

EL SOCIODRAMA COMO UNA ESTRATEGIA PEDAGOGICA PARA ESTIMULAR  
COMPETENCIAS Y HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS  
ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO DE LA INSTITUCION EDUCATIVA  
NUESTRA SEÑORA DE BELÉN-NARIÑO

AMERICA FERNANDEZ BOLAÑOS  
LILIANA DEL ROSARIO MONCAYO  
DOLLY ORTEGA GOMEZ

UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
FACULTAD DE ARTES  
ESPECIALIZACION EN PEDAGOGIA DE LA CREATIVIDAD  
SAN JUAN DE PASTO  
2006

EL SOCIODRAMA COMO UNA ESTRATEGIA PEDAGOGICA PARA ESTIMULAR  
COMPETENCIAS Y HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS  
ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO DE LA INSTITUCION EDUCATIVA  
NUESTRA SEÑORA DE BELÉN-NARIÑO

AMERICA FERNANDEZ BOLAÑOS  
LILIANA DEL ROSARIO MONCAYO  
DOLLY ORTEGA GOMEZ

Trabajo de grado presentado como requisito para obtener el título de especialista  
en pedagogía de la creatividad.

Asesor  
MAURICIO VERDUGO  
Magister

UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
FACULTAD DE ARTES  
ESPECIALIZACION EN PEDAGOGIA DE LA CREATIVIDAD  
SAN JUAN DE PASTO  
2006

NOTA DE RESPONSABILIDAD

Las ideas y conclusiones aportadas  
en este trabajo de grado,  
son responsabilidad  
exclusiva de sus autores.

Artículo 1º del acuerdo Nro. 32  
de octubre 11 de 1996  
emanado del Honorable  
Consejo Directivo de la  
Universidad de Nariño

Nota de aceptación

---

---

---

---

Presidente del jurado

---

Firma del jurado

San Juan de Pasto, Noviembre de 2006

## **AGRADECIMIENTOS**

Al cumplir esta importante etapa de nuestras vidas, agradecemos de manera especial a :

Magister Mauricio Verdugo por sus enseñanzas y orientaciones.

La Universidad de Nariño por brindarnos el conocimiento y experiencia que han contribuido a nuestra formación personal y profesional.

La comunidad educativa de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén-Nariño, especialmente a los estudiantes del grado sexto, quienes con su entusiasmo y espíritu de colaboración hicieron posible esta investigación.

## **DEDICATORIA**

Le damos gracias de Dios,  
a nuestros familiares por habernos apoyado  
en la realización de esta carrera;  
por sus aportes y comprensión  
hemos podido cumplir con nuestros deseos  
para seguir adelante hasta llegar a la meta fijada.

## CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
1. MARCO GENERAL	3
1.1 TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	3
1.2 TEMA	3
1.3 LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	3
1.4 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	3
1.5 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	3
1.6 OBJETIVOS	6
1.6.1 OBJETIVO GENERAL	6
1.6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	7
1.7 JUSTIFICACIÓN	7
2. MARCO REFERENCIAL	10
2.1 ANTECEDENTES	10
2.2 MARCO CONTEXTUAL.	20
2.2.1 Macrocontexto.	20
2.2.2 Microcontexto.	24
2.3 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.	27
2.3.1 Sociodrama.	27
2.3.2 El proceso lector.	33
2.3.3 Esquemas y estrategias de conocimiento.	35
2.3.4 Condicionantes de la comprensión.	39
2.3.5 Habilidades de comprensión	44
2.3.6 Estrategias de lectura.	48
2.3.7 Evolución histórica del concepto de comprensión lectora.	61
2.3.8 Una aproximación al concepto de comprensión lectora.	63
2.3.9 La comprensión lectora.	64

2.3.10	Lectura explorativa frente a lectura comprensiva.	67
2.3.11	Componentes de la lectura.	69
2.3.12	Modelos de lectura.	70
2.3.13	Hacia una nueva metodología de la enseñanza de la comprensión de textos.	72
2.3.14	Relación lectura y escritura.	81
2.3.15	Integración de la lectura y la escritura.	82
2.4	MARCO LEGAL.	83
3.	DISEÑO METODOLÓGICO	85
3.1	ENFOQUE DE INVESTIGACION : CRITICO – SOCIAL.	89
3.2	TIPO DE INVESTIGACIÓN: I.A.P.	91
3.3	POBLACION.	91
3.4	MUESTRA.	92
3.5	CATEGORÍAS DE ANALISIS.	93
3.6	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA RECOLECTAR INFORMACIÓN.	95
4.	ANÁLISIS E INTERPRETACION DE LA INFORMACION	97
4.1	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN PRUEBA PILOTO COMPRENSION LECTORA.	97
4.2	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN POR CATEGORÍAS.	119
4.2.1	Categoría 1. Estado actual comprensión lectora grado sexto.	119
4.2.2	Categoría 2. Concepciones teóricas sociodrama.	120
4.2.3	Categoría 3. Estrategias pedagógicas creativa y desarrollo de competencias lectoras.	121
4.2.4	Categoría 4. Interacción comunitaria y desarrollo comprensión lectora.	122
4.2.5	Categoría 5. Experiencias significativas de aprendizaje, desarrollo de competencias y comprensión lectora.	123
5.	PROPUESTA	137
5.1	TÍTULO	137
5.2	JUSTIFICACIÓN	137



5.3	OBJETIVOS	138
5.3.1	Objetivo general	138
5.3.2	Objetivos específicos	138
5.4	FUNDAMENTACION	139
5.5	METODOLOGÍA	141
5.5.1	TALLER : El embarazo en la adolescencia	141
5.5.2	TALLER : La madrastra	143
5.5.3	TALLER : Caperucita Roja	144
6.	CONCLUSIONES	146
7.	RECOMENDACIONES	149
	BIBLIOGRAFÍA	151
	ANEXOS	153

## LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Identificación Institución Educativa Ntra. Sra. de Belén	24
Cuadro 2. Situación legal Institución Educativa Ntra. Sra. de Belén	24
Cuadro 3. Población escolar Institución Educativa Ntra. Sra. de Belén	91
Cuadro 4. Población escolar grados sextos	92
Cuadro 5. Matriz de categorización	93
Cuadro 6. Estudiantes que responden la pregunta 1 prueba piloto	99
Cuadro 7. Estudiantes que responden la pregunta 2 prueba piloto	101
Cuadro 8. Estudiantes que responden la pregunta 3 prueba piloto	103
Cuadro 9. Estudiantes que responden la pregunta 4 prueba piloto	104
Cuadro 10. Estudiantes que responden la pregunta 5 prueba piloto	105
Cuadro 11. Estudiantes que responden la pregunta 6 prueba piloto	107
Cuadro 12. Estudiantes que responden la pregunta 7 prueba piloto	108
Cuadro 13. Estudiantes que responden la pregunta 8 prueba piloto	109
Cuadro 14. Estudiantes que responden la pregunta 9 prueba piloto	110
Cuadro 15. Estudiantes que responden la pregunta 10 prueba piloto	111
Cuadro 16. Estudiantes que responden la pregunta 11 prueba piloto	113
Cuadro 17. Estudiantes que responden la pregunta 12 prueba piloto	114
Cuadro 18. Estudiantes que responden la pregunta 13 prueba piloto	116
Cuadro 19. Estudiantes que responden la pregunta 14 prueba piloto	117
Cuadro 20. Estudiantes que responden la pregunta 15 prueba piloto	118

## LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Panorámica Municipio de Belén	20
Figura 2. Industria del cuero Mpio. de Belén	22
Figura 3. Recolección de la información mediante la encuesta.	96
Figura 4. Estudiantes que responden la pregunta 1 prueba piloto	100
Figura 5. Estudiantes que responden la pregunta 2 prueba piloto	102
Figura 6. Estudiantes que responden la pregunta 3 prueba piloto	103
Figura 7. Estudiantes que responden la pregunta 4 prueba piloto	104
Figura 8. Estudiantes que responden la pregunta 5 prueba piloto	106
Figura 9. Estudiantes que responden la pregunta 6 prueba piloto	107
Figura 10. Estudiantes que responden la pregunta 7 prueba piloto	108
Figura 11. Estudiantes que responden la pregunta 8 prueba piloto	109
Figura 12. Estudiantes que responden la pregunta 9 prueba piloto	110
Figura 13. Estudiantes que responden la pregunta 10 prueba piloto	111
Figura 14. Estudiantes que responden la pregunta 11 prueba piloto	113
Figura 15. Estudiantes que responden la pregunta 12 prueba piloto	115
Figura 16. Estudiantes que responden la pregunta 13 prueba piloto	116
Figura 17. Estudiantes que responden la pregunta 14 prueba piloto	117
Figura 18. Estudiantes que responden la pregunta 15 prueba piloto	118

## LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO A. Encuesta a estudiantes	154
ANEXO B. Instantáneas proyecto de investigación	159

## RESUMEN

En la comunidad estudiantil se observa que la mayoría de veces el estudiante cumple con la lectura solo por obligación ante un trabajo o una situación concreta de la preparación de un examen; en muy pocas ocasiones se ha observado que visita una biblioteca por resolución propia y con el solo ánimo de buscar en los libros un medio de mejoramiento personal. Además es notoria la falta de hábitos de lectura por parte de los padres, debido a que ellos dedican la mayor parte de su tiempo al trabajo.

Siendo que la lectura es una fuente de comunicación y de expresión del sentir de los estudiantes, Es de anotar que en la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén no se han implementado estrategias pedagógicas bien estructuradas que conlleven a la comprensión lectora. Es por ello que mediante la propuesta se pretende coordinar mediante actividades lúdicas acompañadas con fundamentos estéticos y disciplinares el fortalecimiento de la comprensión, generando curiosidad por lo que investigan, lo que preguntan, lo que leen, lo que viven y paulatinamente encuentran junto a la reflexión el motivo de su inquietud.

La lectura de un cuento, una fábula, un texto cualquiera se enriquece, se vuelve novedoso, memorable, vivencial, generando toda una riqueza y potencialidad expresiva, creadora y soñadora. Por lo tanto el sociodrama como estrategia pedagógica se convierte en el espacio vital para la comprensión y desarrollo de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, como también habilidades corporales y expresivas, despertando el interés y el placer al leer; de ahí la relación de proponer competencias acordes a las necesidades expresivas de los estudiantes y del contexto en el cual se desarrolla toda la trama de la lectura y de la vida misma.

El sociodrama activa el estado lúdico del estudiante quien genera y desarrolla grandes capacidades de asumir la realidad con otra visión más creativa y recreativa, donde el lenguaje estético que se deshilvana en el sociodrama es producto de la aprehensión del conocimiento. El potencial formativo de la lectura va más allá del éxito en los estudios; la lectura proporciona cultura, desarrolla el sentido estético, actúa sobre la formación de la personalidad, es fuente de recreación y de gozo. La lectura constituye un vehículo para el aprendizaje, para el desarrollo de la inteligencia, para la adquisición de cultura y para la educación de la voluntad.

## ABSTRACT

In the student community is observed that the majority of times the student expires with the reading only for obligation before a work or a situation makes concrete of the preparation of an examination; in few occasions has been observed that he visits a library for own resolution and with the alone intention of looking in the books for a way of personal improvement. Besides there is well-known the lack of habits of reading on the part of the parents, due to the fact that they dedicate most of his time to the work.

Being that the reading is a source of communication and of expression of to feel of the students, Es of annotating that in the Educational Institution Our Lady of Bethlehem there have not been implemented pedagogic constructed well strategies that they bear to the reading comprehension. It is for it that by means of the offer is tried to coordinate by means of playful activities accompanied on aesthetic foundations and you will discipline the strengthening of the comprehension, generating curiosity for what they investigate, which they ask, which they read, through which they live and gradually they find close to the reflection the motive of his worry.

The reading of a story, a fable, a text prospers anyone, becomes novel, memorable, existential, generating the whole wealth and expressive, creative and dreamy potential. Therefore the sociodram like pedagogic strategy turns into the living space for the comprehension and development of interpretive competitions, argumentativs and propositivs, as also corporal and expressive skills, waking the interest and the pleasure up on having read; of there the relation of proposing identical competences in the expressive needs of the students and of the context in which there develops the whole plot of the reading and of the life itself.

The sociodrama activates the playful condition of the student who generates and develops big aptitudes to assume the reality with another more creative and recreative vision, where the aesthetic language that is unbasted in the sociodram is a product of the apprehension of the knowledge. The formative potential of the reading goes beyond the success in the studies; the reading provides culture, develops the aesthetic sense, acts on the formation of the personality, is a source of recreation and of pleasure. The reading constitutes a vehicle for the learning, for the development of the intelligence, for the acquisition of culture and for the education of the will.

## INTRODUCCIÓN

La crisis de la comprensión lectora, en la educación, está referida a la comprensión de textos independientes de contextos situacionales. Los estudiantes no entienden lo que leen en las distintas asignaturas, tienen dificultad en relacionar dos ideas no conectadas explícitamente en el texto, de comparar ideas expresadas en distintos textos y, por lo tanto, de usar de manera novedosa los contenidos supuestamente aprendidos. Más inquietante resulta aún el hecho de que tal deficiencia no se debe a la falta de lectura. Por el contrario, pueden haber leído dos, tres cuatro veces los textos en un vano intento por incorporar su contenido a la memoria.

La investigación contempla ciertos puntos como: tema de Investigación, específicamente enfocado en el sociodrama como estrategia para generar competencias y habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de nuestra Institución (INENSEBEL). El problema de Investigación y la formulación del mismo se centran en plantear si realmente el sociodrama es la estrategia que posibilita fortalecer la comprensión lectora. Dentro de la descripción del problema se afirma que la visión disciplinar más los fundamentos estéticos y la experimentación por medio del sociodrama apoyan en la comprensión de los textos utilizados, se viven, se aprenden y comprenden. Posteriormente se plantean las preguntas orientadoras y de acuerdo a los objetivos planteados dentro de la investigación se concentran los interrogantes, en la contextualización (macro y microcontextualización) se tiene en cuenta dimensiones como: social, cultural, geográfica, política, económica, ambiental y religiosa, tanto del municipio, como de la localidad y de la Institución, para poder tener un reconocimiento del espacio de trabajo.

La justificación nos aproxima a comprender la importancia de los textos escolares y el papel que juegan en el rol educativo, permitir que los estudiantes accedan a nuevos espacios dentro de sus rutinas escolares y mediante la experimentación por medio del sociodrama se manifiesten estéticamente y se apoyen junto al texto escrito la búsqueda de la comprensión lectora.

Los objetivos de la investigación se centran específicamente en: promover, identificar, evaluar, comprender, propiciar, el sociodrama, las competencias, las interacciones, y las alternativas lúdicas respectivamente, dentro de los niños hacia la comprensión lectora, en apoyo de la comunidad educativa. El área de investigación se la trabajará desde lo psicosocial y psicoemocional, la línea de investigación en Pedagogía de la Creatividad. La metodología es (IAP), investigación acción participativa, ya que se considera como una experiencia educativa que ayuda a determinar las necesidades de los grupos, de la comunidad, incrementando los niveles de conciencia de la comunidad educativa, dentro de su propia realidad y se posibilita la participación de los investigadores dentro del proceso.

En la metodología se plantea un plan de acción y transformación haciendo referencia a las actividades a desarrollar en los talleres lúdico creativos, los objetivos que se persiguen, la metodología a utilizar, los resultados que se esperan y los recursos que se utilizarán.

Finalmente se describe la respectiva bibliografía que acompaña sobre todo el marco referencial y se relacionan los anexos.



## **1. MARCO GENERAL**

### **1.1 TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN**

EL SOCIODRAMA COMO UNA ESTRATEGIA PEDAGOGICA PARA ESTIMULAR COMPETENCIAS Y HABILIDADES DE COMPRESIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO DE LA INSTITUCION EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DE BELÉN-NARIÑO.

### **1.2 TEMA**

El sociodrama como estrategia pedagógica en la comprensión lectora.

### **1.3 LÍNEA DE INVESTIGACIÓN**

Pedagogía de la creatividad.

### **1.4 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

¿El sociodrama como estrategia pedagógica genera competencias y habilidades que posibiliten la comprensión lectora en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén?.

### **1.5 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA**

En nuestro quehacer pedagógico nos hemos percatado de que los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén presentan poco interés y agrado por la lectura, lo cual se ve reflejado en su baja comprensión lectora, dificultad en su expresión oral y escrita, escaso vocabulario y utilización del mismo de una

manera pertinente, falta de espíritu crítico ante situaciones concretas y propias, dificultad para poner en juego la lectura y así inventar mundos posibles a través del lenguaje e innovar en el uso de los mismos.

En la comunidad estudiantil se observa que la mayoría de veces el estudiante cumple con la lectura solo por obligación ante un trabajo o una situación concreta de la preparación de un examen; en muy pocas ocasiones se ha observado que visita una biblioteca por resolución propia y con el solo ánimo de buscar en los libros un medio de mejoramiento personal. Además es notoria la falta de hábitos de lectura por parte de los padres, debido a que ellos dedican la mayor parte de su tiempo al trabajo.

Siendo que la lectura es una fuente de comunicación y de expresión del sentir de los estudiantes, Es de anotar que en la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén no se han implementado estrategias pedagógicas bien estructuradas que conlleven a la comprensión lectora. Es por ello que mediante la propuesta se pretende coordinar mediante actividades lúdicas acompañadas con fundamentos estéticos y disciplinares el fortalecimiento de la comprensión, generando curiosidad por lo que investigan, lo que preguntan, lo que leen, lo que viven y paulatinamente encuentran junto a la reflexión el motivo de su inquietud.

La lectura de un cuento, una fábula, un texto cualquiera se enriquece, se vuelve novedoso, memorable, vivencial, generando toda una riqueza y potencialidad expresiva, creadora y soñadora.

El sociodrama activa el estado lúdico del estudiante quien genera y desarrolla grandes capacidades de asumir la realidad con otra visión más creativa y re-creativa, donde el lenguaje estético que se deshilvana en el sociodrama es producto de la aprehensión del conocimiento.

La lectura es una fuente de comunicación y de expresión del sentir de los estudiantes, es por ello que mediante la propuesta se pretende coordinar mediante actividades lúdicas acompañadas con fundamentos estéticos y disciplinares el fortalecimiento de la comprensión, generando curiosidad por lo que investigan, lo que preguntan, lo que leen, lo que viven y paulatinamente encuentran junto a la reflexión el motivo de su inquietud.

El sociodrama como estrategia pedagógica se convierte en el espacio vital para la comprensión y desarrollo de habilidades interpretativas, argumentativas y propositivas, como también corporales y expresivas, activando el interés y el placer al leer; de ahí la relación de proponer competencias acordes a las necesidades expresivas de los estudiantes y del contexto en el cual se desarrolla toda la trama de la lectura y de la vida misma.

La lectura tiene una gran importancia en el proceso de desarrollo y maduración de los niños. Desde hace unos años se está notando un creciente interés de los padres por la lectura de sus hijos, es por ello que el proyecto está encaminado a involucrar en el proceso a la comunidad educativa de los grados sextos de nuestra Institución porque es una ventaja para relacionar desde la vida misma, la escuela y los medios de comunicación entre otros la relación que existe entre lectura y rendimiento escolar.

El potencial formativo de la lectura va más allá del éxito en los estudios; la lectura proporciona cultura, desarrolla el sentido estético, actúa sobre la formación de la personalidad, es fuente de recreación y de gozo.

La lectura constituye un vehículo para el aprendizaje, para el desarrollo de la inteligencia, para la adquisición de cultura y para la educación de la voluntad.

Durante el proceso los padres, hijos y docentes se ven involucrados y aportan desde su visión al desarrollo de los estudiantes y de su vida misma.

La lectura es un proceso comunicativo complejo de interacción entre el texto y el lector, el cual se apropia de la información acumulada, la ciencia, la técnica, a la vez que establece una relación entre esta y su educación, experiencia personal y normalmente algunos conocimientos específicos del tema y del texto escrito. A su vez, el lector también aporta sus potencialidades lingüísticas incluyendo el conocimiento de determinadas palabras (léxico), que se colocan de acuerdo con el sistema lingüístico para formar oraciones (sintaxis), y patrones retóricos y convenciones lingüísticas que caracterizan los diferentes tipos de textos.

Además de este conocimiento, el lector necesita un determinado nivel motivacional, la precisión de sus objetivos para leer, crear expectativas y desarrollar estrategias que lo deben conducir a la comprensión e interpretación de los elementos sintáctico lexicales, convencionales y de significado del texto escrito.

## **1.6 OBJETIVOS**

### **1.6.1 OBJETIVO GENERAL**

Promover el sociodrama como una estrategia pedagógica para estimular competencias y habilidades que posibiliten la comprensión lectora en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén- Municipio de Belén-Nariño.

### **1.6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Diagnosticar la situación de la comprensión lectora de los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén.

Determinar las concepciones teóricas que orienten la acción pedagógica, desde el sociodrama como estrategia pedagógica.

Interactuar con la comunidad educativa mediante estrategias pedagógicas y didácticas que generen mayor comprensión lectora.

Determinar las estrategias pedagógicas creativas que generen mayor comprensión lectora.

### **1.7 JUSTIFICACIÓN**

La lectura es una actividad poco desarrollada en los niños y jóvenes, a pesar de que ellos mismos, reconocen sus carencias en comprensión lectora y las implicancias que tiene dicha falta de competencias en los resultados de sus aprendizajes. Esta observación generalizada entre los docentes de distintos niveles de enseñanza, es el reflejo de nuestra realidad nacional en lo que se refiere a competencia lectora.

“Personas sólo capaces de manejar material simple, claramente expuesto, en el cual las tareas requeridas son poco complejas. Estas personas pueden leer, pero tienen muy bajos logros. Si bien han desarrollado capacidades lectoras necesarias para manejarse en la vida cotidiana, su bajo desempeño les hace difícil enfrentar

nuevas demandas, así como aprender nuevas habilidades exigidas en su trabajo”<sup>1</sup>.

Los textos escolares juegan en este proceso un rol fundamental: formalizan el currículum, permiten al profesor planificar y desarrollar las clases, a los estudiantes estudiar y ejercitar independientemente. Los textos de estudio constituyen una fuente de información que permanece al alcance inmediato del estudiante y su familia, contribuyendo así al aprendizaje de todos. El texto escolar puede llegar a ser una alternativa de transmisión de conocimiento y cultura para todo el grupo familiar, en sector de bajos ingresos. Si pensamos que toda nuestra enseñanza está centrada en la utilización de textos escolares es válido preguntarse por qué se reconoce cada vez con mayor certeza que a pesar de decodificar, exitosamente, no se puede decir lo mismo con respecto a cuánto se comprende, realmente, de lo que se lee. Y, por lo tanto, cuánto es lo que realmente se aprende.

Sin embargo, leer es más que descifrar el significado de las palabras o ubicar ideas principales en un texto escrito, es un proceso continuo que dura toda la vida y que se desarrolla de acuerdo a los variados tipos de textos y a los distintos propósitos que el lector se plantea. “Leer requiere de un constante aprendizaje de nuevas técnicas de lectura, nuevo vocabulario, nuevas estructuras gramaticales; es decir, se requiere del dominio de habilidades lectoras más complejas”<sup>2</sup>

Generar estrategias pedagógicas que den respuesta a competencias, habilidades hacia la comprensión lectora es el reto dentro de la educación en nuestra institución. El sociodrama posibilita la escenificación de la vida, manifestación de expresiones, manejo de valores, situaciones espontáneas que serán representativas dentro de la personalidad de los estudiantes. Es por ello que

---

1 MARCELO, C. El pensamiento del profesor en: Parcerisa Aran, Artur Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos”, Editorial GRAO. 1996

<sup>2</sup> ALLENDE, Felipe La legibilidad de los textos. Santiago: Andrés Bello. (1994).

alimentar estos espacios dentro del salón de clase es de vital importancia donde la comunidad y los estudiantes en sí se ven involucrados y el docente tiene las capacidades de abordar no sólo roles si no también comprender actitudes, juicios que generan los estudiantes ante las problemáticas sociales, las iniciativas, la imaginación, la creatividad y sobre todo el gusto por el saber y el aprehender de la vida misma, estos espacios fortalecen no sólo comprender el texto escrito, sino vivenciarlo y apropiarse del saber en relación a la vida misma.

Se tendrá presente en el desarrollo del proyecto que, por un lado, se promoverá lo conceptual, metodológica y didáctica que articule el enfoque comunicativo funcional para la adquisición de las competencias de lenguaje y el enfoque socioconstructivista para el desarrollo de competencias en la comprensión lectora con la misión de proporcionar una guía de mejora continua en la adquisición de competencias en otras áreas del conocimiento.

## 2. MARCO REFERENCIAL

### 2.1 ANTECEDENTES

El proceso de lectura ha sido investigado desde hace muchos años. William S. Gray (1958) en su libro "Enseñanza de la lectura de y la escritura", expresó: "para formar buenos lectores es necesario comprender la naturaleza de las capacidades y técnicas fundamentales e indispensables para la lectura". (W.S.Gray, 1958:86),

Las técnicas a las que hace referencia Gray son las siguientes:

Percepción de palabras.

Comprobación del significado de lo que se lee.

Capacidad para reaccionar sobre lo que se lee.

Empleo o aplicación de las ideas adquiridas.

Estas técnicas son de carácter intelectual e incluyen sólo lo referido a la lectura silente, es decir, a la comprensión del texto leído y no a las que tienen que ver con la producción oral de la lectura y el control de los factores que intervienen en ella.

García Alzola en su análisis sobre el mismo proceso funde las operaciones inherentes a la lectura oral y silente en un solo grupo, que a continuación se muestra (G.Arzola,1971:106)

Percepción de símbolos.



Reconocimiento de las palabras y signos auxiliares.

Comprensión de los significados.

Emisión de los sonidos.

Audición y autocontrol de la cadena fónica.

En esta investigación se centra la atención en la comprensión e interpretación como aspectos de la lectura que merecen un estudio especial para lograr el desarrollo de la competencia lectora profesional en los estudiantes no filólogos, tomando en consideración algunos de los elementos referidos anteriormente.

Para que un estudiante logre el perfeccionamiento que se necesita de la lectura, es necesario prestarle especial atención dentro de las diferentes operaciones de este proceso, a la capacidad de comprender e interpretar textos cada vez más complejos de forma progresiva, para que llegue por sí mismo a conclusiones que le permitan hacer valoraciones y emitir juicios de lo leído. Pero, para ello, es necesario primero que comprenda, porque como dijera Camila Henríquez Ureña en "Invitación a la lectura": "El buen lector aspira a comprender" (C. H. Ureña, 1975:23). Se opina que el final de este proceso es interpretar.<sup>3</sup>

En el tratamiento de la comprensión en este nivel, los estudiantes deben ser capaces de adquirir una independencia en el análisis que les permita, a la vez que se apropien del contenido del texto, percibir los valores ideológicos, éticos, morales y artísticos de la obra, es decir ser capaces de interpretar y expresar en forma externa la obra en leída.

---

<sup>3</sup> CARBONELL, MARÍA A. ¿Qué es leer? y otras precisiones para maestros inexpertos En revista Lectura y Vida, año 10, No. 3, Santiago de Chile, Sep. 1989. 24 p.

W. Gray (1958) plantea que la comprensión total de un texto es el resultado de la captación e integración de los distintos significados: el significado literal, el complementario y el implícito.

Para captar el significado literal de un texto el lector debe poner en juego cuatro capacidades generales: (W. Gray, 1958:93).

La capacidad reflexiva o inquisitiva; que se manifiesta en el interés del lector por captar el significado de lo que se lee, formar asociaciones y prever la secuencia de ideas.

La fusión del significado de las palabras en ideas, o sea, las asociaciones que suscita la lectura para construir ideas que el autor tenía en mente al escribir el pasaje.

La capacidad de relacionar y organizar ideas, o sea, el lector no sólo atribuye sentido preciso a las palabras sino que las funde en una sucesión de ideas afines, al captar el significado de oraciones y párrafos en relación con todo el contexto y reconoce su importancia relativa.

La capacidad para leer con razonable velocidad.

El significado complementario no es más que la riqueza de vocabulario, las experiencias, el grado de conocimiento y la cultura general que aporta al estudiante la captación de significados, es decir, son aquellos conocimientos que aclaran o amplían el significado literal.

El significado implícito es el que está entre líneas, que subyace en el contexto general en el cual, hay que inferir audazmente lo que se nos quiere expresar.

Luria (1959:75), en su libro clásico "Funciones superiores de los centros corticales y su interrupción cerebral por accidentes", divide la comprensión en cuatro niveles, que son: nivel de la comprensión fragmentada o superficial, nivel de comprensión global, nivel de comprensión detallada y nivel de comprensión crítica.

El nivel de comprensión crítica es definido como la valoración de la información sobre la base de la cultura, la experiencia, las vivencias del lector al cual se le imprime lo emocional valorativo. Este último nivel se reconoce como interpretación.

A pesar de la gran cantidad de investigaciones dedicadas al proceso de la lectura donde se han tratado las categorías comprensión e interpretación, aún existen grandes diferencias y contradicciones en las definiciones de ambos términos, debido al sinnúmero de tendencias, concepciones y enfoques que han dado los especialistas de la Metodología de la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras ( S. K: Folónkina, E. I. Klidiznikova, I. S. Paneva, C. F. Shatilov, Norma Whitney, Evelyn Davis, Eddy Zayas (1982), Katia Hernández (1988), Marcia Roca y G. Villalón (1986), Luis Álvarez (1996), Isora Enríquez (1997), Eladio Hernández (1997), Luis Carmenate y Maricela Jiménez (2001).

Muchos investigadores han tenido en cuenta el término "sentido" para la correcta comprensión e interpretación de lo leído (L. S. Vigotsky y otros), otros relegan la interpretación a un plano secundario y limitan su importancia al análisis de las estructuras lexicales, gramaticales y estilísticas que forman parte de la construcción textual. (Élida Grass Gallo 1992). También, han considerado la interpretación como uno de los niveles de la comprensión (Élida Grass, 1996, Angelina Roméu 1995, Luis Carmenate 2001).

Otra tendencia en el análisis de estos conceptos ha sido el considerar el conocimiento previo para poder lograr una adecuada comprensión e

interpretación, asumido por la autora de la tesis pues ambas habilidades no pueden desarrollarse sin dicho conocimiento unido a las vivencias, experiencias, cultura general, y otros aspectos. Además, se trata no sólo del conocimiento del tema, sino también del lenguaje incluido en el texto. (A. Roméu, 1995, Alicia Ávila 1994).

De todo lo antes expuesto se colige que es necesario establecer la relación comprensión interpretación, la cual hemos analizado de la siguiente manera: la comprensión y la interpretación son partes componentes de la competencia lectora que se complementan entre sí, sin embargo, el primer lugar le corresponde a la comprensión como proceso de decodificación del mensaje, que como bien subraya la Dra. Mabel González Fiol (1990) en su tesis acerca del Lenguaje didáctico, se desarrolla progresivamente en la medida que el individuo va perfeccionando la comunicación en lengua extranjera, tiene además, un doble carácter voluntario e involuntario, pues el dominio del código de lengua hace que podamos comprender cualquier mensaje escrito independientemente de nuestros propósitos.

Con respecto a la interpretación se considera que es una habilidad más compleja cuya existencia depende en gran medida de la comprensión y que requiere de la presencia de otros factores lingüísticos y no lingüísticos. Entre los primeros podemos citar la valoración de la información a través de juicios, criterios, opiniones; todo tipo de expresión literaria y no literaria con respecto al contenido del texto que presupone la presencia de elementos valorativos. Entre los no lingüísticos podemos citar la ideología del lector, su concepción del mundo, bagaje cultural, sus experiencias acerca del tema, vivencias relacionadas con este.

La competencia pedagógica en la formación de profesionales se identifica con la capacidad del individuo para ejecutar su labor con eficiencia mediante un adecuado uso de los conocimientos y habilidades necesarias para cumplir las

funciones inherentes a los modos de actuación previstos en el Modelo del Profesional y que ,(como invariantes de habilidad), presupone también la competencia lectora con fines profesionales.

Se coincide con G. Acosta en que "la competencia no se reduce al conocimiento de determinado contenido, sino que será tal, cuando se aplique con efectividad en la solución de problemas" (G. Acosta, 2001:25). Esta será la condición necesaria para certificar la calidad de la formación del profesional en términos de competencia lectora, como se prevé en esta tesis, ya que la sociedad exige competencias, no reproducciones, e independencia para enfrentar los vertiginosos cambios de la ciencia y la tecnología mediante el desempeño del estudiante, que debe aprender a desarrollar procesos cognoscitivos que puedan ser aplicados en situaciones nuevas, que favorezcan el enriquecimiento de la práctica profesional.

Para (M. Brazdesh 2000 y G. Acosta 2001) ser competente implica adquirir una capacidad con lo cual coincidimos ya que las competencias no sólo se aprenden en la escuela; resultan también del empeño y del desempeño del estudiante al combinar los conocimientos teóricos y los prácticos.

Se concuerda con G. Acosta cuando plantea que el concepto de competencia "es algo más que una habilidad sino que es el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica, de la experiencia y de la subjetividad" (G. Acosta,2001:25); lo cual es muy importante en el contexto educativo contemporáneo a partir del cual se reconceptualizan los criterios de calidad en la formación del profesional actual que ser independiente, capaz de aprender por sí mismo a través de la relación entre teoría y práctica, entre lo objetivo y lo subjetivo y entre pensamiento y acción.

Algunos autores como C. A. Hernández, 1999, A.Coulon, 1995, Verdugo 1990 coinciden al considerar que la competencia es una mezcla de conocimientos

prácticos socialmente establecidos que han de ponerse en juego en situaciones específicas dadas.

La competencia lectora, como plantea M. González (1990), responde a dos procesos sujetos a leyes diferentes que se complementan entre sí. En uno prima la relación del código con la percepción y en el segundo los conocimientos, vivencias y experiencias adquiridas de la sociedad.

El proceso seguido en la investigación permitió establecer la relación comprensión-interpretación-competencia lectora, la cual se define como:

Competencia lectora profesional del estudiante no filólogo es la capacidad de poder comprender e interpretar un texto escrito de manera adecuada, aproximándonos cada vez más a la meta final de un curso en el aprendizaje de la lengua extranjera, en la cual intervienen múltiples factores como son: el conocimiento de la propia lengua extranjera, el dominio de las habilidades inherentes a la lectura y a la profesión, ideología, concepción del mundo y cultura general del lector, que se materializan en su actuar profesional.

De acuerdo con María Eugenia Dubois, (1991) si se observan los estudios sobre lectura que se han publicado en los últimos cincuenta años, podemos darnos cuenta de que existen tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura. La primera, que predominó hasta los años sesenta aproximadamente, concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información. La segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Mientras que la tercera concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto.

Las investigaciones llevadas a cabo por Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987), revelan que tanto los conceptos de los docentes sobre lo qué es

aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. Esto pone de manifiesto que los docentes comparten mayoritariamente la visión de la lectura que corresponde a los modelos de procesamiento ascendente según los cuales la comprensión va asociada a la correcta oralización del texto. Si el estudiante lee bien, si puede decodificar el texto, lo entenderá; porque sabe hablar y entender la lengua oral.

Esta teoría tuvo tanto arraigo que aún hoy día los sistemas escolares basan en ella la enseñanza de lectura. Nuestro país no es una excepción, baste a manera de ejemplo, echar un vistazo a las guías curriculares de los programas de español y a los libros de texto existentes. Encontramos un sinnúmero de recomendaciones y ejercicios que sólo pretenden que los estudiantes extraigan el significado del texto.

Los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década del setenta retaron la teoría de la lectura como un conjunto de habilidades. A partir de este momento surge la teoría interactiva dentro de la cual se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Esta teoría postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

Kenneth Goodman (1982) es el líder del modelo psicolingüístico. Éste parte de los siguientes supuestos:

La lectura es un proceso del lenguaje.

Los lectores son usuarios del lenguaje.

Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.

Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto. (Citado en Dubois, p10)

Frank Smith (1980), uno de los primeros en apoyar esta teoría, destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que "en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto" (Citado en Dubois, p. 11). Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto. De manera similar Heimlich y Pittelman (1991), afirman que la comprensión lectora ha dejado de ser "un simple desciframiento del sentido de una página impresa" (p.10). Es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.

Dubois (1991) afirma que: "el enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él" ( p.11). Igualmente, para Tierney y Pearson (1983) son los lectores quienes componen el significado. Por esta razón no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya.

Heimlich y Pittelman (1991), apuntan que "la consideración del proceso de la lectura como un diálogo mental entre el escrito y el lector es un efecto de la gran influencia que ha tenido la teoría de los esquemas" (schemata) (p.11) en la comprensión de la lectura.

La teoría de los esquemas explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. La lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión. Los psicólogos constructivistas retomaron el concepto del esquema



utilizado por Bartlett (1932) en sus estudios sobre la memoria para designar las estructuras cognoscitivas que se crean a partir de la experiencia previa. Un esquema, según la definen sus teóricos, es la red o categorías en la que se almacena en el cerebro lo que se aprende

De este modo, el lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Cuando una persona lee sobre un museo o ve imágenes, fotos o lo visita, va agregando cada una de estas experiencias a su esquema de lo que es un museo. Algo que no puede hacer quien no tiene dichas experiencias. Cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema determinado, no se dispone de esquemas para activar un conocimiento determinado y la comprensión será muy difícil, si no imposible.. Estos esquemas están en constante desarrollo y transformación. Cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente. (Heimlich y Pittelman,1991)

## 2.2 MARCO CONTEXTUAL.

### 2.2.1 Macrocontexto.<sup>4</sup>



Figura 1. Panorámica Municipio de Belén

---

<sup>4</sup> PLAN DE DESARROLLO MUNICIPIO DE BELEN. 2006

### **Aspecto geográfico.**

El municipio de Belén se encuentra ubicado en el sector Nororiente del Departamento de Nariño, a una distancia de 100 kilómetros con relación a su capital Pasto, comunicándose por vía terrestre con los municipios de La Cruz, Colón, La Unión, San Pedro de Cartago y San Bernardo.

El municipio de Belén tiene una extensión de 23.78 kilómetros cuadrados y en su gran mayoría es de terreno quebrado y montañoso por estar ubicado en la cordillera Centro Oriental, lo cual hace que presente climatológicamente dos pisos térmicos: medio y frío, con temperaturas que oscilan entre 12 y 18 grados centígrados; a una altura promedio de 2.162 metros sobre el nivel del mar. Se encuentra comprendido entre las siguientes coordenadas: latitud Norte 1°35' 01"; longitud Oeste 77°1'.

Los límites del Municipio de Belén son los siguientes: al Norte, Noroccidente y Nororiente con el Municipio de Colón – Génova; al Sur con el Municipio de San Bernardo; al Sur oriente con el Municipio de La Cruz y al Occidente con el Municipio de Colón – Génova y La Unión.

### **Aspecto político.**

El municipio de Belén tiene una extensión territorial de 33,537 kilómetros cuadrados. Está constituido por los corregimientos: corregimiento de Belén – Especial, que comprende la zona urbana del municipio, que es la población de Belén y las veredas de Sebastianillo, Potrerito, Campo de María Alto, Campo de María Bajo, Palma Chiquita y Palma Grande. Corregimiento de la Esperanza conformado por las veredas: La Esperanza, Peña Negra y San Antonio. Corregimiento de Santa Rosa integrado por la población de Santa Rosa y las veredas de los Planes y el Broncazo

### **Aspecto económico.**

Los habitantes del Municipio de Belén , en un 50% derivan su sustento del trabajo en artesanías en cuero (curtición de pieles y fabricación de artículos en cuero como maletas, maletines, tulas, bolsos, papeleras, monturas, etc.) el 30% son empleados públicos y comerciantes un 20% en agricultura.

A diferencia de los demás municipios nariñenses Belén no es eminentemente agrícola. La industria del cuero que se fue gestando a partir de 1.920 fue desplazando al sector primario de la economía. El campesino encontró en la pequeña industria del cuero mejores condiciones de subsistencia y posibilidades de acumulación de capital que la agricultura rudimentaria y ancestral no podía ofrecer.

Figura 2. Industria del cuero Mpio. de Belén



En la zona rural del municipio la base de la economía es la agricultura representada en los cultivos de café, maíz, papa, frijol, arveja, yuca y otros; y una mínima parte se dedica al sector pecuaria.

### **Aspecto ambiental.**

El problema prioritario de la contaminación ambiental son las curtiembres las cuales en el proceso utilizan productos químicos los cuales no son biodegradables y contaminan el aire, el agua y la tierra causando la muerte de la fauna acuática y por esto se desequilibra el ecosistema, como también afecta la salud de las personas del pueblo y las veredas aledañas. Las curtiembres no cuentan con el debido tratamiento de los desechos residuales como tampoco cuenta con medidas de seguridad para los operarios quienes se exponen a todos los problemas que genera el proceso del cuero. Además las curtiembres se encuentran situadas dentro de las casas que habitan las familias exponiéndose a sufrir las consecuencias de la afectación que genera los residuos causando problemas respiratorios y agravan otras enfermedades como el cáncer.

### **Aspecto socio- cultural.**

El Municipio de Belén cuenta con una riqueza cultural propia que lo caracteriza. Las principales manifestaciones culturales representativas de los habitantes del municipio son; leyendas como: el duende, la llorona, el guando, la viuda, la turumama, celebración de carnavales de blancos y negros; fiestas patronales de la Virgen del Rosario, costumbres alimenticias como: el manjarillo, la mazamorra, el sango, el cuy asado y otros; celebración de fiestas religiosas y cívicas.

### 2.2.2 Microcontexto.

Cuadro 1. Identificación

<b>NOMBRE DEL PLANTEL</b>	<b>INSTITUCION EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DE BELEN</b>
DIRECCIÓN	Cra. 4 Nro. 46 – 44
TELEFONO	7440769
MUNICIPIO	BELEN
DEPARTAMENTO	Nariño
NIVELES DE ENSEÑANZA	Jardín – Preescolar – Primaria – Secundaria – Media
MODALIDAD	Académica
SECTOR	Urbano
CARÁCTER	Oficial
JORNADA	Mañana
CALENDARIO	B
NOMBRE DEL RECTOR	Rubio Bravo Ortíz

Fuente : Secretaría institución

Cuadro2. Situación legal

Licencia de Funcionamiento	Resolución Nro. 2545 de sept. 2002
Registro DANE	152083000613
Registro NIT	89122084-9
Registro ICFES	036830

Fuente : Secretaría institución

## **Reseña histórica de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén.<sup>5</sup>**

El Colegio está ubicado en la cabecera municipal, fue creado por Ordenanza No. 09 del 23 de octubre de 1.979, de carácter mixto, siendo los primeros profesores: Nelson Gómez, Ricardo Ordóñez, Héctor Marino Bravo y Vicente Ruales.

La parte administrativa de la institución estaba ubicada en la propiedad del señor Segundo Rodolfo Ortiz y los salones de clase en la escuela de varones “Santo Domingo Savio”.

Hacia 1981 el colegio se traslada a las instalaciones donde funciona el centro educativo “Gabriela Mistral” y en 1990 pasa a ocupar su propia planta física, bajo la dirección del magíster Rubio Bravo Ortiz.

Mediante resolución número 2545 del 30 de septiembre del 2.002, de la fecha emanada de la Secretaría de Educación Departamental (determinó la fusión), se fusionaron el Colegio Departamental Nuestra Señora de Belén, con las escuelas Gabriela Mistral y Santo Domingo Savio, dando origen a la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén, hasta la fecha.

A partir de la fusión se organiza la prestación del sector educativo en el casco urbano ofreciendo los tres niveles de educación formal ( preescolar, básica y media), dando continuidad a los procesos y programas educativos ofrecidos con anterioridad y ampliando la cobertura educativa a sectores que antes no tenían estos servicios.

El plan de estudios de la Institución enmarca unas necesidades intelectuales de los estudiantes, entre ellas las capacidades analíticas, críticas y comprensivas de la realidad desarrollando de esta manera en él una formación integral. Dentro de

---

<sup>5</sup> PEI Institución Educativa Nuestra Señora de Belén, 2006

las políticas de la Institución existen actividades pedagógicas encaminadas a desarrollar el proceso lector, pero ninguna de ellas ha fortalecido el análisis y la comprensión de textos, y por consiguiente el desarrollo de las competencias (interpretativa, argumentativa y propositiva), las que están en su nivel medio; esto ha ocasionado en los estudiantes muchas dificultades, las que se ven reflejadas en el bajo nivel académico; siendo este uno de los factores de mayor incidencia para que se presente una gran debilidad ante los exámenes de Estado.

Esta situación nos motiva a buscar nuevas estrategias pedagógicas lúdicas, que potencialicen las capacidades comunicativas lectoras consideradas como el instrumento indispensable para tener acceso a las diversas ramas del saber.

### **Visión de la Institución.**

La Institución Educativa Nuestra Señora de Belén, será el espacio propicio para formar integralmente personas en los campos científicos, tecnológicos y humanístico que le permitan interpretar la realidad de su entorno, y argumentar y proponer alternativas de solución a sus problemas.

### **Misión de la Institución.**

La misión de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén, es formar personas íntegras desarrollando proyectos, planes y programas de estudio creando ambientes escolares adecuados que posibiliten el logro de los objetivos institucionales establecidos en el PEI enmarcados en los fines y objetivos del sistema educativo colombiano.



## **2.3 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.**

### **2.3.1 Sociodrama.**

Es un procedimiento dramático específico que se sustenta en los conceptos de la teoría de los roles y de la antropología vincular. Mediante el sociodrama es posible operar en la vincularidad de los grupos naturales, espontáneamente formados (parejas, familias, grupos de convivencia, comunidades, etc.) o en la vincularidad de grupos instrumentales (grupos operativos, grupos de aprendizaje, grupos de producción, equipos institucionales). Apunta específicamente a los roles sociales que interactúan en el desarrollo de las actividades comunes del grupo que se estudia. Permite visualizar sus conflictos y hacerlos emerger a la comprensión para su resolución. Clarifica las relaciones intergrupales, los valores que juegan como criterios colectivos, así como las ideologías compartidas.<sup>6</sup>

Por todo esto es un procedimiento muy útil porque permite la psicología de los roles sociales que se ponen en juego en todo grupo o institución diferenciándolas y dejando margen de privacidad para los roles personales. La acción profunda del procedimiento dramático apunta a la dilucidación de lo que técnicamente se denomina, en la teoría de los roles, conflicto nodal latente ; que se reactualizan generalmente a lo largo de todo proceso grupal en determinadas situaciones de crisis. De lo dicho hasta aquí se hace evidente que el procedimiento de sociodrama exige siempre en sus operadores (tanto el coordinador como el grupo) una disposición contractual..<sup>7</sup>

De lo dicho se desprende también que hay dos tipos de aplicaciones del sociodrama: 1) la aplicación institucional (prevención primaria), que es la que

---

<sup>6</sup> CASTILLO, M. Libro del docente para trabajar los sociodramas. La Habana. MES, 1998.180 p.

<sup>7</sup> [http://www.edu.maccabiworld.org/activity\\_tools/dev/sociodrama](http://www.edu.maccabiworld.org/activity_tools/dev/sociodrama)

acabamos de describir y 2) la aplicación terapéutica (prevención secundaria) como por ejemplo el sociodrama de parejas y el sociodrama de familias. En esta aplicación terapéutica del proceder dramático hemos ido aprendiendo con mucho dolor y a partir de los errores, que también es importante la pureza metodológica y la claridad contractual, de lo que hablábamos antes. Nuestra experiencia clínica, durante muchos años de trabajo, nos ha demostrado que cuando se opera en parejas o en familias, uno debe trabajar con sociodrama y no con psicodrama. El psicodrama que opera en la fantasmática personal de cada integrante de la pareja (ya que explora y trabaja con las escenas nucleares conflictivas personales) debe ser jugado en el resguardo de la interioridad y privacidad de grupos especiales, alejados del vínculo social de la pareja. De lo contrario en vez de aliviar, se termina por cargar los vínculos sociales.

El sociodrama aplicado a las instituciones, nos parece importante señalar que, si bien este procedimiento (como todos los demás) se maneja siguiendo etapas y trabajando con instrumentos, exige un manejo muy especial del auditorio; es muy importante, en la asamblea que visualiza la dramatización, estructurar (con precisión) roles de observación, que luego deben ser dirigidos, con la misma justeza, en las etapas de comentario, permitiéndose además, en esta última etapa, el cambio de roles. Si por ejemplo, en el escenario se desarrolló una escena donde interactuó un jefe con un supervisor y subalternos en la caja de resonancia del auditorio, esta misma escena deberá ser analizada desde los ojos observadores ubicados en los roles de supervisor, de jefe y de subalternos, nunca desde las personas que observan; así como nunca debe permitirse que el jefe sea en el escenario tal o cual jefe, o tal o cual subalterno, sino siempre un rol de jefe (con sus contraroles), para no mezclar las personas con los roles.

En el auditorio también, nunca se debe permitir que una persona "hable desde sí". Para su propia psicohigiene y la psicohigiene del grupo, deberá hablar siempre desde el rol jefe o desde el rol supervisor o desde el rol subalterno o desde el rol

cliente. Nunca se debe permitir, además, comentar sobre las cosas supuestas o sobre cosas visualizadas en otros ámbitos de la institución. Sólo se permitirá los comentarios a partir de lo que se vio en la escena y en el espacio dramático. Estos cuidados son los que permiten la claridad contractual y la limpieza metodológica de las que al principio hablábamos

El sociodrama es una técnica de desarrollo utilizada para elaborar situaciones de conflicto a través de la dramatización.

Después de haber iniciado al grupo en el tema a discutir, se lo divide en subgrupos de 3 a 5 integrantes (idealmente). A cada subgrupo se le narra una situación conflictiva directamente relacionada al tema con el que se inició la actividad, pidiéndole que la desarrollen con detalles, la transformen en una pequeña actuación, y la presenten a sus compañeros. Esta elaboración debe ser muy sofisticada: deben intervenir tantos personajes como miembros del subgrupo hayan, enfatizar los elementos que producen el conflicto, y expresarlos en el diálogo de la actuación. Posteriormente, los participantes tendrán que:

1. Dividir los papeles de la dramatización entre los miembros del subgrupo, y ensayar la historia elaborada;
2. Actuar la historia.

El director invita a cada subgrupo a representar la obra que preparó. Después de la actuación de cada subgrupo, el director propone a los miembros de los demás subgrupos a opinar sobre:

- Qué sintieron al ver el acto: con quién se identificaron, qué o a quién rechazaron, qué harían en una situación parecida a la descrita;

- Si el argumento del acto presentado es verosímil –en caso de que éste no hubiese sido totalmente cerrado, ver en "Variantes" (¿Es creíble la obra? ¿Puede ocurrir algo como lo que vimos?)-.

Después de esto, el director inquiriere a quienes actuaron acerca de:

- Cómo se sintieron en sus roles;
- Si les pasó algo así en el pasado;
- Qué papel hubiesen preferido realizar en lugar del que actuaron.

Cada subgrupo realiza su representación, con iguales intervenciones posteriores por parte de los integrantes de los demás subgrupos.

La técnica finaliza con una conversación general que aborda los siguientes componentes:

¿Qué tuvieron en común cada una de las representaciones?

¿Cómo se sintieron como espectadores de la obra de los demás?

¿Cuál es la relevancia del tema tratado en sus vidas?

Las conclusiones generales y particulares relacionadas con el tema abordado.

Variantes de esta técnica:

1. En cuanto a la elaboración de la situación propuesta:

Cuando se le explica a los participantes la situación que deben desarrollar, puede solicitárseles como una consigna que su final fuese:

- Conflictivo –manteniéndose o agravándose incluso el problema planteado-;
- "Feliz", es decir, resolviendo el conflicto descrito –o proponiendo alternativas para su resolución-, o
- Libre –como los participantes quieran determinarlo-.

2. En cuanto al tipo de final elaborado:

Cuando se relata la situación al subgrupo, pueden proponérseles dos tipos de finales:

- Abierto, en donde los participantes deciden qué tipo de cierre tendrá la actuación que realizarán;
- Cerrado, cuando el director determina con claridad cómo finalizará la representación.
- En cuanto a los componentes de la situación:

El director podrá optar entre distintos formatos de situaciones a proponerles a los participantes:

1. Personajes libres y situación fija: los participantes recibirán una historia que describe en términos generales una problemática social, comunitaria o judía, eligiendo cuáles serán los personajes que serán afectados por ella.

2. Personajes fijos y situación libre: el director determina que habrán, por ejemplo, cinco roles (para cinco miembros de un subgrupo), y que serán un padre, dos hermanos, un amigo y un maestro. Los participantes con esos roles fijos, deberán inventar una situación.

3. Situación y personajes fijos: se plantea claramente una situación, y se solicita a los participantes que la representen incluyendo determinados papeles.

4. En cuanto al orden con que cada grupo realiza su representación:

En lugar del orden arriba sugerido de:

- Representación del subgrupo 1 – discusión de lo representado por dicho grupo;
- Representación del subgrupo 2 – discusión de lo representado por dicho grupo; y así sucesivamente, el orden de las representaciones puede ser consecutivo, y la discusión de lo teatralizado en todas ellas se realiza colectivamente.

5. En cuanto a las representaciones de cada subgrupo:

En lugar de actuarse lo elaborado por cada subgrupo, el argumento desarrollado puede:

- Escribirse en forma de un cuento, a ser leído para la atención de cada subgrupo;
- Prepararse en forma de collage, pidiendo a quienes lo observen que hagan una interpretación de su contenido –sobre la que se desarrolla la discusión sobre el tema a tratar.

6. En cuanto a las situaciones propuestas:

Dependiendo del caso, cada grupo recibirá una situación distinta (lo que es muy aconsejable para la riqueza del desarrollo y la profundización del tema de la actividad), o bien todos los grupos recibirán el mismo cuadro (lo que puede hacerse en particular al usar personajes fijos y situaciones libres)”<sup>8</sup>

### **2.3.2 El proceso lector.<sup>9</sup>**

El acto de leer consiste en el procesamiento de información de un texto escrito con la finalidad de interpretarlo. El proceso de lectura utiliza lo que Smith (1983) llama las dos fuentes de información de la lectura:

- La información visual o a través de los ojos: que consiste en la información proveniente del texto.
- La información no visual o de detrás de los ojos: que consiste en el conjunto de conocimientos del lector.

Así, a partir de la información del texto y de sus propios conocimientos el lector construirá el significado en un proceso que, para su descripción, podemos dividir en:

- La formulación de hipótesis: cuando el lector se propone leer un texto, una serie de elementos contextuales y textuales activan algunos de sus esquemas de conocimiento y le llevan a anticipar aspectos del contenido.

---

<sup>9</sup> GARCÍA ALZOLA, ERNESTO. *Lengua y Literatura*. La Habana: Ed. Revolucionaria, 1971, 106 p.

□ La verificación de las hipótesis realizadas: lo que el lector ha anticipado debe ser confirmado en el texto a través de los indicios gráficos. Incluso las inferencias han de quedar confirmadas, ya que el lector no puede añadir cualquier información, sino sólo las que encajen según reglas bien determinadas que pueden ser también más o menos amplias en función del tipo de texto. Para hacerlo tendrá que fijarse en letras, los signos de puntuación, las mayúsculas, los conectores, etc... e incluso en elementos tipográficos y de distribución del texto.

□ La integración de la información y el control de la comprensión: si la información es coherente con las hipótesis anticipadas, el lector la integrará en su sistema de conocimientos para seguir construyendo el significado global del texto a través de distintas estrategias de razonamiento.

Otra posible explicación del proceso que sigue el lector sería la siguiente:

□ Mira los símbolos gráficos, los percibe, los reconoce, valiéndose de cualquiera de las técnicas o claves más adecuadas para hacerlo (configuración, análisis estructural, contexto) y pronuncia oral y mentalmente:

□ De inmediato traduce los símbolos gráficos a ideas. Para ello recuerda sus experiencias pasadas, forma la imagen mental de lo que entraña la palabra, la oración o el párrafo; es decir, comprende el significado de dichos símbolos escritos, asociándolos con experiencias previas. Esta fase del proceso de la lectura es la "Comprensión".

□ Posteriormente, se da cuenta de lo que expresa el autor, su pensamiento o su sentimiento, que puede crear en sí una actitud de esperanza, de aversión, de expectativa o simplemente de información. Esta fase se llama "Interpretación". En esta fase establece relaciones comparativas, generalizaciones inductivas, etc.,



Asocia y dice según esto, "ahora las cosas son más baratas, hay más salud, y mayor seguridad social".

□ Luego, manifiesta una actitud de aceptación o inconformidad con la idea o el sentimiento expresado por el autor. Coteja lo expresado con lo que ha visto, ha oído o se ha informado. Pero la veracidad de la aseveración, la juzga a través de su criterio y después de un análisis íntimo, se halla conforme o discrepa con las ideas del autor. Esta fase del proceso, por la actividad que en ella predomina, toma el nombre de "Reacción", es decir, revela la actitud mental del lector ante las ideas expresadas por el autor.

Por último, establece relaciones de valor de las ideas expresadas; interesantes, de gran contenido. Se produce una integración de lo expresado con sus vivencias personales; aún más, con dichos elementos puede crear otras ideas relacionadas, como: "lo que dice aquí es falso". En cualquiera de los casos ha habido integración, creación y originalidad. Esta última fase de la lectura crítica y reflexiva se llama "Integración".

### **2.3.3 Esquemas y estrategias de conocimiento.<sup>10</sup>**

Muchos de los estudios acerca de la comprensión, los esquemas y la información previa han demostrado claramente que los conocimientos de que dispone el lector influyen de manera determinante en su comprensión

Para comprender un texto, los lectores necesitan tener unos esquemas adecuados de conocimiento y además han de aplicar unas estrategias apropiadas. Esta

---

<sup>10</sup> ROMEU, ANGELINA. Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela. Comprensión, análisis y construcción de textos. La Habana . 1992. 168 p.

diferencia está en relación directa con la distinción que realiza la psicología cognitiva entre conocimiento declarativo y procedimental; y que ya está presente en la actual reforma del sistema educativo.

Esta diferencia es especialmente importante cuando la lectura está orientada al aprendizaje.

### **Esquemas de conocimiento.**

Un esquema es una estructura abstracta de conocimiento. Es abstracta en el sentido de que un esquema resume aquello que se conoce sobre una variedad de casos que difieren en aspectos particulares. Un esquema es estructurado en el sentido que representa las relaciones entre las partes que lo integran.

El lector desarrolla los diversos esquemas de que dispone a través de sus experiencias. Si un lector cualquiera no ha tenido experiencia alguna en un tema determinado, no dispondrá de esquemas para evocar un contenido determinado, y la comprensión será muy difícil, si no imposible.

El interés respecto a nuestro tema radica en el papel que desempeñan los esquemas en la comprensión orientada al aprendizaje de textos:

- Proporcionan un andamiaje mental de forma que la información textual rellena los huecos del esquema posibilitando la comprensión y reduciendo el esfuerzo mental del sujeto.
- Focalizan la atención. Ayudan al lector a determinar qué aspectos del texto son los más importantes.

□ Favorecen la elaboración de inferencias. Debido a que los textos no son completamente explícitos los esquemas proporcionan las bases para ir más allá de lo explícitamente afirmado.

Los esquemas de un individuo no están nunca acabados; las experiencias vitales se amplían de manera constante y van modificando los propios esquemas.

En síntesis, los esquemas son las categorías del conocimiento (conceptos, información, ideas) que van configurándose en la mente del lector a través de la experiencia. A medida que la comprensión lectora tiene lugar, el lector aprende determinadas ideas del texto y las relaciona con sus conocimientos adquiridos.

A la hora de la lectura se debe activar el conocimiento previo, preguntarse: ¿qué sé yo acerca de este texto?.

El tema del conocimiento previo es de gran importancia. Si el texto está bien escrito y el lector posee un conocimiento adecuado sobre él, tiene muchas posibilidades de atribuirle un significado. Si ello no ocurre, y manteniéndonos ante un texto razonablemente redactado, puede ser debido a tres tipos de motivos (Baker y Brown, 1984):

□ Que el lector no posea los conocimientos previos requeridos para poder abordar el texto. Es lo que nos ocurre a los inexpertos cuando intentamos leer un documento legal enrevesado. En estos casos, o bien nos hacemos con el conocimiento necesario, o bien abandonamos el texto ( o consultamos a un abogado).

□ Que poseamos el conocimiento previo, pero que el texto en sí no nos ofrezca ninguna pista que nos permita acudir a él.

□ Que el lector pueda aplicar unos determinados conocimientos y construir una interpretación acerca del texto, pero que ésta no coincida con la que pretendía el autor.

Parece necesario que ante la lectura, en la escuela, el profesor se plantee con qué bagaje los niños van a poder abordarla, y que prevea que éste no va a ser homogéneo.

Este bagaje condiciona enormemente la interpretación que se construye, y no es asimilable únicamente a los conceptos y sistemas conceptuales de los alumnos, sino que está constituido también por sus expectativas, intereses, vivencias... por todos los aspectos más relacionados con el ámbito afectivo, y que intervienen en la atribución de sentido a lo que se lee.

Por lo demás, si la previsión del profesor es que un texto queda demasiado alejado de las posibilidades de los niños, tal vez deba sustituirlo proporcionando algún tipo de enseñanza que les proporcione lo que necesitan.

En relación con el conocimiento previo, hay algunas cosas que se pueden hacer para ayudar a los niños a actualizarlo. En cada ocasión puede elegirse lo que parezca más adecuado, aunque no hay ningún inconveniente en proceder a todo ello en un estilo más o menos informal:

1. Dar alguna información general sobre lo que se va a leer.
2. Ayudar a los alumnos a que se fijen en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo.
3. Animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema.

También es bueno que los alumnos promuevan preguntas acerca del texto, de manera que no sean sólo los profesores quienes hablen, sino que los niños tomen la iniciativa en algunas cuestiones.

#### **2.3.4 Condicionantes de la comprensión.<sup>11</sup>**

La comprensión de cada lector está condicionada por un cierto número de factores que han de tenerse en cuenta al entrenar la comprensión:

□ El tipo de texto: exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas.

Los textos narrativos y expositivos se organizan de manera distinta, y cada tipo posee su propio léxico y conceptos útiles. Los lectores han de poner en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen los distintos tipos de texto.

□ El lenguaje oral: un factor importante que los profesores han de considerar al entrenar la comprensión lectora es la habilidad oral de un alumno y su capacidad lectora. La habilidad oral de un alumno está íntimamente relacionada con el desarrollo de sus esquemas y experiencias previas.

El lenguaje oral y el vocabulario oral configuran los cimientos sobre los cuales se va edificando luego el vocabulario lector, que es un factor relevante para la comprensión. Por tanto, el alumno carente de un buen vocabulario oral estará limitado para desarrollar un vocabulario con sentido suficientemente amplio, lo cual, a su vez, habrá de limitarlo en la comprensión de textos.

---

<sup>11</sup> GONZALEZ, MARIA I. La comprensión lectora. p. 63-72. En Taller de la Palabra. La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1999. 180 p.

□ Las actitudes: las actitudes de un alumno hacia la lectura pueden influir en su comprensión del texto. Puede que el alumno en una actitud negativa posea las habilidades requeridas para comprender con éxito un texto, pero su actitud general habrá de interferir con el uso que haga de tales habilidades.

Las actitudes y creencias que un individuo se va forjando en relación con varios temas en particular pueden afectar a su forma de comprenderlos.

□ El propósito de la lectura: el propósito de un individuo al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender (atención selectiva)

□ El estado físico y afectivo general.

Dentro de las actitudes que condicionan la lectura consideramos la más importante la motivación, por ello le dedicaremos una atención especial.

Ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que las niñas y niños se encuentren motivados para ello, sin que esté claro que le encuentran sentido. Para esto, es necesario que el niño sepa qué debe hacer, que se sienta capaz de hacerlo y que encuentre interesante lo que se le propone que haga.

La primera condición remite a los objetivos que presiden la lectura, las otras dos se pueden analizar conjuntamente.

Un factor que contribuye a que se encuentre interesante leer un determinado material consiste en que éste le ofrezca al alumno unos retos que pueda afrontar. Así, parece más adecuado utilizar textos no conocidos, aunque su temática o contenido deberían resultar en mayor o menor grado familiares al lector; en una palabra, se trata de conocer y tener en cuenta el conocimiento previo de los niños

con relación al texto que se trate y de ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado adecuado acerca de él.

También hay que tener en cuenta que hay situaciones de lectura más motivadoras que otras; por ejemplo, la práctica de una lectura fragmentada, muy frecuente en las escuelas, es más adecuada para trabajar la lectura en determinados aspectos para que los niños lean. En cualquier caso, este tipo de lectura nunca debería ser utilizado en exclusividad.

Las situaciones de lectura más motivadoras son también las más reales: es decir, aquellas en las que el niño lee para evadirse para sentir el placer de leer, cuando se acerca al rincón de biblioteca o acude a ella. O aquellas otras en las que con un objetivo claro aborda un texto y puede manejarlo a su antojo, sin la presión de una audiencia.

La motivación está estrechamente relacionada con las relaciones afectivas que los alumnos puedan ir estableciendo con la lengua escrita. Esta debería ser mimada en la escuela, y mimados los conocimientos y progresos de los niños entorno a ella. Aunque muchas veces se atiende sobre todo a la presencia y funcionalidad de lo escrito en el aula, esta vinculación positiva se establece principalmente cuando el alumno ve que sus profesores y las personas significativas para él, valoran, usan y disfrutan de la lectura y la escritura y, por supuesto, cuando él mismo puede disfrutar con su aprendizaje y dominio.

Para que un niño se sienta implicado en la tarea de la lectura o simplemente para que se sienta motivado hacia ella, necesita tener unos indicios razonables de que su actuación será eficaz, o cuando menos, que no va a consistir en un desastre total. No se puede pedir que tenga ganas de leer aquel para quien la lectura se ha convertido en un espejo que le devuelve una imagen poco favorable de sí mismo. Sólo con ayuda y confianza la lectura dejará de ser para algunos una práctica

abrumadora y podrá convertirse en lo que siempre debería ser: un reto estimulante.

Motivar a los niños para leer, por lo tanto, no consiste en que el maestro diga: ¡fantástico! ¡vamos a leer! sino en que lo digan o lo piensen ellos. Esto se consigue planificando bien la tarea de lectura y seleccionando con criterio los materiales que en ella se van a trabajar, tomando decisiones acerca de las ayudas previas que pueden necesitar algunos alumnos, evitando situaciones en las que prime la competición entre los niños, y promoviendo siempre que sea posible aquellas que se aproximen a contextos de uso real, que fomenten el gusto por la lectura y que dejen al lector que vaya a su ritmo para ir elaborando su propia interpretación (situaciones de lectura silenciosa, por ejemplo).<sup>12</sup>

A continuación, nos centraremos en los factores que condicionan la comprensión desde el punto de vista del lector:

- La intención de la lectura: determinará, por una parte, la forma en que el lector abordará el escrito y, por otra, el nivel de comprensión que tolerará o exigirá para dar por buena su lectura. Desde este punto de vista, Foucambert (1976) caracteriza las diferentes maneras de abordar el escrito según el objetivo de lectura. Con una cierta mezcolanza de criterios, las divide en:
  
- Lectura silenciosa integral: cuando se lee un texto entero con el mismo tipo básico de actitud lectora.

---

<sup>12</sup> HERNÁNDEZ, CARLOS A. Aproximaciones estratégicas sobre el perfil formación del docente. El Salvador: Ed. Universidad Nacional de Colombia. Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación, 1999.120 p.



- Lectura selectiva: guiada por un propósito ordenador o para extraer una vaga idea global. Se caracteriza por la combinación de lectura rápida de algunos pasajes y de lectura atenta a otros.
- Lectura exploratoria: producida a saltos para encontrar un pasaje, una información determinada.
- Lectura lenta: para disfrutar de los aspectos formales del texto, para recrear sus características incluso fónicas aunque sea interiormente.
- Lectura informativa: de búsqueda rápida de una información puntual tal como un teléfono, un acto en un programa, una palabra en el diccionario, etc.
- Los conocimientos aportados por el lector: el lector debe poseer conocimientos de tipo muy variado para poder abordar con éxito su lectura. La comprensión del texto resulta muy determinada por su capacidad de escoger y de activar todos los esquemas de conocimiento pertinentes para un texto concreto. Los conocimientos previos que el lector utiliza se pueden describir agrupados en dos apartados:
  - El conocimiento de la situación comunicativa.
  - Los conocimientos sobre el texto escrito:
    - Conocimientos paralingüísticos.
    - Conocimientos de las relaciones grafofónicas.
    - Conocimientos morfológicos, sintácticos y semánticos.
    - Conocimientos textuales.

□ Conocimientos sobre el mundo: tal como afirman Schank y Abelson (1977). Por ejemplo, las noticias del periódico son un buen ejemplo para constatar la necesidad de conocimiento previo, ya que casi siempre apelan a la información que el lector ya posee sobre los conocimientos que tratan.

### **2.3.5 Habilidades de comprensión.<sup>13</sup>**

La comprensión es un proceso interactivo entre el lector y el texto. Con todo, hay ciertas habilidades que pueden inculcarse a los alumnos para ayudarles a que aprovechen al máximo dicho proceso interactivo.

Una habilidad se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad (Harris y Hodges, 1981). La teoría fundamental que subyace a este enfoque de la comprensión basado en las habilidades es que hay determinadas partes, muy específicas, del proceso de comprensión que es posible enseñar. El hecho de enseñar a un alumno estas facetas de la comprensión mejora, en teoría, el proceso global de comprensión.

Numerosos estudios han hecho el intento de identificar las habilidades de comprensión lectora (Davis, 1986, 1972; Spearritt, 1972; Thorndike, 1973), pero el examen detallado de tales estudios revela que no todos los autores llegaron a aislar e identificar las mismas habilidades. La única de ellas que apareció en tres de los cuatro estudios mencionados fue la de identificación del significado de las palabras.

En una reseña sobre la documentación referente a las habilidades, Rosenshine (1980) extrajo las siguientes conclusiones:

---

<sup>13</sup> WOOLFOLK, Anita. PSICOLOGÍA EDUCATIVA. Ed. Prentice Hall. Tercera edición. México 1.990.146 p,

- Es difícil establecer un listado de habilidades de comprensión perfectamente definidas.
- No es posible enseñar, lisa y llanamente, las habilidades de comprensión dentro de un esquema jerarquizado.
- No está claro cuáles ejercicios programados para entrenar las habilidades de comprensión lectora son esenciales o necesarios, si es que algunos de ellos lo es.

El proceso de comprensión de cada lector es en algún sentido distinto, en la medida que cada individuo ha desarrollado esquemas diferentes. Aparte lo cual, la forma en que dos personas hacen uso de las habilidades y procesos que les han sido enseñados como parte de la comprensión lectora también difiere.

Así pues, es poco probable que ningún cuerpo de investigaciones consiga nunca validar un listado definitivo de habilidades de comprensión y postularlas como las habilidades que es imprescindible enseñar.

Dado que la comprensión es un proceso es preciso enseñar al lector a que identifique la información relevante dentro del texto y la relacione con la información previa de que dispone.

El programa para desarrollar la comprensión lectora es bastante más complejo que el de enseñar habilidades aisladas, pues supone enseñar a los lectores el proceso de comprender y cómo incrementarlo. Los profesores han de enseñar tales habilidades desde una perspectiva procesual, sumando a sus estrategias de enseñanza los procesos reales que tienen lugar, más que unas cuantas habilidades de comprensión independientes entre sí.

La definición de comprensión, es un proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto dicho proceso depende de que el lector sea capaz de:

- Entender cómo han hecho un autor o autora determinados para estructura sus ideas y la información en el texto. Hay dos tipos fundamentales de textos: narrativos y expositivos.
  
- Relacionar las ideas y la información extraídas del texto con las ideas o información que el lector ha almacenado ya en su mente. Estos son los llamados esquemas que el lector ha ido desarrollando con la experiencia.

El esquema siguiente resume las habilidades y procesos que han de enseñarse en los programas de comprensión, y está dividido en dos secciones fundamentales: las habilidades y procesos relacionados con ciertas claves que permiten entender el texto, y las que se utilizan para relacionar el texto con las experiencias pasadas.

### **Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto.**

- Habilidades de vocabulario: para enseñar a los alumnos aquellas habilidades que les permitirán determinar por cuenta propia, con mayor independencia, el significado de las palabras. Tales habilidades incluyen:
  
- Claves contextuales: el lector recurre a las palabras que conoce para determinar el significado de alguna palabra desconocida.
  
- Análisis estructural: el lector recurre a los prefijos, sufijos, las terminaciones inflexivas, las palabras base, las raíces verbales, las palabras compuestas y las contracciones para determinar el significado de las palabras.

- Habilidades de uso del diccionario.
  
- Identificación de la información relevante en el texto: son las habilidades que permiten identificar en el texto la información relevante para los propósitos de la lectura. Tales habilidades incluyen:
  - Identificación de los detalles narrativos relevantes: el lector recurre a su conocimiento de la estructura posible de la historia para identificar la información que le permita entender la narración.
  - Identificación de la relación entre los hechos de una narración: tras identificar los elementos fundamentales de un relato, el lector determina cómo se relacionan para comprender globalmente la historia. Para ello, el niño o niña han de entender los siguientes procesos: causa y efecto y secuencia.
  - Identificación de la idea central y los detalles que la sustentan.
  - Identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material: el lector aprende a reconocer e interpretar las siguientes estructuras expositivas: descripción, agrupación, causa y efecto, aclaración, comparación.

### **Procesos y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas.**

**Inferencias:** se enseña al lector a utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no se explícita en el texto. El alumno deberá apoyarse sustancialmente en su experiencia previa.

**Lectura crítica:** se enseña al lector a evaluar contenidos y emitir juicios a medida que lee. Se enseña al lector a distinguir opiniones, hechos, suposiciones, prejuicios y la propaganda que pueden aparecer en el texto.

**Regulación:** se enseña a los alumnos ciertos procesos para que determinen a través de la lectura si lo que leen tiene sentido. Una vez que hayan asimilado tales procesos, serán capaces de clarificar los contenidos a medida que leen. Esto se puede conseguir a través de resúmenes, clarificaciones, formulación de preguntas y predicciones.

### **2.3.6 Estrategias de lectura.<sup>14</sup>**

Las estrategias, al igual que las habilidades, técnicas o destrezas, son procedimientos utilizados para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos.

Sin embargo, lo característico de las estrategias es el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción; las estrategias son sospechas inteligentes (Valls, 1990), aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Su potencialidad reside en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema del que se trate. Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección (la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe) y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

---

<sup>14</sup> GRAY, WILLIAM S. Enseñanza de la lectura y de la escritura. UNESCO, París, 1958, 82 p.

Las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio.

Esta afirmación tiene varias implicaciones:

- Si las estrategias de lectura son procedimientos y éstos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos
  
- Si las estrategias son procedimientos de orden elevado implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas.

El proceso de la lectura es uno interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen; es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está lo que esperamos leer. (Solé, 1994) Este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario .Es un proceso interno; que es imperioso enseñar.

Solé (1994), divide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Existe un consenso entre todos los investigadores sobre las actividades que los lectores llevan a cabo en cada uno de ellos. Solé recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada uno de las etapas del proceso.

### **Antes de la lectura.**

- ✓ ¿Para qué voy a leer? (Determinar los objetivos de la lectura)
- ✓ Para aprender.
- ✓ Para presentar un ponencia.
- ✓ Para practicar la lectura en voz alta.
- ✓ Para obtener información precisa.
- ✓ Para seguir instrucciones.
- ✓ Para revisar un escrito.
- ✓ Por placer.
- ✓ Para demostrar que se ha comprendido.
- ✓ ¿Qué sé de este texto? (Activar el conocimiento previo)
- ✓ ¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura? (Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto)



**Durante la lectura.**

- ✓ Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto
- ✓ Formular preguntas sobre lo leído
- ✓ Aclarar posibles dudas acerca del texto
- ✓ Resumir el texto
- ✓ Releer partes confusas
- ✓ Consultar el diccionario
- ✓ Pensar en voz alta para asegurar la comprensión
- ✓ Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas

**Después de la lectura.**

- ✓ Hacer resúmenes
- ✓ Formular y responder preguntas
- ✓ Recontar
- ✓ Utilizar organizadores gráficos

Considerar la lectura como un proceso constructivo conlleva utilizar enfoques muy distintos a los que hemos venido utilizando para desarrollar la comprensión

lectora. Implica que ya nos se enseñarán más técnicas aisladas de comprensión y que se dejará de comprobar la comprensión lectora, tal como se ha venido haciendo. Porque la lectura, como hemos mencionado anteriormente, no es: decodificar palabras de un texto; contestar preguntas después de una lectura literal; leer en voz alta; siempre leer solo y en silencio; una simple identificación de palabras.

Pearson, Roehler, Dole y Duffy (1992) afirman que el concepto de comprensión basado en la teoría del esquema ha sido la base de la mayor parte de su trabajo sobre el proceso de comprensión que utilizan los lectores competentes o expertos, los factores que separan los expertos de los principiantes y los métodos que utilizan los docentes para promover o mejorar la comprensión. Sus investigaciones han demostrado que los lectores competentes poseen unas características bien definidas. Éstas son:

1. Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura.

Pearson (1992) afirma que las investigaciones que se han realizado con adultos, niños, lectores competentes y lectores en formación arrojan la misma conclusión: la información nueva se aprende y se recuerda mejor cuando se integra con el conocimiento relevante previamente adquirido o con los esquemas existentes.

2. Monitorean su comprensión durante todo el proceso de la lectura

Monitorear es un mecanismo primario que utilizan los lectores para lograr el sentido de lo que leen. Siempre hemos sabido que los buenos lectores son más cuidadosos en su lectura que los que no lo son. Que también son más conscientes de cuán bien o cuán mal están leyendo y utilizan diversas estrategias para corregir sus errores de lectura una vez se dan cuenta de la situación

La evidencia presentada en las investigaciones que se han llevado a cabo indican que el monitoreo de la comprensión es lo que distingue al lector competente, del que no lo es. Otra característica del lector competente relacionada con la función de monitorear es que éste corrige y regula la comprensión del texto tan pronto detecta que hay problemas.

3. Toman los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión una vez se dan cuenta que han interpretado mal lo leído.

Los buenos lectores saben lo que hay que hacer tan pronto se dan cuenta que no entienden lo que están leyendo. Cuando la lectura es difícil dedican más tiempo a la misma, contrario a los menos competentes o con déficit que dedican el mismo tiempo a la lectura independientemente de su nivel de complejidad. Otra estrategia que utilizan los lectores competentes es que están dispuestos a volver al texto para resolver cualquier problema de comprensión.

4. Pueden distinguir lo importante en los textos que leen.

Determinar qué es importante en una lectura es fundamental en el proceso de comprensión. ¿Cómo se diferencia lo importante de lo que no lo es? Williams (1986,b); Tierney y Cunningham (1984) y Winograd y Bridge (1986) hacen una distinción entre lo que es importante para el autor y lo que es importante para el lector. Los lectores determinan lo que es importante para ellos dependiendo del propósito de su lectura (Pichert y Anderson,1977). Casi todas las lecturas que se realizan en los salones de clases requieren que los lectores determinen lo importante para el autor.

5. Resumen la información cuando leen.

Muchos estudios confirman la utilidad de resumir como una estrategia de estudio y de comprensión de lectura.

6. Hacen inferencias constantemente durante y después de la lectura.

Uno de los hallazgos más comunes en los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es que el hacer inferencias es esencial para la comprensión (Anderson y Pearson, 1984). Las inferencias son el alma del proceso de comprensión y se recomienda que se utilicen desde los primeros grados.

7. Preguntas

Que los docentes hagan preguntas como parte de las actividades de comprensión es muy común, pero en cambio que los estudiantes sean quienes generen las preguntas, no. Este proceso de generar preguntas, sobre todo las que estimulan los niveles superiores del conocimiento, llevan a niveles más profundos del conocimiento del texto y de este modo mejora la comprensión y el aprendizaje (Andre y Anderson, 1979).

Existe una correlación entre las características de los lectores competentes que nos presenta Pearson et al (1992) y las estrategias que utilizan. Los investigadores recomiendan que éstas formen parte esencial del currículo de la enseñanza de comprensión lectora.

La razón principal para enseñar estrategias de comprensión es que nuestros estudiantes se conviertan en lectores autónomos y eficaces capaces de enfrentarse a cualquier texto en forma inteligente. Enseñar estrategias de comprensión contribuye a dotar a los alumnos de los recursos necesarios para aprender. ¡Qué más puede desear un docente! El uso autónomo y eficaz de las

estrategias de comprensión va a permitir a los estudiantes extraer el significado del texto completo o de las diferentes partes que lo componen.

Saber dirigir su lectura avanzando o retrocediendo en el texto para adecuarlo al ritmo y las capacidades necesarias para leer correctamente.

Conectar los nuevos conceptos con los conocimientos previos para así poder incorporarlos a sus esquemas. (Serra Capallera y Oller Barnada, 1977).

Ahora bien, de nada nos sirve conocer todo esto si vamos a continuar enseñando tal y como lo hemos hecho anteriormente. Antes de pasar a ver algunas de las estrategias, conviene hablar de un aspecto muy importante que es imprescindible incorporar a nuestra práctica docentes: el modelaje.

El modelaje es sumamente importante en la enseñanza de la comprensión lectora.

El docente tiene que verbalizar los procesos internos que intervienen en la construcción de significado y tiene que dar a conocer a los estudiantes, mediante su ejemplo, qué deben hacer para controlar la comprensión. El docente deberá detenerse después de la lectura de cada párrafo para hacer predicciones de acuerdo con lo que el texto nos sugiere y deberá explicar, además, en qué medida sus predicciones se cumplieron o no y por qué. Es necesario que manifieste sus dudas y confusiones con que se encuentra mientras lee, y cómo las resuelve.

Explicar nuestros procesos internos puede ser sumamente difícil. Pues no nos damos cuenta que los realizamos y porque no estamos acostumbrados a hablar sobre ellos. Pero sabemos que el aprendizaje de un procedimiento no puede quedarse en la teoría, requiere su demostración.

A la fase de modelar le sigue la de la participación del estudiante. Esta pretende que primero de una forma más dirigida por el docente (formulando preguntas, por ejemplo) y luego, progresivamente dando mayor libertad (con preguntas abiertas) a que el estudiante participe en el uso de la estrategia que le facilitará la comprensión del texto.

En esta fase el docente debe tener siempre presente que su meta es lograr que sus estudiantes se conviertan en lectores competentes y autónomos. Ese traspaso progresivo de responsabilidad al alumno es vital. No quiere decir que el docente se va a inhibir completamente, sino que su papel es otro: el de guía, facilitador del proceso de comprensión lectora.

Baumann (1985;1990), Robb (1996) y Johnson y Johnson (1986) han desarrollado diversos métodos, aunque muy parecidos entre sí sobre cómo enseñar las estrategias de comprensión. Nuestra recomendación, luego de estudiar y evaluar sus métodos es la siguiente:

### **Paso 1.      Introducción.**

El docente evalúa el conocimiento previo de los estudiantes sobre la estrategia. Explica a los estudiantes el objetivo de la estrategia y su utilidad para el proceso de comprensión lectora.

### **Paso 2.      Demostración.**

El docente explica, describe y modela la estrategia que quiere enseñar. Los estudiantes responden a preguntas y construyen la comprensión del texto.

**Paso 3. Práctica guiada.**

Los estudiantes leen un fragmento individualmente o en grupo. Ponen en práctica la estrategia aprendida bajo la tutela del docente. Se recomienda brindar a los estudiantes toda la práctica necesaria hasta que ellos puedan demostrar que dominan la estrategia.

**Paso 4. Práctica individual.**

El estudiante practica independientemente lo aprendido con material nuevo, ya sea en la casa o en la clase.

**Paso 5. Autoevaluación.**

El docente solicita a los estudiantes que autoevalúen sus ejecutorias.

**Paso 6. Evaluación.**

El docente utiliza los datos que recopila de los trabajos que los estudiantes realizan por su cuenta para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, saber si los estudiantes dominan las estrategias.

Pasemos ahora a las estrategias de comprensión lectora:

**Las inferencias.**

Uno de los hallazgos más comunes de los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es que el hacer inferencias es esencial para la comprensión (Anderson y Pearson, 1984). Las inferencias son el alma del proceso de comprensión y se recomienda enseñar a los estudiantes a hacerlas desde los

primeros grados hasta el nivel universitario, si fuese necesario. ¿Qué es una inferencia?

De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz "es la 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"(p.218). Esto ocurre por diversas razones: porque el lector desconoce el significado de una palabra, porque el autor no lo presenta explícitamente, porque el escrito tiene errores tipográficos, porque se ha extraviado una parte, etc. Los lectores competentes aprovechan las pistas contextuales, la comprensión lograda y su conocimiento general para atribuir un significado coherente con el texto a la parte que desconoce. Por ejemplo, si desconoce el significado de una palabra, leerá cuidadosamente y tratará de inferir el significado de la misma en el contexto.

### **La formulación de hipótesis y las predicciones.**

La lectura es un proceso en el que constantemente se formulan hipótesis y luego se confirma si la predicción que se ha hecho es correcta o no. Hacer predicciones es una de las estrategias más importantes y complejas. Es mediante su comprobación que construimos la comprensión. Solé (1994) postula que las predicciones consisten en establecer hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose en la interpretación que se va construyendo del texto, los conocimientos previos y la experiencia del lector. (p.121). Smith (1990) nos dice al respecto: La predicción consiste en formular preguntas; la comprensión en responder a esas preguntas"(p.109). Al leer, al atender a un hablante, al vivir cada día, estamos constantemente formulándonos preguntas. En la medida en que respondemos a esas interrogantes, en la medida en que no nos quedamos con ninguna incertidumbre, estamos comprendiendo.



Cuando nos proponemos leer un texto, los elementos textuales (del texto) y los contextuales (del lector) activan nuestros esquemas de conocimiento y sin proponérselo anticipamos aspectos de su contenido. Formulamos hipótesis y hacemos predicciones sobre el texto (¿Cómo será?; ¿Cómo continuará?; ¿Cuál será el final?) Las respuestas a estas preguntas las encontramos a medida que vamos leyendo.

Lo que hemos anticipado, o dicho que va a suceder debe ser confirmado en el texto y para esto es necesario buscar la evidencia en el texto. No podemos inventar. Para lograr confirmar nuestras hipótesis buscaremos pistas de todo tipo: gramaticales, lógicas y culturales con tal de comprobarla la certeza de nuestra previsión. Cuando hacemos predicciones corremos riesgos, ya que hacer una predicción no implica exactitud en lo que formulamos. Cuando le pedimos a nuestros estudiantes que formulen hipótesis y hagan predicciones, es necesario que tengamos bien presente que el estudiante tiene que sentirse seguro de que en el salón de clases puede correr riesgos sin el peligro de ser censurado por aventurarse a hacer una predicción.

Al leer, al vivir cada día estamos constantemente formulándonos preguntas y en la medida en que esas interrogantes son respondidas y en la medida en que no nos quedamos con ninguna duda, estamos comprendiendo.

Muchas veces los problemas de comprensión de un texto que tienen nuestros estudiantes radican precisamente en una predicción no confirmada que éstos no recuerdan haber hecho, pero que condiciona la imagen mental de lo que están leyendo. Las diferencias en interpretación de una misma historia es evidencia de cómo proyectan sus propios conocimientos y sistemas de valores en la comprensión del texto.

En ocasiones, cuando los estudiantes se dan cuenta del error no son conscientes de dónde se ha producido la ruptura y no pueden rectificar. Por eso si la información es presentada en el texto es coherente con las hipótesis anticipadas, el lector las integrará a sus conocimientos para continuar construyendo significado global del texto utilizando las diversas estrategias. Es importante no pasar por alto que hacer predicciones motiva a los estudiantes a leer y a releer, y un diálogo interno entre el lector y el escritor.

### **Formular preguntas.**

Es muy importante estimular a los estudiantes a formular preguntas sobre el texto. Un lector autónomo es aquel que asume responsabilidad por su proceso de lectura y no se limita a contestar preguntas, sino también pregunta y se pregunta. Esta dinámica ayuda a los estudiantes a alcanzar una mayor y más profunda comprensión del texto. Por eso es necesario formular preguntas que trasciendan lo literal y que lleven a los estudiantes a los niveles superiores del pensamiento. Estas preguntas son las que requieren que los estudiantes vayan más allá de simplemente recordar lo leído.

Las investigaciones realizadas (Redfield y Rousseau, 1981; Andre, 1979 y Gall, 1970) demuestran que los docentes que utilizan preguntas que estimulan los niveles más altos del pensamiento promueven el aprendizaje, ya que requieren que el estudiante aplique, analice, sintetice y evalúe la información en vez de recordar hechos. Algunos ejemplos de este tipo de pregunta son: ¿Cuán diferentes o parecidos son los dos personajes más importantes de la obra?; ¿Cuál es el punto de vista del editorialista sobre la legalización de las drogas?; ¿Crees que sería beneficioso aumentar la jornada escolar a ocho horas? ¿Por qué?

Las preguntas que pueden sugerirse sobre un texto guardan relación con las hipótesis que pueden generarse sobre éste y viceversa. Puede ser útil hacer las

preguntas a partir de las predicciones (e incluso al margen de ellas). Es sumamente importante establecer una relación entre las preguntas que se generan y el objetivo o propósito de la lectura. Si el objetivo es una comprensión global del texto, las preguntas no deben estar dirigidas a detalles. Obviamente, una vez se ha logrado el objetivo principal, se pueden plantear otros.

### **Lectura rápida.**

La lectura rápida es la que se hace para buscar un dato concreto (un nombre, una fecha, una cita, etc) que nos interesa conocer antes o después de iniciar una lectura. Es echar un vistazo sobre el texto con un propósito específico.

Leer un capítulo rápido consiste en leer sólo la primera oración de cada párrafo. Después de la lectura rápida, el lector puede identificar los puntos más importantes y así establecer el objetivo de su lectura o el trabajo sobre el texto que quiere realizar. Este proceso le sirve para planificar su lectura intensiva del texto.

En ocasiones queremos saber si los textos que hemos seleccionado para leer son verdaderamente pertinentes al tema que deseamos trabajar. Podemos hacer una lectura rápida para determinar la meta y el propósito de la lectura, antes de comenzar a leer detenidamente o descartarlo por no estar directamente relacionado con nuestro tema.

### **2.3.7 Evolución histórica del concepto de comprensión lectora.**

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo, los educadores y psicólogos (Huey –1908– 1968; Smith, 1965) han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. El interés por el fenómeno se ha intensificado en años recientes, pero el proceso de la comprensión en sí mismo no

ha sufrido cambios análogos. Como bien señala Roser, cualquiera que fuese lo que hacían los niños y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma, y cualquiera que sea lo que hacen hoy para extraer o aplicar significado en un texto, es exactamente lo mismo.

Lo que ha variado es nuestra concepción de cómo se da la comprensión; sólo cabe esperar que esta novedosa concepción permita a los especialistas en el tema de la lectura desarrollar mejores estrategias de enseñanza.

En los años 60 y los 70, un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación (Fries, 1962): Si los alumnos serán capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática. Con todo, a medida que los profesores iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos alumnos seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática.

En ese momento, los pedagogos desplazaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que los profesores formulaban. Dado que los maestros hacían, sobre todo, preguntas literales, los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia y de lectura y análisis crítico del texto.

El eje de la enseñanza de la lectura se modificó y los maestros comenzaron a formular al alumnado interrogantes más variados, en distintos niveles, según la taxonomía de Barret para la comprensión lectora (Climer, 1968). Pero no pasó mucho tiempo sin que los profesores se dieran cuenta de que esta práctica de hacer preguntas era, fundamentalmente, un medio de evaluar la comprensión y que no añadía ninguna enseñanza. Esta forma de entender el problema se vio respaldada por el resultado de la investigación sobre el uso de preguntas en la

actividad de clase y cuando se utilizan los textos escolares de la lectura (Durkin, 1978; Durkin, 1981).

En la década de los 70 y los 80, los investigadores adscritos al área de la enseñanza, la psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación (Anderson y Pearson, 1984; Smith, 1978; Spiro et al., 1980).

### **2.3.8 Una aproximación al concepto de comprensión lectora..**

Se entiende por lectura la capacidad de entender un texto escrito (Adam y Starr, 1982).

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura.

Leer es entrar en comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos.

Leer es antes que nada, establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto.

Leer es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica, aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando.

La eficacia de la lectura depende de que estos dos aspectos estén suficientemente desarrollados. Esto tiene unas consecuencias:

- El lector activo es el que procesa y examina el texto
- Objetivos que guíen la lectura: evadirse, informarse, trabajo.
- Interpretación de lo que se lee (el significado del texto se construye por parte del lector)

### **2.3.9 La comprensión lectora.<sup>15</sup>**

La comprensión tal, y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto ( Anderson y Pearson, 1984).

La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión.

Decir que uno ha comprendido un texto, equivale a afirmar que ha encontrado un código mental, un hogar, para la información contenida en el texto, o bien que ha

---

<sup>15</sup> DUBOIS, MARÍA ELENA. Interrogantes sobre comprensión lectora. p.22-24. En RIDE CAB. Año 6, no. 14, Lima, 1986.248 p.

transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información.

La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma.

En definitiva, leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura.

Se llevaron a cabo múltiples investigaciones referentes a este tema, y puede destacarse la del autor Hall (1989), el cual sintetiza en cuatro puntos lo fundamental de éste área:

- La lectura eficiente es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos.

La lectura es un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta desde las unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto, sino que el lector experto deduce información de manera simultánea de varios niveles distintos, integrando a la vez información grafofónica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa.

□ El sistema humano de procesamiento de la información es una fuerza poderosa, aunque limitada, que determina nuestra capacidad de procesamiento textual.

La lectura es estratégica. El lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión. Está alerta a las interrupciones de la comprensión, es selectivo en dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y precisa progresivamente su Interpretación textual.

Leer para aprender (desde una explicación constructivista).

El aprendizaje significativo es formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Este proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende saber.

Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. La lectura nos acerca a la cultura, siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. En la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado incluso cuando se lee por placer.

En una gran variedad de contextos y situaciones, leemos con la finalidad clara de aprender. No sólo cambian los objetivos que presiden la lectura, sino generalmente los textos que sirven a dicha finalidad presentan unas características específicas (estructura expositiva) y la tarea, unos requerimientos claros, entre ellos controlar y frecuentemente demostrar que se ha aprendido. Debemos observar si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y a



aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones (éste es el objetivo fundamental de la escuela).

### **2.3.10 Lectura explorativa frente a lectura comprensiva.<sup>16</sup>**

Para dominar un contenido, para comprenderlo, en resumen, para estudiar, se debe hacer una doble lectura:

- Lectura explorativa.
- Lectura comprensiva.

#### **Lectura explorativa.**

Es una lectura rápida.

Su finalidad puede ser triple:

- Lograr la visión global de un texto.

De qué trata.

Qué contiene.

- Preparar la lectura comprensiva de un texto.
- Buscar en un texto algún dato aislado que interesa.

---

<sup>16</sup> GRAY, WILLIAM S. Enseñanza de la lectura y de la escritura. UNESCO, París, 1958, 82 p.

Procedimiento:

- Fijarse en los título y epígrafes.
- Buscar nombres propios o fechas que puedan orientar.
- Tener en cuenta que la idea más importante suele expresarse al principio del párrafo en el que luego se desarrolla, o al final del párrafo como conclusión de la argumentación.
- Tener en cuenta que un mapa, una grafía, un cuadro cronológico etc., pueden proporcionar tanta información como la lectura de varias páginas: hay que observarlos.

### **Lectura comprensiva.**

Es una lectura reposada.

Su finalidad es entenderlo todo. Procedimiento:

- Buscar en el diccionario todas las palabras cuyo significado no se posee por completo.
- Aclarar dudas con ayuda de otro libro: atlas, enciclopedia, libro de texto; preguntar a otra persona (profesor, etc.) si no se puede hacer enseguida se ponen interrogantes al margen para recordar lo que se quería preguntar.
- Reconocer los párrafos de unidad de pensamiento.
- Observar con atención las palabras señal.

- Distinguir las ideas principales de las secundarias.
  
- Perseguir las conclusiones y no quedarse tranquilo sin comprender cuáles son y cómo se ha llegado a ellas.

Una lectura comprensiva hecha sobre un texto en el que previamente se ha hecho una lectura explorativa es tres veces más eficaz y más rápida que si se hecho directamente.

### **2.3.11 Componentes de la lectura.**

La lectura se puede explicar a partir de dos componentes:

- **El acceso léxico:** el proceso de reconocer una palabra como tal. Este proceso comienza con la percepción visual. Una vez que se han percibido los rasgos gráficos (letras o palabras) puede ocurrir un acceso léxico directo, cuando nos encontramos con una palabra familiar que reconocemos de un solo golpe de vista; o bien un acceso léxico indirecto, cuando nos encontramos términos desconocidos o difíciles de leer. Entonces hemos de acudir a nuestros conocimientos sobre segmentación de palabras, o atender a las condiciones contextuales que hacen que el acceso léxico sea más rápido.
  
- **La comprensión:** aquí se distinguen dos niveles.
  - El más elemental es comprensión de las proposiciones del texto. A las proposiciones se las considera las unidades de significado y son una afirmación abstracta acerca de una persona u objeto. La comprensión de las proposiciones se realiza a partir de la conjunción de los elementos textuales (información proporcionada por texto mismo) y de los elementos subjetivos (conocimientos

previos). Este primer nivel, junto al acceso léxico son considerados microprocesos de la inteligencia y se realizan de forma automática en la lectura fluida.

□ El nivel superior de la comprensión es el de la integración de la información suministrada por el texto. Consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo como un todo. Este nivel es consciente y no automático y está considerado como un macroproceso.

Estos macroprocesos son posibles a partir del conocimiento general que el sujeto tiene sobre el mundo; es decir, para que se produzca una verdadera comprensión es necesario poseer unos conocimientos generales sobre aquello que se está leyendo. Además también serían imposibles sin un conocimiento general sobre la estructura de los textos.

### **2.3.12 Modelos de lectura.<sup>17</sup>**

La concepción tradicional de la lectura constituiría lo que ha sido definido como un modelo de procesamiento ascendente. Este modelo supone que el lector ha de empezar por fijarse en los niveles inferiores del texto (los signos gráficos, las palabras) para formar sucesivamente las distintas unidades lingüísticas hasta llegar a los niveles superiores de la frase y el texto. Para seguir este proceso el lector debe descifrar los signos, oralizarlos aunque sea de forma subvocálica, oírse pronunciarlos, recibir el significado de cada unidad (palabras, frases, párrafos, etc.) y unirlos unos con otros para que su suma le ofrezca el significado global.

---

<sup>17</sup> DUBOIS, MARÍA ELENA. Interrogantes sobre comprensión lectora. p.22-24. En RIDE CAB. Año 6, no. 14, Lima, 1986.248 p.

Hay evidencias que prueban las limitaciones de este enfoque: por ejemplo se ha mostrado su falsedad con experimentos en los que se veía que la percepción de letras es más rápida en palabras conocidas que en otras que no lo son.

Además algunos de estos mecanismos ni siquiera forman parte del acto de la lectura – ya que, por ejemplo, el significado no se recibe a través de la oralización –, y otros, aunque están presentes, no son los únicos ni se enlazan de esta forma. Son todos aquellos que forman lo que ha dado en llamarse procesamiento descendente porque no actúan, como los anteriores, desde el análisis del texto a la comprensión del lector, sino en sentido contrario, desde la mente del lector al texto. Es decir, la lectura está dirigida por los conocimientos semánticos y sintácticos del sujeto.

La intervención del procesamiento descendente, o de arriba abajo, es un componente necesario de la lectura corriente. Permite al lector resolver las ambigüedades y escoger entre las interpretaciones posibles del texto. Es el conocimiento del contexto, en este caso del texto escrito, lo que hace posible, por ejemplo, decidir si una frase como – ¡Ya nos veremos! – contiene una amenaza o una expresión de esperanza.

Las dos formas de proceder, de abajo arriba y de arriba abajo, quedan englobadas en la idea básica de que, cuando una persona lee, parte de la hipótesis de que el texto posee un significado y lo busca a través tanto del descubrimiento de indicios visuales como de la activación de una serie de mecanismos mentales que le permiten atribuirle un sentido, es decir, entenderlo.

Lo que el lector ve en el texto y lo que él mismo aporta son dos subprocesos simultáneos y en estrecha interdependencia. Esta visión del proceso constituye lo que se llama modelos interactivos de lectura. Son los enfoques más recientes y

afirman que el proceso de comprensión está, como ya hemos dicho, dirigido en forma interactiva tanto por el texto como por el conocimiento del sujeto.

Este último modelo se diferencia de los otros dos en que mientras los primeros conciben la lectura como un proceso secuencial, este entiende el proceso como un conjunto de operaciones que se dan en paralelo, condicionándose mutuamente entre ellas.

De todas formas no existe aún una teoría general unánimemente aceptada que explique cómo se produce esta interacción.

### **2.3.13 Hacia una nueva metodología de la enseñanza de la comprensión de textos.**

Hasta hace bien poco han sido corrientes una serie de fallos importantes en la instrucción de la comprensión lectora.

Uno de estos errores ha consistido en considerar que había que instruir destrezas o habilidades independientes. Así se intentaba enseñar destrezas de comprensión orientadas al aprendizaje tales como captar ideas principales, resumir, subrayar, realizar esquemas o tomar notas entre otras. Este fallo es consecuencia de considerar a la comprensión lectora como una suma de habilidades parciales.

Otra de las insuficiencias ha consistido en incidir sobre todo en los productos de la comprensión. Es decir, con frecuencia se ha tratado de enseñar tareas observables descuidando los procesos responsables de la realización de esas tareas. Este planteamiento ha estado asociado con la insistencia en aspectos de comprensión literal.

Así las preguntas de los profesores tras la lectura de los estudiantes trataban acerca de la información explícita del texto, sin tener suficientemente en cuenta la comprensión del significado global de aquello que se leía, así como de las inferencias que los estudiantes debían realizar para llegar a esa comprensión global.

El último fallo es que se ha confundido la enseñanza de la comprensión lectora con la práctica de determinadas actividades de comprensión. Esto llevaba a que normalmente el esquema de enseñanza se desarrollase del siguiente modo: lectura del texto, preguntas acerca del mismo y corrección de las contestaciones. Este esquema se puede denominar de exposición repetida dentro del cual la enseñanza es una ilusión ya que esta se ha confundido con la mera práctica.

### **Qué enseñar y cómo enseñar.**

Aquí exponemos los principios que deben orientar la instrucción en comprensión lectoras dentro del enfoque cognitivo. Estos principios hacen referencia por un lado al contenido de la instrucción y por el otro a los procedimientos metodológicos por los que ha de regirse la enseñanza.

Directrices relativas al contenido de la instrucción: Se trata de responder a la pregunta de qué es lo que hay que enseñar. El contenido debe estar centrado en los dos conjuntos de variables que afectan a la comprensión de los sujetos y de los que ya hemos hablado: esquemas de conocimiento y estrategias metacognitivas del procesamiento de textos

- Facilitar el desarrollo de esquemas de conocimiento de los sujetos, los cuales les capaciten para comprender adecuadamente los diferentes tipos de textos

- Desarrollar estrategias metacognitivas: Se trata de que los sujetos sean conscientes de los procesos que llevan a cabo para que puedan planificar, dirigir, revisar o evaluar todos los pasos que conducen a una comprensión efectiva.
- Directrices relativas a los procedimientos metodológicos que han de orientar la enseñanza: Estas orientaciones van dirigidas a mostrar cómo hay que instruir.
- Proporcionar objetivos claros a los estudiantes: Se busca enseñar estrategias metacognitivas de dirección y control del pensamiento. Si los sujetos no tienen clara cuál es la meta a conseguir y cuál es su utilidad mal pueden poner en marcha los procesos ejecutivos de la comprensión.
- El profesor ha de modelar las operaciones cognitivas que realizarán los alumnos: Aquí se trata de un modelado abstracto, que se refiere a conductas abstractas o regidas por leyes como son las estrategias de procesamiento de la información de las que aquí nos ocupamos.
- El profesor debería proporcionar retroalimentación sobre los procesos de comprensión: En los enfoques tradicionales la retroalimentación del profesor se centra básicamente en los productos de comprensión más que en los procesos. El énfasis recae sobre lo observable y en consecuencia los niños aprenden que lo importante son los productos. Los enfoques cognitivos preocupados fundamentalmente por instruir estrategias deben centrar la retroalimentación del profesor en esas estrategias.
- Proporcionar una retroalimentación que favorezca la motivación y las atribuciones de los alumnos



### **Algunas condiciones para la enseñanza de la lectura.**

□ Partir de lo que los alumnos saben: la escolarización supone un paso muy importante para los niños y niñas al darles la posibilidad de ampliar la experiencia sobre el mundo y sus formas de representación y comunicación. Es la escuela, precisamente, la institución social encargada de ofrecerles la oportunidad de asimilar la modalidad más abstracta de representación verbal, la lengua escrita. Este aprendizaje debe realizarse a través de la reconstrucción progresiva de los conceptos que ellos ya poseen en mayor o menor grado cuando llegan a la escuela. Por ello, la valoración de los conocimientos previos sobre el escrito y la estimulación hacia su continuidad son unas tareas básicas de la escuela que deberá planificar su intervención a partir de la información que cada uno de los alumnos posee sobre la forma y la función del código escrito.

□ Favorecer la comunicación descontextualizada: un tema ampliamente debatido por los estudios sociolingüísticos aplicados a la educación ha sido el de saber en qué forma y en qué medida las diferencias lingüísticas que presentan los niños y niñas al llegar a la escuela están condicionadas por su medio sociocultural de origen.

□ Familiarizar a los alumnos con la lengua escrita y crear una relación positiva con el escrito: en relación con el punto anterior, la familiarización de todos los niños y niñas con el mundo de la escritura debe constituir el primer objetivo de la actuación escolar en la enseñanza de la lectura. Para ello se intensificará el contacto de los alumnos con textos escritos en actividades que conserven el sentido y el uso normal de la lectura en nuestra sociedad. La familiarización ha de englobar tanto los objetos de lectura (libros, anuncios, letreros, etc.), como las situaciones de la vida corriente en que se recurre a la lectura (para recordar, para explicar un cuento, etc.) o los lugares donde se produce (en la biblioteca, en la secretaría, etc.).

□ Fomentar la conciencia metalingüística: otra característica exigida por la comunicación escrita es un nivel elevado de conciencia metalingüística, la cual permite concentrarse en el lenguaje como objeto en sí mismo y no en su caso como vehículo de significado en el interior de una comunicación

(Mattingly, 1972). Aunque los niños y niñas presentan unos determinados niveles de conciencia metalingüística a partir de su dominio oral (pueden preguntar, por ejemplo qué significa tal palabra), el acceso al escrito requiere un uso del lenguaje mucho menos transparente que en la comunicación oral y a diferentes niveles de las unidades lingüísticas.

□ Utilizar textos concebidos para su lectura: para enseñar a los alumnos a reconocer y dominar las características lingüísticas y los indicios que facilitan la recepción de un texto es importante que la escuela utilice textos realmente concebidos para ser leídos.

A menudo este principio es contradicho por la confección y el uso de materiales escolares que intentan facilitar la lectura de las niñas y niños a través de la propuesta de textos narrativos que ellos conocen en su versión oral o especialmente realizados para el aprendizaje escolar. Esta situación provoca problemas en el aprendizaje de la interpretación del texto porque los niños ya saben su significado si necesidad de interrogarse al respecto y también por la falta de interés que puede tener un tipo de texto tan artificial y simplificado.

□ Experimentar la diversidad de textos y lecturas: la familiarización con las características del escrito implica tener experiencias con textos variados, de tal forma que se vayan aprendiendo sus características diferenciales, y que la habilidad de lectura puede ejercitarse en todas sus formas según la intención y el texto.

□ Leer sin tener que oralizar: tradicionalmente, la escuela ha transmitido la idea que leer es oralizar cualquier tipo de texto escrito, unidad tras unidad, sin despegarse jamás de él y a tanta velocidad como sea posible sin cometer equivocaciones. Así, la oralización del texto, o lectura en voz alta, ha sido la principal actividad escolar del primer aprendizaje lector y es también la más utilizada cuando se aborda un texto colectivamente en los cursos superiores. Las situaciones de lectura integrada en el trabajo escolar y en la vida de la clase y de la escuela ofrecen muchas oportunidades, parecidas a las que se ofrecen al adulto, para leer silenciosamente sin necesidad de decir el texto en voz alta.

A pesar de todo, será preciso prever momentos de intercambio entre el maestro y sus alumnos, sea individualmente o en grupo, sobre los textos que han leído o que están leyendo, para saber qué interpretan y cómo resuelven los problemas de comprensión, y también para poder ayudarles y sugerirles formas de proceder más adecuadas, si es preciso. Así pues, sería conveniente provocar a menudo situaciones para hablar de lo que se lee y de cómo se hace, más que dedicar horas y horas simplemente a oralizar textos.

□ La lectura en voz alta: la lectura en voz alta tiene que ser una actividad presente en la educación lectora, si no es entendida simplemente como la oralización de un texto. Leer en voz alta tiene sentido cuando se considera como una situación de comunicación oral en la que alguien desea transmitir lo que dice un texto a un receptor determinado. Es posible que sea necesario comunicar el resultado de una búsqueda de información a los demás miembros del grupo, que se quiera ofrecer el placer de la realización sonora de un texto literario o que sea preciso comunicar algo simultáneamente a muchos receptores.

El programa para la enseñanza de la comprensión lectora debe incluir tres componentes o elementos fundamentales:

- El desarrollo de información previa y del vocabulario.
  
- La configuración de determinados procesos y habilidades.
  
- La correlación de la lectura y la escritura.

Los tres elementos no funcionan separadamente, sino que están interrelacionados y yuxtapuestos para dar forma a la enseñanza de la comprensión.

### **El desarrollo de la información previa y del vocabulario.**

La información previa de una persona influye directamente sobre cualquier faceta de su habilidad comprensiva. La investigación y la teoría relacionadas con el desarrollo de la información previa del lector para la comprensión. La adquisición del vocabulario es una faceta específica del desarrollo de la información previa.

Por tanto, el eje de este componente del programa de enseñanza estriba en ayudar al lector a desarrollar la información previa, incluido el vocabulario, requerida para leer determinados textos, considerando la información previa y el vocabulario como elementos relacionados y no como entidades separadas.

Este componente del programa de comprensión no constituye un factor aparte dentro del proceso general de enseñanza. Debe ser, por el contrario, parte integral no sólo de la enseñanza de la lectura, sino de cualquier otra asignatura.

Una de las grandes responsabilidades del maestro en su intento de mejorar la habilidad comprensiva de sus alumnos consiste en desarrollar la información requerida antes de que lean cualquier cosa. A medida que la capacidad lectora de los alumnos va madurando, se apoyan progresivamente en su propia información

previa y reconocen la necesidad de contar con información adicional antes de leer otros materiales.

Una parte de esa información previa a desarrollar se relaciona con la experiencia general que un individuo tiene en relación con un tema determinado.

Como ya hemos dicho con anterioridad, conocer el significado de las palabras es un aspecto significativo de la habilidad comprensiva del lector. Así, un componente fundamental del programa de comprensión ha de consistir en la enseñanza y desarrollo sistemático del vocabulario, como parte de la información previa que se requiere para leer determinados textos y para futuras lecturas. Para esto deberá ayudarse del uso de las distintas habilidades vistas en el apartado anterior.

### **Relación lectura y escritura.**

El tercer factor a tener en cuenta en un programa de enseñanza de la comprensión lectora es la correlación de las actividades escritas con la comprensión. La investigación ha demostrado claramente lo importante que es la relación entre la lectura y la escritura y los beneficios de correlacionar ambas instancias.

El sujeto que escribe se esfuerza, durante su actividad, por organizar sus ideas de modo que ellas sean comprendidas por el lector. Por su parte, el lector echa un vistazo a lo que alguien ha escrito e intenta determinar cómo es que ha estructurado u organizado el autor las ideas que allí se le presentan. Dado que los procesos de comprensión lectora y de la escritura son tan semejantes, la correlación de las actividades a desarrollar en ambas áreas hace que ellas se complementen y potencien entre sí. Correlacionar la escritura con la comprensión no significa proporcionarles actividades de escritura que se relacionen con el material que han leído previamente.

Todos los maestros han de asumir su parte de responsabilidad en ese proceso de generar alumnos capacitados para comprender lo que leen. Los profesores de lectura, esa parte del profesorado encargada de enseñar a leer al alumno, pueden y deberían incorporar los tres elementos mencionados a dicho proceso de enseñanza. Los profesores de otras asignaturas, es decir, los responsables de inculcar a los niños un cuerpo de conocimientos referido a un área determinada, han de ayudar continuamente a los alumnos a comprender el texto, orientándolos para que apliquen las habilidades de comprensión y los procesos que han aprendido previamente.

No estamos sugiriendo que los profesores de otras asignaturas deban enseñar formalmente a leer, sino que tengan en cuenta las exigencias que la lectura plantea a sus alumnos cuando traten materias propias de su asignatura. Los profesores de tales asignaturas han de guiar a sus alumnos en la aprehensión del vocabulario especializado y el estilo particular de escritura que suele emplearse en su asignatura y ayudarles a desarrollar la información previa requerida para que comprendan mejor los contenidos de esa área en particular.

No es el mismo tipo de enseñanza que ha de implementar el profesor de lectura: el eje de las clases donde se imparten otras asignaturas descansa en ayudar al alumno a que comprenda el material y aprenda los contenidos que se tratan, mientras que el interés fundamental del profesor de lectura estriba en ayudar al alumno en que adquiera las habilidades de lectura e implemente los procesos involucrados en dicha actividad.

Por lo tanto, para que un programa escolar de lectura sea exhaustivo, todos los profesores deben asumir la responsabilidad que les corresponde en el proceso de ayudar a los alumnos en su intento de comprender mejor un texto y de aplicar lo que han aprendido a distintos tipos de textos.

### **2.3.14 Relación lectura y escritura.<sup>18</sup>**

Una de las relaciones entre la lectura y la escritura que buena parte de los investigadores del área han abordado es la del rendimiento en ambas actividades. Varios estudios han demostrado la existencia de una relación moderada entre ambas variables.

La relación no es de tipo causal: la enseñanza de la escritura no mejora necesariamente la lectura y viceversa. Aun así, algunos estudios indican que ciertas actividades escogidas de lectura influyen en el desempeño del alumno al escribir y que ciertas actividades escogidas de escritura influyen recíprocamente en el desempeño durante la lectura.

Las relaciones, entre la lectura y la escritura, que son importantes para la enseñanza pueden determinarse a partir de las semejanzas entre los dos procesos. Tanto la lectura y la escritura son procesos asociados al lenguaje que dependen sustancialmente del lenguaje oral y la información previa con que cuentan los alumnos. El lector acucioso es caracterizado, desde esta perspectiva, como ese individuo que planifica su lectura en torno a un propósito determinado; con ese objetivo en mente, ese individuo reflexiona en torno a lo que va a leer y comienza a activar su información previa relacionada con ese tema. El sujeto escribiente desarrolla un proceso bastante parecido. Primero establece algún proceso de su escritura y luego reflexiona en torno a lo que ya se sabe o precisa saber acerca de ese tema antes de comenzar a escribir.

A continuación, el lector inicia la lectura y elabora o compone el significado a la luz de los propósitos que se ha fijado y la información previa de que dispone. Las

---

<sup>18</sup> GRAY, WILLIAM S. Enseñanza de la lectura y de la escritura. UNESCO, París, 1958, 82 p.

claves del texto le ayudan a elaborar los distintos significados. El escribiente, por su parte, comienza a escribir y elaborar a su vez el significado; su tarea consiste en elaborarlo de tal modo que el lector lo capte luego. A medida que escribe algo sobre el tema elegido, reflexiona en torno a ese tema y lo desarrolla verdaderamente a medida que reflexiona adicionalmente en torno al tema elegido.

A medida que el lector continúa elaborando nuevos significados, piensa en lo que está leyendo y relee y modifica los significados que van surgiendo cuando ello es preciso. El escribiente, por su parte, hace una revisión para clarificar los significados, reflexionando en torno a lo que ya ha escrito, releyéndolo y reescribiéndolo para que resulte más comprensible.

Finalmente, el lector llega a un punto en el que, al reflexionar sobre lo que ha leído, concluye que el significado compuesto en el proceso es la mejor de todas las posibilidades que le plantean. En el caso del escribiente esta fase consiste en desarrollar la copia definitiva. Pearson y Tierney aluden a cada una de estas cuatro etapas que se sigue como: planificación, composición, edición y regulación. Al ceñirse a esas cuatro etapas, el lector y el escribiente no las desarrollan una después de otra, en forma necesariamente secuencial. En el proceso global, avanzan y retroceden de la una a la otra.

Enseñar a los alumnos a escribir contribuye a mejorar su comprensión lectora haciéndoles más conscientes de la forma en que los autores organizan sus ideas. A medida que aprendan a escribir y organizar sus propias ideas, podrán apreciar y entender mejor cómo organizan otros autores sus propios pensamientos.

### **2.3.15 Integración de la lectura y la escritura.**

Integrar la lectura y la escritura supone enseñar ambas instancias en forma correlacionada y ayudar a los alumnos a determinar cuáles son las relaciones



entre ellas. Siempre que sea posible, las actividades de lectura y escritura deben ir imbricadas y no ser enseñadas como asignaturas independientes entre sí. La enseñanza conjunta de la lectura y la escritura implica:

- enseñar a los alumnos el proceso de la escritura.
  
- indicarles las relaciones entre lectura y escritura.
  
- incorporar las actividades de escritura como parte integral de la clase de lectura y utilizar los materiales de lectura como estímulo para la escritura.

El maestro no debe suponer que la enseñanza de la escritura mejora automáticamente la comprensión lectora y viceversa. Se debe enseñar a los alumnos a escribir, igual que se les enseña a cómo comprender mejor un texto. Pero, si los dos procesos son enseñados y relacionados entre sí en forma sistemática, acabarán reforzándose el uno al otro.

Los alumnos suelen creer que lo que aprenden en el área de la lectura no guarda relación alguna con lo que realizan en el de la escritura o en otras áreas lingüísticas. Es responsabilidad del maestro indicarles dichas relaciones y ayudarles a establecer las conexiones entre todo ello. La lectura, por ejemplo, brinda a los alumnos buenos modelos a utilizar en su propia escritura.

## **2.4 MARCO LEGAL<sup>19</sup>.**

La Ley 115 de Febrero 8 de 1994 en su título 1. Disposiciones preliminares, artículo 1 : establece que la educación es un proceso de formación permanente,

---

<sup>19</sup> CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. LEY GENERAL DE EDUCACION. 1994

personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

El artículo 20 de la ley 115 de 1994, establece como objetivo general de la educación básica desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.

El artículo 21 de la ley 115 de 1994 establece como objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura; y el desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética;

El artículo 22 de la ley 115 de 1994 que hace referencia a los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria establece como una meta el desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua y la valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo.

### 3. DISEÑO METODOLÓGICO

#### 3.1 ENFOQUE DE INVESTIGACION : CRITICO – SOCIAL.

Por cuanto este enfoque permite asumir la realidad desde la perspectiva de la transformación y cambio. Pretende una crítica, una organización de los grupos y de la sociedad para mejorar una situación dada. Asume la praxis como una unidad dialéctica de acción-reflexión-práctica-teoría<sup>20</sup>.

Siguiendo la tradición de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, Habermas reconstruyó la idea de *theoria* de Aristóteles separándola de la noción de ciencia "pura" y orientándola hacia una base más materialista centrada en las acciones y las prácticas de los científicos sociales (y otros como los políticos y los activistas sociales) que en el mejor de los casos, trabajan a favor de la racionalidad, la justicia y la libertad. Califica el interés emancipador, asegurando el desarrollo de una ciencia social crítica en la que los valores de la justicia y libertad (interpretados en términos participativos y democráticos) son tan indispensables para el carácter del trabajo científico como los valores de la verdad y la racionalidad. Así, la ciencia social crítica pretende:

- Crítica ideológica (crítica de la naturaleza y de las relaciones sociales de producción, reproducción y transformación social incluyendo las circunstancias y conciencia de las personas en cuanto individuos, miembros de grupos y portadores de cultura).

---

<sup>20</sup> CARR, W. y KEMMIS, S.: Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona, Martínez Roca, 1986. 220 p.

- La organización de la ilustración en los grupos sociales y sociedades (incluyendo algunos tipos de procesos educativos), y
- La organización de la acción social y política para mejorar el mundo (orientada por la idea dialéctica de racionalidad y por la idea comunitaria e igualitaria de justicia y libertad).

Así entendida la ciencia crítica social de la educación no sólo es un medio para la ilustración individual, sino una forma de acción social colectiva conectada profundamente con los ideales emancipadores de la racionalidad, la justicia y la libertad. Desde este punto de vista, el desarrollo continuado de la teoría y la práctica de la educación es una cuestión que atañe a los profesionales de la educación (trabajando con otros) y no sólo a los teóricos e investigadores de la educación y la pedagogía, ajenos a las escuelas.

Otro aporte de Habermas aparece cuando aborda la definición de Ciencia Social como "un proceso social que combina la colaboración en el proceso de crítica, con la voluntad política de actuar para superar las contradicciones de la acción social de las instituciones sociales en cuanto a su racionalidad y justicia. La ciencia social crítica, será pues, aquella que yendo más allá de la crítica, aborde la praxis crítica; esto es, una forma de práctica en la que la "ilustración de los ajustes tenga su consecuencia directa en una acción social transformada. Esto requiere una integración de la teoría y la práctica en momentos reflexivos y prácticos de un proceso dialéctico de reflexión y lucha política llevada a cabo por los grupos con el objetivo de su propia emancipación".

Así la justificación de Habermas, de una Ciencia Social Crítica constituye también la justificación de una Ciencia de la Educación, que ya no es una ciencia "empírico-analítica" en pos de un interés técnico de predicción y control, sino una ciencia "crítica" que persigue un interés educativo de desarrollo de la autonomía

racional y de formas democráticas de vida social. Nos permite, por tanto, vislumbrar la aparición de una ciencia que sea a la vez "crítica", "educativa" y "científica".

Así entendida la Teoría Crítica de la Educación no será una ciencia sobre la educación sino en y para la educación. Comprendida así, las metas de la educación y las de la ciencia de la educación serán las mismas.

Otros autores que han avanzado en este campo de la teoría y el saber práctico, que lleven a pensar en el valor de la práctica educativa como constructora de teoría, la han asumido de manera más directa. Carr W. y Kemmis S.<sup>6</sup> quienes parten de hacerse una pregunta: para el profesor en ejercicio, ¿puede haber alguna idea más inocente, más transparente, más familiar que la de "práctica"? Si eso es lo que hacemos. Es nuestro trabajo. Habla por sí misma -o, al menos, eso pensamos-. Así la práctica educativa es una forma de poder; "una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social, como del cambio social. Mediante el poder de la práctica educativa, los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos".

Estos filósofos contemporáneos de la educación han hecho, al menos, tres aportaciones importantes, a la forma de entender la relación entre la teoría y la práctica educativas. Una: mostrar que el valor, la significación y el sentido de la práctica no son evidentes: se construyen. Dos: reanimar y ampliar nuestro conocimiento de la naturaleza del razonamiento sobre, en y a través de la práctica, recuperando, por una parte, la perspectiva aristotélica del razonamiento práctico; y por otra, enriqueciendo la visión aristotélica a la luz de las posturas contemporáneas de la teoría social crítica, para llegar a la idea de razonamiento crítico. Y tres: su contribución ha consistido en mostrar que estas perspectivas sobre el carácter de la práctica y del razonamiento práctico y crítico, tienen consecuencias significativas para la investigación educativa.

Kemmis afirma además que W. Carr, ha ayudado a ver claro que no sólo tenemos que interesarnos tanto por las teorías de los "prácticos" como lo estamos por sus prácticas, y que debemos estudiar las prácticas de los "teóricos" de forma tan minuciosa como lo hacemos por sus teorías, sino que demuestra también que el trabajo de la práctica educativa y el de elaboración teórica deben desarrollarse conjuntamente. Esta postura tiene importantes consecuencias para la organización y la micropolítica de la educación y de la investigación educativa y pone de manifiesto la necesidad de que se desarrollen nuevas formas de relación, entre quienes consideramos, convencionalmente, "teóricos" y quienes vemos, convencionalmente como "prácticos". Ello supone el establecimiento de nuevas formas cooperativas de ciencia que desafíen la actual especialización burocrática de funciones y la división de trabajo que estructuran la escolarización en el estado moderno".

Y continúan afirmando: "Una ciencia educativa crítica, atribuye a la reforma educacional los predicados de participativa y colaborativa; plantea una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico que se encamina a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas. En este sentido, la ciencia educativa crítica no es una investigación sobre o acerca de la educación, sino en y para la educación".<sup>8</sup> Así los autores plantean una propuesta alternativa para construir una ciencia educativa a partir del enfoque socio-crítico, en la que la finalidad básica de la investigación sea la transformación de la práctica educativa, que se desarrolla en un proceso permanente de acción y reflexión. Busca vincular el conocimiento con la acción transformadora para obtener conocimientos para la práctica desde la propia práctica, a partir de una análisis reflexivo y en el que el investigador es al mismo tiempo sujeto y objeto de la investigación.

Y Carr, lo enfatizará así: "La reflexión crítica no sólo supone considerar la adecuación de nuestras prácticas a la luz de nuestras teorías, sino también la adecuación de las teorías a la luz de nuestras prácticas. Rechazar la idea de que la teoría puede elaborarse y comprobarse con independencia de la práctica, utilizándola después para corregir, mejorar o evaluar cualquier práctica educativa, en beneficio de la perspectiva, diametral-mente opuesta, de que la teoría sólo adquiere su carácter educativo cuando puede corregirse, perfeccionarse y evaluarse a la luz de sus consecuencias prácticas. En este sentido, la práctica determina el valor de cualquier teoría de la educación en vez de que la teoría determine el valor de cualquier práctica educativa.

### **3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN: I.A.P.<sup>21</sup>**

Por cuanto la investigación que se deriva del enfoque sociocrítico supone una indagación comprometida con el cambio y la transformación social, propósito que lo satisface ampliamente la I.A.P. Esta investigación según Kurt Lewin tiene las siguientes características:

Se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con el objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con la concepción compartida por sus miembros.

Es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella.

---

<sup>21</sup> Investigación Acción Participación: Se trata de una investigación que intenta promover que un colectivo social identifique problemas y busque las vías de solucionarlos, mediante procedimientos de acción sistemática y reflexión sostenida. Cultores de este método son: John Elliott, Shirley Grundy, W. Carr y Kemmis, etc.

Lewin bosqueja un proceso disciplinado de investigación-acción que se sitúa en paralelo con la aplicación del método científico en otras disciplinas. Su modelo especifica una espiral de actividades en esta secuencia:

Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica.

Formulación de estrategias de acción para resolver el problema;

Implantación y evaluación de las estrategias de acción y

Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción).

La propuesta se estructurará en investigación acción participativa, retoma el ambiente social, contando con la participación social de la comunidad educativa en búsqueda de un beneficio común.

La investigación acción participativa plantea diversos enfoques alternativos tendientes a superar las limitaciones de la investigación social; más que una serie de métodos y técnicas puntuales, es el conjunto de proposiciones globales que se adaptan a cada caso determinado.

La investigación acción participativa está inmersa en los procesos de índole social, se fundamenta por una parte en la cultura y los acontecimientos populares en este la comprensión lectora, como un ejercicio de convivencia cotidiano, por el contexto cultural donde se desarrolla y por otra parte analiza los procesos históricos empleando las teorías de las ciencias sociales.

Dentro de la metodología se tiene en cuenta que:



El problema de investigación es definido, analizado y resuelto por los propios afectados en este caso la comunidad educativa INENSEBEL, buscando una participación activa durante todo el proceso de todos los integrantes en pro de un autorreconocimiento y beneficio mutuo.

La IAP, también persigue la relación entre la teoría y la práctica, ya que postula que la acción es fuente de conocimiento y debe ser el resultado inmediato y permanente de la investigación.

La IAP, identifica como un proceso de acción-reflexión-acción

Se considera como una experiencia educativa que ayuda a determinar las necesidades de los grupos, de la comunidad, incrementando los niveles de conciencia de la comunidad educativa, dentro de su propia realidad que es la carencia de comprensión lectora añadiendo a esta dificultad la apatía por realizar esta actividad

### 3.3 POBLACION.

Cuadro 3. Población escolar

GRADOS	ESTUDIANTES	EDADES	GENERO	
			HOMBRES	MUJERES
Sexto	84	Entre 11 y 13 años	42	42
Séptimo	66	Entre 12 y 14 años	29	37
Octavo	70	Entre 13 y 14 años	39	31
Noveno	70	Entre 14 y 15 años	37	33
Décimo	58	Entre 15 y 16 años	25	33
Undécimo	36	Entre 16 y 17 años	22	14
total	384		169	157

Fuente : Secretaría de la institución

### 3.4 MUESTRA.

Cuadro 4. Población escolar grados sextos

GRADOS	ESTUDIANTES	EDADES	GENERO	
			HOMBRES	MUJERES
Sexto	84	Entre 11 y 13 años	42	42

Fuente : Secretaría de la institución

### 3.5 CATEGORÍAS DE ANALISIS.

Una categoría es un símbolo verbal con una estructura formal que permite la construcción de conceptos desde donde se determinan las experiencias humanas.

Hay categorías previas a la investigación, éstas se identifican en el problema y objetivos y son conceptualizadas con los aportes de otros autores. Después de recoger información de campo, se extraen otras categorías, que se relacionan con las primeras. Las verdaderas categorías que conceptualizarán la realidad deben emerger del estudio de la información que se recoja las categorías conceptuales se descubren de los fenómenos sociales, para luego ser abstraídas. La categorización precede a la teorización.

CUADRO 5. MATRIZ DE CATEGORIZACION

OBJETIVO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FUENTE	TECNICA
Diagnosticar la situación actual del arte, en cuanto a la comprensión lectora de los estudiantes del grado sexto de La Institución Educativa Nuestra Señora de Belén	Estado actual comprensión lectora	Definición de comprensión lectora  Ejercitación de comprensión lectora	Estudiantes Docentes Padres de familia	Encuesta
Determinar las concepciones teóricas que orienten la acción pedagógica, desde el sociodrama como estrategia pedagógica.	Concepciones teóricas sociodrama	Definición sociodrama.  El sociodrama como acción pedagógica.  Importancia del sociodrama en la comprensión lectora.	Estudiantes Docentes Padres de familia	Encuesta
Determinar las estrategias pedagógicas creativas que generen mayor comprensión lectora.	Estrategias pedagógicas creativas	Actividades para el desarrollo de la comprensión lectora.  Areas y asignaturas que fortalecen las competencias lectoras	Estudiantes Docentes Padres de familia	Encuesta

OBJETIVO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FUENTE	TECNICA
Interactuar con la comunidad educativa mediante estrategias pedagógicas y didácticas que generen mayor comprensión lectora	Interacción comunitaria y desarrollo comprensión lectora	Estímulo familiar para desarrollar las competencias lectoras.  Actitud del estudiante hacia la lectura.	Estudiantes Docentes Padres de familia	Encuesta

### **3.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA RECOLECTAR INFORMACIÓN.**

El maestro tiene necesidad de investigar, de realizar diagnósticos acerca del nivel real que poseen los estudiantes, caracterizarlos para determinar los factores sociales y familiares que influyen en el aprendizaje, todo lo cual se revertirá en el mejoramiento de la calidad de la educación.

El diseño de investigación es la etapa en la cual se demuestra qué instrumentos se aplicarán para recoger la información, la cual debe estar estrechamente vinculada con los objetivos que haya planteado.

En el caso particular de las investigaciones de campo, el investigador extrae los datos de la realidad mediante técnicas de recolección de datos<sup>22</sup> a fin de alcanzar los objetivos planteados en su investigación.

La técnica e instrumento a emplear en el desarrollo de la presente investigación es la encuesta, técnica en que se utilizan formularios destinados a un conjunto de personas con el mismo contenido de preguntas para todos, contienen una serie de preguntas que se responden por escrito en el mismo formulario. En las encuestas conseguimos especialmente datos cuantitativos acerca de un tema o problema, el comité de trabajo encuesta a la comunidad para sondear los problemas existentes en la comunidad.

Otra de las técnicas utilizadas para recolectar la información es la observación no estructurada porque se hicieron registros de los estudiantes en forma libre, tratando de focalizar la información de una manera intencional sobre las

---

<sup>22</sup> Son precisamente las categorías de observación y análisis las que determinan las técnicas por utilizar y la elaboración de los respectivos instrumentos que permiten sondear la realidad del objeto de estudio. Las técnicas e instrumentos en la investigación cualitativa privilegian los diarios de campo, la observación, la encuesta, historias de vida, las entrevistas de actores...

dificultades presentadas, en cuanto a la comprensión lectora se refiere y a todo lo que acompaña este proceso. También en la investigación se desarrollaron talleres que fueron extraídos de las Pruebas Saber, ya que es una técnica de investigación colectiva porque se obtuvo, de los estudiantes, información relevante al enfrentarlos directamente con el análisis de lecturas y de la misma manera se observaron sus actitudes frente a los diversos temas presentados.

Figura 3. Recolección de la información mediante la encuesta.



Fuente : esta investigación

#### **4. ANALISIS E INTERPRETACION DE LA INFORMACION**

##### **4.1 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN PRUEBA PILOTO COMPRENSION LECTORA.**

RESPONDE LAS PREGUNTAS DE LA 1 A LA 10 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

¿Recuerdas qué es una fábula? Lee atentamente el siguiente texto

##### **LA FÁBULA Y SUS ALREDEDORES.**

En su concepción tradicional, fábula es un relato corto, escrito en verso, cuyos personajes son animales, objetos animados o personas, y que, por lo general, concluye con una enseñanza, llamada moraleja. Hoy en día, sin embargo, encontramos fábulas escritas en prosa, lo que impide determinar con exactitud sus diferencias con el cuento apólogo.

El cuento apólogo es un texto breve, escrito en prosa, que siempre refiere una enseñanza moral, la cual suele ser representada a través de una acción imaginaria desempeñada por personajes que, en algunos casos, son animales y, en otros, son seres humanos. En este tipo de relatos, la historia ocurre en un tiempo y un espacio determinados.

La fábula se caracteriza, principalmente, por presentar, de una manera llana, una narración anecdótica de la que resulta fácil sacar una enseñanza que, adicionalmente, divierte al lector. En ella, la conducta de los animales, que encarnan los vicios y las virtudes humanas, se equipara con la de los hombres, lo que permite afirmar que la intención de la fábula es reflexionar sobre las actitudes

y los comportamientos humanos. Así, por ejemplo, el zorro suele personificar la astucia, pues siempre aparece como un ser taimado, es decir, astuto y malicioso; el cuervo personifica la desconfianza; la paloma, por el contrario, suele representar la bondad y la confianza; la hormiga es la caracterización del trabajo y la constancia; el cordero sirve para personificar la ingenuidad; y el pavo encarna la vanidad.

En la fábula, los diálogos tienen un tono autoritario, ya que su intención es corregir y enseñar. Además, es importante señalar que la fábula, a diferencia del cuento o la novela, no se ubica en un tiempo histórico determinado, puesto que su intención didáctica permanece intacta a lo largo de las épocas. En la época contemporánea, la fábula sufre dos cambios fundamentales: por una parte, predomina en ella la prosa; por otra, su estilo pone énfasis en la burla y la ironía y, por tanto, la moraleja desaparece; a cambio, se ofrece al lector una amplia variedad de sugerencias para su interpretación moral.

Los autores más representativos de la fábula tradicional son: Esopo, autor de “El pastorcito mentiroso”, reconocida fábula en la que advierte sobre la inconveniencia de no decir la verdad; La Fontaine, autor de la célebre fábula “La lechera”, en la que una joven soñadora pierde todo el producto de su trabajo; Tomás de Iriarte, y Félix María Samaniego. En la fábula contemporánea se destacan el mexicano Juan José Arreola, el guatemalteco Augusto Monterroso y -aunque muy anterior a ellos- el colombiano Rafael Pombo, a quien debemos fábulas tan memorables como “El renacuajo paseador”, “Simón, el bobito”, “La pobre viejecita”, “El gato bandido”, “Pastorcita” y muchas otras más.

(Tomado de Revisiones, cuadernos escolares, 2000.)

1. De acuerdo con el primer párrafo del texto anterior, la fábula tradicional se define como:



- A. un texto breve, escrito en prosa, con una enseñanza moral, representada a través de una acción imaginaria.
- B. un relato corto, escrito en verso, cuyos personajes son animales, objetos animados o personas, y que concluye con una moraleja.
- C. una acción imaginaria desempeñada por personajes que, en algunos casos, son animales y, en otros, seres humanos.
- D. una enseñanza que se encuentra en textos cortos, en verso o en prosa, y se expresa a través de acciones imaginarias.

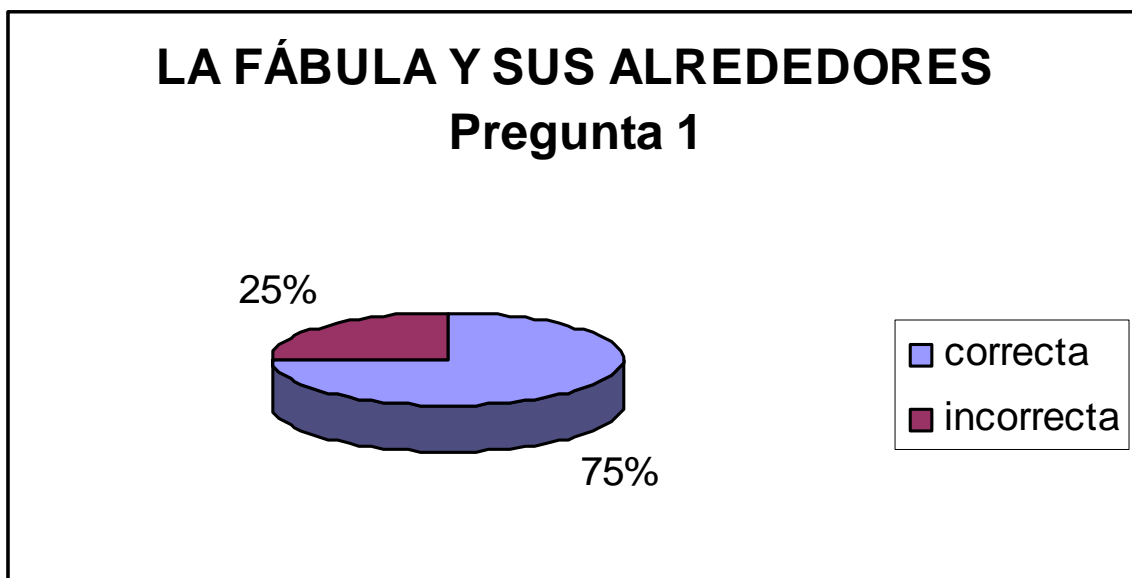
Cuadro 6. Estudiantes que responden la pregunta 1 prueba piloto

Nro.	MUESTRA	RESPUESTA	estudiantes	%
1.-	84 estudiantes	Correcta	63	75%
		incorrecta	21	25%

Fuente : esta investigación

CLAVE B

Figura 4. Estudiantes que responden la pregunta 1 prueba piloto



Fuente : esta investigación

Según los resultados de la prueba piloto, el 75% de los estudiantes si conceptualizan la fábula como fábula es un relato corto, escrito en verso, cuyos personajes son animales, objetos animados o personas, y que, por lo general, concluye con una enseñanza, llamada moraleja. El 25% respondió de manera incorrecta lo que demuestra que no comprendieron el texto presentado en la pregunta por cuanto resultaba muy evidente la comienzo de la lectura.

2. Según el texto anterior, la diferencia fundamental entre la fábula tradicional y el cuento apólogo es:
- A. la extensión, porque la fábula es breve y el cuento apólogo es largo.
  - B. la intención, porque la fábula contiene enseñanza y el cuento apólogo no.
  - C. la forma, porque la fábula se escribe en verso, y el cuento apólogo, en prosa.
  - D. el contenido, porque la fábula es real, y el cuento apólogo, imaginario.

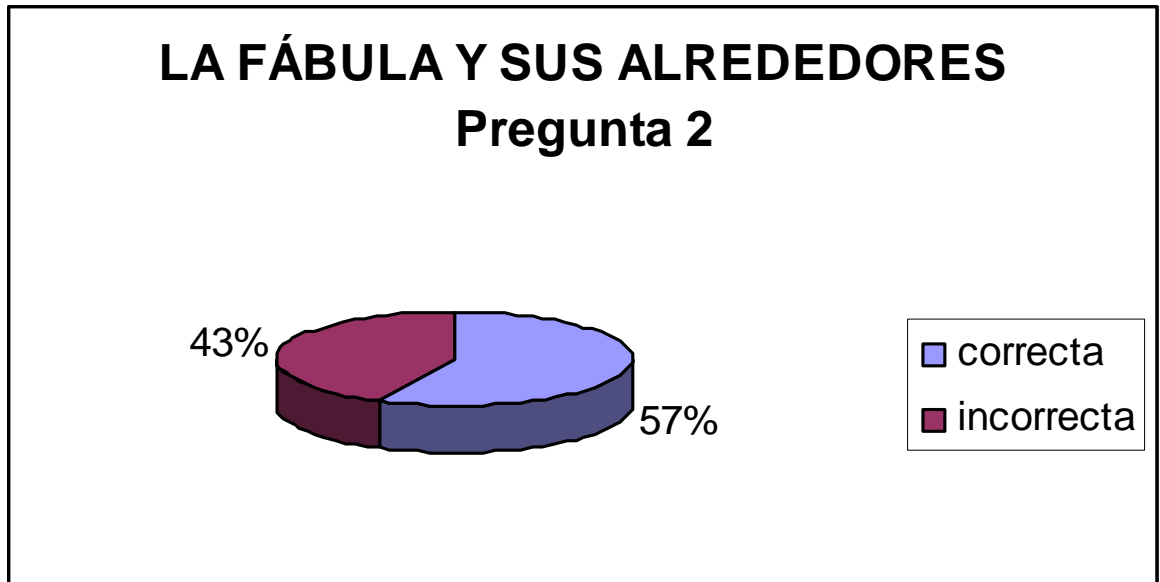
Cuadro 7. Estudiantes que responden la pregunta 2 prueba piloto

Nro.	MUESTRA	RESPUESTA	estudiantes	%
2.-	84 estudiantes	Correcta	48	57%
		incorrecta	36	43%

Fuente : esta investigación

CLAVE : C

Figura 5. Estudiantes que responden la pregunta 2 prueba piloto



Fuente : esta investigación

Según el gráfico, el 57% de los estudiantes diferencia la escritura en verso y en prosa de un texto relacionándolo con la forma en que se escribe una fábula y el cuento apólogo. Un 43% de los estudiantes demuestra dificultad para responder esta pregunta.

3. De acuerdo con el tercer párrafo del texto, los personajes de la fábula son animales, y se le atribuyen características humanas; dicho recurso se conoce como:
- A. comparación.
  - B. metáfora.
  - C. personificación.
  - D. exageración.

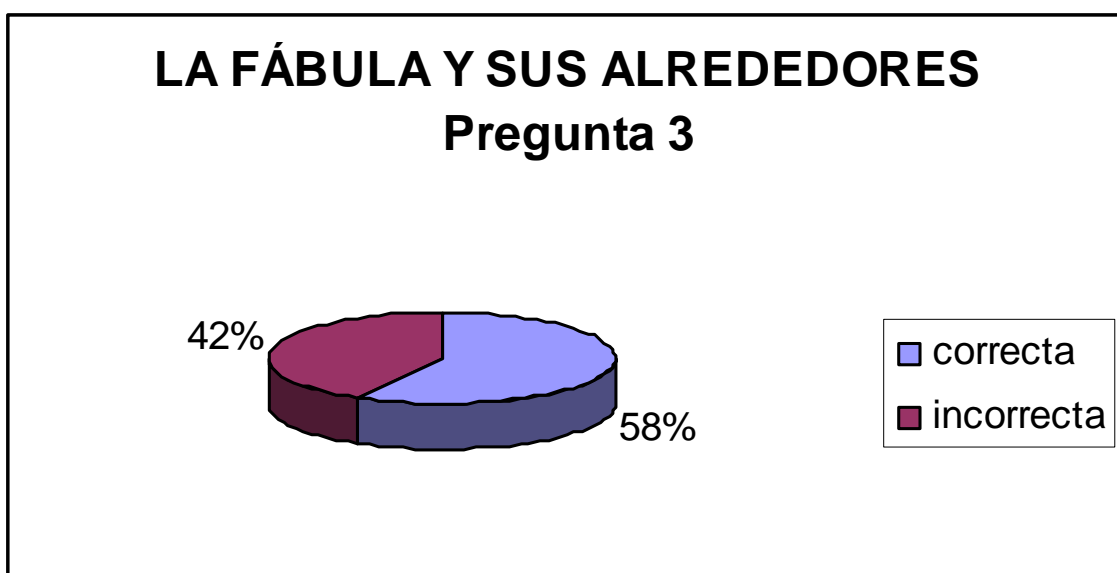
Cuadro 8. Estudiantes que responden la pregunta 3 prueba piloto

Nro.	MUESTRA	RESPUESTA	estudiantes	%
3.-	84 estudiantes	Correcta	49	58%
		incorrecta	35	42%

Fuente : esta investigación

CLAVE : C

Figura 6. Estudiantes que responden la pregunta 3 prueba piloto



Fuente : esta investigación

Al analizar los resultados de la prueba piloto se determina que un 58% de los estudiantes reconoce el significado de la personificación como figura literaria diferenciándola de la comparación, la metáfora y la exageración; el 42% de los estudiantes en cambio tiene dificultades para diferenciar estas figuras literarias.

4. En el primer párrafo del texto anterior, la expresión “sin embargo” permite introducir una información que:

- A. contradice la información anterior.
- B. restringe la información anterior.
- C. ejemplifica la información anterior.
- D. niega la información anterior.

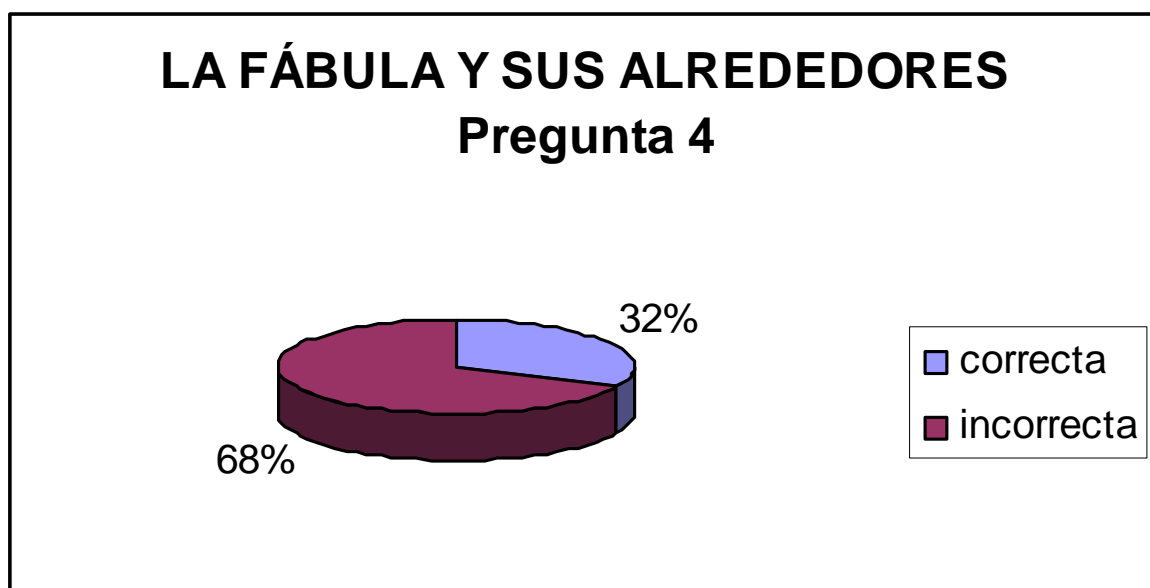
Cuadro 9. Estudiantes que responden la pregunta 4 prueba piloto

Nro.	MUESTRA	RESPUESTA	estudiantes	%
4.-	84 estudiantes	Correcta	27	32%
		incorrecta	57	68%

Fuente : esta investigación

CLAVE : B

Figura 7. Estudiantes que responden la pregunta 4 prueba piloto



Fuente : esta investigación

El análisis de esta pregunta permite concluir que el 68% los estudiantes tienen dificultades para distinguir el significado de la expresión "sin embargo" en el texto, solamente un 32% de los estudiantes obtuvo respuestas acertadas en este ítem.

5. De acuerdo con el texto anterior se puede decir que el propósito del fabulista al atribuir virtudes y defectos humanos a animales es:
- A. comprobar que algunos comportamientos animales se parecen a los del hombre.
  - B. corregir y enseñar algo al lector acerca de las virtudes y los defectos humanos.
  - C. informar al lector sobre el comportamiento de las diferentes especies de animales.
  - D. señalar al lector algunas características animales que poseen los seres humanos.

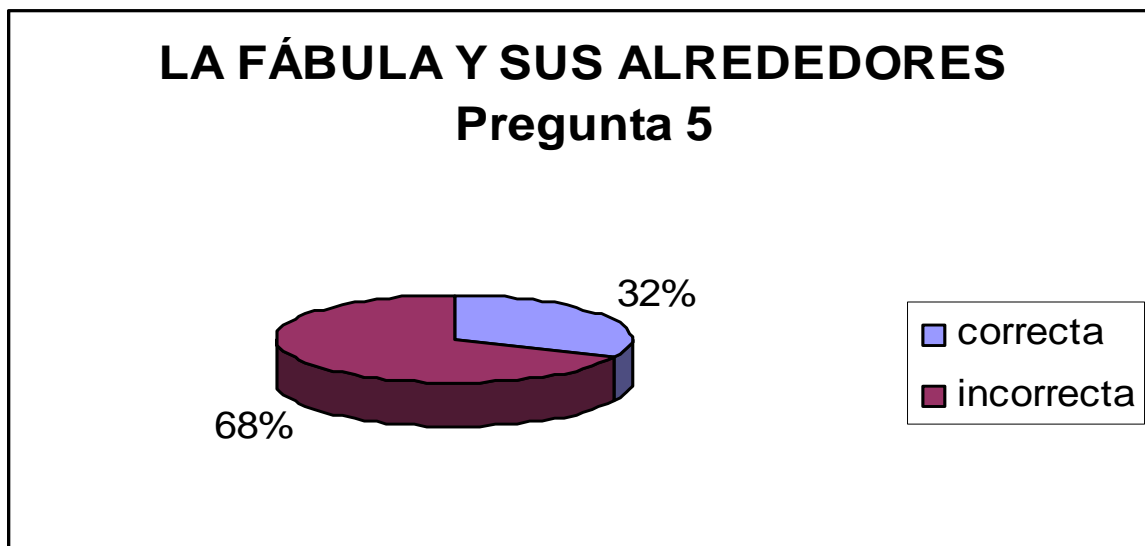
Cuadro 10. Estudiantes que responden la pregunta 5 prueba piloto

Nro.	MUESTRA	RESPUESTA	estudiantes	%
5.-	84 estudiantes	Correcta	35	42%
		incorrecta	49	58%

Fuente : esta investigación

CLAVE : B

Figura 8. Estudiantes que responden la pregunta 5 prueba piloto



Fuente : esta investigación

A pesar de parecer relativamente sencilla esta pregunta solamente un 42% de los estudiantes reconoce de acuerdo con el texto que el propósito del fabulista al atribuir virtudes y defectos humanos a animales es corregir y enseñar algo al lector acerca de las virtudes y los defectos humanos. El 58% de los estudiantes no alcanza a determinar este propósito del fabulista.

6. El texto anterior trata de:
- A. el origen y el estado actual del cuento apólogo.
  - B. los principales exponentes del género de la fábula.
  - C. la diferencia entre la fábula antigua y la moderna.
  - D. la definición y la caracterización general de la fábula.



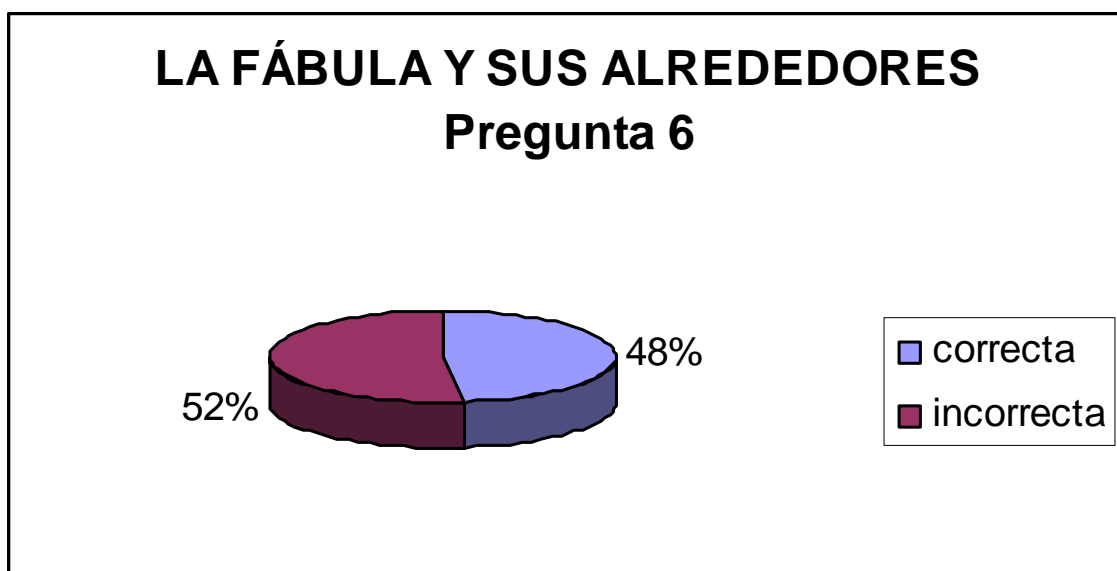
Cuadro 11. Estudiantes que responden la pregunta 6 prueba piloto

Nro.	MUESTRA	RESPUESTA	estudiantes	%
6.-	84 estudiantes	Correcta	40	48%
		incorrecta	44	52%

Fuente : esta investigación

CLAVE : D

Figura 9. Estudiantes que responden la pregunta 6 prueba piloto



Fuente : esta investigación

Consecuentemente con la pregunta anterior, el 48% de los estudiantes reconoce la definición y caracterización general de la fábula como intencionalidad del autor con respecto al texto, el 52% no alcanza a apreciar el interés de autor.

7. La intención del texto anterior es:

A. definir y caracterizar, de forma general , la fábula.

- B. narrar unos sucesos fabulosos de la antigüedad.
- C. argumentar una posición en torno a la fábula moderna.
- D. informar sobre una novedosa concepción de la fábula.

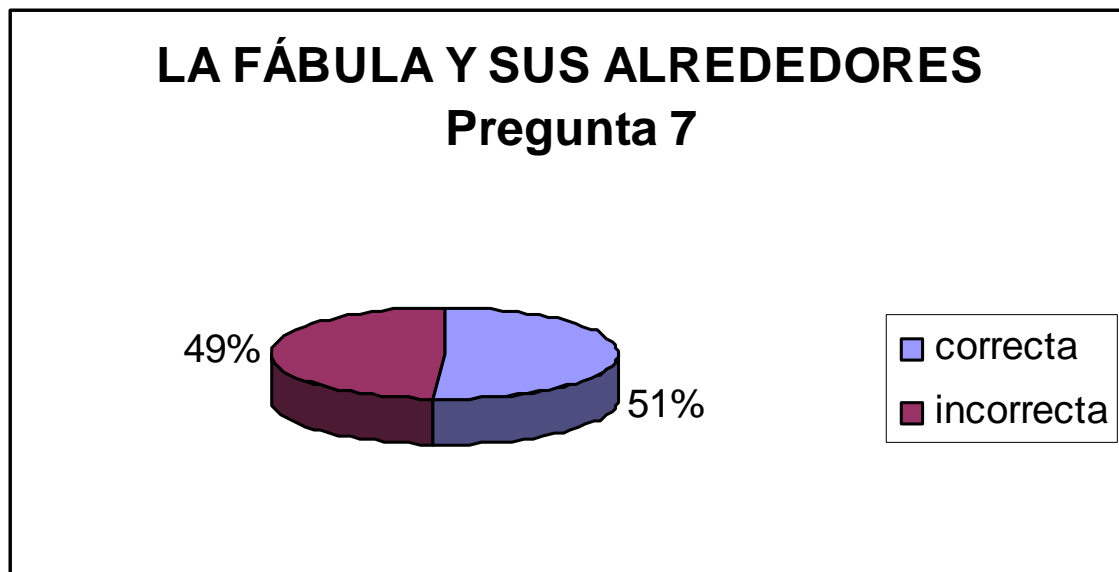
Cuadro 12. Estudiantes que responden la pregunta 7 prueba piloto

Nro.	MUESTRA	RESPUESTA	estudiantes	%
7.-	84 estudiantes	Correcta	43	51%
		incorrecta	41	49%

Fuente : esta investigación

CLAVE : A

Figura 10. Estudiantes que responden la pregunta 7 prueba piloto



Fuente : esta investigación

El 51% de los estudiantes distingue correctamente que la intención del texto anterior es definir y caracterizar, de forma general, la fábula. Ello representaría una contradicción con el resultado anterior, siendo ello motivo de reflexión y

análisis que permita un análisis más preciso de la situación; el 49% de los estudiantes no alcanza a distinguir la intencionalidad del texto.

8. Por la forma como están presentadas sus informaciones, el texto anterior es principalmente:

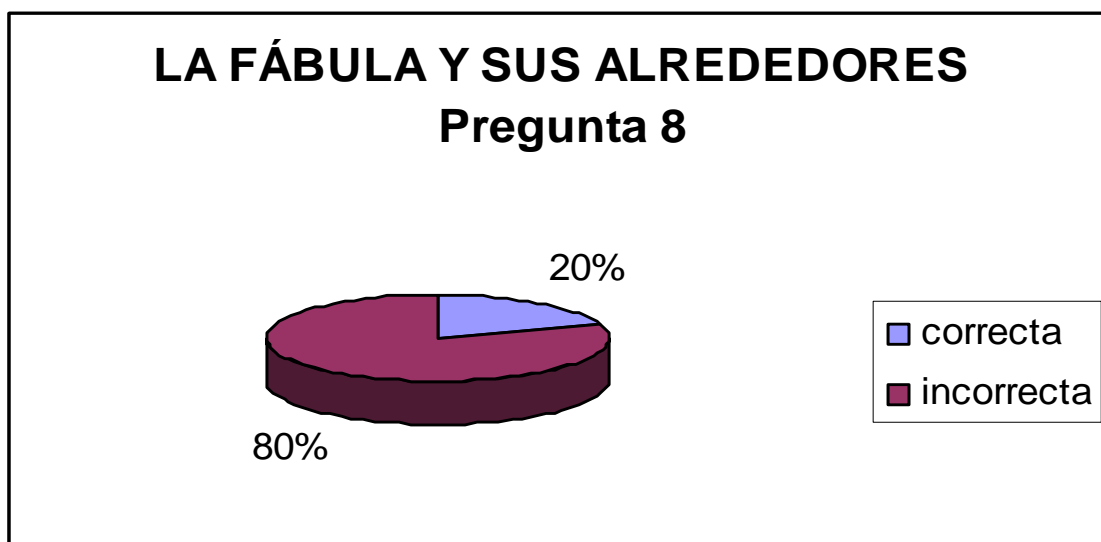
- A. instructivo.
- B. narrativo.
- C. poético.
- D. expositivo.

Cuadro 13. Estudiantes que responden la pregunta 8 prueba piloto

Nro.	MUESTRA	RESPUESTA	estudiantes	%
8.-	84 estudiantes	Correcta	17	20%
		incorrecta	67	80%

Fuente : esta investigación

Figura 11. Estudiantes que responden la pregunta 8 prueba piloto



Fuente : esta investigación

9. En el tercer párrafo del texto la expresión por el contrario, permite:
- A. afirmar el enunciado anterior.
  - B. ejemplificar el enunciado anterior.
  - C. contrastar dos enunciados.
  - D. sintetizar varios enunciados.

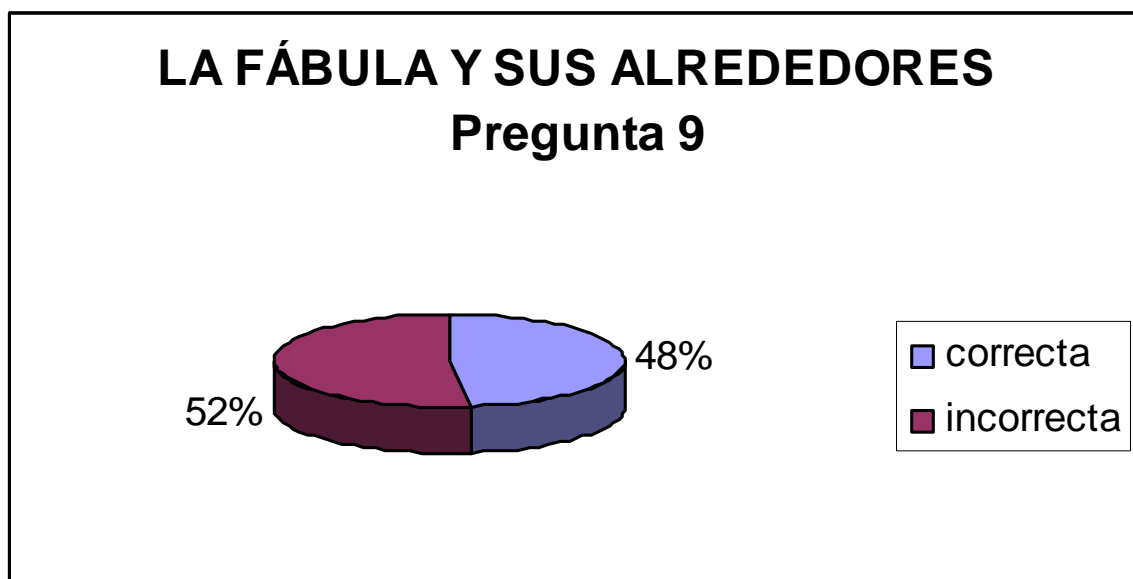
Cuadro 14. Estudiantes que responden la pregunta 9 prueba piloto

Nro.	MUESTRA	RESPUESTA	estudiantes	%
9.-	84 estudiantes	Correcta	40	48%
		incorrecta	44	52%

Fuente : esta investigación

CLAVE : C

Figura 12. Estudiantes que responden la pregunta 9 prueba piloto



Fuente : esta investigación

El 52% de los estudiantes demuestran dificultades en la interpretación de un enunciado que se encuentra en el texto, en tanto que un 48% lo hacen de manera correcta.

10. En el texto anterior se mencionan algunas fábulas de reconocidos autores. Michín es el protagonista de una de ellas, cuyo título es:

- A. “El cascabel y el gato”.
- B. “El gato y los ratones”.
- C. “El perro que se llamaba gato”.
- D. “El gato bandido”.

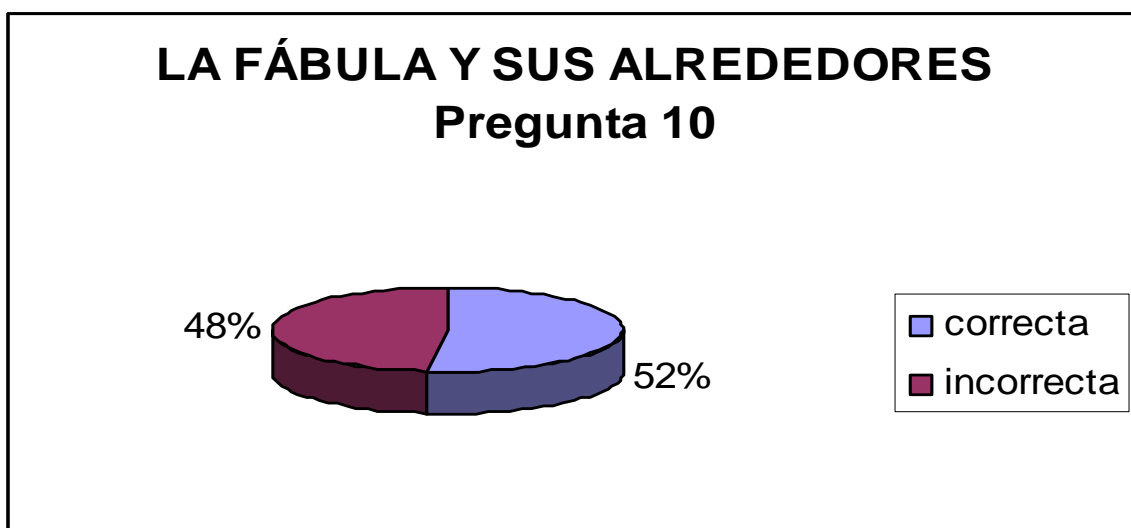
Cuadro 15. Estudiantes que responden la pregunta 10 prueba piloto

Nro.	MUESTRA	RESPUESTA	estudiantes	%
10.-	84 estudiantes	Correcta	44	52%
		incorrecta	40	48%

Fuente : esta investigación

CLAVE : D

Figura 13. Estudiantes que responden la pregunta 10 prueba piloto



Fuente : esta investigación

A pesar de no estar de manera explícita la respuesta a esta pregunta, el 52% de los estudiantes reconoce como a Michín como el protagonista de la fábula “El gato bandido”, en cambio 48% demuestra desconocimiento de esta situación.

RESPONDE LAS PREGUNTAS DE LA 11 A LA 15 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

Lee atentamente el siguiente texto:

### **LA PALOMA Y LA HORMIGA.**

En un arroyo bebía una paloma, cuando una hormiguita allí cayó:  
y en ese océano la frágil hormiguita, con afán en vano se esforzaba  
por alcanzar la salvadora orilla.

La paloma, de inmediato, conmovida, al agua arroja una hoja,  
que fue para la hormiga su salvación. Cierta villano  
que por allí pasaba,  
descalzo y empuñando en una mano escopeta amenazante,  
cuando descubre a la paloma, como suya la toma;  
se la imagina hirviendo en la cazuela, y le apunta despacio y con cautela.

El talón le pica nuestra hormiga, el villano voltea la cabeza,  
y la paloma se salva con presteza, y con ella huye la cena del villano, que  
pensaba tenerla ya en la mano.

(Tomado de La Fontaine. Fábulas, Bogotá: Educar cultural recreativa, 1986, pág. 13.)

11. Los personajes en la fábula anterior son:

- A. la paloma, y la hormiga.
- B. la paloma, la hormiga y el villano.
- C. el villano y la paloma.
- D. el narrador, el villano y la paloma.

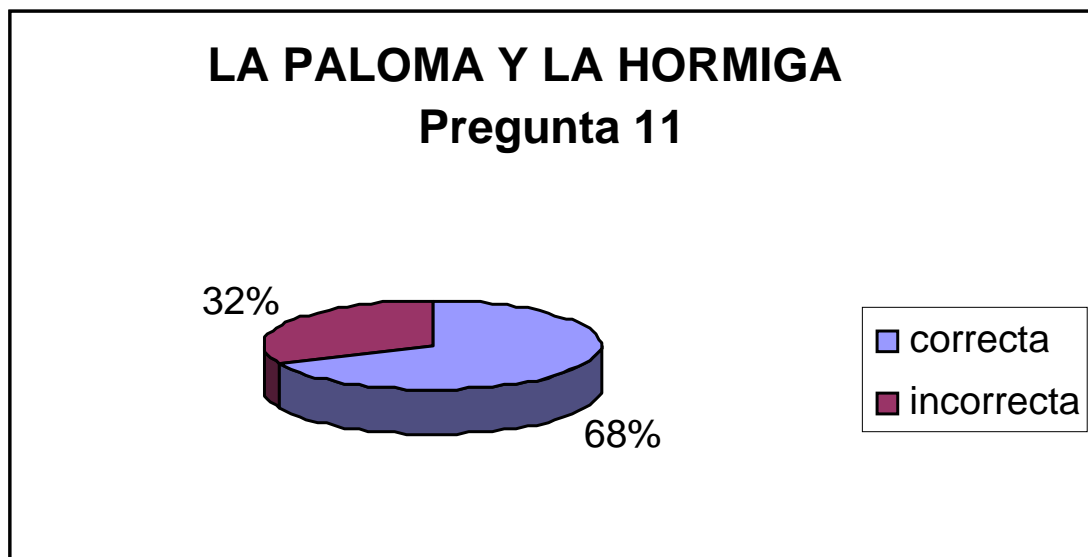
Cuadro 16. Estudiantes que responden la pregunta 11 prueba piloto

Nro.	MUESTRA	RESPUESTA	estudiantes	%
11.-	84 estudiantes	Correcta	57	68%
		incorrecta	27	32%

Fuente : esta investigación

CLAVE : B

Figura 14. Estudiantes que responden la pregunta 11 prueba piloto



Fuente : esta investigación

El 68% de los estudiantes reconoce como personajes en la fábula "La paloma y la hormiga" a la paloma, la hormiga y el villano. El 32% de los estudiantes no acertaron en esta pregunta demostrando falta de atención en la lectura porque resulta evidente en la lectura quienes son los personajes.

12. En el texto anterior, el hecho de que la moraleja no esté escrita a manera de conclusión, como ocurre en otras fábulas, es porque se tiene la intención de que:
- A. coincida con el mismo título del texto.
  - B. aparezca únicamente al final del texto.
  - C. el lector la construya a partir de la lectura.
  - D. sea una información más dentro del texto.

Cuadro 17. Estudiantes que responden la pregunta 12 prueba piloto

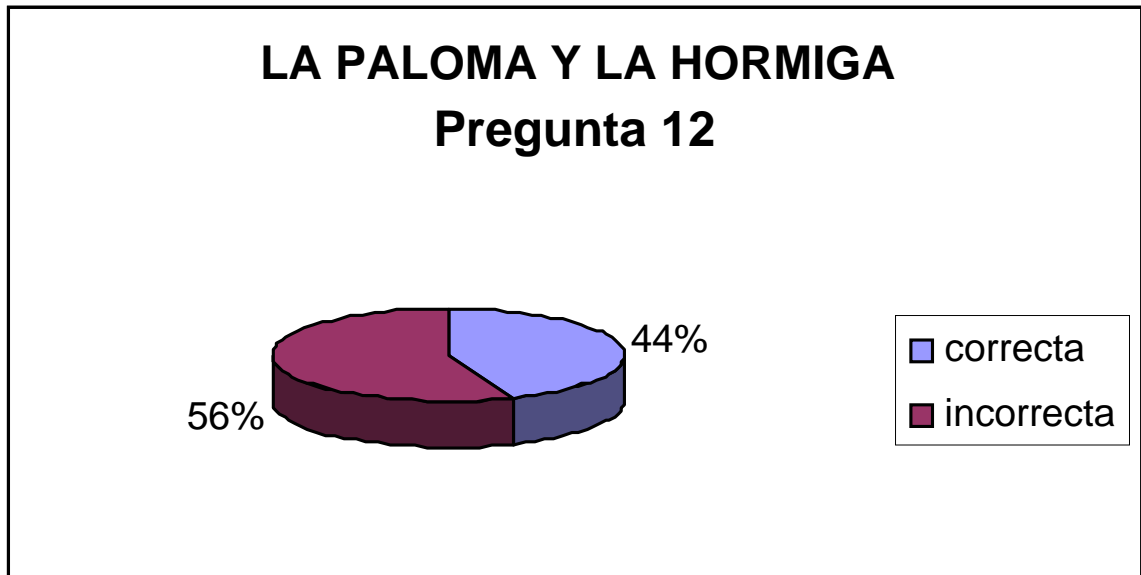
Nro.	MUESTRA	RESPUESTA	estudiantes	%
12.-	84 estudiantes	Correcta	37	44%
		incorrecta	47	56%

Fuente : esta investigación

CLAVE : C



Figura 15. Estudiantes que responden la pregunta 12 prueba piloto



Fuente : esta investigación

Como resultado de esta pregunta, se tiene que el 56% de los estudiantes tiene dificultad en reconocer como intención del autor, el hecho de que la moraleja a pesar de no estar escrita a manera de conclusión, como ocurre en otras fábulas, sea el lector quien la construya a partir de la lectura; en cambio el 44% si deduce de la lectura la moraleja.

13. El refrán que mejor expresa el contenido de la fábula anterior es:

- A. Al que madruga Dios le ayuda.
- B. Hoy por mi, mañana por ti.
- C. Ojo por ojo, diente por diente.
- D. De tal palo tal astilla.

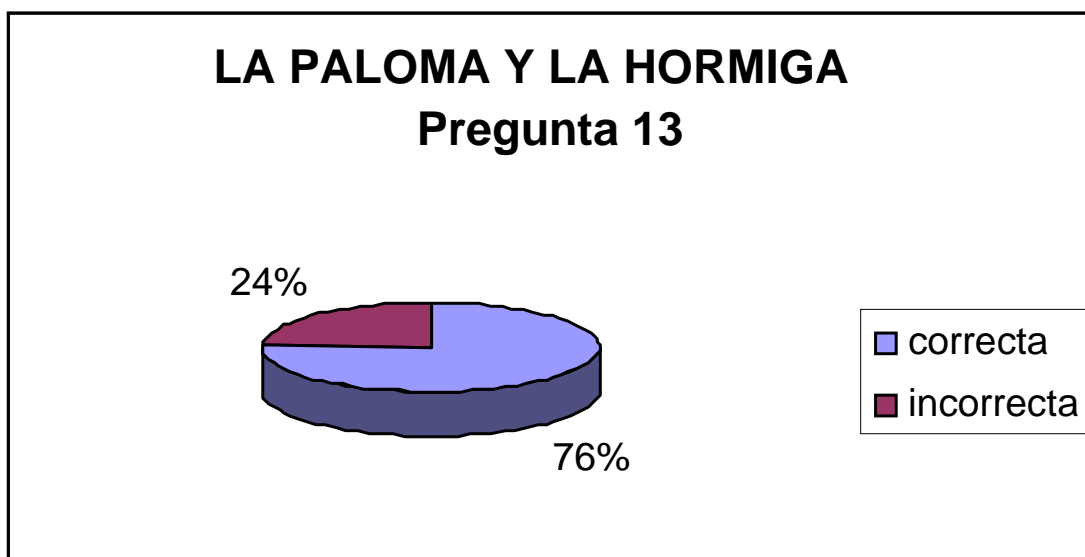
Cuadro 18. Estudiantes que responden la pregunta 13 prueba piloto

Nro.	MUESTRA	RESPUESTA	estudiantes	%
13.-	84 estudiantes	Correcta	64	76%
		incorrecta	20	24%

Fuente : esta investigación

CLAVE : B

Figura 16. Estudiantes que responden la pregunta 13 prueba piloto



Fuente : esta investigación

Como fruto de la lectura se tiene que el 76% de los estudiantes si relaciona el refrán del contenido de la fábula con la expresión "Hoy por mi, mañana por tí", solamente un 26 % tiene dificultad en hacerlo.

14. Los personajes de la paloma y la hormiga han sido caracterizados, en la fábula anterior, con la intención de representar:

A. la generosidad y el orgullo.

- B. el egoísmo y la avaricia.
- C. la bondad y la solidaridad.
- D. el compañerismo y la ira.

Cuadro 19. Estudiantes que responden la pregunta 14 prueba piloto

Nro.	MUESTRA	RESPUESTA	estudiantes	%
14.-	84 estudiantes	Correcta	54	64%
		incorrecta	30	36%

Fuente : esta investigación

CLAVE : C

Figura 17. Estudiantes que responden la pregunta 14 prueba piloto



Fuente : esta investigación

El 64% de los estudiantes si reconocen la intención de representar la bondad y la solidaridad mediante la caracterización de los personajes de la paloma y la hormiga en la fábula, en cambio el 36% no logra identificar la intencionalidad del autor con la caracterización de estos personajes.

15. Por la manera como se presenta y se organiza la información, el texto anterior es:

- A. una narración en verso.
- B. un poema en prosa.
- C. un cuento fantástico.
- D. una canción infantil.

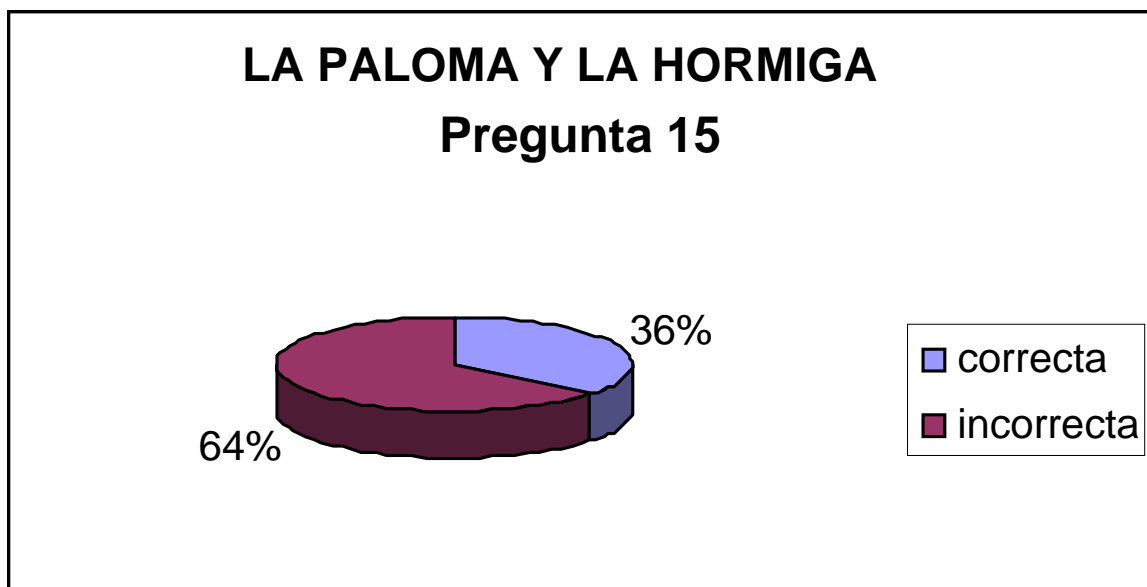
Cuadro 20. Estudiantes que responden la pregunta 15 prueba piloto

Nro.	MUESTRA	RESPUESTA	estudiantes	%
15.-	84 estudiantes	Correcta	30	36%
		incorrecta	54	64%

Fuente : esta investigación

CLAVE : A

Figura 18. Estudiantes que responden la pregunta 15 prueba piloto



Fuente : esta investigación

El 64% de los estudiantes demuestra dificultades para reconocer la escritura en prosa del poema analizado y solamente el 36% de los estudiantes si lo hace demostrando manejo en cuanto a la narración en verso de un texto, diferenciándolo de un poema en prosa o de un cuento fantástico.

## **4.2 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN POR CATEGORÍAS.**

### **4.2.1 Categoría 1. Estado actual comprensión lectora grado sexto.**

Para aproximarse por parte de los investigadores a conocer el significado de la comprensión lectora en los estudiantes de grado sexto se procede a formularles una encuesta que permite identificar las concepciones de los estudiantes frente la comprensión lectora y entre las cuales se destacan las siguientes:

Comprensión lectora es entender analizar o comprender un cuento o cualquier clase de lectura. Hacer un resumen pero bien con lo que uno haya entendido, yo me pongo a leer o cuando no entiendo tengo que ir a hacer la lectura con otra compañera y luego hablo lo que entendí.

Comprensión lectora para mi es leer un tema, una lectura, un texto y comprenderlo y analizarlo.

Comprensión lectora significa leer un tema y entender lo que leo o tener opinión sobre la lectura, saber de que se trata la lectura

La comprensión lectora para mi es entender y analizar lo que se lee. Muchas veces uno lee sin analizar lo que lee solamente lee por leer, la mayoría de estudiantes leen por leer pero no han analizado nada siempre se debe comprender lo que uno lee.

Para mí significa adentrarse en un mundo diferente, entender y comprender lo que yo leo porque si no entiendo no aprendo y yo quiero entrar en el mundo de la lectura por es un mundo maravilloso, porque cuando leo me desconecto del mundo.

En segunda instancia se les preguntó a los estudiantes si realizaban ejercicios de comprensión lectora y que mencionen cuáles son, los resultados se describen de la siguiente manera:

Para comprender una lectura yo la leo para ver de que se trata, si la leí y no la entendí, la leo una o dos veces para comprender o también la escribo de una parte a otra, o sea de la lectura escribirla en una hoja para saber comprender.

Realizo ejemplos de lecturas: el gigante egoísta; lectura sobre las ballenas jorobadas; sobre la contaminación, el aire, el medio ambiente, la deforestación, cuentos, fábulas y mitos pero a veces también lecturas de temas de ciencias sociales y ciencias naturales. En el área de Ciencias Naturales por ejemplo, estructuras de un ecosistema o ecosistemas terrestres o marinos.

Como conclusión se puede determinar que existe buen interés de los estudiantes por el desarrollo de la comprensión lectora y que se realizan ejercicios ya sea en la casa o en la institución.

#### **4.2.2 Categoría 2. Concepciones teóricas sociodrama.**

Los estudiantes afirman que el sociodrama es comprender lecturas para atender, explicar y realizar y es cuando las personas actúan, salen al frente a cantar, a exponer un poema, o una copla con mucha alegría o tristeza; que sirve para mejorar la lectura.

Otra concepción que se aprecia en los estudiantes es que asimilan el sociodrama con la actuación en obras, entenderse con los actores y con los libretistas hablar, dialogar con ellos y representar algo en el escenario vistiéndose de cualquier personaje y actuando para mejorar su expresión.

Los estudiantes manifiestan que les gustaría participar en sociodramas orientados hacia el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora porque quieren entender y comprender el papel o la lectura para poder interpretarla.

Además les gustaría participar en obras de teatro, porque les parece divertido, se aprende más y se tiene la oportunidad de aprender y conocer más y más de lectura o cuentos imaginados.

En cuanto a la opinión acerca de la importancia que tiene el sociodrama como estrategia para el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora, los estudiantes opinan que el sociodrama es importante para la lectura, porque para hacerlo se debe analizar la lectura para saber de que se trata además ayudar a comprender las lecturas y a vencer la timidez.

#### **4.2.3 Categoría 3. Estrategias pedagógicas creativa y desarrollo de competencias lectoras.**

Con relación a las actividades que les gustaría realizar a los estudiantes para desarrollar para las competencias lectoras se tienen las siguientes : Exponer, actuar, analizar libros, cuentos, leyendas, hacer teatros e inventar cuentos, leyendas, participar en payasos y teatro; Hacer versos, inventar cuentos y gustaría dramatizar.

Solicitan los estudiantes que se les enseñe a hacer fono mímica, leer y decir chistes, son leer en los programas de la institución, en dramas, en inauguraciones, etc.

Según los estudiantes, las áreas y/o asignaturas en las cuales se desarrollan actividades creativas relacionadas con la comprensión lectora son : Artística, Ciencias Naturales y Ética, Español, Tecnología, Religión y Sociales.

#### **4.2.4 Categoría 4. Interacción comunitaria y desarrollo comprensión lectora.**

De acuerdo con la encuesta, los estudiantes si realizan en la casa algunas actividades que estén relacionadas con el desarrollo de la comprensión lectora tales como lectura de leyendas, fábulas y cuentos.

Muy pocos manifiestan que no realizan actividades porque están ocupados o no se sienten motivados.

Los estudiantes cuando van a la biblioteca, les gusta leer cuentos o textos relacionados con la comprensión lectora, argumentando que tratan de entender lo leído, hacer un resumen para después hacer dibujos.

Algunos estudiantes afirman que sus padres si estimulan el hábito de la lectura comprándoles las revistas, libros o folletos que sean de su interés, la mayoría de los estudiantes, en cambio manifiestan que debido a los escasos recursos económicos que poseen sus padres, éstos no están en capacidad de comprar textos.



#### **4.2.5 Categoría 5. Experiencias significativas de aprendizaje, desarrollo de competencias y comprensión lectora.**

Cuando están en la casa, los padres leen algunos textos con los estudiantes y ellos elaboran resúmenes de las lecturas que les han gustado.

Entre los cuentos que recuerdan los estudiantes son:

El mito de la llorona : que había una vez una señora que andaba todos los días por una quebrada y que lloraba pero extremadamente porque a los hijos se los habían llevado y que la señora es fea, cara huesuda y con el cabello enredado y que ella no le gusta las mamas que les pegan a los hijos.

Me contaron del guando que vivían en una piedra del churo y mis tías siempre les gustaba ir, un día las cocieron de las piernas y las jalaban las dos hicieron cadena para salir de allí y se corrieron.

A mi me contaron del volcán de doña Juana, que iba una vez una señora que iba caminando con sus mulas a traer oro al volcán. Subió y lleno todos los costales que tenia. Cuando bajaba con sus mulas llenas de oro de pronto se derrumbo ya tapo las mulas y a ella y murieron y los socorristas no los encontraron y por eso se llama volcán doña Juana.

Mis papás me contaron leyendas de la viuda; que un día mi papá cuando todavía era soltero iba hacia su casa que quedaba en el campo. En el camino empezó a sentir unos pasos y una bestia que relinchaba; mas adelante vio una señora que pasaba a toda prisa. Mi papá se erizó y sus piernas se le hicieron pesadas y al otro día lo encontraron durmiendo en una chorrera.

Un día me contó mi mamá que a su hermana se le aparecía la bruja pues como el dormía en la choza entonces invitó a su primo para que lo acompañara. Esa noche la bruja no se le apareció y su primo se fue a su casa. Al día siguiente amaneció rasgado. Entonces su abuelita le dijo que mañana vendrá la bruja a pedir sal y al otro día apareció una señorita a pedir sal.

A mi me contaron sobre el guando, que un día iban unos señores por la noche borrachos con linternas y sintieron que los seguían y entonces miraron hacia atrás y vieron un ataúd con cuatro velas y era el guando y ellos corrieron lo mas duro posible y llegaron asustados a la casa.

Mi mamá me contó el cuento del perro leñador. Un día un perro fue con su esposa a pasear por el bosque y en ese momento al perro le gusto como cortaban leña y se volvió leñador. Trabajaron y se fueron a pasear a la costa pacifica.

A mi me contaron sobre la viuda, que un día mi papá se iba para la laguna y de pronto vio algo que parecía una vaca y cuando se iba parando se fue convirtiendo en una mujer fea que era la viuda y mi papá salió corriendo y nunca mas volvió a ir por allá.

Mi mamá me contó el cuento de bambi, que había una vez un ciervo y una cierva que eran muy buenos amigos y que al pasar el tiempo el ciervo conoció a un amigo que era un zorrillo y al pasar el tiempo bambi se enamoró de una cierva y vivieron felices.

Mi tío le gustaba jugar cartas y la viuda lo aguardaba y como se encerraba en la casa la viuda rasgaba la puerta y mi abuela le corto el pelo y le dijo que era la bruja el dejo el vicio.

Mis papás me contaron sobre el guando. El guando se aparece por las noches y se presenta con un ataúd y muchas velas y a quien se les aparezca pueden quedar inválidos o ciegos.

A mi me contaron sobre el duende, una vez con mis primos nos fuimos a coger renacuajos y en la orilla de la quebrada sentimos como si alguien nos jalaba y era el duende.

Me contaron sobre el guando. Mi papá vio alguna gente que se acercaba cargando un ataúd con unas velas y entonces el dijo que les ayudaba y le pareció que estabas muy pesado y miró un gallinazo y el dijo que si no hubiera sido porque le ayudo a los patios del infierno se hubiera ido.

Me contaron sobre la cigüeña y la paloma. Eran muy buenas amigas y un día apareció la serpiente que las quería separar y los animales les contaron que la serpiente era muy mala y entonces ellas hablaron con la serpiente y se hicieron buenas amigas.

Me contaron sobre el guando; un día un señor se fue a jugar naipes y cuando iba muy tarde a su casa en el puente se encontró a una mujer que estaba sentada lo miro y se dio cuenta que por la boca echaba fuego.

Nos gusta leer cuentos de miedo como el del guando. Que una vez a un señor lo querían enterrar pero estaba muy pesado y pasaron por un puente y el difunto se voltio y no lo encontraron.

A mi contaron que el barrio Divino Niño que antes era monte y mi mamá se fue a coger leña y escucho que tocaba unos tambores y entonces el perro que los acompañaba empezó a aullar y mi mama salió corriendo porque se dio cuenta de que era el duende.

Me contaron cuentos de miedo. Una muchacha que la mandaban a ordeñar alas cinco de la mañana y que se quedaba jugando con un niño que era muy hermoso y tenia muchos juguetes y después pasaron tres meses y los padres se dieron cuenta que la niña estaba enduendada y el duende la seguía a todas partes donde ella iba y después se la llevaron muy lejos para que el encantamiento pasara.

Una vez mi tío me contó un cuento de miedo y me dijo que en el pueblo de San Bernardo una señora había dejado un niño durmiendo en la cuna y al rato, el niño no estaba en la cuna, estaba en el suelo y cuando mi tío entro llamo a la señora y ella se asusto mucho.

Mi abuelita una vez me contó que una niña que le decían caperucita roja que ella tenia una abuela y le llevaba de comer y por el camino se encontró con un lobo y este se comió a la caperucita roja.

Si mis padres, todos los días por la tarde rezamos el rosario, leemos la Biblia que me gusta muchos.

Mi papa me contó el cuento de caperucita roja, que una vez ella salía de la casa de su abuela a dejarle unas frutas en su canasta y que estaba oscureciendo, caperucita estaba asustada y entonces se le apareció el lobo y este se fue a la casa de la abuela y se la comió.

Cuando mis padres leían conmigo lo hacían con lecturas de salud, cuentos y al final de estos cuentos ellos nos hacían unas preguntas sobre lo que nos habían leído, ahora que leo sola lo hago sobre el medio ambiente y como cuidar las plantas.

No me acuerdo que mis padres me hayan leído cuentos.

Mis padres no me han leído, pero yo he leído el siguiente texto: en una ciudad, que no era muy grande vivía una señora que era la peor señora del mundo, les pegaba a los niños y los engañaba; a los viejitos les arrancaba el pelo. Un día un viejito dijo que nos hagamos los que no sentían nada y ella les hacía las cosas más buenas del mundo.

Un día un niño se perdió con su hermana y llegaron a una casa donde vivía una bruja, esta bruja un día dijo que se comería a los niños, pero esta cayó a la estufa y se quemó.

Que un día mi padre caminaba con un señor y cuando de repente se encontraron con un amigo y se fueron a jugar billar y se les apareció un señor sin cabeza y ellos se corrieron al otro día, ellos contaron que se los había llevado la llorona.

Mi mamá me contó que había una vez unos jugadores jugando fútbol y habían llegado unos guerrilleros y cortaron las cabezas y que desde ese día, todas eran almas y que salían a jugar en una sola pata y sin cabeza.

Este cuento se llama "La voz del cuaderno". Por ser sencillo y muy barato, siendo tu amigo me das mal trato, no sabes niño que yo te saco de tus olvidos. Sufrí al principio tus garabatos y en premio siempre al canasto. Cuando has vivido de los aplausos desde mi seno te he festejado. Soy como libro que luz te ha dado.

Mis padres me contaron el cuento "Los brujas" que principalmente estas son viejas feas con pelos largos y escobas voladoras que en luna llena van a cualquier casa con terraza y siempre revolotean y saltan. Por eso cuando se acerque el primer día de luna llena, colocar en las terrazas una cuchara con sal metida en una bolsa negra, apenas se la escuche salir gritas "mañana vendrás por la sal" y al otro día va una mujer joven y bonita pidiendo sal, entonces se le pone un

escapulario y un rosario y en ese mismo instante se vuelve tierra, hace un ventarrón muy fuerte y se lleva el polvo y desaparece.

Si me leen y me acuerdo de “el muñeco feliz”. Había una vez una niña rica, le compraron un peluche y ella jugaba demasiado con el, pero paso el tiempo y ella fue dejando de jugar con el muñeco y un día desocupo su cuarto y boto el muñeco al carro de la basura, se lo llevo pero a mitad de la carretera se cayo, este despertó y miro un lugar tan bonito, con un arco iris que estaba muy cerca y decidió acercarse para poder resbalarse por sus colores. Seguía corriendo pero se canso y lo alcanzo un leñador, este lo recogió y dijo se lo voy a llevar a mi hija que no tiene un solo juguete, se lo llevo, cuando la niña lo miro se puso muy feliz. El muñeco también se sentía feliz porque la niña siempre jugaba con el.

Era navidad en casa de Jaimito y linda. Jaimito le dio un regalo de gran tamaño, ella lo abrió y era un hermosa cachorrita. Jaimito le dijo te gusta?. Linda respondió ¡oh me encanta! y la llamaremos reina, fue creciendo y sus amigos le dijeron que linda no la quería porque iba a tener cachorritos y efectivamente así fue, pasó una semana y Jaimito y Linda se fueron de compras y dejaron sola a la cachorrita.

Un día un señor murió y el día de su entierro lo llevaron en una ataúd, pero al pasar por un río se dieron cuenta que el ataúd se hizo mas pesado y luego lo tiraron al río; desde aquel día El Guando anda rondando por el mundo.

Cuento de “El gigante egoísta”. El gigante era una persona muy egoísta, pero el tenia una gran casa y un jardín hermoso, cuando un día se fue, llegaron unos niños y se divirtieron jugando en aquel, cuando apareció nuevamente se enojo, pero luego se quedo jugando con ellos.

Se trata de un niño que no sabe nadar y el hermano si, y el le dijo a su hermano Riki el menor, que se tirara de un resbaladero muy alto a la piscina, Riki dijo que tenia mucho miedo, pero se tiro , cuando su mama vio que iba a hacerlo le dijo Riki no te tires, pero fue imposible Riki se tiro y como no podía nadar cayo a la piscina y se golpeo muy fuerte, a su hermano Felipe le regañaron fuertemente, cuando fueron de regreso a casa Riki estaba muy enfermo y lo llevaron al medico, pero el siguió muy enfermo, a Felipe lo dejaron castigado y le pusieron a que limpie el techo de la casa, Riki quiso ayudarle pero en el algún momento empezaron a discutir y Riki cae del techo nuevamente.

Un día unos señores estaban escasos de plata, no tenían nada de dinero ni nada que comer, la madrastra que era una mujer muy mala le dijo al papa que dejaran abandonados a los niños y el padre le dijo ni que me volviera loco, nunca los dejare en el bosque, mas bien voy a buscar algo de comer, después la madrastra se los llevo al bosque y se perdieron, entonces encontraron un árbol grande, y un señor les dijo que no entraran allí y no le hicieron caso. Después algo salio de aquel árbol y los asusto, salieron corriendo de allí y regresaron con su padre.

Un día mi papa viajaba para las mesas a las 4 de la mañana, cuando mi papa se fue a la plaza a esperar el carro y llego a las mesas, estando aquí se encontró con un señor y le dijo ¿Qué es que alumbra tanto, acaso tiene una linterna?, pero mi papa no traía ninguna linterna, esto eran unas velas en el aire volando detrás de la espalda de mi papa, se asustaron mucho por esto.

Que había una vez una pareja de novios y decidieron irse para donde sus abuelos, allí se encontraron un gato y este los seguía y los seguía, entonces lo llevaron y desde ese momento empezaron a vivir mal, le mandaba desayuno y le aparecía sucio el desayuno, lo mismo pasaba con el almuerzo. El señor se estaba enojando por esto, entonces tiró el desayuno y fue a ver a su esposa para arreglar

este problema; luego decidieron ir donde el padre y el fue y roció agua bendita por toda la casa.

Mis padres si leen cuentos, este es uno de ellos. Había una vez una familia que tenia mucho dinero y el señor era rey y tenia una niña muy bonita, el rey quería que su hija se casara con un hombre rico, pero un día la muchacha se fue con la señora que ordeñaba las vacas, entonces se le apareció un muchacho muy lindo con dientes de oro y era muy rico, ella se caso con el, hubo una gran fiesta por este motivo, en esta fiesta el muchacho había pedido que saquen a todos los niños de la fiesta, pero una niña no alcanzo a salir porque se había escondido, en este momento el muchacho se convirtió en un demonio.

Un día mis padres me dijeron un cuento que se trataba de un pastor que era muy mentirosos y cuando veía que los campesinos estaban en el campo gritaba, auxilio, el lobo se come mis ovejas y cuando ellos llegaban al rescate, el pastor se reía y burlaba de ellos. Un día apareció un lobo y se empezó a comer a su ovejas, el niño gritaba ayuda pero nadie le quería hacer caso y al final quedó sin su ovejas.

Blancanieves y los siete enanitos: había una vez un rey y una reina, y el rey se le murió la mujer y se casó con otra reina, y ella no quería a la hija del rey porque era muy bonita y un día la reina mando a matar a Blancanieves pero el cazador no la mató y la dejo escapar y ella cayó desmayada en el bosque, cuando por allí pasaban unos enanos y la llevaron a su casa.

Mi mamá y mi papá si me han contado, pero yo no me acuerdo de ni uno.

La liebre y la tortuga: era una vez donde la liebre era la mas ligera de los animales pero un día una tortuga hagamos una puesta que yo te gano a correr, dijo listo nos encontraremos, los jueces serán el zorro, se encontraron e hicieron la carrera, la



liebre salió rápidamente corriendo mientras la tortuga con su camino despacio le hacía. La liebre dijo la tortuga nunca me alcanzara voy a descansar, la liebre se durmió y la tortuga la pasó, al llegar a la meta la tortuga vio que la liebre todavía no ganaba, pero la liebre se despertó y por mas que corrió con todas sus fuerzas la tortuga ganó. Enseñanza: que uno no debe decirle a nadie que le gano, por algún accidente le podría pasar.

El perro y el lobo: había una vez un perro que lo iban a matar por viejo, se fue a pedirle ayuda al lobo le dijo que tenía una y que iba a coger al niño que era un bebé y que el perro lo fuera a rescatar y se lo entregara a los amos y los amos no le hicieron daño, y el lobo pensó que le iba a dar una oveja y el perro le iba a dar un manto y el lobo le cogió la oveja, salió el perro y le pegó y se fueron a un combate y en es combate salieron amigos como antes y volvieron a ser felices para siempre.

Mis padres si me leen textos y uno de ellos es: Los tres cerditos: Que había una vez 3 cerditos con su mamá y un día su mamá se les murió y un lobo que pasaba por ahí les dijo ¿en dónde está su mamá? Y ellos le dijeron nuestra mamá se murió y desde ese día el lobo se los quería comer, uno hizo una casa de madera y todos se fueron a vivir a donde él. Cuando el lobo sopló y sopló, hasta que tumbó la casa del cerdito.

Pasaron unos días y otro cerdito hizo una casa de cañas y después vino el lobo y sopló y sopló hasta que se tumbó la casa al otro cerdito y después pasó tiempo y el último cerdito realizó una casa de cemento y el lobo se cansó de soplar pero no tumbó la casa. Luego el lobo se subió a la chimenea pero un cerdito puso agua muy tibia en la chimenea y el lobo cayó en ella y nunca mas se volvió a saber de el lobo y los cerditos vivieron felices para siempre.

El cuento se llama: el hacha de oro. Es que había una vez un campesino que se fue a cortar leña pero todos los árboles estaban muy verdes cuando de regreso iba sin leña y se le cayó la hacha a una fuente y salió un dios que vivía en esa fuente y le mostró, esta es tu hacha y le mostró una de oro, el campesino le contestó no. Después le mostró una de plata y el campesino le contestó no, después le mostró su hacha y bien honrado le dijo: si esa es mi hacha, y le dio las tres hachas a él y fue muy contento a su casa y un hermano quiso hacer lo mismo y tiró su hacha al agua de gusto y sacó la de oro y le dijo si esa es mi hacha y porque no era honrado no le entregó ninguna hacha.

Con mis padres he leído el cuento: El gigante egoísta: que había una vez un enorme jardín lleno de suave y brisa. Ahí iban los niños de la escuela todas las tardes cuando un día llegó el gigante y los corrió y los pequeñuelos gritaban, al otro día el jardín se llenó de tristeza porque extrañaba a los pequeñuelos y el gigante para que nadie entrara cerró su jardín con un muro muy alto. Cuando los niños un día decidieron ir al jardín del gigante se subieron por el muro y comenzaron a jugar y a subirse a los árboles, cuando el niño mas pequeño no se podía subir y el gigante por la ventana miró que un niño muy pequeño no se podía subir el gigante lo cogió con sus suaves y su ternura y lo subió a un árbol y el gigante comenzó a jugar con los niños y los comenzó a querer más.

El pastorcito mentiroso. Que había una vez un pastorcito que cuidaba unas ovejas, cuando se le ocurrió una idea cuando al otro lado había un pueblo cuando vio el lobo, el lobo auxilio, cuando la gente salió con palos y hacha y el pastorcito les hizo el chiste tres veces más, cuando la gente ya no le creyó el lobo se le comió las oveja.

El gigante egoísta. Había un gigante que tenía un hermoso jardín y no le gustaba que los niños se acercaran a él, un día el gigante salió y los niños entraron al jardín a jugar, el gigante llegó y los niños huyeron asustados y el gigante dijo voy a

poner un letrero que diga: prohibido jugar en el jardín. Llegó la primavera pero en el jardín del gigante no llegaban pájaros ni nada solo había nieve y hielo. El gigante sorprendió un día a los niños jugando en el jardín y se dio cuenta de que ellos alegraban el jardín y dijo: tumbaré el muro y el jardín será un sitio de recreo para los niños.

El pastorcito mentiroso. Que el pastorcito que mentía mucho a los habitantes del pueblo, y al último no le hacían caso porque pensaban que era una mentira del pastorcito.

Había una vez una niña llamada Caperucita roja ella tenía una madre muy buena entonces una vez su mamá le dijo que tenía que ir al bosque a dejarle unos pasteles a su abuelita, se fue muy alegre iba por el camino cogiendo flores, salió un viejo lobo le dijo que para donde iba ella le dijo que para donde su abuela , entonces el le dijo que como se entraba y que cuanto se demoraba, ella le dijo que le decía a la abuela tan tan y la abuela le decía abra el cerrojo y entre, y que se demoraba dos horas, se perdió del camino y se fue por el camino mas largo. El lobo llego y se comió a la abuela, llego caperucita, la voz de la abuela era muy ronca entró y le dijo que por que tenía las orejas tan grandes, para oírte mejor, que por qué tenía los dientes mas grandes y el le dijo para comerte mejor Unos trabajadores oyeron y entraron con pistolas, le abrieron la barriga al lobo murió y todos fueron felices.

La sirenita. Había una vez una sirenita que nunca le gustaba estar ahí y que nunca la dejaban salir a la superficie, un día sin que nadie se diera cuenta nadó hasta la superficie y allí arriba miro que un barco se hundía, era el príncipe que había venido a navegar, entonces cuando ella lo salvo y así lo llevó al palacio y porque estaba desmayado, no se dio cuenta que sirenita lo llevó hasta la playa, entonces.

Que había una vez una Caperucita roja. Que había una vez una caperucita que iba a ver a su abuela para llevarle frutas, iba muy contenta cantando de pronto se le aparece un lobo que se la quería comer, y el lobo le preguntó que para donde iba y ella le dijo que a ver a su abuelita. El lobo le dijo que hicieran una carrera, el lobo se fue por el camino más corto y caperucita por el mas largo, el lobo llego a la casa de la abuelita de caperucita y se la comió y después llego caperucita y también se la comió, después llego un cazador y las salvó y vivieron muy felices.

Mis padres nunca han leído un cuento conmigo porque siempre están ocupados en otras cosas.

Los tres cerditos, que una vez habían tres cerditos que se pusieron a hacer sus casas, uno de ellos el mayor hizo su casa de paja, el mediano una casa de tablas y el menor una casa de bloques, los dos hermanos mayores se le burlaban por haber hecho una casa de bloques. Un día vino el lobo y sopló la casa del cerdo mayor y la casa se cayó y el cerdito corrió a la casa del hermano, sopló la casa y se cayó, fueron donde el cerdo menor el lobo soplaba y soplaba y la casa no se cayó, los cerditos lo abrazaron y se disculparon con el cerdito menor.

No sé si mis padres me han leído un cuento, no me acuerdo, era muy pequeñito, no han leído cuentos conmigo.

Si me han leído muchos cuentos, pero no me acuerdo de casi nada.

Nunca me han leído cuentos, ni textos, yo aprendí la comprensión de lectura por mi propia cuenta.

Si me acuerdo de alguno de ellos es; la caperucita roja. Había una vez una caperucita que su mamá le dijo: quiere llevarle esto a tu abuelita y la niña se por el camino y salió un lobo a comérsela y apareció un cazador y la dejó cerca de la

casa de la caperucita y el lobo se fue mas rápido que ella y cuando llegó se la comió y luego llegó caperucita y también se la comió.

Si el cuento es: unos hermanos sufrían mucho por la madrastra, la cual los trataba mal, el papá un día los abandonó y lo persiguieron muchas veces, al último decidieron irse de la vida o apartarse del padre y la madrastra, estos muchachos se volvieron famosos, el padre los acompañó siguiéndolos por el dinero, abandonó todo pero ellos le dolía ver al padre así sin nada. Esto nos enseña que tenemos que querer a los hijos.

El cuento que más me ha gustado es el siguiente: una vez por unos caminos donde mi padre en pequeño cargaba leña para vender, él vio a una señora con dos niños entonces él fue a ver quien era, miró una hermosa mujer y que le dijo que cuidara a sus hijos y los quisiera mucho porque un hijo es algo que nadie a uno se lo puede quitar, desde ahí él me lo cuenta cuando yo estoy triste.

Si me han contado cuentos: el gigante egoísta, una vez había un gigante que era egoísta y salió para donde un primo, entonces cuando los niños salieron del colegio iban a jugar al jardín, una vez el gigante regresó de donde su primo y miró los niños jugando el gigante se enfureció y los corrió de un grito. Pasó un tiempo y el gigante arrepentido de lo que había hecho y se dijo: mi jardín será siempre el sitio de recreo de los niños.

Caperucita roja: que había una vez una niña que se llamaba caperucita y un día su mamá la mandó donde su abuelita y en el bosque se encontró un lobo malvado que la quiso devorar y el lobo fue a la casa de su abuela y se la comió luego llegó un leñador y sacó a caperucita y la abuela de su estómago y el lobo se fue rodando y cayó a un río y se ahogó y caperucita vivió feliz con su abuelita.

El que me acuerdo es el del cuento del león y el ratón: un día un león estaba durmiendo y un ratón se le acercó cuando lo cogió y se lo iba a comer, el ratón le decía que si lo soltaba lo salvaría en otra ocasión, entonces el león lo dejó ir. Unos días después al león lo atraparon los cazadores y llegó el ratón y cortó con sus dientes las redes que lo atraparon y se escapó, el león le agradeció y fueron amigos.

La caperucita roja. Había una vez una niña que le iba a dejar el almuerzo a su abuelita y entonces caperucita roja iba cantando recogiendo rosas y se le acercó un lobo y le dijo a caperucita por el camino más corto y caperucita se fue por allí y cuando el lobo se fue y se comió a la abuelita y después cuando a caperucita se la iba a comer un señor se asomó y lo mató y sacó a la abuelita y al lobo le metieron piedras cuando estaba dormido.

## **5. PROPUESTA**

**5.1 TÍTULO:** Uso creativo y lúdico del sociodrama como estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora.

### **5.2 JUSTIFICACIÓN**

El objetivo de mejorar los aprendizajes de lenguaje y comprensión lectora de los estudiantes a través del sociodrama contribuye a desarrollar competencias básicas que mejoran el desempeño de los niños y las niñas y aumentan su posibilidad de éxito en los grados superiores. En lenguaje, la prioridad se centra en el desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas y comunicativas que mejoren la comprensión lectora, la producción de textos, la expresión oral y la capacidad de escucha. En las otras áreas del conocimiento, el énfasis es desarrollar el razonamiento matemático, la resolución de problemas, la aplicación del conocimiento lógico en el entorno y la comunicación mediante la expresión y la vivencia del texto escrito.

Muchas veces, los docentes no basan su enseñanza en teorías pedagógicas conocidas, sino en la imitación de lo que recuerdan de sus maestros; trabajan por intuición, sin planificación clara de hacia dónde quieren llevar a los niños y, sobre todo, sin interés real en que aprendan a aprender para desarrollarse en la vida, a veces porque ellos mismos no saben cómo enseñar a aprender. Al observar países cuyos habitantes muestran altos índices de capacidad de comprensión al leer se evidencia cómo influye el estilo de enseñanza, la disponibilidad de materiales y, principalmente, las expectativas del maestro respecto del aprendizaje de sus estudiantes.

En muchas escuelas públicas, los niños y las niñas no están aprendiendo lo que deberían aprender. Para muchos estudiantes, llegar a la escuela pública no resulta de interés y constituye una experiencia irrelevante para su vida cotidiana. La información recibida es, además de fragmentada, carente de relación con su contexto y su realidad, es por ello que la utilización del sociodrama contextualiza y vivifica el estado sociocultural de los estudiantes y la institución, como herramienta clave dentro de la comprensión lectora.

### **5.3 OBJETIVOS**

#### **5.3.1 Objetivo general**

Proveer elementos para analizar cualquier tema, basado en situaciones o hechos de la vida real.

#### **5.3.2 Objetivos Específicos**

Identificar y conocer las causas y efectos de hechos o situaciones de la vida cotidiana.

Analizar y discutir un tema de la vida cotidiana luego de la representación.

Conocer las causas y consecuencias del problema representado.

Expresar las opciones de solución a los problemas cotidianos representados.



## 5.4 FUNDAMENTACION<sup>23</sup>

El sociodrama es una representación de algún hecho o situación de la vida real, que después se va a analizar. Para realizar el sociodrama hay que tener en cuenta 3 pasos:

1. El tema
2. La discusión del tema
3. La realización del guión argumental y la distribución de personajes. Luego de estos tres pasos se realiza la representación propiamente.

### **Dinámica para el desarrollo de la técnica**

Para llevar a acabo el sociodrama debemos seguir tres pasos:

**Primer paso:** escogemos un tema: Debemos tener muy claro cuál es el tema que vamos a presentar, y por qué lo vamos a hacer en ese momento.

**Segundo paso:** Conversamos sobre el tema: los que vamos a hacer el sociodrama dialogamos un rato sobre lo que conocemos del tema, cómo lo vivimos, cómo lo entendemos. Por ejemplo, si el tema fuera “Condiciones de salud en nuestra comunidad”. Alguien dice que faltan médicos, y nos cuenta un caso en el que en la comunidad, en varias oportunidades, se necesitó con urgencia un doctor y no se consiguió. Otra dice que hay problemas con el agua porque tiene microbios y nos cuenta casos que él conoce, donde el agua sucia ha enfermado a varios niños. Otra dice que el problema es por la pobreza en que vivimos y por eso

---

<sup>23</sup> [http://www.webescuela.edu.py/Contenido/Tec\\_Rfl\\_1.asp](http://www.webescuela.edu.py/Contenido/Tec_Rfl_1.asp)

no nos alimentamos bien. Y así, cada uno va diciendo lo que cree que tiene que ver con el tema.

**Tercer paso:** hacemos la historia o el argumento. En este paso ordenamos todo los hechos y situaciones que hemos dicho:

1. Para ver en qué orden vamos a actuar (en qué orden van a ir los distintos hechos).
2. Para definir los personajes de la historia.
3. Para ver a quién le toca representar cada personaje.
4. Para ver en qué momento tiene que actuar cada uno.

### **Elementos necesarios**

Si para representar algún personaje fuera imprescindible identificarlo con un vestuario especial, se necesitaría dicho vestuario.

Se pueden usar también algunos materiales fáciles de encontrar, que ayuden a ser más real la actuación (sombreros, pañuelos, una mesa, etc.)

Se pueden hacer letreros grandes de papel o tela para identificar lugares.

### **Sugerencias**

La dramatización no debe ser muy larga.

Para que todos escuchen y entiendan, se debe hablar con voz clara, fuerte y sin apuro.

Moverse y hacer gestos. No dejar que las palabras sean lo único de la actuación.

### **Ventajas**

Esta técnica es útil para empezar a estudiar un tema, como diagnóstico, o para ver qué conocemos de un tema.

Es útil también para finalizar el estudio de un tema (como conclusión o síntesis)

Es dinámica y alegre.

Posibilita acercarse y conocer la misma realidad de los participantes.

### **Desventajas**

No todas las personas quieren hacer representaciones.

Si el debate posterior a la representación no se realiza en forma, la técnica no resulta<sup>24</sup>.

## **5.5 METODOLOGÍA**

### **5.5.1 TALLER : El embarazo en la adolescencia**

PARTICIPANTES :       Liliana Jurado como mamá  
                                  Andrés Guerrero como hermano

---

<sup>24</sup> [http://www.webescuela.edu.py/Contenido/Tec\\_Rfl\\_1.asp](http://www.webescuela.edu.py/Contenido/Tec_Rfl_1.asp)

Roxana Ortíz como amiga  
Yorleny Jurado como maestra

TIEMPO : 15 minutos

LUGAR : Institución Educativa Nuestra Señora de Belén

OBJETIVO : Concientizar a los adolescentes sobre el grado de responsabilidad en el manejo de su sexualidad.

MATERIALES : vestuario, mobiliario, aula de clase.

METODOLOGIA :

Etapa 1 : motivación – importancia del sociodrama como ayuda a la comprensión lectora.

Etapa 2. : Ejecución

Actividad 1 : Entrega de la lectura "Embarazo en adolescentes"

Actividad 2 : Elaboración de libretos

Actividad 3 : Distribución de roles

Actividad 4 : Revisión sobre la pertinencia de la lectura y los respectivos roles.

Actividad 5 : Organización de atuendos y realización del sociodrama.

Etapa 3 : Finalización

Conclusiones : El sociodrama trata de una estudiante que queda embarazada y no es aceptada por sus compañeros, ni por sus padres que no entienden la situación por la cual está atravesando la protagonista. En este conflicto también la profesora no comprende el problema y lo agrava tratándola

mal a la estudiante; al final todos terminan aceptando la situación brindando su ayuda para salir adelante a la estudiante

### **5.5.2 TALLER : La madrastra**

**PARTICIPANTES :** Patricia Esperanza Ordoñez como la maestra  
Yineth Paola Ordoñez como hija de Orlando  
Dreiser Ortega como hijo de Jesús  
Yessica Ordoñez como hija de la madrastra.  
Eduard Gutiérrez como amigo de la hija de Orlando

**TIEMPO :** 15 minutos

**LUGAR :** Institución Educativa Nuestra Señora de Belén

**OBJETIVO :** Analizar un conflicto familiar e identificar los aspectos positivos y negativos de la conformación de un nuevo hogar.

**MATERIALES :** Mobiliario, vestuario, alimentos.

#### **METODOLOGIA**

**Etapa 1 :** motivación

**Etapa 2. :** Ejecución

**Actividad 1 :** Se dan a conocer los temas para que el grupo escoja las que más le llame la atención y ampliarla.

**Actividad 2 :** Creación de libretos.

Actividad 3 : Organización de tiempos para la presentación del sociodrama

Actividad 4 : Se hacen preguntas a los asistentes sobre las acciones de cada uno de los personajes enfatizando los aspectos positivos y negativos

Actividad 5 : Presentación de los libretos creados por los mismos estudiantes..

Etapas 3 : Finalización

Conclusiones : El teatro muestra las vivencias de un hogar donde el señor al morir su esposa, se vuelve a casar. Cuando el señor se va de viaje , la madrastra junto con su hija le hacen la vida imposible la vida a la hija del señor; la maltratan, no le dejan tener amigas, la tienen como empleada del servicio . El final del sociodrama es cuando el señor vuelve a casa y se percata de todo lo que ha estado pasando en sus ausencias, desmascara a su nueva mujer y luego decide dejarla y quedarse con su hija.

### **5.5.3 TALLER : Caperucita Roja**

PARTICIPANTES : Daniela Viveros como Caperucita Roja  
Esteban Realpe como el lobo  
Lucio Leodan Ordoñez como cazador  
Leydi Pardo como la abuela

TIEMPO : 15 minutos

LUGAR : Institución Educativa Nuestra Señora de Belén

OBJETIVO : Comprender que los comportamientos inadecuados generan consecuencias.

MATERIALES : Mobiliario, vestuario, herramientas.

#### METODOLOGIA

Etapa 1 : motivación

Etapa 2. : Ejecución

Actividad 1 : Escoger un cuento relacionado con el tema.

Actividad 2 : Preparación del tema para presentarlo al auditorio.

Actividad 3 : Plenaria : Puesta en común de las diferentes opiniones acerca del tema.

Etapa 3 : Finalización

Conclusiones : El sociodrama de la Caperucita Roja trata de una niña que desobedece a su madre entreteniéndose en el camino recogiendo flores y se extravía. Se encuentra en el bosque con un lobo feroz, el cual la engaña enviándola por un camino equivocado mientras el llevaba a cabo su estrategia malévol. El lobo después de haberse adueñado de la vida de la abuelita, intenta persuadir a la caperucita roja utilizando el vestido de la abuela pero ella se percató del engaño y finalmente llega el cazador dándole su merecido al lobo

## 6. CONCLUSIONES

La crisis de la comprensión lectora, en la educación y en particular los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén está referida a la comprensión de textos independientes de contextos situacionales. Los estudiantes presentan dificultad para comprender lo que leen en las distintas asignaturas, tienen dificultad en relacionar dos ideas no conectadas explícitamente en el texto, de comparar ideas expresadas en distintos textos y, por lo tanto, de usar de manera novedosa los contenidos supuestamente aprendidos

La lectura de un cuento, una fábula, un texto cualquiera se enriquece, se vuelve novedoso, memorable, vivencial, generando toda una riqueza y potencialidad expresiva, creadora y soñadora; por lo tanto el sociodrama como estrategia pedagógica se convierte en el espacio vital para la comprensión y desarrollo de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, como también habilidades corporales y expresivas, despertando el interés y el placer al leer; de ahí la relación de proponer competencias acordes a las necesidades expresivas de los estudiantes y del contexto en el cual se desarrolla toda la trama de la lectura y de la vida misma. El sociodrama activa el estado lúdico del estudiante quien genera y desarrolla grandes capacidades de asumir la realidad con otra visión más creativa y re-creativa, donde el lenguaje estético que se deshilvana en el sociodrama es producto de la aprehensión del conocimiento

Generar estrategias pedagógicas creativas que generen mayor comprensión lectora que den respuesta a competencias y habilidades es el reto dentro de la educación en la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén. El sociodrama posibilita la escenificación de la vida, manifestación de expresiones, manejo de valores, situaciones espontáneas que serán representativas dentro de la personalidad de los estudiantes. Es por ello que alimentar estos espacios dentro



del salón de clase es de vital importancia donde la comunidad y los estudiantes en sí se ven involucrados y el docente tiene las capacidades de abordar no sólo roles si no también comprender actitudes, juicios que generan los estudiantes ante las problemáticas sociales, las iniciativas, la imaginación, la creatividad y sobre todo el gusto por el saber y el aprehender de la vida misma, estos espacios fortalecen no sólo comprender el texto escrito, sino vivenciarlo y apropiarse del saber en relación a la vida misma.

Para que los alumnos adquieran los procesos y habilidades de comprensión es preciso enseñarles de manera sistemática procesos y habilidades lectoras. Hemos pasado largo tiempo haciendo preguntas a los alumnos pero no hemos dedicado mayores energías a enseñarles cómo encontrar o deducir las respuestas. El hecho de formular preguntas no es, en sí mismo, una forma de entrenar la comprensión. En vez de limitarse a hacer preguntas, el profesor ha de modelar ante sus alumnos lo que deben aprender. Esta actividad de modelado es aquella faceta de la enseñanza en la que el profesor demuestra por la vía práctica a sus alumnos cómo implementar los diferentes procesos y aplicar las distintas habilidades de comprensión.

El proyecto de investigación aporta significativamente a los estudiantes y la comunidad educativa por cuanto asumir el sociodrama como estrategia pedagógica potencializa la lectura y ayuda al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje. Mejora la expresión oral y escrita y hace el lenguaje más fluido. Aumenta el vocabulario y mejora la ortografía. Además fomenta el esfuerzo pues exige una colaboración de la voluntad; exige una participación activa, una actitud dinámica. El actor asume diferentes roles, nunca es un sujeto pasivo. El sociodrama facilita la recreación de la fantasía y el desarrollo de la creatividad; el actor, durante la lectura, recrea lo que el escritor ha creado para él.

Los estudiantes con estrategias más eficaces y maduras realizan operaciones destinadas a captar el significado global del texto y a producir una representación organizada, jerárquica y coherente del contenido del pasaje, teniendo en cuenta no solamente el contenido del texto sino también los esquemas de conocimiento del propio sujeto. Por el contrario, los lectores menos eficaces e inmaduros no producen una integración de los diversos contenidos del texto procesando frase a frase de forma separada y sin relacionar suficientemente el significado del pasaje con sus esquemas de conocimiento previo.

## 7. RECOMENDACIONES

Es necesario enseñar estrategias de comprensión para formar lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy diferente índole, la mayoría de las veces, distintos de los que se usa cuando se instruye. Estos textos pueden ser difíciles, por lo creativos o porque estén mal escritos. En cualquier caso, dado que responden a una gran variedad de objetivos, cabe esperar que su estructura sea también variada, así como lo será su comprensibilidad.

Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender de todos los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, 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. Las estrategias deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación ante ella (motivación, disponibilidad); facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan.

Leer es un procedimiento, y al dominio de procedimientos se accede a través de su ejercitación comprensiva. Por esto no es suficiente que los alumnos asistan al proceso mediante el cual su profesor les muestra cómo construye sus predicciones, las verifica... hace falta además que sean los propios alumnos los que seleccionen marcas e índices, formulen hipótesis, las verifiquen, construyan interpretaciones, y que sepan que eso es necesario para obtener unos objetivos determinados. Es decir, las estrategias suponen que el sujeto sigue un plan de acción para resolver una determinada tarea, lo cual le lleva a adoptar una serie de

decisiones con arreglo a la representación cognitiva que se tiene de la tarea en cuestión.

Las tareas de lectura compartida deben ser consideradas como la ocasión para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que le son útiles para comprender los textos. También deben ser consideradas como el medio más poderoso de que dispone el profesor para proceder a la evaluación formativa de la lectura de sus alumnos y del proceso mismo, y en este sentido, como un recurso imprescindible para intervenir de forma contingente a las necesidades que muestran o que infiere de sus alumnos, por lo anterior se recomienda que las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida son formular predicciones del texto que se va a leer, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas acerca del texto y resumir las ideas del texto.

Es necesario que los alumnos comprendan y lean comprendiendo, esto puede lograrse con la lectura compartida. Nunca deben convertirse los alumnos en participantes pasivos de la lectura, que no responden, actúan pero no interiorizan ni se responsabilizan de unas estrategias u otras. No hay que olvidar que el fin último de toda enseñanza, y también en el caso de la lectura, es que los aprendices dejen de serlo y dominen con autonomía los contenidos que fueron objeto de aprendizaje y enseñanza.

El sociodrama es una manera de simular qué sucede en la vida real, sirve para explorar los acontecimientos sociales; desarrolla una mayor comprensión entre los grupos y los individuos; soluciona problemas y favorece la toma de decisiones; por ello se recomienda estimular la utilización del sociodrama como estrategia didáctica para el desarrollo de las competencias.

## BIBLIOGRAFÍA

CARBONELL, MARÍA A. ¿Qué es leer? y otras precisiones para maestros inexpertos. p 12-15. En revista Lectura y Vida, año 10, No. 3, Santiago de Chile, Sep. 1989. 24 p.

CASTILLO, M. Libro del docente para trabajar los sociodramas. p 70-73. La Habana. MES, 1998.180 p.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. 1.991

DUBOIS, MARÍA ELENA. Interrogantes sobre comprensión lectora. p.22-24. En RIDE CAB. Año 6, no. 14, Lima, 1986.248 p.

GARCÍA ALZOLA, ERNESTO. Lengua y Literatura. p.30-32. La Habana: Ed. Revolucionaria, 1971, 106 p.

GONZALEZ, MARIA I. La comprensión lectora. p. 63-72. En Taller de la Palabra. La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1999. 180 p.

GRAY, WILLIAM S. Enseñanza de la lectura y de la escritura. p. 57-59. UNESCO, París, 1958, 82 p.

HERNÁNDEZ, CARLOS A. Aproximaciones estratégicas sobre el perfil formación del docente. p.60-63. El Salvador: Ed. Universidad Nacional de Colombia. Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación, 1999.120 p.

<http://www.didacticahistoria.com/psic/psic12.htm>

[http://www.edu.maccabiworld.org/activity\\_tools/dev/sociodrama](http://www.edu.maccabiworld.org/activity_tools/dev/sociodrama)

[http://www.webescuela.edu.py/Contenido/Tec\\_Rfl\\_1.asp](http://www.webescuela.edu.py/Contenido/Tec_Rfl_1.asp)

ROMEU, ANGELINA. Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela. p. 40-42. Comprensión, análisis y construcción de textos. La Habana . 1992. 168 p.

WOOLFOLK, Anita. PSICOLOGÍA EDUCATIVA. p 40-43. Ed. Prentice Hall. Tercera edición. México 1.990.146 p,

# ANEXOS

## ANEXO A. ENCUESTA A ESTUDIANTES

INSTITUCION EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DE BELEN  
MUNICIPIO DE BELEN (NARIÑO)

### ENCUESTA A ESTUDIANTES

#### OBJETIVO

Recolectar información para promover el uso creativo y lúdico del sociodrama como estrategia pedagógica para estimular la comprensión lectora.

Agradecemos su colaboración al responder con sinceridad y objetividad la encuesta ya que sus aportes y experiencias son muy valiosas para la ejecución y desarrollo de la presente investigación.

#### INSTRUCCIONES

A continuación encontrará una lista de enunciados, léalos cuidadosamente y seleccione una de las alternativas propuestas marcando una (X) en la casilla correspondiente dependiendo de su propia opinión al respecto.

Grado	Sexo:	Edad:	Número de hermanos
sexto	Masculino	De 11 a 12 años	Solamente 1
	Femenino	De 13 a 14 años	De 2 a tres hermanos
		De 15 en adelante	4 o más hermanos

Vive con sus	nivel educativo de los padres	Estado civil de los padres
padres	Básica primaria	casados
padre	Básica secundaria	unión libre
madre	Universitaria	separados
familiares	Postgrado	viudos

Ocupación del padre	Ocupación de la madre
Agricultor	Hogar
Obrero	Comerciante
Comerciante	Empleada pública
Empleado público	Docente
Docente	Trabajadora independiente
Trabajador independiente	



A. Estado actual comprensión lectora grado sexto

1. Para tí, qué significa comprensión lectora?


2. Realizas ejercicios de comprensión lectora? Cuáles?


B. Concepciones teóricas sociodrama

3. Para tí, qué es el sociodrama?


4. Te gustaría participar en sociodramas orientados hacia el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora?


5. Escribe tu opinión acerca de la importancia que tiene el sociodrama como estrategia para el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora.


C. Estrategias pedagógicas creativa y desarrollo de competencias lectoras

6. Qué actividades te gustaría realizar para desarrollar para las competencias lectoras?


7. En qué áreas y/o asignaturas te has dado cuenta se desarrollan actividades creativas relacionadas con la comprensión lectora?


D. Interacción comunitaria y desarrollo comprensión lectora.

8. En la casa, realizas algunas actividades que estén relacionadas con el desarrollo de la comprensión lectora?


9. Cuando vas a la biblioteca, te gusta leer cuentos o textos relacionados con la comprensión lectora. Argumenta tu respuesta ya sea negativa o afirmativa.




**ANEXO B. INSTANTANEAS PROYECTO DE INVESTIGACION**











