



"Decenio de la Igualdad de oportunidades para mujeres y hombres"
"Año de la unidad, la paz y el desarrollo"

INFORME SOBRE LA REVISIÓN DE FORMATO Y TURNITIN DEL TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL

DE : **DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN**
A : **SUSANA MARÍA DE LOS MILAGROS LEÓN CAVASSA**
Bachillera

ASUNTO :
Observaciones del trabajo de suficiencia profesional titulado TALLER "JUEGOS DRAMÁTICOS COMPRENSIVOS" PARA MEJORAR LA COMPRESION DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DEL 4TO AÑO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "AUGUSTO CAZORLA" DE LA PROVINCIA DEL CALLAO que presenta para optar por el grado de Licenciada en Educación Artística, Especialidad arte dramático.

Fecha : Lima, 22 de febrero de 2023

Informamos que, de acuerdo con las rutas establecidas, se llevó a cabo la última revisión del trabajo de suficiencia profesional de la bachillera **SUSANA MARÍA DE LOS MILAGROS LEÓN CAVASSA**, para optar el título de licenciada en Educación Artística, Especialidad arte dramático.

La revisión se centró en el formato de escritura y citado y revisión turnitin:

1) Revisión de formato:

Se observa que la bachillera a subsanado todas las observaciones referentes a formato de citado.

2) Revisión turnitin:

La revisión se realizó a través del programa Turnitin con el fin de corroborar que su tesis no cuenta con un porcentaje de coincidencias por citas y referencias mal empleadas. La revisión dio el siguiente resultado: No se encontraron porcentajes de coincidencias referentes a errores de citado u omisión del mismo.

*"Decenio de la Igualdad de oportunidades para mujeres y hombres"
"Año de la unidad, la paz y el desarrollo"*

NOMBRE DE LA BACHILLERA	TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL	PORCENTAJE TURNITIN
SUSANA MARÍA DE LOS MILAGROS LEÓN CAVASSA	TALLER "JUEGOS DRAMÁTICOS COMPENSIVOS" PARA MEJORAR LA COMPRENSION DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DEL 4TO AÑO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "AUGUSTO CAZORLA" DE LA PROVINCIA DEL CALLAO	0%

Los porcentajes permitidos de coincidencias en la ENSAD para la licenciatura son los siguientes:

- **0% de coincidencias en textos nuevos.**
- 50% de coincidencias relacionadas autocitado, para los trabajos que se han basado en sus textos presentados en el bachillerato. Dichos textos deben contar con el formato correcto de citado.

NOTA: Ningún texto sin citar que haya sido retirado de alguna fuente será tomado como porcentaje de coincidencia permitido.

El porcentaje de coincidencias encontrado en la revisión realizada corresponde a textos donde se omitió la cita.

Recibo Turnitin





*"Decenio de la Igualdad de oportunidades para mujeres y hombres"
"Año de la unidad, la paz y el desarrollo"*

CONCLUSIONES

Luego de realizada revisión de formato y Turnitin del trabajo de suficiencia profesional presentada por el Bachillera SUSANA MARÍA DE LOS MILAGROS LEÓN CAVASSA titulada TALLER "JUEGOS DRAMÁTICOS COMPRENSIVOS" PARA MEJORAR LA COMPRESION DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DEL 4TO AÑO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "AUGUSTO CAZORLA" DE LA PROVINCIA DEL CALLAO para optar por la especialidad de Educación Artística, Especialidad arte dramático.

Se concluye de las revisiones:

En relación con la revisión mediante la plataforma Turnitin: la bachillera a obtenido un **0 %** de coincidencias del texto entregado.

En relación con la revisión de formato de escritura y citado, el bachiller todas las observaciones de formato de escritura y citado.

Al no tener mayores observaciones se le recomienda a la bachillera continuar con el proceso de licenciatura. Enviando la versión final de su trabajo de suficiencia profesional en formato de pdf.

Dirección de Investigación

ESCUELA NACIONAL SUPERIOR DE ARTE DRAMÁTICO

GUILLERMO UGARTE CHAMORRO



TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL

**TALLER “JUEGOS DRAMÁTICOS COMPRENSIVOS” PARA MEJORAR LA
COMPRESION DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DEL 4TO AÑO DE
SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “AUGUSTO CAZORLA”
DE LA PROVINCIA DEL CALLAO**

**Para optar por el grado de Licenciado(a) en Educación Artística, Especialidad
Arte Dramático**

AUTOR(A):

SUSANA MARÍA DE LOS MILAGROS LEÓN CAVASSA

ASESOR:

YOSBELT CHAVESTA INCIO

LIMA-PERÚ

2022

Índice

Caratula.....	i
Índice	ii
1. Características del trabajo.....	4
2. Contextualización	5
2.1. Análisis de la situación	5
2.2. Antecedentes.....	8
2.2.1. Antecedentes internacionales.....	8
2.2.2. Antecedentes nacionales.....	10
2.1.2.1. Objetivo general	11
2.1.2.2. Objetivos específicos	11
2.1.3. <i>Justificación</i>	11
3. Fundamentación teórica.....	12
3.1.1. <i>La Comprensión lectora</i>	12
3.1.1.1. Definiciones.....	12
3.1.1.2. Características de la comprensión de textos	13
3.1.1.2.1. <i>Recuperación de información</i>	15
3.1.1.2.2. <i>Interpretación</i>	16
3.1.1.2.3. <i>Reflexión</i>	16
3.1.1.3. <i>Cualidades</i>	17
3.1.1.4. Tipos	18
3.1.1.5. Niveles de comprensión de textos	18
3.1.1.6. Etapas	20
3.1.1.7. Comprensión lectora y neurociencias	20
3.1.1.8. Comprensión de textos y neurociencias	21
3.1.1.9. Modelo neurocognitiva de la comprensión de textos	22
3.1.2. <i>Los juegos dramáticos</i>	22
3.1.2.1. Definiciones.....	22

3.1.2.2. Características.....	23
3.1.2.3. Objetivos de la dramatización	24
3.1.2.4. Juegos dramáticos y el cerebro.....	25
3.1.2.5. La dramatización.....	26
3.1.2.6. Componentes	26
3.1.2.7. Etapas	27
3.1.2.8. Drama y Teatro.....	28
3.1.2.11. Fundamentos pedagógicos.....	30
3.1.2.11. Currículo Nacional	31
3.1.2.10. Fundamentos Artísticos	32
3.1.2.11. Teoría del Juego Dramático.....	34
4. Metodología.....	35
4.1 Descripción de la propuesta pedagógica	35
4.1.1. Descripción del programa de aplicación	35
5.2. Propuesta de sesiones de aprendizaje	36
5. Valoración de impacto de la propuesta cuantitativa y cualitativa	60
5.1. Valoración cualitativa	60
5.2. Valoración cuantitativa	61
Conclusiones.....	70
Recomendaciones	71
7. Referencias	72
ANEXOS	81
1.1. Matriz de consistencia	82
1.2. Prueba PISA	84
1.3. Lecturas	90

1. Características del trabajo

El presente trabajo de suficiencia profesional está orientado a brindar respuesta a la problemática identificada, es por lo que, se ha diseñado el taller de “Juegos dramáticos comprensivos” que permite fortalecer la comprensión de textos en estudiantes del 4° año de secundaria de la Institución Educativa “Augusto Cazorla” de la Provincia del Callao.

Es así, que en la actualidad la adquisición de competencias se enfoca en el aprendizaje de habilidades básicas en los estudiantes, y que son importantes para el desempeño futuro, aunque en la realidad de la educación básica regular se percibe escolares con serias dificultades para incorporar habilidades cognitivas, asimilar contenidos textuales, interpretarlos y reflexionar acerca del mensaje principal mediante acciones introspectivas simbólicas, situación que se convierte en una problemática para los docentes y agentes formativos en ambientes educativos.

En ese sentido, el presente estudio enfoca la intervención de un taller de “Juegos dramáticos comprensivos” para la mejora de la comprensión de textos conformada por una muestra de 32 estudiantes del 4° año de secundaria de la Institución Educativa Estatal “Augusto Cazorla” N° 5019 perteneciente a la DRE de la provincia constitucional del Callao. A partir del análisis de la problemática, se identificaron escolares de secundaria de la institución con dificultades para lograr la adquisición de competencias de comprensión de textos en las lecturas, y específicamente para poder recuperar información, interpretar y reflexionar de los mismos, conjuntamente se apoyaron con los fundamentos constructivistas de Vygotsky y en la dramatización aplicada a la educación de Trozzo y Mottos resaltando la importancia en la comprensión de textos, además, de lineamientos del currículo 2009 del Ministerio de educación, aplicándose acciones metodológicas a partir de la evaluación pre y post de la Prueba Internacional PISA en items de comprensión de textos, seguidamente se desarrollará las sesiones pedagógicas y dramáticas.

En consecuencia, el estudio propuesto a través de un taller de “Juegos dramáticos comprensivos”, permitirá fortalecer el logro de competencias para la comprensión de textos mediante sesiones pedagógicas de expresión artística con estrategias metodológicas que progresivamente van afianzando las capacidades específicas de comprensión textos y en el proceso de recuperación de información, interpretación y

reflexión de los contenidos de las lecturas en los estudiantes del 4° año de secundaria de la Institución educativa estatal.

El presente estudio se desarrolló durante el año 2017, teniendo como finalidad principal comprobar que los “Juegos dramáticos comprensivos” permiten afianzar en la muestra de estudiantes, bajo criterios curriculares contextuales, y con el diseño curricular de la educación básica regular del año 2009, reduciendo las dificultades que presentan los escolares al momento de comprender los textos de las lecturas.

Ante la propuesta del trabajo de “Juegos dramáticos comprensivos” los docentes tendrán una metodología pedagógica que les genere mayor aproximación lúdica a la comprensión de textos en las actividades de lectura en las sesiones de clases.

2. Contextualización

2.1. Análisis de la situación

En los últimos años una de las principales preocupaciones para el contexto educativo está enfocado en la importancia que los estudiantes entienden aquello que leen, lo que permitirá tener una formación integral que conduzca a una sociedad más crítica y competente. Al respecto, el Diseño Curricular Básico (DCN, Ministerio de Educación, 2009) y la ley general de educación N° 28044 refieren que la necesidad de currículos básicos a diversos niveles y modalidades académicas, se expone el diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular, que responde a las necesidades y exigencias del mundo actual, además, de las capacidades fundamentales que debe tener el alumno son los siguientes: pensamiento creativo, pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones, sin embargo, no se está identificando como tendencia del que emite con los procesos cognoscitivos de la adquisición para comprender textos.

En ese sentido, la UNESCO, precisó que las personas desde muy temprana edad desarrollan las habilidades de escritura y la lectura, aunque existen otras que tienen dificultades para comprender y analizar los contenidos de los textos y materiales, situación que compete a las instituciones formativas que limitan la promoción de hábitos para la lectura de los textos escritos, y otras modalidades lectoras, y que no contribuiría a la alfabetización de los escolares en el mundo (Infante et al., 2013).

En el año 2015, la evaluación del programa internacional en estudiantes PISA, administraron en poblaciones de escolares en la región americana y el Caribe de 72 países en el desempeño en áreas de ciencia, lectura o matemáticas. En el caso de la adquisición lectora los escolares tuvieron que identificar y distribuir los datos que no se explicitaron en el contenido textual y realizar diversas inferencias, contrastes y comparaciones con datos obtenidos. Es así, que para los casos de estudiantes destacados son pocos los representativos, en Chile (11%), Colombia (8%), México (7%) Perú (2%), Trinidad y Tobago (1%) y Costa Rica (0%). Cabe señalar que las naciones en donde se encontró un porcentaje de estudiantes sobresalientes existieron 6 países en donde 2 de 3 fueron del sexo masculino, destacando a Uruguay con Chile. Dato interesante se identificó en trinidad y Tobago y Chile donde 2 a 2.5% se obtuvieron mejores resultados en la lectura de textos, luego en Brasil 1.4% lograron altos niveles, aunque los demás países en la región no alcanzaron ese nivel de logro. Por su parte, Eason et al. (2012) reportó en una población de estudiantes de 10 a 14 años niveles bajos en las habilidades lectoras, que se asociaban con la forma textual y las formulaciones, comparando el rendimiento en la comprensión de los textos en forma narrativa y los ítems acerca de datos de manera literal como inferencial.

En el caso del Perú fue ubicado en el puesto 62 en comprensión lectora, en tanto, hubo un incremento relativo en el resultado de la evaluación del año 2012, sigue en los últimos puestos en la categoría de los países con una tasa de escolares con graves dificultades de comprensión lectora (Bos, 2016).

El reporte de la evaluación de PISA en el año 2015 en estudiantes peruanos ha propiciado una acción reflexiva acerca de las posibilidades y limitaciones que tienen los estudiantes peruanos próximos a concluir su educación básica obligatoria, en especial aquellos que poseen desventajas socioeconómicas, para aplicar sus aprendizajes en situaciones de la vida cotidiana, siendo la competencia lectora, el cual involucra tres dominios: la situación, el texto y los procesos, estos dominios constituyen la base de la elaboración de preguntas que conforman la prueba de lectura; y sus procesos de localizar información, comprender, evaluar y reflexionar (MINEDU, 2017). Es así, que el texto o conjunto de textos relacionados con una tarea concreta, pueden ser autónomos, es decir, no requieren de material adicional para su comprensión, en consecuencia, la diversidad textual se organiza en tipos textuales (descriptivos, narrativos, expositivos,

argumentativos, instructivos y transaccionales) y formatos textuales (continuo, discontinuo, mixto y múltiple).

Desacuerdo al informe de PISA del 2015, Martens (2016) señala de forma general lo siguiente:

Cada vez son más los estudiantes peruanos que alcanzan aquellos desempeños propios básicos e indispensables de la competencia lectora en PISA. A pesar de estas mejoras, no se debe perder de vista que Perú aún se encuentra lejos del promedio OCDE y con un importante grupo de estudiantes que no alcanza a desarrollar las tareas básicas del nivel 2. Asimismo, el 46,1% de estudiantes distribuidos en estos niveles; además, en los niveles para identificar el tipo de tareas que pueden realizar los estudiantes se tiene que Perú, en el nivel 2, tiene un porcentaje de 27,3%. Estos estudiantes por lo menos podrían ubicar uno o más datos, que podrían tener que ser inferidos y cumplir con varias condiciones. El 15% de los estudiantes peruanos se ubica en el nivel 3. Estos estudiantes pueden ubicar diversos datos que deben cumplir con varias condiciones, y en algunos casos, identificar las relaciones entre los mismos. En comparación con el nivel 3, un menor número de estudiantes se sitúa en el nivel 4. En este caso, solo el 3,5 % de estudiantes peruanos logra este nivel (pp. 34-35).

La Institución Educativa Estatal EBR “Augusto Cazorla” está ubicada en la provincia constitucional del Callao, alberga una población de 636 estudiantes, 30 docentes y 18 secciones, con un promedio de 35.33 alumnos por sección (Escale, 2016); siendo los escolares del 4º año los que evidencian en las sesiones de clases dificultades para recuperan la información y demostrar acciones de reflexión de los mensajes textuales, solo pueden identificar el tema central y algunas ideas del texto, dejando de lado los temas específicos e ideas secundarias del contenido de las lecturas de los libros y separatas entregadas, no favoreciendo el avance curricular de los contenidos de clases y adquisición de las competencias básicas, esto se suma al ambiente de vulnerabilidad psicosocial de violencia dentro y fuera del colegio, y riesgo de integrar pandillas juveniles que se encuentran focalizados alrededor de la institución, en esta situación, se planteó el desarrollo de un taller de “Juegos dramáticos comprensivos” para incrementar los niveles de comprensión lectora en la población de estudiantes de secundaria de la institución educativa.

Cabe señalar, que en la provincia constitucional del Callao del año 2014 según el diario El Comercio ha tenido niños y adolescentes 3.679 intervenidos por actos delictivos,

entre ellos, el pandillaje por la Policía Nacional del Perú, siendo el 90% han sido hombres y 10% mujeres (1 de enero del 2015, Diario el Comercio).

Ante tales circunstancias, las condiciones de crisis educativa reflejarían los déficits en las adquisiciones de aprendizajes de habilidades básicas para la lectura de los textos escritos en poblaciones de estudiantes, generando la propuesta del análisis teórico de la comprensión de textos y del juego dramático. En ese sentido, la investigación se realizó entre los meses mayo-diciembre del año 2017.

2.2. Antecedentes

2.2.1. Antecedentes internacionales.

Tapia (2016) en España, realizó un estudio que tuvo como objetivo de precisar “la dramatización como recurso educativo: Un estudio para la mejora de los procesos elaborados de comprensión lectora”, el tipo de investigación fue mixta, la población y muestra fueron 45 estudiantes. Los resultados precisaron en los alumnos de una clase de 2º de la ESO mejoran dichos aspectos después de una secuencia didáctica que trabaje los textos mediante ejercicios de dramatización, en cuanto a la prueba final, sólo el 10% no llegó a superarla, entre los que la superaron, el 10 % lo hizo con un nivel bajo, el 35 % sacó entre 9 y 10 puntos (nivel medio o de reorganización de la información), otro 35% tuvo un nivel alto, y un 10 % llegó a un nivel profundo o inferencial. el 5 % ha empeorado su resultado inicial de un nivel básico o literal a un nivel bajo, el 25% ha mantenido el resultado, y un 70 % ha obtenido un mejor nivel en la prueba final. La conclusión confirma que la secuencia, el nivel de comprensión lectora y el desarrollo de los procesos inferenciales en los alumnos es mayor que al inicio de la secuencia.

En tanto, Agreda (2016) realizaron un estudio con el objetivo fue precisar las representaciones teatrales como técnica didáctica con validez y eficacia en la enseñanza de la gramática en contenidos asociado en el texto de dialogo de la EIE, el tipo de investigación fue aplicada y diseño experimental y muestra fueron 107 participantes. Los resultados indicaron para la etapa experimental se realizó un análisis diagnóstico antes de identificar los problemas en la gramática altas dentro de los textos de diálogos. Luego se contrasta que el tratamiento estuvo basado en la representación de la técnica sobre la didáctica con un efecto con el grupo denominado control y el otro experimental, asimismo, se identificaron 5 componentes que supusieron la mayor cantidad de

dificultades para un diagnóstico antes en el diseño utilizado, en tanto, el análisis reportaron que el tratamiento ha influenciado de manera significativa disminuyendo los errores léxicos de los participantes escolares del grupo experimental, en ese sentido, las conclusiones precisaron que las representaciones de la técnica didáctica como una herramienta válida para el proceso de enseñanza y aprendizaje para los contenidos en la gramática relacionadas en los textos de diálogo en la EIE a partir de la técnica que constituye a todas las habilidades desarrolladas.

Guerra y Pinzón (2014) realizó un estudio con el objetivo de determinar la incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursivo-interactiva, en la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes de la Institución Educativa Leocadio Salazar del Municipio de Ulloa y la Fundación Liceo Inglés de la ciudad de Pereira. Dicha investigación fue de diseño cuasi-experimental conformado por dos grupos pertenecientes a centros educativos de diferentes sectores, oficial y privado. El grupo intervenido tuvo una población de 59 sujetos divididos en grupos de 22 y 37 estudiantes respectivamente. Los resultados indicaron que los grupos se les aplicó un test para valorar la comprensión lectora de textos argumentativos a nivel global (género discursivo, situación de enunciación, forma de organización superestructural) y a nivel lineal (discurso referido). Luego se implementó la secuencia didáctica, teniendo en cuenta para su construcción los postulados de María Cristina Martínez y Ana Camps, entre otros, y posteriormente se procedió a realizar la evaluación de la comprensión mediante la aplicación del postest. Las conclusiones se realizó comparación estadística entre el pretest y el postest, aplicando la estadística inferencial, haciendo uso de la distribución T-Student relacionada, al hallarse mejoras significativas en la comprensión lectora de textos argumentativos de la población estudiada.

Guevara et al. (2015) en México desarrollaron un estudio que tuvo como objetivo fue analizar el desempeño de estudiantes mexicanos de secundaria en comprensión lectora. El tipo de investigación fue descriptiva, la muestra fueron un total de noventa escolares de la secundaria. Los resultados indicaron bajos porcentajes de respuestas correctas en ambas pruebas, siendo menores en biología, la media fue 4.49 en la prueba sobre el tema literario y de 2.79 en tópico de biología; ejecuciones de 50% y 31% con respuestas correctas, respectivamente. Hubo diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones totales de la prueba del tópico literario; tópico literario 55% para el nivel selector. En biología, los puntajes obtenidos en el tema literario tuvieron un rango

Bajo, 44 Medio y 19 Alto. En todos los niveles funcionales el t3pico de biolog3a obtuvo mayores promedios de ejecuci3n que el literario. Las conclusiones encontradas permitieron destacar el rendimiento para la adquisici3n de comprensi3n de los textos en los escolares en los 3 niveles de dificultad.

2.2.2. Antecedentes nacionales.

Ochoa (2015) en Trujillo, desarroll3 un estudio que tuvo como objetivo principal permiti3 describir los niveles de oralidad a trav3s del programa de juegos dram3ticos en escolares de la educaci3n b3sica, siendo una investigaci3n aplicada, con una lista de cotejo y rubrica que evalu3 las variables. Los resultados determinaron que los participantes tuvieron problemas para el desarrollo adecuado de la oralidad en principio como diagnostico se encontr3 niveles bajo, luego de los juegos a trav3s de la metodolog3a dram3tica se incrementaron. Las conclusiones precisaron que, en el desarrollo de los contenidos de los aprendizajes, se evaluaron con el programa en el pos test la oralidad estableci3ndose la eficacia con resultados medios altos.

Coronado y Campos (2015) en Chiclayo realizo un estudio que tuvo como objetivo aplicar el programa de did3ctica con el m3todo interactivo transaccional para las lecturas de las leyendas. El tipo de investigaci3n fue explicativa y aplicada y de dise1o cuasi experimental con pretest y postest, la muestra fueron 61 alumnas. En los resultados se destacaron en deficiente 29 estudiantes (85.3%) que porcentaje alto que no han desarrollado habilidades de pensamiento, no han aprendido a inferir, en regular (33.3%), existiendo un grupo considerable de estudiantes en proceso de desarrollo de la comprensi3n de textos. En el postest aplicado al Grupo Control demuestran que no han desarrollado la capacidad de comprensi3n lectora. Las conclusiones se aprecia que el grupo control no ha cambiado su situaci3n, a1n no comprenden lo que leen, el grupo experimental presento diferencia significativa, logrando desarrollar las habilidades de identificar, organizar, inferir, explicar, mejorando su nivel de comprensi3n lectora de textos narrativos.

Ruiz (2014) realizo un estudio con el objetivo de determinar si las estrategias metodol3gicas activas influyen en el desarrollo de la comprensi3n lectora de los estudiantes. En su dise1o asumi3 los fundamentos y orientaciones del enfoque cuantitativo, espec3ficamente correlacional, estuvo conformada por 104 estudiantes, a quienes se les aplic3 un cuestionario de estrategias did3cticas activas y una prueba de

evaluación, para medir el desarrollo de la comprensión lectora. Los resultados encontraron que los estudiantes manifiestan un mediano nivel de uso de las estrategias didácticas activas a excepción del resumen, cuyo resultado es bajo; así mismo se comprobó que el nivel de comprensión lectora es deficiente. Las conclusiones indicaron que no se identifica relación directa entre el uso de exploración de textos, organizadores gráficos, del resumen y del subrayado con la comprensión lectora; y se determinó la incidencia del uso de estrategias didácticas activas con la comprensión lectora.

2.1.2. Objetivos.

2.1.2.1. Objetivo general.

Conocer la influencia del taller de “Juegos dramáticos comprensivos” para la mejora de la comprensión de textos en el aula del 4to año de secundaria de la I.E. “Augusto Cazorla” de la Provincia del Callao.

2.1.2.2. Objetivos específicos.

Conocer la influencia del taller “Juegos dramático comprensivos” en la interpretación de textos en los estudiantes de 4to año de secundaria de la I.E. “Augusto Cazorla” de la Provincia del Callao.

Conocer la influencia del taller “Juegos dramáticos comprensivos” en la reflexión de textos de los en los estudiantes de 4to año de secundaria de la I.E. “Augusto Cazorla” de la Provincia del Callao.

Conocer la influencia del taller “Juegos dramáticos comprensivos” en la recuperación de información de textos en los estudiantes de 4to año de secundaria de la I.E. “Augusto Cazorla” de la Provincia del Callao.

2.1.3. Justificación.

En el aspecto teórico la investigación permitió incrementar el conocimiento de los “Juegos dramáticos comprensivos” basados en el modelo de drama creativo de Ustundag (1997) y para la comprensión de los contenidos textuales a través de la perspectiva pedagógico sobre Vygostky y educativo de MINEDU (2017) basados en datos empíricos actualizados de la Prueba PISA en escolares de secundaria (2015). De la misma, manera

en la lectura comprensiva se explican a través del análisis de la dificultad de decodificación de los signos, signos y contenidos en los textos en los estudiantes, y que tendría futuros problemas de lectura y comprensión lectora (Huerta, 2009).

En el nivel metodológico la propuesta desarrollada permitió la aplicación de métodos pedagógicos didácticos y activos de aprendizaje lúdicos de dramatización, a través de sesiones con contenidos innovadores y técnicas facilitadoras mediante el juego basado en adquisición de las experiencias en los diversos textos, además, generó una medición a través de la evaluación de las sesiones con herramientas válidas y confiables que aseguraron la efectividad de la práctica profesional con herramientas dramáticas, tal como lo señala Parada (2013).

En la parte práctica los resultados permitirán generalizar el uso en las metodologías lúdicas de dramatización mediante el análisis de textos en escolares, e inclusive generalizarlo a otras áreas del aprendizaje escolar, facilitando la adquisición de competencias formativas básicas y la calidad de la enseñanza.

En el plano social está enmarcado a partir de los lineamientos legales basados con normativas del art. 18 que se describe en la constitución como, que en la formación universitaria tiene la finalidad principal de educar a partir de acciones culturales, intelectuales, artísticas, investigación y basados en los avances tecnológicos.

3. Fundamentación teórica.

En el estado del arte, se detalla los fundamentos filosóficos acerca de la temática a investigar.

3.1. Fundamentos teóricos.

3.1.1. La Comprensión lectora.

3.1.1.1. Definiciones

Es considerado como el proceso cognitivo en donde lector desarrolla una interpretación de la interacción del texto y/o párrafo (Álvarez, 2007).

En tanto, Sala (2021) conceptualiza a la comprensión lectora de acuerdo a OCDE, debido a que diversos países las definiciones son amplias y tradicionales, considerándolo

como la capacidad de las personas hacia la lectura y la escritura, es decir hacia la alfabetización, por lo que la OCDE destaca que los individuos se deberían formar en la lectura para participar activamente en las situaciones sociales, requiriendo habilidades que se orientan a codificar el contenido de un texto, la interpretación de los significados del mismo, y de las estructuras de orden gramatical, y por último elaborar un significado al texto. Asimismo, la comprensión de lectora integra una serie de habilidades para entender e hacer una interpretación de una cantidad de tipos de información, y en consecuencia dar un sentido a la lectura con los contenidos que lo contienen.

Por su parte, Montes (2007) menciona que:

El problema de la comprensión lectora se da a nivel internacional y a fin de evaluar esta problemática se desarrolló el examen PISA que mide a partir de sus estándares, la capacidad lectora no sólo en el ámbito académico, sino en situaciones variadas, evaluando si los examinados están preparados para entrar a formar parte de la población activa y participar como miembros de sus respectivas comunidades (p. 41).

Pinzas (como se citó en Montenegro, 2007), en tanto, la comprensión de textos concibe los procesos lectores como la construcción del aprendizaje, a las teorías y los factores que inciden sobre ella

Canales (como se citó en Coloner y Campos, 2000), es importante analizar los significados de comprensión de lectura y de textos, según entendiéndolo como:

El significado de un texto no reside en la suma de significado de las palabras que lo componen. Ni tan solo coincide con el significado literal del texto, ya que los significados se construyen los unos en relación con otros. Por otro lado, la lectura está orientada al proceso de decodificación o descifrado de signos gráficos, es por encima de todo, un acto de razonamiento hacia la construcción de una interpretación que proporciona el texto y los conocimientos de los lectores. (p. 8)

3.1.1.2. Características de la comprensión de textos.

Entre las características más destacadas en los estudiantes, se plantea, lo de Huerta (2009), considerando a los que dominan la lectura, debido a que “pueden visualizar signos y repetirlos o porque pueden decodificar una obra escrita, sin embargo, esto no es

comprensión, sino el primer nivel de lectura que le falta mucho por desarrollar para una comprensión consciente y definitiva”. (p. 65)

En tanto, Benavides y Sierra (2013) describe a la:

La comprensión de textos como proceso cognitivo, resalta el papel del progreso de los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítica. Se desarrollan las habilidades básicas para una lectura crítica: interpretación (idea central las conclusiones); organización (resumir, generalizar) y valoración, (relaciones causales, verdadero o falso, argumentos del autor) (p. 67).

Por su parte, Benítez (2012) refiere que en la comprensión de la lectura:

La comprensión lectora va más allá de descodificar un texto, sino que el estudiante debe elaborar un significado en su interacción con la obra. Se distinguen varios tipos de comprensión lectora, pero muchos alumnos no logran consolidarla. Literal, propia de los primeros años de educación primaria. Interpretativa, característica de los últimos años de educación primaria y primero de secundaria. Evaluativa, ubicada propiamente en la educación secundaria o bachillerato. Y apreciativa, propia de lectores adultos (p. 44).

Por su parte, Sartori (2016) la dificultad para comprender los textos mediante lecturas podría deberse en diversas causas, puede ser, a factores como el síndrome del video-niño; acerca de una sociedad teledirigida, la situación económica, familiar y hasta el mismo ruido ensordecedor que causales obstruccionistas para realizar una buena comprensión lectora, se cree que la lectura termina cuando se conoce las sílabas, letras que forman palabras y/o con la adecuada pronunciación, sin embargo; es ahí cuando comienza una segunda fase, que es el de comprender lo que se lee.

Para Vygotsky el lenguaje es la herramienta fundamental, dando lugar a habilidades como la atención, la memoria, la concentración, si estos factores son ciertos para desarrollar la inteligencia esto significaría de alguna manera que se está entorpeciendo este desarrollo por la poca importancia y hasta la negligencia que diversos docentes al no saber emplear o simplemente ni siquiera darle la importancia debida a la comprensión de textos para cualquier tipo de materia (Ledesma-Ayora, 2014).

3.1.1.2.1. Recuperación de información.

Según Sánchez (2011) es considerada como la centralización en la “a representación, almacenamiento, organización y acceso a elementos de información, en ese sentido, los procesos deberían proporcionar al usuario la capacidad de acceder a la información que necesita” (p. 66).

En cuanto a los anterior, es cierto que la recuperación que se tiene de la información está asociada a búsqueda como proceso y que estaría basado en el enfoque de la ciencia de documentación, desde la perspectiva de la ciencia cognitiva, que se centra en el análisis del comportamiento y de sus comprensión a partir de sus expectativas (Oliván y Arquero, 2006).

Por su parte, Martínez (2014) considera que diversos autores sostienen que la recuperación de información permite en primera instancia diferenciar a juicio conceptos o datos, mientras, que otro grupo refieren que la recuperación de información es una adquisición genérica, sin diferenciaciones, mientras, que también hay autores que lo definen desde el proceso cognitivo más profundo para luego explicarlo a través de un medio de adquisición de datos cognitivos.

Al respecto, Tague (2009) preciso los elementos básicos que orientan a la recuperación de los datos:

(a) colección de documentos o bases de datos, (b) representación de la información, (c) usuarios, (d) consultas y frases u oraciones de búsqueda–estrategias de búsqueda, (e) intermediarios de búsqueda, (f) proceso de búsqueda, y (g) evaluación de la recuperación. Hay que tener en cuenta que estas variables están situadas a un macro nivel y que en cada una de ellas se pueden estudiar diferentes aspectos (Oliván y Arquero, 2006, p. 4).

Por lo expuesto anteriormente, se genera en las personas la adquisición, organización y accesibilidad de datos o elementos que se almacenan a lo largo del tiempo, siendo necesario para las actividades dedicadas a las ciencias y el conocimiento de la comprensión de los fenómenos en contenidos teóricos, experienciales y de textos escritos (Bordino y Tolosa, 2007).

3.1.1.2.2. Interpretación.

En cuanto a la interpretación es explicada desde diversas teorías semióticas, hermenéuticas con el análisis discursivo, en ese sentido, Finol (2017) sostiene que:

La forma parte de una larga tradición heurística que intenta determinar cuáles son los dispositivos y procesos que la rigen, marcan sus límites, alcances y proveen de una metodología interpretativa que acerque los extremos, que van desde interpretaciones extravagantes y aberrantes a interpretaciones casuísticas y unívocas. (p. 34)

En tanto, Weiss (2020) destaca lo siguiente:

Bien la “interpretabilidad” es una fuente abierta a significaciones múltiples –es allí donde se asienta la riqueza semiótica de los lenguajes–, tales significaciones son sometidas a mecanismos diacríticos de selección/inclusión/ descarte/exclusión, etc., lo que contribuye decisivamente a resultados interpretativos más coherentes con el texto y con sus contextos. (p.77)

La interpretación es generada por un hecho, de acuerdo a Guitar (2008):

Es “experimentar algo”, de dotar de sentido y significado la realidad, resuena las características del organismo (los conocimientos previos, las experiencias, las creencias, las características psicológicas) y las características del entorno (los rasgos del medio o de la situación). Por eso, según Vygotski, la “vivencia” (el modo de interpretar, valorar, juzgar la realidad) constituye la unidad de análisis de la conciencia ya que expresa, a la vez, las características propias del organismo y las del contexto. En función de la persona, de sus conocimientos previos, sus posibilidades, sus intereses, sus necesidades, se actuará de forma distinta frente a esta misma situación, es decir, se construirá una determinada “vivencia” que orientará nuestra acción en el medio. En definitiva, tanto las características del organismo como las del medio o situación confluyen en lo que Vygotski llamaba “vivencia” (p. 35).

3.1.1.2.3. Reflexión.

La reflexión puede realizarse sobre el contenido del texto, y requiere relacionar el contenido del texto con los conocimientos, ideas y experiencias previas, considerando su contexto y su relación con el entorno. Sobre la forma: requiere relacionar la forma del texto con su utilidad y con la actitud e intenciones del autor. Estas dos últimas tareas, la interpretación y la reflexión, están ligadas a una comprensión no literal, más compleja y

requieren la capacidad de realizar análisis, inferencias, síntesis, reorganizar la información, etc. frente a la comprensión literal que exige la tarea de recuperación de la información (Esquivel, 2021).

Rodríguez y López (2017) consideran que:

La enseñanza de la lectura es un proceso complejo, que requiere aplicar estrategias que le permitan al estudiante comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura, determinar los objetivos concretos de lectura, activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes de acuerdo con el contenido del texto que aborden, desarrollar inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee. (p. 55)

La reflexión está presente básicamente en la lectura y su comprensión, y para los espacios en los ámbitos en la educación y se precisa como “una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de textos” (Cervantes et al., 2017, p. 33).

3.1.1.3. Cualidades.

Las cualidades dentro de la comprensión de textos, según Sánchez (2012) permite:

La comprensión de textos juega un rol principal, porque su realización motiva el desarrollo intelectual, afectivo y comunicativo de los estudiantes, ya que los textos son herramientas de transmisión y conservación de la herencia cultural de la humanidad y mediante la comprensión el ser humano aprehende la riqueza de la cultura. Permite al hombre ampliar su espacio vital, conocer otros lugares y tiempos históricos, descubrir lo común entre culturas diversas, aprender también a respetar la diversidad y unidad del mundo, protegerse más al conocer los avances y descubrimientos de la humanidad y contextualizarlos para lograr una actuación más coherente. (p. 77)

En tanto, Cervantes et al. (2017) considera que:

Es un proceso multidimensional que propicia el desarrollo tanto de procesos cognitivos, como de afectivos; favorece el avance del pensamiento, la memoria, las emociones, los sentimientos y la imaginación del hombre. Y ayuda a descubrir y hacer propios valores universales como la verdad, la solidaridad, el respeto, la belleza, la sinceridad, la justicia y la libertad. (p. 55).

3.1.1.4. Tipos.

La clasificación de los tipos de texto en la comprensión, según Cabrera (2018) considera a los:

Textos literarios, los narrativos, en textos con secuencias de acciones, personajes, tiempo y espacio, conflicto y resolución, tales como el cuento, la novela, la epopeya, etc. Asimismo, los líricos, en donde los textos en los que predomina la presencia de un sujeto o hablante lírico, que expresa su particular punto de vista sobre la realidad, el mundo, sus emociones o pensamientos, mediante el uso poético del lenguaje. De la misma manera, los dramáticos textos “teatrales” que serán utilizados para una puesta en escena, y que consisten, fundamentalmente, en la presencia de un discurso acotacional (o didascalia), esto es, con las indicaciones de descripción de personajes, escenas, actos, escenario, etc.; y los personajes y sus parlamentos. Además, los ensayísticos, en textos que presentan un punto de vista propio sobre algún tema, y cuyo estilo revela la visión del emisor sobre éste. Pueden asumir un carácter reflexivo, crítico, polémico, descriptivo, etc.; y abordar temas de la más variada naturaleza. (p. 67)

3.1.1.5. Niveles de comprensión de textos.

Idrogo (2006) señala que el nivel de comprensión lectora esta detallada a partir de práctica de la vida escolar, inclusive universitaria, siendo una forma que permite la adquisición de datos e información que orienta a la realidad desde un punto de vista analítico y que permite la expresión de la capacidad lectora.

Bustamante (2013) menciona:

Los niveles de comprensión lectora son un proceso por el cual el lector percibe correctamente los signos y símbolos escritos, organiza mediante ellos lo que ha querido decir un emisor, infiere e interpreta los contenidos allí expuestos, los selecciona, valoriza, contrapone y aplica en la solución de problemas y en el mejoramiento personal y colectivo. Es decir, la lectura es un proceso dinámico, continuo y diferenciado, en el cual hay facetas y estadios nítidamente definidos, diferentes unos de otros, y hasta contrapuestos, en donde interactúan: lector, texto y contexto. (p. 24).

Por su parte Perez y Villar (2018) entienden que el proceso de comprender los niveles en la comprensión detalla lo siguiente:

El proceso para conseguir captar las ideas expresadas en lo que se lee es, en sentido riguroso, el mismo siempre y se da por igual en todos los lectores, por baja que sea su

preparación intelectual, es decir, todo lector/a reconoce mejor o peor el código de señales y símbolos, los organiza según sus posibilidades, realiza una interpretación personal de lo leído y se forma un juicio sobre lo que acaba de leer. Pero no todos los lectores alcanzan el mismo nivel de comprensión, dado que éste está en función de la formación intelectual que tenga cada lector/a, de tal suerte que se pueden leer las mismas cosas por personas diferentes y darse diferencias abismales entre la comprensión de unas y otras. Por tanto, es posible establecer diferentes niveles de comprensión desde una perspectiva funcional. (p. 34)

El primer nivel es literal y se limita a captar la información que contiene el texto leído, no agregando la interpretación; en ese proceso se orientan los niveles de la lectura a partir de las observaciones, comparaciones, relaciones, clasificaciones de cambio, un orden y los ajustes, la clasificación jerárquica, el análisis, la síntesis y la evaluación (Pérez y Villar, 2008).

El segundo nivel de lectura es el inferencial. En éste se establecen relaciones que van más allá del contenido literal del texto, es decir, se hacen inferencias acerca de lo leído. Dichas inferencias pueden ser inductivas y deductivas. Este nivel de lectura, además de los procesos mencionados en el primer nivel, requiere hacer uso de la decodificación e interpretación de las temáticas de un texto. El tercer nivel de lectura es el crítico intertextual porque permite trasladar las relaciones extraídas de la lectura de un ámbito a otro. En este nivel, además de los procesos requeridos en los niveles anteriores, se precisa interpretar las temáticas del escrito establecer relaciones analógicas de diferentes índoles, y emitir juicios de valor acerca de lo leído (Kabalen, 1995).

Para Dijk (como se citó en Pérez y Villar, 2008), consideran que en el texto prevalecen 3 niveles de evaluación, en donde en primera instancia sería las estructuras de oraciones y su relación entre sí denominado microestructural, en segundo lugar, la macroestructural en donde la existe una coherencia general en el texto como propiedad principal semántica, siendo el eje del tema y el desarrollo del discurso en el tiempo, con subtemas progresivamente. Finalmente, la superestructural en donde se precisa una estructura lógica organizada de manera general de los componentes de las estructuras en el texto.

3.1.1.6. Etapas.

De acuerdo a Solé (como se citó en Jensen, 2005) divide el proceso de la lectura:

En tres subprocesos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Hay 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 una de las etapas del proceso. (p. 33)

Bustamante (2014) entiende que:

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 (interpretación). La segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje (reflexión). Mientras que la tercera concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto (recuperación de la información. (p. 46)

En tanto, Smith (como se citó en Castillo, 2009) menciona que:

La lectura no sólo es una actividad visual, tampoco una simple cuestión de decodificar el sonido. Son esenciales dos puntos de información para la lectura, la información visual y la información no visual. También se define como el proceso cognitivo por medio del cual se construye en la mente del lector la información transmitida por el autor del texto. En otras palabras, es captar el significado del texto o la idea central de la misma. (p. 94)

En el ámbito educativo es relevante la atención y las estrategias atencionales, asimismo, la concentración y la percepción orientan los resultados académicos y que permiten la utilización de los “Juegos dramáticos comprensivos”. Es por esto, por lo que la comprensión de textos o comprensión lectora como se pretenda llamar es fundamental en el desarrollo de los estudiantes no solo para el propósito de conocimiento bruto en sí sino también para el desarrollo intelectual y que muchos docentes no tienen una técnica implementada para eso (Castillo, 2009).

3.1.1.7. Comprensión lectora y neurociencias.

Sobre el tema López y Santiuste (2008) lo orientan a partir que:

El aprendizaje se basa en el cerebro, al igual que la enseñanza. Los estímulos que un profesor utiliza (instrucciones, repeticiones, lecturas, memoria, solución de problemas) interactúan de forma muy compleja con la arquitectura neuronal de los alumnos y con los procesos de computación del cerebro de los sujetos, haciendo que se produzca cambios en sus cerebros. No obstante, en la actualidad el área del desarrollo de la lectura ofrece un potencial considerable para la colaboración entre educadores y neurocientíficos. Los neurocientíficos han comenzado a evaluar la eficacia de ciertos programas de intervención educativa para el tratamiento de las dificultades de lectura. (p. 66)

Por su parte Gonzales (2016) considera a la comprensión de la lectura:

Proceso cíclico de construcción e integración de información- en el que participan otros procesos cognitivos que permiten formar y conectar proposiciones dentro de una frase, realizar inferencias y elaborar macroideas- para construir una representación coherente del texto en el que se incluye tanto la información extraída como los conocimientos poseídos por el lector. (p. 55)

3.1.1.8. Comprensión de textos y neurociencias.

Para las neurociencias la comprensión de los textos Marmolejo (2007) señala que:

La comprensión tiene un papel vital en la cognición humana, en particular en los procesos de pensamiento. Sin recursos de memoria, sin esquemas (representaciones) que guíen la conducta y sin procesos inferenciales que permitan nuevos tipos de relación entre la información proporcionada, sería imposible pensar. Al enfrentarse a un texto, el lector debe integrar las distintas partes del discurso, debe conectar el conocimiento categorial con que cuenta y la información presentada en la lectura. En fin, debe establecer tanto una coherencia local y global, así como relaciones causales y resolver problemas anafóricos: debe realizar inferencias. Sin embargo, la elaboración de inferencias es parte de un proceso que requiere de almacenes de memoria (memoria de trabajo, a corto y a largo plazo), fuentes de información (el texto y los esquemas de conocimiento con que cuenta el lector) y niveles de representación (alcanzados gracias al nivel de comprensión que se realice) que sólo cuando interactúan al unísono permiten alcanzar niveles de representación de alto orden. (p. 56)

Por su parte, Mar (2004) establece que las acciones de las neurociencias para la comprensión de los textos y en la producción narrativa y plantea una idea importante para

su conexión, es así, que, de “acuerdo con sus conclusiones, la comprensión de historias requiere una red neuronal de áreas frontales, áreas temporales y del cíngulo, principalmente; estas áreas resultan vitales para soportar recursos de memoria operativa y procesos de teoría de la mente” (p. 33).

El aporte más importante es “considerar la neuropsicología de la comprensión y la producción de textos, concluye que estos procesos emplean prácticamente las mismas áreas cerebrales” (p. 33).

3.1.1.9. Modelo neurocognitiva de la comprensión de textos.

De acuerdo a Marmolejo (2007) afirma que el modelo neurocognitivo explica que:

La Connectionist Developmental Cognitive Neuroscience, tiene características que coinciden con los modelos cognitivos y neurocientíficos de la comprensión. Su postulado central es que tanto el desarrollo cognitivo como sistema neuronal sean relacionados el uno al otro, al mismo tiempo que se conciba el desarrollo cognitivo como una trayectoria emergente a partir de restricciones intrínsecas y del medio ambiente. Para adaptar este modelo específicamente a la tarea de comprensión, se debe articular con los sistemas de memoria, encargados de seleccionar y secuenciar la información, con los procesos de integración o de elaboración de inferencias y con los de simulación o elaboración de la información. Este modelo tiene como propósito ilustrar los elementos esenciales para una arquitectura neurocognitiva destinada a la comprensión de textos. Además, sugiere funcionamientos cognitivos en relación estrecha con un cableado neuronal. Por último, incluye restricciones propias de la arquitectura interna y restricciones externas al sistema. los modelos cognitivos y neurocientíficos acerca de la comprensión de textos, la idea central es una conjunción de ambas áreas. Sólo a través de la interrelación entre estas líneas de trabajo se pueden construir modelos neurocognitivos de la comprensión de lectura que satisfagan los avances actuales en las neurociencias y las ciencias cognitivas acerca del tema. (pp. 44-45)

3.1.2. Los juegos dramáticos.

Una estrategia eficaz para incrementar las habilidades para el desarrollo de las actividades educativas y logros académicos, como la sociabilidad, la escritura y lectura, son los juegos temáticos que a continuación se analizan desde diversas perspectivas y puntos de vista:

3.1.2.1. Definiciones.

Parada (2013) lo define de esta manera:

El ‘juego dramático’ es una unidad semántica compuesta por dos conceptos: el juego y el drama. En general, el juego se considera como un acontecimiento que es válido en sí mismo y contiene dimensiones de incertidumbre y azar, constituyendo un estado emocional. El drama, por su parte, uno de los elementos comunes a todas las disciplinas del arte escénico, es un acto de representación, una acción de simulación de una realidad social en la que un grupo de personas escenifican un tema y lo presentan ante un público. La palabra “drama” significa en griego “acción”, y a su vez acción representada, por lo que la actuación del actor o bailarín constituye el elemento fundamental, su esencia. (p. 35).

Por su parte, Üstündağ. (1997) afirma que el drama creativo es el modelo más significativo de aprendizaje y se convierte en la actividad básica para el aprendizaje. Es la forma de ayudar a los niños a pensar a cerca de su persona o los problemas sociales. Los niños pueden aprender a explorar las cuestiones, eventos y conexiones mediante el teatro.

Magariño (1996) puntualiza los conceptos relacionados con el término:

En la metodología de las lenguas modernas el significado del término—dramatización, adquiere una nueva dimensión, dejando de remitirnos al género literario del mismo nombre, y pasando a referirse a toda esa gama de actividades que tienen como objeto común el conseguir que el alumno produzca creativamente su propio lenguaje, proyectando los conocimientos adquiridos en la nueva lengua, así como plasmando una buena dosis de su propia personalidad y de su forma idiosincrásica de ver el mundo, a través de una interrelación con los restantes miembros de la clase. (pp. 208-209)

Motos y Tejedo (1998) y su visión sobre el juego dramático:

Es la práctica colectiva que reúne a un grupo de jugadores que improvisan colectivamente según un tema elegido de antemano y/o precisado por la situación, la dramatización es un proceso de creación que utiliza técnicas del lenguaje teatral como apoyo lúdico, pedagógico o didáctico. (p. 34).

3.1.2.2. Características.

Üstündağ. (1997) preciso que en la educación es relevante identificar las características en la dramática con integración de la creatividad y de la imaginación, en ese sentido, los conceptos de la imaginación y la creatividad se podría decir que son ingredientes esenciales en el drama. En tanto, el juego es una actividad profundamente importante en

el proceso de desarrollo del carácter. Asimismo, el aspecto social del drama: El drama ayuda a las inherentes cualidades de la persona que hace el esfuerzo en realizarlo por la inherente cualidad de involucrarlo a compartir con otra persona.

-Rendimiento: Las actividades dramáticas no son siempre realizadas en frente de una audiencia. El rendimiento es normalmente el resultado del deseo de los niños por comunicar su trabajo con los demás.

-Solución creativa de problemas a través del teatro.

Saninz (2014) aporta que:

Una vez establecidas las diferencias entre espectáculo y juego dramático se van a enumerar las características y las razones que apoyan su uso en la clase de enseñanza de lenguas. En esencia aumenta la motivación y favorece el desarrollo de la confianza y de la autoestima del alumno, ayuda a la conducción de grupos, en un clima de cooperación gracias a dinámicas y hábitos de grupo, crea una necesidad de comunicar, gracias a la negociación del significado que suele darse en las tareas. Muestra de la realidad social y cultural, ya que a recrea situaciones de la realidad exterior del aula. Complementa la metodología del enfoque por tareas, como preparación para la tarea final. Mejora el habla y de la pronunciación y desarrolla la fluidez en el trabajo de las destrezas lingüísticas. Estimula el componente cognitivo: ejercita la memoria, la observación y la concentración. Ayuda al desarrollo del conocimiento intercultural, refuerza el carácter multidisciplinar del aula, incorpora textos literarios, elementos de historia, arte, etc. (p. 5).

3.1.2.3. Objetivos de la dramatización

Según Kiessling (2015) el objetivo que desarrolla en la dramatización se evalúa a través de varias posibilidades:

El juego puede ser libre, es decir, es el que realiza un individuo o un grupo de personas sin ninguna dirección. Es la improvisación la materia que coge importancia en este apartado: Juego dramático organizado informalmente: la persona encargada de nuestro aprendizaje debe marcarnos unas pautas a seguir, para coordinar y organizar la acción. Juego dramático organizado formalmente: en él habría que disponer de un espacio amplio que posibilite el movimiento, ser sabedores de una obra de teatro; conociendo su argumento, repartir sus personajes entre los individuos participantes de la actividad, los ensayos oportunos para así poder adecuar la obra a nuestras necesidades y poderla representar dentro de nuestras

capacidades. Los juegos de relajación incluidos dentro del grupo de juego dramático organizado informalmente son unos de los más necesarios. (p. 52)

A través de estas experiencias podemos explorar nuestras curiosidades y darle sentido al mundo que nos rodea. Finalmente, el juego dramático también construye la aptitud cultural (Kiessling, 2015).

3.1.2.4. Juegos dramáticos y el cerebro.

Partiendo de los estudios acerca de la neurociencia sobre el funcionamiento cerebral y la implicancia con el aprendizaje, siendo un campo científico que ha revelado que los infantes tienen un aprendizaje activo en el momento de interacción con otros individuos. Una de las contribuciones de mayor relevancia que ha tenido la neurociencia al comportamiento humano y al funcionamiento cerebral detalla la relación cercana entre el aprendizaje y la emoción, teniendo conocimiento el rol de las emociones en las tomas de decisiones y en la reacción del cerebro ante un estímulo. Debido a eso no debería ser sorprendente si los infantes adquieren conocimientos de comprender y reconocer sus emociones puedan tener la capacidad de controlarlas de manera responsable (Baldwin, 2014).

Por su parte, Baldwin (2014) refiere que:

El juego dramático trabaja directamente con las emociones y es un buen medio para aprender a reconocerlas, comprenderlas y gestionarlas. En la edad que comprende la educación infantil (de 0 a 6 años) es cuando se dan la mayor cantidad de conexiones neuronales y se establecen las vías para el aprendizaje (sinaptogénesis). Es también el período en el que los pequeños realizan el juego simbólico y dramático de forma espontánea, están más receptivos al aprendizaje y este se realiza de forma global. Existen estudios que confirman que la estimulación mental a partir de la imaginación (“jugar a ser”) activa las mismas estructuras neuronales que se activan al hacer esa actividad en la realidad, independientemente de los resultados (p. 45).

Uno de los ejercicios del juego dramático en la educación, que la realizan tanto infantes como adultos, reside en aceptar papeles donde en su imaginación tienen que representar sus competencias y capacidades que quisieran adquirir y del especialista (Baldwin, 2014).

En tanto, Kiessling (2015) nos dice que esta forma de acción apoya a fomentar la imaginación y al mismo tiempo promueve la activación de áreas cerebrales relacionadas

con las actividades antes mencionadas. Estimular el cerebro a través de juegos dramáticos puede, también, ayudar a los niños a mantenerse concentrados e interesados por más tiempo y es debido a que el ejercicio que realizando es agradable, motivadora y los acerca a sus tendencias.

3.1.2.5. La dramatización.

Según Nuñez y Navarro (2007) en el caso de la dramatización está orientado a espacio e instrumento educativo que:

(..) permite desarrollar el curriculum escolar en otras áreas, como la Educación Artística, la expresión Corporal o la Lengua y la Literatura. Además, se muestra como un potente instrumento para el desarrollo de habilidades sociales y educación en valores, por su fuerte carácter interpersonal y relacional. Desde la educación, la dramatización se presenta como un instrumento a desarrollar con el fin de rentabilizar sus capacidades respecto a una mejor formación de las personas, tanto en la perspectiva individual como social (p. 56).

3.1.2.6. Componentes.

Magariño (1996) dice que: “será de utilidad para hacer un análisis de los elementos que afectan al uso del juego dramático como elemento metodológico”.

En cuanto a la preparación técnica del profesor se harán algunas sugerencias a aquellos profesores que deseen utilizar el juego dramático como un elemento básico en la clase: La más importante es la de asegurarse, y hacer ver a los demás, que su propuesta teatral es una actividad necesaria y complementaria a otras. No tiene por qué poseer formación específica en literatura, arquitectura, pintura, música, y, en general, los diferentes lenguajes artísticos y literarios; para ello se dispone de información complementaria en libros, cursos, confrontaciones de dudas con otros colegas, etc (Magariño, 1996).

Tampoco es imprescindible un conocimiento especializado en técnicas teatrales, pero es necesaria la curiosidad y la búsqueda de recursos que ayuden a conocer los principios básicos de esta actividad, así como unos conocimientos teóricos mínimos relacionados con la pronunciación, proyección vocal, ortofonía y fonética. Debe tener en cuenta, en todo momento, que no está haciendo teatro tradicional con los alumnos y tiene que asumir que su trabajo no va a producir resultados espectaculares (Magariño, 1996).”

Parada (2013) explica que:

El juego dramático es un acontecimiento que se desarrolla en una zona de ficción denominada “Como si...”, desde el que le sucede algo a alguien. Luego, Eines y Montovani (1980) afirman que “el juego dramático forma parte de la capacidad de simbolizar de los seres humanos, que pueden distanciarse de la realidad concreta y construir con su mente un espacio imaginario para generar una vivencia independiente del lugar o tiempo en que se encuentra. (p.63).

3.1.2.7. Etapas.

Bullón (1975) en su libro “Hacia una personalidad creativa”, sustenta que hay 3 acciones sucesivas: la motivación, la dramatización, la crítica o la evaluación.

Etapa 1. La motivación Inductor

El módulo de presentar la motivación varía según la naturaleza de esta. Si son cuadros, fotografías o paisajes vivos que recurre a la observación guiada. El comentario, el dialogo por grupos y general. Si se trata de canciones o poesías se realizará la interpretación de amabas preferentemente con expresión corporal y/o movimientos rítmicos (...).

Etapa 2. La dramatización

-Se debe dejar que los niños actúen creativamente. No influye en ellos. Lo único que debemos recordarles es que una vez que hayan tomado un personaje, deben mantenerse en él, “sin perderlo”

-Trabajaremos para que el niño sepa ser sincero y genuino. Su actuación debe venir “de dentro para afuera”, es decir, deber ser “sentida”, interior.

-El conductor de la sesión puede intervenir en la dramatización, siempre y cuando sea necesario una re - motivación, es decir cuando veamos que está decayendo la acción (cuando los niños pierden sus personajes, se desconciertan o alborotan).

Etapa 3. La evaluación

-Cada actuación o dramatización debe ser seguida de una evaluación o crítica constructiva. Al comienzo solo deben recibir de nosotros: aliento y alago.

-La crítica posterior será exacta pero impersonal, es decir refiriéndose al niño por el personaje y no por su nombre.

-Siempre se debe dar sugerencias para mejorar en la dramatización en la siguiente vez.

-No decepcionar y no permitir que los niños se decepcionen con los resultados de las primeras dramatizaciones. Poco a poco los niños irán superándose.

-Recordemos que nuestro objetivo no es almacenar una dramatización perfecta sino dar oportunidad para que los niños piensen con independencia, se diviertan juntos, desarrollen su expresividad, sensibilidad, imaginación.

3.1.2.8. Drama y Teatro.

A menudo se tiende a confundir los conceptos drama y teatro. Magariño (1996) hace constar que “Drama y teatro son términos que se han empezado a introducir en la educación como forma efectiva de enseñanza, como ayuda para profundizar y descubrir el mundo que nos rodea, y como medio de ahondar en la personalidad del individuo” (p. 153).

3.1.2.9. Modelo teórico cognitivo en los juegos dramáticos.

Existen diversos fundamentos que respaldan el uso de diversas técnicas para la enseñanza, en este caso el uso de los Juegos dramáticos pues es muy importante el desarrollo intelectual en la etapa de desarrollo cognitivo.

Piaget (1999) precisó en relación a la implementación del modelo epistemológico genético a la educación:

Sus aportes al estudio de la infancia y por sus teorías del desarrollo cognitivo y de la inteligencia, planteo que en los primeros meses de vida existe inteligencia, que la denomina sensorio – motriz. Es un tipo de inteligencia, que sirve para solucionar problemas prácticos que se le van presentando al bebé o infante, como querer coger un objeto lejano, voltear el biberón, jalar los juguetes que cuelgan de la cuna, etc., posteriormente aparecerá la inteligencia operatoria. (p. 56)

El desarrollo de la inteligencia se basa en lo siguiente (Piaget, 1999):

Periodo sensomotriz (0-2 años, sentidos y acciones como principios de aprendizaje, permanencia del objeto, causalidad y consecuencias, habilidades de representación en la memoria, los objetos ocupan un solo espacio, imitación visible). Periodo pre - operacional (2-7años, los niños son capaces de pensar en símbolos, pero están limitados para usar la lógica, la función simbólica se manifiesta en el juego, la imitación diferida y el lenguaje, comprensión de identidades, aunque cambie la forma, y comprensión de funciones o que ciertos eventos originan otros, limitaciones: egocentrismo, centralización, irreversibilidad, razonamiento transductor). Periodo de operaciones concretas (7-11años, desarrollo de la capacidad de pensar en forma lógica sobre el aquí y el ahora, pero no sobre abstracciones, clasifica objetos en categorías similares, agrupa ordenando en series, trabaja con números, entiende conceptos de espacio y tiempo, distingue realidad y fantasía y entiende el principio de conservación, reversibilidad y descentralización, desarrollo moral heterónoma o rígida y autónoma o flexible). Periodo de operaciones formales (11-15años, tareas mentales que suponen el uso del pensamiento, formulación de hipótesis y solución de problemas, pensamiento científico, egocentrismo adolescente, desarrollo de intereses sociales e identidad persona). (pp. 67-68)

Parada (2013) acota también que:

El juego tiene características de satisfacción, reproducción y adaptación. En el desarrollo evolutivo se construyen tres tipos de juego: sensomotor, simbólico y reglado. El autor hizo énfasis en el juego simbólico (el símbolo implica la representación de un objeto ausente) y lo considera fundamental en el desarrollo del pensamiento y en la capacidad para representar. Sus estudios describen cómo en cada uno de los estadios se va avanzando en la complejidad del juego, desde las experiencias motoras simples (primer estadio) a las acciones simbólicas del “Como si...” (sexto estadio). Piaget sitúa el inicio del juego simbólico en la imitación, y elabora una teoría que lo explica. Entendió el juego simbólico como un medio para la adaptación en la dimensión afectiva e intelectual del individuo. (p. 27)

Rieber y Wollock (2012) hablan de los conceptos relevantes que planteó Vygotsky como herramientas psicológicas, medicina e internalización y cabe destacar en su trabajo, el origen en relación entre el aprendizaje y el desarrollo humano, relación entre el lenguaje y pensamiento etc.

La teoría es constructivista sostiene que a través del juego el niño construye su aprendizaje y su propia realidad social y cultural. Se amplía su capacidad de comprender la realidad de su entorno social natural aumentando continuamente lo que Vygotsky llama zona de desarrollo próximo. (p. 66)

Destacándose a Vygotsky (1987) quién sostiene que en la edad infantil el desarrollo del juego es evolutivo desde las dos primeras fases de significancia de los tres años, en donde los infantes juegan con objetos de acuerdo al significado descifrado en el contexto social inmediato que les brinda.

Asimismo, Vygotsky (1987) refiere que en la primera fase se desarrollaría dos niveles en el desarrollo humano:

En el primero, aprenden lúdicamente (jugando) las funciones reales que los objetos tienen en su entorno socio - cultural, tal y como el entorno familiar se lo transmiten. Después vendría una segunda fase de tres a seis años, a la que llama fase del "juego socio-dramático". Ahora se despierta un interés creciente por el mundo de los adultos y lo "construyen" imitativamente, lo representan. El juego forma parte esencial del desarrollo ya que amplía continuamente la llamada zona de desarrollo próximo. Sirve para explorar, interpretar y ensayar diferentes tipos de roles sociales observados. Herramientas dan lugar a habilidades como la atención, la memoria, la concentración (p. 79).

Acerca de esto, Parada (2013) también sostiene que “el juego es un fenómeno psicológico básico en el desarrollo. Surge cuando el niño comienza a experimentar tendencias irrealizables. El niño se adentra en un mundo ilusorio para superar deseos no resueltos; satisface ciertas necesidades a través del juego” (p. 26).

3.1.2.11. Fundamentos pedagógicos

Según Nicoletti (2016):

La Educación tiene por finalidad llevar a la persona a realizar su propia personalidad, dado que es todo aquello que contribuye a proyectar las habilidades, aptitudes y posibilidades del individuo, y a crear, corregir y ordenar sus ideas, hábitos y tendencias. En función de cumplimentar esa finalidad, el acto educativo engloba diferentes agentes y componentes en su seno el educador, el educando, la interacción entre ambos, la interacción con el ámbito institucional, el contexto espacial, el contexto temporal, el contexto socio-político-económico, los objetivos, los contenidos, los medios de transferencia del conocimiento, los mecanismos de asimilación del conocimiento, y los mecanismos de evaluación. (p. 45)

El proceso que debe ser abordado como objeto de prácticas y reflexión, es decir, como objeto de conocimiento y de transformación por parte de sus agentes,

constituyéndose en un elemento integrador y coherente entre la teoría y la práctica de la enseñanza (Nicoletti, 2016).

Desde la perspectiva del enfoque pedagógico como la corriente que considera los niveles fenomenológicos a partir del objeto en la manifestación en el campo educativo escolar; por otro lado, desde la perspectiva analítica se evalúa mediante la información cuantitativa en la matemática y también a nivel cualitativo que expresa las formas de educación. Por otro lado, desde el nivel de la comprensión de la filosofía que orienta los cuestionamientos educativos a partir de la realidad y la condición humana. Esto es ya intervenir en el campo específico de lo pedagógico, porque el objetivo de lo pedagógico es la reflexión-acción: los procesos educativos. Dada la múltiple y compleja dimensionalidad de éstos, se debe tener en cuenta el nivel ideológico - político, el administrativo, el científico y el técnico (Nicoletti, 2016).

3.1.2.11. Currículo Nacional.

A partir del Diseño Curricular Nacional (DCN) propuesto por el Ministerio de Educación (2009):

Se propone ofrecer un Marco curricular nacional, que sea intercultural, inclusivo e integrador; y que, a la vez, permita el desarrollo de currículums regionales que posibiliten la pertinencia a la diversidad del país, con estándares nacionales de aprendizajes. El Marco curricular nacional articulará y dará coherencia a los diversos instrumentos y documentos curriculares puestos a disposición del docente para el logro de los aprendizajes fundamentales. Los principales instrumentos de este sistema son: 1. El Marco curricular nacional. 2. Mapas de progreso del aprendizaje o Estándares de aprendizaje. 3. Las Rutas del aprendizaje. (p. 12)

Según el MINEDU (2013):

Cada uno de los instrumentos curriculares debe abordar el aprendizaje a partir de diferentes funciones: El marco curricular nacional establece y define los aprendizajes fundamentales, es decir, los aprendizajes que se espera que logren todos los estudiantes del país y las competencias-capacidades y valores que deben desarrollar a lo largo de la EBR. Expresará el QUE de la educación (los contenidos) y el PARA QUE de la educación (los fines de la educación). Los Mapas de progreso del aprendizaje o estándares de aprendizaje expresan

el recorrido típico de aprendizaje que efectúa un estudiante a lo largo de su trayectoria escolar dentro de una misma área de aprendizaje. (p. 44)

De acuerdo a Ariño (2014) las rutas de aprendizaje:

Expresan la metodología que debe seguir el profesor para conseguir los estándares indicados en los mapas de progreso, (el CÓMO de la educación). Son herramientas pedagógicas de apoyo a la labor del docente en el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Contienen el enfoque metodológico, las competencias, las capacidades y sus indicadores, los estándares que hay que alcanzar al término de cada ciclo, así como orientaciones pedagógicas y sugerencias didácticas; libros de texto y materiales didácticos son instrumentos de apoyo al desarrollo de los aprendizajes del currículum en el aula. Ayudan a conseguir los aprendizajes definidos en el marco curricular para apoyar el trabajo de estudiantes y docentes (p. 56).

3.1.2.10. Fundamentos Artísticos.

De acuerdo con Díaz (2010):

El gozo o la recreación de emociones negativas es un hecho característico del arte en general. Davies considera que encontramos gratificante una forma de comprensión o de entendimiento; una epistemología artística de «sin dolor no hay ganancia» («no pain no gain»). Puede también inferirse que experimentar emociones negativas fuera del ambiente de peligro que éstas usualmente implican es una forma de pretensión o de simulación que recuerda a la conducta de juego. (p. 13).

Lo concerniente a la dramatización, Motos (1982) refiere que no nos referimos “a hacer teatro, no son la misma cosa: el teatro pone el énfasis en el espectáculo y el espectador, mientras que la dramatización lo coloca en la acción en sí misma, en el proceso de representación” (p. 51).

La expresión dramática para docentes, evidencia la necesidad del docente de conocer, aprender y utilizar el conocimiento de la expresión dramática y sus procesos de receptividad, escucha, manifestación y por lo tanto comunicación, a la que los estudiantes pueden acceder, muchos pedagogos teatrales, la necesidad de aplicar el teatro en la escuela, mi propuesta se dirige directamente al espacio en el que hay una debilidad latente en las escuelas, el programa de plan lector, y grandes posibilidades de ser beneficiado con

la aplicación de la expresión dramática, ya que el docente es el facilitador del aprendizaje y guía de los niños y niñas (Dubati, 2016).

De acuerdo a Motos (2001) implicaría que:

El movimiento humano expresivo implica al propio ser humano (el cuerpo en su totalidad, varias partes o una sola), que se desplaza en un espacio (próximo o general), durante un periodo de tiempo (estructurado a partir de duraciones o de pulsaciones), utilizando una cierta cantidad de energía, y de una determinada manera. De esta exposición se deducen los elementos básicos, los cinco componentes de movimiento: cuerpo, espacio, energía, tiempo, interrelación. (p. 55).

Según Trozzo (2002):

La posibilidad de desarrollar pensamiento útil para la vida, desde los aprendizajes teatrales, es evidente. A nivel sociocultural, porque la sensibilización estética y el entrenamiento para la lectura espectacular, desarrolla habilidades cognitivas para realizar también multiplicidad de lecturas de la realidad. A nivel personal, porque ensayar la vida sin grandes riesgos, jugar realidades posibles y reflexionar luego éticamente acerca de las consecuencias de las acciones y las decisiones de las personas, desarrolla inteligencia emocional, pensamiento divergente y capacidad para resolver conflictos. (p. 33).

En tanto, Barret (1968, como se citó en Solé, 2005), la dramatización es una propuesta didáctica de evaluación lectora para el estudiante, que es aplicable a todo tipo de textos, considera cinco dimensiones cognitivo-afectivas, activa conocimientos previos, criticidad, creatividad e imaginación, propuestas desde la interacción del lector con el texto para reorganizar ideas y la respuesta afectivo-emocional, luego, hace seguimiento a las destrezas desarrolladas por el estudiante progresivamente, adquiriendo, de manera sistemática y coherente habilidades para la recuperación de información, interpretación y reflexión.

El teatro para Mottos (2001):

Sirve como mecanismo para interiorizar el conocimiento y hacerlo manifiesto en el cuerpo, haciéndose un análisis y reconocimiento del mismo en relación consigo mismo y con el mundo, en este sentido el teatro debe ser concebido como un lugar privilegiado para la reflexión, para el dialogo, un instrumento que le ayudara al individuo a conocerse mejor y a relacionarse con la gente de una manera especial. (p. 11).

3.1.2.11. Teoría del Juego Dramático.

Desde hace muchos años la necesidad del hombre y la relación que tiene con el juego es de una forma directa, no solo como un método de entretenimiento sino también como uno para aprender de una forma didáctica que hace que el desarrollo intelectual sea eficiente y no se trunque. La necesidad de utilizar “el juego es la puesta en práctica de la libertad” como lo menciona Friedrich Von Schiller, es decir él piensa que el juego es la forma más libre de expresión que puede tener el hombre, que de alguna manera le da la sensación de libertad, de apertura a una contingencia con su naturaleza y lo conecta con sus semejantes. Está es por ello una forma más didáctica al implementarse en la metodología educativa (Acosta, 2008).

Cabe señalar que Acosta (2008) traduce diversas obras y opiniones de Friedrich en su libro:

Friedrich Schiller: estética y libertad en uno de esos capítulos él se refiere al juego y al hombre en las siguientes palabras: El hombre sólo juega cuando es hombre en el sentido pleno de la palabra, y es plenamente hombre sólo cuando juega. (p. 33)

Por su parte, Parada (2013) resaltan dos:

Se enfoca el juego y hombres con vértigo, con la “Teoría de los juegos”. La acción de jugar es Libre, el jugador no es obligado, de lo contrario el juego perdería su naturaleza. Separada: tiene límites de espacio y de tiempo precisos. Incierta, no hay predeterminación del desarrollo o resultado. Improductiva, no crea bienes ni riqueza, ni algo nuevo de ninguna especie; al final del juego se llega a una situación idéntica a la del principio de la partida. Reglada, en el momento del juego. Ficticia, irreal en comparación con la vida corriente. (p. 28)

Lo cierto es que la acción de jugar utilizándola como un método educativo, en este caso en la comprensión de textos es de suma importancia pues la mente del ser humano se ve liberada y de modo inconsciente hace que este aprenda de manera más creativa y sustancial (Parada, 2013).

4. Metodología

Para la presente investigación se ha considerado la aplicación de un diseño preexperimental con pretest y post test, con un solo grupo experimental. (Hernández et al., 2014).

Cuya población fue de 60 escolares del cuarto año secundario matriculados en el colegio “Augusto Cazorla”. Se tomó en cuenta el método no probabilístico de acuerdo a el criterio del investigador, a diferencia de la generalización estadística (Hernández et al., 2014). Contando con 32 estudiantes del 4° año de secundaria de edades entre 14 a 16 años.

La investigación se consideró una propuesta de sesiones metodológicas que abordo la problemática identificada y discutidas durante las clases. En el estudio de trabajo de suficiencia se utilizó como técnica para recolección de datos de los participantes, la observación con una herramienta guía semiestructurada de las sesiones (Cualitativa), y en cuanto a las técnicas la encuesta mediante el test de PISA internacional 2015 para evaluar la comprensión de textos, que se aplicó a los participantes del año escolar antes y terminando el mismo como evaluación del taller (Cuantitativa).

4.1 Descripción de la propuesta pedagógica

4.1.1. Descripción del programa de aplicación.

DATOS INFORMATIVOS

- Duración : Tres meses
- Tiempo de clase : 2 horas
- Objetivo/Justificación : Establecer el efecto del taller de “Juegos dramáticos comprensivos” para mejorar la comprensión de los textos en estudiantes del 4° año de secundaria del colegio Augusto Cazorla localizada en la provincia del Callao, mediante una evaluación con el test PISA para comprender los contenidos textuales en una etapa inicial y otra al final.
- Numero de sesiones: 12

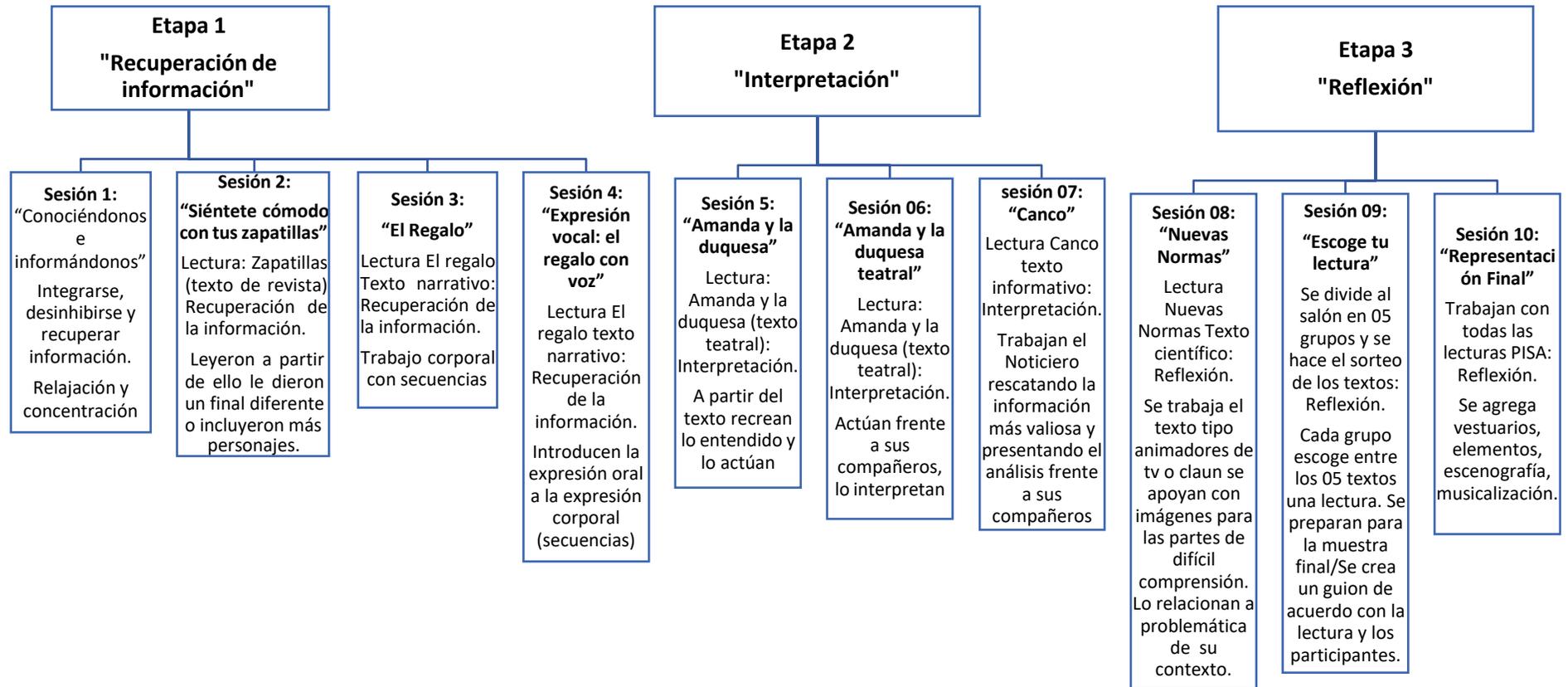
- Test pre-post (Prueba PISA)
- Lista de anotación de ingreso y cotejo individual

5.2. Propuesta de sesiones de aprendizaje.

Considerando una propuesta didáctica que está alineada a la investigación mediante los procesos de lectura de textos. A continuación, se presentan los tres módulos para cada nivel de comprensión de textos, los cuales están compuestos por las siguientes sesiones:

Figura 1.

Resumen de sesiones



Nota de figura: Autoría propia

En la figura elaborada se puede observar las 3 etapas del taller de aprendizaje y sus respectivas sesiones, que a continuación se detallaran:

El taller “Juegos dramáticos comprensivos” para mejorar la comprensión de textos en estudiantes del 4° año de secundaria de la Institución Educativa Augusto Cazorla de la Provincia del Callao, está dividida en tres etapas:

En esta etapa que pertenece al nivel de recuperación de información, y está constituida por cuatro sesiones de aprendizaje:

Sesión 0: Prueba de PISA Entrada

- El docente desarrolla la actividad de la siguiente manera:
- Se entrega al alumno cinco tipos de lecturas de diferentes niveles

Sesión N° 1: “Conociéndonos e informándonos”: esta sesión de aprendizaje permite a los estudiantes a que logre integrarse y desinhibirse, de esa manera generar habilidades para recuperar información mediante la revisión de lecturas, además, se asociará con condiciones de relajación muscular y concentración cognitiva.

Sesión N°2: “Siéntete cómodo con tus zapatillas”: esta sesión de aprendizaje permitirá el logro de seleccionar ideas claves a través de la lectura (texto de revista), generando habilidades cognitivas para la recuperación de la información. Además, mediante una actividad dinámica metodológica en donde leyeron el texto, cambian el espacio y lugar en donde se desarrollaba la historia.

Sesión N°3: “El Regalo”: esta sesión de aprendizaje permite a los estudiantes logren escoger situaciones o escenas a través de la lectura (texto narrativo): generando habilidades cognitivas para la recuperación de la información. Además, del desarrollo de actividades dinámicas metodológicas enfocará el trabajo con secuencias corporales en la adquisición de los mensajes de la lectura.

Sesión N° 4: “Expresión vocal: en esta sesión de aprendizaje se busca a que los estudiantes logren seleccionar las ideas centrales y secundarias a través de la lectura, generando habilidades para la recuperación de la información. Además, de desarrollar actividades dinámicas metodológicas que permitan alcanzar el objetivo de la sesión.

Sesión N° 5: “Amanda y la duquesa”: en esta sesión de aprendizaje se orienta a que los estudiantes logren aplicar la creatividad para interpretar los roles de la lectura (texto teatral), generando habilidades cognitivas de interpretación. A partir del texto recrean lo comprendido y lo actúan.

Sesión N° 6: “Amanda y la duquesa teatral”: en esta sesión de aprendizaje se orienta a que los estudiantes a que logren interpretar y explicar la historia propuesta de la lectura: Amanda y la duquesa (texto teatral), generando habilidades cognitivas de Interpretación. Y mediante

estrategias metodológicas dinámicas para actuar frente a sus compañeros.

Sesión N° 7: “Canco”: en esta sesión de aprendizaje se orienta a que los estudiantes puedan analizar la lectura, generando habilidades cognitivas de interpretación. Además, mediante estrategias metodológicas dinámicas se trabaja la dramatización: “el noticiero” rescatando la información más valiosa y presentando el análisis frente a sus compañeros.

Sesión N° 8: “Nuevas Normas”: en esta sesión de aprendizaje se orienta a que los estudiantes puedan reflexionar sobre la lectura Nuevas Normas: Texto científico, generando actitudes de reflexión. Además, mediante estrategias metodológicas dinámicas se trabaja el contenido del texto, a través de la dramatización con personajes animadores de tv o clauun, luego lo relacionan a la problemática de su contexto escolar.

Sesión N° 9: “Escoge tu lectura”: en esta sesión se orienta a los estudiantes a que logren valorar la lectura con una dinámica en donde se divide al salón en 05 grupos y se hace el sorteo de los textos, generando actitudes hacia la reflexión. Además, mediante estrategias metodológicas dinámicas se desarrollan en cada grupo la selección entre los 05 textos una lectura. Se preparan para la muestra final/Se crea un guion de acuerdo con la lectura y los participantes.

Sesión N° 10: “Representación Final”: en esta sesión de aprendizaje se busca que los estudiantes puedan logran reflexionar las propuestas con todas las lecturas PISA, generándose la importancia de la comprensión de textos como actitud reflexiva para el aprendizaje escolar. Además, se aplican estrategias metodológicas dinámicas en donde se agrega vestuarios, elementos, escenografía, musicalización.

- Los resultados de dicha prueba servirán para evaluar la situación del aula y el trabajo que se va a realizar en el taller de juegos dramáticos para mejorar la comprensión de textos.

- Con la prueba de PISA los alumnos se darán cuenta de la importancia de confrontar sus conocimientos constantemente y de la importancia de una buena lectura.

Que el alumno tomara conciencia que puede ser evaluado en cualquier momento sobre los conocimientos existentes.

Sesión final

Prueba de Pisa Salida.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°1

I. DATOS INFORMATIVOS

ÁREA: Arte

GRADO: 4°

TÍTULO DE LA SESIÓN: “Conociéndonos e informándonos”

DOCENTE: SUSANA MARÍA DE LOS MILAGROS LEÓN CAVASSA

II. INFORMACIÓN CURRICULAR

ÁREA	COMPETENCIAS	CAPACIDAD	INDICADOR DE LOGRO
Arte	Expresión artística	<ul style="list-style-type: none"> Ejecuta actividades de desinhibición corporal a partir de los juegos dramáticos comprensivos identificando las características principales de los personajes del texto leído. 	Representa con su cuerpo y voz, la energía, actitudes y valores de los personajes de la lectura.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Tabla 1. <i>Sesión de aprendizaje N° 1 Recuperación de información</i>				
MOMENTOS	PROCESOS DE LOS MOMENTOS	DESARROLLO DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
		ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS		
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la Unidad Didáctica - Motivación 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente se presenta y explica los beneficios del taller, donde de manera lúdica mejoraran sus capacidades para la comprensión de textos. 	<p style="text-align: center;">USB Equipo de sonido</p>	15´

PROCESO	- Nuevo conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - El docente desarrolla la actividad de la siguiente manera: - Antes de iniciar el trabajo de lectura, se les enseñara la respiración correcta es la respiración diafragmática llevando el aire hacia la parte abdominal, inhalando por la nariz y exhalando por la boca y la segunda respiración inhalando por la nariz y exhalando por la nariz. El ejercicio se realiza con los ojos abiertos y con los ojos cerrados - Luego de estar relajados, leerán el texto “Siéntete cómodo con tus zapatillas” teatralizan y trabajaran con su cuerpo y voz las características de los personajes. 	<p style="text-align: center;">USB Equipo de sonido Colchonetas</p>	50´
FINAL	<ul style="list-style-type: none"> - Recuento de lo aprendido - Aplicación de lo aprendido. 	<p>Reflexión final de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esta experiencia también sirve en la vida diaria al comunicarse con otro individuo para hablar correctamente y para leer cualquier texto. - El alumno recupera la información y entiende el proceso realizado y su consecuencia en él. - Demuestra seguridad en sí mismo y tranquilidad. 	Preguntas	20´

Fuente: Elaboración propia

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°2

I. DATOS INFORMATIVOS

ÁREA: Arte

GRADO: 4°

TÍTULO DE LA SESIÓN: “Siéntete cómodo con tus zapatillas”

DOCENTE: SUSANA MARÍA DE LOS MILAGROS LEÓN CAVASSA

II. INFORMACIÓN CURRICULAR

ÁREA	COMPETENCIAS	CAPACIDAD	INDICADOR DE LOGRO
Arte	Expresión artística	<ul style="list-style-type: none"> Propone alternativas mediante los juegos dramáticos comprensivos para identificar los principales lugares y espacios de la historia. 	<ul style="list-style-type: none"> Expone ideas creativas de lugares y espacios donde se podría realizar la historia de un texto.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Tabla 2.				
<i>Sesión de aprendizaje N° 2 Recuperación de la información</i>				
MOMENTOS	PROCESOS DE LOS MOMENTOS	DESARROLLO DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
		ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS		
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la Unidad Didáctica - Motivación 	<ul style="list-style-type: none"> - Se iniciará la sesión con las instrucciones del docente: - Lectura dramatizada: “Siéntete cómodo con tus zapatillas” - Enfatiza que hoy se trabajará un proceso creativo que dependerá de ellos. 	Lectura	10 ´

PROCESO	- Nuevo conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - El docente desarrolla la actividad de la siguiente manera: - Dinámica grupal guiada donde los alumnos demuestran su creatividad partiendo de la lectura, escogiendo los lugares y espacios donde se podría representar la historia. - Los grupos de alumnos muestran su trabajo a sus compañeros de manera creativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ropa de trabajo • Fragmentos de textos • Lápiz 	60´
FINAL	<ul style="list-style-type: none"> - Recuento de lo aprendido - Aplicación de lo aprendido. 	<p>Reflexión final de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comentarios entre ellos sobre sus trabajos mostrados. - Reflexión final sobre todos los trabajos en general. 	Preguntas	10´

Fuente: *Elaboración propia*

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°3

I. DATOS INFORMATIVOS

ÁREA: Arte

GRADO: 4°

TÍTULO DE LA SESIÓN: “El Regalo ”

DOCENTE: SUSANA MARÍA DE LOS MILAGROS LEÓN CAVASSA

II. INFORMACIÓN CURRICULAR

ÁREA	COMPETENCIAS	CAPACIDAD	INDICADOR DE LOGRO
Arte	Expresión artística	• Emplea ejercicios de secuencia corporal a partir de juegos dramáticos comprensivos identificando los principales escenarios ambientales del texto leído.	Representa secuencias corporales a partir de las situaciones ambientales que presenta el texto de la lectura.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Tabla 4. <i>Sesión de aprendizaje N° 3 Recuperación de la información</i>				
MOMENTOS	PROCESOS DE LOS MOMENTOS	DESARROLLO DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
		ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS		
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la Unidad Didáctica - Motivación 	<ul style="list-style-type: none"> - Se iniciará la sesión con las instrucciones del docente: - Los alumnos respirarán y hacen ejercicios de expresión corporal. Calentamiento dirigido. 	CD y equipo de sonido	15´

PROCESO	- Nuevo conocimiento	- El docente desarrolla la actividad de la siguiente manera: - Lectura “El regalo” (Texto narrativo) - De acuerdo con su propia recuperación de información los alumnos trabajaran la representación de las secuencias corporales partiendo de situaciones ambientales de la lectura.	CD y equipo de sonido	60 ´
FINAL	- Recuento de lo aprendido - Aplicación de lo aprendido.	Reflexión final de la sesión: - Logran identificar las dificultades que tienen para concentrarse y para manejar su cuerpo. - Tomar conciencia de la importancia de la lectura para su vida cotidiana.	Preguntas	10´

Fuente: Elaboración propia

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°4

I. DATOS INFORMATIVOS

ÁREA: Arte

GRADO: 4°

TÍTULO DE LA SESIÓN: “Expresión vocal: el regalo con voz”

DOCENTE: SUSANA MARÍA DE LOS MILAGROS LEÓN CAVASSA

II. INFORMACIÓN CURRICULAR

ÁREA	COMPETENCIAS	CAPACIDAD	INDICADOR DE LOGRO
Arte	Expresión artística	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza la expresión vocal mediante los juegos dramáticos comprensivos para comunicar las ideas principales y secundarias de la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> Crea sonidos vocales, transmitiendo palabras y oraciones con fluidez, ritmo y voz alta para comunicar ideas relevantes de un texto de la lectura.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Tabla 5.				
<i>Sesión de aprendizaje N° 4 Recuperación de la información</i>				
MOMENTOS	PROCESOS DE LOS MOMENTOS	DESARROLLO DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
		ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS		
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de la Unidad Didáctica Motivación 	<ul style="list-style-type: none"> Se iniciará la sesión con la explicación del docente: Se les informa como lograr una emisión de voz correcta con estrategias para usar en la lectura. 	Texto	15´

PROCESO	- Nuevo conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - El docente desarrolla la actividad de la siguiente manera: - Entregará a los estudiantes la lectura “Expresión vocal: el regalo con voz” (Texto narrativo) - Luego se trabajará con la lectura de una manera diferente subrayando la idea central e idea secundaria de la lectura, mediante la emisión de sonidos vocales, palabras, oraciones con fluidez, ritmo y voz alta. 	Texto y elementos	50´
FINAL	<ul style="list-style-type: none"> - Recuento de lo aprendido - Aplicación de lo aprendido. 	<p>Reflexión final de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tener conciencia de las diferentes posibilidades que puede enfrentar un mismo texto. - Los alumnos logran identificar las dificultades que tienen para recuperar información del texto. 	Preguntas	20´

Fuente: *Elaboración propia*

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°5

I. DATOS INFORMATIVOS

ÁREA: Arte

GRADO: 4°

TÍTULO DE LA SESIÓN: “Amanda y la duquesa”

DOCENTE: SUSANA MARÍA DE LOS MILAGROS LEÓN CAVASSA

II. INFORMACIÓN CURRICULAR

ÁREA	COMPETENCIAS	CAPACIDAD	INDICADOR DE LOGRO
Arte	Expresión artística	<ul style="list-style-type: none"> Representa los roles de los personajes mediante los juegos dramáticos comprensivos para simbolizar el contenido del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Personifica los roles de los personajes contenidos simbólicos en el texto de una lectura.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Tabla 6.				
<i>Sesión de aprendizaje N° 5 Interpretación</i>				
MOMENTOS	PROCESOS DE LOS MOMENTOS	DESARROLLO DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
		ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS		
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de la Unidad Didáctica Motivación 	<ul style="list-style-type: none"> Se iniciará la sesión con las instrucciones del docente: A los estudiantes se les planteara las 7 preguntas que se debe hacer al texto en este caso Amanda y duquesa es un texto teatral. ¿Quién soy? ¿Dónde suceden los hechos? ¿Cuándo es? ¿qué quieren los personajes? ¿Por qué lo quiere? ¿Cómo lo consiguen? ¿Cuál es el obstáculo para conseguirlo? Mostrar las emociones de los personajes según la situación que están viviendo. 	Texto	10´

PROCESO	- Nuevo conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - El docente desarrolla la actividad de la siguiente manera: - Lectura: Amanda y la duquesa (texto teatral) - El docente les da un tiempo para la realización del trabajo y sus debidas consultas. - Los estudiantes personifican los roles de los personajes del texto mostrado en la lectura. 	Lápiz, papel y texto	50´
FINAL	<ul style="list-style-type: none"> - Recuento de lo aprendido - Aplicación de lo aprendido. 	Reflexión final de la sesión: <ul style="list-style-type: none"> - Presentación y lluvia de críticas constructivas - Se confrontan las diferentes propuestas que puede haber en los diferentes textos. 	Preguntas	20´

Fuente: Elaboración propia

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°6

I. DATOS INFORMATIVOS

ÁREA: Arte

GRADO: 4°

TÍTULO DE LA SESIÓN: “Amanda y la duquesa teatral”

DOCENTE: SUSANA MARÍA DE LOS MILAGROS LEÓN CAVASSA

II. INFORMACIÓN CURRICULAR

ÁREA	COMPETENCIAS	CAPACIDAD	INDICADOR DE LOGRO
Arte	Expresión artística	<ul style="list-style-type: none"> • Infieren las situaciones sociales de los personajes mediante los juegos dramáticos comprensivos a partir de diversos desenlaces de la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta conclusiones a través de los juegos de roles de las situaciones sociales de los personajes del texto de una lectura.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Tabla 7. <i>Sesión de aprendizaje N° 6 Interpretación</i>				
MOMENTOS	PROCESOS DE LOS MOMENTOS	DESARROLLO DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
		ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS		
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la Unidad Didáctica - Motivación 	<ul style="list-style-type: none"> - Se iniciará la sesión con las instrucciones del docente: - El docente se presenta y explica la lectura dramática con la cual los alumnos comenzaran su trabajo de creatividad. 	Texto	15´

PROCESO	- Nuevo conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - El docente desarrolla la actividad de la siguiente manera: - Lectura: Amanda y la duquesa (Texto teatral) - Confrontar las dramatizaciones con su entorno social a través del dialogo. - Luego harán la presentación de las conclusiones mediante un juego de roles ante sus compañeros de las diversas situaciones sociales de los personajes de la lectura. 	Texto	50´
FINAL	<ul style="list-style-type: none"> - Recuento de lo aprendido - Aplicación de lo aprendido. 	<p>Reflexión final de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos logran identificar las dificultades y concientizar la importancia de la lectura. - Tomar conciencia de la importancia de la lectura para nuestra vida cotidiana. 	Preguntas	20´

Fuente: Elaboración propia

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°7

I. DATOS INFORMATIVOS

ÁREA: Arte

GRADO: 4°

TÍTULO DE LA SESIÓN: “Canco”

DOCENTE: SUSANA MARÍA DE LOS MILAGROS LEÓN CAVASSA

II. INFORMACIÓN CURRICULAR

ÁREA	COMPETENCIAS	CAPACIDAD	INDICADOR DE LOGRO
Arte	Expresión artística	<ul style="list-style-type: none"> Analiza la lectura a través del juego dramático para sintetizar el contenido del texto. 	-Comenta con sus propias palabras lo leído en el texto y en las imágenes con ideas principales.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Tabla 8.				
<i>Sesión de aprendizaje N° 7 Interpretación</i>				
MOMENTOS	PROCESOS DE LOS MOMENTOS	DESARROLLO DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
		ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS		
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de la Unidad Didáctica Motivación 	<ul style="list-style-type: none"> Se iniciará la sesión con las instrucciones del docente: El docente se presenta y explica la lectura de un hecho noticioso a nivel periodístico para su aplicación inmediata. 	Texto de periódico	15´

PROCESO	- Nuevo conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - El docente desarrolla la actividad de la siguiente manera: - Presenta la Lectura Canco (texto informativo) - Luego de leer los estudiantes, hacen una extracción de ideas principales del texto y representarlo a través de imágenes. - Seguidamente representan la noticia a través de un noticiero, dando sus comentarios con sus propias palabras basados en el texto e imágenes recopiladas. 	Texto de periódico	50´
FINAL	<ul style="list-style-type: none"> - Recuento de lo aprendido - Aplicación de lo aprendido. 	<p>Reflexión final de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realiza el análisis crítico de las noticias contenidas en la lectura. 	Preguntas	20´

Fuente: Elaboración propia

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°8

I. DATOS INFORMATIVOS

ÁREA: Arte

GRADO: 4°

TÍTULO DE LA SESIÓN: “Nuevas Normas”

DOCENTE: SUSANA MARÍA DE LOS MILAGROS LEÓN CAVASSA

II. INFORMACIÓN CURRICULAR

ÁREA	COMPETENCIAS	CAPACIDAD	INDICADOR DE LOGRO
Arte	Expresión artística	<ul style="list-style-type: none"> Recrean personajes a través de los juegos dramáticos identificando las noticias científicas de la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> Toman conciencia de las noticias científicas de una lectura y lo relacionan con situaciones del contexto escolar.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Tabla 9.				
<i>Sesión de aprendizaje N° 8 Reflexión</i>				
MOMENTOS	PROCESOS DE LOS MOMENTOS	DESARROLLO DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
		ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS		
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de la Unidad Didáctica Motivación 	<ul style="list-style-type: none"> Se iniciará la sesión con las instrucciones del docente: El docente se presenta y explica el texto y les explica la metodología a seguir. 	<p style="text-align: center;">USB</p> <p style="text-align: center;">Equipo de sonido</p>	15 ´

PROCESO	- Nuevo conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - El docente desarrolla la actividad de la siguiente manera: - El docente entrega la Lectura Nuevas Normas (texto científico). - Los estudiantes narran las noticias científicas, luego lo debaten y asocian con las situaciones escolares. 	Textos y elementos	50´
FINAL	<ul style="list-style-type: none"> - Recuento de lo aprendido - Aplicación de lo aprendido. 	<p>Reflexión final de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tomar conciencia de la importancia reflexión a través de los avances científicos vinculados al contexto escolar. 	Preguntas	20´

Fuente: Elaboración propia

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°9

I. DATOS INFORMATIVOS

ÁREA: Arte

GRADO: 4°

TÍTULO DE LA SESIÓN: “Escoge tu lectura”

DOCENTE: SUSANA MARÍA DE LOS MILAGROS LEÓN CAVASSA

II. INFORMACIÓN CURRICULAR

ÁREA	COMPETENCIAS	CAPACIDAD	INDICADOR DE LOGRO
Arte	Expresión artística	<ul style="list-style-type: none"> Diseñan su propuesta teatral a través de los juegos dramáticos para fortalecer la comprensión de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Valoran la presentación de un avance de propuesta teatral para la comprensión de los textos.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Tabla 10.				
<i>Sesión de aprendizaje N° 9 Reflexión</i>				
MOMENTOS	PROCESOS DE LOS MOMENTOS	DESARROLLO DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
		ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS		
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la Unidad Didáctica - Motivación 	<ul style="list-style-type: none"> - Se iniciará la sesión con las instrucciones del docente: - El docente se presenta y explica una síntesis de los diferentes textos. 	Varios textos	15´

PROCESO	- Nuevo conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - El docente desarrolla la actividad de la siguiente manera: - Se divide al salón en 05 grupos y se hace el sorteo de los textos. - Cada grupo escoge 01 texto de los tratados en el taller y en la Prueba de Pisa. - Se crea un guion de acuerdo con la lectura y los participantes. - Analiza, comprende, obtiene información y reflexiona sobre el diseño teatral basados en las lecturas. - Los estudiantes valoran la presentación del avance de la propuesta teatral para la correcta comprensión de textos. 	Textos	50´
FINAL	<ul style="list-style-type: none"> - Recuento de lo aprendido - Aplicación de lo aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexión final de la sesión: - Los alumnos se identifican con la propuesta teatral. 	Preguntas	20´

Fuente: Elaboración propia

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°10

I. DATOS INFORMATIVOS

ÁREA: Arte

GRADO: 4°

TÍTULO DE LA SESIÓN: “Representación Final”

DOCENTE: SUSANA MARÍA DE LOS MILAGROS LEÓN CAVASSA

II. INFORMACIÓN CURRICULAR

ÁREA	COMPETENCIAS	CAPACIDAD	INDICADOR DE LOGRO
Arte	Expresión artística	<ul style="list-style-type: none"> Representa su propia propuesta teatral a través de los juegos dramáticos para fortalecer la comprensión de los textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Trabaja los juegos dramáticos comprensivos correctamente con una propuesta teatral.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Tabla 11.				
<i>Sesión de aprendizaje N° 10 Reflexión</i>				
MOMENTOS	PROCESOS DE LOS MOMENTOS	DESARROLLO DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAJE	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
		ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS		
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la Unidad Didáctica - Motivación 	<ul style="list-style-type: none"> - Se iniciará la sesión con las instrucciones del docente: - El docente explica que hoy es una sesión muy importante y que lo principal es que estén tranquilos, sin nerviosismo que utilicen todos sus elementos y que se diviertan haciendo el trabajo. 	Texto elegido	10´

PROCESO	- Nuevo conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - El docente desarrolla la actividad de la siguiente manera: - Dramatizan el texto elegido, ejecutan el análisis del texto, reparten roles, crean personajes, musicalizan, construyen escenografía y eligen vestuario. - Luego los estudiantes muestran a sus compañeros sus trabajos de propuesta teatral para la comprensión de textos con la utilización de las lecturas trabajadas. 	CD, equipo de sonido, escenografía y vestuario	50´
FINAL	<ul style="list-style-type: none"> - Recuento de lo aprendido - Aplicación de lo aprendido. 	<p>Reflexión final de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos logran comprender y valorar la propuesta teatral para comprensión de textos de las lecturas. 	Preguntas	20´

Fuente: Elaboración propia

5. Valoración de impacto de la propuesta cuantitativa y cualitativa

5.1. Valoración cualitativa

A continuación, se presentará la valoración cualitativa en los niveles de comprensión de textos.

El alcance que esta investigación pretende hacer es facilitar un aporte empírico en cuanto al tema de la comprensión lectora a fin de que sirva para investigaciones futuras, además de proponer un modelo de actividades y estrategias ejecutadas a alumnos de la I.E Augusto Cazorla del cuarto año de educación secundaria con procedimientos de recuperación de la información, interpretación y reflexión, a través de los “Juegos dramáticos comprensivos” para mejorar la comprensión de textos.

1. Recuperación de información
2. Interpretación
3. Reflexión

5.2. Valoración cuantitativa

A continuación, presentaremos la valoración cuantitativa de los niveles de la comprensión de textos:

5.1.1. Resultados por niveles de la comprensión de textos.

Mediante la prueba de PISA se ha medido la comprensión de textos a nivel de recuperación de información, interpretación y reflexión.

Tabla 12

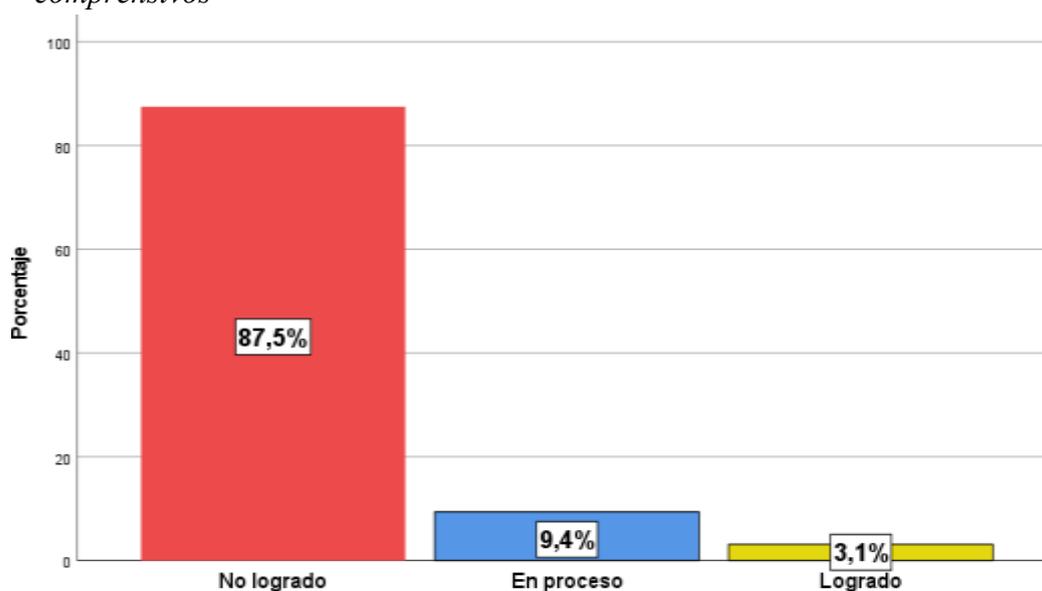
Niveles de Comprensión de textos antes del taller de “Juegos dramáticos de comprensivos”

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
No logrado	28	87,5
En proceso	3	9,4
Logrado	1	3,1
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Figura 1.

Niveles de comprensión de textos antes del taller de “Juegos dramáticos comprensivos”



Nota de figura: Autoría propia

Interpretación: En figura se observa en los estudiantes del 4° año de secundaria antes de iniciar el taller una proporción del 87.5% no logro las competencias para la comprensión de textos, mientras, que el porcentaje de 9.4% se encuentre en proceso de logro, y una minoría 3.1% logro las competencias requeridas en la comprensión de textos.

Tabla 13

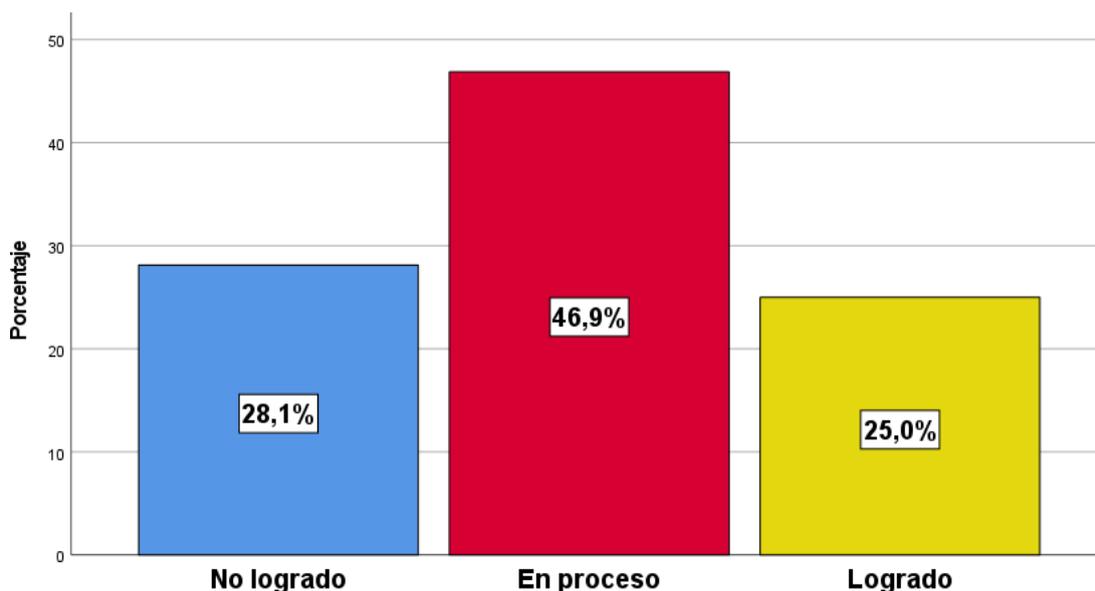
Niveles de comprensión de textos posterior al taller de “Juegos dramáticos comprensivos”

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
No logrado	9	28,1
En proceso	15	46,9
Logrado	8	25,0
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Figura 2.

Niveles de comprensión de textos posterior al taller de “Juegos dramaticos comprensivos”



Nota de figura: Autoría propia

Interpretación: En la figura se observa en la mayoría de estudiantes después del desarrollo del taller un porcentaje de 46,9% considerado en proceso de logro en las competencias de la comprensión de textos, mientras, que el 28,1% no ha logrado lo esperado, y 25,0% ha logrado competencias para la comprensión de textos.

Tabla 14

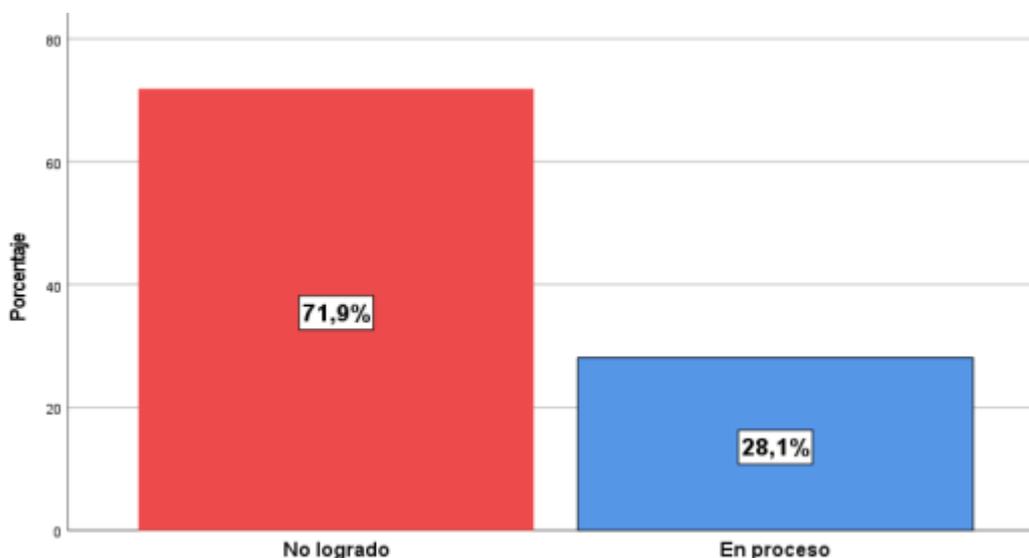
Niveles de recuperación de información antes del taller

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
No logrado	23	71,9
En proceso	9	28,1
Logrado	0	0.0%
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Figura 3.

Niveles de recuperación de información antes del taller



Nota de figura: Autoría propia

Interpretación: En la figura se observa en los estudiantes antes de iniciar el taller “Juegos dramáticos comprensivos” que el 71,9% no ha logrado las competencias para la recuperación de información, mientras tanto, el 28,1% está en proceso de adquisición de logro de las habilidades de recuperación en la comprensión de textos.

Tabla 15

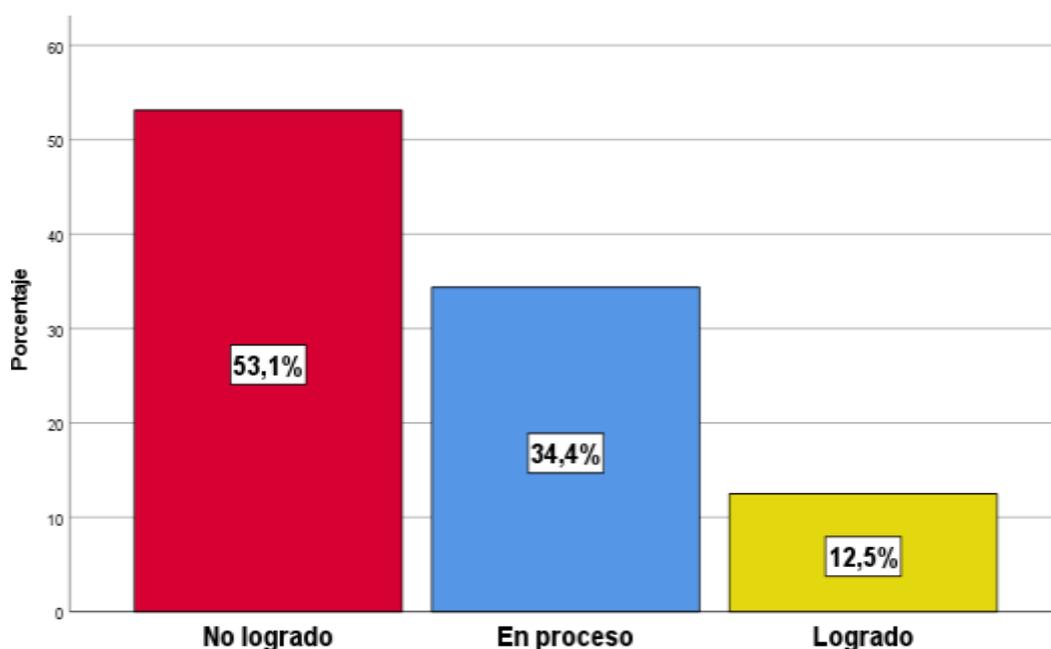
Niveles de Recuperación de información Pos

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
No logrado	17	53,1
En proceso	11	34,4
Logrado	4	12,5
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Figura 4.

Niveles de Recuperación de información Pos



Nota de figura: Autoría propia

Interpretación: En la figura se observa en los estudiantes del 4° año de secundaria después de desarrollar el taller de “Juegos dramáticos comprensivos” un porcentaje del 53,1% no ha logrado las competencias de recuperación de información, mientras, que el 34,4% está en proceso de logro de las habilidades de recuperación de información, finalmente, el 12,5% ha logrado las habilidades comprensivas para recuperar la información.

Tabla 16

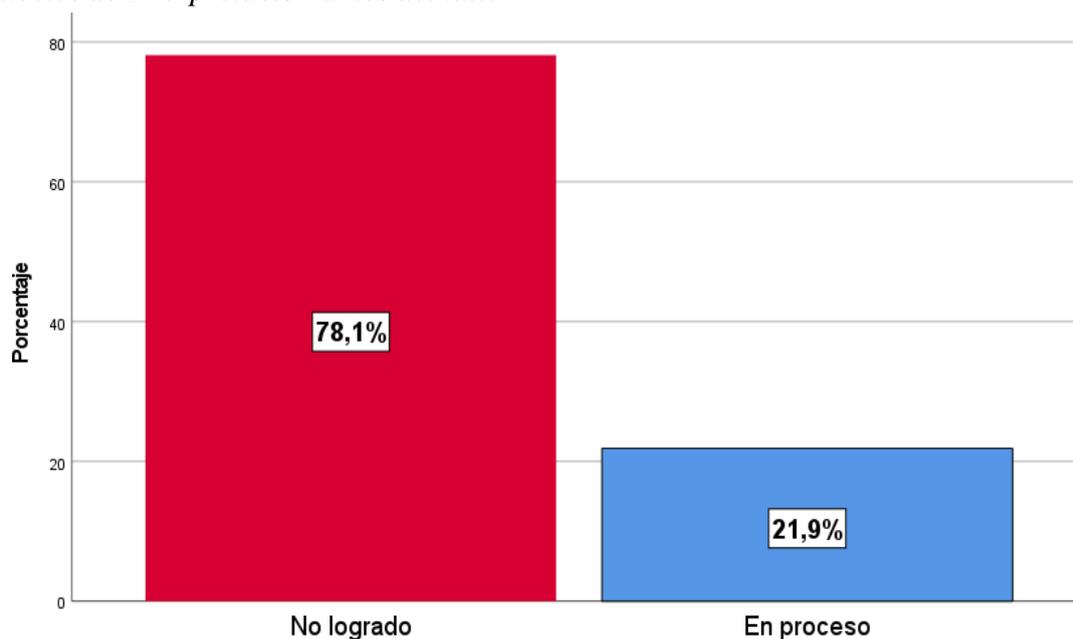
Niveles de interpretación antes del taller

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
No logrado	25	78,1
En proceso	7	21,9
Logrado	0	0,0
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Figura 5.

Niveles de Interpretación antes del taller



Nota de figura: Autoría propia

Interpretación: En la figura se observa en los estudiantes del 4° año de secundaria antes de iniciar el taller de “Juegos dramáticos comprensivos”, un porcentaje del 78,1% no logro las competencias de interpretación en la comprensión del texto, mientras, que el 21,9% está en proceso de adquisición de las habilidades comprensivas.

Tabla 17

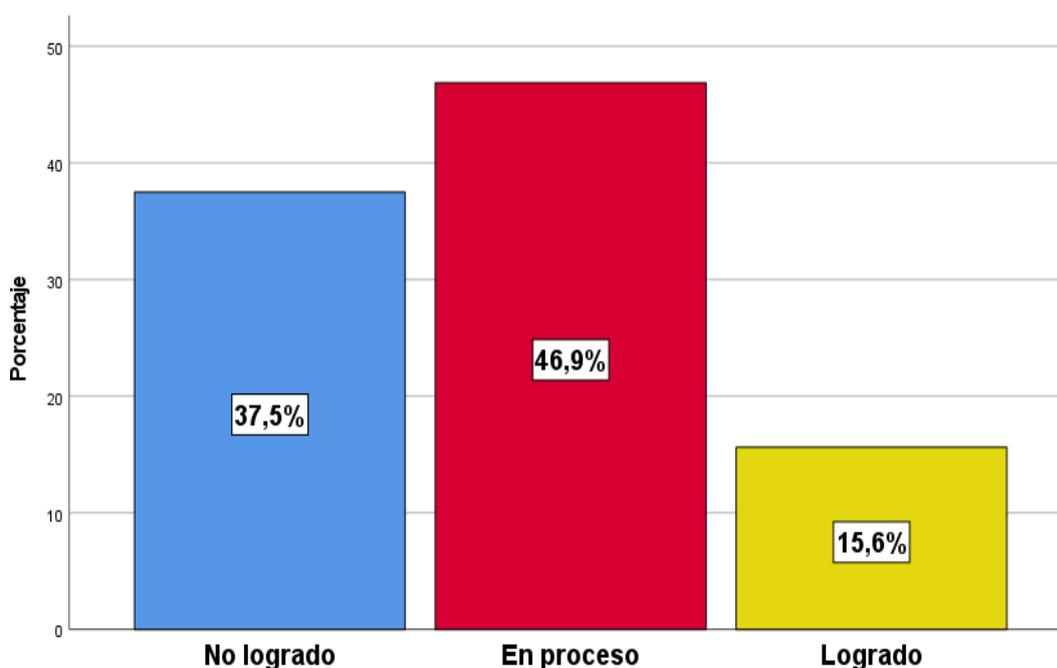
Niveles de Interpretación después del taller

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
No logrado	12	37,5
En proceso	15	46,9
Logrado	5	15,6
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Figura 6.

Niveles de Interpretación después del taller



Nota de figura: Autoría propia

Interpretación: En la figura se observa en los estudiantes del 4° año de secundaria después de desarrollar el taller de “Juegos dramáticos comprensivos” un porcentaje de 46,9% se ubicó en el nivel en proceso de logro de las competencias de interpretación, mientras, que el 37,5% no logro lo esperado, y finalmente, el 15,6% logro adquirir las habilidades de interpretación como parte de la comprensión de los textos.

Tabla 18

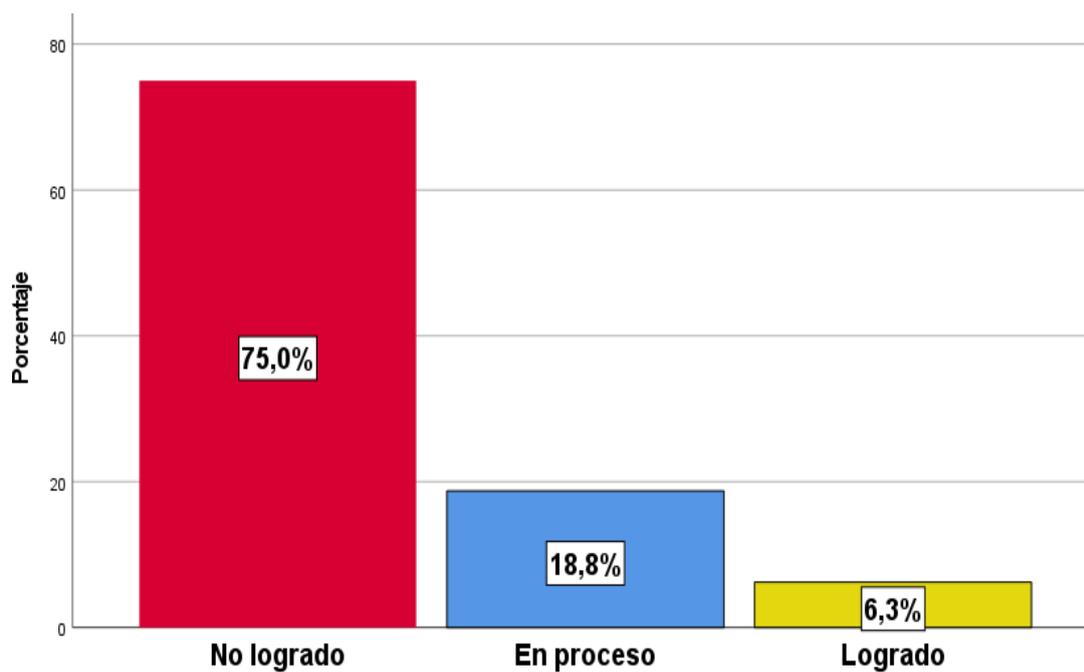
Niveles de reflexión antes del taller

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
No logrado	24	75,0
En proceso	6	18,8
Logrado	2	6,3
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Figura 7.

Niveles de reflexión antes del taller



Nota de figura: Autoría propia

Interpretación: En la figura se observa antes de iniciar el taller de “Juegos dramáticos comprensivos” el 75,0% de los estudiantes del 4° año de secundaria no logro adquirir las competencias de reflexión, mientras, que el 18,8% se ubicó en el nivel en proceso de logro, y finalmente 6,3% logro las habilidades de reflexión en la comprensión de textos.

Tabla 19

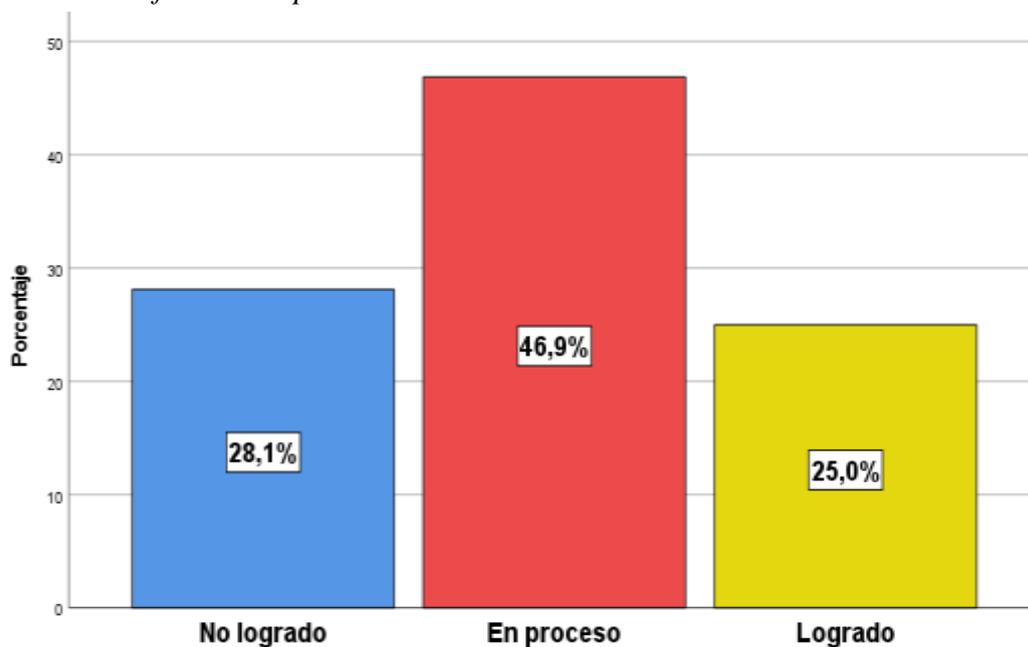
Niveles de reflexión después del taller

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
No logrado	9	28,1
En proceso	15	46,9
Logrado	8	25,0
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Figura 8.

Niveles de reflexión después del taller



Nota de figura: Autoría propia

Interpretación: En la figura se observa después de desarrollar el taller de “Juegos dramáticos comprensivos” el 46,9% de los estudiantes del 4° año de secundaria está en proceso de lograr las competencias de reflexión, mientras, que el 28,1% no ha logrado lo esperado, y finalmente 25,0% ha logrado manifestar actitudes de reflexión como las habilidades para la comprensión de textos.

Contraste de hipótesis

Para el contraste de hipótesis se utilizó la regla de significancia (Eguia, 2016).

$P >$ acepta H_0

$p \leq$ rechaza la H_0 .

Tabla 20

Diferencias en el pre y pos test del taller de “Juegos dramáticos comprensivos”

	t	gl	Significación	
			P de un factor	P de dos factores
Comprensión de Textos Pre - Comprensión de Textos Pos	-8,826	31	<,001	<,001

Nota de tabla: Autoría propia

Conclusión: aplicándose la prueba t de Student (paramétrica) para muestras relacionadas (pre y postest) se encontró un nivel de significancia $p=0.001 < 0.05$, en este sentido, se acepta la hipótesis de investigación, es decir que hubo diferencias significativas en la aplicación del taller de “Juegos dramáticos comprensivos” antes y después.

Conclusiones

La investigación sobre la aplicación del taller de “Juegos dramáticos comprensivos” en estudiantes del 4° año de secundaria de la institución educativa “Augusto Cazorla” de la provincia del Callao, precisaron las siguientes conclusiones:

- El taller de “Juegos dramáticos comprensivos” demostró la mejora significativa en la comprensión de textos en estudiantes. Por lo tanto, el antes del taller 87.5% de los estudiantes tuvo un nivel de comprensión de textos no logrado y luego de las sesiones se incrementó al 46.9% a un nivel en proceso, evidenciando la efectividad de la metodología educativa dramática para la comprensión de textos.
- Mediante el taller educativo de “Juegos dramáticos comprensivos” demostró que al afianzar la comprensión de textos se logra que los estudiantes desarrollen habilidades para la recuperación de información, lo que se evidencia en el incremento del 71.9% en no logrado y disminución luego de las sesiones del 53.1% y en proceso 34.4% en proceso.
- De la misma manera, el taller de “Juegos dramáticos comprensivos” permitió mejorar la comprensión de textos logrando desarrollar habilidades para la interpretación de la información. Evidenciando un incremento del 78.1% en el nivel no logrado antes y luego de las sesiones 46.9% en la categoría en proceso de logrado.
- Mediante el taller educativo de “Juegos dramáticos comprensivos” permitió afianzar la comprensión de textos lográndose en los estudiantes la adquisición de actitudes reflexivas. Evidenciado un incremento del 75.0% en el nivel no logrado y luego de las sesiones 46.9% en proceso de logro de las competencias de comprensión de textos.

Recomendaciones

A partir del desarrollo del estudio se precisan las siguientes sugerencias:

- Los resultados de la investigación serán presentados a las autoridades de la Institución Educativa Estatal para plantear actividades basadas en los “Juegos dramáticos comprensivos” en ambientes escolares para el desarrollo de habilidades de comprensión de textos.
- A las autoridades de la UGEL tomar como modelo el taller de “Juegos dramáticos comprensivos” para aplicarlo en diversas instituciones educativas con poblaciones de adolescentes para afianzar la comprensión de textos.
- Proponer a los docentes de la institución la aplicación de actividades educativas mediante los “Juegos dramáticos comprensivos” para fortalecer las habilidades cognitivas para recuperación de información e interpretación durante las clases para la comprensión de los textos escolares.
- Planificar capacitaciones a los docentes de la institución en el uso de los “Juegos dramáticos comprensivos” para afianzar las actividades de comprensión de textos mediante la reflexión del contenido de los temas en los diversos cursos o asignaturas dictadas.

Referencias

- De la Cruz Miraval, G. (2016). *El juego dramático como estrategia en la mejora de la producción de textos de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa de Huacachi, Chaglla–Huánuco*. [Tesis de maestría, Universidad ULADECH]. Repositorio institucional de la Universidad ULADECH.
http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/5774/JUEGOS_SOLIS_MALLQUI_LUIS_ANGEL.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Escale (20 de junio de 2022). *Estadística de la calidad educativa*. MINEDU.
http://escale.minedu.gob.pe/PadronWeb/info/ce?cod_mod=0556571&anexo=0
- Acosta, M. (2008). *Friedrich Schiller: estética y libertad*. Universidad Nacional de Colombia.
- Álvarez, D. (2007). *Técnicas de lectura y su relación con las dificultades de interpretación de textos en el área de comunicación integral*. Centro.
- Ariño, M. L. (2014). *Marco curricular, mapas de progreso y rutas de aprendizaje*. [Tesis de maestría, Universidad UMCH]. Repositorio institucional de la Universidad UMCH. <https://marinolatorre.umch.edu.pe/wp-content/uploads/2015/09/2.-Rutas-de-aprendizaje-y-Mapas-de-progreso-resumido.pdf>
- Bullón Ríos, A. (1989). *Educación Artística y Didáctica del Arte Dramático*. Editorial San Marcos.
- Mainegra Fernández, D, Miranda Izquierdo, J. & Cué Infante, J. (2018). Comprensión de textos escritos con el apoyo de conocimientos matemáticos en secundaria básica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 191-218.
<https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i1.31405>
- Baquero, M. A. (2018). *Diseño didáctico para potencializar la comprensión lectora a través del juego dramático en el grado 4 01 de la Institución Educativa Rafael Valle Meza, sede Mixta 3, Valledupar Cesar*.
- Benavides, D. y Sierra, G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. REICE. *Revista Iberoamericana sobre*

- Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 79-109.
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/2906/3122>
- Benítez, E. (2012). La lectura, base del aprendizaje. *Temas para la Educación*, 21, 1-7.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=9626&s=>
- Bustamante, M. (2014). *Programa de habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de 5° de secundaria del centro educativo particular "Juan Pablo II"- Trujillo- 2014*. [Tesis de maestría, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio institucional de la Universidad Privada Antenor Orrego.
- Cabrera, M. & Caruman Jorquera, S. (2018). Relación entre tipo de texto y comprensión lectora en una prueba estandarizada chilena. *Perfiles educativos*, 40(161), 107-127. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300107&lng=es&tlng=es.
- Canales, D. (2007). El problema de la comprensión lectora. *Revista Correo del Maestro*, 23, 7-8.
- Canales, D. (2007). *Comprensión lectora: El significado de un texto*. Ed. McGraw Hill. México.
- Castro, M., Cortéz, J. Y Hernández, P. (2008). *Juego dramático como estrategia didáctica que facilita el proceso de producción de textos en los estudiantes del grado quinto de la fundación Nueva Granada*. [Tesis de especialidad, Universidad San Buenaventura]. Repositorio institucional de la Universidad San Buenaventura.
- Castillo, C. (2009). *Psicomotricidad del niño*. Maes – Heller.
- Coronado López, S. P., & Campos Alavedra, S. A. (2015). Aplicación del Método Interactivo-Transaccional en la lectura de leyendas para desarrollar la capacidad de comprensión de textos narrativos *Hacer*, 4(1), 47–56.
<http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/ucv-hacer/article/view/690>
- Diario EL Comercio (1 de junio de 2020). *Callao: el 2019 tuvo la mayor cifra de menores retenidos por delitos en los últimos años | #EstoyAlerta*.

<https://elcomercio.pe/lima/callao/delincuencia-en-el-callao-crece-la-cifra-de-ninos-y-adolescentes-intervenidos-estoyalerta-noticia/>

- Díaz, J. L. (2010). Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral. *Salud mental*, 33(6), 543-551. <https://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2010/sam106i.pdf>
- Dubatti, J. (2016). *Una filosofía del teatro: El teatro de los muertos*. Lima: Unidad Ejecutora Escuela Nacional Superior de Arte Dramático Guillermo Ugarte Chamorro.
- Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C. & Cutting, L. E. (2012). Reader-text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 104, 515-528. doi:10.1037/a0027182
- Eguía, C. (2016). *Estadística Aplicada a la Psicología*. Separata UCSUR.
- Elosúa, M. R., García-Madruga, J. A., Gutiérrez, F., Luque, J. L. & Gárate, M. (2002). Effects of an Intervention in Active Strategies for Text Comprehension and Recall. *The Spanish Journal of Psychology*, 5 (2), 90-101.
- González Hernández, Klency, Otero Paz, Laura, & Castro Laguardia, Ana María. (2016). Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 162-180. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21715>
- Guajardo, N. R. & Watson, A. C. (2002). Narrative Discourse and Theory of Mind Development. *The Journal of Genetic Psychology*, 163 (3), 305-325.
- Guitart, M. E. (2008). Hacia una psicología cultural: Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en humanidades*, (18), 7-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3744411>
- Hidalgo Acosta, A. C., & Mariño Montañez, J. N. (2020). 1, 2, 3 A jugar otra vez: el juego dramático en el fortalecimiento de la atención sostenida. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional.

http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13149/1%2c2%2c3_a_jugar_otra_vez.pdf?sequence=5&isAllowed=y

- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta ed.). MacGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Huerta, M. (2009). *Otra mirada a la comprensión de textos escritos*. El Cid Editor.
- Idrogo, M. (2006). *La realidad de la comprensión lectora en el mundo*. Ed. Nuevo Mundo.
- Madero, I. (2011). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente*. [Tesis de doctorado, Instituto tecnológico y de estudios superiores de occidente]. Repositorio institucional del Instituto tecnológico y de estudios superiores de occidente].
https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1186/Tesis_II_Irma_Madero.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Magariño, C. (1996). *Técnicas dramáticas y su aplicación a la enseñanza de una segunda lengua: La caracterización y la improvisación” en Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Texto dramático y representación teatral, Universidad de Granada.
- Mar, R. A. (2004). The Neuropsychology of Narrative: Story Comprehension, Story Production and Their Interrelation. *Neuropsychologia*, 42, 1414-1434.
- Marmolejo-Ramos, F. (2007). Nuevos avances en el estudio científico de la comprensión de textos. *Universitas Psychologica*, 6(2), 331-343.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672007000200012&lng=en&tlng=es.
- Martens, M. (2016). *El Perú en PISA 2015 Informe nacional de resultados*. UMC. Lima.
http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro_PISA.
- Ministerio de Educación del Perú (2003). *Programas Educativos*. MINEDU. Lima. Perú.
- Ministerio de Educación del Perú (2013). *Programas Educativos*. MINEDU. Lima. Perú.

- Ministerio de Educación del Perú (2009). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. MINEDU. Lima, Perú.
- Montes, Q. (2007). *Mejoramiento de la comprensión lectora del 3er grado de primaria de la escuela de Texas*. U.S.A.
- Montenegro, S. (2007). *Programa de habilidades lectoras como una estrategia para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del nivel primario de una institución educativa*. Brasil.
- Motos, T. (1998). *La formación en expresión. Ñaque. Expresión Comunicación Teatro*. 7. España. (p.8-16) Recuperado: https://www.academia.edu/17644011/La_formaci%C3%B3n_de_los_profesionales_en_expresi%C3%B3n
- Motos, T. Y Tejedó, F. (1987). *Prácticas de dramatización*. Editorial: Humanitas. España.
- Motos Tomas, Navarro Antoni, Polanca xema, Tejedó francese. *El taller del teatro*. 2001, pág. 3N
- Nicoletti, J. A. (2016). Fundamento y construcción del acto educativo. *Docencia e investigación*, 3(16), 17-19. https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8065/Fundamento_y_construccion_del_Acto_Educativo_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Núñez Cubero, L., & Navarro Solano, M. D. R. (2007). *Dramatización y educación: aspectos teóricos*. *Teoría de la Educación: revista interuniversitaria*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/173260/3262-9897-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Quispe Pérez, C. y Ticona Quispe, Y. M. (2018). *La síntesis como estrategia para la comprensión de textos literarios en el área de comunicación en los estudiantes del cuarto grado de la Institución Secundaria César Vallejo de Juliaca durante el año 2018*. http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/9226/Quispe_P%C3%A9rez_Clever_Ticona_Quispe_Yoli%20Melanez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Kiessling-Ribeiro, C. B. (2015). *El juego dramático en educación infantil*. Tesis de pregrado.
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3460/KIESSLING%20RIBEIRO%20c%20CLAUDIA%20BEATRIZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López Escribano, C., & Santiuste Bermejo, V. (2008). Aportaciones de la neurociencia al tratamiento educativo de las dificultades de lectura. *Revista de psicología y educación*. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/26.pdf>
- Oswalt, L. (2010). *El desarrollo cognitivo*. USA: Hill
- Parada, L. (2013). *El juego dramático. un ambiente creativo aplicado a la enseñanza formal de adolescentes*. Universidad Autónoma de Madrid. España. Tesis Doctoral.
- Pérez, E. y Villar, M. (2008). *Niveles de comprensión de textos expositivos de los alumnos de la Universidad Nacional del Centro del Perú*.
<https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/2683/Perez%20Mantari-Villar%20Salazar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Editorial: Critica. España.
- Pinzás, J. (2005). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la Comprensión Lectora*. Ministerio de Educación. Lima – Perú.
- Pinzás, J. (2006). *Metacognición y lectura*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima – Perú.
- Pinzás, J. (2007). *Leer pensando, introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima – Perú.
- PISA (2002). *Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes*. PISA.
- Pomahuacre Gómez, S. N. (2018). *Monitoreo y acompañamiento para la mejorar los aprendizajes en el área de comunicación en la Institución Educativa Pública Alcides Spelucín Vega, Callao*.
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/9e7f8dd7-fa32-41f6-8e85-d15035777d53/content>

- Rieber, R. y Wollock, J. (2012). *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Problems of the Theory and History of Psychology*. Soviet Psychology Volumen 3. Editorial: Springer Science & Business Media. EE.UU.
- Robles, M. (2007). *Drama y teatro. la representación de una pieza teatral en la clase de E.L.E. El Generalito de Jorge Díaz*. Universidad de Salamanca. España. Tesis de Maestría.
- Sainz, A. (2014). *Arriba el Telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro. Propuestas didácticas para trabajar el teatro en clase de español*. Ministerio de educación, cultura y deporte. España.
- Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la universidad autónoma de Nuevo León*. Universidad Autónoma de Nuevo León. España. Tesis de Maestría.
- Sánchez, L. (2006). *Niveles de comprensión lectora*. Instituto del Libro y la lectura. Lima. Perú.
- Sartori, G. (2002). *Homo Videns: La sociedad teledirigida*. Editorial: Taurus. España.
- Solé, M. (2005). *La taxonomía de Barret: una alternativa para la evaluación lectora*. Kaleidoscopio, 2-3. pp. 47-50 [figura 2] Recuperado: https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/01/DOC1-taxonomia_de_barret.pdf
- Solé, I. (1994). *El proceso de la comprensión lectora*. Editorial: Graó. España.
- Tinta, M. (2019). Aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la comprensión de textos literarios en estudiantes de secundaria. *Revista Innova Educación*, 1(1), 118-139. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.01.011>
- Torres Monreal, F. (1996). *Del subtexto dramático a la dramatización en la enseñanza de la literatura*, en Ruiz Álvarez, R. y Martínez Berbel, M. A. (1996): “Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral”. Editorial: Universidad de Granada. España.
- Trozzo, E. (2008). *Recomendaciones curriculares para la formación docente en teatro*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Cultura

- Üstündağ, K. (1997). *The advantages of using drama as a method of education in elementary schools*. Trill.
- Vega, R. (1996). *Escuela, teatro y construcción del conocimiento*. Editorial: Santillana. Argentina.

LINKOGRAFÍA

Alayo, F. (06 de diciembre de 2016). Diario El Comercio. <http://elcomercio.pe/peru/peru-sale-lugar-prueba-pisa-2015-152124>

Ministerio de educación – Oficina de medición de la calidad de los aprendizajes UMC (3 de abril de 2017). <http://umc.minedu.gob.pe/el-peru-en-pisa-2015-informe-nacional-de-resultados/>

RPP Noticias (6 de diciembre 2016) Página web de RPP Noticias. Recuperado de: <http://rpp.pe/politica/estado/pisa-2015-como-queda-el-peru-en-comparacion-con-otros-paises-evaluados-noticia-1014665>

Sánchez, J. E. H. (2012). Criterios para la evaluación de la comprensión de textos como sistema de relaciones cognitivo-afectivas/Text comprehension appraisal as cognitive and affective relationship. *Transformación*, 8(2), 24-36. <https://core.ac.uk/download/pdf/268093413.pdf>

Infante, M. I., Letelier, M. E., & de Profesionales Ancora, S. (2013). *Alfabetización y educación: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. MINEDU. Perú. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4457/Alfabetizaci%20y%20Educaci%20Lecciones%20desde%20la%20pr%20ctica%20innovadora%20en%20Am%20rica%20Latina%20y%20el%20Caribe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bos, M. S., Elías, A., Vegas, E., Zoido, P., & de Desarrollo, B. B. I. (2016). *América Latina y el Caribe en PISA 2015: ¿Cuántos logran un desempeño destacado?* MINEDU: Perú. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5351/Am%20rica%20Latina%20y%20el%20Caribe%20en%20PISA%202015%20Cu%20antos%20logran%20un%20desempe%20b%20destacado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Ochoa, C. N. L. (2015). Los juegos dramáticos para el desarrollo de la oralidad en escolares de primer grado de educación primaria. *UCV Hacer*, 4(2), 62-69. <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/ucv-hacer/article/view/731>
- Tapia Martínez, I. (2016). La dramatización como recurso educativo: Un estudio para la mejora de los procesos elaborados de comprensión lectora. <https://academica.e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/21394/TFM16-MPES-LCL-TAPIA-109418.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guevara Benítez, Yolanda, Cárdenas Espinoza, Karlana, & Reyes Pérez, Verónica. (2015). Niveles de comprensión lectora en alumnos de secundaria. Una comparación por tópico. *Actualidades en Psicología*, 29(118), 13-24. <https://dx.doi.org/10.15517/ap.v29i118.14619>
- Ruiz Sánchez, R. M. (2014). *Estrategias didácticas activas y su influencia en el desarrollo de la comprensión de textos en estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa San Pedro, CP. Parachique-Sechura*, 2014. http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/2429/ESTRATEGIAS_DIDACTICAS_ACTIVAS_COMPRENSION_LECTORA_RUIZ%20ROXANA.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Vygotsky, L.S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico-Técnica.

ANEXOS

1.1. Matriz de consistencia

Tabla 21

Matriz de consistencia del Taller “juegos dramáticos comprensivos” para mejorar la comprensión de textos en los estudiantes de 4to año de secundaria de la institución educativa “Augusto Cazorla” de la provincia del Callao.

Problema	Objetivos	Hipótesis	Metodología	Variables
¿Cómo influye el taller de juegos dramáticos comprensivos en la mejora de la comprensión de textos en los estudiantes del 4to año de secundaria de la I.E. “Augusto Cazorla” de la Provincia del Callao?	<p>General: Conocer la influencia del taller de “juegos dramáticos comprensivos” en la mejora de la comprensión de textos en los estudiantes del 4° año de secundaria de la I.E. “Augusto Cazorla” de la Provincia del Callao.</p> <p>Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer la influencia del taller “Juegos dramáticos- comprensivos” en la interpretación de textos en los estudiantes de 4to año de secundaria de la I.E. “Augusto Cazorla” de la Provincia del Callao. 2. Conocer la influencia del taller “Juegos dramáticos- comprensivos” en la reflexión de textos en los estudiantes de 4to año de secundaria de la I.E. “Augusto Cazorla” de la 	<p>General: El taller de “juegos dramáticos comprensivos” mejora la comprensión de textos en los estudiantes del 4° año de secundaria de la I.E. “Augusto Cazorla” de la Provincia del Callao.</p> <p>Específicos:</p> <p>H1: El taller “Juegos dramáticos- comprensivos” mejora la interpretación de textos en los estudiantes de 4to año de secundaria de la I.E. “Augusto Cazorla” de la Provincia del Callao.</p> <p>H2: El taller “Juegos dramáticos- comprensivos” mejora la reflexión de textos en los estudiantes de 4to año de secundaria de la I.E. “Augusto Cazorla” de la Provincia del Callao</p>	<p>Tipo: Explicativo. Porque nos permitirá responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables. (Hernández, 2014, p. 95)</p> <p>Diseño: Pre experimental, pre test y post test, con un solo grupo experimental. (Hernández 1999, p. 136)</p> <p>Población: 60 estudiantes de 4to año</p>	<p>VARIABLE INDEPENDIENTE VI: Taller juegos dramáticos comprensivos.</p> <p>VARIABLE DEPENDIENTE: VD: Comprensión de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuperación de información • Interpretación • Reflexión

	Provincia del Callao. 3. Conocer la influencia del taller “Juegos dramáticos comprensivos” en la recuperación de información de textos en los estudiantes de 4to año de secundaria de la I.E. “Augusto Cazorla” de la Provincia del Callao.	H3: El taller “Juegos dramáticos comprensivos” mejora la recuperación de información de textos en los estudiantes de 4to año de secundaria de la I.E. “Augusto Cazorla” de la Provincia del Callao	de secundaria de la I.E. Muestra: 32 estudiantes del 4to año de edades entre 14 – 16 años.	
--	--	--	---	--

Autoría propia.

1.2. Prueba PISA

Nombre y apellido:

.....

Edad:

Sexo:

Año:

Figura 9.

Imagen de la prueba PISA parte 1

85

26-¿Que intenta demostrar el autor del texto?

- a) que la calidad de muchas zapatillas deportivas ha mejorado mucho.
- b) Que es mejor no jugar al fútbol si eres menor de 12 años.
- c) Que los jóvenes sufren cada vez mas debido a su baja forma física
- d) Que es muy importante para los deportistas jóvenes calzar unas buenas zapatillas

27-Según el artículo, ¿por qué no deberían ser demasiado rígidas las zapatillas deportivas?

.....

.....

.....

28-Una parte del artículo afirma: "un buen calzado deportivo debe cumplir cuatro requisitos"
¿Cuales son esos requisitos?

.....

.....

29-Fíjate en esta frase que esta casi al final artículo. Aquí se presenta en dos partes:

"para evitar molestias menores, pero dolorosas, como ampollas, grietas pie de atleta (infección por hongos)."(primera parte).

"el calzado debe permitir la evaporación del sudor y evitar que penetre la humedad exterior" (segunda parte).

¿Cual es la relación entre la primera y la segunda parte de la frase?

La segunda parte.....

- a) contradice la primera parte.
- b) Repite la primera parte.
- c) Describe el problema planteado en la primera parte.
- d) Describe la solución al problema planteado en la primera parte.

30- Aquí tienes parte de una conversación entre dos personas que han leído "EL REGALO":

Creo que la mujer de la historia es cruel y despiadada

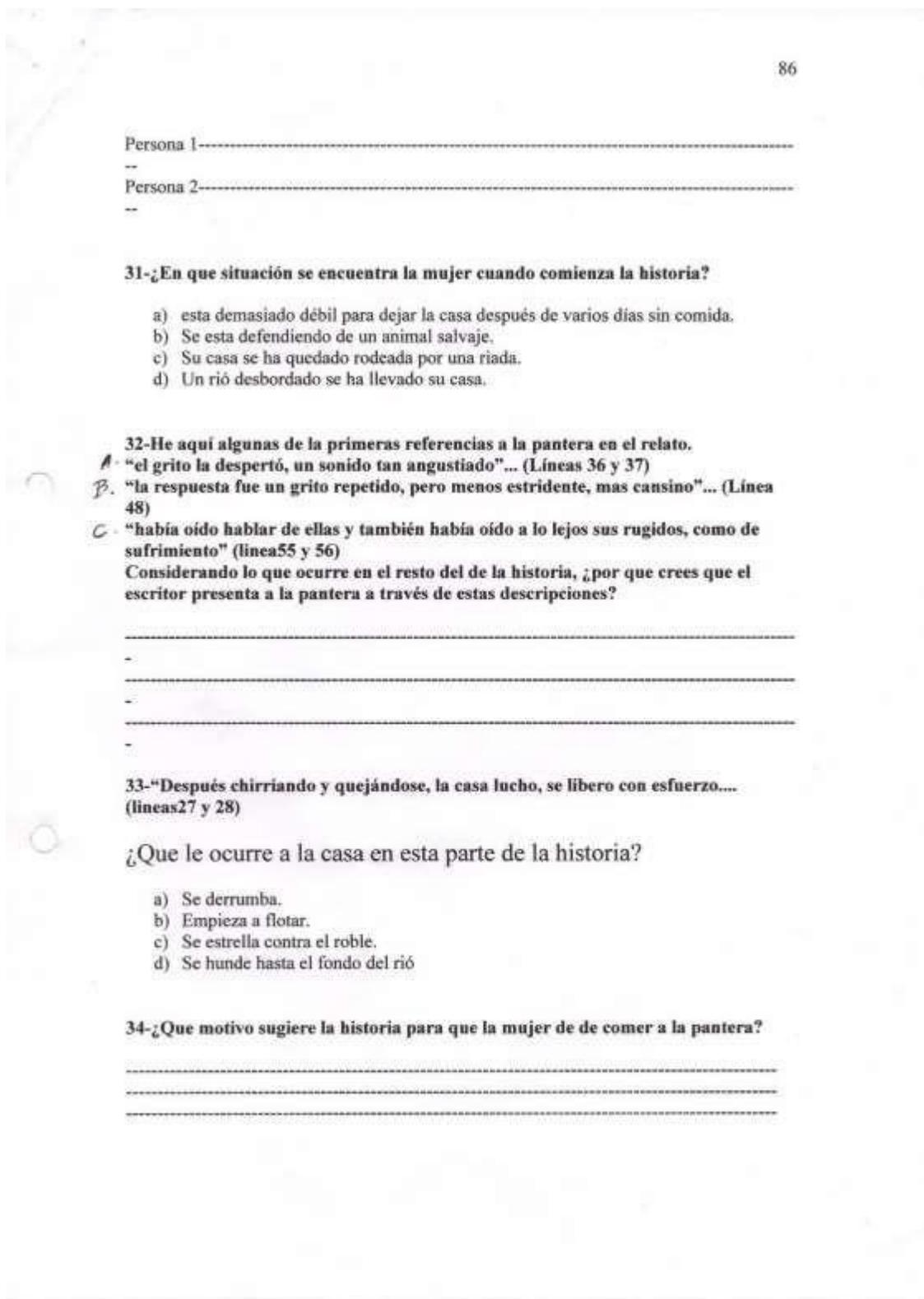
¿Cómo puedes decir eso? Yo creo que es una persona muy compasiva

Aporta pruebas a partir de la historia que muestren como cada una de estas personas podría justificar su punto de vista.

Nota de figura: Prueba PISA, 2015.

Figura 10.

Imagen de la prueba PISA parte 2



Nota de figura: Prueba PISA, 2015.

Figura 11.

Imagen de la prueba PISA parte 3

87

35-Cuando la mujer dice “y me ocupare de ti” (línea 94) quiere decir que esta.....

- a) segura de que el felino no le hará daño.
- b) Intentando asustar al felino.
- c) Pensando en disparar al felino.
- d) Planeando alimentar al felino.

36-¿Crees que la ultima frase”el regalo” es un final adecuado?
Justifica tu respuesta explicando como entiendes la última frase con el significado de la historia.

37-¿De que se trata este pasaje de obra de teatro?

La duquesa planea una treta.....

- a) para hacer que el principe vaya a verla mas a menudo.
- b) Para hacer al principe tomar finalmente la decisión de casarse.
- c) Para hacer que Amanda logre que el principe olvide su dolor.
- d) Para hacer que Amanda se vaya a vivir al castillo con ella.

38-En el guión de la obra de teatro, además de las palabras que deben decir los actores, se dan indicaciones para los actores y para los técnicos del teatro. ¿Cómo pueden reconocerse estas indicaciones?

39-A continuación hay una lista de los técnicos necesarios para la puesta en escena de este pasaje de Leocadia. Completa la siguiente tabla copiando una acotación del TEXTO I que implique una instrucción para para la escena que requiera la intervención de cada uno de los técnicos.
La primera esta hecha como ejemplo.

Nota de figura: Prueba PISA, 2015.

Figura 12.

Imagen de la prueba PISA parte 4

88

Técnico de teatro	Instrucción para la escena
Diseñador de decorados	Un banco circular alrededor de un pequeño obelisco
Encargado de atrezzo	
Técnico de sonido	
Técnico de iluminación	

**41-Hacia el final del pasaje de la obra, Amanda dice: "No me ha reconocido".....
¿Que quiere decir con esto?**

- a) Que el príncipe no ha mirado a Amanda.
- b) Que el príncipe no se ha dado cuenta que Amanda era una dependiente de una tienda.
- c) Que el príncipe no se ha dado cuenta de que ya conocía de antes a Amanda.
- d) Que el príncipe no se ha dado cuenta que Amanda se parece a Leocadia.

42-Según el anuncio, ¿dónde puedes conseguir más información sobre el CMIE?

.....
.....
.....

43-Enumera dos maneras en que el CMIE ayuda a la gente que va a perder su trabajo a causa de una reorganización de su empresa.

.....
.....
.....

44-Subraya la frase que explica lo que hicieron los australianos para decidir como tratar los los embriones congelados pertenecientes a una pareja fallecida en un accidente de avión.

.....
.....
.....

45-Enumera dos ejemplos del editorial que justifiquen como la tecnología moderna, como la empleada para implantar embriones congelados, crea la necesidad de nuevas normas.

.....
.....

Nota de figura: Prueba PISA, 2015.

1.3. Lecturas

Figura 13.

Imagen de la lectura “Zapatillas”

77

Zapatillas

SIÉNTASE CÓMODO CON SUS ZAPATILLAS DEPORTIVAS



Durante 14 años el Centro de medicina deportiva de Lyon (Francia) ha estado estudiando las lesiones de los jóvenes deportistas y de los deportistas profesionales. El estudio ha establecido que la mejor medida a tomar es la prevención... y unas buenas zapatillas deportivas.

Golpes, caídas, desgastes y desgarros

El 18 por ciento de los deportistas de entre 8 y 12 años ya tiene lesiones de tobillo. El cartilago del tobillo de los futbolistas no responde bien a los golpes y el 25 por ciento de los profesionales han descubierto ellos mismos que es un punto especialmente débil. También el cartilago de la delicada articulación de la rodilla puede resultar dañado de forma irreparable y si no se toman las precauciones adecuadas desde la infancia (10-12 años), esto puede causar una artritis ósea prematura. Tampoco la cadera escapa a estos daños y en especial cuando está cansada, el jugador corre el riesgo de sufrir fracturas como resultado de las caídas o colisiones.

De acuerdo con el estudio, los futbolistas que llevan jugando más de diez años experimentan un crecimiento irregular de los huesos de

la tibia o del tobillo. Esto es lo que se conoce como “pie de futbolista”, una deformación causada por los zapatos con suelas y hormas demasiado flexibles.

Proteger, sujetar, estabilizar, absorber

Si una zapatilla es demasiado rígida, dificulta el movimiento. Si es demasiado flexible, incrementa el riesgo de lesiones y esguinces. Un buen calzado deportivo debe cumplir cuatro requisitos:

En primer lugar, debe proporcionar protección contra factores externos: resistir los impactos del balón o de otro jugador; defender de la irregularidad del terreno; y mantener el pie caliente y seco, incluso con lluvia y frío intenso.

Debe dar sujeción al pie, y en especial a la articulación del tobillo, para

evitar esguinces, hinchazón y otros problemas que pueden incluso afectar a la rodilla.

También debe proporcionar una buena estabilidad al jugador de modo que no resbale en suelo mojado o no tropiece en superficies demasiado secas.

Finalmente, debe amortiguar los golpes, especialmente los que sufren los jugadores de voleibol y baloncesto que continuamente están saltando.

Pies secos

Para evitar molestias menores, pero dolorosas, como ampollas, grietas o “pie de atleta” (infección por hongos), el calzado debe permitir la evaporación del sudor y evitar que penetre la humedad exterior. El material ideal es el cuero, que puede haber sido impermeabilizado para evitar que se empape en cuanto llueva.

Nota de figura: Prueba PISA, 2015.

Figura 14.

Imagen de la lectura "El regalo" parte 1

78

El regalo

EL REGALO

5 ¡Cuántos días —se preguntaba— había permanecido así sentada, mirando el nivel de las frías aguas turbias subir por la pendiente que se desmoronaba? Recordaba lejanamente el comienzo de la lluvia, que se dirigía desde el sur a través de los pantanos y golpeaba contra el exterior de su casa. Después, el mismo río empezó a subir, despacio al principio, hasta que se detuvo y empezó a descender. Hora tras hora se deslizó abriendo arroyos y zanjas y desbordándose por los terrenos llanos. Por la noche, mientras ella dormía, inundó la carretera y la rodeó dejándola allí sentada sola, con su barca perdida y su casa varada en la pendiente como a la deriva. Ahora, el agua tocaba ya las tablas embreadas de los pilares. Y continuaba subiendo.

10 Tan lejos como podía ver, hasta las copas de los árboles donde había estado la otra orilla, el pantano era un mar vacío, inundado por extensiones de lluvia, perdido el río en alguna parte de esa inmensidad. Su casa flotante había sido construida para que pudiera soportar una inundación así, si ésta aparecía alguna vez, pero ya era vieja. Quizá las tablas de abajo estuviesen podridas. Quizá el cable que amarraba la casa al enorme roble podría soltarse de repente y la dejaría a merced de la corriente, como había ocurrido con la barca.

20 Ahora no podía llegar nadie. Podía gritar, pero sería inútil, porque no la oiría nadie. A todo lo largo y ancho del pantano, otros luchaban por salvar lo poco que podían, incluidas sus vidas. Había visto pasar flotando una casa entera en un silencio tal, que le pareció estar asistiendo a un funeral. Cuando la vio, pensó que conocía a los propietarios. Había sido horrible verla pasar a la deriva, pero sus moradores debían de haber escapado a tierras más altas. Más tarde, en medio de la lluvia y la oscuridad, había oído el rugido de una pantera río arriba.

25 Ahora la casa parecía temblar a su alrededor como si estuviese viva. Alargó la mano y alcanzó a coger una lámpara que se deslizaba por la mesita y se la puso entre los pies, para sujetarla firmemente. Después, chirriando y quejándose, la casa luchó, se liberó con esfuerzo del barro y quedó flotando libre como un corcho y nadando despacio empujada por la corriente del río. Se aferró al borde de la cama. Balanceándose de un lado a otro, la casa se movió hasta donde dio de sí la amarra.

30 Hubo una sacudida y un quejido de maderas viejas y luego una pausa. Lentamente, la corriente cesó y dejó que la casa volviese hacia atrás, raspándose, hasta su emplazamiento inicial. Aguantó la respiración y permaneció mucho tiempo sentada percibiendo los suaves vaivenes. La oscuridad se colaba a través de la incesante lluvia y se durmió acurrucada en la cama, con la cabeza apoyada en un brazo.

35 En algún momento, durante la noche, el grito la despertó, un sonido tan angustiado que hizo que se pusiera en pie antes de haberse despertado. Tropezó con la cama en la oscuridad. Venía de afuera, del río. Oyó algo moverse, algo grande que sonaba

Nota de figura: Prueba PISA, 2015.

Figura 15.

Imagen de la lectura “El regalo” parte 2

79

40 como una draga arrastrándose. Podía ser otra casa. Entonces se produjo un golpe, no de frente, sino lateral y deslizándose a lo largo de la casa. Era un árbol. Escuchó cómo las ramas y las hojas se desprendían e iban corriente abajo, dejando sólo la lluvia y los remolinos de la riada, sonidos tan constantes ya, que parecían formar parte del silencio. Encogida en la cama, estaba casi dormida de nuevo, cuando sonó otro grito y esta vez tan cerca que podría haber venido de la misma habitación. Escudriñando la oscuridad, se dejó caer hacia atrás en la cama, hasta que su mano
45 agarró la fría figura del rifle. Después, se acurrucó sobre la almohada, mecía el arma sobre las rodillas. “¿Quién anda ahí?” –gritó.

La respuesta fue un grito repetido, pero menos estridente, más cansino, después el vacío silencio se adueñó de todo. Se apoyó en la cama. Lo que fuese estaba allí, lo oía moverse por el porche. Las tablas crujían y distinguió el ruido de los objetos al ser derribados. Se oyeron arañazos en la pared, como si quisiesen abrirse paso desgarrándola. Ahora sabía lo que era aquello, un enorme felino que el árbol arrancado
50 había depositado al pasar. Había venido con la riada, era un regalo.

Inconscientemente, se pasó la mano por cara y por la tensa garganta. El rifle se movió sobre sus piernas. No había visto una pantera en su vida. Había oído hablar
55 de ellas y también había oído a lo lejos sus rugidos, como de sufrimiento. El felino estaba arañando el muro otra vez, golpeando en la ventana de al lado de la puerta. Mientras vigilase la ventana y mantuviese al felino cercado entre el muro y el agua, encerrado, estaría a salvo. Fuera, el animal se paró para hurgar con las garras en la superficie oxidada de la mosquitera. De vez en cuando, gemía y gruñía.

60 Cuando por fin se filtró la luz a través de la lluvia, como otra especie de oscuridad, estaba aún sentada en la cama, rígida y helada. Le dolían los brazos acostumbrados a remar en el río, de tenerlos quietos sujetando el rifle. Casi no se había movido por temor a que cualquier sonido atrajese al felino. Rígida, se balanceaba con el movimiento de la casa. La lluvia caía como si no fuese a parar nunca. Finalmente, pudo
65 ver a través de la luz grisácea la riada azotada por la lluvia y a lo lejos, las nebulosas formas de las copas de los árboles sumergidas. El felino no se movía. Quizá se hubiese ido. Dejando a un lado el arma, se deslizó fuera de la cama y fue sin hacer ruido hasta la ventana. Allí estaba todavía, agazapado al borde del porche, mirando hacia el roble, el asidero de su casa, como contemplando las posibilidades de subirse a él por una rama que colgaba. No parecía tan aterrador ahora que podía verlo, con su tosca
70 piel llena de ramitas y sus flancos consumidos hasta mostrar las costillas. Sería fácil dispararle donde estaba sentado, moviendo la larga cola hacia delante y hacia atrás. Estaba retrocediendo para coger el arma, cuando se dio la vuelta. Sin ningún aviso, sin arquearse, ni tensar los músculos, saltó a la ventana y rompió un cristal. Ella cayó hacia atrás sofocando un grito y cogiendo el rifle, disparó a la ventana. No podía ver a la pantera, pero había fallado el tiro. Ésta empezó a andar otra vez. Le vio la cabeza y el arco del lomo al pasar por delante de la ventana.

Tembiando, volvió a la cama y se acostó. El sosegado y constante sonido del río y la lluvia y el penetrante frío la disuadieron de su propósito. Vigilaba la ventana con el

Nota de figura: Prueba PISA, 2015.

Figura 16.

Imagen de la lectura "El regalo" parte 3

80

80 arma preparada. Después de esperar un buen rato, volvió a mirar. La pantera se había dormido con la cabeza sobre las garras, como un gato doméstico. Por primera vez, desde que habían comenzado las lluvias, quiso llorar, por sí misma, por todo el mundo, por todo lo de la inundación. Deslizándose en la cama, se puso el chal sobre los hombros. Debería haberse ido mientras pudo, mientras las carreteras estuvieron abiertas, o antes de que desapareciera su barca. Al bambolearse con el movimiento de la casa, un fuerte dolor de estómago le recordó que no había comido. No se acordaba desde cuándo. Estaba muerta de hambre, como el felino. Fue a la cocina y encendió el fuego con los pocos leños que quedaban. Si la riada continuaba, tendría que quemar la silla, y quizá incluso la mesa. Descolgando del techo los restos de un jamón ahumado, cortó gruesas lonchas de la rojiza carne y las puso en una sartén. Se mareó con el olor de la carne al freirse. Quedaban unas galletas rancias de la última vez que cocinó y podía hacer café. Tenía agua de sobra.

Mientras preparaba la comida, casi se había olvidado del felino, hasta que éste gimió. También estaba hambriento. "Déjame comer" —le dijo—, "y me ocuparé de ti". Y 95 rió para sí. Cuando estaba colgando otra vez el jamón en el clavo, el felino emitió un gruñido gutural que hizo temblar su mano.

Después de comer, volvió a la cama y cogió el rifle. La casa había subido tanto, que ya no rozaba la pendiente cuando regresaba a su lugar. La comida le había dado aliento. Podía deshacerse del felino mientras quedase luz filtrándose entre la lluvia. 100 Se acercó sigilosamente a la ventana. Allí estaba todavía gimiendo, moviéndose por el porche. Le observó durante un rato, sin sentir ningún miedo. Entonces, sin pensar en lo que hacía, soltó el rifle y bordeó la cama para dirigirse a la cocina. El felino no se movía detrás de ella, impacientándose. Descolgó lo que quedaba del jamón y regresando por el suelo bamboleante hasta la ventana, lo arrojó por el hueco del cristal roto. Al otro lado se oyó un hambriento rugido y una especie de corriente 105 pasó desde el animal hasta ella. Asombrada de lo que había hecho, retrocedió hasta la cama. Oía cómo la pantera desgarraba la carne. La casa se sacudió a su alrededor.

Cuando volvió a despertarse, supo de pronto que todo había cambiado. La lluvia había parado. Esperaba sentir el movimiento de la casa, pero había dejado de flotar 110 en el agua de la riada. Al abrir la puerta, vio a través de la mosquitera rasgada un mundo diferente. La casa reposaba en la pendiente, como siempre. Unos cuantos pies más abajo, el río aún corría como un torrente, pero ya no ocupaba la escasa distancia entre la casa y el roble. Y el felino se había marchado. Había huellas, casi borradas y desaparecidas en el barro blando, que iban desde el porche al roble y sin 115 duda hacía el pantano. Y en el porche, roído hasta los huesos, estaba lo que había quedado del jamón.

Nota de figura: Prueba PISA, 2015.

Figura 17.

Imagen de la lectura "Amanda y la Duquesa" parte 1

81

Amanda y la Duquesa

TEXTO I- AMANDA Y LA DUQUESA

Resumen. Desde la muerte de Leocadia, el Príncipe, que estaba enamorado de ella, no tiene consuelo. La Duquesa, que es la tía del Príncipe, se ha encontrado en una tienda llamada Réséda Soeurs, con una joven empleada, Amanda, que se parece increíblemente a Leocadia. La Duquesa quiere que Amanda la ayude a liberar al Príncipe de los recuerdos que le mantienen hechizado.

Un cruce de caminos en los jardines del castillo, un banco circular alrededor de un pequeño obelisco... cae la tarde.

AMANDA

Todavía no lo entiendo. ¿Qué puedo yo hacer por él, señora? No puedo creer que haya pensado que yo... y ¿por qué yo? No soy especialmente bella. E incluso si alguien lo fuera, ¿quién podría interponerse de pronto entre él y sus recuerdos?

LA DUQUESA

Nadie excepto tú.

AMANDA, sinceramente sorprendida
¿Yo?

LA DUQUESA

El mundo está tan loco hija mía. Sólo ve desfiles, gestos, insignias oficiales... debe ser por lo que nunca te lo habían dicho. Pero mi corazón no me engaña, casi lloro en Réséda Soeurs la primera vez que te vi. Para cualquiera que conociera a Leocadia más allá de su imagen pública, tú eres su vivo retrato.

Un silencio. Los cantos de los pájaros nocturnos han tomado ya el relevo de los de la tarde. Los patios se han llenado de sombras y gorjeos.

AMANDA, muy amablemente

Aún así, realmente creo que no puedo, señora. No tengo nada, no soy nadie, aunque esos enamorados... era mi sueño, ¿verdad?

Se levanta. Como si se fuese, ha cogido una pequeña maleta.

LA DUQUESA, también amablemente y muy cansada

Claro, querida. Discúlpame.

Ella también se levanta con dificultad, como una anciana. Se oye el timbre de una bicicleta en el aire de la noche; se sobresalta.

¡Escucha... es él! Simplemente deja que te vea, apoyada en este pequeño obelisco en el que la conoció por primera vez. Deja que te vea, aunque sólo sea una vez, déjale que te hable, que se interese de repente por tu parecido, en esta estratagema que le confesaré mañana y por la que me odiará; cualquier cosa antes que esta mujer muerta que me lo arrebató uno de estos días, estoy segura... (la coge por el brazo). Lo harás, ¿verdad? Te lo suplico humildemente, señorita. (La mira implorándole y añade enseguida:) Y además, así podrás verle tú también. Y... siento cómo me ruborizo de nuevo al decirte esto. ¡La vida es tan loca! Ésta sería la tercera vez en sesenta años y la segunda en diez minutos que me he ruborizado -le verás y si el pudiera -¿por qué no él, si es guapo, encantador y no sería el primero?-, si pudiera tener la fortuna, que sería la mía también, de ser tu sueño, sólo por un momento... El timbre suena otra vez en las sombras, pero muy cerca esta vez.

Figura 18.

Imagen de la lectura "Amanda y la Duquesa" parte 2

82

<p>AMANDA, en un susurro ¿Qué debo decirle?</p>	<p>EL PRÍNCIPE Por la segunda calle a su izquierda, señorita.</p>
<p>LA DUQUESA, agarrándola con fuerza del brazo Di simplemente: "Perdone señor, ¿puede decirme por dónde se va al mar?"</p>	<p>Saluda triste y cortésmente, se vuelve a montar en la bicicleta y se aleja. El timbre vuelve a oírse en la distancia. La Duquesa sale de las sombras con aspecto de aún más anciana.</p>
<p>Se apresura a esconderse entre las sombras de los árboles, justo a tiempo. Aparece una pálida mancha borrosa. Es el Príncipe en su bicicleta. Pasa muy cerca de la también borro- sa mancha de Amanda junto al obelisco. Ella murmura.</p>	<p>AMANDA, suavemente, después de un tiempo No me ha reconocido...</p>
<p>AMANDA Perdone, señor...</p>	<p>LA DUQUESA Está oscuro... Y además, ¿quién sabe qué rostro le atribuye él a ella ahora en sus sueños? (Pregunta tímidamente.) El último tren se ha ido, joven. De todas formas, ¿no te gustaría quedarte en el castillo esta noche?</p>
<p>Él se para, se baja de la bicicleta, se quita el som- brero y la mira.</p>	<p>AMANDA, con voz extraño Sí, señora.</p>
<p>EL PRÍNCIPE ¿Sí, señorita?</p>	<p>Es completamente de noche. Ya no se las puede ver en las sombras, y sólo se oye el viento entre los enormes árboles de los jardines.</p>
<p>AMANDA ¿Puede decirme por dónde se va al mar?</p>	<p>CAE EL TELÓN</p>

TEXTO 2 - DEFINICIONES DE ALGUNOS OFICIOS EN EL MUNDO DEL TEATRO

Actor: Interpreta el papel de un personaje en escena.

Director: dirige y controla todos los aspectos de una obra. No sólo coloca a los actores en escena y sitúa sus entradas y salidas de la misma, sino que también dirige su interpretación y sugiere el modo de interpretar el guión.

Sastres, encargados de vestuario: hacen los trajes partiendo de un modelo.

Diseñador de vestuarios y decorados: diseña los modelos de los trajes y de los decorados. Después, estos modelos son fabricados a medida en los talleres.

Encargado de atrezzo: se encarga de buscar el atrezzo necesario. La palabra "atrezzo" se usa para designar todo lo que se puede mover: sillones, cartas, lámparas, ramos de flores, etc. Los decorados y vestuario no forman parte del atrezzo.

Figura 19.

Imagen de la lectura "Centro de Movilidad interna y externa"

83

Personal

CANCO

CANCO Compañía Industrial
Departamento de Personal

CENTRO DE MOVILIDAD INTERNA Y EXTERNA

¿Qué es el CMIE?

El CMIE es el Centro de Movilidad Interna y Externa, iniciativa del departamento de personal. Varios empleados de este departamento trabajan en el CMIE, junto con miembros de otros departamentos y consultores profesionales externos.

El CMIE está para ayudar a los empleados en la búsqueda de otro trabajo, dentro y fuera de CANCO Compañía Industrial.

¿Qué hace el CMIE?

El CMIE apoya a los empleados que tienen intención seria de buscar otro trabajo, a través de las siguientes actividades:

- *Banco de datos de empleos*

Después de una entrevista con el empleado, se introduce la información en el banco de datos que hace una búsqueda de las personas que buscan empleo y de las ofertas en Canco y en otras compañías industriales.

- *Orientación*

El potencial del empleado es evaluado por medio de entrevistas de asesoramiento profesional.

- *Cursos*

Se organizan cursos (en colaboración con el departamento de información y formación) que tratan de la búsqueda de trabajo y la planificación profesional.

- *Proyectos de Cambio de Profesión*

El CMIE apoya y coordina los proyectos que ayudan a los empleados a prepararse para nuevas profesiones y nuevas perspectivas.

- *Mediación*

El CMIE actúa como mediador de los empleados que están bajo amenaza de despido por reorganización de su empresa y les ayudan a encontrar nuevos puestos cuando es necesario.

¿Qué cantidad se paga en el CMIE?

El pago se determina previa consulta con el departamento en el que usted trabaja. Algunos servicios del CMIE son gratuitos. Puede solicitar pagar en dinero o en tiempo de trabajo.

¿Cómo funciona el CMIE?

El CMIE ayuda a los empleados que están planteándose seriamente cambiar de trabajo dentro o fuera de la compañía.

Ese proceso empieza presentando una solicitud. También puede ser útil una charla con un asesor de personal. Debe hablar primero con el asesor sobre sus expectativas y sobre sus posibilidades de promoción. El asesor conoce sus capacidades y el desarrollo de su departamento.

El contacto con el CMIE se hace siempre a través del asesor. Él gestiona su solicitud, tras lo cual se le invita a hablar con el representante del CMIE.

Más información

El departamento de personal puede darle más información.

Figura 20.

Imagen de la lectura "La tecnología crea la necesidad de nuevas normas"

84

Nuevas normas

EDITORIAL

La tecnología crea la necesidad de nuevas normas

La ciencia tiene posibilidades de adelantarse a la ley y a la ética. Eso sucedió de manera dramática en 1945 con la destructiva bomba atómica y, ahora, sucede lo mismo en el aspecto creativo de la vida con las técnicas para superar la infertilidad humana.

La mayoría de nosotros se regocijó con la familia Brown de Inglaterra cuando nació Louise, el primer bebé probeta. Y nos hemos maravillado ante otras primicias: las más recientes los nacimientos de bebés sanos que habían sido en su día embriones congelados en espera del momento adecuado para su implantación en la futura madre.

Ha surgido una tormenta de cuestiones legales y éticas sobre dos de esos embriones congelados de Australia. Los embriones iban a ser implantados en Elsa Ríos, la esposa de Mario Ríos. Un implante anterior de embriones había fracasado y la familia Ríos quería tener otra oportunidad de ser padres. Pero, antes de que tuvieran la segunda oportunidad, los Ríos murieron en un accidente de avión.

¿Qué debía hacer el hospital australiano con los embriones congelados? ¿Podían ser implantados en otra persona? Se presentaron muchas voluntarias. ¿Eran los embriones de algún modo propiedad sustancial de los Ríos? ¿O se debían destruir los embriones? El matrimonio Ríos, lógicamente, no había dispuesto nada sobre el futuro de los embriones.

Los australianos nombraron una comisión para estudiar el asunto. La semana pasada, la comisión emitió su informe. Los embriones debían ser descongelados, según dijo la comisión, porque la donación de embriones requeriría el consentimiento de

los "productores" y ese consentimiento no había sido dado.¹ La comisión dijo que los embriones en su estado actual no tenían vida ni derechos y, por lo tanto, podían ser destruidos.²

Los miembros de la comisión eran conscientes de estar pisando terrenos legales y éticos resbaladizos. Por tanto, solicitaron que se abriera un plazo de tres meses para que la opinión pública se pronunciara sobre la recomendación de la comisión. Si había una opinión generalizada en contra de destruir los embriones, la comisión lo reconsideraría.

Las parejas que se apuntan ahora en el Hospital Reina Victoria de Sidney en los programas de fertilización in vitro, deben especificar lo que debe hacerse con los embriones si le pasa algo a la pareja.

Esto garantiza que no se vuelva a producir una situación similar a la de los Ríos. Pero ¿qué hay de otras cuestiones igualmente complejas? En Francia, una mujer tuvo que acudir a los tribunales para que le permitieran tener un hijo a partir del esperma congelado de su marido fallecido. ¿Cómo se debe tratar una petición como esa? ¿Qué se debe hacer si una madre de alquiler rompe el contrato de tener el bebé y rehusa entregarlo a quien se lo había prometido?

Nuestra sociedad ha fracasado por el momento en proponer normas aplicables para frenar el potencial destructivo del poder atómico. Estamos recogiendo la espeluznante cosecha de ese fracaso. Las posibilidades de un empleo erróneo de la capacidad de los científicos para estimular o retrasar la procreación son múltiples. Se deben establecer límites legales y éticos antes de que vayamos demasiado lejos.

Nota de figura: Prueba PISA, 2015.

1.4. Fotos de la aplicación

Figura 20.

Fotos del desarrollo del taller con estudiantes de secundaria. Parte 1.



Nota de figura: Autoría propia

Figura 21.

Fotos del desarrollo del taller con estudiantes de secundaria. Parte 2



Nota de figura: Autoría propia

Valoración de respuestas de los ítems: Antes de iniciar el taller de juegos dramáticos comprensivos.

Tabla 22

Pregunta: ¿Qué intenta demostrar el autor en este texto?

	Frecuencia	Porcentaje
Incorrecto	9	28,1
Correcto	20	62,5
Total	29	90,6
NR	3	9,4
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 23

Pregunta: ¿Por qué no deberían ser rígidas las zapatillas deportivas?

	Frecuencia	Porcentaje
Incorrecto	12	37,5
Correcto	19	59,4
Total	31	96,9
NR	1	3,1
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 24

Pregunta: Un buen calzado deportivo debe cumplir cuatro requisitos. ¿Cuáles son?

	Frecuencia	Porcentaje
0	10	31,3
1	10	31,3
2	5	15,6
3	5	15,6
4	2	6,3
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 25

Pregunta: En la parte final del artículo, se presentan dos partes.

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	5	15,6
contradice la primera	21	65,6
repite la primera parte	3	9,4
describe el problema	1	3,1
describe la solución	2	6,3
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 26

Pregunta: Aquí tienes la parte de una conversación entre dos personas que han leído "El Regalo"

	Frecuencia	Porcentaje
0	1	3,1
1	6	18,8
2	9	28,1
Total	16	50,0
NR	16	50,0
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 27

Pregunta: ¿En qué situación se encuentra la mujer cuando comienza la historia?

	Frecuencia	Porcentaje
Incorrecto	20	62,5
Correcto	4	12,5
Total	24	75,0
NR	8	25,0
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 28

Pregunta: ¿Por qué crees que el escritor presenta a la pantera a través de estas descripciones?

	Frecuencia	Porcentaje
1	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 29

Pregunta: ¿Qué le ocurre a la casa en esta parte de la historia?

	Frecuencia	Porcentaje
0	6	18,8
1	20	62,5
2	3	9,4
Total	29	90,6
NR	3	9,4
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 30

Pregunta: ¿Qué motivo sugiere la historia para que la mujer haga comer a la pantera?

	Frecuencia	Porcentaje
Incorrecto	7	21,9
Correcto	15	46,9
Total	22	68,8
MR	10	31,3
Total	32	100,0

Tabla 31

Pregunta: Cuando la mujer dice "Me ocupare de ti", quiere expresar:

	Frecuencia	Porcentaje
0	6	18,8
1	4	12,5
2	5	15,6
Total	15	46,9
NR	17	53,1

Total	32	100,0
-------	----	-------

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 32

Pregunta: ¿Crees que la última frase del regalo es un final adecuado?

	Frecuencia	Porcentaje
0	10	31,3
1	5	15,6
2	1	3,1
Total	16	50,0
NR	16	50,0
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 33

Pregunta: ¿De qué se trata este pasaje de la obra de teatro?

	Frecuencia	Porcentaje
0	3	9,4
1	15	46,9
2	14	43,8
Total	32	100,0

Tabla 34

Pregunta: En el guion de la obra de teatro, se dan los indicadores para los actores y técnicos del teatro. ¿cómo pueden reconocerse estas indicaciones?

	Frecuencia	Porcentaje
Incorrecto	7	21,9
Correcto	4	12,5
Total	11	34,4
NR	21	65,6
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 35

Pregunta: Instrucciones para la escena. A continuación, hay una lista.

	Frecuencia	Porcentaje
Incorrecto	9	28,1
Correcto	6	18,8
Total	15	46,9
NR	17	53,1
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 36

Pregunta: Hacia el final de la obra. ¿Qué quiere decir con esto?

	Frecuencia	Porcentaje
Incorrecto	6	18,8
Correcto	19	59,4
Total	25	78,1
NR	7	21,9
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 37

Pregunta: Donde puede conseguir más información sobre el CIME

	Frecuencia	Porcentaje
Incorrecto	4	12,5
Correcto	7	21,9
Total	11	34,4
NR	21	65,6
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 38

Pregunta: Enumere dos maneras en que el CMIE ayuda a la gente que va a perder su trabajo a causa de una reorganización de su empresa

	Frecuencia	Porcentaje
Incorrecto	2	6,3
Correcto	8	25,0
Total	10	31,3
NR	22	68,8
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 39

Pregunta: Explica lo que hicieron los australianos

	Frecuencia	Porcentaje
Incorrecto	4	12,5
Correcto	12	37,5
Total	16	50,0
NR	16	50,0
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 40

Pregunta: Dos ejemplos de nuevas formas

	Frecuencia	Porcentaje
Incorrecto	4	12,5
Correcto	3	9,4
Total	7	21,9
NR	25	78,1
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

POS TEST

Tabla 41

Pregunta: ¿Qué intenta demostrar el autor en este texto?

	Frecuencia	Porcentaje
Incorrecto	8	25,0
Correcto	24	75,0
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 42

Pregunta: ¿Por qué no deberían ser rígidas las zapatillas deportivas?

	Frecuencia	Porcentaje
Incorrecto	12	37,5
Correcto	18	56,3
Total	30	93,8
NR	2	6,3
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 43

Pregunta: Un buen calzado deportivo debe cumplir cuatro requisitos. ¿Cuáles son?

	Frecuencia	Porcentaje
0	3	9,4
1	15	46,9
2	3	9,4
3	8	25,0
4	3	9,4
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 44

Pregunta: En la parte final del artículo, se presentan dos partes.

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	1	3,1
contradice la primera	17	53,1
repite la primera parte	2	6,3
describe el problema	8	25,0
describe la solución	4	12,5
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 45

Pregunta: Aquí tienes la parte de una conversación entre dos personas que han leído "El Regalo"

	Frecuencia	Porcentaje
0	1	3,1
1	16	50,0
2	6	18,8
Total	23	71,9
Sistema	9	28,1
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 46

Pregunta: ¿En qué situación se encuentra la mujer cuando comienza la historia?

	Frecuencia	Porcentaje
Incorrecto	14	43,8
Correcto	15	46,9
Total	29	90,6
Sistema	3	9,4
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 47

Pregunta: ¿Por qué crees que el escritor presenta a la pantera a través de estas descripciones?

	Frecuencia	Porcentaje
0	9	28,1
1	8	25,0
2	5	15,6
Total	22	68,8
NR	10	31,3
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 48

Pregunta: ¿Qué le ocurre a la casa en esta parte de la historia?

	Frecuencia	Porcentaje
0	4	12,5
1	21	65,6
2	6	18,8
Total	31	96,9
NR	1	3,1
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 49

Pregunta: ¿Qué motivo sugiere la historia para que la mujer haga comer a la pantera?

	Frecuencia	Porcentaje
Incorrecto	10	31,3
Correcto	19	59,4
Total	29	90,6
NR	3	9,4
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 50

Pregunta: Cuando la mujer dice "Me ocupare de ti", quiere expresar:

	Frecuencia	Porcentaje
0	6	18,8
1	8	25,0
2	6	18,8
Total	20	62,5
NR	12	37,5
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 51

Pregunta: ¿Crees que la última frase del regalo es un final adecuado?

	Frecuencia	Porcentaje
0	6	18,8
1	17	53,1
2	4	12,5
Total	27	84,4
NR	5	15,6
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 52

Pregunta: ¿De qué se trata este pasaje de la obra de teatro?

	Frecuencia	Porcentaje
0	6	18,8
1	10	31,3
2	16	50,0
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 53

Pregunta: En el guion de la obra de teatro, se dan los indicadores para los actores y técnicos del teatro. ¿cómo pueden reconocerse estas indicaciones?

	Frecuencia	Porcentaje
Incorrecto	7	21,9
Correcto	18	56,3
Total	25	78,1
NR	7	21,9
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 54

Pregunta: Instrucciones para la escena. A continuación, hay una lista.

	Frecuencia	Porcentaje
Incorrecto	7	21,9
Correcto	14	43,8
Total	21	65,6
NR	11	34,4
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 55

Pregunta: Hacia el final de la obra. ¿Qué quiere decir con esto?

	Frecuencia	Porcentaje
Incorrecto	4	12,5
Correcto	28	87,5
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 56*Pregunta: Donde puede conseguir más información sobre el CIME*

	Frecuencia	Porcentaje
Incorrecto	9	28,1
Correcto	13	40,6
Total	22	68,8
NR	10	31,3
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 57*Pregunta: Enumere dos maneras en que el CMIE ayuda a la gente que va a perder su trabajo a causa de una reorganización de su empresa*

	Frecuencia	Porcentaje
Incorrecto	9	28,1
Correcto	22	68,8
Total	31	96,9
NR	1	3,1
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 58*Pregunta: Explica lo que hicieron los australianos*

	Frecuencia	Porcentaje
Incorrecto	6	18,8
Correcto	19	59,4
Total	25	78,1
NR	7	21,9
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia

Tabla 59*Pregunta: Dos ejemplos de nuevas formas*

	Frecuencia	Porcentaje
Incorrecto	8	25,0
Correcto	16	50,0
Total	24	75,0
NR	8	25,0
Total	32	100,0

Nota de tabla: Autoría propia