERRA<sup>64</sup>**

---

<sup>64</sup> GUTIERREZ RAMIREZ, Ángela. Los lenguajes no verbales utilizados por el docente en el aula: una caracterización de dos prácticas de enseñanza de segundo ciclo en Colombia e Inglaterra. Universidad Javeriana. Bogotá. 2013

Este trabajo de investigación realizado por Ángela Gutiérrez Ramírez en la Universidad Javeriana en la ciudad de Bogotá para optar el título de Magíster en Educación en el año 2013, en él se plantea el poco interés por parte de los maestros para dar uso al lenguaje no verbal, así como el desconocimiento y la carencia de investigaciones que aborden dicha temática. Enmarca la investigación en el tipo cualitativo con diseño descriptivo – interpretativo, teniendo como objetivo caracterizar, en dos prácticas de enseñanza de segundo ciclo en Londres y Bogotá, el reconocimiento y el uso que los docentes hacen sobre los lenguajes no verbales y cómo estos son utilizados en sus prácticas de enseñanza.

Con la investigación realizada se concluye el desconocimiento que tienen los docentes frente al uso del lenguaje no verbal y por tanto el poco uso que se da dentro de sus aulas de clase. Así mismo el escaso abordaje que se le ha dado desde la investigación al lenguaje no verbal, se encuentran pocos estudios e investigaciones sobre el tema; sin embargo, se pudo concluir acerca del uso de los lenguajes no verbales en dos contextos diferentes, uno nacional y otro internacional y determinar cuáles de ellos son los usados. La investigación no es concluyente debido a que durante el tiempo de su realización surgieron nuevas hipótesis las cuales el investigador considera ser retomadas y trabajadas posteriormente.

Los aportes relevantes de este tipo de investigación para desarrollar la actual, se dirigen a la implementación de una propuesta que aborde el uso del lenguaje no verbal para la enseñanza del español como otra lengua y el aporte que este hace al desarrollo de competencias comunicativas.

## **2. LA MULTIPLICIDAD DEL TEATRO EN LA ESCUELA<sup>65</sup>**

---

<sup>65</sup> CELIS MARTÍNEZ, Jeisson Stivens. La multiplicidad del teatro en la escuela. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 2013

Este trabajo investigativo fue realizado por Jeisson Stivens Celis Martínez en la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2013, siendo una investigación de tipo cualitativo de diseño descriptivo, se plantea que el teatro viene siendo trabajado en las aulas de clase por los docentes visto como una estrategia didáctica que favorece procesos de comunicación y desarrollo de habilidades; pero debe hacerse un análisis más profundo más allá de que solo sea una actividad de clase y de una puesta en escena ya que puede ser un poderoso dispositivo comunicacional del cual se pueden retomar ambientes cognitivos, procedimentales y actitudinales desde los que se pueda comprender el actuar de los sujetos dentro del proceso de formación, en las dimensiones comunicativa, socio-afectiva, ética, estética, y corporal-cognitiva. No obstante, en la escuela se encuentra que el teatro es también aprovechado desde su modo artístico y llevado de una manera más relevante, y esto por lo general se logra cuando el docente es conocedor de todos estos beneficios desde la mirada propia de la dramatización o de la disciplina dramática.

Lo anterior permite plantear algunos cuestionamientos frente al papel que el teatro cumple con relación al contexto escolar según los usos que le da el maestro. En la investigación se planteó el objetivo “Analizar y reflexionar sobre el lugar del teatro en la escuela y las posibilidades que brinda al contexto educativo escolar”. Después de abordado el proceso investigativo se concluye que la forma como es visto el teatro en la escuela, permite encontrar una multiplicidad de posibilidades en las que se encuentran características propias que aportan al proceso de formación de los estudiantes de manera diferente, es necesario conocer las diferentes funciones y los fines del teatro dentro del contexto educativo escolar, permitiendo llevar el arte dramático a la escuela de una forma relevante, explotando cada uno de los beneficios que puede brindar al proceso de formación.

La postura reflexiva y crítica sobre lo que ha sido denominado como la multiplicidad del teatro en la escuela, se encamina a explorar las posibilidades educativas de este arte dentro del contexto educativo escolar, esto, con base en

los postulados teóricos de diversos autores que han trabajado en la conceptualización de los aportes del teatro en relación con la escuela, desarrollando un análisis interesante en cuanto al entendimiento de los elementos propios de las artes dramáticas, ligados a los procesos educativos de la escuela, lo que constituye un aporte significativo para la presente propuesta.

### **3. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES ESCÉNICAS, DIRIGIDA A LOS DOCENTES DE LA ASIGNATURA DE LENGUAJE LÚDICO, EN EL CICLO I DEL COLEGIO UNIVERSIDAD LIBRE<sup>66</sup>**

Este trabajo de investigación fue realizado por Giovanna Rivera Cárdenas, en la Universidad Libre de Colombia en el año 2012, es de tipo cualitativo y diseño investigación – acción; plantea que los docentes de la institución donde fue desarrollado el estudio manifestaron que la enseñanza del área artística se hace compleja, ya que su formación académica no les ha posibilitado trabajarla de manera calificada, esto debido a que el trabajo escénico abarca diferentes aspectos que comprometen al ser, más allá de la mera memorización de textos dados, para ser recitados frente a cualquier público en un escenario.

El propósito de la investigación fue diseñar, implementar y evaluar a partir de una reflexión curricular una propuesta didáctica para la enseñanza de las artes escénicas, dentro de la asignatura de Lenguaje Lúdico, dirigida a los docentes del Ciclo I del Colegio de Bachillerato de la Universidad Libre, como elemento que potencialice las competencias artísticas, comunicativas y expresivas, necesarias para la formación integral del ser. Teniendo como conclusiones que el empleo de talleres como herramienta didáctica, procura promover el desarrollo de habilidades histriónicas, para la formación de personas expresivas, auténticas, que aprendan a ser y reconocerse través de su dimensión lúdica y comunicativa; esto en cuanto al

---

<sup>66</sup> RIVERA CÁRDENAS, Giovanna. Propuesta didáctica para la enseñanza de las artes escénicas, dirigida a los docentes de la asignatura de lenguaje lúdico, en el ciclo I del Colegio Universidad Libre. Universidad Libre de Colombia. Bogotá

trabajo adelantado en los docentes, que a su vez será replicado en los estudiantes, pretendiendo alcanzar en ellos el logro de estos mismos objetivos.

La capacitación docente cualificó los procesos de enseñanza dentro de la asignatura de Lenguaje Lúdico en el aula de clase, brindándoles herramientas didácticas específicas vinculadas con cada uno de los campos del saber relacionados con el desarrollo de competencias artísticas, comunicativas y expresivas. La implementación y posterior evaluación de la propuesta potencializó las competencias artísticas, comunicativas y expresivas, dentro de la asignatura de Lenguaje Lúdico, necesarias para la formación integral del ser.

El trabajo investigativo es considerado pertinente en cuanto al diseño de la investigación y al desarrollo de la propuesta en general frente a la inclusión de las artes escénicas en la fase de intervención.

#### **4. LA LECTOESCRITURA APOYADA EN EL TEATRO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN ESTUDIANTES DE GRADOS DÉCIMO Y ONCE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CASD<sup>67</sup>**

Esta investigación fue realizada por Lyda Castaño Arbelaez y Eva Osorio Marín para optar su título de Especialista de pedagogía de la lúdica en Fundación Universitaria Los Libertadores en Quindío en el año 2015. El propósito principal de este proyecto fue contribuir al mejoramiento de prácticas de lectoescritura en los estudiantes de los grados décimo y once de la Institución Educativa CASD a través del uso de herramientas propias para tal fin. Después de un análisis investigativo y trabajo de campo donde se involucraron los estudiantes y docentes, se concluyó que es necesario que estos últimos se concienticen en romper con la monotonía de las clases tradicionales y que los jóvenes resalten la importancia de

---

<sup>67</sup> CASTAÑO ARBELAEZ, Lyda; OSORIO MARIN, Eva. La lectoescritura apoyada en el teatro como estrategia pedagógica en estudiantes de grados décimo y once de la institución educativa CASD.

la lectoescritura en el desarrollo de sí mismos como seres humanos. El éxito del trabajo convierte la lúdica en una herramienta de vital importancia y lo mejor es que de una manera divertida, sin darse cuenta el estudiante, está mejorando en forma considerable sus competencias comunicativas.

Para lograrlos las investigadoras plantearon como objetivo general diseñar talleres de teatro que conduzcan al fortalecimiento de los procesos lectoescriturales en los estudiantes de los grados décimo y once de la Institución Educativa CASD, utilizando como diseño de investigación la Investigación – Acción.

Se concluye que la propuesta desarrollada de los talleres de teatro permitió a los estudiantes desarrollar competencias comunicativas, lograron enriquecer su criterio artístico del movimiento escénico y a aprovechar mejor el tiempo libre, así como el abordaje que se pudo hacer al texto El coronel no tiene quien le escriba de Gabriel García Márquez para su interpretación textual haciendo uso del teatro como didáctica.

El acercamiento que se hace a la lectura y a la comprensión de la misma en este trabajo, permite apoyar la propuesta desde este aspecto enriqueciendo el marco conceptual y el diseño metodológico para la intervención.

**4.3.3 Antecedentes locales.** Los siguientes constituyen los trabajos de investigación realizados a nivel local que tienen relación con la propuesta a desarrollar, sin embargo, cabe resaltar que en la ciudad los trabajos de investigación en referencia al teatro o juego dramático para el desarrollo de competencias y/o habilidades en el aula de clase no ha sido abordado y no se encontraron trabajos de investigación, por tanto, se realizó una revisión de antecedentes relacionados con el proceso de lectura.

## **1. PRÁCTICAS DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS EN CLASE DE LENGUA CASTELLANA EN LA BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA<sup>68</sup>**

Esta investigación fue realizada por María del Pilar Vargas Daza para optar su título de Magister en Pedagogía en la Universidad Industrial de Santander en el año 2013, la investigación es de enfoque cualitativo de tipo etnográfico y en su formulación del problema plantea la falta de didáctica en la enseñanza de la lengua castellana al interior de las aulas de clase, la necesidad de crear ambientes de aprendizaje lúdicos que le permitan al estudiante motivarse más hacia el conocimiento y adquirir mayor grado de competencia comunicativa; por tanto se hace necesario modificar recursos y métodos tradicionales para dar paso a otros sistemas de expresión como los lenguajes no verbales y así dar nuevos enfoques no solo a los docentes en ejercicio sino a aquellos que están en formación.

La investigación permitió un acercamiento a la realidad de los procesos de formación que se gestan al interior de las aulas para poder determinar de qué manera se abordan otros sistemas simbólicos en un colegio donde se realizan prácticas pedagógicas de estudiantes de licenciatura en español y literatura de la Universidad Industrial de Santander.

Se determinó que los docentes no tienen las herramientas conceptuales suficientes para brindar a sus estudiantes la información necesaria para poder hacer lecturas apropiadas de otros sistemas simbólicos. Es urgente que el Ministerio de Educación Nacional consolide un sustento teórico que posibilite el desarrollo de una verdadera didáctica de los lenguajes no verbales, pues si los docentes están capacitados de igual manera lo ejecutan con sus estudiantes y así promueven el desarrollo de otras competencias comunicativas.

---

<sup>68</sup> VARGAS DAZA, María del Pilar. Prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos en clase de lengua castellana en la básica secundaria y media Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2013

Se destaca en el tipo de estudio que se realizó siendo de corte cualitativo el cual permite un acercamiento del investigador a la realidad explorada y la intervención en las aulas al proponer otras estrategias para el abordaje de la asignatura de lengua castellana por parte de los docentes para hacer uso de nuevas herramientas que posibiliten la creación de ambientes más lúdicos para el aprendizaje.

## **2. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO Y FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA EN LOS ESTUDIANTES DE QUINTO PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA.<sup>69</sup>**

Esta investigación fue desarrollada por Adriana María Cuadros y Naira Julieth Plata en la Universidad Industrial de Santander de Bucaramanga en el año 2016. En esta investigación se detectó un problema en los resultados de las pruebas saber en la competencia lectora, lo cual es evidente en todo el desempeño para Colombia en pruebas tanto internas como externas. De esta manera se propone la intervención mediante una propuesta pedagógica de socio constructivismo que tiene como eje la unidad didáctica para el desarrollo de lectura crítica planteando como objetivo de investigación determinar de qué manera el diseño e implementación de una unidad didáctica desde el enfoque socio-constructivista permite el desarrollo de la lectura crítica de textos narrativos en los estudiantes del grado quinto de una institución pública de Puerto Araujo.

Se considera pertinente para la propuesta a desarrollar debido a que el diseño metodológico está enmarcado dentro de la investigación acción y constituye un referente fundamental; de igual manera el marco conceptual aporta elementos

---

<sup>69</sup> CUADROS Velasco, Adriana María; PLATA Díaz, Naira Julieth. Diseño e implementación de una unidad didáctica para el desarrollo y fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de quinto primaria de una institución pública. Universidad Industrial de Santander. 2016

importantes frente a la conceptualización de la lectura y los niveles literal, inferencial y crítico.

### **3. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR PENSAMIENTO CRÍTICO, A PARTIR DEL APRENDIZAJE DE LA ORGANIZACIÓN, SÍNTESIS Y ANÁLISIS DE TEXTOS NARRATIVOS, CON LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SEGUNDO, SEDE B, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EDUARDO CAMACHO GAMBA DE CURITÍ.<sup>70</sup>**

Esta propuesta de investigación fue realizada por Gladys Pacheco Estévez en la Universidad Industrial de Santander en el año 2017. Esta investigación realizó un proceso de intervención implementando la secuencia didáctica para promover el aprendizaje de la organización, síntesis y análisis de textos narrativos, para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de segundo grado de una institución oficial. La investigación permitió dar solución a la problemática encontrada a partir de la realidad y de esta forma superar las dificultades presentes en el proceso de aprendizaje.

La aplicación de la propuesta fue una experiencia valiosa para los estudiantes y la docente, pues permitió el alcance de un aprendizaje significativo y con resultados satisfactorios. Se considera pertinente para la propuesta a desarrollar debido a que el diseño metodológico está enmarcado dentro de la investigación acción y constituye un referente para la presente propuesta.

---

<sup>70</sup> PACHECO ESTÉVEZ, Gladys. Propuesta didáctica para desarrollar pensamiento crítico, a partir del aprendizaje de la organización, síntesis y análisis de textos narrativos, con los estudiantes del grado segundo, sede B, de la Institución Educativa Eduardo Camacho Gamba de Curití. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2017

#### **4. LA ENSEÑANZA DE LA HABILIDAD DE REGULACIÓN DE LA LECTURA PARA FORTALECER LA COMPETENCIA LECTORA, EN LOS NIVELES LITERAL E INFERENCIAL, EN ESTUDIANTES DE ESCUELA NUEVA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA POZO NUTRIAS DOS, SEDE B - GUAYAQUIL<sup>71</sup>**

Esta investigación fue desarrollada por Ángela Patricia Cáceres Gómez en la Universidad Industrial de Santander en el año 2017. El trabajo realizado en una institución rural bajo el modelo de escuela nueva en un aula multigrado. La propuesta se basó en las teorías propuestas por Cooper y Frida Díaz en el uso de estrategias para el desarrollo de proceso de comprensión lectora, pasando por los niveles de lectura literal e inferencial propuestos por Mauricio Pérez Abril. La docente investigadora diseñó y aplicó una secuencia didáctica para dar cumplimiento al objetivo general de la investigación el cual pretendía determinar de qué manera la enseñanza de la habilidad de regulación en la lectura contribuyó al mejoramiento de los niveles de lectura literal e inferencial en los estudiantes que intervinieron en el estudio.

Se considera pertinente para la presente investigación debido a que se basó en el enfoque de investigación acción y el marco teórico ofrece herramientas válidas para ser tomadas como referente.

---

<sup>71</sup> CÁCERES GÓMEZ, Ángela Patricia. La enseñanza de la habilidad de regulación de la lectura para fortalecer la competencia lectora, en los niveles literal e inferencial, en estudiantes de escuela nueva de la Institución Educativa Pozo Nutrias dos, sede B – Guayaquil. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2017

## 5. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El Colegio Jorge Ardila Duarte es una institución escolar de carácter oficial, ubicada en la comuna 6 del municipio de Bucaramanga; dicha institución tiene 26 años de servicio a la comunidad y gradúa bachilleres técnicos en bellas artes. Presta servicio educativo en los niveles de pre escolar (grado cero) en la jornada mañana y tarde, primaria en la jornada de la tarde y secundaria y media técnica en la jornada de la mañana respectivamente. Desde el año 2010 ICONTEC certifica el Sistema de Gestión de Calidad bajo la norma ISO 9001 del 2008, el cual se aplicó al Diseño y prestación del servicio educativo en Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Técnica en Bellas Artes. De igual forma se recibió la Certificación NTC GP1000 del 2009 y la Certificación internacional IQ NET ICONTEC.

La institución, en la actualidad, cuenta con 1372 estudiantes distribuidos en 38 grupos de 12 grados iniciando en el grado 0 o transición y finalizando en undécimo grado. Cuenta con 49 docentes, 4 de grado cero o transición, 15 de primaria y 20 de bachillerato; dos coordinadoras una para grado cero y primaria y otra para bachillerato; también cuenta con el apoyo y acompañamiento de una psicorientadora.

El Proyecto Educativo Institucional<sup>72</sup> plantea que el colegio tiene como misión:

Formar hombres y mujeres integralmente mediante el desarrollo del liderazgo, la autonomía, la creatividad, los valores éticos y estéticos para responder a las necesidades laborales, sociales, culturales y de competitividad del país, posibilitando espacios donde el estudiante participe activa y dinámicamente. Para lo cual, contamos con un equipo humano cualificado desde la dimensión artística, tecnológica y científica, con alto sentido de pertenencia y compromiso con la comunidad.

---

<sup>72</sup> COLEGIO JORGE ARDILA DUARTE. Op., cit. P 39.

La visión<sup>73</sup> de la institución objeto de estudio es:

Para el 2025 seremos una institución reconocida a nivel nacional por su propuesta educativa integral, centrada en la formación artística, con valores éticos y estéticos que permitan ejercer liderazgo en el ámbito cultural de la región.

Teniendo como política de calidad<sup>74</sup>:

Satisfacer las expectativas de sus estudiantes y padres de familia, propiciando un ambiente que facilite el desarrollo de todas las potencialidades del ser humano. Para lograr este propósito, nuestra institución cuenta con un recurso humano motivado y altamente calificado, así como con recursos materiales, físicos y tecnológicos que permiten diseñar, implementar, mantener y mejorar continuamente el desempeño de nuestro Sistema de Gestión de Calidad y lograr el sostenimiento eficaz y eficiente de la Institución.

En la sede A, sede principal del colegio, se cuenta con una planta física que tiene 20 aulas de clase, y tres aulas especializadas; una de bilingüismo, una de informática y otra de tecnología. Además, cuenta con laboratorio del área de ciencias naturales, sala de profesores y aula múltiple. El descanso, la recreación y el desarrollo de actividades culturales o de educación física se realiza en tres patios como; también se cuenta con dos cafeterías y cuatro baterías de baños, dos femeninas y dos masculinas.

La institución cuenta con una sede b, llamada Casa del Arte; sede dotada para la realización de las actividades pedagógicas específicas de la modalidad artística, es allí donde los estudiantes reciben la formación en artes plásticas, danza, teatro y música específicamente y es utilizada únicamente por los estudiantes de básica secundaria y media técnica.

---

<sup>73</sup> Ibid, p 40.

<sup>74</sup> Ibid, p 41.

Los estudiantes de la institución pertenecen a los diferentes estratos socio económicos siendo el 4% de estrato 1, el 20% de estrato 2, el 41% estrato 3, el 32% estrato 4 y el 3% de estratos 5 y 6<sup>75</sup>.

El Colegio Jorge Ardila Duarte basa su modelo pedagógico en el conductismo de Skinner, el humanismo de Carls Rogers y el cognitivismo en Brunner, Ausubel y Stenberg; el constructivismo de Piaget. Todo este modelo pedagógico está fundamentado en el desarrollo integral del estudiante.

La propuesta se desarrollará con un grupo de estudiantes de segundo grado conformado por 35 escolares: 17 niños y 18 niñas en edades que oscilan entre los 6 y 8 años de edad, en esta edad los niños y niñas según las etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget<sup>76</sup> inician el acceso al estadio de las operaciones concretas, que corresponde a una etapa en la que el niño empieza a usar la lógica para llegar a conclusiones válidas, el estilo de pensamiento en los niños comienza a dejar de ser marcadamente egocéntrico esto hace que los procesos de aprendizaje tomen una nueva forma y es por esto que el proceso de aprendizaje de la lectura y de la comprensión textual se inician en esta etapa del desarrollo de los niños.

Dentro de la pedagogía teatral en un estudio realizado por el pedagogo dramático Peter Slade<sup>77</sup> clasifica las etapas del desarrollo del juego en el hombre en tres que a su vez tienen sub etapas. La etapa II comprende de los 5 a los 9 años y está dividida en dos sub etapas. La primera que comprende de los 5 a los 7 años y la segunda que corresponde de los 7 a los 9 años, que es el rango de edad en el que se encuentran los niños y niñas de segundo. Esta sub etapa se caracteriza por el

---

<sup>75</sup> COLEGIO JORGE ARDILA DUARTE. Op., cit, P 40

<sup>76</sup> PIAGET, Jean. Desarrollo cognitivo y aprendizaje temprano. En línea: <https://books.google.com.co/books?id=MJqxZn32JQgC&pg=PA22&dq=piaget+desarrollo+cognitivo&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwjvm9vBrHTAhXISiYKHbG7ADcQ6AEILTAC#v=onepage&q=piaget%20desarrollo%20cognitivo&f=false> Citado en Mayo 15 de 2017.

<sup>77</sup> GARCIA-HUIDOBRO, Op., cit., P 18

juego dramático el cual se define como la práctica colectiva que reúne un grupo e improvisa a partir de un tema dado.

Otros criterios de selección de la muestra que se tuvieron en cuenta fueron la permanencia del docente investigador como docente titular de este grado, la orientación del área de lengua castellana y artística en el grado, la disposición y conocimiento de los educandos desde el inicio del año escolar y el apoyo de las familias al proceso.

## 6. METODOLOGÍA

El proyecto de investigación sobre el juego dramático como didáctica para desarrollar procesos de lectura inferencial en estudiantes de segundo grado de una institución oficial en Bucaramanga, se fundamentó en el enfoque cualitativo por ayudar a comprender la problemática que se genera en este contexto. Dicha investigación es definida por Sandoval Casilimas<sup>78</sup> como:

...un enfoque que permite abordar realidades subjetivas e intersubjetivas, desde un entorno “de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas”

Teniendo presente la premisa anterior, la investigación cualitativa es definida como la herramienta que se ocupa de abordar problemáticas específicamente relacionadas con la acción humana, dentro de un contexto de la vida cotidiana como es el aula de clase y, para el caso de la investigación, de las dificultades manifiestas en el grupo intervenido.

Desde la perspectiva cualitativa de Hernández, Fernández y Batipsta<sup>79</sup> la definen como “los planteamientos cualitativos son una especie de plan de exploración y resultan apropiados cuando el investigador se interesa por el significado de las experiencias, los valores humanos y el ambiente natural en el que ocurre el fenómeno estudiado”.

El docente investigador realizó el proyecto enmarcado dentro de la realidad de su aula de clase estudiando fenómenos pertinentes a la competencia lectora y los componentes sintáctico, semántico y pragmático para utilizar el juego dramático

---

<sup>78</sup> SANDOVAL C., Carlos Arturo. Investigación Cualitativa. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda., 2002. p. 15. ISBN: 958-9329-18-7

<sup>79</sup> HERNANDEZ, FERNANDEZ Y BATIPSTA. Metodología de la investigación. Cuarta edición. Editorial Mc Graw Hill. México. 2008. P 530

como didáctica que favorezca el desarrollo de procesos de comprensión e interpretación de textos. Cabe resaltar que dadas las características institucionales de modalidad técnica, la comunidad muestra una actitud abierta hacia el uso de las artes como mediación para procesos de aprendizaje.

El diseño de investigación utilizado en el proyecto corresponde a Investigación – Acción debido a que se desarrolló en fases siguiendo un modelo en el cual el docente investigador hizo un análisis y reflexión de su práctica docente con el fin de diseñar un plan de acción que llevara a la mejora; partiendo de una realidad presente en su contexto, debilidades planteadas como problema las cuales fueron definidas en una pregunta de investigación buscando dar respuesta con el diseño de una propuesta de intervención, la ejecución y evaluación de la misma para llegar a la reflexión de dicho proceso y de esta manera hacer mejoras en el quehacer pedagógico.

La investigación acción resultó pertinente en el desarrollo de la investigación puesto que resultó muy apropiada para ser desarrollada en el campo educativo ya que permitió el análisis reflexivo de la práctica del docente investigador en su aula de clase de segundo grado del colegio Jorge Ardila Duarte.

La Investigación – Acción fue utilizada por primera vez por Kurt Lewin<sup>80</sup> quien la describió como una forma de investigación que “podría ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondiera a los problemas sociales principales de entonces”. Así mismo mediante la investigación – acción, Lewis argumentaba que se podía lograr en forma simultáneas avances teóricos y cambios sociales que es lo que el docente investigador busca en la propuesta.

---

<sup>80</sup> MURILLO TORRECILLA, Francisco Javier. Métodos de investigación en Educación Especial. 3ª Educación Especial Curso: 2010-2011. P 3

Latorre<sup>81</sup> propone que la Investigación – Acción busca la mejora del sistema educativo y social, y señala que Kemmis plantea este diseño de investigación como una auto reflexión en la que el docente realiza una introspección sobre su práctica junto a sus estudiantes que son considerados participantes, siendo fundamental el papel que desarrollará el docente investigador en la propuesta y desarrollo de la misma buscando la mejora de las dificultades encontradas en su contexto.

Para Elliot<sup>82</sup> el diseño es definido como “ un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”, es decir, que se realiza un estudio de investigación donde intervienen todos los actores del proceso educativo tanto maestros, como estudiantes y padres de familia; y es precisamente lo que se busca con la investigación, el poder vincular a los agentes que intervienen en el proceso formativo en la institución; así se cumplirá con el propósito de este tipo de diseño que son la comprensión y la mejora de la práctica docente para así lograr cambios positivos y significativos en el aula. Cumpliendo así con las características propias de la investigación acción la cual es práctica, participativa, colaborativa, emancipadora, interpretativa y crítica.

Este tipo de investigación conlleva a unas ventajas las cuales son:

- El maestro se considera el protagonista del proceso investigativo lo que le permite reflexionar sobre su práctica y mejorarla a través del cambio.
- Propone articular la práctica y la investigación a través de un proceso formativo debido a que el docente se va formando como investigador y adquiere esa cultura en su quehacer pedagógico.
- Es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas docentes

---

<sup>81</sup> LATORRE, Antonio. La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó. Barcelona 2005. P 23

<sup>82</sup> Ibid, p 24

- Exige formación permanente para que el docente se convierta en investigador
- El trabajo realizado es visible y abierto a las sugerencias de otros
- Procura la innovación y la interdisciplinariedad de las áreas del currículo
- Es flexible

En el proyecto se identificó la investigación acción dada la pertinencia de la misma para su desarrollo puesto que el docente investigador identificó un problema en el área de lenguaje teniendo como base los resultados de las pruebas SABER de la institución dónde se evidenciaba debilidad en el componente sintáctico el cual está presente tanto en la competencia lectora como en la escritora. De esta manera, identificado el problema el docente investigador procedió a plantear un plan de acción con el fin de dar solución a la situación y mejorarla.

Esta propuesta se realizó adaptando el modelo de James MacKernan<sup>83</sup> que se observa en la figura N°1, el cual plantea un ciclo de acción descrito de la siguiente manera:

1. Identificación de la situación problema.
2. Definición del problema
3. Evaluación de las necesidades
4. Planteamiento de ideas o hipótesis
5. Puesta en práctica del plan
6. Evaluación de la acción
7. Toma de decisiones (reflexión, explicación y comprensión de la acción)

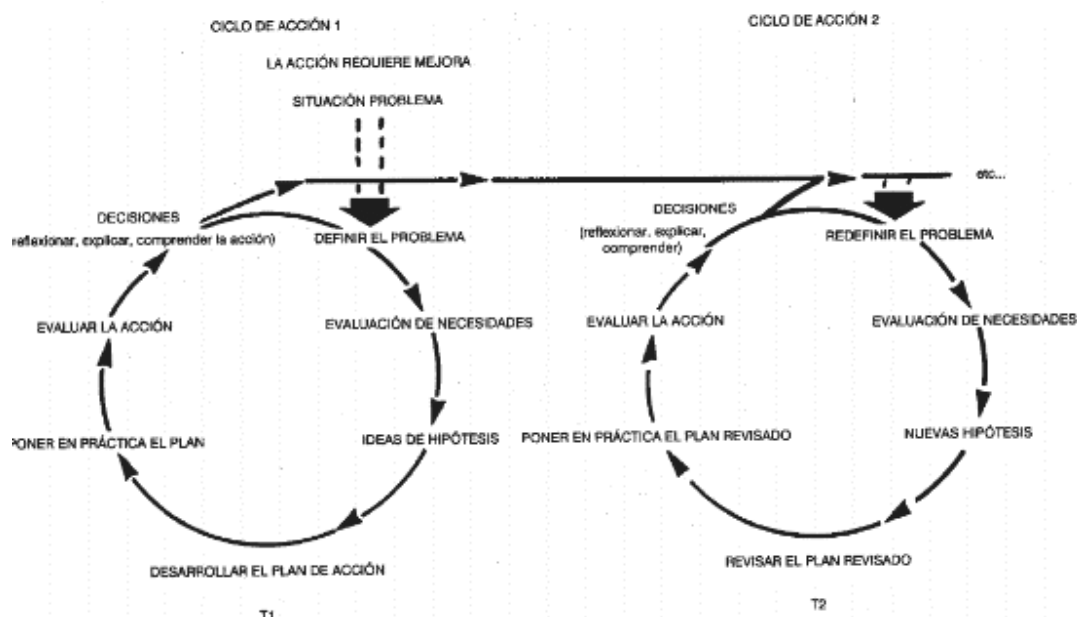
El modelo de la Investigación acción está basado en una espiral reflexiva que para el presente proyecto investigativo retoma el primer ciclo en todas sus siete etapas,

---

<sup>83</sup> MACKERNAN, James. Investigación – acción y currículo. Ediciones Morata,SL. 1999. P 25

descritas anteriormente debido al tiempo de duración del diseño y desarrollo de la propuesta. De esta manera, al finalizar el ciclo 1 se realizó la reflexión y en un proceso post investigación se genera un impacto para la realización del ciclo 2, esto con el objetivo de mejorar el quehacer pedagógico, la planeación y ejecución de nuevas estrategias didácticas en torno a mejorar los procesos de lectura inferencial a través de la implementación del juego dramático como didáctica y de esta manera fundamentar la labor docente en el desarrollo de procesos significativos en el aprendizaje de los estudiantes.

Gráfica 9 Modelo de James Mackernan. Investigación- Acción



**Fuente:** James Mackernan. Investigación – Acción y currículo.

Siguiendo esta la línea de investigación, se dio inicio analizando el contexto educativo de los estudiantes de segundo 3, quienes participaron del proyecto durante tres meses consecutivos. Inicialmente se aplicó una prueba escrita sobre comprensión e interpretación de textos en sus niveles literal e inferencial y en los componentes del lenguaje, esto con el fin de indagar sobre el desempeño de los estudiantes en estos aspectos y hacer un análisis de los mismos. Luego se realizó una observación participante de unas actividades programadas haciendo uso de

elementos del juego dramático con el objetivo de verificar cuáles de ellos eran conocidos y utilizados por los estudiantes. Con la aplicación de estas técnicas se logró identificar el problema planteado en el proyecto.

La investigación estuvo organizada en tres siguientes fases respondiendo a los objetivos específicos planteados y a su vez haciendo uso de las técnicas e instrumentos para la recolección de la información:

Tabla 6 Organización de las etapas de la investigación.

<b>FASES</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>TECNICAS</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
<b>I: Diagnóstico o contextualización</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definir el nivel inferencial de lectura que poseen los estudiantes antes de iniciar la propuesta de intervención.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuestionario</li> <li>Observación participante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prueba diagnóstica</li> <li>Rejilla de evaluación de lectura</li> <li>Diario de campo</li> <li>Videos</li> </ul>
<b>II: Planificación y ejecución del plan de acción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar las actividades que permiten desarrollar y fomentar procesos de lectura inferencial en los estudiantes investigados.</li> <li>Implementar estrategias de lectura basadas en el juego dramático para desarrollar competencias lectoras a nivel inferencial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación participante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diario de campo</li> <li>Videos</li> </ul>
<b>III: Evaluación del plan de acción e informe de resultados.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluar sobre los avances y/o dificultades presentes en los estudiantes intervenidos durante el desarrollo de la propuesta didáctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuestionario</li> <li>Observación participante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instrumento de evaluación de la secuencia didáctica</li> <li>Diario de campo</li> <li>Videos</li> </ul>

FUENTE: Elaboración propia

A continuación, se explican las técnicas e instrumentos utilizados para esta investigación:

### 1. Prueba diagnóstica

Se diseñó a partir de los lineamientos del ICFES para la prueba de lenguaje de grado tercero, teniendo como eje fundamental la lectura de un texto narrativo y la comprensión del mismo con el fin medir el conocimiento de los estudiantes frente a aspectos importantes de la estructura textual, coherencia y cohesión para que de esta manera los estudiantes pudiesen llegar a realizar comprensión explícita e implícita del texto, identificando así las dificultades y fortalezas de los estudiantes relacionadas con la competencia lectora en sus niveles literal e inferencial y los componentes de la misma, y a su vez conocer la actitud que los niños y niñas manifiestan frente a la lectura.

Estos resultados obtenidos en la prueba le permitieron al docente investigador conocer el nivel de desempeño de sus estudiantes, en aspectos relacionados con la lectura inferencial que para Pérez Abril<sup>84</sup> está relacionado con la información explícita del texto y comprende procesos de observación, comparación, relación, clasificación, orden, análisis y síntesis. Así mismo, se evaluaron aspectos relacionados con la lectura inferencial, que para el mismo autor es definida como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, o en la situación de comunicación.

Para esto se realizó el diseño y aplicación de un cuestionario formulado en una prueba escrita que se consideró como diagnóstico. Este, en el ámbito educativo “pretende establecer el dominio que posee el estudiante en relación con los objetivos, contenidos curriculares o competencias por alcanzar, como lo afirma

---

<sup>84</sup> Rojas Oviedo, INDIRA ORFA TATIANA. Concepción epistemológica y didáctica de los docentes sobre lectura inferencial. REDIPE VIRTUAL 825, Julio de 2013 ISSN 2256-1536. Disponible en: [https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-325050\\_archivo\\_pdf\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-325050_archivo_pdf_1.pdf). Agosto 27 de 2017

Arriaga<sup>85</sup>. El carácter diagnóstico de la evaluación permite analizar, distinguir y discernir entre lo que es capaz de hacer el estudiante y lo que no es capaz de hacer frente a los logros propuestos. Este proceso cumple un papel fundamental en el inicio de la intervención pues constituye el punto de partida de la investigación aportando información importante para el desarrollo del proyecto y a su vez para el diseño de la estrategia acertada para el desarrollo procesos de lectura inferencial en los estudiantes y de esta manera crear un entorno de aprendizaje significativo

## 2. La observación participante

La observación es probablemente uno de los instrumentos más utilizados y antiguos dentro de la investigación, debido a un procedimiento fácil de aplicar y directo. Es el medio preferido de los investigadores sociales pues se puede afirmar que el acto de observar y de percibir se constituye en los principales vehículos del conocimiento humano.

Según Mackernan, la observación participante se puede definir como la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando.

Por medio de esta técnica se buscó establecer el punto de inicio frente al conocimiento de los estudiantes de elementos propios del juego dramático, así como fortalezas y debilidades de los estudiantes frente a él. Los aspectos que se tuvieron en cuenta para realizar dicha observación estuvieron relacionados con: actitud del estudiante, participación, comunicación de mensajes, elección de personajes para su representación, posición frente a la temática (desarrollo de procesos de lectura literal e inferencial), trabajo colaborativo.

---

<sup>85</sup> ARRIAGA HERNÁNDEZ, Marisela. El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes Atenas, vol. 3, núm. 31, julio-septiembre, 2015, pp. 63-74 Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos Matanzas, Cuba.

En el momento de realizar la observación, para el investigador es importante tener en cuenta aspectos relevantes en el momento de efectuar el registro como qué se va a observar, cuándo y a quién. Para este caso las clases orientadas hacia indagar sobre el nivel de conocimiento de los estudiantes frente a elementos del juego dramático, para de esta manera relacionar los temas propuestos de acuerdo a la necesidad planteada en la propuesta, registrar de manera ordenada el material de información, analizar e interpretar a partir de hipótesis y formular categorías con toda la información obtenida.

Con los resultados obtenidos se dio inicio a la presentación de la propuesta de intervención y sustentación de la misma, teniendo en cuenta los aspectos necesarios, para de esta manera proponer una didáctica lúdica e innovadora en el aula de clase con propósito claro de desarrollar procesos de lectura inferencial.

## **7. ANÁLISIS DIAGNÓSTICO**

Durante la construcción del diagnóstico se buscó encontrar la problemática que afecta el desarrollo de procesos de comprensión e interpretación de textos en los estudiantes y medir el nivel de lectura literal e inferencial, a su vez el del conocimiento frente a elementos del juego dramático y la relación que puede establecerse entre este último y la lectura. A partir de los resultados obtenidos elaborar y desarrollar una secuencia didáctica que tenga como eje principal el juego dramático y que permita dar solución a dicha situación encontrada. Para ello se tuvo en cuenta el enfoque de investigación acción que busca la resolución de situaciones reales en el aula de clase, siendo el docente participe del proceso, tomando el rol de actor principal en la ejecución de la estrategia para intervenir y dar solución al problema presente en el grupo 2-3 del Colegio Jorge Ardila Duarte del municipio de Bucaramanga.

Según lo planteado en la metodología de esta investigación, se aplicaron las siguientes técnicas: observación participante y prueba diagnóstica, con el fin de recoger datos que validaron el problema a investigar. A continuación, se explica cada una de los instrumentos que fueron empleados en este proyecto de investigación.

### **7.1 Prueba Diagnóstica**

Según Arriaga le permite al docente conocer el nivel de los estudiantes frente a los objetivos y contenidos evaluados, que de igual manera es eje organizador para la obtención de la información que constituye el punto de partida en el diseño de la intervención. Para esta investigación se realizó una prueba escrita que tenía como objetivo conocer el nivel de comprensión e interpretación textual de los estudiantes, en sus niveles literal e inferencial a partir de un texto narrativo. Para esto se diseñó un cuestionario ( ver anexo 4) que debía ser contestado posterior a

la lectura del texto “La falsa apariencia”<sup>86</sup>, cuento infantil adaptado por la docente para el desarrollo de la prueba, la cual estaba organizada de la siguiente manera:

- Conformada por 10 ítems.
- Cada ítem presentaba cuatro opciones de respuesta, cada una de ellas estaba encaminadas a un nivel de desempeño así: avanzado, satisfactorio, mínimo e insuficiente.
- Los ítems del 1 al 5 evaluaron el desempeño de los estudiantes frente a la lectura literal, es decir aquella información que se encontraba explícita en el texto.
- Los ítems del 5 al 10 evaluaron el desempeño de los estudiantes frente a la lectura inferencial, es decir sobre aquella información implícita en el texto y el desarrollo de inferencias a partir de la lectura
- Se incluyeron ítems para evaluar los diferentes componentes del lenguaje (sintáctico, pragmático y semántico).

Para medir el nivel de desempeño de cada estudiante se determinó la puntuación que se le asignaba a cada una de las respuestas marcadas y la sumatoria de estas en un puntaje total los ubicaría dentro de una escala valorativa así:

Tabla 7 Rúbrica para evaluar prueba diagnóstica.

	<b>AVANZADO</b>	<b>SATISFACTORIO</b>	<b>MINIMO</b>	<b>INSUFICIENTE</b>
<b>POR PREGUNTA</b>	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 puntos
<b>TOTAL DE LA PRUEBA</b>	25 - 30 puntos	17-24 puntos	9-16 puntos	0-8 puntos
<b>POR NIVEL DE LECTURA</b>	12-15 puntos	9-11 puntos	6-8 puntos	0-5 puntos


**FUENTE:** Elaboración propia.

<sup>86</sup> LA FALSA APARIENCIA. Disponible en <http://www.abc.com.py/edicion-impresa/suplementos/escolar/la-falsa-apariencia-1188771.html>. Recuperado en Julio 2 de 2017

La prueba estaba construida en dos partes, una que evaluaba el nivel de lectura literal conformada por cinco ítems y otra que evaluaba el nivel de lectura inferencial con otros cinco (5) ítems, cada uno de ellos también otorgaba un puntaje de acuerdo a la respuesta marcada por el estudiante, como se explicó en la tabla anterior.

Para determinar los desempeños a cada ítem o pregunta y evaluar las respuestas dadas por los estudiantes, la docente investigadora realizó la tabulación en tablas que permitieron ver el número de estudiantes que se ubicaron en cada nivel de desempeño, de acuerdo con los criterios establecidos y a su vez asignar el puntaje **(ver anexo 6)**. De esta manera, se puede analizar el nivel de desempeño en los niveles de lectura y a su vez los componentes del lenguaje que tienen los treinta y cinco (35) estudiantes de 2-3 del Colegio Jorge Ardila Duarte. Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 8 Resultados totales de la prueba diagnóstica.

		RESULTADOS PRUEBA DIAGNOSTICA									
VALOR TOTAL DE LA PRUEBA: <u>30 puntos</u>		GRADO: <u>2-3</u>		NÚMERO DE ESTUDIANTES: <u>35</u>				FECHA: <u>Agosto 11 / 2017</u>			
TOTALIDAD DE ÍTEMS											
ESCALA		0-8		9-16		17-24		25-30			
NIVEL DESEMPEÑO DE		INSUFICIENTE	%	MÍNIMO	%	SATISFACTORIO	%	AVANZADO	%		
NUMERO ESTUDIANTES DE		2	6%	2	5%	16	46%	15	43%		
NIVEL LITERAL											
ESCALA		0-5		6-8		9-11		12-15			
NIVEL DESEMPEÑO DE		INSUFICIENTE	%	MÍNIMO	%	SATISFACTORIO	%	AVANZADO	%		
#DE ESTUDIANTES		2	6%	3	9%	12	34%	18	51%		
NIVEL INFERENCIAL											
ESCALA		0-5		6-8		9-11		12-15			
NIVEL DESEMPEÑO DE		INSUFICIENTE	%	MÍNIMO	%	SATISFACTORIO	%	AVANZADO	%		
# DE ESTUDIANTES		5	14%	2	6%	5	14%	23	66%		

Fuente: Elaboración Propia

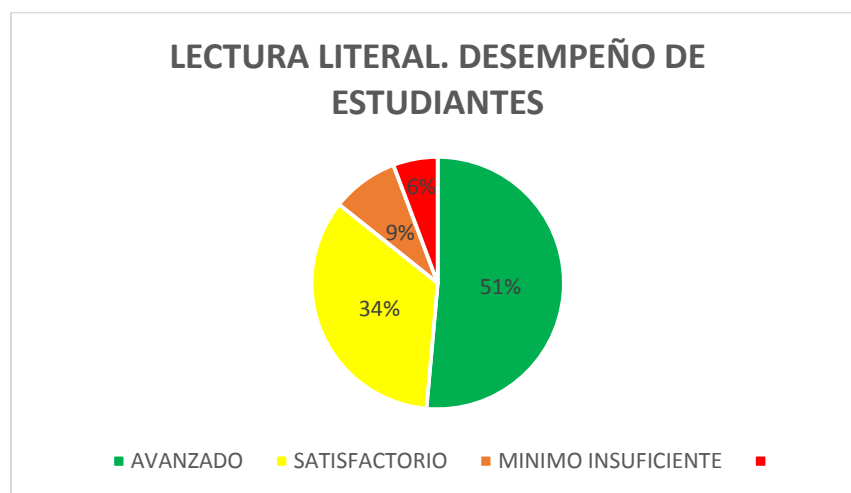
En los resultados obtenidos se evidencia fortaleza en el nivel de comprensión literal, aquella información sobre detalles que requieren una respuesta que está explícita en la línea, en las oraciones o en los párrafos, es decir, aquellas preguntas que deben ser respondidas a partir del texto. Sin embargo, presentan algunas dificultades los estudiantes E23 y E30 quienes están en nivel de desempeño insuficiente, que corresponde al 6% de la población, la causa probable para el desempeño obtenido por ellos es que al iniciar el año escolar aún no presentaban la adquisición del proceso lector, mostrando aún debilidad en el reconocimiento de los fonemas y la integración de ellos en palabras para llegar a la lectura formal, proceso que se ha venido adelantando en el grado segundo y que debió afianzarse en primero, por tanto su lectura aún es silábica y con un nivel insuficiente de comprensión e interpretación.

En desempeño mínimo se encuentran los estudiantes E16, E19 y E32, que corresponde al 9% del grupo evaluado, la causa probable de este resultado es que los estudiantes en mención muestran desconocimiento de las palabras que indican cualidades o características de los sustantivos, al igual que las palabras que indican una acción por parte del personaje y que estaban explícitas en las oraciones del texto. Es decir, que cuatro (4) estudiantes requieren realizar actividades que contribuyan a desarrollar procesos de interpretación textual a nivel literal, es decir que mejoren la capacidad de distinguir la información explícita en el texto, y dos de ellos que son los estudiantes E23 y E30 requieren afianzar y fortalecer el proceso de adquisición de la lectura.

En los ítems de 1 a 5 que evaluaban este nivel de lectura, los que presentaron mayor porcentaje de estudiantes con dificultades manifiestas fueron el número uno (1) que correspondía al componente semántico y que buscaba que respondieran acertadamente a un cuestionamiento frente a acciones realizadas por uno de los personajes y que dicha información fue suministrada de manera literal en el texto, doce (12) alumnos que constituyen el 34% respondieron en un nivel de

desempeño insuficiente y siete (7) en nivel de desempeño mínimo que corresponde al 20%; es decir, que el 54% de la población presenta dificultades en este aspecto. De igual manera el ítem número cuatro (4) que hacía referencia al mismo componente a evaluar doce (12) estudiantes que corresponde al 34% dio respuesta en desempeño insuficiente al cuestionamiento realizado, mientras que dos (2) que corresponde al 6% presentó desempeño mínimo, es decir, que el 40% de la población presenta dificultades en identificar adjetivos calificativos de un objeto como está explícito en el texto. Esto debido a que no es claro en ellos identificar la función que cumplen las palabras dentro del escrito entendido como la microestructura del texto, haciendo referencia a la estructura de las oraciones y relaciones entre ellas.

Gráfica 10 Resultados prueba diagnóstica nivel de lectura literal.



FUENTE: Elaboración propia.

En los resultados obtenidos para el nivel comprensión inferencial las dificultades radican en que cinco (5) estudiantes, están en nivel de desempeño insuficiente, en el cual los estudiantes E23 y E30 obtienen de nuevo este desempeño y que la causa es la descrita en el nivel de lectura literal, por tanto, se reafirma que dichos niños poseen dificultad en la comprensión del texto por cuanto no tienen afianzado su proceso de dar significado a las palabras que lee; el estudiante E19 que en el

nivel de lectura literal presentó desempeño mínimo en este nivel de lectura lo presenta insuficiente, debido a que no tiene fortalecido el proceso de identificar información explícita en el texto, por consiguiente la implícita tampoco logra identificarla. Los estudiantes E07 y E29, que obtienen igual nivel de desempeño a los anteriores, y E14 y E22 con desempeño mínimo, son estudiantes que se han caracterizado por presentar dificultades en sus prácticas frente a la lectura y que a lo largo del año escolar han requerido acompañamiento y refuerzo en este proceso.

Lo anterior indica que siete (7) alumnos es decir el 20% de la población requieren realizar actividades que contribuyan a desarrollar procesos de interpretación textual a nivel inferencial, es decir que mejoren la capacidad de distinguir la información implícita en el texto, entendiendo la inferencia como el medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento previo, por tanto se puede aseverar que, en su mayoría, los estudiantes de segundo tres utilizan estrategias de inferencia para dar respuesta a los cuestionamientos realizados.

En los ítems del seis (6) al diez (10), que correspondían a la evaluación del nivel de lectura inferencial, en aquellos en los que se presentaron mayor porcentaje de estudiantes con dificultades manifiestas, son el ítem seis (6) con cinco (5) de ellos, es decir el 14% que presentó desempeño insuficiente y tres (3) desempeño mínimo para un total de ocho(8) alumnos que representa el 23% del curso con dificultad en realizar inferencia de secuencia, es decir conjeturas sobre qué acción pudo tener lugar entre acciones explícitas del texto.

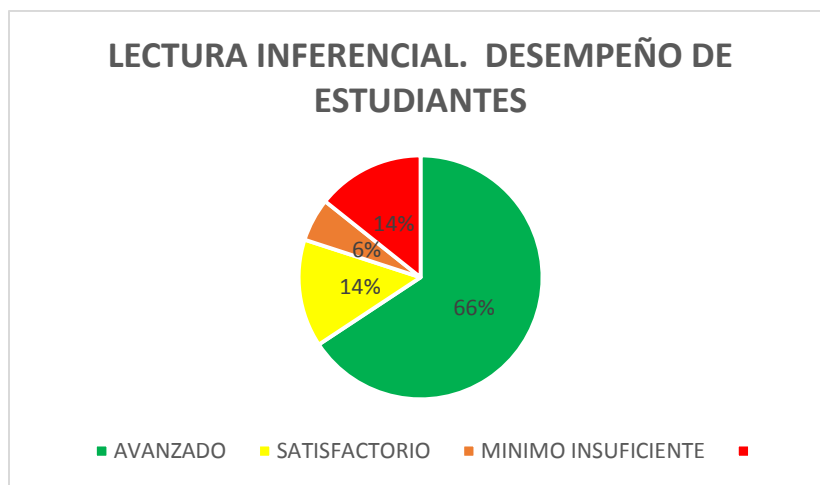
En el ítem siete (7), dos (2) estudiantes que corresponde al 6% presentó nivel insuficiente y cinco (5) que es el 14% en desempeño mínimo, para un total de 20% de estudiantes presentan dificultades en la pregunta que pretendía conocer el desempeño en inferencias de relación en causa y efecto. Esto está íntimamente relacionado con el nivel de desarrollo cognitivo, que es la capacidad que tiene el

niño para resolver problemas que se presentan, adquirir más informaciones y acomodar los conocimientos que tiene frente a la pregunta realizada.

Fue evidente que en el ítem número nueve (9) que correspondía al componente pragmático y que buscaba que los estudiantes identificaran las características del texto narrativo, diez (10) de ellos que constituyen el 29% respondieron de manera errónea con un desempeño insuficiente, cuatro (4) que es el 11% con resultado mínimo, por consiguiente, el 40% del grupo presentó dificultad en reconocer la estructura textual, esto conlleva a afirmar que los estudiantes manifiestan desconocimiento de la estructura del tipo de texto narrativo (cuento) frente a otras tipologías textuales que fueron enunciadas en las respuestas las cuales fueron noticia, receta y carta.

Lo anterior evidencia una dificultad en realizar procesos de lectura inferencial, es decir a utilizar de manera correcta la información suministrada por el autor para lograr determinar aquello que no está explícito en el texto y que lo lleva a apoyarse sustancialmente en sus saberes previos. Por tanto, es necesario intervenir a fin de realizar actividades que favorezcan el desarrollo de procesos de lectura inferencial en las diferentes clasificaciones.

Gráfica 11 Resultados prueba diagnóstica nivel de lectura inferencial



FUENTE: Elaboración propia.

De esta manera, la prueba diagnóstica posibilitó identificar en los estudiantes las siguientes dificultades:

**En el nivel literal** los estudiantes están en capacidad de identificar, extraer y reconocer información que el texto le suministra de manera explícita relacionada con evocación de detalles, ideas principales, evocación de secuencia y de características de los elementos de la narración como personajes, tiempo, y lugar; aspectos en los cuales un alto porcentaje de los estudiantes no mostraron mayor dificultad, sin embargo, en lo que refiere a acciones concretas realizadas por los personajes del cuento varios de ellos no logran identificarlas, así como los adjetivos que califican los sustantivos, esto fue evidente en los ítems valorados en estos aspectos. De igual manera se identifican dos estudiantes con dificultad en la adquisición del proceso de lectura denominado por Jolibert<sup>87</sup> como “el conocimiento lingüístico del funcionamiento de la lengua escrita”

**En el nivel inferencial:** los educandos deben estar en capacidad para conectar los hechos narrados con sus pre saberes y vivencias, en este nivel de lectura se realizan predicciones y aproximaciones de acuerdo a la información que ofrece el escrito de manera literal, es decir que es necesario que el estudiante tenga afianzado dicho nivel interpretativo para que llegue a realizar inferencias. Esto lo confirma el porcentaje de estudiantes muy similar en los desempeños obtenidos en los dos niveles de lectura evaluado, pues se pudo corroborar que los mismos estudiantes que presentan desempeño insuficiente o mínimo lo hacen en los dos niveles. Del mismo modo, en la lectura inferencial se desarrolla la capacidad de deducción que le permite enlazar las ideas de acuerdo a lo que sucede y construir por medio de relaciones y asociaciones el significado local o global del texto. Según los resultados, se evidencia que existe una población con dificultad para generar estos procesos referido específicamente a la elaboración de inferencias de secuencia, causa – efecto y características del texto en cuanto a su estructura.

---

<sup>87</sup> JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos. Octava Edición. Ediciones Dolmen.

Cabe resaltar que once (11) estudiantes mostraron un desempeño avanzado en toda la prueba, tanto en el nivel literal como en el inferencial, por tanto, la intervención debe favorecerlos para mantener este desempeño e incluso llevarlos a un nivel de lectura superior.

Es importante exponer que el contexto socio económico de los estudiantes que hacen parte de la muestra tiene gran influencia en el desempeño obtenido, puesto que como lo afirma Cooper<sup>88</sup>

“todo aprendizaje está influido por el estado físico y afectivo general del sujeto que aprende; la comprensión no es una excepción esta regla. Los alumnos con buena salud, buena visión y bien nutridos antes de acudir a la escuela, y que no experimenten ningún trastorno afectivo, aprenderán mejor lo referente a la comprensión y comprenderán con mayor facilidad”.

Lo anterior conlleva a confirmar que los estudiantes de segundo tres, en su mayoría, gozan de condiciones económicas, afectivas y emocionales que favorecen su desarrollo cognitivo y por ende su proceso de comprensión lectora.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la prueba diagnóstica permite ratificar el nivel de desempeño que tienen los estudiantes de segundo tres, del Colegio Jorge Ardila Duarte del municipio de Bucaramanga, relacionados con el proceso de comprensión e interpretación de textos para así poder generar estrategias que busquen corregirlos con la aplicación del presente proyecto. Esto lleva directamente a que el docente investigador plantee en sus prácticas pedagógicas actividades que permita a sus estudiantes desarrollar dichos procesos, incidente en toda su formación académica, y de esta manera aplicar una didáctica que con innovación y lúdica pueda hacer la transformación y mejora de estos resultados.

---

<sup>88</sup> COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid, Visor, 1998. P 33

## 7.2 Observación participante:

Es una técnica que permitió identificar los niveles de lectura de los estudiantes utilizando elementos propios del juego dramático. Se realizó mediante una actividad planeada que tuvo como eje principal el uso de esta didáctica y la evaluación de los componentes propios para determinar el nivel de conocimiento que presentaban los estudiantes frente a ella, utilizando como eje fundamental y desencadenante de las acciones el proceso de interpretación de un texto narrativo. Es decir, esta técnica permitió hacer el registro de las actividades por ser de tipo práctico y en las que el docente investigador hacía parte de la actividad desarrollada.

Las observaciones realizadas se hicieron por medio de la video grabación que como lo dice Latorre es una herramienta indispensable y permite a los docentes investigadores registrar y recopilar imágenes auditivas y visuales. De tal manera, que es un instrumento de gran importancia en la investigación acción ya que permite al investigador realizar el registro de información que ocurre en vivo para posteriormente analizarlos a la luz de la teoría y hacer la reflexión pertinente. El objetivo primordial de esta técnica es disponer de narraciones que se producen en el contexto de forma exacta y lo más completa posible.

Estas grabaciones se realizaron en tres (3) momentos o sesiones de clase que luego fueron analizadas para narrar las situaciones que serán descritas a continuación con respecto a las experiencias vividas en el aula de clase en la cual el docente investigador estaba implicado y participó del fenómeno estudiado. Dichas observaciones le permitieron al docente realizar un análisis de las situaciones relevantes para el proyecto investigativo.

Estas video grabaciones fueron transcritas en un formato de diario de campo (**anexos 7, 8 y 9**), el diario de campo para esta investigación constituye un

elemento fundamental en la recolección de la información puesto que corresponde al registro de las observaciones participantes realizadas en la fase de diagnóstico.

Para cumplir con el propósito de las observaciones el docente investigador diseñó una prueba dividida en tres momentos: calentamiento, juego y evaluación, en cada uno de ellos se propusieron actividades que permitieran evaluar el conocimiento y habilidades de los niños frente a la didáctica utilizada, y cada uno de estos momentos constituyó una observación participante.

**Observación 1 (anexo 7):** La maestra da inicio a la clase con la explicación de lo que se realizaría a continuación y el traslado del grupo hacia el aula múltiple del colegio, esto con el fin de contar con un espacio más amplio para realizar la actividad propuesta. Los estudiantes se mostraron muy motivados y receptivos, sin embargo, mostraban gran inquietud y curiosidad por tratarse de algo que era desconocido para ellos y que no sabían cómo se iba a desarrollar, por tanto, realizaban preguntas constantes de los niños hacia la maestra al respecto. Esta lluvia de preguntas permitió activar los conocimientos previos de los estudiantes para la realización de la actividad propuesta.

Se dio inicio a la etapa de calentamiento, para lo cual los estudiantes se ubicaron sentados uno al lado formando un círculo. Al dar la explicación del juego el cual se denominaba “Trasformación de objetos”, presentó en una bolsa de tela una flauta, un cepillo de cabello y un pollo de hule. El juego consistió en pasar la bolsa que contenía los tres objetos, la docente repetía rápidamente la palabra “tingo, tingo”, mientras los estudiantes pasaban la bolsa, al decir la palabra “tango” el estudiante que quedaba con la bolsa en la mano debía sacar uno de los objetos e inventar una acción con dicho objeto. El objetivo primordial era indagar sobre la imaginación y la capacidad de simbolizar, de modo de disociar cada elemento de su función concreta y a través de él comunicar un mensaje específico, de tal

manera que la maestra tuviera la posibilidad de indagar sobre la capacidad creativa de sus estudiantes para expresarse y comunicar a través de un objeto.

En esta actividad se logró evidenciar que el estudiante E23, aunque en todo el desarrollo de la actividad estuvo presente y motivado, en el momento en que le correspondió realizar la acción solicitada no mostró interés por realizarla y se retiró sin culminar lo solicitado, pues permaneció demasiado tiempo sin cumplir con el requerimiento y al pedirle que lo hiciera optó por evadir la situación. Aproximadamente la mitad de los estudiantes no tuvo la facilidad de cumplir con la indicación dada, pues repetían acciones realizadas por otros compañeros y fueron poco creativos y reflexivos en la habilidad de comunicar un mensaje específico, en muchos de ellos aparte de la poca creatividad, hubo timidez y pena a dar una respuesta frente a todos sus compañeros. Los demás estudiantes que lograron el propósito de la actividad, cumplieron con uno de los objetivos concretos propuestos por Mantovani para el juego dramático que consiste en expresar para comunicar.

La reflexión realizada por la docente lleva a concluir que la explicación realizada al inicio de la actividad debió ser más clara y precisa para que la idea fuera captada con mayor facilidad por los estudiantes. La actividad de calentamiento se hizo extensa debido a que todos los estudiantes debían realizar el ejercicio, esto ocasionó que se presentara desorden e indisciplina por parte de los estudiantes que ya habían realizado el ejercicio y los últimos en pasar tuvieron poca atención por parte de sus compañeros. Además, estos últimos estudiantes en su mayoría tuvieron pocos elementos para ser creativos y se limitaban a imitar lo que otros compañeros ya habían hecho, la causa probable es que, al suministrarse únicamente tres elementos para el desarrollo de la actividad, y al solicitarles no repetir respuesta, se quedaron con pocas posibilidades para responder.

**Observación 2 (anexo 8):** En esta sesión la maestra desarrolló la actividad relacionada específicamente con el juego dramático, teniendo como propósito principal el cumplimiento de los roles técnicos y sus funciones haciendo la elección propia de un personaje para su representación en el juego, así como la interpretación del texto para luego ser dramatizado.

Se da inicio a la sesión con la explicación por parte de la maestra sobre la actividad a desarrollar, en primer lugar, se realizó la lectura “La falsa apariencia”, la cual hizo parte de la prueba escrita. La docente procedió a realizarla en voz alta y les explicó que deben escuchar atentamente la lectura, los estudiantes se mostraron receptivos y atentos. Posterior a ello, se organizaron los estudiantes en grupos de 7 estudiantes (5 grupos), cumpliendo con uno de los elementos constitutivos del juego dramático, el cual Mantovani esboza como dinámica de grupos, lo que le permite al docente reconocer diferentes actitudes frente al liderazgo y las relaciones interpersonales de sus alumnos.

En el momento de asignar los líderes de cada grupo, la docente seleccionó a aquellos estudiantes que se destacan por su buen desempeño en la competencia lectora y que a su vez ejercieran un liderazgo dentro del grupo. Todos los estudiantes se mostraron a gusto en el grupo en el cual fueron asignados. Luego de distribuidos en los grupos de trabajo, se les solicitó que se ubicaran en un espacio del aula donde debían sentarse en el piso formando un círculo, para hacer entrega a cada estudiante de la continuación de la historia para que fuese leída de manera individual y grupal, seguido debían escoger un personaje para su puesta en escena con el objetivo de representar lo que sucede en el final de la historia, buscando hacer inferencia de causa – efecto dando respuesta a la pregunta ¿saben que habría pasado a los habitantes del pueblo que empezaron a enfermar en el festival de hongos?, esta pregunta se encontraba al final de la historia.

Todos los grupos procedieron a realizar la lectura, en este momento la docente no tuvo ningún acercamiento a ninguno de los grupos y, por tanto, no realizó la verificación de que todos los estudiantes cumplieran con la actividad. En la observación del video se puede apreciar que durante este tiempo en el grupo 4 el estudiante E23 no realiza la lectura, hace gestos de desagrado y no tiene contacto con el texto entregado, actitud que el estudiante muestra siempre ante cualquier actividad de clase en la que el eje principal sea la lectura. De igual forma se aprecia que en el grupo 5 el estudiante E30 aunque trata de realizar la lectura, se distrae hablándole a sus compañeros y no cumple con la indicación dada. En los demás grupos todos realizaron la lectura, algunos de manera individual y otros grupal.

En el tiempo que se dio para que cada grupo prepara su dramatización o puesta en escena se pudo observar que en el grupo 1 cuatro estudiantes comenzaron a recrear la situación mientras el estudiante E9 se aisló del grupo, caminando por el espacio del aula y no participó. En el grupo 2 los estudiantes se mostraron muy inquietos, hablaban, corrían, no estaban enfocados en cumplir el propósito de la actividad. En el grupo 3 todos los estudiantes se mostraron interesados y participaban activamente en la preparación de su escena. En el grupo 4, cuatro estudiantes se vincularon a la actividad, pero el estudiante E23 se sentó a un lado y no participó de la actividad. Lo mismo ocurrió con el grupo 5 en el que el estudiante E20 muestra la misma actitud del estudiante E23. Estos dos estudiantes en el proceso de lectura y escritura durante el año escolar han presentado debilidades y muestran rechazo hacia cualquier tipo de actividad relacionada con lectura. En el grupo 6 y el 7 todos los estudiantes participaron y se vincularon a su grupo para preparar su escena.

En los grupos 3, 4 y 6 se observan fortalezas en sus líderes lo que favorece y dinamiza el alcance del objetivo propuesto.

La reflexión que se realiza de la actividad es que a pesar de que se buscó el aprendizaje cooperativo y que los estudiantes más destacados en el aula fuesen los líderes, la docente asignó los grupos de trabajo y no dio posibilidad a elección por parte de los estudiantes para que trabajaran con compañeros que tengan mayor afinidad. Al dar las indicaciones habla de “dramatizar” y se percibe en los estudiantes desconocimiento frente al término, sin embargo, la explicación que se da al respecto es elemental, debido a que el propósito fundamental era indagar sobre el nivel de conocimiento que ellos tenían frente a elementos del juego dramático. La charla constante de los estudiantes hizo que muchos de ellos no comprendieran en primera instancia las indicaciones y que se hiciera necesario repetirlas.

La lectura que se presentó para que fuese realizada por parte de los niños, no fue llamativa, su letra era pequeña y sin imágenes de apoyo. Al realizar el proceso de lectura no se manejó ninguna estrategia para la realización de la misma.

**Observación 3 (anexo 9):** Esta sesión consistió en la evaluación de la actividad anteriormente, teniendo como propósito la participación del estudiante en la actividad recuperando información implícita en el texto y llevándolo a escena, dando respuesta a la pregunta final del texto en la cual debía recurrir a sus saberes previos para realizar una inferencia de tipo causa - efecto. Para esta sesión los estudiantes distribuidos en los grupos fueron pasando uno a uno a realizar la representación frente a sus compañeros. Fue evidente que cinco (5) de los siete (7) grupos conformados al hacer su puesta en escena incluyeron el rol del narrador representado por los estudiantes E22, E27, E04, E33 y E15, dicho rol en ningún momento fue indicado ni explicado por la docente, lo que lleva a concluir que los estudiantes mostraron conocimiento de este rol técnico usado en el juego dramático.

Los estudiantes que cumplieron con el rol de narrador evidencian manejo de una estructura del texto narrativo, mostraron un inicio, un desarrollo y un desenlace de la historia, aunque en todos los casos fue literal y no dio respuesta a la pregunta solicitada. La intervención de la docente no se dio y en la etapa evolutiva del teatro en la escuela en la etapa del juego dramático propiamente dicho, el educador debe cumplir el rol de coordinador haciendo intervenciones y estimulando a los estudiantes cuando tienen dificultades para vincularse al juego, es decir que la docente no cumplió con su función dentro del juego dramático.

En lo que hace referencia a la recuperación de información implícita del texto para recrearlo mediante el juego dramático, dando vida a los personajes y haciendo la puesta en escena logrando hacer inferencia de causa- efecto, 33 de los 35 estudiantes adoptó un papel o un rol dentro de la historia, lo que permite asegurar que logran identificar los personajes como elemento de una narración. En las puestas en escena también se evidencia que identifican el lugar donde suceden los hechos y la secuencia de los mismos, que corresponde a un nivel de lectura literal.

Cinco de los siete grupos conformados realizaron puestas en escena totalmente literales de lo sucedido en la historia, es decir, uno de los estudiantes adoptó el rol de narrador y sus compañeros escenificaban de manera literal lo que iba narrando.

En el grupo 1 participan tres estudiantes activamente y dos de ellos solo se paran con el grupo, pero no realizan ninguna acción. Se muestran inseguros, olvidan lo que habían planeado realizar, se dicen secretos y finalmente la puesta en escena muestra una situación que relacionada con la lectura pero que no fue explícita en el texto, sino que es creada por ellos, dando un giro a la historia sin responder a la pregunta realizada.

En el grupo 2 todos los estudiantes participaron de la puesta en escena, usando el rol del narrador y cada uno adoptando un personaje, sin embargo, esos

personajes no se logran identificar con facilidad. La situación recreada en escena hace parte de la historia, pero incluyen una situación adicional al final sin dar respuesta a la pregunta inferencial, es decir ellos dan fin a la historia recreando una situación inventada por ellos mismos y que no estaba en el texto.

En el grupo 3 todos los integrantes participan, no usan la figura del narrador y muestran una historia a través de la mímica, en ella muestran lo que sucedió a nivel literal, al indagar sobre lo que trataban de representar dan respuesta diciendo “se enfermaron por comer alimentos que la cocinera preparó con hongos envenenados”. Esto permite asegurar que el grupo logra hacer la inferencia causa – efecto de la lectura realizada y cumplen con el objetivo de la actividad.

En el grupo 4 participaron cuatro integrantes, el estudiante E23 que no participó de la preparación de la actividad, tampoco lo hizo en la puesta en escena. Al indagar sobre su actitud manifestó “que no le gusta leer y no quería participar”. En la dramatización hecha incluyen dos personajes que no fueron incluidos en la historia como ellos lo evidenciaron, la historia narraba que en el festival se escogería el rey y la reina, pero el grupo muestra en su historia que hay un rey y una reina que realizan festivales de hongos que los mencionan como champiñones. La presentación realizada por este grupo también sugiere un cambio en el final de la historia narrando situaciones que no se presentaron y en las que ellos recrean el desenlace.

En el grupo 5 los estudiantes además de incluir la parte inicial que narra la historia, incluyen un personaje adicional que no se encontraba en la historia, el lobo, y a partir de la inclusión de este nuevo personaje recrean un final diferente para la historia. En este grupo el estudiante E27 muestra una gran capacidad de memoria para recordar detalles de la historia y narrarlos oralmente y el estudiante E20 como no participó de la preparación tampoco lo hizo de la puesta en escena, al indagar sobre su actitud respondió “que no leyó y no sabía que tenía que hacer”.

En el grupo 6 y 7 participaron todos los estudiantes, se identifica el rol del narrador y los demás niños todos asumen el mismo personaje. La puesta en escena es literal de lo sucedido al final de la historia sin dar respuesta a lo solicitado.

Al realizar las observaciones participantes de la actividad diagnóstica del juego dramático en cada una de sus etapas de desarrollo, se puede concluir que los estudiantes poseen algún conocimiento de actividades relacionadas con el teatro en el aula de clase, logrando identificar con facilidad los personajes de una historia para posterior a ello adoptarlos, sin embargo, es notoria la dificultad de expresar un mensaje a través de ellos, y los estudiantes que logran realizarlo, el mensaje se queda en la literalidad de la información explícita del texto. Los estudiantes E23 y E30 durante casi todo el proceso diagnóstico, mostraron una actitud de desagrado y desinterés, actitud que es evidente en ellos en todas las actividades académicas que conlleven la puesta en práctica de un proceso lector.

Es evidente que los estudiantes poseen presaberes frente a elementos del juego dramático y, que dicha didáctica orientada a cumplir el objetivo de la investigación, puede favorecer en ellos diferentes procesos, en específico los relacionados con la competencia lectora.

### **7.3 Categorías de análisis diagnóstico**

Esta parte de la investigación contiene la organización de los datos disponibles, que según lo plantea Sandoval<sup>89</sup>

Esta organización pasa por varias etapas: una primera meramente descriptiva, una segunda, en la que se segmenta ese conjunto inicial de datos, a partir de unas categorías descriptivas que han emergido de los mismos y que permiten una reagrupación y una lectura distinta de esos mismos datos. Una tercera en la cual, a partir de la interrelación de las categorías descriptivas identificadas y la construcción de categorías de segundo orden o axiales, se estructura la presentación sintética y conceptualizada de los datos.

---

<sup>89</sup> SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A. Investigación Cualitativa. ICFES. 1996. Pág. 150.

Siguiendo el orden planteado anteriormente luego de hacer una descripción, se procede a la segmentación de los datos obtenidos para organizar los hallazgos y establecer las categorías descriptivas de manera que permitan al docente investigador organizar su intervención.

Luego de analizar los resultados obtenidos en el diagnóstico, es pertinente organizar los hallazgos en una serie de categorías que permitan organizar los niveles de intervención por parte del docente investigador. Para los procesos de análisis de la información obtenida dentro de una investigación cualitativa, las categorías son definidas por Strauss y Corbin<sup>90</sup> como “conceptos derivados de los datos, que representan fenómenos”. Este proceso de categorización consiste en sintetizar un conjunto de información para su posterior manejo el cual es definido como un dato cualitativo.

Luego de dar el sustento teórico a la formulación de las categorías se procede a identificar los problemas presentes en el grupo segundo tres del Colegio Jorge Ardila Duarte, según el análisis de resultados obtenidos en el proceso de diagnóstico para establecer las categorías sobre las cuales se abordará el diseño de la propuesta del proceso investigativo de este proyecto, las cuales son:

**7.3.1 Comprensión de textos por parte de los estudiantes.** Se logró evidenciar que los estudiantes requieren desarrollar ciertas habilidades y destrezas que den la posibilidad de implicarse en una predicción y a medida que se va leyendo ir construyendo inferencias de acuerdo a la información que el texto va proporcionando y a los conocimientos previos que se tienen frente a él. De igual manera se debe, en un primer momento, apuntar a la identificación de la función de las palabras en un texto, dado que en los resultados de la prueba algunos estudiantes no lograron dar respuesta acertada a cuestionamientos realizados en los que debían activar sus conocimientos previos frente al reconocimiento de

---

<sup>90</sup> STRAUSS, Anselm y CORBIN Juliet. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia. 1998.

palabras que indicaban acciones o adjetivos, esto desde el plano de la lectura literal. Posterior a ellos se pretende ahondar en el desarrollo de diferentes clases de inferencias, causa – efecto, de hecho, de relación y de acción, a partir de la comprensión de textos narrativos y a través de elementos propios del juego dramático como didáctica que a su vez posibilite en los estudiantes el desarrollo de otras habilidades.

La comprensión lectora es entendida como la interacción que hace el estudiante con el texto y la relación que establece con sus experiencias previas para llegar a la elaboración de significados, habilidad que se pretende abordar desde el diseño y la implementación del plan de acción. Por lo anteriormente descrito, una primera categoría es definida como comprensión e interpretación de textos.

### **7.3.2 Estrategias por parte del docente para generar comprensión de lectura.**

Otro aspecto relevante tanto en la prueba diagnóstica como en las observaciones realizadas, hace referencia a las estrategias utilizadas por la docente durante actividades relacionadas con el proceso lector en la búsqueda de lograr la comprensión lectora en sus estudiantes. Estas estrategias entendidas como aquellas utilizadas por la maestra para construir y desarrollar procesos en sus estudiantes y lograr establecer la relación entre estos, sus experiencias previas y el texto.

Una estrategia propuesta por Cooper para lograr la comprensión lectora se centra en el modelado, definida como “el acto de mostrar o mostrar un modelo para ser imitado” y es aquí donde el docente en la práctica muestra a sus estudiantes como lograr desarrollar la habilidad para comprender textos y para ello también se apoya del aprendizaje cooperativo y significativo. De igual manera, se requiere fortalecer la capacidad de decodificación necesaria para la lectura y así lograr la comprensión lectora, debido a que se detectaron estudiantes que presentan dificultades en este proceso, los cuales necesitan poder adquirirlo formalmente y

/o afianzarlo, esto lleva a que dichos estudiantes manifiesten constante falta de interés y desmotivación hacia actividades relacionadas con la lectura, todo lo anterior llevó a establecer una segunda categoría denominada estrategias de comprensión lectora.

**7.3.3 El juego dramático como didáctica para desarrollar competencias relacionadas con la lectura inferencial.** Durante las observaciones realizadas como parte del diagnóstico, se tuvo como eje de las actividades el juego dramático como didáctica para el desarrollo de competencias relacionadas con la lectura, las cuales tuvieron como finalidad la comunicación de un mensaje específico a través de la oralidad y la puesta en escena de inferencias hechas por los estudiantes posterior a una lectura realizada, actividades en las cuales se evidenciaron dificultades en ellos para lograr un proceso de comprensión e interpretación del texto y así poder dramatizar una situación particular. En el juego dramático la adopción de personajes permite que los niños a través de ellos participen, expresen y creen situaciones de comunicación y el maestro se convierte en un animador fundamental en este proceso, motivando constantemente a sus estudiantes y explorando en ellos habilidades para superar las dificultades manifiestas. Es a través de esta didáctica que se logra estrechar una relación entre el proceso de lectura, interpretación o comprensión del texto y la actitud del estudiante frente al proceso de aprendizaje, siendo la dramatización como tal el producto que hará evidente el desarrollo de procesos de lectura inferencial.

Durante el proceso diagnóstico esta estrategia fue utilizada por la docente y se logró evidenciar que la mayoría de estudiantes tienen conocimientos y habilidades previas frente al uso de la didáctica, además de mostrar agrado y motivación hacia el desarrollo de la actividad basada en el juego dramático. Se logró verificar la relación que se establece entre este último y el proceso de lectura y que favorece el desarrollo de competencias relacionadas con la lectura inferencial, lo que constituye un factor relevante en la implementación de la propuesta. Es por esto

que se establece la tercera categoría denominada el juego dramático como didáctica para desarrollar competencias relacionadas con la lectura inferencial.

En consecuencia, se requiere plantear una propuesta de intervención que lleve al docente a dar solución a la problemática detectada en los estudiantes de segundo tres del Colegio Jorge Ardila Duarte, por tanto, se propone una secuencia didáctica en la cual el eje fundamental de intervención sea el juego dramático y a través de él sean abordados los procesos de comprensión e interpretación de textos y las estrategias de lectura utilizadas por la docente.

## 8. CRITERIOS ÉTICOS

Para la aplicación de la propuesta, se tendrán en cuenta una serie de principios éticos que permiten la correcta aplicación de las actividades, recolección de información y la adecuada utilización de los espacios de la institución. Estos principios tienen como fin el respeto de los derechos de los individuos que intervienen en el desarrollo de la investigación.

A partir de los criterios éticos establecidos por el Comité de Ética en Investigación Científica (CEINCI), a continuación, se mencionan los que serán tomados en cuenta en esta investigación. Considerada como una investigación sin riesgo, según la Resolución 8430 de 1993; adquiere esta clasificación por no realizar intervenciones o modificaciones intencionadas de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los participantes en el estudio.

Los siguientes criterios responden, además, a los acuerdos establecidos en la Ley estatutaria 1581 de 2012.

- Se solicitó autorización a los directivos de la institución educativa para desarrollar la investigación. (**ver anexo 1**)
- Se solicitó autorización al rector para hacer uso del nombre de la institución en la investigación (**ver anexo 2**)
- Se informó a los estudiantes, objeto de estudio, y a sus padres acerca del propósito de la investigación. Luego, se realizará el respectivo diligenciamiento del asentimiento y consentimiento informado, respectivamente. (**ver anexo 3 y 4**)

Conocimientos básicos por parte del investigador sobre el desarrollo de investigaciones con personas, mediante su participación en el curso de investigación acerca de la protección de participantes humanos en la investigación científica. Para dar cumplimiento a la norma la docente investigadora se capacitó a través de la Oficina para Investigaciones Extraintitucionales de los Institutos de Salud (NIH) en el curso de protección de los participantes humanos en la investigación. (**Ver anexo 5**).

- Los datos recolectados durante la investigación serán confidenciales y así mismo, los nombres de sus participantes, estableciendo un código alfanumérico para la identificación de los sujetos.
- Cumple con el principio de beneficencia al pretender aportar el mayor número de beneficios a los participantes de la investigación.
- La investigación y sus respectivos resultados, se darán a conocer en la institución educativa

## 9. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Para el presente proyecto de investigación se diseñó e implementó una propuesta de intervención de una secuencia didáctica que tuvo como objetivo principal desarrollar procesos de lectura inferencial a través del juego dramático como didáctica, buscando solucionar la problemática identificada en el grado segundo tres del Colegio Jorge Ardila Duarte. Dichas problemáticas fueron detectadas en el diagnóstico y apuntaban específicamente a procesos de comprensión lectora en los estudiantes, estrategias utilizadas por el docente para generar procesos de comprensión lectora y el juego dramático para desarrollar procesos relacionados con la lectura inferencial.

Fue necesario que la propuesta de intervención utilizara como estrategia la secuencia didáctica, dado que esta permite la estructuración de acciones organizadas y cuyo objetivo es guiar el proceso de enseñanza hacia un aprendizaje significativo. De acuerdo con la teoría de Anna Camps la secuencia didáctica es la organización de acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje<sup>91</sup> por esta razón se busca planear y ejecutar actividades que encadenadas entre sí conlleven al desarrollo de habilidades que desarrollen procesos de lectura inferencial en los estudiantes, siendo ellos los constructores de este aprendizaje.

Para el diseño de la secuencia didáctica se retomaron los postulados de Camps<sup>92</sup>, quien propone tres fases para el desarrollo de la secuencia: preparación, producción y evaluación. La primera de ellas selecciona un punto de partida en cuanto a los contenidos y los objetivos planeados, de acuerdo a las competencias que se desean adquirir. Es en esta etapa, en la cual el docente investigador, diseña actividades de acercamiento y motivación de los estudiantes hacia la

---

<sup>91</sup> PÉREZ, Abril Mauricio, Un marco para Pensar Configuraciones Didácticas en el Campo del Lenguaje, en la Educación Básica, Bogotá 2005.



<sup>92</sup> CAMPS, Anna. Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica. En: LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS Y LA SECUENCIA DIDÁCTICA ENTENDIDAS COMO TIPOS DE CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA. Fragmento de un módulo virtual diseñado para CERLALC, 2009.

temática a trabajar y plantea el punto de partida que guiará la ruta de su intervención.

La segunda etapa, denominada producción, fue diseñada con el fin de que los estudiantes interactuaran con nuevos aprendizajes y el desarrollo de actividades en las que pudiera aplicar esos conocimientos adquiridos, es en esta fase en la que se afianzó el objetivo de la secuencia, que para este caso es el desarrollo de procesos de lectura inferencial a través del juego dramático, abordando diferentes estrategias de manera individual y colectiva.

La tercera fase que constituyó la evaluación, es la fase en la cual la docente verificó los conocimientos adquiridos por los estudiantes mediante el desarrollo de las actividades y propósitos presentes en la secuencia didáctica. Esta evaluación se realizó tanto desde el aspecto formativo como sumativo, con el objeto de identificar dificultades y fortalezas en la población y así poder valorar los avances en ellos.

A continuación, se presenta la secuencia didáctica denominada “Entre páginas y bambalinas”.

	<b>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER</b> <b>ESCUELA DE EDUCACIÓN</b> <b>MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA</b> <b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>		
	<b>NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:</b> Colegio Jorge Ardila Duarte		
	<b>ASIGNATURA:</b> Lengua Castellana		
	<b>GRADO:</b> Segundo 3	<b>NÚMERO DE ESTUDIANTES:</b> 35	
	<b>RESPONSABLE:</b> Karen Silvana Mantilla Home		
<b>DURACIÓN:</b>			

# “Entre páginas y bambalinas”

## JUSTIFICACIÓN

La presente secuencia didáctica surge de la necesidad de dar solución a las problemáticas encontradas en el diagnóstico, en referencia a la competencia lectora, en los estudiantes de segundo tres del colegio Jorge Ardila Duarte, las cuales hacen referencia a la comprensión de textos, estrategias de comprensión lectora y el juego dramático como didáctica para desarrollar competencias relacionadas con la lectura inferencial.

Dicha secuencia se trabajará en tres fases denominadas preparación, producción y evaluación, para cada una de ellas el docente investigador diseñó actividades encaminadas al alcance del objetivo general. La secuencia contiene 10 sesiones con un total de 25 horas.

## OBJETIVO GENERAL

Diseñar una secuencia didáctica que favorezca el desarrollo de lectura inferencial a partir del juego dramático.

ESTÁNDARES		
FACTOR	ENUNCIADO IDENTIFICADOR	SUBPROCESO
<b>Comprensión e interpretación textual</b>	Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.</li> </ul>
<b>Literatura</b>	Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario.</li> <li>• Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos.</li> </ul>
<b>Ética de la comunicación</b>	Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico en situaciones comunicativas reales los roles de quien produce y de quien interpreta un texto.</li> </ul>
COMPETENCIAS		
<b>INTERPRETATIVA</b>	Concebida como la capacidad del estudiante para dar sentido a los problemas de interpretación que surgen de una situación textual a través de la descodificación de enunciados, aplicando reglas semánticas y gramaticales para dar coherencia y cohesión a los textos que lee. En esta instancia se propone que el estudiante	

	entienda verdaderamente el sentido que tiene esta área para su vida.
<b>PROPOSITIVA</b>	Permite la generación de hipótesis, establecimiento de conjeturas, encontrar posibles deducciones. En esta etapa del proceso el estudiante estará en capacidad de proponer alternativas viables a la solución de problemas que le son planteados. Apropiación de los niveles de comunicación y potenciación de procesos de pensamiento, para formular hipótesis y construir, a partir de ellas, textos como alternativa a la solución de conflictos o situaciones problemáticas.

<b>CONTENIDOS</b>		
<b>Conceptuales</b>	<b>Procedimentales</b>	<b>Actitudinales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto narrativo</li> <li>• Comprensión e interpretación de textos</li> <li>• Función de las palabras (adjetivos, sustantivos y verbos)</li> <li>• Clases de inferencias</li> <li>• Predicciones</li> <li>• Roles del juego dramático</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso lector</li> <li>• Adopción de personajes en el juego dramático</li> <li>• Comprensión de lectura a nivel literal e inferencial</li> <li>• Desarrollo de inferencias a través del juego dramático</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitud del estudiante frente a las actividades desarrolladas</li> <li>• Relación establecida entre estudiante-docente</li> <li>• Colaboración a los compañeros en el desarrollo de actividades propuestas</li> <li>• Trabajo en equipo</li> </ul>

LÍNEA DE SECUENCIA DIDÁCTICA		
FASE 1. PREPARACIÓN		
OBJETIVO	Propiciar experiencias de acercamiento al juego dramático.	
TIEMPO	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	RECURSOS
<b>Sesión 0</b>  <b>1 hora</b>	Antes de dar inicio a la secuencia didáctica se propició la posibilidad de llevar a los estudiantes a tener un acercamiento al teatro con una salida pedagógica a ver la obra de teatro infantil Pinocho de la compañía teatral Teatro Libre de Bucaramanga en el Teatro CORFESCU.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Boletería</li> <li>• Transporte</li> <li>• Permisos de salida</li> </ul>
<b>Sesión 1</b>  <b>3 horas</b>	<p><b>VAMOS A CONOCER A PINOCHO</b></p> <p>La visita a CORFESCU y la posibilidad de ver la obra de teatro generó en los estudiantes motivación y curiosidad acerca de este arte, por tanto, para el inicio de la secuencia, se invitará al actor que da vida al personaje de Pinocho.</p> <p>Los estudiantes tendrán la posibilidad de conocerlo, interactuar con él y ver en vivo como se transforma en el personaje.</p> <p>Realizar algunos ejercicios teatrales orientados a la expresión corporal y gestual, imitando a Pinocho, caminemos como Pinocho, saltemos como Pinocho, hablemos como Pinocho, etc. para este momento cada niño utilizará una nariz plástica que simule la nariz de Pinocho, elemento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula de clase</li> <li>• Actor (Pinocho)</li> <li>• Sobres</li> <li>• Narices de pinocho plásticas</li> <li>• Tarjetas de invitación</li> <li>•</li> </ul>

	<p>característico del personaje y utilizado por el actor en la obra.</p> <p>Al finalizar la sesión los niños recibirán un sobre con una invitación en su interior para que su juguete favorito asista a la próxima clase, esa invitación llevará anexa una carta de instrucciones para los padres en la cual se les solicita el apoyo para que adicional al juguete lleven un elemento que les permita caracterizarlo para su personificación <b>(ver anexo 14)</b>.</p>	
<p><b>Sesión 2</b></p> <p><b>2 horas</b></p>	<p><b>LOS JUGUETES MAGICOS</b></p> <p>Conversatorio sobre la visita realizada de Pinocho, exploración de saberes activados en los estudiantes a partir del encuentro con el actor.</p> <p>Video “Los Juguetes mágicos de Lili” disponible en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=gZ9ZI7gG-4E">https://www.youtube.com/watch?v=gZ9ZI7gG-4E</a></p> <p>La actividad se realizará en el aula múltiple con el fin de tener un espacio más amplio para el desarrollo de la sesión.</p> <p>Preguntas relacionadas con lo sucedido en el video.</p> <p>Los estudiantes deberán llevar consigo su juguete favorito el cual fue invitado para asistir a clase en la sesión anterior. Se les solicita que tomen su juguete y los elementos para personificarlo, la docente llevará el juguete que fuese su favorito cuando niña y asumirá el rol de este personaje el cual es una muñeca, empezará a hacer movimientos como la muñeca, a tomar tetero como la muñeca y llorar como la muñeca. De esta manera será un modelo a seguir por los estudiantes. Se les pedirá a los estudiantes que se organicen de acuerdo a los personajes que vayan a adoptar de acuerdo a su juguete, podrán reunirse las muñecas, los peluches, los carros, entre otros que hayan</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juguetes</li> <li>• Video beam</li> <li>• Computador</li> <li>• Video “Los juguetes mágicos de Lili”</li> <li>• Elementos traídos por los niños para personificar el juguete</li> <li>•</li> </ul>

	sido traídos por los niños.	
<b>Sesión 2</b>  <b>2 horas</b>	<p>Mientras los estudiantes van trabajando en la adopción de su personaje, la docente pasará por cada uno de los grupos dando orientaciones y sugerencias de como personificar a su juguete.</p> <p>Después de dar la explicación y de dar el tiempo para el trabajo de cada uno de los niños, se da inicio al juego teatral “Los juguetes mágicos”, el cual consiste en que los estudiantes se transformen en su juguete favorito, al hacer esta transformación cada estudiante juega de manera libre a actuar como su juguete.</p> <p>Se dará un tiempo para que algunos estudiantes muestren su adopción del personaje. Al finalizar la puesta en escena de los juguetes.</p>	
	<p><b>PARA CREAR JUGUETES SE NECESITAN JUGUETEROS, PARA CREAR CUENTOS SE NECESITAN ESCRITORES</b></p> <p>En la sesión anterior se trabajó un juego dramático relacionado con los juguetes y la adopción de dichos personajes hechos por los estudiantes. Se iniciará la clase haciendo una lluvia de ideas sobre los nombres de sus juguetes y quien pudo haberlos elaborado, esto con el fin de llevar a los estudiantes a concluir que la persona encargada de hacer juguetes se llama juguetero. Desde allí se trabajarán otras preguntas como:</p> <p>¿El que hace zapatos se llama ...?</p> <p>¿El que hace pan se llama....?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rompecabezas</li> <li>• Guías</li> <li>• Lápicos</li> <li>• Borrador</li> <li>• Sacapuntas</li> <li>• Colores</li> <li>• Video beam</li> <li>• Computador</li> <li>• Parlantes</li> <li>• Video</li> </ul>

<p><b>Sesión 3</b></p> <p><b>4 horas</b></p>	<p>¿El que hace muebles se llama ....?</p> <p>¿El que cocina se llama ....?</p> <p>¿El que enseña se llama....?</p> <p>¿El que escribe cuentos se llama....?</p> <p>Para concluir con la pregunta final que será:</p> <p><b><u>¿Quién escribió el cuento de Pinocho?</u></b></p> <p>De acuerdo a las respuestas obtenidas por los estudiantes, la docente los conducirá a pensar quien pudo ser la persona que escribió el cuento de Pinocho, como lo imaginan, si es hombre o mujer, en qué país nació, estará vivo o ya habrá fallecido. Luego se les pedirá a los estudiantes que en parejas armen el rompecabezas con las piezas que se les entrega, de esta manera descubrirán la imagen de un hombre que corresponde a Carlo Collodi, el autor del cuento. Al descubrir que se trata de un hombre, de manera oral se mencionarán características del autor.</p> <p>La docente les contará que se trata de Carlos Collodi el autor del cuento de Pinocho, a continuación, presentará un video que será hecho por una persona natural de Italia, lugar de natalicio del autor, en este video esta persona les contará sobre la vida de Collodi y como inició la escritura de Pinocho, aprovechará para mostrar espacios de Florencia (Italia) ciudad de nacimiento del escritor. Al finalizar les enviará un saludo en italiano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
--	--	---

<p><b>Sesión 3</b></p> <p><b>4 horas</b></p>	<p>Al finalizar el video se hará entrega de la lectura de la biografía del autor, esta será leída de manera individual resaltando lo más importante para cada estudiante. Se hará una puesta en común de los aspectos que subrayaron y argumentando el por qué lo hicieron.</p> <p>En parejas se abordará la lectura y posterior a ella se trabajará la guía de interiorización y aplicación de la lectura realizada. <b>(Ver anexo 15)</b></p> <p>Socialización de la guía trabajada al finalizar la clase.</p> <p><b>¿Quién construyó a Pinocho?</b></p> <p>Se recuerdan las actividades desarrolladas en la clase anterior, con el fin de contextualizar a los estudiantes sobre el autor del texto. Elaboración de guía de aplicación <b>(ver anexo 16)</b>.</p> <p>A partir de esta contextualización se lanzará la pregunta</p> <p>¿y si el cuento lo escribió Collodi, quién elaboró a Pinocho?</p> <p>Como es una respuesta conocida por los niños, fácilmente contestarán que Guepetto, se realizará una lluvia de preguntas alrededor de este personaje para determinar los conocimientos previos que tienen los estudiantes frente al texto, esto constituirá el momento antes de la lectura.</p> <p>Se hará entrega del texto correspondiente a los capítulos I y II del texto original de Pinocho escrito por Carlo Collodi. <b>(ver anexo 17)</b>. Este texto se irá entregando por fracciones, con el fin de trabajar predicciones en los estudiantes. Al finalizar la lectura del primer fragmento se entregará el siguiente y así sucesivamente hasta finalizar la lectura del capítulo.</p> <p>En el segundo y el tercer fragmento, se trabajará la misma estrategia durante la lectura.</p> <p>Al finalizar toda la lectura se socializará acerca de las predicciones hechas y cuales fueron acertadas, Se entregará la guía de interpretación de la lectura realizada. Se dará el tiempo para que los estudiantes desarrollen la guía y esta será recogida para su revisión.</p> <p>Se entregará un folleto que contiene la lectura de los dos siguientes capítulos del libro. con el fin de</p>	
--	--	--

FASE 2. PRODUCCIÓN		
<b>OBJETIVO DEL DOCENTE:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar estrategias de comprensión de textos</li> <li>• Desarrollar habilidades de comprensión a través del juego dramático</li> <li>• Identificar la función de las palabras (adjetivos, verbos, sustantivos)</li> </ul>	
<b>TIEMPO</b>	<b>ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES</b>	<b>RECURSOS</b>
<b>Sesión 4</b>  <b>4 horas</b>	<b>DESARROLLANDO INFERENCIAS CON EL JUEGO DRAMÁTICO</b>  Para dar inicio a la actividad se retomará la experiencia de la lectura realizada en casa en compañía de los padres. En este capítulo de Pinocho (III) Guepetto termina de elaborar el muñeco y le da por nombre Pinocho, al concluir esto se dará inicio a la sesión escuchando la canción “Pinocho” <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Vo-H3VoxnDM">https://www.youtube.com/watch?v=Vo-H3VoxnDM</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audio</li> <li>• Amplificador de sonido</li> <li>• Guías</li> </ul>

	<p>Se pedirá a los estudiantes que conformen grupos de cinco integrantes, se les explicará la actividad a realizar la cual consiste en la selección y asignación de personajes mencionados en la canción, cada estudiante deberá adoptar uno de estos personajes. A continuación, cada grupo debe ir actuando a medida que se escucha la canción, es decir, los estudiantes deberán ir dramatizando lo que sucede en la letra de la canción. Se dará el espacio para que los estudiantes preparen su puesta en escena, la docente será la animadora del juego indicando u orientando la manera como pueden realizar la actividad.</p> <p>Los grupos harán su puesta en escena a medida que va sonando la canción. Al finalizar cada puesta en escena la docente entregará a algunos estudiantes unas tarjetas donde habrán preguntas acerca de lo sucedido en la canción. Esto constituirá el momento antes de la lectura. Al finalizar el juego teatral se hará entrega de los capítulos VI y VII del cuento original de Pinocho (anexo 15), en los cuales se narra el accidente que sufre el muñeco por quedarse dormido cerca de las brasas y sus pies se queman. Para realizar el proceso durante la lectura se les pedirá a los estudiantes que a medida que van leyendo encierren los personajes de la historia (color azul) y al problema principal de se presenta (color rojo). De igual manera deben encerrar las palabras desconocidas y a un extremo de la hoja se irá colocando el significado. Al finalizar la lectura del texto se hará entrega de la guía de interpretación de textos (nivel literal e inferencial). Guía de trabajo (<b>ver anexo 19</b>)</p> <p>Al finalizar se recogerá la guía para la revisión de la misma por parte de la docente</p>	
--	--	--

<p><b>Sesión 5</b></p> <p><b>2 horas</b></p>	<p><b>¿CÓMO SON LOS PERSONAJES?</b></p> <p>Se da inicio a la sesión con la retroalimentación de la guía elaborada en la sesión anterior, recordando lo que le sucedió a Pinocho.</p> <p>Llega de nuevo Pinocho a nuestra aula de clase, presentación de la imagen de Pinocho pegada en madera, a modo de marioneta, de igual manera la imagen de Guepetto, los cuales se colgarán en la parte de adelante del salón.</p> <p>Se explica a los estudiantes la actividad a desarrollar la cual consiste en hacer entrega a cada uno de un marcador y dos pedazos de cartulina, en una de ellas deberán escribir una palabra que indique como es Pinocho, una característica, y de igual manera con Guepetto, estas palabras se le pegaran a cada una de las imágenes. Se les pide a los niños que observen las palabras colocadas a cada personaje y se les conducirá a que concluyan que se tratan de palabras que indican cualidades, llamadas adjetivos.</p> <p>Explicación sobre los adjetivos.</p> <p>Guía de aprendizaje sobre los adjetivos, desarrollo de la guía en parejas. En esta guía se trabajará en identificar en el texto palabras que indican adjetivos y luego adjudicar adjetivos a diferentes imágenes, (personas, animales, cosas, lugares), todas ellas relacionadas con las lecturas realizadas sobre el cuento de Pinocho. <b>(ver anexo 20)</b></p> <p>Al finalizar la sesión se recoge la guía para su revisión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imágenes de Pinocho y Guepetto</li> <li>• Cartulina</li> <li>• Marcadores</li> <li>• Pinzas</li> <li>• Guías</li> </ul>
--	--	--

<p><b>Sesión 6</b></p> <p><b>2 horas</b></p>	<p><b>¿QUÉ PUEDEN HACER LOS PERSONAJES?</b></p> <p>Entrega de la guía de la clase anterior para ser retroalimentada y archivada en la carpeta de lengua castellana.</p> <p>Se retomarán las marionetas de Pinocho y Guepetto de la sesión anterior. En esta ocasión la pregunta es acerca de lo que ellos pueden hacer, de igual manera tendrán dos pedazos de cartulina en las cuales con el marcador deberán escribir palabras que indiquen acciones que los personajes pueden realizar.</p> <p>Cada palabra se colocará en cada personaje, el propósito principal de la actividad es que los estudiantes construyan el concepto de verbo.</p> <p>Explicación sobre las acciones o verbos, esto se realizará en el tablero y los estudiantes escribirán en sus cuadernos sobre el tema.</p> <p>Se hará entrega del capítulo IV del cuento de Pinocho en el cual los niños deberán identificar palabras que indican acciones y a partir de ellas se trabajará la guía de aprendizaje.</p> <p>Guía de aprendizaje sobre los verbos, desarrollo individual de la guía, la cual está enfocada en la identificación de verbos como acciones y los tiempos verbales en que puede presentarse. Clasificación de los verbos encontrados en la lectura según su tiempo verbal. <b>(ver anexo21)</b></p> <p>Esta guía será trabajada de manera colectiva, se construirá el aprendizaje de la mano de la maestra la cual poco a poco irá resolviendo inquietudes frente al desarrollo de la guía de trabajo.</p> <p>Se intercambian las guías de trabajo entre parejas de compañeros con el fin de corregir las actividades y retroalimentarlas. Se recoge la guía para su revisión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imágenes de Pinocho y Guepetto</li> <li>• Cartulina</li> <li>• Marcadores</li> <li>• Pinzas</li> <li>• Guías</li> </ul>
--	---	--

<p><b>Sesión 7</b></p> <p><b>4 horas</b></p>	<p><b>IDENTIFICANDO ACCIONES, HACIENDO INFERENCIAS.</b></p> <p>Entrega de la guía de la clase anterior para ser retroalimentada y archivada en la carpeta de lengua castellana.</p> <p>Juego dramático: Bingo de acciones. Este juego consiste en elaborar una lista de acciones que puedan ser dramatizadas por los estudiantes como llorar, bailar, dormir, saltar, caminar, cantar, etc. Se formarán grupos de cinco estudiantes, las acciones están escritas en unas tarjetas de manera oculta en una bolsa, un miembro de cada grupo debe sacar la tarjeta con la acción secretamente y deben entre todos realizarla. El grupo que logre que los demás compañeros entiendan y adivinen la acción gana un punto, gana el grupo que más puntos tenga.</p> <p>Luego de realizar el juego dramático se presentará en video beam el título de la lectura del capítulo XXIX de Pinocho titulado “Pinocho corre peligro de ser frito en una sartén como un pez”, la docente realizará diferentes preguntas relacionadas con lo que los estudiantes creen que puede pasar en la historia según el título.</p> <p>Se dará inicio a la lectura desde la proyección en el video beam, se pedirá a algunos estudiantes ir realizando la lectura en voz alta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarjetas de cartulina</li> <li>• Marcador</li> <li>• Bolsa de tela</li> <li>• Video beam</li> <li>• Guías</li> </ul>
--	---	---

	<p>Al finalizar la lectura se retomarán los grupos trabajados en la actividad anterior y a cada uno se le entregará un fragmento de la lectura realizada con una pregunta de lectura inferencial la cual debe ser contestada mediante una dramatización. Se explica los roles que deben adoptarse por cada grupo incluido personajes, director y escenógrafo.</p> <p>Se dará el tiempo de preparación de la puesta en escena de los estudiantes y al finalizar pasará cada uno de los grupos a mostrar el producto de su trabajo. Se solicita para la próxima clase traer elementos para escenografía e indumentaria necesaria para los actores.</p>	
--	--	--

<p><b>Sesión 8</b></p> <p><b>2 horas</b></p>	<p>Se retomará la organización de los grupos que trabajaron en la anterior sesión, junto con la lectura realizada en cada grupo y preparan la puesta en escena.</p> <p>El propósito principal de esta sesión es mejorar la puesta en escena del segmento del capítulo que le correspondió a cada grupo. Es en este momento en que la docente cumple su rol en el juego dramático de animador y pasa por cada grupo dando orientaciones, estas orientaciones están dadas hacia el manejo del espacio, tono de voz y adopción del personaje frente a la lectura realizada.</p> <p>Los estudiantes tendrán la posibilidad de jugar una y otra vez, e intercambiar roles de ser necesario, hasta que logren sentirse cómodos y a gusto en el rol adoptado dentro del juego teatral.</p> <p>En este momento tienen que tener presente la respuesta a las preguntas realizadas en la sesión con el fin de que esta sea la puesta en escena esperada.</p> <p>La docente se toma el tiempo para supervisar cada uno de los grupos y ver la participación de todos los integrantes en la puesta en escena, en caso de que algún estudiante no dese participar o muestre rechazo, es función de la docente motivarlo e invitarlo a vincularse de la actividad, ayudando a superar las dificultades que pueda presentar en el desarrollo de la escena.</p> <p>Después de ese tiempo de preparación, se les pedirá a los estudiantes que hagan su presentación para ir mejorando detalles y prepararse para su presentación a los padres de familia.</p> <p>Al final de la sesión se entregará la tarjeta de invitación a los padres de familia para el festival de teatro infantil a realizarse la próxima sesión, como cierre de la secuencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disfraces</li> <li>• Lecturas</li> <li>invitaciones</li> </ul>
--	--	---

<p><b>Sesión 9</b></p> <p><b>2 horas</b></p>	<p><b>FESTIVAL DE TEATRO</b></p> <p>Los estudiantes serán citados junto con sus padres, y el lugar estará decorado con bombas y habrá un anfitrión que sea la persona encargada de acomodar a los padres de familia y los estudiantes pasaran tras bambalinas a prepararse para su debut.</p> <p>Dicho festival será realizado en la sede b del colegio, llamada La casa del Arte, la cual no es conocida por los estudiantes debido a que allí solo van los estudiantes de secundaria de las modalidades técnicas en bellas artes. Se realizará la presentación en el salón de teatro de dicha sede.</p> <p>En articulación con el docente de teatro del colegio bachillerato, con anterioridad se le solicitará para la apertura al festival que los estudiantes de bachillerato presenten una improvisación en esta sesión, en la cual los estudiantes de segundo tres serán espectadores.</p> <p>Se dará apertura al festival explicando a los padres de familia que lo que se mostrará a continuación es el producto final de la secuencia didáctica trabajada con los estudiantes y que constituye la puesta en escena de un juego realizado por ellos en las clases de lengua castellana, cabe aclarar que para esto no se requiere del aprendizaje de un libreto sino corresponde a la puesta en escena de acciones desencadenadas de la lectura de un texto y de la interpretación a nivel inferencial que ellos lograron hacer de este.</p> <p>Posterior a ellos cada uno de los grupos realizará la puesta en escena preparada en las dos sesiones anteriores y es allí donde mostraran las habilidades adquiridas a través del juego teatral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sede b</li> <li>• Audio</li> <li>• Sillas</li> <li>• Disfraces</li> <li>• Utilería</li> <li>• Libros</li> </ul>
--	---	--

	<p>Se pide a un padre de familia la intervención y apreciación sobre la actividad realizada.</p> <p>Como cierre de la secuencia didáctica y finalización de las actividades propuestas como intervención para dar solución a la problemática presentada en el grupo, cada estudiante recibirá su libro de Pinocho en la versión original de Carlo Collodi. Esto con el objeto de que cada estudiante pueda continuar la lectura del texto.</p> <p>Para este evaluar este producto final la docente investigadora utilizará una rejilla en la cual se tendrán en cuenta los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Comunicación de un mensaje específico, en el que se espera la participación creativa y reflexiva del estudiante con habilidad para transmitir un mensaje.</li><li>• Roles en el juego en el que se espera que el estudiante realiza la elección propia de un personaje para su representación en el juego dramático y hace uso de elementos (vestuario o accesorios) para dar vida a su personaje</li><li>• Comprensión lectora en la que se evalúa la participación del estudiante en la actividad recuperando información implícita en el texto y llevándolo a escena.</li><li>• Trabajo cooperativo en el cual se medirá el trabajo en equipo logrado.</li></ul>	•
--	--	---

### 3. MOMENTO: EVALUACIÓN

3. MOMENTO: EVALUACIÓN		
TIEMPO	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	RECURSOS

<p><b>Sesión 10</b></p> <p><b>2 horas</b></p>	<p>La maestra hará el debido acompañamiento durante todo el proceso, (evaluación formativa) verificando el desarrollo de las diferentes actividades, el nivel de logro o dificultades presentada por los estudiantes con el fin de dar las orientaciones pertinentes para que se alcance un aprendizaje significativo.</p> <p><b>PRUEBA DE SALIDA</b></p> <p>En esta sesión los estudiantes presentaran la prueba escrita de salida (<b>ver anexo 22</b>), la cual será evaluada a través de la rejilla diseñada para este fin (<b>ver anexo 23.</b>) Esta prueba fue diseñada en un cuestionario que debía ser contestado posterior a la lectura del texto “Pinocho es salvado por un atún” y fue organizada de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada ítem presenta cuatro opciones de respuesta, cada una de ellas estaba encaminadas a un nivel de desempeño así: avanzado, satisfactorio, mínimo e insuficiente.</li> <li>• Los ítems del 1 al 6 evaluaron el desempeño de los estudiantes frente a la lectura literal, es decir aquella información que se encontraba explícita en el texto.</li> <li>• Los ítems del 7 al 12 evaluaron el desempeño de los estudiantes frente a la lectura inferencial, es decir sobre aquella información implícita en el texto y el desarrollo de inferencias a partir de la lectura.</li> <li>• Se incluyeron ítems para evaluar los diferentes componentes del lenguaje: 4 ítems en el sintáctico, 3 ítems en el pragmático y 5 ítems en el semántico.</li> </ul> <p>La prueba está construida en dos partes, una que evalúa el nivel de lectura literal conformada por seis ítems y otra que evalúa el nivel de lectura inferencial con otros seis ítems, a cada uno de ellos se le asignará un puntaje de acuerdo a la respuesta marcada por el estudiante, este puntaje asignado será así:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prueba</li> </ul>
---	--	--

	AVANZADO	SATISFACTORIO	MINIMO	INSUFICIENTE
<b>POR PREGUNTA</b>	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 puntos
<b>TOTAL DE LA PRUEBA</b>	30 – 36 puntos	20 - 29 puntos	10 - 19 puntos	0-9 puntos
<b>POR NIVEL DE LECTURA</b>	15 – 18 puntos	12 - 14 puntos	8 – 11 puntos	0-7 puntos

Posterior a la presentación de la prueba escrita, al obtener los resultados se realizará una retroalimentación de los mismos de manera individual, además se entregará un formato de evaluación de la secuencia para que ellos puedan escribir aspectos que fueron de su agrado, los que no fueron de su agrado y que les gustaría trabajar para mejorar el proceso de lectura. Socialización de esta evaluación.

**PRODUCTO** Festival de teatro infantil. Esta actividad tendrá como objeto evaluar los procesos desarrollados a través de la didáctica y para esto se utilizará una rejilla de evaluación diseñada para tal fin (**ver anexo 24**)

## 10. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el desarrollo de la propuesta pedagógica de intervención se aplicó una secuencia didáctica denominada “Entre páginas y bambalinas”, que fue desarrollada en 32 horas, desarrolladas en once (11) sesiones distribuidas en tres fases: preparación, producción y evaluación. Dicha secuencia fue concebida con este nombre por ser el juego dramático o teatral la didáctica utilizada para desarrollar procesos de lectura inferencial en los estudiantes, a través de la lectura del clásico de literatura infantil Pinocho, las aventuras de un muñeco de madera del autor Carlo Collodi.

En primer lugar, se describe la intervención de cada una de las sesiones desarrolladas con 35 estudiantes de segundo primaria de la institución educativa Jorge Ardila Duarte de la ciudad de Bucaramanga y posterior a ello se presentarán los resultados obtenidos mediante el proceso de análisis basado en la codificación y categorización de la información recogida desde los diarios de campo y grabaciones en video realizadas. El desarrollo de esta secuencia constó de tres momentos: planeación, desarrollo y evaluación, que estaban inicialmente planeados en 10 sesiones, pero en el avance de la implementación se incluyó una sesión más. A continuación, se describirá el trabajo realizado por sesiones.

En la Fase I, denominada preparación, se desarrollaron cuatro sesiones, desde la sesión cero hasta la sesión tres. La sesión cero se realizó antes de iniciar el proceso de intervención y fue una actividad en la cual la docente buscó que fuese significativa para el aprendizaje. La actividad desarrollada fue una salida pedagógica a CORFESCU a ver la obra de teatro Pinocho de la compañía de Teatro Libre, presentada dentro del marco del Festival de teatro Ciudad de

Bucaramanga, organizado por el Instituto Municipal de Cultura del municipio en mención.

Posterior a la salida al teatro en la cual los estudiantes se mostraron muy atentos, motivados y dispuestos ante la obra de Pinocho se dio inicio al desarrollo de la sesión uno de la secuencia en la cual el objetivo de la docente fue propiciar experiencias de acercamiento al juego dramático. En esta sesión la docente organizó la visita de la actriz, que en la obra de Pinocho vista en CORFESCU, le daba vida al personaje principal, fue así como los estudiantes tuvieron la posibilidad de compartir, conversar, preguntar y conocer sobre la actriz que los visitó.

El espacio utilizado para la realización de esta sesión fue el aula múltiple del colegio, por ser un espacio amplio y propicio para dicho encuentro y las actividades que se tenía pensado desarrollar, además fue ambientado por la docente de manera especial para el desarrollo de la actividad.

Al ingresar al aula múltiple los estudiantes encontraron a la actriz que los venía a visitar y de inmediato se generaron comentarios en ellos. La docente dio a conocer a los estudiantes el objetivo de la visita y la oportunidad que tenían para conocer muchos aspectos de la vida de la actriz, confirmándoles que se trataba de quien dio vida a Pinocho en la obra de teatro. Luego de dar las instrucciones e indicaciones para el conversatorio, se da inicio al mismo.

El conversatorio realizado con la actriz cumplió con el objetivo de activación de los estudiantes hacia el aprendizaje. Todos mostraron interés y motivación por

conocer y preguntar acerca de diferentes aspectos relacionados con la vida de la actriz y su trayectoria en el teatro, algunas de las preguntas realizadas por los estudiantes fueron las siguientes: E22 “¿qué es una actriz?”, E04 realiza las preguntas ¿cuántas obras de teatro ha hecho? y ¿por qué hay obras que no son para niños?

Posterior al conversatorio con la actriz, ella procedió a convertirse en el personaje de Pinocho acudiendo al vestuario y maquillaje ante la mirada de los estudiantes que se mostraron asombrados. A medida que la actriz avanzó en prepararse y vestirse como el personaje los estudiantes se van mostrando más asombrados y emocionados. El momento en el que la actriz utilizó el maquillaje y terminó su transformación en el personaje con la postura de la nariz plástica de Pinocho se inició una interacción entre los estudiantes y él, a partir de la canción “Sin hilos “, entonada por Pinocho, los estudiantes comenzaron a tararearla, bailarla y querer aprenderla. De esta manera se fue dando paso a la realización de ejercicios teatrales orientados a la expresión gestual y corporal, trabajando la imitación, siendo el personaje de Pinocho el modelo a seguir y la docente orientando y apoyando el proceso.

El ejercicio se complementa en el momento en que la docente les presentó a los estudiantes “la caja mágica”, que era una caja con tapa, con capacidad en su interior para colocar allí elementos que se utilizarían en las sesiones de clase cuyo propósito pedagógico fue generar en cada inicio o desarrollo de las actividades propuestas expectativa en los estudiantes, y de esta manera lograr captar su atención con el propósito de mantener la curiosidad propia de los niños como lo afirma Díaz y Hernández “la creatividad del aprendiz, sus posibilidades de desplegar pensamiento a alto nivel y su curiosidad intrínseca contribuyen a la

motivación por aprender”<sup>93</sup> . A partir de ese momento se convirtió en un elemento motivador en el desarrollo de las actividades propuestas, debido a que de esta caja la docente en esta y en futuras sesiones sacaría elementos para trabajar en la clase. En ese momento fueron las narices plásticas para representar a Pinocho, como la usada por la actriz, esto generó en los niños mucha emoción como se evidencia en lo dicho por E07 “mire mi nariz”, quien se acerca a la nariz de otro compañero y le dice “pelea de narices”, sin embargo, reclaman no tener todo el atuendo o vestuario del personaje, así como lo dice E22. “Falta el maquillaje, si el maquillaje”, ante esto la docente hace la orientación y explica que todos pueden convertirse en Pinocho.

Se trabajaron ejercicios de expresión gestual y corporal haciendo uso de la canción y siguiendo las indicaciones dadas por la docente y por “Pinocho”, de esta manera los estudiantes cantaron, bailaron, caminaron y actuaron como dicho personaje. Esta actividad permitió la integración de todos los estudiantes, mostrándose motivados y emocionados. La sesión finalizó con la entrega de una tarjeta de invitación, por parte de Pinocho, para que la próxima sesión de clase cada estudiante llevara su juguete favorito.

Esto permite concluir que la actividad cumplió el objetivo planteado por la docente de captar la atención de los estudiantes y despertar el interés hacía actividades relacionadas con el juego teatral. Es importante resaltar que el manejo de la disciplina con los estudiantes en determinados momentos fue un poco difícil dado que el espacio era amplio y permitía que ellos se movilizaran libremente por él, esto activó las emociones en ellos y permitió que se expresaran libremente a través del movimiento. En la educación tradicional el aula y los estudiantes siempre están dispuestos de la misma manera: mirando al tablero, escuchando al

---

<sup>93</sup> DÍAZ Y HERNÁNDEZ. Op., cit. P 40.

maestro y alineados en sus pupitres sin permitir ni propiciar ningún tipo de movilidad pues esto es catalogado como indisciplina. Al realizar la actividad propuesta la docente tuvo que romper estos esquemas y transformar su práctica en el aula para esta y futuras sesiones de clase reafirmando la gran importancia del juego y la movilidad elementos fundamentales para la creación de ambientes de aprendizaje significativos en los cuales las situaciones didácticas a las que se enfrenta el estudiante sean auténticas.

De esta manera la docente permite darle el valor y significado en el aprendizaje al espacio y ubicación del mobiliario del aula, necesarios para el alcance de los objetivos, así como la mejora y cambio en su quehacer pedagógico.

En la sesión dos, el objeto principal fue propiciar una experiencia de juego teatral a fin de explorar la expresión corporal y gestual en los estudiantes. La actividad fue realizada en el aula múltiple debido a que se requería de un espacio amplio, libre de pupitres, con sistema de video. Es así como la docente empieza a considerar el aprendizaje como un proceso activo, en el que el movimiento y la expresión corporal actúan como estimulante en él. Fue necesario buscar otros espacios para la ejecución de las actividades, aunque la secuencia hacía parte del desarrollo normal de las clases, estas no podían desarrollarse de manera tradicional en la que los alumnos siguieran recibiendo información sentados en un pupitre de manera pasiva.

Se inició con la lectura y entonación de la canción enseñada por la actriz en la sesión anterior, actividad que fue incluida por el interés que se despertó en los niños de aprender dicha canción. A cada estudiante le fue entregada la letra así:

## Imagen 1. Letra de la canción “Sin hilos”



**FUENTE:** Elaboración propia basada en la letra disponible en: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox> e imagen disponible en: <https://www.pinterest.es/pin/614108099158660868/>.

En esta actividad uno de los estudiantes realizó un tejido entre sus conocimientos previos y la letra de la canción, argumentando que “Pinocho estaba feliz porque le cortaron los hilos que los sostenían por ser una marioneta”, esto se hace evidente cuando E05 dijo “profe es que Pinocho era marioneta y le quitaron los hilos”, de igual manera es afirmado por E17 que dice “porque cuando le quitaron los hilos fue cuando Pinocho cobró vida”.

Posterior a esto se inicia el desarrollo de las actividades que fueron propuestas en el diseño de la intervención, que dio inicio con la proyección del video “los juguetes de Lili”, en el cual se muestra la historia de una niña que visita a su abuelo y en el momento que se dispone para dormir sus juguetes cobran vida y juegan con ella. La activación de los conocimientos en los estudiantes frente al teatro a través del video se logró como se evidenció en los comentarios hechos cuando la docente preguntó “¿qué pasaría si esos juguetes que ustedes trajeron hoy cobraran vida?”,

la respuesta obtenida por el E27 fue “profe los juguetes de la niña cobraron vida gracias a un actor”, la docente pregunta nuevamente “¿Qué necesitan ustedes para que esos juguetes cobren vida?”, las respuestas obtenidas son E04 “cariño”, E17 “la imaginación”, E06 “los disfraces”, E14 “la voz del personaje”, E03 “como camina ese personaje” y E17 “como habla”. Esto permite afirmar que el conversatorio realizado en la sesión anterior permitió que los estudiantes tuviesen mayor conocimiento de elementos del teatro para poder hacer uso de ellos posteriormente, es decir activar sus conocimientos previos en futuras sesiones.

Sirviendo como modelo de la actividad la docente ejemplificó cuál es su juguete favorito el cual sacó de “la caja mágica”, elemento que nuevamente es incluido a fin de captar la atención de los niños y que sea motivante al extraer de ella material que se utilizó en la clase. La docente personificó a un conejo, el cual fue el juguete que sacó de la caja mágica, y con una nariz plástica de conejo realizó acciones como caminar, saltar, comer zanahoria y hablar como dicho animal. Esto ofreció a los estudiantes la posibilidad de tener un modelo a seguir y no dar espacio a la timidez al pasar frente a los compañeros. Durante el proceso en el cual cada estudiante debía pasar frente al grupo a mostrar la escenificación adoptando el personaje de su juguete favorito los niños empezaron a pasar libremente y a mostrar mediante un movimiento o un gesto lo que hacía su juguete, de igual manera se generó bastante indisciplina, debido a que muchos de los juguetes eran súper héroes y los niños querían imitar su actuar mediante peleas y persecuciones.

El juego dramático realizado dio la posibilidad de que los niños trabajaran en equipo de acuerdo a los juguetes que habían llevado a la clase, de esta manera sintieron mayor seguridad al pasar frente a sus compañeros. La actividad cumplió

el objetivo propuesto estimulando en los estudiantes sus intereses y capacidades individuales y colectivas en un clima de libre expresión.

La sesión tres fue planeada en dos partes, en la primera de ellas se abordó el autor del libro y en la segunda el inicio de la lectura del mismo. Sin embargo, fue necesario incluir la tercera parte debido a que en el desarrollo de la parte dos surgió un evento inesperado en el cual los estudiantes mostraron rechazo a la lectura en guías debido a que en otra oportunidad la docente ya había posibilitado que ellos tuvieran la oportunidad de trabajar la lectura de un texto, por tanto, los niños y niñas pidieron poder realizar el proceso de lectura en un libro y no en guías de trabajo que al presentarlas la primera expresión fue la del estudiante E04 que dijo ¿Los libros?, la docente le responde que “por ahora se trabajaran así”, es decir en las guías o fotocopias. La expresión de muchos estudiantes fue de apatía y aburrimiento y se sintió el cambio en el clima de la clase la cual traía un alto grado de motivación logrado en las sesiones anteriores. De inmediato la docente indaga en los estudiantes sobre el deseo de tener los libros a lo cual unánimemente respondieron que querían el libro. Por esta razón, se abordó solo el primer capítulo del texto y la docente inició la gestión con las familias para la adquisición del libro lo antes posible, para así dar continuidad a la intervención.

La primera parte de la sesión tres inició retroalimentando lo realizado en la sesión anterior, esto permitió que los estudiantes se ubicaran con mayor facilidad en lo que se ha venido abordando en la secuencia didáctica. En esta sesión se utilizaron recursos tecnológicos para proyectar el video desde Florencia – Italia, ciudad donde nació el autor del libro de Pinocho, con el objetivo de despertar el interés en los estudiantes hacia el conocimiento del autor y datos de su vida y obra. En el momento antes de la lectura como lo plantea Isabel Solé, se hizo trabajo cooperativo para armar el rompecabezas con la imagen del autor, la

docente condujo a los estudiantes para que a través de preguntas sobre la imagen armada en los rompecabezas lograran inferir aspectos del escritor, algunas de las respuestas obtenidas fueron: E02 “es muy viejo”, E11 “es calvo y tiene barba”, E08 “se viste elegante”, E17 “la foto está en blanco y negro, existió como en el siglo X”. A partir de este trabajo realizado los estudiantes concluyeron que el libro de Pinocho es un libro que fue escrito hace muchos años y que por consiguiente su autor es viejo o probablemente ya está muerto, predicción que es resuelta al leer la biografía de Carlo Collodi. Las estrategias de predicción realizadas antes de la lectura sirven directamente para la activación del conocimiento previo aspecto importante en el momento de leer y comprender el texto de manera inferencial.

De igual manera se realizaron preguntas en el momento antes de la lectura a fin de que los estudiantes tuviesen claro el objetivo de la lectura a realizar, la cual hacía referencia a la vida del autor del libro que en sesiones posteriores se leería, a continuación, se referencian preguntas hechas por la docente y respuestas obtenidas de los estudiantes:

Docente: “¿Cómo se llaman las personas que escriben libros?”

E35: “escritor”

E27:” como Margery William que escribió el Conejo de felpa”

En la anterior respuesta se puede afirmar que los estudiantes tienen conocimientos acerca de lo que hacen los escritores y los relacionan con otros que son conocidos para ellos y que han trabajado en clases anteriores de plan lector, como se puede observar en el siguiente diálogo establecido entre la docente y los estudiantes:

Docente: “¿Alguien sabe quién escribió Pinocho?”

Varios estudiantes dicen no, otros mencionan algunos autores que conocen como Rafael Pombo, Esopo, Kiosko y William Shakespiere

Docente: ¿qué otros autores conocen?

E17: Margery Williams.

Esta última respuesta corresponde a la autora del libro de literatura infantil “El conejito de felpa”, con el cual se desarrolló un proceso de lectura en el primer semestre del año escolar. De esta manera la experiencia previa que tiene el grupo frente a la lectura de textos constituye un elemento clave para el alcance del objetivo.

En el momento durante la lectura de la biografía la docente utiliza diferentes estrategias de lectura planteadas por Solé como el subrayado cuando se da inicio a la lectura en voz alta por parte de E11, la docente dice “en ese párrafo que acaba de leer E11 con el lápiz van a subrayar lo que consideran es más importante”. Al finalizar la lectura de este párrafo que se constituye ya el momento durante la lectura se da la formulación de preguntas, como se puede confirmar en el siguiente apartado del diario de campo de esta sesión:

Docente: ¿y por qué Carlo Collodi?

E08: “por su mamá”

E24: “por el lugar donde nació la mamá”

Docente: entonces ¿por qué este señor decidió llamarse así?

E35: porque su nombre era muy largo y él quería uno más corto.

Docente: ¿entonces qué cree que le pasaba a él cuando en lugar de llamarlo Carlo Lorenzo Filippo Giovanni Lorenzini lo llamaban Collodi?

E04: se ponía feliz porque recordaba a la madre.

Estas respuestas obtenidas permiten afirmar que los estudiantes comprenden el texto leído y que el realizar pausas durante la lectura para cuestionar y cuestionarse permiten comprender mejor el texto y construir significados adecuados para la formación del lector.

Continúa la sesión de clase con la lectura del siguiente párrafo y la docente solicita hacer uso nuevamente del subrayado de la idea principal, dando la indicación así “Vamos a subrayar donde nació, cuándo nació y cuándo murió”, surgen inquietudes entre los estudiantes y se establece un diálogo entre estos y la docente:

E12: “¿dónde nació?”

Docente: “en Florencia Italia”

E17: ¡de dónde vino el mensaje! Haciendo alusión al mensaje que se proyectó al inicio de la sesión.

Docente: “sí señor, muy bien”.

E17: “esa ciudad es famosa”

Docente: “sí porque allá nació la persona que escribió Pinocho, para los que querían saber más esa ciudad en Italia y quien nos envió el mensaje, en Firenze o Florencia vive una prima mía que hace años vive allá y su esposo es italiano, que es el que apareció en el video. Resulta que una vez hicimos una video llamada y cómo yo ya me había enterado que allá vivía mi prima entonces le pregunté que, si sabía que allá había nacido y vivido Carlo Collodi, y resulta que el esposo de ella como es de allá, me dijo que desde niños, desde muy pequeños los niños en Italia leen el libro de Pinocho porque es un libro muy famoso, como decía E04. A casi todos los niños, como ustedes o más pequeños, les regalan un Pinocho de madera, como era el Pinocho en la historia. Si vieron que él al final tenía un

muñeco de Pinocho de madera, ese es su Pinocho, cuando era niño se lo regalaron sus papás. Entonces resulta que él y muchas personas en Italia cuando son niños o niñas les regalan un muñeco de Pinocho que conservan hasta que son grandes”.

Estos diálogos establecidos entre la docente y los estudiantes durante la lectura, como lo plantea Solé, hacen que esta actividad sea compartida y se aprendan a utilizar toda una serie de estrategias que llegan a construir aprendizaje.

En la segunda parte de la sesión tres, la docente inicia con la elaboración de la guía de aplicación sobre la vida y obra de Carlo Collodi (**ver anexo 16**), siendo este un momento después de la lectura. En esta guía de aplicación los estudiantes escribieron aspectos relacionados con el aspecto del personaje, qué le pasó, qué les gustó y una breve descripción. Esto se puede evidenciar en este aparte del diario de campo de la sesión correspondiente:

Docente: Ahora, palabras que describen el personaje.

E08: “era artístico”

Docente: “¿por qué artístico?”

E08: “porque tenía mucha imaginación”

Docente: “ahhh, entonces no era artístico a eso se le llama una persona imaginativa o creativa”

E08: “inteligente”

E04: “extraordinario”

E06: “famoso”

E17: “inventor”

D: “¿qué más hizo, antes de morir que le pasaría?”

E11: “era un escritor”

E34: “escribió Pinocho”

E08: “fue famoso”

E33: “estudio filosofía”

Posterior al desarrollo de esta actividad la docente toma su libro “Pinocho, la historia de un muñeco de madera” y logra captar la atención de los estudiantes con la lectura del prólogo. Hasta el momento la docente logró despertar en los estudiantes un interés y motivación para el inicio de la lectura del texto, sin embargo, al presentar el texto en fotocopias o guías de trabajo esta motivación se vio notablemente disminuida como lo expresó E04 “¿Los libros?” la docente responde “por ahora los traje así”, mostrando las guías que serán entregadas, “pero ya les vi cara de querer tener el libro”, E17 responde “si profe, porque es más chévere leer en libro que en papel”, ante la pregunta ¿a quién le gusta leer libros? Todos los estudiantes levantan la mano y dicen “a mi”

Como se explicó anteriormente, la docente decide abordar únicamente el capítulo I del texto e iniciar la gestión para que cada estudiante tenga su libro, y gracias al apoyo de las familias y la gestión de la docente se logra la compra de los 35 libros para iniciar la lectura en ellos a partir de la tercera parte de la sesión tres.

El abordaje de este capítulo se inicia a través de la pregunta que plantea el mismo texto: ¿cómo es que el maestro Cereza carpintero de oficio encontró un palo que lloraba y reía como un niño?, ¿qué se imaginan ustedes?, las respuestas dadas por los estudiantes como en el caso de E17 “Pinocho, encontraron a Pinocho en una madera de pino”, E33 “Gueppeto”, E11 “Pepe Grillo”, permite demostrar la elaboración de predicciones basadas en los conocimientos previos que tienen los

estudiantes de la historia, por cuentos que han leído anteriormente y que les permite tener un conocimiento los estudiantes realizan predicciones de la lectura, teniendo conocimientos previos de la historia que han visto en películas o en lecturas de cuentos del personaje principal. Como lo expresa Solé “toda lectura es un proceso continuo de formulación y verificación de hipótesis y predicciones sobre los que sucede en el texto”<sup>94</sup>

Durante la lectura la docente hace la pausa para realizar preguntas acerca del texto leído ¿según la lectura quién era el señor que estaba con la madera?, la respuesta dada por E17 es “el maestro Cereza, no era Gueppeto”, confirmando que no correspondía a la predicción que había elaborado antes de la lectura.

Durante la lectura de este capítulo la docente hizo uso de estrategias antes de la lectura con la formulación de predicciones, durante y después de la lectura con las preguntas realizadas y la verificación de las hipótesis formuladas, permitiendo a los estudiantes ir desarrollando habilidades para la comprensión textual. Así mismo, de acuerdo a lo que el texto iba presentando, la docente hacía pausas e incluía imitación de acciones realizadas por los personajes para que los estudiantes lo hicieran de manera expresiva, de esta manera se fue configurando el juego dramático dentro del proceso lector permitiendo la imitación y las acciones imitadas con expresiones tanto corporales como gestuales, así se puede evidenciar en este apartado del diario de campo:

Docente: “¿cuál fue la reacción del maestro Cereza E25?”

E25: “se asustó”

Docente: “¿cómo hace una persona cuando está asustada?”

---

<sup>94</sup>SOLÉ. Op., cit. P 66

E34: “tiembla”, expresándolo de manera oral, acompañado del movimiento o expresión corporal que indica temblor.

Docente: “todos vamos a pensar cómo fue que hizo el maestro Cereza cuando se asustó”. Los estudiantes imitan la acción ejemplificada por la docente.

E04: “cuando tengo miedo tiemblo”

Docente: “muestra E04, ven hazlo acá”. De esta manera pasan varios estudiantes a realizar la acción que permite al auditorio entender la forma de actuar o de transmitir el mensaje de manera corporal cuando una persona tiene miedo. De esta manera los estudiantes llegaron a la comprensión del sentir del Maestro Cereza en la lectura, de acuerdo a como estaban sucediendo los hechos en la historia.

De igual manera, en un aparte del texto aparecía un diálogo entre el carpintero Maestro Cereza y la madera, lo que permitió que se realizaran acciones y se estableciera un juego teatral, de esta manera:

Docente: “¿qué le pasó ahora al maestro Cereza?”

E04: “del susto quedó tendido”

E11: “quedó en shock”

E08: “como paralizado”

Docente: o sea como cuando yo hago (realiza movimientos imitando la acción). Pero como estaba solo cayó al piso, y la docente se derrumba en el piso.

Ahora voy a leer ese pedacito y E19 ven y tú haces del maestro Cereza. Pasa E19 al frente y mientras la docente va leyendo él va escenificando lo que sucede. Así se va desarrollando la lectura haciendo uso de la didáctica propuesta, en la que los estudiantes participan activamente, logran centrarse en la lectura del texto

y participar de él dando aportes e identificando roles y situaciones propias del juego dramático, como fue la identificación de personajes, el rol del narrador que empieza a identificarse desde esta sesión. Esto es verificable en este apartado:

Docente: “la parte imaginaria de las cosquillas, pero como saben que son cosquillas, ¿ahí dice me estás haciendo cosquillas?, entonces cuando a uno le hacen cosquillas ¿qué produce?”, varios estudiantes responden “se ríe”.

Docente: “entonces la persona que tiene que hacer la vocecita, además de la vocecita ¿qué le debe agregar?”

E17: “risa”

Posterior al diálogo la docente invita a varios estudiantes como es el primer grupo conformado por E11 quien hace la vocecita, E26, E15 y E25 actuando como el maestro Cereza 7, y tú E17 vas a leer la narración. A medida que E17 va leyendo los demás estudiantes seleccionados van haciendo el ejercicio teatral.

“El acto de enseñar exige una reflexión en la acción que desemboca en una cierta creatividad. Las situaciones de aprendizaje son únicas e inciertas, porque colocan en interacción a un maestro y a unos alumnos en la búsqueda del saber. En este sentido enseñar es un arte y toda situación de aprendizaje es una interacción que requiere que el enseñante medite su acción, la ajuste, la recree o la reestructure en el mismo momento en que se efectúa. Así pues, el acto de enseñar no es sólo una acción, es también un pensamiento”. A su vez, esta actividad permitió evidenciar habilidades y capacidades en los estudiantes en cuanto a su expresión y comunicación oral y gestual.

Dando continuidad al desarrollo de la secuencia didáctica, se trabajó la tercera parte de la sesión tres, la cual tuvo como eje central la entrega del libro de

Pinocho, gestionado por la docente para que cada uno lo tuviese y el desarrollo de las actividades fuese más motivante y enriquecedor para los estudiantes. Al momento de realizar la retroalimentación de la sesión anterior se puede confirmar la elaboración del concepto de teatro dentro del aula de clase y la configuración de la didáctica utilizada en la secuencia didáctica:

Docente: “vamos a recordar que fue lo que hicimos en la última clase que leímos el primer capítulo del libro de Pinocho, ¿qué hicimos?”

E04: “teatro”

E14: “al maestro Cereza y lo que él hacía”

E33: “leímos una parte de la historia”

E13: “tratamos de imitar lo que iba contando en la historia”

Posterior a la retroalimentación se hizo entrega de los libros atendiendo a los intereses manifestados por los estudiantes, la docente dice “resulta que en esa clase yo les entregué la lectura, en unas hojitas, y ese día muchos de ustedes ¿qué fue lo que me dijeron?”, las respuestas dadas por E27 fue “que queríamos el libro”, se estableció un diálogo entre los estudiantes y la docente por medio de preguntas y respuestas para afirmar en ellos el deseo e interés de tener el texto:

Docente: “¿por qué querían el libro?”

E06: “porque es más divertido leer el libro”

E33: “uno se cansa de leer en hojas”

E04: “el libro es más rápido y no me toca esperar a que me den la hoja porque ya lo tengo”

E11: “porque le libro tiene imágenes”

E12: “porque en las hojas es más aburrido y porque es más lindo un libro”

Se replanteó a partir de esta parte de la sesión tres el abordaje de los capítulos, dejando como eje la actividad planeada, pero en otros capítulos debido a que se iba leyendo uno a uno secuencialmente, sin saltarse ninguno. La docente hizo esta variante en la secuencia planeada debido a la motivación que los estudiantes mostraron por conocer el libro y que al iniciar o plantear la intervención no estaba contemplado tener el libro y se suministraría la lectura en copias, pero al tenerlo se consideró más pertinente realizar la lectura de todos.

La docente utilizó “la caja mágica” como herramienta motivadora que genera curiosidad y deseos de aprender en los estudiantes. En esta oportunidad en ella llevaba los libros de Pinocho para todos los estudiantes, quienes con mucho agrado lo recibieron para continuar el trabajo en la clase.

Se configura el momento antes de la lectura del capítulo II como lo plantea Solé, haciendo lectura del título del capítulo para que los estudiantes formulen sus hipótesis al respecto de lo que creen que sucederá en la historia, así:

Docente: “aquí se cuenta como el maestro cereza regala el pedazo de su madera a su amigo Gueppeto, el cual lo acepta para construir un muñeco maravilloso, que sepa bailar, tirar a las armas y dar saltos mortales, ¿qué se imaginan ustedes qué irá a pasar en este capítulo? ¿será que en este capítulo ya construyen a Pinocho?”

Varios estudiantes contestan que no, algunas voces dicen si

E11: hasta el tercer capítulo

La elaboración de predicciones es utilizada por la docente en varias sesiones en el momento antes de la lectura, manejada por ser una de las estrategias que favorece el desarrollo de procesos de lectura inferencial. En el momento durante la lectura la estrategia utilizada en este capítulo fue la lectura individual, que para Solé constituye la fase en la que los alumnos pueden dotarse de objetivos, predecir, hipotetizar y buscar errores de comprensión solos. A medida que los estudiantes más aventajados van finalizando su lectura, la docente utiliza el aprendizaje cooperativo de tal manera que dichos estudiantes apoyaran a los que mostraban dificultad en el proceso lector.

Al finalizar la lectura se realizó la guía de aplicación (**ver anexo 19**) en la cual los estudiantes debían contestar de acuerdo a lo comprendido en la lectura, en ella se abordaron preguntas a nivel literal e inferencial. Esta guía estaba diseñada con 10 preguntas, del uno al cinco para el nivel literal y del seis al diez para el nivel inferencial. En el primer grupo los cuestionamientos buscaban la recuperación de la información explícita del texto, los estudiantes mostraron un buen desempeño, sin embargo, los estudiantes E24 y E32 dieron respuesta errónea en la pregunta 1 la cual hacía alusión a una cualidad del personaje y que estaba de manera textual en la lectura. En la pregunta cinco la cual hacía alusión al hecho que cambió el rumbo de la historia la mayoría de los estudiantes dieron respuesta equivocada, debido a que no pudieron determinar el hecho que fue clave en la historia, este hecho estaba manifiesto en el texto y los estudiantes no pudieron recuperar esta información.

## IMAGEN 2. Guía de aprendizaje de E06 y E03. Preguntas de nivel literal.



**FUENTE:** Guías de aprendizaje aplicadas en la secuencia didáctica

Teniendo presente lo anteriormente descrito referente a los resultados y las respuestas dadas por los estudiantes, se puede afirmar que las estrategias de comprensión utilizadas por la docente han tenido un resultado satisfactorio nivel de lectura. En este grupo de preguntas el objetivo era que los niños pudieran recuperar información que suministraba el texto respecto a sucesos o situaciones explícitas allí presentadas, asociándolas a imágenes o palabras.

En el grupo de preguntas que medía el desempeño en la lectura inferencial un alto porcentaje de estudiantes dieron respuesta errónea a las preguntas realizadas las cuales estaban relacionadas con aspectos implícitos del texto y que el estudiante a medida que realizaba la lectura debía ir construyendo, basado en sus conocimientos previos y en las predicciones realizadas. Los espacios vacíos del texto debían ser completados por el estudiante haciendo la recuperación de la información implícita referente a cualidades del personaje Maestro Cereza, momento en que suceden los hechos y el uso que ofrece un objeto de carpintería. Esto colocó en evidencia la misma dificultad presente en la prueba diagnóstica

referente a la función de las palabras, específicamente las que indican cualidades es decir los adjetivos calificativos, que para este caso hacía referencia a aquellos que hablaban de las cualidades del personaje Maestro Cereza de acuerdo a la información que suministraba el texto de manera implícita y a la manera de actuar del personaje durante la historia.

De igual manera se puede corroborar que cuando el lector no tiene conocimiento previo de algún elemento que encuentra en el texto, se manifiesta dificultad para realizar la inferencia, para este caso un alto número de estudiantes no poseía conocimiento de lo que es un hacha, por tanto, no pudieron recuperar la información para asegurar que se trataba de un objeto que servía para cortar la madera como lo solicitaba la guía. Por tanto es necesario el pedazo de madera como lo plantea Cooper “el desarrollo de vocabulario consiste en ayudar al alumno a configurar una reserva de palabras que pueda reconocer y relacionar de manera instantánea con la información previa de la que dispone”<sup>95</sup>

### IMAGEN 3. Guía de aprendizaje de E12 y E03. Preguntas de nivel inferencial.

6. En qué momento el Maestro Cereza le regala a Geppetto el pedazo de madera

Al inicio de la historia      En el desarrollo de la historia ✓      Al final de la historia ✗

7. Según la lectura podemos decir que el Maestro Cereza era

AMIGABLE ✓      AMABLE ✗      ENVIDIOSO ✗  
 BUEN AMIGO ✓      DESOBEDIENTE ✗      NERVIOSO ✗

8. Un hacha es un objeto que sirve para:

CERRUCHAR LA MADERA ✓      UNIR TROZOS DE MADERA ✗  
 CORTAR LA MADERA EN TROZOS ✓

9. Geppetto quería hacer con la madera un muñeco que pudiera bailar, saltar y dar saltos mortales. Según esto podemos decir que Geppetto:

ESTABA LOCO ✗      ERA CREATIVO ✓      ERA PEREZOZO ✗

10. Dibuja en la cara lo que las cosquillas producen:

11. Dibuja en la cara lo que las cosquillas producen:

**FUENTE:** Guías de aprendizaje aplicadas en la secuencia didáctica

<sup>95</sup> COOPER. Op., cit. P 159

La elaboración de la guía tenía como objetivo afianzar el proceso de comprensión lectora y que la docente investigadora verificara el desempeño en los niveles de comprensión, tanto literal como inferencial y a su vez poder afianzar estos procesos en futuras sesiones.

Al finalizar la sesión la docente entrega una nota para que los niños lleven a casa su nuevo libro, mediante esta nota se hace la vinculación de los padres de familia en el proceso de lectura, debido a que como se tiene el libro y se abordaron más capítulos de los planeados, algunos de ellos fueron leídos en casa (**ver anexo 18**)

A partir de la sesión cuatro hasta la nueve, se desarrolla la fase II de la secuencia denominada fase de producción. La sesión cuatro estuvo dividida en dos partes, debido a que fue planeada para una duración de cuatro horas. La primera parte se realizó en el aula de tecnología y la segunda parte en el aula de clase de 2-3. En el aula de tecnología se encuentran mesones amplios y cada uno con 6 u 8 sillas. Los estudiantes son distribuidos en grupos de seis estudiantes por mesa, que fueron los grupos de trabajo para la siguiente actividad. La docente tuvo que realizar la sesión de clase en esta aula debido a que el espacio que cuenta con las condiciones para desarrollarla se encontraba ocupado por otro grupo, a pesar de haber reservado con anterioridad se dio prioridad a la otra actividad pues era dirigida por la personería de la ciudad. Al finalizar la sesión, la docente pudo concluir que el espacio no fue muy favorable debido a que limitó a los estudiantes en el desarrollo del ejercicio de juego teatral por no contar con un espacio amplio y tener demasiado mobiliario en el aula.

En la sesión de clase la docente presentó el audio de la canción “Pinocho” junto a las indicaciones de la actividad, la cual consistió en un trabajo en equipo de

acuerdo a como están distribuidos en las mesas de trabajo. Los estudiantes debían escuchar la canción, que era conocida por la mayoría de ellos; posteriormente debían escenificar o dramatizar lo que la canción iba narrando. Para la realización de esta actividad, los niños debían apropiarse de un rol o personaje de acuerdo a lo que la canción narra. De manera autónoma en cada uno de los grupos fácilmente identificaron los personajes que la canción mencionada y cada uno fue escogiendo el de su predilección, o en otros casos fue asignado por uno de los integrantes de los equipos, mostrando así el liderazgo entre ellos, características propias de quien cumple el rol de director dentro de un juego teatral.

Los estudiantes fácilmente identificaron que se trataba de un juego teatral como lo manifiestan E04 quien dice “vamos a hacer teatro”, E17 “hacer la actuación” y E23 “si así lalalala”, haciendo movimientos y gestos. La docente los condujo por medio de preguntas hacia el objetivo de la actividad. De igual manera identifican el rol del actor que como lo plantea Navarro y Mantovani “es el que le da vida a los personajes, utilizando técnicas que implican el cuidado del gesto, la voz y el movimiento”<sup>96</sup>. Durante el tiempo de preparación de la actividad la docente se desplazó por los grupos dando indicaciones, orientaciones y sugerencias para la puesta en escena. La estudiante E23 mostró total apatía al desarrollo de la actividad, a pesar de los constantes intentos de acercamiento, diálogo e invitación por parte de la docente y de algunos compañeros, no fue posible que la estudiante se vinculara al trabajo realizado.

Luego de la preparación de manera individual, donde los estudiantes participaron entusiasmados, se procedió a la presentación delante del grupo. Fueron pasando uno a uno los grupos haciendo su puesta en escena, en términos generales cada

---

<sup>96</sup> NAVARRO Y MANTOVANI. Op., cit. P 23.

uno de los estudiantes adoptó el rol de un personaje de la historia y realizó las acciones enunciadas en la canción. Este momento fue considerado el momento antes de la lectura, en el cual la docente motivó a los estudiantes, favoreció el desarrollo de habilidades de expresión gestual propias del juego dramático y a su vez el desarrollo de inferencias a partir de este como didáctica:

Docente: ¿qué hacía el viejo cirujano?

E12: remendar. Haciendo alusión a lo que decía la canción. La docente invita a los estudiantes a que imiten la acción de remendar haciendo movimientos con su cuerpo.

E17: Pinocho es de madera no se puede remendar, tendría que hacerle huecos para poder pasarle la aguja.

E04: con pegante

E17: con un martillo y un clavo

D. si el muñeco es de madera entonces quién lo debe arreglar?

E33: un carpintero

E17: Guepetto

Las anteriores afirmaciones hechas por los estudiantes fueron posibles debido a los conocimientos que ellos poseían frente a lo que hace un carpintero y a la información que han podido recuperar hasta el momento en las lecturas realizadas.

Se dio continuidad a la sesión con la lectura del capítulo V del libro, actividad en la cual la docente utilizó la estrategia de lectura compartida con los estudiantes, donde algunos de ellos realizaron la lectura a viva voz y a medida que la docente iba asignando al estudiante este continuaba la lectura.

La docente a medida que se realizaba la lectura hacía pausas para hacer preguntas relacionadas con lo leído, evidenciando el proceso de comprensión que se va llevando a medida que el estudiante interactúa con el texto, D: “¿en ese momento cómo estaba Pinocho?”, E27: “triste”, E33: “hambriento y tenía sueño”, E17: “furioso”, D: “¿por qué?”, E17: “porque no tenía nada que comer”, E12: “estaba triste porque no le hizo caso al papá”, D: “es decir que Pinocho era...”, E19: “desobediente”, E18: necio

Se da inicio a la lectura del capítulo VI, y posterior a la lectura del título la docente les dice a los estudiantes que tengan presente la pregunta que escribirá en el tablero, que es la siguiente “¿Cuál es la situación problema o la situación principal que se llevará en esta parte de la historia?”, a medida que los estudiantes realizan la lectura deben ir encontrando la respuesta a dicho cuestionamiento. Durante la lectura realizada aparece la palabra “brasero”, y algunos estudiantes preguntan su significado, E15 dice “es como algo que alumbra porque ahí dice que tiene buen alumbre”, E12 dice “es algo que se coloca en los brazos”. La docente conduce a los estudiantes a buscar claves contextuales en el texto pues para Cooper afirma que “no es posible enseñar a los alumnos todas y cada una de las palabras con que habrán de toparse en la lectura. Por lo tanto, debe enseñarse ciertas habilidades que le permitan determinar por cuenta propia el significado de los términos”<sup>97</sup>. De esta manera la docente conduce a los estudiantes a que construyan el significado de la palabra “brasero” a partir del contexto de la lectura. Finalmente se concluye que lo que significa esa palabra es que es algo que tiene brasas, E02 “es algo que tiene fuego y le va a servir a Pinocho para calentarse”. Esta estrategia utilizada es una de las que plantea el autor mencionado para mejorar y desarrollar procesos de comprensión lectora.

---

<sup>97</sup> COOPER. Op.,cit. P164

Durante toda la lectura la docente realizó pausas de acuerdo a las acciones hechas por los personajes a fin de que los estudiantes pudieran imitar llanto, risa o algunos movimientos hechos por los personajes de acuerdo a lo que narraba el texto. De igual manera la docente acude hacer diálogos intercalados, en este capítulo la estudiante E11 realiza los diálogos de uno de los personajes de la lectura y el otro personaje es hecho por la docente. La sesión finaliza con la entrega de la nota que informa a los padres de familia de la lectura que se realizará en casa.

La segunda parte de la sesión cuatro se inicia retomando la lectura del capítulo de la sesión anterior y la elaboración de la guía de interiorización posterior a la lectura realizada. Los estudiantes fueron ubicados en mesa redonda alrededor del aula de clase dejando libre el espacio del centro, la estudiante E11 le dice a la docente “me gusta ubicarse de esa manera en el salón que quisiera estar así siempre”. La ubicación de los pupitres dentro del aula favoreció el clima de la clase y permitió que los estudiantes se apoyaran en la elaboración de la actividad.

El trabajo fue propuesto para realizarlo de manera individual, pero dada la ubicación dentro del aula ellos de manera autónoma formaron parejas o grupos de trabajo para apoyarse en la elaboración de la guía de trabajo muestra de ello es que el estudiante E04 dice “profe yo no sé qué dibujar”, el estudiante E15 contesta “Yo sí yo sí” y le explica cómo puede hacerlo, esto evidencia la interacción establecida entre los estudiantes en el momento de desarrollar la actividad.

La guía fue diseñada con la misma estructura de la anterior, diez preguntas de las cuales del uno al cinco permiten analizar el desempeño de la comprensión lectora a nivel literal, y del seis al diez del nivel inferencial. Las respuestas dadas por los estudiantes en el grupo de las cinco primeras preguntas, las cuales hacían referencia a elementos explícitos del texto relacionados con hechos ocurridos al personaje principal y acciones ejecutadas por el mismo, permitieron determinar que los estudiantes mantienen un desempeño satisfactorio. Citando algunas de las respuestas dadas en la pregunta dos la cual hacía alusión al sentir del personaje de acuerdo a la situación vivida, se encuentra a E18 “torturado y hambriento”, E31 “triste porque no le hizo caso al papá”, E35 “se sentía asustado porque su papá no estaba”. En el caso particular de E23 y E30 que presentaron un nivel insuficiente en este nivel de lectura en la prueba diagnóstica, el desempeño en esa prueba mostró una mejora significativa.

En el segundo grupo de preguntas que correspondían al desempeño de la comprensión lectora a nivel inferencial construidas para responder a elementos implícitos del texto, todos los estudiantes contestaron acertadamente. Estos cuestionamientos daban cuenta de hechos en los cuales la información y la elaboración de la comprensión textual había sido abordada con las diferentes estrategias apoyadas en el juego dramático como didáctica.

La docente finalizó la clase dando algunas indicaciones y entregan a los estudiantes una nota sobre los capítulos que van a leer para la próxima clase en casa. **(Ver anexo 18)**. Como cierre de la sesión se recogieron las guías de todos los estudiantes para ser revisadas y analizadas.

La sesión cinco inició contextualizando al grupo en la actividad a desarrollar y la retroalimentación de la clase anterior. Se realizó un conversatorio de los capítulos leídos en casa, a partir de preguntas realizadas por la docente se dialogó sobre los hechos ocurridos en esta parte de la historia. Luego de conversar con los estudiantes de la lectura realizada en casa y el acompañamiento que se tuvo en dicha actividad, la docente procedió a mostrar dos imágenes en gran formato pegadas en la parte delantera del salón (tablero), las cuales correspondían a los dos personajes principales de la historia: Guepetto y Pinocho. En esta sesión el objetivo principal fue que los estudiantes se apropiaran, a partir de las actividades propuestas, de la función que cumplen los adjetivos dentro de un texto, de esta manera se abordó una de las debilidades encontradas en el proceso diagnóstico y en la guía #1 trabajada durante la secuencia didáctica.

La actividad consistió en escribir en unas tarjetas de cartulina suministradas por la docente, palabras que indicaran características de los personajes. Primero se abordó a Guepetto y luego a Pinocho, cada uno tenía un color de tarjeta diferente, con el fin de no presentar confusiones al momento de cualificar a los personajes. Con facilidad los estudiantes lograron escribir palabras que indicaran cualidades y con esto se construyó el concepto de adjetivos y la función de estas palabras dentro de un texto.

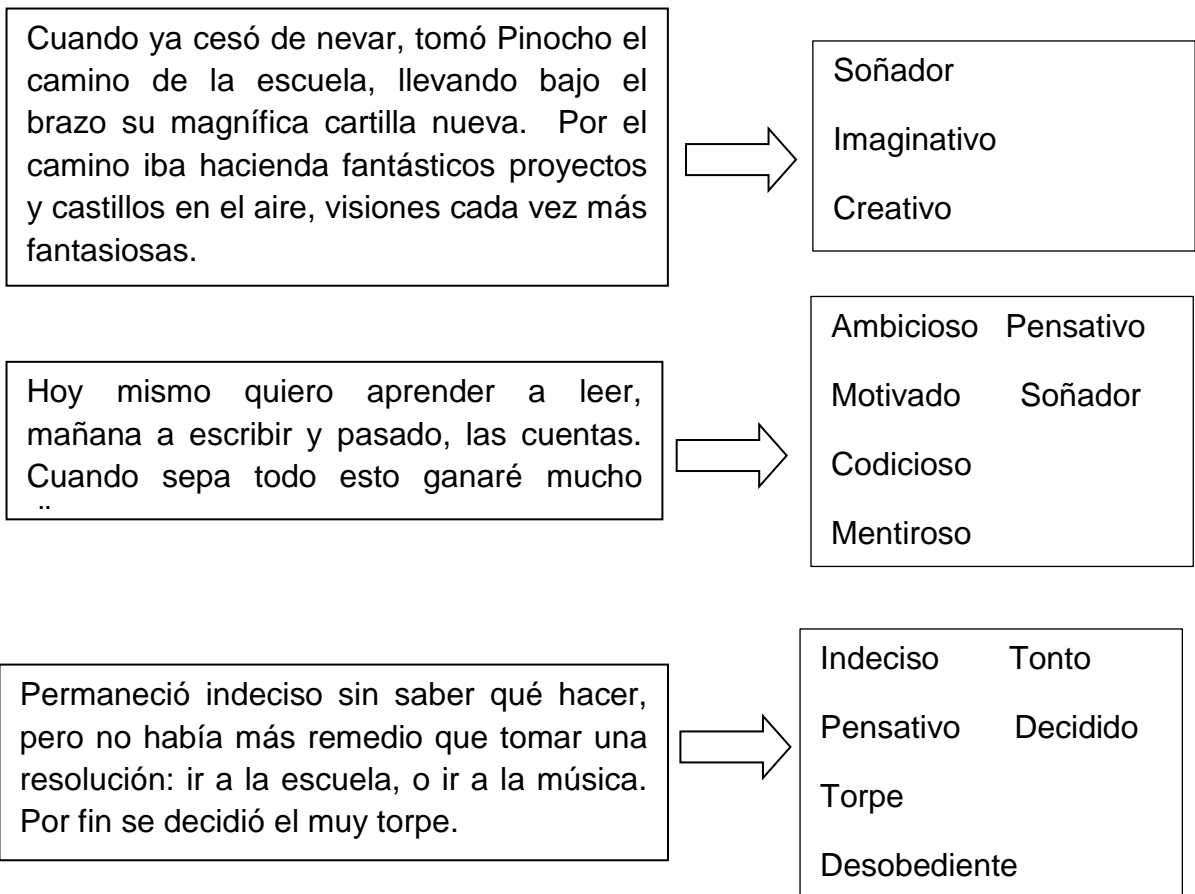
**IMAGEN 4. Actividad realizada en la sesión cinco.**



**FUENTE:** Registro fotográfico de la investigadora.

Para finalizar la sesión se aplicó una guía de afianzamiento de los adjetivos (**ver anexo 20**), la cual fue abordada en parejas, en la cual el trabajo colaborativo favoreció el normal desarrollo de la clase y de la actividad propuesta, porque permitió que los estudiantes interactuaran entre sí y la docente pudiera apoyar el proceso de trabajo dentro del aula.

La guía fue diseñada con ocho fragmentos del texto leído y a partir de ellos los estudiantes debían inferir la cualidad presente en el personaje de acuerdo a lo narrado. Algunos de los resultados obtenidos se mostrarán de la siguiente manera, a la izquierda el fragmento del texto y a la derecha las respuestas de los estudiantes:



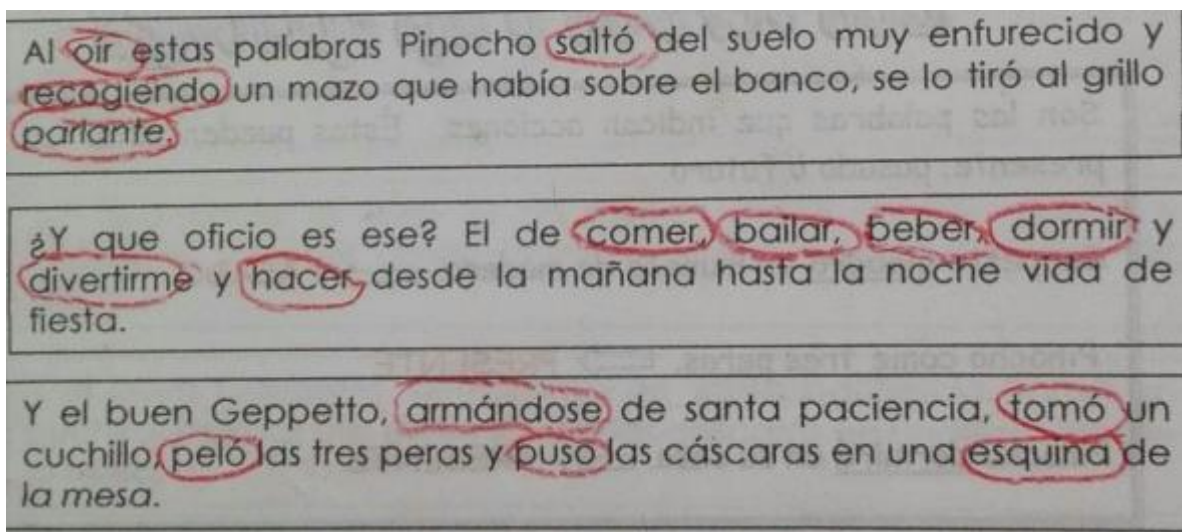
Esto permitió confirmar que los estudiantes estaban desarrollando la habilidad para inferir de un texto. De esta manera queda evidente en los estudiantes elaboración de inferencias de tipo global las cuales se producen de forma rápida, automática y obligatoria, dando cuenta de la idea general que desarrolla el texto, por lo que son capaces de entender de qué se trata y de generar en la mente, para este caso, la palabra que cualifica al personaje.

La sesión seis se inició con la entrega de la guía realizada en la sesión anterior y la retroalimentación de la misma. Nuevamente las imágenes en gran formato de Pinocho y Guepetto estuvieron en pegadas en el tablero y la docente dio las instrucciones de la actividad a realizar, la cual consistió en escribir en tarjetas de

cartulina palabras que indicaran acciones que podían ser realizadas por los personajes, primero se abordó a Guepetto y luego a Pinocho. Los estudiantes con facilidad lograron identificar palabras que indicaban acciones ejecutadas por los personajes, sin embargo, algunos de ellos escribieron adjetivos. Verificando cada una de las palabras entre docente y estudiantes se pudo elaborar el concepto de verbo. Para finalizar la sesión se trabajó en grupos, conformados por cuatro estudiantes, una guía de aprendizaje y aplicación de los verbos (**ver anexo 21**).

La guía en mención tenía como objetivo verificar el que los estudiantes hubiesen interiorizado la función de los verbos dentro del texto y la identificación de los mismos en fragmentos seleccionados del libro de Pinocho e imágenes del mismo. De esta manera se pudo determinar que los estudiantes a partir de la actividad generada anteriormente, lograron identificar en fracciones del texto presentadas aquellas palabras que hacían referencia a acciones hechas por los personajes.

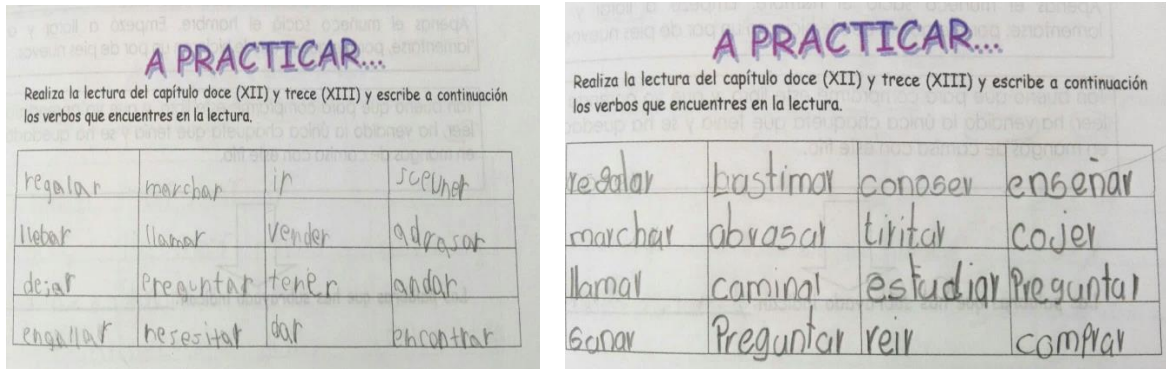
**IMAGEN 5. Respuesta de E25 en guía de aprendizaje de la secuencia didáctica.**



**FUENTE:** Guía de aprendizaje aplicada en la sesión de clase 6.

La última indicación de la guía pedía a los estudiantes realizar la lectura de los capítulos XII y XIII del libro y extraer palabras que indicaran verbos para colocarlas en la casilla indicada, así:

**IMAGEN 6. Respuesta de E07 y E05**



**FUENTE:** Guías de aprendizaje de la secuencia didáctica

La sesión siete dio inicio entregando la guía trabajada en la sesión anterior, realizando su retroalimentación. Con el fin de seguir abordando la expresión corporal y gestual en los estudiantes, enlazar el concepto de verbos u acciones abordado en la sesión anterior y a su vez propiciar actividades en las cuales los estudiantes logren vencer el temor de pararse frente a sus compañeros y realizar actuaciones propias del juego teatral, se trabajó el bingo de acciones. Este juego consistió en que por grupos conformados por 5 a 6 estudiantes tomaban una tarjeta en la cual estaba escrito un verbo u acción, fuera del aula debían preparar rápidamente una mímica que indicara esta acción para posterior a ello ser presentada frente a sus compañeros los cuales debían adivinarla.

Esto permitió que los estudiantes trabajaran cooperativamente, que de manera creativa realizaran acciones haciendo uso del lenguaje no verbal y que este a su vez fuera leído e interpretado, así mismo, permitió reafirmar el concepto de verbo.

En el juego realizado los estudiantes lograron la identificación de lo que significaba una acción y al querer adivinar de cuál se trataba siempre hacían uso de verbos, por ejemplo: “Pasa el equipo 3 realizan la mímica y los estudiantes dicen: operar, resucitar, remendar, despertar, coser, herir, examinar, finalmente dicen enfermar que es el verbo que corresponde a la acción imitada. Pasa el equipo 4 y fácilmente el estudiante asignado dice “respirar”, que corresponde a la acción de la mímica. Pasa el equipo 5, y realiza la acción los estudiantes dicen: buscar, preocupar, observar, mirar, encontrar, desmayar, espiar, acalorar. Finalmente, un estudiante dice perder, que corresponde a la acción imitada. Pasa el equipo 3 realizan la mímica y los estudiantes dicen: operar, resucitar, remendar, despertar, coser, herir, examinar, finalmente dicen enfermar que es el verbo que corresponde a la acción imitada. Pasa el equipo 4 y fácilmente el estudiante asignado dice “respirar”, que corresponde a la acción de la mímica.” Como se puede ver las palabras utilizadas por los estudiantes, en su totalidad, hicieron referencia a verbos.

Esta actividad, en el momento antes de la lectura, aportó a la didáctica ofreciendo a los estudiantes un nuevo acercamiento al juego dramático, realizando acciones que posteriormente les servirían para lograr una mejor expresión gestual. Se evidenció disposición en todos los niños y una intención comunicativa al buscar los mecanismos para buscar en sus saberes previos el significado de la acción a representar y poder llevarlo a escena y de esta manera favorecer la interpretación del texto.

Posterior al juego teatral, la docente apoyada en el uso de herramientas tecnológicas, proyectó la lectura del capítulo XVII titulado “Pinocho está enfermo”, del libro Pinocho, las aventuras de un muñeco de madera. Se da inicio a la lectura con la pregunta, vamos a pensar, “¿Quiénes serán los personajes que van a aparecer en esta parte de la historia?”, E08 responde “Pinocho”, E17 “el hada y el

cirujano que lo restaura”, la docente establece un diálogo basado en preguntas, la docente dice “ustedes creen que va a aparecer el cirujano de guardia, y ¿por qué creen que va a parecer?”, E17 responde “por lo que dice la canción, porque la canción dice que Pinocho se enfermó y lo ayudó un cirujano de guardia”. Esta respuesta permite confirmar la asimilación de conocimientos que fueron proporcionados a los estudiantes, pues la canción a la que hace alusión el estudiante es la trabajada en la sesión 4, es decir que en esta sesión se configura como conocimiento previo con el que cuenta el estudiante elemento esencial en la construcción de inferencias.

Durante la lectura al finalizar cada párrafo la docente realiza preguntas y establece diálogos para verificar la comprensión que los estudiantes van construyendo del texto: E34 dice “a Pinocho lo atacaron unos ladrones”, E06 dice: “lo perseguían los ladrones y el corría y corría”, la docente pregunta “¿por qué lo perseguían?”, E13 “porque querían las monedas de oro que él tenía”. El texto con anterioridad les había suministrado la información de que Pinocho había recibido unas monedas de oro del Tragafuegos, por tanto, el estudiante E13 elabora la inferencia de causa-efecto de acuerdo a los conocimientos previos que ha elaborado.

Al continuar la lectura siguen elaborándose inferencias en los estudiantes como la que puede identificarse al responder la pregunta hecha por la docente “¿en ese momento de la historia como actuó Pinocho?”, las respuestas de E9 y E33 “asustado”, E11 “desesperado” y E32 “asustado lleno de miedo”, permiten afirmar que los estudiantes están infiriendo la reacción emocional de los personajes frente a un suceso o situación presentada en el texto. Las inferencias constituyen el

núcleo de la comprensión, para Díaz y Hernández “es un acto de comprensión lectora”<sup>98</sup>

Se abordó toda la lectura y al finalizar la misma la docente solicitó que se hicieran en parejas un niño y una niña, para que el niño asumiera el diálogo del personaje de Pinocho y la niña el del hada. Por iniciativa de los estudiantes, proponen la inclusión del narrador y del director y de esta manera es abordada la lectura de un fragmento del texto a manera de diálogo, haciendo modulaciones en la voz, sin embargo, algunos estudiantes incluyeron expresiones gestuales y corporales que acompañaban el diálogo. Al finalizar la sesión la docente les indicó a los estudiantes que debían pensar en el rol que asumirían en la puesta en escena para el cierre de la secuencia.

La sesión ocho se inició con la orientación dada por la docente frente al rol que cada uno asumiría en el grupo al cual pertenece, fue así como los estudiantes identificaron los roles dentro del juego dramático, E04 “narrador”, E11 “el director”, E27 “actor”.

Al organizarse los grupos o equipos de trabajo la docente hace entrega a cada uno del fragmento de la lectura del capítulo XVII, esta vez en unas tarjetas de cartulina, en las cuáles se encontraba el texto acompañado de preguntas que apuntaban al nivel de lectura inferencial y que a medida que estas se presentaban debían ser contestadas por los estudiantes incluyendo acciones o ejecuciones, estas alimentarían la puesta en escena. A medida que la docente iba realizando la lectura se presentaban las preguntas y estas eran contestadas por los

---

<sup>98</sup> DÍAZ Y HERNÁNDEZ. Op., cit. P 249

estudiantes, a continuación, se exponen las preguntas con sus respuestas y la elaboración de inferencias hechas por los estudiantes:

“Apenas salieron los tres médicos de la habitación el hada se acercó a Pinocho y tras haberle tocado la frente se dio cuenta de que tenía una fiebre altísima, pregunta “¿porque el hada sabe que Pinocho tiene fiebre?”, E04: “porque le tocó la frente y sintió que estaba muy caliente”, esta respuesta es la elaboración de una inferencia de tipo lógico, lo que permite que el estudiante lo haga es el conocimiento previo que tiene frente a la fiebre porque lo ha vivido y sentido cuando se enferma.

La docente continúa la lectura “entonces disolvió unos polvos blancos en medio vaso de agua y tendiéndoselo al muñeco le dijo cariñosamente, pregunta ¿qué contiene ese polvo?”, E15 responde “amargura porque es un medicamento y los medicamentos son amargos”, el estudiante logra inferir que el polvo se trata de un medicamento y por sus experiencias previas argumenta que estos son amargos. La intervención hecha por E17 fue “esos polvos eran mágicos”, colocando un elemento implícito , que para el caso es la magia que poseen las hadas, haciendo así una inferencia puente.

Continúa la lectura: “bébetela, cuando te la hayas bebido te daré un terrón de azúcar para que se te quite el mal sabor”. Pregunta realizada por la docente “¿por qué un terrón de azúcar quita el mal sabor?, E02 responde “porque es azucarado”, elaborando una inferencia de tipo lógica pues es conocido por él que el azúcar es dulce, donde nuevamente interviene el conocimiento o la experiencia previa que tiene.

Durante la lectura la docente pregunta: ¿cómo has sido la actitud del hada hasta ahora?, E08 responde “amable”, E14 “gentil con Pinocho”, E22 “dulce” y E24 dice “ha sido paciente”. De igual manera la docente pregunta sobre las actitudes que el personaje de Pinocho ha tenido, las respuestas obtenidas fueron E18 “malo”, E02 “cansón”, E25 “grosero”, E15 “desagradecido”, E24 “aprovechado”, E04 “malgeniado”, E01 “insoportable”, E29 “conchudo” y E06 “exigente”. Estas respuestas dan cuenta de inferencias de tipo global de acuerdo a la reacción emocional que muestra el personaje del hada y Pinocho en el texto.

De esta manera fue desarrollada la lectura del capítulo y al finalizar la misma, se retoma el juego teatral iniciado y con los elementos aportados por la lectura dar vida a los personajes e incluir las respuestas a las preguntas realizadas. Los elementos que los estudiantes incluyen en el juego son aquellos que son implícitos a la lectura y que les permite llevar a escena lo que han leído. En el desarrollo de la actividad grupal los estudiantes identificaron los roles ejecutados en el juego teatral y cada uno de ellos asumió el rol en el grupo en el cual estaba incluido. El propósito principal de la sesión era dar respuesta a las preguntas de tipo inferencial, sin embargo, en el momento de realizar la puesta en escena los estudiantes se guiaron solo por el texto, es decir la literalidad y los elementos implícitos fueron aquellos que le permitían asumir un papel, actitud, emoción o acción en el juego. La mediación realizada por la docente permitió que ellos se apropiaran de su papel o rol dentro del juego, que poco a poco vencieran la timidez y que incluyeran elementos o acciones que dieran respuesta a las preguntas incluidas en el texto. Durante la actividad desarrollada fue evidente la motivación y gusto de los niños por la realización de la misma, participando activamente de la puesta en escena y tratando de dar respuesta a los cuestionamientos hechos del texto.

Como cierre de la sesión se realizó una lectura en voz alta del capítulo XVIII del libro con el objeto de avanzar en el texto y a su vez contribuir al desarrollo del nivel de comprensión auditivo y buscando las verbalizaciones de las respuestas. Como compromiso para la casa, incluyendo la participación de la familia en el proceso de lectura, se envía el libro para que sea leído el capítulo XIX. Dadas las inquietudes manifestadas en los estudiantes y las inseguridades que hay en los mismos frente a la puesta en escena, la docente decide incluir dos horas más en esta sesión, a fin de ahondar más en el juego teatral, en la comprensión del texto y para llevarlo a escena.

En el tiempo que se dio para la preparación de la escena y el juego teatral propio, se evidenció la comunicación constante entre los integrantes del equipo, el esfuerzo y la capacidad de dejarse orientar de sus compañeros o maestra para realizar las acciones pertinentes dentro del juego, cumpliendo con la función del adulto planteada por Navarro y Mantovani “para asumir su posición dentro de la dramatización, el adulto debe cumplir con el activo rol de animador utilizando la estimulación adecuada para cada momento”.<sup>99</sup> Los estudiantes se mostraron menos tímidos y muchos de ellos asumieron con mayor seguridad y propiedad sus personajes. En la presentación de grupo por grupo, la docente hizo la orientación necesaria y las recomendaciones individuales a cada estudiante para mejorar su expresión oral, gestual y ubicación en el escenario. Al finalizar la sesión se les informó a los estudiantes sobre la salida pedagógica al Teatro Libre de Bucaramanga, el lugar donde se preparan los actores bajo la dirección de German Castro. Se entrega la información y los permisos necesarios para que los padres de familia tengan conocimiento de la actividad a desarrollarse.

---

<sup>99</sup> NAVARRO Y MANTOVANI. Op., cit. P 28

La sesión nueve en la planeación de la intervención, constituía el Festivalito de teatro en el cual los estudiantes harían su puesta en escena ante el público, sin embargo, teniendo presente los intereses de los estudiantes frente a conocer mucho más sobre teatro y tener un mejor desempeño en su dramatización, la docente incluye una sesión extra que fue la visita al Teatro Libre de Bucaramanga, para recibir la orientación y asesoría del director de la obra Pinocho, vista como detonante en la sesión 0. Es así como el grupo de estudiantes se desplazó a la sede de esta compañía de teatro y tuvieron la oportunidad de realizar a manera de conversatorio una entrevista con el señor Germán Castro cuyo nombre artístico es “Bam bam”, en el cual los estudiantes manifestaron diferentes inquietudes referentes a su trayectoria como actor, escritor y director de obras de teatro y de esta manera tuvieron un conocimiento más amplio sobre el teatro y elementos propios de este arte.

Dada la experiencia de más de cuarenta y cinco años en el teatro, Germán Castro les da orientaciones particulares a los estudiantes a medida que ellos en sus equipos de trabajo, hacen su dramatización en el escenario; orientaciones que van específicamente dirigidas al manejo del espacio, ubicación y uso de tonos en la voz a medida que se interpreta el personaje o se narra la historia. En la presentación hecha por los grupos de estudiantes fue notoria la apropiación de cada uno de ellos en sus roles teatrales, así como el manejo del libreto.

La oportunidad de presentarse en un escenario propio para el desarrollo del juego teatral les permitió a los estudiantes sentirse mucho más seguros de sí mismos y de la interpretación del texto. La sesión finaliza con la entrega de la tarjeta de invitación a los estudiantes para que sus familias asistan al Festivalito de teatro que se realizará en la Sede B denominada Casa del Arte, como cierre de la secuencia didáctica.

En la sesión diez se aplicó la prueba escrita de salida la cual buscaba determinar el nivel de desarrollo de los procesos de lectura inferencial en los estudiantes participantes de la intervención, para verificar el avance y/o dificultades presentes en ellos, luego de la aplicación de la propuesta didáctica la docente investigadora procedió a aplicar una prueba de salida o final (**ver anexo 22**), la cual era un cuestionario que debía ser contestado posterior a la lectura del capítulo XVII del libro de literatura infantil de Pinocho, las aventuras de un muñeco de madera. Dicha prueba estuvo organizada de la siguiente manera:

- Conformada por 12 ítems.
- Cada ítem presentaba cuatro opciones de respuesta, cada una de ellas estaba encaminadas a un nivel de desempeño así: avanzado, satisfactorio, mínimo e insuficiente.
- Los ítems del 1 al 6 evaluaron el desempeño de los estudiantes frente a la lectura literal, es decir aquella información que se encontraba explícita en el texto.
- Los ítems del 7 al 12 evaluaron el desempeño de los estudiantes frente a la lectura inferencial, es decir sobre aquella información implícita en el texto y el desarrollo de inferencias a partir de la lectura.
- Se incluyeron ítems para evaluar los diferentes componentes del lenguaje (sintáctico, pragmático y semántico).

Para medir el nivel de desempeño de cada estudiante se determinó la puntuación que se le asignaba a cada una de las respuestas marcadas y la sumatoria de estas en un puntaje total los ubicaría dentro de una escala valorativa así:

Tabla 9 Rúbrica para evaluar prueba de salida.



	AVANZADO	SATISFACTORIO	MINIMO	INSUFICIENTE
<b>POR PREGUNTA</b>	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 puntos
<b>TOTAL DE LA PRUEBA</b>	30 – 36 puntos	20 - 29 puntos	10 - 19 puntos	0-9 puntos
<b>POR NIVEL DE LECTURA</b>	15 – 18 puntos	12 - 14 puntos	8 – 11 puntos	0-7 puntos

FUENTE: Elaboración propia.

La prueba estaba construida en dos partes, una que evaluaba el nivel de lectura literal conformada por seis ítems y otra que evaluaba el nivel de lectura inferencial con otros seis ítems, cada uno de ellos también otorgaba un puntaje de acuerdo a la respuesta marcada por el estudiante, como se explicó en la tabla anterior.

Para determinar los desempeños a cada ítem o pregunta y evaluar las respuestas dadas por los estudiantes, la docente investigadora realizó la tabulación en tablas que permitieron ver el número de estudiantes que se ubicaron en cada nivel de desempeño, de acuerdo con los criterios establecidos y a su vez asignar el puntaje **(ver anexo 23)**. De esta manera, se pudo analizar el nivel de desempeño en los niveles de lectura y a su vez los componentes del lenguaje que tuvieron los treinta y cinco (35) estudiantes de 2-3 del Colegio Jorge Ardila Duarte al finalizar el proceso de intervención de la propuesta. Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 10 Resultados totales de la prueba de salida.

		RESULTADOS PRUEBA DE SALIDA							
VALOR TOTAL DE LA PRUEBA: <u>36 puntos</u>		GRADO: <u>2-3</u>		NUMERO DE ESTUDIANTES: <u>35</u>			FECHA: <u>Noviembre 30/2017</u>		
TOTALIDAD DE ÍTEMS									
ESCALA		0-9		10-19		20-29		30-36	
NIVEL DESEMPEÑO DE		INSUFICIENTE	%	MÍNIMO	%	SATISFACTORIO	%	AVANZADO	%
NUMERO DE ESTUDIANTES		0	0%	0	0%	4	11%	31	89%
NIVEL LITERAL									
ESCALA		0-7		8-11		12-14		15-18	
NIVEL DESEMPEÑO DE		INSUFICIENTE	%	MÍNIMO	%	SATISFACTORIO	%	AVANZADO	%
#DE ESTUDIANTES		0	0%	0	%	3	9%	33	91%
NIVEL INFERENCIAL									
ESCALA		0-7		8-11		12-14		15-18	
NIVEL DESEMPEÑO DE		INSUFICIENTE	%	MÍNIMO	%	SATISFACTORIO	%	AVANZADO	%
# DE ESTUDIANTES		0	0%	0	0%	4	11%	31	89%

Fuente: Elaboración Propia

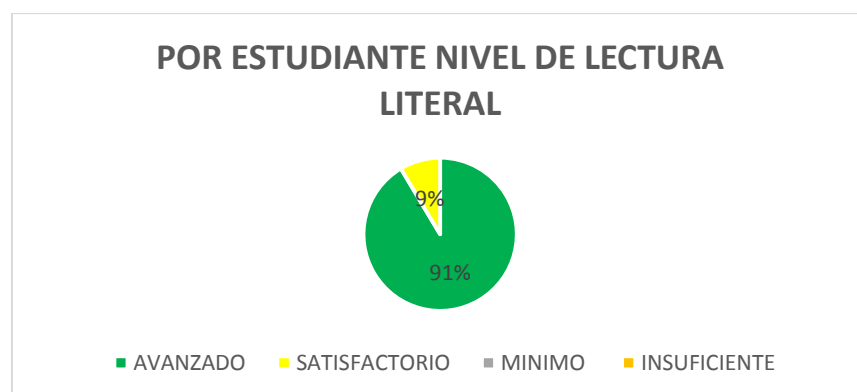
En los resultados obtenidos se evidenció que se mantuvo la fortaleza en el nivel de comprensión literal, que como se ha mencionado en anteriores oportunidades, es aquella que da cuenta de los elementos explícitos que suministra el texto. Los estudiantes identificados con dificultades y que presentaron desempeño insuficiente en la prueba diagnóstica, lograron superar sus dificultades y obtener resultados satisfactorios. Obteniendo de esta manera el 0% de estudiantes en niveles mínimos e insuficientes. Sin embargo, presentan algunas dificultades los estudiantes E23 y E30 quienes están en nivel de desempeño insuficiente, que corresponde al 6% de la población, la causa probable para el desempeño obtenido por ellos es que al iniciar el año escolar aún no presentaban la adquisición del proceso lector, mostrando aún debilidad en el reconocimiento de los fonemas y la integración de ellos en palabras para llegar a la lectura formal, proceso que se ha venido adelantando en el grado segundo y que debió afianzarse en primero, por

tanto su lectura aún es silábica y con un nivel insuficiente de comprensión e interpretación.

Es decir, que los cuatro (4) estudiantes requerían realizar actividades que contribuyeran a desarrollar procesos de interpretación textual a nivel literal lograron hacerlo y mejorar sus resultados.

En los ítems de 1 a 6 que evaluaban este nivel de lectura, los que presentaron mayor porcentaje de estudiantes con dificultades en dar la respuesta con desempeño avanzado fue la número tres (3) que correspondía al componente semántico y que buscaba que los estudiantes respondieran acertadamente a un cuestionamiento frente a una cualidad o adjetivo que calificaba a uno de los personajes y que dicha información fue suministrada de manera literal en el texto, cuatro (4) alumnos que constituyen el 11% respondieron en un nivel de desempeño mínimo. Esto permitió verificar y contrastar que en la prueba diagnóstica que para un mayor porcentaje de estudiantes no era claro identificar la función que cumplen las palabras dentro del escrito, tema que fue abordado y trabajado durante una sesión de la secuencia didáctica y que notablemente incidió en el resultado obtenido.

Gráfica 12 Resultados prueba de salida en el nivel de lectura literal.



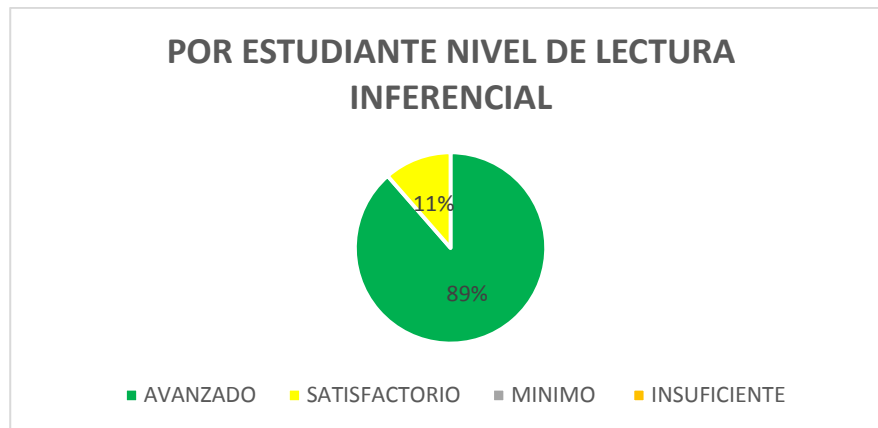
**FUENTE:** Elaboración propia.

En los resultados obtenidos para el nivel comprensión inferencial de igual manera que en el nivel de lectura literal, los estudiantes que presentaban dificultades pudieron superarlas y fortalecer su competencia lectora, específicamente en el proceso de identificar información implícita en el texto, es decir, que al mejorar su desempeño a nivel literal este a su vez mejoró el inferencial.

Lo anterior indica que aquellos estudiantes que en el proceso diagnóstico requerían la realización de actividades que contribuyeran a desarrollar procesos de interpretación textual a nivel inferencial, es decir que mejoraran la capacidad de distinguir la información implícita en el texto pudieron lograrlo, se puede aseverar que, en su mayoría, los estudiantes de segundo tres consiguieron desarrollar procesos de lectura inferencial haciendo uso de estrategias de comprensión lectora mediadas por la docente.

En los ítems del siete (7) al doce (12), que correspondían a la evaluación del nivel de lectura inferencial, en aquellos en los que se presentaron mayor porcentaje de estudiantes con dificultades manifiestas, son el ítem nueve (9) con un estudiante que representa el 3% dio respuesta en nivel insuficiente. En el ítem once (11), nueve (9) estudiantes que corresponde al 27% presentó nivel mínimo, el cuestionamiento hecho era referente a la intención del autor en el texto.

Gráfica 13 Resultados prueba de salida lectura inferencial



**FUENTE:** Elaboración propia.

Tras realizar el análisis de la prueba de salida pregunta por pregunta y a su vez los componentes, en los dos niveles de lectura evaluados, se puede concluir que el desempeño de los estudiantes obtuvo una mejoría trascendente en aquellos estudiantes que presentaban debilidades contrastando sus resultados con los obtenidos en el diagnóstico. Esto se explica que en el diseño de la intervención tuvo como insumo básico las debilidades arrojadas en los estudiantes en la fase diagnóstica lo cual permitió trabajar en ellas en la intervención para obtener el resultado esperado el cual apuntaba desarrollar procesos de lectura inferencial y por ende mejorar la comprensión lectora.


La sesión once se desarrolló en un espacio novedoso para los asistentes, tanto padres de familia como estudiantes era la primera vez que visitaban la sede B del colegio, denominada Casa del Arte, debido a que en esta sede únicamente asisten estudiantes de secundaria a recibir formación en las modalidades artísticas que ofrece el colegio. El espacio, aunque novedoso y decorado acorde a la ocasión, no fue el ideal para el desarrollo y puesta en escena del juego

teatral, debido al tamaño y a la cantidad de asistentes, además hubo interferencia de ruido externo de otras aulas donde se desarrollaban clases de danzas. Sin embargo, la actividad culminó exitosamente los estudiantes se mostraron alegres y satisfechos de su presentación.

Gracias a la observación participante la docente pudo evaluar los elementos del juego dramático partiendo de la rejilla diseñada para tal fin. (ver anexo 23).

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 11 Resultado de la puesta en escena del juego dramático.

 <b>RESULTADOS PUESTA EN ESCENA DEL JUEGO DRAMÁTICO</b>  					
<b>LUGAR:</b> <u>Aula de teatro</u> <u>Sede b</u>		<b>GRADO:</b> <u>2-3</u>	<b>NÚMERO DE ESTUDIANTES:</b> <u>35</u>	<b>FECHA:</b> <u>Diciembre 5 / 2017</u>	
<b>DESEMPEÑOS</b>					
<b>COMPETENCIA</b>	<b>AVANZADO</b>	<b>SATISFACTORIO</b>	<b>MÍNIMO</b>	<b>INSUFICIENTE</b>	
Comunica un mensaje específico	<b>88%</b>	<b>6%</b>	<b>6%</b>	<b>0%</b>	
Elige personajes para ser representados en el juego dramático	<b>88%</b>	<b>6%</b>	<b>6%</b>	<b>0%</b>	
Recupera información implícita para recrearlo mediante el juego	<b>43%</b>	<b>57%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	
Distingue información implícita en el juego	<b>43%</b>	<b>57%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	

**FUENTE:** Elaboración propia.

Cabe señalar que el juego dramático llevado a escena se abordó desde la sesión siete, dando respuestas a preguntas de tipo inferencial, la cuales le permitieron a

los estudiantes alimentar su escenificación. Se hizo complejo evaluar estos aspectos a aquellos estudiantes cuyo rol desempeñado fue el de escenógrafos, debido a que su rol poco o nada les permitía mostrar y llevar a escena el proceso desarrollado en la lectura, su comprensión y el tejido hecho para lograr la relación entre el teatro y la lectura.

La secuencia didáctica finaliza con intervenciones hechas por dos padres de familia confirmando el interés y motivación que se logró despertar en los estudiantes hacia el proceso de lectura como lo manifestó la mamá del estudiante E02 diciendo “querer sembrar ese amor a la lectura que es tan difícil en esos niños a esa edad, eso ha sido un mundo mágico, todos los papás hemos vivido la experiencia de que todas las noches llegaban a contar algo diferente, de que cada noche se preparan para una actividad diferente, la emoción de querer ir al colegio para seguir leyendo el libro”, de igual manera fue manifestado por la mamá del estudiante E17 que dijo “es una cosa muy excelente porque a ellos de verdad se le nota ese amor por la lectura”. Finalmente se entrega el libro que se trabajó durante la secuencia y un muñeco de Pinocho de madera como recuerdo de la actividad desarrollada.

Se puede decir que la secuencia didáctica desarrolló en los estudiantes otras habilidades comunicativas propias del teatro llevado al aula de clase, que como lo plantea Mantovani<sup>100</sup> el juego teatral estimula en los niños la transmisión de mensajes a través de otro lenguaje, así como su conducta expresiva en distintos contextos y espacios.

Los avances y/o dificultades obtenidos por los estudiantes en los procesos de comprensión de lectura se recopilaron en una tabla comparativa entre prueba de

---

<sup>100</sup> MANTOVANI. Op, cit,, P.21

entrada o diagnóstica y prueba de salida, en cada uno de los niveles evaluados, literal e inferencial.

Tabla 12 Comparativo de resultados de estudiantes en nivel de lectura inferencial.

NIVEL DE LECTURA EVALUADO	AVANZADO		SATISFACTORIO		MINIMO		INSUFICIENTE	
	DIAGNOSTICO	SALIDA	DIAGNOSTICO	SALIDA	DIAGNOSTICO	SALIDA	DIAGNOSTICO	SALIDA
NIVEL DE LECTURA LITERAL	E01	E01	E04	E06	E16		E23	
	E02	E02	E06	E20	E19		E30	
	E03	E03	E07	E22	E32			
	E05	E04	E09					
	E08	E05	E10					
	E13	E07	E11					
	E15	E08	E12					
	E18	E09	E14					
	E20	E10	E17					
	E24	E11	E21					
	E25	E12	E22					
	E26	E13	E34					
	E27	E14						
	E28	E15						
	E29	E16						
	E31	E17						
	E33	E18						
	E35	E19						
		E21						
		E23						
		E24						
		E25						
		E26						
		E27						
		E28						
		E29						
		E30						
	E31							
	E32							
	E33							
	E34							
	E34							
TOTAL DE ESTUDIANTES	18	32	12	3	3	0	2	0

FUENTE: Producción propia

Los estudiantes E23 y E30 que obtuvieron un resultado insuficiente en la prueba diagnóstica, con el trabajo realizado y la implementación de la didáctica lograron

posicionarse en un nivel avanzado en los procesos de lectura literal. Así mismo, los estudiantes E16, E19 y E32 que mostraron puntaje mínimo en la recuperación de elementos explícitos del texto, lograron obtener un resultado avanzado en la prueba de salida. Los estudiantes que se ubicaron en el desempeño satisfactorio y avanzado en su mayoría se mantuvieron en su resultado.

Favorecer la interpretación de textos desde el nivel literal augura que se construyan bases sólidas para el proceso de lectura inferencial y que este sea fortalecido, este impacto se hizo evidente en los resultados obtenidos al finalizar la implementación de la propuesta. Si bien es cierto que los elementos explícitos del texto aportan a la construcción del proceso de comprensión lectora también contribuyen al mejoramiento de los otros dos niveles de lectura, que para el caso de la propuesta era el nivel inferencial. Muestra de ello es el grupo de estudiantes que al mejorar sus procesos en nivel literal, esto repercutió de manera positiva en el nivel inferencial.

Tabla 13 Comparativo de resultados nivel de lectura inferencial

	AVANZADO		SATISFACTORIO		MINIMO		INSUFICIENTE	
	DIAGNOSTICO	SALIDA	DIAGNOSTICO	SALIDA	DIAGNOSTICO	SALIDA	DIAGNOSTICO	SALIDA
NIVEL DE LECTURA INFERENCIAL	E01	E01	E06	E10	E14		E23	
	E02	E02	E09	E12	E22		E30	
	E03	E03	E10	E18			E20	
	E04	E04	E11	E29			E07	
	E05	E05	E21				E29	
	E06	E06						
	E08	E07						
	E12	E08						
	E13	E09						
	E15	E11						
	E16	E13						
	E17	E14						
	E18	E15						
	E19	E16						
	E24	E17						
	E25	E19						
	E26	E20						
	E27	E21						
	E28	E22						
	E31	E23						
	E32	E24						
	E33	E25						
	E34	E26						
	E35	E27						
	E28							
	E30							
	E31							
	E32							
	E33							
	E34							
	E35							
TOTAL DE ESTUDIANTES	24	31	5	4	2	0	5	0

FUENTE: Elaboración propia

En el nivel de lectura inferencial, que apuntaba al objetivo de la propuesta, los estudiantes que presentaron mayor dificultad al iniciar la propuesta, lograron alcanzar resultados avanzados y satisfactorios, tal fue el caso de E20, E23, E07 y E30 que lograron posicionarse en desempeño avanzado, de la misma manera fue logrado por E14 y E22 que en la prueba diagnóstica su resultado fue mínimo. Los demás estudiantes mantuvieron sus niveles de desempeño entre satisfactorio y avanzado.

Los resultados tienen un impacto positivo y medible de la secuencia didáctica desarrollada, en tanto que se evidenció que los obtenidos en la prueba diagnóstica y que ubicaron a los estudiantes en los desempeños mínimo e insuficiente para la prueba de salida se posicionaron en los niveles avanzado y satisfactorio. Este impacto se obtiene teniendo en cuenta dos aspectos fundamentales, uno el nivel académico que caracteriza la institución en las pruebas y que se hace compatible con los obtenidos posterior a la implementación de la propuesta, además que se espera que tengan repercusión en las pruebas externas debido a que la apuesta del Ministerio de Educación Nacional es mejorar los desempeños en los estudiantes y que el porcentaje de los mismos en desempeños bajos sea cada vez inferior, lo que pudo lograrse a través de la investigación. Y dos, las estrategias y didáctica utilizadas por la docente, en tanto que despertaron el interés, la motivación y lograron activar y proporcionar conocimientos previos, ampliación de vocabulario y formulación de predicciones mediadas por el juego dramático para así favorecer el desarrollo de inferencias, elemento fundamental en el proceso de comprensión lectora.

## **10.1 CATEGORIZACIÓN**

Para la elaboración del proceso de análisis de los resultados de la implementación de la secuencia didáctica se organizó la información obtenida de los diarios de campo, se procedió a codificar para establecer subcategorías y categorías con el fin de conocer explorar y analizar los hallazgos de la investigación.

Es así como se presentan a continuación las categorías de análisis de la intervención por medio de la cual se pretendía dar solución a la problemática encontrada en el proceso diagnóstico y la cual fue diseñada para tal fin. Dichas

categorías se complementan con las subcategorías, los descriptores las evidencian y en el análisis son sustentadas a la luz de la teoría en la cual se basa la investigación.

Tabla 14 Categorías y subcategorías resultado de la investigación

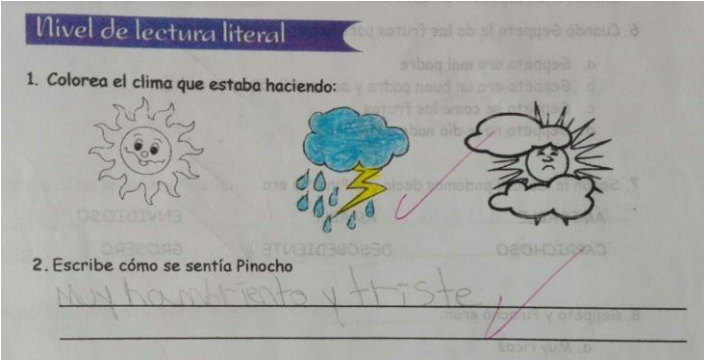
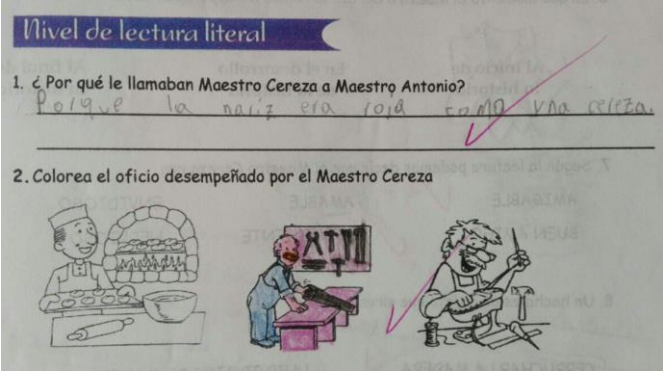
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Comprensión de textos por parte de los estudiantes	Lectura literal
	Lectura Inferencial
Estrategias de la docente para desarrollar comprensión lectora	Antes de la lectura
	Durante la lectura
	Después de la lectura
El juego dramático como didáctica	Rol teatral
	Elementos necesarios
	Expresión oral y gestual
Clima y ambiente de aula	Rol del estudiante
	Mediación docente
	Espacio físico

**FUENTE:** Elaboración propia.

De esta manera se procedió a realizar el análisis de cada una de las categorías y subcategorías con el respectivo descriptor y como fue evidente en la aplicación de la intervención.

Tabla 15 Categorización

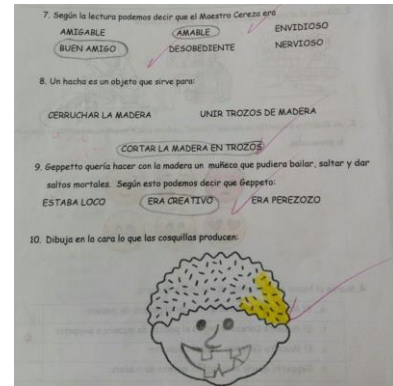
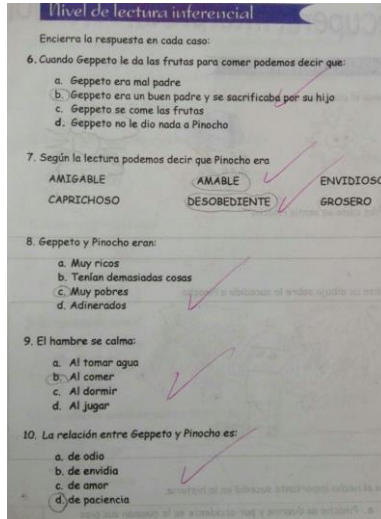
<b>CATEGORÍA: Comprensión de textos por parte de los estudiantes</b>	
<b>CODIGOS</b>	<p>D: Docente</p> <p>E: estudiantes acompañado del número de código asignado</p>
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>DESCRIPTOR</b>
<b>Lectura literal</b>	<p><u>Recuperación de información explícita del texto</u></p> <p>Respuestas obtenidas por los estudiantes al realizar lectura del texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de la biografía del autor</li> </ul> <p>D: “¿por qué crees que eran pobres?”</p> <p>E15: “porque el papá era jardinero y la mamá la empleada doméstica.”</p> <p>D: “¿Quién fue Carlo Collodi?”</p> <p>E17: “fue el que escribió Pinocho”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de capítulos del libro</li> </ul> <p>D: “¿por qué se le llamaban Maestro cereza al Maestro Antonio?”</p> <p>E12: “porque tenía la nariz como una cereza”</p> <p>D: “¿de qué color?”</p> <p>Estudiantes en coro: “roja”.</p> <p>D: “¿cuál era el oficio que desempeñaba el maestro Cereza?”</p> <p>E02: “carpintero”</p> <p>D: “Al maestro Guepetto le decían Fideos, ¿cuál era el sentimiento que esto le provocaba?”</p> <p>E34: “rabia”</p>

	<p>D: “¿cómo se ponía él?”</p> <p>E17: “rojo de rabia”.</p> <p>E30: “Pinocho vendió su cartilla para poder ir a un teatro”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Guías de recuperación e interpretación de algunas lecturas:</li> </ul>  
<p><b>Lectura inferencial</b></p>	<p><u>Recuperación de información implícita del texto</u></p> <p>Respuestas obtenidas por los estudiantes al realizar lectura del texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de la biografía del autor</li> </ul> <p>D: “¿según la imagen qué se puede decir de este señor?”</p> <p>E02: “es muy viejo”</p> <p>E08: “imagino entonces que Pinocho se creó hace muchos años”</p> <p>E17: “y la foto está en blanco y negro, existió como en el siglo X”</p>

	<p>D: “¿cómo era la familia del sr Carlo Collodi”.</p> <p>E15: “pobres”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de capítulos del libro</li> </ul> <p>D: “¿por qué el hada sabe que Pinocho tiene fiebre?”</p> <p>E04: “porque le tocó la frente y sintió que estaba muy caliente”</p> <p>D: “¿en alguna parte de la historia decía que la frente estaba caliente?”</p> <p>Estudiantes: “no”.</p> <p>Docente: “¿por qué sabemos que la frente estaba caliente y que tenía fiebre?”</p> <p>E11: “porque la toca”</p> <p>D: “¿cuándo se pone la frente caliente?”</p> <p>E11: “cuando estamos enfermos”.</p> <p>D: “¿por qué Pinocho tuerce el gesto?”</p> <p>E01:” porque el agua estaba amarga”.</p> <p>E17: “porque le parecía que el remedio no le iba a gustar”.</p> <p>E08: “a Pinocho se le subió el azúcar”</p> <p>D: “¿por qué sabes qué se le subió la azúcar?”</p> <p>E08: “porque tomó dos tarros”.</p> <p>D: “y ¿cómo se pone la gente cuando se sube el azúcar?”</p> <p>E08: “se desmaya”.</p> <p>D: ¿ahí decía que los polvos eran mágicos, o qué te hace pensar que lo eran?</p> <p>E17 “no decía profe, pero las hadas siempre llevan polvos mágicos”</p>
--	--

E27”no polvos amargos, como la medicina”

- Guías de recuperación e interpretación de algunas lecturas



**ANALISIS**

El acto de leer como es considerado para Solé “a partir de segundo primaria es uno de los medios más importantes para la consecución de nuevos aprendizajes”<sup>101</sup>, la asignatura de lengua castellana es el vehículo por excelencia para consolidarlos a partir de la lectura, siendo el acto de leer un proceso en el que el mismo estudiante a partir él construye su conocimiento, el cual es válido cuando se realiza la comprensión o interpretación del texto. Dicho en palabras de Solé “cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida que su lectura le informa y le permite acercarse al mundo de significados de un autor”<sup>102</sup>, por eso se considera de gran importancia que el estudiante desarrolle procesos de comprensión lectora en la formación escolar.

<sup>101</sup> SOLÉ., op., cit p. 31

<sup>102</sup> SOLÉ, op., cit p 39.

La secuencia didáctica permitió a los estudiantes la interacción entre ellos y el clásico de literatura infantil Pinocho, el cual les permitió construir significados y dar cuenta de estos a través de los cuestionamientos hechos por la docente para la verificación de la comprensión lectora, esto mediante los conversatorios suscitados alrededor de la lectura, el desarrollo de guías de aprendizaje y los juegos teatrales.

En el nivel de comprensión de lectura literal el estudiante da cuenta de la información explícita que le presentó el texto, como lo plantean los Lineamientos Curriculares para la Lengua Castellana “en la literalidad, el sujeto desborda mera transcripción grafemática y frásica”<sup>103</sup>.

En el nivel de comprensión de lectura inferencial, el estudiante establece relaciones con sus experiencias y hace un tejido entre el texto y lo implícito en él. En este proceso la activación de saberes previos “permite construir puentes entre la información ya leída y la de nuestro conocimiento ya consolidado”<sup>104</sup>

Estos dos niveles de lectura fueron mejorados sustancialmente con la implementación de la propuesta lo cual fue evidente en los resultados obtenidos en la prueba final, en la que la totalidad de los estudiantes se ubicaron en desempeños avanzado y satisfactorio.

Sin embargo, es necesario decir que la relación establecida entre la lectura y el juego dramático, aunque favoreció el desarrollo de competencias lectoras y el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura, en el momento de llevar a cabo la puesta en escena esos elementos implícitos del texto fueron los que le permitieron a los estudiantes llenar la acotaciones utilizadas en el mundo del teatro y que no estaban escritas, por tanto, los estudiantes al expresar un mensaje lo hicieron de manera literal tal cual como lo expresaba el texto de

---

<sup>103</sup> LINEAMIENTOS CURRICULARES. Op, cit., P112.

<sup>104</sup> CISNEROS, OLAVE Y ROJAS. Op, cit., p. 14

manera explícita.	
<b>CATEGORÍA:</b> Estrategias de la docente para desarrollar comprensión lectora.	
<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>DESCRIPTOR</b>
Antes de la lectura	<p><u>Motivando para la lectura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita de la actriz que dio vida al personaje de Pinocho en la obra.</li> </ul> <p>D: “¿Recuerdan cuando fuimos al teatro?”</p> <p>E: “sí”.</p> <p>D: ¿a dónde fuimos?</p> <p>E: a CORFESCU, el teatro</p> <p>D: ¿La obra de teatro que vimos, cuál fue?</p> <p>E: Pinocho</p> <p>D: ¿quién nos acompaña hoy?, ¿quién será?, Se escuchan varias voces gritando “¡Pinocho!”.</p> <p>E27 dice “es la actriz que hizo de Pinocho”</p> <p>Video enviado desde Italia:</p> <p>E27: entonces vamos a ir a Italia</p> <p>D: ya sabemos algo muy importante el lugar donde nació la persona que escribió Pinocho ¿de dónde es?</p> <p>E: de Italia</p> <p>D: ¿alguien escuchó cómo se llama el señor que escribió el libro de Pinocho?</p> <p>E27: Carlo Collodi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rompecabezas del autor del libro</li> </ul> <p>E02: este es el autor de Pinocho, este es el autor de Pinocho, ya lo estamos descubriendo profe, lo estamos descubriendo.</p>

### Elaboración de predicciones

- A partir del título de capítulos del libro

D: ¿cómo es que el maestro Cereza carpintero de oficio encontró un palo que lloraba y reía como un niño? ¿qué se imaginan ustedes?

E17: “Pinocho, encontraron a Pinocho en una madera de pino”

D: “aquí se cuenta como el maestro cereza regala el pedazo de su madera a su amigo Gueppeto, el cual lo acepta para construir un muñeco maravilloso, que sepa bailar, tirar a las armas y dar saltos mortales” ¿qué se imaginan ustedes que irá a pasar en este capítulo? ¿será que en este capítulo ya construyen a Pinocho?

Varios estudiantes contestan que no, algunas voces dicen sí.

E11: hasta el tercer capítulo

### Activación de conocimientos previos

D: ¿quiénes hacen los juguetes?

E11: personas adultas

E08: los fabricantes de juguetería

D. ¿y cómo se llamarán esos fabricantes de jugueterías?

E13: jugueteros

D: muy bien, jugueteros; el que hace pan se llama...

Estudiantes: panadero

D: ¿qué hace el carpintero?

Estudiantes: carpintería

D: el que hace juguetes, se llama juguetero. Resulta que así como hay personas que elaboran nuestros juguetes, hay una persona que se encargó de escribir la historia de la que estamos aprendiendo. ¿Cómo se llaman las personas que escriben libros?

	<p>E35: escritor</p> <p>E27: como Margery William que escribió el Conejo de felpa.</p> <p>D: ¿Alguien sabe quién escribió Pinocho?</p> <p>Varios estudiantes dicen no, otros mencionan algunos autores que conocen como Rafael Pombo, Esopo, Kiosko. William Shakespeare.</p> <p>E04: como el narrador de fútbol</p> <p>D: muy bien, cuéntanos ¿qué hace un narrador de fútbol?</p> <p>E04: narra o que está pasando en el partido.</p> <p>E17: como los narradores de los cuentos, que cuentan lo que pasó, el inicio, el nudo, el desenlace.</p>
Durante la lectura	<p><u>Desarrollo de habilidades de vocabulario</u></p> <p>E17: ¿qué son virutas profe?</p> <p>D: revisa el texto lo que está diciendo, de qué está hablando</p> <p>E17: de la madera</p> <p>D: ¿entonces qué crees que puede ser?</p> <p>E17: alguna parte de la madera</p> <p>D: las virutas son los restos de madera que salen cuando el carpintero trabaja la madera, cuando la pule y salen trocitos pequeños de desecho, eso son las virutas.</p> <p>E11 ¿profe que significa órbitas?</p> <p>D: órbitas, en la lectura habla de lo que rodea el círculo de los ojos. Señalando el contorno de los ojos</p> <p>E34 realiza la lectura. En medio de la lectura aparece la palabra “porotos”</p> <p><u>Predicciones durante la lectura</u></p>

	<p>Los estudiantes preguntan qué significa y la docente les induce a que se buscará el significado en el diccionario, después de buscar la palabra se les explica lo que quiere decir la palabra, debido a que no es propia de la región (frutos de plantas de frijol, se llama así en otras regiones).</p> <p>D: “¿qué creen que pase ahora en la lectura?.”</p> <p>E17: “Pinocho se vuelve a quemar”</p> <p>E05: “Pinocho salva Arlequín”</p> <p>E34: “tragafuegos se arrepiente”</p> <p>E07: “también tragafuegos se arrepiente”</p> <p>E04: “Pinocho se sacrifica por los otros”</p>
Después de la lectura	<p><u>Formulación y respuesta de preguntas</u></p> <p>D: ¿qué sintieron ustedes cuando estaban leyendo?</p> <p>E17: era algo que me había pasado, lo sentí</p> <p>D: ¿te había pasado?</p> <p>E17: no que sentía que me estaba pasando a mí</p> <p>D: y tú E15</p> <p>E15: sentí mucha emoción</p> <p>D. que fue lo que más le emocionó?</p> <p>E15: cuando se escapó</p> <p>E13: yo sentí curiosidad</p> <p>D: ¿qué te dio curiosidad?</p> <p>E13: lo que iba leyendo</p> <p>D: ¿ustedes iban leyendo e iban sintiendo curiosidad?</p> <p>E: siiii</p> <p>D: ¿y cuándo terminaron de leer de que se dieron</p>

	<p>cuenta?</p> <p>E17: de que ya existía Pinocho</p> <p>D: sí que Gueppeto ya había elaborado a Pinocho</p> <p>E02: pero se le había olvidado algo, las orejas</p> <p>E14: por eso no lo escuchó.</p> <p>D: Pinocho se iba para la escuela, pero por ahí escuchó alguna vocecita que le hizo desviarse del camino, él debía decidir en irse a la escuela o ir a ver cuál era esa música o de dónde venía esa música ¿qué decidió?”,</p> <p>E17: “Pinocho decide ir a perseguir la música”,</p> <p>D: “ah, muy bien, y allá conoció a este señor”, mostrando la imagen del texto, “¿Quién era?”</p> <p>E34: “el tragafuegos”.</p> <p><u>Comprobación de predicciones hechas:</u></p> <p>D “¿Quién acertó acerca de lo que dijo que pasaría a continuación?”</p> <p>Los estudiantes llegan a la conclusión de que E34 había dicho que traga fuego se arrepentía, por tanto, ella y E07 que también había hecho la misma predicción, fueron estudiantes que acertaron frente a lo que sucedería al final del capítulo.</p>
--	---

**ANÁLISIS**

Las estrategias consideradas como los procedimientos utilizados por la docente para desarrollar comprensión lectora, requirieron de su aplicación en los diferentes momentos de la lectura: antes, durante y después, como lo plantea Isabel Solé. Dichas estrategias de enseñanza aparte de favorecer la comprensión de textos, permitieron en algunos casos construir aprendizajes significativos en los estudiantes.

Cada uno de estos momentos constituyó un espacio generador de procesos de comprensión en los cuales la docente permitió la interacción de los estudiantes con la lectura que se iba realizando, para a través de las diferentes estrategias se diera el desarrollo de procesos de comprensión lectora.

Los momentos antes de la lectura como lo sugiere Solé se deben dar antes del inicio de la lectura y que constituyen la aproximación que se da entre el lector y lo que posiblemente encontrará en el texto, para el caso de la intervención cada sesión de lectura estaba precedida de una actividad activadora de conocimientos previos, que dicho en palabras de Cooper “el conocimiento previo ha contribuido a afianzar el principio de que la experiencia previa influye en la capacidad de comprensión”<sup>105</sup>

Así mismo la elaboración de predicciones que en varios momentos antes y durante la lectura la docente motivó a realizar partiendo de los títulos de los capítulos del libro o de las imágenes que el mismo proporcionaba, al ser un libro ilustrado para niños. Al realizar estas predicciones los niños se arriesgaban a realizarlas, la información de la cual ya disponían de lecturas anteriores o del conocimiento previo de algunos elementos de la historia, permitieron que con facilidad los estudiantes dieran cuenta de lo que creerían que sucedería.

Las predicciones hechas por los estudiantes fueron constantemente motivadas por la docente para su comprobación mediante la lectura, de esta manera la docente “les da un objetivo claro y contribuye a convertir en significativa la actividad que van a realizar los niños”<sup>106</sup>

Todo el proceso de aplicación de estrategias para desarrollar comprensión lectora, en los momentos en los cuales los estudiantes interactuaban con el texto, estuvo constantemente acompañada de la formulación de preguntas, generadas por la docente o por los estudiantes. Para Solé “las preguntas que

---

<sup>105</sup> COOPER, op., cit. P.33

<sup>106</sup> SOLÉ, op., cit. P.95

pueden sugerirse de un texto guardan estrecha relación con las hipótesis que pueden generarse sobre él y viceversa<sup>107</sup>, y esta fue la relación que la docente orientó para que fuese construida y corroborada por los estudiantes.

Todas las estrategias guardan una estrecha relación unas con otras y estas a su vez bajo la adecuada mediación realizada por el docente hace que dicho proceso sea compartido con el estudiante y cobre un significado para él.

**CATEGORÍA:** Juego dramático como didáctica.

SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
Rol teatral	<p><u>Identificar roles y funciones del juego dramático</u></p> <p>E22: “¿qué es una actriz?”</p> <p>La invitada responde: “es la persona que personifica un personaje, por ejemplo Pinocho yo soy la actriz que personifica a Pinocho, para esto se necesita un proceso para personificar a alguien, como se expresa, como habla, como se viste, como se comporta; esto es lo que hace un actor o una actriz.</p> <p>E27 dice “profe los juguetes de la niña cobraron vida gracias a un actor”</p> <p>E14 “la voz del personaje”</p> <p>E03 “como camina ese personaje”</p> <p>E17 “como habla”</p> <p>D: si se han dado cuenta vamos a identificar ¿cuáles roles hemos hecho acá?</p> <p>E08: el rol de la madera</p> <p>D: si porque Pinocho aún no ha aparecido, entonces está la voz de la madera, el maestro Cereza y el narrador, que es la persona que cuenta la historia.</p>

<sup>107</sup> SOLE. Ibid. P. 96

	<p>D: ¿qué es lo que hemos hecho?</p> <p>E04: teatro</p> <p>E11: interpretación</p> <p>E34: actuar</p> <p>E08: darle vida al personaje</p> <p>D: ¿a cuál personaje?</p> <p>E06: al maestro Cereza</p> <p>E04: y a la madera</p> <p>D: ¿cuáles roles?”</p> <p>E04 “narrador”</p> <p>E11: “el director”,</p> <p>E27 “actor”.</p>
<p>Expresión oral y gestual</p>	<p><u>Comunica un mensaje haciendo uso del lenguaje oral y gestual.</u></p> <p>D: “ahora vamos a intentar caminar como Pinocho”</p> <p>Pinocho realiza el movimiento característico de su marcha y los niños empiezan a imitarlo.</p> <p>Pinocho (actriz): “debemos estar sueltos porque los muñecos siempre andan sueltos” Empiezan los estudiantes a imitar los movimientos de Pinocho y la docente les va orientando para que lo logren.</p> <p>D: “Yo digo el juguete y digo acción y todos actúan. Vamos a hacer un ejemplo: gato. ¡Acción!”</p> <p>Todos los estudiantes se colocan en posición cuadrúpeda y empiezan a maullar. Stop es la orden para parar.</p> <p>D: “ahora vamos a ser bailarinas”. Los estudiantes imitan el movimiento, así mismo lo hacen con</p>

	<p>conejos, mujer maravilla, futbolista, perritos, Hulk, gaticos.</p> <p>D: ¿así saltan los conejos?</p> <p>D: “¿cómo bailará un conejo?</p> <p>E34 se levanta e imita junto a la docente como bailan los conejos.</p> <p>E14: pasa con una gatica de peluche e imita movimientos de lamerse las manos.</p> <p>E11: quedó en shock</p> <p>E08: como paralizado</p> <p>D: o sea como cuando yo hago (realiza movimientos imitando la acción). Pero como estaba solo cayó al piso, y la docente se derrumba en el piso.</p> <p>D: entonces la persona que tiene que hacer la vocecita, además de la vocecita ¿qué le debe agregar?</p> <p>E17: risa</p> <p>El ejemplo es con el verbo dado por el estudiante E15 el cual es correr, explica que como el verbo es correr el grupo tendría que preparar es una dramatización en la cual le demuestren a sus compañeros este verbo, sin usar palabras solo gestos. También hacen el ejemplo con el verbo montar bicicleta la docente imita la acción que corresponde a este verbo y el estudiante E27 dice “pero profe también lo puedo hacer así”, y pasa y hace él la demostración de cómo haría la acción de montar bicicleta.</p>
Elementos necesarios	<p><u>Utiliza objetos y/o vestuario para el juego dramático</u></p> <p>D: a quién le gustaría convertirse en Pinocho”</p> <p>Estudiantes: saltan, gritan emocionados y dicen “yooo”</p> <p>D: “aquí hay narices de Pinocho para todos”</p> <p>E07: “mire mi nariz”</p>

	<p>¿Qué necesitan ustedes para que esos juguetes cobren vida”</p> <p>E06 “los disfraces”</p> <p>Docente “cuando me coloque el vestuario voy a darle vida a ese personaje”</p> <p>E27 “y ya no va a ser Karen”</p> <p>La docente se gira de espaldas al grupo y se coloca una nariz de plástico de conejo.</p> <p>Docente “esas cosas se llaman utilería y la utilería son las cosas que se necesitan para poder actuar y que los actores lleven la puesta en escena, entonces en lo que nosotros venimos haciendo pensemos en qué cosas se necesitarían para este fragmento de la lectura que ustedes van a dramatizar”</p> <p>E11 “la varita del hada”</p> <p>E25: “el traje de Pinocho”</p> <p>D: “Recuerden que los trajes que llevan los personajes son...”</p> <p>E05: “vestuario”</p> <p>D: “¿qué más necesitaríamos?”</p> <p>E25: “el hada le daba unos polvos en un vaso de agua”</p> <p>E17 “unos polvos mágicos”</p> <p>Docente “esas son cosas, son elementos que se requieren cuando nosotros vamos a hacer juego teatral”</p> <p>En la puesta en escena final cada estudiante se presentó con el atuendo que escogió de acuerdo al rol que desempeñaba.</p>
--	--



## ANÁLISIS

Durante varias sesiones de la secuencia, la presencia del juego dramático como didáctica facilitó el desarrollo y motivación hacía el proceso lector. El engranaje establecido por la docente entre la didáctica y la lectura del texto brindó un nuevo abanico de posibilidades en el campo pedagógico, teniendo como precepto uno de los principios del teatro propuestos por García- Huidobro el cual propone “entender la capacidad del juego dramático del ser humano como recurso educativo fundamental y el punto de partida obligatorio para cualquier indagación pedagógica”<sup>108</sup>, es decir que con la implementación de la propuesta se dio un acercamiento a este principio.

Durante el desarrollo de las actividades propuestas, los estudiantes iniciaron el proceso con un escaso y somero conocimiento sobre elementos del juego dramático, los cuales poco a poco fueron siendo incluidos en las prácticas pedagógicas, esto permitió que como lo plantea Mantovani en su sistema evolutivo del teatro por etapas, en la etapa que corresponde entre los cinco y los nueve años, que es el rango de edades en las que se encuentran los estudiantes participantes de la investigación, se caracterizara por ser un juego dirigido en el cual los niños aceptaron con facilidad la interacción de un tercero que para este caso fue la docente, quien fue la encargada de orientar las

<sup>108</sup> GARCÍA. HUIDOBRO. Op., cit. P.

actividades a fin de desarrollar capacidades y destrezas específicas, manteniendo un equilibrio entre las acciones realizadas y las palabras. Fue así como la docente, tal como lo plantea Eines y Mantovani, se convirtió “en un motivador y organizador que además necesita estar preparado para tirarse al suelo y jugar con sus alumnos”<sup>109</sup>

Algunas actividades dirigidas propiciaron el desarrollo de la expresión oral y gestual en los estudiantes, lo cual permitió encontrar un aspecto propio del uso del teatro en la escuela, que, aunque no constituía un objetivo de la investigación es evidente las ventajas que esto conlleva de las cuales el principal benefactor fue el estudiante. Apoyado en Gabino Boquete, es a través del teatro en la escuela que los niños pueden “lograr una comunicación auténtica y completa, en la que la voz y el gesto formen un todo unificado”<sup>110</sup>, y esto precisamente fue lo que lograron muchos de los estudiantes.

Para la realización del juego dramático cada estudiante debía definir un rol teatral entre actor, director, narrador y escenógrafo, los cuales con facilidad fueron identificados y asumidos de acuerdo a la función que desempeñaban dentro del juego Sin embargo, aquellos estudiantes que asumieron el rol de escenógrafos fueron aquellos estudiantes que por sus características propias de su personalidad mostraron a lo largo del desarrollo de la secuencia timidez e inseguridad al pararse y realizar acciones frente a sus compañeros. Debido al tiempo limitado que se tuvo para la aplicación de la propuesta, no fue posible realizar el cambio de roles, tal como lo plantea en su teoría de juego dramático Navarro y Mantovani y por el contrario los estudiantes debieron permanecer en el mismo desde que lo escogieron hasta la puesta en escena final. Lo mencionado fue una limitante en la posibilidad que se debió ofrecer de que

---

<sup>109</sup> EINES Y MANTOVANI. OP., cit. P. 178

<sup>110</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro. España. 2014. P. 6

todos los estudiantes tuviesen la oportunidad de pasar por los diferentes roles y así desarrollar diferentes habilidades para concluir y elegir con cuál de ellos se sentía más cómodo y seguro.

El juego dramático requería del uso de elementos, materiales o utilería dentro del desarrollo de las actividades propuestas, las cuales con gran facilidad fueron identificadas por los estudiantes y llevadas a la clase para completar las acciones dentro del juego. Aspecto que favoreció la apropiación de los roles que cada uno desempeñaba para dar cumplimiento a su función y en el caso particular de los actores darle vida a su personaje.

**CATEGORÍA:** Clima o ambiente de aula

<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>DESCRIPTOR</b>
Actitudes de los estudiantes	<p><u>Manifiestar actitudes de interés y motivación hacia el aprendizaje</u></p> <p>Se escuchan varias voces gritando “¡Pinocho!”</p> <p>D: ¿cómo les pareció?</p> <p>E34: “divertido”.</p> <p>E17: “emocionante”.</p> <p>E22: “divertido”</p> <p>E33: “divertido”</p> <p>E11: “chévere”</p> <p>E06: “muchas enseñanzas”</p> <p>E20: “aprendí que me quitó el aburrimiento”</p> <p>E12: “divertido”</p> <p>E01: “creativo”</p> <p>E13: “divertido”</p>

	<p>E35: “asombroso”</p> <p>E08: “lindo”</p> <p>E07: “inesperado”</p> <p>E26: “increíble”</p> <p>E28: “lindo”</p> <p>D: ¿quién quiere leer el libro de Pinocho?</p> <p>E: gritan animadamente “YOOO”</p>
<p>Rol docente</p>	<p><u>Motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje</u></p> <p>Salida pedagógica a CORFESCU</p> <p>Visita de actriz al colegio</p> <p>Salida pedagógica a Teatro Libre de Bucaramanga</p> <p><u>Utilizar recursos para el desarrollo de las actividades de clase</u></p> <p>Desde la sesión 1 estuvo presente una caja forrada en tela denominada “La caja mágica”, de la cual la docente cada sesión sacaba elementos para el desarrollo de las actividades de clase, esto generó en los estudiantes expectativa y centraba la atención.</p> <p>En la sesión 1 se suministró la nariz plástica de Pinocho para que cada estudiante tuviese la suya y pudiese realizar la actividad propuesta.</p> <p>En la sesión 2, 3, 4 y 7 se hizo uso de recursos TIC’S.</p> <p>En la sesión 3 se utilizaron rompecabezas del autor del libro.</p> <p>En la segunda parte de la sesión 3 se hizo entrega del libro para cada estudiante.</p> <p>En las sesiones 4 y 5 se utilizaron imágenes en gran</p>

	<p>formato de los personajes principales de la historia.</p> <p><u>Atención a los intereses de los estudiantes</u></p> <p>E04: “¿y lo vamos a conocer?”.</p> <p>La docente da respuesta diciendo “se buscará la posibilidad de que nos visite o visitarlo y que nos cuente sobre su rol de director, ¿qué hace, como lo hace?”</p> <p>D: “el día de hoy como ustedes quedaron tan contentos con la canción que les enseñó Pinocho, yo les voy a entregar la letra de la canción”.</p> <p>D: como todos lo quieren leer, les traje en la caja mágica la lectura del primer capítulo. Lo traje así (mostrando las guías de trabajo en fotocopias)</p> <p>E04: ¿y los libros?</p> <p>D: por ahora los traje así. La docente muestra las guías</p> <p>D: pero ya les vi cara de querer tener el libro</p> <p>E17: si profe</p> <p>D: ¿por qué?</p> <p>E17: porque es más chévere leer en libro que en papel</p> <p>D: ¿a quién le gusta leer libros?</p> <p>E: ¡a mí! Todos levantan la mano</p> <p>D: vamos a tenerlo en cuenta para la próxima oportunidad.</p>
Espacio físico	<p><u>Utilizar espacios acordes a las actividades desarrolladas.</u></p> <p>La docente procede a solicitarle a los niños que se organicen para dirigirse al aula múltiple.</p> <p>Los estudiantes llegan al aula múltiple muy emocionados y empiezan a entrar y a ubicarse en el lugar que la docente</p>

	<p>ha preparado con anterioridad.</p> <p>D: “ahora con mucho cuidado para tener un espacio más amplio para realizar la actividad, vamos a ir a el aula múltiple”</p> <p>La docente organiza los estudiantes para desplazarse al aula múltiple, al llegar a este espacio se ubican sentados en el piso.</p> <p>D:“como les contaba vinimos a este salón porque es más amplio, hay más espacio, no están los pupitres y podemos hacer la actividad que vamos a hacer.</p> <p>La sesión 4 fue desarrollada en el aula de tecnología por requerirse el uso de proyector y sonido.</p> <p>En la sesión 8 se trabajó en el patio 3 del colegio por ser un espacio amplio el cual se requería para trabajar en grupo la preparación de la puesta en escena.</p> <p>En varias sesiones se hizo necesario despejar el espacio central del salón.</p> <p>En la sesión 9 se visitó la sede del Teatro Libre de Bucaramanga.</p> <p>La sesión 11 se realizó en el salón de teatro de la Sede B del colegio.</p>
--	---

**ANÁLISIS**

A lo largo del proceso de intervención el clima y/o ambiente del aula constituyó un factor clave y fundamental en el desarrollo de la misma debido al impacto que la aplicación de la didáctica tuvo en los estudiantes, puesto que se trataba de una poco o jamás utilizada en el ámbito escolar. Esto generó dentro de la dinámica del aula constante murmullo, usos de tonos de voz aumentados, movilidad e inquietud corporal, lo cual en las primeras sesiones hizo causó en la docente temor ante la dificultad del manejo del grupo y la “indisciplina” que se visualizaba en el desarrollo de las sesiones. Haciendo la reflexión al respecto la

docente pudo concluir que estas actitudes generadas en los estudiantes eran parte de la motivación y el interés que se había despertado en ellos, gracias a la dinámica que se estaba desarrollando en la clase de plan lector y que no era común lo que se estaba haciendo. Por lo general, las clases han sido desarrolladas dentro del aula en una ubicación tradicional, en la que el estudiante permanece sentado todo el tiempo en su silla y poco interactúa con sus compañeros; el romper con este esquema y sacar a los estudiantes de la quietud de su postura y permitirles movilidad y expresión con su cuerpo hizo que se generara un ambiente diferente en el aula.

En el plano pedagógico la motivación utilizada por la docente activó en niveles bastante altos la voluntad de aprender y esto a su vez favoreció el desarrollo de todas las actividades propuestas en la intervención para lograr el resultado esperado. Fueron pocos los episodios de estudiantes que mostraran rechazo o dificultad para vincularse a las actividades propuestas, para ser exactos en dos ocasiones, y estos episodios están íntimamente relacionados con factores emocionales de estos estudiantes, pues como lo afirma Cooper “todo aprendizaje está influido por el estado físico y afectivo en general del sujeto que aprende”<sup>111</sup>. Sin embargo, la mediación hecha por la docente y el soporte afectivo suministrado por ella como conocedora de las situaciones externas que estos estudiantes vivían permitió que culminaran con éxito su inclusión y el alcance de los objetivos de la propuesta. Por lo anterior se reafirma lo propuesto por Díaz y Hernández frente al papel del docente como mediador en el cual expone “enseñar no sólo implica proporcionar información, sino también ayudar a aprender y desarrollarse como personas, y para ello el docente debe conocer bien a sus alumnos”<sup>112</sup>

De igual manera fue pertinente en cada momento atender a los intereses de los

---

<sup>111</sup> COOPER. Op., cit. P 33.

<sup>112</sup> DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Mc Graw Hill. Tercera Edición. México. 2010. P. 5

estudiantes frente al desarrollo de las actividades puesto que esto enriqueció el proceso de aprendizaje. El primer acierto fue la gestión de la adquisición de los libros para todos los estudiantes pues esto constituyó un factor clave para la motivación hacia el acto de leer. De igual manera los intereses detectados en ellos en varias oportunidades y la inclusión de actividades que favorecieran este interés creo un ambiente de interacción entre docente – estudiante que de igual manera hizo que se disfrutara de la intervención.

Finalmente, el lugar donde se desarrollaban las sesiones de intervención favorecía o perjudicaba el alcance de los objetivos propuestos, debido a que por ser el juego dramático la didáctica central utilizada se requería de espacios amplios que favorecieran la movilidad de los estudiantes y por ende la expresión gestual y corporal. Fue evidente que el Colegio Jorge Ardila Duarte cuenta con pocos espacios con estas características y al tener un gran número de estudiantes por jornada, estos espacios deben ser compartidos, de esta manera la docente en algunas oportunidades se vio limitada a hacer uso del aula múltiple que era el espacio ideal para el desarrollo de muchas de las sesiones, las cuales debieron desarrollarse en el aula de tecnología o en el patio lo cual no favoreció el control del grupo y no tenía los espacios acordes que favorecieran la actividad propuesta. Por tanto, se optó porque muchas de las actividades se realizaron en la misma aula de clase, corriendo los pupitres hacia las paredes para dejar el espacio libre que se requería para los juegos teatrales.

La puesta en escena final no contó con un espacio acorde a lo que los estudiantes habían venido trabajando a lo largo de la intervención, los asistentes tuvieron poco espacio para estar cómodos y hubo mucho ruido externo que afectó la presentación.

## 11. HALLAZGOS

Con lo que respecta a la pregunta de investigación **¿de qué manera se pueden desarrollar los procesos de lectura inferencial en los estudiantes de segundo primaria de una institución oficial de Bucaramanga, a partir de la utilización del juego dramático?**, se logró evidenciar que con la implementación de la intervención a partir del juego dramático como didáctica en el proceso de desarrollo de competencias lectoras referidas a los niveles de lectura inferencial, los estudiantes lograron un mejor desempeño el cual se evidencia en los resultados obtenidos en la prueba de salida.

A partir de la información encontrada en la fase diagnóstica en la cual se utilizaron el cuestionario como prueba de entrada y la observación participante encaminada a identificar los elementos del juego dramático conocidos por los estudiantes, se pudo determinar que los estudiantes poseían un buen nivel de lectura literal debido a que cinco (5) estudiantes que correspondían al 15% de la población presentaron desempeños mínimos e insuficientes. En el nivel de lectura inferencial ocho (8) estudiantes que representaban el 23%, no tenían el desempeño esperado; por tanto, el reto de la aplicación de la intervención consistía en mejorar esos desempeños y mantener los ya obtenidos.

Los niveles alcanzados en cuanto la lectura literal, primer nivel de comprensión lectora, a partir la utilización de la didáctica fueron mejorados en los estudiantes que presentaban debilidad en ellos, y se mantuvo el desempeño avanzado y satisfactorio con un 91% y 9% respectivamente. En la lectura inferencial de igual manera los resultados fueron mejorados en aquellos estudiantes que en la prueba diagnóstica presentaron desempeños mínimos e insuficientes, pasando a tener la

totalidad de estudiantes en avanzado y satisfactorio, con resultados de 89% y 11% respectivamente. Es decir, la totalidad de estudiantes se ubicaron en los desempeños esperados, dejando en los desempeños bajos con un 0%.

Llevar el teatro al aula de clase como didáctica para el desarrollo de procesos de lectura inferencial, permitió que con ella se desplegara muchas otras habilidades en los estudiantes, esto evidencia los postulados de la pedagogía teatral frente a los beneficios que esto conlleva tanto en estudiantes como en el docente. Sin embargo, el poco conocimiento que tenían los estudiantes al iniciar la intervención hizo que la docente a lo largo de las sesiones incluyera ejercicios de expresión corporal y gestual que favoreciera el desarrollo propio del juego dramático.

La posibilidad ofrecida por la puesta en escena realizada permitió que los estudiantes asumieran un rol dentro de la historia que sirvió como libreto para la escenificación de las acciones sucedidas en la narración, esto hizo que el estudiante viviera siendo parte de la historia o en otros casos como observador. De esta manera, las construcciones de los vacíos del texto fueron siendo llenados con la posibilidad de observar o vivir la historia y llegar a una mejor comprensión de la misma.

El aumento de las posibilidades comunicativas mejorando la expresividad en los niños es uno de los valores agregados de la investigación, puesto que estas facilitan que el estudiante se comunique de manera verbal y corporal.

La vinculación de la familia en el acompañamiento de la lectura de algunos capítulos permitió estrechar el vínculo entre el proceso escolar, los estudiantes y sus familias, sin embargo, por cuestiones de tiempo no se pudo ahondar en este aspecto y darle el valor que realmente tiene en el proceso formativo.

Son varios los elementos a tener en cuenta en el desarrollo de las sesiones en las cuales se incluían juegos teatrales y así poder alcanzar los objetivos propuestos, pero una que tuvo gran influencia en la intervención fue el espacio físico, dado que el aula de clase no era lo suficientemente espaciosa frente a la cantidad de estudiantes, y esto constituyó una dificultad en la movilización constante por el colegio hacia espacios que tuvieran condiciones favorables para el cumplimiento de la actividad programada. De igual manera el no contar con un auditorio con escenario propicio para la presentación o puesta en escena final, no permitió el disfrute a plenitud de lo preparado por los estudiantes y se vivió un clima de contaminación auditiva y carente de espacio.

Otro elemento que no fue favorable para la aplicación de la intervención fue el tiempo para el desarrollo de la misma, pues se pudo llegar a ahondar más en la lectura del texto y favorecer más el proceso con la inclusión de varios capítulos en la puesta en escena y de esta manera explorar más habilidades en los estudiantes.

El nivel avanzado de lectura inferencial determinado desde la prueba de salida evidenció un incremento del 24%. Mientras que el nivel satisfactorio un incremento del 11%. Así mismo, el nivel mínimo tuvo una disminución del 15% y el nivel insuficiente del 10%. Estos resultados son significativos para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada debido a que la didáctica favoreció y permitió que los estudiantes desarrollaran procesos y habilidades para la comprensión lectora de aquellos elementos implícitos en el texto. La apuesta para el desarrollo de procesos de lectura inferencial desde el juego dramático, respondió a lo esperado mostrando resultados satisfactorios.

## 12. EVALUACIÓN FINAL DE LA PROPUESTA

A continuación, se presenta una descripción y análisis de los instrumentos de recolección de información utilizados durante el desarrollo de esta investigación y que permitieron tener el insumo necesario para el análisis al iniciar la propuesta y al finalizar la misma.

### **Fase I: Diagnóstica**

Se utilizaron dos técnicas, la primera el cuestionario, herramienta fundamental para identificar y definir el nivel de lectura inferencial que poseían los estudiantes antes de iniciar la propuesta. Esta se desarrolló en forma de preguntas de selección múltiple, dicha prueba tenía como particularidad que cada una de las claves de respuestas obedecían a un desempeño avanzado, satisfactorio, mínimo e insuficiente, por tanto, no apuntaban a respuestas correctas o incorrectas.

La segunda técnica utilizada fue la observación participante, por medio de la cual la docente investigadora abordó un juego teatral a fin de determinar el conocimiento y habilidades que tenían los estudiantes frente a la didáctica a implementar. Los videos y los diarios de campo utilizados como instrumentos permitieron cumplir con el objetivo trazado.

Esta prueba permitió identificar las debilidades y fortalezas de los educandos para plantear la propuesta de intervención de la siguiente fase

## **Fase II: Propuesta de intervención. Secuencia didáctica “Entre páginas y bambalinas”**

La estrategia utilizada para el desarrollo de la intervención en esta investigación fue la secuencia didáctica, diseñada con el sustento teórico de Ana Camps. En ella, se definieron tres momentos: preparación, producción y evaluación, desde un horizonte conceptual, actitudinal y procedimental. Se procede a describir cada uno de los espacios de trabajo pedagógico, y su impacto específico en el desarrollo mismo de la propuesta. Desde estos tres momentos se procede a evaluar la propuesta.

- Momento 1: Preparación

El objetivo de la primera parte de la secuencia didáctica consistió en propiciar un acercamiento de los estudiantes al mundo del teatro y de la exploración del mismo mediante la visita de un experto en el tema, que para el caso fue la actriz que daba vida al personaje de Pinocho en la obra de teatro que se presentó en CORFESCU donde se realizó la actividad detonante. A partir de ello se desplegaron unos juegos dramáticos que tuvieron como alcance despertar la motivación y el gusto por actividades de este tipo a fin de desarrollar habilidades de expresión y comunicación.

Esta primera parte se desarrolló durante tres sesiones en las cuales se incluyeron diferentes actividades propias del juego dramático y se presentó el libro de “Pinocho, las aventuras de un muñeco de madera”, el cual se utilizaría como texto de lectura en la secuencia. En una primera instancia no estaba planeado que los niños tuvieran el libro, pero el lograr la adquisición del mismo para todos los estudiantes favoreció el desarrollo de la propuesta.

Dado que las secuencias proponen una serie de actividades ligadas, cada sesión aportaba los insumos para la siguiente y de esta manera los estudiantes iban elaborando conocimientos previos necesarios y útiles para la sesión posterior.

Por otro lado, el desequilibrio y la ruptura del esquema del aula tradicional permitió los estudiantes mostraran emoción y gusto por aprender, mejorando la disposición para las actividades propuestas, debido a que es bien sabido que la lectura suele ser una de aquellas a las que los estudiantes muestran apatía. Sin embargo, la dificultad latente de hacinamiento que se vive al interior de la institución y la limitación de espacios propicios para este tipo de propuestas en algunas oportunidades afectó el desarrollo de la misma, pues hubo sesiones pospuestas o realizadas en espacios que limitaban la movilidad y expresión en los estudiantes.

- Momento 2: Producción

El objetivo de este momento de la secuencia fue utilizar estrategias de comprensión de textos y desarrollar habilidades de comprensión de los mismos a través del juego dramático. A lo largo de las sesiones cuatro a la nueve, y teniendo como eje central la lectura del libro clásico de literatura infantil de Pinocho, la docente fue desarrollando las diferentes estrategias de lectura antes, durante y después, propuestas por Isabel Solé y David Cooper, apoyadas en la pedagogía teatral y el juego dramático de García- Huidobro y Mantovani.

Lograr la configuración de la didáctica en el desarrollo de la secuencia, no fue una tarea fácil para la docente investigadora, por tener escasos conocimientos sobre el teatro llevado al aula de clase, sin embargo, logró impactar en la población y esto fue evidente en los resultados obtenidos. Todo el aporte que se generó desde cada uno de los teóricos trabajados y el enfoque de investigación acción permitió

que las practicas pedagógicas al interior del aula fueran innovadoras y propiciaran una actitud de emoción y ganas de aprender en los estudiantes.

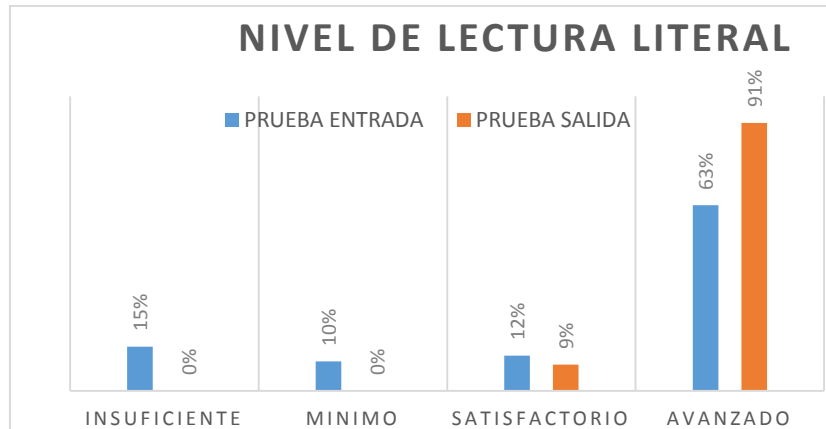
Los espacios que se propiciaron para que el estudiante en medio de su gestualidad y corporalidad resignificara el texto, siendo participe de él como actor, director o narrador, le permitieron desarrollar diferentes habilidades, no solo de lectura inferencial, sino literal y de expresión oral y gestual.

- Momento 3: Evaluación

En esta fase se utilizaron las mismas dos técnicas utilizadas en el diagnóstico, la primera el cuestionario, para la aplicación de la prueba de salida con los mismos elementos y diseñada de la misma manera para poder cotejar los resultados y establecer avances y/o dificultades.

Esto permitió a la docente investigadora realizar un comparativo entre los resultados obtenidos al inicio y al final en los dos niveles de lectura evaluados, y de esta manera verificar el impacto de la intervención en los procesos relacionados con la competencia lectora, a continuación, se presentan los que corresponden al nivel de lectura inferencial.

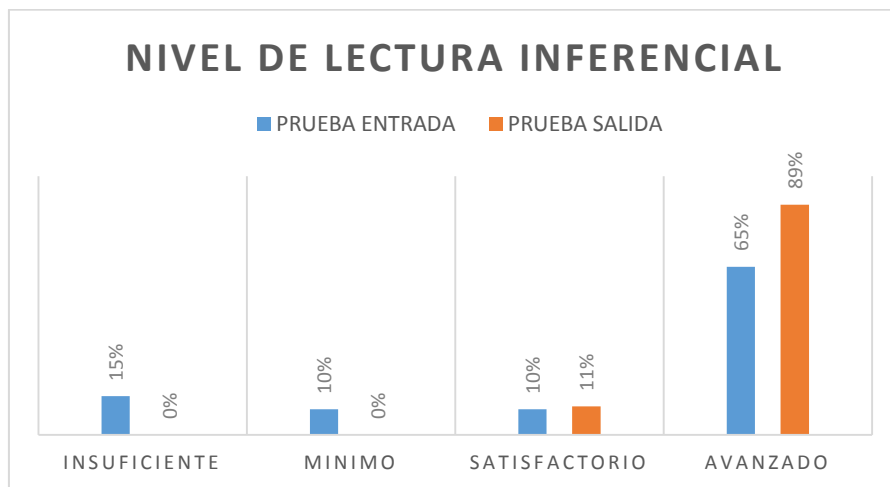
Gráfica 14 Resultados comparativos prueba diagnóstica vs prueba de salida



FUENTE: Elaboración propia

La gráfica muestra el progreso de los estudiantes que presentaron dificultades en este nivel de lectura, notándose la migración de los mismos a niveles satisfactorio y avanzado. De igual manera se estableció la comparación en el nivel de lectura inferencial, mostrando unos resultados alentadores y positivos para la institución.

Gráfica 15 Resultados comparativos prueba diagnóstica vs prueba de salida



FUENTE: Elaboración propia

Desarrollar y fomentar procesos de lectura inferencial fue la apuesta de este proyecto conectando el arte y la lengua castellana, para impactar a un grupo de estudiantes y favorecer su competencia lectora como es evidente en el progreso obtenido.

La segunda técnica utilizada para la evaluación fue la observación participante, por medio de la cual la docente investigadora evaluó los aspectos relacionados con el juego dramático y que hicieron parte de la puesta en escena del Festivalito de Teatro.

### **Fase III: Evaluación e informe de resultados**

En esta fase la docente investigadora evaluó toda la propuesta y el alcance de los objetivos. Así mismo, determinó las fortalezas y debilidades mediante la reflexión del proceso para posterior a ello presentar el siguiente informe.

Finalmente se realiza un análisis de las implicaciones generales de la propuesta, desde la evaluación del cumplimiento del objetivo general de la investigación, el cual se enunció de la siguiente manera: Determinar el nivel de desarrollo en los procesos de lectura inferencial de los estudiantes de segundo primaria de una institución oficial de Bucaramanga a partir del juego dramático como didáctica. Estos niveles de lectura se pudieron establecer anteriormente a partir del análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba de salida y establecer el comparativo con la diagnóstica para determinar dicho nivel y a su vez los avances y/o dificultades.

Se concluye que los estudiantes E23, E30, E16, E19 y E32 fueron aquellos que más progreso mostraron en sus procesos con la implementación de la propuesta, desarrollando habilidades y competencias en la lectura inferencial.

### 13. CONCLUSIONES

Al finalizar el presente proyecto de investigación surgen las siguientes conclusiones basadas en las características establecidas en la evaluación de la secuencia y los objetivos proyectados. Se abordan aspectos como el impacto de la misma en los estudiantes y la institución, la autoevaluación del maestro y la proyección que se puede dar a un futuro.

- Con la intervención se logró determinar el nivel de desarrollo de los procesos de lectura inferencial en los estudiantes de segundo tres, a partir de la implementación del juego dramático como didáctica, en el cual cabe señalar que los resultados obtenidos fueron favorables tanto para los estudiantes como para la institución, ya que a futuro se espera que esto repercuta de igual manera en el desempeño de los mismos en las pruebas externas.
- La implementación de nuevas estrategias didácticas en el aula de clase favorece la motivación en los estudiantes, lo que redundará en el alcance de los objetivos propuestos y en la consolidación de aprendizajes.
- La relación que logra establecerse entre el arte y otras áreas del conocimiento favorece el desarrollo integral de los estudiantes.
- La reflexión hecha de la docente investigadora frente a sus prácticas pedagógicas permite que estas sean transformadas, sin embargo, esto debe ser proyectado de manera institucional para obtener un mayor impacto.

- La participación y disposición de los estudiantes ante el proceso investigativo favoreció el desarrollo del mismo. El nivel de motivación obtenido da cuenta de la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje, cuanto más se emociona un niño en la escuela, más afianza su aprendizaje y el desarrollo de la secuencia didáctica dejó huellas en la formación tanto académica como emocional en los estudiantes que participaron en el estudio.
- El nivel de aceptación y apoyo de las familias se evidenció en la adquisición del libro necesario para la lectura propuesta para la secuencia didáctica y en llevar a los estudiantes con sus útiles o vestuario en la puesta en escena final, dado que estaba muy próximo a iniciarse el período vacacional de fin de año.
- Los espacios físicos amplios y dotados de herramientas TIC'S, o mínimamente sonido, son necesarios para el desarrollo de actividades como las propuestas en la secuencia didáctica.
- Las salidas pedagógicas a espacios fuera de la institución favorecen el nivel de motivación que los estudiantes presentan al desarrollar actividades de clase.

## 14. RECOMENDACIONES

A fin de implementar la investigación a futuro se considera pertinente tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Continuar la implementación secuencias didácticas que favorezcan el desarrollo y fortalecimiento de habilidades y competencias en el área del lenguaje. En ellas incluir las TIC'S pues son un recurso que logra despertar el interés en los estudiantes y que permite el desarrollo de actividades variadas e innovadoras dentro del aula de clase.
- Tener presente que el tener el contacto con la realidad fuera del contexto escolar, como fue la posibilidad de ver una obra teatral en un teatro o asistir a un taller donde hay escenario y se comparte con personas conocedoras y expertas en el tema, mostró a los estudiantes un modelo y una experiencia real de la cual ellos podrían ser partícipes, lo cual permitió que se apropiaran de sus metas y que quisieran trabajar con pasión y ahínco para lograrlo.
- Aprovechar la vinculación de la familia al proceso, posibilitando actividades en las que ellos puedan participar mucho más.
- Es necesario impactar más en la institución y que tanto la propuesta, como los resultados obtenidos en ella sean conocidos por otros docentes a fin de ser generadora cambios en las actuales práctica y a su vez ser generadora de unas nuevas.
- Incluir en el plan de estudios del área de lengua castellana, específicamente la asignatura de plan lector un modelo de intervención en la cual los estudiantes desde la básica primaria tengan la posibilidad de

desarrollar habilidades y destrezas desde el teatro siendo esta una de las modalidades del arte de la institución.

## BIBLIOGRAFÍA

ALEXOPOULOU, Angélica. Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas. Publicado como Acta del 14o Congreso de la Federación Internacional de Estudios sobre América Latina y El Caribe (FIEALC), Atenas, 14-16 de octubre 2009.

CÁCERES GÓMEZ, Ángela Patricia. La enseñanza de la habilidad de regulación de la lectura para fortalecer la competencia lectora, en los niveles literal e inferencial, en estudiantes de escuela nueva de la Institución Educativa Pozo Nutrias dos, sede B – Guayaquil. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2017

CELIS MARTÍNEZ, Jeisson Stivens. La multiplicidad del teatro en la escuela. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 2013

CENTRO VIRTUAL DE NOTICIAS DE EDUCACIÓN. Presidente Santos reveló índice sintético de calidad del país. Marzo 2015. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-350009.html>

COLEGIO JORGE ARDILA DUARTE. Proyecto Educativo Institucional. Bucaramanga.

COOPER, David J. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Visor.

CRESPO ALLENDE, Nina. La medición de la conciencia meta pragmática de los niños: resolviendo la ambigüedad en la comprensión oral. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 47 (2), II Sem. 2009.

CRUZ, Purificación. El juego dramático como herramienta para el tratamiento educativo y psicopedagógico de algunas situaciones y necesidades especiales en la infancia. Universidad de Educación a Distancia. España. 2014

CUADROS Velasco, Adriana María; PLATA Díaz, Naira Julieth. Diseño e implementación de una unidad didáctica para el desarrollo y fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de quinto primaria de una institución pública. Universidad Industrial de Santander. 2016

DÍAZ, Frida y GOMEZ, Gerardo. El rol del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Tercera edición. México. Mc Graw Hill. 2010.

EINES Jorge; MANTOVANI, Alfredo. El juego dramático en la escuela. Revista Cuadernos de Pedagogía. Barcelona.

GABINO BOQUETE, Gabino. El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales. Universidad de Alcalá. España. 2011

GARCIA-HUIDOBRO, Verónica. Manual de pedagogía dramático. Editorial Los Andes. Santiago de Chile. 1996.

GARDNER, Howard. Estructuras de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples. Sexta reimpresión. Colombia.

GONZÁLEZ del Yerro Asunción. Perspectivas teóricas sobre la adquisición del lenguaje. Universidad Autónoma de Madrid.

GRAJALES ACEVEDO, Carolina. Creación colectiva, una didáctica del teatro 2012. Revista Colombiana de las Artes Escénicas Vol. 7 enero - diciembre de 2013. Colombia 2013.

GUADAMILLAS GÓMEZ, María Victoria. El desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural a través de recursos creativos: análisis de la poesía, el teatro y el cómic como materiales didácticos en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Universidad de Castilla- La Mancha. España 2014

GUTIERREZ RAMIREZ, Ángela. Los lenguajes no verbales utilizados por el docente en el aula: una caracterización de dos prácticas de enseñanza de segundo ciclo en Colombia e Inglaterra. Universidad Javeriana. Bogotá. 2013

HERNANDEZ, FERNANDEZ Y BATIPSTA. Metodología de la investigación. Cuarta edición. Editorial Mc Graw Hill. México. 2008.

KAPPLUN MARIO. UNA PEDAGOGIA DE LA COMUNICACIÓN. Editorial Caminos, La Habana, 2002.

LAFERRIÈRE, Georges. La pedagogía dramático, una herramienta para educar. Educación social, Revista de intervención socio educativa. 1999.

LATORRE, Antonio. La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó. Barcelona 2005.

LOAIZA ZULUAGA, Luis Fernando. Revista Colombiana de las Artes Escénicas Vol. 2 No. 1 enero - junio de 2008.

MACKERNAN, James. Investigación – acción y currículo. Ediciones Morata,SL. 1999.

MANTOVANI, Alfredo; EINES, Jorge. Teoría del juego dramático. Breviarios de educación. Ministerio de Educación. Reproducciones Ofsset "Barcelona". Madrid. 1980.

Meneses Montero, Maureen; Monge Alvarado, María de los Ángeles. El juego en los niños: enfoque teórico Educación, vol. 25, núm. 2, septiembre, 2001. Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica

Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Documento No. 3.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Colombia aprende. ¿Qué es el índice sintético de la calidad?  
[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349835\\_quees.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349835_quees.pdf)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Colombia. Lineamientos curriculares de lengua castellana. Bogotá, 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Colombia. Estándares Básicos de competencias. Bogotá. 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Documento 16. Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media. Bogotá. 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Leer y escribir la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Colombia. 2003.

MURILLO TORRECILLA, Francisco Javier. Métodos de investigación en Educación Especial. 3ª Educación Especial Curso: 2010-2011.

NAVARRO SOLANO, M<sup>a</sup> Rosario. Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. Universidad de Sevilla. 2007.

NAVARRO SOLANO, Rosario; MANTOVANI, Alfredo. El juego dramático de 5 a 9 años. Editorial octaedro Andalucía. España 2012.

PACHECO ESTÉVEZ, Gladys. Propuesta didáctica para desarrollar pensamiento crítico, a partir del aprendizaje de la organización, síntesis y análisis de textos narrativos, con los estudiantes del grado segundo, sede B, de la Institución Educativa Eduardo Camacho Gamba de Curití. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2017

PEREZ ABRIL, Mauricio, JURADO, Fabio; BUSTAMANTE, Guillermo. En: Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares. Colombia. 1992.

PEREZ JIMENEZ, María Isabel. Procesos de aprendizaje: Desarrollo de habilidades comunicativas Grado en Magisterio de Educación Infantil. 2013.

PIAGET, Jean. Desarrollo cognitivo y aprendizaje temprano. Disponible en: <https://books.google.com.co/books?id=MJqxZn32JQgC&pg=PA22&dq=piaget+desarrollo+cognitivo&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjvm9vBrHTAhXISiYKHbG7ADcQ6AEILTAC#v=onepage&q=piaget%20desarrollo%20cognitivo&f=false>

PILLEUX, Mauricio. Competencia comunicativa y análisis del discurso. Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades. Instituto de Lingüística y Literatura. Casilla 567, Valdivia, Chile.

RINCÓN CASTELLANOS, Carlos Alberto. La competencia comunicativa. Unidad 11. Universidad de Antioquia.

RIVERA CÁRDENAS, Giovanna. Propuesta didáctica para la enseñanza de las artes escénicas, dirigida a los docentes de la asignatura de lenguaje lúdico, en el ciclo I del Colegio Universidad Libre. Universidad Libre de Colombia. Bogotá.

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa. Editorial Grao. Barcelona. 1992.

TEJERINA LOBO, Isabel. El juego dramático en la educación primaria. Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Cantabria.

UNESCO. Informe de resultados Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Julio 2015

VAN DIJK, Teun. Textos adaptados de “La ciencia del texto”, Barcelona Paidós 1978 por Berta Zamudio de Molina y María Eugenia Saifán en “Lingüística del texto. Selección de trabajos”, Ediciones Cursos Universitarios, Buenos Aires, 1992. Disponible en

<http://www.fcpolit.unr.edu.ar/programa/2008/03/18/superestructuras-teun-van-dijk/>

VARGAS DAZA, María del Pilar. Prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos en clase de lengua castellana en la básica secundaria y media Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2013.

YUNI, José A; URBANO, Claudio A. Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica, investigación acción. Tercera edición. Editorial Brujas. Argentina.2005.

# **ANEXOS**

# Anexo 1 Autorización del rector de la institución educativa para desarrollar la investigación

Bucaramanga, Junio 6 de 2017

Magister

**JAVIER DÍAZ DÍAZ**

Rector I.E Jorge Ardila Duarte

En el marco del desarrollo de la maestría en pedagogía de la Universidad Industrial de Santander (Cohorte XXI), la especialista **KAREN SILVANA MANTILLA HOME** se encuentra desarrollando el proyecto de investigación "**EL JUEGO DRAMÁTICO COMO DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR PROCESOS DE LECTURA INFERENCIAL CON LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL DE BUCARAMANGA**". El objetivo de esta propuesta es determinar cómo el juego dramático como didáctica desarrolla procesos de lectura inferencial en los estudiantes de segundo tres, esto se realizará a través del diseño e implementación de una secuencia didáctica que tendrá como eje principal el juego dramático o teatral; de esta manera se busca contribuir con el mejoramiento de los procesos formativos que se desarrollan en su institución en el nivel de Básica Primaria. Por lo anterior, se solicita su autorización para llevar a cabo el proyecto de investigación en la institución a su cargo y poder utilizar el nombre de la institución cuando el proceso así lo requiera.

Agradezco de antemano su importante colaboración y apoyo para favorecer la formación profesional de los docentes de su institución y de los estudiantes que en ella se forman. Cordialmente,

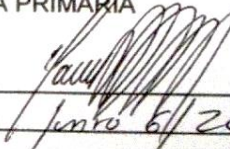
**KAREN SILVANA MANTILLA HOME**

C.C # 37.727.435 de Bucaramanga

DOCENTE DE BASICA PRIMARIA

Firma de autorización:

Fecha de autorización:

 ce-91269-468 Bja  
Junio 6/2017.

Anexo 2 Autorización del rector de la institución educativa para utilizar el nombre de la institución en la investigación

Bucaramanga, Abril 9 de 2018

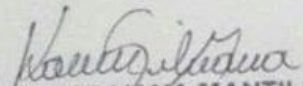
Magíster  
**JAVIER DÍAZ DÍAZ**  
Rector Colegio Jorge Ardila Duarte  
E.S.M.

Cordial saludo,

Yo, **KAREN SILVANA MANTILLA HOME**, docente de primaria de la institución, me dirijo a usted de manera cordial para solicitarle la autorización de utilizar el nombre del establecimiento educativo en el proyecto de Investigación de la Maestría en Pedagogía que curso actualmente en convenio con el programa del Ministerio de Educación Nacional, BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE y la Universidad Industrial de Santander.

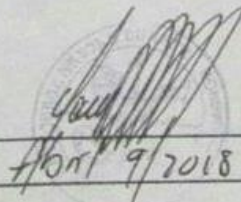
Agradezco de antemano su valiosa colaboración y apoyo.

Cordialmente,

  
**KAREN SILVANA MANTILLA HOME**  
C.C. 37.727.435 de Bucaramanga  
Docente.

Firma de autorización: \_\_\_\_\_

Fecha de autorización: \_\_\_\_\_

  
Abril 9/2018

Anexo 3 Consentimiento informado para los padres de familia de los estudiantes participantes de la investigación

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN**

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los padres de familia de los estudiantes participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma.

La presente investigación será realizada por la estudiante KAREN SILVANA MANTILLA HOME bajo la dirección de LUIS ALFREDO MANTILLA FORERO, de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio es Determinar el nivel de desarrollo en los procesos de lectura inferencial de los estudiantes de segundo grado de una institución oficial de Bucaramanga a partir de la implementación del juego dramático como didáctica.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento.

Desde ya le agradezco su valiosa participación.

**Nombre del padre de familia**

**Firma del padre de familia**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Nombre de mi hijo (a) participante**

**Fecha:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN**

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los padres de familia de los estudiantes participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma.

La presente investigación será realizada por la estudiante **KAREN SILVANA MANTILLA HOME** bajo la dirección de **LUIS ALFREDO MANTILLA FORERO**, de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio es Determinar el nivel de desarrollo en los procesos de lectura inferencial de los estudiantes de segundo grado de una institución oficial de Bucaramanga a partir de la implementación del juego dramático como didáctica.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

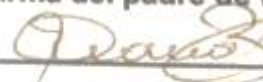
Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento.

Desde ya le agradezco su valiosa participación.

**Nombre del padre de familia**

Diana E. Bernal P.

**Firma del padre de familia**





**Nombre de mi hijo (a) participante**

Jose Alejandro Coroballo B.

**Fecha:**

Julio 17 de 2017

Anexo 4 Asentimiento informado de estudiantes

	<b>ASENTIMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES</b> <b>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN</b>	
---	--	---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por **KAREN SILVANA MANTILLA HOME**. He sido informado (a) de que el objetivo principal de este estudio es Determinar el nivel de desarrollo en los procesos de lectura inferencial de los estudiantes de segundo grado de una institución oficial de Bucaramanga a partir de la implementación del juego dramático como didáctica.


Me han indicado también que tendré que responder un cuestionario con algunas preguntas (prueba diagnóstica y prueba de salida) lo cual tomará muchos minutos de mi tiempo.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo realizar contacto con quien lo dirige al correo [karen.mantilla.home@gmail.com](mailto:karen.mantilla.home@gmail.com)

-----

-

<b>Firma del Participante</b>	<b>Fecha</b>
_____	<u>Julio 21 de 2017</u>

	<b>ASENTAMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES</b> <b>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN</b>	
---	--	---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por **KAREN SILVANA MANTILLA HOME**. He sido informado (a) de que el objetivo principal de este estudio es Determinar el nivel de desarrollo en los procesos de lectura inferencial de los estudiantes de segundo grado de una institución oficial de Bucaramanga a partir de la implementación del juego dramático como didáctica. Me han indicado también que tendré que responder un cuestionario con algunas preguntas (prueba diagnóstica y prueba de salida) lo cual tomará muchos minutos de mi tiempo.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo realizar contacto con quien lo dirige al correo [karen.mantilla.home@gmail.com](mailto:karen.mantilla.home@gmail.com)



**Firma del Participante**

**Fecha**

Andrés Joshua Bayona

Julio 21 de 2017

Anexo 5 Declaración del docente investigador

	<p><b>DECLARACIÓN DEL DOCENTE INVESTIGADOR</b></p> <p><b>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN</b></p>	
---	--	---

Yo **KAREN SILVANA MANTILLA HOME** certifico que le he explicado al menor de edad y a su padre o acudiente, la naturaleza y el objetivo de la investigación que consiste en Determinar el nivel de desarrollo en los procesos de lectura inferencial de los estudiantes de segundo grado de una institución oficial de Bucaramanga a partir de la implementación del juego dramático como didáctica; y que ellos entienden en qué consiste su participación, los posibles riesgos y beneficios implicados.

Todas las preguntas que los sujetos me han hecho le han sido contestadas en forma adecuada. Así mismo, he leído y explicado adecuadamente las partes del asentimiento y el consentimiento informado.

Hago constar con mi firma.

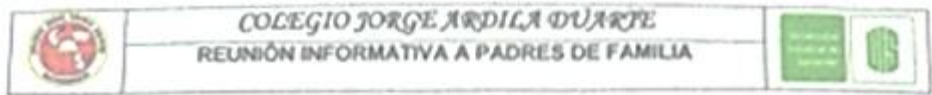
Nombre del investigador: Karen Silvana Mantilla Home

Firma: \_\_\_\_\_

Cedula de Ciudadanía número: 37.727.435 de Bucaramanga

Fecha: Julio 17 de 2017

Anexo 6 Asistencia a reunión informativa a padres de familia



**COLEGIO JORGE ARDILA DUARTE**  
**REUNIÓN INFORMATIVA A PADRES DE FAMILIA**

FECHA: Julio 17 de 2017

LUGAR: Colegio Jorge Ardila Duarte

OBJETIVO: Informar a los padres de familia del grado 2-03 sobre el proyecto de investigación que se desarrollará con sus hijos como parte del proceso de formación de la docente Karen Silvana Mantilla Home en la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander.

**ASISTENTES:**



	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	NOMBRE DEL PADRE DE FAMILIA	FIRMA DE ASISTENCIA
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			

Listado de estudiantes del grado

## Anexo 7 Certificado del docente investigador



## Anexo 8 PRUEBA DIAGNÓSTICA

	<b>COLEGIO JORGE ARDILA DUARTE</b>	
	PRUEBA DIAGNÓSTICA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN SEGUNDO PRIMARIA	
NOMBRE:		FECHA:

### ANTES DE LA LECTURA:

Se realizará un conversatorio a través de las siguientes preguntas:

- ¿Alguna vez han comido hongos?
- ¿La mamá o la abuelita los envía a la tienda a hacer mandados? ¿Por qué?

### DURANTE LA LECTURA:

- Realiza la lectura del siguiente texto

### La falsa apariencia



Un día, por encargo de la abuelita que llevaba varios días sin poder salir, Adela fue al bosque en busca de hongos para la comida. Encontró unos muy bellos, grandes y de hermosos colores y llenó con ellos su canasto.

- Mira abuelita- dijo al llegar a casa- he traído los más hermosos, imira que hermoso color escarlata tienen! Había otros más grandes pero muy arrugados por eso los he dejado.
- Hija mía- repuso la anciana- esos arrugados son los que yo siempre he recogido. Te has dejado guiar por las apariencias engañosas y has traído a casa los hongos que contienen veneno. Si los comiéramos enfermaríamos, o quizás algo peor...

Adela comprendió entonces que no debía dejarse guiar por el bello aspecto de las cosas, que a veces ocultan un mal desconocido.

#### **DESPUES DE LA LECTURA:**

Marca la respuesta correcta en la hoja de respuestas:

#### **PREGUNTA 1**

**Las instrucciones que le da la abuelita a Adela antes de salir son:**

- a. No le da instrucciones
- b. Le encarga ir a buscar hongos
- c. Que traiga hongos muy grandes y venenosos
- d. Que traiga hongos pequeños y arrugados

<b>RESPUESTA NIVEL AVANZADO</b>	B
<b>RESPUESTA NIVEL SATISFACTORIO</b>	C

<b>RESPUESTA NIVEL MÍNIMO</b>	D
<b>RESPUESTA NIVEL INSUFICIENTE</b>	A
<b>COMPETENCIA</b>	Lectora
<b>COMPONENTE</b>	Semántico
<b>NIVEL DE LECTURA</b>	Literal
<b>AFIRMACIÓN</b>	Identifica información que se encuentra explícitamente en el texto

## **PREGUNTA 2**

**La abuela envía a Adela a buscar:**

- a. Manzanas
- b. Algo para la cena
- c. Hongos
- d. Agua

<b>RESPUESTA NIVEL AVANZADO</b>	C
<b>RESPUESTA NIVEL SATISFACTORIO</b>	B
<b>RESPUESTA NIVEL MÍNIMO</b>	D
<b>RESPUESTA NIVEL INSUFICIENTE</b>	A
<b>COMPETENCIA</b>	Lectora
<b>COMPONENTE</b>	Semántico
<b>NIVEL DE LECTURA</b>	Literal
<b>AFIRMACIÓN</b>	Distingue la información que se encuentra en el texto.

### PREGUNTA 3

Cuando Adela escoge los hongos recoge:

- a. Los grandes y de color
- b. Los pequeños y arrugados
- c. No recoge ninguno
- d. Recoge grandes y pequeños

<b>RESPUESTA NIVEL AVANZADO</b>	A
<b>RESPUESTA NIVEL SATISFACTORIO</b>	B
<b>RESPUESTA NIVEL MÍNIMO</b>	D
<b>RESPUESTA NIVEL INSUFICIENTE</b>	C
<b>COMPETENCIA</b>	Lectora
<b>COMPONENTE</b>	Semántico
<b>NIVEL DE LECTURA</b>	Literal
<b>AFIRMACIÓN</b>	Identifica información que se encuentra explícitamente en el texto

### PREGUNTA 4

De acuerdo a la lectura los hongos comestibles son:

- a. Los muy grandes y color escarlata
- b. Los de piel rugosa
- c. Los desagradables al tacto
- d. Los pequeños y oscuros

<b>RESPUESTA NIVEL AVANZADO</b>	B
<b>RESPUESTA NIVEL SATISFACTORIO</b>	C

<b>RESPUESTA NIVEL MÍNIMO</b>	D
<b>RESPUESTA NIVEL INSUFICIENTE</b>	A
<b>COMPETENCIA</b>	Lectora
<b>COMPONENTE</b>	Semántico
<b>NIVEL DE LECTURA</b>	Literal
<b>AFIRMACIÓN</b>	Identifica información que se encuentra explícitamente en el texto

### **PREGUNTA 5**

**Los hongos que Adela llevó a su abuela contenían:**

- a. Agua
- b. Veneno
- c. Colorante
- d. Vitaminas

<b>RESPUESTA NIVEL AVANZADO</b>	B
<b>RESPUESTA NIVEL SATISFACTORIO</b>	A
<b>RESPUESTA NIVEL MÍNIMO</b>	C
<b>RESPUESTA NIVEL INSUFICIENTE</b>	D
<b>COMPETENCIA</b>	Lectora
<b>COMPONENTE</b>	Semántico
<b>NIVEL DE LECTURA</b>	Literal
<b>AFIRMACIÓN</b>	Distingue la información que se encuentra en el texto.

## PREGUNTA 6

Según el texto se concluye que Adela

- a. Se deja llevar por las apariencias
- b. Su color favorito es el escarlata
- c. Realiza mal los encargos que le hacen
- d. La niña es distraída

<b>RESPUESTA NIVEL AVANZADO</b>	A
<b>RESPUESTA NIVEL SATISFACTORIO</b>	C
<b>RESPUESTA NIVEL MÍNIMO</b>	D
<b>RESPUESTA NIVEL INSUFICIENTE</b>	B
<b>COMPETENCIA</b>	Lectora
<b>COMPONENTE</b>	Sintáctico
<b>NIVEL DE LECTURA</b>	Inferencial
<b>AFIRMACIÓN</b>	Recupera información implícita del texto

## PREGUNTA 7

La abuelita envía a Adela por los hongos porque:

- a. Adela es su nieta
- b. Adela puede hacer sus encargos
- c. La abuela está enferma y no puede salir de la casa
- d. Adela es muy inteligente

<b>RESPUESTA NIVEL AVANZADO</b>	C
<b>RESPUESTA NIVEL SATISFACTORIO</b>	B

<b>RESPUESTA NIVEL MÍNIMO</b>	A
<b>RESPUESTA NIVEL INSUFICIENTE</b>	D
<b>COMPETENCIA</b>	Lectora
<b>COMPONENTE</b>	Semántico
<b>NIVEL DE LECTURA</b>	Inferencial
<b>AFIRMACIÓN</b>	Recupera información implícita del texto

### **PREGUNTA 8**

**Si se comieran los hongos venenosos lo peor que podría pasar sería:**

- a. Morir envenenados
- b. Mucho dolor de estómago
- c. Recuperarse al poco tiempo
- d. Tener una enfermedad para toda la vida

<b>RESPUESTA NIVEL AVANZADO</b>	A
<b>RESPUESTA NIVEL SATISFACTORIO</b>	D
<b>RESPUESTA NIVEL MÍNIMO</b>	C
<b>RESPUESTA NIVEL INSUFICIENTE</b>	B
<b>COMPETENCIA</b>	Lectora
<b>COMPONENTE</b>	Semántico
<b>NIVEL DE LECTURA</b>	Inferencial
<b>AFIRMACIÓN</b>	Realiza inferencias a partir de la lectura

### PREGUNTA 9

De acuerdo a la intención del texto es posible decir que se trata de:

- a. Una carta
- b. Una noticia
- c. Una receta
- d. Un cuento

<b>RESPUESTA NIVEL AVANZADO</b>	D
<b>RESPUESTA NIVEL SATISFACTORIO</b>	B
<b>RESPUESTA NIVEL MÍNIMO</b>	A
<b>RESPUESTA NIVEL INSUFICIENTE</b>	C
<b>COMPETENCIA</b>	Lectora
<b>COMPONENTE</b>	Pragmático
<b>NIVEL DE LECTURA</b>	Inferencial
<b>AFIRMACIÓN</b>	Reconoce las características del texto

### PREGUNTA 10

En la frase: “Adela comprendió que no debía dejarse guiar por el bello aspecto de las cosas, que a veces ocultan un mal desconocido”, quiere decir que:

- a. La abuela le da un mensaje a la niña
- b. Adela debía ser obediente
- c. Adela aprendió algo bueno para aplicarlo en la vida
- d. Adela no aprende nada

<b>RESPUESTA NIVEL AVANZADO</b>	C
---------------------------------	---

<b>RESPUESTA NIVEL SATISFACTORIO</b>	A
<b>RESPUESTA NIVEL MÍNIMO</b>	B
<b>RESPUESTA NIVEL INSUFICIENTE</b>	D
<b>COMPETENCIA</b>	Lectora
<b>COMPONENTE</b>	Sintáctico
<b>NIVEL DE LECTURA</b>	Inferencial
<b>AFIRMACIÓN</b>	Recupera información implícita de la organización y componentes del texto

### **PLANIFICACIÓN DE LA SESIÓN DIAGNÓSTICA DE JUEGO DRÁMATICO:**

#### **NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: EL FESTIVAL DE LOS HONGOS**

Se organizará el grupo en un espacio más amplio diferente al aula de clase, donde habrá una caja mágica con elementos a utilizar en la clase. Se trata de que en la clase se construya rápidamente el espacio escenográfico y que caractericen los personajes que aparecerán en el juego dramático.

#### **OBJETIVO:**

- Lograr mantenerse en los personajes durante el juego
- Crear un rol de personaje a partir del juego dramático desarrollando la creatividad en el niño

- Utilizar elementos del juego dramático para el desarrollo de procesos de lectura inferencial

**DURACIÓN:** 90 MINUTOS

**DESARROLLO:**

- **Calentamiento (duración 15 minutos)**

Trasformación de objetos: La docente pedirá a los niños ubicarse en un círculo y presentará los siguientes objetos: un CD, un espejo de mano y un marcador permanente. El juego consiste en pasar una bolsa de tela donde irán los tres objetos, la docente dirá rápidamente la palabra “tingo, tingo”, mientras los estudiantes pasan la bolsa, al decir la palabra “tango” el estudiante que quede con la bolsa en la mano deberá sacar uno de los objetos debe inventar una acción con dicho objeto. El objetivo será entrenar la imaginación y reforzar la capacidad de simbolizar, de modo de disociar cada elemento de su función concreta.

<b>RESPUESTA NIVEL AVANZADO</b>	Participación creativa y reflexiva del estudiante con habilidad para comunicar un mensaje específico
<b>RESPUESTA NIVEL SATISFACTORIO</b>	Participación pasiva del estudiante en la actividad comunicando un mensaje específico
<b>RESPUESTA NIVEL MÍNIMO</b>	Ausencia de creatividad en la participación del estudiante con dificultad

	para comunicar un mensaje específico
<b>RESPUESTA NIVEL INSUFICIENTE</b>	Negación del estudiante a participar en la actividad
<b>COMPETENCIA</b>	Comunicación
<b>COMPONENTE</b>	Creativo, crítico y reflexivo
<b>NIVEL DE LECTURA</b>	Literal
<b>AFIRMACIÓN</b>	Comunica un mensaje específico

- **Juego dramático (25 minutos)**

Se dará inicio a la actividad organizando a los estudiantes en grupos de 7 estudiantes (5 grupos), al finalizar esta organización se les solicitará que se sienten en círculos y cada niño aportará a la caja mágica del centro los elementos que con anterioridad se habrán solicitado (disfraces, capas, sombreros, trapos, coronas, papel, marcadores).

Se les explicará que deben escuchar atentamente la lectura, cada estudiante debe escoger un personaje para su representación y que al finalizar la misma deberán representar lo que sucede en el final de la historia, buscando que se infiera lo que pudo haber enfermado a los habitantes del pueblo.

La docente dará inicio a la lectura:

El bosque donde vivía Adela era famoso por los hongos que allí se encontraban, toda la población esperaba ansiosamente El festival de los hongos que se realizaba una vez por año. En este festival se encontraban deliciosos alimentos con hongos, torta de hongos, colombinas de hongos, brownies con hongos, chocolatinas rellenas de hongos, pastas con hongos, sopa de hongos y todo tipo de alimentos preparados con hongos.

Llegó el tan esperado día y todo el bosque estaba listo para iniciar el festival, los niños y niñas vestidos con sus hermosos trajes, pues se trataba de una gran fiesta y este día se escogería la Reina y el Rey hongo; Adela y su amigo Joaquín disputarían la corona con los demás niños. Todo era alegría y color, música, baile y deliciosas comidas; pero de repente todos empezaron a enfermar, un fuerte dolor de estómago los empezó a tumbar al piso. ¿Se preguntaban qué habría pasado?

En este momento la docente dice:

**“EN SUS MARCAS, LISTOS .... ¡A ESCENA!”**

Se da un tiempo de 20 minutos para que los estudiantes en cada grupo hagan la selección de su personaje y lo que harán en escena. Este tiempo finalizará con “3,2,1 STOP”. Este tiempo se da en cada subgrupo

<b>RESPUESTA NIVEL AVANZADO</b>	Elección propia de un personaje para su representación en el juego dramático
<b>RESPUESTA NIVEL SATISFACTORIO</b>	Asignación de un personaje por parte de otro integrante del grupo para su representación en el juego dramático
<b>RESPUESTA NIVEL MÍNIMO</b>	Desinterés por la elección de un personaje para su representación en el juego dramático
<b>RESPUESTA NIVEL INSUFICIENTE</b>	Negación del estudiante a participar en la actividad
<b>COMPETENCIA</b>	Comunicación
<b>COMPONENTE</b>	Creativo, crítico y reflexivo
<b>NIVEL DE LECTURA</b>	Inferencial
<b>AFIRMACIÓN</b>	Recupera información implícita del texto para recrearlo mediante el juego

	dramático
--	-----------

- **Evaluación de la sesión (20 minutos)**


Se realizará el análisis de manera grupal de lo que los niños y niñas hicieron, poder llevarlos a hacer la inferencia de lo que sucedió a las personas que enfermaron y el por qué pudo haber sucedido.

Se invitará a cada uno de los grupos a que pase delante de sus compañeros a mostrar el producto de su trabajo.

<b>RESPUESTA NIVEL AVANZADO</b>	Participación del estudiante en la actividad recuperando información implícita en el texto y llevándolo a escena
<b>RESPUESTA NIVEL SATISFACTORIO</b>	Participación del estudiante en la actividad recuperando información implícita en el texto con dificultad para llevarlo a escena
<b>RESPUESTA NIVEL MÍNIMO</b>	Participación pasiva del estudiante en la actividad con dificultad para recuperar información implícita del texto y llevarlo a escena
<b>RESPUESTA NIVEL INSUFICIENTE</b>	Negación del estudiante a participar en la actividad
<b>COMPETENCIA</b>	Comunicación
<b>COMPONENTE</b>	Creativo, crítico y reflexivo
<b>NIVEL DE LECTURA</b>	Inferencial
<b>AFIRMACIÓN</b>	Recupera información implícita del texto para recrearlo mediante el juego dramático

Anexo 9 HOJA DE RESPUESTAS PRUEBA DIAGNOSTICA PRESENTADA POR ESTUDIANTES



Agosto 2 del 2017



**Colegio Jorge Ardila Duarte**  
Área: lengua castellana

Nombre: \_\_\_\_\_

1	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>






Prueba diagnóstica  
Proyecto de investigación

Anexo 10 Rejilla de evaluación de la prueba diagnóstica

REJILLA DE EVALUACIÓN PRUEBA DIAGNÓSTICA								
ASPECTO EVALUADO	PREGUNTA O MOMENTO	CRITERIOS	COMPETENCIA	COMPONENTE	DESEMPEÑO			
					AVANZADO	SATISFACTORIO	MINIMO	INSUFICIENTE
Nivel de lectura  Literal	1	Identifica información que se encuentra explícitamente en el texto	Lectora	Semántico				
	2	Distingue la información que se encuentra en el texto.	Lectora	Semántico				
	3	Identifica información que se encuentra explícitamente en el texto	Lectora	Semántico				
	4	Identifica información que se encuentra explícitamente en el texto	Lectora	Semántico				
	5	Distingue la información que se encuentra en el texto.	Lectora	Semántico				
Nivel de lectura  Inferencial	6	Recupera información implícita del texto	Lectora	Sintáctico				
	7	Recupera información implícita del texto	Lectora	Semántico				
	8	Realiza inferencias a partir de la lectura	Lectora	Semántico				
	9	Reconoce las características del texto	Lectora	Pragmático				
	10	Recupera información implícita de la organización y componentes del texto	Lectora	Sintáctico				

Anexo 11 Rejilla para tabular información obtenida en la prueba diagnóstica.

	<b>REJILLA PARA TABULAR INFORMACIÓN DE PRUEBA DIAGNOSTICA DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL</b>		 
<b>TOTAL DE ITEMS DE LA PRUEBA:</b> <u>10</u>	<b>GRADO:</b> <u>2-3</u>	<b>NÚMERO DE ESTUDIANTES:</b> <u>35</u>	<b>FECHA:</b> <u>Agosto 11 / 2017</u>

La prueba diagnóstica consta de 10 ítems de selección múltiple con única respuesta, cada respuesta con un nivel de desempeño establecido:

#### Pauta para evaluar la prueba diagnóstica para los ítems del 1 al 10

N. del ítem /Desempeño	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DESEMPEÑO AVANZADO	B	C	A	B	B	A	C	A	D	C
DESEMPEÑO SATISFACTORIO	C	B	B	C	A	C	B	D	B	B
DESEMPEÑO MINIMO	D	D	D	D	C	D	A	C	A	A
DESEMPEÑO INSUFICIENTE	A	A	C	A	D	B	D	B	C	D




#### Rúbrica para evaluar desempeños de la prueba diagnóstica

	AVANZADO	SATISFACTORIO	MINIMO	INSUFICIENTE
<b>POR PREGUNTA</b>	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 puntos
<b>TOTAL DE LA PRUEBA</b>	25 - 30 puntos	17-24 puntos	9-16 puntos	0-8 puntos
<b>POR NIVEL DE LECTURA</b>	12-15 puntos	9-11 puntos	6-8 puntos	0-5 puntos

Al finalizar la recolección de la información se tabulará en la siguiente tabla para con el objetivo de constituir el número de estudiantes en cada nivel de desempeño.

TOTALIDAD DE ÍTEMS									
ESCALA		0-8		9-16		17-24		25-30	
NIVEL DE DESEMPEÑO		INSUFICIENTE	%	MÍNIMO	%	SATISFACTORIO	%	AVANZADO	%
NUMERO DE ESTUDIANTES									
NIVEL LITERAL									
ESCALA		0-5		6-8		9-11		12-15	
NIVEL DE DESEMPEÑO		INSUFICIENTE	%	MÍNIMO	%	SATISFACTORIO	%	AVANZADO	%
NUMERO DE ESTUDIANTES									
NIVEL INFERENCIAL									
ESCALA		0-5		6-8		9-11		12-15	
NIVEL DE DESEMPEÑO		INSUFICIENTE	%	MÍNIMO	%	SATISFACTORIO	%	AVANZADO	%
NUMERO DE ESTUDIANTES									

Anexo 12 Diario de campo observación participante #1. Prueba diagnóstica




	<b>DIARIO DE CAMPO PROYECTO DE INVESTIGACIÓN</b>			 
	<b>OBSERVACIÓN PARTICIPANTE</b>			
<b>Nombre del observador:</b>	Karen Silvana Mantilla Home			
<b>Grado:</b>	2-3			
<b>Fecha:</b>	Agosto 18 de 2017			
<b>Lugar</b>	Aula múltiple Colegio Jorge Ardila Duarte			
<b>Tema:</b>	Prueba diagnóstica de juego dramático. Momento 1 : calentamiento			
<b>Duración</b>	25 minutos			
<b>Asistentes</b>	35 estudiantes	<b>Ausentes</b>	Ninguno	

<b>OBJETIVO</b>	Realizar la prueba diagnóstica para evaluar elementos del juego dramático conocidos y manejados por los estudiantes.	
<b>EJES TEMÁTICOS</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>REFLEXIÓN</b>
	El grupo de 2- 3 está conformado por 35 estudiantes, 17 niños y 18 niñas. El día que se realizó la actividad diagnóstica se presentaron la totalidad de los estudiantes. Se explicó la actividad a realizar y la respuesta de los niños y niñas fue	Se pudo detectar que los estudiantes tienen poco conocimiento de lo que es la mímica o la puesta en escena de una situación propuesta.

<p><b>Características del grupo</b></p>	<p>bastante positiva, los estudiantes se mostraron muy motivados, alegres y ansiosos la realización de la actividad. Hubo bastante inquietud corporal por parte de muchos de ellos y charla constante acerca de lo que se iba a realizar.</p> <p>La actitud de la docente es positiva, motivadora y con interés hacia la realización de la actividad.</p>	<p>Algunos estudiantes muestran mucha timidez al pasar al frente de sus compañeros y participar de las actividades.</p> <p>Es un grupo que muestra bastante inquietud corporal y que exige actividades variadas que logren captar la atención por periodos de tiempo largos.</p>
<p><b>Clima logrado</b></p>	<p>El trabajo realizado en otro espacio diferente al aula de clase hizo que el manejo de la disciplina se hiciera un poco difícil, pues constantemente charlaban y esto hizo necesario continuos llamados de atención para facilitar el silencio y dar continuidad a la actividad.</p> <p>El espacio donde se realizó la sesión tenía mucha interferencia de ruido exterior, el aula múltiple tiene una puerta que da a la calle y se abre porque por allí circula el aire para que sea más fresco, pero esto afecta en la contaminación de sonido que se genera al exterior del colegio.</p> <p>Se evidenció una participación en general positiva por parte de la gran mayoría del grupo, únicamente dos estudiantes mostraron una actitud de rechazo y apatía hacia la actividad desarrollada.</p>	<p>En la actividad de calentamiento la docente debió suministrar mayor número de objetos con el fin de explorar más la capacidad de comunicación de los estudiantes y que no fuese tan repetitivo el uso de los objetos dados y por ende la puesta en escena de los estudiantes.</p> <p>La docente hizo un buen manejo de la disciplina, con continuos llamados a la calma y a vincularse de la actividad realizada.</p> <p>La docente debió incentivar y motivar a la participación a los dos estudiantes que mostraron rechazo hacia la actividad.</p>

	<p>Hubo agrado y aceptación de los estudiantes por la actividad propuesta.</p> <p>Los estudiantes iniciaron muy motivados, pero esta se fue perdiendo debido a que los elementos suministrados para hacer la mímica eran tres y esto hizo que se tornara monótono después de que ya había pasado un buen número de estudiantes pues se hizo repetitivo.</p> <p>En la actividad del juego dramático algunos grupos fácilmente se conectaron con la actividad a realizar, pero hubo estudiantes que mostraron rechazo y desinterés por participar.</p>	
<p><b>Juego dramático</b></p>	<p><b>Calentamiento:</b></p> <p>Explicación de la actividad a desarrollar, sin embargo, en repetidas ocasiones hubo necesidad de detener el desarrollo de algunas actividades para afianzar la orientación para el cumplimiento del objetivo.</p> <p>Se realizó la actividad dividiéndola en tres momentos: el calentamiento, el juego dramático y la evaluación.</p> <p>En este primer momento denominado calentamiento, se logró la participación de todos los estudiantes.</p>	<p><b>Calentamiento:</b></p> <p>La explicación realizada por la docente al inicio de la actividad debió ser más clara y precisa para que la idea fuera captada con mayor facilidad por los estudiantes.</p> <p>La actividad de calentamiento se hizo extensa debido a que todos los estudiantes debían realizar el ejercicio, esto ocasionó que se presentara desorden e indisciplina por parte de los estudiantes que ya habían realizado el ejercicio, los últimos en pasar poca</p>

	Debido a que se buscaba la participación total, el tiempo utilizado fue extenso y muchos estudiantes se dispersaron y no colocaron atención a lo que hacían sus compañeros.	atención tuvieron por parte de sus compañeros.
<b>Atención de situaciones en el aula</b>	<p>En varias ocasiones el manejo de la disciplina del grupo fue difícil, debido a la constante charla de algunos estudiantes y de a la inquietud corporal que los niños manifiestan.</p> <p>El espacio donde se desarrolló la actividad es amplio y por tanto facilitó que los niños corrieran de un lado a otro.</p> <p>Frente a los dos estudiantes que mostraron rechazo y actitud negativa ante el desarrollo de la actividad, la docente se acercó, las motivó , las invitó a participar pero no fue insistente debido a que este comportamiento en ellas es usual ante cualquier actividad de clase que se proponga.</p>	<p>Es necesario que la docente anticipe la actividad a realizar, así como el espacio debido a que la sesión fue realizada en un espacio donde por lo general los niños no van a realizar ninguna actividad en el diario escolar.</p> <p>A pesar de que los niños se mostraron muy inquietos y charladores se pudo dar cumplimiento al objetivo propuesto frente al diagnóstico del juego dramático.</p>

	<b>DIARIO DE CAMPO PROYECTO DE INVESTIGACIÓN</b>	 
	<b>OBSERVACIÓN PARTICIPANTE</b>	

Anexo 13 Diario de campo observación participante #2. Prueba diagnóstica

<b>Nombre del observador:</b>	Karen Silvana Mantilla Home		
<b>Grado:</b>	2-3		
<b>Fecha:</b>	Agosto 18 de 2017		
<b>Lugar</b>	Aula múltiple Colegio Jorge Arzola Duarte		
<b>Tema:</b>	Prueba diagnóstica de juego dramático. Momento 2: Juego dramático		
<b>Duración:</b>	1 hora		
<b>Asistentes</b>	35 estudiantes	<b>Ausentes</b>	Ninguno

<b>OBJETIVO</b>	Realizar la prueba diagnóstica para evaluar elementos del juego dramático conocidos y manejados por los estudiantes.	
<b>EJES TEMÁTICOS</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>REFLEXIÓN</b>
	El grupo de 2- 3 está conformado por 35 estudiantes, 17 niños y 18 niñas. El día que se realizó la	Se pudo detectar que los estudiantes tienen poco

<p><b>Características del grupo</b></p>	<p>actividad diagnóstica se presentaron la totalidad de los estudiantes. Se explicó la actividad a realizar y la respuesta de los niños y niñas fue bastante positiva, los estudiantes se mostraron muy motivados, alegres y ansiosos la realización de la actividad. Hubo bastante inquietud corporal por parte de muchos de ellos y charla constante acerca de lo que se iba a realizar.</p> <p>La actitud de la docente es positiva, motivadora y con interés hacia la realización de la actividad.</p>	<p>conocimiento de lo que es la mímica o la puesta en escena de una situación propuesta.</p> <p>Algunos estudiantes muestran mucha timidez al pasar al frente de sus compañeros y participar de las actividades.</p> <p>Es un grupo que muestra bastante inquietud corporal y que exige actividades variadas que logren captar la atención por periodos de tiempo largos.</p>
<p><b>Clima logrado</b></p>	<p>El trabajo realizado en otro espacio diferente al aula de clase hizo que el manejo de la disciplina se hiciera un poco difícil, pues constantemente charlaban y esto hizo necesario continuos llamados de atención para facilitar el silencio y dar continuidad a la actividad.</p> <p>El espacio donde se realizó la sesión tenía mucha interferencia de ruido exterior, el aula múltiple tiene una puerta que da a la calle y se abre porque por allí circula el aire para que sea más fresco, pero esto afecta en la contaminación de sonido que se genera al exterior del colegio.</p>	<p>En el momento del juego dramático los estudiantes realizaron trabajo cooperativo. La docente hizo un buen manejo de la disciplina, con continuos llamados a la calma y a vincularse de la actividad realizada.</p> <p>La docente debió constantemente incentivar y motivar a la participación a los dos estudiantes que mostraron rechazo hacia la actividad.</p>

	<p>Se evidenció una participación en general positiva por parte de la gran mayoría del grupo, únicamente dos estudiantes mostraron una actitud de rechazo y apatía hacia la actividad desarrollada.</p> <p>Hubo agrado y aceptación de los estudiantes por la actividad propuesta.</p> <p>En la actividad del juego dramático algunos grupos fácilmente se conectaron con la actividad a realizar, pero hubo estudiantes que mostraron rechazo y desinterés por participar.</p>	
<p><b>Juego dramático</b></p>	<p>Se dio inicio a la actividad planeada con la lectura en voz alta de la lectura realizada en la prueba escrita con el fin de activar los conocimientos previos de los estudiantes frente al texto. Posterior a ellos la docente selecciona siete estudiantes como líderes de los equipos, los estudiantes seleccionados son E34, E15, E31, E13, E04, E33 y E05 de trabajo para la actividad siguiente. Uno a uno va asignando los estudiantes a cada uno de los equipos. A algunos estudiantes no les agradó el grupo de compañeros con los que iba a trabajar, sin embargo, quedaron asignados y no se dio posibilidad de cambiar.</p> <p>Posterior a ellos se distribuyen los equipos por todo el espacio del aula y se da la siguiente indicación, la cual consiste en entregar una lectura que</p>	<p>La docente asignó los grupos y no dio posibilidad a elección por parte de los estudiantes para que trabajaran con compañeros que tengan mayor afinidad.</p> <p>La docente al dar las indicaciones habla de “dramatizar” y se percibe en los estudiantes desconocimiento frente al término.</p> <p>Las indicaciones dadas para la realización de la actividad no fueron entendidas en su totalidad por los estudiantes debido a que muchos de ellos charlaron durante la</p>

	<p>corresponde a la continuación de la realizada al iniciar esta etapa de la actividad. Cada uno de los estudiantes recibe su lectura y se da el tiempo para realizarla de manera individual.</p> <p>Se dan las indicaciones respecto a lo que se busca con esa lectura y con la dramatización que los estudiantes deberán hacer después de realizar la lectura dando respuesta a la pregunta final del texto.</p> <p>La docente explica la importancia de llevar a escena lo que no está en el texto. La charla constante por parte de los estudiantes hizo que fuese necesario la repetición de las indicaciones dadas.</p> <p>Se procedió a realizar la lectura de manera individual, algunos estudiantes no realizaron la lectura del texto, lo cual no fue evidente en el momento sino al visualizar la grabación para realizar el presente diario.</p> <p>Cada grupo de estudiantes inicia su preparación para la puesta en escena de la pregunta hecha al finalizar la lectura del texto.</p> <p>El grupo 2 se observa como un grupo organizado, todos los estudiantes participan de la actividad, de igual manera lo hace el grupo 3, 4, 5 y 7. En el grupo 1 la estudiante E20 hace mala cara, no</p>	<p>explicación.</p> <p>La lectura debió ser presentada de manera más lúdica y llamativa para los niños.</p> <p>Durante el tiempo que se dio para realizar la lectura la docente no se percató de que todos los estudiantes realizaran la lectura, ni manejó una estrategia de lectura.</p> <p>La docente pudo orientar a los grupos que tenían dificultad para comprender lo que debían realizar.</p>
--	--	---

	<p>participa y se retira del grupo, de igual manera ocurre en el grupo 6 con la E23. El grupo 7 tuvo dificultades para realizar la actividad, poca propuesta por parte de los integrantes, ninguno de ellos hizo alguna propuesta para el trabajo y prefirieron no participar.</p>	
<p><b>Atención de situaciones en el aula</b></p>	<p>En varias ocasiones el manejo de la disciplina del grupo fue difícil, debido a la constante charla de algunos estudiantes y de a la inquietud corporal que los niños manifiestan.</p> <p>El espacio donde se desarrolló la actividad es amplio y por tanto facilitó que los niños corrieran de un lado a otro.</p> <p>Frente a los dos estudiantes que mostraron rechazo y actitud negativa ante el desarrollo de la actividad, la docente se acercó, las motivó , las invitó a participar pero no fue insistente debido a que este comportamiento en ellas es usual ante cualquier actividad de clase que se proponga.</p>	<p>Es necesario que la docente anticipe la actividad a realizar, así como el espacio debido a que la sesión fue realizada en un espacio donde por lo general los niños no van a realizar ninguna actividad en el diario escolar.</p> <p>A pesar de que los niños se mostraron muy inquietos y charladores se pudo dar cumplimiento al objetivo propuesto frente al diagnóstico del juego dramático.</p>



**DIARIO DE CAMPO PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**  
**OBSERVACIÓN PARTICIPANTE**



Anexo 14 Diario de campo observación participante #3. Prueba diagnóstica

<b>Nombre del observador:</b>	Karen Silvana Mantilla Home		
<b>Grado:</b>	2-3		
<b>Fecha:</b>	Agosto 18 de 2017		
<b>Lugar</b>	Aula múltiple Colegio Jorge Ardila Duarte		
<b>Tema:</b>	Prueba diagnóstica de juego dramático		
<b>Duración:</b>	20 minutos		
<b>Asistentes</b>	35 estudiantes	<b>Ausentes</b>	Ninguno

<b>OBJETIVO</b>	Realizar la prueba diagnóstica para evaluar elementos del juego dramático conocidos y manejados por los estudiantes.
-----------------	--

EJES TEMÁTICOS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
<p><b>Características del grupo</b></p>	<p>El grupo de 2- 3 está conformado por 35 estudiantes, 17 niños y 18 niñas. El día que se realizó la actividad diagnóstica se presentaron la totalidad de los estudiantes. Se explicó la actividad a realizar y la respuesta de los niños y niñas fue bastante positiva, los estudiantes se mostraron muy motivados, alegres y ansiosos la realización de la actividad. Hubo bastante inquietud corporal por parte de muchos de ellos y charla constante acerca de lo que se iba a realizar.</p> <p>La actitud de la docente es positiva, motivadora y con interés hacia la realización de la actividad.</p>	<p>Se pudo detectar que los estudiantes tienen poco conocimiento de lo que es la mímica o la puesta en escena de una situación propuesta.</p> <p>Algunos estudiantes muestran mucha timidez al pasar al frente de sus compañeros y participar de las actividades.</p> <p>Es un grupo que muestra bastante inquietud corporal y que exige actividades variadas que logren captar la atención por periodos de tiempo largos.</p>
<p><b>Clima logrado</b></p>	<p>El trabajo realizado en otro espacio diferente al aula de clase hizo que el manejo de la disciplina se hiciera un poco difícil, pues constantemente charlaban y esto hizo necesario continuos llamados de atención para facilitar el silencio y dar continuidad a la actividad.</p> <p>El espacio donde se realizó la sesión tenía mucha interferencia de ruido exterior, el aula múltiple tiene una puerta que da a la calle y se abre porque por allí circula el aire para que sea más fresco, pero esto</p>	<p>En la actividad de calentamiento la docente debió suministrar mayor número de objetos con el fin de explorar más la capacidad de comunicación de los estudiantes y que no fuese tan repetitivo el uso de los objetos dados y por ende la puesta en escena de los estudiantes.</p> <p>La docente hizo un buen manejo de</p>

	<p>afecta en la contaminación de sonido que se genera al exterior del colegio.</p> <p>Se evidenció una participación en general positiva por parte de la gran mayoría del grupo, únicamente dos estudiantes mostraron una actitud de rechazo y apatía hacia la actividad desarrollada.</p> <p>Hubo agrado y aceptación de los estudiantes por la actividad propuesta.</p> <p>Los estudiantes iniciaron muy motivados, pero esta se fue perdiendo debido a que los elementos suministrados para hacer la mímica eran tres y esto hizo que se tornara monótono después de que ya había pasado un buen número de estudiantes pues se hizo repetitivo.</p> <p>En la actividad del juego dramático algunos grupos fácilmente se conectaron con la actividad a realizar, pero hubo estudiantes que mostraron rechazo y desinterés por participar.</p>	<p>la disciplina, con continuos llamados a la calma y a vincularse de la actividad realizada.</p> <p>La docente debió incentivar y motivar a la participación a los dos estudiantes que mostraron rechazo hacia la actividad.</p>
<p><b>Interpretación textual</b></p>	<p>Se dio inicio a la puesta en escena del trabajo realizado por cada grupo:</p> <p><b>Grupo 1:</b> estuvo conformado por 5 estudiantes: E05, E17, E20, E27 y E30.</p> <p>E 27 asumió el personaje del narrador y asignó a</p>	<p>De los 7 grupos conformados, 6 realizaron la puesta en escena y un grupo presentó dificultad para cumplir con el objetivo propuesto.</p> <p>De los 6 grupos que hicieron la</p>

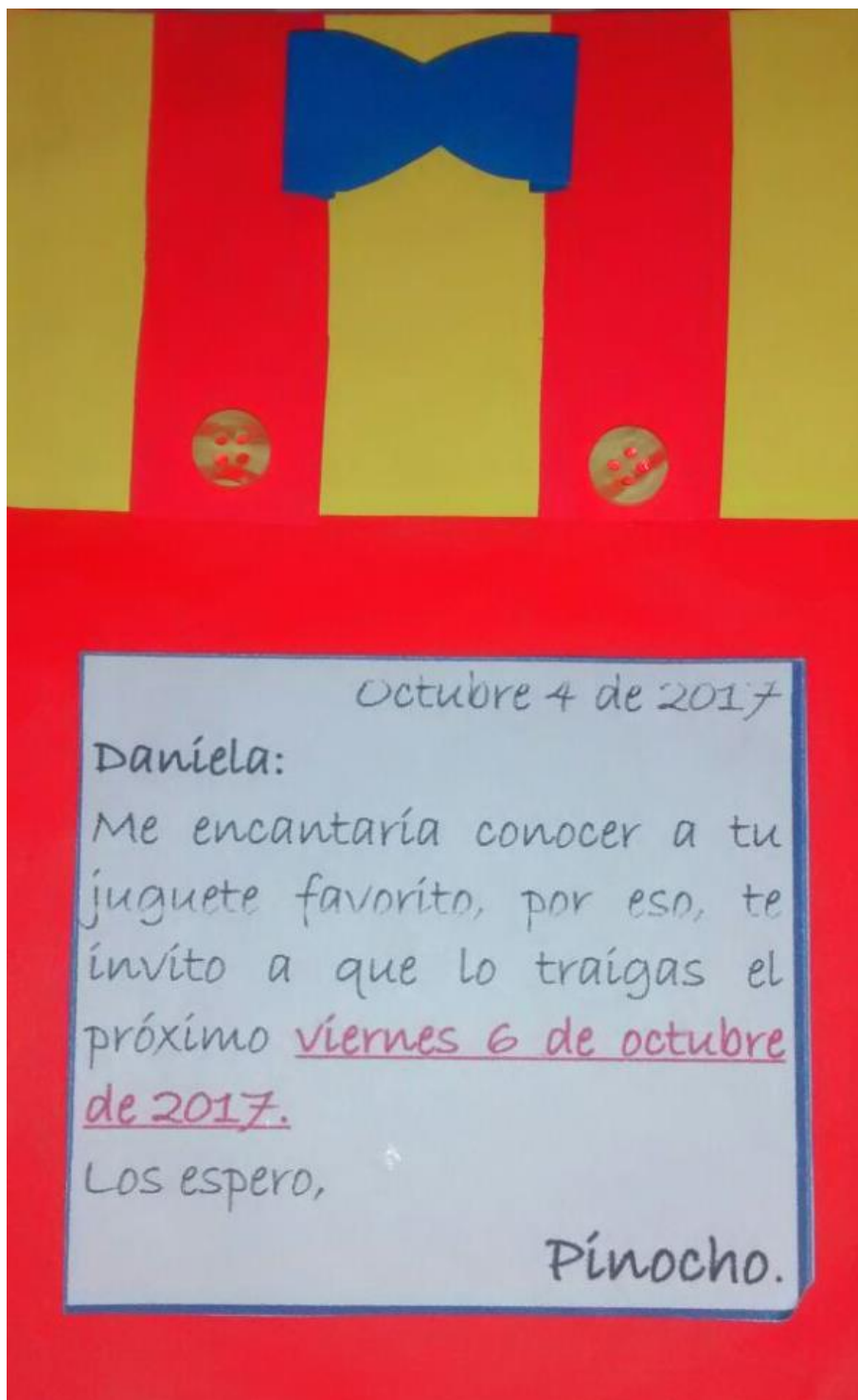
	<p>cada uno de sus compañeros un personaje así:</p> <p>E05 Adela la niña, E17 el lobo, E 20 no asumió el personaje asignado y no lo representó. E30 la abuelita.</p> <p>Realizaron la interpretación literal de la lectura realizada y de esta manera la puesta en escena. El cambio que ellos como grupo incluyeron fue adaptar el final incluyendo un lobo que llegaba y se comía los hongos y se enfermaba. El desenlace que planteó la historia original presentada fue transformado en su totalidad.</p> <p><b>Grupo 2:</b> estuvo conformado por 5 estudiantes: E04, E06, E08, E03 y E19.</p> <p>E04 asumió el personaje de narrador y asignó a cada uno de sus compañeros un personaje así:</p> <p>E03 la cocinera, E06, E10 y E08 niños que van al festival de hongos.</p> <p>Durante la puesta en escena el narrador retoma elementos literales de la lectura e incluye un final diferente.</p> <p><b>Grupo 3:</b> estuvo conformado por 5 estudiantes: E01, E23, E26, E33 y E35.</p>	<p>puesta en escena, 5 realizaron posturas literales del texto tomando la figura del narrador y los demás integrantes iban dramatizando lo que escuchaban, las modificaciones que se mostraron fueron a lo sucedido en el final de la historia original.</p> <p>La docente en ningún momento dio indicaciones de narrar la historia y de escenificarla, esto fue iniciativa propia de los estudiantes.</p> <p>En la puesta en escena de cada grupo se escuchaba mucha contaminación de la charla de los demás estudiantes.</p> <p>Los estudiantes no presentan comprensión de situaciones que no son expuestas de manera literal en el texto.</p>
--	--	---

	<p>El estudiante E33 asume el personaje de narrador y rey ; asignando a cada compañero un personaje así:</p> <p>E26 la reina, E33 y E01 fueron niños. La estudiante E23 no participó de la actividad, mostró total rechazo y se escondía detrás de la E26.</p> <p>El grupo, aunque retomó algunos elementos y personajes de la historia, no realizó ninguna propuesta frente a la actividad pues no se logra entender el mensaje que quisieron transmitir en su puesta en escena.</p> <p><b>Grupo 4:</b> estuvo conformado por 5 estudiantes: E09, E18, E23, E32 y E34.</p> <p>El estudiante E22 asume el personaje de narrador y asigna a cada compañero un personaje así:</p> <p>E34 Adela, E23 mesera. Los estudiantes E09 y E32 mostraron pena y se quedaron quietos en la puesta en escena.</p> <p>La historia representada, aunque tuvo algunos elementos literales de la lectura realizada mostró cambios en el final de la historia, como grupo hizo una propuesta de un final diferente. Durante la puesta en escena hicieron pausas para comunicarse entre sí pues no tenían claro lo que iban a hacer.</p>	
--	---	--

	<p><b>Grupo 5:</b> estuvo conformado por 5 estudiantes: E02, E15, E12, E21 y E28.</p> <p>El estudiante E15 asume el personaje de narrador y los demás compañeros representan niños que van al festival de hongos.</p> <p>La puesta en escena que realiza el grupo el literal a la lectura, sin embargo, incluyen elementos implícitos del texto como bailar y comer durante la feria. El final es el mismo que plantea la historia sin dar respuesta a la pregunta final.</p> <p><b>Grupo 6:</b> estuvo conformado por 5 estudiantes: E07, E11, E14, E16 y E31.</p> <p>Los estudiantes realizan la puesta en escena de una mímica donde cada los estudiantes E07, E11 , E16 y E31 representan asistentes al festival y la E14 es una cocinera que prepara alimentos que posteriormente reparte a los niños. Al consumir los alimentos que les son ofrecidos todos manifiestan mucho dolor de estómago y se empiezan a caer al piso. AL finalizar la dramatización la docente les pregunta ¿por qué enfermaron los niños? Y el grupo a una sola voz contesta: porque la cocinera preparo la comida con los hongos venenosos.</p> <p><b>Grupo 7:</b> estuvo conformado por 5 estudiantes: E10,</p>	
--	--	--

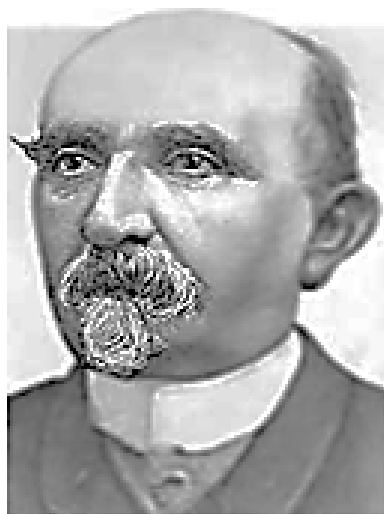
	<p>E13, E24, E25 y E28.</p> <p>Este grupo presentó dificultad para hacer su puesta en escena, la docente les orientó les explicó y sin embargo no quisieron realizar la actividad argumentando que no comprendían que debían hacer y que les daba pena.</p>	
<p><b>Atención de situaciones en el aula</b></p>	<p>En varias ocasiones el manejo de la disciplina del grupo fue difícil, debido a la constante charla de algunos estudiantes y de a la inquietud corporal que los niños manifiestan.</p> <p>El espacio donde se desarrolló la actividad es amplio y por tanto facilitó que los niños corrieran de un lado a otro.</p> <p>Frente a los dos estudiantes que mostraron rechazo y actitud negativa ante el desarrollo de la actividad, la docente se acercó, las motivó , las invitó a participar pero no fue insistente debido a que este comportamiento en ellas es usual ante cualquier actividad de clase que se proponga.</p>	<p>Es necesario que la docente anticipe la actividad a realizar, así como el espacio debido a que la sesión fue realizada en un espacio donde por lo general los niños no van a realizar ninguna actividad en el diario escolar.</p> <p>A pesar de que los niños se mostraron muy inquietos y charladores se pudo dar cumplimiento al objetivo propuesto frente al diagnóstico del juego dramático.</p>

Anexo 15 Invitación del juguete favorito.





# Carlo Collodi




Su nombre completo fue Carlo Lorenzo Filippo Giovanni Lorenzini, pero en su profesión de escritor utilizó el nombre Carlo Collodi en honor al lugar donde nació su madre.

Nació en Florencia (Italia) el 24 de noviembre de 1826 y falleció el 26 de octubre de 1890 a la edad de 64 años.

Sus padres fueron Domenico Lorenzini, quien trabajaba como cocinero, y María Ángela Carolina Orzali, empleada doméstica que trabajó en el servicio del Marqués Ginori, junto con su marido.

Pudo estudiar filosofía gracias a la ayuda de la familia Ginori y a los 18 años comenzó a trabajar en una librería. Los primeros escritos realizados por Collodi fueron publicados en un periódico. En 1880 comienza a publicar en forma semanal en "Il Giornale dei Bambini", primer periódico semanal italiano para niños, "Las aventuras de pinocho".

Anexo 17 Guía de aplicación sobre la biografía del autor.

 Colegio Jorge Ardila Duarte- PROYECTO LECTOR 2º  
Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**Hablemos del personaje**

Así luce el personaje

Palabras que describen al personaje

Nombre

¿Qué le pasó al personaje?

¿Te gusto el personaje? Explica.





# Hablemos del personaje

Así luce el personaje



Palabras que describen al personaje

- extraordinario
- famoso
- inteligente
- creativo

Nombre

- carlos
- Lorenzo
- Filipo
- Guillermo
- Luis
- Diego


¿Qué le pasó al personaje?



¿Te gusto el personaje? Explica.

no, porque no lo pude conocer

Anexo 18 Lectura Capítulo I del libro Pinocho, las historias de un muñeco de madera.

 Colegio Jorge Ardila Duarte- PROYECTO LECTOR 2- 3  
Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**¿Cómo fue que el maestro Cereza, carpintero de oficio, encontró un palo que lloraba y reía como un niño?**

HABÍA UNA VEZ...

-¡Un rey! -dirán en seguida mis pequeños lectores.

-No, muchachos, se equivocan. Había una vez un pedazo de madera.


No era una madera de lujo, sino un simple pedazo de leña de esos palos que en invierno se meten en las estufas y chimeneas para encender el fuego y caldear las habitaciones.

No recuerdo cómo ocurrió, pero es el caso que, un día, ese trozo de madera llegó al taller de un viejo carpintero cuyo nombre era maestro Antonio, aunque todos lo llamaban maestro Cereza, a causa de la punta de su nariz, que estaba siempre brillante y roja como una cereza madura.

Apenas vio el maestro Cereza aquel trozo de madera, se alegró mucho y, frotándose las manos de gusto, murmuró a media voz:

-Esta madera ha llegado a tiempo; con ella haré la pata de una mesita.

Dicho y hecho. Cogió en seguida un hacha afilada para empezar a quitarle la corteza y a desbastarla. Cuando estaba a punto de dar el primer golpe, se quedó con el brazo en el aire, porque oyó una vocecita muy suave que dijo:

 Colegio Jorge Ardila Duarte- PROYECTO LECTOR 2 -3  
Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

-¡No me golpees tan fuerte!

¡Figúrense cómo se quedó el buen viejo!

Giró sus espantados ojos por toda la habitación, para ver de dónde podía haber salido aquella vocecita, y no vio a nadie. Miró debajo del banco, y nadie; miró dentro de un armario que estaba siempre cerrado, y nadie; miró en la cesta de las virutas y del aserrín, y nadie; abrió la puerta del taller, para echar también una ojeada a la calle, y nadie. ¿Entonces?...

-Ya entiendo -dijo, riéndose y nascándose la peluca-; está claro que esa vocecita me la he figurado yo. Sigamos trabajando. Y, volviendo a tomar el hacha, descargó un solemnísimo golpe en el trozo de madera.

-¡Ay! ¡Me has hecho daño! gritó, quejándose, la vocecita.

Esta vez el maestro Cereza se quedó con los ojos saliéndosele de las órbitas a causa del miedo, con la boca abierta y la lengua colgándole hasta la barbilla, como un mascarón de la fuente. Apenas recuperó el uso de la palabra empezó a decir, temblando por el espanto:

-Pero, ¿de dónde habrá salido esa vocecita que ha dicho "¡ay!"? Aquí no se ve ni un alma.

Ac  
Ve



¿Es posible que este trozo de madera haya aprendido a llorar y a lamentarse como un niño?

No lo puedo creer. La madera, ahí está: es un trozo de madera para quemar, como todos los demás, para echarlo al fuego y hacer hervir una olla de porotos...

¿Entonces?

¿Se habrá escondido aquí alguien? Si se ha escondido alguien, peor para él. ¡Ahora lo arreglo yo! Y, diciendo esto, agarró con ambas manos aquel pobre pedazo de madera y lo golpeó sin piedad contra las paredes de la habitación.

Después se puso a escuchar, a ver si oía alguna voz que se lamentase. Esperó dos minutos, y nada; cinco minutos, y nada; diez minutos, y nada.

-Ya entiendo -dijo entonces, esforzándose por reír y rascándose la peluca-. ¡Está visto que esa vocecita que ha dicho "¡ay!" me la he figurado yo! Sigamos trabajando.

Y como ya le había entrado un gran miedo, intentó canturrear, para darse un poco de valor. Entretanto, dejando a un lado el hacha, cogió un cepillo para cepillar y pulir el pedazo de madera; pero, mientras lo cepillaba de abajo, oyó la acostumbrada vocecita que le dijo riendo:

-¡Déjame! ¡Me estás haciendo cosquillas!

Esta vez el pobre maestro Cereza cayó como fulminado. Cuando volvió a abrir los ojos, se encontró sentado en el suelo. Su rostro parecía transfigurado y hasta la punta de la nariz, que estaba roja casi siempre, se le había puesto azul por el miedo.

Anexo 19 Guía de interiorización e interpretación textual, capítulos I y II del libro Pinocho.

	<b>COLEGIO JORGE BASADRE</b>	
	GUÍA DE APRENDIZAJE ÁREA LENGUA CASTELLANA PLAN LECTOR SEGUNDO PRIMARIA	
NOMBRE:		FECHA:

**ELEMENTOS DE COMPETENCIA:**

- Utilizar estrategias de comprensión de textos
- Desarrollar habilidades de comprensión a través del juego dramático

**AFIANZAMIENTO DEL APRENDIZAJE:**

Recupera, interpreta, reflexiona.

**Nivel de lectura literal**

1. ¿Con qué le llamaban Maestro Cerese o Maestro Antonio?

---

2. Colorea el oficio desempeñado por el Maestro Cerese



3. Al Maestro Geppetto le dicen "Fidaxa", coloca una X sobre el sentimiento que esto le provocaba.



4. Marca el hecho que le cambió el rumbo a la historia.

a. El Maestro Cerese se queda con el pedazo de madera	<input type="checkbox"/>
b. El Maestro Cerese le regala el pedazo de madera a Geppetto	<input type="checkbox"/>
c. El Maestro Cerese y Geppetto pelearon	<input type="checkbox"/>
d. Geppetto quería elaborar un muñeco de madera.	<input type="checkbox"/>

5. ¿A qué fue Geppetto a casa del Maestro Cerese?

---

**Nivel de lectura inferencial**

Encierra la respuesta en cada caso:

6. En qué momento el Maestro Cerese le regala a Geppetto el pedazo de madera



7. Según la lectura podemos decir que el Maestro Cerese era

AMIGABLE      AMABLE      ENVIDIOSO  
BUEN AMIGO      DESOBLIGANTE      NERVIOSO

8. Un hacha es un objeto que sirve para:

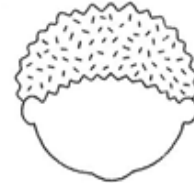
CERRUCAR LA MADERA      UNIR TROZOS DE MADERA

CORTAR LA MADERA EN TROZOS

9. Geppetto quería hacer con la madera un muñeco que pudiera bailar, saltar y dar

zaitos mortales. Según esto podemos decir que Geppetto  
ESTABA LOCO      ERA CREATIVO      ERA PÉREZOSO

10. Dibuja en la cara lo que las coquillas producen:





NOMBRE: \_\_\_\_\_

FECHA: Nov 27/17

ELEMENTOS DE COMPETENCIA:

- Utilizar estrategias de comprensión de textos
- Desarrollar habilidades de comprensión a través del juego dramático

AFIANZAMIENTO DEL APRENDIZAJE:

# Recupera, interpreta, reflexiona.

## Nivel de lectura literal

1. ¿ Por qué le llamaban Maestro Cereza a Maestro Antonio?

por que su nariz es roja como la cereza

2. Colorea el oficio desempeñado por el Maestro Cereza



3. Al Maestro Geppetto le decían "Fideos", coloca una X sobre el sentimiento que esto le provocaba.



4. Marca el hecho que le cambió el rumbo a la historia.

a. El Maestro Cereza se queda con el pedazo de madera	
b. El Maestro Cereza le regala el pedazo de madera a Geppetto	<input checked="" type="checkbox"/>
c. El Maestro Cereza y Geppetto pelearon	
d. Geppetto quería elaborar un muñeco de madera.	

5. ¿A qué fue Geppeto a casa del Maestro Cereza?

a regalarle un trozo de madera

### Nivel de lectura inferencial

Encierra la respuesta en cada caso:

6. En qué momento el Maestro Cereza le regala a Geppeto el pedazo de madera

Al inicio de la historia

En el desarrollo de la historia

Al final de la historia

7. Según la lectura podemos decir que el Maestro Cereza era

AMIGABLE

AMABLE

ENVIDIOSO

BUEN AMIGO

DESOBEDIENTE

NERVIOSO

8. Un hacha es un objeto que sirve para:

CERRUCHAR LA MADERA

UNIR TROZOS DE MADERA

CORTAR LA MADERA EN TROZOS

9. Geppeto quería hacer con la madera un muñeco que pudiera bailar, saltar y dar saltos mortales. Según esto podemos decir que Geppeto:

ESTABA LOCO



ERA CREATIVO

ERA PEREZOSO

10. Dibuja en la cara lo que las cosquillas producen:



## Anexo 20 Guía de interiorización capítulos V y VI

	<b>COLEGIO JORGE ABDALA DURAZO</b>	
GUÍA DE APRENDIZAJE ÁREA LENGUA CASTELLANA PLAN LECTOR SEGUNDO PRIMARIA		
NOMBRE:		FECHA:

**ELEMENTOS DE COMPETENCIA:**




- Utilizar estrategias de comprensión de textos

**DESARROLLO DEL APRENDIZAJE:**

### Recupera, interpreta, reflexiona.

**Nivel de lectura literal**

1. Colorea el clima que estaba haciendo:

2. Escribe cómo se sentía Pincho

---



---

3. Realiza un dibujo sobre lo sucedido a Pincho

4. Marca el hecho importante sucedió en la historia.

a. Pincho se duerme y por accidente se le quemó sus pies	<input type="checkbox"/>
b. Pincho tenía mucho hambre	<input type="checkbox"/>
c. <b>Geppetto</b> regresa a casa	<input type="checkbox"/>
d. Pincho tenía demasiado frío	<input type="checkbox"/>

5. Al llegar Pincho a casa le da de comer a Pincho

- Manzanas
- Dan
- Peras
- Panetel

**Nivel de lectura inferencial**

Encierra la respuesta en cada caso:

6. Cuando **Geppetto** le da las frutas para comer podemos decir que:

- Geppetto** era mal padre
- Geppetto** era un buen padre y se sacrificaba por su hijo
- Geppetto** se come las frutas
- Geppetto** no le da nada a Pincho

7. Según la lectura podemos decir que Pincho era

AMIGABLE	<input type="checkbox"/>	AMABLE	<input type="checkbox"/>	ENVIDIOSO	<input type="checkbox"/>
CAPRICIOSO	<input type="checkbox"/>	DESOBEDIENTE	<input type="checkbox"/>	GROSERO	<input type="checkbox"/>

8. **Geppetto** y Pincho eran:

- Muy ricos
- Tenían demasiadas cosas
- Muy pobres
- Adinerados

9. El hambre se calma:

- Al tomar agua
- Al comer
- Al dormir
- Al jugar

10. La relación entre **Geppetto** y Pincho es:

- de odio
- de envidia
- de amor
- de paciencia



NOMBRE: SARA LUCIA MUÑOZ MARTINEZ FECHA: NOV 7

**ELEMENTOS DE COMPETENCIA:**

- Utilizar estrategias de comprensión de textos

**AFIANZAMIENTO DEL APRENDIZAJE:**

111  
100  
super

# Recupera, interpreta, reflexiona.

## Nivel de lectura literal

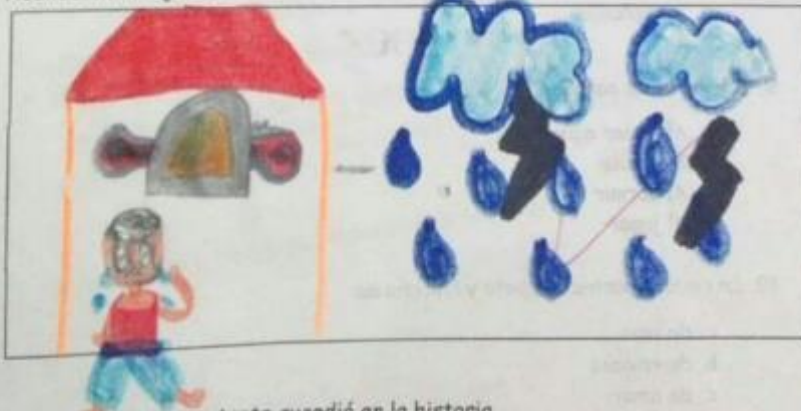
1. Colorea el clima que estaba haciendo:



2. Escribe cómo se sentía Pinocho

Pinocho se sentía triste

3. Realiza un dibujo sobre lo sucedido a Pinocho



4. Marca el hecho importante sucedió en la historia.

a. Pinocho se duerme y por accidente se le queman sus pies	<input type="checkbox"/>
b. Pinocho tenía mucha hambre	<input type="checkbox"/>
c. Geppeto regresa a casa	<input checked="" type="checkbox"/>
d. Pinocho tenía demasiado frío	<input type="checkbox"/>

5. Al llegar Pinocho a casa le da de comer a Pinocho

- a. Manzanas
- b. Pan
- c. **Papas**
- d. Pastel

### Nivel de lectura inferencial

Encierra la respuesta en cada caso:

6. Cuando Geppeto le da las frutas para comer podemos decir que:

- a. Geppeto era mal padre
- b. **Geppeto era un buen padre y se sacrificaba por su hijo**
- c. Geppeto se come las frutas
- d. Geppeto no le dio nada a Pinocho

7. Según la lectura podemos decir que Pinocho era

AMIGABLE

AMABLE

ENVIDIOSO

**CAPRICIOSO**

**DESCOBIERTO**

GROSERO

8. Geppeto y Pinocho eran:

- a. Muy ricos
- b. Tenían demasiadas cosas
- c. **Muy pobres**
- d. Adinerados

9. El hambre se calma:

- a. Al tomar agua
- b. **Al comer**
- c. Al dormir
- d. Al jugar

10. La relación entre Geppeto y Pinocho es:

- a. de odio
- b. de envidia
- c. de amor
- d. **de paciencia**

## Anexo 21 Guía de aplicación Adjetivos



NOMBRE: \_\_\_\_\_

FECHA: Nov \_\_\_\_\_

**ELEMENTOS DE COMPETENCIA:**

- Identificar la función de las palabras (adjetivos, verbos, sustantivos)

**AFIANZAMIENTO DEL APRENDIZAJE:**

*Identifica, aprende, reflexiona.*

Realiza la lectura que cada parte del texto y frente a él escribe una palabra que indique como era Pinocho

Cuando ya cesó de nevar, tomó Pinocho el camino de la escuela, llevando bajo el brazo su magnífica cartilla nueva. Por el camino iba haciendo fantásticos proyectos y castillos en el aire, visiones cada vez más fantasiosas.

→ Soñador ✓

Hoy mismo quiero aprender a leer, mañana a escribir y pasado, las cuentas. Cuando sepa todo esto ganaré mucho dinero

→ ambicioso ✓

Permaneció indeciso sin saber qué hacer, pero no había más remedio que tomar una resolución: ir a la escuela, o ir a la música. Por fin se decidió el muy torpe.

→ desobediente ✓

¿Quieres darme veinte céntimos por esta cartilla nueva?

→ interesado ✓

Ahora hagamos lo mismo con "Traga-fuegos" el dueño del Teatro a donde fue a parar Pinocho:

Traga-fuegos tenía la ocurrencia de estornudar cada vez que se conmovía de verdad. Luego de haber estornudado, Traga-fuego trató de recobrar su aspecto temible.

→ sentimental ✓

¡Qué! disgusto tan grande tendría tu pobre padre si yo te arrojara al fuego! ¡Pobre Viejo! Y estornudó tres veces.

→ lamentoso ✓

¡Aquí no hay ningún señor! Respondió con dureza.

→ enojado ✓

Y, después de lanzar cuatro o cinco estornudos, abrió los brazos y dijo afectuosamente a Pinocho: ¡Eres un buen muchacho! ¡Ven a mis brazos y dame un beso!

→ amoroso ✓

Excelente

Estas palabras indican: Adjetivos

Las palabras cuya función es decir como son las cosas, los animales, las personas o los lugares se llaman: **ADJETIVOS**



Escribe el nombre a cada personaje y luego saca flechas y escribe adjetivos a cada uno de los personajes que has encontrado en la historia de Pinocho:



Pepe grillo

inteligente ✓  
accusado ✓  
alegre ✓



Pinocho

mentiroso ✓  
desobediente ✓  
Traidor ✓



Don Quixote

gruñon ✓  
malo ✓  
despreocupado ✓



Geppetto

Amoroso ✓  
carpintero ✓

## Anexo 22 Guía de aplicación verbos.

	<b>COLEGIO JORGE ARCE</b>	
	GUÍA DE APRENDIZAJE ÁREA LENGUA CASTELLANA PLAN LECTOR SEGUNDO PRIMARIA	
NOMBRE:		FECHA:

### ELEMENTOS DE COHERENCIA:

- Identificar la función de las palabras (adjetivos, verbos, sustantivos)

### AFIANZAMIENTO DEL APRENDIZAJE:

Identifica, aprende, reflexiona.

Realice la lectura que fragmento del texto y encierra aquellas palabras que indican acciones realizadas por los personajes.

Después se puso a escuchar si se quejaba alguna voccecita. Esperó dos minutos y nada, diez minutos y nada.

Entre tanto tomó el cepillo para cepillar y pulir el leño. Cuando lo estaba cepillando por un lado y el otro oyó la misma voccecilla que le decía riendo: Pero hombre me estás haciendo cosquillas.

Al oír estas palabras Pinocho saltó del suelo muy enfurecido y recogiendo un mazo que había sobre el banco, se lo tiró al grillo parlante.

¿Y qué oficio es ese? El de comer, bailar, beber, dormir y divertirme y hacer desde la mañana hasta la noche vida de fiesta.

Y el buen Gepetto, armándose de santa paciencia, tomó un cuchillo, peló las tres peras y puso las cáscaras en una esquina de la mesa.

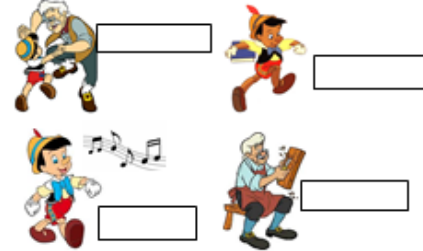
Apenas el muñeco sació el hambre. Empezó a llorar y a lamentarse, porque quería que le hicieran un par de pies nuevos.

Tan bueno que para comprarme este libro, y que yo aprenda a leer, ha vendido la única chagüeta que tenía y se ha quedado en mangas de camisa con este tfo.



Las palabras que has subrayado indican: \_\_\_\_\_

De acuerdo a la imagen escribe la acción que realiza el personaje:



## Los verbos o las acciones

Son las palabras que indican acciones. Éstas pueden estar en presente, pasado o futuro.

Gepetto elaboró un muñeco de madera. ⇒ PASADO

Pinocho come tres peras. ⇒ PRESENTE

Pinocho dormiré en su casa. ⇒ PRESENTE

## A PRACTICAR...

Realice la lectura del capítulo doce (XII) y trece (XIII) y escriba a continuación los verbos que encuentre en la lectura.


Anexo 23 Comunicado a padres de familia para lectura de capítulos III y IV en casa.

Noviembre 2 de 2017

Papitos:

Hoy mi libro de "Pinocho, las aventuras de un muñeco de madera", va conmigo a casa para que juntos compartamos la lectura del capítulo III y IV. No puedes permitirme leer más pues eso lo haré en el colegio.

Gracias

Tu hij@ \_\_\_\_\_



Anexo 24 Rejilla de prueba de salida.

REJILLA DE EVALUACIÓN PRUEBA DE SALIDA								
ASPECTO EVALUADO	PREGUNTA	CRITERIOS	COMPETENCIA	COMPONENTE	DESEMPEÑO			
					AVANZADO	SATISFACTORIO	MINIMO	INSUFICIENTE
Nivel de lectura  Literal	1	Identifica información que se encuentra explícitamente en el texto	Lectora	Semántico				
	2	Distingue la información que se encuentra en el texto.	Lectora	Semántico				
	3	Identifica información que se encuentra explícitamente en el texto	Lectora	Semántico				
	4	Identifica información que se encuentra explícitamente en el texto	Lectora	Semántico				
	5	Distingue la información que se encuentra en el texto.	Lectora	Semántico				
	6	Recupera información explícita de la organización del texto	Lectora	Sintáctico				
Nivel de lectura  Inferencial	7	Recupera información implícita del texto	Lectora	Sintáctico				
	8	Recupera información implícita del texto	Lectora	Sintáctico				
	9	Realiza inferencias a partir de la lectura	Lectora	Sintáctico				
	10	Reconoce las características del texto	Lectora	Pragmático				
	11	Recupera información implícita de la organización y componentes del texto	Lectora	Pragmático				
	12	Recupera información implícita de la organización y componentes del texto	Lectora	Pragmático				

Anexo 25 Rejilla para evaluar el juego dramático.

<b>REJILLA PARA EVALUAR JUEGO DRAMÁTICO</b>				
<b>CRITERIOS / DESEMPEÑO</b>	<b>AVANZADO</b>	<b>SATISFACTORIO</b>	<b>MINIMO</b>	<b>INSUFICIENTE</b>
Comunica un mensaje específico	Participación creativa y reflexiva del estudiante con habilidad para comunicar un mensaje específico	Participación pasiva del estudiante en la actividad comunicando un mensaje específico	Ausencia de creatividad en la participación del estudiante con dificultad para comunicar un mensaje específico	Negación del estudiante a participar en la actividad
Roles en el juego	Elección propia de un personaje para su representación en el juego dramático	Asignación de un personaje por parte de otro integrante del grupo para su representación en el juego dramático	Desinterés por la elección de un personaje para su representación en el juego dramático	Negación del estudiante a participar en la actividad
	Utiliza elementos (vestuario o accesorios) para dar vida a su personaje	Utiliza elementos (vestuario o accesorios) pero ellos no son esenciales para dar vida a su personaje	Da vida a su personaje sin elementos de vestuario o accesorios.	No utiliza elementos (vestuario o accesorios) y no da vida a su personaje
Comprensión lectora	Participación del estudiante en la actividad recuperando información	Participación del estudiante en la actividad	Participación pasiva del estudiante en la actividad con	Negación del estudiante a participar en la

	implícita en el texto y llevándolo a escena	recuperando información implícita en el texto con dificultad para llevarlo a escena	dificultad para recuperar información implícita del texto y llevarlo a escena	actividad
Trabajo cooperativo	Logra el trabajo en equipo	Interactúa con algunos participantes del equipo	Se le dificulta trabajar en equipo	No se vincula al trabajo realizado en equipo