

UNIVERSIDAD CATÓLICA SEDES SAPIENTIAE

ESCUELA DE POSTGRADO



Estrategias escénicas de creación de cuentos y comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima, 2019

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRO EN LITERATURA INFANTIL - JUVENIL Y
ANIMACIÓN A LA LECTURA**

AUTOR

Tom Zarri

ASESOR

Oscar Melanio Dávila Rojas

Lima, Perú

2020

A mi madre, quien lo quiso
y a mi esposa, quien lo hizo posible.

Agradecimientos

A mis alumnos, quienes han compartido conmigo y hecho posible esta experiencia de aprendizaje mutuo; al promotor de la institución educativa María Virgen de El Agustino, profesor César Ayala Aguilar, quien me ha recibido y permitido trabajar con sus estudiantes; a la profesora Caty Sánchez Alcántara, quien me ha brindado su tiempo y apoyo.

A mi profesor y asesor de tesis, doctor Óscar Dávila Rojas, quien ha sabido dirigir y motivar en el largo proceso de investigación.

Resumen

Los jóvenes leen poco y difícilmente se interesan en textos literarios. Muchas veces salen del colegio sin poder entender lo que leen, lo que ocasiona muchas dificultades en las instituciones de educación superior o en el trabajo. Los colegios buscan constantemente soluciones para este problema. Al conjugar la experiencia en la educación teatral y la necesidad de los estudiantes en mejorar su comprensión lectora, surgió la pregunta: ¿Cuál es la influencia de las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima? En base a ella se planteó el objetivo de explicar la influencia de las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión lectora de los estudiantes. Para ello se optó por un enfoque de la investigación mixto, con un alcance explicativo y diseño Cual-Cuan de investigación-acción y pre-experimental. La población o universo del estudio estuvo formada por 26 estudiantes del único salón de segundo grado de secundaria de la Institución Educativa Particular Virgen María. La muestra de tipo censal incluyó al 100% de sujetos. Las técnicas empleadas han sido la prueba estandarizada, la observación y el grupo focal; los instrumentos han sido una prueba de comprensión lectora con 20 ítems, una guía de observación de improvisación dramática con 5 ítems, una guía de observación de narración oral escénica con 6 ítems y una guía de debate con 4 ítems. Los instrumentos han sido validados por el juicio de 3 expertos, con una valoración promedio de 88/100; la prueba de comprensión lectora, aplicada al grupo piloto, ha tenido un grado de confiabilidad muy fuerte, determinado por la prueba Kuder-Richarson 20, con un coeficiente de correlación de 0.76. El contraste de hipótesis se ha realizado con la prueba t de Student, demostrando que las estrategias escénicas de creación de cuentos influyen significativamente ($p = 0,021 < 0,05$) en la comprensión lectora.

Palabras clave: Comprensión lectora, literatura, nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico, cuentos, improvisación, narración oral, lectura.

Abstract

Young people don't read much and are generally not interested in literary texts. Frequently, they finish basic education without being able to understand what they read, which causes them serious difficulties in higher education institutions or at work. Schools are constantly looking for solutions to this problem. When combining the experience in theatre education and the need of students to improve their reading comprehension, the following question arose: What is the influence of the scenic strategies of story creation in the reading comprehension of the students of 2nd year of secondary school "Virgen María", El Agustino – Lima? Based on it, the objective of explaining the influence of scenic story creation strategies on student reading comprehension was set. For this purpose, a mixed method research was chosen, with an explanatory scope and a Qual-Quant research-action and pre-experimental design. The population sample, or universe on the study, was the 26 students of the second year of secondary school "Virgen María". The census type sample included 100% of subjects. The techniques used were a standardized test, observation and focus group. The instruments were a reading comprehension test with 20 items, a dramatic improvisation observation guide with 5 items, a scenic oral narration observation guide with 6 items and a discussion guide with 4 items. The instruments were validated by the judgment of 3 experts, with an average rating of 88/100; the reading comprehension test, applied to the pilot group, had a very high degree of reliability, determined by the Kuder-Richarson 20 test, with a correlation coefficient of 0.76. The hypothesis test was performed with the Student's t-test, demonstrating that the scenic story creation strategies significantly influence ($p = 0,021 < 0,05$) reading comprehension.

Keywords: Reading comprehension, literature, literal level, inferential level, critical level, stories, storytelling improvisation, oral narration, reading.

Índice

Dedicatoria	i
Agradecimientos	ii
Resumen	iii
Abstract	iv
Índice	v
Lista de tablas	viii
Lista de figuras	ix
Introducción	x
Capítulo I. El problema de investigación	16
1.1. Planteamiento del problema	16
1.2. Formulación del problema	21
1.2.1. Preguntas generales	21
1.2.2. Preguntas específicas	22
1.3. Objetivos de la investigación	22
1.3.1. Objetivos generales	22
1.3.2. Objetivos específicos	23
1.4. Hipótesis de la investigación	23
1.4.1. Hipótesis general	23
1.4.2. Hipótesis específicas	24
1.5. Justificación de la investigación	24
1.5.1. Valor teórico	24
1.5.2. Implicaciones prácticas	25
1.5.3. Utilidad metodológica	26
1.5.4. La relevancia social	26
1.5.5. Sustento pedagógico	27
1.5.6. Sustento legal	28
1.6. Limitaciones de la investigación	29
1.7. Delimitaciones	29
1.7.1. Temática	29
1.7.2. Temporal	30

1.7.3. Espacial	30
1.8. Viabilidad de la investigación	30
Capítulo II. Marco teórico	31
2.1. Antecedentes de la investigación	31
2.1.1. Antecedentes internacionales	31
2.1.2. Antecedentes nacionales	32
2.2. Bases teóricas	34
2.2.1. Teorías cognitivas y narrativa	34
2.2.2. Las estrategias escénicas	38
2.2.2.1. La improvisación dramática	40
2.2.2.2. La narración oral escénica	43
2.2.2.3. La lectura escénica	47
2.2.3. Lectura comprensiva y aprendizaje	51
2.2.4. Estrategias didácticas de lectura	62
2.2.4.1. Estrategias generales	62
2.2.4.2. Evaluación de las estrategias escénicas	64
2.3. Definición de términos básicos	68
2.4. Plan de acción	69
Capítulo III. Metodología	74
3.1. Enfoque, alcance y diseño de la investigación	74
3.1.1. Diseño cuantitativo	74
3.1.2. Diseño cualitativo	75
3.2. Descripción del ámbito de la investigación	75
3.3. Variables	76
3.3.1. Definición conceptual	76
3.3.2. Definición operacional	76
3.3.3. Operacionalización de variables	77
3.4. Población y muestra	79
3.5. Técnicas e instrumentos utilizados	79
3.5.1. Técnicas e instrumentos cuantitativos	79
3.5.2. Técnicas e instrumentos cualitativos	80
3.5.3. Instrumentos	80
3.6. Validez y confiabilidad de los instrumentos	80

3.6.1. Validez	80
3.6.2. Confiabilidad	81
3.7. Plan de recolección y procesamiento de datos e información	81
3.7.1. Etapa cualitativa	81
3.7.2. Etapa cuantitativa	82
Capítulo IV. Desarrollo de la investigación	83
4.1 Análisis cuantitativo	83
4.1.1 Las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión lectora	83
4.1.2 Las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión literal	86
4.1.3 Las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión inferencial	89
4.1.4 Las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión crítica	92
4.2 Resultados del análisis cualitativo	96
4.2.1 Las estrategias escénicas de creación de cuentos y el contexto literario	110
4.2.2 La improvisación dramática y comprensión literal	112
4.2.3 La narración oral escénica y la comprensión inferencial	113
4.2.4 La lectura escénica y la comprensión crítica	114
Capítulo V. Discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones	116
5.1. Discusión de resultados	116
5.2. Conclusiones	118
5.3. Recomendaciones	121
Referencias	123
Anexos	128
Anexo 1. Matriz de consistencia	129
Anexo 2. Instrumentos	131
Anexo 3. Matriz de especificaciones del instrumento	143
Anexo 4. Fichas de validación	148
Anexo 5. Taller de creación escénica	157
Anexo 6. Carta de presentación	164
Anexo 7. Galería fotográfica	165
Anexo 8. Composiciones	168

Lista de tablas

Tabla 1. Comparación competencias lectoras en las pruebas PISA 2018 y PISA 2000	52
Tabla 2. Comparación entre proceso de lectura en la escuela y actividades escénicas	68
Tabla 3. Calendario aplicación	73
Tabla 4. Descripción de la variable independiente: Estrategias escénicas de creación de cuentos	77
Tabla 5. Operacionalización de la variable dependiente: Comprensión lectora	78
Tabla 6. Distribución de la muestra	79
Tabla 7. Validación del instrumento	81
Tabla 8. Frecuencias de la comprensión lectora pre y post test	83
Tabla 9. Estadísticos descriptivos de la variable comprensión lectora pre y post test	84
Tabla 10. Prueba de normalidad y contraste de hipótesis para la diferencia pre-post test en la variable comprensión lectora	85
Tabla 11. Frecuencias de la comprensión literal pre y post test	86
Tabla 12. Estadísticos descriptivos de la dimensión comprensión literal pre y post test	87
Tabla 13. Prueba de normalidad y contraste de hipótesis para la diferencia pre-post test en la dimensión comprensión literal	88
Tabla 14. Frecuencias de la comprensión inferencial pre y post test	89
Tabla 15. Estadísticos descriptivos de la dimensión comprensión inferencial pre y post test	90
Tabla 16. Prueba de normalidad y contraste de hipótesis para la diferencia pre-post test en la dimensión comprensión inferencial	91
Tabla 17. Frecuencias de la comprensión crítica pre y post test	92
Tabla 18. Estadísticos descriptivos de la dimensión comprensión crítica pre y post test	93
Tabla 19. Prueba de normalidad y contraste de hipótesis para la diferencia pre-post test en la dimensión comprensión crítica	94
Tabla 20. Observaciones por nivel en comprensión literal	108
Tabla 21. Observaciones por nivel en comprensión inferencial	109
Tabla 22. Observaciones por nivel en comprensión crítico	110

Lista de figuras

Figura 1. Gráficos de cajas y bigotes de la variable comprensión lectora.	85
Figura 2. Aproximación a distribución normal de la variable comprensión lectora.	86
Figura 3. Gráficos de cajas y bigotes de la dimensión comprensión literal.	88
Figura 4. Aproximación a distribución normal de la dimensión comprensión literal.	89
Figura 5. Gráficos de cajas y bigotes de la dimensión comprensión inferencial.	91
Figura 6. Aproximación a distribución normal de la dimensión comprensión inferencial.	92
Figura 7. Gráficos de cajas y bigotes de la dimensión comprensión nivel crítico.	94
Figura 8. Aproximación a distribución normal de la dimensión comprensión crítica.	95
Figura 9. Comprensión Lectora - resultados pre y post test por grupos.	112

Introducción

Leer y comprender un texto literario es más que un pasatiempo y una grata experiencia estética. La conexión entre el ser humano y lo literario representa un elemento esencial en el desarrollo social, cultural e individual. Cada texto contiene informaciones que pueden ser interpretadas y utilizadas en diferentes contextos. El texto literario permite entrelazar significados personales y comunitarios. La variedad de símbolos empleados, la complejidad de relaciones entre ellos, constituyen el fundamento del pensamiento conceptual. El consumo y comprensión de la literatura es fundamental para formar ciudadanos observadores, analíticos y críticos, que sepan comprender lo real más allá de la superficie, e imaginar más allá de lo conocido.

La relación entre artes escénicas y literatura está ampliamente comprobada, basta considerar que los guiones teatrales son un género literario, pero poco se ha estudiado la relación entre las performances escénicas y la comprensión de textos. Si bien la comprensión lectora se basa en procesos distintos de la actividad escénica, hay semejanzas, conexiones y vínculos que merecen ser investigados. Se han encontrado numerosos trabajos de investigación que enfrentan el tema de la comprensión lectora; en la mayoría de ellos, entre los que estudian la relación con lo escénico, se considera el componente dramático como elemento motivador más que método de comprensión. La revisión de la literatura científica ha permitido encontrar los siguientes trabajos de investigación: Ardila (2012) analizó la narración oral de cuentos comunitaria y escénica crítica como herramienta de intervención social; Rodado (2015) exploró la improvisación dramática como mecanismo de aprendizaje; Palacios (2015) analizó el mejoramiento de la comprensión lectora en alumnos de segundo semestre del programa de Español y Literatura de la Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba”; Espinoza (2017) analizó el teatro como estrategia didáctica para desarrollar el lenguaje oral en estudiantes del primer grado. Rivera (2015) desarrolló un programa de lectura interactiva

en voz alta de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria. Quiñones (2017) analizó el programa “Mentes creativas” en la producción de textos narrativos en estudiantes del 3er grado de secundaria.

A diferencia del artista, que puede jugar con elementos culturales y simbólicos para crear, o quizás criticar significados, el pedagogo siempre conduce los elementos a su disposición hacia fines educativos. Los significados que busca son los que permiten al estudiante comprender a sí mismo y a su entorno, enriquecer su vida y por lo general mejorar su condición. Las artes escénicas representan, en este sentido, verdaderas herramientas para el aprendizaje, más allá del valor artístico que puedan producir. Así, el proceso de inferir significado a partir de un texto se compara al proceso de crear textos infiriendo significado a partir de una experiencia escénica. Para los estudiantes que participan de esta experiencia, les resulta enriquecedora bajo diferentes aspectos: permite relacionar el hecho literario a su realidad cotidiana, vivenciar el hecho ficcional y adueñarse de su propia narrativa. En realidades donde los textos narrativos provienen de contextos culturales externos, es fundamental implementar puentes que conecten las distintas realidades. Se proponen, entonces, formas de comprensión activa, transformadoras y emocionalmente intensas.

Para lograr una comprensión exhaustiva del fenómeno investigado se ha elegido un enfoque mixto. Este enfoque permite recoger y analizar datos objetivos sobre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, y por otro lado observar y comprender las dinámicas grupales, las conductas, las motivaciones, las dificultades y las reflexiones expresadas. La prueba estandarizada de comprensión lectora describe concretamente una situación en un momento determinado. La observación, así como el grupo focal, permiten identificar cambios incipientes y las razones detrás de ellos y de los resultados logrados.

Los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima, tuvieron una observación previa, en la que se vio una capacidad regular en comprensión literal, y una capacidad insuficiente en comprensión inferencial y crítica de textos literarios. La muestra, que comprende los 26 estudiantes del único salón de segundo de secundaria, se eligió por ser similar en características y nivel de comprensión lectora a otras realidades de contextos observados.

La pregunta a la cual el presente trabajo de investigación ha buscado respuesta es: ¿Cuál es la influencia de las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima? El análisis estadístico de los resultados de la prueba estandarizada de comprensión lectora ha evidenciado una correlación significativa entre las estrategias escénicas de creación de cuentos y la comprensión lectora. El análisis de los datos cualitativos provenientes de las observaciones y del grupo focal sugiere una correlación entre los resultados de la prueba y el desempeño en las actividades escénicas. El proceso de revisión textual a través de las actividades escénicas ha permitido mejorar la organización de las secuencias, así como la caracterización de los personajes y la comprensión de las relaciones entre ellos. Ha evidenciado, además, una carencia en la comprensión del valor de la descripción, así como de los elementos afuera de la secuencia narrativa.

Los resultados del estudio se presentan en cinco capítulos.

En el primer capítulo se describe la situación problemática encontrada, sea a nivel nacional que a nivel local. Se plantea el problema de la investigación en relación al grupo humano investigado, se definen los objetivos y las hipótesis. Se describen detalladamente las justificaciones de la investigación, así como las limitaciones encontradas y las delimitaciones del trabajo desarrollado.

En el segundo capítulo se describe el marco teórico, los antecedentes y las teorías bajo las cuales se desarrolla la investigación. Se presentan las teorías cognitivas y pedagógicas relacionadas a la comprensión lectora, a las artes escénicas y a la creación de textos. Se describe la didáctica y el plan de acción que configura el taller aplicado en el aula.

En el tercer capítulo se describen los aspectos metodológicos que rigen la investigación, como el enfoque, el alcance y el diseño. Se describen las variables con los indicadores e ítems relacionados; se presentan los instrumentos, técnicas y plan empleados para la recolección de datos.

En el cuarto capítulo se organiza, describe y analiza la información obtenida. Se analizan los datos cuantitativos a través del análisis estadístico y se presentan en tablas y gráficos. Se describen textualmente los datos cualitativos y se analizan por selección, categorización e síntesis.

En el quinto capítulo se presentan los resultados de la investigación, se describen los logros alcanzados integrando datos cualitativos y cuantitativos. Se comparan los objetivos logrados con los antecedentes, describiendo similitudes y diferencias; se detallan las conclusiones y las recomendaciones pertinentes.

Al finalizar la investigación se ha realizado un montaje teatral con los estudiantes, que no ha sido incluido en este trabajo de investigación. No se ha realizado un seguimiento de los estudiantes respecto a sus hábitos lectores y al vínculo con la biblioteca municipal que se había creado.

Capítulo I

El problema de investigación

1.1. Planteamiento del problema

El Perú, como todos los países, tiene su propia historia, territorio, estructura social, culturas, contradicciones y peculiaridades. La historia moderna del Perú, en las décadas de los años 80 y 90 del siglo pasado, ha marcado más de una generación de educadores peruanos. Por mucho tiempo, en medio de grandes tensiones sociales y políticas, la sociedad peruana ha sido llevada por problemas prácticos de sobrevivencia cotidiana, dejando en segundo plano importantes aspectos del desarrollo personal y del aprendizaje, además de instaurar un clima general de desconfianza interpersonal. El reflejo de esa época persiste en la actualidad en numerosos contextos sociales, generando individualismo y pragmatismo difundidos.

La sociedad es cambiante, heterogénea y polimorfa, y por ello la problemática inherente a la educación y al desarrollo intelectual del individuo varía y se agudiza según las áreas geográficas, la identidad étnico-cultural y los niveles socio-económicos. En Lima Metropolitana tal fragmentación resulta aún más evidente, ya que la estructura social se descompone en micro-contextos, donde prevalece la “cultura del barrio”, y la educación se otorga a través de instituciones públicas y privadas de diferentes tamaños, recursos, calidad y visión. Asimismo, se asiste a una disgregación social que se debe a múltiples factores, los cuales, en su mayoría, tienen raíces en la incapacidad de las instituciones educativas y de las familias en formar ciudadanos conscientes y preparados. En esta realidad compleja, de especificidades, la labor del investigador resulta ser muchas veces limitada y obligatoriamente enfocada hacia micro-realidades sociales.

Como se explica anteriormente, las realidades educativas en Lima son múltiples. Por un lado, la prueba internacional trianual (Ministerio de Educación de Perú, 2017a) nos indica un estado general del país respecto a la competencia lectora que, si bien va mejorando progresivamente, queda todavía en un nivel de insuficiencia. Por otro lado, la observación directa en las instituciones educativas y el contacto con los familiares de los estudiantes, permiten identificar un panorama detallado de patrones conductuales respecto a la lectura.

La competencia lectora se obtiene a través de una práctica constante. Varios procesos, como interpretar un texto o contextualizarlo, suponen una base de cultura general que se construye solamente a través de la misma práctica lectora. Pero la lectura, y la relación de ella con la lengua, no es solamente una competencia entre otras, ni se puede reducir a un proceso mecánico de interpretación. La lengua representa el principal elemento que define la identidad del ser humano y su forma de pensar (Cavalleri, 2019).

Cada grupo humano tiende a expresarse con un código lingüístico específico, entre otros, las jergas o deformaciones dialectales. La lengua hablada prevalece en uso sobre la escrita, pero sin la misma estructura formal que la soporta. Según afirma Cantalini, (2015, p. 26) la lengua hablada y la escrita son dos códigos completamente distintos, tanto formal como funcionalmente. La distancia entre lengua formal literaria y lengua hablada se hace cada vez más amplia.

Otras formas de lenguajes, o codificaciones escritas, como las empleadas en las comunicaciones en las redes digitales, van llenando esos espacios (Ministerio de Educación de Perú, 2017b). A esto se une la prevalencia en nuestro contexto actual, de la comunicación visual, y el hábito a la percepción pasiva.

A pesar de la voluntad institucional de mejorar la capacidad de lectura en los estudiantes de la escuela básica regular, cada día se hace más difícil llegar a ellos.

En cuanto a lo observado en las instituciones de Educación Básica Regular de Lima, hay diferencias notables respecto a la comprensión lectora entre colegios públicos, colegios particulares de bajos recursos y colegios particulares de altos recursos. Si bien la calidad de

la enseñanza no se puede medir por los recursos empleados, hay factores que determinan ventajas y desventajas en este sentido.

En los colegios públicos observados en Lima Metropolitana se manifiesta, en diferentes medidas, un acercamiento espontáneo a la lectura en el nivel primaria, cuando los libros se encuentren al alcance de los estudiantes. Algunas bibliotecas escolares cuentan con donaciones y variedad de libros ilustrados, los cuales atraen la atención de los estudiantes. En otros casos, donde el acceso a los libros es restringido, la demanda es menor. El interés hacia la lectura se reduce drásticamente en secundaria. La lectura pierde espontaneidad y es limitada, en la mayoría de los casos, a los textos sugeridos por el Plan Lector.

En los colegios particulares de bajos recursos se ha encontrado, en la mayoría de los casos, buena disposición de las administraciones y de los docentes respecto al tema de la comprensión lectora y el consumo de literatura. Se implementan estrategias para mejorar la capacidad lectora de los estudiantes, así como para motivar hacia la lectura. En estos casos, los problemas son ligados por un lado a los escasos recursos económicos (acceso a los libros limitado, limitada disponibilidad para capacitaciones docentes e intervenciones externas), y por otro lado a las condiciones socio-culturales de las familias, que no facilitan el acercamiento de los estudiantes hacia la literatura.

En los colegios particulares de altos recursos, el compromiso de los estudiantes con la lectura resulta ser en muchos casos de mayor magnitud y calidad. Hay acceso a diferentes tipos de obras, tanto literarias como técnicas, así como programas de animación a la lectura y capacitación continua de los docentes. La lectura se concibe como una práctica integrada con diferentes actividades y la apreciación crítica. En estos colegios se acostumbra a promover la cultura y el arte con mayor eficacia.

Por lo general, la escasa afición de los estudiantes de secundaria por la lectura se suele imputar a los siguientes aspectos:

La familia:

- No promueve, a través del ejemplo, la lectura de narrativa.

- No posee o compra libros.
- Prioriza asignaturas técnico-científicas, desalentando la lectura de narrativa.

El estudiante:

- Rechaza la lectura a priori por razones personales (experiencias previas negativas).
- No la considera útil y prefiere otras formas de emplear su tiempo libre.
- No posee herramientas interpretativas ni referencias culturales.
- No tiene tiempo para leer.

La escuela:

- No facilita el acceso a los libros.
- No facilita lecturas que correspondan a los gustos y necesidades de los estudiantes.
- Los docentes no son capacitados en motivar a la lectura.
- No se organizan actividades de animación a la lectura.
- Falta un lugar apropiado (confortable) para la lectura.
- Los alumnos se burlan de los compañeros que leen.

En los colegios particulares se organizan actividades de animación a la lectura y cursos de capacitación. Los colegios particulares de segmento bajo normalmente limitan estas actividades a la narración de cuentos por parte de profesionales. Los colegios públicos disponen de recursos muy limitados para estas clases de actividades.

Establecer las consecuencias de la falta de comprensión lectora no es tarea fácil, ya que tales consecuencias suelen ser distintas y ramificadas. Adquirir comprensión lectora permite enfrentar textos cada vez más complejos, aumentando el alcance del conocimiento y la capacidad de analizar y contextualizar. El individuo que no lee se queda relegado en el espacio físico de la vida cotidiana, expuesto al consumo acrítico de la ficción de los medios de comunicación, sin posibilidad de explorar otros niveles de la experiencia humana. Las implicancias posibles son las limitaciones del desarrollo personal, afectivo, social y profesional que impiden ser una persona realmente libre y autónoma.

El desarrollo personal incluye capacidades interpretativas del mundo, además de una formación moral que permita tomar decisiones y convivir con nosotros mismos y con los

demás; el consumo de literatura permite lograr esta dimensión humana, mientras que la falta de ello lleva a un estado de suspensión, de aplanamiento cultural y a la incapacidad de comprender nuestros impulsos y acciones.

En la esfera emotiva, la lectura de narrativa representa una referencia esencial para poder salir de eventuales patrones negativos que la experiencia pueda brindar. La ruptura con tales patrones solo se puede dar con la perspectiva de un modelo diferente y alcanzable. Las emociones deben también poder ser expresadas con palabras además que con acciones.

Las relaciones sociales también se ven afectadas por la falta de lectura. Por un lado, las personas que no leen cuentan con un vocabulario limitado e inexacto y, por otro lado, se encuentran en la incapacidad de comprender completamente la realidad que los rodea y de poder expresar sus ideas.

Por último, en el ámbito laboral la lectura debe ser el primer instrumento de aprendizaje y de actualización. Sin leer, solo quedan al alcance trabajos puramente manuales, que por lo general no permiten alcanzar un nivel de vida elevado. En algunos casos el desconocimiento y la imposibilidad de acceder a los textos es la principal causa de falta de comprensión lectora: cuando el alumno descubre las posibilidades de desarrollo personal y laboral que la lectura (técnica y literaria) permite alcanzar, puede volverse un lector asiduo. Lamentablemente, este resultado no es fácil de lograr. Muchas veces, aunque motivados, los estudiantes llegan a las instituciones educativas superiores sin poder entender lo que leen.

La presente investigación se enfoca en la relación entre la creación vivencial de un texto narrativo y la comprensión profunda de ello. Las pruebas de comprensión lectora, ya definidas conceptualmente y estandarizadas, difícilmente pueden explicar exhaustivamente la relación íntima que involucra la visión del mundo de un sujeto, su contexto inmediato, las capacidades expresivas y todo aquello que involucra la lengua como elemento de identidad. La aplicación mecánica de indicadores puede llevar a la identificación conceptual entre ellos y los procesos complejos que pretenden medir. En el Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018 (Ministerio de Educación de Perú,

2017b), se destacan los aspectos técnicos, tecnológicos y productivos involucrados en manejo de la información (p. 6), y si bien “El marco integra totalmente el concepto de lectura en un sentido tradicional junto a las nuevas formas de lectura que han surgido a lo largo de las últimas décadas” (p. 9) y “se reconoce que una parte significativa de los ítems requiere que el pensamiento se articule en respuestas escritas” (p. 45), la prueba sigue manteniéndose al margen de las experiencias literarias y vivenciales que responden a una concepción holística del ser humano. Más allá de las culpas imputadas alternativamente a los diferentes actores sociales o institucionales, o a un contexto social más que otro, se hace necesario analizar las razones profundamente individuales del rechazo o desinterés que las nuevas generaciones de jóvenes en los países occidentales demuestran hacia la lectura; de la frecuente incapacidad de enfrentar textos estructurados.

La capacidad creativa, los intereses personales, las capacidades expresivas, así como el contexto social y cultural y la interacción con los demás, cooperan en determinar la relación entre el individuo, el lenguaje y el texto escrito. (Ministerio de Educación de Perú, 2017b, pp. 15-19). En este sentido, nos proponemos investigar las dinámicas que intervienen entre diferentes modalidades expresivas escénicas ligadas a la producción narrativa, en un grupo de estudiantes de segundo grado de secundaria. El enfoque de investigación mixto permite comprobar la validez operativa de la propuesta, y así mismo analizar y reflexionar sobre cómo interactúan los diferentes elementos que conforman un contexto de creación literaria en un grupo humano determinado.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Preguntas generales

¿Cuál es la influencia de las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima?

¿De qué manera las estrategias escénicas de creación de cuentos involucran a los estudiantes de segundo grado de secundaria en el contexto literario?

1.2.2. Preguntas específicas

¿Cuál es el efecto de las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión literal de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima?

¿Cuál es el efecto de las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión inferencial de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima?

¿Cuál es el efecto de las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión crítica de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima?

¿De qué manera la improvisación dramática favorece la comprensión literal de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima?

¿De qué manera la narración oral escénica favorece la comprensión inferencial de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima?

¿Cuál es la importancia de la lectura escénica en la comprensión crítica de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivos generales

Explicar la influencia de las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima.

Conocer la manera en que las estrategias escénicas de creación de cuentos involucran en el contexto literario a los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima.

1.3.2. Objetivos específicos

Comprobar el efecto de las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión literal de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima.

Comprobar el efecto de las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión inferencial de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima.

Comprobar el efecto de las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión crítica de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima.

Conocer la manera en que la improvisación dramática favorece la comprensión literal de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima.

Conocer la manera en que la narración oral escénica favorece la comprensión inferencial de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima.

Explicar la importancia de la lectura escénica en la comprensión crítica de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima.

1.4. Hipótesis de la investigación

1.4.1. Hipótesis general

Las estrategias escénicas de creación de cuentos influyen significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima.

1.4.2. Hipótesis específicas

Las estrategias escénicas de creación de cuentos tienen un efecto significativo en la comprensión literal de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima.

Las estrategias escénicas de creación de cuentos tienen un efecto significativo en la comprensión inferencial de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima.

Las estrategias escénicas de creación de cuentos tienen un efecto significativo en la comprensión crítica de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima.

1.5. Justificación de la investigación

1.5.1. Valor teórico

El concepto de comprensión lectora ha ido modificándose significativamente en las últimas décadas. Se han multiplicado las investigaciones sobre este tema, generando una gran cantidad de propuestas concretas de mejora. El predominio del enfoque constructivista del aprendizaje lleva a brindar mayor peso al sujeto, ya que, según esta mirada, la formación del conocimiento se sitúa “en el interior del sujeto” (Delval, 2001, p. 355). Desde un punto de vista teórico, la prevalencia del sujeto aprendiente sobre la información lleva a valorizar los procesos interpretativos y las capacidades críticas.

En el campo educativo, este cambio de paradigma pretende facilitar la selección, interpretación, apropiación y aplicación de las grandes cantidades de informaciones a las cuales los estudiantes modernos tienen acceso. Si anteriormente las fuentes accesibles por

los alumnos de educación básica eran limitadas y el conocimiento se reducía a “adquirir y exhibir una información” (Bormuth, Manning y Pearson, 1970 citados por Gordillo y Flórez, 2009, p. 97), actualmente son innumerables las fuentes al alcance de todos, así que el acercamiento a ellas requiere de un proceso más estructurado.

Las instituciones educativas peruanas de Educación Básica, buscan constantemente mejorar sus propuestas didácticas, tratando de llevar a la práctica los nuevos enfoques pedagógicos y las disposiciones ministeriales, así como implementar diferentes estrategias vueltas al desarrollo de la competencia lectora, que según el Ministerio de Educación de Perú (2017b), “es la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad”. La competencia lectora involucra entonces aspectos sociales y personales, emotivos y cognitivos, a partir de la relación con el texto escrito.

Bajo esta óptica, emplear diferentes formas expresivas y creativas vivenciales, partiendo de experiencias reales y personales y junto a la codificación y decodificación textual, genera las condiciones para reflexionar sobre la interacción entre los diferentes procesos que participan en el logro de la competencia lectora.

1.5.2. Implicaciones prácticas

La evaluación de la comprensión lectora representa, en esta investigación, un marco para generar reflexiones sobre la interacción entre diferentes procesos que involucran aspectos tanto cognitivos como expresivos.

En este marco, se producen repercusiones inmediatas en los estudiantes que participan en el taller creativo. El grupo humano investigado desarrollará, en una experiencia grupal creativa, diferentes habilidades expresivas, típicas de las artes escénicas, y recibirá además herramientas prácticas e intelectuales para enfrentar textos literarios narrativos. La conciencia de la importancia del aspecto narrativo y sus implicaciones en la experiencia cotidiana del ser humano, así como de las posibilidades aplicativas de ella, abre una perspectiva nueva a los estudiantes respecto al mundo de la

literatura. Asimismo, la práctica de habilidades escénicas influencia positivamente la confianza en sí mismos, la claridad expresiva y, en general, la autoconciencia corporal.

1.5.3. Utilidad metodológica

El lenguaje empleado en la redacción de textos literarios se basa en diferentes géneros y estilos, y a partir de ello se suele codificar la información para que sea comprensible a un lector ideal. La información y las claves para su interpretación, en este caso, residen casi completamente en el texto mismo.

En el caso del lenguaje oral, la comunicación de los contenidos se da en condiciones y forma completamente distintas. Entre otras: el contexto no necesariamente debe ser explicado; las informaciones obvias son omitidas; la comunicación viaja en doble sentido, dejando la posibilidad de aclarar conceptos en un segundo momento; la información no se transmite únicamente a través de palabras.

Las diferencias entre lenguaje literario y lenguaje oral van más allá de una cuestión formal.

Al relacionar el lenguaje literario escrito y el texto oral escénico, debido a la diferencia entre procesos perceptivos, cognitivos, expresivos y estéticos involucrados, la comparación entre ellos solo puede darse a nivel de proceso de interpretación, al pasar de uno al otro y viceversa. Mientras el texto escrito (sea redactado o leído) puede ser analizado externamente, así como el resultado performático de una representación, el texto interior y la experiencia vivencial escénica solo pueden ser investigados por el sujeto actuante. (Sofia, 2015, p. 48).

1.5.4. La relevancia social

Las estrategias escénicas de creación de cuentos se aplican en un espacio educativo mediado, donde los estudiantes construyen colectivamente y con autonomía un proceso de creación y apreciación artística a partir de experiencias propias, sociales y comunitarias. El aislamiento operativo en la aplicación del taller, respecto al contexto escolar, es un elemento importante para facilitar la espontaneidad en las prácticas creativas. A través de

las técnicas creativas y del análisis crítico, los participantes valoran sus identidades como individuos activos en la vida social, ampliando la capacidad de comprensión de sí mismos y del mundo que los rodea. La creación de un espacio creativo y crítico permite a los estudiantes interpretar y cambiar simbólicamente la realidad, para sí mismos y para los demás. Tal reestructuración de la realidad vivida, excluyendo grandes fenómenos de transformación social, es posible solo a través del arte.

Las implicaciones se pueden proyectar, en primera instancia, en el contexto escolar y familiar.

1.5.5. Sustento pedagógico

Solé (2010, p. 70) afirma que “la perspectiva constructivista es incompatible con la homogeneización (...) Sólo atendiendo a la diversidad se puede ayudar a cada uno a construir su conocimiento”. Según tal postura, el educador debe encontrar métodos y estrategias que permitan personalizar el aprendizaje, según las exigencias de los alumnos.

En este sentido, las artes escénicas aplicadas al ámbito escolar permiten un amplio margen de libertad creadora y brindan herramientas educativas que involucran a docentes y estudiantes en el proceso formativo. Se busca evitar, por cuanto posible, una educación frontal, a cambio de una grupal y participativa.

Bullón (1989) afirma que “un tema de interés comunal puede ser una buena motivación”. (p. 94) y que los métodos tradicionales no resultan apropiados para estimular la creatividad en los estudiantes: “el maestro capaz debe inventar sus propias técnicas como parte de las operaciones didácticas específicas habituales de la clase” (p. 32).

El impulso a actuar y a reproducir conductas y acciones de los seres humanos, en un contexto ficcional, es una necesidad que se manifiesta desde temprana edad. Es parte de la forma humana de interpretar el mundo. Así que “si estimulamos este impulso de actuar, éste puede convertirse en forma de aprendizaje, en medio de expresión, en forma eventual en arte creativo” (p. 70).

Solé (2010, p. 69), citando Palincsar y Brown (1984), evidencia la necesidad que el estudiante asuma un papel activo en la lectura, para poder hacer posible la real interacción con el texto.

Por lo tanto, las estrategias escénicas proponen un modelo de aprendizaje en acción, interactivo, creativo y participativo, donde el estudiante puede encontrar sus propias motivaciones y objetivos en relacionarse con el texto, experimentando nuevas formas de aprender.

1.5.6. Sustento legal

El artículo 14° de la Constitución Política del Perú (1993) promueve la educación como derecho social, y la práctica de las humanidades y las artes como camino para desarrollarse como individuo en la comunidad. Esta indicación fundamental es la que permite elaborar propuestas educativas basadas en el desarrollo integral del individuo.

En el Artículo 2° La ley General de Educación N° 28044 se establece la importancia de la educación integral y continua, definiendo la educación como “un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial.”. En el artículo 8° se resalta la importancia del arte y de la persona como centro y agente del proceso educativo.

Con estos dos artículos se definen claros vínculos entre contexto, individuos, educación y arte. Además, se proyectan las exigencias educativas afuera de los confines nacionales, al asumir responsabilidades a nivel internacional.

En el Currículo Nacional (Ministerio de Educación, 2017) se indican como necesarias las capacidades de: valorarse a sí mismo, reconocer y controlar sus emociones; reflexionar éticamente; expresarse corporalmente, oralmente y a través de la escritura; comprender y reflexionar sobre manifestaciones artísticas.

Para la práctica de investigación educativa en el aula, se considera como referencia el artículo 4° de la ley 29944 de la Reforma Magisterial DS N° 004-2013ED, donde se aclaran las finalidades de la formación docente:

- 4.1. La formación docente es un proceso continuo que comprende la formación inicial y la formación en servicio. Tiene por finalidad promover el desarrollo de las competencias profesionales establecidas en el Marco de Buen Desempeño Docente, con un enfoque integral que lo prepare para atender los requerimientos complejos, diversos y cambiantes del sistema educativo peruano.
- 4.2. La formación docente prepara a los profesores para mejorar la enseñanza y los logros de aprendizaje de los estudiantes a través de las cuatro Áreas de desempeño laboral que la Ley establece para la carrera pública magisterial.

1.6. Limitaciones de la investigación

La primera limitación es la no obligatoriedad del taller, que no garantiza una asistencia constante de los alumnos. La inasistencia se puede presentar por diferentes causas, que van desde el desinterés hasta a impedimentos externos.

Otra limitación se relaciona con la programación interna del colegio, que puede causar cruces de eventos o exámenes con la programación del taller.

En términos temporales, los límites impuestos por el colegio no permiten desarrollar con plenitud algunas capacidades expresivas de los alumnos, teniendo que privilegiar los objetivos de la investigación.

1.7. Delimitaciones

1.7.1. Temática

La presente investigación tiene como tema la relación de los jóvenes con la literatura, abarcando diferentes aspectos creativos, vivenciales y críticos.

1.7.2. Temporal

El plan de acción será aplicado en el periodo abril – julio 2019. La elaboración y presentación de los resultados se procesará en el segundo semestre del corriente año.

1.7.3. Espacial

El plan de acción se aplicará en el colegio “Virgen María”, en el distrito de El Agustino – Lima y en el salón de la biblioteca pública adyacente al colegio.

1.8. Viabilidad de la investigación

La investigación es viable, ya que se dispone de los recursos logísticos, técnicos, materiales y humanos necesarios. La Institución Educativa ha expresado interés por el tema tratado, inclusive anteriormente a la presentación del proyecto de tesis.

Capítulo II

Marco teórico

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes internacionales

Ardila (2012) analizó en Sevilla la *Narración oral de cuentos comunitaria y escénica crítica como herramienta de intervención social*. Se propuso como objetivo general “Formular una propuesta de práctica y ejercicio de la narración oral de cuentos a nivel teórico, práctico y técnico (ejercicios) con enfoque de teoría crítica aplicada a los derechos humanos y la intervención social que contribuya a la transformación y emancipación” (p. 185). Ardila logró “identificar que el carácter de proceso expresivo comunicador de la oralidad tiene un especial potencial crítico pues la narración oral de cuentos representa una forma de comunicación alternativa,” (p. 276). Concluyó que “La narración oral contribuye a la reivindicación de los derechos y la dignidad humana mediante la formulación de la propuesta denominada Narración Oral Comunitaria y Escénica Crítica” (p. 285).

Rodado (2015) exploró en Madrid *La Improvisación dramática como mecanismo de aprendizaje*. Se propuso como objetivo general “Demostrar el valor pedagógico de la improvisación como portadora de todos aquellos elementos dramáticos, creativos y técnicos que permitirán al actor afrontar el hecho teatral de forma rigurosa, científica y artística.” (p. 17). Gómez comprobó que la improvisación “está contenida en mayor o menor grado prácticamente en todos los cursos, itinerarios y especialidades, aunque su aplicación por niveles suele ser diferente, buscando que los contenidos prácticos cumplan los objetivos pedagógicos contemplados en las guías” (p. 275). Concluyó que “la improvisación es una herramienta didáctica dentro de las aulas de formación educativa, con un gran valor pedagógico para la adquisición de elementos dramáticos, creativos y

técnicos que permiten al actor afrontar el hecho interpretativo de forma rigurosa, científica y artística” (p. 274).

Palacios (2015) analizó en Bogotá el *Mejoramiento de la comprensión lectora en alumnos de segundo semestre del programa de Español y Literatura de la Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba”*. Se propuso como objetivo general “valorar la incorporación de estrategias didácticas integradoras en el diseño instruccional de un curso de comprensión lectora para saber de qué forma mejorar los niveles de lectura literal, inferencial, crítico y apreciativo de los estudiantes del segundo semestre del programa de Español y Literatura de la UTCH” (p. 2). Es una investigación mixta. Se realizó con una población y muestra de 30 estudiantes del segundo semestre del programa de Español y Literatura de la UTCH. Los datos se recogieron con un cuestionario, que tienen 5 ítems cada uno. Suárez determinó que “los estudiantes del segundo semestre del programa de Español y Literatura de la UTCH, presentan como problemas más relevantes, el hecho de que no leen por crear hábito, sino porque el estudio se los exige” (p. 83). Concluyó que “La comprensión lectora no se potencia por el solo uso de un tipo específico de texto, sino que se logra con el uso de estrategias de lectura en el proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 84).

2.1.2. Antecedentes nacionales

Espinoza (2017) analizó en Perú *El teatro como estrategia didáctica para desarrollar el lenguaje oral en estudiantes del primer grado*. Se propuso como objetivo general “Determinar el efecto del programa estrategia didáctica centrada en el teatro diseñada para desarrollar el lenguaje oral en los estudiantes del primer grado de la I.E. N° 1046 Julio Ramón Ribeyro del Agustino” (p. 44). Es una investigación cuantitativa cuasi experimental. Se realizó con una población y muestra de 30 estudiantes de primer grado de primaria. Los datos se recogieron a través de la prueba de Evaluación del Lenguaje Oral (ELO). Espinoza comprobó que “El teatro como estrategia incrementa el desarrollo del lenguaje oral en los estudiantes del primer grado de la I.E. 1046 Julio Ramón Ribeyro” (p. 56). Concluyó que la aplicación de Estrategia didáctica centrada en el teatro diseñada para desarrollar el lenguaje oral influye significativamente en el grupo experimental (p. 71).

Rivera (2015) desarrolló en Perú un *Programa de lectura interactiva en voz alta de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria*. Se propuso como objetivo general comprobar si “la ejecución del programa de lectura interactiva en voz alta mejorará la habilidad de comprensión lectora en los estudiantes del tercer grado de primaria” (p. 34). Es una investigación cuasi-experimental. Se realizó con una población de 180 estudiantes de tercer grado y una muestra de 60 estudiantes. Los datos se recogieron con la Prueba de Comprensión de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel Forma A (CLP 3 – A), con 21 ítems. Suárez comprobó que “Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del tercer grado de primaria del grupo experimental, antes y después de llevar cabo el programa de comprensión lectora” (p. 55). Concluyó que “El Programa de Lectura Interactiva en Voz Alta aplicado permitió que los estudiantes del grupo experimental desarrollen sus habilidades de comprensión lectora a partir de una selección variada de textos reales acordes a su edad e interés” (p. 55).

Quiñones (2017) analizó en Perú el Programa “*Mentes creativas*” en la *Producción de textos narrativos en estudiantes del 3er grado de secundaria*. Se propuso como objetivo general “Determinar la influencia del Programa ‘Mentes Creativas’ en la producción de textos narrativos en los estudiantes del 3er grado de secundaria de la I.E. 21586” (p. 44). Es una investigación cuantitativa aplicada cuasi-experimental. Se realizó con una población de 82 estudiantes del nivel secundario y una muestra de 30 estudiantes. Los datos se recogieron con una lista de cotejo, con 20 ítems. Quiñones comprobó que “El Programa ‘Mentes Creativas’ influye en la revisión de textos narrativos en los estudiantes del 3er grado de secundaria de la I.E. 21586” (p. 76). Concluyó que “el Programa ‘Mentes Creativas’ influye en la producción de textos narrativos en los estudiantes del 3er grado de secundaria de la I.E. 21586” (p. 82).

¿No sabes que la neolengua es el único idioma del mundo cuyo vocabulario disminuye cada día? (...) ¿No ves que la finalidad de la neolengua es limitar el alcance del pensamiento, estrechar el radio de acción de la mente? Orwell (1949).

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Teorías cognitivas y narrativa

Existen diferentes teorías sobre el funcionamiento de la mente y la manera en la cual esta elabora las informaciones que recibe a través de los sentidos. En la década de los años 60 del siglo pasado, con el desarrollo de los ordenadores y de la lógica simbólica ligada a la computación, surgió el modelo computacionalista, que asemeja la mente humana a un ordenador, en el sentido que puede procesar informaciones solo de manera secuencial, usando una memoria a largo plazo y una memoria de trabajo. A partir de operaciones sencillas, la mente va creando estructuras cada vez más complejas (proceso que en informática se define como ‘nivel de abstracción’). En un segundo momento, de acuerdo a los nuevos logros de la tecnología informática, surgió el modelo conexionista, que prevé la elaboración de la información de manera paralela (procesos ejecutados contemporáneamente, como en el *multitasking*). Sin embargo, estas teorías siguen teniendo aplicación práctica en ámbito educativo y en la enseñanza de la lectura (Parodi Sweis, 1999, pp. 26-28).

Estos modelos de matriz computacional se encargan de explicar la mente desde la interpretación semántica. Según Pozo (2006) “la información tiene un significado matemático muy preciso de reducción de la incertidumbre” (p. 43). También Eco (2016) describe la relación entre información y significado en términos de estadística, explicándola a través del concepto de entropía. Citando a Norbert Wiener, Eco (2016) afirma que “la información es la medida de un orden, y consecuentemente la medida del desorden, que es la entropía, será el opuesto de la información” (p. 103).

En resumen, la mente humana tiene la tarea de organizar las informaciones de manera que tengan un sentido. La mente misma es expresión de su propia organización, y

necesita, para existir, que todos los elementos coexistan en el modelo de realidad que estructura.

Bruner (2017), rescata muchos aspectos del modelo computacional y lo contrapone al culturalismo, que “se concentra exclusivamente en los procesos de creación y transformación de significados puestos en acción por seres humanos en las comunidades culturales” (p. 18). Para comprender la dimensión humana se hace necesario un enfoque integral, que explique conceptos, procesos e interrelaciones en el más alto nivel de abstracción, como lo que proponen los constructivistas.

El constructivismo es una postura pedagógica según la cual la realidad es construida por el sujeto, considerando que “la construcción de la realidad es el producto de la actividad de hacer significado, plasmada por las tradiciones y las maneras de pensar que constituyen las herramientas de una cultura” (Bruner, 2017, p. 33).

Según esta postura, la tarea principal de la educación es brindar las herramientas que permitan al estudiante crear significado en su contexto cultural. De aquí la importancia del contexto (físico, social, cultural, etc.) donde la enseñanza se produce y donde se desarrollan los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje. Como se verá más adelante, uno de los pilares del aprendizaje humano y de construcción de significado es la narrativa.

Según el Ministerio de Educación de Perú (2017b), la característica distintiva de la narrativa es de referirse “a las propiedades de los objetos en el tiempo” (p. 43) y diferencia entre la narrativa ficcional y la no ficcional (p. 44).

Reyzábal (1998a) define la narrativa como un género literario que, a diferencia de otros géneros literarios, puede tener fines distintos de lo estético, y se emplea tanto en los libros de historia como en las en las páginas de los periódicos.

Más allá de la estética, la narrativa se basa una estructura lógica de causas y efectos, de razones y consecuencias, de verificación de proposiciones. Mientras el enfoque científico supone una verdad objetiva, universal, que debe ser descubierta y comprendida,

lo narrativo aplica las razones humanas a todo lo conocible, según una lógica subjetiva que depende, en gran medida, de elementos culturales (Bruner, 2017, p. 53).

Siempre Bruner (2017), en tono polémico, se pregunta por qué perdemos tanto tiempo enseñando a los jóvenes los métodos científicos, cuando, en realidad, vivimos nuestras vidas bajo las reglas de la narrativa (p. 163). La narrativa representa para el ser humano, a lo largo de toda su vida, la forma privilegiada de entender y describir el mundo, así como de representarse a sí mismo, para sí mismo y para los demás (p. 53).

La narrativa, entonces, no es un aspecto secundario en la formación de los jóvenes, ya que los prepara para comprender y enfrentar la vida social, la política y todas las relaciones entre seres humanos.

En línea con esta postura, Solé (2010) afirma que los niños emplean las mismas habilidades para entender las razones y las acciones de los personajes de una narración, tanto como para entender las acciones y las razones de las personas de su entorno en la vida cotidiana (p. 119).

Heilbrun (1988) citado por Colomer (2003, p. 4) afirma que “sólo las historias sirven. Y es duro construir historias en las que vivir. Sólo podemos vivir en las historias que hemos leído u oído. Vivimos nuestras propias vidas a través de textos”. Tal afirmación invita a reflexionar sobre la real importancia de la literatura para los jóvenes. También nos invita a observar la realidad desde una perspectiva constructivista, donde “la realidad se crea, no se encuentra” (Bruner, 2017, p. 33).

Reflexionando sobre la importancia de los grandes textos literarios clásicos, Calvino (2015) considera que para los jóvenes tales lecturas no son atractivas, sea por la incapacidad de interpretarlas, sea por falta de interés o experiencia. Al mismo tiempo destaca que estas lecturas son “formativas en el sentido que dan una forma a las experiencias futuras, brindando modelos, contenedores, términos de comparación, esquemas de clasificación, escalas de valores, paradigmas de belleza” (p. 6).

Tal afirmación nos lleva a la base del dilema educativo sobre el consumo de literatura: por un lado, la experiencia de los adultos, los cuales comprenden la importancia de las referencias literarias; y por otro lado los jóvenes, que viven en un mundo en rápida transformación, y muchas veces no se sienten representados por los textos literarios. Los educadores en la escuela, así como los padres de familia, tienen la responsabilidad de encontrar nuevas formas de motivar y de facilitar la comprensión, ya que “los progresos espectaculares en determinadas áreas del conocimiento provocan un desajuste evidente entre la educación tradicional y las nuevas necesidades sociales” (Colomer, 2001, p. 3). Progresos que influyen en todas las dimensiones del ser humano, y que requieren cada vez nuevas y diferentes estrategias.

En la actualidad, y debido especialmente al uso de medios de comunicación tecnológicos, los jóvenes tienden a desnaturalizar el lenguaje y a reducirlo en formas sintéticas. Samek (1991) señala la peligrosidad de utilizar un lenguaje sintético y con pocos vocablos: “corromper el lenguaje hace incomprensibles los significados difíciles (y la cultura en su sentido fuerte está toda hecha por significados difíciles)” (pp. 109, 110). Al reducir el número de las palabras se reduce la posibilidad de comprensión de la realidad.

Calvino destaca el aspecto educativo de la lectura de narrativa clásica. Para comprender eso, debemos primero considerar que “un clásico” es un “autor y producto artístico o literario de reconocido valor intemporal y universal; obra que sirve de modelo para otros autores” (Reyzábal, 1998^a, p. 16).

La importancia de tales obras, más que en otros géneros literarios o tipos textuales, alberga en su función de modelo cultural, ideológico, conductual y moral con el cual el joven estudiante, así como todos seres humanos, puede confrontarse, y adentro del cual eventualmente enmarcar la construcción de su conocimiento. En varios aspectos, la lectura narrativa funciona análogamente a una experiencia vivida.

Edwards y Mercer (1988) citados por Solé (2010) consideran “la situación educativa como un proceso en construcción conjunta a través del cual el maestro y sus alumnos pueden compartir progresivamente universos de significados más amplios y complejos” (p. 64).

El tema del aprendizaje conjunto, o compartido, deriva por lo general de las teorías de Vygotsky, que por primero formuló el concepto de zona de desarrollo próximo: “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1979, p. 86).

Varela (2006) citado por Sofia (2015) resalta la importancia de la experiencia en la pedagogía cognitiva, afirmando que “toda ciencia de la cognición y de la mente tendrá que asumir la condición básica de que no tenemos ni idea de qué podría ser lo mental o lo cognitivo fuera de la experiencia que tenemos de ello” (p. 38).

Desde una mirada constructivista, la narrativa es una clave necesaria para entender y promover los procesos del aprendizaje: narrativa es la forma de entender las relaciones humanas, así como la auto-percepción del sujeto en su continuum temporal; narrativa es la forma en la cual se estructura la experiencia en la memoria; narrativa es la forma en la cual se prevé el futuro donde constantemente el ser humano se proyecta.

2.2.2. Las estrategias escénicas

La Real Academia Española define la estrategia como “arte, traza para dirigir un asunto”. El diccionario Larousse la define como “habilidad para dirigir un asunto y lograr un objetivo”.

La estrategia educativa es un conjunto de enfoques y actividades dirigidas, finalizado a alcanzar el aprendizaje y el desarrollo del individuo.

El término ‘escénico’ es vinculado al escenario teatral, que la Real Academia Española define como “lugar donde se representa la obra o el espectáculo” o como “lugar en que ocurre o se desarrolla un suceso”. El espacio escénico presupone una visibilidad, así como un público que observa: es un lugar donde las cosas suceden para ser vistas. En el mundo teatral, el escenario es un espacio físico que existe independientemente del evento teatral. La escena corresponde a una unidad ficcional, que se funde con el espacio físico en

el cual es representada. Lo escénico es todo aquello que participa en la construcción de ese 'lugar', entre lo físico, lo real, lo dramático, lo representativo, lo imaginario y lo ficcional. Son escénicas las acciones, los gestos, las palabras y los objetos que coexisten en ello. (Pavis, 2000, pp. 160-162).

En otros contextos no teatrales, según las circunstancias, el término 'escena' remanda a uno u otro aspecto de la representación teatral, como un espacio visible a todos o algún tipo de acción dramática. En literatura la escena es un lugar ficcional evocado a través de un texto oral o escrito.

Considerando la interacción del estudiante con el texto literario, las estrategias escénicas se definen como un conjunto de actividades escénicas organizadas y dirigidas, finalizadas a facilitar la comprensión, creación e interpretación de textos literarios. Se caracterizan por desarrollarse frente a un público a través de performances de diferentes tipos y con distintas técnicas.

Considerando el enfoque pedagógico de Vygotsky, que valora el aspecto social en los procesos de aprendizaje, y el lenguaje como principal herramienta en el desarrollo intelectual, las estrategias escénicas se entienden como actividades compartidas, que se basan en el trabajo grupal y en la comunicación oral, gestual y corporal como principal vehículo de transmisión de significados.

Motos y Tejedo (1987) evidencian la importancia de las prácticas de dramatización en la educación. Para ellos la dramatización es un proceso creativo que aprovecha las técnicas del teatro profesional y las convierte en herramientas pedagógicas en el aula. (p. 19).

Sobre la manera de aplicar estrategias dramáticas en el salón, Ada Bullón (1989) explica que "las actividades dramáticas no deben darse indistintamente, sino de tal manera que tengan un ordenamiento lógico y gradual, teniendo en cuenta las características bio-psico-sociales del educando" (p. 78). Es un proceso que estimula al estudiante a explorar activamente su entorno y a sí mismo, su mundo conceptual y las relaciones interpersonales. El estudiante experimenta creativamente "en respuesta a motivaciones diversas, ligadas a

los intereses específicos de cada grupo y a la realidad vital del mismo. Dichas vivencias deben tener carácter formativo, integral e inductivo, pues tienden al descubrimiento de valores individuales y sociales” (p. 80).

Las experiencias creadoras y transformadoras que generan las artes escénicas pertenecen tanto a los artistas como a los espectadores. Según Cruciani (1991) citado por Sofia (2015, p. 27) esta experiencia, que tiene una base biológica, “puede tomar la forma de un escrito, aunque no sea ésta la única forma posible que puede adoptar, ya que también puede condicionar un comportamiento, reiterar una elección o incluso producir un ‘cambio de estado’”. Es decir: elementos observables que pueden ser estudiados.

La experiencia depende en gran medida de los sentidos en su concepto más amplio. El cuerpo entero es responsable de la construcción del conocimiento experiencial. Según Ruggieri (1997) citado por Sofia (2015) “el cuerpo, más que una estructura, es un proceso articulado a diversos niveles que genera estructura” (p. 31).

El teatro y la dramatización son un referente importante e internacionalmente reconocido en las prácticas educativas. Por otro lado, existen otras estrategias escénicas que resultan menos frecuentadas por los profesionales de la educación.

2.2.2.1. La improvisación dramática

La Real Academia Española define la improvisación como “hacer algo de pronto, sin estudio ni preparación”. Se identifican aquí las tres vertientes principales de la improvisación:

- es una acción, es decir una intervención transformadora;
- es espontánea, sin preaviso;
- se realiza sin las bases previas supuestamente necesarias o recomendadas para esa acción.

Sofia (2015) afirma que “toda percepción que tenemos sobre el mundo es al mismo tiempo, una acción sobre el mismo. Por lo tanto, el mundo que percibimos no es un mundo

predeterminado, sino un mundo que se modifica en relación con nuestras acciones” (pp. 43, 44).

La acción escénica, y de consecuencia la improvisación, es sustancialmente distinta de la acción literaria o de la acción cotidiana. En la vida real la improvisación puede ser empleada en cada ámbito, para solucionar un problema que se presente sin preaviso, o para el cual no se dispone de la preparación adecuada. Así cómo un estudiante que, si bien conoce con anticipación la fecha del examen, decide no estudiar e improvisa en el acto de resolver su prueba.

En el caso de las obras narrativas, la Real Academia Española describe la acción como “sucesión de acontecimientos y peripecias que constituyen su argumento”. Se trata de una estructura distribuida en el tiempo, con un fin determinado.

En las artes escénicas o performances la improvisación se asocia al virtuosismo, como en el caso de la música. En todas las artes que pertenecen a esta categoría se emplea como recurso creativo.

En las artes dramáticas la improvisación asume necesariamente una valencia dramática. Eso quiere decir que nutre y se nutre de la acción dramática y de los conflictos que en ellas son representados.

Garzón (1995) considera que “en el teatro, la reinención suele existir sólo por la vía de la improvisación” y que “la improvisación es una de las formas supremas de la oralidad, directamente vinculada a la invención” (p. 79).

Según Jara (2014) la improvisación es “el medio más eficaz para crear desde la individualidad, y, por tanto, desde la verdadera singularidad de cada persona” (p. 85).

En la misma dirección se orienta Pavis (1983), que evidencia el aspecto creativo y extemporáneo de la improvisación, afirmando que es una “técnica de actuación donde el actor representa algo imprevisto, no preparado de antemano e ‘inventado’ al calor de la acción”.

Como visto anteriormente, la acción dramática se diferencia de otras clases de acciones, y define una categoría propia. Alsina (2015) describe la acción dramática en su contexto escénico y ficcional como propia del actor, y afirma que “es una condición que parte de la decisión consiente y voluntaria del actor que tiene una finalidad transformadora y que se ejecuta en el presente teatral” (p. 57).

El actor es la persona física que asume un rol, un papel o un personaje dramático; es un elemento indispensable en el teatro: “podemos definir el teatro como lo que ‘sucede entre el espectador y el actor’. Todas las demás cosas son suplementarias” (Grotowski (1992, p. 27). La relación actor-espectador genera un “sistema emergente” que es más de la suma de ellos por separado (Sofia, 2015, p. 35). Por otro lado, Latorre (2016, p. 279) advierte sobre los peligros de un público no preparado, avaro de consumir obras mediocres, que puede determinar el fracaso de una buena puesta en escena por desconocimiento.

La improvisación siempre se desarrolla a través de acciones dramáticas, que sean orales o físicas, o simplemente un no hacer. Es la respuesta inmediata y no razonada frente a un problema inesperado; una respuesta instintiva, intuitiva, que en cierta medida elude lo racional, liberando las posibilidades creativas de sus inhibiciones.

En el caso de un contexto educacional, con estudiantes jóvenes, el concepto de actor no coincide con lo de profesional del teatro. La improvisación misma asume connotaciones distintas, y se traslada en la educación como herramienta útil para desarrollar diferentes capacidades expresivas y cognitivas. Por tal razón, se consideran aquí solo aquellos aspectos de la improvisación dramática que coinciden con los objetivos de la educación escolar. Muchos pedagogos del arte dramático se basan en este paradigma; es decir: que el arte es medio y no fin en los propósitos educativos.

Alsina (2015) afirma que “la improvisación es para nosotros una herramienta de conocimiento y construcción. Se conocerá construyendo y se construirá conociendo” (p. 118), mientras Bullón (1989) define la improvisación como “la creación de una escena dramática en la que determinados personajes dialogan espontáneamente. Las motivaciones o punto de partida para una improvisación pueden darse en objetos, muebles, o sonidos,

personajes, temas o narraciones” (p. 72) y, además, evidencia cómo la técnica de improvisación puede facilitar la organización conceptual, ya que en la improvisación “hay que tener en cuenta que se debe motivar para la invención de argumentos o tramas, personajes, situaciones, ordenar las ideas y organizar la interpretación de lo creado. Esto constituye una buena experiencia de organización” (p. 84).

Motos (1987) considera la improvisación como un elemento del proceso creativo de la dramatización, definiendo este último como “el procedimiento más racional para contrastar las posibilidades dramáticas de una propuesta determinada, ya que la improvisación es una técnica de investigación” (p. 26) y agrega que la improvisación es “un método de trabajo que tiene como finalidad conducir desde la expresión hasta la creación” (p. 29). El concepto de improvisación como investigación se refiere a la posibilidad de comprobar hipótesis, o supuestos narrativos, en la verdad objetiva de la acción escénica, así como Solé (2010, p. 93) aplica el concepto de “predicciones” en el proceso de lectura.

Resumiendo, la improvisación es:

- una forma de solucionar rápidamente problemas contingentes, delegando a la acción inmediata el rol que normalmente se atribuye al razonamiento;
- una herramienta creativa, que produce soluciones novedosas o inesperadas;
- una forma de actuar;
- un método para comprobar hipótesis en el ámbito dramático;
- una forma de organizar;
- una forma de expresarse;
- una forma de construir conocimiento;
- una forma de construir y representar la realidad;
- una forma de encontrar significados.

2.2.2.2. La narración oral escénica

Una palabra, lanzada a la mente por azar, produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, que involucran en su caída sonidos e imágenes; analogías y recuerdos; significados y sueños, en un movimiento que tiene que ver con la experiencia y la memoria; la fantasía y

el inconsciente, y que se complica por el hecho de que la mente misma no asiste pasiva a la representación, sino que interviene en ella continuamente, para aceptar y rechazar, relacionar y censurar, construir y destruir. (Rodari, 2015, pp. 18,19).

La oralidad es la forma de comunicación humana que se vale de los sonidos producidos por el aparato vocal al fin de intercambiar información. Es una forma de comunicación que, sin considerar el desarrollo de las lenguas, sigue empleándose prácticamente invariada desde que existe el hombre hablante.

Desde un punto de vista cultural, la situación resulta algo distinta: la comunicación oral, que por milenios ha sido considerada algo obvio, atrae actualmente el interés general de la sociedad y del mundo científico. Así que “después de largo tiempo en que se veía el habla normal de la gente como algo casi carente de valor y trascendencia, de repente se descubre su significación insustituible para la humanidad del presente y del futuro” (Monsonyi, 1989, p. 5).

La razón de este cambio de actitud respecto a la oralidad se encuentra en parte en aspectos antropológicos y de identidad. La globalización ha hecho visibles problemas locales, concientizando por un lado y homologando por el otro. Hay una percepción generalizada de deshumanización frente a un mundo cada día más tecnológico e interconectado. De pronto, en muchos sectores, se ha decretado la necesidad de preservar lo tradicional frente a lo nuevo que avanza. Uno de estos sectores es la oralidad.

La oralidad ya no se considera simplemente como forma de comunicación (hay muchas más de ellas), sino como una forma de comunicación íntimamente humana. Se valora en ella el aspecto presencial, corporal y compartido. Es una comunicación bidireccional que transcurre en un espacio y en un tiempo determinado, entre un grupo determinado de personas, y al alcance directo de los sistemas sensoriales.

Muchos medios de comunicación son unidireccionales, así que sería más correcto definirlos como medios de distribución de la información. Otros, como las redes sociales, privilegian la comunicación visual (imágenes, videos, textos). La narración oral es una de

las formas tradicionales de compartir experiencias, emociones, conceptos, imágenes evocadas e historias a través del lenguaje oral, corporal y gestual.

La narración oral tiene orígenes tan antiguos como el hombre. En las sociedades de oralidad primaria (que no conocen o no emplean la escritura) la narración oral representa la forma privilegiada para transmitir conocimiento: se han transmitido de esta manera, a través del tiempo, tanto las creencias religiosas y los preceptos morales, como las costumbres y los hechos domésticos. Se preservaban así, a través de mitos, leyendas, anécdotas o cuentos, todos los referentes culturales y la sabiduría de los pueblos.

Tejerina (2010) aclara que “contar los cuentos no es lo mismo que leer los cuentos en alta voz (...) No hay igualdad entre ambas, aunque se den aspectos comunes; no se requieren iguales condiciones ni se consiguen los mismos efectos y beneficios” (p. 51). Esa aclaración es necesaria en una sociedad de oralidad secundaria. En la modernidad, la función de la narración oral ha ido cambiando y perdiendo rápidamente sus connotaciones iniciales. Especialmente el discurso narrativo ha sido delegado a otros medios: en un primer momento al texto impreso, y a los medios tecnológicos luego. La variedad de discursos ha ido aumentando exponencialmente, según las posibilidades tecnológicas de gestionar y distribuir la información. Los narradores orales no han desaparecido, simplemente han modificado su rol en la sociedad. Ha surgido también la exigencia de clasificar epistemológicamente esta práctica comunicativa, diferenciándola de otras prácticas similares y ordenando un universo todavía ambiguo. Han aparecido diferentes enfoques y opiniones, en el esfuerzo de elevar la narración oral a categoría de arte.

La narración oral escénica es el arte de narrar oralmente y presencialmente, en un momento y lugar determinado, frente a un público. Es enunciada por un narrador, que constituye el intermediario entre la historia y el público. El narrador construye, junto a los espectadores, el mundo ficcional.

La narración oral todavía no es reconocida globalmente como género escénico, no se identifica ni con la lectura ni con el arte dramático, si bien posee características comunes a ambos. De aquí el concepto de narración oral escénica, que se posiciona entre la teatralidad y la oralidad.

Dubatti (2016) señala la característica de distanciamiento –en el sentido brechtiano– de la narración (p. 108). Tal afirmación es plausible debido a la diferencia representativa respecto al teatro y la posibilidad de producir una experiencia catártica en el público.

Urién (2016) afirma: “¿Es necesario reafirmar el carácter escénico de la narración oral? Sí, rotundamente, porque algunos de nosotros no somos plenamente conscientes de nuestra dimensión escénica, y necesitamos saber lo que somos y hacemos para actuar en consecuencia y no descuidarnos”, y que la narración oral, como manifestación escénica, tiene el derecho de ocupar los mismos espacios de las otras artes escénicas.

Campanari (2016) define las características que diferencian la narración oral escénica de otras artes escénicas:

- El narrador “se presenta en escena como sí mismo, en un estado de conciencia escénica y se comunica de manera directa con el público”. Este aspecto lo diferencia del actor de una obra teatral, que necesariamente interpreta un personaje.
- El espacio escénico es ampliado y se extiende al público y a los espacios limítrofes alcanzables por los sentidos.
- Las herramientas expresivas son “el cuerpo, la memoria, la voz, la palabra, el gesto, la mirada, la complicidad, la seducción, la escucha, la respiración, el silencio”.
- El mundo ficcional es creado por el narrador no para el público, sino con el público.

Labarga (2016) subraya la necesidad del propósito artístico para definir un arte escénico, y afirma que “cuando alguien cuenta historias para un grupo de personas compartiendo espacio y tiempo, y quien cuenta tiene una intención artística, o sea, ni adoctrina, ni vende, ni enseña, contar cuentos e historias oralmente es un arte escénico”.

Garzón (1995) denota la importancia de la calidad de la narración, afirmando que:

La calidad de una conversación depende en gran medida de que contemos. Y de por qué, qué, cómo, dónde, cuándo, cuánto. Y de con quién y con qué respeto por nuestro interlocutor, contamos. La narración oral como proceso artístico no es más que una conversación dimensionada entre el narrador oral escénico y el público interlocutor (pp. 75-76).

Bovo (2002) describe los aspectos importantes de la narración profesional, como el manejo del tiempo y de la información, el valor del lenguaje gestual, la producción de significados, y la coherencia entre todos los elementos en el hecho escénico (p. 179).

Muchos profesionales de la narración oral apuntan al reconocimiento de esta práctica como arte. En el campo educativo la narración suele ser delegada a cuentacuentos, o practicada por docentes voluntariosos. A los estudiantes viene presentada como un evento recreativo-motivador, ligado principalmente al contexto literario (y editorial).

En realidad, la narración oral escénica demanda dominio espacial, corporal, gestual y vocal, así como de la secuencia narrativa. Necesita de una continua interacción con el público, de imaginación y creatividad. En un espacio educativo se puede emplear la narración oral escénica sin el afán de lograr la cualidad del arte profesional. Se puede emplear por grados, conforme a los niveles de desarrollo y las exigencias educativas.

Bullón (1989) propone al cuento como elemento motivador para las actividades dramáticas. Afirma que “los criterios para seleccionar cuentos deben basarse justamente en el contenido ideológico-social de los mismos y en que la acción se preste para motivar actividades creativas” y que “no basta seleccionar lo que ya tenemos, es necesario enriquecer el mundo de los cuentos con nuevas creaciones” (p. 99).

2.2.2.3. La lectura escénica

La lectura es, en la escuela, uno de los medios más importantes para la consecución de nuevos aprendizajes (Solé, 2010).

La lectura, la comprensión y la importancia de ellas en el desarrollo del ser humano, son temas actuales ya desde varias décadas. La deriva tecnológica de la información ha complicado ulteriormente la situación, generando nuevos retos para los educadores. Se han producido numerosos trabajos de investigación que permiten delimitar con exactitud el tema. Parodi (1999, p. 24) diferencia entre los micro-procesos de comprensión lectora, que coinciden con los procesos de decodificación del texto, y los macro-procesos de comprensión, que se refieren a la construcción de significado. Es evidente que la lectura no

es un concepto absoluto, y depende de quién, cuándo y de qué forma lee, así como del nivel de desarrollo de la competencia lectora en el cual se coloque. Un lector experto, o eficaz, habrá automatizado algunos procesos de decodificación y su capacidad de correlacionar será mayor.

La diferenciación entre procesos mecánicos y comprensivos es difícil, especialmente a la luz de la definición de Parodi (1999):

la comprensión de textos escritos es concebida como un proceso complejo que no depende de un proceso o mecanismo mental simple que pueda definirse en forma autónoma, sino que, muy por el contrario, depende de una serie de procesos discursivos, cognitivos y no cognitivos, muchos de ellos aún no totalmente determinados (p. 24).

Teniendo en cuenta esta complejidad y la dificultad en aislar los procesos cognitivos involucrados en la lectura, se opta aquí por una clasificación funcional en tres tipos de lectura: el primer tipo es la lectura silenciosa, individual, que se realiza a través de una 'voz interna'. Es la forma más común, y se asocia a objetivos prevalentemente cognitivos. El segundo tipo es la lectura en voz alta. En este caso la lectura es empleada para algunos objetivos específicos que requieren del aparato vocal, como ayudar a memorizar un texto o compartir el contenido de ello. La lectura en voz alta no necesariamente es dirigida a un auditorio presencial. Puede ser para uno mismo, o grabada en audio o video. El tercer tipo es la lectura escénica. Es una lectura presencial y comunicativa. En este caso el objetivo es comunicar un significado que surge del texto, de la interpretación del lector, de sus calidades expresivas, y del público que participa. Involucra además aspectos interactivos comunes a todas las actividades escénicas. Los tres tipos presuponen diferentes niveles de comprensión para cumplir con los objetivos. La diferencia entre ellos no es únicamente formal, ya que son involucrados algunas capacidades y procesos completamente distintos.

En las ciencias humanas, más que en otras ciencias, resulta complicado aislar a los diferentes aspectos que se quieren investigar, ya que, sea a nivel cultural, sea a nivel físico y mental, el ser humano maneja y se compone de estructuras altamente interdependientes. Así mismo, considerar la voz como un elemento separado del cuerpo físico que la produce es sin duda una abstracción atrevida. También separar la mente del cuerpo, o el individuo del contexto cultural, puede llevar a conclusiones incorrectas. Sin hundir más en temas

filosóficos que se alejan del tema tratado, se quiere resaltar que la delimitación es una práctica necesaria a nivel operativo y analítico, pero que no debe remplazar la concepción integral del ser humano.

Conformemente a estas premisas, y en línea también con el paradigma actual de la complejidad, muchos investigadores que se ocupan de las artes escénicas tratan de comprender las relaciones entre los elementos arbitrariamente separados por el proceso de análisis. Sofia (2015), abordando el modelo del cuerpo como estructura de niveles de organización, y el concepto de sistemas emergentes, afirma que “respetar la lógica de los niveles de organización con la capacidad de estudiar cada elemento dentro de la complejidad del fenómeno completo significa evitar uno de los riesgos más frecuentes de los estudios interdisciplinarios: el reduccionismo” (p. 33).

El concepto de lectura escénica que aquí se propone trata de incluir la práctica de la lectura en público en un contexto expresivo y de construcción de significado más amplio.

La lectura en público es una práctica frecuente en el mundo literario, y en el cultural en general, donde actores profesionales leen escénicamente textos narrativos. Un ejemplo son las lecturas públicas de la *Divina commedia* de Dante Alighieri realizadas por diferentes actores italianos. Estas lecturas logran producir significado compartido, involucrando cogni y emotivamente al público. El resultado exitoso se debe a la interpretación escénica, que hace comprensible un texto poético antiguo, de otra manera difícil y no contextualizado. El gesto, la voz, transmiten el sentido profundo, más allá de la información textual.

La lengua escrita es codificada y externa al individuo. Es autorreferencial, en el sentido que debe contener en sí misma todos los referentes necesarios para su interpretación. Es unidireccional, a menos que no se considere un proceso de revisión o adaptación.

La lengua hablada es parte del individuo, corporal, y lleva las características del ser humano que la produce. Es integrada por códigos paralingüísticos absolutamente necesarios para una correcta interpretación. En el dialogo interpersonal, la situación más

común donde se emplea el habla, la comunicación es bidireccional, interactiva y complementada por continuas revisiones, aclaraciones y explicaciones. En muchos casos el texto hablado es voluntariamente ambiguo y permite la comprensión por acomodaciones consecutivas.

En este aspecto, la lectura escénica se diferencia notablemente de la narración oral escénica y de la improvisación dramática. El texto oral debe coincidir con el texto escrito. La necesidad de decodificar el texto, tarea esta que no se presenta en la narración, limita las posibilidades expresivas del lector. Se diferencia también de otras formas de lectura, ya que el aspecto predominante es la construcción compartida de significado.

Es interesante la propuesta de Giorgina Cantalini, actriz italiana, laureada en lingüística y diplomada en la Academia Nacional de Arte Dramático en Roma, que sistematiza el aspecto cognitivo-comprensivo y lo expresivo en su libro *Leggere con il corpo*. La propuesta de Cantalini se basa en la unidad expresiva y comprensiva del hombre.

Cantalini (2015) afirma que “las entonaciones [vocales] son las expresiones sonoras de los movimientos que cumplimos” (p. 78) y que, al leer el texto escénicamente, desde el nivel textual informativo, a través la expresión corporal y vocal de ello, “hace emerger los niveles más complejos y exclusivamente interpretativos” (p. 96).

Cantalini diferencia entre tipos de gestos, sin limitarse a los paralingüísticos. Según ella, los gestos pueden acompañar o describir el discurso y pueden ser actorales y ayudar a construir una versión representada del texto. En particular los gestos bipartidos (izquierda-derecha, arriba-abajo, etc.), acompañados por la entonación, ayudan a construir una dimensión espacial de las oraciones. Así mismo, se pueden delimitar profundidades, niveles de importancia, y crear focos de acción: “son gestos asimilables a los planos de las cámaras cinematográficas: estructuran la arquitectura narrativa de las informaciones” (p. 93) y “el nuestro es un esfuerzo de objetivación del texto, no en términos de interpretación del sentido, sino de percepción del signo” (p. 95).

2.2.3. Lectura comprensiva y aprendizaje

La Real Academia Española define la lectura como el acto de “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”. Esta definición enfatiza el acto mecánico de la lectura, el proceso implícito de interpretación, y la comprensión del significado, que se supone ser contenido en los caracteres del texto. Es por lo tanto una definición básica, que permite ampliar el concepto a la luz de las modernas teorías cognitivas.

Carrasco (2003) asigna al leer un significado más complejo, afirmando que leer es “un proceso de construcción de significados determinados culturalmente” (p. 131), que implica un texto y la comprensión de ello a través de estrategias e interpretación, y que modifica, durante el proceso, los propósitos del lector. En este caso, se amplía en concepto agregando el contexto cultural. Leer pasa de ser “acto” a ser “proceso”, así como el significado es el resultado del proceso de construcción por parte del lector. Además, la acción de leer es ahora transformadora; es decir: impacta en la realidad.

Conforme a esta postura, Rossenblatt (1978), citado por Gutierrez-Braojos y Salmerón Pérez (2012), concibe el proceso lector como “un proceso simultaneo de extracción y construcción de significado del lenguaje escrito, que es posible a través de la transacción entre las experiencias y conocimientos del lector con el texto escrito y un contexto de actividad” (p. 186). Resalta, además, la importancia del bagaje de conocimientos previos de los cuales el lector dispone durante la lectura.

Solé (2010) considera la lectura como “un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura” (p. 17), subrayando la importancia de tales objetivos. Agrega, además, el hecho que el significado es una construcción del lector a partir del texto leído y de sus conocimientos previos (p. 18).

Queda claro, según la perspectiva de diferentes autores, que la comprensión depende de la interacción entre el lector (con sus estados de ánimos, intereses, objetivos, conocimientos previos, prejuicios eventuales u otros), el texto y el contexto. Si bien la comprensión pertenece al individuo, el proceso que la produce es complejo y multiforme, y

se presenta como un sistema emergente que surge de la interacción entre todos los elementos mencionados anteriormente, sin ser la simple suma de ellos. Según esta perspectiva, la comprensión es comparable a la creación de significado que deriva de la relación actor-espectador en las performances escénicas: en ambos casos se presenta una relación interactiva entre el sujeto y el objeto del conocimiento, a través de un código y de un contexto compartido.

En el marco teórico de la prueba PISA 2018 se propone la siguiente definición de competencia lectora: “la competencia lectora es la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad” (Ministerio de Educación de Perú, 2017b, p. 16).

Tal definición presenta algunas diferencias puntuales, pero significativas, respecto a sus versiones anteriores. Es importante resaltar estas diferencias, al fin de entender la evolución del concepto de comprensión lectora en la comunidad científica internacional. En la Tabla 1 se evidencian tales diferencias.

Tabla 1.

Comparación competencias lectoras en las pruebas PISA 2018 y PISA 2000

	2018	2000
Objeto de la lectura:	Textos *	Textos escritos *
Objetivo cognitivo:	Comprensión	Comprensión
Objetivo aplicativo	Uso	Uso
Crítico	Evaluación *	-
	Reflexión	Reflexión
Tipo de relación con el texto:	Compromiso con ... *	A partir de ... *
	Alcanzar las metas propias	Alcanzar las metas propias
	Desarrollar el conocimiento	Desarrollar el conocimiento
	Desarrollar el potencial personal	Desarrollar el potencial personal
	Participar en la sociedad	Participar en la sociedad

Elaboración propia

* campos que evidencian diferencias

En la comparación se denotan tres diferencias sustanciales. La primera es el concepto de texto, que pasa a ser da un texto escrito a un texto más diversificado en sus formas, para poder incluir todas las tipologías textuales que presentan los nuevos medios de comunicación, así como los aspectos visuales y los elementos gráficos. La segunda diferencia tiene que ver con la capacidad crítica, y específicamente la discriminatoria. Eso demanda una actitud activa frente a las informaciones, también debido a la gran cantidad de información que el mundo tecnológico proporciona. La reflexión, que es un acto analítico, es acompañada ahora por un acto voluntario discriminatorio que deriva de la evaluación. Por último, el tercer cambio influye en el concepto mismo y en las implicancias de la lectura. Si antes el texto era el principal referente, el objeto de partida de la lectura, ahora el término “compromiso” sugiere una alianza entre texto y lector, y define patrones de conductas consideradas idóneas respecto a la lectura.

La nueva competencia lectora define en sustancia un tipo deseable de individuo lector, con características determinadas.

La prueba PISA, a nivel de competencia, no considera de manera explícita los procesos elementales de decodifica del texto, incluyéndolo evidentemente en el concepto de “comprensión”. Es preciso aclarar lo anterior, ya que, de esta manera, se sugiere el concepto que la lectura, sin comprensión, no se puede definir tal.

Es evidente que la comprensión es el punto final de un proceso de aprendizaje, de prácticas y de aplicaciones de estrategias, durante el cual el lector puede considerarse ‘lector en progreso’, con habilidades desarrolladas y otras para desarrollar. La prueba PISA mide y clasifica diferentes niveles de comprensión. Pero, cuando se presentan problemas en la comprensión, no es suficiente quedarse con la información del nivel de comprensión alcanzado, sino que se hace necesaria una reflexión para determinar la razón de la falla y, luego, corregirla.

Sullivan Palincsar & Brown (1983) postulan seis actividades que fomentan la comprensión lectora. Tales actividades no deben considerarse como una secuencia ordenada, ya que varias de ellas pueden realizarse simultáneamente:

- a) clarifying the purposes of reading, i.e., understanding the task demands, both explicit and implicit;
- b) activating relevant background knowledge;
- c) allocating attention so that concentration can be focused on the major content at the expense of trivia;
- d) critical evaluation of content for internal consistency, and compatibility with prior knowledge and common sense;
- e) monitoring ongoing activities to see if comprehension is occurring, by engaging in such activities as periodic review and self-interrogation;
- f) drawing and testing inferences of many kinds, including interpretations, predictions and conclusions.

[a) aclarar los propósitos de la lectura, es decir, comprender las demandas de la tarea, tanto explícitas como implícitas; b) activar conocimientos previos relevantes; c) prestar atención para que la concentración pueda centrarse en el contenido principal a detrimento de los detalles; d) evaluación crítica del contenido para la consistencia interna, y compatibilidad con el conocimiento previo y el sentido común; e) monitorear las actividades en curso para ver si se está dando la comprensión, participando en actividades tales como la revisión periódica y el auto cuestionarse; f) extraer y comprobar inferencias de diferentes tipos, incluyendo las interpretaciones, predicciones y conclusiones] (p. 3).

Con base en esta propuesta se plantean seis puntos clave:

Saber decodificar el texto escrito

La Real Academia Española define al texto como un “enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos”. Esta definición reúne dos maneras de enunciar con características diferentes. Las pruebas de comprensión lectora, como visto anteriormente, hacen referencia a textos perceptibles visualmente (o táctilmente, en algunos casos). Es importante clasificar a los tipos de textos que generalmente se emplean en el ámbito educativo. Son categorías, o estilos, funcionales al aprendizaje. Esos son los textos descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, instructivos y transaccionales. (Ministerio de Educación de Perú, 2017b, pp. 43-44).

El primer obstáculo que el sujeto lector encuentra al momento de aprender a leer es la decodificación. Vallés Arándiga (2005) explica como el modelo ascendente (bottom-up) aborda el tema de la decodificación de la información textual a partir del procesamiento de los elementos lingüísticos básicos, cuales letras, palabras y frases, para luego progresar

hacia niveles más complejos de interpretación. Aclara el autor que “este modelo exige una adecuada competencia descodificadora, mediante la que el lector haya consolidado adecuadamente las Reglas de Correspondencia Grafema – Fonema (RCGF) y pueda dedicar los recursos de su memoria de trabajo al proceso comprensivo” (p. 49). Además, según Solé (2010), es “un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto” (p. 19).

La interpretación de los signos escritos, los grafemas, pasa por la correlación con los elementos sonoros (fonemas), elementos constituyentes de la lengua hablada. Por esta razón Ausubel (1976) considera necesario que, para leer, el estudiante domine previamente el lenguaje hablado, al fin de poder predecir el posible significado del texto escrito (p. 90).

Ausubel atribuye mucha importancia al aspecto de la decodificación, a la capacidad de entender tanto el significado denotativo cuanto semántico de las palabras (p. 89). Luego, cuando el lector haya desarrollado la capacidad de decodifica, podrá percibir “directamente tanto los significados denotativos de las palabras de una oración como sus funciones sintácticas, sin necesidad de reconstruir previamente las palabras o frases en forma de correlatos hablados” (p. 91). Así mismo, Solé (2010) evidencia que el proceso de decodificación es necesariamente siempre presente en el acto de la lectura, y que va automatizándose cuando el lector se hace más experto (p. 51).

También Valle (2005), citando a Martín (1999), considera el léxico, la sintaxis y la semántica como los tres aspectos constituyentes de la decodificación (p. 52).

Otro modelo de decodificación es el descendente (top-down), que se basa en una interpretación global del texto, a partir de los conocimientos previos de los alumnos sobre el contenido del texto, para luego descender hacia el reconocimiento de las palabras (Valle, 2005, p. 49).

Solé resalta, para la aplicación de este método, la importancia de las capacidades cognitivas de los alumnos. Propone, además, un método “interactivo”, que conjuga los dos anteriores a partir de la expectativa generada por el texto: por un lado, la interpretación del texto produce expectativa sobre el contenido y, por otro lado, al generarse predicciones

sobre ello se regresará al nivel textual para encontrar confirmaciones (Solé, 2010, p. 18; Parodi, 1999, p. 28).

Sobre el aprendizaje basado en la unidad-palabra, que se está empleando actualmente en muchos colegios para la decodificación, Solé (2010, p. 51) lo considera poco eficaz, debido a los límites de memorización de los niños, y Ausubel (1976, p. 92) lo asemeja al aprendizaje de los ideogramas chinos.

Conocer los objetivos subyacentes a la lectura del texto.

Todas acciones humanas corresponden a una necesidad de algún tipo: a veces vital, otras simplemente recreativa; la mayoría de ellas relacionadas a la vida cotidiana. Los seres humanos necesitan cumplir con deberes, realizar deseos, comer, trabajar, relacionarse, soñar, aprender. Cada necesidad se traduce en un objetivo, lo cual requiere de determinadas acciones para ser logrado. Eso vale, también, en el momento de emprender la lectura de un texto.

El logro efectivo de los objetivos es íntimamente ligado a la motivación. Rodríguez Ospina (2006) considera que “uno de los aspectos más relevantes para que se dé el aprendizaje es la motivación y no hay duda alguna acerca de que cuando esta no existe, los estudiantes difícilmente aprenden” (p. 158).

Caiazza y Gagliardo (2018, p. 168) subrayan la importancia de los deseos y afirman que se convierten en experiencia, ya que tienen un poder operativo que induce a las personas a actuar.

En el caso de la lectura, se produce motivación cuando el estudiante encuentra alguna relación significativa entre él mismo y el texto. Muchas veces esa relación debe ser descubierta o creada, y por eso, siempre según Rodríguez (2006), la relación entre alumno y docente influye notablemente en la motivación. Interviene la motivación intrínseca, ligada substancialmente a las preferencias del sujeto, cuando la lectura se relaciona con intereses propios; y la motivación extrínseca, que responde a estímulos externos. Es importante aclarar que la motivación no puede ser impuesta, pero puede ser inducida,

haciendo que el estudiante se adueñe de algunos objetivos que le vengán sugeridos. De esta manera se determinan algunos objetivos compartidos entre docente y estudiante, o entre estudiantes. Caiazza y Gagliardo (2018, p. 168) definen la educación como una “práctica concreta que toma forma desde un examen cuidadoso de las propias y demás representaciones”.

Vygotsky (1996) nos explica que solo a través del pensamiento en conceptos el adolescente logra entender y participar en la vida social, artística, cultural e intelectual. (p. 64). Para que se desarrolle este tipo de pensamiento es importante la interacción con el educador. Quizás su principal tarea sea mediar, determinar y aclarar objetivos, y luego generar motivación allá donde no se manifieste. Es claro que una tarea desarrollada con motivación llevará a mejores resultados inmediatos, resultará más agradable y tendrá más oportunidades de generar un aprendizaje.

El objetivo, además de determinar la elección de un texto, mantiene la atención viva durante la lectura y permite determinar “tanto las estrategias responsables de la comprensión como el control que de forma inconsciente va ejerciendo sobre ella, a medida que lee” (Solé, 2010. p. 35).

Siempre Solé (2010, pp. 80-87) establece nueve posibles objetivos en la lectura:

- Leer para obtener una información precisa.
- Leer para seguir las instrucciones.
- Leer para obtener una información de carácter general.
- Leer para aprender.
- Leer para revisar un escrito propio.
- Leer por placer.
- Leer para comunicar un texto a un auditorio.
- Leer para practicar la lectura en voz alta.
- Leer para dar cuenta de que se ha comprendido.

Las nueve opciones representan una buena sistematización, ya que abarcan la mayoría de los objetivos posibles en un ámbito escolar. Hay obviamente otros tipos de

motivación. Como señala Vygotsky (1996) la complejidad puede ser para los adolescentes un desafío, y por tanto una motivación intelectual, en un momento del desarrollo donde se van creando nuevas conexiones e interrelaciones conceptuales (p. 107).

Tener ideas, experiencias o conocimientos previos que se puedan relacionar al texto.

La dicción “conocimientos previos” es empleada ampliamente en los textos científicos educativos y se refiere a la conciencia del mundo de un determinado sujeto en un determinado momento. En relación al conocimiento previo, Ausubel (1976) afirma que “el hombre experimenta una representación consciente de la realidad, muy simplificada, esquemática, selectiva y generalizada, en lugar de que tenga una imagen completa y sensorialmente fidedigna de ella” (p. 578).

El conocimiento previo, en realidad, coincide con el conocimiento actual, ya que la interacción con el entorno, junto a los procesos reflexivos interiores, modifican constantemente las redes neuronales del cerebro (Benavidez y Flores, 2019, p. 30).

El esquema mental se actualiza constantemente, adecuándose a las situaciones y respondiendo a las exigencias del momento, no solamente desde un punto de vista representacional, sino desde el plan de acción funcional a los nuevos objetivos que se van delineando durante la lectura. El ser humano es parte integrante de la realidad que percibe, y es un actor que constantemente modifica la realidad.

En este sentido, antes de una actividad de aprendizaje –es decir cuando nos aventuramos en ámbitos desconocidos, sean esos una lectura u otro– es importante contextualizar el nuevo conocimiento creando aquellos vínculos de relación conceptual, o corporales si la situación lo demanda, entre el nuevo esquema propuesto y los esquemas preexistentes de los estudiantes. Caiazza y Gagliardo (2018, p. 170) consideran que cada experiencia humana es la intersección entre cuatro mundos: lo real, lo social, lo interno y lo representado. Especialmente con los adolescentes, es importante considerar que están reconstruyendo sus conocimientos a partir de una etapa previa, que es la de la niñez, y que cada uno tendrá experiencias distintas sobre las cuales basarse (Martí et al., 2005, p. 19).

Es claro que cada estudiante tendrá un esquema diferente a lo demás, en la medida de cuanto defieren sus experiencias personales, sus contextos y el conocimiento y significados que cada uno ha construido a partir de ellos. Solé (2010) advierte que, al no contextualizar la lectura, no solo los estudiantes tendrán dificultades en decodificarla, sino que harán una idea equivocada de ella (p. 49).

Formular predicciones sobre el texto y comprobarlas.

Ausubel (1976) afirma que “leer es, de suyo, un asunto de aprender a percibir el significado potencial de mensajes escritos y luego, de relacionar el significado potencial percibido con la estructura cognoscitiva a fin de comprenderlo” (p. 90), así como Solé (2010) considera que “toda la lectura es un proceso continuo de formulación y verificación de hipótesis y predicciones sobre lo que sucede en el texto” (p. 93).

La capacidad de generar futuros posibles es relacionada con la dimensión narrativa del ser humano y su colocación temporal. Sin esta capacidad no sería posible evaluar las consecuencias de las acciones. Desde la perspectiva constructivista, prever un significado posible significa reservar un lugar virtual donde comparar la nueva información con la estructura de conocimiento preexistente. Es un paso importante, ya que hace posible la verificación de la información ante de la asimilación.

Ausubel (1976) evidencia como en los procesos cognitivos y conceptuales se produce “una serie continua de reorganización en que los conceptos existentes son modificados a medida que interactúan con percepciones, procesos ideativos, estados afectivos y sistemas de valores nuevos” (p. 600).

En la lectura, el proceso de aprendizaje no es pasivo. El lector se acerca al texto con un objetivo predeterminado, que determina la actitud y las estrategias de lectura que serán adoptadas con el texto. Durante la lectura es posible que los objetivos y estrategias cambien, en la medida en que la relación entre la estructura mental y el texto se va modificando. Es un proceso complejo que involucra diferentes aspectos cognitivos. Según el tipo de texto, los recursos empleados en el proceso de lectura son distintos: la lógica, las emociones, la memoria afectiva, la memoria episódica, etc. “Cuando leemos para aprender,

ponemos en marcha una serie de estrategias cuya función es asegurar este objetivo” (Solé 2010, p. 39).

Es en esta fase que el lector puede encontrar elementos inesperados, sea por contenido, sea por forma. La interacción entre lo conocido y lo nuevo prelude a la creación de nuevos significados.

La construcción de significado y el aprendizaje.

La capacidad de construir significado a partir de un texto es un proceso evolutivo, que depende en gran medida del desarrollo cognitivo del lector. En particular, influye la capacidad de abstraer a nivel conceptual y generar inferencias.

Piaget (1973) empleó los términos “asimilación” y “acomodación” para indicar a los dos procesos que describen la manera en la cual el sistema cognitivo del niño, y de los seres humanos en general, se adapta en función de los nuevos estímulos sensoriales, integrando nuevos objetos a su estructura. Piaget concibe la estructura cognitiva como una extensión de la respuesta biológica del niño recién nacido. La asimilación permite determinar el esquema cognitivo que corresponde a la interrelación con un determinado objeto, o a reforzar el esquema preexistente relacionado a ello (p. 75). La acomodación es una respuesta a la asimilación, y coincide con la adaptación que realiza el mismo esquema cognitivo para integrar la nueva información (p. 85).

La teoría de Piaget no contradice las más recientes investigaciones sobre las redes de neuronas espejo. Estas redes permiten identificar y replicar acciones funcionales respecto a objetos concretos, organizando acciones para alcanzar objetivos específicos (Sofia, 2015, p. 54-56). La intervención de las neuronas espejo subyace a los aspectos mecánicos y corporales involucrados en la lectura, a la interacción con el libro, así como a patrones conductuales y actitudinales relacionados. Es también importante en la aplicación de estrategias que se basan en el trabajo expresivo y corporal.

Ausubel (1976), desde una mirada sobre la comprensión de la lengua, afirma que las reglas sintácticas “desempeñan ante todo la función de transacción, consistente en

relacionar entre sí, y de modo confiable, ideas expresadas verbalmente (imágenes y conceptos), todo esto con el propósito de generar y entender ideas nuevas” (p. 89).

La gramática, la sintaxis, los conectores, y luego las relaciones semánticas entre palabras, oraciones y elementos estructurales del discurso, definen el sentido general de un texto (Van Dijk, 1996). La comprensión de ellos es por ende indispensable en la construcción de significado a partir del texto.

Si el niño está limitado por su nivel de desarrollo a una comprensión prevalentemente literal del texto e a inferencias básicas, el adolescente ya puede razonar a nivel conceptual (Vygotsky, 1996, p. 59). Se pasa así de procesos de reconocimiento e identificación, de relación entre objetos y conceptos explícitos en el texto, a relaciones semánticas y simbólicas, que sitúan el pensamiento a un nivel abstracto. En el acto de la lectura intervienen inferencias semánticas, que permiten suponer a todos aquellos elementos que no aparecen explícitamente en el texto. La inferencia interviene también a nivel reflexivo, cuando se relacionan conceptos.

Inferir significa descubrir significados posibles, dominar los que Van Dijk (1996, p. 28) define los “mundos posibles”. Esta capacidad de descubrimiento es justamente aquella que hace posible el aprendizaje por descubrimiento (Ausubel, 1976, p. 38) a nivel conceptual, es decir: la base para incorporar nuevos elementos a la estructura cognitiva.

Norman & Rumelhart (1983) describen la estructura cognitiva como una red semántica y, citando a Quillian's (1968), afirman que:

The basic notion is that knowledge can be represented by a kind of directed, labelled graph structure in which the basic structural element is a set of nodes interrelated by relations. Nodes represent concepts in memory. A relation is an association among sets of nodes. Relations are labeled and directed. In this view the meaning of a concept (represented by a node) is given by the pattern of relationships among which it participates [La noción básica es que el conocimiento puede representarse mediante una especie de estructura a grafo dirigido etiquetado, en la que el elemento estructural básico es un conjunto de nodos interrelacionados por relaciones. Los nodos representan conceptos en la memoria. Una relación es una asociación entre conjuntos de nodos. Las relaciones están etiquetadas y dirigidas. Desde este punto de

vista, el significado de un concepto (representado por un nodo) es dado por el patrón de relaciones en las cuales participa] (p. 22).

Esta red de conceptos interrelacionados es la que alberga y a la vez evalúa y produce aprendizaje. Cada elemento nuevo, además de ser significativo, debe guardar coherencia con la estructura preexistente (Ausubel, 1976, p. 91). Tal estructura, en términos más pragmáticos, se suele denominar conocimientos previos. El conocimiento comprende datos, procesos, relaciones, además de juicios de valor (sentido) y valencia emocional.

Solé (2010, p. 39) resalta el rol de las emociones en el aprendizaje significativo, describiendo como una experiencia gratificante permite que el conocimiento venga integrado en la estructura cognitiva.

Lo deseable es lograr que el estudiante pueda enfrentar de manera autónoma un texto escrito, que pueda “establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos” (Solé, 2010, p. 62).

2.2.4. Estrategias didácticas de lectura

2.2.4.1. Estrategias generales

Existen innumerables propuestas didácticas finalizadas a la mejora de la comprensión lectura, y por lo general se basan en algunas estrategias esenciales. Como visto anteriormente, en la comprensión de un texto son involucrados los siguientes elementos:

- motivación (intrínseca y extrínseca, respecto al leer un determinado texto);
- conocimientos previos (internos, que se relacionan con el contenido del texto);
- informaciones contextuales (externas, que ubican el texto en un sistema de referencias conocidas);
- capacidad de decodificación;
- capacidad de generar inferencias;
- capacidad de generar y comprobar predicciones;
- pensamiento conceptual.

La lectura es un proceso lineal que se desarrolla en el tiempo, y el sentido se va construyendo progresivamente. Van Dijk (1996) define el concepto de macroestructura como “la reconstrucción teórica de nociones como ‘tema’ o ‘asunto’ del discurso” (p. 43). Las macroestructuras son proposiciones determinadas por la suma del sentido de estructuras textuales menores. Según esta postura, el sentido general de un texto se va construyendo por la participación de estructuras semánticas en forma piramidal. La determinación de una macroestructura se logra a través de macroreglas, que consisten en seleccionar las preposiciones pertinentes, rechazar las que no son significativas, resumir por abstracción (generalización) o por síntesis (construcción) (pp. 48, 49). El objetivo de tales operaciones es llegar a la esencia del discurso. Por el lado estructural, es decir el marco textual, Van Dijk propone el concepto de superestructura, que no define un contenido sino una forma: “una superestructura puede caracterizarse intuitivamente como la forma global de un discurso, que define la ordenación global del discurso y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos” (p. 53).

Por lo visto, se pueden agregar los siguientes elementos entre los involucrados en la comprensión de un texto:

- la capacidad de intervenir en el proceso lineal (retroceder, adelantar);
- discriminar la información;
- capacidad de síntesis;
- capacidad de abstracción;
- reconocimientos de superestructuras textuales.

Las estrategias didácticas de lectura deben enfocarse en estos aspectos, o en los de ellos que presentan carencias en el grupo de estudiantes. Se puede desarrollar la síntesis a través de resúmenes, o la abstracción aplicando un mismo tema a diferentes situaciones. Las superestructuras corresponden a tipos textuales y pueden ser reconocidas por características específicas (organización en capítulos, párrafos, etc.). Los objetivos deben ser determinados por el mismo alumno, el cual debe tomar el control de su experiencia lectora. Para ello, se pueden organizar grupos de lectura autónomos, delegando la gestión a los alumnos. La determinación de las estrategias y la aplicación de ellas dependen en gran medida de las situaciones contextuales.

Baumann (1985; 1990), citado por Solé (2010, p. 67), propone una secuencia de cinco acciones que demarcan la estructura de sesiones de aprendizaje para desarrollar la comprensión lectora. Esos puntos son: 1. la explicación de los objetivos; 2. ejemplos de cómo se trabajará y de las estrategias empleadas; 3. desarrollo de las actividades, guiado por el docente; 4. la aplicación práctica, supervisada por el docente; 5. aplicación autónoma, sin intervención del docente.

Según ese modelo, y considerando los diez puntos anteriores, se propone la siguiente estructura de sesión de clase:

Motivación:

- Actividades lúdicas, relacionadas al tema tratado.

Contextualización:

- Explicación de los objetivos.
- Exposición de elementos teóricos relacionados con el tema tratado.
- Ejemplos concretos y modelaje del docente.

Desarrollo:

- Conjunto de actividades que permitan al estudiante desempeñarse en el tema tratado, con la ayuda y explicaciones del docente.

Aplicación:

- Actividad equivalente a la anterior, ejecutada autónomamente por el estudiante, sin intervención del docente.

Metacognición:

- Apreciación sobre lo hecho.
- Conversatorio sobre los objetivos logrados.

Transferencia:

- Tarea personal o grupal que permita remarcar y comprobar lo aprendido.

2.2.4.2. Evaluación de las estrategias escénicas

La comprensión lectora resulta íntimamente ligada al sujeto lector. Durante todo el proceso de aprendizaje el estudiante decodifica, infiere y elabora conclusiones. La diferencia entre

un lector principiante y un lector experto reside en la cantidad y calidad de esos procesos. Cuando se evalúan los procesos de decodificación, para determinar si el estudiante lector está interpretando correctamente el texto, los docentes pueden basarse en un conjunto sólido de reglas gramaticales y sintácticas objetivas. En los procesos inferenciales y críticos, los términos de comparación no son tan sólidos y se basan en supuestos solo parcialmente objetivos. Un texto literario de mediana complejidad puede llevar a diferentes interpretaciones y a un número aún mayor de conclusiones. Superado el nivel literal de comprensión intervienen factores complejos, cuales lo experiencial, lo contextual, lo ideológico, lo social, y lo educativo. El docente mismo es un factor interviniente, sea porque participa activamente en el proceso de aprendizaje, sea porque emplea su conocimiento como referencia para evaluar a los estudiantes. La misma estructura y la forma de concebir el aprendizaje en la institución educativa influyen en la manera en que los estudiantes interpretan los textos. Por lo general, cuando existe una postura ideológica en la enseñanza, los estudiantes son limitados en sus capacidades interpretativas.

Al fin de superar la dificultad de determinar si una interpretación del texto es correcta o no, la única forma posible es la dialéctica. Por tal razón el docente, sea acompañando en el aprendizaje, sea evaluando, debe mantener una comunicación clara y bidireccional con los estudiantes e interactuar con ellos durante todo el proceso.

Solé (2010, p. 138), citando a Pearson y Johnson (1978), propone tres niveles con los cuales se pueden clasificar las respuestas a una evaluación de comprensión lectora: el nivel literal, el nivel inferencial y el nivel crítico. El nivel literal corresponde a aspectos de decodificación, y no prevé razonamiento conceptual; el nivel inferencial corresponde a las inferencias interproposicionales e intertextuales, con calidad de comprensión semántica; el nivel crítico corresponde a una comprensión extra textual, que permite formular correlaciones conceptuales más amplias y juicios de valor.

De la misma manera Gordillo y Flórez (2009, pp. 97-98), citando a Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), describen los tres niveles de comprensión lectora, evidenciando las capacidades correspondientes a cada nivel:

Nivel literal. Se basa en la capacidad de identificar elementos específicos, ideas principales, secuencias y relaciones de causa y efecto que resulten explícitas en el texto.

Nivel inferencial. Se basa en la capacidad de suponer y deducir sobre información, ideas principales, secuencias y relaciones de causa y efecto no explícitas en el texto, así como desarrollos posibles e interpretación del lenguaje figurativo.

Nivel crítico. Se basa en la capacidad de emitir juicios sobre valores de realidad o fantasía, de validez, de apropiación y de rechazo o aceptación.

Las estrategias escénicas de creación de cuentos involucran todos los aspectos que concurren en la comprensión lectora, así como las capacidades señaladas por Gordillo y Flórez. Annio Stasi, en De Mauro, Pedace, e Stasi (1999), afirma que el “primer acto reconocible de una escritura mimético identificativa es la observación representativa” (p. 54), estableciendo un nexo importante entre texto, hecho representativo y espectador-creador. Las actividades escénicas, en diferentes medidas, permiten:

- llevar el texto a prácticas activas, lúdicas y vivenciales altamente motivadoras;
- basar el trabajo en las experiencias de los estudiantes y desarrollarlo en su mismo contexto;
- la práctica interactiva y grupal de la decodificación textual, a través de la representación, observación, codificación escrita y revisión;
- solucionar problemas contingentes en la acción e interacción escénica, empleando deducciones, suposiciones e inferencias respecto a la conducta de los demás;
- comprobar, en la respuesta de los demás, sus supuestos e hipótesis respecto a la eficacia de sus acciones escénicas;
- aplicar temas generales en situaciones concretas y viceversa;
- sintetizar la acción en base a los nudos principales y los conflictos;
- ajustar las secuencias de acciones por etapas sucesivas, a partir de los resultados logrados;
- observar, reconocer, apreciar críticamente e identificarse con el contenido textual y el valor estético de la representación.

Por lo visto, las estrategias escénicas de creación de cuentos implican, en actividades expresivas y creadoras, la aplicación de las capacidades y procesos relacionados con la comprensión lectora. A diferencia de la lectura silenciosa, que es medible solamente de forma indirecta, las prácticas escénicas son observables directamente, ya que se componen de elementos corporales, vocales y conductuales.

La evaluación y la aplicación de las estrategias escénica se basan en criterios de necesidad. Van Dijk (1996, p. 29) afirma que: “bajo ciertas circunstancias un evento causante hace que otro hecho siga necesariamente. Un evento causante es un tipo de condición. Tales condiciones también pueden tener relaciones, si más débiles, con hechos posteriores”. Según esto concepto, se puede afirmar que para ejecutar algunas acciones el actante debe tener desarrolladas, o por lo menos incipientes, algunas capacidades y destrezas necesarias. A estar presentes las condiciones necesarias, significa que el estudiante puede ejecutar la acción. Para que esto se realice debe ser presente otra condición, que es la voluntad de actuar. Poder y querer son las condiciones necesarias y suficientes para que una determinada acción se realice, a menos que no se presenten elementos externos que lo impidan.

Si una condición es necesaria para la realización de una acción, la ejecución de la acción implica el valor verdadero de la misma. Este tipo de implicancia es la que permite identificar y evaluar procesos cognitivos en la acción escénica. A partir de estas consideraciones se elabora el siguiente esquema:

Tabla 2.

Comparación entre proceso de lectura en la escuela y actividades escénicas

<i>Lectura en la escuela</i>		
Propósito educativo ↓		Proceso de lectura
Texto ajeno	⇒	PODER QUERER
↑		↑
Necesidad aplicativa (objetivo)		Estrategias
		⇒
		Logro educativo: Creación de significado individual
<i>Actividades escénicas</i>		
Propósito expresivo creativo ↓		Proceso expresivo-creativo
Objeto ficcional	⇒	PODER QUERER
↑		↑
Necesidad expresiva comunicativa		Estrategias
		⇒
		Logro educativo: Creación de significado compartido

Elaboración propia

Las actividades escénicas surgen de una necesidad humana expresiva y comunicativa (Bullón, 1989, p. 70) a diferencia de la lectura, que se realiza por objetivos. Otra diferencia importante es la dimensión social de las actividades escénicas, inclusive en la etapa de evaluación. Por último, la consideración que, en el momento de la representación frente a un público, la necesidad de interacción social prevalece sobre la racionalización, facilitando notablemente la ejecución de las tareas.

2.3. Definición de términos básicos

Reconocer. “Examinar algo o a alguien para conocer su identidad, naturaleza y circunstancias” (RAE).

Identificar. “Reconocer si una persona o cosa es la misma que se supone o se busca” (RAE).

Performance. “Actividad artística que tiene como principio básico la improvisación y el contacto directo con el espectador” (RAE).

Inferencia. “Habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión” (Cassany, Luna y Sanz, 2000, citados por Jouini, 2005, p. 102).

Cuento. Texto narrativo de breve extensión, con “reducido elenco de personajes que tienden a manifestarse como tipos, el marco temporal y la acción, que suelen ser simples, y el enfoque, único de tono y técnica” (Reyzábal, 1998a, p. 22).

2.4. Plan de acción

Característica del Plan de acción.

El Plan de acción es constituido por un taller de creación escénica, organizado en tres etapas, con 11 sesiones totales. Cada etapa se enfoca en la relación entre una dimensión de la variable independiente (improvisación dramática, narración oral escénica, lectura en voz alta) y la dimensión correspondiente de la variable dependiente (comprensión lectora a nivel literal, comprensión lectora a nivel inferencial, comprensión lectora a nivel crítico). Tal relación se construirá a través de la creación e interpretación escénica de cuentos.

Relación con el CN.

La presente investigación se enmarca en el Currículo Nacional de Educación Básica, considerando capacidades relativas a la valoración de sí mismo; al reconocimiento y control de emociones; a la reflexión ética; a la expresión corporal, oral y a través de la escritura; a la comprensión y reflexión sobre manifestaciones artísticas.

Las estrategias escénicas.

Durante el desarrollo del taller de creación escénica se han conducido a los estudiantes a través de un proceso de creación y apreciación crítica, empezando por

técnicas de creación libre, hasta llegar a productos definidos. Las tres estrategias escénicas empleadas son actividades performáticas que se realizan frente a un público interno (los compañeros del salón), involucrando diferentes capacidades expresivas.

En la primera etapa se han brindado los elementos básicos esenciales para poder desenvolverse en un espacio escénico. Por razones de tiempo, y en base a los objetivos planteados, el manejo del discurso y la comprensión de las vertientes narrativas prevalecen sobre la calidad artística de las performances escénicas.

La improvisación, en diferentes medidas, es una constante en el proceso creativo, siendo el motor de este. Si al principio permite la creación de estructuras narrativas básicas de forma grupal, en un segundo momento hace posible la aparición de procesos inferenciales en el acto creativo de la narración, así como en el aspecto interpretativo de la lectura en voz alta.

La narración oral escénica es una actividad individual, que limita las posibilidades expresivas, aumentando a la vez las posibilidades narrativas y descriptivas, favoreciendo el discurso narrado en tercera persona.

La lectura en voz alta reduce ulteriormente las posibilidades expresivas, y a la vez la posibilidad de improvisar sobre el discurso narrativo. Los espacios creativos se reducen al gesto y a la voz con sus matices, haciendo posibles diferentes interpretaciones del mismo texto.

Las estrategias de comprensión lectora (en acción)

Inspirándonos en Solé (2010) se emplean seis estrategias principales:

- La elección de elementos contextuales de los estudiantes para la creación de textos.
- El modelaje como referencia cuando necesario.
- La performance escénica como motivación a la creación.
- La improvisación como herramienta creativa y de auto verificación.
- La creación como método para promover inferencias.
- El trabajo grupal y compartido como base para la reflexión crítica.

Modelo didáctico

Inspirándonos en el modelo didáctico alternativo postulado por Requesens (2009), el modelo aplicado se compone de los siguientes puntos:

- El estudiante construye su propio conocimiento a través de un proceso de investigación (formulación y comprobación de hipótesis).
- El docente se encarga de proporcionar una secuencia de actividades didácticas que se relacione a los problemas e intereses de los estudiantes.
- El desarrollo conceptual del estudiante se logra por etapas sucesivas, aumentando cada vez el nivel de complejidad.
- La evaluación del estudiante debe tener en cuenta su desarrollo conceptual.
- El estudiante amplía y elabora su conocimiento a partir de conocimientos previos. El docente debe favorecer la reinterpretación de los mismos desde diferentes perspectivas.
- El material didáctico empleado debe ser estructurado.
- El aprendizaje debe ser significativo.
- El aprendizaje de conocimientos complejos se logra a través del trabajo en grupo y la confrontación de ideas.
- El proceso de evolución conceptual se logra a partir de problemas concretos, “a partir de los cuales, se promueve el enfrentamiento de los alumnos con situaciones conflictivas que desafíen sus ideas previas y los estimula a considerar concepciones alternativas sobre un mismo fenómeno”. Pozo, citado por Requesens (2009).

Aplicación del trabajo de investigación

Datos generales

Institución Educativa: Virgen María

Área: Educación por el Arte

Ciclo/grado: 2° grado de secundaria

N° estudiantes: 26

Intervenciones

didácticas: 11

Horas semanales: 2 horas pedagógicas

Docente: Zarri Tom

Objetivos

General

Específicos

Explicar la influencia de las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de secundaria.

Conocer la manera en que la improvisación dramática favorece la comprensión literal.

Conocer la manera en que la narración oral escénica favorece la comprensión inferencial.

Explicar la importancia de la lectura en voz alta en la comprensión crítica.

Tabla 3.*Calendario aplicación*

Día	Actividades
-	
10/04/2019	Prueba de entrada
1	
17/04/2019	Primera etapa
2	
24/04/2019	Improvisación dramática y textos de descripción escénica JUGANDO A CREAR HISTORIAS
3	
08/05/2019	Duración: 4 sesiones, 8 horas
4	
15/05/2019	
5	
29/05/2019	Segunda etapa
6	
12/06/2019	Narración y relato NARRANDO MIS HISTORIAS
7	
19/06/2019	Duración: 4 sesiones, 8 horas
8	
26/06/2019	
9	
03/07/2019	Tercera etapa
10	
10/07/2019	Lectura y revisión DISFRUTANDO EL CUENTO
11	
17/07/2019	Duración: 3 sesiones, 6 horas
-	
24/07/2019	Prueba de salida

Capítulo III

Metodología

3.1. Enfoque, alcance y diseño de la investigación

Debido a la complejidad del fenómeno observado, la presente investigación se realizó según un enfoque mixto. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, p. 534). Se analizan informaciones e inferencias cualitativas, manteniendo un marco de referencia cuantitativo, lo cual garantiza un mayor nivel de objetividad y confiabilidad. A tal fin se han desarrollado instrumentos cualitativos y cuantitativos.

Tiene alcance explicativo, ya que pretende llevar algunos procesos internos a conductas observables, con el fin de analizar las razones detrás de ellas. (Hernández, 2014, p. 95). Se han definido los indicadores cualitativos en base a esta exigencia.

Se rige en un diseño mixto anidado concurrente de modelo dominante, con predominio del método cualitativo (Cual-Cuan). Los datos cuantitativos y cualitativos son recolectados en la misma aplicación, y comparados en fase de análisis. (Hernández, 2014, p. 559).

3.1.1. Diseño cuantitativo

Para la investigación, en su aspecto cuantitativo, se utiliza un diseño pre-experimental con prueba y pos-prueba. (Hernández, 2014, p. 141). Los resultados de las pruebas y el análisis estadístico servirán como referentes para las interpretaciones cualitativas.

El diseño pre-experimental se representa de esta forma:

$$G \quad 0_1 \quad X \quad 0_2$$

Donde al grupo experimental (G) se aplica la prueba de entrada (O_1). Luego se aplica el estímulo (X), representado en este caso por las estrategias escénicas, y finalmente la prueba de salida (O_2) “A un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo” (Hernández, 2014, p. 141).

3.1.2. Diseño cualitativo

Considerando la naturaleza vivencial de las estrategias escénicas de creación de cuentos, el trabajo grupal cooperativo y el modelo del taller creativo como referencia didáctica, y además la magnitud social de las dificultades en comprensión lectora, sobre las cuales se pretende conseguir un cambio, se ha elegido para la recolección y análisis de los datos cualitativos, un diseño de Investigación-acción. (Hernández, 2014, p. 471).

Se asume una visión deliberativa, enfocada en la interpretación y la comunicación interactiva. (Hernández, 2014, p. 496). Los estudiantes, así como algunos profesores, son copartícipes en el desarrollo del taller. Las aplicaciones son de carácter cíclico, corrigiéndose cada vez según el aporte de los participantes.

3.2. Descripción del ámbito de la investigación

La Institución Educativa Particular Virgen María está ubicada en el distrito de El Agustino, en la ciudad de Lima. En una estructura de material noble, de cuatro pisos con un patio central. Brinda servicios educativos en los tres niveles de la Educación Básica Regular. La población escolar proviene de familias de clase medio-baja, residentes en las zonas limítrofes. En el nivel de secundaria, cuenta con un salón por cada grado, por un total de 120 alumnos.

Es distrito de El Agustino no se encuentra entre los diez distritos más peligrosos de Lima, si bien la tasa delincencial ha estado aumentando en los últimos años, debido principalmente al aumento de la población y al desarrollarse de las actividades comerciales (CODISEC, 2018, pp. 10-11). El área donde se encuentra la Institución Educativa es considerada “punto crítico”, y cubierta por el personal de Serenazgo. (p. 13). En el año

2017 había 10.460 alumnos matriculados en educación secundaria, de los cuales un tercio en instituciones privadas.

La institución, así como los padres de familia, son sensibles respecto a los problemas educativos de los estudiantes, cuales la falta de hábito lector y el nivel de comprensión lectora, y son comprometidos activamente en enfrentarlos. En ese sentido, se han organizado eventos, reuniones, talleres y capacitaciones.

3.3. Variables

3.3.1. Definición conceptual

Variable independiente (X): Estrategias escénicas de creación de cuentos

Conjunto de actividades escénicas organizadas y dirigidas, finalizadas a facilitar la comprensión, creación e interpretación de textos literarios.

Variable dependiente (Y): Comprensión lectora

Proceso mediante el cual el lector construye significados a partir de su experiencia, sus conocimientos previos e interactuando con el texto. Solé (1996), citado por Gordillo y Flórez (2009, p. 97).

3.3.2. Definición operacional

Estrategias escénicas de creación de cuentos. Taller de actividades escénicas finalizado a facilitar la comprensión, creación e interpretación de textos literarios.

Comprensión lectora. Proceso de interacción con el texto literario, organizado en tres niveles de comprensión: el literal, el inferencial y el crítico, y evaluado con una prueba de entrada y de salida de 20 ítems.

3.3.3. Operacionalización de variables

Tabla 4.

Descripción de la variable independiente: Estrategias escénicas de creación de cuentos

Dimensiones	Indicadores
Improvisación dramática	<p>Durante el desarrollo de la improvisación, respeta las circunstancias dadas y las indicaciones definidas previamente.</p> <p>Ejecuta una secuencia de acciones dramáticas con el fin de lograr el objetivo de su personaje.</p> <p>Aplica creativamente sus recursos expresivos (corporales, vocales, gestuales) para caracterizar su personaje.</p> <p>Describe o representa escénicamente el contexto ficcional de la improvisación (en desplazamientos, miradas, gestos, descripciones, diálogos).</p> <p>Aprovecha los aportes de los compañeros para desarrollar su acción dramática durante la improvisación.</p>
Narración oral escénica	<p>Domina, durante la narración, el flujo narrativo (memoria, improvisación, coherencia entre los elementos).</p> <p>Domina, durante la narración, sus recursos expresivos: manejo del tiempo (velocidad, pausas); lenguaje gestual (mirada, expresión del rostro, movimientos de las manos y de la cabeza); lenguaje oral (tono, volumen, énfasis).</p> <p>Interactúa con el público (mirada, prosémica, dialogo, participación activa).</p>
Lectura escénica	<p>Lee de manera fluida, usando un volumen apropiado al ambiente.</p> <p>Usa entonaciones vocales y gestos correspondientes al contenido del texto.</p> <p>Define, a través de sus recursos expresivos, diferentes planos narrativos.</p> <p>Usa miradas, pausas y cambios de velocidad y de volumen para expresar significados.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5.*Operacionalización de la variable dependiente: Comprensión lectora*

Dimensiones	Indicadores	Ítem	Instrumento
Nivel literal	▪ Identifica las ideas principales.	11	Prueba de comprensión lectora
	▪ Identifica el orden de las acciones.	17	
	▪ Identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos.	1, 14	
	▪ Identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.	4, 7	
Nivel inferencial	▪ Infiere detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente.	12	
	▪ Infiere las ideas principales, no incluidas explícitamente.	8	
	▪ Infiere secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera.	5, 18	
	▪ Infiere relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar.	2, 19	
	▪ Predice acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no.		
	▪ Interpreta un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.	15	
		9	
Nivel crítico	▪ Emite un juicio de realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas.	3, 6	
	▪ Emite un juicio de adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información.	20	
	▪ Emite un juicio de apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo.	13	
	▪ Emite un juicio de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.	10, 16	

Fuente: Elaborado a partir de Gordillo & Flórez (2009).

3.4. Población y muestra

La población y muestra está conformada por los 26 estudiantes del único salón de segundo grado de secundaria.

Tabla 6.

Distribución de la muestra

Varones	Mujeres
14	12

3.5. Técnicas e instrumentos utilizados

3.5.1. Técnicas e instrumentos cuantitativos

Técnica

Se ha elegido la prueba estandarizada como técnica de evaluación del nivel de comprensión lectora del grupo experimental. En contextos educativos, la medición estandarizada sigue siendo ampliamente utilizada en la evaluación de aspectos puntuales del aprendizaje. Las pruebas que respectan este estándar proporcionan, si aplicadas correctamente, datos cuantitativos objetivos que pueden ser interpretados estadísticamente. Para que el resultado sea confiable, la prueba debe respetar algunas características: los ítems deben ser aplicados en el mismo formato con todos los estudiantes evaluados; la prueba debe ser aplicada en condiciones y con modalidad idénticas para todos los grupos; la asignación de puntaje debe ser objetiva; la presentación de los resultados debe darse con el mismo formato. (Froemel, 2009, p. 11).

Instrumentos

Prueba de comprensión lectora objetiva de discriminación, basada en seis textos literarios (dramáticos, líricos, y narrativos) y organizada en 20 preguntas (ítems), de las cuales 11 de respuesta múltiple, 2 de respuesta múltiple con argumentación y 7 abiertas. Las respuestas

son de opciones dicotómicas, opciones múltiples y en algunas permiten justificar la opción elegida. Las respuestas se recolectan en una lista de cotejo a opción dicotómica.

3.5.2. Técnicas e instrumentos cualitativos

Técnicas

Se ha empleado la Observación para recolectar datos sobre las performances escénicas en improvisación y narración oral, donde lo relevante es prevalentemente físico y conductual. Según Hernández (2014, pp. 398, 399) la observación es una técnica apta para la recolección de datos cualitativos, ya que permite documentar procesos, acciones, relaciones, lenguajes para verbales, así como elementos contextuales y ambientales. Es particularmente idónea para relacionar procesos en acción.

Para registrar las apreciaciones críticas que surgen de las lecturas escénicas se ha utilizado la técnica del grupo focal. Esta técnica de recolección de información cualitativa se desarrolla como una conversación grupal, en un ambiente relajado, entre un número reducido de participantes. El elemento analizado es el grupo. (Hernández, 2014, p. 408). Las opiniones se expresan libremente en una confrontación abierta y mediada.

3.5.3. Instrumentos

Se han empleado dos guías de observación, una para la improvisación dramática y una para la narración oral escénica.

Se ha empleado una guía de debate, para dirigir y recolectar la información que surge en el grupo focal.

3.6. Validez y confiabilidad de los instrumentos

3.6.1. Validez

La validez de los instrumentos ha sido determinada por el juicio de tres expertos en los temas de la investigación.

Tabla 7.
Validación del instrumento

Experto	Puntaje medio		
	Prueba de comprensión lectora	Guía de Observación	Guía de debate
Dr. Oscar Dávila Rojas	90%	90%	90%
Mg. Cuogo Gianluca	90%	90%	90%
Dr. Mario Gonzales Flores	80%	90%	85%

Fuente: Fichas de validación

3.6.2. Confiabilidad

La confiabilidad del instrumento cualitativo ha sido comprobada por consistencia interna, a través de la aplicación del instrumento a un grupo piloto, con características similares al grupo experimental. El análisis estadístico de los datos a través del método de Kuder-Richarson 20 ha producido un coeficiente de correlación de 0.7608, que corresponde a una magnitud de correlación “muy fuerte” (Corral, 2009, p. 243).

3.7. Plan de recolección y procesamiento de datos e información

La primera etapa, para la recolección de datos, ha sido la creación de instrumentos coherentes con los objetivos de la investigación. Para comprobar el valor científico de los mismos, los instrumentos han sido sometidos a validación por juicio de expertos. El instrumento cuantitativo ha sido convalidado a través de una sola aplicación con un grupo piloto y el resultado analizado con el coeficiente de correlación de Kuder-Richarson 20.

3.7.1. Etapa cualitativa

Durante la intervención didáctica, para recolectar la información cualitativa, han sido empleadas las fichas de observación y la guía de debate, según las actividades escénicas correspondientes.

El procesamiento de la información cualitativa ha sido realizado por comparaciones y análisis cruzadas, al fin de encontrar relaciones. Para las conclusiones se ha empleado tanto el análisis inferencial cuanto deductivo.

Los resultados cualitativos se representan en tablas, descripciones y organigramas, acompañados por explicaciones y comentarios.

3.7.2. Etapa cuantitativa

En la primera sesión, después de la presentación del taller, se ha suministrado la prueba de comprensión lectora al grupo experimental, como prueba de entrada. En la última sesión, después de la aplicación del taller, se ha vuelto a aplicar la prueba, como prueba de salida. Los resultados han sido evaluados a través de la lista de cotejo incluida en el instrumento.

El procesamiento de los datos cuantitativos se ha realizado comparando los resultados de la prueba de entrada y de la prueba de salida, para comprobar los cambios logrados. Se ha empleado el análisis hipotético-deductivo para comprobar las hipótesis.

Los resultados cuantitativos se presentarán en gráficos.

El contraste de hipótesis ha sido realizado a través de la prueba estadística t de Student, indicada para muestras de tamaño pequeños con distribución normal, y la prueba estadística Wilcoxon, para los datos que no presentan distribución normal. Los resultados han sido coadyuvados por indicadores estadísticos de tendencia.

Capítulo IV

Desarrollo de la investigación

4.1. Análisis cuantitativo

4.1.1. Las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión lectora

Los resultados referidos a la variable comprensión lectora, que se muestran en la tabla 8, indican que, antes de la aplicación del taller de creación escénica, el 39,13% de los estudiantes se ubicaban en la categoría “inicio”, el 39,13% en la categoría “en proceso”, y el 21,74% en la categoría “logro esperado”. En cambio, en el post test, los estudiantes ubicados en la categoría “en proceso” han alcanzado el 47,83%, los ubicados en la categoría “logro esperado” el 26,09% y los ubicados en “logro destacado” el 4,35%.

Tabla 8.

Frecuencias de la comprensión lectora pre y post test

Nivel de logro	Puntaje	Comprensión lectora				
		Pre test		Post test		Diferencia
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	%
Inicio	[00-10]	9	39,13%	5	21,74%	-17,39%
En proceso	[11-13]	9	39,13%	11	47,83%	+8,70%
Logro esperado	[14-17]	5	21,74%	6	26,09%	+4,35%
Logro destacado	[18-20]	0	0,00%	1	4,35%	+4,35%
Total		23	100%	23	100%	

Fuente: elaborado de los resultados de la prueba de comprensión lectora

En la tabla 9 se muestran los estadígrafos calculados a la variable comprensión lectora. La media en los resultados del post test presenta un aumento de 1,13 respecto a la media obtenida en el pre test. Los valores mínimo y máximo han aumentado respectivamente de 3 puntos.

Tabla 9.

Estadísticos descriptivos de la variable comprensión lectora pre y post test

Estadígrafo	Comprensión lectora		
	Pre test	Post test	Diferencia
Media	11,17	12,30	1,13
Mediana	12,00	12,00	0,00
Desviación estándar	2,89	2,67	-0,22
Mínimo	3,00	6,00	3,00
Máximo	15,00	18,00	3,00
N = 23			

Fuente: elaborado de los resultados de la prueba de comprensión lectora

Hipótesis

H₀. Las estrategias escénicas de creación de cuentos no influyen significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima.

H₁. Las estrategias escénicas de creación de cuentos influyen significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima.

Resultados de la prueba de normalidad y contraste de hipótesis

Los datos de las mediciones pre test y post test tienen una distribución normal ($p > 0,05$). El contraste de la hipótesis se realizó con la prueba t de Student que dio $p < 0,05$, indicando una diferencia significativa entre las medias de las mediciones (tabla 10).

Tabla 10.

Prueba de normalidad y contraste de hipótesis para la diferencia pre-post test en la variable comprensión lectora

Fase	Prueba de normalidad		Prueba de hipótesis	
	Shapiro-Wilk	<i>p</i> -valor	T de Student	<i>p</i> -valor
Pre test		0,055		0,021
Post test		0,286		

Nota: Distribución normal ($p > 0,05$); Significancia estadística ($p < 0,05$)

Fuente: elaborado de los resultados de la prueba de comprensión lectora

Decisión

Considerando los resultados de la prueba T de Student ($p < 0,05$) se concluye que las estrategias escénicas de creación de cuentos influyen significativamente en la variable comprensión lectora.

En la figura 1 se evidencia como ha variado la distribución de las frecuencias entre los resultados del pre y post test: han aumentado el valor mínimo y el valor máximo; han aumentado los puntajes que se colocan en el tercer y cuarto cuartil. La media matemática ha aumentado de 1,13.

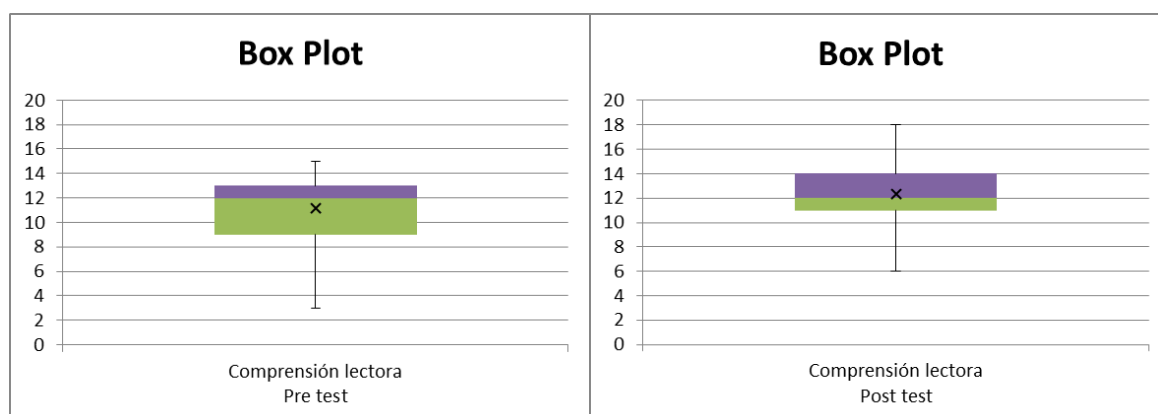


Figura 1. Gráficos de cajas y bigotes de la variable comprensión lectora.

En la figura 2 se evidencia el desplazamiento hacia la derecha de la distribución de los resultados del post test respecto a la distribución de los resultados del pre test de la variable comprensión lectora.

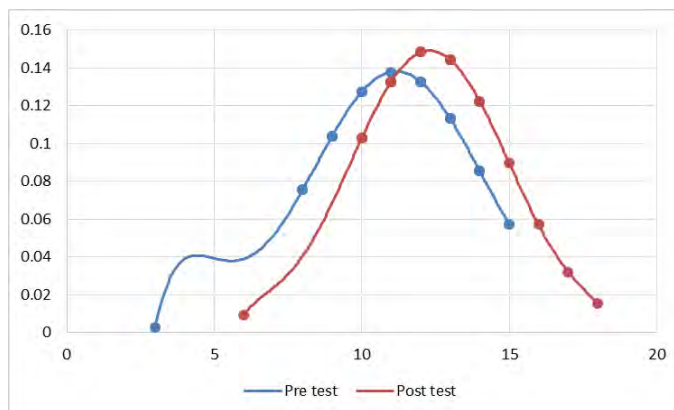


Figura 2. Aproximación a distribución normal de la variable comprensión lectora.

4.1.2. Las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión literal

Los resultados referidos a la dimensión de nivel literal de la comprensión lectora, que se muestran en la tabla 11, indican que, antes de la aplicación del taller de creación escénica, el 60,87% de los estudiantes se ubicaban en la categoría “inicio”, el 30,43% en la categoría “en proceso”, y el 8,70% en la categoría “logro esperado”. En cambio, en el post test, los estudiantes ubicados en la categoría “logro esperado” han alcanzado el 13,04% y los ubicados en “logro destacado” el 8,70%.

Tabla 11.

Frecuencias de la comprensión literal pre y post test

Nivel de logro	Puntaje	Comprensión literal				
		Pre test		Post test		Diferencia
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	%
Inicio	[00-03]	14	60,87%	13	56,52%	-4,35%
En proceso	[04-04]	7	30,43%	5	21,74%	-8,70%
Logro esperado	[05-05]	2	8,70%	3	13,04%	+4,35%
Logro destacado	[06-06]	0	0,00%	2	8,70%	+8,70%
Total		23	100%	23	100%	

Fuente: elaborado de los resultados de la prueba de comprensión lectora

En la tabla 12 se muestran los estadígrafos calculados a la dimensión de nivel literal de la comprensión lectora. Los valores de los indicadores no presentan variaciones significativas.

Tabla 12.

Estadísticos descriptivos de la dimensión comprensión literal pre y post test

Estadígrafo	Comprensión literal		
	Pre test	Post test	Diferencia
Media	3,13	3,43	0,30
Mediana	3,00	3,00	0,00
Desviación estándar	1,10	1,34	0,24
Mínimo	1,00	1,00	0,00
Máximo	5,00	6,00	1,00
N = 23			

Fuente: elaborado de los resultados de la prueba de comprensión lectora

Hipótesis

H₀. Las estrategias escénicas de creación de cuentos no tienen un efecto significativo en la comprensión literal de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima.

H₁. Las estrategias escénicas de creación de cuentos tienen un efecto significativo en la comprensión literal de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima.

Resultados de la prueba de normalidad y contraste de hipótesis

Los datos de las mediciones pre test y post test tienen una distribución normal ($p > 0,05$). El contraste de la hipótesis se realizó con la prueba t de Student que dio $p > 0,05$, indicando una diferencia no significativa entre las medias de las mediciones (tabla 13).

Tabla 13.

Prueba de normalidad y contraste de hipótesis para la diferencia pre-post test en la dimensión comprensión literal

Fase	Prueba de normalidad		Prueba de hipótesis	
	Shapiro-Wilk	p-valor	T de Student	p-valor
Pre test		0,066		0,348
Post test		0,151		

Nota: Distribución normal ($p > 0,05$); Significancia estadística ($p < 0,05$)

Fuente: elaborado de los resultados de la prueba de comprensión lectora.

Decisión

Considerando los resultados de la prueba T de Student ($p > 0,05$) se concluye que las estrategias escénicas de creación de cuentos no influyen significativamente en la dimensión comprensión literal.

En la figura 3 se evidencia como la distribución de las frecuencias no ha variado substancialmente entre los resultados del pre y post test: ha aumentado solo el valor máximo, pasando de 5 a 6. La media matemática ha aumentado de 0,3.

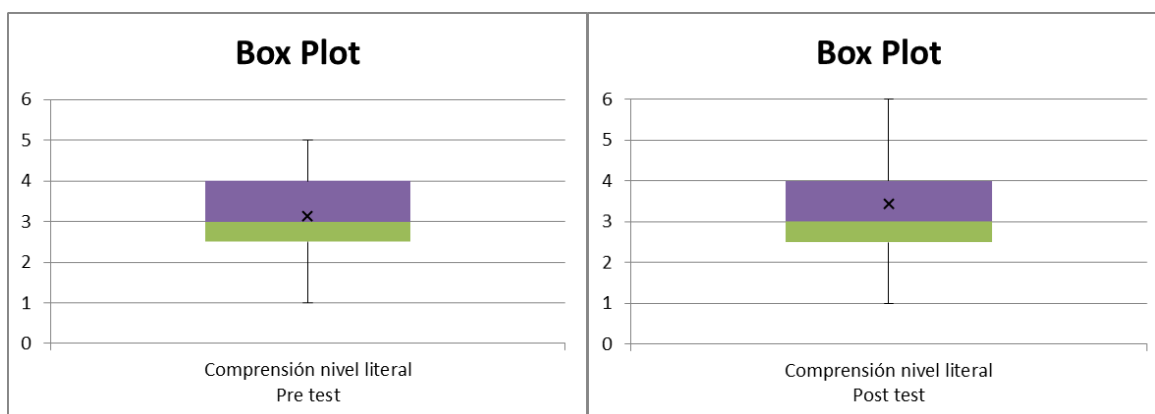


Figura 3. Gráficos de cajas y bigotes de la dimensión comprensión literal.

En la figura 4 se evidencia la falta de desplazamiento substancial hacia la derecha de la distribución de los resultados del post test respecto a la distribución de los resultados del pre test de la dimensión comprensión a nivel literal.

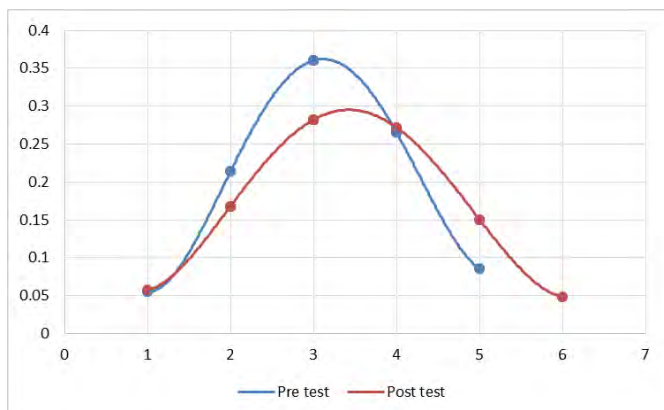


Figura 4. Aproximación a distribución normal de la dimensión comprensión literal.

4.1.3. Las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión inferencial

Los resultados referidos a la dimensión de nivel inferencial de la comprensión lectora, que se muestran en la tabla 14, indican que, antes de la aplicación del taller de creación escénica, el 47,83% de los estudiantes se ubicaban en la categoría “inicio”, el 47,83% en la categoría “en proceso”, y el 4,35% en la categoría “logro esperado”. En cambio, en el post test, los estudiantes ubicados en la categoría “en proceso” han alcanzado el 60,87% y los ubicados en “logro esperado” el 8,70%.

Tabla 14.

Frecuencias de la comprensión inferencial pre y post test

Nivel de logro	Puntaje	Comprensión inferencial				
		Pre test		Post test		Diferencia
		f	%	f	%	%
Inicio	[00-04]	11	47,83%	7	30,43%	-17,39%
En proceso	[05-06]	11	47,83%	14	60,87%	+13,04%
Logro esperado	[07-07]	1	4,35%	2	8,70%	+4,35%
Logro destacado	[08-08]	0	0,00%	0	0,00%	0,00%
Total		23	100%	23	100%	

Fuente: elaborado de los resultados de la prueba de comprensión lectora

En la tabla 15 se muestran los estadígrafos calculados a la dimensión de nivel inferencial de la comprensión lectora. La media en los resultados del post test presenta un aumento de solo 0,53 respecto a la media obtenida en el pre test. El valor mínimo ha aumentado de 2 puntos.

Tabla 15.

Estadísticos descriptivos de la dimensión comprensión inferencial pre y post test

Estadígrafo	Comprensión inferencial		
	Pre test	Post test	Diferencia
Media	4,43	4,96	0,52
Mediana	5,00	5,00	0,00
Desviación estándar	1,56	1,19	-0,38
Mínimo	0,00	2,00	2,00
Máximo	7,00	7,00	0,00
N = 23			

Fuente: elaborado de los resultados de la prueba de comprensión lectora

Hipótesis

H₀. Las estrategias escénicas de creación de cuentos no tienen un efecto significativo en la comprensión inferencial de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima.

H₁. Las estrategias escénicas de creación de cuentos tienen un efecto significativo en la comprensión inferencial de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima.

Resultados de la prueba de normalidad y contraste de hipótesis

Los datos de las mediciones pre test y post test tienen una distribución normal ($p > 0,05$). El contraste de la hipótesis se realizó con la prueba t de Student que dio $p < 0,05$, indicando una diferencia significativa entre las medias de las mediciones (tabla 16).

Tabla 16.

Prueba de normalidad y contraste de hipótesis para la diferencia pre-post test en la dimensión comprensión inferencial

Fase	Prueba de normalidad		Prueba de hipótesis	
	Shapiro-Wilk	p-valor	T de Student	p-valor
Pre test		0,065		
Post test		0,095		0,049

Nota: Distribución normal ($p > 0,05$); Significancia estadística ($p < 0,05$)

Fuente: elaborado de los resultados de la prueba de comprensión lectora.

Decisión

Considerando los resultados de la prueba T de Student ($p < 0,05$) se concluye que las estrategias escénicas de creación de cuentos tienen un efecto significativo en la dimensión comprensión inferencial.

En la figura 5 se evidencia como ha variado la distribución de las frecuencias entre los resultados del pre y post test: han aumentado el valor mínimo y el valor máximo; han aumentado los puntajes que se colocan en el tercer cuartil. La media matemática ha aumentado de 0,52.

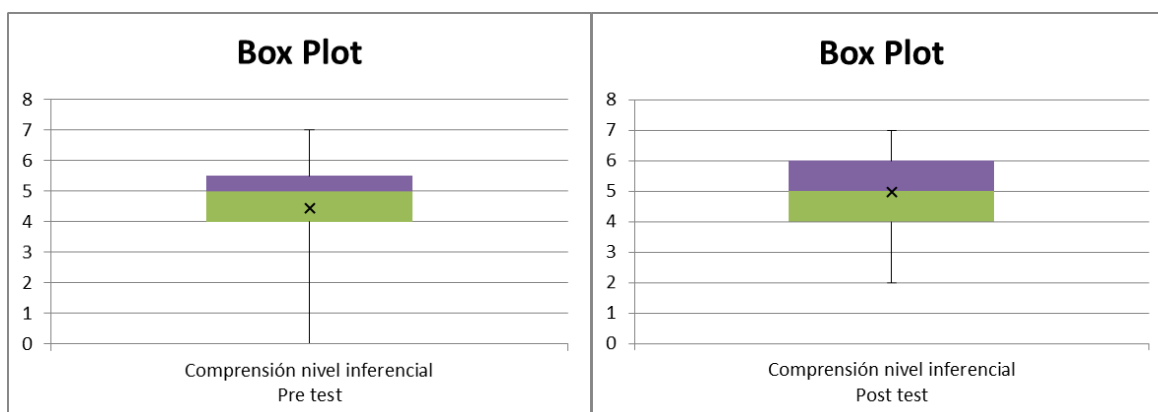


Figura 5. Gráficos de cajas y bigotes de la dimensión comprensión inferencial.

En la figura 6 se evidencia el desplazamiento hacia la derecha de la distribución de los resultados del post test respecto a la distribución de los resultados del pre test de la dimensión comprensión a nivel inferencial.

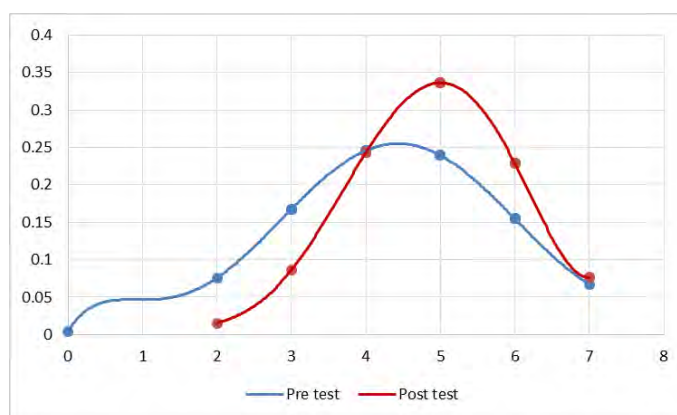


Figura 6. Aproximación a distribución normal de la dimensión comprensión inferencial.

4.1.4. Las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión crítica

Los resultados referidos a la dimensión de nivel crítico de la comprensión lectora, que se muestran en la tabla 17, indican que, antes de la aplicación del taller de creación escénica, el 43,48% de los estudiantes se ubicaban en la categoría “inicio”, el 30,43% en la categoría “en proceso”, y el 26,09% en la categoría “logro esperado”. En cambio, en el post test, los estudiantes ubicados en la categoría “logro esperado” han alcanzado el 30,43% y los ubicados en “logro destacado” el 4,35%.

Tabla 17.

Frecuencias de la comprensión crítica pre y post test

Nivel de logro	Puntaje	Comprensión crítica				
		Pre test		Post test		Diferencia
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	%
Inicio	[00-03]	10	43,48%	10	43,48%	0,00%
En proceso	[04-04]	7	30,43%	5	21,74%	-8,70%
Logro esperado	[05-05]	6	26,09%	7	30,43%	+4,35%
Logro destacado	[06-06]	0	0,00%	1	4,35%	+4,35%
Total		23	100%	23	100%	

Fuente: elaborado de los resultados de la prueba de comprensión lectora

En la tabla 18 se muestran los estadígrafos calculados a la dimensión de nivel crítico de la comprensión lectora. La media en los resultados del post test presenta un aumento de solo 0,3 respecto a la media obtenida en el pre test. El valor mínimo y el valor máximo han aumentado de 1 punto.

Tabla 18.

Estadísticos descriptivos de la dimensión comprensión crítica pre y post test

Estadígrafo	Comprensión crítica		
	Pre test	Post test	Diferencia
Media	3,61	3,91	0,30
Mediana	4,00	4,00	0,00
Desviación estándar	1,16	1,04	-0,12
Mínimo	1,00	2,00	1,00
Máximo	5,00	6,00	1,00
N = 23			

Fuente: elaborado de los resultados de la prueba de comprensión lectora

Hipótesis

H₀. Las estrategias escénicas de creación de cuentos no tienen un efecto significativo en la comprensión crítica de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima.

H₁. Las estrategias escénicas de creación de cuentos tienen un efecto significativo en la comprensión crítica de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima.

Resultados de la prueba de normalidad y contraste de hipótesis

Los datos de las mediciones pre test y post test no tienen una distribución normal ($p < 0,05$). El contraste de la hipótesis se realizó con la prueba Wilcoxon que dio $p > 0,05$, indicando una diferencia no significativa entre las dos distribuciones (tabla 19).

Tabla 19.

Prueba de normalidad y contraste de hipótesis para la diferencia pre-post test en la dimensión comprensión crítica

Fase	Prueba de normalidad		Prueba de hipótesis	
	Shapiro-Wilk	p-valor	Wilcoxon Signed-Rank Test	p-valor
Pre test		0,024		0,404
Post test		0,010		

Nota: Distribución normal ($p > 0,05$); Significancia estadística ($p < 0,05$)

Fuente: elaborado de los resultados de la prueba de comprensión lectora.

Decisión

Considerando los resultados de la prueba de Wilcoxon ($p > 0,05$) se concluye que las estrategias escénicas de creación de cuentos no tienen un efecto significativo en la dimensión comprensión crítica.

En la figura 7 se evidencia como ha variado la distribución de las frecuencias entre los resultados del pre y post test: han aumentado el valor mínimo y el valor máximo; han aumentado los puntajes que se colocan en el tercer cuartil. La media matemática ha aumentado de 0,3.

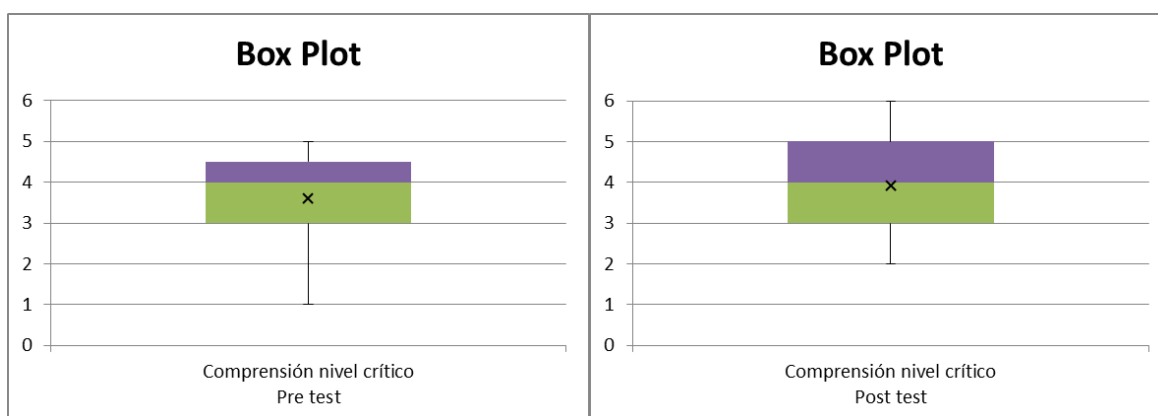


Figura 7. Gráficos de cajas y bigotes de la dimensión comprensión nivel crítico.

En la figura 8 se evidencia el desplazamiento hacia la derecha de la distribución de los resultados del post test respecto a la distribución de los resultados del pre test de la dimensión comprensión a nivel crítico.

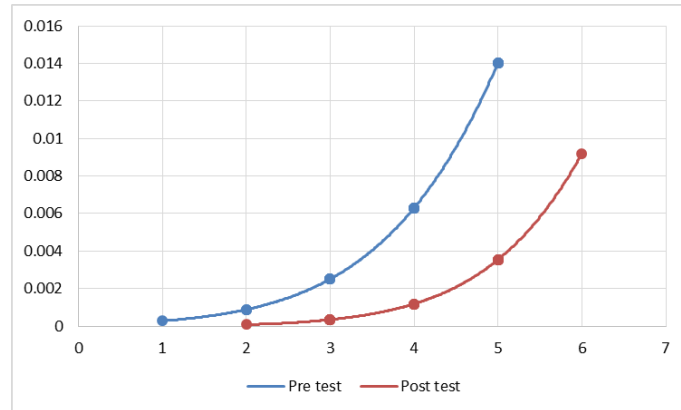


Figura 8. Aproximación a distribución normal de la dimensión comprensión crítica.

4.2. Resultados del análisis cualitativo

El colegio Virgen María se ubica en Lima, en el distrito de El Agustino. Se compone de una estructura de concreto de cuatro pisos con aulas angostas y un patio central multifuncional. El colegio dispone de un salón por cada grado, desde primero de primaria hasta quinto de secundaria. En la primera sesión se han hecho evidentes los problemas ambientales que han marcado en varios aspectos el desarrollo del taller. El patio interno, que había sido designado como espacio de trabajo, resultó inutilizable por la presencia constante de alumnos de primaria, que lo emplean como área de recreo, de deporte y arte. El salón de clase resultó demasiado pequeño para ejecutar aquellos ejercicios corporales que involucraran la totalidad de los alumnos. Después de haber trabajado sea en el patio que en el salón de clase, resultó evidente la necesidad de aportar modificaciones en la aplicación del taller: todas las dinámicas debían ser ejecutada por turnos en grupos reducidos.

El taller se desarrolló en tres etapas que se detallan en los acápite siguientes.

Etapa 1. Improvisación dramática y nivel literal

Sesión 1. La primera sesión de la primera etapa se desarrolló internamente en el salón de clase. Se han enfrentado aspectos introductorios que permiten evidenciar la disposición de los estudiantes hacia el trabajo escénico, la coordinación y la dinámica de grupo. El primer paso ha sido arrimar las carpetas hacia las paredes, para dejar un espacio central suficiente para trabajar. La operación resultó ser particularmente desordenada y ruidosa, debido por un lado a la falta de práctica en ella, y por otro lado al gusto que algunos estudiantes tienen por el caos. Desde el principio han sido evidentes las diferentes actitudes respecto al trapajo.

En el primer ejercicio de presentación, que requiere buena capacidad de coordinación corporal y con el otro, se ha observado una actitud discretamente buena. Los estudiantes participan, se divierten y no tienen miedo de salir al centro y hablar.

El segundo ejercicio con la pelota, que requiere comunicación visiva, memoria, coordinación corporal, coordinación con los compañeros y concentración, no ha podido completarse. Es un ejercicio que se puede aplicar también en primaria, y que no funciona si no están todos concentrados. Es justamente la falta de concentración de algunos que ha impedido el completamiento de las secuencias.

En juego del ladrón y la llave ha sido llevado con concentración por los participantes, pero el público (el juego se ejecuta entre dos, y los demás estudiantes observan) no ha podido mantener la necesaria condición de silencio, invalidando parcialmente los resultados.

En el ejercicio de las estatuas los resultados son buenos, ya que no demanda un grado elevado de creatividad y es coordinado por el docente. También en el juego del espejo se producen buenos resultados, si bien algunas parejas lo llevan a juegos de pelea física. En los espejos la simetría no es solamente física, sino conceptual, así que es necesario un trabajo de abstracción para realizar la “acción contraria” a la que el compañero propone.

En la composición de letras y espacios con el cuerpo ha tenido buena acogida, si bien la organización en grupos ha sido particularmente complicada

Sesión 2. La segunda sesión de la primera etapa se ha desarrollado en parte en el salón y en parte en el patio. Debido a la necesidad de organizar el trabajo en grupos y considerando los problemas observados en la sesión anterior respecto a este tema, se ha dedicado la primera parte de la clase a la formación de grupos. Se ha dejado un tiempo para que los estudiantes pudieran organizarse solos. Se han definido los siguientes cinco grupos:

- Los Chimichangas (5 integrantes: 3 varones, 2 mujeres)
- N.E.O.N. (5 integrantes: 3 varones, 2 mujeres)
- The Kings (6 integrantes: 4 mujeres, 2 varones)
- The Warriors (5 integrantes: 3 varones, 2 mujeres)
- The Galaxy (5 integrantes: 3 varones, 2 mujeres)

La auto-organización ha llevado a la constitución de grupos con caracteres bien determinados y distintos entre ellos, ya que la mayoría de los integrantes se han elegido recíprocamente. En el caso del último grupo, se formó por los estudiantes que no han podido integrarse en otros grupos, y de aquí la falta de liderazgo y cohesión entre integrantes. N.E.O.N. ha demostrado, a lo largo del taller, capacidad de organización, responsabilidad respecto las tareas, histrionismo y productividad. Los Chimichangas se han demostrado poco cumplidos pero histriónicos y organizados en la acción dramática. The Kings no han sabido organizar el trabajo por falta de proactividad y liderazgo, generando cambios de opinión sobre lo hecho, si bien han demostrado poder crear productos interesantes. The Warriors es un grupo que ha tenido conflictos internos que han llevado a una baja productividad y defecciones, no obstante la alta motivación y el deseo de cumplir con lo requerido. The Galaxy ha tenido problemas organizativos e interpersonales, además de incluir elementos con características especiales, y no ha podido funcionar eficazmente como grupo.

En el juego de clientes y peluqueros se ha desarrollado con suficiente orden, pero con muchas acciones físicas toscas. El ejercicio se desarrolla a través del contacto físico con un elemento del cuerpo sensible que es el cabello; requiere una buena dosis de respeto por un lado y confianza por el otro lado. La falta de respeto hacia el otro determina obviamente falta de confianza.

Con los grupos recién organizados se procede a crear, a partir del trabajo de la clase anterior, imágenes estáticas que representan lugares, y luego secuencias de imágenes estáticas que definen un acontecimiento en ese lugar. Los Chimichangas representan a una combi (bus), y luego un asalto por parte de un ladrón. Los N.E.O.N. representan a un circo, y luego la lucha entre león y domador. The Galaxy representan a un mercado, y luego un robo en el mismo. The Kings representan a la luna, pero al momento de representar la secuencia cambian por un bautizo en la iglesia. The Warriors representan a un banco, y luego un robo en ello.

Todos los grupos han presentado el trabajo sin reticencias; ha sido tomado como juego y han gozado de ello. Tanto N.E.O.N. como Los Chimichangas han presentado una imagen estática limpia, que representa claramente el lugar elegido con los diferentes

personajes involucrados. The Kings han presentado una propuesta interesante para representar la luna (lugar particularmente difícil por representar) pero si lograr que los demás la puedan identificar, debido al manejo todavía incorrecto del símbolo teatral. The Warriors y The Galaxy han presentado escenas estáticas estructuralmente simples, simétricas, con poca o ausente caracterización de los personajes.

Más allá de la capacidad representativa, corporal o vocal de los estudiantes, se observa una diferencia notable entre grupos en la que puede ser la representación mental que los estudiantes tienen del lugar y acción que van a representar. Por otro lado, la presencia o ausencia de líderes en el grupo (que hacen función de observador/director) determina la calidad de la representación.

Sesión 3. La tercera sesión de la primera etapa se ha desarrollado internamente en el salón de clase. Con esta sesión se comienza la parte más creativa, ligada a la creación de historias. Se dejan atrás las improvisaciones anteriores y se pide a los varios grupos un tema de su interés sobre el cual quieran trabajar. Se indica además que pueden partir de experiencias cotidianas. Sea los N.E.O.N. como lo Chimichangas presentan situaciones bien definidas: una crisis de pareja uno y el secuestro de un niño el otro. La ejecución resulta todavía muy desordenada, pero los personajes intervinientes son bien definidos y la energía es muy alta. The King representa una venta al mercado, pero luego pide presentar lo del bautizo (que resulta ser la copia de un video en internet donde el sacerdote critica el nombre que los padres han elegido para el bebé). La buena calidad de la representación de la escena del bautismo junta a un texto tan parecido al video de referencia deja creer que ya lo habían representado anteriormente, especialmente comparado con la propuesta del mercado, particularmente pobre en estructura. The Warriors salen a la escena, pero no logran ponerse de acuerdo respecto a los personajes y la acción, así que no llegan a presentar. The Galaxy no pudieron elegir un tema, ni aceptaron propuestas del docente, que durante las representaciones sugiere cambios en los personajes y elementos que puedan amplificar los conflictos.

Sesión 4. La cuarta y última sesión de la primera etapa se ha desarrollado internamente en el salón de clase. De los cinco grupos, solo uno entrega la redacción que describe la descripción de la improvisación realizada en la clase anterior, por tal razón se

posterga la lectura. En la primera parte se han realizado unos ejercicios que ayudan a caracterizar corporalmente los personajes y favorecen el trabajo en grupo.

En la segunda parte se han repetido las improvisaciones de la sesión anterior, con especial atención a los grupos que no habían logrado presentarse. Las representaciones han sido notablemente más ordenadas de las anteriores, sin perder en energía. Los personajes se han delineado con más claridad. Un número limitado de alumnos han utilizado posturas según lo experimentado en los ejercicios anteriores, y algunos han utilizados objetos para caracterizar los personajes.

Ningún grupo parece brindar importancia a la caracterización del espacio escénico y el lugar ficcional que se quiere representar (el interés para el espacio escénico es más evidente en alumnos de primaria).

The Galaxy han presentado una situación donde dos niños, hermano y hermana, son maltratados por el padre borracho y dejan de estudiar. El grupo The Warriors ha presentado una secuencia donde un niño roba dinero al hermano mayor y es castigado por la madre. The Kings han presentado una historia parecida a la de Galaxy, con dos hermanos, donde el varón se enferma de anorexia y la hermana lo cuida.

Las representaciones resultan plausibles, si bien algunas muy simples estructuralmente. Todas tocan temas de violencia familiar, acciones ilegales, traiciones, abuso e injusticia en general. En todas aparecen niños maltratados.

Etapa 2. Narración oral escénica y nivel inferencial

Sesión 1. La primera sesión de la segunda etapa se ha desarrollado primero en el salón de clase, y luego en el espacio externo de la Biblioteca Pública Municipal Marco Fidel Suarez, de El Agustino. La biblioteca brinda su espacio para actividades ligadas a la lectura y actividades culturales. Es un lugar más idóneo al trabajo corporal respecto al salón de clase.

En esta primera sesión el docente presenta una narración oral escénica sobre el mito de Minotauro. El tipo de narración es mixto, ya que presenta partes de narración oral pura y partes coadyuvadas por elementos actorales. La narración dura 40 minutos y sirve de muestra de cómo se puede narrar una historia frente a un público.

Anteriormente se entregó a cada estudiante una copia del cuento del Minotauro desde el cual se ha desarrollado la narración escénica. Los estudiantes han leído el texto, cada uno por su cuenta en el salón de clase. Luego se han trasladado hacia la biblioteca, dónde han asistido a la presentación. La asistencia ha sido ordenada, y todos han demostrado atención y participación.

En el debate que siguió a la presentación, los estudiantes han reconocido que narración y texto son elementos relacionados pero diferentes. Han indicado los aspectos expresivo y emocional como principales diferencias entre texto y performance. Varios han expresado espontáneamente el deseo de representar el cuento del Minotauro.

Dos grupos, The Warriors y The Kings, se han presentado como voluntarios narrando el mismo cuento. Las narraciones han sido breves (también por falta de tiempo) y se han enfocado substancialmente en la secuencia narrativas, perdiendo completamente los elementos descriptivos. El grupo The Kings ha puesto el énfasis en las escenas más violentas, actuando corporalmente.

Sesión 2. La segunda sesión de la segunda etapa se ha desarrollado primero en el salón de clase, y luego en el espacio externo de la Biblioteca Pública Municipal Marco Fidel Suarez, de El Agustino. La sesión se basa en el supuesto que los alumnos hayan redactado, por cada grupo, la descripción de las historias creadas con la improvisación. Debido a que solo dos grupos habían entregado el texto, se decidió dedicar la primera parte de la clase a la redacción individual de tal texto. Cada alumno redactó y entregó un texto donde se narra la historia como si fuera escrita por el personaje que él mismo interpreta en ella.

Después de redactar el texto los estudiantes, juntos con el docente, se han trasladado a la biblioteca. Allí se han realizado dos ejercicios finalizado a afinar el dominio del espacio, la simulación corporal de dominio escénico y la creación del suspenso a través de

la mirada. Los estudiantes han participado con entusiasmo, pero logrando solo los aspectos de descripción espacial con el cuerpo. No pueden todavía dominar los tiempos (pausas, velocidad, etc.) y la mirada. El efecto de suspenso no se produce en ningún momento.

Al finalizar la sesión dos personas narraron sus textos, acompañados por los compañeros de grupo. Todavía se trata de narraciones planas, limitadas a secuencias de hechos.

Sesión 3. La tercera sesión de la segunda etapa se ha desarrollado primero en el espacio externo de la Biblioteca Pública Municipal Marco Fidel Suarez, de El Agustino, y luego en el salón de lectura de la misma. En la primera parte cada grupo ha presentado su relato en forma de cuento vivo, es decir con un narrador que cuenta los hechos, mientras los demás actúan lo que viene narrando el narrador. Durante la narración han aparecido numerosos elementos no presentes en los textos, como características de los personajes, situaciones y estados de ánimo. Dependiendo de la creatividad del narrador designado se han producido cambios notables en el tejido narrativo, así como en el tono del relato, que de dramático ha pasado a ser cómico.

En narrador por general se limita en emplear la voz, en tres casos se sienta, y delega toda la acción a los compañeros. Por tal razón no aparece el gesto narrativo.

En la segunda parte se han realizado dos trabajos de revisión de los textos. Se han añadido las características de los personajes y elementos contextuales que han aparecido durante el cuento vivo. Debido al interés que los estudiantes demuestran hacia los libros de la biblioteca, se dejó un tiempo para que pudieran revisar y consultar libros. Al salir de la biblioteca, varios estudiantes consultaron a la encargada sobre la modalidad de tomar libros prestados.

Sesión 4. La cuarta sesión de la segunda etapa se ha desarrollado primero en el salón de lectura de la Biblioteca Pública Municipal Marco Fidel Suarez, de El Agustino, y luego en el espacio externo de la misma.

Debido al interés inesperado demostrado por los estudiantes hacia los libros de la biblioteca, se ha decidido aprovechar esta circunstancia e implementar la narración a partir

de los cuentos y textos que los estudiantes habían encontrado. A tal fin el docente puso en una mesa algunos textos propios, libros y copias, para que los alumnos pudieran elegir, además de los textos de la misma biblioteca. Después de un tiempo razonable para que cada grupo lea un texto, se empezó la parte de narración oral en la zona externa de la biblioteca.

En esta fase cada grupo se ha presentado frente al público y un narrador designado ha contado el texto elegido usando voz y gestos.

Todos han sido fragmentos, ya que ningún grupo logró leer un cuento entero. Las narraciones fueron creativas en cuanto a los atributos de los personajes, pero pobres en cuando a descripciones contextuales y gestos. Solo dos grupos emplearon más de un narrador durante la presentación.

Etapa 3. Lectura escénica y nivel crítico

Sesión 1. La primera sesión de la tercera etapa se ha desarrollado en el salón de lectura de la Biblioteca Pública Municipal Marco Fidel Suarez, de El Agustino. El docente ha presentado el cuento “Mar” escrito por él y el libro en el cual ha sido publicado. Ha entregado una copia impresa del cuento por parejas de estudiantes. Después que los estudiantes habían leído el cuento en grupos, el docente ha leído escénicamente una parte de ello, y luego ha pedido a la encargada de la biblioteca de terminar la lectura.

Después de la lectura se ha debatido sobre el significado del cuento y la importancia de la forma en la cual se lee en la comprensión. En particular se resalta la importancia del gesto que acompaña la voz.

En parejas, de forma voluntaria, los estudiantes han elegido un fragmento del cuento para narrar y han elegido los gestos que iban a realizar con las manos durante la lectura, con el fin de facilitar la comprensión en la audiencia.

Se han presentado espontáneamente seis parejas. Algunos han leído individualmente, otros alternados, por un total de ocho lectores. La lectura ha resultado clara y cinco de ellos han logrado acompañar la voz con el gesto.

Sesión 2. La segunda sesión de la tercera etapa se ha desarrollado en el salón de clase. Para mejorar la calidad de los textos se ha pedido a los grupos de intercambiar los cuentos de su creación (los creados a través de la improvisación) y realizar una lectura escénica. El resultado de la actividad ha evidenciado el bajo nivel literario de las composiciones. Además, ha resultado forzado el uso del gesto para acompañar la lectura de relatos sin elementos descriptivos.

Al finalizar las lecturas, el docente ha pedido a los grupos reunirse, dibujar en una hoja los lugares donde se desarrolla el relato, y añadir al texto la descripción del lugar dibujado.

Tal actividad ha resultado particularmente complicada para la mayoría de los grupos, que han declarado no tener creatividad y no saber dibujar. Muchos han pedido acercarse a la ventana para poder copiar el parque afuera. Un grupo no ha realizado ningún dibujo, dos han producido dibujos muy básicos. Dos grupos han presentado dibujos interesantes, pero solo uno de ellos ha integrado el texto con la descripción.

Sesión 3. La tercera sesión de la tercera etapa, que finaliza el taller, se ha desarrollado en parte externa de la Biblioteca Pública Municipal Marco Fidel Suarez, de El Agustino. En esta ocasión, cada uno de los cinco grupos ha presentado la lectura escénica de su relato frente a los compañeros, docente investigador, profesora de comunicación y personal de la biblioteca. La presentación se ha concluido con un debate sobre los resultados alcanzados.

Desarrollo del grupo focal

Docente: Muy bien, ahora quiero hacerle unas preguntas. Para empezar, los temas que ustedes han elegidos al principio, y los han elegidos espontáneamente, tienen muchos elementos parecidos entre ellos. Todos han hablado de

violencia familiar, de niños. Hay muchos aspectos que se asemejan. ¿Por qué han surgidos estos temas?

Alumna: Porque en algunos casos se han basado en la vida.

Docente: ¿Es decir que ustedes observan este tipo de cosas y es lo primero que le ocurre cuanto tienen que representar?

Alumna: Sí.

Docente: Nosotros hemos empezado improvisando. Normalmente, cuando uno improvisa, hace lo que le surge en ese momento. Se habrán dado cuenta que son bastante homogéneas. Son historias distintas, pero con el mismo tipo de personajes, las mismas situaciones familiares.

Alumno: Nos han copiado.

Docente: ¿Cómo creen ustedes que influye la forma en la cual se lee en la calidad del cuento?

Alumna: Es importante leerlo bien.

Docente: ¿Y porque es importante? ¿Cuál es la diferencia?

Alumno: Porque hace que se entienda.

Alumna: Porque cuando lees a nivel personal es más fácil, pero cuando lees para otros, si lees con sentimiento entienden mejor.

Docente: ¿Y creen que es más real un cuento leído o representado?

Alumno: Leído.

Docente: ¿Por qué?

Alumna: Porque en la representación hacen idioteces.

Docente: Quizás cuando se trabaja en grupo es más divertido, y cuando uno lee solo frente a un público lo toma más en serio.

Alumno: Sí, el teatro es más divertido.

Docente: Se habrán dado cuenta que su compañero es un buen lector. Ha podido coordinar gestos y voz, lo cual no es fácil.

Profesora: Hay que considerar que los que han leído después han sido aventajados, han podido ver los demás grupos. Además, influye el nerviosismo.

Docente: En realidad la coordinación cuerpo y voz es difícil para lograr. ¿Piensan que una persona externa, que lo escuche por primera vez, podría creer que su historia es real?

Alumna: No creo.

- Alumno: Es una historia que puede pasar en la realidad.
- Alumno: Claro, le pasó a él.
- Docente: ¿Cuál de los cuentos le gustó más? Sean sinceros.
- (Se vota por levantada de mano, gana el grupo Chimichanga con 12 votos)
- Docente: ¿Por qué razón le gustó más este cuento?
- Alumno: Bueno, N.E.O.N. es más chévere con el drama.
- Alumna: Es más divertido.
- Docente: ¿Hay otras razones? ¿No? Le daré mi opinión. El grupo Chimichanga es el único que ha realmente añadido elementos descriptivos. Por eso tiene más cara de cuento que los demás.
- Alumna: Le tocaba a él escribir esa parte.
- Docente: Esto es tema de ustedes, es un trabajo de grupo. Entonces ¿hay diferencia entre el texto leído y el texto representado?
- Alumno: Sí, el teatro es más libre, se puede improvisar.
- Alumno: Da risa.
- Docente: Pero la historia contada es la misma. ¿Que cambia?
- Alumna: Las emociones.
- Alumno: Es más expresivo (lo representado).
- Alumno: Se golpean.
- Docente. Sí, he visto golpes de verdad. Como le decía he notado que todos los grupos han presentado cuentos de problemas familiares. Según ustedes, y con esto terminamos, ¿los eventos que ustedes han propuesto en sus trabajos son justos o injustos?
- Alumno: Injustos.
- Alumno: No se debe golpear.
- Docente: Pero ustedes paran golpeándose. Me parece que los más maltratados en las historias resultan ser los niños y las esposas. En realidad, niñas y esposas, porque al final son las que llevan el cargo de la familia y hacen lo correcto.
- Alumna: ¡Así es!
- Alumna: Son los hombres que se emborrachan.
- Alumno: También las mujeres.
- Docente: Me gustaría entender porque piensan que golpear o emborracharse no es correcto.

Alumna: Hace sufrir a la gente.

Docente: A veces uno dice que es incorrecto, pero en realidad no lo cree realmente y termina haciéndolo. Lo dejamos aquí, para que reflexionen sobre eso.

Tabla 20.*Observaciones por nivel en comprensión literal*

	Grupos				
Ítems nivel literal	N.E.O.N.	Los Chimichangas	The Kings	The Warriors	The Galaxy
¿Ha respectado las indicaciones iniciales?	El grupo N.E.O.N. ha cumplido desde el principio con las indicaciones, ha presentado a tiempo los trabajos y ha demostrado determinación e interés sincero hacia el taller de creación escénica.	Los integrantes de este grupo han respectado las indicaciones iniciales para luego hacer cambios en el desarrollo de la dramatización	El grupo, en la primera etapa, no ha sabido proponer algo original por falta de iniciativa.	El grupo ha tratado de cumplir con todas las indicaciones del docente.	No obstante las dificultades iniciales, el grupo ha podido respetar las indicaciones del docente.
¿Las acciones dramáticas son congruentes con el objetivo del personaje?	La improvisación dramática ha sido acompañada por la escritura de un texto, liderazgo y dirección interna. Bajo estas condiciones, las acciones dramáticas y los objetivos son motivados y vinculados en la representación.	Los personajes creados son principalmente roles funcionales que persiguen objetivos simples y claros. Las acciones son consecuentes a los objetivos.	Las propuestas han sido desordenadas en la primera etapa, creando situaciones desligadas e incongruentes, pero luego se han definido los personajes y el rol y objetivo de cada uno.	Se respeta la lógica de las acciones sin brindar la intensidad necesaria o correspondiente a la situación.	Las acciones dramáticas han sido pobres en cantidad y calidad, pero congruentes con la situación
¿Caracteriza su personaje?	Algunos integrantes del grupo han logrado caracterizar físicamente y conductualmente a sus personajes.	Algunos integrantes usan objetos si disponibles y diferentes posturas para definir sus personajes (soga para saltar el niño, la manta negra el secuestrador, el paso inseguro el padre drogadicto).	Algunos integrantes han sabido añadir detalles a sus personajes, como la postura o la forma de hablar en el caso del sacerdote.	Se han observado algunas caracterizaciones actitudinales (energía, uso de la voz)	Solo se han observado intentos aislados de caracterización.
¿Da referencias que permitan identificar el lugar y/o el contexto de la acción?	La improvisación empieza en un lugar determinado (un parque) y luego continúa en diferentes lugares como casa, oficina, restaurant. Para definir el espacio los estudiantes utilizan espontáneamente objetos del salón y carpetas.	No se han evidenciados elementos que definan visualmente o verbalmente el lugar de la acción (un parque)	No se han evidenciados elementos que definan visualmente o verbalmente el lugar de la acción.	No se han evidenciados elementos que definan visualmente o verbalmente el lugar de la acción.	No se han evidenciados elementos que definan visualmente o verbalmente el lugar de la acción.
¿Integra en su acción dramática, de manera plausible, los aportes de sus compañeros?	Si bien algunos integrantes resultan ser más enérgicos e imponen sus acciones, todos aportan elementos al desarrollo de la escena.	Si bien algunos integrantes resultan ser más enérgicos e imponen sus acciones, todos aportan elementos al desarrollo de la escena.	Los integrantes han logrado crear grupo, y de consecuencia en cada propuesta se evidencia la participación de todos.	No han logrado ponerse de acuerdo sobre el desarrollo de la historia.	Algunos integrantes quedan afuera de la acción escénica, haciendo imposible la creación de un producto integrado.

Tabla 21.*Observaciones por nivel en comprensión inferencial*

	Grupos				
Ítems nivel inferencial	N.E.O.N.	Los Chimichangas	The Kings	The Warriors	The Galaxy
¿Crea, durante la narración, personajes, situaciones o diálogos que enriquecen el texto de referencia?	El grupo presenta una propuesta muy articulada, donde la narración enriquece notablemente la descripción de los personajes, la relación entre ellos y sus motivaciones.	La narración enriquece notablemente la descripción de los personajes, la relación entre ellos y sus motivaciones.	La narración enriquece notablemente la descripción de los personajes, la relación entre ellos y sus motivaciones.	La narración sigue el texto de forma literal, sin agregar elementos	La narración sigue el texto de forma literal, sin agregar elementos
¿Emplea gestos y palabras para expresar con claridad conceptos que resultaban implícitos en el texto de referencia?	Se emplea la palabra para describir y brindar orden y estructura al relato. Se hace poco uso del gesto, que es delegado, en el caso de cuento vivo, a los integrantes que actúan en la escena narrada.	Se emplea la palabra para describir y brindar orden y estructura al relato. Se hace poco uso del gesto, que es delegado, en el caso de cuento vivo, a los integrantes que actúan en la escena narrada.	Se emplea la palabra para describir y brindar orden y estructura al relato. Se hace poco uso del gesto, que es delegado, en el caso de cuento vivo, a los integrantes que actúan en la escena narrada.	Se emplea la palabra para describir y brindar orden y estructura al relato. Se hace poco uso del gesto, que es delegado, en el caso de cuento vivo, a los integrantes que actúan en la escena narrada.	Se emplea la palabra para describir y brindar orden y estructura al relato. Se hace poco uso del gesto, que es delegado, en el caso de cuento vivo, a los integrantes que actúan en la escena narrada.
¿Incluye secuencias narrativas no presentes en el texto de referencia?	El narrador incluye detalles y juega de manera fluida con la secuencia narrativa.	El narrador incluye detalles y juega de manera fluida con la secuencia narrativa.	El narrador incluye detalles y juega de manera fluida con la secuencia narrativa.	El narrador no incluye ulteriores detalles.	El narrador no incluye ulteriores detalles.
¿Explica con claridad razones y consecuencias de las acciones de los personajes?	Las razones de los personajes son explicadas oralmente por el narrador de forma espontánea.	Las razones de los personajes son explicadas oralmente por el narrador de forma espontánea.	Las razones de los personajes son explicadas oralmente por el narrador de forma espontánea.	Las razones de los personajes son explicadas oralmente por el narrador de forma espontánea.	Las razones de los personajes son explicadas oralmente por el narrador de forma espontánea.
¿Usa el ‘suspense’ como recurso narrativo?	La narración sigue un ritmo constante y no presenta suspensos.	La narración sigue un ritmo constante y no presenta suspensos.	La narración sigue un ritmo constante y no presenta suspensos.	La narración sigue un ritmo constante y no presenta suspensos.	La narración sigue un ritmo constante y no presenta suspensos.
¿Usa cuerpo y voz en sentido figurativo?	No se usa el cuerpo en sentido figurado	No se usa el cuerpo en sentido figurado	No se usa el cuerpo en sentido figurado	No se usa el cuerpo en sentido figurado	No se usa el cuerpo en sentido figurado

Tabla 22.*Observaciones por nivel en comprensión crítico*

Ítems	Anotaciones
¿Creen que la forma en la cual se ha leído el cuento ha influido en que creamos o menos que la historia ha pasado de verdad? ¿De qué manera?	Los estudiantes consideran sus historias realistas, es decir que pueden pasar en la realidad. Brindan mucha importancia al aspecto emocional sobre lo lógico. Por esta razón la forma en la cual se lee, si el lector demuestra creer en su historia, influye en la credibilidad de ella.
¿El cuento leído lleva todavía las características de la improvisación original? ¿Cuáles? ¿Son más de forma o de contenido?	Para los estudiantes resulta más evidente y más importante el aspecto formal de una representación. Para ello la diversión es un elemento imprescindible, y bajo este aspecto el cuento leído no tiene el mismo valor lúdico de la improvisación. A la vez perciben que el cuento escrito tiene un valor distinto, pero no saben explicar la razón.
¿Cuál de los cuentos le gustó más? ¿Por el contenido o por la forma en que se leyó?	Al momento de elegir cual ha sido el mejor cuento hay una convergencia importante (12 votos). Alguien reconoce que es mejor texto, si bien otros se ven mejor como representación teatral. Es todavía una intuición, ya que, otra vez, no saben explicar su preferencia.
¿Piensan que los eventos narrados en el cuento son justos o injustos? ¿Por cuál razón?	Todos, sin excepciones, consideran los eventos injustos. Son temas de abusos y violencia que quizás han vivido, o han visto en su entorno. Saben lo que es justo y lo que no lo es, pero al mismo tiempo disfrutaban de la representación de esos temas. Se perfila una postura moral externa, impuesta, enseñada en clase, que contrasta con el gozo evidente de algunos en presenciar golpes, abusos y traiciones.

En el trabajo descrito en las secciones precedentes del proceso cualitativo, se observaron actitudes y desempeños notables que se sistematizan a continuación según los objetivos previstos para la etapa cualitativa.

4.2.1. Las estrategias escénicas de creación de cuentos y el contexto literario

El contexto literario es un concepto amplio, y en este trabajo de investigación se entiende como aquel mundo accesible por la población estudiada, compuesto por seres humanos, lugares, historias, experiencias, libros y todo aquello que permita disfrutar y crear

literatura. Se han empleado las estrategias escénicas como puente entre la experiencia de los alumnos y el concepto de literatura. La redacción de cuentos ha permitido formalizar y dar cuerpo al proceso. La respuesta de los estudiantes a la propuesta didáctica ha determinado la toma de decisiones en el transcurso de la investigación, ya que la dimensión narrativa individual es compleja y de difícil interpretación.

Se ha reforzado el vínculo entre entorno, experiencia y texto literario a través de la interacción vivencial entre estos tres elementos.

Se trabajó en espacios distintos: el salón de clase, el patio, el parque, la biblioteca municipal. El espacio ha influido significativamente en la experiencia, así como en la motivación: son espacios cotidianos que se han transformado en escenarios, en espacios ficcionales. El hecho de realizar trabajos escénicos en espacios públicos traslada el discurso literario a un plan comunitario. El juego, la libertad de expresión y la ausencia de preocupación por la nota, liberan de la tensión de la performance. La decisión de dejar mucha libertad a los estudiantes ocasionó por momentos una deriva conductual, pero, al mismo tiempo, generó motivación intrínseca, gusto sincero por las actividades realizadas, creando aquel espacio de reflexión necesario cuando se produce autónomamente un trabajo intelectual. Esta manera de proceder permitió evidenciar los límites expresivos, creativos y cognitivos de los estudiantes sin producir en ello un estado de frustración. El texto producido por los estudiantes ha resultado ser un elemento de sistematización que reúne armónicamente los elementos del trabajo escénico: la descripción de los lugares ficcionales/reales, las historias que pertenecen a su entorno, personajes que son a veces personas conocidas y a veces ellos mismos, la estructura narrativa que se afina al revisar otros textos.

A pesar que algunos estudiantes, en el transcurso de la investigación, han pedido cambiar de grupo de trabajo, se han mantenido los mismos grupos desde el principio hasta el final. Esta elección ha permitido observar con continuidad el trabajo de cada grupo. Desde una perspectiva cualitativa, es posible sobreponer los resultados de la prueba de comprensión lectora con el desenvolvimiento de cada grupo de trabajo en las actividades escénicas. A partir de esto, en la Figura 9 se grafican los rangos de puntajes alcanzados por cada uno de los 5 grupos de trabajo en el pre y post test.

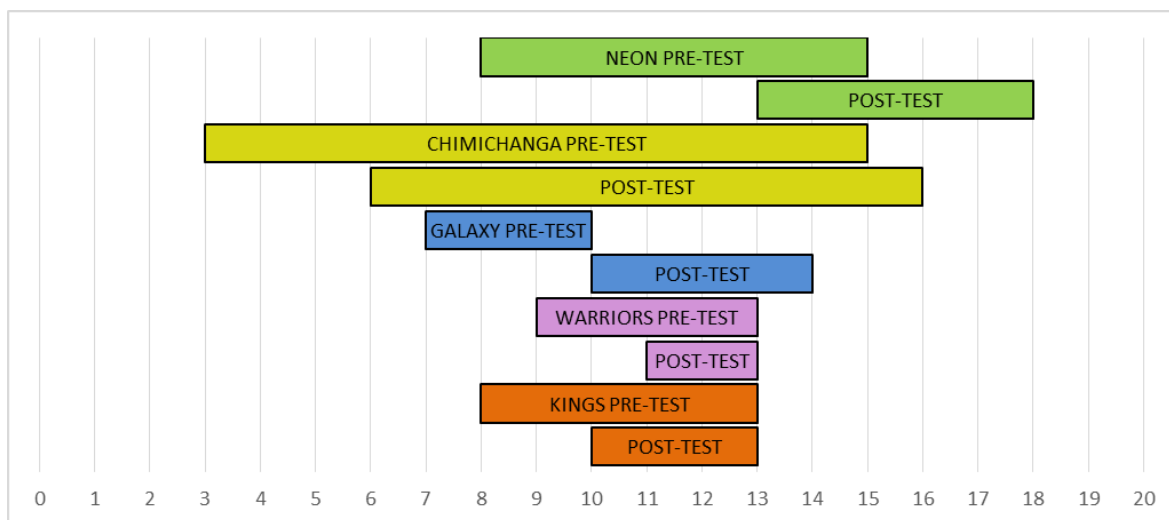


Figura 9. Comprensión Lectora - resultados pre y post test por grupos.

Considerando lo descrito anteriormente sobre cada grupo, se observa una relación entre el desenvolvimiento en el trabajo escénico y los logros alcanzados en la prueba de comprensión lectora. Esta representación sugiere, más que logros puramente cognitivos, el valor del compromiso con el trabajo y la motivación que cada grupo pudo crear en su interior.

4.2.2. La improvisación dramática y comprensión literal

Durante las improvisaciones se han creado, de forma espontánea, situaciones y personajes dramáticos en el espacio escénico. Los estudiantes han propuesto representaciones de situaciones familiares conflictivas, dramáticas por el tema, pero divertidas e irónicas en la ejecución. Las estructuras que han surgido han sido sencillas, definiendo con claridad las ideas principales, el orden de las acciones y los caracteres. Los tiempos han sido delineados sumariamente, mientras los lugares se han caracterizado solo cuando se tuvieron objetos disponibles para ser utilizados como elementos escénicos. Las razones de los sucesos han sido formuladas desde el principio, si bien de forma todavía desordenada. La improvisación ha permitido a los estudiantes crear secuencias ficcionales que han sido redactadas en textos de descripción escénica, según las acciones, diálogos y situaciones que han aparecido en las performances. En algunos casos las redacciones han sido más complejas, con enredos, personajes definidos y diferentes situaciones conflictivas; en otros casos los conflictos han sido simples y los personajes poco caracterizados. De todas

maneras, se ha observado una relación entre la creación escénica espontánea y la comprensión y determinación de los elementos básicos de la narrativa, que son justamente los elementos que conforman la comprensión literal de un texto literario.

4.2.3. La narración oral escénica y la comprensión inferencial

El proceso de narración ha resultado más complejo que la improvisación. La improvisación se basa en interacción, reacciones espontáneas y acción corporal y verbal. Los estudiantes en un grupo crean sinergia y, si el grupo funciona bien, puede producir resultados interesantes. La narración, por el contrario, demanda un importante trabajo intelectual. Los alumnos, al principio, han relatado oralmente la secuencia de acciones narrativas que aparecen en el cuento, sin añadir ulteriores elementos, como descripciones o diálogos, presentando así un producto escénico plano y de escaso interés para la platea. Este resultado se produjo por falta de técnica, por incapacidad de contextualizar lo narrado y por falta de lenguaje figurado y símbolos.

En un segundo momento se ha empleado la narración acompañada por elementos dramáticos. Mientras el narrador relata la historia, sus compañeros la representan en el espacio escénico. De esta manera se produce una interacción entre el narrador y los compañeros actores, que conduce a una acción escénica dinámica e imprevisible. Los actores tratan de hacer lo que dice el narrador, y al mismo tiempo crean situaciones nuevas. El narrador trata de relatar su secuencia, y al mismo tiempo debe tener en cuenta lo que hacen los compañeros. Han aparecido, de esta manera, descripciones de los personajes (a veces motivadas por el deseo de burlarse de los compañeros), insinuaciones, descripciones de las relaciones intercurrentes entre ellos y de sus motivaciones. Han aparecido, en varios casos, desviaciones respecto a la historia original. Por lo general, los estudiantes han tratado de respetar el texto de referencia, considerándolo una obligación. Han empleado lenguaje figurado en forma de alusiones y subentendidos. De esta manera aparecen los elementos que caracterizan la comprensión inferencial: mejor organización de la estructura, ideas secundarias, dobles sentidos, interpretación de la conducta del otro, comprensión y ramificación. Son elementos que afloran, si bien la calidad de la descripción oral se mantiene baja, y prácticamente ausente en los textos escritos.

4.2.4. La lectura escénica y la comprensión crítica

Los estudiantes han demostrado disfrutar de las performances escénicas, pero consideran tediosa la parte de redacción. Muchos afirman no tener imaginación o creatividad, y pocos entienden la importancia de saber escribir. La experiencia de la lectura escénica ha abierto un espacio de acercamiento necesario entre el estudiante y el libro. En el colegio, que no posee una biblioteca propia, la interacción física con los libros resulta limitada. Por tal razón, durante las prácticas de lectura en voz alta, se han acompañado a los alumnos a la biblioteca municipal, se han traído y presentado libros, y el docente ha compartido su experiencia como autor. Tal práctica ha tenido efectos beneficiosos desde el primer momento. Se ha observado interés en casi la totalidad de los estudiantes. Algunos, de forma espontánea, han pedido informaciones y se han registrado como usuarios de la biblioteca para poder llevarse libros prestados. Muchos han preguntado cómo pueden convertirse en escritores. Crear cercanía con el libro ha sido fundamental, ya que la lectura escénica es sustancialmente una mediación entre libro y público. Se han leído escénicamente tres tipos de textos: un texto escrito y publicado por el docente, que ha permitido conocer el punto de vista del autor; se han leído fragmentos de textos elegidos libremente en la biblioteca; se han leído los textos redactados por los alumnos a partir de sus improvisaciones. La lectura escénica es la performance escénica que más se acerca a lo textual. El público se acerca al texto, ayudado por el lector, sin la interposición de la interpretación actoral. Los estudiantes han escuchado las lecturas con interés y, si bien no han presentado una actitud crítica espontánea, han expresado sus opiniones a partir de las preguntas del docente. Se ha observado una discreta capacidad en determinar, dentro de lo ficcional, lo que es imposible, improbable, posible, probable o real en circunstancias que pertenecen a su entorno. Esta capacidad resulta notablemente disminuida respecto a contextos ajenos a su realidad cotidiana.

Los estudiantes han demostrado capacidad limitada en comprender y justificar sus elecciones o gustos, limitándose a motivaciones superficiales como “me gusta” o “no me gusta”. Resultó evidente que no tienen el hábito de cuestionar o cuestionarse. Al ponerlos bajo presión, han tenido intuiciones interesantes sobre las características del texto escrito respecto al texto actuado o narrado. La actividad de lectura escénica ha puesto a los estudiantes en la condición de cuestionar, más allá de lo políticamente correcto. Ha puesto

a la luz la poca costumbre de ellos en esta actividad y la prevalencia de juicios basados en morales pre-establecidas respecto a juicios de valor realmente personales.

Capítulo V

Discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones

5.1. Discusión de resultados

Considerando la importancia de comprender textos escritos para el desarrollo personal y social del individuo, en el mundo laboral y en las relaciones interpersonales, la presente investigación tuvo como objetivo general, de carácter cuantitativo, explicar la influencia de las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima. La prueba de comprensión lectora permitió establecer que existe una correlación significativa ($p = 0,021 < 0.05$) entre las estrategias escénicas de creación de cuentos y la comprensión lectora, confirmando la hipótesis general. Los estudiantes han podido vivenciar hechos ficticiales, creando e interactuando con textos de forma distinta a lo habitual. El segundo objetivo general, de carácter cualitativo, ha sido conocer la manera en que las estrategias escénicas de creación de cuentos involucran a los estudiantes de segundo grado de secundaria en el contexto literario. La observación ha evidenciado que el taller consolida la relación del estudiante con su mundo narrativo. Este acercamiento coincide con lo afirmado por Palacios (2015), que resalta la importancia de aplicar estrategias didácticas específicas para lograr la comprensión lectora y la autonomía del estudiante respecto la lectura. Las estrategias escénicas y la creación de cuentos han resultado ser herramientas eficaces, conforme a lo postulado por Ada Bullón (1989) y Cruciani (1991), que relaciona la creación de textos a la experiencia.

El primer objetivo específico consiste en comprobar el efecto de las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión literal de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima. La prueba de comprensión lectora permitió establecer que no existe una correlación significativa ($p =$

0.348 > 0.05) entre las estrategias escénicas de creación de cuentos y la comprensión literal, confirmando la primera hipótesis específica nula. Por otro lado, en el análisis cualitativo se ha observado que la mayoría de los estudiantes se colocan desde el principio en un buen nivel de comprensión en relación a los elementos de la estructura dramática y creación de textos. Esto puede explicarse por una razón contextual, ya que las acciones propuestas por ellos reflejan realidades cotidianas conocidas. Así como lo postulado por Motos (1987), que la define como una forma de investigación, la improvisación resulta ser una herramienta eficaz para comprender la realidad a través de la representación. En estos términos se confirma la conclusión de Rodado (2015), que considera a la improvisación como una herramienta didáctica para aplicarla en el aula. La experiencia de creación y representación a través de la improvisación ha sido la parte más lúdica del taller. La totalidad de los alumnos han participado espontáneamente, con aportes conformes a las posibilidades expresivas de cada uno.

El segundo objetivo específico ha sido comprobar el efecto de las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión inferencial de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima. La comprensión inferencial resulta ser, por lo general, la dimensión de la comprensión lectora más difícil para lograr, necesitando para ella conocimientos previos y capacidad de razonamiento conceptual y simbólico. La prueba de comprensión lectora permitió establecer que existe una correlación significativa ($p = 0.049 < 0.05$) entre las estrategias escénicas de creación de cuentos y la comprensión inferencial, confirmando así la segunda hipótesis específica. Desde lo cualitativo se ha buscado conocer la manera en que la narración oral escénica favorece la comprensión inferencial. Según lo observado, los estudiantes han revisado sus creaciones textuales a través de la narración, ordenándolas, mejorando la estructura, la definición de los personajes y las relaciones entre ellos, sin pero lograr una mejora en la calidad literaria en el plan descriptivo y poético. Quiñones (2017) apunta a un trabajo principalmente técnico y logra mejorar la producción de textos. Con la narración oral se logra un resultado similar de manera más lúdica, pero menos marcada. Las estrategias escénicas permiten la creación de significado en seno a la comunidad, así como en el culturalismo postulado por Bruner (2017), tomando referencias conocidas y temas de interés personal, agregando además dinámicas internas propias del grupo humano que conforma el salón de clase.

El tercer objetivo específico ha sido comprobar el efecto de las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión crítica de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima. La prueba de comprensión lectora permitió establecer que no existe una correlación significativa ($p = 0.404 > 0.05$) entre las estrategias escénicas de creación de cuentos y la comprensión crítica, confirmando la tercera hipótesis específica nula. Además, se ha buscado explicar la importancia de la lectura escénica en la comprensión crítica. La lectura escénica efectivamente ha generado un espacio para la escucha y el debate, además de un contacto directo con textos literarios. Se ha observado un acercamiento a libros de literatura y el apoderamiento del espacio de la biblioteca. En el debate, los estudiantes han empezado a cuestionar sus producciones e indagar respecto a las motivaciones subyacentes. Rivera (2015) ha logrado mejorar la comprensión lectora a través de un programa de lectura en voz alta. En la presente investigación los textos han sido producidos por los mismos alumnos, así que la comprensión de ellos a través de la lectura escénica significa para ellos comprender su propia realidad.

5.2. Conclusiones

Primera. Se determinó que las estrategias escénicas de creación de cuentos influyen significativamente ($p = 0,021 < 0.05$) en la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima. Existe una correlación causal significativa entre las variables. Además, se observó que las estrategias escénicas de creación de cuentos involucran emotivamente a los estudiantes de segundo grado de secundaria en el contexto literario, favoreciendo la creación, comprensión, fruición y vivencia de textos narrativos. Destacan el aspecto motivacional que produce la experiencia escénica, el gozo del trabajo al aire libre y la exploración de dimensiones culturales poco conocidas. Los estudiantes se relacionan entre sí a nivel ficcional, incluyendo historias y experiencias compartidas, personas conocidas que se transforman en personajes, y terminan descubriendo la relación bidireccional que intercorre entre la realidad vivida y el texto literario. La exploración libre de los libros en el espacio de la biblioteca, y la respectiva representación de las historias contenidas en ellos, restituye

aquella dimensión lúdica que es propia de la experiencia literaria, y que muchas veces se pierde en el contexto escolar.

Segunda. Se determinó que las estrategias escénicas de creación de cuentos no influyen significativamente ($p = 0.348 > 0.05$) en la comprensión literal de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima. Se han empleado los indicadores: Identifica las ideas principales; Identifica el orden de las acciones; Identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos; Identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Tercera. Se determinó que las estrategias escénicas de creación de cuentos influyen significativamente ($p = 0.049 < 0.05$) en la comprensión inferencial de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima. Se han empleado los indicadores: Infiere detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente; Infiere las ideas principales, no incluidas explícitamente; Infiere secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera; Infiere relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar; Predice acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no; Interpreta un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

Cuarta Se determinó que las estrategias escénicas de creación de cuentos no influyen significativamente ($p = 0.404 > 0.05$) en la comprensión crítica de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima. Se han empleado los indicadores: Emite un juicio de realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas; Emite un juicio de adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información; Emite un juicio de apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo; Emite un juicio de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

Quinta. Se observó que la improvisación dramática favorece la comprensión literal de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima, en cuanto permite determinar escénicamente elementos fundamentales de la estructura dramática, cuales conflictos, personajes, objetivos de los personajes, tiempos y lugares, y favorece la redacción de textos de descripción escénica según las acciones, diálogos y situaciones escénicas que van apareciendo en las performances. Se han empleado los indicadores: Ha respetado las indicaciones iniciales; Las acciones dramáticas son congruentes con el objetivo del personaje; Caracteriza su personaje; Da referencias que permitan identificar el lugar y/o el contexto de la acción; Integra en su acción dramática, de manera plausible, los aportes de sus compañeros. El mayor logro en la dimensión literal se ha dado en la fase de redacción y revisión. La creación del texto escénico, reflejo de una imagen mental clara y estructurada de las improvisaciones, ha permitiendo el desarrollo de un discurso transparente, sin elementos ocultos o referencias incomprensibles.

Sexta. Se observó que la narración oral escénica favorece la comprensión inferencial de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima, en cuanto permite reestructurar la estructura dramática, definir características de los personajes en base a sus acciones y crear perspectivas alternativas del discurso. La narración oral escénica permite a los estudiantes de segundo grado comprobar, revisar y replantear sus creaciones de forma vivencial, mejorando la calidad de la experiencia literaria. Se han empleado los indicadores: Crea, durante la narración, personajes, situaciones o diálogos que enriquecen el texto de referencia; Emplea gestos y palabras para expresar con claridad conceptos que resultaban implícitos en el texto de referencia; Incluye secuencias narrativas no presentes en el texto de referencia; Explica con claridad razones y consecuencias de las acciones de los personajes; Usa el ‘suspense’ como recurso narrativo; Usa cuerpo y voz en sentido figurativo. El razonamiento inferencial, que es fundamental en el pensamiento lógico, es la dimensión que más ha sido beneficiada por el taller de creación escénica. Los estudiantes han empezado a tomar una postura analítico-deductiva frente a los textos, basándose en la experiencia vivencial de la representación. A medida que iban experimentando la relación entre lo textual y lo real, han ido descubriendo los elementos escondidos bajo lo literal.

Séptima. Se observó que la lectura escénica favorece la comprensión crítica de los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima, en cuanto permite una mirada crítica hacia su propio trabajo, favorece la escucha y promueve el debate. Emite un juicio de realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas. Se han empleado los indicadores: Emite un juicio de adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información; Emite un juicio de apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo; Emite un juicio de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector. Se ha observado un cierto recelo inicial en expresar libremente juicios críticos, debido probablemente al temor de equivocarse. Al fomentar el juicio libre, si bien moderado por el docente, los estudiantes han empezado a expresar lo que realmente piensan, demostrando una buena capacidad de observación y de análisis.

5.3. Recomendaciones

Primera. La calidad del espacio de trabajo ha resultado ser esencial para el desarrollo del taller de creación escénica. Es importante implementar o buscar espacios adecuados para las actividades escénicas. Actualmente el colegio no dispone un espacio cerrado propio, que permita trabajo corporal, juegos dramáticos y posibilidad de recibir un público numeroso. Un auditorio o un salón suficientemente espacioso permitirían desarrollar talleres y actividades teatrales. Como alternativa, existen espacios exteriores y entidades con las cuales se pueden realizar alianzas, en el marco de actividades educativas, así como culturales y artísticas. En lo específico, sería deseable crear un convenio con la biblioteca municipal cercana al colegio. La biblioteca ofrece variedad de libros narrativos, eventos culturales y un espacio apto para la lectura. Ofrece, además, la posibilidad de presentar actividades artísticas y culturales a un público externo al colegio.

Segunda. La creatividad es un requisito fundamental no solo en la creación, sino en la comprensión y la solución de problemas. Realizar talleres de dramatización con los alumnos de primaria y secundaria puede mejorar notablemente la creatividad y la capacidad expresiva de los participantes, facilitando la creación textual, la capacidad descriptiva y la proyección imaginativa en contextos no habituales.

Tercera. El impacto positivo del modelaje del docente sobre la actitud de los estudiantes respecto la composición literaria y la narración oral, observado durante la aplicación del taller, sugiere la importancia de realizar actividades de cuentacuentos con los alumnos de primaria y secundaria, con el fin de promover la mediación cultural y la lectura. La narración de cuentos realizada por un profesional lleva al estudiante a una dimensión distinta del hecho literal.

Cuarta. Implementar técnicas de improvisación verbal en el salón, para mejorar la fluidez de ideas, es una opción viable para docentes no especializados en arte dramático. La improvisación puede ser aplicada en diferentes asignaturas, y mejorar la creatividad, expresión y relación de los estudiantes con lo literario.

Quinta. Implementar obras de teatro escolar a partir de temas de actualidad de interés para los alumnos y relacionados con realidades locales. El proceso de adaptación de textos o de creación colectiva, la puesta en escena, además de ser altamente motivadores, permiten trabajar y desarrollar códigos y lenguajes simbólicos.

Sexta. La presente investigación ha permitido explorar una propuesta didáctica que involucra enfoques educativos, literatura, lectura y la creación escénica. Ha dejado, además, numerosas oportunidades abiertas para investigaciones futuras. La estructura del taller, que puede ser repetido varias veces aumentando progresivamente las exigencias cognitivas, se presta a una labor de mayor duración y mayor alcance. Especialmente, se recomienda ampliar y pulir los aspectos técnicos de las tres actividades escénicas empleadas, así como mejorar las herramientas de creación textual. El taller puede ser aplicado en contextos distintos, cambiando o calibrando la prueba de comprensión lectora. Disponiendo de los recursos necesarios, puede ser empleado un diseño con grupo de control, para una comprobación más confiable de los resultados cuantitativos.

Referencias

- Alsina, C. M. (2015). *Il método delle azioni fisiche*. Roma: Dino Audino srl unipersonale.
- Aparicio, X. (2009). NEUROCIENCIAS Y LA TRANSDISCIPLINARIEDAD EN LA EDUCACIÓN. *CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, Vol. 5, No. 2.
- Ardila. (2012). *La narración oral de cuentos comunitaria y escénica crítica como herramienta de intervención social*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa*. Mexico: Editorial Trillas.
- Benavidez, V., & Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Estud. de Psicología UCR*, 25-53.
- Bovo, A. M. (2002). *Narrar, oficio trémulo*. Buenos Aires: ATUEL.
- Bruner, J. (2017). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bullón Rios, A. (1989). *Educación artística y didáctica de arte dramático*. Lima: Editorial San Marcos.
- Caiazza, K., & Gagliardo, M. (2018). *Sulle tracce dell'educazione*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Calvino, I. (2015). *Perché leggere i classici*. Milano: MONDADORI.
- Campanari, J. (24 de Julio de 2016). *AEDA - Asociación de Profesionales de la Narración Oral en España*. Obtenido de <https://narracionoral.es/index.php/es/documentos/articulos-y-entrevistas/articulos-seleccionados/1172-la-narracion-oral-profesional-una-arte-escenica>
- Cantalini, G. (2015). *Leggere con il corpo*. Roma: Dino Audino.
- Carrasco Altamirano, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *APORTE DE DISCUSIÓN TEMÁTICO. Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 8, N. 17, 129-142.

- Cavalleri, A. (2019). (M. Blondet, Editor) Recuperado el 29 de Enero de 2019, de <https://www.maurizioblondet.it/identita-e-razza/>
- CODISEC. (2018). *PLAN LOCAL D SEGURIDAD CIUDADANA 2018 - El Agustino*. Lima.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Leer y vida. Revista latinoamericana de lectura*. Año 22, N. 4, 1-19.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*, 19(33), 228-247.
- De Mauro, T., Pedace, P., & Stasi, A. G. (1999). *Teoria e pratica della scrittura creativa - Scrittura e lettura*. Roma: Editore Coop. CONTROLUCE.
- Delval, J. (2001). Hoy todos son constructivitas. *TRASVASE AÑO 5 N° 15* , 353-359.
- Dubatti, J. (2016). *Una Filosofía del Teatro*. Lima: Unidad Ejecutora Escuela Nacional Superior de Arte Dramático "Guillermo Ugarte Chamorro".
- Eco, U. (2016). *Opera aperta*. Milano: BOMPIANI.
- Espinoza. (2017). *El teatro como estrategia didáctica para desarrollar el lenguaje oral en estudiantes del primer grado*. Lima: Universidad César Vallejo.
- Froemel, J. E. (2009). La efectividad y la eficacia de las mediciones estandarizadas y de las evaluaciones en educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 10-28.
- Garzón Céspedes, F. (1995). Oralidad, narración oral y narración oral escénica. *FALL*, 69-82.
- George, O. (2002). *1984*. Buenos Aires: Ediciones Destino S.A.
- Gordillo, A., & Flórez, M. d. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas N. 53*, 95-107.
- Grotowski, J. (1992). *Hacia un teatro pobre*. Madrid: Siglo veintiuno editores, s.a.
- Gutierrez-Braojos, C., & Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de currículum formación del profesorado*, 16(1), 183-202. Obtenido de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART11.pdf>

- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico: INTERAMERICANA EDITORES.
- Hoyos, M. (2015). La literatura infantil y sus beneficios en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. *Katharsis ISSN 0124-7816.*, 73-98.
- Jara, J. (2014). *El Clown, un navegante de las emociones*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *GLOSAS DIDÁCTICAS*(13), 95-114.
- Labarga, M. (24 de Julio de 2016). *AEDA - Asociación de Profesionales de la Narración Oral en España*. Obtenido de <https://narracionoral.es/index.php/es/documentos/articulos-y-entrevistas/articulos-seleccionados/1172-la-narracion-oral-profesional-una-arte-escenica>
- Latorre Vásquez, R. (2016). *Historia del teatro latinoamericano*. Lima: Unidad Ejecutora Escuela Nacional Superior de Arte Dramático "Guillermo Ugarte Chamorro".
- Marchese, A., & Forradellas, J. (2013). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Martí, E., Onrubia, J., Fierro, A., García-Milá, M., & De Gispert, I. (2005). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. Mexico D.F.: Alfaomega.
- Ministerio de Educación. (2017). *Currículo Nacional*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Perú. (2017a). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados*. Lima. Obtenido de http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro_PISA.pdf
- Ministerio de Educación de Perú. (2017b). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Monsonyi, E. (1989). La Oralidad. (O. R. Unesco, Ed.) *Anuario para el rescate de la tradición oral de América Aatina y el Caribe*.
- Motos, T., & Tejedo, F. (1987). *Prácticas de dramatización*. Barcelona: Ediciones Humanitas.
- Norman, D. A., & Rumelhart, D. E. (1983). *Representation in memory*. San Diego: University of California, San Diego.

- Palacios. (2015). *El mejoramiento de la comprensión lectora en alumnos de segundo semestre del programa de Español y Literatura de la Universidad Tecnológica del Chocó "Diego Luis Córdoba"*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Parodi Sweis, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: EDICIONES UNIVERSITARIAS DE VALPARAÍSO.
- Pavis, P. (1983). *Diccionario del teatro*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Pavis, P. (2000). *El análisis de los espectáculos*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Piaget, J. (1973). *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires: EMECÉ EDITORES S.A.
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata. S.L.
- Quiñones. (2017). *Programa "Mentes creativas" en la Producción de textos narrativos en estudiantes del 3er grado de secundaria*. Lima: Universidad César Vallejo.
- Ráez Mendiola, E. (2017). *El Arte del Hombre*. Lima: Unidad Ejecutora Escuela Nacional Superior de Arte Dramático "Guillermo Ugarte Chamorro".
- Requesens, E., & Díaz, G. (2009). Una revisión de los modelos didácticos y su relevancia en la enseñanza de la ecología. ISSN 1669-1555. *Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales.*, 7(1). Obtenido de http://www.sai.com.ar/metodologia/rahycs/rahycs_v7_n1_03.htm
- Reyzábal, M. (1998a). *Diccionario de términos literarios .(2º Ed.) volumen I (A-N)*. Madrid: Acento.
- Reyzábal, M. (1998b). *Diccionario de términos literarios .(2º Ed.) volumen II (O-Z)*. Madrid: Acento.
- Rivera. (2015). *Programa de lectura interactiva en voz alta de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Rivieré, A. (1996). *La teoría psicológica de Vigotski*. Lima: Ediciones del Salmón.
- Rodado. (2015). *La Improvisación dramática como mecanismo de aprendizaje*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- Rodari, G. (2015). *Gramática de la fantasía*. Bogotá D. C.: Editorial Panamericana.
- Rodríguez Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Ciencia y salud*, 158-160.

- Samek Lodovici, E. (1991). *Metamorfosi de la gnosi*. Milano: Edizioni Ares.
- Sofia, G. (2015). *Las acrobacias del espectador. Neurociencia y teatro, y viceversa*. México: Artezblai.
- Solé, I. (2010). *Estrategias de lectura*. Madrid: Graó.
- Sullivan Palincsar, A., & Brown, A. L. (1983). *RECIPROCAL TEACHING OF COMPREHENSION-MONITORING ACTIVITIES*. Cambridge, Massachusetts: University of Illinois at.
- Tejerina Lobo, I. (2010). La narración oral: un arte al alcance de todos. *¿Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar*(126), 51-66.
- Urién, H. (24 de Julio de 2016). *AEDA - Asociación de Profesionales de la Narración Oral en España*. Obtenido de <https://narracionoral.es/index.php/es/documentos/articulos-y-entrevistas/articulos-seleccionados/1172-la-narracion-oral-profesional-una-arte-escenica>
- Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *LIBERABIT*, 49-61.
- Van Dijk, A. T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*. Mexico D.F.: Siglo veintiuno editores, S.A.
- Villanueva, D., Bobes, M., Garrido, M., Oller, D., Pozuelo, J., Senabre, R., & Talens, J. (1994). *Curso de teoría de la literatura*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Obras escogidas*. Madrid: VISOR DIS., S.A.

Anexos

Anexo 1
Matriz de consistencia

Estrategias escénicas de creación de cuentos y comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio “Virgen María”, El Agustino – Lima, 2019

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología								
<p>General</p> <p>¿Cuál es la influencia de las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de secundaria?</p> <p>¿De qué manera las estrategias escénicas de creación de cuentos involucran a los estudiantes de segundo grado de secundaria en el contexto literario?</p> <p>Específicos</p> <p>¿Cuál es el efecto de las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión literal?</p> <p>¿Cuál es el efecto de las</p>	<p>General</p> <p>Explicar la influencia de las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de secundaria.</p> <p>Conocer la manera en que las estrategias escénicas de creación de cuentos involucran en el contexto literario a los estudiantes de segundo grado de secundaria.</p> <p>Específicos</p> <p>Comprobar el efecto de las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión literal.</p> <p>Comprobar el efecto de las</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>Las estrategias escénicas de creación de cuentos influyen significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de secundaria.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>Las estrategias escénicas de creación de cuentos tienen un efecto significativo en la comprensión literal.</p> <p>Las estrategias escénicas de creación</p>	<p>Variable Independiente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias escénicas de creación de cuentos. <p>DIMENSIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Improvisación dramática. - Narración oral escénica. - Lectura escénica. <p>Variable Dependiente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión lectora <p>DIMENSIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel literal - Nivel inferencial - Nivel crítico 	<p>Enfoque: Mixto</p> <p>Alcance: Explicativo</p> <p>Diseños: Pre-experimental</p> <p>Población: 26 Estudiantes</p> <p>Técnicas e instrumentos</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th>Técnicas</th> <th>Instrumentos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Prueba estandarizada</td> <td>Prueba de comprensión lectora</td> </tr> <tr> <td>Observación</td> <td>Guía de observación</td> </tr> <tr> <td>Grupo focal</td> <td>Guías de debate</td> </tr> </tbody> </table>	Técnicas	Instrumentos	Prueba estandarizada	Prueba de comprensión lectora	Observación	Guía de observación	Grupo focal	Guías de debate
Técnicas	Instrumentos											
Prueba estandarizada	Prueba de comprensión lectora											
Observación	Guía de observación											
Grupo focal	Guías de debate											

<p>estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión inferencial?</p>	<p>estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión inferencial.</p>	<p>de cuentos tienen un efecto significativo en la comprensión inferencial.</p>		
<p>¿Cuál es el efecto de las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión crítica?</p>	<p>Comprobar el efecto de las estrategias escénicas de creación de cuentos en la comprensión crítica.</p>	<p>Las estrategias escénicas de creación de cuentos tienen un efecto significativo en la comprensión crítica.</p>		
<p>¿De qué manera la improvisación dramática favorece la comprensión literal?</p>	<p>Conocer la manera en que la improvisación dramática favorece la comprensión literal.</p>			
<p>¿De qué manera la narración oral escénica favorece la comprensión inferencial?</p>	<p>Conocer la manera en que la narración oral escénica favorece la comprensión inferencial.</p>			
<p>¿Cuál es la importancia de la lectura escénica en la comprensión crítica?</p>	<p>Explicar la importancia de la lectura escénica en la comprensión crítica.</p>			

Anexo 2 Instrumentos

Prueba de comprensión lectora

Nombres y apellidos: _____

Edad: _____

Fecha: _____

A continuación, encontrará seis textos literarios de diferentes géneros. Para cada texto corresponden veinte preguntas, cada una del valor de un punto, por un total de veinte puntos.

En las preguntas a respuesta múltiple solo marque una opción, argumentando brevemente donde requerido.

En las preguntas abiertas trate de expresar los conceptos claramente y con pocas palabras.

Texto N. 1	
Título: El cangrejo	Género: dramático

CARLA: Lo siento papá, necesitaba zapatos para la fiesta del sábado, de verdad. Iré a la escuela mañana, te lo prometo. Tengo que irme a duchar ahora, voy a almorzar con una amiga.

LUIS: Carla, espera. ¿A dónde crees que vas? Tenemos que hablar seriamente.

CARLA: ¿Ahora? ¿No podemos hablar más tarde? Es que tengo prisa.

LUIS: Niña, no te vas en ningún lugar. No vas a salir hoy y no irás a ninguna fiesta el sábado. Está bien la libertad, pero te pasas. Has perdido dos años, y no por bruta sino por floja, ¡por tonta! ¿Por qué te portas así? No entiendo. ¿Crees que puedes seguir así toda tu vida?

CARLA: ¡No papá! ¡Otro sermón no! Ya lo sé, ¡no me atormentes! No pasa nada, solo necesitaba zapatos. ¿No tengo el derecho de comprarme un par de zapatos? No he perdido ningún curso importante, mis notas están bien.

LUIS: No se trata de los zapatos, además, ya tienes un cuarto lleno de ellos. Deberías vender zapatos, no comprarlos. La vida no es comprar cosas, la vida es trabajo y valores. Para tener derechos hay que merecerlos, hay que cumplir con los deberes primero.

CARLA: ¡Y dale con la misma canción! Ya te dije que mañana voy a ir, ¿está bien? Voy a recuperar, ¿no confías en mí?

LUIS: ¿Recuperar? ¿No me acabas de decir que tus notas están bien? Ya basta, ahora te vas a tu cuarto y te metes a estudiar.

CARLA: ¡Pero papá! ¡Tengo que irme! Más tarde te juro que voy a estudiar duro. Voy a madrugar. Por favor, déjame ir, ¡es importante!

LUIS: Ya no te puedo creer, acabas de contarme un montón de mentiras. Tiene razón Manuela. No sé porque desprecias las oportunidades que tienes, he trabajado duro para que puedas estudiar ¿No te acuerdas cuando no teníamos nada? No estabas tan niña como para que no lo recuerdes.

CARLA: Claro que me acuerdo. ¿Cómo me voy a olvidar si me lo repites a cada rato? ¿Y qué? Ahora ya no somos pobres. Al contrario, somos tan ricos que tú puedes permitirte lindas muñecas. Papá, ¿no estás un poco viejo para jugar con muñecas?

LUIS: *(Le tira una bofetada)* ¡Respeto! Eso es lo que te falta. Eso se aprende y yo te lo voy a enseñar. ¡No te permito hablarme de esa manera!

CARLA: Me golpeaste... *(No se mueve, se queda mirando a los ojos a su padre. Le salen lágrimas.)* Quieres más a ella que a mí, ya no eres mi padre. *(Gira para irse.)*

LUIS: ¡No! ¡Carla! ¡Hija! Perdóname, no quería...

CARLA: ¡Pero lo hiciste! Eso no se borra. ¿Estás feliz ahora? *(Luis intenta retenerla)* ¡Déjame papá, déjame, quiero irme! ¡Te odio!

LUIS: *(Abrazándola para que no se vaya)* Perdóname hijita, mi corazón. Te quiero mucho, mucho. Lo vamos a arreglar todo. Va a ser todo como antes. No llores. *(Se quedan abrazados, hasta que los dos se calman. Carla también abraza a Luis. Salen abrazados.)*

Preguntas – texto N. 1

1) ¿Cuál podría ser el lugar donde se desarrolla la acción?

Marca una casilla:

- El colegio
- La calle
- La casa

2) ¿Qué tipo de relación tienen Luis y Manuela?

Marca una casilla:

- De amistad
- De Padre e hija
- De pareja
- De hermanos

3) ¿Cómo definirías los eventos descritos en el texto?

Marca una casilla:

- Reales
- Posibles
- Improbables
- Imposibles

Argumenta:

Texto N. 2	
Título: La oveja negra	Género: Narrativo

Erase un país donde todos eran ladrones. Por la noche cada uno de los habitantes salía con una ganzúa y una linterna sorda, para ir a saquear la casa de un vecino. Al regresar, al alba, cargado, encontraba su casa vaciada.

Y todos vivían en concordia y sin daño, porque uno robaba al otro y éste a otro y así sucesivamente, hasta llegar al último que robaba al primero. En aquel país el comercio sólo se practicaba en forma de engaño, tanto por parte del que vendía como del que compraba. El gobierno era una asociación creada en perjuicio de los ciudadanos, y por su lado los ciudadanos sólo pensaban en defraudar al gobierno. La vida transcurría sin tropiezos, y no había ni ricos ni pobres.

Pero he aquí que, no se sabe cómo, apareció en el país un hombre honrado. Por la noche, en lugar de salir con la bolsa y la linterna, se quedaba en casa fumando y leyendo novelas. Llegaban los ladrones, veían la luz encendida y no subían.

Esto duró un tiempo; después hubo que darle a entender que si él quería vivir sin hacer nada, no era una buena razón para no dejar hacer a los demás. Cada noche que pasaba en casa era una familia que no comía al día siguiente.

Frente a estas razones el hombre honrado no podía oponerse. También él empezó a salir por la noche para regresar al alba, pero no iba a robar. Era honrado, no había nada que hacer. Iba hasta el puente y se quedaba mirando pasar el agua. Volvía a casa y la encontraba saqueada.

En menos de una semana el hombre honrado se encontró sin un céntimo, sin tener qué comer, con la casa vacía. Pero hasta ahí no había nada que decir, porque era culpa suya; lo malo era que de ese modo suyo de proceder nacía un gran desorden porque él se dejaba robar todo y entre tanto no robar a nadie; de modo que había siempre alguien que al regresar al alba encontraba su casa intacta: la casa que él hundiera debido desvalijar. El hecho es que al cabo de un tiempo los que no eran robados llegaron a ser más ricos que los otros y no quisieron seguir robando. Y, por otro lado, los que iban a robar a la casa del hombre honrado la encontraban siempre vacía, de modo que se volvían pobres.

Entre tanto los que se habían vuelto ricos se acostumbraron a ir también al puente por la noche, a ver correr el agua. Esto aumentó la confusión, porque hubo muchos otros que se hicieron ricos y muchos otros que se volvieron pobres.

Pero los ricos vieron que, yendo de noche al puente, al cabo de un tiempo se volverían pobres. Y pensaron: "Paguemos a los pobres para que vayan a robar por nuestra cuenta ". Se firmaron contratos, se establecieron los salarios, los porcentajes: naturalmente siempre eran ladrones y trataban de engañarse unos a otros. Pero como suele suceder, los ricos se hacían cada vez más ricos y los pobres cada vez más pobres.

Había ricos tan ricos que ya no tenían necesidad de robar o de hacer robar para seguir siendo ricos. Pero si dejaban de robar se volvían pobres porque los pobres les robaban. Entonces pagaron a los más pobres de los pobres para defender de los otros pobres sus propias casas, y así fue como instituyeron la policía y construyeron las cárceles.

De esa manera, pocos años después del advenimiento del hombre honrado, ya no se hablaba de robar o de ser robados sino sólo de ricos o de pobres; y sin embargo todos seguían siendo ladrones. Honrado sólo había aquel fulano, y no tardó en morir de hambre.

Preguntas – texto N. 2

4) ¿Por qué, según el texto, solo algunas personas se enriquecen?

Marca una casilla:

- A causa del hombre honrado
- Por ser más trabajadoras
- Por ser más inteligentes
- Otros

Argumenta:

5) ¿Qué crees hubiera pasado si todos hubieran seguido el ejemplo del hombre honrado?

6) ¿Cómo definirías los eventos descritos en el texto?

Marca una casilla:

- Reales
- Posibles
- Improbables
- Imposibles

Texto N. 3	
Título: Título: El río	Género: Lírico

Intentó que el río no fuera a morir al mar: contó sin parar cuentos en su orilla.

El río murió igual, pero el mar se llenó de sirenas.

Preguntas – texto N. 3

7) ¿A qué se debe que el mar se llenó de sirenas?

Marca una casilla:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Debido a la muerte del río | |
| <input type="checkbox"/> Debido a la voluntad de no morir | |
| <input type="checkbox"/> Debido a los cuentos | |

8) ¿Cuál es el tema del texto?

Marca una casilla:

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Las sirenas | |
| <input type="checkbox"/> La muerte | |
| <input type="checkbox"/> El futuro | |
| <input type="checkbox"/> El mar | |

9) ¿Que representan las sirenas en el texto?

Marca una casilla:

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> El amor | |
| <input type="checkbox"/> Los peligros | |
| <input type="checkbox"/> Los sueños | |

10) ¿De qué manera la lectura del texto puede influir sobre algunas ideas que tienes del mundo?

Texto N. 4	
Título: Dan las campanas tu recuerdo en punto	Género: Lírico

Dan las campanas tu recuerdo en punto.
 Afuera se pasean las dos de la mañana.
 Nada pudo diciembre contra el semestre tuyo.
 Nada el sol silencioso contra tu sombra hablada.
 Desde el fondo de todo
 lo que tengo,
 me faltas.
 Dan tu recuerdo en punto las campanas.
 Y afuera se pasean,
 de una
 en una,
 las dos
 de la mañana.

Preguntas – texto N. 4

11) ¿De qué habla texto?

Marca una casilla:

- Una ausencia
- La noche
- El tiempo
- El insomnio

12) ¿Cuál de estas informaciones la que más ayudaría a comprender el significado del texto?

Marca una casilla:

- La identidad del narrador
- La identidad de la sombra
- El lugar donde se desarrolla la acción
- El estado de ánimo del autor

Argumenta:

13) ¿Qué recuerdo te ha evocado la lectura de este texto?

Texto N. 5	
Título: Los diarios	Género: Dramático

ESCENA TERCERA
(Cándido, Amalia, Vito, Saviana)

(Desde la playa llegan corriendo Cándido y Saviana, los novios. Llegan de una tarde pasada enteramente en el barco a velas, al sol. Están muy alegres. Su entrada es ruidosa e improvisa y sorprende especialmente a Amalia)

- CÁNDIDO:** ¡Mamá, papá! ¡Un mar!...
- AMALIA:** *(desafinada, como para decir algo)* ¿Qué mar?
- CÁNDIDO:** *(decepcionado)* El nuestro, el Océano Pacífico. Mamá. Aquí, en esta linda casa situada precisamente frente al Océano Pacífico, sería sorprendente bajando a las orillas, encontrarse de frente, por ejemplo, al Titicaca. ¡No hay que pedir demasiadas novedades a la vida!
- VITO:** *(aguantándose)* Siempre chistoso nuestro jovencito.
- SAVIANA:** Siempre. Hoy especialmente...
- CÁNDIDO:** Un mar maravilloso, decía. Casi nos ahogamos.
- VITO:** ¡Bravo! ¡Qué bien!
- CÁNDIDO:** Saviana al menos, porque yo hubiera huido: sé nadar. Claro que ella, pobrecita, se ha salvado por los pelos.
- SAVIANA:** Imagínate papá: el barco volcado, inclinado de un lado, con todas las velas remojándose en el agua.
- AMALIA:** ¿Volcado?
- CÁNDIDO:** *(inconscientemente entusiasta)* En vez de soltar la vela, la tendí al máximo: un golpe de viento y... ¡plac! ¡Volcados!
- VITO:** ¡Qué genio!
- SAVIANA:** ¡Los dos en el borde, al filo del agua, en equilibrio en las puntas de los pies, a punto de caer adentro!
- CÁNDIDO:** Ella que chillaba como un ganso.
- SAVIANA:** ¡Claro! Lejos de la orilla cinco o seis kilómetros.
- VITO:** ¡Bravo! Solamente esto faltaba. ¡¿Cómo se le ocurrió hacer eso?!
- CÁNDIDO:** ¡Y no es todo, debo confesarlo: por un momento... ¡el delito!
- SAVIANA:** Sí, sí, escuchen, es divertido.
- CÁNDIDO:** Divertido no mucho. Pero hay que decirlo, por amor a la sinceridad.

- VITO:** ¡Ah! Porque usted, además de todas las cualidades que tiene, ¿tendría también amor a la sinceridad, señor contador?
- CÁNDIDO:** Claro papá.
- SAVIANA:** *(a Vito)* No lo llames contador, sabes que no le gusta.
- CÁNDIDO:** La emoción del delito decía, la tentación que me recorrió como una corriente.
- AMALIA:** ¿La tentación?
- CÁNDIDO:** Sí. De botarla al agua.
- VITO:** ¿A Saviana?
- SAVIANA:** *(divertida)* Me quería botar al agua, escucha.
- CÁNDIDO:** Es absurdo. Saviana que tanto amo, Saviana que tanto adoro...
- VITO:** Deje eso por favor...
- CÁNDIDO:** Por la cual daría, a veces, mi propia vida. Saviana allí, que me lloraba encima, tan molesta, tan inoportuna con su terror. ¿Sabe qué ganas me dieron por un instante? De darle un pequeño, mínimo empuje. No sabe nadar la pobre, pensó. Gesticularía un poco, confusamente, chillaría como un ratón, burbujearía, gorgotearía, produciría gritos; y en fin desaparecería.
- SAVIANA:** ¡Desaparecería!
- VITO:** *(francamente)* Pero, permítame, ¡usted es un gran canalla!
- CÁNDIDO:** Canalla es decir poco, papá. ¿Cómo es posible? ¿Yo que tanto amo a este tesoro de niña, (se acerca a Saviana y la abraza por la cintura) esta pequeña, querida, dulce Saviana, que me hará esposo y padre feliz? ¿Ser seducido, si bien solo por un instante, por semejante impulso?
- SAVIANA:** *(afectuosa, cerca de Cándido)* Luego, todo pasó. Un barco de pescadores nos alcanzó y fuimos salvos, salvos, salvos.
- VITO:** Salvos... *(Con una expresión de la cara para nada divertida)* Ustedes se han divertido entonces.
- SAVIANA:** ¡Mucho!
- VITO:** ¿Y se aman?
- CÁNDIDO:** ¡Parece que sí!
- VITO:** Porque si no se aman, sin cumplidos.
- CÁNDIDO:** ¿Cómo?
- VITO:** Si ya ahora piensa ahogármela, sabe, señor contador... obligación no hay.

Preguntas – texto N. 5

14) ¿Quién es Amalia?

Marca una casilla:

- | | | |
|--------------------------|---------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | La empleada | |
| <input type="checkbox"/> | La madre de Cándido | |
| <input type="checkbox"/> | La esposa de Vito | |

15) ¿Qué acciones crees que tomará Vito respecto a Cándido?

-

-

-

16) Según tú opinión, ¿a qué se debe la conducta de Cándido hacia Saviana?

-

-

-

Texto N. 6

Título: El profesor suplente

Género: Narrativo

Hacia el atardecer, cuando Matías y su mujer sorbían un triste té y se quejaban de la miseria de la clase media, de la necesidad de tener que andar siempre con la camisa limpia, del precio de los transportes, de los aumentos de la ley, en fin, de lo que hablan a la hora del crepúsculo los matrimonios pobres, se escucharon en la puerta unos golpes estrepitosos y cuando la abrieron irrumpió el doctor Valencia, bastón en mano, sofocado por el cuello duro.

—¡Mi querido Matías! ¡Vengo a darte una gran noticia! De ahora en adelante serás profesor. No me digas que no... ¡espera! Como tengo que ausentarme unos meses del país, he decidido dejarte mis clases de historia en el colegio. No se trata de un gran puesto y los emolumentos no son grandiosos, pero es una magnífica ocasión para iniciarte en la enseñanza. Con el tiempo podrás conseguir otras horas de clase, se te abrirán las puertas de otros colegios, quién sabe si podrás llegar a la Universidad... eso depende de ti. Yo siempre te he tenido una gran confianza. Es injusto que un hombre de tu calidad, un hombre ilustrado, que ha cursado estudios superiores, tenga que ganarse la vida como cobrador... No señor, eso no está bien, soy el primero en reconocerlo. Tu puesto está en el magisterio... No lo pienses dos veces. En el acto llamo al director para decirle que ya he encontrado un reemplazo. No hay tiempo que perder, un taxi me espera en la puerta... ¡Y abrázame, Matías, dime que soy tu amigo!

Antes de que Matías tuviera tiempo de emitir su opinión, el doctor Valencia, había llamado al colegio, había hablado con el director, había abrazado por cuarta vez a su amigo y había partido como un celaje, sin quitarse siquiera el sombrero.

Durante unos minutos, Matías quedó pensativo, acariciando esa bella calva que hacía las delicias de los niños y el terror de las amas de casa. Con un gesto enérgico, impidió que su mujer intercala un comentario y, silenciosamente, se acercó al aparador, se sirvió del oporto reservado a las visitas y lo paladeó sin prisa, luego de haberlo observado contra luz de la farola.

—Todo esto no me sorprende – dijo al fin —. Un hombre de mi calidad no podía quedar sepultado en el olvido.

Después de la cena se encerró en el comedor, se hizo llevar una cafetera, desempolvó sus viejos textos de estudio y ordenó a su mujer que nadie lo interrumpiera, ni siquiera Baltazar y Luciano, sus colegas del trabajo, con quienes acostumbraba reunirse por las noches para jugar a las cartas y hacer chistes procaces contra sus patrones de la oficina.

A las diez de la mañana, Matías abandonaba su departamento, la lección inaugural bien aprendida, rechazando con un poco de impaciencia la solicitud de su mujer, quien lo seguía por el corredor de la quinta, quitándole las últimas pelusillas de su terno de ceremonia.

—No te olvides de poner la tarjeta en la puerta – recomendó Matías antes de partir —.

Que se lea bien: Matías Palomino, profesor de historia.

En el camino se entretuvo repasando mentalmente los párrafos de su lección. Durante la noche anterior no había podido evitar un temblorcito de gozo cuando, para designar a Luis XVI, había descubierto el

epíteto de Hidra. El epíteto pertenecía al siglo XIX y había caído un poco en desuso pero Matías, por su porte y sus lecturas, seguía perteneciendo al siglo XIX y su inteligencia, por donde se la mirara, era una inteligencia en desuso. Desde hacía doce años, cuando por dos veces consecutivas fue aplazado en el examen de bachillerato, no vuelto a hojear un solo libro de estudios ni a someterse una sola cogitación al apetito un poco lánguido de su espíritu. Él siempre achacó sus fracasos académicos a la malevolencia del jurado y a esa especie de amnesia repentina que lo asaltaba sin remisión cada vez que tenía que poner en evidencia sus conocimientos. Pero si no había podido optar al título de abogado, había elegido la prosa y el corbatín del notario: si no por ciencia, al menos por apariencia, quedaba siempre dentro de los límites de la profesión.

Cuando llegó ante la fachada del colegio, se sobreparó en seco y quedó un poco perplejo. El gran reloj del frontis le indicó que llevaba un adelanto de diez minutos. Ser demasiado puntual le pareció poco elegante y resolvió que bien valía la pena caminar hasta la esquina. Al cruzar delante de la verja escolar, divisó un portero de semblante hosco, que vigilaba la calzada, las manos cruzadas a la espalda.

En la esquina del parque se detuvo, sacó un pañuelo y se enjugó la frente. Hacía un poco de calor. Un pino y una palmera, confundiendo sus sombras, le recordaron un verso, cuyo autor trató en vano de identificar. Se disponía a regresar – el reloj del Municipio acababa de dar las once – cuando detrás de la vidriera de una tienda de discos distinguió a un hombre pálido que lo espiaba. Con sorpresa constató que ese hombre no era otra cosa que su propio reflejo. Observándose con disimulo, hizo un guiño, como para disipar esa expresión un poco lóbrega que la mala noche de estudio y de café había grabado en sus facciones. Pero la expresión, lejos de desaparecer, desplegó nuevos signos y Matías comprobó que su calva convalecía tristemente entre los mechones de las sienes y que su bigote caía sobre sus labios con un gesto de absoluto vencimiento.

Un poco mortificado por la observación, se retiró con ímpetu de la vidriera. Una sofocación de mañana estival hizo que aflojara su corbatín de raso. Pero cuando llegó ante la fachada del colegio, sin que en apariencia nada lo provocara, una duda tremenda le asaltó: en ese momento no podía precisar si la Hidra era un animal marino, un monstruo mitológico o una invención de ese doctor Valencia, quien empleaba figuras semejantes, para demoler sus enemigos del Parlamento. Confundido, abrió su maletín para revisar sus apuntes, cuando se percató que el portero no le quitaba el ojo de encima. Esta mirada, viniendo de un hombre uniformado, despertó en su conciencia de pequeño contribuyente tenebrosas asociaciones y, sin poder evitarlo, prosiguió su marcha hasta la esquina opuesta.

Allí se detuvo resollando. Ya el problema de Hidra no le interesaba: esta duda había arrastrado otras muchísimo más urgentes. Ahora en su cabeza todo se confundía. Hacía de Colbert un ministro inglés, la joroba de Marat la colocaba sobre los hombros de Robespierre y por un artificio de su imaginación, los finos alejandrinos de Chenier iban a parar a los labios del verdugo Sansón. Aterrado por tal deslizamiento de ideas, giró los ojos locamente en busca de una pulpería. Una sed impostergable lo abrasaba.

Durante un cuarto de hora recorrió inútilmente las calles adyacentes. En ese barrio residencial sólo se encontraban salones de peinado. Luego de infinitas vueltas se dio de bruces con la tienda de discos y su imagen volvió a surgir del fondo de la vidriera. Esta vez Matías lo examinó: alrededor de los ojos habían aparecido dos anillos negros que describían sutilmente un círculo que no podía ser otro que el círculo del terror.

Desconcertado, se volvió y quedó contemplando el panorama del parque. El corazón le cabeceaba como un pájaro enjaulado. A pesar de que las agujas del reloj continuaban girando, Matías se mantuvo rígido, testarudamente ocupado en cosas insignificantes, como en contar las ramas de un árbol, y luego en descifrar las letras de un aviso comercial perdido en el follaje.

Un campanazo parroquial lo hizo volver en sí. Matías se dio cuenta de que aún estaba en la hora. Echando mano a todas sus virtudes, incluso a aquellas virtudes equívocas como la terquedad, logró componer algo que podría ser una convicción y, ofuscado por tanto tiempo perdido, se lanzó al colegio. Con el movimiento aumentó el coraje. Al divisar la verja asumió el aire profundo y atareado de un hombre de negocios. Se disponía a cruzarla cuando, al levantar la vista, distinguió al lado del portero a un cónclave de hombres canosos y ensotados que lo espiaban, inquietos. Esta inesperada composición – que le recordó a los jurados de su infancia – fue suficiente para desatar una profusión de reflejos de defensa y, virando con rapidez, se escapó hacia la avenida.

A los veinte pasos se dio cuenta de que alguien lo seguía. Una voz sonaba a sus espaldas. Era el portero.

—Por favor – decía — ¿No es usted el señor Palomino, el nuevo profesor de historia?

Los hermanos lo están esperando. Matías se volvió, rojo de ira.

—¡Yo soy cobrador! – Contestó brutalmente, como si hubiera sido víctima de alguna vergonzosa confusión.

El portero le pidió excusas y se retiró. Matías prosiguió su camino, llegó a la avenida, torció al parque, anduvo sin rumbo entre la gente que iba de compras, se resbaló en un sardinel, estuvo a punto de derribar a un ciego y cayó finalmente en una banca, abochornado, entorpecido, como si tuviera un queso por cerebro.

Cuando los niños que salían del colegio comenzaron a retozar a su alrededor, despertó de su letargo. Confundido aún, bajo la impresión de haber sido objeto de una humillante estafa, se incorporó y tomó el camino de su casa. Inconscientemente eligió una ruta llena de meandros. Se distraía. La realidad se le escapaba por todas las fisuras de su imaginación.

Pensaba que algún día sería millonario por un golpe de azar. Solamente cuando llegó a la quinta y vio a que su mujer lo esperaba en la puerta del departamento, con el delantal amarrado a su cintura, tomó conciencia de su enorme frustración. No obstante, se repuso, tentó una sonrisa y se aprestó a recibir a su mujer, que ya corría por el pasillo con los brazos abiertos.

—¿Qué tal te ha ido? ¿Dictaste tu clase? ¿Qué han dicho los alumnos?

—¡Magnífico!... ¡Todo ha sido magnífico! – Balbuceó Matías —. ¡Me aplaudieron! – pero al sentir los brazos de su mujer que lo enlazaban del cuello y al ver en sus ojos, por primera vez, una llama de invencible orgullo, inclinó con violencia la cabeza y se echó desconsoladamente a llorar.

Preguntas – texto N. 6

17) En el transcurrir del texto, Matías experimenta diferentes emociones. ¿Cuál es la primera?

Marca una casilla:

- Orgullo
- Frustración
- Sorpresa
- Terror

18) ¿Qué crees hubiera pasado si Matías hubiera decidido entrar a trabajar?

19) ¿Cuál puede ser la razón principal por la cual Matías decide no ir a trabajar al colegio?

Marca una casilla:

- Quiere ser cobrador
- Tiene poca memoria
- No confía en sí mismo
- Le da miedo el portero
- No le gusta su aspecto

20) ¿Qué necesitaría Matías, en la época actual, para poder ser un profesor de historia?

Guía de observación improvisación dramática

Nombres y apellidos: _____

Edad: _____

Fecha: _____

Objetivo: Conocer la manera en que la improvisación favorece la comprensión literal.

Ítems	No	Si	Observación
¿Ha respetado las indicaciones iniciales?			
¿Las acciones dramáticas son congruentes con el objetivo del personaje?			
¿Caracteriza su personaje?			
¿Da referencias que permitan identificar el lugar y/o el contexto de la acción?			
¿Integra en su acción dramática, de manera plausible, los aportes de sus compañeros?			

Guía de Observación Narración oral escénica

Nombres y apellidos: _____

Edad: _____

Fecha: _____

Objetivo: Conocer la manera en que la narración oral escénica favorece la comprensión inferencial.

Ítems	No	Si	Observación
¿Crea, durante la narración, personajes, situaciones o diálogos que enriquecen el texto de referencia?			
¿Emplea gestos y palabras para expresar con claridad conceptos que resultaban implícitos en el texto de referencia?			
¿Incluyes secuencias narrativas no presentes en el texto de referencia?			
¿Explica con claridad razones y consecuencias de las acciones de los personajes?			
¿Usa el ‘suspense’ como recurso narrativo?			
¿Usa cuerpo y voz en sentido figurativo?			

Guía de debate - Lectura escénica

Nombres y apellidos: _____

Edad: _____

Fecha: _____

Objetivo: Explicar la importancia de la lectura en voz alta en la comprensión crítica.

Ítems	Anotaciones
¿Creen que la forma en la cual se ha leído el cuento ha influido en que creamos o menos que la historia ha pasado de verdad? ¿De qué manera?	
¿El cuento leído lleva todavía las características de la improvisación original? ¿Cuáles? ¿Son más de forma o de contenido?	
¿Cuál de los cuentos le gustó más? ¿Por el contenido o por la forma en que se leyó?	
¿Piensan que los eventos narrados en el cuento son justos o injustos? ¿Por cuál razón?	

Anexo 3

Matriz de especificaciones del instrumento

Lista de cotejo de la prueba de comprensión lectora

Nombres y apellidos: _____ Fecha: _____

Texto	Pregunta N°	Si/No	Respuestas correctas
El Cangrejo	1		La casa
	2		De pareja
	3		Reales; Posibles
La oveja negra	4		El azar; A causa del hombre honrado; Por el sistema social
	5		Todos mueren de hambre; Todos viven en paz; El mundo sería mejor
	6		Improbables; Imposibles
El Rio	7		Debido a los cuentos
	8		El futuro; La muerte
	9		Los sueños
	10		Pregunta abierta: cualquier respuesta que tenga coherencia con el texto
Dan las campanas tu recuerdo en punto	11		Una ausencia
	12		La identidad de la sombra
	13		Pregunta abierta: cualquier respuesta que tenga coherencia con el texto
Los diarios	14		La esposa de Vito
	15		Lo perdona; Lo echa de la casa; le ofrece dinero para que se vaya
	16		Pregunta abierta: cualquier respuesta que tenga coherencia con el texto
El profesor suplente	17		Sorpresa; Frustración
	18		Hubiera superado sus miedos; Lo habrían despedido; Habría pasado un mal rato
	19		No confía en sí mismo
	20		Título de estudio; Estudiar

Correspondencia preguntas con niveles de comprensión lectora

	Textos					
	Texto n. 1 El Cangrejo	Texto n. 2 La oveja negra	Texto n. 3 El Rio	Texto n. 4 Dan las campanas tu recuerdo en punto	Texto n. 5 Los diarios	Texto n. 6 El profesor suplente
N. Pregunta Nivel literal	1	4	7	11	14	17
N. Pregunta Nivel inferencial	2	5	8 9	12	15	18 19
N. Pregunta Nivel crítico	3	6	10	13	16	20

Guías de observación – Improvisación

Ítems y correlación de indicadores

Objetivo: Conocer la manera en que la improvisación favorece la comprensión literal.

Indicadores variable dependiente (comprensión lectora) Dimensión: Nivel literal	Indicadores variables independiente (estrategias escénicas) Dimensión: Improvisación dramática	Ítems (si/no)
Identifica las ideas principales.	Durante el desarrollo de la improvisación, respeta las circunstancias dadas y las indicaciones definidas previamente.	¿Ha respetado las indicaciones iniciales?
Define el orden de las acciones.	Ejecuta una secuencia de acciones dramáticas con el fin de lograr el objetivo de su personaje.	¿Las acciones dramáticas son congruentes con el objetivo del personaje?
Escenifica caracteres, tiempos y lugares explícitos.	Aplica creativamente sus recursos expresivos (corporales, vocales, gestuales) para caracterizar su personaje.	¿Caracteriza su personaje?
	Describe o representa escénicamente el contexto ficcional de la improvisación (en desplazamientos, miradas, gestos, descripciones, diálogos).	¿Da referencias que permitan identificar el lugar y/o el contexto de la acción?
Identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.	Aprovecha los aportes de los compañeros para desarrollar su acción dramática durante la improvisación.	¿Integra en su acción dramática, de manera plausible, los aportes de sus compañeros?

Guías de observación – Narración oral escénica

Ítems y correlación de indicadores

Objetivo: Conocer la manera en que la narración oral escénica favorece la comprensión inferencial.

Indicadores variable dependiente (comprensión lectora)	Indicadores variables independiente (estrategias escénicas)	Ítems (si/no)
Dimensión: Nivel inferencial	Dimensión: Narración oral escénica	
Infiere detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente.	Domina, durante la narración, el flujo narrativo (memoria, improvisación, coherencia entre los elementos)	¿Crea, durante la narración, personajes, situaciones o diálogos que enriquecen el texto de referencia?
Infiere las ideas principales, no incluidas explícitamente.		¿Expresa con claridad conceptos que resultaban implícitos en el texto de referencia?
Infiere secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera.		¿Incluyes secuencias narrativas no presentes en el texto de referencia?
Infiere relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones.	Domina, durante la narración, sus recursos expresivos: manejo del tiempo (velocidad, pausas); lenguaje gestual (mirada, expresión del rostro, movimientos de las manos y de la cabeza); lenguaje oral (tono, volumen, énfasis).	¿Explica con claridad razones y consecuencias de las acciones de los personajes?
Predice acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no.	Interactúa con el público (mirada, prosémica, dialogo, participación activa)	¿Usa el ‘suspense’ como recurso narrativo?
Interpreta un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.		¿Usa gestos o palabras en sentido figurativo?

Guía de debate

Ítems y correlación de indicadores

Objetivo: Explicar la importancia de la lectura en voz alta en la comprensión crítica

Indicadores variable dependiente (comprensión lectora)	Indicadores variables independiente (estrategias escénicas)	Ítems
Dimensión: Nivel crítico	Dimensión: Lectura escénica	
Emite un juicio de realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas.	Lee de manera fluida, usando un volumen apropiado al ambiente. Usa entonaciones vocales y gestos correspondientes al contenido del texto.	¿Creen que la forma en la cual se ha leído el cuento ha influido en que creamos o menos que la historia ha pasado de verdad? ¿De qué manera?
Emite un juicio de adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información.	Define, a través de sus recursos expresivos, diferentes planos narrativos.	¿El cuento leído lleva todavía las características de la improvisación original? ¿Cuáles? ¿Son más de forma o de contenido?
Emite un juicio de apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo.	Usa miradas, pausas y cambios de velocidad y de volumen para expresar significados.	¿Cuál de los cuentos le gustó más? ¿Por el contenido o por la forma en que se leyó?
Emite un juicio de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.		¿Piensan que los eventos narrados en el cuento son Justos o injustos? ¿Por cuál razón?

Anexo 4

Fichas de validación



Ficha de validación

(Juicio de expertos)

Nombre del instrumento: *Prueba de comprensión lectora*

Maestría : Tom Zari

Criterios	Indicadores	Deficiente				Malo				Regular				Bueno				Muy bueno				
		0 - 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	26 - 30	31 - 35	36 - 40	41 - 45	46 - 50	51 - 55	56 - 60	61 - 65	66 - 70	71 - 75	76 - 80	81 - 85	86 - 90	91 - 95	96 - 100	
1. Claridad	Está formulado con un lenguaje apropiado y comprensible.																					
2. Objetividad	Describe conductas observables en relación con las variables.																					
3. Actualidad	Se basa en información teórica, tecnológica o científica vigente.																					
4. Organización	Tiene una estructura lógica para recoger la información requerida.																					
5. Suficiencia	Comprende los aspectos de las variables en cantidad y calidad suficientes.																					
6. Intencionalidad	Mide aspectos precisos de las variables.																					
7. Consistencia	Se basa en aspectos teórico-científicos de las variables.																					
8. Coherencia	Hay relación entre variables y dimensiones.																					
9. Metodología	Responde estratégicamente al propósito de estudio.																					
10. Pertinencia	Ha sido adecuado al problema de investigación.																					

Opinión de aplicabilidad: *Es pertinente para la investigación.*

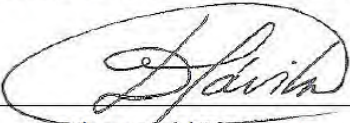
Promedio de valoración:

90 %

Lugar y Fecha: *Lima, 11 de marzo de 2019.*

Nombres y apellidos del especialista: *Dr. Oscar Dávila Rojas.*

Cargo en la institución donde labora: *Universidad Católica Sedes Sapientiae.*


 Firma del informante

DNI N° 10379965 Teléfono: 990339847

Ficha de validación

(Juicio de expertos)

Nombre del instrumento: *Guía de observación para evaluar la improvisación y la narración oral escénica*

Maestría : Tom Zarri

Criterios	Indicadores	Deficiente				Malo					Regular			Bueno			Muy bueno					
		0 - 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	26 - 30	31 - 35	36 - 40	41 - 45	46 - 50	51 - 55	56 - 60	61 - 65	66 - 70	71 - 75	76 - 80	81 - 85	86 - 90	91 - 95	96 - 100	
1. Claridad	Está formulado con un lenguaje apropiado y comprensible.																					
2. Objetividad	Describe conductas observables en relación con las variables.																					
3. Actualidad	Se basa en información teórica, tecnológica o científica vigente.																					
4. Organización	Tiene una estructura lógica para recoger la información requerida.																					
5. Suficiencia	Comprende los aspectos de las variables en cantidad y calidad suficientes.																					
6. Intencionalidad	Mide aspectos precisos de las variables.																					
7. Consistencia	Se basa en aspectos teórico-científicos de las variables.																					
8. Coherencia	Hay relación entre variables y dimensiones.																					
9. Metodología	Responde estratégicamente al propósito de estudio.																					
10. Pertinencia	Ha sido adecuado al problema de investigación.																					

Opinión de aplicabilidad: *Es pertinente para la investigación.*

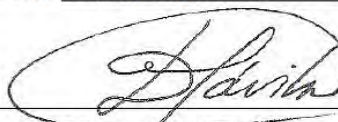
Promedio de valoración:

90 %

Lugar y Fecha: *Lima, 11 de marzo de 2019.*

Nombres y apellidos del especialista: *Dr. Oscar Dávila Rojas.*

Cargo en la institución donde labora: *Universidad Católica Sedes Sapientiae.*



Firma del informante

DNI N° 10379965 Teléfono: 990339847

Ficha de validación
(Juicio de expertos)

Nombre del instrumento : Prueba de comprensión lectora

Maestría : Tom Zarri

Criterios	Indicadores	Deficiente		Malo					Regular			Bueno		Muy bueno							
		0 - 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	26 - 30	31 - 35	36 - 40	41 - 45	46 - 50	51 - 55	56 - 60	61 - 65	66 - 70	71 - 75	76 - 80	81 - 85	86 - 90	91 - 95	96 - 100
1. Claridad	Está formulado con un lenguaje apropiado y comprensible.																X				
2. Objetividad	Describe conductas observables en relación con las variables.																		X		
3. Actualidad	Se basa en información teórica, tecnológica o científica vigente.																	X			
4. Organización	Tiene una estructura lógica para recoger la información requerida.																		X		
5. Suficiencia	Comprende los aspectos de las variables en cantidad y calidad suficientes.																		X		
6. Intencionalidad	Mide aspectos precisos de las variables.																	X			
7. Consistencia	Se basa en aspectos teórico-científicos de las variables.																	X			
8. Coherencia	Hay relación entre variables y dimensiones.																	X			
9. Metodología	Responde estratégicamente al propósito de estudio.														X						
10. Pertinencia	Ha sido adecuado al problema de investigación.																		X		

Opinión de aplicabilidad: Lista para aplicar

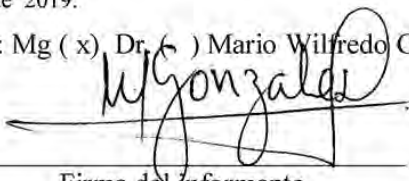
Promedio de valoración:

80 %

Observación: corregir lo observado

Lugar y Fecha: Lima, 20, de marzo de 2019.

Apellidos y nombres del experto: Mg (x) Dr. (x) Mario Wilfredo Gonzales flores


 Firma del Informante

DNI N° 06253616 Teléfono: 993458030

Ficha de validación
(Juicio de expertos)

Nombre del instrumento: Guía de observación para evaluar la improvisación y la narración oral escénica.

Maestría: Tom Zarri

Criterios	Indicadores	Deficiente				Malo					Regular			Bueno			Muy bueno				
		0 - 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	26 - 30	31 - 35	36 - 40	41 - 45	46 - 50	51 - 55	56 - 60	61 - 65	66 - 70	71 - 75	76 - 80	81 - 85	86 - 90	91 - 95	96 - 100
1. Claridad	Está formulado con un lenguaje apropiado y comprensible.																				X
2. Objetividad	Describe conductas observables en relación con las variables.																		X		
3. Actualidad	Se basa en información teórica, tecnológica o científica vigente.																		X		
4. Organización	Tiene una estructura lógica para recoger la información requerida.																			X	
5. Suficiencia	Comprende los aspectos de las variables en cantidad y calidad suficientes.																			X	
6. Intencionalidad	Mide aspectos precisos de las variables.																			X	
7. Consistencia	Se basa en aspectos teórico-científicos de las variables.																			X	
8. Coherencia	Hay relación entre variables y dimensiones.																			X	
9. Metodología	Responde estratégicamente al propósito de estudio.																			X	
10. Pertinencia	Ha sido adecuado al problema de investigación.																			X	

Opinión de aplicabilidad: ___ Lista para aplicar ___

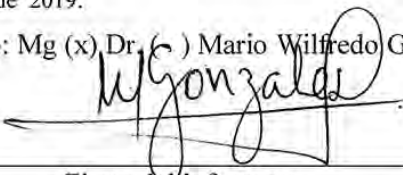
Promedio de valoración:

90 %

Observación: corregir lo observado.

Lugar y Fecha: Lima, 20, de marzo de 2019.

Apellidos y nombres del experto: Mg (x) Dr. (c) Mario Wilfredo Gonzales flores


Firma del informante

DNI N° 06253616 Teléfono: 993458030

Ficha de validación
(Juicio de expertos)

Nombre del instrumento: Guía de debate

Maestría: Tom Zarri

Criterios	Indicadores	Deficiente		Malo					Regular		Bueno		Muy bueno								
		0 - 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	26 - 30	31 - 35	36 - 40	41 - 45	46 - 50	51 - 55	56 - 60	61 - 65	66 - 70	71 - 75	76 - 80	81 - 85	86 - 90	91 - 95	96 - 100
1. Claridad	Está formulado con un lenguaje apropiado y comprensible.																	X			
2. Objetividad	Describe conductas observables en relación con las variables.																	X			
3. Actualidad	Se basa en información teórica, tecnológica o científica vigente.																	X			
4. Organización	Tiene una estructura lógica para recoger la información requerida.																	X			
5. Suficiencia	Comprende los aspectos de las variables en cantidad y calidad suficientes.																		X		
6. Intencionalidad	Mide aspectos precisos de las variables.																		X		
7. Consistencia	Se basa en aspectos teórico-científicos de las variables.																	X			
8. Coherencia	Hay relación entre variables y dimensiones.																		X		
9. Metodología	Responde estratégicamente al propósito de estudio.																	X			
10. Pertinencia	Ha sido adecuado al problema de investigación.																	X			

Opinión de aplicabilidad: _____

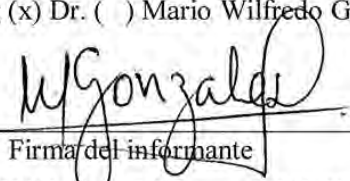
Promedio de valoración:

85 %

Observación: corregir lo observado

Lugar y Fecha: Lima, 20, de marzo de 2019.

Apellidos y nombres del experto: Mg (x) Dr. () Mario Wilfredo Gonzales flores


 Firma del informante

DNI N° 06253616 Teléfono: 993458030

Ficha de validación
(Juicio de expertos)

Nombre del instrumento : Prueba de comprensión lectora

Maestría : Tom Zarri

Criterios	Indicadores	Deficiente		Malo					Regular			Bueno			Muy bueno						
		0 - 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	26 - 30	31 - 35	36 - 40	41 - 45	46 - 50	51 - 55	56 - 60	61 - 65	66 - 70	71 - 75	76 - 80	81 - 85	86 - 90	91 - 95	96 - 100
1. Claridad	Está formulado con un lenguaje apropiado y comprensible.																		X		
2. Objetividad	Describe conductas observables en relación con las variables.																	X			
3. Actualidad	Se basa en información teórica, tecnológica o científica vigente.																	X			
4. Organización	Tiene una estructura lógica para recoger la información requerida.																		X		
5. Suficiencia	Comprende los aspectos de las variables en cantidad y calidad suficientes.																			X	
6. Intencionalidad	Mide aspectos precisos de las variables.																		X		
7. Consistencia	Se basa en aspectos teórico-científicos de las variables.																X				
8. Coherencia	Hay relación entre variables y dimensiones.																			X	
9. Metodología	Responde estratégicamente al propósito de estudio.																	X			
10. Pertinencia	Ha sido adecuado al problema de investigación.																		X		

Opinión de aplicabilidad: _____

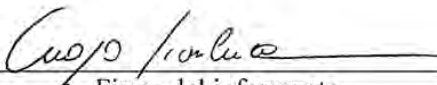
Promedio de valoración:

90 %

Observación: _____

Lugar y Fecha: Venezia, 15, de marzo de 2019

Apellidos y nombres del experto: Mg (X) Dr. () Cuogo Gianluca


 Firma del informante

C.I. N° AR6620983 Teléfono: +393470753785



Ficha de validación
(Juicio de expertos)

Nombre del instrumento: Guía de observación para evaluar la improvisación y la narración oral escénica.

Maestría: Tom Zarri

Criterios	Indicadores	Deficiente		Malo					Regular			Bueno			Muy bueno								
		0 - 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	26 - 30	31 - 35	36 - 40	41 - 45	46 - 50	51 - 55	56 - 60	61 - 65	66 - 70	71 - 75	76 - 80	81 - 85	86 - 90	91 - 95	96 - 100		
1. Claridad	Está formulado con un lenguaje apropiado y comprensible.																				X		
2. Objetividad	Describe conductas observables en relación con las variables.																					X	
3. Actualidad	Se basa en información teórica, tecnológica o científica vigente.																				X		
4. Organización	Tiene una estructura lógica para recoger la información requerida.																						X
5. Suficiencia	Comprende los aspectos de las variables en cantidad y calidad suficientes.																X						
6. Intencionalidad	Mide aspectos precisos de las variables.																					X	
7. Consistencia	Se basa en aspectos teórico-científicos de las variables.																					X	
8. Coherencia	Hay relación entre variables y dimensiones.																						X
9. Metodología	Responde estratégicamente al propósito de estudio.																						X
10. Pertinencia	Ha sido adecuado al problema de investigación.																						X

Opinión de aplicabilidad: _____

Promedio de valoración:

90 %

Observación: _____

Lugar y Fecha: Venezia, 15, de marzo de 2019

Apellidos y nombres del experto: Mg (X) Dr. () Cuogo Gianluca

Firma del informante

C.I. N° AR6620983 Teléfono: _____

Ficha de validación
(Juicio de expertos)

Nombre del instrumento: Guía de debate

Maestría: Tom Zarri

Criterios	Indicadores	Deficiente		Malo					Regular			Bueno			Muy bueno						
		0 - 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	26 - 30	31 - 35	36 - 40	41 - 45	46 - 50	51 - 55	56 - 60	61 - 65	66 - 70	71 - 75	76 - 80	81 - 85	86 - 90	91 - 95	96 - 100
1. Claridad	Está formulado con un lenguaje apropiado y comprensible.																		X		
2. Objetividad	Describe conductas observables en relación con las variables.																		X		
3. Actualidad	Se basa en información teórica, tecnológica o científica vigente.																			X	
4. Organización	Tiene una estructura lógica para recoger la información requerida.																		X		
5. Suficiencia	Comprende los aspectos de las variables en cantidad y calidad suficientes.																		X		
6. Intencionalidad	Mide aspectos precisos de las variables.																		X		
7. Consistencia	Se basa en aspectos teórico-científicos de las variables.																	X			
8. Coherencia	Hay relación entre variables y dimensiones.																			X	
9. Metodología	Responde estratégicamente al propósito de estudio.																		X		
10. Pertinencia	Ha sido adecuado al problema de investigación.																		X		

Opinión de aplicabilidad: _____

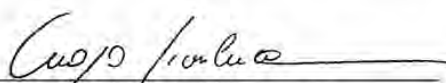
Promedio de valoración:

90 %

Observación: _____

Lugar y Fecha: Venezia, 15, de marzo de 2019

Apellidos y nombres del experto: Mg (X) Dr. () Cuogo Gianluca


 Firma del informante

C.I. N° AR6620983 Teléfono: +393470753785

Anexo 5

Taller de creación escénica

Primera etapa

Nombre:	Jugando a crear historias
Institución Educativa:	I.E.P. “Virgen María”
Profesor:	Zarri Tom
Nivel:	Secundaria
Grado:	2°
Nro. De estudiantes:	26
Duración:	4 sesiones, 8 horas

Justificación

En esta etapa se emplea la herramienta dramática de la improvisación para crear secuencias narrativas breves a partir de temas de interés de los alumnos. La elección de esta estrategia se debe a las características de la improvisación, que permite libertad creativa y expresiva, trabajo grupal y vivencial. Los elementos relevantes serán situaciones, personajes, diálogos, acciones y conflictos dramáticos.

Descripción

Primera sesión	Se realizarán juegos de desinhibición y cofinancia, corporales y de voz.
Segunda sesión	En grupos de 5/6 integrantes, se realizarán improvisaciones dramáticas, basadas en lugares, situaciones o personajes asignados.
Tercera sesión	Se conversarán todos juntos y se decidirán los temas para cada grupo. Cada grupo improvisará sobre su tema. Se comentará sobre cada performance, dando eventualmente indicaciones para que la historia resulte más comprensible y creativa
Cuarta sesión	Se darán elementos para poder caracterizar a los personajes. Se volverán a presentar los grupos, mientras los demás redactan lo destacado de la performance (situaciones, personajes, diálogos, acciones, conflictos dramáticos)

Jugando a crear historias - Sesión 1

Actividades
Motivación
<p>Presentación – 10’ (<i>Coordinación espacial – motora – verbal</i>) Luego de distribuirse en un círculo amplio, un estudiante empieza la dinámica: crea contacto visual con otro compañero en el círculo, y dice: “mi nombre es...” y su nombre, y luego “¿me das permiso?”. El otro contestará “sí, te doy permiso” y el primer estudiante empezará a moverse para ocupar el lugar del segundo estudiante. El segundo, antes de poder desocupar su sitio, tendrá que pedir permiso a otro, y así sucesivamente.</p> <p>Formación de grupos (pelota) – 10’ (<i>coordinación motora, memoria</i>) Siempre en círculo, se pasarán de uno a otro la pelota, levantando las manos las que ya la recibieron. Tendrán que recordar la secuencia y repetirla, igual y al revés, y en movimiento. Al lanzar dirán números progresivos, que el profesor utilizará para formar grupos de 5 integrantes.</p>
Contextualización
<p>Juego-dramático del ladrón y las llaves (lata, llaves) – 10’ (<i>Entiende la relación entre ficción y realidad a través de la acción dramática</i>) (<i>Entiende la importancia del conflicto en la creación de una acción dramática</i>) Un estudiante está sentado en una silla, es el guardia del museo. A sus espaldas, en el piso, se coloca la pieza más valiosa de la colección: unas llaves dentro de una lata. Otros estudiantes, en grupos de cuatro, tratan de robar las llaves, sin que el guardia se entere (escuche). Se conversa en grupo sobre el resultado.</p>

	Desarrollo
<p>Estatuas – 10’ (<i>Posturas</i>) Caminando por el espacio siguiendo el ritmo marcado por el docente. A una señal del docente se quedarán inmóviles como estatuas, pero en el acto de cumplir una acción determinada.</p> <p>Espejo – 10’ (<i>Posturas</i>) En parejas. Un estudiante hace movimientos y tomas diferentes posturas, y el otro al frente las copias de manera especular. Luego de manera contraria (a la intención del movimiento). Los integrantes cambiarán de rol.</p> <p>Letras con el cuerpo - 15’ (<i>coordinación corporal-grupal</i>) En grupos. Formarán letras y palabras usando el cuerpo.</p>	
	Aplicación
<p>Foto – 20’ (<i>Representar corporalmente a un lugar</i>) Por grupos. Cada grupo recibe la indicación de un lugar (cinema, mercado, circo, etc.) y tendrá que representarlo corporalmente, de forma estática y sin hablar, como si fuera una foto. Los demás tendrán que adivinar de qué lugar se trata.</p>	
	Transferencia
Redactar una pequeña descripción del lugar representado (con imaginación).	

Jugando a crear historias - Sesión 2	
	Actividades
	Motivación
<p>Creación de una historia - estructura – 15’ (<i>Creatividad, fluidez</i>) En círculo, se crea una historia grupal, agregando cada uno, en secuencia, un elemento. Se usan los conectores: “deben saber que”, “entonces”, “pero”. Ej.: Deben saber que (a Luciana le gustaba el pollo), entonces (un día fue a la tienda), pero (habían caído un meteorito).</p>	
	Contextualización
<p>Juego de los peluqueros (sillas) – 15’ (<i>experimentar roles, objetivos, conflictos, acciones dramáticas</i>) Mitad del salón se sientan en círculo en las sillas, cara adentro. Son los clientes de la peluquería. Los demás, de pie, cada uno detrás de su cliente, son los peluqueros. Deben atender a los clientes. Cuando el docente da una señal, los peluqueros se mueven al cliente sucesivo, hasta que no se complete el círculo. Se repetirá cambiando de roles.</p>	
	Desarrollo
<p>Improvisación estática – 20’ (<i>Improvisa con posturas corporales a partir de un lugar</i>) Cada grupo crea una pequeña historia a partir de un lugar asignado, y la presenta corporalmente en tres momentos estáticos: la foto del principio, la foto del clímax, la foto del final.</p>	
	Aplicación
<p>Improvisación dinámica – 20’ (<i>Improvisa con acciones dramáticas a partir de un lugar</i>) Se repite la misma improvisación, esta vez de manera dinámica, con acciones y diálogos. Se conversa sobre el posible tema, idea principal y conflicto de la secuencia realizada</p>	
	Transferencia
Redactar una pequeña descripción de las acciones observadas.	

Jugando a crear historias - Sesión 3	
Actividades	
	Contextualización
<p>Conversatorio (textos redactados) – 15’ Se realiza un conversatorio con todos los grupos juntos, para que elijan un tema. El profesor asigna los personajes (según funciones, de acuerdo a los temas)</p>	
	Desarrollo
<p>Improvisación temática – 20’ <i>(Improvisa con posturas corporales a partir de un tea y personajes)</i> Cada grupo, tras una preparación de 5 minutos, improvisa una secuencia dramática, según su tema y sus personajes. Después de cada improvisación, se comentarán éxitos y dificultades.</p>	
	Aplicación
<p>Afinamiento de la improvisación – 20’ <i>(Improvisa con acciones dramáticas a partir de un lugar)</i> Se repiten las improvisaciones, ajustando los personajes en función del tema. El profesor hace entrar a otro estudiante en la escena, o entra el mismo, con un personaje imprevisto.</p>	
	Transferencia
Redactar una pequeña descripción de las historias improvisadas.	

Jugando a crear historias - Sesión 4	
Actividades	
	Contextualización
<p>Recordatorio (textos redactados) – 15’ Se leen en voz alta las redacciones de las improvisaciones anteriores, resaltando las características de los personajes.</p>	
	Desarrollo
<p>Pesos corpóreos – 10’ <i>(experimenta su equilibrio y su postura)</i> En el sitio, parados, cambiar punto de peso y equilibrio corpóreo, según las indicaciones del docente. Ej.: el codo derecho pesa más. Ahora el codo es ligero, flota, pero el tobillo izquierdo se hace pesado...</p>	
<p>Posturas en movimiento – 10’ <i>(experimenta su equilibrio y su postura en movimiento)</i> En parejas. Un estudiante jalar por una parte del cuerpo a su compañero, como si tuviera amarrada una pita imaginaria (sin tocarse). El compañero tendrá que moverse de consecuencia. Luego intercambiarán de papel.</p>	
<p>Caracterización corporal – 10’ <i>(experimenta diferentes estilos de caminata)</i> Todos juntos caminan por el espacio, simulando la forma de caminar indicada por el docente, y luego la de su personaje. Caminando, los estudiantes se pasan una pelota. Quien la recibe, la levanta sobre la cabeza y grita “encontré...” y el objeto del deseo de su personaje.</p>	
	Aplicación
<p>Improvisación definitiva – 30’ <i>(Improvisa con acciones dramáticas a partir de un lugar)</i> Se repiten las improvisaciones, ajustando los personajes en función del tema. El profesor hace entrar a otros estudiantes en la escena, o entra el mismo, con personajes imprevistos.</p>	
	Transferencia
Redactar, por cada grupo, la versión definitiva de la historia, modificando la que tienen o rescribiéndola, valiéndose también de los textos redactados por los compañeros.	

Segunda etapa

Nombre:	Contando mi historia
Institución Educativa:	I.E.P. "Virgen María"
Profesor:	Zarri Tom
Nivel:	Secundaria
Grado:	2°
Nro. De estudiantes:	26
Duración:	4 sesiones, 8 horas

Justificación

En esta etapa se emplea la narración oral escénica para ampliar los elementos narrativos creados a través de la improvisación dramática. La narración oral brinda gran libertad creativa en el desarrollo narrativo, además de la posibilidad de interactuar directamente con el público. En este sentido, se puede hablar de creación compartida.

Descripción

Primera sesión	El docente narrará escénicamente e interactivamente a partir de un texto determinado. Lugo se leerá el texto, verificando las correspondencias con lo narrado. Se discutirá sobre el género de la narración que se presentó. Cada grupo elegirá un texto entre cuantos propuestos por el docente y, turnándose entre los integrantes, realizarán la narración de ello de manera libre. Se comentará sobre cada performance, dando eventualmente indicaciones para que la historia resulte más comprensible, agradable e interesante.
Segunda sesión	El docente explicará, a través de ejercicios prácticos, algunas técnicas de la narración oral escénicas, cuales el uso de la mirada, el gesto, la construcción del espacio narrativo, los caracteres, el dominio del tiempo narrativo. Se realizarán, por grupos y por turnos, las narraciones de los textos de descripción escénica redactados en la etapa anterior. Se darán grupalmente indicaciones y comentarios.
Tercera sesión	Se volverán a repetir las narraciones por grupos y por turnos. Algunos de los estudiantes que no estén narrando tomarán nota de lo narrado. Por momentos se aplicarán técnicas teatrales para escenificar lo narrado. También se realizarán dibujos.
Cuarta sesión	Se realizará una revisión de los textos redactados.

Contando mi historia - Sesión 1

Actividades	
Contextualización	
<p>Narración de un cuento – (cuento: El minotauro) - 50' (<i>Observación de la narración de un cuento</i>) El docente narra el cuento (mito) del minotauro. En la narración se emplean diferentes estilos y técnicas narrativas, sobre las cuales se instaura un conversatorio.</p>	
Desarrollo	
<p>Lectura del cuento - (texto: El minotauro) - 20' (<i>compara el texto a la performance escénica</i>) El docente entrega a cada grupo una copia del cuento y se lee en voz alta. Se hacen comparaciones para identificar las relaciones entre el texto escrito y la performance escénica que deriva de ello. Cada grupo propondrá un estilo de narración que le parezca más adecuada para el cuento tratado. Se buscará tener variedad de propuestas.</p>	
Aplicación	
<p>Narración – 20' (<i>Narra libremente a partir de un texto</i>) Cada grupo narra, en según la forma que han elegido, el cuento asignado.</p>	

Contando mi historia - Sesión 2	
Actividades	
	Contextualización
<p>Trueque de cuentos - (texto: El minotauro) - 10' <i>(compara el texto a la performance escénica)</i> Se leen los textos creados durante las improvisaciones en la primera etapa. Se explica que a partir de esos textos se van a crear y narrar cuentos. Se abre un espacio de intercambio de textos o ideas, donde cada grupo podrá ceder sus textos en cambio de otros que le gusten más. Se permite que dos grupos elijan el mismo texto de partida, con la condición que cada grupo lo desarrollará con un estilo diferente. Cada grupo elige un estilo (cómico, trágico, clown, sarcástico, suspense, etc.)</p>	
Desarrollo	
<p>El rey manda – vara - 15' <i>(Usa el cuerpo para construir objetos)</i> Por turno se elige a un rey/reina. El rey manda que se le traiga un objeto, lo que le ocurre en ese momento. Los demás deben representar corporalmente y grupalmente a ese objeto.</p> <p>Comunicar con la mirada – (fichas con los eventos) - 15' <i>(Usa la mirada como recurso expresivo y comunicativo de suspenso)</i> A cada grupo se entrega una ficha con escrita una noticia importante: muy buena o muy mala. Los integrantes del grupo (juntos, o por voz de uno o más representantes) tendrán que comunicar la noticia al auditorio, que tendrá a su vez simular gran expectativa. Antes de comunicar oralmente la noticia, los integrantes del grupo tendrán que observar a todos los compañeros del auditorio en los ojos por al menos diez segundos y, sin hablar, podrán interactuar con ellos.</p>	
Aplicación	
<p>Pintar el cuento – 35' <i>(A partir del texto elegido e interactuando con el público, crea el espacio ficcional)</i> Cada grupo imagina los personajes y el espacio en el cual se desarrolla su historia, y los dibuja rápidamente en una hoja. Luego, por turno, describen el espacio con gestos y palabras. Los demás crean con el cuerpo el espacio descrito. También introducen a los personajes, que tendrán que asumir las características indicadas.</p>	
Transferencia	
<p>Revisión del texto – 15' Cada grupo revisa su texto, añadiendo la descripción del espacio.</p>	

Contando mi historia - Sesión 3	
Actividades	
	Contextualización
<p>Análisis de los textos - (textos de la clase anterior) - 20' <i>(define la estructura del texto)</i> Se leen los textos de la sesión anterior en grupo. Juntos al docente se comenta sobre la estructura del relato: el conflicto, los objetivos y las razones de los personajes.</p>	
Desarrollo	
<p>Cuento vivo – 25' <i>(Narra el cuento, con el soporte de actores)</i> Cada grupo tiene un tiempo para organizar el trabajo. En grupo narran el cuento. Los integrantes del grupo se turnarán como narradores. Mientras uno narra, los demás integrantes escenifican lo narrado.</p>	
Aplicación	
<p>Cuento vivo con invitado – 35' <i>(Narra el cuento incluyendo elementos externos)</i> Se repite lo anterior, pero durante la narración entra un compañero del público en la acción escénica, presentándose como personaje y declarando la razón por la cual está allí. El narrador debe incluirlo significativamente en la historia.</p>	
Transferencia	
<p>Revisión del texto – 15' Cada grupo revisa su texto, añadiendo los nuevos aportes.</p>	

Contando mi historia - Sesión 4	
	Actividades
	Aplicación
<p>Narración – 60’ (<i>Narran su cuento usando voz, mirada y gestos</i>) Cada grupo narra su cuento. Se pide respetar las siguientes normas: describir oralmente y con gestos todos los espacios, personajes y objetos que aparecen en el cuento; usar la mirada y el silencio para crear suspenso; usar todo el espacio. Los integrantes del grupo se colocan en lugares distintos del espacio. Lo que narra tiene una pelota, que puede usar como objeto ficcional. Cuando quiere pasar la palabra a otro integrante, le lanzará la pelota. Lo que la recibe continua la narración desde su posición.</p> <p>Después de cada presentación se comenta entre todos el resultado, con el fin de mejorar la calidad de la narración.</p>	
	Transferencia
<p>Revisión del texto – 30’ Cada grupo revisa su texto, añadiendo los nuevos aportes.</p>	

Tercera etapa

Nombre:	Disfrutando el cuento
Institución Educativa:	I.E.P. “Virgen María”
Profesor:	Zarri Tom
Área:	Arte Dramático
Nivel:	Secundaria
Grado:	2°
Nro. De estudiantes:	26
Duración:	3 sesiones, 6 horas

Justificación

En esta etapa se emplea lectura escénica para revisar y afinar los textos producidos. Este tipo de lectura prevé la voz y el gesto como formas expresivas. A diferencia de otras estrategias escénicas, el texto hablado debe coincidir con el texto escrito, sin llegar a ser un monólogo teatral. De esta manera, la atención se enfocará principalmente en el contenido del texto.

Descripción

Primera sesión	Ejemplo de lectura escénica; codificación de los gestos; lectura escénica.
Segunda sesión	Lectura escénica de los textos grupales; revisión colectiva de los textos.
Tercera sesión	Lectura escénica definitiva frente a un público externo; grupo focal; cierre del taller.

Disfrutando el cuento - Sesión 1	
	Actividades
	Motivación
<p>Lectura de ejemplo (cuento breve y poema del plan lector) – 20’ (<i>Reconoce de las posibilidades del gesto en la lectura</i>) El docente lee escénicamente un cuento breve y un poema del plan lector.</p>	
	Contextualización
<p>Análisis – 15’ (<i>Reconoce la relación entre gestos y estructura del texto</i>) Junto con los estudiantes, se realiza un análisis de la estructura del cuento, creando hipótesis sobre su significado, y conversando sobre el significado de los gestos y entonaciones de voz empleados (enfoques, planos, direcciones).</p>	
	Desarrollo

<p>Codificación de los gestos – 25' <i>(codifica en el texto los gestos que utilizará en la lectura)</i> Los estudiantes leen, cada uno por su cuenta, los dos textos propuestos. Luego, cada grupo se reúne y elige uno de los textos. Juntos grafican arriba de oraciones, palabras o verbos, los gestos que piensan emplear durante la lectura.</p>	Aplicación
<p>Lectura escénica – 20' <i>(Representar corporalmente a un lugar)</i> El docente pide que cada grupo elija un lector. El alumno lector leerá escénicamente, empleando los gestos elegidos, el texto seleccionado.</p>	Metacognición – 10'
Se conversa sobre las dificultades encontradas y los logros alcanzados.	

Disfrutando el cuento - Sesión 2	
	Actividades
	Desarrollo
<p>Lectura escénica de los textos grupales (textos de los alumnos) – 30' <i>(identifica)</i> Cada grupo lee escénicamente su cuento, turnándose entre integrantes. Después de cada lectura, se comenta brevemente sobre la estructura del texto y si los gestos empleados son pertinentes.</p>	Aplicación
<p>Revisión de los textos – 40' <i>(Mejora la calidad del texto)</i> Se realiza una revisión de los textos formando grupos mixtos de la siguiente manera: por cada grupo, tres integrantes se quedan y dos se unen a otro grupo en calidad de revisores. Este trabajo tiene la finalidad de aportar ideas y opiniones diferentes en cada grupo.</p>	Metacognición – 20'
Se conversa sobre las dificultades encontradas y los logros alcanzados en el trabajo de revisión. Se organizan los grupos de lectura para la última sesión.	

Disfrutando el cuento - Sesión 3	
	Actividades
	Aplicación
<p>Lectura final – 40' <i>(Los grupos se presentan frente a invitados externos)</i> Se arregla el espacio para recibir a los invitados. Un delegado por cada grupo lee escénicamente, y eventualmente narra escénicamente por partes, el cuento grupal</p>	Metacognición – 30'
<p>Se desarrolla un grupo focal, según las siguientes preguntas: ¿Creen que la forma en la cual se ha leído el cuento ha influido en que creamos o menos que la historia ha pasado de verdad? ¿De qué manera? ¿El cuento leído lleva todavía las características de la improvisación original? ¿Cuáles? ¿Son más de forma o de contenido? ¿Cuál de los cuentos le gustó más? ¿Por el contenido o por la forma en que se leyó? ¿Piensan que los eventos narrados en el cuento son justos o injustos? ¿Por cuál razón?</p>	
Cierre – 20'	

Anexo 6 Carta de presentación



Lima, 25 de Marzo de 2019

Sr. César Ayala Aguilar
Director de la Institución Educativa Privada Virgen María

Reciba un cordial saludo.

La Responsable Académica de Maestrías de la Unidad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Escuela de Postgrado de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, presenta a **Tom Zarri**, identificado con C.E. 000876294 como estudiante del programa de **Maestría en Literatura Infantil-Juvenil y Animación a la Lectura**

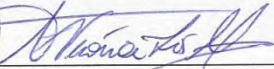
El mencionado estudiante está realizando una investigación denominada **Estrategias escénicas de creación de cuentos y comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de secundaria del colegio "Virgen María", El Agustino – Lima.**

Por tanto, solicito a usted sirva concederle la autorización correspondiente para la ejecución de dicha investigación.

Agradezco de antemano su atención.

Atentamente:




Mg. Verónica Fernández Montemayor
Responsable Académica de Maestrías
Unidad FCEH – UCSS

Anexo 7 Galería fotográfica



Fotografía 1. Juego del peluquero.



Fotografía 3. Juego "el rey manda".



Fotografía 2. Juego "el rey manda".



Fotografía 4. Selección de cuentos.



Fotografía 5. Redacción del texto individual.



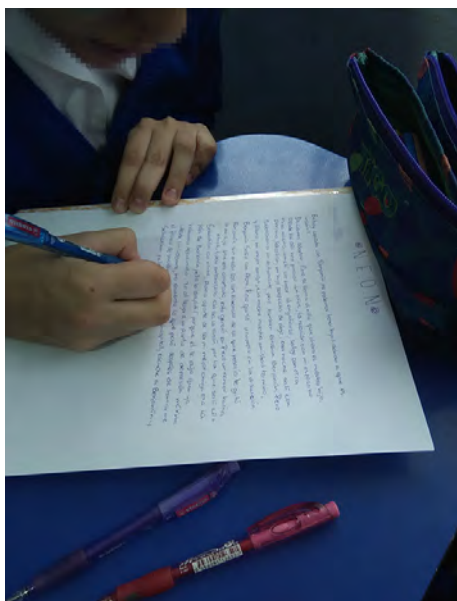
Fotografía 4. Lectura.



Fotografía 6. Revisión del texto, grupal.



Fotografía 5. Lectura escénica de “Mar”.



Fotografía 7. Revisión del texto.



Fotografía 6. Narración escénica.



Fotografía 7. Descripción de lugares.



Fotografía 8. Presentación de “El Minotauro”.



Fotografía 9. Improvisación estática.

Anexo 8

Composiciones

Grupo: Chimichanga **Integrantes:** Antonela, Olencka, Diego, Fabián, Joaquín

El niño perdido

Mi mamá y yo solíamos ir al parque todas las mañanas. Claro que no íbamos directamente al parque: mi mamá pasaba de allí para ir al mercado y yo siempre le rogaba que me dejara jugar un rato. Le decía: “¡Mamá! ¡Por favor! Deja que me quede un rato...” y ella siempre contestaba: “Mi amor, vamos, pero rápido”. Nos habríamos quedado hasta tarde si no fuera que mi papá no trabajaba y vivíamos en pobreza.

Lo poco que ganaba mi padre vendiendo cachivaches lo gastaba en sus vicios. Pues, a decir la verdad, mi papá siempre estaba drogado. Mi mamá conseguía plata de dónde sea para poder comer. Nos decía, a mi hermana y a mí: “Mientras yo viva, nada le va a faltar”. Un día que íbamos los cuatro por ese camino pedí a mi mamá que me dejara ir al parque, y ella le preguntó a mi papá, el cual, muy enojado, dijo: “Me tiene hartado con este parque, ¡que se quede y no moleste!”.

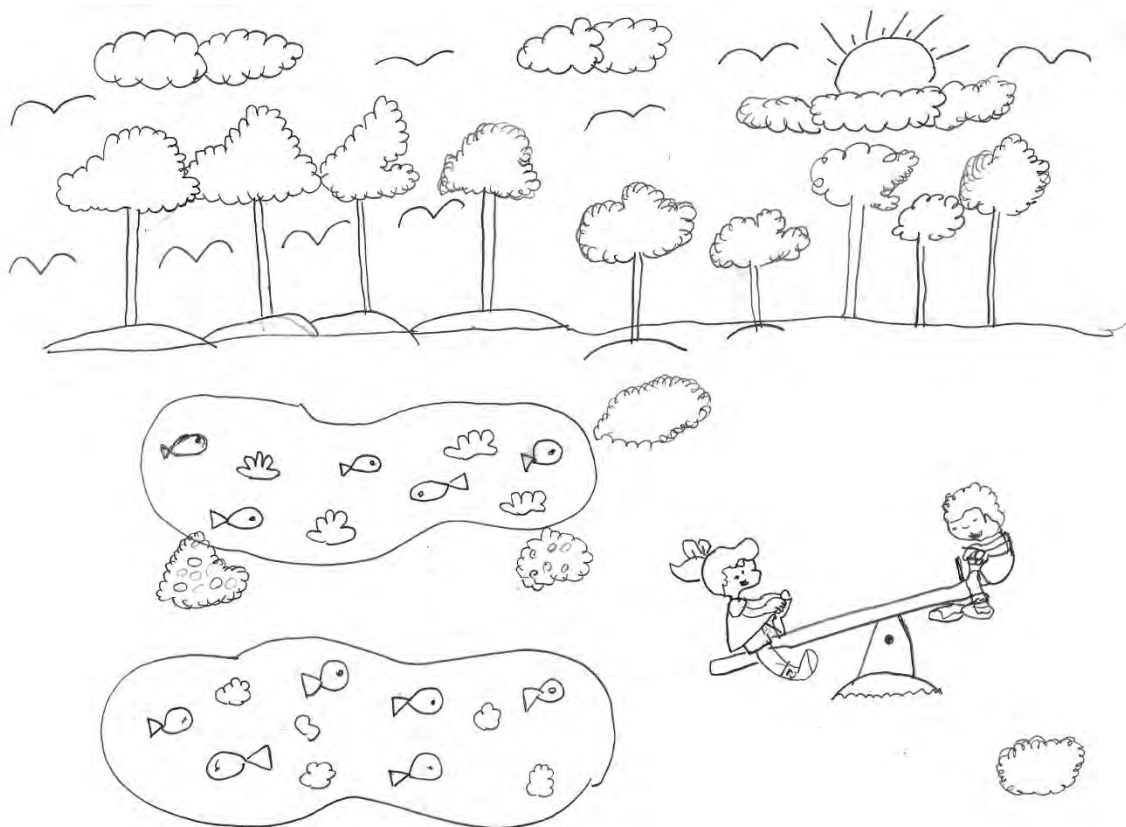
Era un día soleado, tranquilo y feliz y en el parque los niños jugaban por todos lados. Yo me quedé jugando en ese columpio grande y lindo que estaba en las áreas verdes. Tenía mucha hambre, y de repente un señor me dijo: “¿Quieres que te invite algo para comer?”. Yo contesté: “No puedo hablar con desconocidos”, y él: “Pero yo soy tu tío, solo que no me conoces”. Así que me fui con él.

Yo era un ex presidiario, recién salido de la cárcel. Estaba parado en la esquina de un parque y de pronto vi a dos niños. Como estaba necesitado pensé que podía secuestrarlos y vender sus órganos para conseguir dinero. Esperé que los padres se fueran dejándolos solos, entonces me acerqué al niño, pero la niña se alejó. Luego se me ocurrió una mejor idea, que era pedir dinero para liberar al niño.

Un día fui al parque con mi mamá, mi papá y mi hermano. Mi mamá me dijo que me quedara con mi hermano, así que me quedé un rato jugando con él. Apareció un señor que le ofreció comida, y él dijo que sí. Se alejaron y desaparecieron.

Mi mamá llegó y preguntó: “¿Dónde está tu hermano?”. Yo le dije que no sabía. Mi mamá estaba desesperada. Mi papá no escuchó lo que dije, ni le importaba, hasta que mi mamá le pegó para que reaccionara. Pasaron dos años, y él no reaparecía.

Un día, el señor que secuestró a mi hermano llamó por teléfono y dijo que lo hubiera devuelto si íbamos a pagar mil soles. Mis padres pagaron con todo lo que tenían, y él regresó, pero todo maltratado.



Grupo: N.E.O.N.

Integrantes: Alana, Fabiana, Benjamín, Piero, Sebastián

Soy Piero, un niño adoptado que está molesto con su familia. El problema empezó cuando fui a jugar con mi pelota en el parque y vi a mi mamá y a su amante besuqueándose. Mi mamá me explicó que me había equivocado y que era solo un niño. Me dijo que vaya al trabajo de mi papá para que me de comida. En el trabajo encontré a mi papá besándose con su jefa, y es ahí donde me quedé realmente confundido. Mi papá me suplicó que no lo contara a mi mamá. Yo le prometí que no se lo iba a decir, pero a cambio me llevaría a comer en un restaurante.

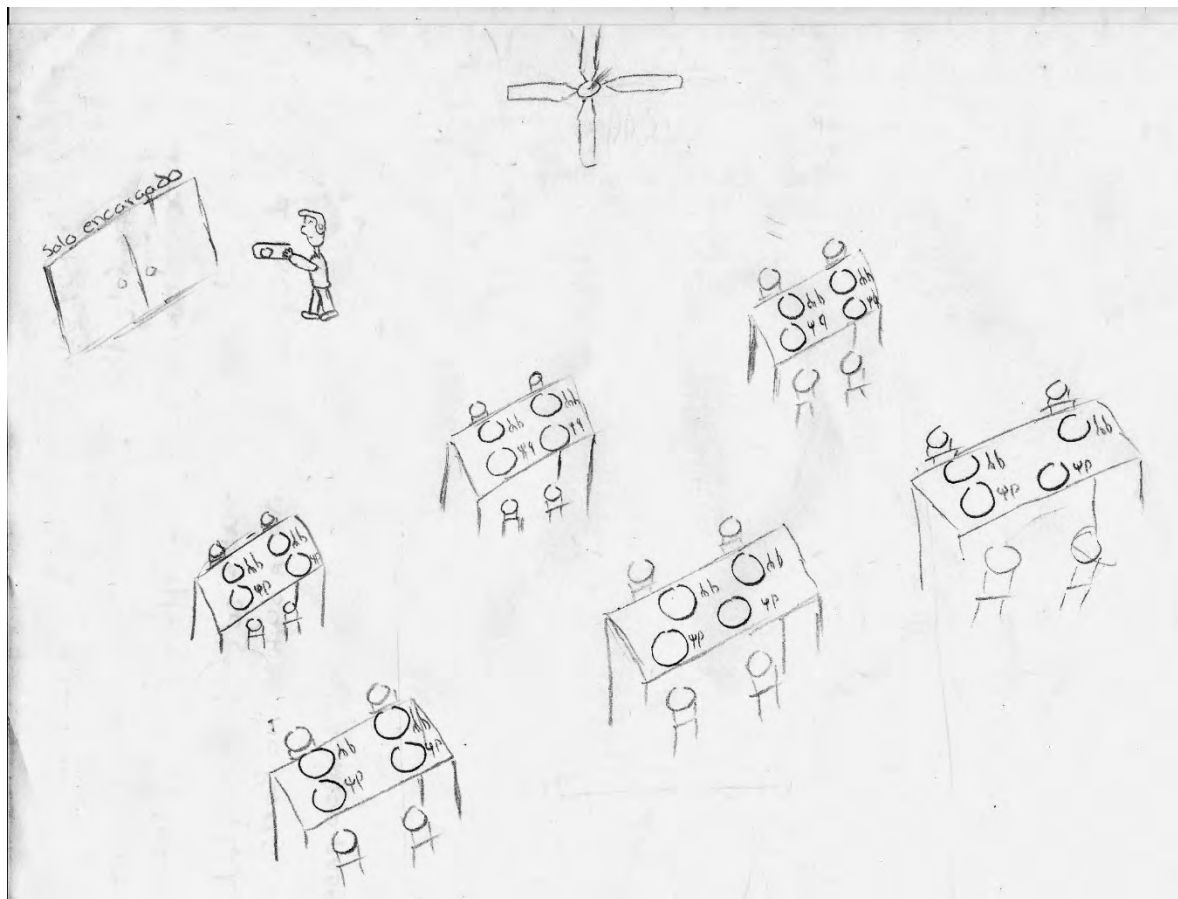
Así que fuimos, mi papá, su jefa y yo. En el restaurante nos encontramos con mi mamá y su amante. Resulta que la jefa de mi papá es la mejor amiga de mi mamá, y el amante de mi mamá es la pareja de la jefa de mi papá.

Empieza una pelea donde mi mamá se desmaya y descubren que está embarazada de su amante.

Yo soy un niño muy inocente y no sé lo que sucede.

Yo soy la mejor amiga de Fabiana, pero también soy la amante de su esposo Benjamín. Un día estábamos juntos en mi oficina cuando de pronto entra su hijo y nos hace preguntas incómodas. Decidimos ir a un restaurante, y allí nos encontramos con Fabiana y su amante. Fabiana y yo nos agarramos de los pelos, nos golpeamos e insultamos, pero al final nos lograron separar. Un par de días después tuve que despedir a Benjamín tras haberme mentido sobre su relación con Fabiana. Meses después él llegó a mi casa un poco ebrio, y me dijo que Fabiana lo había botado de la casa. Fuimos el día siguiente a hablar con ella, y nos encontramos a Sebastián pidiéndole matrimonio.

Benjamín se fue. Yo me quedé atónita y después me fui a perseguir a Benjamín.



Grupo: The Galaxy

Integrantes: Giuliano, Junior, Helam, Valentina, Nicole

La familia

Había una vez una familia que vivía muy mal económicamente y emocionalmente. La mamá iba todos los días a planchar y lavar ropa para poder sacar un poco de dinero mientras el papá se la pasaba tomando con sus amigos. Tenían dos hijos. Nicol, la menor, era una niña responsable. Diego, el mayor, algunas veces se tiraba la pera, no cumplía con las tareas, pero le gustaban mucho las matemáticas. Casi todos los días los dos tenían problemas.

Un día Nicole y Diego estaban de camino al colegio, cuando Diego le dijo que no iba a entrar y se fue con su amigo Helam. Cuando Nicole regresó a la casa Diego todavía no había llegado, y tuvo que contar una mentira a su madre para cubrirlo.

En la madrugada llegó el padre borracho, gritando y botando las cosas. La madre y los hijos tuvieron que levantarse para tranquilizarlo.

El día después el padre se dio cuenta que se había portado mal y empezó a buscar trabajo hasta conseguirlo. Desde entonces todo fue diferente: el padre compró todo lo necesario para sus hijos, que así pudieron estudiar bien. Diego se puso más responsable y Nicole se volvió más feliz.

Grupo: The Kings

Integrantes: Darleth, Ariana, Cristina, Jesús, Ángelo

La amante

Había una vez dos hermanos, María y Helam, a los que les gustaba estudiar, pero un día dejaron de ir a la escuela porque su madre había fallecido y el padre era un alcohólico, drogadicto y maltratador.

Una tarde María invitó algunas amigas a su casa, pero al padre no le gustaban las visitas y las botó de una manera horrible. La niña lloró mucho, se sentía como una esclava. Y en aquel momento se acordó lo que le había dicho su madre antes de irse: que fuera fuerte y que se encargara de su hermano.

María era una niña de pocos amigos a la cual le gustaba estudiar; era solitaria y amable. Ese mismo día, después de cenar, salió un momento a comprar y vio en la calle a una señora sentada en el suelo pidiendo dinero para comer. Le dio siete soles, y en ese momento se dio cuenta que le parecía conocerla: ¡era su mamá! María estaba confundida porque su madre supuestamente había fallecido. Su madre se alegró mucho al verla, pero le dijo que se fuera, ya que si la veían juntas las iban a matar, y le explicó que en pasado la habían amenazado de muerte, y que si no se iba habrían matado también a sus hijos, así que ella sobornó a un médico para que comunicara a la familia su muerte.

María llorando desconsoladamente se despidió de su madre. Cuando llegó a la casa encontró a su hermano en el baño, devolviendo todo lo que había comido. Buscó al padre, preocupada. Pero el padre estaba borracho, y solo repetía una y otra vez un nombre: Cristina. A María se le metió en la cabeza que podía ser el nombre de su amante. Tomó a su hermano y lo llevó al hospital, donde le diagnosticaron anorexia.

Mientras estaban afuera, el padre, completamente ebrio, salió a la calle y fue atropellado. La madre entonces pudo regresar con sus hijos, y la amante misteriosa desapareció como humo.



Grupo: The Warriors

Integrantes: Abigail, Fabiana, David, Miguel, Sergio

Problemas familiares

Fui con mi amigo Miguel para pedirle dinero a su hermano mayor, pero el hermano no nos quiso dar el dinero, así que mi amigo ideó un plan para obtenerlo. En la tarde Miguel llegó con el dinero y nos fuimos al cine. Después acompañé a Miguel a su casa, y luego me fui.

Yo querría ahorrar lo suficiente para poder entrar a la universidad y tener un título decente. Un día mi hermano menor, Miguel, me pidió dinero para ir al cine con su amigo Sergio. Me negué. Cuando volví de la academia me di cuenta que me faltaban cinco soles.

Cuando la hermana mayor vio a Miguel agarrar el dinero de su otro hermano, David, de inmediato se fue a su cuarto para llamar a su madre. Esa noche Miguel regresó a las 2:45 y subió las escaleras pensando que todos estaban dormidos. Al llegar al final de las escaleras vio a su madre de pies, esperando una explicación.

