

Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación

Secundaria

LA DRAMATIZACIÓN COMO RECURSO EDUCATIVO:

**Un estudio para la mejora de los procesos
elaborados de comprensión lectora**

Autora: Irati Tapia Martínez

Director: Alfredo Asiaín Ansorena

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.

Universidad Pública de Navarra. 2015-2016

Departamento de Filología y Didáctica de la Lengua

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero agradecimiento a Alfredo por su ayuda, dedicación y paciencia. A los alumnos de 2º F del I.E.S. Biurdana por su contagiosa ilusión. Eta mila esker guztiaren gainetik nire familiari, eta Andoniri, nire ahalegin guztien motorea direlako. Este trabajo es también vuestro.

RESUMEN

La dramatización es un recurso educativo poco utilizado en el aula, especialmente en Educación Secundaria. Sin embargo, presenta un gran valor educativo, puesto que muchos la definen como una herramienta motivadora e integradora, que educa en valores y favorece la expresión y la comunicación en todos los campos de la enseñanza. Concretamente, este estudio quiere destacar su potencial para la comprensión lectora y el desarrollo de los procesos inferenciales de lectura. Para ello, se ha querido comprobar si 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. Los resultados corroboran la hipótesis y muestran que, tras realizar 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.

Palabras clave: Dramatización; Comprensión lectora; Procesos inferenciales; Secuencia Didáctica; Educación Secundaria.

ABSTRACT

Dramatization is an educational resource rarely used in the classroom, especially in secondary education. However, it has great educational value, since many define it as a motivating and inclusive tool that educates in values and encourages expression and communication in all fields of education. Specifically, this study aims to highlight dramatization's potential for reading comprehension and development of reading inferential reading processes. To this end, it has been verified if students in a class of ESO 2nd year class improve these aspects after a teaching sequence which works on texts through dramatization exercises. The results corroborate the hypothesis and show that,

after performing the sequence, students' reading comprehension level and their development of inferential processes is higher than at the beginning of the sequence.

Keywords: Dramatization; Reading comprehension; Inferential processes; Teaching sequence; Secondary education.

LABURPENA

Dramatizazioa ikasgeletan gutxi erabiltzen den hezkuntza baliabidea da, bereziki bigarren hezkuntzan. Hala izanda ere, hezkuntza-baliagarritasun handia dakarkigun tresna da. Izan ere, askok baliabide motibagarri eta integratzailezat jotzen dute, balioak irakatsi eta irakaskuntzaren arlo guztietan adierazpen eta komunikazioari mesede egiten diona. Zehazki, dramatizazioak irakur ulermenean eta prozesu inferentzialen garapenean duen ahalmena nabarmendu nahi du ikerketa honek. Horretarako, 2. DBHko ikasle talde batek, testuak lantzeko dramatizazio ariketak erabiltzen dituen sekuentzia didaktikoa eta gero, aipatutako alderdi horiek hobetzen dituen baieztatu nahi izan da. Emaitzek gure hipotesia berresten dute, sekuentzia klasera eraman ondoren ikasleen irakur ulermenaren hobekuntza eta prozesu inferentzialen garapen nabarmena erakusten baitute.

Hitz gakoak: Dramatizazioa; Irakur ulermena; Prozesu inferentzialak; Sekuentzia didaktikoa; Bigarren hezkuntza

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1.- MARCO TEÓRICO.....	6
1.1.-El concepto de dramatización	6
1.2.- Dramatización en educación	10
1.2.1.-Breve panorama histórico	10
1.2.2.- Aportaciones al currículo	11
1.2.3.- Papel del profesor en la dramatización	15
1.2.4.- Objetivos de la dramatización como recurso educativo	16
1.3.- Comprensión lectora y procesos cognitivos	17
1.3.1.- La competencia lectora.....	18
1.3.2.- Las estrategias de lectura	20
1.3.3.- Procesos cognitivos de comprensión lectora	23
1.3.4.- Niveles de comprensión lectora	26
1.3.5.- Procesos inferenciales	31
1.3.6.- Diversas propuestas para la clasificación de inferencias.....	33
2.- METODOLOGÍA	37
2.1.-Selección de la muestra	38
2.2.- Codificación de las variables	38
2.3.- Secuencia didáctica de mejora de la comprensión lectora mediante ejercicios de dramatización	39
2.4.- Diseño de la secuencia didáctica.....	43
2.5.- Recogida de datos	50
2.6.- Materiales empleados.....	51

3.- RESULTADOS	51
3.1.- Resultados cuantitativos	51
3.2.- Resultados cualitativos.....	66
4.- CONCLUSIONES	69
BIBLIOGRAFÍA	71
ANEXOS	75
ANEXO I: CUESTIONARIO	75
ANEXO II: PRUEBA INICIAL.....	79
ANEXO III: PRUEBA FINAL	85
ANEXO IV: TEXTO SESIÓN 2	90
ANEXO V: TEXTO SESIÓN 3	92
ANEXO VI: TEXTO 1, SESIÓN 4	94
ANEXO VII: TEXTO 2, SESIÓN 4	95
ANEXO VIII: TEXTO SESIÓN 5	97
ANEXO IX: ENTREVISTA PARA LOS ALUMNOS.....	101
ANEXO X: DIARIO DE AULA.....	102
ANEXO XI: TABLAS DE RESULTADOS.....	109

INTRODUCCIÓN

Desde el punto de vista de las necesidades educativas de hoy en día, se detecta la carencia de un lector competente y crítico, como nos llevan demostrando los últimos años los resultados de pruebas externas como las diagnósticas del Gobierno de Navarra y las de PISA. La competencia lectora es una competencia básica, que incluye habilidades necesarias no solo para todas las materias del ámbito académico, sino también para poder manejarse en todos los ámbitos sociales (Zayas, 2012). Como decíamos, los escolares locales no han destacado especialmente en esta competencia, y a partir de ahí surge la necesidad de una revisión de la práctica docente en este campo. La comprensión lectora se ha abordado de una forma superficial, dando importancia a lo literal y lo explícito en los textos, a pesar de que para poder realizar una buena comprensión, lo que debemos enseñar a los alumnos es a ver aquello que no se ve, es decir, aquello que está implícito y que debemos inferir mediante variadas estrategias en las que más adelante profundizaremos.

Por lo que se refiere a hábitos de lectura de obras literarias, también se detecta la necesidad de formar lectores literarios y proporcionar itinerarios de interpretación, enseñar a comprender e interpretar este tipo de textos y fomentar la animación a la lectura. En la etapa de secundaria en la que nos movemos, los alumnos están en una etapa difícil de sus vidas donde surgen necesidades de socialización y apertura a la realidad. En este sentido, la educación literaria permite ver desde un punto de vista más objetivo experiencias individuales y colectivas, por lo que desempeña un papel muy importante en el desarrollo integral de nuestros jóvenes.

Tradicionalmente, la enseñanza de esta asignatura ha sido racionalista, historicista, criticista y cientifista. Se ha verificado que esta manera de abordarla influye negativamente en el gusto por la lectura y la escritura, el desarrollo de la competencia comunicativa y la creatividad. Esto nos lleva al fracaso escolar y, por ello, se debe abordar la lengua y literatura desde un punto de vista más lúdico y desarrollarse a través de recursos expresivo-comunicativos (Motos, 1992). Si relacionamos esta idea con la manera

de abordar los textos en las aulas, parece necesario hacer un acercamiento desde las emociones y los sentimientos y relacionar los textos con el conocimiento previo y las experiencias personales del alumno.

Conociendo estas carencias educativas, esta investigación pretende abordar la comprensión lectora y los textos literarios desde una perspectiva que consideramos innovadora y poco trabajada en las aulas de lengua y literatura castellana, además de muy útil para motivar a los alumnos e involucrarlos de lleno en su propio aprendizaje. Dicha perspectiva es la de la dramatización como recurso educativo.

Lo que más concretamente nos preguntamos en la presente investigación es si dichos ejercicios de dramatización afectan en la adquisición de los procesos de comprensión lectora. Analizaremos especialmente la influencia de la dramatización en la adquisición de los procesos inferenciales, el nivel afectivo o de vinculación afectiva con el texto, el nivel recreativo o la capacidad de crear imágenes mentales y el nivel evaluativo o la capacidad de hacer juicios distanciados sobre el texto (Colomer, 2005; Méndez, 2006).

La dramatización es una estrategia que apenas encontramos en el currículo de lengua y literatura castellana, que habitualmente se ha usado separada de los objetivos de lengua, y si se ha utilizado, se ha hecho siendo la misma dramatización el objetivo educativo central, o como complemento para la mejora de la competencia oral. Pero creemos que se puede utilizar también en el campo de la competencia lectora, como elemento motivador, que sumerge a los alumnos en el texto, da pie a distintas interpretaciones e integra todo tipo de inteligencias. Se concibe como elemento apropiado para el conocimiento y crecimiento personal y social, ya que es una manera de comunicación sobre una determinada realidad en un grupo de personas (Nuñez y Navarro, 2007), y esa realidad es muchas veces un texto concreto, y ahí es donde se enlaza con la comprensión lectora. De hecho, la dramatización es una herramienta para poner en común y compartir ese texto, lo que nos puede ayudar en la comprensión e interpretación del mismo.

Además, como dicen López Valero et al. (2009), la dramatización como género aúna diversos componentes de la formación en lengua y literatura como son el oral, el práctico y el comprensivo, componentes imprescindibles en la formación de personas. Según estos

autores, la dramatización no se ha trabajado con objetivos didácticos, comunicativos y expresivos y se ha desprestigiado como herramienta para las aulas por dos razones: la primera es la falta de materiales didácticos de dramatización para las aulas, y la falta de conocimiento y dominio del profesorado de los mismos, y la segunda es el hecho de considerar la dramatización como una herramienta meramente lúdica. Pero López Valero et al. (2009, p. 14) definen la dramatización “[...] como fuente infinita que nos nutre y nos ofrece estrategias para desarrollarnos íntegramente en el mundo, en la sociedad y como individuos, facilitando algo tan esencial como es la comunicación y la expresión [...]”.

Dentro del ámbito escolar, la dramatización se define como una herramienta activa e implica enfoques multidisciplinares por lo que es también globalizadora. Además, es un instrumento integrador puesto que permite, mediante dinámicas grupales, integrar diversos ámbitos cognitivos pasando por el “filtro personal” de cada alumno. Para acabar, los procesos dramáticos son procesos de naturaleza artística, por lo cual se consideran también un instrumento estético. Por tanto, la dramatización es una herramienta idónea para la etapa adolescente, dado que favorece la evolución positiva de la misma y hace aportaciones cognitivas, motrices, de relaciones interpersonales, de equilibrio personal y de actuación e inserción social (Aranguren et al., 1996).

Por otro lado, Colomer (2005) comenta que vivimos en el mundo del uso artístico de la palabra, que usamos con frecuencia juegos de palabras, canciones, rimas... los cuales son elementos que pueden unirse en la dramatización y nos hacen comprender las cosas mejor debido a que ponemos mayor atención. Es también muy importante para nuestra investigación el hecho de que al hacer real una cosa, al dramatizarla, evocamos a lo que “no está ahí”, es decir, hacemos inferencias y se abren las puertas a interpretaciones muy diversas, que al verlas nos ayudan a construir nuestro propio significado del texto (Colomer, 2005). En definitiva, es una herramienta de observación para el alumno, puesto que el alumno debe interiorizar unos sentimientos y sensaciones que luego debe exteriorizar, por lo que descubre los matices y detalles que no había visto o en los que no se había fijado (López Valero et al., 2009).

Siguiendo con el tema de dramatización y comprensión lectora, como nos dice Ross (1975), la dramatización es algo espontáneo que creamos para expresar los sentimientos que nos surgen a partir de un texto y las interpretaciones que hacemos. Comenta que es una herramienta para motivar al alumno, reforzar sus estrategias lectoras y conseguir que vea la lectura como algo divertido. Al dramatizar algo, siempre se aclara su significado, ya que se aprecia visualmente y la mente lo procesa mejor. Por último, dice que, al leer un texto con intención de dramatizarlo, el alumno debe hacer inferencias sobre las razones de los comportamientos y sentimientos de algunos personajes, y es necesario que hagan una lectura crítica para poder ver si la historia que se cuenta en el texto tiene sentido y si los personajes son creíbles.

Para acabar con la justificación de la propuesta, la investigación que ha relacionado la dramatización creativa en educación con la comprensión lectora, es muy escasa. Entre los pocos autores encontramos a Stacy Samuels (2011), autora de un estudio que se centra en analizar cómo algunos alumnos de primaria de una escuela en el Sureste de Estados Unidos, usaban las estrategias de comprensión lectora, (tales como la construcción de un esquema o la determinación de las ideas importantes) si se integraba la dramatización creativa. Los resultados indicaron que la integración de la dramatización beneficiaba para ayudar a los alumnos en la utilización de las estrategias de comprensión lectora, y se concluía que debemos sumergir a nuestros alumnos en un proceso de construcción del significado más activo, y que hay que formar a los docentes en cómo usar la dramatización creativa en el aula. Por tanto, aunque la investigación en la que nos adentramos es muy innovadora, no somos los primeros en cuestionarnos sobre la influencia de la dramatización en la comprensión lectora¹.

¹ Así, se han descubierto algunas tesis para optar al grado de Licenciado en Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Santiago de Chile, tituladas “Desarrollando la comprensión lectora en el segundo año básico a través el juego dramático y el taller de teatro escolar” (Hernández Escobar, 2010), “Teatro: un nuevo subsector para apoyar la comprensión lectora” (Muñoz et al., 2012) y “El teatro al rescate de la comprensión lectora” (Astete et al., 2013).

Por otro lado, aunque no está relacionado únicamente con la comprensión lectora, resulta muy interesante para el presente trabajo la investigación llevada a cabo por Motos (1992) sobre la influencia de los ejercicios de dramatización en la mejora del rendimiento en el aula de lengua y literatura castellana, donde también se menciona la mejora de la comprensión lectora.

Motos (1992) nos asegura que las técnicas dramáticas hacen que los alumnos vean la asignatura de lengua española de otra manera y se muestren más motivados, además de provocar en ellos un cambio de actitud en cuanto a seguridad, potencia, clima y evaluación de las actividades se refiere. El autor nos habla de que la dramatización debe ser un recurso educativo de aprendizaje inductivo, y que mediante esta, se pueden primero realizar actividades con un texto dado, para más tarde recrearlo y reflexionar sobre él, pudiendo comprenderlo mejor. En la investigación concluye que utilizar las técnicas dramáticas favorece cambios actitudinales positivos, proporciona la oportunidad para el empleo conjunto de la expresión oral y escrita, y lo que más nos interesa, genera contextos significativos para la comprensión de los textos literarios y ofrece la oportunidad de abordar los textos desde aproximaciones sensoriales, afectivas, lúdicas y psicomotrices que ayudan a comprender e interpretar mejor el texto.

Por tanto, conociendo estas carencias educativas y la escasez de la investigación de estrategias de dramatización unidas a la comprensión e interpretación lectora, menos aún unidos a los procesos elaborados de un lector literario competente, observamos cómo en los objetivos de nuestra propuesta se relacionan investigación e intervención educativa. Así pues serían los siguientes:

Especialmente la de 2012 se parece más a lo que pretendemos, dado que primero se realiza una fase diagnóstica donde se analiza el nivel lector del alumno, después se aplican los ejercicios dramáticos, y por último se revisa el nivel de comprensión lectora, y como veremos en la parte de la metodología, es así como nosotros procederemos. De todos modos, contrariamente a lo que ocurre en estos trabajos, nuestro objetivo no son solamente los textos de carácter teatral, también trabajaremos con textos narrativos y poemas, ya que nuestra intención es aplicar la dramatización a la lectura de todo tipo de textos literarios.

- 1) Estudiar si el uso de los ejercicios de dramatización afecta en la adquisición de los procesos de comprensión lectora.
- 2) Ver si los alumnos se motivan y se involucran más en su aprendizaje mediante estos ejercicios.
- 3) Utilizar la dramatización como estrategia innovadora de comprensión lectora para la formación de lectores más competentes, críticos y literarios.
- 4) Averiguar si los alumnos prefieren trabajar la comprensión lectora de esta manera.
- 5) Averiguar cómo han trabajado los alumnos la dramatización en su escolarización y el hábito lector de cada uno, y si todo esto influye en la adquisición de los procesos de comprensión lectora.

La hipótesis de partida es que con el uso de los ejercicios o estrategias de dramatización, los alumnos adquirirán mejor y desarrollarán más los procesos elaborados de comprensión lectora y formaremos mejores lectores literarios. Además, creo que afectará en ello el uso que hayan hecho los alumnos de la dramatización en su escolarización y fuera de la escuela, y el hábito lector que tengan.

1.- MARCO TEÓRICO

Esta investigación se enmarca dentro de dos campos importantes: el del valor de la dramatización en educación, y el de la comprensión lectora, con especial atención en los procesos elaborados o inferenciales.

1.1.-El concepto de dramatización

Para empezar, parece imprescindible aclarar el concepto de dramatización, dado que no existe entre los teóricos un consenso en cuanto a cómo nombrarlo. Cuando las primeras teorías de dramatización en educación vieron la luz, había tantos términos (tales como teatro, teatro infantil, teatro de niños, teatro para niños, teatro escolar, taller de teatro, espectáculo, drama, juego dramático, improvisación, juego simbólico, representación de papeles, libre expresión...) que se vio la necesidad de separarlos, ya que todos tienen sus

matices, como seguidamente podremos comprobar. En el siguiente cuadro de Motos (1992, en Nuñez y Navarro, 2007), podemos observar la diversidad que existe dentro de las técnicas dramáticas según el tipo de aproximación, cuadro que nos demuestra la complejidad del término al que nos acercamos.

CUADRO 1. EXTRACTO DEL CUADRO *TÉCNICAS DRAMÁTICAS* (MOTOS, 1992, 50)

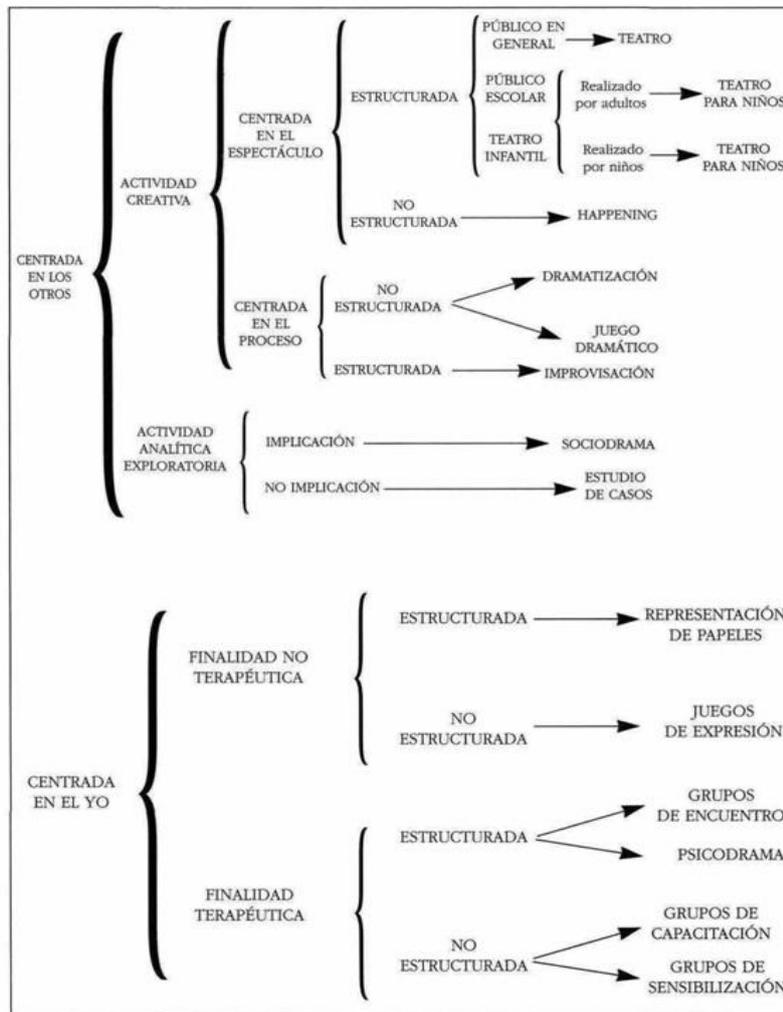


Figura 1 - Cuadro de técnicas dramáticas

Como dicen Núñez y Navarro (2007), se han utilizado diversos conceptos para nombrar lo que en este trabajo llamamos dramatización. Dichos autores optan por el concepto de dramatización, ya que la LOGSE incorporó este término al currículo, englobando en él todo recurso dramático para el desarrollo personal, social y expresivo de la persona. Estos

mismos autores lo llaman también drama, puesto que en términos anglosajones se utiliza el concepto de *Drama in Education* para referirse a él. Según Núñez y Navarro (2007), los dos son adecuados, pero debemos saber que no se reducen al hecho de “dramatizar” un texto, sino que recogen en él una idea más amplia de recursos dramáticos.

Pasando a otros autores, se presenta como reveladora la definición que nos da García Velasco (2008), quien define la dramatización como la conversión en expresión teatral de una situación real o imaginaria, una narración, un poema o cualquier otro texto. Nos la resume Cervera (1981), diciendo que es la conversión en acción dramática de algo que no lo es en origen. Vemos cómo las definiciones de estos autores se enlazan directamente con el propósito de esta investigación, que es trabajar la comprensión e interpretación de todo tipo de textos que no son de origen teatral, mediante expresiones dramáticas.

También se han referido al concepto como “juego dramático” o “expresión dramática”, conceptos que para Núñez y Navarro (2007, p.229) son “*sinónimos casi perfectos*” a la dramatización. Según estos autores, en los juegos a menudo usamos el cuerpo como medio de creación, expresión y comunicación, y eso es lo que se llaman juegos dramáticos. Esta es una forma de dramatización estructurada en la cual el interés está en el proceso más que en el resultado.

López Valero et al. (2009) se posicionan a favor de esta idea, ya que en sus artículos utilizan juego dramático y dramatización para referirse al mismo concepto. Para estos, el teatro es una representación de un texto y la dramatización es un juego que se agota en el mismo instante, no tiene un fin concreto ni una obra desarrollada que llega al desenlace. En cambio, cuando el juego dramático se convierte en algo conscientemente preparado, es teatro.

Cervera (1981) describe el juego dramático como la actividad lúdica que los niños realizan para reproducir situaciones de la vida real o imaginaria. Este autor agrupa los conceptos de dramatización, juego dramático, teatro infantil y expresión corporal en lo que llama el “*área de expresión dinámica*”.

Otro término frecuente al hablar de dramatización en educación es el de teatro infantil. Se observa un consenso en la consideración del teatro infantil como un término ambiguo,

dentro del cual debemos distinguir el teatro para niños (el que crean y representan los adultos para los escolares), el teatro de los niños (el que realizan solamente los escolares) y el teatro infantil mixto (donde participan tanto escolares como adultos).

En cuanto al término más moderno del *role playing*, Fleming (2005) nos da la clave para no confundirlo con la dramatización. Comenta que en el juego de roles los participantes toman la acción que realiza un determinado personaje. En cambio en la dramatización, además de realizar la acción del personaje, toman también una determinada actitud que tiene ese personaje.

[...] *“There is an important difference then between using drama/theatre activities and the more common role play exercises. A simple distinction here is that between ‘role’ (the participants are defined simply by their actions e.g. buying an item in a store, asking directions, arriving at an airport) and ‘character’ including attitude (e.g. ‘I am buying this item in a store even though my family cannot really afford it’). The latter approach has more potential to explore sub-texts and underlying cultural dimensions.”* (Fleming, 2005, pp. 115-116)

De todas formas, muchos autores como Núñez y Navarro (2007) o Pérez Gutiérrez (2004), entre otros, están de acuerdo en que la dramatización no es teatro. Pérez Gutiérrez (2004) afirma que, en la dramatización, contrariamente a lo que ocurre en el teatro, lo importante no es el producto final sino el proceso dramático, en el que el individuo debe implicarse y conseguir expresarse y comunicar bien lo que desea. Es más una técnica introspectiva donde el alumno debe explorar su mundo interior para reflexionar y saber cómo dar solución a determinada situación.

1.2.- Dramatización en educación

1.2.1.-Breve panorama histórico²

Para comenzar, en cuanto a la historia de la dramatización en educación, es importante apuntar que la relación entre estas es bastante reciente. La dramatización o juego dramático se comenzó a utilizar como recurso educativo a principios del siglo XX. El maestro de escuela y estudioso Cadwell Cook (1917, en Pérez Gutiérrez, 2004) la utilizaba en clase, y explicó que lo hacía por un lado porque el juego es la mejor forma de aprendizaje, y por otro, porque el aprendizaje más significativo se hace mediante la práctica y no mediante la instrucción.

En los años treinta, después de la primera guerra mundial, famosos hombres del teatro empezaron a acudir a las escuelas para utilizar el teatro como medio pedagógico, y así comenzó la corriente llamada "*theater in education*" (TIE). En la misma época el *Belgrade Theater* de Coventry (Inglaterra) se convirtió en una de las sedes más importantes de esta corriente y fue el centro de formación de profesores-actores, que utilizaban las representaciones teatrales con el fin de plantear situaciones problemáticas a los alumnos, para reflexionar y pensar en cómo resolverlos.

La distinción entre teatro y dramatización en educación se produjo en Norteamérica, cuando la profesora Winifred Ward utilizó por primera vez en 1930 el concepto "*creative dramatics*" para referirse a las actividades lúdicas y expresivas que realizaba en clase mediante la dramatización. Así, en Norteamérica empezaron a surgir estudiosos de la dramatización como Geraldine Siks o Nellie McCaslin, quienes han influido mucho en los estudios de drama en educación. También en Europa empezaron a interesarse por la formación del profesorado en este terreno, dado al interés que empezó a tomar lo creativo en la práctica educativa. Así podemos nombrar autores como Peter Slade en Gran Bretaña, el autor de la influyente obra *Child Drama* (1954, en Pérez Gutiérrez, 2004) donde aboga por la utilización de la actividad dramática en cualquier tipo de asignatura, o

² Este breve panorama histórico está basado en el que nos presenta Pérez Gutiérrez en su artículo "La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas" (2004)

Chancerel en Francia, quién impulsó el término de “*Jeu dramatique*” que ya hemos explicado.

Otra influyente autoridad en este terreno ha sido la profesora y teórica inglesa Dorothy Heathcote (1967, en Pérez Gutiérrez, 2004), para quien la dramatización consiste en que el alumno reflexione sobre una situación desde dentro de ella. Además, propicia un espacio de reflexión e interpretación colectiva y el debate de opiniones, mediante lo cual se puede realizar una reformulación colectiva de la situación que se ha planteado. Este concepto refuerza nuestra hipótesis de que los ejercicios dramáticos ayudarían en los procesos inferenciales a la hora de comprender e interpretar un texto.

1.2.2.- Aportaciones al currículo

Como comprobaremos en las próximas líneas, la dramatización en educación es una potente herramienta para la educación en valores y la educación emocional. Además, es un elemento motivacional que nos permite también desarrollar la creatividad de los alumnos, por lo que puede aportar mucho al currículo de lengua y literatura castellana. A pesar de ello, no parece ser una metodología habitual en dicha materia, y se hace poca mención de ella tanto en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) como en la actual Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013).

Haciendo un repaso a lo largo de la historia de la dramatización en el currículo en Navarra, cabe mencionar que esta llegó a ser una materia optativa de ESO cuando la LOGSE entró en vigor, y se aprobó la Orden Foral 513/1994 de 26 de diciembre. En dicha Orden Foral, se precisaban el concepto, el enfoque, los objetivos y los contenidos oficiales para las materias optativas de la ESO entre las que estaba la dramatización. Pero, como hemos explicado, la dramatización era algo nuevo para muchos profesores. Es por eso que Ignacio Aranguren, director de teatro, profesor con una larga experiencia en secundaria y ganador del Premio Príncipe de Viana 2016 por su amplia trayectoria en el teatro escolar, quiso ayudar a los docentes que se aventurasen a impartirla, escribiendo una magnífica guía didáctica que publicó el Gobierno de Navarra en 1996 (Aranguren et al., 1996).

Cuando la LOE entró en vigor en 2006, la dramatización dejó de ser materia optativa y se limitó al área de lengua y literatura, en cuyo currículo (LOE, 2006) se refiere a ella

solamente en el bloque de educación literaria. En dicho bloque se dice que tanto en primaria como en secundaria la dramatización puede ser una herramienta para la lectura e interpretación de textos literarios, mediante la que se favorecen las experiencias placenteras con la literatura y las recreaciones de textos. Se habla también de la dramatización como recurso para la mejora de la lectura expresiva.

En cuanto a la actual LOMCE, ley educativa que muchos han criticado por suponer un retroceso en materia cultural, creativa y artística, sorprende observar cómo se hace en esta más mención a la dramatización que en la LOE. Así pues, en el currículo de lengua castellana y literatura de todos los cursos de la ESO, se nombra tanto en el bloque de escuchar y comprender como en el de educación literaria.

En el primer bloque, uno de los criterios de evaluación es el de *“reproducir situaciones reales o imaginarias de comunicación potenciando el desarrollo progresivo de las habilidades sociales, la expresión verbal y no verbal y la representación de realidades, sentimientos y emociones.”* (LOMCE, 2013³), objetivo que claramente se puede conseguir mediante el uso de la dramatización en clase. Además, en este mismo bloque de escuchar y comprender, uno de los estándares de aprendizaje evaluables es el que dice que el alumno *“dramatiza e improvisa situaciones reales o imaginarias de comunicación”*, lo que también está en total consonancia con nuestra investigación, y aunque en este caso se encamina hacia la comprensión oral, esto nos hace pensar que también sirve para la mejora de la comprensión lectora.

En el segundo bloque, el de la educación literaria, encontramos también en todos los cursos el estándar de aprendizaje evaluable que dice que el alumno *“dramatiza fragmentos literarios breves desarrollando progresivamente la expresión corporal como la manifestación de sentimientos y emociones, respetando las producciones de los demás.”* Aunque en la LOE también se habla de dramatizar en educación literaria, se refiere únicamente a la dramatización de textos teatrales. Lo que aquí nos parece interesante es que no se especifica el género literario, sino que se habla sólo de *“fragmentos literarios”*, además de que se matiza que la dramatización puede desarrollar la manifestación de

³ Decreto Foral 24/2015, de 22 de abril. Boletín Oficial de Navarra número 127, de 2 de julio de 2015

sentimientos y emociones, que es una de las cosas que nosotros queremos demostrar mediante esta investigación.

Para acabar con este repaso al currículo, cabe decir que la LOMCE contempla una asignatura llamada “artes escénicas” en Bachillerato. En la introducción a esta materia, se insiste en que la dramatización no es sólo teatro, sino que es una manifestación humana que cohesiona socialmente, que desarrolla competencias comunicativas, expresivas y creativas y que no está encaminada hacia una dimensión profesional, sino que tiene el objetivo de proporcionar una formación integral al alumno.

Como decíamos, no cabe duda de que la dramatización educa en valores, que es a día de hoy lo que más necesita la escuela según Núñez y Navarro (2007). El modelo de educación de hoy en día es un modelo basado en la competitividad y el individualismo, modelo que deja de lado la educación cívica y la educación en valores. Por eso, la educación actual debe recuperar esa dimensión relacional que necesita el ser humano y dar importancia al nivel social, emocional y al conocimiento corporal, tan castigado en la sociedad de hoy en día. En este sentido, la escuela debe mejorar las capacidades sociales del alumno y potenciar sus habilidades afectivo-emocionales y expresivas (Navarro, 2006).

Para dicho fin, la dramatización se nos presenta como recurso educativo idóneo. El drama constituye un “arte social”, ya que su forma de funcionar es el grupo, y es un medio perfecto para una buena educación emocional. Dramatizar supone verbalizar las experiencias y reflexionar, plantear cosas en torno a ellas y volver a experimentarlas. Además, esa atmósfera vivencial y motivacional de la expresión dramática da confianza al alumno y es, por eso, que comprende mucho mejor la realidad de la acción dramática. Es un espacio seguro para la exploración de ideas y sentimientos (Navarro, 2006).

Como expresa Mantovani (2002, en Núñez y Navarro, 2007), los valores se aprenden mejor si se viven, se sienten y se ven; por eso, el aprendizaje debe ser vivencial. Y según Navarro (2006), el drama es un aprendizaje vivencial fuertemente motivacional. Dice la autora que, en la nueva cultura del individualismo lo que prima es el juego individual, cosa que trae problemas sociales en los adolescentes de hoy en día. En este sentido, la dramatización se nos presenta como una herramienta que contribuye a bajar a un mismo

nivel a los participantes de la comunidad escolar (sobre todo a profesores y alumnos) y construir un espacio que facilite la socialización de los participantes, mejorando de esta forma la comunicación entre ellos, lo que facilitará el aprendizaje significativo de los alumnos (Núñez y Navarro, 2007).

Además de esto, la dramatización nos da la posibilidad de llevar a cabo un aprendizaje transversal incluyendo valores como la convivencia, la igualdad o la solidaridad además de cultivar dimensiones filosóficas como la muerte, la enfermedad, o el sentido de vivir. En resumen, es necesaria en la escuela actual una educación en habilidades y actuaciones de colaboración que promueva comportamientos de construcción social para la educación en valores y la educación emocional (Núñez y Navarro, 2007).

Volviendo a la idea inicial de que la dramatización es también un elemento motivacional, podemos decir que es así porque se relaciona con el juego. La tendencia a jugar se presenta en todas las edades del ser humano, tanto en la adolescencia como en la edad adulta.

El juego permite experimentar las ideas de una forma diferente y la dramatización abre un espacio para la exploración de esas ideas. Por tanto, es una forma de entender conceptos abstractos desde vivencias particulares. Además, en el juego no hay obstáculos motivacionales ya que no hay posibles consecuencias que nos frustran, por lo que podemos ir mucho más allá sin el miedo de ser juzgados. Dicho esto, el juego se presenta como un aprendizaje donde el alumno experimenta los conceptos en diversas situaciones, y lo motiva, estimula y concentra. Por eso, la dramatización es un poderoso medio para la expresión y el aprendizaje creativo y crea un espacio donde el estudiante se siente seguro. Otro aspecto importante que la dramatización aporta al currículo educativo es el relacionado con el desarrollo de la creatividad. La creatividad es un elemento necesario para desarrollarse como persona, que es el fin de toda educación. Mediante la creatividad se desarrollan los conceptos de una manera relevante, activando la mente y desarrollando las potencialidades de cada uno. Por ello, debería impregnar todo el currículo escolar, aunque parece que la escuela actual presta poca atención a su desarrollo (Núñez y Navarro, 2007).

Con el fin de ampliar el uso que se le da a la creatividad, Núñez y Navarro (2007) afirman que podemos utilizar lenguajes artísticos como recurso educativo o herramienta para el aprendizaje. En este sentido, la dramatización se nos presenta como el lenguaje artístico perfecto para dicho fin, puesto que es un conjunto de lenguajes (como son la música, la literatura, el juego, la expresión corporal, la improvisación) y ofrece la construcción compartida de ambientes, ideas y roles. Es un lenguaje creativo complejo ya que requiere la creación de nuevas respuestas y situaciones. Además, supone la herramienta idónea para que el alumno pueda expresarse y fomentar su creatividad sin tener la presión de un objetivo final, como es el caso del teatro (Cervera, 1981).

Para acabar con las aportaciones al currículo que nos da la dramatización, cabe mencionar que en el sistema educativo y el modelo de enseñanza actual se hace mención constante a las inteligencias múltiples de Gardner. Según López et al. (2009), mediante la dramatización se trabajan al menos cuatro de ellas: la plástico-musical, la lingüístico-literaria, la dramática y la sonoro-musical. Con esta última idea podemos comprobar que la dramatización se presenta como un recurso educativo muy completo y que no hace más que facilitar el camino hacia el aprendizaje integral de nuestros alumnos y alumnas.

1.2.3.- Papel del profesor en la dramatización

Como bien dicen Fontecha y Barroso (2000), en la enseñanza tradicional la clase era un teatro, pero un teatro donde el único actor era el docente, y los alumnos eran el público. Además, el profesor tenía su propia tarima donde representar su función a un público que no estaba implicado en su propio aprendizaje. Hoy en día, debemos convertir el aula en un teatro donde todos sean actores y todos tengan algo que decir. Los docentes debemos crear en clase una simulación de la realidad lo más parecida posible a esta, puesto que cuanto más se parezca, más útil será para el alumnado.

Como docentes, tenemos que saber que, en la dramatización, el alumno debe implicarse totalmente, porque no se parte de lo que se sabe o se desconoce, sino de lo que uno mismo es. El profesor o profesora, en este caso, debe tener eso en cuenta, y tener una personalidad y talento significativos. Aparte de eso, los alumnos deben saber en todo

momento y en toda actividad, por qué y para qué se está realizando, para poder implicarse del todo en la actividad (Aranguren et al., 1996).

La dramatización requiere una complicidad entre compañeros, por lo que el docente debe en todo momento estar atento a que ningún alumno se sienta juzgado, sino que se sienta valorado, respetado y apoyado por el colectivo, ya que en el caso contrario la clase puede convertirse en algo doloroso, que tensiona y puede crear ansiedad a algunos alumnos, aún más teniendo en cuenta que la adolescencia no es una etapa fácil (Aranguren et al., 1996).

1.2.4.- Objetivos de la dramatización como recurso educativo

Hemos analizado qué se entiende por dramatización en educación, la historia de su recorrido y sus aportaciones al currículo. pero ¿Para qué se deben utilizar los ejercicios dramáticos en el aula? La mayoría de los teóricos encaminan sus objetivos hacia la mejora de la expresión y la comunicación.

Aquí enlazamos los objetivos de la dramatización con los de la multimodalidad corporal, un concepto moderno que se ha presentado por los teóricos en la materia como clave de la comprensión lectora y oral, dejando atrás la idea de que la comprensión del texto la construimos solo mediante la comprensión del lenguaje. Según las teorías de la multimodalidad, el significado de un texto lo construimos a partir de diferentes formas de comunicación que las personas utilizan, como la imagen, los gestos o la postura corporal, y lo construimos gracias a la relación entre estos modos (Jewitt, 2009). En ese sentido, parece que la dramatización sería la manera de construir un significado utilizando muchos modos, ayudando así a la adquisición de los procesos elaborados de comprensión lectora de los que hemos hablado.

Cervera (1981) nos presenta como objetivos básicos de la dramatización por un lado desarrollar la expresión en todas sus formas y por otro potenciar la creatividad a través de esas diversas expresiones. Por tanto, mejorar las capacidades comunicativas sería una consecuencia del cumplimiento de esos objetivos básicos.

Por otra parte, según este autor la dramatización no debe utilizarse como medio para otros fines de otras asignaturas, ya que la dramatización en sí misma puede educar.

Además, tampoco debe ser la formación de actores y amantes del teatro el objetivo central de su práctica, ya que como el de otras asignaturas, el objetivo de la dramatización es la formación integral del alumno.

Otros objetivos de la utilización de la dramatización en clase son utilizar los gestos, imágenes, palabras y sonidos expresivos para comunicar ideas, sentimientos y vivencias; saber observar las características principales de un texto, una situación o algo similar, para adaptarlas a la actividad expresiva, desarrollar la expresión verbal y no verbal, perfeccionar la articulación y la entonación, ejercitar la expresión corporal y por último realizar producciones colectivas o conjuntas que tengan un sentido comunicativo y artístico (López et al., 2009; García Velasco, 2008).

1.3.- Comprensión lectora y procesos cognitivos

Otra línea teórica esencial de esta investigación es la de la comprensión lectora y más concretamente los procesos inferenciales en relación con esa comprensión e interpretación lectora. Nuestro propósito, como repetidas veces hemos explicado, es mejorar estos procesos elaborados a la hora de trabajar textos literarios, mediante el uso de la dramatización, ya claramente definida en las líneas anteriores.

En efecto, en la escuela de hoy en día la competencia lectora es la base para aprender a aprender. Según la profesora investigadora del Instituto de Investigaciones Psicológicas de Costa Rica, Silvia Méndez (2006), la mejor manera de adquirirla y reforzarla es trabajando los textos literarios, que es el método que hemos escogido para trabajarla en la investigación que tenemos entre manos. Como podremos observar, es imprescindible adentrarse en las teorías de la Psicología cognitiva y la Psicopedagogía para investigar en el campo de la comprensión lectora y poder entender mejor esos procesos inferenciales que hemos mencionado y saber cómo enseñarlos para mejorarlos.

Para ello, primero explicaremos los fundamentos básicos de lo que llamamos competencia lectora, y explicaremos las diversas estrategias lectoras. Más tarde pasaremos a explicar los procesos cognitivos y los procesos lectores de PISA que hemos utilizado también en la

investigación, así como los niveles de lectura, profundizando como hemos dicho en los procesos inferenciales.

1.3.1.- La competencia lectora

La competencia lectora consiste en la comprensión y el empleo de textos escritos y en la reflexión personal a partir de ellos, con el fin de alcanzar las metas propias de la situación lectora, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad. Es una destreza transversal al currículo y de naturaleza interactiva, y no se reduce a la adquisición de estrategias lectoras y de conocimiento, sino que además incluye componentes cognitivos y metacognitivos.

Felipe Zayas (2012) nos da las diez claves esenciales para entender la competencia lectora y sus orientaciones didácticas. La primera de todas consiste en que *“la competencia lectora es una competencia básica”*. Como más adelante podremos comprobar, ser un lector competente no implica solo saber descifrar las palabras y frases de un texto para sacar su significado literal. Consiste más bien en interactuar con el texto, construyendo su significado mediante los conocimientos del lector y teniendo en cuenta los objetivos de la lectura.

La segunda idea clave es la que dice que *“leemos en diferentes situaciones y con objetivos diversos”*. Las diferentes prácticas sociales condicionan las situaciones y objetivos de las lecturas, de hecho, leer es un proceso interactivo entre lector y texto, que se lleva a cabo para satisfacer esos objetivos mencionados (Solé, 2004). A partir de estos obtenemos los diversos géneros discursivos, cuyas características influyen enormemente en la comprensión e interpretación del texto.

La tercera, enlazada con la segunda, nos revela que *“la lectura está condicionada por las características de los textos”*. Los textos que nos rodean en la vida cotidiana son muy diferentes, y conocer esas diferencias se presenta como esencial para mejorar los procesos lectores de los alumnos y alumnas.

La cuarta idea clave dice que *“los lectores interactuamos de diferentes maneras con los textos según lo que necesitemos hacer con ellos”*. Si los objetivos de la lectura son

diferentes, los lectores también deberán tener diferentes maneras y estrategias de aproximarse a los textos. Esas estrategias incluyen la localización, selección, integración, interpretación y valoración de la información de los textos.

“Localizar y seleccionar información implica definir los objetivos de la lectura, conocer las fuentes y valorar su pertinencia” es también un aspecto clave para Zayas (2012). En este sentido, la búsqueda de información, tan frecuente en las aulas, es una de las áreas donde la competencia lectora tiene un papel primordial. Según Zayas (2012) los contextos de aprendizaje que favorecen los procesos de definir objetivos y conocer las diferentes fuentes para la búsqueda de información, son las metodologías activas como por ejemplo el enfoque por proyectos. De hecho, es esencial para encaminar un proyecto saber qué buscar, con qué objetivos y en qué documentos.

La sexta idea es la que dice que *“procesar la información requiere integrar ideas e interpretar sus relaciones”*. Esta idea está directamente relacionada con los procesos inferenciales, más concretamente con las inferencias temáticas o de coherencia global que más adelante explicaremos en este trabajo. Cuando formulamos, por ejemplo, el tema de un texto, recopilamos la información que a veces no está del todo explícita y debemos inferirla. Para ello, debemos ir a los elementos lingüísticos del texto como son los marcadores organizativos y otros elementos que hacen referencia a la jerarquización de las ideas.

Otra idea clave es que *“saber leer supone saber reflexionar sobre el contenido de los textos”*. Esta idea estaría relacionada con el proceso evaluativo o de juicios distanciados, que más tarde explicaremos mejor puesto que es uno de los ejes de nuestra investigación. Saber valorar la información de un texto es esencial para una comprensión lectora que construirá conocimiento en el alumno.

La siguiente idea es que *“saber leer implica saber reflexionar sobre la forma del texto”*. Esta tesis hace referencia a uno de los procesos lectores importantes, y es que es otra de las claves para saber si el texto se ajusta a sus finalidades y por tanto reflexionar sobre su calidad.

La penúltima idea es aquella que afirma que *“el compromiso individual con la lectura es un factor clave de la competencia lectora”*. Si una persona está interesada en lo que lee, está también más motivada, por lo que se implicará más a la hora de construir su significado, ya que sus necesidades de aprendizaje y disfrute le empujarán a ello. Esta idea de la motivación en la lectura se presenta como factor clave para formar alumnos competentes y comprometidos con la lectura.

Para acabar, mediante la décima y última idea Zayas (2012) nos da la clave de que *“el lector competente posee un saber metacognitivo”*. Un lector competente conoce los objetivos de cada lectura que lleva a cabo y las estrategias que debe utilizar para conseguir dichos objetivos. Estas estrategias de lectura son las que debemos enseñar a nuestros alumnos y alumnas, y eso quiere decir que los estudiantes deben tener claro los objetivos de las diversas lecturas que se hacen en el aula. En las siguientes líneas explicaremos cuáles son esas estrategias de lectura que se deben enseñar en el aula.

1.3.2.- Las estrategias de lectura

Las estrategias lectoras están relacionadas con los *procedimientos* de los que habla el currículo. Estos procedimientos se definen como *“un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta”* (Coll, 1987, en Solé, 2004, p. 58). En cuanto a las estrategias, estas son procedimientos dirigidos a regular la actividad humana, y mediante ellas seleccionamos, evaluamos, persistimos o abandonamos una acción para poder llegar a nuestros objetivos (Valls, 1990, en Solé, 2004). En definitiva, las estrategias son mecanismos que nos ayudan a resolver las dificultades de comprensión e interpretación de la lectura. Además, mientras que los procedimientos suelen ser más automáticos, las estrategias requieren un control, dedicación y planificación mayor.

Algunos teóricos separan el término en microestrategias, que serían las habilidades y destrezas que se utilizan al poner en marcha una estrategia, y macroestrategias, que son las propias estrategias que se llevan a cabo. Las estrategias requieren también de unos procesos cognitivos y metacognitivos del lector. En este sentido, apunta Solé (2004) que las estrategias lectoras no pueden enseñarse en el aula como si fueran métodos infalibles para la comprensión de los textos, porque en la comprensión influyen muchos factores

diferentes. Si enseñamos las estrategias lectoras mediante listados, algo que debe ser un medio de aprendizaje, se convierte en un fin que pierde su sentido.

En cuanto al papel de las estrategias en la comprensión e interpretación lectora, se dice que para hacer una buena comprensión de un texto, este debe ser claro y coherente, el lector debe estar familiarizado con su estructura formal, los conocimientos previos que posee sobre el tema deben ser los adecuados para construir el significado del texto y para acabar, las estrategias que el lector utiliza deben ayudarle en esa comprensión e interpretación. Nosotros como docentes debemos enseñar estas estrategias en el aula para formar lectores autónomos capaces de enfrentarse a todo tipo de textos (Solé, 2004).

Así pues, las actividades cognitivas que se realizan a partir de las estrategias y que le dan sentido a estas son la comprensión de los objetivos explícitos e implícitos de la lectura, la activación de los conocimientos previos que se poseen en torno al contenido del texto, la evaluación de las ideas que en él se encuentran y su compatibilidad con los conocimientos previos, la comprobación de que la comprensión global e interpretación del texto se está llevando a cabo y para acabar la elaboración de inferencias sobre lo que se ha comprendido (Solé, 2004).

Cada vez que la mente humana quiere llegar a dichas metas, pone en marcha estrategias para llegar a ellas. En este estudio, el objetivo principal de las lecturas que llevamos a cabo en el aula son la activación y mejora de los procesos inferenciales, entre los cuales destacamos las imágenes mentales, la vinculación afectiva y los juicios distanciados, que estarían en relación con las actividades cognitivas que hemos explicado, especialmente con las de evaluación de las ideas y la elaboración de inferencias.

Ya hemos mencionado que no es conveniente dar a los estudiantes un listado de estrategias lectoras con el fin de que se lo aprendan de memoria, sino que debemos fomentar su utilización como medio para la comprensión cuando realizamos prácticas lectoras en el aula. De todas formas, hay una extensa literatura especializada en la materia que ha intentado definir cuáles son esas estrategias, y parece oportuno mencionarlas en este trabajo.

Solé (2004) las divide en las estrategias antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura, y esta clasificación es una de las que ha servido como base para la didáctica de la comprensión lectora. Antes de la lectura, primero hay que motivar para esta tarea tanto a los alumnos y alumnas como a una misma como docente. Para ello, debemos encontrar un sentido a lo que estamos haciendo, fijando los objetivos de la lectura que se va a llevar a cabo, ya que toda lectura tiene un fin. Seguidamente, se deben activar los conocimientos previos de los estudiantes. Con ese propósito, podemos darles alguna información general sobre lo que se va a leer, hacer que los alumnos se fijen en determinados aspectos, o pedirles que expliquen lo que conocen del contenido del texto. Además, se tienen que realizar hipótesis o predicciones sobre el texto, para lo cual se puede leer el título del texto, y es posible también diseñar algunas preguntas previas a la lectura a partir de estas hipótesis, las cuales despierten la curiosidad del lector.

Durante la lectura, debe darse un espacio a la lectura compartida del texto, para que tanto el profesor como los propios alumnos revelen sus propias estrategias lectoras a todos los participantes y puedan quizás imitarlas para llegar a un nivel de lector autónomo, o intentar a partir de ellas crear las propias. Por tanto, en esta fase debe realizarse un trabajo más metacognitivo, para lo cual podemos aclarar las posibles dudas, errores y faltas de comprensión que surgen y resumir las ideas del texto. Se puede también evaluar el contenido que ya se ha leído y hacer nuevas predicciones o nuevas activaciones del conocimiento previo, por lo que sería la fase donde tendrían cabida también las posibles inferencias. Además de la lectura compartida, es recomendable releer el texto individualmente (Solé, 2004).

Para acabar con la clasificación que nos da Solé (2004) y que otros teóricos apoyan, hay que mencionar las estrategias posteriores a la lectura. Lo primero debe ser intentar extraer la idea principal o el tema, que son conceptos distintos como indica Aulls (1978, en Solé, 2004), ya que el tema es lo que resume la información del texto o aquello de lo que trata el texto en una palabra o una frase, y la idea principal consiste en dar el enunciado que el escritor utiliza para englobar toda la información del texto. Por tanto, para sacar la idea principal del texto, podemos explicar a los alumnos qué es la idea principal y el tema, o mostrarles cuál es la información más importante del texto.

Por otra parte, también podemos elaborar el resumen de lo leído. Aunque haber establecido las ideas principales y el tema del texto nos ayuda en esta tarea, resumir el texto es una labor más compleja. Hay que saber prescindir de la información que se repite o que no es necesaria para la comprensión, y saber cómo se agrupan las diferentes ideas. También se puede en esta fase formular y responder preguntas sobre la lectura, tanto literales como de reflexión o elaboración personal, y por tanto también aquí tendrían cabida las inferencias.

He aquí el cuadro que nos presenta Zayas (2012) sobre estrategias lectoras, donde se resume el mismo modelo que presenta Solé (2004):

ESTRATEGIAS	PREGUNTAS PARA...
<p>Antes de la lectura Dar una finalidad personal a la lectura; planificar el modo de leer para lograrla.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar objetivos a la lectura: qué se va a aprender y para qué. ▪ Activar los conocimientos previos y vincular lo que se va a aprender con situaciones próximas a la vida de los alumnos. ▪ Despertar interés por el nuevo conocimiento.
<p>Durante la lectura Inferir, interpretar, integrar la nueva información con el conocimiento previo; comprobar la comprensión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover la comparación entre las propias ideas y las que contiene el texto. ▪ Fomentar que los lectores comparen, clasifiquen, comprueben, demuestren, predigan, propongan soluciones, valoren...
<p>Después de la lectura Elaborar la información, recapitarla, integrarla, sintetizarla y ampliarla.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Animar a los lectores a buscar y leer otros textos en los que se complemente la información. ▪ Promover la aplicación y la transferencia del nuevo conocimiento al análisis e interpretación de nuevos problemas y situaciones.

Figura 2 - Tabla explicativa de estrategias de lectura

1.3.3.- Procesos cognitivos de comprensión lectora

Leer consiste en descifrar el código de la letra, además es un esfuerzo de búsqueda de significado, que se construye a partir de todo tipo de claves y estrategias activas que lleva a cabo el sujeto. En este sentido, hay diversas teorías de la lectura. Por un lado el modelo de procesamiento de información ascendente (*bottom up*), el cual explica que la lectura

parte del desciframiento de los elementos más pequeños (letras, palabras...) para pasar al proceso comprensivo más profundo. Por otro lado está el modelo de procesamiento cognitivo descendente (*top down*), que parte de los conocimientos previos del lector y reconocimiento global de las palabras para hacer una lectura más profunda. El ideal sería el modelo mixto, ya que tanto descodificar bien la información como aportar conocimientos previos son importantes para la construcción del significado y la consecuente comprensión del texto (Vallés, 2005).

Desde el punto de vista educativo, la competencia lectora es esencial para el desarrollo integral del alumno en todas las asignaturas ya que la mayor parte del conocimiento se da a través de textos escritos. Desde el punto de vista cognitivo, la lectura desarrolla las capacidades de procesamiento de información y la imaginación del alumno. En cuanto a las dificultades que surgen en su aprendizaje, el docente debe saber activar los conocimientos previos del alumno en torno a un determinado texto, y conocer por tanto las estrategias cognitivas y metacognitivas que se deben llevar a cabo (Vallés, 2005).

Las operaciones que se dan en la mente durante los procesos cognitivos de lectura son según Vallés (2005), el reconocimiento de las palabras y su relación con los conocimientos almacenados en la memoria, el desarrollo de las ideas del texto, la extracción de las conclusiones y la relación entre lo que se lee y los conocimientos previos del sujeto. Por otra parte, los procesos psicológicos para llevar a cabo esas operaciones son la atención selectiva, el análisis secuencial, la síntesis y la memoria (que activa los conocimientos previos). Todos estos mecanismos son necesarios para realizar una buena comprensión lectora, pero no todos los alumnos los poseen y es por eso que muchas veces aparecen dificultades en el proceso lector.

Por otro lado, los procesos cognitivo-lingüísticos o fases mentales de la lectura son el acceso al léxico (mediante el cual se recuperan las palabras de la Memoria a Largo Plazo), el análisis sintáctico (cuyos procesos son la identificación de señales lingüísticas, el acceso sintáctico inmediato y la memoria de trabajo donde se almacenan las interpretaciones sintácticas ambiguas), los procesos afectivos y por último la interpretación semántica, que sería la fase de comprensión e interpretación del texto en sí misma (Vallés, 2005). Estos

procesos están relacionados con los niveles de comprensión lectora, pero se refieren más a los procesos mentales que llevamos a cabo para llegar a dichos niveles que más abajo explicaremos.

Según PISA (2012) son cinco esos procesos mentales de los que habla Vallés (2005): la obtención de información, el desarrollo de una comprensión global, la elaboración de una interpretación, la reflexión y valoración del contenido de un texto y la reflexión y valoración de la forma de un texto. Estos procesos están también directamente relacionados con los niveles de lectura en los que nos adentraremos posteriormente.

El proceso de extracción de información es el que se basa en la información explícita del texto, mediante el cual extraemos la información esencial de diferentes aspectos. El proceso de desarrollo de la comprensión global se da cuando el lector debe considerar el texto como un conjunto y observarlo desde una perspectiva global, lo que exige establecer una jerarquía de ideas. La elaboración de una interpretación es el que está vinculado a los procesos inferenciales de los que más tarde hablaremos. Este proceso exige al lector establecer una comprensión lógica y demostrar que ha entendido la coherencia del texto. En cuanto al proceso de reflexión y valoración del contenido, este se produce cuando el lector conecta la información del texto con sus propias experiencias y conocimientos previos, por lo que es capaz de realizar razonamientos más abstractos. El último proceso, el de reflexión y valoración de la forma, pide que el lector se distancie del texto para considerarlo objetivamente y valorar su calidad y adecuación (PISA, 2012). En el cuadro se presentan más detalladamente los cinco procesos de PISA (Zayas, 2012):

1) Recuperación de la información	Búsqueda de información: •Localizar información específica o explícita en el propio texto, con las mismas palabras o con sinónimos. •Búsqueda de información equivalente.
2) Comprensión global del texto	Extraer lo esencial del texto, considerado en conjunto: •Determinar la idea central y el tema. •Identificación de la intención general de un texto. •Identificación del uso general de un texto.
3) Desarrollo de una interpretación	Comprender de forma lógica el texto y saber reelaborarlo: •Comparación y contraste de información. •Deducciones o inferencias. •Identificación de pruebas de apoyo.
4) Reflexión sobre el contenido del texto y valoración del mismo	Evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con el conocimiento externo al texto: •Contraste con el propio conocimiento del mundo. •Contraste con conocimientos procedentes de otras fuentes. •Contraste con las ideas explicitadas en una pregunta.
5) Reflexión sobre la forma del texto y valoración de la misma	Evaluar las características lingüísticas del texto en los planos morfosintáctico, léxico-semántico y textual: •Identificar y evaluar cuestiones relativas a la estructura del texto. •Reflexionar sobre cuestiones relativas a las características lingüísticas textuales.

Figura 3 - Tabla de procesos lectores PISA

1.3.4.- Niveles de comprensión lectora

Los niveles de comprensión lectora, como nos indica Méndez (2006), son seis: el nivel literal o explícito, el nivel de reorganización de lo explícito, el nivel de evaluación, el nivel de apreciación, el nivel de aplicabilidad y recreación y el nivel inferencial o figurativo. De todos modos, gran parte de las veces en la educación se trabaja solamente el nivel literal o explícito, y esa visión reduccionista de la lectura es el que ha dominado en la literatura, creando también una visión historicista y academicista de la misma, ya que no se han abarcado todos los procesos lectores en su totalidad y por tanto no se ha implicado a los alumnos y alumnas en la lectura más profunda de estos textos.

Dicho esto, debemos promover un aprendizaje significativo de los textos literarios que trabajamos en el aula, y para ello no es suficiente con detenernos en los estudios literarios de los mismos, puesto que para llevar a cabo un aprendizaje así en esta materia, se debe profundizar contextualizando los textos en un plan de desarrollo integral de las habilidades lectoras.

Explica Méndez (2006) que si a la hora de enseñar a leer y enseñar literatura subrayamos solamente las categorías impuestas por los estudios literarios, estamos homogeneizando toda la literatura. Debemos pues reforzar esos procesos cognitivos relacionados con la

comprensión e interpretación lectora para transmitir una literatura que forme a los alumnos para su vida personal y su actitud ante la realidad.

Desde el punto de vista de la Psicopedagogía, ciencia que estudia la forma de aprender de los humanos y sus variaciones evolutivas, los procesos de aprendizaje deben estar centrados en el estudiante y no en el objeto de aprendizaje. En este sentido, Méndez (2006) nos indica que es esencial una aproximación psicopedagógica al aprendizaje de los textos literarios y la competencia lectora, además de conocer en profundidad todos los procesos lectores que recorre la mente humana a la hora de leer un texto. Aunque según la autora, no debemos considerar separadamente estos niveles de la lectura ni intentar poner un orden fijo a los mismos, ya que en la realidad todos juntos forman un proceso cognitivo complejo. Así nos lo explican Sánchez, Rojas y Víquez (1997, p.9, en Méndez, 2006, p. 144):

[...] “generalmente se introduce la comprensión de lectura a partir de lo explícito, ciertos indicios o marcas de este nivel permiten articular una o varias inferencias, es decir, posibilitan el acceso a lo implícito del texto. Una vez lograda la comprensión de lectura, se puede pasar a los aspectos apreciativos, evaluativos o recreativos. Este es un ordenamiento descriptivo; a la hora de elaborar la guía se presentan ocasiones en que el nivel apreciativo se funde con el implícito o el recreativo para completar la comprensión del texto. No existen recetas fijas y mecánicas, el acto de leer es un acto comunicativo por excelencia y requiere de todas nuestras capacidades. Cada texto tiene su propia dinámica.”

Así pues, a pesar de que, para los teóricos como Escoriza (2003), los procesos inferenciales son los más importantes de lectura y los menos estudiados hoy en día, no son los únicos que nos hacen comprender los textos escritos, sino que se enmarcan dentro de un macroproceso de comprensión lectora que parte de diversas fuentes de información y procesos que tiene el lector.

En el siguiente cuadro, Escoriza (2003) nos presenta mediante líneas en espiral y flechas de doble punta el carácter interactivo e integrador de los diferentes procesos que forman parte de ese macroproceso de lectura.

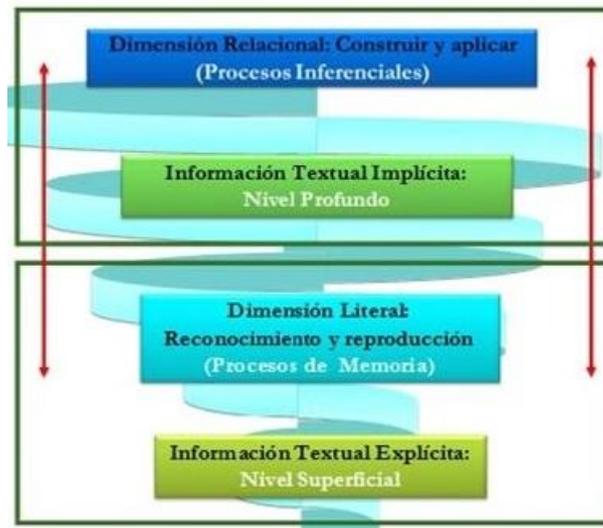


Figura 4 - Cuadro de macroproceso lector

Según Escoriza (2003), la dimensión literal, aunque de menor nivel lector, es un eje esencial de la comprensión, ya que a partir de este nivel se construye la información implícita, es decir, la que requiere procesos inferenciales más elaborados. Las representaciones mentales vinculadas a esta dimensión relacional no están, como en la literal, apegadas al código lingüístico, sino que en este caso el lector, guiado por sus conocimientos previos y los objetivos de la lectura, construye en su mente un significado de lo leído, y esas representaciones o imágenes mentales de las que hablamos en esta investigación pueden ser tanto visuales, como pueden ser también olores, colores o tactos.

Pasando a explicar los procesos lectores, hay que saber que el primer nivel de comprensión lectora, el literal, como ya hemos dicho es importante, pero no debemos limitarnos a éste a la hora de trabajar un texto, ya que dentro de este proceso, cada persona almacena los datos que para él son de interés o que le ayudarán en su propio proceso lector. Por eso, no haber retenido un dato u otro no quiere decir que el alumno se haya implicado menos en la lectura del texto y por tanto es un error limitarnos a este proceso en las clases, error que en muchas comprobaciones de lectura se comete (Méndez, 2006).

El segundo nivel de comprensión lectora es el de reorganización de la información, el previo al nivel inferencial o connotativo. En la lectura de textos literarios, en este nivel se reorganizan en nuestras mentes los datos explícitos que hemos obtenido para poder descubrir los segundos significados de los mismos, mediante su análisis, síntesis, esquematización y comparación. Por tanto este nivel consiste en una búsqueda de significado y hacia esta meta es hacia donde el docente debe encaminar el análisis de un texto, ya que si lo llevamos hacia los estudios literarios de los que previamente hemos hablado, que limitan el análisis de estos textos a buscar los elementos y las estructuras literarias de los mismos, puede que el proceso de construcción de significado no se dé nunca en el alumno, y su conocimiento sobre el texto se limite a sus características literarias (Méndez, 2006). Y qué mejor manera de analizar el significado de fondo de un texto que dramatizarlo, construyendo ese significado de forma vivencial y colectiva.

Por otro lado, directamente relacionados con el nivel inferencial de lectura, están los procesos de evaluación, apreciación y recreación de la lectura. El nivel evaluativo tiene que ver, en palabras de Méndez (2006), con la emisión de juicios por parte del lector, a partir de la comparación del texto con sus experiencias y valores.

El nivel apreciativo es el que vincula los sentimientos y emociones del lector con el contenido o aspectos psicológicos del texto. Además, en este nivel entran en juego también las emociones y estados de ánimo que los alumnos experimentan al realizar la lectura. En este sentido, Vallés (2005) afirma que la Inteligencia Emocional del alumno influye en gran medida en su nivel de comprensión lectora, por lo que se debe trabajar también en relación con el texto, y esta es uno de los objetivos de trabajar los textos mediante ejercicios dramáticos. Se trata de que los alumnos piensen y sientan lo que se dice en el texto, que se vinculen emocionalmente con él para poder comprenderlo mejor.

Para acabar, el nivel recreativo es aquél que emplea la información del texto para crear imágenes reales o figuradas, y es como afirma Méndez (2006, p. 150) el que: [...] *“Supone la elaboración de otros textos creados por el lector, entendiendo textos en un sentido muy amplio, que abarca materiales escritos, dibujo, sonido, dramatización, juego e imaginación.”* (La negrita es mía). Este último nivel es, por tanto, el que está más

explícitamente relacionado con la utilización de los ejercicios dramáticos para la mejora de los procesos elaborados de comprensión e interpretación lectora, puesto que es el que nos permite crear una dramatización mental del texto que estamos leyendo.

Estos niveles son los que relacionamos directamente con los que hemos determinado objeto de estudio en esta investigación: el evaluativo lo enlazamos con lo que en la investigación llamamos juicios distanciados, el apreciativo con la vinculación afectiva y el recreativo con las imágenes mentales.

¿Por qué son estos procesos los que más se mejoran a partir de ejercicios de dramatización? Según Méndez (2006), en estos niveles es donde más contribuye la lectura a formar lectores críticos y articular intereses, actitudes, reacciones y recreaciones a partir de la creación de textos nuevos por parte de los alumnos (a lo que nosotros le sumamos la creación de otros lenguajes artísticos, en este caso el de la dramatización). Consideramos que estos aspectos contribuyen a su vez a interiorizar el texto, hacerlo propio, y en definitiva a comprenderlo e interpretarlo mejor. Además, mediante la dramatización, ayudamos a que florezcan los juicios, sentimientos e imágenes que cada alumno lleva en su interior al leer un texto, ya que nos da la opción de vivir el texto en primera persona.

En las metodologías tradicionales para abordar los textos literarios, se suelen menospreciar las respuestas emocionales de los alumnos ante la lectura, así como la vinculación con sus experiencias y valores personales como la recreación de dichos textos, y Méndez (2006) nos asegura que dejando de lado estos aspectos para centrarnos en el puro análisis literario de las obras, la lectura de un texto puede resultar árida para el alumno, y en consecuencia, el nivel de comprensión e interpretación puede bajar considerablemente.

Para acabar, observamos que el desarrollo de estos procesos lectores elaborados beneficia a la etapa adolescente en la que se centra nuestro estudio educativo. Esta es una etapa difícil donde aparecen dudas y temores. En esta etapa vital, los alumnos y alumnas a menudo se preguntan por el sentido de sus vidas y no llegan a comprender del todo la realidad que los rodea. Afirma Méndez (2006) que el planteamiento de un ejercicio donde el estudiante adolescente se identifica con uno de los personajes del

texto, actividad que se puede llevar a cabo por medio de la dramatización, puede ayudar a descubrir el sentido de su propia vida y aumentar su inteligencia frente a la realidad, así como a superar temores, dudas y actitudes competitivas que tanto afectan al adolescente.

En definitiva, el desarrollo de los niveles de lectura que tienen como eje al estudiante, además de ayudar en la formación y transformación del adolescente, ya que dotan de sentido a las prácticas lectoras, desde el punto de vista de los fines actuales de la educación, crea amantes de la lectura y motiva a los alumnos en su aprendizaje.

No nos hemos olvidado del último nivel, el nivel de los procesos inferenciales o figurativos. Es el que más nos interesa junto con los niveles evaluativo, apreciativo y recreativo que ya hemos explicado, pero dado que queremos profundizar más en él, le hemos dedicado el siguiente capítulo.

1.3.5.- Procesos inferenciales

El nivel inferencial o figurativo, consiste según Méndez (2006, p. 148) en *“la elaboración de interpretaciones, conjeturas e hipótesis, por parte del lector, con base tanto en la información explícita e implícita como en sus propias intuiciones y experiencias personales”*. Como ya hemos dicho anteriormente, está en relación directa con la connotación, es decir, la captación de segundos sentidos a partir de contenidos explícitos. Las posibilidades de interpretación dependen tanto del texto como del lector mismo y su conocimiento del mundo, puesto que, según cuál sea, interpretará una cosa u otra. Aunque la autora nos advierte de que una lectura puede tener múltiples interpretaciones, pero no cualquier interpretación, ya que dicha interpretación debe estar ceñida siempre a elementos del texto. En este sentido, la dramatización se presenta como estrategia idónea para las múltiples interpretaciones de los textos literarios, dado que cada persona, según las connotaciones que haya captado, realizará esa dramatización de una manera o de otra y, al verlo todos los participantes de esa dinámica dramática, podrán completar su interpretación con las connotaciones del resto de los participantes.

Es en esta fase donde se producen las posibles inferencias, que Vallés (2005, p. 58) define como [...] *“procesos cognitivos mediante los cuales el lector obtiene información nueva del texto basándose en la interpretación de la lectura y de acuerdo con el contexto.”*, y Duque

y Vera (2010, p. 23) como [...] *“representaciones mentales que el lector/oyente construye o añade al comprender el texto, a partir de las aplicaciones de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas en el mensaje”*. Vallés (2005) comenta que estas inferencias se realizan cuando el significado de algunos elementos del texto no es evidente y el lector tiene dudas sobre el mismo, y que pueden ser de mayor nivel de elaboración si se trabaja la imaginación, la motivación por el tema de la lectura o la abstracción. Estos últimos mecanismos serían los que más trabajaría la dramatización en comprensión lectora, para conseguir el objetivo de mejorar los procesos inferenciales mediante la misma.

Por otra parte, muchos teóricos actuales del campo de la comprensión lectora, quienes toman como base las teorías cognitivas más recientes, afirman que los procesos inferenciales son los más importantes a la hora de realizar una buena comprensión lectora de un texto, ya que según las mencionadas teorías, el ser humano tiende a hacer conexiones más allá de lo observable en la misma lectura y a hacer representaciones mentales de aquellos significados que no se explicitan en el texto. Se trata sin duda alguna de las imágenes mentales que el lector procesa a la hora de leer, imágenes que queremos se amplíen y sean más ricas a partir de los ejercicios dramáticos (Escoriza, 2003).

Según Escoriza (2003), las inferencias [...] *“constituyen procedimientos que andamian la arquitectura de lo comprendido y también constituyen las representaciones de esa nueva información no explicitada en el texto mismo”*. Además, nos apunta que estas no son innatas y que cada lector debe ir trabajándolas y desarrollándolas cada vez que lleva a cabo una nueva lectura. Aparte de esto, una de las características de los procesos inferenciales es que permiten representar una situación real o ficticia que no aparece en el texto, y en este sentido se nos presenta como clave la utilización de la dramatización para poder mejorar estos procesos (Duque y Vera, 2010).

Siendo la comprensión e interpretación lectora una de las actividades cognitivas más importantes que realiza el ser humano, en los últimos años los estudios de la psicología cognitiva, la psicolingüística o la psicología educativa entre otras disciplinas, se han centrado en tratar de explicar cómo hacemos para comprender e interpretar los diferentes tipos de discursos. En este campo urge según León (2001) una investigación

más profunda de la taxonomía y de la forma de funcionar de los procesos inferenciales, ya que aunque se hayan abordado muchos aspectos de las inferencias, todavía quedan muchos interrogantes a los que responder.

Bruner (1957, en León, 2001) habla de la mente humana refiriéndose a ella como una “máquina de inferencias” que extrae la información de un texto mediante los conocimientos almacenados en ella. Esa “máquina” de la que Bruner habla, procesa primero la información de base del texto, que codifica partiendo de las oraciones y palabras explícitas del texto, para pasar después a captar otras ideas implícitas y a completar esa información con su propio conocimiento previo, y a esto último es a lo que le llamamos inferencia.

León (2001) apunta que estos procesos inferenciales no se llevan a cabo si no existe y no se activa un conocimiento previo del lector, y si ese conocimiento no es común al del autor.

1.3.6.- Diversas propuestas para la clasificación de inferencias

Como ya hemos mencionado, las diversas teorías y clasificaciones que existen en torno a los procesos inferenciales convierten su estudio e investigación en una tarea compleja. Siguiendo a Kintsch (1993, en León, 2001), hay muchos tipos de inferencias que entran en juego a la hora de leer un texto, y estas se han clasificado por distintos teóricos según su contenido, su función, su forma lógica o su dirección. Una de las formas más frecuentes de clasificarlas es según su dirección, donde tendríamos por un lado las inferencias “hacia atrás”(a las cuales se les ha llamado de diversas formas como inferencias puente, integrativas o correctivas) y las inferencias “hacia delante”. Las primeras serían aquellas que son menos complejas para la mente humana y se procesan durante la lectura, mientras que las inferencias “hacia delante” son las que ocurren una vez leído el texto en su totalidad, y son más abstractas y complejas (León, 2001).

Respecto a las diferentes teorías sobre la elaboración de inferencias, entre ellas encontramos dos principales: la posición minimalista y la constructorista. Según la hipótesis minimalista, lo único que se infiere automáticamente es aquello que es imprescindible para establecer una coherencia básica del texto, así como las ideas que se

sacan de frases explícitas del texto y conocimientos muy generales de la mente humana. Estas inferencias automáticas serían las previas a otras más intencionadas y profundas, que serían las estratégicas, según la clasificación de McKoon y Ratcliff (1992, en León, 2001).

Dentro de las automáticas estarían, por un lado, aquellas que establecen la coherencia local, llamadas también inferencias referenciales o inferencias puente, que establecen conexiones entre diferentes elementos lingüísticos explícitos del texto. Por otro lado, tendríamos aquellas que establecen una conexión rápida entre la información del texto y los conocimientos previos del lector, llamadas también inferencias causales antecedentes, dado que conexionan de forma causal las ideas del texto con los conocimientos del lector.

En cuanto a las inferencias estratégicas, también llamadas inferencias elaborativas, estas cuentan con cuatro subgrupos: las semánticas (que aportan su significado a un concepto según el contexto), las instrumentales (que infieren con qué instrumento u objeto se lleva a cabo la acción), las predictivas (que agregan información que no existe en el texto) y las de coherencia global (que conectan las diferentes ideas de un texto para lograr una unidad) (León, 2001).

De todas maneras, es importante apuntar que esta hipótesis minimalista sobre las inferencias ha sido criticada por varios teóricos de la materia, especialmente porque en ésta se clasifican las inferencias en automáticas y estratégicas. Según los críticos, cabe la posibilidad de que en algunos casos las inferencias estratégicas se deduzcan también rápidamente porque son esenciales para la comprensión del texto, y parece que esa clasificación pierde su sentido en el estudio del procesamiento del discurso. Por otra parte, se ha criticado también el concepto mismo de "automaticidad". Según la teoría, las inferencias automáticas ayudan a decodificar los elementos lingüísticos para establecer la coherencia local del texto, pero la crítica apunta que no siempre esos elementos son constituyentes en su totalidad de la coherencia local. Además, las inferencias llamadas automáticas a veces no lo son tanto y son procesos mentales lentos y elaborados dependiendo del conocimiento del lector y el tipo de texto (León, 2001).

Por otra parte, los defensores de la teoría constructivista afirman que los procesos inferenciales son los que ayudan a hacer representaciones mentales de lo que se nos cuenta en el texto, y para construir esas representaciones la mente humana utiliza tanto la información explícita como las conexiones entre todas las ideas del texto para poder hacer una comprensión global. Además, según la hipótesis constructivista, todas las inferencias no se elaboran durante el proceso de lectura y comprensión (*on-line*), sino que muchas de ellas son posteriores a la lectura (*off-line*), como hemos mencionado anteriormente (León, 2001).

Por tanto, en la clasificación constructivista tenemos en primer lugar las inferencias *on-line*, dentro de las cuales encontramos por un lado las que establecen la coherencia local, que serían las referenciales y las de antecedentes causales, y por otro las de coherencia global, entre las cuales estarían las temáticas y las que configuran la reacción emocional del personaje. En segundo lugar están las inferencias *off-line*, que serían las consecuentes causales, las pragmáticas, las instrumentales y las predictivas (León, 2001).

Un ejemplo de esta última teoría sería la clasificación de Duque y Vera (2010). Según las autoras, hay seis categorías de comprensión inferencial. Las inferencias referenciales son aquellas inferencias semánticas y gramaticales que se realizan al relacionar una palabra o estructura con un elemento previo del texto, y se consiguen gracias a los procedimientos de cohesión textual como es la repetición léxica, el uso de pronombres, la elipsis o la sustitución sinonímica, entre otros mecanismos.

Las inferencias de antecedentes causales, dentro de las cuales encontramos por un lado las “puente”, que son las que hacen conexiones causales de lo que se está leyendo con la información que se ha leído justo antes, y por otro las causales elaborativas, cuando el lector realiza conexiones causales entre la información del texto y sus propios conocimientos previos, exteriores al texto.

La tercera categoría es la de las inferencias temáticas, que ocurre cuando se agrupa la información del texto en un solo paquete de información, por ejemplo al inferir moralejas de un cuento. Otra categoría son las inferencias sobre reacciones emocionales de los

personajes, que son las que permiten que el lector se sienta identificado o reconozca las emociones del agente del texto en respuesta a una acción o suceso.

La quinta categoría es la de las inferencias instrumentales, a partir de las cuales se infiere el objeto o recurso mediante el cual el agente realiza la acción. Por último, están las inferencias predictivas, que son aquellas a partir de las cuales se sacan suposiciones, reflexiones, conclusiones o permiten presuponer otros datos, reuniendo distintos datos que ya aparecen en el texto.

En estas seis categorías de inferencias se agrupan por un lado las referenciales y las de antecedentes causales, que son las que establecen coherencia local, y por otro lado las de coherencia global, donde entrarían las temáticas y las de reacción emocional del personaje. Por último, están las inferencias que se realizan después de la lectura, donde se encuentran las instrumentales y las predictivas (Duque y Vera, 2010).

En cuanto al nivel de dificultad de realización de estas categorías de inferencias, en el nivel básico tenemos las inferencias referenciales, dado que se utiliza para estas nada más que la memoria a corto plazo, y son por lo general inferencias obvias. Estas inferencias pasan a formar parte de la representación mental del texto junto con la información explícita del mismo. En un nivel medio están las inferencias predictivas e instrumentales, y las más complejas son las temáticas y de antecedentes causales. Debemos tener en cuenta que estas últimas son las esenciales para una buena comprensión global del texto, y no realizar este tipo de inferencias suele ser señal de no ser un buen lector o tener pocos conocimientos previos. Las teorías constructivistas dicen que los buenos lectores intentan buscar una razón a todos los hechos o datos del texto (Duque y Vera, 2010).

En este sentido, Duque y Vera (2010) aseguran que elaborar inferencias es algo que se puede hacer desde una edad muy temprana, pero estos procesos se pueden mejorar si el docente hace una buena labor de mediador entre el texto y el alumno, y facilita la tarea inferencial mediante estrategias o actividades a partir las cuales sea posible, como en el caso de los ejercicios de dramatización, ver los hechos implícitos o subyacentes al texto para poner en marcha procesos cognitivos más complejos.

Volviendo a las teorías de los procesos inferenciales y las diferentes taxonomías, la crítica que se le ha hecho al modelo construccionista es que la clasificación de las inferencias se basa únicamente en textos narrativos o de carácter más literario. Estos textos se pueden relacionar fácilmente con contextos y situaciones que la mente conoce muy bien, por lo que las inferencias en ellos son mucho más frecuentes y ricas (León, 2001). Dicho esto, este modelo constructivista es el que más encajaría en nuestra propuesta de investigación, ya que nos hemos centrado exclusivamente en la comprensión e interpretación de textos literarios.

2.- METODOLOGÍA

El principal objetivo de este trabajo, como ya hemos dicho, es comprobar si el uso de la dramatización influye a la hora de adquirir los procesos elaborados de comprensión lectora. Por lo que respecta a la metodología, esta investigación es de carácter mixto. Por un lado, se ha utilizado un método cuantitativo, puesto que el centro de la investigación es la aplicación de una secuencia didáctica ginebrina (Camps, 2003; Vilà i Santasusana, 2005) para mejorar la comprensión e interpretación lectora con el uso de la dramatización, y por tanto se han analizado los resultados de la secuencia didáctica mediante el análisis de la prueba inicial y final de la misma, y los resultados de una encuesta, para poder compararlos más tarde. Por otro lado, se han triangulado los datos mediante entrevistas a los alumnos en torno a su opinión sobre los métodos utilizados y un diario de aula de la investigadora, que sería la parte más cualitativa.

Como se ha adelantado, antes de aplicar la secuencia didáctica, se pasó un cuestionario a los alumnos para medir su hábito lector y su uso de la dramatización durante la escolarización y fuera de la escuela (Anexo I). Es una investigación donde se ha aplicado una secuencia didáctica de lectura y comprensión de distintos textos literarios⁴, que se ha alargado durante seis sesiones de 55 minutos, trabajando estrategias de dramatización.

⁴ Estos textos estaban relacionados con la actividad y la programación que la tutora llevaba a cabo en sus clases.

2.1.-Selección de la muestra

Se ha llevado a cabo en un grupo de alumnos de 2º de la ESO de la tutora del IES Biurdana del modelo D, donde se han llevado a cabo las prácticas⁵. Aunque en un principio los integrantes de esta clase 2º F eran veintitrés alumnos, tres de ellos no venían nunca a clase. Por tanto, en la investigación han participado solamente veinte sujetos, diez chicas y diez chicos.

Desde el principio me pareció la clase más participativa, la que más preguntas hacía y se interesaba por los contenidos. Cabe mencionar que había dos alumnos que arrastraban suspensos por haber repetido 1º de la ESO y cuatro alumnos con TDAH. Además, era una clase muy habladora a la que le costaba entender conceptos, pero, al contrario que en otras clases, en general se esforzaban por entenderlos, hacer bien los trabajos y aprobar los exámenes. Como he dicho, era una clase que respondía fácil, se ilusionaba en el aprendizaje y donde todos participaban más o menos por igual. Por eso me pareció la idónea para hacer mis clases de lectura mediante dramatización.

Hay que tener en cuenta que este modelo consta solamente de tres horas semanales dedicadas a la asignatura de Lengua y Literatura castellana, por lo que se ha utilizado también la hora de Atención Educacional que la tutora de prácticas imparte en este grupo 2ºF, y que aprovecha precisamente para mejorar la competencia lectora de los alumnos.

En cuanto a los aspectos éticos, los sujetos que forman parte de la investigación no son voluntarios ya que fue el grupo que correspondió en las prácticas del máster, por lo que durante la investigación nos aseguramos de que su anonimato se mantenga.

2.2.- Codificación de las variables

Por lo que se refiere a la codificación de los datos que se van a obtener, las variables independientes son el sexo, el hábito lector y el uso que el alumno le ha dado a la

⁵ En un principio, habíamos pensado en hacer una investigación experimental donde se aplicase dicha secuencia a un grupo de control y a un grupo experimental, y que en este último se añadieran los ejercicios de dramatización y que, al finalizar la secuencia, se comparasen la adquisición de procesos elaborados de comprensión lectora de los dos grupos. Pero el número limitado de sesiones que la tutora del centro nos ofreció para realizar la secuencia y su desacuerdo en utilizar un grupo de control (ya que eso le quitaba muchas sesiones a su programación), nos ha impedido hacerlo.

dramatización en la escuela y fuera de ella, así como el concepto que de esta tiene y cómo la valora.

Por otra parte las variables dependientes o de resultado consisten en el nivel de adquisición de los procesos elaborados sobre los que hemos hablado, es decir, la capacidad de hacer imágenes mentales, elaborar juicios distanciados y el nivel afectivo o de vinculación afectiva con el texto, además de analizar también, aunque menos exhaustivamente, el nivel de adquisición de los cinco procesos lectores de PISA. También son variables dependientes los resultados de la prueba inicial y la prueba final, además del nivel de mejora a la hora de hacer la revisión de la prueba inicial en la última sesión.

Para codificar estas variables, se han introducido y procesado los datos obtenidos en el programa IBM SPSS Statistics que ofrece un amplio conjunto de herramientas para el análisis estadístico de los datos y del cual hemos sacado los gráficos que se han utilizado para la descripción de los resultados de esta investigación.

2.3.- Secuencia didáctica de mejora de la comprensión lectora mediante ejercicios de dramatización

Como hemos explicado en la introducción de este capítulo, el centro de la presente investigación es una secuencia didáctica ginebrina. Este enfoque surge del trabajo por tareas, que tiene sus raíces en las teorías que Dewey y Kilpatrick explican en sus trabajos sobre el método por proyectos (Camps, 2003; Vilà i Santasusana, 2005). Lo innovador de este trabajo es que se ha aplicado este tipo de secuencia en la comprensión lectora, mientras que lo habitual ha sido enfocarlo hacia la mejora de la producción oral y escrita. Según Dolz (1994, en Vilà i Santasusana, 2005, pp. 119-120):

“Las secuencias didácticas consisten en pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje formados por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad [...]. Pretenden articular de forma explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de trabajo o de producción verbal. Se proponen unos objetivos limitados y compartidos por los alumnos, y las actividades

metalingüísticas y metadiscursivas que se presentan en estas secuencias están minuciosamente planificadas y adaptadas a cada situación educativa”

Dicho esto, primero se ha realizado una prueba inicial con un texto literario de interpretación compleja, para comprobar el nivel previo a la secuencia de procesos elaborados de comprensión. Se trata de un fragmento narrativo de la novela *El conde de Ballantrae* de Stevenson, escogido entre las pruebas diagnósticas de competencia lectora para 2º de la ESO realizadas por el Gobierno de Navarra (Anexo II).

Al cuestionario oficial de esas mismas pruebas, se le han sumado algunas preguntas para comprobar los procesos elaborados de comprensión de los alumnos a los que Colomer (2005) y Méndez (2006) se refieren en sus trabajos. En el cuestionario de la prueba inicial (*La puerta y el pino*, Anexo II), las preguntas 10 y 11 se refieren al nivel recreativo o al proceso de imágenes mentales, la pregunta 12 al nivel afectivo o de vinculación afectiva y la pregunta 13 al nivel evaluativo o de juicios distanciados. Por otra parte, en el cuestionario de la prueba final, la pregunta 8 se refiere a las imágenes mentales, la 9 a la vinculación afectiva y la 10 a los juicios distanciados. Así, podemos ver la evolución precisa de estos niveles en la prueba inicial, en la revisión de la misma y en la prueba final. Estas son las preguntas diseñadas para los procesos inferenciales:

PRUEBA INICIAL. Preguntas de procesos inferenciales.

10. Dibuja un plano del camino que el conde sigue para llegar a la puerta y el pino.

11. ¿Por qué encendió el conde un fuego cuando llegó al pozo?

- A. Porque hacía mucho frío.
- B. Porque quería que el barón encontrara las brasas del fuego.
- C. Porque estaba muy oscuro y quería ver el pozo.
- D. Porque quería mandar señales de humo para que le rescataran.

12. ¿Qué harías tú si fueras el barón, después de que el conde te contara su sueño?

.....

13. ¿Crees que el conde hizo bien en contarle esta historia? ¿Por qué crees que se la contó al barón?

.....

PRUEBA FINAL. Preguntas de procesos inferenciales.

8. Imagínate caminando por una ciudad donde ha caído una bomba atómica hace unos días. ¿Qué ves? ¿Cómo es esta ciudad y su ambiente?

.....

9. Acabas de oír por la radio que en la ciudad que se sitúa a 60 kilómetros del pueblo en el que vives ha caído una bomba atómica. ¿Cómo te sientes? ¿Qué piensas? ¿Qué haces?

.....

10. ¿Estás de acuerdo con la opinión que el autor tiene en torno a las bombas atómicas?

.....

En esa primera sesión de la que hablábamos, previamente se les pasó el cuestionario sobre utilización de la dramatización y hábito lector que se había diseñado.

Después, la segunda, tercera, cuarta y quinta sesión se dedicaron a trabajar la comprensión e interpretación de algunos textos literarios, ya que es en estos donde se desarrollan más los procesos elaborados que ya hemos explicado, como son las imágenes mentales o nivel recreativo de comprensión, la vinculación afectiva o nivel afectivo y los juicios distanciados o nivel evaluativo (Colomer, 2005; Méndez, 2006).

Para estas actividades, se hizo una búsqueda de textos literarios que requiriesen realizar inferencias y desarrollar los procesos elaborados de comprensión mencionados. En total, se eligieron cuatro textos breves o fragmentos de textos más largos, algunos de las pruebas diagnósticas del Gobierno de Navarra, y otros del libro de texto de Oxford de 2º ESO y de materiales didácticos del departamento de lengua del I.E.S Biurdana, que son materiales habituales que los alumnos utilizan en su clase de Lengua y Literatura (Anexo IV, V, VI, VII, VIII). En cuanto a las pruebas diagnósticas que el Gobierno de Navarra realiza en 2º de la ESO, los alumnos iban a realizarlas precisamente después de la aplicación de esta secuencia. A la profesora le interesaba trabajar la competencia lectora de los alumnos de cara a estas pruebas y por esa razón, aprovechamos la oportunidad. Además, dichas pruebas nos daban la seguridad de tener un grado de dificultad muy similar. Por supuesto, para trabajar esos textos, se desarrollaron y utilizaron estrategias de dramatización para ayudar a los alumnos en sus procesos de comprensión e interpretación.

La secuencia está diseñada de forma que en cada sesión se trabajasen distintos procesos y niveles de lectura. Así, la segunda sesión se dedicó a trabajar los cinco procesos lectores de PISA; la tercera, a trabajar el nivel recreativo o de imágenes mentales, la cuarta al nivel evaluativo o de juicios distanciados; y la quinta, al nivel afectivo o de vinculación afectiva con el texto.

En la sexta y última sesión, se hizo una revisión de la prueba inicial, dejando a los alumnos cambiar sus respuestas para así poder comprobar si habían comprendido e interpretado mejor el texto que previamente habían leído, habiendo aprendido ya las estrategias de dramatización. Finalmente, se hizo una prueba final autónoma semejante a la primera, utilizando también un texto literario complejo titulado "*Poema Frustrado*" de Mario Benedetti (Anexo III), escogido de entre las pruebas diagnósticas del Gobierno de Navarra, al cual se le sumaron, como ya hemos dicho, preguntas de los procesos elaborados que nos interesan, para ver la evolución de la comprensión lectora de los alumnos y los resultados que en ellos ha tenido la aplicación de la secuencia de dramatización.

2.4.- Diseño de la secuencia didáctica

SESIÓN 1:
ACTIVIDAD 1
<p>Desarrollo: Pasar el cuestionario de dramatización y hábito lector</p> <p>Duración: 25 minutos</p> <p>Material: 23 fotocopias del cuestionario</p>
ACTIVIDAD 2
<p>Desarrollo: Prueba inicial individual. Preguntas de la misma prueba diagnóstica + las preguntas específicas de los procesos elaborados. Texto: <i>“La puerta y el pino”</i> (De las pruebas diagnósticas 2014-2015). Preguntas procesos elaborados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imágenes mentales: preguntas 10 y 11 - vinculación afectiva: pregunta 12 - juicios distanciados: pregunta 13 <p>Duración: 30 minutos</p> <p>Material: 23 fotocopias del texto y las preguntas</p>
SESIÓN 2:
ACTIVIDAD 1
<p>Desarrollo: Se les reparte el texto <i>“El rey de la mano horadada”</i> (De las pruebas diagnósticas 2012-2013, Anexo IV). Antes de la lectura, haremos una activación de conocimientos previos.</p> <p>Objetivos: trabajar las estrategias previas a la lectura y las de inicio y anticipación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento acerca del género denominado “cuento”. - Forma y estructura del texto. - Marcas de la narración. - Reflexión sobre la forma

Para empezar, se les habla sobre el objetivo de la lectura: trabajar las estrategias para comprender e interpretar bien el texto que luego les servirán en cualquier texto.

Primero, se les pregunta sobre el título y el libro. Leemos el pequeño resumen del libro que aparece a un lado. ¿De qué creéis que va a tratar? ¿En qué época va a estar ambientado? Probablemente habrá que explicarles el significado de “horadada”. ¿Qué tipo de texto creéis que es? (Forma y estructura del texto. Cuento) ¿Cuál es la intención del autor al escribirlo? (explicarles qué es una narración, y las partes que tiene).

Duración: 5 minutos

Materiales: 23 fotocopias del texto

ACTIVIDAD 2

Desarrollo: Haremos una lectura compartida. Trabajaremos las estrategias de comprensión de vocabulario (diciéndoles que hay que subrayarlas y preguntarlas, o mirarlas en el diccionario). Posibles palabras: horadada, usurpación, implacable, fratricida, asilo, quinta, bélico, inexpugnable, asedio, doblegar, imperturbable, exhortar, despojar, cercar, sitio (de sitiar), cronista.

Les pondremos por parejas. Después, un miembro de una pareja lee el primer párrafo, y le pedimos al otro miembro y al resto de la clase que subrayen las palabras que no entienden y la idea principal del párrafo. Una vez leído el párrafo, primero le decimos al miembro de la pareja que diga las palabras que no ha entendido, y le preguntamos qué piensa que quieren decir. Si la pareja no lo sabe, le preguntamos al resto de la clase y las resolvemos. Después, le pedimos a la pareja que resuma un poco el párrafo, y el resto de la clase le ayudará. Haremos así, cambiando de pareja, hasta leer todo el texto. Apuntamos en la pizarra las palabras que no se entienden.

Objetivos:

- 1) facilitar la comprensión global y resolver las dudas de vocabulario.
- 2) Trabajar las estrategias de apoyo: subrayado, resúmenes.
- 3) Procesos: Búsqueda de información, comprensión global, inferencias y reflexión del contenido.

<p>Duración: 30-40 minutos</p> <p>Material: Lista de palabras que no van a entender, resumen del texto, fotocopias del texto, pizarra, tiza, lista de preguntas que les vamos a hacer en cada párrafo.</p>
<p>ACTIVIDAD 3</p>
<p>Desarrollo: Por parejas, un miembro debe hacer el resumen oral del texto que se ha leído a su compañero, mientras el otro le ayuda. El otro miembro pensará una pregunta de reflexión sobre el cuento y se la hará a su compañero. Uno le entregará el vocabulario que ha escrito, y el otro la pregunta de reflexión.</p> <p>Objetivos: trabajar las estrategias de comprensión e interpretación después de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resumen del texto - Formular y responder preguntas de comprensión e interpretación. <p>Duración: 10 minutos</p> <p>Material: Fotocopias del texto, vocabulario escrito en la pizarra.</p>
<p>SESIÓN 3: (Imágenes mentales)</p>
<p>ACTIVIDAD 1</p>
<p>Desarrollo: Se les reparte el texto “<i>La jaula</i>” (de las pruebas diagnósticas 2013-2014, Anexo V). Hacemos una lectura compartida resolviendo las dudas de vocabulario, reflexionando y explicándoles las posibles inferencias, pero dando menos tiempo ya que profundizaremos en el texto en las actividades posteriores. Les recordaremos las estrategias de lectura aprendidas en la sesión anterior.</p> <p>Objetivos: comprensión e interpretación del texto</p> <p>Duración: 10-15 minutos</p> <p>Material: 23 fotocopias del texto.</p>

ACTIVIDAD 2

Desarrollo: En el cuento hay tres personajes: el loro protagonista, el comerciante y el loro de la india. Dividiremos la clase en seis grupos de tres y cuatro personas, a dos grupos les corresponderá el loro protagonista, a otros dos el comerciante y a otros dos el loro indio. Les decimos que tienen que escribir, por un lado, las frases que ese personaje diría, como para hacer un mini teatro al final. Para ello, les plantearemos preguntas como: ¿qué piensa este personaje? ¿Cómo se siente? Tendrían que hacer las reflexiones en grupo. Por otro lado, les pediremos que describan en 4-5 líneas la escena en la que se encuentran los personajes. La profesora pasará de grupo en grupo ayudándoles en su dramatización mental. Al final de la clase, les pediremos las frases y la pequeña descripción.

Objetivos: trabajar la capacidad de hacer imágenes mentales, es decir, pensar en las cosas que no están escritas en el texto pero que nuestra cabeza se imagina.

Duración: 30-40 minutos.

Material: Fotocopias del texto.

ACTIVIDAD 3

Desarrollo: Una vez que las frases estén hechas y la descripción escrita, cada grupo elegirá a una persona para representar delante de la clase el pequeño teatro. Por tanto, haremos la representación dos veces ya que tenemos 6 grupos.

Objetivos: Poder ver distintas interpretaciones y opiniones de un mismo personaje y una misma historia.

Duración: 15 minutos

Material: Frases escritas (Para el teatro)

SESIÓN 4: (Vinculación afectiva)**ACTIVIDAD 1**

Desarrollo: Utilizaremos el texto *"En un lugar de la Mancha"* (Anexo VI). Se trata de un

fragmento adaptado del guión de la película *volver*, sacado del libro de texto de lengua de 2º de la ESO de la editorial Oxford. Leeremos el texto entre todos. Antes de la lectura, les preguntaré sobre la forma del texto. ¿De qué tipo de texto crees que se trata? (activación de conocimientos previos). Les recordaremos las estrategias de lectura de las sesiones anteriores.

Objetivo: Activación de conocimientos previos a la lectura

Duración: 5 minutos

Material: 23 fotocopias del texto

ACTIVIDAD 2

Desarrollo: Después, leeremos el texto (cada alumno leerá un personaje). Después de la lectura, haremos las siguientes preguntas: ¿Qué relación hay entre los personajes del texto? ¿Qué le ocurre a la tía Paula? ¿Cuáles son los signos de ese deterioro mental? ¿Cómo se siente Raimunda por el estado de la tía Paula? ¿Qué ocurre con la madre de Raimunda y Sole? ¿Cómo se puede ayudar a una persona con Alzheimer? ¿Conocéis a alguna?

Objetivos: Comprensión e interpretación del texto

Duración: 15 minutos

Material: 23 fotocopias del texto

ACTIVIDAD 3

Desarrollo: Nos fijaremos en las acotaciones del texto. Elegiremos a algunos alumnos para representar el teatro delante de la clase teniendo en cuenta cómo se siente cada personaje, y teniendo en cuenta también las acotaciones.

Objetivos: Vinculación afectiva con el texto

Duración: 5 minutos

Material: 23 fotocopias del texto

ACTIVIDAD 4
<p>Desarrollo: Les pondremos en el proyector la escena de la película donde aparece este diálogo.</p> <p>Objetivos: Contrastar lo que se han imaginado o lo que han interpretado.</p> <p>Duración: 10-15 minutos</p> <p>Material: Ordenador, proyector, película “<i>volver</i>”.</p>
ACTIVIDAD 5
<p>Desarrollo: Leeremos el poema “<i>Respuesta</i>” de José Hierro (Anexo VII), sobre cómo ayudar a los amigos. Les explicaremos de qué trata el texto, lo leeremos y les explicaremos posibles inferencias, interpretaciones.</p> <p>Objetivos: Comprensión e interpretación del poema</p> <p>Duración: 10 minutos</p> <p>Material: Fotocopias del poema</p>
ACTIVIDAD 6
<p>Desarrollo: Les pediremos que por parejas piensen en una situación donde un amigo te pide ayuda porque está mal por algo, y de cómo tú como amigo le ayudas. Luego, elegiremos a una pareja para que interpreten la situación.</p> <p>Objetivos: Vinculación afectiva con el texto</p> <p>Duración: 5 minutos</p> <p>Material: Papel y bolígrafo (para escribir la situación)</p>
SESIÓN 5: (Juicios distanciados)
ACTIVIDAD 1
<p>Desarrollo: Utilizaremos una parte del teatro “<i>Aquí no paga nadie</i>” de Dario Fo (Anexo VIII). Les repartiremos el texto y lo leeremos entre todos (cada uno leerá un personaje).</p>

Les aclararemos, como siempre, dudas de vocabulario y posibles inferencias.

Objetivo: Comprensión e interpretación del texto.

Duración: 15 minutos

Material: 23 fotocopias del texto (Primer acto, de la página 11 a la 13).

ACTIVIDAD 2

Desarrollo: Después de la lectura, separaremos la clase en 4 grupos de 5 personas. Nuestro objetivo es preparar el juicio de un personaje (para después dramatizarlo, actividad 3), en este caso “Antonia”, para la cual el fiscal pide tres años de cárcel por haber robado en el supermercado. Dos grupos prepararán la defensa, y otros dos serán los fiscales. Les diremos que por grupos piensen y redacten los siguientes apartados:

- Dos o tres argumentos para defender o acusar a Antonia.
- Una pregunta para el testigo de la defensa (la mujer que se cae al suelo), otra para el testigo del fiscal (el director del supermercado) y otra para la acusada.

Objetivos: Realizar juicios distanciados en torno a los hechos del texto que hemos leído, con el fin de comprenderlo mejor y crear una actitud crítica en los alumnos.

Duración: 20 minutos.

Material: 23 fotocopias del texto, papel y bolígrafo.

ACTIVIDAD 3

Desarrollo: Cada grupo elegirá a uno de ellos para hacer de abogado defensor o de fiscal (en total, dos defensores y dos fiscales, cada uno con sus argumentos). También pediremos voluntarios para hacer de: juez (cometidos: moderar el juicio (primero saldrá el testigo de la defensa, luego el testigo del fiscal, y por último, se harán preguntas a la acusada y se defenderá o acusará a Antonia) y dar la sentencia), acusada (Antonia, responder a las preguntas), testigo de la defensa (mujer que se ha cae al suelo), y testigo del fiscal (director del supermercado).

Objetivos: facilitar hacer juicios distanciados mediante la dramatización de un juicio a un personaje de la historia, hacerles reflexionar y opinar sobre lo que ocurre.

<p>Duración: 20 minutos.</p> <p>Material: Sillas, una mesa para el juez, frases y preguntas preparadas.</p>
SESIÓN 6:
ACTIVIDAD 1
<p>Desarrollo: Repaso de la prueba inicial. Se les devolverá la prueba que hicieron en la primera sesión y se les dirá si, aplicando las estrategias que hemos aprendido, cambiarían algo. Si lo cambian, tendrán que hacerlo en otro color.</p> <p>Duración: 25 minutos</p> <p>Material: Pruebas iniciales realizadas por los alumnos</p>
ACTIVIDAD 2
<p>Desarrollo: Prueba final, que será idéntica a la prueba inicial. Preguntas de la misma prueba diagnóstica + preguntas adicionales de los procesos elaborados. Esta vez tendrán que aplicar las estrategias aprendidas. Texto: <i>“Poema frustrado”</i> (De las pruebas diagnósticas 2013-2014).</p> <p>Las preguntas de procesos elaborados son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imágenes mentales: pregunta 8 - Vinculación afectiva: pregunta 9 - Juicios distanciados: pregunta 10 <p>Duración: 30 minutos</p> <p>Material: 23 fotocopias del texto y las preguntas</p>

2.5.- Recogida de datos

La técnica de recogida de datos es bastante variada, para poder triangular los datos y tener diversas variables. Así pues, en la parte cuantitativa tenemos, por un lado, el cuestionario o encuesta sobre dramatización y hábito lector; y por otro, la prueba inicial y la revisión de la misma, y la prueba final de comprensión lectora que harán los alumnos con especial hincapié en los procesos elaborados.

En la parte cualitativa, tenemos las entrevistas a los alumnos para verificar si observan un progreso y para conocer su opinión sobre los métodos trabajados (Anexo IX), y, por último, el diario de aula de la investigadora (Anexo X).

2.6.- Materiales empleados

En cuanto a los materiales para esta investigación, se han utilizado, por un lado, todos los materiales imprescindibles para la secuencia didáctica, entre otras cosas los textos tanto para la prueba final como la prueba inicial, y los de las sesiones de dramatización. Por otro lado, se utilizarán los cuestionarios en formato papel. Además de eso, harán falta los materiales escolares requeridos para llevar a cabo la secuencia: un ordenador, un proyector, una pizarra, sillas y mesas como materiales para la dramatización, papel y bolígrafo.

3.- RESULTADOS

Para analizar los resultados de la investigación que tenemos entre manos, se procederá primero con los resultados cuantitativos para pasar después a los cualitativos. Para analizar los datos cuantitativos, se ha utilizado el programa de estadística SPSS, para sacar de ellos unos resultados lo más fiables posibles. Dichos resultados provienen de la encuesta sobre hábito lector y uso y valor de la dramatización que se hizo al comienzo de la investigación, y de los resultados de la prueba inicial, la revisión de esta prueba al final de la secuencia, y la prueba final de comprensión lectora

3.1.- Resultados cuantitativos

Los resultados cuantitativos provienen en su mayoría del trabajo realizado a partir de la secuencia didáctica aplicada en el aula. Como ya sabemos, el objetivo principal de este trabajo es comprobar si aplicar la dramatización en el trabajo de la comprensión e interpretación lectora afecta en la adquisición de los procesos elaborados de comprensión

lectora⁶. Para ello, se van a analizar primero los resultados generales de la prueba inicial y final, en segundo lugar se analizará el nivel de mejora en la revisión de la prueba inicial, seguidamente se observarán los resultados de los procesos inferenciales tanto en la prueba inicial como en la final, y para acabar, se verá si el nivel de hábito lector y el valor que le dan los sujetos a la dramatización influye en los resultados obtenidos en la prueba final.

Nuestra hipótesis es, por un lado, que la comprensión e interpretación lectora se mejorará de manera general. En particular, creemos que los procesos elaborados que se han descrito se desarrollarán significativamente. Para corroborar esta hipótesis, hemos de observar, como se ha dicho, los resultados tanto de la prueba inicial como de la prueba final.

Ambas pruebas fueron diseñadas a partir de las pruebas diagnósticas oficiales del Gobierno de Navarra. Para diseñar las preguntas de comprensión, se identificaron por un lado las preguntas de los cinco procesos de PISA de la prueba oficial, a las que se les sumaron las preguntas de los procesos elaborados, formulando una pregunta por cada proceso. La primera prueba tenía una puntuación de 15 puntos en total, puesto que a cada pregunta nueva que diseñamos le dimos 1 punto, y las demás las puntuamos como lo establecen las pruebas oficiales. La segunda prueba estaba baremada inicialmente sobre 12 puntos, pero posteriormente la baremamos sobre 15 para que fuesen más fácilmente comparables.

Para poder compararlo mejor, se han analizado los resultados ordinales mediante valores nominales. Se han establecido cinco valores: a los resultados de 1 punto a 7 le hemos dado el valor “nivel bajo”, de 7’5 a 8’5 puntos “nivel básico o literal”, de 9 a 10 “nivel medio o de reorganización de la información”, de 10’5 a 13 “nivel alto” y de 13’5 a 15 “nivel profundo o inferencial”. Es importante apuntar que no hubo resultados con

⁶ Estos procesos ya los hemos definido varias veces durante este trabajo. Son en primer lugar aquellos procesos inferenciales centrados en el nivel recreativo (la capacidad de crear imágenes mentales), en segundo lugar los de nivel afectivo (la capacidad de vincularse afectivamente con los hechos del texto y sus personajes) y por último los de nivel evaluativo (la capacidad de elaborar juicios distanciados del contenido del texto, a partir de vivencias y conocimientos propios).

decimales mayores o inferiores a 0'5, dado que todas las preguntas valían 1 o 2 puntos, y se restaba 0'5 por hacer algún apartado mal o no completar del todo la pregunta⁷.

Dicho esto, en cuanto a los resultados generales, ha de mencionarse que se observa una mejoría notable. En la prueba inicial, el 40 % de los alumnos no superó la prueba de comprensión e interpretación. Entre los que sí superaron la prueba, el 30 % lo hizo con un nivel bajo, el 15 % con un nivel alto y solamente una persona llegó a comprender lo que realmente se contaba en el texto, quien llegó a un nivel profundo o inferencial. En el siguiente gráfico se pueden observar los porcentajes de los resultados de la prueba:



Figura 5 - Gráfico de resultados de la prueba inicial

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

⁷ Se han agregado los resultados ordinales en la sección de "Anexo XI", y los nominales se han adjuntado en el cuerpo del trabajo, puesto que estos últimos pueden verse más claramente en los gráficos.

reorganización de la información), otro 35% tuvo un nivel alto, y un 10 % (dos sujetos) un llegó a un nivel profundo o inferencial. He aquí el gráfico de porcentajes de los resultados de la prueba final:

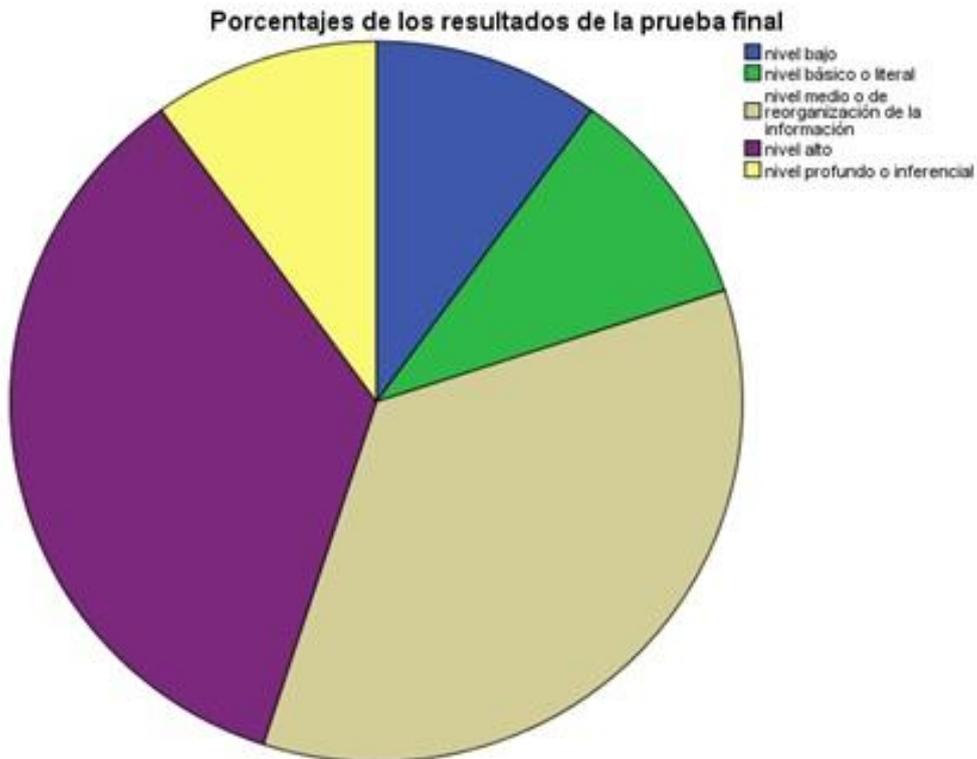


Figura 6 - Gráfico de resultados de la prueba final

Por tanto, observamos que de una prueba a otra el número de sujetos que no han superado la prueba baja considerablemente, mientras que los que han obtenido un nivel medio y alto suben. Las medias de los resultados de las pruebas nos siguen demostrando la mejora que existe, ya que la de la prueba inicial es 6'85, lo que nos dice que por lo general el texto no se ha comprendido e interpretado bien, mientras que la de la prueba final es 11'95, de lo que deducimos que por lo general el nivel de comprensión e interpretación ha sido bastante más alto. He aquí el gráfico de barras que nos lo demuestra más claramente:

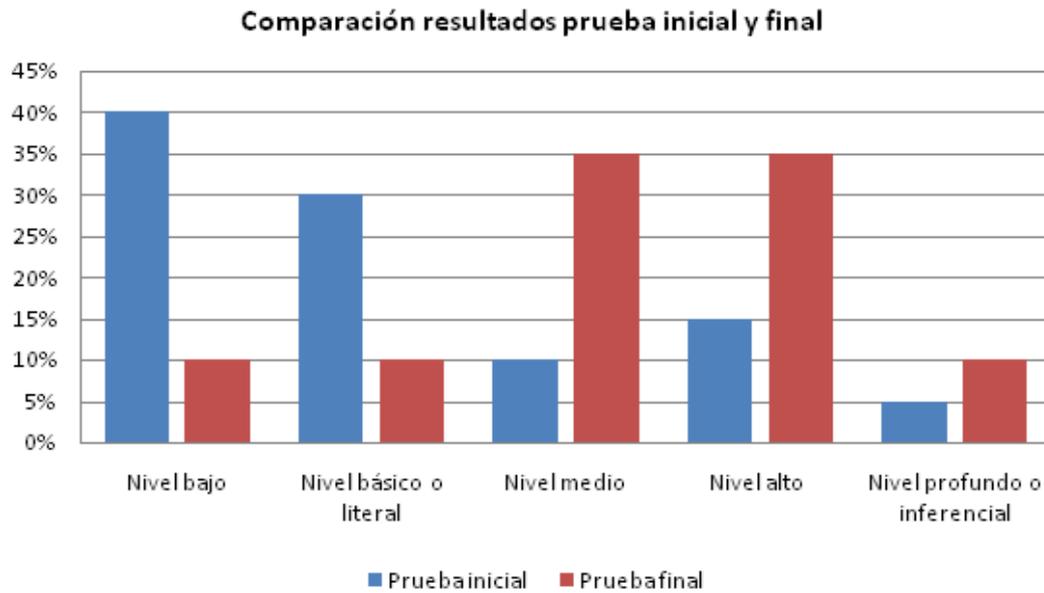


Figura 7 - Gráfico de barras: resultados inicial y final

Si relacionamos las dos variables, es decir, los resultados de la prueba inicial y los de la final y la mejora particular de cada sujeto, como observamos en la tabla, solo el 5 % (un sujeto) 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.

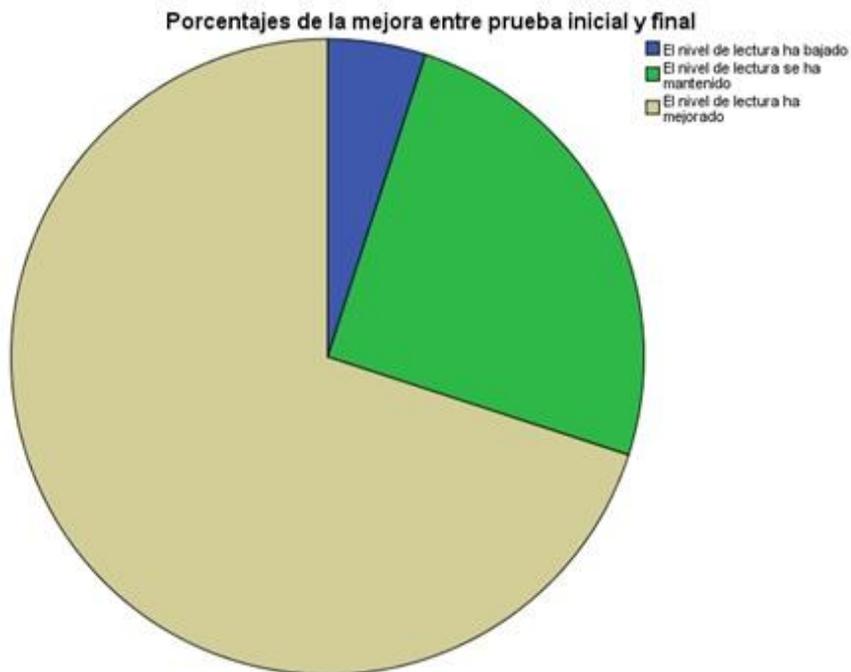


Figura 8 - Gráfico de mejora entre prueba inicial y final

Para continuar con la mejora general del desarrollo de los procesos de comprensión e interpretación lectora antes y después de la secuencia didáctica de dramatización, se debe analizar también el nivel de mejora a la hora de realizar la revisión de la primera prueba. Como hemos explicado en el capítulo de la metodología, para poder tener más datos que demostraran la mejora del nivel de comprensión e interpretación lectora, al final de la secuencia se volvió a repartir a los alumnos la prueba que habían realizado al principio de la misma, y se les dijo que cogieran un bolígrafo de otro color para corregir o mejorar los ejercicios que habían hecho, aplicando las estrategias que habíamos aprendido durante la secuencia.

Para calcular el nivel de mejora de cada sujeto en esta revisión de la prueba inicial, se han observado las correcciones que hicieron y si dichas correcciones demostraban que habían comprendido mejor el texto. A partir de ese análisis que se hizo observando las pruebas, se obtuvieron tres valores que diferencian los que no mejoraron la prueba, los que la mejoraron bastante (cuando habían mejorado 1 o 2 preguntas) y los que la mejoraron mucho (cuando habían mejorado 3, 4 o más preguntas). Así, podemos observar en el

gráfico de abajo que un 40 % no hizo una reinterpretación del texto, otro 40 % utilizó algunas estrategias de mejora de la comprensión y un 20 % demostró haber mejorado sus procesos inferenciales. Este resultado nos dice que un 60 % de los sujetos mejoró al menos un poco las respuestas, en lo que creemos que influyen las estrategias de comprensión y dramatización aprendidas durante la secuencia y el trabajo con la dramatización.

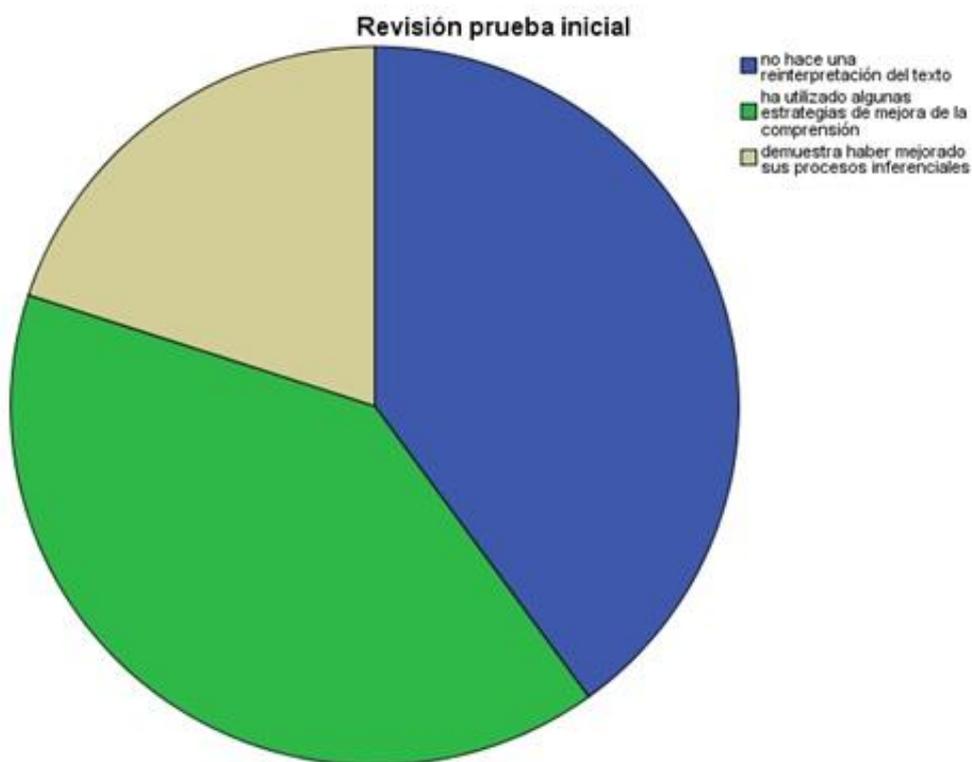


Figura 9 - Gráfico de la revisión de la prueba inicial

Hemos descrito ya los resultados de comprensión e interpretación general de las pruebas realizadas, pero como repetidas veces hemos dicho, queremos prestar especial atención en esta investigación a los procesos elaborados de comprensión. Por eso, es necesario también comparar los niveles adquiridos en el nivel recreativo, afectivo y evaluativo que se han trabajado durante la secuencia. Para ello, se han observado las respuestas que los alumnos han dado a las preguntas sobre estos procesos inferenciales en la prueba inicial y final, y se han establecido tres niveles.

En el caso del nivel recreativo, el nivel bajo corresponde a un nivel donde las imágenes mentales son pobres o no son claras. Así, en la prueba inicial, hemos considerado de un nivel bajo los sujetos que no han sabido hacer el plano del recorrido que sigue el conde, o lo han hecho de forma incorrecta. En la final, un nivel bajo es no tener una imagen mental de las consecuencias de la bomba atómica. El nivel medio corresponde en la prueba inicial a no haber hecho el plano del todo bien pero dibujando muchos detalles, y en la final hemos establecido este nivel a los que simplemente han descrito las fotos que se observan al lado del texto, sin agregar muchos detalles. Por último, quien ha hecho bien el plano y ha dibujado muchos detalles en la prueba inicial, y ha descrito muchas cosas que no aparecen en las imágenes del texto en la final, tiene un nivel recreativo alto. Aquí presentamos la comparación de los resultados del nivel recreativo en las dos pruebas:

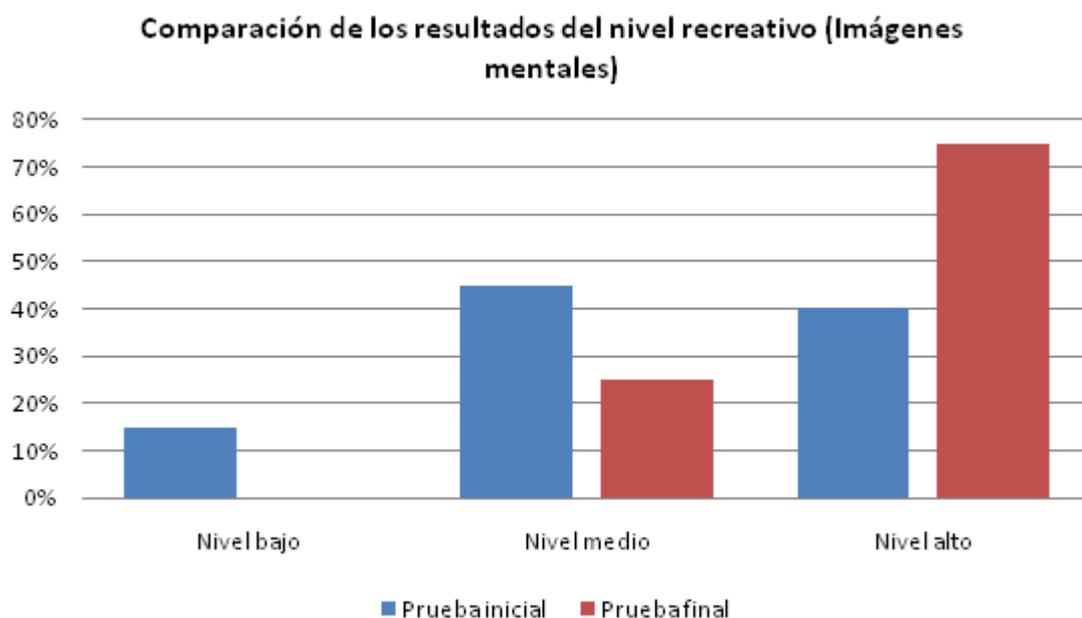


Figura 10 - Gráfico de barras: imágenes mentales

Como podemos observar en el gráfico, en la primera prueba un 15 % de los alumnos obtuvo un nivel bajo, frente a la ausencia de nivel bajo en la segunda prueba. El nivel medio y el alto estaban muy equiparados en la prueba inicial, con un 45 % para el primero y un 40 % para el segundo. En cambio en la prueba final, el porcentaje de alumnos con un

nivel medio bajó a un 25% por ciento, mientras que el nivel alto aumentó considerablemente a un 75 %.

En cuanto al nivel afectivo, en la prueba inicial tienen un nivel bajo de vinculación afectiva aquellos que no saben cómo se siente el barón realmente o no se intentan poner en su lugar. En la final, tendrían un nivel bajo aquellos que no han sabido responder cómo se sienten ante una bomba atómica. En el nivel medio, en la prueba inicial están los que se intentan poner en el lugar del conde pero demuestran no haber entendido realmente lo que puede sentir, y en la prueba final los que saben decir cómo se sentirían ante una bomba atómica pero no demuestran una vinculación alta con los hechos. Por último, en la prueba inicial un nivel alto de vinculación afectiva es cuando se ponen en el lugar del conde y demuestran haber comprendido lo que puede llegar a sentir en esa situación, y en la prueba final este nivel corresponde a saber decir lo que sienten ante la bomba y describir muchos detalles al respecto. Dicho esto, en el gráfico podemos observar los resultados de ambas pruebas en este nivel:

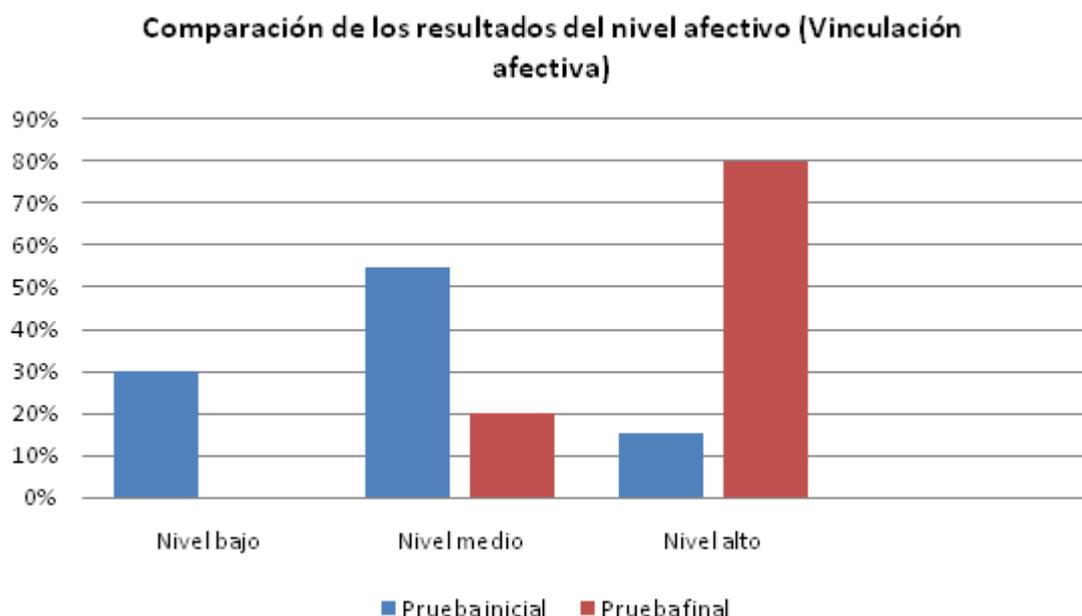


Figura 11 - Gráfico de barras: vinculación afectiva

Como podemos apreciar, un 30 % demostró un nivel afectivo bajo en la prueba inicial, mientras que en la prueba final ningún sujeto presentó este nivel. El porcentaje de

alumnos con un nivel medio disminuyó de un 55 % en la prueba inicial a un 20% en la final. El nivel alto tuvo un aumento muy notable, pasando de un 15 % de los alumnos a un 80 %.

Para acabar con el análisis del nivel de mejora en la adquisición de los procesos elaborados o inferenciales, debemos observar el nivel evaluativo. En la prueba inicial, los que demuestran no tener una opinión sobre lo ocurrido o no saben decir el porqué del comportamiento de los personajes, tienen un nivel evaluativo bajo. En la final, se les pregunta si están de acuerdo con la opinión del autor, y muchos responden “sí” o “no” sin dar razones o argumentos, por lo cual se les ha considerado de un nivel bajo. El nivel medio corresponde en la prueba inicial a saber decir la opinión en torno a los hechos dando argumentos que demuestran haber captado las inferencias de la historia, pero sin ser muy precisos en esos argumentos. En la prueba final, los alumnos que están en un nivel medio son aquellos que dicen si están de acuerdo con el autor o no, dando razones, pero de poco peso. Por último, en cuanto al nivel evaluativo alto, en la prueba inicial lo obtienen aquellos sujetos que saben explicar su opinión en torno a los hechos, dan argumentos que demuestran haber captado las inferencias y, además, precisan mucho esos argumentos. En la prueba final lo tienen aquellos que explican si están de acuerdo con el autor y dan varias razones desarrolladas y contundentes. Así pues, estos son los resultados que se obtuvieron de ambas pruebas en el nivel evaluativo:

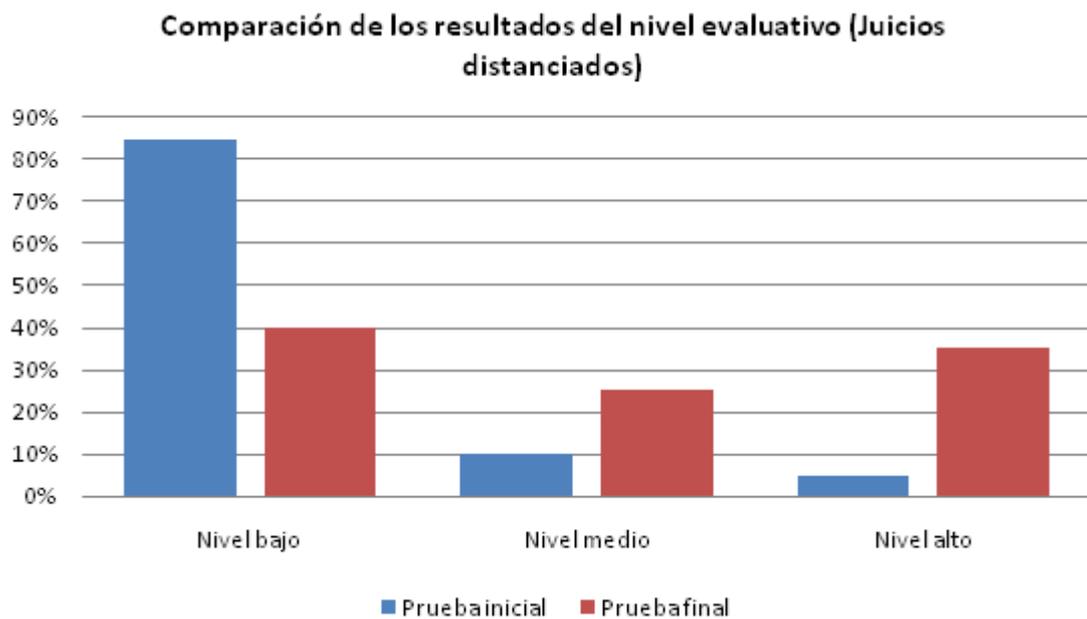


Figura 12 - Gráfico de barras: juicios distanciados

El gráfico presenta un porcentaje de un 85 % de nivel bajo en la prueba inicial, y solo un 10 % en el medio y un 5 % (un sujeto) en el alto. En cambio en la prueba final vemos que los niveles se igualan más o menos: el bajo disminuye al 40 % de los alumnos, el medio aumenta al 25 % y el alto al 35 %. En resumen, hemos observado que en términos generales, la adquisición de procesos inferenciales elaborados es mayor en la prueba final que en la inicial, mejorando especialmente los niveles recreativo y afectivo.

Una vez observados los resultados de los procesos inferenciales, concluimos el análisis de los resultados cuantitativos observando si el nivel de hábito lector y el valor que se le da a la dramatización influyen en los resultados de la prueba final, en este caso, porque es en esta donde vemos la evolución de la comprensión lectora de los alumnos y alumnas.

Por lo que se refiere al nivel lector de los sujetos, hemos observado que este está relacionado con el nivel de comprensión lectora que obtienen en la prueba final. En la variable de nivel lector hemos establecido tres niveles: mal hábito lector, buen hábito lector y muy buen hábito lector. Para ello, sobre todo hemos tenido en cuenta las preguntas del cuestionario sobre cuántos libros leen al año y cuántas horas leen a la

semana⁸. Hemos establecido un mal hábito lector a los que dicen leer ninguno o entre 1 y 3 libros al año y leer ninguna o entre 1 y 2 horas a la semana, un buen hábito lector a aquellos que dicen leer entre 3 y 9 libros al año y entre 2 y 4 horas a la semana, y por último tienen muy buen hábito lector los que dicen leer entre 9 y 12 o más libros al año, y entre 4 y 5 o más horas a la semana.

Aclarado esto, si cruzamos las variables de hábito lector y los resultados de la prueba final, observamos que existe una correlación entre ellas, y así nos lo demuestra el chi cuadrado de Pearson, que tiene un valor en este caso de 0'03, lo que nos dice que estamos en lo cierto, ya que si este número es inferior a 0'05, hay correlación entre las variables. Además, en el gráfico que mostramos de estas variables cruzadas, podemos ver que solo los sujetos con muy buen hábito lector han logrado un nivel profundo o inferencial en la prueba final, mientras que el nivel bajo de comprensión lectora lo encontramos solamente en los sujetos con un mal hábito lector. Sin embargo, cabe mencionar que el nivel medio de comprensión aparece en los tres niveles de hábito lector, y que hay sujetos con un nivel alto de comprensión aún teniendo un mal hábito lector:

⁸ Las preguntas sobre el gusto por la lectura no las hemos tenido tanto en cuenta puesto que pensamos que no es lo mismo hábito lector y gusto lector, pero nos parece una cuestión demasiado extensa como para abordarla en este trabajo. Cabe mencionar que algunos de los que decían leer habitualmente, comentaban que no les gustaba leer, y otros que aseguraban no leer habitualmente admitían que les gustaba leer.

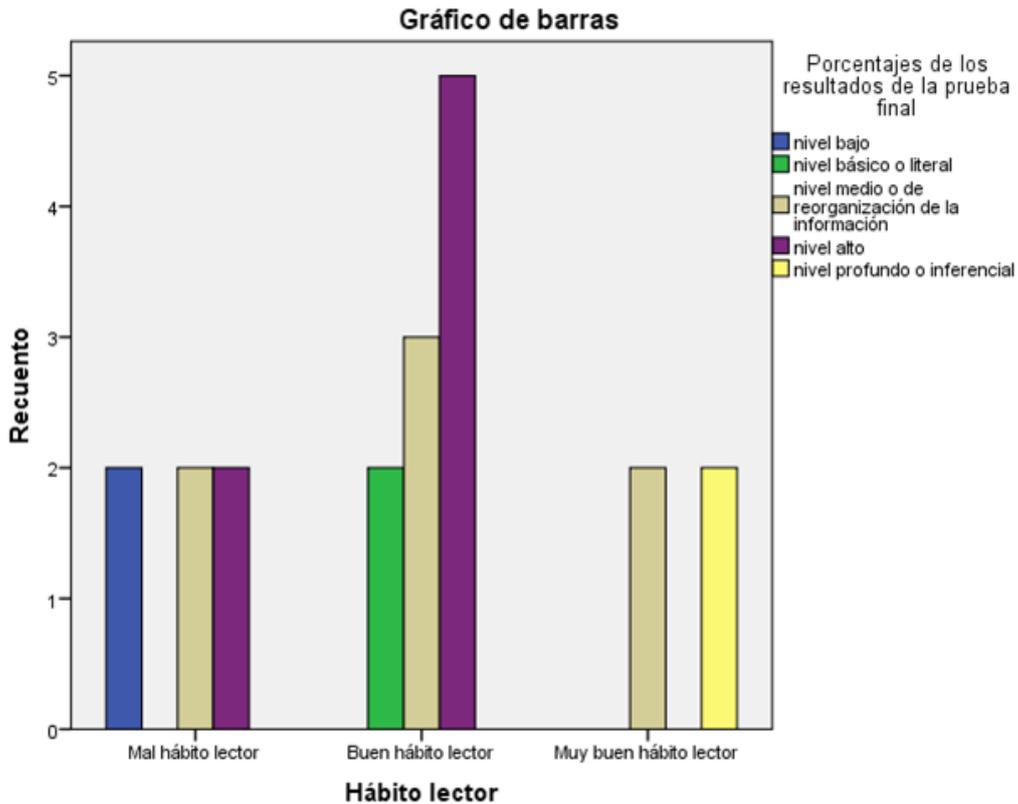


Figura 13 - Gráfico de barras: hábito lector + prueba final

En cuanto a la influencia del valor que le dan los sujetos a la dramatización en el nivel de comprensión lectora adquirido en la prueba final, observamos que no hay una correlación significativa. De las cuatro preguntas sobre dramatización que planteaba el cuestionario, hemos tenido en cuenta solamente la primera, *¿Te gusta hacer dramatización?* y la cuarta, *¿Qué es para ti la dramatización?*⁹. El Chi cuadrado de Pearson de la primera pregunta cruzada con los resultados de la prueba final, tiene un valor de 0'63, y el de la cuarta de 0'53, valores que efectivamente nos revelan que no existe una correlación entre dichas variables. De todas formas, es interesante observar los gráficos de los valores cruzados de las dos preguntas con los resultados de comprensión lectora:

⁹ La segunda pregunta y la tercera no las hemos tenido en cuenta puesto que la mayoría de los alumnos han cursado primaria juntos, por lo cual los 20 sujetos han contestado que sí han hecho dramatización, solamente en la escuela primaria, nunca fuera de casa ni en secundaria. Por lo tanto, parece claro que dicha variable no influye en los resultados de la prueba final.

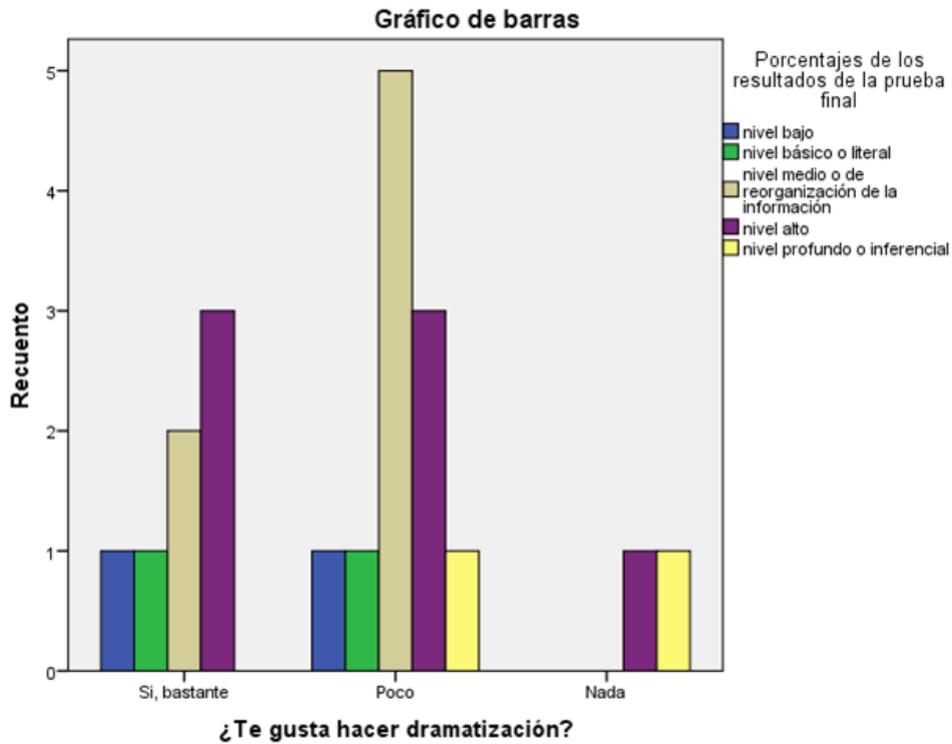


Figura 14 - Gráfico ¿Te gusta la dramatización? + Resultados prueba final

En el gráfico de la primera pregunta, se observa que quienes han respondido que no les gusta nada hacer dramatización, han obtenido un nivel de comprensión alto o profundo, lo que nos demuestra la inexistencia de la correlación entre estas variables.

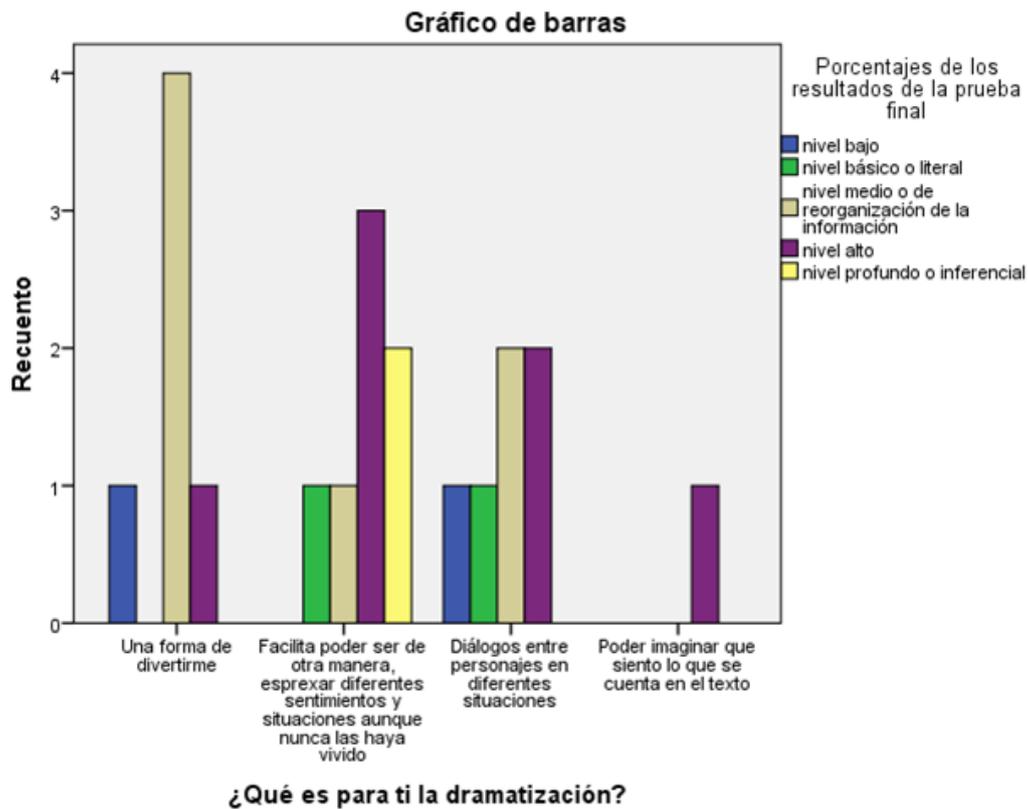


Figura 15 - Gráfico de barras: ¿qué es para tí la dramatización? + prueba final

En la cuarta pregunta, debe comentarse que el 42 % de los que han demostrado un nivel alto de comprensión y todos los que han demostrado un nivel profundo, han respondido en esta pregunta que para ellos la dramatización “facilita poder ser de otra manera, expresar diferentes sentimientos y situaciones aunque nunca las haya vivido”. Entre los que han demostrado un nivel bajo, la mitad ha respondido que la dramatización es “una forma de divertirme” y la otra mitad, “diálogos entre personajes en diferentes situaciones”. Además, el 57 % de los que han llegado a un nivel medio han respondido que es “una forma de divertirme”. Para acabar, todos los que han respondido que se trata de “poder imaginar que siento lo que se cuenta en el texto” han llegado a un nivel alto de comprensión.

3.2.- Resultados cualitativos

Para analizar los resultados cualitativos, se van a observar primero las respuestas de las entrevistas abiertas que se hicieron a los alumnos al final de la secuencia. Después, se comentará el diario de aula escrito por la investigadora.

Las preguntas de esta entrevista (ANEXO IX) son preguntas abiertas encaminadas a preguntar sobre la adquisición de procesos inferenciales, la mejora en la comprensión y la opinión en torno al uso de la dramatización para trabajar los textos. En cuanto a las preguntas sobre la adquisición de procesos inferenciales, hemos de decir que las opiniones son variadas. En la pregunta *¿has imaginado mejor la escena visualmente, así como los colores, los olores o sonidos del sitio donde están los personajes?*, ha habido un gran porcentaje que ha respondido que sí, pero otros han dicho que no, diciendo que el teatro no les gusta o que ya imaginaban bien las cosas:

a) ¿Has imaginado mejor la escena visualmente, así como los colores, los olores o sonidos del sitio donde están los personajes?

En realidad lo imagino desde casi siempre así que no creo que haya supuesto un gran cambio.

Figura 16 - Respuesta de alumno sobre imágenes mentales

a) ¿Has imaginado mejor la escena visualmente, así como los colores, los olores o sonidos del sitio donde están los personajes?

Si si te imaginas tu en la situación entiendes mejor el texto y a las personas del texto.

Figura 17 - Respuesta de alumno sobre imágenes mentales

En cuanto a las preguntas de vinculación afectiva y juicios distanciados, algunos dicen haberse sentido totalmente identificados gracias a la técnica frente a otros que no, igual que a la hora de opinar sobre los hechos del texto:

c) ¿Has podido ver mejor lo que sienten los personajes?

Sí, por ejemplo con el teatro de volver me posicioné en la situación del dueño del loro, ~~tuvo~~ que sentir tristeza ~~por que~~ porque se fuera su loro pero a la vez alegre de que fuera libre y feliz.

Figura 18 - Respuesta alumno: vinculación afectiva

d) ¿Crees que es más fácil opinar sobre lo ocurrido en un texto haciendo estos ejercicios?

Sí, porque te metes en la historia, y hace que lo entiendas mejor

Figura 19 - Respuesta alumno: vinculación afectiva

A la pregunta *¿Has entendido e interpretado mejor los textos que hemos leído?*, la mayoría ha respondido que sí, mientras que algunos han respondido “a veces” o “más o menos”, sin embargo nadie ha respondido que su nivel de comprensión no ha mejorado:

2) En general, ¿Has entendido e interpretado mejor los textos que hemos leído?

No lo se exactamente, creo que si, pero ne he visto gran cambio

Figura 20 - Respuesta alumno sobre comprensión general

2) En general, ¿Has entendido e interpretado mejor los textos que hemos leído?

Alguno si, pero ~~me~~ muchísimo mejor después de las estrategia

Figura 21 - Respuesta alumno sobre comprensión general

2) En general, ¿Has entendido e interpretado mejor los textos que hemos leído?

Sí, y además me ha ayudado mucho con el tema de los textos.

Figura 22 - Respuesta alumno sobre comprensión general

Para acabar, a la pregunta en torno al uso de la dramatización para trabajar los textos, todos los sujetos que han participado en la investigación han respondido que les ha parecido una buena manera de trabajarlos y entenderlos mejor, y aseguran que es una técnica motivadora y divertida:

3) ¿Qué te ha parecido esta manera de trabajar los textos?

Pues la verdad es que me ha gustado, por la manera de aprender y divertirse a la vez haciendo los teatros.

Figura 23 - Opinión de alumno sobre dramatización en comprensión lectora

3) ¿Qué te ha parecido esta manera de trabajar los textos?

Me ha parecido una buena manera para poder entenderlos mejor.

Figura 24 - Opinión de alumno sobre dramatización en comprensión lectora

Para completar el análisis de los resultados, deben comentarse las impresiones de la investigadora registradas en el diario de aula (Anexo X). Primero ha de decirse que los alumnos y alumnas se mostraron muy ilusionados con la secuencia didáctica cuando se les dijo que iban a realizar ejercicios de dramatización. Como ya se ha comentado durante el trabajo, era una clase muy participativa, y entre todos construimos el significado de los textos dado que todos aportaron algo. En especial, en las sesiones donde trabajamos los procesos inferenciales, se notó que a algunos les costaba más entender lo que la investigadora les pedía hacer, pero a la hora de realizar las dramatizaciones se metían mucho en el papel de los personajes. La sesión de juicios distanciados fue muy rica puesto

que en el juicio que se llevó a cabo cada uno tenía un papel y todos querían argumentar lo que habían pensado, se les veía involucrados con la tarea. Aparte de eso, la sesión que más les costó fue la de vinculación afectiva. Cuando se les pidió dramatizar una situación donde ayudasen a un amigo, se vio que todavía sus sentimientos y emociones no están del todo desarrollados de por sí, ya que les costaba explicar cómo ayudarían a un amigo.

4.- CONCLUSIONES

La investigación que se ha descrito en las páginas de este trabajo nos revela que la dramatización es un recurso educativo que no se debe en absoluto dejar de lado. Nuestra hipótesis formulaba que utilizar la dramatización para trabajar la comprensión lectora desarrollaría la adquisición de los procesos inferenciales de lectura.

Después de ponerlo en práctica en una clase real, hemos podido comprobar que nuestra hipótesis principal se cumple. Los resultados nos dicen que ha habido una mejora en el nivel de comprensión lectora después de aplicar la secuencia didáctica de dramatización; y que los alumnos y alumnas participantes han desarrollado considerablemente su capacidad de hacer imágenes mentales, vincularse afectivamente con los personajes y los hechos del texto, así como elaborar juicios distanciados de los mismos.

Por otra parte, al principio de la investigación formulamos también la hipótesis de que el nivel de hábito lector y el valor que le dan los alumnos a la dramatización influirían en los resultados de la secuencia didáctica y en la mejora de la comprensión lectora y los procesos inferenciales. Hemos podido verificar que el hábito lector efectivamente influye en cómo los alumnos comprenden e interpretan los textos, dado que sólo los que son muy buenos lectores han llegado a un nivel profundo o inferencial de lectura. Por lo que se refiere a la influencia que tiene el valor que le dan los estudiantes a la dramatización, hemos observado que, al menos en esta muestra, dicha variable no influye en el nivel de comprensión adquirido después de la aplicación de la secuencia de dramatización. De todos modos, creemos que las interrogantes están abiertas en esta cuestión, porque aunque no hemos visto una correlación, hemos notado que aquellos que identificaban la dramatización con poder sentir lo que sienten otros y la vinculaban a las emociones se han

implicado más en la secuencia y han entendido mejor los textos. Esto corrobora nuestra idea de que en el campo de la enseñanza de la comprensión lectora de textos literarios urge un acercamiento más desde las emociones, los sentimientos y las experiencias propias de los alumnos.

En cuanto a los objetivos que se establecieron para este estudio, queríamos comprobar también si los alumnos prefieren esta manera de trabajar los textos y se motivan e involucran más en el aprendizaje. Todos los sujetos participantes en la secuencia han manifestado que les ha parecido una muy buena manera de trabajar los textos, que se han divertido más y, por lo tanto, que han entendido mejor los textos. Durante el desarrollo de la secuencia, la investigadora ha podido observar que estaban más motivados con la tarea y de esta forma se involucraron mucho más en el aprendizaje.

Por otra parte, somos conscientes de algunos posibles puntos débiles de esta investigación. Por un lado, es verdad que la muestra con la que se ha trabajado no es del todo representativa, puesto que solamente la forman veinte sujetos. Pero el reducido tiempo establecido y las escasas posibilidades de investigación que brinda el Trabajo de Fin de Máster, no han hecho posible extender la muestra. Esto nos lleva a pensar que sería muy interesante ampliar la investigación en este campo y comprobar si los resultados de este estudio se corroboran en otros más exhaustivos. Por otro lado, puede que la duda o crítica principal que se suscite entre en los lectores potenciales de este trabajo sea que la dificultad de comprensión e interpretación de cada texto es una variable que ha podido influir en los resultados de la investigación. Es decir, que la dificultad de la prueba final fuera menor que el de la prueba inicial. Al ser textos diferentes, es difícil rebatir esa crítica. Sin embargo, por rigor metodológico, he de decir que he escogido dos textos pertenecientes a las pruebas diagnósticas oficiales de comprensión lectora, textos, por tanto, calibrados oficialmente. Esto quiere decir que su grado de dificultad está testado por expertos en la materia y que es de una gran similitud.

A pesar de estos matices, lo que parece fuera de dudas es que los resultados de la investigación nos aconsejan insistir en el gran valor educativo que posee la dramatización. Sorprende, por tanto, que haya sido un recurso educativo infravalorado e incluso

apartado en los últimos años. Creemos que el origen de este rechazo reside en la falta de formación del profesorado. Muchos creen tener que ser grandes actores o dramaturgos para poder aplicar bien este recurso en el aula, pero hemos comprobado que esto no tiene por qué ser así. La dramatización no es una mera herramienta lúdica que sirva nada más que para interpretar obras teatrales, sino que es idónea para aprendizajes significativos mucho más profundos. Y lo es especialmente en secundaria, por que educa en valores, es integradora y motivadora, e induce a que nuestros adolescentes reflexionen y trabajen sus sentimientos y emociones.

BIBLIOGRAFÍA

Aranguren Gallués I., Galbete Martinicorena V., Goyache Romeo, M.J. y Pascual Bonis M.T. (1996). *Dramatización. Materias optativas. Segundo Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación, Cultura, Deporte y Juventud.

Astete Jorquera, P., Cruz Reyes, M. y Montero Corral, M. (2013). *El teatro al rescate de la comprensión lectora*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Disponible en: <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/1840>.

Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

Cervera, J. (1981). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Editorial Cíncel.

Colomer, T. (2005). Las funciones de la Literatura Infantil y el contexto actual. En: Abril Villalba, M. (coord.) *Lectura y Literatura Infantil y Juvenil. Claves* (pp. 25-47). Málaga: Aljibe.

Duque Aristizábal, C. P. y Vera Márquez, A. V. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista Colombiana De*

Psicología, 19(1), 21-35. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3641261.pdf>

Escoriza López, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Fleming, M. (2005). Justifying the arts: Drama and intercultural education. *Journal of Aesthetic Education*, 39(3), 115-120. Disponible en:
<http://search.proquest.com/docview/62149800?accountid=28166>

Fontecha López, M., & Barroso García, C. L. (2000). La importancia en las dramatizaciones en el aula de ELE: Una propuesta concreta de trabajo en clase. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X congreso internacional de ASELE (cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)*. 107-114. Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.

García Velasco, A. (2008). Juego teatral, dramatización y teatro como recursos didácticos. *Primeras Noticias. Revista De Literatura*, (233), 29-37.

Gobierno de Navarra (LOE, 2006). *Decreto Foral 25/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria de LOE en la Comunidad Foral de Navarra*. Pamplona: BON Nº 65.

Gobierno de Navarra (LOMCE, 2013). *Decreto Foral 24/2015, de 22 de abril por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria de LOMCE en la Comunidad Foral de Navarra*. Pamplona: BON Nº 127.

Hernández Escobar, P. (2010). *Desarrollando la comprensión lectora en el segundo año básico a través el juego dramático y el taller de teatro escolar*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Disponible en:
<http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/378>

Jewitt, C. (2014). *The routledge handbook of multimodal analysis*. London; New York: Routledge.

León, J. A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación. *Revista signos*, 34(49-50), 113-125.

López Valero, A., Jerez Martínez, I., Encabo Fernández, E. (2009). *Claves para una enseñanza artístico-creativa: la dramatización*. Barcelona: Octaedro.

Méndez Anchía, S. (2006). Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica. *Revista Educación*, 30 (1), 141-155.

Motos Teruel, T. (1992). Las técnicas dramáticas: Procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, (10), 75-94. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95679&orden=189282&info=link>

Muñoz Chamizo, R., Peña Lefihual, M.J. y Reyes Espinoza, T. (2012). *Teatro: un nuevo subsector para apoyar la comprensión lectora*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Disponible en: <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/732>

Navarro Solano, M. R. (2006). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: Algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas: Revista De Ciencias De La Educación*, (18), 161-172.

Núñez Cubero, L., & Navarro Solano, M. R. (2007). Dramatización y educación: Aspectos teóricos. *Teoría De La Educación*, (19), 225-252. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2354204&orden=256995&info=link>

Pérez Gutiérrez, M. (2004). La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas. *Glosas Didácticas: Revista Electrónica*

La dramatización como recurso educativo: un estudio para la mejora de los procesos elaborados de comprensión lectora.

Internacional De Didáctica De Las Lengua y Sus Culturas, (12), 70-80. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2255364&orden=109882&info=link>

Ross, E. P., & Roe, B. D. (1975). *Creative drama for building proficiency in reading*. Documento presentado en la Conferencia Anual del International Reading Association (New York City, Mayo 13-16, 1975) Disponible en:
<http://search.proquest.com/docview/63983455?accountid=28166>

Samuels, S. (2011). *A dramatic approach to enhancing reading comprehension skills in the elementary classroom*. Ann Arbor: Walden University.

Solé Gallart, I. (2004). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, (11), 49-61. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2750693.pdf>

Vilà i Santasusana, M. (coord.) Ballesteros, C., Castellà, J.M., Cros, A., Grau, M. y Palou, J. (Eds.) (2005). *El Discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.

Zayas Hernando, F. (2012). *La competencia lectora según PISA: Reflexiones y orientaciones didácticas: 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.

ANEXOS**ANEXO I: CUESTIONARIO****CUESTIONARIO**

NOMBRE:

EDAD:

Responde con **SINCERIDAD** (no cuenta para nota) a las siguientes preguntas. En las preguntas de opciones, rodea con un círculo tu respuesta :

1) ¿Te gusta hacer teatro o dramatización?

- a) Sí, mucho.
- b) Sí, bastante.
- c) Poco
- d) Nada

2) ¿Has hecho teatro o dramatización alguna vez?

- a) Sí
- b) No

3) ¿Dónde has hecho teatro o dramatización? Elige una o más opciones y contesta a todas las preguntas:

- a) En la escuela. ¿En qué asignatura? ¿Qué hiciste?
- b) Fuera de la escuela. ¿Dónde? ¿Qué hiciste? ¿Qué te animó a hacerlo?
¿Durante cuánto tiempo?
- c) En el instituto. ¿En qué asignatura? ¿Qué hiciste?

4) ¿Qué es para tí el teatro o la dramatización?

- a) Una forma de divertirme
- b) Una forma de pensar en cosas que normalmente no pienso o imagino
- c) Facilita poder ser de otra manera, expresar diferentes sentimientos y situaciones aunque nunca las haya vivido.
- d) Expresar con el cuerpo o los gestos de la cara
- e) Diálogos entre personajes en diferentes situaciones
- f) Poder imaginar que siento lo que se cuenta en el texto.

5) ¿Cuántos libros hay en tu casa, aparte de los de clase?

- a) De 5 a 20
- b) De 20 a 30
- c) De 30 a 50
- d) De 50 a 100
- e) Más de 100 libros
- f) Menos de 5

6) ¿Cuántos libros lees al año? (Aparte de las lecturas obligatorias)

- a) De 1 a 3
- b) De 3 a 6
- c) De 6 a 9
- d) De 9 a 12
- e) Más de 12
- f) Ninguno

7) Cuáles de los siguientes tipos de lectura haces:

- a) Libros
- b) Prensa
- c) Revista
- d) Internet
- e) Móvil
- f) Otros dispositivos

8) ¿Te suelen regalar libros?

- a) Sí, muchas veces
- b) A veces
- c) Nunca

9) ¿Sueles regalar libros?

<ul style="list-style-type: none"> a) Sí, muchas veces b) A veces c) Nunca
10) ¿Te gusta que te regalen libros?
<ul style="list-style-type: none"> a) Sí b) No
11) ¿Te gustaba leer de niño?
<ul style="list-style-type: none"> a) Sí b) No
12) ¿Te gusta leer ahora?
<ul style="list-style-type: none"> a) Sí b) No
13) Elige la afirmación que más se ajusta a tí y responde a la pregunta que se plantea:
<ul style="list-style-type: none"> a) Te gustaba leer de niño y te gusta leer ahora ¿Por qué? b) Te gustaba de leer de niño pero no te gusta leer ahora ¿Por qué? ¿A qué crees que se debe el cambio? c) No te gustaba leer de niño pero te gusta leer ahora ¿Por qué? ¿A qué crees que se debe el cambio? d) No te gustaba leer de niño y no te gusta leer ahora ¿Por qué?
14) ¿Lees habitualmente?
<ul style="list-style-type: none"> a) Si, mucho b) Bueno, a veces c) Nunca
15) ¿Cuántas horas a la semana dedicas a leer libros?

- a) 1 o 2 horas
- b) 2 o 3 horas
- c) 3 o 4 horas
- d) 4 o 5 horas
- e) Más de 5 horas
- f) Ninguna

16) Escribe el título y el autor de los tres últimos libros que recuerdas haber leído:

- | | |
|--------------|--------|
| 1) Título: | Autor: |
| Comentarios: | |
| 2) Título: | Autor: |
| Comentarios: | |
| 3) Título: | Autor: |
| Comentarios: | |

17) ¿Utilizas las bibliotecas públicas para leer libros?

- a) Sí, muchas veces
- b) A veces
- c) Nunca

18) ¿Qué tipo de libros te gustan más?

- a) Fantasía
- b) Aventuras
- c) Realistas
- d) De misterio-policíacos
- e) De amor-románticos
- f) Históricos
- g) Ciencia-ficción
- h) De terror
- i) De humor
- j) Poesía

19) ¿Leen habitualmente tus padres?

- a) Sí
- b) No
- c) Uno de ellos

20) ¿Leen habitualmente tus hermanos/as?

- a) Sí
- b) No
- c) No tengo

ANEXO II: PRUEBA INICIAL

La puerta y el pino

Aborrecía el conde a cierto barón alemán, forastero en Roma. Las razones de este aborrecimiento no importan; pero como tenía el firme propósito de vengarse, con un mínimo de peligro, las mantuvo secretas aun del barón. En verdad, tal es la primera ley de la venganza, ya que el odio revelado es odio impotente. El conde era curioso e inquisitivo¹⁰; tenía algo de artista; todo lo ejecutaba con una perfección exacta que se extendía no sólo a los fines sino a los medios o instrumentos.

Cabalgaba un día por las afueras y llegó a un camino borrado que se perdía en los pantanos que circundan a Roma. A la derecha había una antigua tumba romana; a la izquierda, una casa abandonada entre un jardín de siemprevivas. Ese camino lo condujo a un campo de ruinas, en cuyo centro, en el declive de una colina, vio una puerta abierta y, no lejos, un solitario pino atrofiado, no mayor que un arbusto. El sitio era desierto y secreto; el conde presintió que algo favorable acechaba en la soledad; ató el caballo al pino, encendió la luz con el yesquero¹¹ y penetró en la colina. La puerta daba a un corredor¹² de construcción romana; este corredor, a unos veinte pasos, se bifurcaba. El conde tomó por la derecha y llegó tanteando en la oscuridad a una especie de



Robert Louis Balfour Stevenson (Edimburgo, Escocia, 13-XI-1850). Novelista, poeta y ensayista escocés, autor de algunas de las historias fantásticas y de aventuras más clásicas de la literatura juvenil: *La isla del tesoro*, *La flecha negra*, *El extraño caso*

¹⁰ Inquisitivo: Perteneiente o relativo a la indagación o averiguación.

¹¹ Yesquero: encendedor que utilice la yesca

¹² Corredor: Cada una de las galerías que corren alrededor del patio de algunas casas.

barrera, que iba de un muro a otro. Adelantando el pie, encontró un borde de piedra pulida, y luego el vacío.

Interesado, juntó unas ramas secas y encendió un fuego. Frente a él había un profundísimo pozo; sin duda algún labriego, que lo había usado para sacar agua, puso la barrera. El conde se apoyó en la baranda y miró el pozo, largamente. Era una obra romana y, como todas las de este pueblo, parecía construida para la eternidad. Sus paredes eran lisas y verticales, el desdichado que cayera en el fondo no tendría salvación. *Un impulso me trajo a este lugar*, pensaba el conde. *¿Con qué fin? ¿Qué he logrado? ¿Por qué he sido enviado a mirar en este pozo?* La baranda cedió, el conde estuvo a punto de caer. Saltó hacia atrás para salvarse, y apagó con el pie las últimas brasas del fuego. *¿He sido enviado aquí para morir?*, dijo con temblor. Tuvo una inspiración.

Se arrastró hasta el borde del pozo y levantó el brazo, tanteando; dos postes habían sostenido la baranda; ahora, esta pendía de uno de ellos. El conde la repuso de modo que cediera al primer apoyo. Salió a la luz del día, como un enfermo.

Al otro día, mientras paseaba con el barón, se mostró preocupado. Interrogado por el barón, admitió finalmente que lo había deprimido un extraño sueño. Quería interesar al barón –hombre supersticioso que fingía desdeñar las supersticiones-. El conde, instado por su amigo, le dijo bruscamente que se precaviera, porque había soñado con él. Por supuesto, el barón no descansó hasta que le contaron el sueño.

- Presiento -dijo el conde con aparente desgano- que este relato será infausto¹³; algo me lo dice. Pero, si para ninguno de los dos puede haber paz hasta que usted lo oiga, cargue usted con la culpa. Este era el sueño: lo vi a usted cabalgando, no sé dónde, pero debe de haber sido cerca de Roma; de un lado había un antiguo sepulcro; del otro, un jardín de siemprevivas. Yo le gritaba, le volvía a gritar que no prosiguiera, en una suerte de éxtasis¹⁴ de terror. Ignoro si usted me oyó, porque siguió adelante. El sendero le llevó a un lugar desierto entre las ruinas, donde había una puerta en una ladera y, cerca de la puerta, un pino deforme. Usted se apeó (a pesar de mis súplicas), ató el caballo al pino, abrió la puerta y entró resueltamente. Adentro estaba oscuro, pero en el sueño yo seguía viéndolo y rogándole que volviera. Usted siguió el muro de la derecha, dobló otra vez por la derecha y llegó a una cámara, en la que había un pozo y una baranda. Entonces no sé por qué, mi alarma creció y volví a gritarle que aún era tiempo y que abandonara ese vestíbulo. Esa fue la palabra que usé en el sueño, y entonces le atribuí un sentido preciso; pero ahora, despierto, no sé lo que significaba para mí. No escuchó usted mi súplica: se apoyó en la baranda y miró largamente el agua del pozo. Entonces le comunicaron algo. No creo haber sabido lo que era, pero el pavor me arrancó del sueño y me desperté llorando y temblando. Y ahora le agradezco de corazón haber insistido. Este sueño estaba oprimiéndome, y ahora, que lo he contado a la luz del día, me parece trivial.
- Quién sabe –dijo el barón-. Tiene algunos detalles extraños. ¿Me comunicaron algo, dijo usted? Sí, es un sueño raro. Divertirá a nuestros amigos.

¹³ Infausto: Desgraciado, infeliz.

¹⁴ Éxtasis: Estado del alma enteramente embargada por un sentimiento.

La dramatización como recurso educativo: un estudio para la mejora de los procesos elaborados de comprensión lectora.

- No sé –dijo el conde-. Estoy casi arrepentido. Olvidémoslo.
- De acuerdo –dijo el barón.

No hablaron más del sueño. A los pocos días el conde lo invitó a salir a caballo; el otro aceptó. Al regresar a Roma el conde sofrenó el caballo, se tapó los ojos y dio un grito.

- ¿Qué pasa? –dijo el barón.
- Nada –gritó el conde-. No es nada. Volvamos pronto a Roma.

Pero el barón había mirado a su alrededor y, a mano izquierda, vio un borroso camino con una tumba y con un jardín de siemprevivas.

- Sí –contestó con la voz cambiada-. Volvamos a Roma inmediatamente. Temo que usted se halle indispuerto.
- Por favor –gritó el conde-. Volvamos a Roma, quiero acostarme.

Regresaron en silencio. El conde, que había sido invitado a una fiesta, se acostó, alegando que tenía fiebre. Al día siguiente había desaparecido el barón; alguien halló su caballo atado al pino. ¿Fue este un asesinato?

Robert Louis Stevenson: *El Conde de Ballantrae*, 1889.

1. ¿Qué significa la expresión “El odio revelado es odio impotente” (párrafo 1º)?

.....

.....

2. ¿Qué significa la expresión “se bifurcaba”, que aparece hacia la mitad del segundo párrafo?

- A. Se estrechaba
- B. Se ensanchaba
- C. Desaparecía
- D. Se desdoblaba

3. Hacia la mitad del segundo párrafo, dice el narrador: “Interesado, juntó unas ramas secas y encendió fuego”. El conde encendió ese fuego porque...

- A. Era un lugar muy frío y quería calentarse.
- B. Lo necesitaba para hacer comida.
- C. El sitio estaba a oscuras.
- D. Quería defenderse de alguna alimaña.

4. El final del segundo párrafo termina con la frase “**Tuvo una inspiración**”. ¿De qué se trata? ¿Cuál fue esa inspiración?

.....

.....

5. Señala si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

	V	F
El punto de partida del cuento es un sueño que tuvo el conde.		
El cuento se desarrolla en la época de los romanos.		
El barón era una persona que realmente despreciaba las supersticiones.		
El conde encontró un lugar apropiado para llevar a cabo su venganza.		

6. Los párrafos segundo y quinto son bastante parecidos. Sin embargo, hay entre ellos diferencias notables. Señala dos diferencias ente ellos.

2º PÁRRAFO (Cabalgaba un día por las afueras y llegó a un camino borrado...)	5º PÁRRAFO (- Presiento -dijo el conde con aparente desgano- que este relato será infausto...)

7. Cuando el conde y el barón volvían del paseo, el primero “**se tapó los ojos y dio un grito**” porque...

- A. Vio algo cerca de ellos que realmente le asustó.
- B. Empezaba a arrepentirse de sus intenciones de venganza.
- C. Quería que el barón reconociese el lugar mencionado en el sueño.
- D. Recordó su mala experiencia de pocos días atrás, cuando estuvo a punto de morir.

8. Los hechos contados a partir del segundo párrafo se desarrollan a lo largo de...

- A. varias semanas.
- B. dos días.
- C. unos cuantos días, no muchos.
- D. tres días.

9. ¿Por qué actúa el conde como lo hace con el barón?

- A. Simplemente porque le tenía manía.
- B. Porque se consideraba inferior respecto al barón.
- C. Porque quería vengarse de algo que no se menciona en el texto.
- D. Porque no le gustaba que saliera a pasear a caballo con él por las afueras de Roma.

10. Dibuja un plano del camino que el conde sigue para llegar a la puerta y el pino.

11. ¿Por qué encendió el conde un fuego cuando llegó al pozo?

- A. Porque hacía mucho frío.
- B. Porque quería que el barón encontrara las brasas del fuego.
- C. Porque estaba muy oscuro y quería ver el pozo.
- D. Porque quería mandar señales de humo para que le rescataran.

12. ¿Qué harías tú si fueras el barón, después de que el conde te contara su sueño?

.....

.....

13. ¿Crees que el conde hizo bien en contarle esta historia? ¿Por qué crees que se la contó al barón?

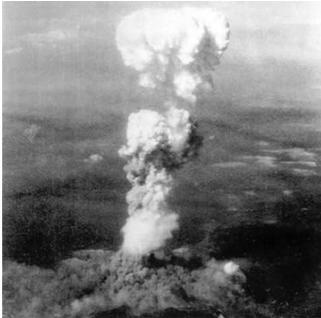
.....

.....

.....

ANEXO III: PRUEBA FINAL

“Poema frustrado”



1 Mi amigo
que es un poeta
convocó a los poetas.

5 Hay que escribir un poema
sobre la bomba atómica
es un horror
nos dijo
un horror horroroso
es el fin

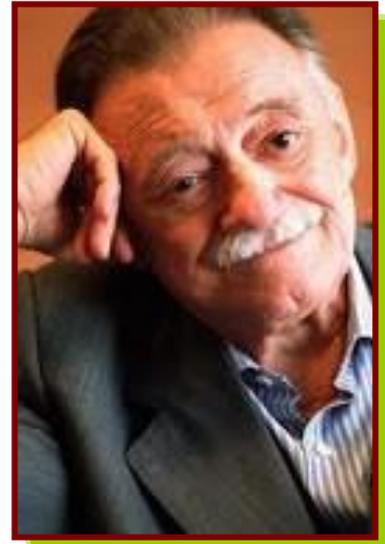
10 es la nada
es la muerte
nos dijo
no es que te mueras solo
en tu cama

15 rodeado
del llanto y la familia
del techo y las paredes
no es que llegue una bala
perdida o encontrada

20 a cortarte el aliento
a meterse en tu sueño
no es que el cáncer te marque
te perfore
te borre

25 no es tu muerte
la tuya
la nada que ganaste

30 es el aire viciado
es la ruina de todo
lo que existe
de todo
nadie llorará a nadie
nadie tendrá sus lágrimas



y eso es lo más horrible

35 la muerte sin testigos
sin últimas palabras
y sin sobrevivientes

la muerte toda muerte
toda muerte

40 ¿me entienden?
hay que escribir un poema
sobre la bomba atómica.

Quedamos en silencio
con las bocas abiertas

45 tragamos el terror
como saliva helada
luego nos fuimos todos
a cumplir la consigna.

Juro que lo he intentado

50 que lo estoy intentando
pero pienso en la bomba
y el lápiz se me cae
de la mano.

No puedo.

55 A mi amigo el poeta,
le diré que no puedo.

IRATI TAPIA MARTINEZ.
La dramatización como recurso educativo: un estudio para la mejora de los procesos elaborados de
comprensión lectora.

Mario Benedetti, *Inventario Uno*

1. La intención del poeta, Mario Benedetti, es ...

- A. Contar las dificultades que tienen los poetas en sus reuniones.
- B. Hacernos reflexionar sobre los diferentes modos de morir.
- C. Trasladarnos sus emociones ante los efectos de la bomba atómica.
- D. Invitarnos a participar activamente en una campaña contra la guerra.

2. ¿Quién “convocó a los poetas”?

- A. Mario Benedetti.
- B. La misma persona que escribe el poema.
- C. Un poeta, no sabemos su nombre.
- D. La editorial, que les encarga un poema.

3. Si lees con atención el poema, comprobarás que se pueden considerar cuatro partes que tratan de aspectos diferentes. Completa el siguiente esquema indicando qué versos se incluyen en cada parte:

Alguien convoca a los poetas.	➔	Desde el verso nº 1	hasta el verso nº
Alguien da las razones por las que hay que escribir un poema.	➔	Desde el verso nº 	hasta el verso nº
Describe la reacción de los poetas asistentes.	➔	Desde el verso nº 	hasta el verso nº
Muestra la impotencia del poeta a la hora de escribir un poema.	➔	Desde el verso nº 	hasta el verso nº 56

4. Cuando dice **“luego nos fuimos todos a cumplir la consigna.”** (versos 47 y 48), ¿a qué consigna se refiere?

- A. Reunir y buscar afiliados.
- B. Manifestarse contra las guerras.
- C. Escribir un poema sobre el horror de la bomba atómica.
- D. Escribir un poema sobre el dolor de la muerte.

5. ¿Se considera el protagonista del poema un poeta?

- A. Sí, porque es amigo del poeta que convocó a los poetas.
- B. No, porque en el poema se dice “convocó a los poetas” y no dice “nos convocó a los poetas”.
- C. No, porque este texto no tiene rima ni estrofas, y no tiene metáforas.
- D. Sí, porque él asiste a la reunión de poetas convocada por su amigo.

6. Explica el sentido de los tres últimos versos.

.....

.....

.....

7. ¿Crees que en realidad este poema de Mario Benedetti es un poema *frustrado*?

- A. Sí, el poema es triste.
- B. Sí, Mario Benedetti, en realidad, no escribe ningún poema.
- C. No, Mario Benedetti, al final, decide que escribirá el poema que le pide su amigo.

D. No, Mario Benedetti, en realidad, ha escrito un poema.

8. Imagínate caminando por una ciudad donde ha caído una bomba atómica hace unos días. ¿qué ves? ¿cómo es esta ciudad y su ambiente?

..

.....

.....

.....

9. Acabas de oír por la radio que en la ciudad que se sitúa a 60 kilómetros del pueblo en el que vives ha caído una bomba atómica. ¿Cómo te sientes? ¿Qué piensas? ¿Qué haces?

.....

.....

.....

10. ¿Estás de acuerdo con la opinión que el autor tiene entorno a las bombas atómicas?

.....

.....

.....

ANEXO IV: TEXTO SESIÓN 2

El rey de la mano horadada

Huyendo de la usurpación de su reino y de la persecución implacable de su hermano Sancho, impulsor de guerras fratricidas, el rey Alfonso, que sería con el tiempo el sexto de su nombre, se acogió al generoso asilo del rey de Toledo, Al Mamún.

Una tarde de verano se encontraba Al Mamún en el jardín de su quinta, de charla con sus caballeros, sin advertir que muy cerca, oculto por unos matorrales, descansaba su noble invitado cristiano.

La conversación del rey árabe y sus caballeros derivó hacia asuntos militares y bélicos, y entraron a especular sobre cuál sería el modo de conquistar aquella inexpugnable ciudad de Toledo en que se encontraban; y al cabo, no sólo expusieron todos los posibles puntos flacos de las defensas, sino algunos planes de asedio que sin duda serían capaces de doblegar su resistencia.

En ello estaban, cuando uno de los caballeros árabes advirtió la cercanía del destronado rey cristiano. Alfonso parecía dormido, mas Al Mamún, que era generoso pero no imprudente, decidió probar si tal apariencia era fingida, y, de manera que Alfonso pudiera oírlo, si es que no dormía,

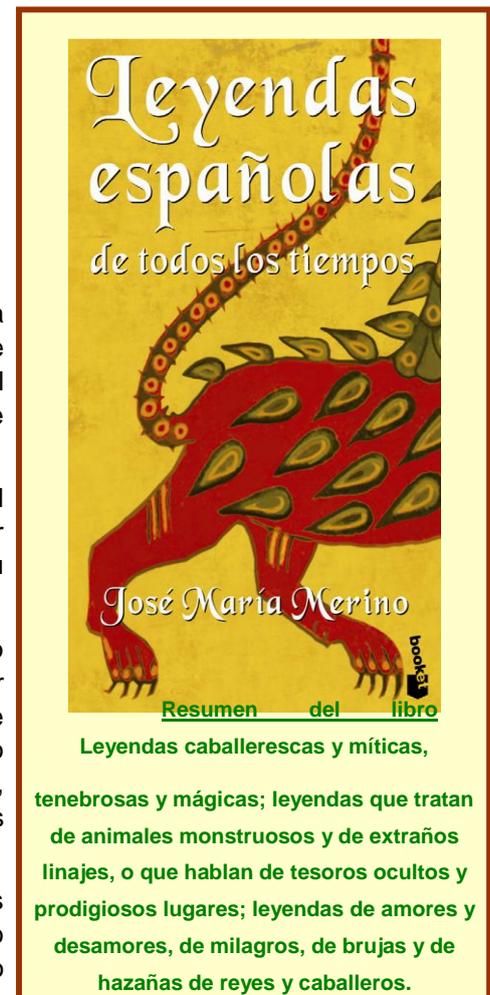
ordenó que le trajeran plomo fundido para echarlo en una mano del cristiano.

Así lo hicieron y Alfonso, que ciertamente no dormía, asistió imperturbable a todos los preparativos y solo mostró el sobresalto del despertar cuando sintió que el plomo le abrasaba la mano, con lo que Al Mamún quedó convencido de lo profundo de su sueño.

No obstante, el doloroso suceso produjo en Alfonso un singular efecto, y fue que, a partir de aquella tarde, cuando estaba en presencia de Al Mamún, se le erizaban los cabellos, lo que fue entendido por los adivinos del rey árabe como una mala señal, y hubo consejeros que le exhortaron a eliminar al cristiano, a lo que no accedió.

Mientras tanto, Sancho continuaba despojando de sus reinos al resto de sus hermanos. Quitó Galicia a García, Toro a Elvira, y estaba cercando Zamora, que resistía por decisión de la intrépida Urraca y sus vasallos. Con ocasión de aquel sitio recibió Sancho la muerte a manos de Bellido Dolfos, que los narradores califican de vil traidor o de noble justiciero, según sus simpatías sean castellanas o leonesas.

La noticia de la muerte de Sancho, y la consiguiente elección de Alfonso como rey no solo de León, sino también de Castilla, llegó a Toledo a través de mensajeros secretos que aconsejaron a Alfonso escapar antes de que Al Mamún lo supiese, para prevenir que intentase convertir su hospitalidad en un cautiverio de costoso rescate. Mas Alfonso no quiso oír tales consejos y acudió de inmediato a ver al rey árabe, a quien informó de aquellas nuevas.



Y cuentan los cronistas de esta verdadera historia que el rey Al Mamún abrazó con mucho afecto a su huésped y que le respondió que también él conocía aquella noticia y que, si Alfonso hubiera intentado huir a escondidas y sin despedirse de él, habría encontrado la prisión, y acaso la muerte.

Alfonso y Al Mamún quedaron muy amigos, hasta el punto de que actuaron como aliados en guerras contra otros reinos árabes, como el de Murcia, y en las conquistas de Córdoba y Sevilla. Y solamente después de que Al Mamún hubo fallecido y sus descendientes perdieron el reino, resolvió Alfonso asediar y conquistar Toledo, siguiendo las instrucciones que había aprendido mientras se hacía el dormido en aquel jardín, la tarde en que le quemaron la mano con plomo.

José M^a Merino; *Leyendas españolas de todos los tiempos*. Texto adaptado.

ANEXO V: TEXTO SESIÓN 3

La jaula

Un comerciante poseía un loro lleno de cualidades. Un día decidió viajar a la India y preguntó a todos qué regalo querían que les trajese del viaje. Cuando hizo esta pregunta al loro, este respondió:

“En la India hay muchos loros. Ve a verlos por mí. Descríbeles mi situación, esta jaula. Diles: ‘Mi loro piensa en vosotros, lleno de nostalgia. Os saluda. ¿Es justo que él esté prisionero mientras que vosotros voláis en este jardín de rosas? Os pide que penséis en él cuando revoloteáis, alegres entre las flores’”.

Al llegar a la India, el comerciante fue a un lugar en el que había loros. Pero cuando les transmitía los saludos de su propio loro, uno de los pájaros cayó a tierra, sin vida. El comerciante quedó muy asombrado y se dijo:

“Esto es muy extraño. He causado la muerte de un loro. No habría debido transmitir este mensaje”.

Después, cuando hubo terminado sus compras, volvió a su casa, con el corazón lleno de alegría. Distribuyó los regalos prometidos a sus servidores y a sus mujeres. El loro le pidió:

“Cuéntame lo que has visto para que yo también me alegre”.

Al oír estas palabras, el comerciante empezó a lamentarse y a expresar su pena. “Dime lo que ha pasado, insistió el ave. ¿Cuál es la causa de tu pesar?”

El comerciante respondió:

“Cuando transmití tus palabras a tus amigos, uno de ellos cayó al suelo sin vida. Por eso estoy triste”.

En aquel instante, el loro del comerciante cayó inanimado, también él, en su jaula. El comerciante, lleno de tristeza, exclamó:

“¡Oh, loro mío de suave lenguaje! ¡Oh, amigo mío! ¿Qué ha sucedido? Eras un ave tal que ni Salomón había conocido nunca una semejante. ¡He perdido mi tesoro!

Tras un largo llanto, el comerciante abrió la jaula y lanzó al loro por la ventana.



Inmediatamente, este salió volando y fue a posarse en la rama de un árbol. El comerciante, aún más asombrado, le dijo:

“Explícame lo que pasa”. El loro respondió:

“Ese loro que viste en la India me ha explicado el medio de salir de la prisión. Con su ejemplo me ha dado un consejo. Ha querido decirme: “Estás prisionero porque hablas. Hazte, pues, el muerto”. ¡Adiós, oh amo mío! Ahora me voy. También tú, un día, llegarás a tu patria”.

El comerciante le dijo:

“¡Dios te salve! También tú me has guiado. Esta aventura me basta, pues mi espíritu y mi alma han sacado partido de estos acontecimientos”.

ANEXO VI: TEXTO 1, SESIÓN 4

ACTIVIDADES DE REPASO

En un lugar de la Mancha



RAIMUNDA.—¿Qué tal, tía?

TÍA PAULA.—¿Qué delgá estás, Raimunda! ¿Es que ya has dao a luz?

RAIMUNDA.—¡Hace catorce años, tía!

TÍA PAULA.—¿Cómo pasa el tiempo! (La anciana mira con hostilidad a SOLE y a PAULA, que están a pocos centímetros.)

TÍA PAULA.—(Hostil.) ¿Y estas quiénes son?

RAIMUNDA.—¡Quiénes van a ser! ¡La Sole y mi Paula! (RAIMUNDA sonríe tierna ante el evidente deterioro mental de la tía.)

TÍA PAULA.—¿Qué tal el cementerio? ¡Vuestra madre se ha puesto tan contenta! ¿Habéis fregoteado bien la lápida?

RAIMUNDA.—Claro, tía.

TÍA PAULA.—A ella le gusta que esté muy limpia. Si pudiera, la limpiaría ella misma, pero la pobre no puede. (SOLE mira, cómplice, a su hermana, e intenta disimular el impacto que le producen las palabras de la tía. Le lleva la corriente para que no se sienta incómoda.)

SOLE.—Claro, ella no puede... (RAIMUNDA cambia de tema.)

RAIMUNDA.—Tía, ¿no se siente sola en una casa tan grande?

TÍA PAULA.—No.

RAIMUNDA.—Estaría mejor en una residencia, atendida como Dios manda.

TÍA PAULA.—¡Yo estoy muy bien como estoy! [...] La Agustina me trae el pan, y vuestra madre me hace la comida. Y cuando necesito algo, llamo a la tienda y me lo traen.

(SOLE se estremece ante la sola mención de su madre.)

Pedro ALMODÓVAR
Volver, Ocho y Medio / El Deseo

ANEXO VII: TEXTO 2, SESIÓN 4

RESPUESTA

Quisiera que tú me entendieras a mí sin palabras.

Sin palabras hablarte, lo mismo que se habla mi gente.

Que tú me entendieras a mí sin palabras

como entiendo yo al mar o a la brisa enredada en un álamo verde.

Me preguntas, amigo, y no sé qué respuesta he de darte,

Hace ya mucho tiempo aprendí hondas razones que tú no comprendes.

Revelarlas quisiera, poniendo en mis ojos el sol invisible,

la pasión con que dora la tierra sus frutos calientes.

Me preguntas, amigo, y no sé qué respuesta he de darte.

Siento arder una loca alegría en la luz que me envuelve.

Yo quisiera que tú la sintieras también inundándote el alma,

yo quisiera que a ti, en lo más hondo, también te quemase y te hiriese.

Criatura también de alegría quisiera que fueras,

criatura que llega por fin a vencer la tristeza y la muerte.

Si ahora yo te dijera que había que andar por ciudades perdidas

y llorar en sus calles oscuras sintiéndose débil,

y cantar bajo un árbol de estío tus sueños oscuros,

y sentirte hecho de aire y de nube y de hierba muy verde...

Si ahora yo te dijera que es tu vida esa roca en que rompe la ola,

la flor misma que vibra y se llena de azul bajo el claro nordeste,
aquel hombre que va por el campo nocturno llevando una antorcha,
aquel niño que azota la mar con su mano inocente...

Si yo te dijera estas cosas, amigo,

¿Qué fuego pondría en mi boca, qué hierro candente,
qué olores, colores, sabores, contactos, sonidos?

Y ¿cómo saber si me entiendes?

¿Cómo entrar en tu alma rompiendo sus hielos?

¿Cómo hacerte sentir para siempre vencida la muerte?

¿Cómo ahondar en tu invierno, llevar a tu noche la luna,
poner en tu oscura tristeza la lumbre celeste?

Sin palabras, amigo; tenía que ser sin palabras como tú me entendieses.

José Hierro

Antología, Visor

IRATI TAPIA MARTINEZ.
Dramatización como recurso educativo: un estudio para la mejora de los procesos elaborados
de comprensión lectora.

ANEXO VIII: TEXTO SESIÓN 5



PRIMER ACTO

La casa modesta de un obrero: una mesa en el centro, una cama, un armario en un lateral, un aparador, un frigorífico, una cocina de gas y dos bombonas de soldadura autógena.

Entra ANTONIA seguida por MARGARITA. Vienen cargadas de bolsas repletas de comida. Las dejan sobre la mesa.

ANTONIA.—Ay, Margarita, hija, menos mal que me has ayudado.

MARGARITA.—¿De dónde has sacado el dinero para comprar tanta comida?

ANTONIA.—Ya te he dicho que me ha tocado todo con los cupones hogar..., y además, en el detergente me he encontrado una moneda de oro.

MARGARITA.—Ya. ¡Conque monedas de oro!

ANTONIA.—¿No me crees?

MARGARITA.—No. ¡Hasta luego!

ANTONIA.—No, espera, que te cuento la verdad. Pero antes cierra la puerta.

MARGARITA.—(Cierra.) Adelante, cuenta.

ANTONIA.—Bueno, pues resulta que fui al supermercado, y me lo encontré lleno de mujeres, que armaban una gresca tremenda por la subida de los precios. Y el director, para calmarlas: "Yo no puedo hacer nada", decía, "la dirección establece los precios, y ha decidido subirlos". "¿Con qué permiso?", le preguntaron. "Con el permiso de nadie, porque es legal. ¡Libre comercio, libre competencia!". "¿Li-

bre competencia con quién? ¿Con nosotras? ¿Y tenemos que aguantarnos siempre? ¿La bolsa o la vida, eh?". "¡Bandidos, sinvergüenzas", grité yo entonces, y me escondi en seguida.

MARGARITA.—Bien hecho.

ANTONIA.—Entonces una mujer dijo "¡Ya está bien! Ahora los precios los fijamos nosotras, y pagamos lo mismo que el año pasado. ¡Y como os pongáis chulos, hacemos la compra gratis! ¿Está claro? ¡Pues no se hable más!". Si hubieras visto al director... se puso blanco como una sábana. "¡Estáis locas! ¡Voy a llamar a la policía", y se lanzó a llamar como una flecha, pero alguien había cortado el cable del teléfono. "Con permiso, déjenme pasar, tengo que ir a mi oficina, con permiso", decía, pero no podía pasar, porque todas las mujeres le rodeaban. Entonces empezó a empujar, y una mujer fingió que la había hecho daño, y se cayó al suelo redonda.

MARGARITA.—¡Qué bonito!

ANTONIA.—"¡Cobarde", gritó una mujerona, "ha atacado a esa pobre mujer que a lo mejor hasta estaba embarazada. ¡Como pierda el niño, te vas a enterar! ¡A la cárcel vas a ir, asesino!". Y luego todas juntas: "¡Infanticida!".

MARGARITA.—¿Cómo acabó la cosa?

ANTONIA.—Pues que el director se asustó, y pagamos lo que habíamos decidido. La verdad es que alguna se pasó un poco, y dejó fiado sin dar su nombre. "Que no, que no me fio de usted y no le dejen mi nombre, que es usted capaz de denunciarme... Tiene que fiarse, querido director. La confianza es el alma del comercio. ¿No lo dicen siempre ustedes? Así que, adiós muy buenas, y que le aproveche la confianza". "¡Que viene la poli!" gritó entonces alguien. Era una falsa alarma, pero salimos todas corriendo... unas tiraban las bolsas al suelo, otras lloraban del susto... "¡Calma, calma!", empezaron

a gritar unos obreros que venían de una fábrica cercana... "¿A qué viene tanto miedo de la policía? Estáis en vuestro derecho de pagar lo que es justo. Esto es como una huelga, pero mejor, porque en las huelgas siempre acabamos perdiendo la paga, y en ésta quien pierde es el patrón... Es más, no paguéis nada, por todo el dinero que nos han estado robando en todos los años que llevamos comprando aquí." Entonces yo me lo pensé mejor, y volví a hacer la compra entera. "¡Aquí no paga nadie", gritaba, y las demás igual. "¡Aquí no paga nadie!". En eso llegó de verdad la policía, pero nadie salió corriendo. Nos temblaban las piernas, pero nos quedamos firmes, así que al vernos salir tan plantadas, con cara de honradas, llenas de bolsas y armando escándalo, los policías no entendían nada. "Por fin habéis llegado; entrad y detened a esos acaparadores", les gritamos mientras nos íbamos hacia el autobús, con los obreros formando un cordón.

MARGARITA.—¡Qué maravilla!

ANTONIA.—Pues sí, fue muy bonito, porque estábamos todos juntos, mujeres y hombres, haciendo algo justo y muy valiente, contra los patronos. ¡Vaya susto que les hemos dado! Figúrate que en algún supermercado ya han bajado los precios.

MARGARITA.—Habéis hecho divinamente. ¿Pero qué piensas contarle a tu marido, el cuento de los cupones?

ANTONIA.—¿No se lo va a creer, verdad?

MARGARITA.—Me temo que no.

ANTONIA.—Sí, puede que sea un poco fuerte. Uy ése, con lo legal que es, menudo número me monta... Y para colmo, hoy me he gastado el poco dinero que me quedaba, y mañana no podré pagar ni el gas, ni la luz. Del alquiler ya ni me preocupo, debo cuatro meses...

MARGARITA.—Yo tampoco tengo un céntimo, y llevo cin-

ANEXO IX: ENTREVISTA PARA LOS ALUMNOS

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN

NOMBRE:

Contesta CON SINCERIDAD a las siguientes preguntas sobre la clases de LECTURA CON DRAMATIZACIÓN:

- 1) Al realizar la lectura de los textos junto con los ejercicios de dramatización (como la preparación del teatro de los loros, el juicio de Antonia o la lectura del guión de *Vo/ver*):
 - a) ¿Has imaginado mejor la escena visualmente, así como los colores, los olores o sonidos del sitio donde están los personajes?

 - b) ¿Te has sentido más identificado con los personajes?

 - c) ¿Has podido ver mejor lo que sienten los personajes?

 - d) ¿Crees que es más fácil opinar sobre lo ocurrido en un texto haciendo estos ejercicios?

- 2) En general, ¿Has entendido e interpretado mejor los textos que hemos leído?

- 3) ¿Qué te ha parecido esta manera de trabajar los textos?

ANEXO X: DIARIO DE AULA

DIARIO DE AULA

SESIÓN 1

12/04 2. F (10:05 - 11:00)

Esta primera sesión la dedico los primeros 20 minutos al cuestionario y los últimos 35 minutos a realizar la prueba inicial. Primero, les comento que estoy haciendo una investigación para mis estudios en la universidad y que vamos a trabajar la competencia lectora mediante la dramatización.

Parece que los alumnos están motivados e ilusionados, por un lado porque se sienten privilegiados de ser objeto de estudio, ya que me hacen preguntas sobre si sus resultados van a salir en la universidad y si tendrán que ir a la universidad para algo, y por otro lado porque les motiva hacer dramatización en clase, eso que ellos entienden como teatro, ya que me hacen también diversas preguntas sobre qué vamos a hacer.

Les reparto el cuestionario, les pido que respondan a las preguntas con sinceridad y les aclaro las dudas que tienen. Todos lo hacen, aunque hay alguno que lo acaba muy rápido y parece que no le interesa mucho el tema, otros responden a las preguntas con entusiasmo y se preguntan entre ellos qué han respondido.

Después, les digo que les tengo que hacer una prueba y que va a contar para nota. Al principio se resisten un poco, dicen que no van a leerse el texto y que van a responder a las preguntas directamente, parece que no les ha hecho gracia hacer una prueba. Les comento entonces que es una prueba parecida a las diagnósticas que tendrán que hacer en Mayo, precisamente la que pusieron en el curso 2014-2015, y que les puede servir de preparación, y que si no quieren hacerla que no se preocupen, que tengo unos ejercicios de sintaxis preparados si prefieren hacerlos, y que se lo tomen en serio porque es un examen y si no les bajaré la nota. Parece que les ha convencido, dado que enseguida se ponen a trabajar en silencio.

Comentan durante la prueba que el texto les parece muy difícil, me hacen muchas preguntas relacionadas con la comprensión básica del texto. A veces se descontrolan porque no entienden bien. Todos acaban la prueba, pero al finalizarla, puedo comprobar que algunos no han escuchado mis explicaciones, ya que alguno que otro comenta que no ha leído el texto y ha respondido a las preguntas directamente. En definitiva, algunos han estado concentrados y se han interesado en la prueba mientras que otros no han mostrado gran interés.

SESIÓN 2

14/04 2. F (10:05 - 11:00)

Les reparto el texto "*El rey de la mano horadada*". El objetivo de hoy es enseñarles las distintas estrategias de lectura. Por eso, dedicamos toda la hora a comprender e interpretar el texto.

Para ello, ellos se ponen por parejas, y les pido que apunten el vocabulario que voy apuntando en la pizarra. La dinámica funciona bien, están atentos y receptivos, responden a las preguntas que les hago y ayudan a descubrir el significado de las palabras. De todos modos, nos pasamos toda la hora leyendo el texto ya que les cuesta mucho comprenderlo y sobre todo hacer inferencias, yo les tengo que guiar todo el rato en la lectura, ya que se trata de un texto difícil, tiene muchas palabras que no entienden y les cuesta encontrarle el sentido al cuento. Por eso, no nos da tiempo a hacer la segunda actividad, pero vemos todas las estrategias de lectura que tenía pensadas.

A veces, quieren hablar todos a la vez y no se respetan la palabra, y hay algunos que parece que no les interesa mucho lo que estamos trabajando, pero en general están todos implicados.

SESIÓN 3

15/04 2.F (08:15 - 09:10)

Les reparto el texto "*La jaula*" de las pruebas diagnósticas 2013-2014. En la sesión anterior les dije que íbamos a trabajar textos mediante la dramatización. Parece que están emocionados porque al entrar en clase me preguntan si hoy vamos a hacer un teatro. Al ser primera hora, parece que están perezosos porque les cuesta ponerse a leer el texto, me dicen que están cansados, pero les pido que lean el texto mientras escribo algunas palabras que no van a entender. En cuanto me doy la vuelta, hay gente que ya se lo ha leído. Le pido a una que explique lo que ha entendido con sus palabras, y luego lo leemos entre todos.

Después de leerlo, les pido que se pongan en grupos de tres y cuatro. Para que el trabajo fuera más ameno, yo misma organicé previamente los grupos, evitando juntar a líderes o alumnos más disruptivos, para juntarlos con los más trabajadores y formales. Esta distribución, en general, ayuda a que trabajen más, están más callados y se ponen en seguida al trabajo. De todos modos, también crea problemas, ya que por un lado parece que en un grupo no se sienten muy cómodos con la distribución de los grupos, y no colaboran entre ellos en todo el tiempo de preparación; al contrario, uno de ellos escribe las frases mientras los otros dos están callados y no prestan atención. Por otro lado, hay otro grupo donde sí que colaboran entre ellos, están hablando y discutiendo sobre qué frase poner al personaje, como se siente....pero la más trabajadora es la que escribe todo y realmente lo piensa, ya que me comenta que los otros dos no están haciendo nada.

Otro aspecto que debería comentar es que los alumnos no entienden del todo la tarea que les pido. Me preguntan varias veces qué quiero decir cuando les pregunto qué siente ese personaje que les ha tocado, y tampoco entienden a qué me refiero con la descripción del espacio. Se lo tengo que explicar varias veces y dar muchos ejemplos hasta que más o menos lo entienden, aunque les cuesta mucho pensar sobre todo en los sentimientos de los personajes.

Luego, les pido que dramatizen el cuento. Esta actividad se desbarajusta un poco por los problemas que he comentado: era importante discutir y escribir entre todo el grupo las frases de los personajes y sus sentimientos así como la descripción del espacio, para poder hacer bien primero la dramatización mental y después la física. No ha ocurrido así en todos los grupos, es por eso que hay gente que no sabe qué hacer cuando les pido que dramatizen el cuento, o se confunden de frases. Aparte de esos alumnos que he mencionado, los demás lo entienden bien, hacen gestos con el cuerpo, incluso se tiran al suelo para hacerse los “muertos” y corrigen a los compañeros cuando no han expresado algo de la manera correcta.

SESIÓN 4

18/04 2.F (11:30-12:25)

Esta sesión la dedicamos entera a leer un fragmento de la obra *“Aquí no paga nadie”* de Dario Fo, y dramatizar el juicio de Antonia, uno de los personajes protagonistas de este teatro. Los alumnos se mostraron muy entusiasmados, incluso demasiado ya que estaban muy alborotados y querían hablar todos a la vez, y al principio me costó calmar un poco la clase. Les dije que primero íbamos a leer el teatro en voz alta, y como todos querían leer algo, tuve que elegir a más de una persona para leer el mismo personaje. Estaban emocionados porque cada uno leía un fragmento, cosa que no ayudó en la comprensión del texto, ya que más que estar atentos al contenido de lo que leían, estaban atentos a su compañero y a como lo dramatizaba.

Por eso, les hice leerlo otra vez individualmente para que prestaran más atención a lo que se contaba e hicieran una relectura del texto. En este momento, algunos y algunas se resistieron un poco ya que no querían volverlo a leer. Pero después de insistir un poco, motivándolos con la historia y el juicio que íbamos a hacer, todos se pusieron a leer. Después hicimos un resumen conjunto del fragmento que habíamos leído, subrayando el personaje de Antonia y preguntándoles sobre si lo que había hecho para ellos estaba bien o mal. Cuando les dije que íbamos a juzgar a ese personaje se

mostraron también muy entusiasmados y entendieron enseguida lo que tenían que hacer, que era escribir unos argumentos para defender o ir en contra de Antonia.

Yo iba de grupo en grupo y todos hicieron bien los argumentos, aunque el juicio fue un alboroto, ya que yo misma elegí a quien iba a ser el juez, que era el encargado de dinamizarlo, y no le hacían caso por lo que yo tenía que intervenir frecuentemente para que todo el mundo hablase y no tomaran la palabra siempre los mismos, no se levantaban de la silla y no se gritaban los argumentos. Aún y todo la clase se alborotó bastante y no se respetaban la palabra, por eso me fui un poco preocupada a casa. De todos modos, los argumentos que daban demostraban haber entendido la historia y los hechos y los alumnos los vivían como si los habrían vivido en su propia piel, discutían sobre lo ocurrido y daban sus juicios distanciados metiéndose en la historia.

SESIÓN 5

19/04 2.F (10:05-11:00)

Esta sesión, dedicada más a la vinculación afectiva con el texto, fue muy bonita, pero la que más les costó a los alumnos. De entrada, los chicos y chicas estuvieron mucho más tranquilos que en la sesión anterior. Como en aquella sesión no me había quedado conforme con el ambiente que se respiró durante la dramatización, al principio de la sesión les dí una pequeña charla sobre lo que había ocurrido la sesión anterior y sobre cómo yo me había sentido, animándoles a respetar los turnos de palabra y bajar la voz. Les dije que en el caso contrario nos pondríamos a hacer sintaxis, cosa que parece que no les motiva tanto como la dramatización, ya que estuvieron callados, se respetaron el turno de palabra y la clase fue mucho más tranquila.

Comenzamos a leer un fragmento del guión de la película *volver* donde se trata el tema del alzheimer. Los estudiantes se mostraron interesados con el tema, contaron sus propias experiencias con personas que tenían esta enfermedad, daban ideas de cómo ayudarles incluso me hacían muchas preguntas sobre cuándo podría aparecer esa enfermedad, que cosas se olvidaban etc. Yo veía que les interesaba y los ví pensativos

y emocionados con el tema. Después, me habría gustado ponerles el fragmento de la película al cual pertenecía el guión, pero por problemas técnicos no pude hacerlo y les pedí que lo vieran en casa si querían, aunque algunos ya la habían visto.

Después, les repartí y les leí el poema “respuesta” de José Hierro. Estaban muy atentos mientras lo leía, es un poema muy emotivo sobre la amistad y sobre cómo ayudarse entre amigos. Cuando acabé de leerlo muchos exclamaron ¡Qué bonito!. Aunque luego al preguntarles de qué se hablaba en el poema, descubrí que no habían entendido lo que realmente se cuenta en el poema, y cada uno daba una versión diferente, pero esta fue mi oportunidad para hacerles ver que todos los textos no tienen porque tener una sola interpretación, y que sobre todo los poemas están abiertos a más de una. Parece que les gustó la idea y cada uno se quedó con su interpretación aunque yo les expliqué la que el poeta quería expresar, que era la de cómo ayudar a un amigo que está mal. Les pedí que se pusieran por parejas para pensar una situación donde un amigo te pide ayuda o está triste y deprimido, y tú le tienes que ayudar o animar de alguna forma. Aquí vino la parte difícil para ellos y aquí es donde noté que todavía no son personas adultas del todo, ya que no se les ocurría ninguna situación y tampoco sabían expresar bien como ayudar a un amigo que está mal. Mi intención era que dramatizaran aquella situación que se les ocurriera, pero al final me contaron oralmente lo que habían pensado o imaginado, ya que no eran situaciones que se pudieran dramatizar físicamente.

SESIÓN 6

21/04 2.F (10:05-11:00)

En esta última sesión primero hacemos el repaso de la prueba inicial. Se las reparto y les comento que la tienen que repasar, pensando en todas las estrategias que hemos aprendido durante las sesiones precedentes. Al principio algunos comentan que no saben que cambiar y que les cuesta entender la historia. Pero la verdad es que lo intentan y todos cambian algo en su prueba, no sé si pensando en las estrategias y la dramatización, pero cambian cosas.

IRATI TAPIA MARTINEZ.

Dramatización como recurso educativo: un estudio para la mejora de los procesos elaborados de comprensión lectora.

La prueba final la hacen, en general, mucho mejor, rellenan todas las preguntas y sobre todo las de imágenes mentales, juicios distanciados y vinculación afectiva. Además, les paso unas preguntas para valorar la secuencia. Todos la valoran positivamente y dicen haber entendido mejor los textos de esta forma que de la tradicional.

ANEXO XI: TABLAS DE RESULTADOS

Prueba inicial

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	5	1	5,0	5,0	5,0
	5'5	3	15,0	15,0	20,0
	6	2	10,0	10,0	30,0
	6'5	1	5,0	5,0	35,0
	7	1	5,0	5,0	40,0
	7'5	4	20,0	20,0	60,0
	8	2	10,0	10,0	70,0
	9	1	5,0	5,0	75,0
	9'5	1	5,0	5,0	80,0
	10'5	2	10,0	10,0	90,0
	11'5	1	5,0	5,0	95,0
	14'5	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Prueba final

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	5	1	5,0	5,0	5,0
	5'5	1	5,0	5,0	10,0
	7'5	1	5,0	5,0	15,0
	8	1	5,0	5,0	20,0
	9	3	15,0	15,0	35,0
	9'5	2	10,0	10,0	45,0

10	2	10,0	10,0	55,0
11'5	1	5,0	5,0	60,0
12	1	5,0	5,0	65,0
12'5	2	10,0	10,0	75,0
13	3	15,0	15,0	90,0
15	2	10,0	10,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Porcentajes de los resultados de la prueba inicial*Porcentajes de los resultados de la prueba final
tabulación cruzada**

Recuento

	Porcentajes de los resultados de la prueba final					Total
	nivel bajo	nivel básico o literal	nivel medio o de reorganización de la información	nivel alto	nivel profundo o inferencial	
Porcentajes de los resultados de la prueba inicial						
nivel bajo	1	1	5	1	0	8
nivel básico o literal	1	1	2	2	0	6
nivel medio o de reorganización de la información	0	0	0	2	0	2
nivel alto	0	0	0	2	1	3
nivel profundo o inferencial	0	0	0	0	1	1
Total	2	2	7	7	2	20

Revisión prueba inicial

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido no hace una reinterpretación del texto	8	40,0	40,0	40,0
ha utilizado algunas estrategias de mejora de la comprensión	8	40,0	40,0	80,0
demuestra haber mejorado sus procesos inferenciales	4	20,0	20,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Prueba inicial: imágenes mentales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nivel bajo	3	15,0	15,0	15,0
Nivel medio	9	45,0	45,0	60,0
Nivel alto	8	40,0	40,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Prueba inicial: vinculación afectiva

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nivel bajo	6	30,0	30,0	30,0
Nivel medio	11	55,0	55,0	85,0
Nivel alto	3	15,0	15,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Prueba inicial: Juicios distanciados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nivel bajo	17	85,0	85,0	85,0
	Nivel medio	2	10,0	10,0	95,0
	Nivel alto	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Prueba final: imágenes mentales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nivel medio	5	25,0	25,0	25,0
	Nivel alto	15	75,0	75,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Prueba final: vinculación afectiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nivel medio	4	20,0	20,0	20,0
	Nivel alto	16	80,0	80,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Prueba final: juicios distanciados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nivel bajo	8	40,0	40,0	40,0
	Nivel medio	5	25,0	25,0	65,0
	Nivel alto	7	35,0	35,0	100,0

Total	20	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Hábito lector*Porcentajes de los resultados de la prueba final tabulación cruzada

Recuento

		Porcentajes de los resultados de la prueba final					Total
		nivel bajo	nivel básico o literal	nivel medio o de reorganización de la información	nivel alto	nivel profundo o inferencial	
Hábito lector	Mal hábito lector	2	0	2	2	0	6
	Buen hábito lector	0	2	3	5	0	10
	Muy buen hábito lector	0	0	2	0	2	4
Total		2	2	7	7	2	20

¿Te gusta hacer dramatización?*Porcentajes de los resultados de la prueba final tabulación cruzada

Recuento

		Porcentajes de los resultados de la prueba final					Total
		nivel bajo	nivel básico o literal	nivel medio o de reorganización de la información	nivel alto	nivel profundo o inferencial	
¿Te gusta hacer dramatización?	Si, bastante	1	1	2	3	0	7
	Poco	1	1	5	3	1	11
	Nada	0	0	0	1	1	2
Total		2	2	7	7	2	20

¿Qué es para ti la dramatización?*Porcentajes de los resultados de la prueba final tabulación cruzada

Recuento

	Porcentajes de los resultados de la prueba final					Total
	nivel bajo	nivel básico o literal	nivel medio o de reorganización de la información	nivel alto	nivel profundo o inferencial	
¿Qué es para ti la dramatización? Una forma de divertirme	1	0	4	1	0	6
Facilita poder ser de otra manera, expresar diferentes sentimientos y situaciones aunque nunca las haya vivido	0	1	1	3	2	7
Diálogos entre personajes en diferentes situaciones	1	1	2	2	0	6
Poder imaginar que siento lo que se cuenta en el texto	0	0	0	1	0	1
Total	2	2	7	7	2	20