

**FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE  
ESTUDIANTES DE CUARTO DE PRIMARIA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR  
SAGRADO CORAZÓN DE RIOSUCIO, CALDAS.**

**INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN**

**SANDRA MILENA CARVAJAL ALARCÓN**

**Director:**

**DOCTOR CARLOS FERNANDO VÉLEZ GUTIÉRREZ**

**UNIVERSIDAD DE CALDAS  
FACULTAD DE ARTES Y HUMANIDADES  
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
RIOSUCIO CALDAS, COLOMBIA  
2022**

## TABLA DE CONTENIDO

	<b>Páginas</b>
<b>LISTADO DE FIGURAS.....</b>	4
<b>LISTADO DE TABLAS.....</b>	8
<b>LISTADO DE ANEXOS.....</b>	10
<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	11
<b>RESUMEN.....</b>	12
<b>PRESENTACIÓN.....</b>	14
<b>1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....</b>	22
<b>2. CONTEXTO TEÓRICO – INVESTIGATIVO.....</b>	37
<b>3. JUSTIFICACIÓN.....</b>	94
<b>4. OBJETIVOS.....</b>	95
<b>5. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....</b>	96
<b>5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN.....</b>	97
<b>5.2 POBLACIÓN Y MUESTRA.....</b>	98
<b>5.3 INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA         INFORMACIÓN (PREPRUEBA Y POSPRUEBA).....</b>	100
<b>5.4 DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA TEATRO LECTORES .....</b>	104
<b>5.5 INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LA         INFORMACIÓN RECOLECTADA (PREPRUEBA Y POSPRUEBA).....</b>	111
<b>6. RESULTADOS .....</b>	114
<b>6.1. RESULTADOS DE LAS PREPRUEBAS DEL GRUPO CONTROL.....</b>	115
<b>6.2. RESULTADOS DE LAS PREPRUEBAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL.....</b>	134
<b>6.3. RESULTADOS DE LAS POSPRUEBAS DEL GRUPO CONTROL.....</b>	150
<b>6.4. RESULTADOS DE LAS POSPRUEBAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL.....</b>	166

**7. DISCUSIÓN.....185**

**8. REFERENCIAS..... 198**

**9. ANEXOS .....205**

## LISTADO DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> <i>Pruebas PISA 2018. Resultados de los países latinoamericanos participantes</i> .....	15
<b>Figura 2.</b> <i>Resultados de Colombia en las pruebas PISA de lectura entre 2006 y 2018</i> .....	15
<b>Figura 3.</b> <i>Proceso de aprendizaje desde la perspectiva neurocientífica</i> .....	18
<b>Figura 4.</b> <i>Tiempos (en segundos) en la lectura de palabras de alta frecuencia cortas (AFC). Línea base (T1) y final (T2)</i> .....	66
<b>Figura 5.</b> <i>Tiempos en la lectura de palabras de Baja Frecuencia Largas (BFL). Línea base (T1) y Evaluación final (T2)</i> .....	66
<b>Figura 6.</b> <i>Tiempo de lectura de frases. Línea base (TLF 1) y Evaluación final (TLF2)</i> .....	67
<b>Figura 7.</b> <i>Modelo de comprensión lectora, propuesto por Sánchez y García</i> .....	87
<b>Figura 8.</b> <i>Reunión para la presentación de obras de teatro a los estudiantes de grupo experimental</i> ...	106
<b>Figura 9.</b> <i>Ensayos subgrupales en el Centro de la Música y las Artes (CMA) y la sede María Auxiliadora de la Escuela Normal Sagrado Corazón</i> .....	107
<b>Figura 10.</b> <i>Maquillaje a los estudiantes para la representación de obras de teatro, según los personajes seleccionados</i> .....	108
<b>Figura 11.</b> <i>Ensayo de obras, usando maquillaje, disfraces y dispositivos de sonido, previo a la presentación final ante compañeros, familiares y docentes</i> .....	109
<b>Figura 12.</b> <i>Presentación de las obras de teatro con los compañeros, familiares y docentes de la sede María Auxiliadora de la ENS Sagrado Corazón</i> .....	110

- Figura 13.** *Medidas de velocidad comparada en la decodificación de palabras familiares entre preprueba y posprueba del grupo control.....154*
- Figura 14.** *Porcentajes comparados de decodificación de palabras familiares entre preprueba y posprueba del grupo control.....154*
- Figura 15.** *Porcentajes comparados de decodificación sublexical de palabras familiares entre preprueba y posprueba del grupo control.....154*
- Figura 16.** *Medidas de velocidad comparada en la decodificación de palabras de baja familiaridad entre preprueba y posprueba del grupo control.....158*
- Figura 17.** *Porcentajes comparados de decodificación de palabras de baja familiaridad entre preprueba y posprueba del grupo control.....158*
- Figura 18.** *Porcentajes comparados de decodificación sublexical de palabras de baja familiaridad entre preprueba y posprueba del grupo control.....158*
- Figura 19.** *Medidas de velocidad comparada en la decodificación de pseudopalabras entre preprueba y posprueba del grupo control.....161*
- Figura 20.** *Porcentajes comparados de decodificación de pseudopalabras entre preprueba y posprueba del grupo control.....161*
- Figura 21.** *Porcentajes comparados de decodificación sublexical de pseudopalabras entre preprueba y posprueba del grupo control.....161*
- Figura 22.** *Niveles comparados de volumen en preprueba y posprueba del grupo control.....164*
- Figura 23.** *Niveles comparados de entonación en preprueba y posprueba del grupo control...164*

<b>Figura 24.</b> <i>Niveles comparados de pausas en preprueba y posprueba del grupo control.....</i>	165
<b>Figura 25.</b> <i>Niveles comparados de segmentación en preprueba y posprueba del grupo control.....</i>	165
<b>Figura 26.</b> <i>Medidas de velocidad comparada en la decodificación de palabras familiares entre preprueba y posprueba del grupo experimental.....</i>	170
<b>Figura 27.</b> <i>Porcentajes comparados de decodificación de palabras familiares entre preprueba y posprueba del grupo experimental.....</i>	170
<b>Figura 28.</b> <i>Porcentajes comparados de decodificación sublexical de palabras familiares entre preprueba y posprueba del grupo experimental.....</i>	170
<b>Figura 29.</b> <i>Medidas de velocidad comparada en la decodificación de palabras de baja familiaridad entre preprueba y posprueba del grupo experimental.....</i>	173
<b>Figura 30.</b> <i>Porcentajes comparados de decodificación de palabras de baja familiaridad entre preprueba y posprueba del grupo experimental.....</i>	173
<b>Figura 31.</b> <i>Porcentajes comparados de decodificación sublexical de palabras de baja familiaridad entre preprueba y posprueba del grupo experimental.....</i>	174
<b>Figura 32.</b> <i>Medidas de velocidad comparada en la decodificación de pseudopalabras entre preprueba y posprueba del grupo experimental.....</i>	176
<b>Figura 33.</b> <i>Porcentajes comparados de decodificación de pseudopalabras entre preprueba y posprueba del grupo experimental.....</i>	176
<b>Figura 34.</b> <i>Porcentajes comparados de decodificación sublexical de pseudopalabras entre preprueba y posprueba del grupo experimental.....</i>	176

<b>Figura 35.</b> <i>Niveles comparados de volumen en preprueba y posprueba del grupo experimental.....</i>	179
<b>Figura 36.</b> <i>Niveles comparados de entonación en preprueba y posprueba del grupo experimental.....</i>	179
<b>Figura 37.</b> <i>Niveles comparados de pausas en preprueba y posprueba del grupo experimental.....</i>	179
<b>Figura 38.</b> <i>Niveles comparados de segmentación en preprueba y posprueba del grupo experimental.....</i>	180
<b>Figura 39.</b> <i>Medias comparadas pre y pos pruebas - grupos control y experimental: Automatización.....</i>	182
<b>Figura 40.</b> <i>Medias comparadas pre y posprueba grupos control y experimental: Exactitud.....</i>	183
<b>Figura 41.</b> <i>Medias comparadas pre y posprueba grupos control y experimental: Exactitud.....</i>	183
<b>Figura 42.</b> <i>Medias comparadas pre y posprueba grupos control y experimental: Prosodia.....</i>	184
<b>Figura 43.</b> <i>Pruebas de automatización grupos control y experimental.....</i>	191
<b>Figura 44.</b> <i>Pruebas de exactitud grupos control y experimental.....</i>	192
<b>Figura 45.</b> <i>Pruebas de prosodia grupos control y experimental.....</i>	193

## LISTADO DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> <i>Respuestas correctas por nivel de competencia o subcompetencia</i> .....	27
<b>Tabla 2.</b> <i>Estructura de la prueba del ICFES para evaluar la lectura de los estudiantes de cuarto grado de primaria</i> .....	29
<b>Tabla 3.</b> <i>Ganancia en aprendizaje (GA) con palabras de Alta Frecuencia Cortas (AFC)</i> .....	66
<b>Tabla 4.</b> <i>Ganancia en aprendizaje (GA) con palabras de Baja Frecuencia Largas (BFL)</i> .....	66
<b>Tabla 5.</b> <i>Medidas de la automatización de la preprueba del grupo control</i> .....	115
<b>Tabla 6.</b> <i>Medidas de la exactitud de la preprueba del grupo control</i> .....	123
<b>Tabla 7.</b> <i>Medidas de la prosodia de la preprueba del grupo control</i> .....	128
<b>Tabla 8.</b> <i>Medidas de la automatización de la preprueba del grupo experimental</i> .....	134
<b>Tabla 9.</b> <i>Medidas de la exactitud de la preprueba del grupo experimental</i> .....	139
<b>Tabla 10.</b> <i>Medidas de la prosodia de la preprueba del grupo experimental</i> .....	144
<b>Tabla 11.</b> <i>Medidas de la automatización de la posprueba del grupo control</i> .....	150
<b>Tabla 12.</b> <i>Medidas de la exactitud de la posprueba del grupo control</i> .....	151
<b>Tabla 13.</b> <i>Medidas de la prosodia de la posprueba del grupo control</i> .....	155
<b>Tabla 14.</b> <i>Medidas de la automatización de la posprueba del grupo experimental</i> .....	156
<b>Tabla 15.</b> <i>Medidas de la exactitud de la posprueba del grupo experimental</i> .....	159
<b>Tabla 16.</b> <i>Medidas de la prosodia de la posprueba del grupo experimental</i> .....	162
<b>Tabla 17.</b> <i>Medidas de la automatización comparada en las prepruebas y las pospruebas del grupo control</i> .....	163
<b>Tabla 18.</b> <i>Medidas de la exactitud comparada en las prepruebas y las pospruebas del grupo control</i> .....	167



<b>Tabla 19.</b> <i>Medidas de la prosodia comparada en las prepruebas y las pospruebas del grupo control</i> .....	167
<b>Tabla 20.</b> <i>Medidas de la automatización comparada en las prepruebas y las pospruebas del grupo experimental</i> .....	171
<b>Tabla 21.</b> <i>Medidas de la exactitud comparada en las prepruebas y las pospruebas del grupo experimental</i> .....	171
<b>Tabla 22.</b> <i>Medidas de la prosodia comparada en las prepruebas y las pospruebas del grupo experimental</i> .....	174
<b>Tabla 23.</b> <i>Medidas de la prosodia de la posprueba del grupo experimental</i> .....	177
<b>Tabla 24.</b> <i>Medidas de la prosodia comparada en las prepruebas y las pospruebas del grupo experimental</i> .....	177
<b>Tabla 25.</b> <i>Medias comparadas pre y posprueba grupos control y experimental: Automatización</i> .....	182
<b>Tabla 26.</b> <i>Medias comparadas pre y posprueba grupos control y experimental: Exactitud</i> .....	182
<b>Tabla 27.</b> <i>Medias comparadas pre y posprueba grupos control y experimental: Exactitud</i> .....	183
<b>Tabla 28.</b> <i>Medias comparadas pre y posprueba grupos control y experimental: Prosodia</i> .....	184

**LISTADO DE ANEXOS**

<b>Anexo 1.</b> <i>Instrumento para las pruebas de entrenamiento</i> .....	205
<b>Anexo 2.</b> <i>Instrumento para las prepruebas</i> .....	210
<b>Anexo 3.</b> <i>Instrumento para el análisis de las prepruebas</i> .....	215
<b>Anexo 4.</b> <i>Obras de teatro pilotaje intervención</i> .....	223
<b>Anexo 5.</b> <i>Obras de teatro intervención</i> .....	243
<b>Anexo 6.</b> <i>Instrumento para las pospruebas</i> .....	263
<b>Anexo 7.</b> <i>Instrumento para el análisis de las pospruebas</i> .....	268
<b>Anexo 8.</b> <i>Fotografías</i> .....	277

## PERMANENTE GRATITUD

A las niñas y niños por inspirarnos y permitirnos compartir aprendizajes, por su disposición, entusiasmo e interés y a sus familiares por el apoyo y acompañamiento en la intervención.

A Lili, Marce, Blanquita, Vivi y Martica, a la rectora, la coordinadora y a los docentes de básica primaria de La Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Riosucio Caldas, por el apoyo decidido en el desarrollo del proyecto.

A las estudiantes del Programa de Formación Complementaria PFC, por su apoyo en las presentaciones de las obras de Teatro de lectores.

A Claudia Yanet Cruz y Natalia Giraldo, por su interés, disposición y gestión.

A la Biblioteca Pública Municipal y al Centro de la música y las artes de Riosucio, por facilitarnos su sala de lectura y auditorio, respectivamente.

A los profesores y a los directivos de la Maestría en Educación de la Universidad de Caldas, por los aprendizajes compartidos y el apoyo permanente.

A mi director, Carlos Fernando Vélez Gutiérrez, por sus enseñanzas, amor, pasión, entrega, responsabilidad y seriedad con esta nueva construcción.

A mi amada familia, por el cariño, respeto, apoyo y los tiempos de ausencias.

¡Agradezco lo recibido y construido!

## RESUMEN

Este documento es el informe final de una investigación sobre fluidez lectora con niñas y niños de educación primaria en la Escuela Normal Superior del municipio de Riosucio, Caldas. El proceso que realizamos describe los principales cambios que produjo una intervención didáctica basada en la estrategia Teatro de lectores; su fundamento teórico es la comprensión de la fluidez como el puente cognitivo entre la decodificación de las reglas de correspondencia grafema-fonema (RCGF) y la comprensión como proceso y producto mediante el cual se construyen los significados textuales en los niveles local y global. En este sentido, la fluidez lectora integra tres variables principales, objeto de estudio de esta investigación: la automatización, la exactitud y la prosodia.

En términos metodológicos, fue una investigación cuasiexperimental con dos grupos, uno control y otro experimental. Estos dos grupos estaban constituidos previamente por los estudiantes de tercero de primaria, durante 2021, y de cuarto grado, durante 2022. Los participantes de la preprueba y la posprueba fueron 26 estudiantes, 14 de los cuales fueron intervenidos mediante una estrategia didáctica. Esta estrategia consistió en la selección, adaptación y distribución de obras de teatro infantil (y sus personajes) que los estudiantes prepararon, recurriendo a la lectura repetida, grupal, subgrupal e individualmente, antes de su representación en público, con profesores, estudiantes y familias invitadas. La preprueba y la posprueba se estructuraron con base en las tres variables teóricas elegidas, para lo cual se diseñaron diferentes tareas de decodificación de palabras de alta familiaridad, baja familiaridad y pseudopalabras, así como oraciones y párrafos de baja complejidad para el grado escolar de los estudiantes. Estas pruebas se audiograbaron, midieron e interpretaron utilizando estadísticos individuales y grupales, de tendencia central y dispersión; adicionalmente, se describieron e interpretaron las características cualitativas prototípicas de cada una de las variables, en ambos grupos.

Los principales resultados permiten concluir que la estrategia Teatro de lectores sí contribuye a fortalecer las habilidades básicas de fluidez. Las mediciones de las pospruebas muestran variaciones estadísticamente significativas para argumentar su uso en contextos donde la comprensión lectora de los estudiantes de básica primaria es frágil o está en situaciones de retraso

lector como las observadas en este estudio; es decir, el Teatro de lectores es una oportunidad para compensar algunas limitaciones de la formación lectora en los primeros años de escolaridad, sobre todo en contextos rurales o marginales como fue el caso de esta investigación.

Por último, se discuten estos resultados, se incluyen algunas conclusiones y recomendaciones, se presentan las referencias utilizadas a lo largo del informe y se adjuntan los anexos que facilitarían la replicación de esta investigación.

**Palabras clave:** Fluidez lectora, Teatro de lectores, estudiantes de básica primaria, contextos marginales.

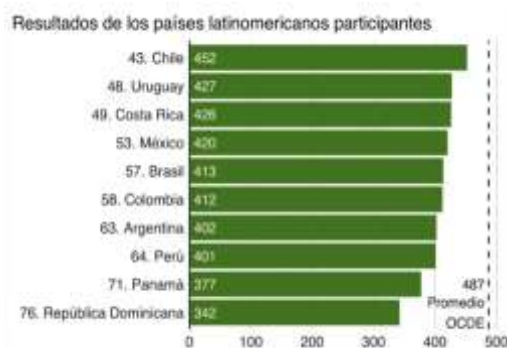
## PRESENTACIÓN

Hoy sabemos que las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje de la lectura no producen la comprensión profunda de los textos utilizados o, mejor, su comprensión es apenas superficial. Y no la producen o la producen superficialmente porque entienden la enseñanza de la lectura como la enseñanza de códigos escritos y su relación con la pronunciación; el término disciplinar para denominar este método de enseñanza es morfo-fonético, porque enfoca el aprendizaje en la relación entre las formas de las letras, las sílabas o las palabras y su pronunciación; de allí que también se conozca como método sintético (porque integra los componentes lexicales con sus equivalentes sonoros, yendo de componentes simples a componentes complejos) (Bolaños, Cambronero y Venegas, 2006; Ortega, 2015). En pocas palabras, es un método de enseñanza de la lectura orientado lingüísticamente.

Al mismo tiempo, somos conscientes de que este método ya no es el método generalizado en todas las instituciones educativas del país, aunque sí tiende a ser el método de las instituciones educativas oficiales, en especial en las zonas periféricas, urbanas y rurales, de las principales ciudades: nos atrevemos a afirmar que, en gran medida, la situación tradicional de la enseñanza de la lectura se acentúa a medida que nos alejamos de Bogotá y las principales capitales de departamento. Los resultados del componente de lectura de las pruebas Saber 11 así lo evidencian (ICFES, 2018, 2019, 2021). Lo mismo sucede en otros contextos latinoamericanos, en algunos países de la OCDE y en países que no pertenecen a esta organización (OCDE, 2006; ICFES, 2020).

Por ejemplo, en las pruebas PISA 2018, países asiáticos ocuparon los primeros lugares (en su orden, China, Singapur y Macao), países latinoamericanos se ubicaron por debajo de la media (487 puntos) y Colombia ocupó el puesto 58 entre 79 participantes de todo el mundo y el puesto 6 entre 10 participantes de América Latina. La gráfica siguiente muestra esta situación:

**Figura 1.** Pruebas PISA 2018. Resultados de los países latinoamericanos participantes.



Fuente: OCDE (2019).

La OCDE sintetiza el caso de Colombia mediante la siguiente gráfica sobre los resultados obtenidos en las pruebas de lectura: muy por debajo de la media de los países participantes y una tendencia ascendente lenta y discontinua (variable). De los 7522 estudiantes de 15 años que la presentaron sólo el 1% obtuvo los resultados deseables (niveles 5 y 6): comprensión de textos largos, manejo de conceptos abstractos y distinción entre hechos y opiniones; el 50% de los participantes apenas alcanzó el nivel 2 de la prueba: identificación de la idea principal en un texto de mediana extensión, identificación de información mediante un criterio explícito y reflexión sobre la forma y el propósito de los textos con una orientación explícita para hacerlo; el resto de los participantes (49%) logró los niveles intermedios (3 y 4). Estos resultados son generalizables para el 62% de los estudiantes de esta edad en el país (530.000 jóvenes de básica secundaria).

**Figura 2.** Resultados de Colombia en las pruebas PISA de lectura entre 2006 y 2018.



Fuente: OCDE (2019).

En conclusión, afirmamos dos ideas: en primer lugar, que la inmensa mayoría de los estudiantes de básica secundaria del país no logra un aprendizaje satisfactorio de la lectura y, en segundo lugar, que si el país sigue incrementando estos resultados al ritmo actual (entre 2006 y 2018), necesitaría 30 años sólo para alcanzar el promedio de los participantes y más de 70 años para igualar el promedio actual de los estudiantes de China, que obtuvieron el primer lugar. Desde nuestro punto de vista, estos hechos son evidencia suficiente para cambiar las concepciones y las prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura en Colombia. Lo más lamentable no es el lugar que ocupa el país entre las naciones, sino que nuestros estudiantes adolescentes sólo alcancen una comprensión superficial de los textos de mediana complejidad que leen.

Ahora bien, uno de los métodos alternativos al método sintético es el método analítico, que privilegia la enseñanza de componentes más complejos como palabras y oraciones completas; es allí donde están localizados los componentes más básicos del lenguaje, que serán aprehendidos durante el proceso global de enseñanza de la lectura, según las condiciones de las niñas y los niños participantes: *“los intereses y necesidades del niño y la niña son vitales cuando se utilizan los juegos educativos que se ocupan como recursos complementarios para el aprendizaje de la lecto-escritura”* (Rosano, 2011, p. 3). Este enfoque global tiene como referente principal a Ovide Decroly y su configuración como método alternativo ocurre en las tres primeras décadas del siglo XX (Venezky, 1978; Hendrix, 1980).

Uno de los principales promotores de este método en épocas recientes, con sus propias variantes, fue Célestin Freinet (1972), un investigador francés que propuso el método natural, en el que la experiencia de los estudiantes es fundamental para el aprendizaje: es la creación de un ambiente participativo en el que las niñas y los niños experimentan con el lenguaje en un ejercicio cooperativo con sus profesores y compañeros, mediante el uso de textos libres creados por ellos. Esto significa que es un método basado en la relación entre el contexto y el lenguaje en uso; de allí su rechazo al libro de texto y la perspectiva lingüística más tradicional, que valoran como insuficientes para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Más recientemente, durante las últimas décadas, también se utiliza un método mixto que reconoce que es necesario integrar el nivel de las letras y las sílabas con el nivel de las palabras,

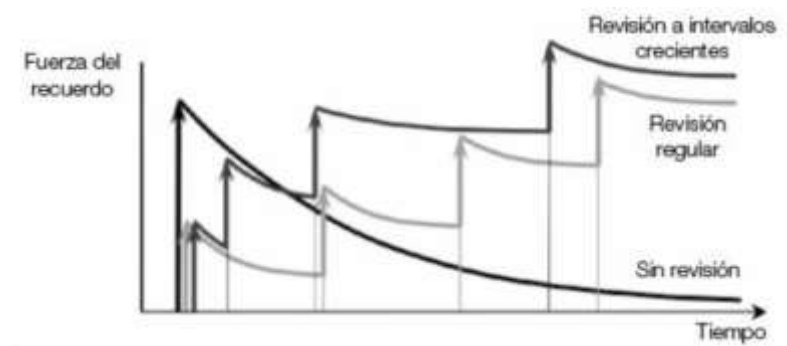


en un ejercicio situado contextualmente. Es en las localizaciones de las letras y las sílabas donde ocurre su aprendizaje: en las palabras, las oraciones o los enunciados (Martín de la Sierra, 2017).

En el contexto latinoamericano, las principales promotoras de esta perspectiva son Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), quienes integraron los principales planteamientos piagetianos (la psicología genética de la lectoescritura) sobre el desarrollo del niño, en procesos de alfabetización de contextos socioculturales como los nuestros, caracterizados por la tensión entre desigualdad, marginalidad y conflictividad. Una de sus principales conclusiones fue que los niños repitentes en la básica primaria aprendieron a diferenciar las letras y sus correspondientes fonemas, pero no sabían leer ni escribir. Su explicación tiene que ver con la separación que hay entre el aprendizaje del lenguaje en las instituciones educativas y su uso en contextos socioculturales; en otras palabras, aprender a leer (y a escribir) no se resuelve sólo con el aprendizaje de letras, sílabas, oraciones y enunciados, sino que requiere una práctica social que le dé significado y sentido. Por esto, las propuestas mixtas de enseñanza de la lectura se clasifican como alternativas psicolingüísticas y sus inspiradores más representativos son Piaget y Vygotsky. Por último, las propuestas contemporáneas, especialmente basadas en los aportes de las neurociencias, cambian nuevamente la perspectiva sobre lo que significan la lectura y su aprendizaje. Uno de los autores más citados en este campo es Stanislas Dehaene (2019), quien afirma que las propuestas del método sintético siguen siendo vigentes, aunque insuficientes, y que los métodos alternativos, analíticos, globales o mixtos no logran superar sus limitaciones.

Los neurocientíficos de hoy asumen que el aprendizaje de la lectura (y no sólo la decodificación de letras, sílabas y palabras) requiere un trabajo continuo durante muchos años y no sólo uno o dos años de escuela primaria, como sigue asumiendo la escuela tradicional. La gráfica siguiente esquematiza este proceso de aprendizaje con base en los avances más recientes sobre el funcionamiento de nuestro cerebro:

**Figura 3.** *Proceso de aprendizaje desde la perspectiva neurocientífica.*



Fuente: Dehaene (2019)

El aprendizaje de la lectura está directamente relacionado con el funcionamiento de las memorias de corto y largo plazo. Por esto, cuando Ferreiro y Teberosky (1979) concluyeron que los estudiantes aprenden a diferenciar las letras, las sílabas y sus correspondientes pronunciaciones, pero no aprenden a leer, querían decir que lo que más hace la escuela es revisar, repetir o repasar letras, sílabas y palabras; es decir, lo que permanece en el tiempo como enseñanza y aprendizaje de la lectura es, sobre todo, la decodificación, aunque una decodificación limitada en su complejidad semántica (como lo vimos en los resultados de Pisa 2018); en otras palabras, la mayoría de los estudiantes de básica primaria y secundaria de nuestro país trasladan a su memoria de largo plazo la decodificación de un vocabulario restringido, sin necesariamente comprender sus variaciones semánticas: una cosa es deletrear o decodificar una palabra, independientemente de las letras y las sílabas que la conforman, y otra muy distinta es comprender qué significa y cuáles son las relaciones de significado que establece con otras palabras y otros textos, según los cambios en la situación de lectura y escritura.

Por el contrario, si pasamos del énfasis en la decodificación al énfasis en la comprensión y el uso diverso de la significación del lenguaje (verbal y no verbal), lo que sería deseable enseñar y aprender, así como repetir, repasar y revisar a lo largo de los años de escolarización (y ojalá más allá), es la construcción de significados que hacen los estudiantes, individual y colectivamente, en el aula de clase y por fuera de ella. Este tipo de prácticas no se pueden restringir a un solo período de la escolarización (por ejemplo, la básica primaria o la básica secundaria), porque las tareas asociadas con la comprensión tienden a incrementar su complejidad a medida que realizamos las

trayectorias educativas o cambiamos de situaciones familiares o informales a situaciones especializadas y formales (como el trabajo y la relación con la información profesional). En pocas palabras, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura (y la escritura), la construcción y reconstrucción de significados, no es una meta intermedia, alcanzable en un momento dado, sino un proceso continuo a lo largo de toda la vida de una persona que se mantenga como lector o como receptor de las lecturas que hacen otros.

Esta situación deseable, desde el punto de vista neurocientífico actual, requiere fortalecer las relaciones entre la memoria de corto plazo (la memoria de trabajo) y la memoria de largo plazo; es decir, lo que Dehaene (2019) propone es que la enseñanza de la lectura se enfoque en el aprendizaje, la revisión y la consolidación de las significaciones usuales, según las variaciones lexicales, sintácticas y semánticas, de tal manera que pasen de la memoria de corto plazo a la memoria de largo plazo, donde podrán ser recuperadas con facilidad. Sólo en situaciones como ésta es posible liberar espacio en la memoria de corto plazo para aprender nuevas significaciones y usos. En síntesis, es imprescindible el “*sobreaprendizaje*” de las palabras y, sobre todo, de sus significados en contextos (textuales y socioculturales) situados explícitamente.

Como vemos, hay una distancia considerable entre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura desde una perspectiva lingüística tradicional y la enseñanza y el aprendizaje de la lectura basándonos en la perspectiva neurocientífica actual. En consecuencia, desde la revisión de la literatura que hicimos, consideramos que una fase intermedia es deseable; es decir, nuestras instituciones educativas, en contextos marginales como en el que se ubica este proyecto, no tienen las condiciones educativas suficientes para hacer un salto cualitativo y cuantitativo que las lleve de la posición actual a la posición deseable. Esta fase intermedia es la que se enfoca en la enseñanza de la fluidez como puente entre la decodificación y la comprensión.

La enseñanza y el aprendizaje de la fluidez concibe la lectura como un proceso que integra la decodificación con la exactitud, la automatización y la prosodia. Este proceso es indispensable para hacer que los contenidos localizados en la memoria de corto plazo se trasladen y consoliden en la memoria de largo plazo y se liberen conexiones y circuitos neuronales para la comprensión; en otras palabras, si un estudiante utiliza demasiado esfuerzo cognitivo en la decodificación, o en la exactitud de las palabras, no podrá construir significado simultáneamente sobre ellas, mientras

que si la lectura la realiza automáticamente, y con la prosodia adecuada, podrá disponer de otros recursos cognitivos, como la atención, la motivación o los saberes previos, para, por ejemplo, hacer inferencias o evaluar los contenidos del texto que lee.

Este énfasis en la enseñanza de la fluidez como una tarea complementaria de la decodificación fue incorporado en las dinámicas investigativas y docentes de los años ochenta del siglo pasado, sobre todo en Estados Unidos, y hoy sigue vigente y en desarrollo. Lamentablemente, en nuestros contextos colombiano y latinoamericano no ha sido muy utilizado, por las casi inexistentes relaciones entre comunidades de investigadores y docentes de estos países y, sobre todo, por el obstáculo comunicativo de la segunda lengua (inglés y castellano). De todas maneras, actualmente disponemos de información relevante sobre el fenómeno de la fluidez lectora, por la apropiación de esta perspectiva en el caso español, donde el inglés no es una lengua desconocida para los principales investigadores de los campos educativos. Algunos de los autores más representativos de esta perspectiva son: La Berge y Samuels (1985); Perfetti, 1985; Goodman, 1986; Rasinsky, 1990; Dowhower, 1991, Dechant, 1991; Samuels, 2002; Kuhn y Sthal (2003) y Ferrada y Outón (2017a, 2017b).

Para terminar este primer acercamiento al fenómeno de la lectura, queremos introducir el principal componente metodológico de nuestra propuesta: se trata del uso del Teatro de lectores como la estrategia didáctica que mejores resultados genera cuando se trata de fortalecer la fluidez lectora con niñas, niños y jóvenes. En nuestra propuesta, replicamos el uso de esta estrategia en el escenario de la Escuela Normal Superior, que ha sido muy efectiva en los contextos estadounidense y español, para describir los cambios que genera en la fluidez lectora de los estudiantes con los que realizamos la investigación, en un municipio rural como Riosucio Caldas.

El Teatro de lectores es una estrategia compartida de lectura en la que los estudiantes interpretan un personaje, con base en la lectura de un guión seleccionado colectivamente, para una audiencia de compañeros, profesores y familiares. Para hacer la representación, los estudiantes deben prepararse, releyendo los contenidos de las intervenciones del personaje seleccionado y simulando previamente los diálogos con su profesor o profesora y compañeros de curso. Cada una de las puestas en escena, las preparatorias y la final, se convierten en actividades lúdicas muy flexibles que incrementan la motivación por la lectura y fortalecen la decodificación, la exactitud

en la pronunciación de las palabras, la automatización de su relectura y la expresividad (prosodia) de los textos. Desde esta perspectiva, queríamos saber ¿hasta dónde el Teatro de lectores es una estrategia que fortalece la fluidez y la comprensión lectora de los estudiantes de la Escuela Normal? o, de otro modo, ¿cuáles son los principales cambios que genera en los estudiantes participantes?

Algunos de los autores más representativos de la investigación didáctica sobre el mejoramiento de la fluidez y la comprensión lectora de niñas, niños y jóvenes, que utilizaron el Teatro de lectores, son: Rasinsky, Padak, Linek y Sturtevant, 1994; Martínez, Roser y Strecker, 1999; Tyler y Chard, 2000; Garzón, Jiménez y Seda, 2008 y Ferrada y Outón, 2017b.

Con base en lo expuesto hasta aquí, nuestro interés es producir un aporte teórico e investigativo que contribuya en la tarea de fortalecer las habilidades de comprensión lectora de niñas, niños y jóvenes de contextos locales como el nuestro, caracterizados por la vulnerabilidad psicosocial de sus ambientes de aprendizaje. El énfasis que proponemos es el estudio de la fluidez lectora y los cambios que produce el uso del Teatro de lectores como estrategia didáctica.

En este sentido, el documento está estructurado de la siguiente manera: En primer lugar, describimos el problema de investigación que deseábamos resolver; en segundo lugar, presentamos la revisión sobre la literatura especializada en el campo; en tercer lugar, identificamos los principales argumentos que justificaron la aprobación de su ejecución; en cuarto lugar, presentamos los objetivos que propusimos lograr; en quinto lugar, presentamos la estrategia metodológica que utilizamos para alcanzar dichos objetivos; en sexto lugar, exponemos los resultados que obtuvimos; en séptimo lugar, discutimos los significados de estos resultados; en octavo lugar, listamos las referencias utilizadas a lo largo del documento y, por último, adjuntamos los anexos necesarios para facilitar réplicas de la investigación.

## 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Dado el contexto de la institución y el país, lo que nos interesaba saber era si la estrategia didáctica que utilizamos (el Teatro de lectores) logra cambios significativos que contribuyan a fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes participantes, con especial énfasis en la fluidez. Decimos con especial énfasis en la fluidez, porque encontramos evidencia en la literatura especializada que nos lleva a esperar otros cambios importantes para fortalecer la comprensión (Rasinsky, Rupley, Paige & Young, 2020): atención, motivación, motricidad e interacción social, como los más relevantes.

Estos autores muestran la conexión entre las primeras investigaciones sobre la fluidez en la década de los ochenta con el informe del Panel Nacional de Lectura de los Estados Unidos presentado en el año 2000. Con base en los hallazgos pioneros de Allington (1983) afirman que: *“reading fluency was a critical variable for reading success, yet it is often ignored in reading curricula”* (p. ix).

En este sentido, entonces, el planteamiento del problema de investigación lo configuramos en torno a tres componentes que articulan el contexto, nuestro interés y el interés de las comunidades dedicadas a la investigación de la lectura: En primer lugar, caracterizamos los hábitos de lectura de los estudiantes de cuarto grado con los que desarrollamos la investigación; este acercamiento nos ubica en el contexto familiar y en las condiciones que favorecen y limitan las prácticas de lectura actuales de los estudiantes. En segundo lugar, exponemos los principales resultados de una prueba estandarizada del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la que participaron los estudiantes con los que trabajamos y las expectativas de esta institución sobre las competencias que deberían alcanzar todos los estudiantes del país, en este nivel educativo. Por último, en tercer lugar, detallamos los principales aspectos que conformaban nuestro interés de investigación y los vacíos de información y conocimiento que propusimos resolver.

## 1. Caracterización de los hábitos de lectura

A continuación, presentamos los principales resultados de una exploración inicial para identificar las condiciones personales, sociales y materiales más relevantes que estructuran los hábitos de lectura de un grupo de estudiantes de básica primaria: los contextos familiares, las metas que se proponen alcanzar, las tareas que realizan, los recursos que utilizan y las ayudas disponibles de 29 niños matriculados en cuarto de primaria en la Escuela Normal Superior de Riosucio.

Aplicado y analizado el cuestionario con múltiples opciones de respuesta, encontramos los siguientes aspectos significativos:

En relación con su auto-percepción, solamente el 17% se consideran excelentes lectores. Este dato nos permite identificar el reconocimiento que tienen los niños y niñas sobre su condición de lectores y muestra que los demás (83%) consideran que pueden o necesitan mejorar.

En relación con los documentos que leen, apenas el 3% consigue los documentos que lee en su casa. Esto permite identificar que el acceso desde sus hogares a documentos es muy restringido. La situación anterior es coherente con la baja disponibilidad de libros en sus casas: el 70% de los estudiantes tiene menos de 10 libros en su contexto inmediato. Lo mismo sucede con periódicos y revistas, porque el 80% tiene acceso restringido a dichos medios de comunicación.

De otro lado, en relación con los libros que les gustaría tener de su propiedad, cerca del 70% tiene poco interés en ellos, el 7% no tiene ningún interés y solamente el 17% tiene un interés mayor.

Sobre sus preferencias, el 7% manifiesta que no le gusta leer y el 14% prefiere leer en las mañanas. Esto significa que la mayoría prefieren hacerlo en tiempos diferentes a los de la jornada escolar; además, cuando se les consultó por la época en la que leen más, el 44% dice que, durante los periodos escolares, lo que muestra que un poco más de la mitad del grupo lee más en tiempo de vacaciones.

De otro lado, sobre la intensidad horaria de la lectura al día, el 21% lee menos de una hora; la mitad del grupo lee una hora y el 27% lee entre 1 y 3 horas. Lo anterior significa que la mayoría no reconocen las actividades escolares que recurren a diferentes tipos de textos como parte del tiempo de lectura. Esta conclusión es coincidente con lo que sucede los fines de semana, porque dentro de las actividades que realizan con sus familias la lectura no tiene un papel relevante durante estos días; esto se evidencia en que el 72% de los estudiantes lee 1 hora o menos durante los fines de semana.

Sobre los tipos de textos o contenidos de los textos, la mayoría de los estudiantes lee textos de literatura (55% cuentos, 31% poesía, 10% cuentos para jóvenes, 10% novelas románticas), que generalmente están asociados con prácticas escolares y recreativas. Sólo el 21% lee revistas de carácter científico, el 24% páginas de internet, 14% chats y redes sociales. Al mismo tiempo, el 85% realiza lectura recreativa: tiras cómicas, revistas de farándula y revistas deportivas como las más seleccionadas.

Sobre los objetivos que pretenden lograr cuando leen, el 55% busca ganar un examen y el 21% hacer un trabajo escrito para la escuela. Esto significa que la lectura es, principalmente, una condición relacionada con los requerimientos de las actividades escolares. Estos estudiantes tienen interés en conocer o profundizar sobre diferentes aspectos: 44% aprender nuevas palabras y conceptos, 17% otros lugares, 14% resolver inquietudes, 17% profundizar sobre lo que les interesa, 17% conocer lo que sucede en el país o el mundo y 31% conocer más algunos autores. Por su parte, el 31% tiene como objetivo aprender a leer y entre el 20 y el 30% tienen objetivos relacionados con otras personas y situaciones sociales cotidianas: darles gusto a los padres, compartir con los compañeros, darle gusto al profesor, conocer otras personas, rezar, pasar el tiempo libre con amigos y ayudar a los hermanos con las tareas. Finalmente, un bajo porcentaje tiene objetivos relacionados con el ocio (20% divertirse y 17% descansar).

En relación con el procedimiento o las características de la lectura que realizan, el 73% de los estudiantes lo hace en silencio, mentalmente, mientras que el 24% lo hace en voz alta; el 48% lo hace despacio; el 31% descansa cada cierto tiempo; el 17% lee varias veces el mismo texto; el 17% consulta las palabras desconocidas; el 14% se imagina el significado de las palabras que no



conoce; el 20% suspende la lectura y piensa lo que lee; el 17% escribe lo que lee; el 14% escribe lo que piensa sobre la lectura; el 10% suspende si se desconcentra; el 17% subraya lo que le parece importante; el 10% le agrega comentarios al texto y el 21% no raya los textos. Los datos anteriores argumentan sobre la caracterización de una lectura que tiende a ser superficial y no está orientada a la comprensión, sino a la decodificación de los contenidos. De otra manera, podríamos decir que representan una lectura tradicional enfocada en los textos.

Sobre los lugares que utilizan para leer, el 90% lee en la casa, lo que significa que, a pesar de tener un acceso limitado a textos, la casa se convierte en un espacio para leer y, dentro de la casa, el lugar que más usan es el cuarto (48%). Solo el 14% menciona el salón de clase y 17% la biblioteca de la escuela como lugares en los que leen, a pesar de que las actividades escolares están mediadas permanentemente por la lectura de diferentes tipos de textos. Por último, hay un porcentaje menor que lee en espacios diferentes a la casa y la escuela (17% biblioteca del pueblo, 17% parque del pueblo, 10% sitios de internet, 10% casa de la cultura, 4% iglesia o templo).

Sobre las dificultades que manifiestan los encuestados cuando leen, el 41% se desconcentra fácilmente y el 31% encuentran muchas palabras que desconocen.

Finalmente, lo que más les gusta hacer cuando están descansando: el 59% leer, el 55% ver televisión, el 45% dibujar o pintar, el 38% montar en bicicleta, el 38% jugar videojuegos. En este aspecto sobresale la lectura como una actividad recurrente en el descanso, a pesar de las formas precarias de lectura que utilizan.

En síntesis, podríamos decir que, si bien la lectura es una actividad reiterada en diferentes escenarios y situaciones escolares y familiares, los datos muestran que su auto-percepción como lectores tiende a ser limitada, que las condiciones en las que realizan la lectura no son las más adecuadas y que los logros que desean alcanzar mediante su uso son definidos por otras personas y predominan los intereses académicos. Las diferentes prácticas de lectura, el limitado acceso a diferentes tipos de texto, el acompañamiento y función que cumplen la familia y la escuela son referentes importantes para reconocer que este grupo tiene distintos tipos de debilidades en la configuración de su hábito lector.

En consecuencia, afirmamos que la tendencia mayoritaria de este grupo es a concebir la lectura como una práctica especialmente restringida por las tareas escolares y sin mucha importancia para ellos.

Además de la autopercepción que tienen, evidenciamos que, en las situaciones cotidianas en las clases de lenguaje y artística en las que participamos como profesores, hay algunos estudiantes de grado cuarto que aún no logran los niveles básicos de decodificación (un objetivo para los primeros grados de la primaria), no reconocen las palabras globalmente (las leen de manera fragmentada), no asocian los contenidos con los saberes previos (están restringidos al lugar del texto), no extraen conclusiones y no construyen relaciones entre lo que leen y lo que saben (es una lectura unidireccional del texto al lector y no viceversa), entre otros aspectos.

## **2. Resultados de una prueba estandarizada del MEN**

De los 29 estudiantes de grado cuarto que participaron en el diagnóstico sobre las prácticas y las condiciones de lectura, 26 niñas y niños participaron de las pruebas *Evaluar para avanzar* que realizó el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), durante el año 2020. Dicha evaluación fue diseñada durante el tiempo de pandemia y fue el mecanismo usado por tales entidades para medir las competencias de los estudiantes en comprensión lectora, para el caso de lenguaje. Con estas pruebas, el MEN y el ICFES dejaron la posibilidad para que cada institución educativa plantee estrategias de mejoramiento, usando los resultados; en consecuencia, aspiramos institucionalizar nuestra estrategia didáctica, por los resultados satisfactorios que obtuvimos.

Según la *Guía de orientación de competencias comunicativas en lectura* de grado cuarto, evaluaron la competencia comunicativa en tres procesos de comprensión de lectura: literal, inferencial y crítica. En este sentido, la prueba...

*... mide la capacidad del evaluado para reconocer el significado explícito dentro de un texto; identificar el tema y el significado implícito de los contenidos en un texto; evaluar los contenidos y formas de los textos, así como valorar los argumentos de un autor o conjunto de autores. Los textos empleados para diseñar las preguntas tendrán en cuenta factores como la secuencia predominante (narrativa, descriptiva, dialógica, explicativa y argumentativa), grado de abstracción, estructura*

*formal y vocabulario. Dichos factores varían de acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias.* (ICFES, 2020, p.15)

Al recibir los documentos (reporte y sábana) con los resultados de las pruebas de los estudiantes, entregados por el ICFES, encontramos lo siguiente:

**Tabla 1.** *Respuestas correctas por nivel de competencia o subcompetencia*

Competencia	Promedio de respuestas correctas por competencia
Identifica información literal expresada en fragmentos del texto	71.7%
Comprende el sentido local y global del texto, infiriendo información implícita mediante la relación de información explícita.	61.1%
Asume una posición crítica sobre el texto mediante la evaluación de su forma y contenido.	49.2%

Los resultados de esta prueba son coherentes con los hallazgos de PISA 2018 que analizamos en la primera parte de este documento: a medida que los contenidos de los textos leídos pasan del nivel básico de complejidad al intermedio y el avanzado para la edad de los estudiantes, el porcentaje de respuestas correctas disminuye entre los estudiantes participantes. Esto significa que no están resolviendo satisfactoriamente los ejercicios que tienden a ser más abstractos, que algunos vocablos son desconocidos para ellos y que no todos logran establecer relaciones entre la información local (localizada en la oración o el párrafo) y la información global (contenida en la totalidad del texto). Esto se nota claramente en la diferencia entre el primer nivel de lectura literal y el nivel de lectura crítica: en el primer caso, son fragmentos cortos y la tarea es decodificar, mientras que en el tercer caso se trata sobre todo de establecer una relación entre la comprensión del texto (local y global), sus saberes, experiencias previas e imaginación y una toma de postura, argumentando su valoración sobre los contenidos de un texto de mediana complejidad para su edad.

Adicionalmente, evidenciar que el 30% de las tareas literales no son resueltas satisfactoriamente, el 40% de las inferenciales tampoco lo son, lo mismo que el 50% de las críticas; estos datos reflejan una situación más preocupante: la desviación típica. Ya lo exponíamos cuando presentamos los resultados de las pruebas Saber y las pruebas PISA para el país: las tendencias en estos diferentes niveles de lectura (literal, inferencial y crítica) muestran que la mayoría de los

estudiantes resuelven adecuadamente las preguntas literales más básicas y que esta mayoría se va convirtiendo en una minoría, a medida que el grado de complejidad de los numerales de la prueba se vuelven más extensos y abstractos. Por lo tanto, hay un grupo de estudiantes del mismo nivel que no ha logrado aprender a leer para los estándares expectativa del Ministerio de Educación.

En otras palabras, las trayectorias de los estudiantes participantes en esta prueba no son homologables y sus diferencias de aprendizaje, de comprensión, de lectura, tienden a ser muy heterogéneos. Esta situación la interpretamos desde el marco conceptual que esbozamos en la presentación de este informe final: los modelos tradicionales de enseñanza de la lectura no logran los aprendizajes y sobreaprendizajes (las formas de desarrollo cognitivo y metacognitivo de muchos estudiantes) que espera el MEN, cuando cambia la perspectiva evaluativa hacia “*competencias*” y pasa de la decodificación (lectura literal) a la valoración de contenidos (lectura crítica).

Si los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura siguen orientando sus tareas hacia la decodificación, los estudiantes que las realicen difícilmente lograrán fortalecer sus habilidades de inferencia y valoración crítica de los textos que les propone su institución educativa, por no mencionar lo que sucede (y sucederá) luego, en la educación secundaria, en la educación superior, en la calle, en sus casas y en la relación con los medios de información. También sabemos que esta situación de la básica primaria se mantiene en las pruebas de la secundaria y en las pruebas que realizan el ICFES y otras instituciones a los estudiantes universitarios (IDEP, 2009; Pérez y Rincón, 2011; De Castro y Niño, 2014; Cassany y Morales, 2008).

Lo anterior demuestra que los niveles de comprensión contemplados en las pruebas externas pueden mejorar y que con estos estudiantes es necesario explorar estrategias didácticas que contribuyan efectivamente al mejoramiento de los procesos de lectura inferencial y crítica (menos del 50%) que fortalezcan la comprensión. Es allí donde ocupa su lugar la propuesta de involucrar estrategias de enseñanza basadas en la fluidez, entendida como el puente entre la decodificación y la construcción de significado de los estudiantes (que deben ir de los contenidos literales de los textos a su pensamiento, para expresarlo como inferencia, valoración y argumentación). Lo mismo en relación con la propuesta de explorar el uso del Teatro de lectores como la estrategia

didáctica más efectiva para fortalecer la fluidez con niñas y niños de básica primaria, como lo veremos en la revisión de la literatura especializada.

Ahora bien, para entender un poco más lo que implican estos resultados, y atendiendo a la guía de la prueba, hicimos un análisis de las diferentes preguntas realizadas y, a continuación, presentamos una compilación de lo presentado en los documentos recibidos con lo que valoraron los tres procesos de lectura mencionados (literal, inferencial y crítico), en lo que el ICFES denomina afirmación, e incluimos las evidencias, los estándares asociados y ¿qué evalúa? En la columna definida como evidencias, se incluyen los dos documentos (reporte y sábana), atendiendo a que se encuentran algunas especificidades. En la columna definida como estándar asociado, encontramos parte de lo que plantea el MEN en el documento *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*:

**Tabla 2.** Estructura de la prueba del ICFES para evaluar lectura de estudiantes de 4° grado.

AFIRMACIÓN	EVIDENCIAS		ESTÁNDAR ASOCIADO	¿QUÉ EVALÚA?
	EN SÁBANA	EN GUÍA DE ORIENTACIÓN		
1. Identifica (recupera) información literal expresada en fragmentos del texto.	1.1 Identifica el significado y la función explícita de las palabras en un texto.	Reconoce y entiende el vocabulario y su función.	Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído.	La habilidad para identificar la función de un marcador textual en una parte del texto.
			Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual.	La habilidad para identificar el sinónimo o una expresión que contiene el mismo significado de una palabra o parte del texto.
	1.2 Identifica elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador).	Ubica elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador).	Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos como tiempo, espacio, acción, personajes.	La habilidad para diferenciar el tiempo de los eventos narrados.
				La habilidad para ubicar la secuencia de las acciones en el relato.
			Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual.	La habilidad para ubicar información sobre hechos o acciones de los personajes.
				La habilidad para ubicar información sobre los datos que ofrece un texto. La habilidad para relacionar la información explícita del texto y resolver preguntas sencillas a partir de ello.

		Identifica el contenido de cada parte funcional del texto.	Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean literarios o no.	La habilidad para plantear hipótesis sencillas a partir de la información explícita que ofrece el texto.
		Reconoce y entiende el vocabulario y su función.	Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído.	La habilidad para identificar la función de una palabra o un marcador textual en una parte del texto.
2. Comprende el sentido local y global del texto, infiriendo información implícita mediante la relación de información explícita.	2.1 Identifica la intención comunicativa de un enunciado dentro de un texto.	Reconoce significados, resúmenes, análisis y paráfrasis apropiados de un texto.	Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas) en cada texto leído.	La habilidad para identificar o proponer hipótesis sobre el significado de una parte del texto.
	2.2 Identifica las funciones de las partes en las que se estructura un texto.	Distingue las relaciones entre las personas que desempeñan un papel en una argumentación o una narración (voces).	Identifico los elementos constitutivos de la comunicación: interlocutores, código, canal, mensaje y contextos.	La habilidad para identificar al autor o al emisor de cierta parte del texto.
		Diferencia las funciones de las partes en las que se estructura un texto.	Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído.	La habilidad para identificar las partes del texto según su contenido y forma.
	2.4 Reconoce contenidos del texto o alguna de sus partes.	Identifica el contenido de cada parte funcional del texto.	Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual.	La habilidad para formular hipótesis sobre el tema general del afiche.
	2.5 Identifica relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos.	Deduce las relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos.	Doy cuenta de algunas estrategias empleadas para comunicar a través del lenguaje no verbal.	La habilidad para reconocer las relaciones de significado entre elementos verbales y no verbales como dibujos, gráficas, tablas, entre otras.
	2.6. Reconoce resúmenes, análisis y paráfrasis apropiados de un texto.	Reconoce significados, resúmenes, análisis y paráfrasis apropiados de un texto.	Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial, características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído.	La habilidad para extraer el significado de una expresión y elegir otra que indique un mensaje similar.
3. Asume una posición crítica sobre el texto mediante la	3.1 Establece relaciones entre el texto y el contexto.			

evaluación de su forma y contenido.	3.3 Establece relaciones entre diferentes textos.	Relaciona y compara diferentes textos.	Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean literarios o no.	La habilidad para establecer relaciones de sentido entre el texto leído, en este caso: el relato del mono y los bananos, y otro texto presentado. En este caso, el artículo sobre el cabello de Natalia, y otro texto presentado.
	3.4 Identifica estrategias discursivas del texto.	Infiere estrategias discursivas del texto.	Doy cuenta de algunas estrategias empleadas para comunicar a través del lenguaje no verbal.	La habilidad para identificar la audiencia a la que se dirige el afiche.
			Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual.	La habilidad para deducir el tipo de audiencia a la que está dirigido el texto.
			Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.	La habilidad para plantear hipótesis sobre el propósito comunicativo de una parte del texto.

Lo anterior nos muestra lo que, según el MEN, deben aprender los estudiantes de grado cuarto y que, en porcentajes significativos, no demostraron, según los resultados de la prueba. Ello es una pista sobre lo que podríamos trabajar en la estrategia didáctica (se trata de pasar de niveles literales de comprensión a fortalecer los niveles inferencial y crítico). En consecuencia, y atendiendo a lo que identificamos con estas dos situaciones descritas, consideramos que es necesario y pertinente ayudar a nuestros estudiantes a aprender a fortalecer su comprensión lectora, desde el reconocimiento de sus características particulares y necesidades concretas, haciendo énfasis en aquellos estudiantes con trayectorias académicas y sociales más vulnerables.

### 3. Relaciones entre contexto e interés de investigación

El problema de investigación surge de nuestro interés por abordar el fenómeno de la comprensión lectora y el reconocimiento de que es un fenómeno muy complejo que tiene diferentes implicaciones para ser afrontado a corto, mediano y largo plazo. Como veremos en el capítulo siguiente sobre la revisión de la literatura especializada, y como lo esbozamos en la presentación de este informe, no hay un consenso sobre lo que significa la comprensión de lectura: allí intervienen enfoques disciplinares como los lingüísticos o los psicológicos y enfoques multi o

interdisciplinarios como los psicolingüísticos, los sociolingüísticos y los que surgen de las ciencias cognitivas y la didáctica de la lectura.

Además, como lo mencionamos en los capítulos anteriores, los contextos nacional, institucional y familiar no son muy propicios para la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura. Por esto, esta investigación la caracterizamos como exploratoria: Con base en la revisión que hicimos, podemos afirmar que las investigaciones colombianas sobre la relación entre comprensión de lectura y fluidez, utilizando como mediación didáctica el Teatro de lectores, apenas comienzan y que es la primera investigación sobre esa relación en el contexto más cercano de la región y la institución.

Al reconocer el contexto, identificamos situaciones concretas de estudiantes de grado cuarto, por ejemplo, a través del diagnóstico que hicimos sobre sus autopercepciones como lectores y sus diferentes prácticas de lectura; también, a través del reconocimiento de la revisión de los resultados de las pruebas externas de lenguaje presentadas por los estudiantes, que son estandarizadas y que se enfocan en la lectura y la escritura y, finalmente, al reconocimiento de lo que sucede a nivel nacional e internacional con los resultados de las pruebas PISA, como lo expusimos en el capítulo inicial de este documento: los estudiantes del país (en una generalización superior al 60%) están en niveles muy inferiores del promedio internacional y esta situación se explica porque apenas alcanzan los niveles básicos de lectura literal y comprensión local y no logran superar los niveles intermedios de operaciones más complejas como las inferencias, la comprensión global y la comprensión crítica de los textos.

Todos los informes divulgan las debilidades que tienen nuestros niños, niñas y jóvenes en cuanto a la comprensión de lectura y muestran la situación precaria de quienes viven en contextos más vulnerables; los resultados de las desviaciones típicas así lo argumentan. Por lo tanto, desde nuestro punto de vista, el énfasis de las investigaciones y las intervenciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura tendríamos que ponerlo en aquellos estudiantes que viven y estudian en los contextos periféricos o marginales del país, como es el caso de los estudiantes con los que desarrollamos nuestra investigación. Sin embargo, reconocemos que es muy



importante saber qué implicaciones tiene comprender el fenómeno más a fondo, diferenciando esa mirada de los resultados de las pruebas.

Una de las situaciones que encontramos cuando nuestros estudiantes se enfrentan a una prueba estandarizada en grado tercero es que algunos de ellos aún no han logrado resolver situaciones previas necesarias para la comprensión. Por ejemplo, hay estudiantes que tienen dificultades para decodificar, hay otros que tienen dificultades relacionadas con la fluidez y estos aspectos no se reconocen y analizan al momento de enfrentar a los estudiantes a este tipo de pruebas (como fue reconocido en Estados Unidos hace dos décadas). Se da por sentado que los niños de estas edades y estos grados ya tienen resueltos estos aspectos iniciales, que son básicos para alcanzar, posteriormente, una comprensión que les permita pasar de la decodificación (nivel superficial) a la inferencia, la valoración y la toma de postura sobre los textos que leen (nivel profundo).

Si entendemos la lectura, más allá de la decodificación, podemos pensar que, en gran medida, una explicación de las dificultades de comprensión está en una enseñanza inicial de la lectura (la básica primaria) en la que los niños y niñas aún no avanzan al nivel comprensivo, ni logran una transversalización lo suficientemente potente que contribuya y compense sus limitaciones y les ayude a fortalecer las habilidades que no se consolidan en el área de lenguaje en los niveles iniciales. Lo anterior muestra las dificultades asociadas a las comprensiones y las maneras como se han enseñado la lectura y la escritura a lo largo del tiempo (al menos durante gran parte del siglo XX), especialmente porque están orientadas hacia el texto y no hacia el aprendizaje y la comprensión de los estudiantes.

Por consiguiente, si no resolvemos los aspectos iniciales, avanzar a los siguientes niveles no será posible, atendiendo a las necesidades concretas de los niños y niñas. Por esto, la situación de enseñanza y aprendizaje del país no mejora sustancialmente y hoy tenemos las evidencias suficientes para afirmar que estamos en un círculo vicioso que no se resuelve: los estudiantes no logran los estándares del MEN (y mucho menos los estándares internacionales) porque las prácticas de enseñanza y aprendizaje están basadas en perspectivas obsoletas que no funcionan efectivamente y no se cambian estas perspectivas porque no hay voluntad política suficiente para

hacerlo y porque, al parecer, el ministerio y las instituciones no problematizan esta situación de tal manera que la podamos trascender.

Desde otro punto de vista, este interés está asociado con la trayectoria de los investigadores como profesores preocupados por la lectura y la escritura de niñas, niños y jóvenes, durante más de una década. Este interés se basa en la siguiente convicción: la lectura y la escritura son habilidades básicas transversales y, en gran medida, son predictoras de los procesos de formación, de aprendizaje, de los estudiantes en todos los niveles educativos.

Por lo mencionado en relación con la trayectoria, el contexto, las experiencias con los estudiantes con los que trabajamos, las comprensiones del fenómeno y las concepciones ligadas a él, argumentamos el interés y la necesidad de seguir trabajando hasta lograr fortalecer las habilidades necesarias.

## **Conclusión**

A manera de síntesis, podemos decir que la comprensión requiere distintos tipos de actividades: motrices, cognitivas, emotivas y sociales; además, que es un proceso de largo plazo y continuo que ocurre en las instituciones educativas, entre otros escenarios, y que requiere el compromiso de la familia. Es un concepto que ha cambiado de un énfasis textual o literal a la construcción del significado por parte del lector; este cambio es explicable por la época, la situación o el contexto en el que ocurren.

En general, podemos decir que en la comprensión de lectura intervienen cuatro componentes fundamentales: el texto, la decodificación, la interpretación y la construcción de un modelo mental sobre sus contenidos. La articulación de estos cuatro componentes depende de las características textuales y los propósitos de la lectura. Este proceso genera un conjunto de interconexiones sucesivas, cuyo contenido básico son proposiciones que surgen a medida que realizamos la lectura de oraciones, párrafos, títulos o subtítulos, según sea la estructura del texto (Dehaene, 2019).

Este modelo se construye y reconstruye continuamente, a medida que realizamos nuevas conexiones de los contenidos que se consolidan o no, según el grado de repetición de un enunciado o la correspondencia con los saberes previos del lector. Esto significa que lector y autor intercambian sus modelos mentales mediante el uso del texto que los vincula. A su vez, que esta relación ocurre en los niveles local y global y busca alcanzar cierta coherencia que valide el modelo mental construido sobre el texto. En todo caso, este modelo se configura con elementos limitados por la situación misma de comprensión: tipo de texto, extensión, grado de complejidad de los contenidos, saberes previos del lector, entre otros aspectos.

Por lo tanto, podemos decir que la comprensión se manifiesta de tres maneras básicas: superficial, profunda y crítica (aunque no son niveles discretos, sino recurrencias constantes entre ellos). Esta categorización del grupo de la Universidad de Salamanca (Sánchez y García, 2014) coincide con la clasificación que hacemos en nuestro contexto cuando distinguimos entre lectura literal, lectura inferencial y lectura crítica. Ahora bien, esta diferenciación tiene un correlato en el grado de complejidad del modelo mental elaborado y depende, en gran medida, de dos operaciones cognitivas básicas: el recuerdo y la utilización del saber previo para producir inferencias. El resultado puede ser una comprensión superficial local o una comprensión superficial global. Por último, la comprensión crítica implica una toma de postura del lector y la producción de su propio texto sobre el texto comprendido. Esta producción tiende a resolver las incoherencias o problemas de comprensión emergentes durante la lectura y, por consiguiente, busca la coherencia con el modelo mental construido a lo largo del proceso lector.

La articulación entre estos niveles depende, sobre todo, de la fluidez que caracteriza el ejercicio lector. Es allí donde se presentan los procesos de integración entre los saberes previos, las interpretaciones de los contenidos, las inferencias resultantes y la toma de postura crítica sobre el texto. En otras palabras, la calidad de la fluidez es la responsable de promover activaciones que favorecen las asociaciones entre saberes previos, inferencias y valoraciones. Estas asociaciones se configuran como redes de comprensión parciales que se articulan en el modelo mental construido.

Por el contrario, sin fluidez, se presentan las rupturas que inhiben las posibilidades de llegar a una comprensión profunda y crítica. Esta situación se explica porque la memoria de trabajo se satura y genera como resultado una comprensión apenas superficial, evidente en la disociación de los fragmentos comprendidos, en los niveles local y global (Sánchez y García, 2014; Barreyro, Burin y Duarte, 2009).

En consecuencia, configuramos el problema de investigación en torno a la fluidez (exactitud, automatización y prosodia). Para ello, propusimos resolver las dos siguientes preguntas básicas: ¿Cuál es la situación actual de fluidez de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la Escuela Normal Superior de Riosucio? y ¿qué cambios en las habilidades de fluidez genera una intervención didáctica basada en la estrategia Teatro de lectores? Igualmente, somos conscientes de que el sentido de la investigación es la producción de información y conocimiento; de allí las preguntas; sin embargo, en nuestro contexto educativo, nos adherimos a la perspectiva aplicada de la investigación (a la investigación didáctica) que pretender ir más allá: nuestro interés es contribuir realmente a fortalecer las habilidades de comprensión de lectura de niñas y niños de básica primaria con los que trabajamos; por esto, el recurso a la investigación, a la fluidez y al Teatro de lectores lo entendemos como mediación, como herramientas, en un proceso de largo plazo del que queremos ser artífices y protagonistas. Esto explica el título que proponemos para nuestra investigación.

Ahora bien, para profundizar sobre el planteamiento del problema y el acercamiento contextual al fenómeno que investigamos, en el próximo capítulo complementamos la revisión de la literatura sobre la comprensión lectora, involucrando los principales aspectos que intervienen en los procesos de investigación en este campo. Adicionalmente, profundizamos sobre la fluidez lectora como la habilidad estratégica que le permitirá a los estudiantes, después de la básica primaria, lograr niveles de comprensión profunda y crítica sobre los textos utilizados en su nivel educativo; adicionalmente, mostramos la importancia de incluir en los procesos de enseñanza de la lectura el Teatro de lectores como la estrategia didáctica más eficaz para pasar de una comprensión superficial a una comprensión profunda con niñas, niños y jóvenes de las instituciones educativas del país.

## 2. CONTEXTO TEÓRICO E INVESTIGATIVO

En este capítulo exponemos los principales resultados de la revisión que realizamos. En esta tarea involucramos diferentes tipos de documentos, en especial, incluimos una exposición sobre artículos de revisión y artículos científicos publicados en revistas de contextos nacionales e internacionales, especialmente en América Latina y España, aunque seleccionamos algunas referencias de textos en lengua inglesa. Adicionalmente, algunos documentos del grupo de investigación *Aprendizaje, instrucción y análisis de la práctica educativa* del Departamento de Psicología Evolutiva y la Educación de la Universidad de Salamanca, en España; este grupo es dirigido por el profesor Emilio Sánchez Miguel y su trabajo se convirtió en uno de los referentes teóricos y metodológicos principales de este proyecto en lo que tiene que ver con la comprensión lectora.

Esta decisión se basa, según nuestro criterio, en que es el grupo de investigación que ha logrado articular mejor los avances recientes de los campos disciplinares que sustentan los resultados de investigación sobre la comprensión de lectura, al tiempo que ha construido un proceso de mejoramiento en las instituciones educativas de España; allí es, con seguridad, uno de los principales referentes cuando se trata de formular políticas institucionales y nacionales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. Además, es un grupo que ha sistematizado sus propuestas, experiencias y resultados de investigación, los ha publicado, y disponemos de ellos para nuestro proyecto. En pocas palabras, su trabajo sostenido durante décadas ha inspirado la formulación de nuestro proyecto y, de muchas maneras, quisiéramos seguir su ejemplo.

Ahora bien, para la realización de esta revisión, utilizamos las bases de datos disponibles en la biblioteca de la Universidad de Caldas que tienen una relación directa con los campos de la educación. Para la búsqueda y selección de las referencias, utilizamos como descriptores los siguientes: comprensión de lectura, comprensión lectora, comprensión lectora de estudiantes, comprensión lectora de niños y comprensión de textos.

Como una de las conclusiones a las que llegamos es que la comprensión lectora es un fenómeno que involucra diversas dimensiones y componentes, decidimos especificar la búsqueda sobre la fluidez lectora. Esta decisión la basamos en que es, con seguridad, la habilidad más estratégica para que los niños de los grados intermedios de la educación básica logren la comprensión lectora en su nivel académico y adquieran la disposición necesaria para mantenerse como lectores activos, si el contexto es propicio.

Con base en lo anterior, estructuramos este capítulo en torno a dos contenidos: en primer lugar, los principales componentes de los proyectos de investigación o las revisiones publicadas en los artículos seleccionados y, en segundo lugar, una síntesis de los resultados sobre las significaciones de la comprensión lectora derivados del trabajo de la Universidad de Salamanca, en España.

Para exponer las conclusiones de esta revisión, decidimos formular preguntas en torno a los siguientes componentes: Problemas de investigación, objetivos, contextos teóricos e investigativos, metodologías, resultados, conclusiones y recomendaciones y, por otro lado, utilizamos las distintas dimensiones del modelo teórico utilizado por Sánchez y su equipo (Sánchez, s.f. y Sánchez y García, 2014). No todos los documentos que analizamos exponen o divulgan resultados de investigación porque se refieren a intervenciones dentro y fuera del aula; sin embargo, decidimos incluirlas por los aportes metodológicos para la fase de intervención de que realizamos.

En la parte final de este capítulo, a manera de síntesis, presentamos los aportes de esta revisión a nuestra investigación y sus implicaciones para delimitar el problema, definir el alcance teórico y conceptual y seleccionar la estrategia metodológica que utilizamos.

## **2.1 SOBRE LA REVISIÓN DE INVESTIGACIONES**

Dentro de la revisión en las bases de datos, encontramos diversos tipos de documentos, artículos resultado de investigaciones, artículos de revisión y algunos capítulos de libros y nos dimos

cuenta de la amplitud y complejidad del fenómeno y, al tratar de comprenderlo, consideramos que es necesario ir especificando y delimitando los criterios para su abordaje.

Dentro de los documentos hay investigaciones y estrategias de intervención realizadas en España, América Latina y Estados Unidos. Al ubicarnos en una línea de tiempo, encontramos que dichas investigaciones e intervenciones se han realizado, al menos, en las últimas cuatro décadas; que han sido progresivas y demuestran que se ha fortalecido la investigación y que hay un incremento cuantitativo y cualitativo de este fenómeno; que se han generado unos desarrollos teóricos y metodológicos muy amplios y las posibilidades de intervención son diversas; por lo tanto, es necesario delimitar esos aspectos que pretendemos intervenir.

Por otro lado, en los avances en la investigación sobre la lectura y la comprensión lectora, se han ido generando nuevas dimensiones y se han generado ciertos cambios conceptuales y metodológicos, pasando de un reconocimiento de la lectura como la decodificación a la comprensión textual que hace un lector mediante la construcción de significados. Todo esto ha favorecido que el fenómeno se comprenda de manera más profunda.

La comprensión lectora ha sido abordada de manera amplia, desde diferentes perspectivas de manera multidisciplinar; en este proceso han intervenido campos como la psicología, la sociología, la didáctica de la lectura y, más recientemente, las neurociencias. Hoy sabemos, por ejemplo, lo que sucede en la mente de un lector, la estructuración y construcción de modelos mentales cuando el lector se enfrenta a un texto escrito y su comprensión, las representaciones que se construyen de lo que se lee, las implicaciones que tiene la memoria de trabajo en la lectura y la comprensión y la importancia que tienen los conocimientos previos, entre otros aspectos. Además, ha sido abordada desde las diferentes operaciones cognitivas necesarias para la comprensión y, posteriormente, los procesos metacognitivos que realiza un lector.

En el campo de la comprensión de lectura, se abordan más subcampos y dimensiones y se ha profundizado sobre ellas. Por esto, podríamos decir que hoy es una perspectiva multidisciplinaria que se ha movido desde una preocupación por los textos y el lenguaje, hacia una preocupación orientada hacia el lector y la situación de comprensión de lectura. A lo largo de estas 4 décadas,

se han integrado estudios de la psicología cognitiva con investigaciones didácticas, socioconstructivistas y neurocientíficas.

Lo anterior nos ha permitido identificar diferentes tendencias y formas de comprender el fenómeno de la comprensión, así como distintas herramientas de carácter metodológico: desde algunas centradas en las pruebas más convencionales, hasta el uso de neuroimagen para identificar la configuración cerebral, anatómico-funcional de las áreas especializadas del lenguaje. Los más recientes estudios sobre el cerebro han generado sugerencias e implicaciones a la hora de hacer investigación sobre lectura. En síntesis, tenemos mayores herramientas conceptuales y metodológicas para acercarnos a una investigación más específica y más compleja sobre lo que podríamos hacer para investigarla y mejorarla.

Disponemos de múltiples resultados que apuntan a integrar distintos componentes y, sobre todo, a entender que la lectura y la comprensión de lectura se convierten en la construcción de significado, socialmente elaborado; es decir, es en la interacción con distintos actores, dentro y fuera de la institución educativa, que se configura la posibilidad de comprender los textos. Además, hay algunas habilidades cognitivas que son más importantes que otras y que son definitivas a la hora de configurar una situación adecuada de comprensión; por ejemplo, fortalecer la atención, el compromiso activo de los estudiantes, la interacción de los estudiantes con sus pares, la posibilidad de construir inferencias, de vincular las familias e involucrar las dimensiones emotivo afectivas (Dehaene, 2019).

También encontramos que la comprensión ha sido abordada desde los textos en una perspectiva lingüística, desde las relaciones que construyen los lectores con los textos, desde las relaciones que se construyen entre el lector, el texto y el contexto en el que se desempeña. Y, atendiendo a esa situación concreta de interacción, es valioso darle importancia a la relación que se construye con otros desde esos ejercicios de lectura.

Reconocemos que, dentro de las condiciones para la comprensión, hay unas asociadas a las personas que se enfrentan al texto como lectores, otras asociadas al tipo de texto, otras a la estructura y otras al tipo de propósito que tienen los textos.



Comprendemos que aspectos como el hecho de que un lector no decodifique, no reconozca una palabra y, por lo tanto, no le pueda dar sentido a una oración, implicará que no comprenda, que no pueda relacionar contenidos textuales para hacer inferencias y esto genera unas limitaciones, tensiones y unas situaciones emotivas negativas dentro del proceso de comprensión, cuando es el interés del lector. En estos casos, reconocemos la importancia que tienen la mediación, el apoyo, la incorporación de estrategias que les permitan a los lectores, sobre todo a las niñas y niños participantes del proyecto, el fortalecimiento de esas condiciones previas y de las emociones positivas para avanzar en la comprensión.

Entonces, al reconocer todos estos aspectos previos importantes para desarrollar la comprensión lectora, nos damos cuenta de que la fluidez es básica porque es parte del proceso inicial que sienta las bases para la integración entre decodificación, automatización, prosodia y conexión con la memoria de largo plazo. Sólo en la medida que ayudemos a nuestros estudiantes a liberar memoria de trabajo podremos tener las condiciones mentales necesarias para incorporar relaciones entre los contenidos de los textos que lee y sus saberes previos y, en síntesis, su pensamiento. Allí está el meollo de la habilidad que sabemos es imprescindible fortalecer: el manejo intencional, consciente, de la relación entre la memoria de trabajo y la memoria implícita, de largo plazo. En este tránsito, la prosodia ocupa un lugar especial porque en ella reside gran parte del componente afectivo relacionado con la lectura: los tonos, los ritmos, el manejo del lenguaje corporal y otros componentes no verbales como las emociones asociadas a las palabras y el manejo de los silencios.

Con los estudiantes que trabajamos, identificamos dificultades de fluidez que afectan su comprensión; por lo tanto, no se trata de hacer un trabajo general o global sobre la comprensión: el reconocimiento de diferentes perspectivas teóricas y metodológicas para estudiarla nos permitió concluir que vale la pena enfocarnos en la fluidez porque es, tal vez, la habilidad más importante para fortalecer la comprensión de lectura en estos grados de la básica primaria con los que queremos trabajar. Además, dependiendo del nivel educativo y la situación de los estudiantes, hay distintas posibilidades de intervenir; sin embargo, encontramos que la fluidez se

puede mejorar a través de algunas estrategias incorporadas en el aula de clase y es así como llegamos a que una de las más eficaces y eficientes: el Teatro de lectores.

El Teatro de lectores requiere la lectura repetida de los textos y darle sentido al ejercicio de lectura, teniendo en cuenta que los estudiantes que participen podrán hacer un ejercicio de comprensión y de afianzamiento de las habilidades con el propósito de compartir la lectura fluida con otros miembros de la comunidad educativa y entender su función social. Allí encontramos otra característica importante para nuestra propuesta: recurrir a un enfoque social de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura.

A continuación, entonces, presentamos las conclusiones más relevantes a las que llegamos en la revisión de la literatura especializada, los referentes que argumentan sobre la legitimidad de nuestro interés y la selección de una dimensión y una estrategia específica para contribuir al fortalecimiento de las habilidades de lectura de las niñas y los niños de nuestra institución educativa.

## **2.2 INVESTIGACIONES Y DOCUMENTOS COMPLEMENTARIOS**

Como lo mencionamos en la introducción de este capítulo, a continuación, exponemos las principales conclusiones sobre la revisión de los documentos complementarios seleccionados que divulgan los procesos de investigación sobre la comprensión lectora. Estas conclusiones tienen que ver con la comprensión lectora, la fluidez para la comprensión y el uso de las estrategias para la enseñanza de la fluidez lectora, con especial énfasis en el Teatro de lectores.

Para estructurar este título, decidimos utilizar las siguientes preguntas: ¿cuáles son los problemas de investigación resueltos?, ¿qué objetivos pretendían lograr?, ¿qué contextos teóricos e investigativos fueron sus referentes?, ¿qué metodologías utilizaron?, ¿cuáles fueron los principales resultados obtenidos?, ¿cuáles fueron sus principales conclusiones y recomendaciones? y ¿cuáles son algunas interpretaciones y aportes que nos quedan desde el contexto investigativo?

## 2.2.1 ¿CUALÉS SON LOS PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN RESUELTOS?

### **Sobre comprensión lectora**

En relación con esta dimensión, los artículos seleccionados tienen que ver con la producción de información y conocimiento sobre los procesos cognitivos y las habilidades de comprensión, el uso de estrategias de enseñanza y, como un ejemplo de ellas, el uso de estrategias metacognitivas para la comprensión, y, por último, algunas de las principales dificultades que tienen los estudiantes durante los procesos de comprensión lectora, así como los desafíos de este campo de investigación. A continuación, presentamos los problemas de investigación de estos textos seleccionados:

Torres y Granados (2014) muestran la necesidad del fortalecimiento de la comprensión lectora desde los procesos cognitivos. Estos autores desarrollan su investigación en torno a cuatro operaciones cognitivas que reconocen como indispensables para la comprensión lectora: atención, percepción, memoria y conciencia fonológica. Las concepciones teóricas sobre estas operaciones cognitivas las expondremos en la pregunta sobre contexto teórico e investigativo de los artículos seleccionados. Por su parte, Hoyos y Gallego (2017) plantean la necesidad del desarrollo de habilidades de comprensión lectora para lograr una lectura reflexiva y crítica. Estas investigadoras entienden la comprensión de lectura como un proceso constructivo en el que intervienen diferentes tipos de habilidades (identificar la estructuración textual, preguntarse sobre los contenidos, sacar conclusiones a medida que se avanza en la lectura, hacer inferencias de distinto tipo, recuperar información contenida en el texto, establecer conexiones con los saberes previos y evaluar el ejercicio de lectura); sin embargo, en su proyecto de investigación, privilegiaron dos habilidades pertinentes para su contexto (rastreo y análisis de información).

En lo que tiene que ver con las investigaciones sobre el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje, seleccionamos dos documentos (Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012; Aragón-Espinosa y Caicedo-Tamayo, 2009.) El primer artículo contiene una revisión sobre diferentes estrategias de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de primaria, métodos de instrucción utilizados, programas para su enseñanza e instrumentos de evaluación

más frecuentes. Por su parte, el segundo artículo presenta los hallazgos de la revisión de publicaciones sobre la enseñanza de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora.

Respecto a la evaluación, seleccionamos el artículo de Gaytán-Lugo, Alcaraz-Valencia, Montesinos-López y Fernández-Robles (2021), en el que muestran las dificultades de comprensión global lectora de los estudiantes de México, que se evidencian en las pruebas nacionales e internacionales y el desacuerdo que existe con los instrumentos de su evaluación. Estos investigadores diseñaron y validaron un instrumento para estudiantes de tercero de primaria, en el que involucraron tres variables que explican sus deficiencias cuando leen; estas variables sobre la comprensión global son la identificación de las ideas principales, la construcción de inferencias a medida que se lee el texto y la contextualización de los conceptos seleccionados para valorar su comprensión.

Por último, en cuanto a los desafíos de comprensión lectora, seleccionamos el artículo de Bizama-Muñoz, Gatica-Ferrero, Aqueveque, Arancibia-Gutiérrez y Sáez-Carrillo (2020), mediante el cual llaman la atención sobre las limitaciones que tienen los estudiantes cuando se enfrentan a textos informativos de carácter científico. Estas limitaciones están asociadas con diferentes componentes cognitivos que intervienen en el proceso de comprensión. En este caso, su problema de investigación lo estructuraron en torno a la memoria de trabajo, el control inhibitorio, la fluidez verbal y la conciencia sintáctica.

### **Sobre fluidez**

Como lo mencionamos en el título anterior, el fenómeno de la comprensión de lectura, así como su enseñanza y aprendizaje, requieren de distintos tipos de contenidos y procesos. En términos generales, hemos mostrado que intervienen componentes relacionados con el texto, por ejemplo la conciencia fonológica y la decodificación, componentes relacionados con operaciones o procesos cognitivos como la atención, la percepción, la memoria y la metacognición, componentes relacionados con la dimensión emotivo-afectiva como el compromiso activo y la autorregulación y componentes y procesos sociales como las situaciones de enseñanza y

aprendizaje, el uso de saberes previos y relaciones contextuales, las mediaciones didácticas y el apoyo familiar.

Sin embargo, uno de los componentes identificados en el que se articulan estas dimensiones es la fluidez que, en gran medida, explica las deficiencias de los niveles de comprensión que realizan los estudiantes de básica primaria. En otros términos, no basta con que los niños decodifiquen adecuadamente las palabras y que, incluso, construyan modelos mentales parciales de las oraciones que leen, si no realizan adecuadamente las pausas, las declinaciones, los tonos y los ritmos asociados con la puntuación y otras marcas textuales; esto quiere decir que no basta con el componente verbal incluido en las lecturas y que es necesario que los estudiantes aprendan y comprendan los contenidos no verbales de los textos con los que interactúan. Este aprendizaje solo es posible si replican los modelamientos prosódicos que realizan las personas con las que conviven, situación que es evidente cuando aprenden a expresarse oralmente.

En este sentido, Álvarez-Cañizo, Suárez-Coalla y Cuetos (2015) mostraron cómo la comprensión lectora está relacionada con aspectos de la fluidez. En su investigación, recopilaron y analizaron información relacionada con el componente prosódico de los textos. Las características objeto de estudio fueron el tono, la intensidad, las pausas y la duración de las sílabas y las expresiones. Por su parte, Castejón, González-Pumariega y Cuetos (2019) hicieron un reconocimiento explícito sobre la importancia de articular las concepciones de los maestros con sus prácticas de aula para fortalecer la fluidez de niñas, niños y jóvenes. En otras palabras, estos investigadores concluyeron que, si los maestros no comprenden las concepciones actuales sobre la fluidez, no podrán llevarlas al aula y mejorar la comprensión lectora de sus estudiantes. Finalmente, Ferrada y Outón (2017a) revisaron las diferentes estrategias didácticas para la enseñanza efectiva de la fluidez lectora con estudiantes de primaria e indicaron las maneras de desarrollarlas en las aulas. Las estrategias identificadas fueron la lectura repetida, la lectura en parejas y el Teatro de lectores.

### **Sobre el Teatro de lectores**

En cuanto a los problemas de investigación relacionados con el Teatro de lectores, seleccionamos dos artículos: Garzón, Jiménez y Seda (2008) y Ferrada y Outón (2017b). Estos investigadores plantean la necesidad de mejorar el desempeño de los estudiantes que presentan dificultad para leer y comprender textos y muestran que existen diferentes estrategias didácticas para el mejoramiento de la comprensión lectora. En sus proyectos, privilegiaron el estudio de la fluidez y seleccionaron el Teatro de lectores como la estrategia más adecuada; esta decisión se basa en que el aprendizaje de la fluidez favorece la integración entre los componentes semánticos y sintácticos de los textos y permite fortalecer la interacción con pares, familiares y maestros, condiciones necesarias para la construcción de significados.

### **2.2.2 ¿QUÉ OBJETIVOS PRETENDÍAN LOGRAR?**

#### **En relación con la comprensión lectora**

En la revisión de literatura sobre los objetivos de investigación, identificamos un énfasis en tres tipos básicos de logros: en primer lugar, descripciones sobre diferentes relaciones entre la comprensión lectora y los procesos cognitivos involucrados; por ejemplo, precisión, velocidad, atención, percepción, memoria de trabajo, control inhibitorio, conciencia fonológica y fluidez verbal. En segundo lugar, artículos en los que se divulgan distintas estrategias de aprendizaje, programas de intervención e instrumentos para evaluar la comprensión, con énfasis en los niveles de básica primaria de la educación formal; finalmente, en tercer lugar, un proyecto que buscaba desarrollar habilidades de comprensión en la básica primaria, específicamente, el mejoramiento de la búsqueda y el análisis de información contenida en los textos seleccionados (Torres y Granados, 2014; Bizama-Muñoz et ál., 2020; Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012; Aragón-Espinosa y Caicedo-Tamayo, 2009; Gaytán-Lugo et ál., 2021; Hoyos y Gallego, 2017).

#### **En relación con la fluidez**

Además, en la revisión de los artículos, encontramos objetivos que buscaban identificar relaciones entre la comprensión y la fluidez lectora, constituida por la exactitud, la automatización y la prosodia; por otro lado, pretendían la identificación y el análisis de las

dificultades que se presentan y las estrategias más eficaces para mejorar su enseñanza y desarrollo; y, por último, objetivos orientados al logro del fortalecimiento de la comprensión lectora con los estudiantes de básica primaria que presentaron problemas de fluidez (Álvarez-Cañizo et ál., 2015; Castejón et ál., 2019; Ferrada y Outón, 2017a).

### **En relación con el Teatro de lectores**

Finalmente, en los artículos seleccionados, reconocimos las metas alcanzadas en cuanto a la implementación de la estrategia Teatro de lectores y los planes de acción desarrollados con niñas y niños con problemas de fluidez y comprensión al leer. Otros logros sobre el uso de la estrategia Teatro de lectores están en función del reconocimiento de los modelos de lectura y la relectura de guiones que permiten el mejoramiento de aspectos como la prosodia, la expresividad, el trabajo colaborativo y la creación de ambientes significativos para compartir y vivir la lectura con un carácter social (Ferrada y Outón, 2017b; Garzón et ál., 2008).

### **2.2.3 ¿QUÉ CONTEXTOS TEÓRICOS FUERON SUS REFERENTES?**

En la revisión de la literatura especializada, encontramos diversos términos y concepciones sobre el significado de la lectura. Algunos autores se refieren a ella como un proceso, otros prefieren hablar de actividad o de práctica y, por supuesto, hay quienes utilizan los términos capacidad, habilidad, competencia, entre otros. En todo caso, en el contexto de este proyecto de investigación, asumimos que la lectura involucra tres componentes fundamentales: el texto (y su autor o autores), el lector (la persona que lee) y las metas, propósitos o sentidos de realizarla (contexto); estos propósitos suelen ser explícitos o implícitos y no necesariamente son definidos por el lector; por ejemplo, ésta es una situación usual en entornos educativos. En síntesis, en coherencia con los planteamientos de Goodman (2005), el proceso lector es la construcción de significado que realiza el lector para alcanzar un objetivo situado contextualmente; en sus palabras, *“These ideas allowed a view of literacy learning as an active process in which children*

*are forever striving to make their worlds more predictable and manageable, as they focus their mental energies on making sense of texts”<sup>1</sup> (p. 7).*

Cuando nos referimos al texto, queremos decir que es una mediación cultural basada en códigos visuales, que se manifiesta típicamente como libro o documento escrito (su origen está en los registros cuneiformes, los jeroglíficos y los pictogramas de las culturas antiguas); sin embargo, en la actualidad, también hablamos de hipertextos o textos multimediales. Con estas distinciones, reconocemos que los textos ya no son, únicamente, contenidos de palabras o de expresiones del lenguaje verbal escrito, sino que pueden involucrar distintos tipos de imágenes, registros audiovisuales y otras formas de representación semántica.

Por su parte, cuando nos referimos al lector, queremos decir una persona que realiza el acto de reconocimiento de estos códigos visuales, lo que usualmente denominamos como decodificación, porque previamente ha apropiado las formas, los equivalentes sonoros de su pronunciación y su significación. Actualmente, entendemos el lector más allá de un simple agente decodificador y lo comprendemos, sobre todo, como una persona que realiza diferentes operaciones cognitivas situadas contextualmente; estas operaciones son fundamentalmente la atención, la decodificación, el recuerdo y uso de saberes previos y experiencias vividas, la inferencia y la valoración de los textos leídos.

En lo que tiene que ver con los objetivos o propósitos de la lectura, que no siempre son definidos por el lector, sino por la situación en la que se lee, es frecuente que tengan que ver con el aprendizaje, la búsqueda de información, el disfrute del tiempo libre y, en últimas, el desarrollo humano. En los contextos educativos, lo más frecuente es que la lectura esté orientada por dos finalidades principales: en los primeros años de escolaridad, lo que se pretende es que las niñas y los niños se apropien de estos códigos visuales y, en lo posible, que adquieran el hábito lector; en segundo lugar, en los años sucesivos de escolarización, la lectura se convierte en una mediación para el aprendizaje de otros tipos de contenidos educativos.

---

<sup>1</sup> “Estas ideas permitieron ver el aprendizaje de la lectoescritura como un proceso activo en el que los niños se esfuerzan constantemente por hacer que sus mundos sean más predecibles y manejables, ya que centran sus energías mentales en dar sentido a los textos”. Traducción asistida con el programa Linguee (<https://www.linguee.es/>).



Con base en lo anterior, en este proyecto establecemos la diferencia entre la lectura, la comprensión de lectura, la enseñanza de la lectura y la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Adicionalmente, asumimos que la comprensión lectora es tanto proceso como resultado (o producto) y que está constituida por un conjunto de habilidades, actividades u operaciones cognitivas y disposiciones emotivas que ocurren en un contexto sociocultural determinado. Por esto, cuando hablamos de comprensión lectora en contextos educativos, involucramos otros actores como los maestros, los pares de los estudiantes, las instituciones que intervienen, así como las familias, y un sinnúmero de mediaciones didácticas y propósitos específicos relacionados con el aprendizaje de contenidos disciplinares y culturales del entorno próximo al ambiente escolar.

A continuación, exponemos los principales planteamientos teóricos identificados en la revisión de literatura, con base en los cuales argumentamos la toma de postura sobre la comprensión lectora esbozada en los párrafos anteriores. Para hacerlo, organizamos estos planteamientos mediante una secuencia discursiva que va de la comprensión lectora, en general, a la fluidez, como uno de los componentes principales para lograr la comprensión en la educación básica primaria, y el Teatro de lectores, como la mediación didáctica más eficaz para su enseñanza y aprendizaje.

### **Contextos teóricos sobre comprensión lectora**

*... la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad (OCDE, 2009, p. 14)*

Torres y Granados (2014), basándose en los planteamientos de Canet-Juric, Urquijo, y Richard's (2009), afirman que la comprensión lectora consiste básicamente en un procesamiento de información en el que intervienen diferentes actividades cognitivas, en especial atención y conciencia fonológica, necesarias para la identificación de los códigos visuales y su decodificación, percepción, necesaria para la construcción de modelos mentales, y memoria, necesaria para la integración de los contenidos del texto.

Adicionalmente, reconocen que la atención favorece la selección de información relevante y permite consolidar y mantener el control sobre la comprensión lectora; este planteamiento es coherente con los hallazgos de Luria (1984) y Meneses (2001). En relación con la conciencia fonológica, agregan que se encarga de reconocer y manipular los sonidos y las unidades básicas como el fonema y la sílaba; afirman, igualmente, que la conciencia fonológica se logra en el nivel preescolar y se convierte en condición necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura en la educación básica primaria. En relación con la percepción, Torres y Granados (2014) afirman que está directamente relacionada con la interpretación, la producción de significados y la inferencia, necesarias para diferenciar y seleccionar la información textual. Sobre la memoria, basan sus planteamientos en los hallazgos de Morgado (2005), Barreyro, Burin y Duarte (2009) y Rosselli, Matute y Ardila (2006), quienes aseguran que disponemos de diferentes tipos de memorias para la construcción de significados: las memorias de corto y largo plazo nos permiten regular y controlar la información textual; la memoria visual nos permite reconocer los códigos gráficos de los contenidos y la memoria auditiva es indispensable para establecer el vínculo entre el código visual y su pronunciación; por último, recurren a los resultados de la investigación de Van Dijk y Kintsch (1983), quienes describen la relación entre el uso de la memoria de trabajo y la construcción gradual y progresiva de las secuencias temáticas de los contenidos mientras leemos.

Por su parte, Hoyos y Gallego (2017) presentan algunos referentes teóricos sobre lectura, comprensión lectora y habilidades de rastreo y análisis de información; adicionalmente, mostraron cómo los estudiantes participantes evidenciaron estas habilidades en la intervención.

En este título, sin embargo, solo expondremos los planteamientos teóricos divulgados en este artículo sobre la lectura y la comprensión lectora. En primer lugar, conciben la lectura como un acto creativo porque, precisamente, se trata de que el lector lo asuma de manera activa y, en el desarrollo de esta actividad, construya significado; esta perspectiva coincide con las propuestas de Guthrie y Taboada (2005). En segundo lugar, entienden la comprensión de lectura como un “proceso complejo” en el que participan el texto, el lector y el contexto; para que ocurra, es indispensable que el lector explore los contenidos del texto desde su experiencia personal, lo que

le permitirá ir construyendo una relación significativa con estos contenidos; además, las condiciones del contexto inhiben o potencian esta exploración significativa que hace el lector. En palabras de Rosenblatt (2002), la comprensión de lectura se manifiesta como una transacción, una negociación simbólica, entre la situación contextual, el texto y el (los) lector(es) que realizan este acto creativo.

En síntesis, como lo exponen Hoyos y Gallego (2017), en la concepción actual sobre la comprensión lectora, privilegiamos “... *una dimensión simbólica en la que el sujeto interactúa con un texto para producir significados, en un contexto sociocultural político e histórico*” (p.26). Esta interacción entre el lector y el texto articula tres componentes fundamentales: el reconocimiento y la asociación visual de las palabras, los procesos cognitivos que permiten su procesamiento y las ideas o los significados que surgen durante o después de esta interacción. En este mismo sentido, transcriben el siguiente planteamiento de Vallés (2005) cuando establece la relación entre los procesos cognitivos y la comprensión lectora: “*incluyen el reconocimiento de las palabras y su asociación con conceptos almacenados en la memoria, el desarrollo de ideas significativas, la extracción de conclusiones y la realización entre lo que se lee y lo que ya se sabe*” (p. 55).

En cuanto a la comprensión lectora, Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012) reflexionan sobre los desempeños que realizamos cuando leemos; por esto, utilizan términos como habilidades y competencia lectora; en este sentido, entienden la competencia como un conjunto de habilidades de carácter mental relevantes y transversales curricularmente. Sin embargo, afirmamos que comprensión lectora no es sinónimo de competencia lectora, por una razón básica: porque la comprensión como fenómeno sociocognitivo se manifiesta de múltiples maneras, según las diversas formas de relacionarse texto, lector y contexto. En otras palabras, podemos comprender distintas dimensiones de los textos y comprender según grados de complejidad y nivel. Esto significa que, en realidad, los textos pueden ser comprendidos de múltiples maneras; de allí que caractericemos la comprensión lectora como un proceso activo y creativo. Al mismo tiempo, no podemos esperar que un niño de básica primaria comprenda un texto en el mismo nivel que esperamos lo logre un estudiante de básica secundaria. Esto también explica por qué las pruebas PISA de comprensión lectora están estructuradas en torno a 6 niveles de desempeño. Por último,

este grado de desempeño que explica una competencia varía cuando cambiamos el dominio específico de los contenidos del texto leído.

Por otro lado, Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012) mencionan diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas facilitadoras de la comprensión; en este sentido, se apoyan en distintos autores e investigaciones y clasifican estas estrategias según el momento de su realización, en antes, durante y después de la lectura; esta clasificación ayuda a alcanzar los propósitos planteados según las características de los lectores y los textos; por ello, basados en los planteamientos de Trabasso y Bouchard (2002) y Dole, Nokes y Drits (2009), evidencian la necesidad de que el lector aprenda a lograr los objetivos de comprensión, al poner en práctica dichas estrategias cognitivas de manera consciente, activa y autorregulada, y represente mentalmente las relaciones creadas a partir de la lectura. Un planteamiento como éste coincide con las propuestas de Bizama-Muñoz et ál. (2020) quienes presentan referentes relacionados con la inteligencia fluida, las funciones ejecutivas, la memoria de trabajo, la inhibición y la conciencia sintáctica.

En cuanto a metacognición, en la que el lector conoce y regula sus procesos y estrategias cognitivas, Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012) llaman la atención sobre la necesidad de que el lector planee, establezca sus objetivos, identifique lo que está haciendo bien y lo que puede mejorar y valore los niveles de comprensión alcanzados según sus metas. Adicionalmente, especifican los momentos del antes, durante y después de la lectura, basados en las propuestas de Block y Pressley (2002), así: antes de la lectura, permitir que el lector reconozca y use sus saberes previos, defina sus objetivos y tareas a realizar, prediga, haga y responda preguntas sobre el texto; durante la lectura, que identifique el tipo y estructura textual, construya su representación mental, reconozca las expresiones que necesite precisar, parafrasee, haga inferencias y extraiga la información más importante; después de la lectura, que valore su proceso lector y el nivel de comprensión, construya su representación global y comunique los conocimientos a otros.

Otro texto seleccionado para esta revisión es el de Gaytán-Lugo et ál. (2021), mencionado en párrafos anteriores; en él encontramos concordancia con lo expuesto previamente sobre comprensión lectora. Estos autores se apoyan en Grabe (2008), para afirmar que la comprensión

está en función del hallazgo y la construcción de significados, a partir de la interacción del lector con el texto que lee; para alcanzar esta significación, el lector necesita reconocer las palabras del texto, saber lo que representan y relacionarlas con su contexto; adicionalmente, usar diferentes estrategias, según la necesidad, como hacerse consciente y comprometerse con sus procesos cognitivos e interactuar con otros lectores, entre otras.

Además, plantean la importancia de la “comprensión global lectora” y los tres factores que la componen: identificación de ideas principales, construcción de inferencias y contextualización del concepto. En cuanto a la identificación de las ideas principales, es necesario que el lector entienda, reflexione o valore la información que encuentra en el texto. Al referirse a la construcción de inferencias, las entienden como parte fundamental del proceso cognitivo, para que el lector conecte sus conocimientos y experiencias con lo que plantea el texto; sus principales aportes están en función de integrar nueva información con el conocimiento previo, interpretar y situar información que está descontextualizada, sintetizar información de múltiples señales y fuentes y entender la información que puede ser conceptualmente diferente a lo esperado (Grabe, 2008). Por último, en relación con la contextualización del concepto, cuando el lector encuentra una palabra nueva, hace uso de la atención en la medida que construye la comprensión y es posible que no se haga consciente de dicha palabra o que la identifique, pero la omite, o le asigne una definición mínima para poder seguir en su propósito de entender el texto. Sin embargo, Grabe (2008) hace notar que, cuando el lector identifica una palabra nueva, no necesariamente sabe todas sus acepciones, continuará agregando información el resto de su vida a las “entradas léxicas mentales” y aumentará la fluidez de su reconocimiento, en la medida que ocurran varios encuentros con dicha palabra, en diferentes contextos, y actualice su conocimiento de ella.

En lo que tiene que ver con la comprensión lectora de los estudiantes de básica primaria, llaman la atención sobre la imposibilidad de que comprendan, cuando aún no leen con precisión y fluidez; además, enfatizan en que son los estudiantes de 8 años, en adelante, quienes más se afectan y “*empiezan a sufrir la falta de dichas habilidades*” (p. 40) de comprensión. Esta situación se presenta porque es un proceso que requiere tiempo y depende de los procesos cognitivos y los contextos en los que aprenden niñas y niños.

Por su parte, Aragón-Espinosa y Caicedo-Tamayo (2009), en una investigación sobre la relación entre metacognición y comprensión lectora, enfatizan en la importancia que tiene la regulación metacognitiva, de manera permanente, para que una persona al acercarse a los textos logre la comprensión de ellos desde la autoevaluación y la supervisión y, si es necesario, planifique sus estrategias al reconocer cuando no lo esté haciendo de manera adecuada o cuando no haya terminado las acciones emprendidas inicialmente. Además, reconocen la posibilidad de que en la escuela se enseñe a los estudiantes a poner en práctica dichas estrategias, desde las diferentes áreas y en todos los grados de formación, según los campos de acción y los requerimientos concretos de cada área; por último, subrayan la necesidad de hacerlo a través de procesos integrados, a lo largo del tiempo, para poder lograr el mejoramiento de la comprensión.

Por último, Garzón et ál. (2008) afirman que la comprensión lectora se manifiesta como representación mental sobre la interpretación del texto y su expresión verbal, oral, utilizando apropiadamente la expresividad contenida en las palabras, las pausas, los tonos y los ritmos (en una palabra, su prosodia). Este enfoque es coherente con los planteamientos de los principales autores del campo en los que se basan: Goodman (1986), Dowhower (1987), Cooper (1990), Smith (1997) y Samuels (2002).

### **Contextos teóricos sobre fluidez**

Álvarez-Cañizo et ál. (2015) concluyen que la principal dificultad que tienen niñas, niños y jóvenes para comprender los textos es que no logran convertir en habilidades las capacidades cognitivas que tienen, especialmente las relacionadas con el uso de sus saberes previos, la producción de inferencias y la construcción de sus propios modelos mentales. Este tránsito entre las capacidades y las habilidades, así como sus distinciones conceptuales e implicaciones prácticas, lo exponen detalladamente Acosta y Vasco (2013) cuando revisan las relaciones entre capacidades, habilidades, competencias y experticias.

En este sentido, la importancia de la fluidez, más allá de su concepción tradicional como velocidad, radica en que libera recursos cognitivos que favorecen articular la decodificación con la inferencia (Adlof et al., 2006; Perfetti, 1985). En palabras del National Institute of Child

Health, and Human Development (2000) de los Estados Unidos, la fluidez lectora se caracteriza por la exactitud o precisión en la lectura de palabras y expresiones (su correcta decodificación), la velocidad asociada con los ritmos de los fragmentos de sentido que conforman las oraciones y los enunciados y la expresividad, evidente en el manejo prosódico de palabras y signos de puntuación, como los más relevantes. En coherencia con esta concepción, Kim y Wagner (2015) encontraron evidencia para afirmar que la fluidez mejora la comprensión. A una conclusión similar a estas afirmaciones llegan Álvarez-Cañizo et ál. (2015):

*If readers are quick and accurate in identifying words, they will have more attentional resources to devote to understanding what they are reading. Therefore, slowness is also an additional problem, as it consumes working memory and, thus, prevents the reader from thinking about the text while reading (p.2).*

Además de la precisión y la velocidad, la concepción actual de fluidez le otorga un rol muy importante a la prosodia o la expresividad de la lectura: Las marcas o indicadores prosódicos principales que identificó Dowhower (1991) fueron los siguientes: pausas, alargamiento final en las oraciones, entonación y acento. Por su parte, siguiendo a Álvarez-Cañizo et ál. (2015), Schwanenflugel et al. (2004) propusieron como principales características constitutivas de la prosodia o la expresividad durante la lectura: la duración y la variación de las pausas, el uso apropiado o inapropiado de pausas y tonos y las declinaciones durante y al final de la oración.

En esta misma tendencia conceptual, González-Trujillo et al. (2014) crearon una escala para evaluar la fluidez lectora en lengua castellana, basándose en una escala multidimensional que integra indicadores como velocidad, precisión y prosodia; este último componente lo delimitan en torno al volumen, la entonación, las pausas y el fraseo, principales características de una lectura de calidad. Estos autores concluyen que una lectura prosódica, tonal y rítmica, predice la comprensión lectora y depende del año escolar que cursen los evaluados; los ejemplos más cotidianos para ilustrar esta relación entre prosodia y comprensión se presentan en las oraciones interrogativas o exclamativas, donde la entonación es el principal contenido de la significación; lo mismo sucede cuanto las respuestas a las preguntas tienen como opción un ¡sí! o un ¡no! Estos hallazgos coinciden con los resultados de investigación de Miller and Schwanenflugel (2006).

Castejón et ál. (2019), por su parte, llaman la atención sobre la importancia del conocimiento de los maestros: sus concepciones sobre la lectura, así como lo que este saber implica en su

desempeño como enseñantes (por ejemplo, en relación con las habilidades, competencias o subcompetencias que deben lograr sus estudiantes) predice el rendimiento lector. A esta misma conclusión llegaron Lane et al., (2009) cuando investigaron sobre la relación entre fluidez y habilidades de lectura de los estudiantes: el conocimiento y la convicción del profesor sobre la relación entre lo que significa su objeto de enseñanza y los logros de aprendizaje de sus estudiantes contribuye a la selección de una u otras pautas didácticas en el aula. En palabras de Castejón et ál. (2019):

*... estos autores encontraron que los aprendices de primer curso que tenían maestros con más conocimientos sobre la fluidez obtuvieron puntuaciones más altas en precisión y velocidad en la decodificación de palabras, que aquellos alumnos cuyos profesores tenían menos conocimientos; de la misma manera, los aprendices de segundo curso obtuvieron mejores puntuaciones no solo en el reconocimiento automático de palabras, sino también en la lectura de pequeños textos (p.76).*

En coherencia con los resultados obtenidos por otros investigadores (Álvarez-Cañizo, Suárez-Coalla y Cuetos, 2015; Castejón, González-Pumariega y Cuetos, 2019; Fumagalli, Barreyro y Jaichenco, 2017; Sánchez, s.f.), afirman que hay una diferencia significativa entre el aprendizaje de la decodificación y el aprendizaje de la fluidez. Esta última habilidad se adquiere más lentamente y requiere mayor esfuerzo cognitivo por parte de los estudiantes; por esto, lo más frecuente es que sólo se logre (cuando se logra) al final de la primaria o durante la secundaria (incluso después en algunos casos).

Para terminar, Castejón et ál. (2019) concluyen que *“la fluidez requiere una enseñanza temprana sistemática y explícita basada en las lecturas repetidas pero los maestros desconocen esta metodología y por tanto no la utilizan”* (p.76). Esta conclusión es coherente con los hallazgos de Echegaray y Soriano (2016), Hudson, Lane y Pullen (2005), Lane et al. (2009) y Sánchez et al. (2010).

Ferrada y Outón (2017a) continúan esta línea de investigación y reiteran que la fluidez lectora mejora la comprensión; además, que sus componentes son la exactitud, la automatización y la prosodia. Por ejemplo, al considerar la exactitud, enfatizan en el reconocimiento de las palabras o su adecuada decodificación, que son fundamentales para comprender, puesto que se reconoce que cuando el lector modifica las palabras del texto, se genera un mensaje distinto del escrito y, por



supuesto, se afecta la comprensión. Cuando se refieren a la automatización, la caracterizan como “*la capacidad de leer sin esfuerzo, sin premeditación y con una velocidad adecuada.*” (p. 47): si el lector no logra automatizar las palabras o expresiones que decodifica no logrará significar el texto o lo hará de manera inadecuada. En cuanto a la prosodia, la definen como “*la forma natural con que el lector usa el volumen, el ritmo, la entonación, el fraseo y las pausas al leer en voz alta*” (p.48); los tonos y las pausas ayudan a integrar unidades o fragmentos de significación que son definidos por marcadores sintácticos como la puntuación o agrupaciones de palabras que no significan lo mismo cuando están separadas<sup>2</sup>. Esta lectura prosódica es notoria en las frases cotidianas, en el uso de modismos, en la utilización de la ironía, en la formulación de preguntas y respuestas y en otras situaciones comunicativas en las que los tonos hacen una diferencia de significación; la expresividad que genera la lectura prosódica es indispensable para interpretar sensaciones, emociones y sentimientos contenidos en los textos.

En una investigación similar, Calet, Defior y Gutiérrez-Palma (2015) concluyeron que los estudiantes españoles de básica primaria (de segundo y cuarto grado) que realizan distintos tipos de lectura prosódica producen significaciones igualmente diferentes; además, que la entonación es el principal predictor de una comprensión adecuada. Adicionalmente, Ferrada y Outón (2017a) concluyeron que las palabras largas, de baja frecuencia o con estructuras silábicas complejas, son las que ocasionan más errores de decodificación y las que podrían afectar la comprensión. Un resultado similar lo encontraron en una investigación de Álvarez-Cañizo, Suárez-Coalla y Cuetos (2015) quienes concluyeron que los estudiantes españoles de desempeño bajo en comprensión lectora fueron menos exactos en la decodificación de las palabras de baja frecuencia presentes en los textos que leyeron.

Ahora bien, en la perspectiva metodológica, Ferrada y Outón (2017a) afirman que los principales tipos de estrategias de enseñanza de la prosodia se relacionan con la lectura repetida, la lectura en parejas y el Teatro de lectores. Por último, Garzón et ál. (2008), a propósito de la evolución conceptual del término fluidez, exponen lo siguiente:

---

<sup>2</sup> En este aspecto, nos parece oportuno recordar que la puntuación llega a los textos escritos proveniente del lenguaje oral. Por esto, coincidimos en que la lectura prosódica se asemeja a una conversación.

*... al principio se le consideraba sinónimo de automatización en la decodificación de las palabras (Moyer, 1982; La Berge y Samuels, 1985). Después se reconocieron elementos como la precisión en el reconocimiento de las palabras y la velocidad en la lectura (Rasinsky, Padak, Linek y Sturtevant, 1994). Así, se concibió a la fluidez como un constructo multidimensional (Rasinsky, 1990) asociado con la comprensión (Levy, Abello y Lysynchuk, 1997; Reutzel y Hollingsworth, 1993). Actualmente, la definición de fluidez incluye: lectura oral con velocidad, exactitud, características prosódicas apropiadas y comprensión e interpretación del texto (Blau, 2002; Kuhn y Stahl, 2003; Samuels, 2002; Worthy y Broaddus, 2002) (p. 34).*

## **Contextos teóricos sobre el Teatro de lectores**

En relación con el Teatro de lectores, los dos documentos que seleccionamos son el de Garzón et ál. (2008) y el de Ferrada y Outón (2017b), quienes inscriben sus proyectos de investigación en una trayectoria que se remonta hasta finales del siglo XX. Estos dos grupos comparten perspectivas teóricas sobre el significado del Teatro de lectores que conceptualizan como una actividad lectora en la que los estudiantes interpretan distintos tipos de personajes, utilizando la prosodia o la expresividad que los caracteriza. Este enfoque es compartido por Martínez, Roser y Strecker (1999); adicionalmente, aseguran que el Teatro de lectores motiva a los participantes y mejora su fluidez. En palabras de Garzón et ál. (2008):

*El Teatro de lectores cumple con los principios de la filosofía del lenguaje integral, puesto que es un evento de comunicación real, donde los estudiantes son animados a leer sus guiones porque desean y pueden hacerlo, y porque otros están interesados en escucharlos (Rinehart, 1999). Los alumnos y alumnas interactúan cooperativamente con sus compañeros; por lo tanto, no se sienten solos cuando leen. Los guiones son atractivos para los niños y propician que los estudiantes estén atentos a la lectura para intervenir en el momento oportuno; los roles varían en longitud y se pueden ajustar al nivel de lectura de los niños y a sus personalidades (Tyler y Chard, 2000) (p. 35).*

Por su parte, Ferrada y Outón (2017b) llaman la atención sobre el vínculo entre el Teatro de lectores y el desarrollo de la habilidad interpretativa en la doble perspectiva del personaje y los contenidos de sus diálogos. Mediante la lectura los estudiantes participantes en el Teatro de lectores “dan vida” a los personajes que interpretan. Para terminar, agregan que la situación de lectura que se crea cuando se utiliza el Teatro de lectores es flexible y significativa para los participantes; que su foco está en las lecturas repetidas y que, entre otros aportes, mejora la prosodia.

### **2.2.4 ¿QUÉ METODOLOGÍAS UTILIZARON?**

## Para la investigación sobre comprensión lectora

En relación con los métodos más utilizados para la investigación sobre comprensión lectora, seleccionamos 5 documentos que sintetizan los más utilizados para la recolección y el análisis de la información; lo mismo sobre los enfoques y tipos de proyectos ejecutados. En general, podemos decir que utilizan métodos cuantitativos y cualitativos de diverso tipo, mediante pruebas estandarizadas o no, involucrando grupos de niños y jóvenes de diversas edades y grados escolares, aunque con énfasis en los estudiantes de los primeros grados de la educación básica. Esta diversidad de métodos y perspectivas investigativas evidencia el desarrollo de este campo durante las dos o tres últimas décadas. A continuación, mencionamos algunos de los componentes metodológicos específicos que identificamos en la revisión:

Por ejemplo, Torres y Granados (2014) realizaron una investigación cuantitativa en la que midieron el coeficiente de correlación de un grupo mixto de estudiantes de tercer grado de primaria, para lo cual seleccionaron una escala de inteligencia estandarizada para México que involucra la percepción, la atención, la memoria y la conciencia fonológica como variables objeto de estudio. La prueba se aplicó en varias sesiones, con una duración de hora y media cada una. Para el análisis de la información de las pruebas utilizaron el paquete estadístico JMP 8.0.

Aragón-Espinosa y Caicedo-Tamayo (2009) hicieron una revisión y muestran algunos programas de intervención e investigaciones que utilizaron estrategias metacognitivas para enseñar a mejorar la comprensión lectora; además, presentaron los diseños, los instrumentos, las muestras, la enseñanza de las estrategias y el currículo: En cuanto a los programas de intervención, describen los siguientes: El *Concept-Oriented Reading Instruction* (CORI), el *Question Answer Relationship* (QAR), el *thinking before reading, think while reading, think after reading* (TWA), el *Informed Strategies for Learning* (ISL), la estrategia de pensar en voz alta, las estrategias de tres niveles representacionales (macro, micro y súper) y el programa para asumir la conciencia, el control y la autorregulación de sus procesos (diseñado y aplicado con estudiantes universitarios colombianos).

En relación con la supervisión de la comprensión de textos, presentan: la enseñanza de veinte estrategias agrupadas en cuatro áreas (evaluación de la tarea y planificación, identificación de los niveles de significado, razonamiento sobre el contenido del texto y supervisión de la comprensión); aspectos del aprendizaje sobre resumir periódicamente, hacerse preguntas sobre el contenido, aclarar las confusiones y hacer predicciones. Finalmente, frente a los métodos instruccionales, mencionan los siguientes: Instrucción explícita, práctica guiada, práctica cooperativa, *student Team reading and writing* (STRW), práctica individual o independiente, *communicative reading strategies* (CRS), instrucción transaccional y enseñanza convencional. En el contexto colombiano, identificamos el proyecto de Hoyos y Gallego (2017), una investigación cualitativa que recurrió al estudio de caso en la Biblioteca José Félix de Restrepo del municipio de Envigado en Antioquia. Conformaron un club de lectura con un grupo mixto de estudiantes de básica primaria, entre 7 y 11 años de edad. La recolección de información la hicieron a través de entrevistas semiestructuradas, observación participante, diario de campo para describir el proceso y bitácora de viaje donde los estudiantes registraron sus productos; adicionalmente, diseñaron y ejecutaron una propuesta de intervención para desarrollar las habilidades de rastreo y análisis de información.

En el contexto chileno, Bizama-Muñoz et ál. (2020) utilizaron “*un diseño transversal, exploratorio-descriptivo, de alcance correlacional*” (p. 68); participaron 175 estudiantes de 4° y 5° de 2 instituciones educativas; con esta muestra midieron las variables de inteligencia fluida, memoria de trabajo, inhibición, conciencia sintáctica y comprensión de textos expositivos; para ello, aplicaron 5 pruebas estandarizadas, una por cada variable; para el análisis de la información utilizaron el programa SPSS versión 24.

Por último, de nuevo en el contexto mexicano, Gaytán-Lugo et ál. (2021) conformaron una muestra de 803 estudiantes de tercero de primaria, matriculados en escuelas públicas, entre 7 y 11 años de edad. Aplicaron dos pruebas piloto para validar un instrumento y luego de la recolección de información utilizaron el análisis factorial confirmatorio (CFA) para el procesamiento estadístico.

### **Para la investigación sobre fluidez**

Castejón et ál. (2019) diseñaron e implementaron en el aula un programa colaborativo de fluidez lectora basado en evidencias, en el que participaron 36 alumnos de 2º de Educación Primaria de un colegio público de Asturias, sus maestras y dos profesores de la Universidad de Oviedo en España como asesores. Formaron a las maestras de los grupos en aspectos relacionados con la fluidez y la identificación de las dificultades; hicieron una evaluación inicial para identificar los grupos que denominaron “*de riesgo, emergente y establecido*” (p. 75), según los tiempos utilizados, y diseñaron e implementaron el entrenamiento que se basó en lectura repetida de palabras y frases y que ajustaron a cada nivel, durante 7 meses.

En esta investigación no utilizaron grupo control porque buscaban integrar la lectura repetida en el aula; del estudio, mas no de la práctica, excluyeron a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Para la evaluación inicial, en la que establecieron la línea de base, usaron “*una prueba de aplicación rápida tomada del Programa Colaborativo de Fluidez en Lectura y Escritura*” (p. 77) que tiene varias listas de palabras de alta frecuencia cortas (AFC), de baja frecuencia largas (BFL) y cinco frases enunciativas, exclamativas e interrogativas ajustadas al nivel de lectura. Además, tuvieron en cuenta el criterio cualitativo de las maestras que diferenciaron la lectura subléxica y léxica y valoraron la prosodia de los estudiantes al leer. Para la formación, inicialmente hicieron sesiones de diálogo sobre las dificultades que encontraron las maestras para enseñar a leer y el aprendizaje de la fluidez; además, hicieron formación sobre la fluidez, su importancia, cómo facilitar su desarrollo, cómo establecer la línea de base y hacer el seguimiento; usaron grabaciones para diferenciar lectura lenta e imprecisa, lenta y precisa, veloz y precisa y prosódica con palabras y textos; igualmente, hicieron reuniones mensuales para reconocer las situaciones y dificultades presentadas en la práctica. Las intervenciones se adaptaron según las necesidades de cada aula, algunas de manera general, en pequeños grupos, individualmente, dentro y fuera del aula, con las familias y se integraron a las rutinas propias.

Al final, después de la intervención, aplicaron las mismas pruebas. Para valorar la evolución del grupo de riesgo, calcularon “*la Ganancia en Aprendizaje (GA) en la lectura de palabras (AFC y BFL), que resulta de la diferencia entre el tiempo obtenido por cada estudiante en la línea base y*

*el tiempo en la evaluación final*” (p. 78) y realizaron “*una valoración cualitativa de la entonación y compararon la prueba inicial con la final*” (p. 78) en la lectura de las oraciones. Para el análisis cualitativo, incluyeron la prosodia de todo el grupo y determinaron lo que cada estudiante necesitó para mejorar la fluidez.

Por último, Álvarez-Cañizo et ál. (2015) conformaron una muestra de 103 estudiantes de tercero y sexto grado de primaria a los que les hicieron cuatro preguntas de comprensión sobre cuatro textos expositivos (dos escritos y dos leídos). De allí, seleccionaron dos submuestras 10 estudiantes con buenos resultados en comprensión de textos orales y escritos y 10 estudiantes con buenos resultados en oral y pobres en comprensión escrita, por cada una de las submuestras. Luego leyeron en voz alta un texto y grabaron la lectura. Para el análisis de la información utilizaron el programa Praat, que se utiliza para medir variables prosódicas como la velocidad y la duración de las pausas, los cambios de tono, la duración de las oraciones y los errores en la lectura de palabras. Para la comparación de los resultados de cada una de las submuestras utilizaron el estadístico ANOVA que se utiliza para medir la varianza de las medidas obtenidas.

### **Para la investigación sobre Teatro de lectores**

Garzón et ál. (2008) utilizaron las propuestas de Rasinsky (2000), quien demostró que los métodos de lectura en voz alta mejoran la fluidez y la comprensión lectora; también, que los textos más aconsejables son “*textos cortos y completos, altamente predecibles, que contengan rima, que puedan ser leídos en voz alta y que promuevan que el lector se plantee un propósito significativo y auténtico para leer*” (p. 35). Para su investigación, conformaron una muestra mixta de 16 estudiantes de segundo grado de una escuela pública de México, de nivel socioeconómico medio-bajo: “*todos presentaban dificultades para decodificar algunas palabras, por lo que su lectura oral era entrecortada y no llegaban a comprender totalmente el texto*” (p. 35).

El proceso incluyó una preprueba, un taller de intervención y una posprueba. Para la recolección inicial de la información utilizaron un formulario individual en que registraron los tiempos de

lectura y los errores de decodificación (adiciones, sustituciones, omisiones, repeticiones e inversiones) y fluidez (autocorrección, repetición del error, retorno, vacilación, tono de voz, interpretación del personaje, dar sentido y significado y fraseo); es decir, evaluaron vocabulario, comprensión literal e inferencias. Cada estudiante leyó un texto corto (128 palabras), cuatro veces en silencio (para ganar seguridad) y una en voz alta (cuando estuvieran listos para hacerlo). Estas lecturas de los niños se grabaron en audio y se les midió el tiempo de duración; luego se les preguntó qué habían entendido de los contenidos de los textos leídos y anotaron sus respuestas. Para terminar esta etapa, les aplicaron un cuestionario que les permitía identificar la significación que le daban a algunas palabras y el vínculo entre lectura literal e inferencial. La posprueba, por su parte, la hicieron con los mismos criterios de la prueba inicial, aunque con textos diferentes de complejidad equivalente.

Para el taller posterior, a la prueba inicial, utilizaron textos narrativos cortos adecuados a la edad de los niños participantes en los que dialogan diversos personajes. Para las sesiones del taller utilizaron micrófono y grabadoras de audio y video. Por último, para el análisis de las dos pruebas (la inicial y la final), tuvieron en cuenta los errores en la decodificación, la automatización y la prosodia. Para el procesamiento estadístico, utilizaron la prueba Wilcoxon que mide las diferencias de magnitud y dirección de las dos pruebas.

Un proceso similar es el que publican Ferrada y Outón (2017b), con tres diferencias básicas: por un lado, conformaron la muestra de 11 estudiantes con edades entre 8 y 10 años, con dificultades lectoras identificadas previamente. En segundo lugar, enfocaron la recolección y el análisis de la información en las características prosódicas de su lectura, en la prueba inicial y en la prueba final, después de la intervención. Y, en tercer lugar, utilizaron dos nuevos instrumentos para la evaluación inicial y el análisis final: la Escala de Apreciación de la Prosodia Adaptada y la Prueba U de Mann-Whitney, una variación de la Wilcoxon para muestras arbitrarias.

## **2.2.5 ¿CUÁLES FUERON LOS PRINCIPALES RESULTADOS OBTENIDOS?**

### **Sobre comprensión lectora**

El principal resultado de las pruebas ENI obtenido por Torres y Granados (2014) es que la mayoría de los estudiantes (61%) obtuvo puntajes bajos relacionados con la precisión, la velocidad, la conciencia fonológica y la identificación del número de palabras de las oraciones. Además, clasificaron el desempeño en la comprensión lectora como eficiente o deficiente, según los desempeños y los puntajes.

Aragón-Espinosa y Caicedo-Tamayo (2009) identificaron una *“mejoría significativa de la comprensión lectora en los estudiantes, como resultado de la participación en los programas ofrecidos”* (p134), a excepción de los reportes de DeFoe (1999) y Serrán (2002) que caracterizaron las mejoría de los estudiantes como *“poco significativa”*; por lo tanto, vale la pena vigilar los distintos grados de significatividad de las estrategias o los programas de intervención que pretenden modificar la situación inicialmente descrita. Otro resultado valioso de esta revisión es que algunos autores recomiendan involucrar a los estudiantes en las decisiones sobre las estrategias elegidas, para ganar compromiso y motivación de los participantes; por último, reiteraron la importancia de cubrir los tres subprocesos en el uso de estrategias metacognitivas: planificación, monitoreo-control y evaluación de las actividades cognitivas involucradas en las tareas que configuran las intervenciones.

Hoyos y Gallego (2017), de otro lado, proponen delimitar las intervenciones de tal manera que los estudiantes mejoren la identificación de las estructuras textuales, se formulen preguntas, deduzcan, infieran, recuerden datos de los textos, conecten la información de los textos con sus saberes previos y reflexiones sobre los contenidos de los textos. Intervenciones orientadas al logro de resultados como estos son las que favorecen una mejoría evidente de la comprensión de los estudiantes.

Bizama-Muñoz et ál. (2020) presentan sus resultados en tablas descriptivas y establecen *“correlación positiva, pero débil, entre inteligencia fluida y funciones ejecutivas con la comprensión lectora de los textos informativos de carácter científico en 5° año básico”* (p. 73). Sin embargo, encontraron que los conocimientos previos de los estudiantes pueden ser mejores predictores al momento de comprender textos informativos; presentan también un rol insignificante de la memoria de trabajo como predictor de la comprensión. Del análisis de los



datos, surge la siguiente hipótesis: *“la comprensión lectora de textos informativos de carácter científico no dependería tanto de la cantidad de información retenida sino más bien de lo que haga mentalmente el sujeto con la información que consiga retener”* (p. 76). Además, sugieren la posible contrastación de los resultados de su investigación con la realizada con estudiantes con dificultades de lectura; finalmente, proponen hacer más investigación sobre la inhibición de los conocimientos experienciales frente a la información lógica que presentan los textos informativos de carácter científico.

Gaytán-Lugo et ál. (2021) exponen los resultados en tablas en la que muestran las proporciones de cada categoría por género. Encontraron algunas diferencias en algunos aspectos entre los turnos (matutino vespertino) y entre los géneros (femenino masculino). Muestran que es el primer instrumento diseñado para evaluar comprensión global en el contexto en el que fue aplicado. Los instrumentos anteriores se utilizaron para evaluar la comprensión general y los aplicaron a diversas poblaciones. Además, presentan referentes de otras pruebas aplicadas en otros países y mencionan que tienen diferencias en aspectos como la edad de los que participan en la prueba, el tipo de respuestas, los subconstructos y el enfoque en la comprensión global lectora. El instrumento, finalmente, quedó con 30 enunciados con 4 opciones de respuesta, sobre 9 lecturas breves. Se basaron en pruebas como la ENLACE de la Secretaría de Educación Pública en 2013. Sin embargo, modificaron lo necesario, atendiendo al contexto de los estudiantes participantes, sus experiencias y conocimientos previo.

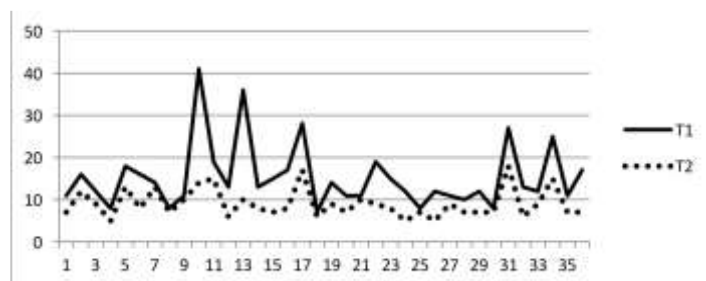
### **Sobre fluidez**

Ferrada y Outón (2017a) recomiendan utilizar la lectura repetida de forma oral, con la ayuda de los profesores, para evitar que se convierta en una actividad rutinaria. Allí hay un riesgo que definen en los siguientes términos:

*Pese a su popularidad, se ha encontrado que a largo plazo la lectura repetida presenta algunas limitaciones. La primera es que para la mayoría de los maestros puede resultar difícil implementarla a diario por la cantidad de alumnos que tienen en sus aulas. Un segundo inconveniente sería para los alumnos, pues el interés por la actividad podría verse reducido con el paso del tiempo y provocar cansancio o aburrimiento (p.50).*

Castejón et ál. (2019) utilizaron las siguientes gráficas y tablas para mostrar las diferencias de tiempos utilizados en la lectura de palabras (AFC y BFL) y frases y la ganancia de aprendizaje con palabras AFC y BFL, entre las pruebas anterior y posterior a la fase de intervención. Estos tipos de representaciones los utilizaríamos para ilustrar nuestros hallazgos, de ser aprobado este proyecto.

**Figura 4.** *Tiempos (en segundos) en la lectura de palabras de alta frecuencia cortas (AFC). Línea base (T1) y final (T2)*



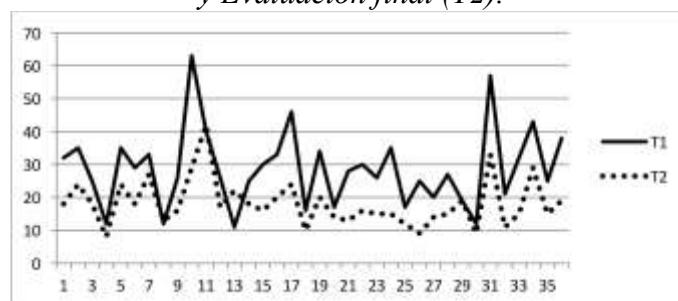
Fuente: Castejón (2019)

**Tabla 3.** *Ganancia en aprendizaje (GA) con palabras de Alta Frecuencia Cortas (AFC)*

ALUMNO	5	10	11	13	17	22	31	34
AFC T1	18	41	19	36	28	19	27	25
AFC T2	13	14	15	10	17	9	18	15
AFC GA	5	27	4	26	11	10	9	10
M=14 DT= 4,27								

Fuente: Castejón (2019)

**Figura 5.** *Tiempos en la lectura de palabras de Baja Frecuencia Largas (BFL). Línea base (T1) y Evaluación final (T2).*



Fuente: Castejón (2019)

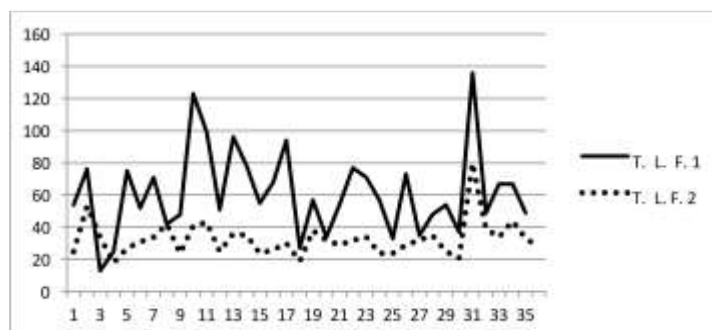
**Tabla 4.** *Ganancia en aprendizaje (GA) con palabras de Baja Frecuencia Largas (BFL)*

ALUMNO	10	11	17	31	34

BFL T1	63	40	46	57	43
BFL T2	29	42	24	33	29
BFL GA	34	22	24	14	
M=35 DT=4,24					

Fuente: Castejón (2019)

**Figura 6.** Tiempo de lectura de frases. Línea base (TLF 1) y Evaluación final (TLF2).



Fuente: Castejón (2019)

En relación con la participación de los profesores, estos autores llaman la atención sobre la importancia de hacer explícitos (de identificar) las concepciones y las prácticas previas que realizaban, de tal manera que no generen interferencias en la estructuración de la intervención y su puesta en marcha. Este posible riesgo de incoherencia lo exponen de la siguiente manera:

*Daban más importancia a la precisión que a la velocidad y la prosodia; no consideraban la fluidez un contenido explícito de la enseñanza de la lectura; la identificaban con velocidad lectora y se obviaba la relevancia de la prosodia; no consideraban tampoco la repercusión de la fluidez en la comprensión lectora” (p. 79)*

Como este proyecto tenía un componente de intervención asociado a la formación de maestras, un resultado fue el cambio de actitud de ellas en relación con la importancia de la fluidez y la continuidad del trabajo con los estudiantes. La aplicación de las estrategias de intervención con lecturas repetidas y la participación de las maestras en la elaboración de las listas permitió identificar los estudiantes integrantes del grupo de riesgo, que se apoyaron y lograron ganancias en la lectura y la prosodia, así como con los grupos emergente y establecido.

Álvarez-Cañizo et ál. (2015), por último, encontraron dos tipos de resultados valiosos: por un lado, que los estudiantes con menores niveles de comprensión manejaron inadecuadamente las pausas y los tonos de los textos que leyeron y, en segundo lugar, que fueron esos errores los que precisamente obstaculizaron el procesamiento de la información.

### **Sobre Teatro de lectores**

Garzón et ál. (2008) y Ferrada y Outón (2017b) obtienen resultados coincidentes. Por tratarse de la técnica que utilizaríamos durante la fase de intervención, consideramos que vale la pena transcribir estos hallazgos en extenso:

*... en las primeras sesiones la mayoría de ellos leía sin respetar signos de puntuación, no hacían pausas y no modulaban su voz al leer los diálogos; cuando se les preguntaba qué era lo que había dicho el personaje, no contestaban o decían no recordarlo. Posteriormente, por medio de los ensayos y la retroalimentación, se observó una importante mejoría en todos los alumnos. A lo largo de las sesiones, fueron cambiando paulatinamente las muestras incipientes del uso de las características prosódicas del texto por otras más eficientes, según el propio nivel de lectura de cada alumno (Garzón et ál., 2008, p. 39).*

*Hubo menos errores de decodificación de palabras en la evaluación final. En la automatización ocurrió lo mismo, situación que era esperada, ya que la relectura permite que los alumnos identifiquen con mayor rapidez las palabras que se les presentan y logren por lo tanto la automatización de esas palabras con menos errores. En cuanto a las características prosódicas de la lectura del texto, se observó que aumentaron en la evaluación final. Así, los alumnos leían con mayor entonación y se detenían en las pausas marcadas, con lo cual mejoró la interpretación de sus personajes. Con respecto a la precisión en la decodificación, se halló que en la evaluación final se leyeron más palabras correctas que en la evaluación inicial. (Ibídem).*

Para terminar, estos autores consideran que:

*... existe suficiente evidencia estadística para considerar que el método de Teatro de lectores aunado al trabajo en el aula, mejoró la fluidez lectora de los alumnos participantes. En lo que se refiere a la comprensión, se pudo notar que en la evaluación final aumentaron los porcentajes de todos los niños (20 puntos en promedio). Esto fue probablemente el resultado de las actividades de análisis de las características del cuento (inicio, nudo y desenlace), así como de los personajes (rasgos físicos y emocionales) que se desarrollaron en la fase de intervención, lo que permitió que los niños entendieran la intención del autor plasmada en el relato (p. 40).*

## 2.2.6 ¿CUÁLES FUERON SUS PRINCIPALES CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES?

### Sobre comprensión lectora

Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012) concluyen que las estrategias cognitivas y metacognitivas facilitan el proceso de comprensión de lectura y que, por lo tanto, es recomendable utilizarlas en las aulas e incorporarlas en los planes de estudio. En este mismo sentido, subrayan la importancia estratégica de la participación de los profesores porque son los responsables de transferir el control del proceso de comprensión a sus estudiantes y, según sus características, este control sólo curre gradual y diferenciadamente. Por último, proponen utilizar varias técnicas para la recolección de información que cobijen las diferentes variables o categorías involucradas en el proceso de comprensión.

Torres y Granados (2014), por su parte, reiteran que *“la precisión y velocidad de la lectura, así como la conciencia fonológica, favorecen al buen rendimiento de la comprensión lectora”* (p. 452). La decodificación adecuada (o correcta) de los símbolos que conforman las palabras favorecen la lectura fluida, sin lo cual la significación será limitada o errónea. Por esto, es muy frecuente que situaciones como ésta se presenten con niñas, niños o jóvenes que no logran la precisión y la velocidad (además de la entonación y los ritmos de lectura) adecuadas. Apoyándose en los resultados de investigación de Golder & Gaonac’h (2001) y Bravo *et al.* (2002) concluyen que:

*La comprensión lectora implica la reconstrucción del texto a través de procesos atencionales, perceptuales, de memoria y conciencia fonológica que se desarrollan de manera paralela, donde el conocimiento de cada uno de ellos permitirá conocer el desarrollo cognoscitivo de los niños en etapas escolares, describir cómo evoluciona el proceso lector y cómo se integran nuevos conocimientos mediante la lectura (p. 457).*

Desde otro punto de vista, Aragón-Espinosa y Caicedo-Tamayo (2009) nos recuerdan que, actualmente, es indispensable involucrar lectura de textos en formatos digitales, dada la preponderancia que están teniendo en la comunicación contemporánea.

Otra cita extensa que sintetiza muy bien los resultados y las conclusiones del campo de investigación sobre comprensión de lectura corresponde al documento de Hoyos y Gallego (2017), quienes nos proponen la siguiente reflexión:

*La lectura no constituye únicamente la decodificación de unos signos lingüísticos; en el proceso de lectura, el sujeto reconoce e integra los signos para formar una secuencia de análisis que da un significado a las letras, palabras y frases, permitiendo de esta manera identificar el sentido global de la lectura efectuada. Leer incluye una serie de procesos de orden psicosociolingüísticos relacionados con situaciones comunicativas del contexto de la lectura. Se enseña a leer y a comprender lo que se lee. Como se expresó, a través de diversas actividades se puede guiar a los niños y niñas a desarrollar una serie de habilidades tales como la capacidad de seleccionar la información, analizarla, sintetizarla, clasificarla, diferenciar lo relevante de lo irrelevante, esquematizarla, almacenarla y hacer uso de los conocimientos previos (p. 41).*

A su vez, Bizama-Muñoz et ál. (2020) muestran que la comprensión lectora es un proceso complejo que aumenta cuando los textos que se leen no tienen la función y estructura de los textos narrativos que son textos más relacionados con la vida cotidiana. Además, plantean que la variable que mejor predijo la comprensión de los textos leídos fue la conciencia sintáctica; específicamente, en lo relacionado con los signos de puntuación y su delimitación de las oraciones y párrafos que le dan significado al texto informativo científico.

Por último, Gaytán-Lugo et ál. (2021) plantearon la necesidad de evaluar las habilidades de comprensión lectora para seleccionar las estrategias de apoyo adecuadas. Una limitación está referida al tiempo de aplicación de la prueba, y sugieren aplicarse en 2 o 3 momentos o reducir la cantidad de textos que contiene. Además, plantean que, para otros grupos poblacionales de distintas regiones, es necesario construir otro instrumento atendiendo a los contextos, conocimientos previos, experiencias y realidades de los estudiantes que participen de la aplicación.

### **Sobre fluidez**

Las conclusiones de la revisión de Ferrada y Outón (2017a) enfatizan las ventajas de la intervención para mejorar la fluidez lectora, usando las estrategias reconocidas por la comunidad de investigadores. Esta necesidad de legitimidad metodológica obedece a que *“la fluidez lectora es un aspecto crítico para el alumnado con dificultades, y que para conseguir remediar sus*

*carencias en esta habilidad se requiere de mucha exposición a los textos y horas de práctica”* (p.54); adicionalmente, porque *“los programas que utilizan procedimientos de lectura repetida asistida obtienen mejores resultados para el desarrollo de la fluidez que aquellos que utilizan la lectura repetida sin ayuda”* (p.54).

Por su parte, Castejón et ál. (2019) mostraron la importancia de hacer transferencia de conocimientos a la escuela sobre la fluidez lectora para mejorar el rendimiento lector, porque los estudiantes liberan algunos recursos cognitivos que les permiten enfocarse en la prosodia y la comprensión. Además, plantearon el valor de la identificación de las lecturas subléxica y léxica al inicio; también, la selección de las listas de palabras y oraciones y cómo convertirlas en estímulos según la longitud, frecuencia y lexicalidad. Desarrollaron un trabajo colaborativo y dialógico donde dieron el apoyo necesario a las maestras para el diseño, aplicación del programa y el análisis de resultados con soportes estadísticos sencillos para reconocer las evidencias de implementación del programa; así como autonomía y el reconocimiento de las realidades escolares específicas que definieron algunos de los resultados. Los resultados de este proyecto son coincidentes con el marco teórico de referencia que reconoce la importancia de la formación docente en torno a la fluidez porque en gran medida el dominio conceptual sobre la fluidez es un predictor de los resultados de los estudiantes. Además, las maestras reconocieron la necesidad de identificar los demás estudiantes con dificultades de fluidez lectora en los demás grupos de primaria, usando una prueba al iniciar el curso y lograron que las maestras se unieran al programa de fluidez y el interés de extenderlo a toda la básica primaria.

### **Sobre Teatro de lectores**

Garzón et ál. (2008) muestran que sus resultados se ubican en la tendencia compartida por los investigadores que utilizaron previamente el Teatro de lectores. Los estudios previos más relevantes, desde su punto de vista, son los de Worthy y Prater (2002), Rasinsky (2000), Tyler y Chard (2000) y Gramigna (2005). Los resultados obtenidos por todos ellos les permitió concluir lo siguiente:

*La relectura de los mismos fragmentos les permitía lograr mayor precisión, mejor ritmo y entonación, lo cual puede apreciarse en los resultados obtenidos. Los ensayos del Teatro de*

*lectores favorecieron su confianza para leer, lo cual fue apreciado por la guía durante los ensayos, en la representación de las obras y en la evaluación final (los niños tenían mayor iniciativa para leer, su volumen de voz era más alto y se mostraban menos tensos y más entusiastas). Asimismo, los propios niños manifestaron que se sentían contentos porque leían mejor (p. 42)*

Además, subrayan la importancia de la retroalimentación de profesores y compañeros participantes, porque la identificación de los errores y la enseñanza de las formas de superarlos (mediante la relectura) generan confianza en los estudiantes y, en definitiva, contribuyen a fortalecer la habilidad de fluidez lectora. Estas mismas conclusiones fueron expuestas por Dowhower (1987) y Kuhn y Sthal (2003). Como lo expresan Garzón et ál. (2008), *“los logros en la comprensión lectora se hicieron evidentes cuando los niños fueron capaces de leer sus diálogos haciendo uso apropiado de las características prosódicas sugeridas en el texto o necesarias para la representación del texto”* (p. 42).

Cuando las niñas, los niños y los jóvenes participan en el Teatro de lectores y lo hacen para un público importante para ellos, como sus familiares, amigos y profesores queridos, la lectura adquiere una nueva significación y sentido. Esta nueva valoración de la lectura, así como la ganancia en la habilidad de realizarla, si se mantienen en el mediano y largo plazo, será predictora de mejores desempeños y aprendizajes en otros campos de enseñanza. Esto reitera su valor estratégico para la educación y la urgencia de transversalizar su enseñanza y aprendizaje, entre profesores, compañeros y familiares durante todo el ciclo escolar.

Para terminar este título, transcribimos las principales conclusiones de Ferrada y Outón (2017), en dos documentos (a y b) que aportaron muchísimo en la revisión y la estructuración de nuestro problema de investigación y la metodología que finalmente utilizamos:

1. *... el Teatro de lectores está cobrando mucha fuerza en los últimos años como una herramienta eficaz, entretenida y fácil de implementar para desarrollar la fluidez. Es, además, una técnica adecuada para los alumnos con dificultades, ya que les ofrece la oportunidad de practicar la lectura con un propósito auténtico. También promueve el trabajo colaborativo y un entorno motivador en el que llevar a cabo la lectura repetida (2017a, p.54).*
2. *Buena parte de la investigación que se ha realizado en relación a los programas para desarrollar la fluidez no siempre han puesto su foco de atención en la prosodia, sino en alcanzar el automatismo lector (2017b, p.866).*



3. *Creemos que el plan presentado es una herramienta útil para el profesor, ya que se trata de un programa que fomenta la lectura, se centra en la expresividad, brinda a los escolares un ambiente lector real, en el que pueden compartir y vivir la lectura y permite el trabajo en equipo (2017b, p.866).*

Estos argumentos, entre otros mencionados a lo largo de esta revisión, son los que nos dieron confianza y convicción para proponer que nuestra investigación asumiera como objeto de estudio la comprensión, con énfasis en la fluidez lectora, y el uso del Teatro de lectores como la mediación didáctica que contribuye al fortalecimiento de la comprensión de las niñas y los niños de básica primaria de la Escuela Normal Superior del municipio de Riosucio, en Caldas.

### **2.2.7 ¿CUÁLES SON LAS PRINCIPALES INTERPRETACIONES Y APORTES DE LA REVISIÓN A ESTA INVESTIGACIÓN?**

En la revisión que hicimos, encontramos que la investigación progresiva del fenómeno de la comprensión lectora durante las últimas décadas ha ido generando un desarrollo teórico conceptual y metodológico que amplía las múltiples posibilidades de intervenirla y de reconocerla como proceso y como producto. Un ejercicio inicial fue el reconocimiento de los documentos, teniendo en cuenta la distinción entre los aspectos o variables más específicos y las perspectivas más generales en las que se basan; además, la importancia que tiene reconocer cómo se han ido integrando diferentes campos disciplinares para su estudio y cómo se ha enriquecido la investigación sobre la comprensión lectora.

Encontramos que la investigación relacionada con la comprensión de lectura está expuesta desde diferentes perspectivas y que hay documentos que presentan aspectos teóricos que la plantean de manera amplia y la evidencian en su totalidad y documentos que presentan aspectos más metodológicos, por ejemplo los procesos enfocados en los procesos cognitivos y metacognitivos y las estrategias que realiza el lector para su fortalecimiento, la fluidez para la comprensión, los contenidos de los textos o disciplinares.

Reconocemos que, al profundizarse su estudio y enriquecerse por las nuevas herramientas de investigación, por los diferentes instrumentos metodológicos, por los campos que se han incorporado, entre otros aspectos, la comprensión lectora se ha ido complejizando y ello ha

llevado a que las investigaciones tiendan a especializarse y buscar niveles más específicos que permiten identificar las múltiples dimensiones o componentes que actualmente configuran los discursos sobre el fenómeno de la comprensión.

*Comprensión lectora* es un término que ha evolucionado desde unos énfasis en la lectura literal, es decir, en la decodificación de las palabras contenidas en los textos, hacia una comprensión entendida como construcción de significados en un contexto dado. Esto quiere decir que estamos asistiendo a la conceptualización de este fenómeno desde una perspectiva individual, enfocada en el texto, hacia una perspectiva social de la comprensión lectora enfocada en el lector y sus condiciones de lectura.

La comprensión lectora es un proceso amplio y complejo que tiene diferentes implicaciones a corto, mediano y largo plazo. Atendiendo a los aportes de los referentes aquí presentados, reconocemos la necesidad de plantear una estrategia que se configura en torno a definir las condiciones básicas fundamentales o indispensables para fortalecer la comprensión en el contexto actual.

La revisión realizada nos permitió afirmar que no podíamos seguir pensando en esta investigación sobre la comprensión lectora de manera general y que, si queremos lograr comprensión, debemos delimitar el problema y especificar el campo de intervención. En consecuencia, es importante atender a los procesos previos y a los posteriores resultados o productos que evidencian o explicitan los niveles de comprensión que se logran. En este caso, se enfatiza en la comprensión como proceso y como producto.

Los interesados en el campo de la comprensión lectora reconocemos que las formas tradicionales que tenemos de valorarla al interior de la escuela son limitadas, lo mismo en las condiciones para que ello ocurra. Dentro de las condiciones, encontramos que hay algunas asociadas con la persona que lee, hay otras condiciones asociadas con el texto que se lee y, además, hay condiciones asociadas al contexto, teniendo en cuenta que la comprensión siempre está situada. Por lo tanto, la comprensión se da entre el lector y el texto, atendiendo a una situación concreta de interacción.

Por lo anterior, el proceso se estructura en torno a tres componentes fundamentales: Un componente son las personas que leen y sus disposiciones. En función de las condiciones de la persona, es necesario que en el lector esté dispuesto para la lectura; esto tiene que ver con el manejo que hace de actitudes (compromiso), emociones, motivaciones e intereses que intervienen en ese momento y que hay diferentes elementos fundamentales que se convierten en bases para lograr lo demás. Por ejemplo, si el lector no decodifica, si no reconoce la palabra y, por ende, no le da sentido dentro de una oración, no podrá hacer inferencias posteriormente. Una situación como la anterior nos lleva a reiterar la importancia de trabajar sobre la fluidez, porque contribuye a consolidar o fortalecer un nivel de comprensión literal, necesario para llegar, posteriormente, a los niveles inferenciales, contextuales y críticos.

Trabajar sobre la fluidez se justifica porque, dentro de la comprensión, la fluidez como habilidad está dentro de los primeros lugares y es necesario fortalecerla para lograr convertirla en competencia, ya que la comprensión se da por niveles.

Es preciso encontrar un puente entre la consolidación de la decodificación y la sintonía de los tonos, ritmos y significados paratextuales para pasar a niveles de comprensión más profunda, trascendiendo lo literal.

Dentro de la participación de los niños en el proceso, sus manifestaciones de lo que piensan y sienten, frente al proceso, son importantes para lograr comprometerlos con lo que hacemos. En las pruebas externas en las que participan los estudiantes no se considera ni evalúa la fluidez, dando por sentado que los estudiantes que participan de dichas pruebas ya han superado esta etapa de la lectura, previa a la comprensión. Sin embargo, en el contexto actual y dada la situación concreta que han vivido las niñas y niños durante los últimos dos años, se encuentra que en muchos casos no lo han logrado.

Otro componente son los textos que leen; es decir, la selección y el uso de textos pertinentes es fundamental; por ello, era necesaria una búsqueda adecuada. Allí, entonces, debíamos identificar el tipo de texto, la adecuación de los textos en función de las características de los estudiantes y el

propósito que pretendíamos alcanzar. Lo mismo en la definición de los instrumentos que usaríamos para hacer las pruebas iniciales; en este mismo sentido, consideramos incluir textos con palabras de baja, mediana y alta frecuencia de uso y oraciones con diferentes énfasis comunicativos.

El tercer componente es el contexto y el ambiente de aprendizaje que se genera donde las relaciones que se construyen permitan las interacciones. Allí, el acompañamiento es indispensable, atendiendo a la necesidad de que dichas interacciones se den con la familia, los compañeros y los profesores. Además, la consideración del espacio en el que se realizan las prácticas de lectura y los tiempos requeridos para las mismas. Finalmente, es necesario reconocer que, para comprender, se requiere de diferentes mediaciones, que los maestros tenemos la responsabilidad de apoyar el proceso y, dependiendo de la calidad de dichas mediaciones, es posible fortalecer o no el proceso de comprensión.

Teniendo en cuenta las condiciones necesarias para lograr la comprensión, es importante establecer una secuencialidad para organizar dichas mediaciones, atendiendo a las condiciones particulares de los estudiantes, partiendo de lo básico. Por ello, se encuentra una relación entre los procesos definidos por Sánchez y su equipo y la necesidad de irlos desarrollando a lo largo del tiempo. Sin embargo, para delimitar este estudio, era pertinente enfatizar en que no es posible trabajar, simultáneamente, todos los procesos dados en la comprensión y sus niveles de representación.

Las anteriores conclusiones corresponden conceptual y metodológicamente con las propuestas del grupo de investigación *Aprendizaje, instrucción y análisis de la práctica educativa* del Departamento de Psicología Evolutiva y la Educación de la Universidad de Salamanca, dirigido por Emilio Sánchez Miguel. Esta identificación se explica porque se basan en los mismos autores y trayectorias investigativas explícitamente vinculadas (las clásicas y las emergentes). Sin embargo, hay una diferencia muy significativa sobre los documentos revisados hasta aquí y las publicaciones de Sánchez y su grupo: en ellas encontramos resultados de investigación y, sobre todo, aprendizajes y propuestas (conceptuales y metodológicas) para la enseñanza de la lectura en contextos infantiles y juveniles, sistematizados a lo largo de 35 años, en el contexto español; por

si fuera poco, su trabajo enfatiza en una preocupación creciente por las niñas y los niños que no logran resolver el aprendizaje de la lectura durante sus primeros años de escolarización. Esta coincidencia con nuestro interés, así como los valiosos aportes políticos y didácticos de este grupo de investigación, se convirtieron en el argumento principal para asignarle un lugar especial en este marco teórico e investigativo de la investigación.

En síntesis, podríamos decir que la didáctica de la lectura o, mejor, la didáctica de la comprensión lectora que proponen Emilio Sánchez y su grupo surge de un estudio longitudinal, sistemático, que articula los resultados de investigación e intervención en las instituciones educativas de España durante más de tres décadas. En consecuencia, su selección y ubicación especial en este informe no es más que una forma de apropiación de una estrategia que ha dado resultados positivos en un contexto muy similar al nuestro, del cual se derivan muchas de las grandes limitaciones de nuestro sistema escolar, especialmente las relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura (y la escritura).

A continuación, entonces, presentamos las principales herramientas conceptuales y metodológicas de este grupo de investigación.

### **2.3 PRINCIPALES APORTES DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN *APRENDIZAJE, INSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA EN ESPAÑA***

Este título está estructurado en torno a los siguientes contenidos, los cuales son expuestos integrando citas, parafraseos e interpretaciones con base en las cuales tomamos postura conceptual y metodológica para las fases siguientes de la investigación<sup>3</sup>: Algunas nociones de comprensión lectora, modelos mentales y lo que sucede cuando leemos y comprendemos, comprensión superficial, comprensión profunda y comprensión crítica, procesos de actividad mental o recursos metodológicos que emplea el lector en la comprensión, competencias para leer comprensivamente, algunas dificultades para la comprensión y qué podemos hacer en la escuela

---

<sup>3</sup> Diseño y aplicación de una preprueba, análisis de la información recolectada, diseño de una estrategia didáctica, intervención con los estudiantes de cuarto grado, aplicación de la posprueba, análisis de la información recolectada y elaboración del informe final y el artículo científico para divulgar sus resultados.

para transformar concepciones y prácticas tradicionales (insuficientes por ineficaces) de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

### **Algunas nociones de comprensión lectora**

A continuación, planteamos algunas bases teóricas que consideramos están relacionadas con las situaciones encontradas con los estudiantes que hicieron parte del diagnóstico inicial (presentado en el capítulo anterior sobre el problema de investigación que proponemos resolver) y nos permiten la comprensión de lo que sucede con ellos, así como la construcción de una estrategia didáctica desde el análisis de lo que podemos hacer en la escuela.

Para comenzar, transcribimos los términos planteados por Sánchez en su conferencia: *Ayudar a comprender y enseñar a comprender: necesidades de los alumnos y necesidades de los profesores:*

*... un lector experto es alguien que:*

*(1) desplaza sin esfuerzo sus ojos por la página impresa,  
 (2) extrae (seleccionándola) la información allí contenida y la integra de manera sustantiva en sus estructuras de conocimiento, que se verán así enriquecidas y reorganizadas en grados diversos, y  
 (3) tiende a asumir o, según los casos, crear metas de lectura y a revisar en qué grado esas metas se van consiguiendo, lo que puede llevar o no a ciertas medidas reparadoras (todo lo cual se intensifica cuando debemos aprender de la lectura y, especialmente, cuando para ello tenemos que acceder a múltiples textos o documentos, como es habitual en el caso de la lectura digital) (Sánchez, s.f., p.4).*

Lo anterior requiere unos aprendizajes que se adquieren a lo largo de algún tiempo con algunas prácticas concretas que, en el caso de las niñas y niños, se aprenden a través de la mediación de otros con mayor experiencia, e implican unas prácticas permanentes. Es en la escuela donde podemos generar unos escenarios adecuados que permitirán fortalecer su rol como lectores que comprenden, así como integrar y comprometer a las familias en dichos propósitos.

*Comprensión lectora* es una expresión que ha evolucionado desde unos énfasis en la lectura literal, es decir, en la decodificación de las palabras contenidas en los textos, hacia una comprensión entendida como construcción de significados en un contexto dado. Esto quiere decir que estamos asistiendo a la conceptualización de este fenómeno desde una perspectiva individual, enfocada en

el texto, hacia una perspectiva social de la comprensión lectora enfocada en el lector y sus condiciones de lectura:

También, analizamos el capítulo de un libro de Sánchez (s.f.) sobre *La Comprensión lectora* en el que nos permite hacer una reflexión encaminada a revisar lo que se establece como comprensión lectora desde el referente de las pruebas estandarizadas que se le hacen a los estudiantes, lo que implican los resultados que se publican y la necesidad de ir más allá, superando las barreras que nos limitan al acogernos a esta postura. Entendemos, entonces, el llamado de atención que recibimos sobre el impacto que genera la medición desde las pruebas estandarizadas (internacionales de PISA - OCDE) y su postura sobre la comprensión.

Además, reconocemos que *comprensión lectora* es una expresión polisémica que se asocia a un fenómeno que implica un proceso mental complejo y que, posiblemente, se ha transformado en función de la época, la situación y el contexto, siendo mediada eventualmente por la noción que generan dichas pruebas, los resultados y los informes que se presentan en los que se hace énfasis en las limitaciones que tienen los estudiantes y que están generando una valoración negativa sobre la comprensión lectora.

Es necesario, entonces, considerar la comprensión lectora desde distintas posturas; sin embargo, las investigaciones que aquí revisamos nos permiten elegir una propuesta en la que priman las operaciones cognitivas ligadas al ejercicio que hace el lector con el texto y el significado (los significados) que construye producto de su interpretación (inferencia, valoración y argumentación), así como la necesidad de articular este significado, mediante el cual se alcanza la comprensión como producto; por lo tanto, la comprensión no está en los textos sino en la tarea intencional de significación, sin la cual no es probable convertirse en un lector competente. En otras palabras, la competencia lectora, como proceso y resultado, es posible configurarla a lo largo de la vida de una persona y no en una fase inicial de su crianza o educación primaria.

Consideramos que el fenómeno de la comprensión lectora es más complejo de lo planteado y realizado de manera tradicional en la escuela y en las pruebas y que es necesario entenderlo de

una manera más profunda; es decir, no es suficiente la noción que circula producto de lo que se presenta en las pruebas, sus resultados y posteriores informes.

Enfatizamos la mirada en el hecho de que la comprensión es un fenómeno que implica mayor profundidad, especificidad y múltiples elementos en juego y sus relaciones asociadas. Por lo anterior, es necesario reconocer lo que sucede con los estudiantes en las instituciones educativas, lo que sucede en las pruebas y encontrar una vía alterna que nos lleve al mejoramiento de la comprensión, utilizando como orientaciones teóricas y metodológicas los más recientes aportes de la investigación y la práctica en los contextos internacionales y muy especialmente recurriendo a las ayudas que nos proponen Sánchez y su grupo de investigación.

### **Los modelos mentales y lo que sucede cuando leemos y comprendemos**

No puede decirse que para comprender basta con responder algunas preguntas sobre la información que se presenta, recordar algunos aspectos del texto o hacer algunas predicciones de lo que se presentará en el texto, o dar cuenta de lo leído al narrarlo a otro. Para comprender un texto, es necesario ir más allá del texto, entender qué sucede en la mente del lector y develar qué cambios se producen en la mente al comprender. Para explicarlo, Sánchez (s.f.) se plantea la pregunta clave: “*¿Qué ocurre en nuestra mente cuando se interpreta un texto escrito?*” (p. 191) y menciona algunos experimentos y sus conclusiones:

En un experimento de Glenberg, Meyer y Lindem (1987) comparan entre el comportamiento que asumen los participantes frente a 2 textos en los que se cambia una expresión (una camisa que aparece y desaparece de la escena) y aunque conservan los aspectos semántico, sintáctico y pragmático, al presentarles las oraciones que conforman el texto separadas, los participantes se toman más tiempo al hacerles una pregunta sobre dicha expresión que se cambió porque dudan si aparecía o no.

Con este experimento Sánchez concluye que:

*... parece que mientras los lectores van leyendo e interpretando el significado de las palabras y oraciones del texto, crean simultáneamente en su mente un modelo de lo que allí está siendo*



*relatado o descrito; un modelo en el que los referentes de las palabras del texto «ocupan» un lugar y asumen entre sí ciertas relaciones espaciales, temporales o causales. (s.f., p.193).*

En otro ejemplo para explicar qué sucede en la mente al comprender y qué representaciones mentales hace el lector, Sánchez y García (2014), en un texto narrativo, muestran la importancia de las *representaciones mentales* que va haciendo el lector en la medida que lee, los *vínculos que crea entre las acciones* que se describen, *las metas que persigue* el protagonista del hecho para poder justificar las *acciones* descritas y la *explicación* del motivo de las acciones desarrolladas.

Para Sánchez y García (2014), cuando el lector lee una oración, realiza un *proceso de interconexiones sucesivas*, iniciando con un esquema de relaciones entre lo que significa cada palabra o proposición: para ello, se fija en cada una de ellas e inicia su reconocimiento y le asigna significado a cada noción de acuerdo con sus conocimientos previos. En tal caso, si lo que contiene dicha oración, por ejemplo, es la descripción de alguien que realiza algo, en la asignación de significado lo que hace es identificar un personaje como agente de la acción, en un lugar concreto y lo que implica dicha acción. Lo anterior se explica y representa en el siguiente párrafo:

*Hemos de dar un paso más, pues, aunque efectivamente se trata de ensamblar problemas-metas-acciones en una representación coherente de lo tratado; hemos de especificar de qué está formada esa representación mental y, por tanto, cuáles son las unidades básicas que la van conformando. Muchos investigadores asumen que el significado es representado en la memoria en forma de proposiciones (e. g., Ratcliff y McKoon, 1978; van Dijk y Kintsch, 1983), que son esquemas mentales que capturan las relaciones esenciales entre los elementos contenidos en cada oración o enunciado (Sánchez y García, 2014, p. 85)*

Además, Sánchez (s.f.) hace referencia al hecho de que el modelo mental que se va construyendo, va cambiando en la medida que se lee, ya que se cambian, actualizan y desaparecen aspectos que no se tienen en cuenta en la interpretación posterior, porque no se considera todo lo que se extrae del texto. Por lo tanto, para Sánchez y García (2014), en la medida que se avanza en la lectura, se van construyendo nuevas *redes de conceptos entrelazados* y las nociones más fuertes o las que más se repiten y tienen mayor relación con lo conocido tienen mayores conexiones. Además, en la medida que se avanza en el texto, cambian las redes, atendiendo a las nuevas nociones que se incorporan.

En el ejemplo mencionado, para Sánchez y García (2014), es necesario alcanzar *diversas coherencias internas* en el momento de construir las redes: una coherencia local entre el agente, la acción y el lugar y, si es necesario, comprender las razones de dicha actuación. Es posible que haya que hacer una inferencia, atendiendo a lo que el lector sepa sobre la situación que se esté describiendo o similares. Posteriormente, tendrá que encontrar una *coherencia global* y consolidar una *representación explícita y coherente*, en la que le dé sentido a todo lo leído (agente + acción + lugar + propósito o meta + razones de la actuación).

En otro ejercicio con un texto diferente sobre dragones y princesas, Sánchez (s.f.) plantea que los lectores pueden hacer inferencias usando los conocimientos previos que tienen, y que usan las inferencias para establecer las relaciones entre lo leído y las acciones planteadas. Sin embargo, menciona el hecho que el lector, con lo que conoce, puede quedarse recreando el texto con diferentes detalles de la escena y, en tal caso, ya no estaría leyendo, sino que pasaría a pensar sobre lo leído.

Lo mencionado anteriormente es presentado por Sánchez (s.f.) con las siguientes tres ideas:

1. *Los lectores tienden a construir un modelo mental de lo que leen; un modelo que es actualizado constantemente respecto de los elementos constituyentes (la camisa puede desaparecer y reaparecer) y de las relaciones (temporales, causales, espaciales) que se establecen ellos («el héroe lucha» para «salvar a la muchacha»).* (p. 194)
2. *Esa labor está dedicada a buscar una representación coherente en la que encajen (espacial, temporal o causalmente) los elementos y relaciones establecidas en el texto.*
3. *Los elementos que no están en primer plano pueden ser recuperados de la memoria con cierta rapidez, pero lo cierto es que no pueden considerarse un gran número de ideas o elementos a la vez.* (p. 195)

### **Comprensión superficial, comprensión profunda y comprensión crítica**

Con lo planteado entendemos que, al comprender, es necesario tener en cuenta el rol que juegan los conocimientos previos frente a textos de mayor o menor complejidad, y que las inferencias, partiendo de dichos conocimientos previos, le permiten al lector establecer las conexiones necesarias para tener diferentes comprensiones. Para Sánchez y García (2014), en el caso que el lector no tenga suficientes conocimientos previos sobre lo que allí se presenta, es posible que decodifique lo que dice el texto, pero no construya un *modelo mental preciso* y sólo *comprenda*

*superficialmente*, porque, aunque conecte las proposiciones, no están ligadas a un significado global: este lector realiza acciones concretas, fragmentarias, sin relación.

Es allí donde se conjugan diferentes operaciones cognitivas como recordar y resumir algunos aspectos presentados en el texto, extraer información o significados presentados tal cual o, en el mejor de los casos, sintetizar, integrar o parafrasear información presente. Todo ello requiere usar, solamente, aspectos del texto y lo que allí presenta, sin salirse de él, sin necesidad de ir y volver sobre el texto, sin necesidad de incorporar lo propio del lector y sin construir un nuevo texto. En esta situación, solamente se hace una *comprensión superficial*; adicional a estas operaciones cognitivas, también se considera que es posible que en el texto se presenten algunas inconsistencias y el lector no detecte las incoherencias o contradicciones.

Sánchez y García (2014) conciben este fenómeno de la siguiente manera:

*Comprensión superficial (texto base). Esencialmente, quiere decir que el lector puede entender lo que dice el texto gracias a que ha sido capaz de seleccionar y organizar la información contenida en él, aunque con una pobre aportación de sus conocimientos previos... Esta comprensión superficial puede ser fragmentaria, si sólo considera ideas aisladas o, por el contrario, de carácter global si alcanza a concebir un significado global para las acciones del protagonista. En PISA la escala de «recuperación» tiene que ver esencialmente con este tipo de comprensión. (p. 88)*

En contraste con tal nivel de comprensión, Sánchez (s.f.) plantea la *comprensión profunda* en la que se hacen algunas inferencias que requieren que una construcción entre los conocimientos previos y el texto que se lee; además, que se integren las relaciones que se construyen y el modelo mental y estos se hagan más complejos en relación con las palabras y las oraciones; finalmente, en algunos casos, si es necesario, se encuentren contradicciones en partes de un texto.

Sánchez y García (2014) plantean que la comprensión profunda “*implica comprender el ‘mundo’ o, de otra forma, la situación a la que se refiere el texto*” (p. 88). La comprensión profunda requiere que el lector construya redes entre sus conocimientos previos y la información del texto, que las nociones y las relaciones que establece entre ellas se vuelvan tan definitivas como el contenido del texto y que revise lo que conoce y su relación con lo que encuentra dentro del texto.

Adicional a lo descrito, tenemos la *comprensión crítica* de un texto que requiere del lector una postura frente a lo que está leyendo: los contenidos, el autor, los propósitos del autor y el texto y su estructura. En este sentido, Sánchez y García (2014) plantean:

*Comprensión crítica (o reflexiva). Alude a tareas en las que 1) el lector valora la «validez» de la fuente (¿Es creíble, ponderada, maliciosa?) y 2) repara y resuelve posibles inconsistencias entre dos afirmaciones que aparecen en el texto (o entre varios textos) o, mejor aún, entre lo que el texto dice y lo que ya sabemos. (p. 88)*

### **Los procesos de actividad mental o recursos metodológicos que emplea el lector en la comprensión**

En la medida que el lector va adquiriendo mayor experiencia y aumentan sus niveles de comprensión, pasa por el uso de algunas operaciones cognitivas como: asumir unos tiempos específicos de lectura, mencionar aspectos textuales y resumir, encontrar expresiones que no conoce o entiende, recordar para responder frente a aspectos puntuales requeridos, tomarse algunos tiempos de respuesta, pensar en voz alta, hacer inferencias, construir su propia versión del texto (incorporando aspectos relacionados con lo que el mismo presenta y sus conocimientos previos), construir relaciones entre lo planteado en el texto y situaciones del contexto, reconocer la postura del texto y del autor y si en el texto se está enumerando, describiendo, comparando, contrastando, valorando, criticando, o usando cualquier recurso, hasta establecer una postura crítica frente a lo que lee y, si es necesario, encontrar incoherencias. Todo lo anterior se lleva a cabo en el plano mental y es allí donde se hacen construcciones de diferentes tipos.

Para ilustrar lo anterior, Sánchez (s.f.) propone 4 procesos, tipos o niveles de actividad mental que tienen sus propias implicaciones cognitivas, usan sus respectivos recursos, pueden darse de manera coordinada y, por lo tanto, producen sus propios resultados (p. 200):

- *Local: acceder al significado de las palabras, construir ideas interconectadas entre sí.*
- *Global: identificar el tema del que trata un texto, cómo está organizado, qué ideas expresan el significado general, qué relaciones hay entre ellas.*
- *Integración entre piezas de información del texto y nuestras redes de conocimientos, y aquí convendrá diferenciar entre integración local y global.*
- *Control de la comprensión: identificar problemas que puedan surgir y repararlos mediante el empleo de estrategias específicas o procesos de razonamiento inferencial y pragmático.*

Ampliando estos niveles, encontramos que, según Sánchez (s.f.), un lector desarrolla *procesos de carácter local* cuando soluciona problemas inmediatos que surgen durante la lectura, responde a algunas preguntas concretas del texto sin hacer resúmenes, ni detectar posibles inconsistencias; por lo tanto, se queda en una representación incompleta de lo leído y hace comprensión superficial.

Los resultados de este nivel son (p. 197):

1. *desvelar el significado de cada una de las palabras del texto,*
2. *interpretar el significado de las oraciones, lo que da lugar a ideas o proposiciones simples, y*
3. *no perder el hilo de lo que se lee (interconectando cada idea con sus contiguas).*

Un lector desarrolla *procesos de carácter global* cuando identifica el tema o idea global del texto, sin necesidad de procesar cada palabra u oración, sin entrar en detalles específicos, sin considerar lo que ya sabe (conocimientos previos), sin lograr hacer un resumen exhaustivo y sin reconocer, si las hubiera, las contradicciones o inconsistencias. Por lo tanto, se queda nuevamente en una comprensión superficial.

Los resultados de este nivel son (Sánchez, s.f., p. 198):

1. *Saber de qué trata (o al menos de qué no), cuál es el sentido general o qué moraleja encierra,*
2. *extraer la(s) idea(s) globales.*

Para Sánchez (s.f.), un lector desarrolla *procesos de integración* cuando recurre a los conocimientos previos y razona sobre ellos para poder establecer las relaciones entre las redes de conocimiento que tiene en su mente y la información que le llega a través del texto. Es necesario reconocer que, a mayores redes de conocimientos y mayores relaciones con la información entrante, habrá mayor velocidad en los procesos mentales y serán más fluidos al interconectarse de modo más rápido para modificar la visión del mundo, de manera casi imperceptible. Lo anterior permite pasar y avanzar entre los procesos de carácter local y global.

Vale la pena aclarar que no todas las ideas que se construyen tienen el mismo potencial ni nivel de activación, porque no todas se asocian o son afines con los conocimientos previos que se

tengan; o, por el contrario, pueden estar mejor asociadas y se activarán repetidamente y el resultado de la comprensión será mejor.

Esto significa que, para lograr *procesos de integración*, es necesario tener una mayor experiencia y ésta solamente se logra si se ejercitan las operaciones cognitivas mencionadas anteriormente, de manera permanente, secuencial y gradual. Ésta es una de las tareas más importantes que tiene la escuela, además de generar los escenarios de lectura necesarios y pertinentes.

En cuanto al *control de la comprensión*, Sánchez y García (2014) plantean:

*Esa fluida interconexión entre información entrante y las redes de conocimientos existentes se ve interrumpida por la existencia de «rupturas», desconocimientos, contradicciones, sorpresas, en cuyo caso nos involucramos en otro tipo de procesos que suponen una actividad metacognitiva y de control de la comprensión, en la que básicamente intentamos localizar la fuente de los problemas (esta palabra cuyo significado me parece imprescindible, esa sensación de que pierdo el hilo o de que no sé lo que me quieren decir...) y el modo de resolverlos (inferir el significado de la palabra a partir del resto de lo que sé y de lo que he leído, inferir una relación que no está explícita en el texto, releer para encontrar un antecedente causal al fenómeno que se está explicando, inferir cuál es la idea global que podría dar sentido a lo que estamos obteniendo...). (p.91)*

### **Competencias para leer comprensivamente**

Para Sánchez (s.f.), la comprensión lectora implica competencias que se desarrollan a través del tiempo, que se aprenden y necesitan de un entrenamiento que se logra con otros. Además, requiere el uso de diferentes estrategias, de distintos tipos de textos con estructuras variadas, diversos propósitos y extensiones; todas ellas según la experiencia del lector:

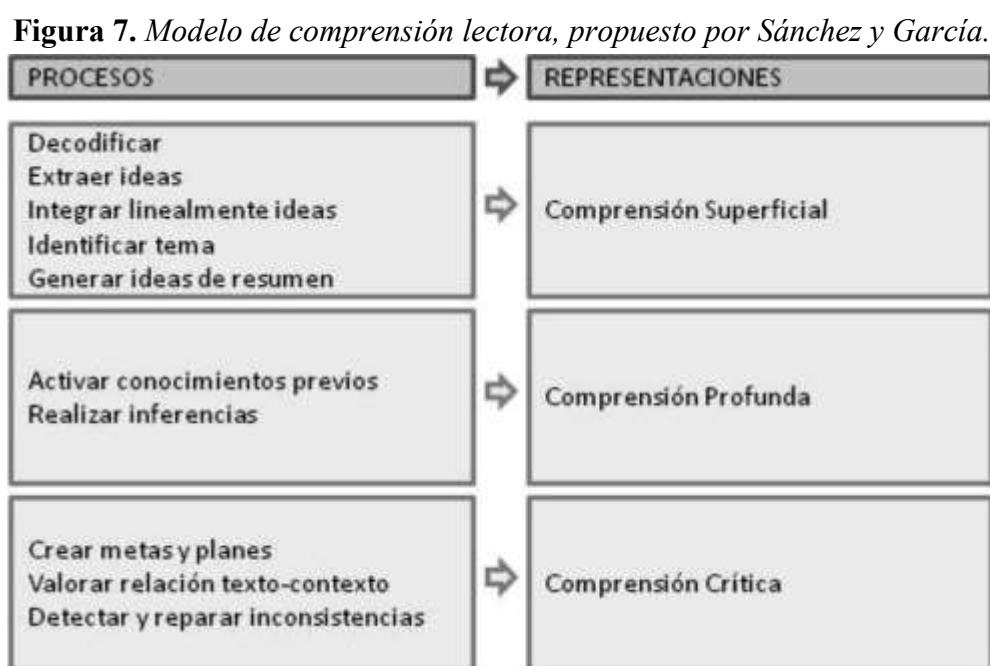
*La comprensión lectora reúne tres competencias distintas: descodificación + comprensión oral + los recursos que requiere operar con formas descontextualizadas y distantes de usar el lenguaje como el ensayo, el texto argumentativo o los manuales de instrucciones; formas que pueden encerrar una complejidad que raramente se encuentran en la comunicación oral. (p. 203)*

Según Sánchez y García (2014), para comprender hay unos procesos responsables:

- 1) *Leemos palabras, activamos su significado y el de aquellos conceptos asociados a ellas: decodificación.*
- 2) *Componemos con esos significados léxicos una red de relaciones (agente-acción-objeto) que conforma las unidades elementales del significado: proposición.*

3) Una vez creada una proposición, acometemos la elaboración de una nueva que debe conectarse de alguna manera con la ya creada: *integración lineal*. (p. 89)

Sánchez y García (2014) presentan “*un modelo completo para entender la comprensión lectora*” (p. 90) con la siguiente figura:



Fuente: Sánchez y García (2014)

Para lograr una comprensión lectora profunda se requiere integrar las competencias mencionadas y ello implica un aprendizaje permanente y acumulado durante varios años, en los que la escuela y las familias deben tener un papel protagónico. La síntesis que realiza este grupo de investigación es la siguiente:

*Estos recursos específicos de la comprensión de la lengua escrita pueden agruparse en las siguientes:*

1. *una sofisticada capacidad de control de la comprensión,*

2. el uso de estrategias que permiten reparar los problemas de comprensión que se van detectando durante la lectura, y
3. la competencia retórica, entendida como conocimiento y uso del repertorio de señales y marcadores discursivos («por un lado», «más importante todavía») que es posible insertar en un texto complejo y que, llegado el caso, pueden facilitar el despliegue de esa capacidad de control y de esas mismas estrategias mencionadas en los puntos 1 y 2 (Sánchez, s.f., p. 203).

Para profundizar en lo que plantea Sánchez (s.f.), citamos el significado que le dan a la *descodificación*; además, es necesario reconocer que es una competencia que empieza a adquirirse en los primeros años de vida o de escolaridad y que, para Colombia, ocurre en los grados de preescolar, primero y segundo; sin embargo, enfatizamos que debe continuar fortaleciéndose en los siguientes grados, porque el aumento en la velocidad de reconocimiento de las palabras se logra únicamente con la práctica permanente en los diferentes campos de acción y no únicamente en las clases de lenguaje (castellano o español).

*La descodificación. Un proceso que nos permita transformar los signos ortográficos de las palabras escritas en lenguaje, de tal manera que cuando una expresión escrita como «casa» llega a nuestro campo visual, el lector puede acceder a cuanto sabe de dicha palabra: cómo suena, qué significa... (p. 204).*

Por otra parte, recordemos que la precisión y la velocidad con la que el lector lee las palabras impactan su nivel de comprensión. Es por ello que, si comparamos dos lectores con similares conocimientos previos y similar capacidad de memoria de trabajo, pero tenemos un lector en un nivel silábico de lectura en el que fracciona las palabras y, por lo tanto, las ideas, tendrá menos posibilidades de comprender que el otro lector que lee más rápido.

En tal caso, las prácticas de los orientadores de la lectura (familiares, cuidadores y maestros) tienen el papel protagónico en el futuro nivel de comprensión y es evidente la necesidad de acumular, al cabo de mucho tiempo, buenas experiencias de lectura, que deben ser planeadas, estructuradas y desarrolladas de manera consciente por dichos orientadores para lograr su aprendizaje; además, hacerlo de manera transversal y comprometer todas las áreas de formación en las que está dividido el currículo y los diferentes grados (cuando se hace en la escuela). Como dijera Sánchez (s.f.): “*En pocas palabras, llegar a dominar una competencia compleja requiere habitualmente ‘mucho tiempo, apoyo cognitivo y emocional y un compromiso sostenido con la tarea’*” (p. 207)



Atendiendo a lo mencionado, retomamos el planteamiento de Ericsson y Lehmann sobre la posibilidad de convertirnos en lectores expertos. Estos autores proponen tres pautas sobre las condiciones necesarias para lograrlo:

1. La regla de los diez años. *Para llegar a ser expertos en esos dominios se requiere una experiencia de formación muy prolongada en el tiempo.*
2. Un proceso muy selectivo. *Cuando se eleva el nivel de exigencia en el dominio de una habilidad se constata un descenso en el número de personas que la practican.*
3. La práctica deliberada. *Los aprendices deben comprometerse con la tarea de tal manera que busquen alcanzar la mejor ejecución posible (Ericsson, 1996).*

Por ello, una recomendación que le queda a la escuela es integrarse con la familia y los cuidadores, cuando las niñas y niños inician sus procesos de lectura y escritura para unificar criterios en función del aprendizaje y la adquisición de las competencias de modo que logren trascender las maneras como la mayoría de los adultos se inició en sus procesos lectores de manera fragmentada (métodos: silábico, alfabético o de deletreo) y se acuda a unos métodos integrales y globales que redunden en la comprensión y que se fortalezcan al cabo de los años y los niveles de adquisición de la competencia.

Es necesario reconocer que la responsabilidad no recae únicamente en los años en los que se inicia el proceso lector; sin embargo, una buena iniciación nos permitirá mayor avance en la adquisición de dicha competencia. Además, en la medida que el lector avanza en la adquisición y fortalecimiento de la competencia, las prácticas escolares necesitan ampliar sus niveles, de modo que se vaya más allá, y las tareas de lectura estén acordes para ayudarles a comprender realmente los textos.

Por lo anterior, retomamos y hacemos énfasis en los planteamientos que hace este grupo de investigación (Sánchez, s.f.; Sánchez, García, De Sixte, Castellano y Rosales, 2008) cuando afirman que:

*Otra cuestión muy diferente es el trato que reciben el resto de las competencias implicadas. Los datos observacionales del modo en el que se desarrollan las lecturas de textos en el aula sugieren que buena parte de las tareas implicadas en esas lecturas pueden resolverse sin que sea estrictamente necesario una comprensión profunda del material. De la misma manera, las ayudas que se proporcionan van dirigidas más a asegurarse de que se encuentra una respuesta correcta que*

*a ayudar a los alumnos a generarla por sí mismos, a enseñarles, por ejemplo, a reparar en inconsistencias* (Sánchez, s.f., p. 205).

### **Algunas dificultades para la comprensión**

Para Sánchez y García (2014),

*No comprender significa configurar una representación mental pobre. Esto es, significa haber retenido pocas ideas del texto y/o haber establecido pocas conexiones entre ellas. Es haber formado una representación fragmentaria del estado de cosas expuesto en el texto, una que no cubre suficientemente todas sus dimensiones o que las recoge aisladamente.* (p. 92)

De allí la insistencia sobre la importancia de asumir que, en la comprensión, los conocimientos previos tienen un rol muy importante y que se requiere de ellos para establecer conexiones entre lo que se lee y la nueva noción que se construya. Sin conocimientos previos, la representación mental que se construye es fragmentaria y dificulta el proceso de construcción de inferencias. Según Sánchez y García (2014), *“de hecho, quienes más conocimiento tienen sobre cierta materia (e. g., biología), más inferencias realizan y, por ende, mejor comprenden, y este patrón se acentúa si el conocimiento previo es sobre el tema específico del texto.”* (p. 92)

Es posible que se encuentre que el lector utiliza solamente algunos de los procesos mencionados (no todos) y que se queda en los niveles iniciales, sin trascender a los siguientes por algunas limitaciones de funcionamiento. Para explicarlo, Sánchez (s.f.) utiliza la metáfora de lo que hacemos cuando establecemos una conversación banal o cuando resolvemos un rompecabezas que implica otros esfuerzos.

En tal caso, el lector puede asumir diferentes actitudes: una en la que renuncia a una comprensión profunda y continúa leyendo sin conectar las diferentes ideas y busca una idea general de lo que se trata el texto. Otra en la que renuncia a continuar leyendo y regresa mental o físicamente a las ideas o párrafos anteriores. Finalmente, y la más compleja, es que el lector no pueda crear redes locales y globales entre lo que tiene en su mente y lo que dice el texto.

Es viable, también, que el lector esté teniendo en cuenta un número escaso de ideas, porque satura la memoria de trabajo y limita el proceso de interpretación a la idea que está leyendo y a la anterior, pero deja de lado las ideas previas. Y, aunque las ideas anteriores no desaparecen de la

mente, el lector sí está obligado a dedicar recursos adicionales para recuperarlas. Esto implica que, al tratar de recuperar lo anterior, el lector no dedique recursos para interpretar lo que sigue.

Atendiendo a ello, se encuentra otra posible dificultad y es que el lector no esté haciendo un proceso asociativo adecuado, en lo que Sánchez y García (2014) denominan un “déficit estratégico: *no adopta un modo de procesamiento autorregulado ante textos demandantes, confiando en un procesamiento asociativo que fracasa por la falta de conocimiento específico sobre el tema*” (p. 93).

En relación con la memoria de trabajo y lo que sucede en ella, Sánchez y García (2014) manifiestan:

*Una idea clave es asumir que esas múltiples conexiones de las que estamos hablando tienen lugar en un espacio mental con severas limitaciones de funcionamiento. Esto quiere decir que para poder relacionar una idea (o una palabra) con otra, ambas deben estar presentes o activas en nuestra mente, esto es, en ese espacio mental que denominamos memoria de trabajo. (p.91)*

Cuando se identifican las dificultades de comprensión de un lector, hay que buscar las causas y comprender que las representaciones mentales de lo que se lee dependen de lo que proporcione la memoria de trabajo; allí está la clave. Por ello, Sánchez (s.f.) plantea que este ejercicio integra dos momentos: por un lado, identificar los problemas que surgen en la lectura y, por otro lado, resolverlos. En sus palabras:

*... esos procesos de integración se vuelven más costosos y requieren que nos involucremos tanto en localizar la fuente de los problemas (esa palabra cuyo significado parece imprescindible y nos resulta desconocida, esa sensación de que se pierde el hilo o, de que no sé lo que me quieren decir, ...) como en la búsqueda de soluciones (inferir el significado de la palabra a partir del resto de lo que se sabe y de lo que he leído, inferir una relación que no está explícita en el texto, releer para encontrar un antecedente causal al fenómeno para el que trato de encontrar una explicación, inferir cuál es la idea global que podría dar sentido a lo que estamos obteniendo). (p.200)*

Finalmente, para Sánchez y García (2014), los problemas de comprensión se resumen en que... “*comprendemos mal porque tenemos que invertir demasiados recursos en leer palabras, porque no tenemos conocimientos previos y/o porque no los explotamos estratégicamente*” (p.93).

**Sobre lo que podemos hacer en la escuela**

Uno de los aspectos evidentes en el grupo de estudiantes de grado cuarto, que participó de ambos espacios diagnósticos, es que varios aún tienen dificultades para reconocer palabras cuando las leen y ello implica un atraso frente a los procesos de comprensión, atendiendo a lo que plantea Emilio Sánchez en su conferencia:

*...cuantos más recursos atencionales y de memoria requiera reconocer las palabras escritas, menos capacidad tenemos para extraer-integrar-revisar la información relevante... quién menos capacidad de reconocer palabras tenga –acabamos de decir- menos comprenderá lo que lee y, podemos agregar ahora, menos propensión tendrá a involucrarse en nuevas situaciones de lectura, con lo que se verá menoscabado el incremento de competencia para reconocerlas (Sánchez, s.f., p.5 y 6)*

Lo anterior implica que, desde los primeros grados de escolaridad, incorporemos estrategias didácticas que permitan mejorar los niveles, a través de ayudas permanentes. Tales ayudas requieren planeación y atender los niveles de los estudiantes; una situación como ésta implica que es preciso personalizarlas de modo que sí apoyen a grupos pequeños de estudiantes, según sus necesidades (o individualmente) y, en ambos casos, vincular y contar con apoyo de la familia.

El acompañamiento es necesario de modo que los estudiantes encuentren el apoyo que requieren, así como un referente (heterorregulación) de cómo pueden construir sus propias comprensiones del texto (autorregulación). Para ello, Sánchez y García (2014) proponen utilizar acciones concretas como<sup>4</sup>:

*\* **Proponer una meta de lectura**, con expresiones como: ‘yo señalo qué debes sacar de cierto texto, proporcionándote un estándar con el que tú iras confrontando tu comprensión, para que así vayas determinando si es necesario o no emprender medidas correctivas.’*

*\* **Atenuar el efecto de una lectura de palabras poco eficiente**, usando expresiones y acciones como: ‘puedo ayudarte a seleccionar y/o inferir las ideas principales del texto. Se trataría entonces de dirigir la discusión hacia ellas y, si es preciso, aportar pistas en la generación de la respuesta’. (p.94)*

Al proponerle previamente al lector una meta de lectura, tiene un propósito establecido y ello le permite enfocarse en lo propuesto, de manera específica y seleccionar lo necesario para cumplirla. Para lograrlo, podemos plantear una serie de preguntas claves que permitan el abordaje y posterior comprensión del texto. En este sentido, Sánchez y García (2014) afirman:

---

<sup>4</sup> Las negrillas en el texto transcrito.

*... el contexto es determinante en la interacción entre texto y lector, en el sentido de que suscita ciertos procesos e inhibe otros. Así, si las tareas encomendadas requieren únicamente seleccionar información del texto, es poco probable que los lectores se impliquen en procesos de integración; de igual manera, el hecho de contar con un propósito (divertirse, aprender, informarse) o una meta de lectura (identificar aspectos positivos o negativos de una entidad descrita en el texto) determina el modo como leemos y el tipo de representación resultante. (p.95)*

También, es necesario incorporar el uso de diferentes tipos, estructuras, formatos, extensiones y fuentes de textos, que atiendan a las necesidades reales de lectura. Una acción concreta es introducir a los estudiantes en el reconocimiento de los múltiples textos, la búsqueda de los mismos en diferentes fuentes y la validez y fiabilidad de las mismas, la selección de textos adecuados a las metas de lectura propuestas, el establecimiento de las relaciones entre los diferentes textos afines a la meta.

*Estas situaciones de lectura exigen ciertas habilidades en el lector. Así, ante textos múltiples e incluso discrepantes, se hace necesario sintetizar, comparar e integrar; ante textos más o menos adecuados a un tema en cuestión, se hace necesario calibrar su pertinencia; y ante textos de calidad variable, se hace necesario identificar los más fiables. (Sánchez y García, 2014, p.96)*

Entre los diferentes tipos de textos para el aprendizaje, este grupo de investigación propone que usemos textos expositivos y refutativos:

*\* ...incorporemos un nuevo y complejo sistema de conceptos, y para ello se emplean materiales expositivos, o sea, materiales extensos, que pueden contener diferentes apartados, y para los que el lector carece de conocimiento previo específico.*

*\* ...los textos refutativos, que ayudan a revisar las concepciones ingenuas que albergamos sobre fenómenos... Entonces debemos confrontar nuestras concepciones con el contenido del texto, detectar problemas en nuestras concepciones y usar el texto para repararlas y ampliarlas... Los textos refutativos promueven esa confrontación texto-conocimientos para que acabemos acomodando nuestras concepciones a la explicación científica del fenómeno en cuestión y no al revés. (Sánchez y García, 2014, p. 97)*

Incorporar experiencias concretas relacionadas con el texto que se lee, atendiendo al nivel en que se encuentre el lector:

*Se interpreta que el texto cobró más significado cuando los niños habían ejecutado previamente las acciones que el texto describía. Estos niños, por tanto, ensayaron las experiencias que después el texto describiría y por eso lo comprendieron a fondo, sugiriendo que comprender es revivir... Parece que, para nuestro cerebro, ver podría ser como hacer y comprender un texto como ver. Así, comprender un texto es revivir las experiencias que describe, incluso para nuestro cerebro (Sánchez y García, 2014, p. 99 - 100).*

Para terminar, proponer ejercicios de lectura en voz alta y comprensión en los que el lector realice metacognición, con conciencia y esfuerzo, y buscar que, en la medida que lean, encuentren el sentido de cada oración, la conecten con otras oraciones y con lo que ya saben. Sánchez expone estos resultados, así: *“cuando se pide a los lectores pensar en voz alta mientras consultan el texto, se evidencia que algunos supervisan con frecuencia su comprensión, detectando malentendidos y emprendiendo medidas para repararlos”* (Sánchez, 2014, p.101).

### 3. JUSTIFICACIÓN

Como puede verse en el planteamiento del problema, los datos institucionales y nacionales sobre la lectura articulan dos niveles descriptivos sobre la situación de lectura del país; por un lado, las condiciones y procesos que viven los estudiantes y, por otro lado, los resultados que obtienen en las pruebas más reconocidas internacionalmente. Estas dos caras de la misma moneda argumentan sobre la importancia de una investigación como ésta y validar si la estrategia didáctica que utilizamos contribuye a fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes participantes.

Por su parte, la revisión de la literatura especializada nos permitió concluir que es urgente cambiar las concepciones tradicionales sobre la comprensión lectora y el papel estratégico que cumple el fortalecimiento de la fluidez en el proceso. Además, que las estrategias más potentes para mejorar la situación de la fluidez de los estudiantes son aquellas que se basan en la lectura repetida y en voz alta; por esto, utilizamos el Teatro de lectores en la fase de intervención con los estudiantes participantes. Diversos grupos de investigación han demostrado suficientemente que el uso de esta técnica didáctica mejora la fluidez y, con ello, la comprensión.

En este mismo sentido, nos interesa contribuir al mejoramiento de la comprensión de los estudiantes y no solamente describir sus situaciones de lectura, ir más allá de lo estrictamente descriptivo y explorar algunas alternativas de mejoramiento de la fluidez.

Adicionalmente, un argumento para la aprobación de este proyecto fue la novedad en el contexto nacional y regional. En la revisión de antecedentes que hicimos no encontramos artículos que divulgaran proyectos sobre fluidez lectora recurriendo al Teatro de lectores con niñas y niños de básica primaria, si bien hay resultados en otros países similares al nuestro, en especial España, México y Chile. Por último, sabemos que esta técnica también se utiliza en Brasil, pero no fue posible acceder a la literatura que divulga investigaciones de este tipo.

## **4. OBJETIVOS**

### **4.1. GENERAL**

Contribuir al fortalecimiento de algunas habilidades de fluidez lectora de estudiantes de básica primaria del municipio de Riosucio, Caldas, mediante el diseño de una intervención didáctica basada en el Teatro de lectores.

### **4.2. ESPECÍFICOS**

1. Describir la situación inicial de fluidez lectora de las niñas y los niños de grado tercero participantes en el proyecto (exactitud, automatización y prosodia).
2. Diseñar y aplicar una estrategia didáctica para fortalecer la fluidez lectora de los estudiantes participantes, utilizando la técnica denominada Teatro de lectores.
3. Describir los cambios de las habilidades de fluidez lectora de los participantes (exactitud, automatización y prosodia) atribuibles a la intervención didáctica.



## 5. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El proceso metodológico de la investigación, en gran medida, es una réplica en la que se integran los tipos de instrumentos y procedimientos utilizados cuando se trata de promover cambios en la fluidez lectora, utilizando el Teatro de lectores; sin embargo, un criterio general para este tipo de estudios es que es necesario hacer adaptaciones dadas las características específicas del contexto de la réplica. En otras palabras, el punto de partida fueron unos criterios generales (conceptuales y metodológicos) que se fueron validando y complementando a medida que ocurría cada una de las fases del proceso; además, tuvimos en cuenta otros criterios, instrumentos y procedimientos que suelen utilizarse para investigaciones similares, cuantitativas y cualitativas, cuando se trata de investigar fenómenos educativos de diversa índole.

En este marco general, el diseño de la investigación involucró las siguientes fases: Una vez formulado y aprobado el proyecto de investigación, hicimos un acercamiento y sensibilización con los dos grupos de estudiantes y sus familias, profesores y directivas de la institución educativa, con el fin de lograr su comprensión y respaldo del proceso. Los estudiantes debían participar voluntariamente y tener el aval de sus familiares, los profesores y directivas apoyar la realización de algunas actividades y las familias aceptar el consentimiento informado para la participación de las niñas y los niños.

Una tercera fase fue el diseño de los instrumentos para la recolección de información durante la preprueba; para ello, nos basamos en unos criterios (que detallaremos más adelante), sobre la duración de la prueba, los contenidos de cada una de las tareas de lectura y el procedimiento para su aplicación. Una cuarta fase fue la aplicación de la preprueba a los dos grupos, para lo cual era necesario preparar la logística de los espacios, la programación de la aplicación, la participación de algunos profesores como asistentes de investigación, la definición del orden de aplicación para cada estudiante, la disposición de los celulares para las grabaciones, así como unas pruebas iniciales y la instrucción para cada estudiante y cada uno de los ejercicios involucrados; posteriormente, el rotulado y el archivado de cada una de las grabaciones.

Una quinta fase fue la búsqueda, evaluación, selección y adaptación de las obras de teatro. Para ello, consultamos sitios digitales especializados de teatro infantil e hicimos un banco de obras; posteriormente, seleccionamos unas primeras obras para pilotar la intervención. Esto significó definir los subgrupos por cada obra, asignar los personajes y organizar los ensayos y la presentación pública de las obras. Después del pilotaje, hicimos una nueva selección de las obras que finalmente utilizamos durante la intervención y ajustamos el procedimiento del trabajo subgrupal, la realización de los ensayos y la puesta en escena de las obras.

Esta estrategia ha sido utilizada y validada en otros contextos. Consiste en la preparación de los estudiantes para hacer la representación de unas obras de teatro que tienen distintos grados de complejidad; es decir, son representaciones basadas en la lectura de unos guiones que se ensayan, utilizando la lectura repetida en voz alta, con simulaciones al interior del grupo y una representación final a la que asisten compañeros de otros grupos, profesores y familiares invitados. El trabajo de lectura repetida sobre los guiones fortalecería las tres subcategorías (o subvariables) de la fluidez: exactitud, automatización y prosodia.

La sexta fase, después de la intervención con el Teatro de lectores, fue la preparación y realización de las pospruebas, momento en el cual hicimos algunos leves ajustes a los instrumentos y el procedimiento analítico de las audiograbaciones. En séptimo lugar, analizamos toda la información recolectada durante las prepruebas, la intervención y las pospruebas. Por último, en octavo lugar, elaboramos este informe final.

A continuación, detallamos los aspectos más relevantes de todo el proceso: una caracterización de la investigación, los participantes, las técnicas, los instrumentos y los procedimientos que utilizamos durante las fases de recolección de información (preprueba y posprueba), puesta en marcha de la estrategia didáctica y análisis de la información recolectada.

## **5.1. CLASIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

El estudio que realizamos corresponde al paradigma mixto de investigación educativa; utilizamos mediciones estadísticas basadas en la observación controlada (cuasicontrolada) y descripciones

narrativas, en prosa, sobre cualidades no medidas, pero que ilustran una faceta complementaria de tales mediciones.

La caracterización mixta del estudio nos permitió integrar dos enfoques, por un lado, el empírico analítico (por el análisis estadístico y el tipo de datos recolectados y procesados) y, por el otro, el enfoque hermenéutico (interpretativo/compreensivo), por la búsqueda de significados; es decir, pasamos de la observación a la percepción y la construcción de significados sobre los ejercicios realizados por los estudiantes. Esto también significa que integramos la descripción con la explicación y la búsqueda de la comprensión.

Adicionalmente, decimos que fue una investigación cuasiexperimental, por la conformación de los grupos control y experimental. Estos grupos estaban creados previamente, eran grupos naturales y, por lo tanto, no fueron definidos en función de la investigación. Los dos grupos realizaron una preprueba y una posprueba y el grupo experimental participó de una intervención didáctica que buscaba generar cambios en la situación inicial de fluidez lectora que identificamos en la preprueba. Esta forma de organizar la investigación coincide con las propuestas metodológicas de la investigación didáctica, teniendo en cuenta que lo que buscaba era contribuir al mejoramiento de situaciones de enseñanza y aprendizaje localizadas en el aula.

Por último, una conclusión de la revisión que realizamos (con las limitaciones que tuvo) es que esta investigación es de carácter exploratorio, porque en nuestro contexto inmediato no encontramos investigaciones similares, que utilizaran un marco teórico basado en la relación entre fluidez y comprensión y recurrieran al Teatro de lectores como alternativa de intervención.

## **5.2. POBLACIÓN Y MUESTRA**

La investigación la realizamos en la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón, del municipio de Riosucio, en el departamento de Caldas, con los estudiantes que actualmente están en cuarto grado de primaria<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> La investigación comenzó en 2021, cuando los estudiantes participantes cursaron tercer grado de primaria.

En las pruebas de entrenamiento<sup>6</sup> participaron 33 estudiantes, 21 niñas y 12 niños. De los 33, 14 eran del grupo experimental y 19 del grupo control. Posteriormente, 11 de los estudiantes que participaron en las pruebas de entrenamiento iniciales no continuaron hasta presentar la posprueba. De ellos, 4 del grupo experimental y 2 del grupo control, en algún momento del proceso, cambiaron de ciudad de residencia; otros 2 estudiantes del grupo control cambiaron de institución; 3 estudiantes del grupo control no siguieron participando, por enfermedades que les causaron inasistencia en los períodos en los que aplicamos las pruebas. Por lo tanto, del grupo inicial, que en 2021 presentó las pruebas de entrenamiento y la preprueba, quedaron 12 en el grupo control y 10 en el grupo experimental.

Durante el año 2022, llegaron estudiantes nuevos a los grupos y, para equilibrar el número de participantes en este año, hicimos el acercamiento y la sensibilización con los estudiantes que llegaron al grupo experimental, para saber quiénes querían participar; posteriormente, las familias firmaron el consentimiento informado y les aplicamos las pruebas de entrenamiento y la preprueba diseñadas, atendiendo a los mismos criterios mencionados anteriormente.

El grupo experimental quedó con 24 estudiantes, de los cuales 14 presentaron las 3 pruebas. De los 24 estudiantes, 14 eran niñas y 10 niños; de las 14 niñas 2 eran de la zona rural y 12 de la zona urbana; de los 10 niños, 3 eran de la zona rural y 7 de la zona urbana, 4 están caracterizados como estudiantes con necesidades educativas diversas (NED) (2 niñas y 2 niños).

Dentro de los dos grupos de estudiantes que terminaron las 3 pruebas, encontramos las siguientes características:

En el grupo control, con 12 estudiantes, había 8 niñas y 4 niños; sus edades estaban entre 9 y 11 años (6 de 9 años, 5 de 10 años 1 de 11 años); de las 8 niñas, 3 eran de la zona rural y 5 de la zona urbana; de los 4 niños, 1 era de la zona rural y 2 de la zona urbana; pertenecientes a los estratos socioeconómicos 0 (2 niñas y 2 niños), 1 (3 niñas) y 3 (3 niñas y 2 niños).

---

<sup>6</sup> En algunos momentos, las pruebas se hicieron en la jornada escolar y, por ello, gestionamos el permiso de las docentes que estaban en clases con los estudiantes.

En cuanto a las condiciones familiares del grupo control, encontramos que 1 niña vive en hogar sustituto del ICBF, 2 niñas y 2 niños viven a cargo únicamente de su madre, 1 niña vive a cargo únicamente de su padre, 4 niñas y 2 niños viven con ambos padres. Los oficios de las madres son: 2 amas de casa, 1 vendedora en minimercado, 1 comerciante, 1 taller de confecciones, 1 funcionaria de Coobienestar, 1 auxiliar de enfermería, 3 docentes. Los oficios de los padres son: 1 agricultor en las pineras, 1 funeraria, 1 comerciante, 1 trabajador independiente, 1 minero, 1 mototaxista y 1 constructor.

De otro lado, las características de los estudiantes que presentaron las pruebas en el grupo experimental son: 14 estudiantes (8 niñas y 6 niños). Sus edades estaban entre 9 y 11 años (1 de 9 años, 9 de 10 años 4 de 11 años); de las 8 niñas, 3 eran de la zona rural y 5 de la zona urbana; de los 6 niños, 2 era de la zona rural y 4 de la zona urbana; pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 (2 niñas), 2 (3 niñas y 5 niños) y 3 (3 niñas y 1 niños).

En cuanto a las condiciones familiares del grupo experimental, encontramos que 1 niño es huérfano y vive con su abuela y tíos, 1 niña vive en el Hogar Nueva Vida, de lunes a viernes, 1 niña y 2 niños viven a cargo únicamente de su madre, 4 niñas y 1 niño viven con ambos padres, 1 niña y 2 niños viven con padrastro, 2 niñas y 3 niños viven también con algún abuelo, quien es la persona que más tiempo está con ellos por el trabajo de los padres. En contraste, de los familiares que pasan más tiempo con los estudiantes, 3 de ellos, y niña y 2 niños viven con personas “analfabetas”, mientras que 2 niños viven con algún profesional universitario.

### **5.3. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN (PREPRUEBA Y POSPRUEBA)**

En primer lugar, solicitamos a la rectora de la institución su autorización y apoyo para iniciar la investigación con los estudiantes que cursaban tercero de primaria en 2021.

Después de la formulación y aprobación del proyecto, diseñamos la intervención. Para ello, hicimos un acercamiento y sensibilización con los estudiantes de tercero y sus familias, con el propósito de lograr su comprensión y respaldo. Dicho acercamiento lo hicimos, inicialmente, a

través de llamadas telefónicas, video llamadas y mensajes, ya que no podíamos reunirnos de manera presencial, con todos los estudiantes y sus acudientes, porque aún estábamos en aislamiento social por la pandemia de Covid-19. En esta sensibilización enfatizamos en que su participación era voluntaria y tenía el aval de sus familiares y las directivas institucionales.

También, hicimos acercamiento con algunas docentes de la básica primaria, con el propósito de presentarles la propuesta de investigación, invitarlos y conocer su interés en participar del proceso. Identificamos 3 docentes que deseaban participar de la validación y aplicación de las pruebas a los estudiantes; hicimos la inducción a las tres docentes sobre los avances en el contexto teórico e investigativo, el propósito de las pruebas, su aplicación, las formas de interacción y las recomendaciones sobre lo que no era pertinente hacer con los estudiantes en el desarrollo de las pruebas; además, firmaron los consentimientos informados de participación. Sin embargo, en el momento de aplicar las pruebas, solamente participaron 2, porque una de ellas tuvo inconvenientes familiares.

Posteriormente, en el mes de noviembre de 2021, cuando asistíamos a clases en alternancia, los estudiantes y sus acudientes, que decidieron participar voluntariamente de las pruebas, firmaron el consentimiento informado.

Planeamos 3 pruebas para valorar las variables de automatización, exactitud y prosodia. Para cada prueba diseñamos 2 instrumentos: uno para los estudiantes y otro para los docentes que valoraron las pruebas. Las pruebas tenían 5 ejercicios. Los ejercicios 1 y 2 eran listados de palabras para leer de izquierda a derecha, renglón por renglón, lo mejor y más rápido posible; estos se diferenciaban por el nivel de familiaridad. El ejercicio 3 contenía un listado de pseudopalabras, formadas por partes de las palabras de los listados anteriores, para ser leído de izquierda a derecha, renglón por renglón, lo mejor posible. El ejercicio 4 era un listado de oraciones construidas con palabras de los ejercicios 1 y 2, para leer lo mejor y más rápido que pudiera. Finalmente, el ejercicio 5 contenía párrafos cortos para ser leídos lo mejor posible.

Las 3 pruebas obedecieron a los criterios propuestos por Aristizábal, Muñetón y Tamayo (2018) en cuanto a la familiaridad subjetiva de las palabras. En relación con los contenidos de los

ejercicios sobre automatización y exactitud, los listados se basaron en la clasificación hecha por los autores.

Para la cantidad de palabras incluidas en cada ejercicio, consideramos la expectativa sobre la duración de cada prueba: los ejercicios de automatización entre 5 y 7 minutos, los ejercicios de exactitud entre 2 y 3 minutos y los ejercicios de lectura prosódica entre 7 y 8 minutos.

Para el desarrollo de las 3 pruebas, citamos los estudiantes de manera individual, atendiendo a la disponibilidad de cada familia; informamos a estudiantes y familiares que las pruebas serían grabadas en audio; seleccionamos lugares tranquilos y relativamente silenciosos<sup>7</sup>; dispusimos celulares con memorias destinadas a grabar el desarrollo de cada prueba; hicimos pruebas de sonido verificando los audios y el almacenamiento en la respectiva memoria; organizamos las fotocopias de las pruebas para ir entregando cada ejercicio de manera independiente a cada estudiante participante; iniciamos la grabación, leímos cada orientación y cada estudiante realizó los ejercicios contenidos en las pruebas.

Tuvimos en cuenta, en el momento de realización de las pruebas, un tiempo corto de revisión del audio y acomodación en el sitio. También, el tiempo de transición en la llegada del estudiante siguiente. Optimizamos estos tiempos al organizar 3 subgrupos, uno por cada profesora participante, y con grupos más pequeños, según la disponibilidad de los estudiantes, las profesoras y los espacios adecuados. Un criterio muy importante que tuvimos en cuenta fue que los estudiantes participantes no tuvieran que esperar mucho tiempo su turno de entrenamiento o de preprueba, para prevenir la ansiedad que genera este tipo de esperas. Las pruebas de entrenamiento y la preprueba las aplicamos en días diferentes; el criterio para su separación fue la duración de la atención de mejor calidad para niños de este grado que, en nuestro contexto, está alrededor de 30 minutos.

La primera prueba, que fue de entrenamiento (ver anexo 1), contenía ejercicios con 152 palabras para valorar la automatización, 72 palabras y 32 pseudopalabras para valorar la exactitud, 16

---

<sup>7</sup> Las pruebas de entrenamiento y las prepruebas se realizaron en aulas de la ENS Sagrado Corazón y otras en la Biblioteca Pública Municipal Otto Morales Benítez. Para citar a los estudiantes en sesiones separadas, consideramos tiempos de 30 a 45 minutos de diferencia.

oraciones, 3 diálogos y 3 párrafos para valorar la prosodia. También, utilizamos palabras y párrafos familiares para ellos, extraídos de las guías de lenguaje elaboradas por los integrantes del campo de comunicación y lenguaje<sup>8</sup>. Las pseudopalabras y las oraciones las construimos con las palabras seleccionadas de allí.

La preprueba tuvo una extensión similar a la del entrenamiento, considerando el mismo número de palabras, oraciones y párrafos; sin embargo, usamos el listado de palabras de Aristizábal, Muñetón y Tamayo (2018). Para valorar la automatización, seleccionamos 152 palabras de los cuartiles 3 y 2 (allí están las palabras familiares), para exactitud, elegimos 72 palabras del cuartil 1 (en este cuartil están las palabras poco familiares o no familiares para niños de segundo de primaria) y construimos 32 pseudopalabras con las palabras de estos mismos cuartiles, combinando consonantes y sílabas conocidas por los estudiantes.

En las 3 pruebas, para exactitud y automatización, el criterio fue incluir palabras cortas (hasta 4 letras), medianas (entre 5 y 7 letras) y largas (entre 7 y 10 letras) y palabras cuyas estructuras silábicas involucraran consonante y vocal y 2 consonantes y vocal. Por último, para prosodia, construimos 16 oraciones (4 por cada tipo de oración: enunciativa, exclamativa, interrogativa y exhortativa), usando palabras de los listados; 3 diálogos entre personajes que utilizaron oraciones como las anteriores y 3 párrafos mediante los cuales se exponían 3 ideas que incluían oraciones cortas, medianas y largas, en las que usaron los principales signos de puntuación (coma, punto y coma y punto seguido). Por ejemplo, oraciones cortas sin signos de puntuación (más o menos 10 palabras), oraciones que utilizaron una coma (entre 10 y 15 palabras), oraciones que utilizaron dos comas (entre 15 y 20 palabras) y oraciones separadas con punto y coma y punto seguido, según las relaciones directas o indirectas con las oraciones siguientes. Los párrafos los adaptamos de artículos de ciencias para niños.

Estas características de los instrumentos son coincidentes con los criterios cuantitativo y cualitativo que utilizaron Castejón, González y Cuetos (2019) sobre el uso de listados de palabras y pseudopalabras, de alta y baja frecuencia, cortas, medianas y largas, la identificación de los

---

<sup>8</sup> Estas guías las utilizamos durante la época de aprendizaje en casa, por la pandemia de Covid-19.



estudiantes de riesgo y la evaluación cualitativa de la prosodia (como lo describimos en la revisión de las metodologías utilizadas para la investigación de la fluidez y la prosodia)<sup>9</sup>.

Los resultados de la preprueba se convirtieron en el insumo principal para definir los criterios del diseño de la estrategia y fueron la línea de base para la intervención en el desarrollo del proyecto y futuras intervenciones que realizaremos en la institución.

#### **5.4. DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA TEATRO LECTORES**

Para la intervención con el grupo experimental, diseñamos y aplicamos una estrategia basada en las propuestas de Teatro de lectores. Para ello, buscamos en páginas *web*

(<https://www.guiainfantil.com>, <https://www.obrascortas.com>, <https://es-static.z-dn.net>, <https://biblioteca.org.ar>, <https://obrasdeteatrocortas.org>) guiones de obras de teatro para niños.

Inicialmente, hicimos un banco de obras, preseleccionamos 25 y las guardamos en una carpeta. Los criterios para la selección fueron el contenido y mensajes explícitos e implícitos, la extensión, el número de personajes participantes y que los diálogos fueran de interés y motivaran a los estudiantes.

La intervención la hicimos en dos etapas. Inicialmente, trabajamos con 4 obras de teatro; posteriormente con 3. En total, adaptamos 7 obras (ver anexos 4 y 5), agregando o cambiando algunos personajes y diálogos y complementando algunos signos de puntuación; además, teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes al seleccionar las obras, cambiamos nombres, roles o géneros de algunos personajes. Asimismo, incluimos a los 4 estudiantes de necesidades educativas diversas (NED) para participar de los ensayos y presentaciones; además, tuvimos en cuenta que las líneas de participación estuvieran adaptadas a las condiciones, intereses y necesidades de todos los estudiantes.

---

<sup>9</sup> Durante la realización de la preprueba participaron tres profesores de la institución, con quienes compartimos las principales características del proyecto y acordamos los criterios básicos para su participación; sin embargo, no fue posible mantener su participación durante las fases de intervención y análisis de la información recolectada, exceptuando su apoyo durante la representación de las obras de teatro en el patio de la sede de los grupos de primaria de la institución.

Para el mejoramiento de la fluidez lectora, a través de la estrategia Teatro de lectores, hicimos lectura repetida de los guiones con los estudiantes del grupo experimental. Para lograrlo, realizamos modelaciones de la lectura, enfatizando en la fluidez y exagerando la prosodia; también, ensayos grupales con todos los estudiantes en el salón y el CMA y ensayos subgrupales por cada obra de teatro en diferentes espacios de la escuela (patio, corredores y salón) y el CMA. Cada ensayo grupal y subgrupal duró alrededor de 1 ½ horas; además, vinculamos a la mayoría de las familias, programando visitas domiciliarias para ensayos personalizados con cada estudiante y miembros de su familia. Estos ensayos individuales, y práctica de lectura repetida, los hicimos con cada estudiante 2 o 3 veces durante los fines de semana (sábados y domingos); para asistir, concertamos con los familiares los días y horas en los que podían acompañarlos y apoyar el ejercicio lector, durante 1 hora, aproximadamente, con cada estudiante y su familia.

Para el desarrollo de la intervención con los estudiantes del grupo experimental, solicitamos a la Secretaría de Cultura y Turismo del municipio el préstamo del auditorio del Centro de la Música y las Artes (CMA<sup>10</sup>), en horas de la mañana, para no tener interferencias en la sede de primaria. La propuesta inicial era realizar allí los ensayos de las obras seleccionadas, antes de presentarlas a la comunidad educativa; sin embargo, no todas las fechas autorizadas para el uso del auditorio del CMA fueron usadas por situaciones institucionales específicas<sup>11</sup>.

Inicialmente, reunidos en el CMA, les presentamos las primeras obras de teatro a todo el grupo para que cada uno seleccionara las obras en las que podría o querría participar (figura 8)<sup>12</sup>; posteriormente, distribuimos los personajes, atendiendo a las diversas características de los estudiantes. Luego, entregamos a cada estudiante la fotocopia del guión respectivo y resaltamos las líneas de intervención. Modelamos las lecturas para demostrar cómo hacerlo, manejando tonos, pausas y ritmos.

---

<sup>10</sup> Contamos con el apoyo decidido y permanente de la coordinadora del CMA y una funcionaria de la Secretaría de Cultura y Turismo.

<sup>11</sup> Los estudiantes de la básica primaria rotaban, asistiendo a clases una semana en la mañana y otra en la tarde, por la falta de aulas disponibles en la institución.

<sup>12</sup> Todas las fotografías que incluimos en este informe tienen el consentimiento de los familiares.

**Figura 8.** Reunión para la presentación de las obras de teatro a los estudiantes de grupo experimental.



Para la primera parte trabajamos las obras: *El ratón astuto*<sup>13</sup>, *Gracias a mamá*<sup>14</sup>, *El sombrero mágico*<sup>15</sup> y *Érase una vez un lobito bueno*<sup>16</sup>. En *El ratón astuto* participaron 6 estudiantes: 2 niñas y 4 niños; inicialmente, adaptamos los personajes para que fueran animales de la zona andina colombiana; es por ello que, inicialmente, propusimos Ratón, Jaguar, Mono aullador, Loro orejiamarillo, Oso de anteojos y Narrador; luego, por el interés de los estudiantes participantes y la disposición de los disfraces, quedaron Ratón, Jaguar, León, Lora orejiamarilla, Osa de anteojos y Narrador. En *Gracias a mamá*, participaron 4 estudiantes: 3 niñas y 1 niño; por la intervención de los estudiantes la adaptamos para que tuviera 4 personajes: Narradora, Ana, Susana y Fernando. En *El sombrero mágico*, participaron 6 estudiantes: 3 niñas y 3 niños; por solicitud de los estudiantes participantes, adaptamos los personajes para que fueran Paula, Mariana, Adrián, Narrador, Prima y Papá. En la obra *Érase una vez, un lobito bueno*, participaron 7 estudiantes: 5 niñas y 2 niños; los estudiantes seleccionaron los personajes Lobito (interpretado por una niña), Cordero (interpretado por una niña), Príncipe, Bruja, Niña, Pirata y Narradora.

Al evaluar la intervención, encontramos que era necesario fortalecer la atención de los estudiantes e incorporar distintos apoyos. Estos apoyos estuvieron relacionados con la presencia

<sup>13</sup> *El ratón astuto* fue escrita por la periodista española Beatriz Martínez y publicada en <https://www.guiainfantil.com>.

<sup>14</sup> *Gracias a mamá* fue escrita por la autora Clara Pérez y tomada de la página <https://www.obrascortas.com>

<sup>15</sup> *El sombrero mágico* es una obra escrita originalmente por la periodista española Beatriz Martínez y publicada en <https://www.guiainfantil.com>.

<sup>16</sup> *Érase una vez, un lobito bueno* fue escrita por Ramón Leal, basada en la canción *El lobito bueno*, escrita por José Agustín Goytisolo, e interpretada por Paco Ibáñez, ambos artista españoles. Publicada en <https://es-static.z-dn.net>

de otras personas, adicionales al director de la investigación y la investigadora, así como la búsqueda y utilización de otros recursos. En los ensayos grupales de las obras de teatro de la primera etapa y la representación (figura 9), contamos con el apoyo de 3 estudiantes del Programa de Formación Complementaria (PFC), quienes ayudaron a dirigir la atención hacia los estudiantes que estaban interviniendo, de los que estaban como público, a mantener a los subgrupos organizados para las representaciones, a organizar el espacio y el montaje de equipos antes y después del ensayo grupal previo a la representación, a estar pendientes de los chicos para el maquillaje y que lo conservaran (en el ensayo general y las 2 presentaciones) y apoyar las representaciones con los familiares asistentes<sup>17</sup>.

**Figura 9.** *Ensayos subgrupales en el Centro de la Música y las Artes (CMA) y la sede María Auxiliadora de la Escuela Normal Sagrado Corazón*



Además, buscamos una serie de ejercicios para lograr centrar la atención de las niñas y niños, mientras estábamos en los ensayos de las obras. Los ejercicios requerían la observación detallada, concentración, conteo, comparación, trazos y coloreado; tenían diferentes niveles de dificultad que se iban entregando de menor a mayor nivel; para su desarrollo, utilizamos fichas que se fotocopiaron para cada estudiante y se les entregaban en los momentos oportunos, según las necesidades. Escogimos ejercicios sobre unir puntos y formar figuras, sopas de letras, identificar sombras y diferencias, buscar letras, contar y agrupar, resolver laberintos, encontrar objetos, números y palabras; en la medida que los resolvían, también coloreaban los dibujos. Estos ejercicios los entregamos en medio de los ensayos subgrupales de las obras de teatro; mientras unos subgrupos ensayaban, los demás resolvían los ejercicios; luego, rotamos por los grupos y

<sup>17</sup> Estas maestras en formación asistieron y nos apoyaron durante 4 tardes (de 3 a 6 p.m., aproximadamente).

cambiamos los ejercicios de atención. Adicional a lo anterior, durante el desarrollo de los últimos ensayos de las segundas obras, contamos con el apoyo de otra docente, quién acompañó y modeló la lectura en voz alta de uno de los subgrupos y apoyó en la entrega y desarrollo de los ejercicios de atención por los estudiantes que no estaban ensayando.

Dentro de la evaluación, también reconocimos que, para los siguientes montajes, no podían tenerse 4 subgrupos, ensayando 4 obras diferentes, y decidimos adaptar 3 obras con el total de estudiantes. Lo anterior por las características particulares del grupo, sus debilidades atencionales, su dispersión permanente y sus formas de convivencia. Además, porque, para los ensayos en las mañanas, las maestras en formación no podían asistir (durante esas semanas estarían en práctica pedagógica rural).

Para la primera etapa, buscamos, prestamos y alquilamos disfraces relacionados con los personajes; además, contamos con el apoyo de dos personas para maquillar a los estudiantes y peinar a las niñas (figura 10). Posteriormente, al evaluar con los estudiantes las representaciones, algunos mencionaron que no les habían gustado algunos disfraces, o les parecía mejor usar otro tipo de vestuario; por lo tanto, decidimos con ellos que, para las siguientes representaciones, todos serían maquillados, según sus personajes y cada uno se vestiría como deseara.

**Figura 10.** *Maquillaje a los estudiantes para la representación de obras de teatro, según los personajes seleccionados*





Después de los ensayos, y cuando estaban listos los grupos, organizamos la representación de las obras de teatro en las que participaron los estudiantes y asistieron familiares, estudiantes de los demás grupos (2° a 5°) que estaban en la jornada de la tarde y docentes acompañantes de los grupos. Estas representaciones las realizamos en horas de la tarde, atendiendo a la disponibilidad de las familias y el acompañamiento que podían hacer; su duración fue entre 1 ½ y 2 horas (figura 11). Para la asistencia de los familiares, hicimos invitaciones en los ensayos en casa, a través del grupo de *WhatsApp* y con los mismos estudiantes. El día de la representación, los docentes que tenían clase con el grupo experimental apoyaron con los tiempos y espacios, dentro de sus clases, para la participación de los estudiantes en lo pertinente (maquillaje, vestuario, ensayo y organización de espacios). Además, durante los ensayos grupales finales, previos a la representación y el día de la representación con las familias y compañeros, adecuamos los espacios con los equipos de sonido (parlante y micrófonos), telón y sillas de la sede.

**Figura 11.** *Ensayo de obras, usando maquillaje, disfraces y dispositivos de sonido, previo a la presentación final ante compañeros, familiares y docentes.*



Para la segunda parte, ensayamos y representamos las obras: *Ramón el ratón inteligente*<sup>18</sup>, *Un día en la escuela*<sup>19</sup> y *La tía cortés*<sup>20</sup> (figura 12). En la obra *Ramón el ratón inteligente* participaron 6 estudiantes: 5 niñas y 1 niño; adaptamos el nombre de la obra porque una de las niñas eligió ser ratona (“*Ramona, la ratona inteligente*”); además, adaptamos los géneros de algunos personajes así: Ramona, Narradora, Gata, Lámpara, Televisor y Manolo. En la obra *Un día en la escuela* participaron 6 estudiantes: 4 niñas y 2 niños; por la intervención de los estudiantes adaptamos los nombres de 2 personajes y agregamos una narradora, así: Narradora, Juliana, Camilo, Alberto, Lucía y Lorena. En la obra *La tía cortés* participaron 9 estudiantes: 4 niñas y 5 niños; agregamos una narradora y los estudiantes pidieron cambiar algunos personajes; finalmente, quedaron: Burro, Cabra, Chivo, Papá Cerdo, Mamá Cerda, Niño Cerdo, Niña Cerda, Tía Cerda y Narradora.

**Figura 12.** *Presentación de las obras de teatro con los compañeros, familiares y docentes de la sede María Auxiliadora de la ENS Sagrado Corazón*



<sup>18</sup> *Ramón el ratón inteligente* fue escrita por Julián Herrero Santiago y publicada en <https://obrasdeteatrocortas.org>

<sup>19</sup> *Un día en la escuela* fue escrita por la periodista Beatriz Martínez y tomada de la página <https://www.guiainfantil.com>

<sup>20</sup> *La tía cortés* fue escrita por Zoheila Mazinani y Leslie Garrett y publicada en <https://obrasdeteatrocortas.org>

## **5.5. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA (PREPRUEBA Y POSPRUEBA)**

Para el análisis de las prepruebas (ver anexo 7), adaptamos los instrumentos para docentes, así: en el listado de palabras y pseudopalabras en los que se valoraron la automatización y la exactitud, agregamos columnas para reconocer si los estudiantes decodificaban cada palabra y si lo hacían de manera sublexical, los totales de palabras no decodificadas y los totales de palabras decodificadas sublexicalmente, así como el número de palabras decodificadas por minuto. Adicionalmente, agregamos un espacio de observaciones para incluir información complementaria, detalles, diversas situaciones de lectura: Pares o detenciones, aceleraciones o desaceleraciones, variaciones de velocidad y tendencias relacionadas con el texto, el lector o factores externos.

Ahora bien, en relación con los contenidos de las valoraciones, los ejercicios de exactitud tuvieron en cuenta las lecturas sublexical y lexical; es decir, la lectura que hicieron los estudiantes por letras o por sílabas y la lectura que hicieron por palabras; los ejercicios de automatización valoraron el número de palabras que los estudiantes decodificaron por minuto y los errores que cometieron en esta decodificación; es decir, las palabras adecuadamente decodificadas y las palabras que no.

Los ejercicios que valoraron la prosodia (lectura de oraciones y párrafos) tuvieron en cuenta las subvariables volumen, entonación, pausas y segmentación de las unidades sintácticas, con 4 escalas valorativas para cada uno, así: para volumen, muy bajo/muy alto, alterna inconsistencias alto/bajo, adecuado algunos alto/bajo y adecuado a conversación; para entonación, generalmente monótona/plana, casi plana/intenta marcar, buena/marca muchas oraciones y melódica marca según tipo de oración; para pausas, muchas pausas intrusivas en la mitad de palabras u oraciones, frecuentes pausas, vacilaciones o repeticiones, algunas pausas, vacilaciones o repeticiones y pausas adecuadas/respetan los signos de puntuación; finalmente, para segmentación, ignora significado de frases o signos, rompe las unidades sintácticas sin atender significados o los signos de puntuación, en ocasiones no agrupa/hace segmentación inadecuada y segmenta según los



signos de puntuación y las unidades. Estas valoraciones fueron tomadas y adaptadas para el instrumento de la *Escala de fluidez lectora en español* anexa (González-Trujillo et. al., 2014).

Posteriormente, analizamos los resultados de las prepruebas y, atendiendo a las características de los grupos, decidimos ajustar las pospruebas ya que las expectativas que teníamos con los tiempos se excedieron y varios estudiantes se demoraron más de lo previsto. Para ello, redujimos la cantidad de palabras en el ejercicio 1 y las oraciones del ejercicio 4; en el ejercicio 1 quedaron 96 palabras y en el ejercicio 4 quedaron 12 oraciones (3 de cada tipo de oración: enunciativa, exclamativa, interrogativa y exhortativa).

El análisis de las 3 pruebas lo hicimos en panel, entre el director de la investigación y la estudiante de la Maestría. Escuchamos varias veces las grabaciones para reconocer y describir las diferentes situaciones. La valoración de las tres pruebas la combinamos con una valoración cualitativa global de cada estudiante, siguiendo los parámetros de la escala de fluidez lectora en español, anexa en el artículo de González-Trujillo et. al., 2014.

Una vez completadas las grabaciones de cada prueba por cada estudiante, revisamos y controlamos la calidad de los audios, hicimos mediciones individuales por cada variable y por cada prueba, describimos e interpretamos las características cualitativas de las grabaciones, tabulamos la información por subgrupo, procesamos en Excel las medias y las desviaciones típicas y comparamos los resultados de las pre y pospruebas por cada uno de los grupos control y experimental. Además, identificamos las variaciones positivas y negativas por cada estudiante y las medias y desviaciones típicas de esas variaciones. Estas comparaciones cuantitativas nos permitieron mediar los cambios entre los dos momentos de la preprueba y las posprueba y concluir sobre los cambios del grupo experimental atribuibles a la intervención didáctica mediante la estrategia Teatro de lectores.

Los valores de las medias y las desviaciones típicas son medidas conceptuales sobre el grupo y no representan a ningún estudiante individualmente. La media nos muestra la tendencia central en torno de la cual se concentra el grupo; sin embargo, como el grupo y los resultados individuales fueron muy heterogéneos, decidimos complementar esta medida de tendencia central con una

medición de la desviación típica, para mostrar la dispersión de los puntajes individuales. Allí hay otra cara de la moneda porque representa el rango en el que se movieron las medidas de la mayoría de los estudiantes de cada grupo: las distancias en puntajes entre los estudiantes que obtuvieron medidas inferiores a la media y estudiantes que lograron puntajes por encima de ella.

Además, seguimos discriminando los resultados y, por eso, identificamos los subgrupos de estudiantes que no eran cobijados por los rangos que definen las desviaciones típicas. Esto significó enriquecer el análisis porque complementamos las mediciones y las interpretaciones de las medias y las desviaciones con la clasificación de los grupos control y experimental en tres subgrupos: los estudiantes que obtuvieron los puntajes más altos y no eran cobijados por el rango superior de las desviaciones típicas, los estudiantes que se agrupaban en torno a la media y los estudiantes que obtuvieron los puntajes más bajos que no incluía el límite inferior de la desviación típica.

Luego, identificamos y describimos las características cualitativas de cada uno de los estudiantes con base en las grabaciones de audio que realizamos; categorizamos estas descripciones para identificar las situaciones prototípicas del grupo y establecimos relaciones entre los resultados cuantitativos grupales con estas situaciones prototípicas para llegar a unas primeras conclusiones por subvariable y variable, hasta articular las conclusiones parciales en conclusiones más generales sobre la fluidez de los dos grupos participantes (automatización, exactitud y prosodia).

## 6. RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados del proceso de investigación. Para hacerlo, estructuramos este capítulo en tres grandes partes: en primer lugar, exponemos los resultados de la preprueba que realizamos a los grupos control y experimental; en segundo lugar, los resultados de la posprueba a los dos grupos y, por último, en tercer lugar, los cambios que evidenciamos entre los resultados de la preprueba y la posprueba de los grupos control y experimental.

Para hacerlo, recurrimos a una serie de tablas en las que presentamos las mediciones correspondientes a las tres variables que estructuraron el problema de investigación y los objetivos específicos del proyecto; estas variables son, en su orden de presentación, automatización, exactitud y prosodia. Las mediciones estadísticas que utilizamos para la automatización son: número de palabras por minuto, porcentaje de palabras decodificadas y no decodificadas<sup>21</sup> y porcentaje de palabras decodificadas sublexicalmente; estas medidas las obtuvimos por cada uno de los estudiantes y, luego, establecimos como medidas grupales de tendencia central y dispersión la media y la desviación típica. En relación con la exactitud, utilizamos las mismas medidas, estableciendo la diferencia entre palabras de baja familiaridad y pseudopalabras. Por último, las mediciones que utilizamos para la prosodia se refieren a volumen, entonación, pausas y segmentación, en coherencia con las escalas definidas para cada subvariable expuestas en el capítulo metodológico; además, sumamos estas medidas parciales para obtener un total de prosodia por cada estudiante, así como las medias y desviaciones típicas para los dos grupos.

Por otro lado, presentamos una serie de interpretaciones cualitativas de estas tablas mediante las cuales ilustramos las situaciones preponderantes individual y colectivamente, por cada una de las variables. En otras palabras, reagrupamos la interpretación según las diferencias entre los grupos de estudiantes que tienen características similares o que son casos especiales por las mediciones que obtuvieron.

---

<sup>21</sup> Decidimos colocar los porcentajes de palabras decodificadas y no decodificadas para una lectura más clara de los datos y mostrar de manera explícita las proporciones entre estas dos medidas.

Adicionalmente, utilizamos tablas y figuras en las que integramos las mediciones de la preprueba y la posprueba, para mostrar los cambios entre estos dos momentos y su relación con la fase de intervención, mediante el uso de la estrategia Teatro de lectores. De manera similar, complementamos la exposición de estos resultados cuantitativos con interpretaciones cualitativas entre los grupos y por situaciones prototípicas de subgrupos o casos individuales.

## 6.1. RESULTADOS DE LAS PREPRUEBAS DEL GRUPO CONTROL

La tabla siguiente presenta los resultados obtenidos por los 12 estudiantes que conformaron el grupo control y se refieren a la variable automatización. Adicionalmente, la tabla incluye las mediciones grupales de la media y la desviación típica.

**Tabla 5.** *Medidas de la automatización de la preprueba del grupo control*

CÓDIGOS ESTUDIANTES GRUPO CONTROL	AUTOMATIZACIÓN			
	No.p/m	%Deco	%NoDec	%Suble
E1	50	91,67	8,33	4,16
E2	20	94,54	5,46	14,84
E3	47	100	0	0
E4	14	90,83	9,17	60,55
E5	47	95,37	4,63	4
E6	29	96,08	3,92	1,3
E7	41	96,53	3,47	4,16
E8	34	93,43	6,57	0
E9	40	97,23	2,77	6,25
E10	54	93,39	6,61	1,47
E11	13	86,81	13,19	58,33
E12	27	91,04	8,96	20
MEDIA	34,66	93,91	6,09	14,58
DESVIACIÓN TÍPICA	13,49	3,36	3,36	20,87

Nota: No.p/m (número de palabras por minuto); %Deco (porcentaje de palabras decodificadas); %NoDec (porcentaje de palabras no decodificadas); %Suble (porcentaje de palabras decodificadas sublexicalmente)

Ahora bien, la interpretación de las medidas obtenidas por el grupo control en la preprueba la dividimos en dos partes: por un lado, las conclusiones sobre el número de palabras por minuto y, por otro lado, las conclusiones sobre las palabras decodificadas lexical o sublexicalmente.

En relación con el número de palabras por minuto, es evidente que el grupo control era muy heterogéneo al momento de las mediciones iniciales; esta situación se manifiesta en la desviación típica que obtuvieron los estudiantes que lo conformaron, las diferencias subgrupales en sus puntuaciones y las distancias entre ellas. Una desviación típica de 13,49 muestra esta gran dispersión y deja por fuera los dos subgrupos con los puntajes mayores y menores; en otras palabras, podemos afirmar que este grupo de estudiantes tendía a mediciones cercanas o distantes de la media. Por lo tanto, durante la preprueba, el grupo control estaba conformado por tres subgrupos claramente diferenciados, los que se integraban en torno a la media, incluidos en los rangos de la desviación típica, y los dos subgrupos que quedaron por fuera de ella, por puntajes muy bajos o muy altos. En consecuencia, podemos decir que el grupo control decodificaba a velocidades muy bajas (13 y 14 palabras por minuto), velocidades medias cercanas o medianamente distantes, por encima y por debajo, de 34 palabras por minuto y velocidades relativamente altas entre 50 y 54 palabras por minuto.

De todas maneras, las valoraciones baja, media y alta velocidad, obtenidas por el grupo control, son relativas a ellos mismos y no se refieren a una situación conceptual o un estándar deseable para la velocidad de lectura de estudiantes de tercer grado de primaria. Como lo mencionaremos en el capítulo de la discusión, ninguno de estos estudiantes obtuvo la media deseable para los estudiantes del mismo nivel educativo, teniendo en cuenta los referentes nacionales e internacionales sobre velocidad de lectura.

En relación con la subvariable decodificación, podemos afirmar que solo un estudiante (E3) logró decodificar todas las palabras incluidas en el instrumento (ver anexo 2); sin embargo, la media del porcentaje grupal de decodificación fue de 93,91%, mientras la desviación típica obtuvo una medición de 3,36. Esto significa que el grupo control tendía a ser muy homogéneo en lo que se refiere a la decodificación de palabras de alta y mediana familiaridad para el grado escolar que cursaban; por esto, podemos afirmar que, en gran medida, los estudiantes que conformaron el grupo control ya resolvieron la relación entre grafemas y fonemas en este tipo de palabras.

Al mismo tiempo, la situación de decodificación del grupo control cambia dramáticamente cuando establecemos la relación entre decodificaciones lexicales y sublexicales. Esto quiere decir que el grupo vuelve a una situación heterogénea cuando se trata de decodificar palabras completas o partes de esas palabras (letras o sílabas). En la tabla anterior identificamos un estudiante (E8) que decodificó lexicalmente la totalidad de las palabras que efectivamente decodificó (porque este mismo estudiante obtuvo un porcentaje de palabras no decodificadas); por el contrario, los demás estudiantes obtuvieron porcentajes de decodificación sublexical que varían entre 1,3% y 60,55%, lo que significa una alta dispersión de los datos y una tendencia central muy baja (DT=20,87 y M=14,58).

De todas maneras, esta heterogeneidad es menor a la que obtuvieron en las mediciones sobre velocidad o número de palabras por minuto; en este sentido, 8 estudiantes de los 12 que conformaron el grupo control obtuvieron porcentajes inferiores al 10% en la decodificación sublexical, 2 estudiantes obtuvieron porcentajes intermedios, entre 14% y 20%, y 2 estudiantes porcentajes muy altos de sublexicalización, entre 58% y 60%. Por lo tanto, si contrastamos estos datos de decodificación con los de velocidad, podemos afirmar que el grupo control, en la fase de la preprueba, tendía a leer lentamente, a decodificar la mayoría de las palabras y que 2 estudiantes eran los casos más débiles de automatización, porque no sólo lo hacían muy lentamente respecto al grupo, sino que no lograban decodificar la mayoría de las palabras completas.

Otra forma de exponer esta conclusión es que los estudiantes del grupo control tendían a gastar mucho tiempo en la decodificación de las palabras de alta y mediana familiaridad, incluidas en la preprueba; esto significa un alto esfuerzo cognitivo que solo les permitía comprender el nivel micro de los textos que leían (letras, sílabas y palabras), en contextos diferentes al de la preprueba y, con seguridad, inhibía la posibilidad de comprender oraciones de mediana o larga extensión y párrafos sencillos para su nivel escolar (las tres variables seleccionadas para esta prueba son predictores de la calidad de la comprensión textual en los niveles local y global). En la interpretación de los resultados de la prosodia complementaremos la argumentación sobre esta conclusión; además, en la caracterización cualitativa de la automatización encontraremos otras

situaciones grupales, subgrupales o individuales que evidencian este retraso lector (vulnerabilidad lectora) del grupo control.

### **Caracterización cualitativa de la automatización en la preprueba del grupo control**

A continuación, presentamos siete características complementarias de la automatización que no fueron medidas por el instrumento que utilizamos, aunque sí nos permiten ilustrar otras facetas del proceso que realizó este grupo. Para hacerlo, identificamos las principales situaciones prototípicas que fueron frecuentes durante la aplicación de la preprueba y las ejemplificamos con desempeños particulares de algunos estudiantes participantes. Este ejercicio complementario, por otro lado, nos permite reconocer la complejidad del fenómeno de la automatización y sus vínculos con la comprensión lectora; en otras palabras, asumimos que, para describir e interpretar en profundidad el fenómeno de la automatización en la lectura, son insuficientes las variables velocidad y decodificación (lexical y sublexical), aunque son las más reconocidas en la literatura especializada, como lo mencionamos en capítulos anteriores. Esta situación tiene un correlato en las relaciones entre enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora que expondremos en el capítulo de discusión de estos resultados.

En primer lugar, durante la preprueba del grupo control, identificamos algunas situaciones de aparente dislexia que explicarían la no decodificación de las palabras incluidas en las pruebas, evidentes en los intercambios entre letras (entre vocales y consonantes) y entre combinaciones de consonantes; es decir, algunos estudiantes no tuvieron en cuenta las reglas de correspondencia grafema-fonema (RCGF).

Por ejemplo, algunos estudiantes intercambiaron b/d, x/s, c/g (E1), g/j (E8), p/b (E11) y a/o (E12) cuando se presentaron en el listado; los estudiantes E2, E8 y E11 cambiaron la posición de algunas letras (lavar/lavra, yeso/sello, gotera/gotear, nudo/undo); finalmente, el estudiante E4 no pronunció la r en las combinaciones respectivas y mezcló letras para pronunciar una sílaba que no tiene la palabra (fritanga/fintanga).

En segundo lugar, el grupo control estuvo conformado por un subgrupo que privilegió la ruta visual sobre la ruta fonológica y otro subgrupo que lo hizo a la inversa. Esto quiere decir que la situación de decodificación inicial de estos estudiantes, por sus trayectorias lectoras previas (que definen el grado de familiaridad de las palabras que decodifican y la extensión y complejidad de su vocabulario), limitaba la posibilidad de lograr desempeños equivalentes para su nivel escolar. De otro modo: si algunos estudiantes requieren identificar primero las letras o las sílabas, antes de pronunciarlas, su esfuerzo cognitivo es mucho mayor y, por supuesto, decodifican más lenta y discontinuamente que aquellos estudiantes que recurren a la ruta fonológica, porque ya reconocen las palabras o integran mejor y más rápido estas dos rutas de la decodificación. Allí está, en gran medida, la explicación sobre la desviación típica en la velocidad y la decodificación sublexical. Esto también quiere decir que, al interior del grupo control, había distintos niveles de retraso lector que no fueron resueltos en años escolares previos y, por lo mismo, era indispensable matizar las expectativas sobre su desempeño<sup>22</sup>. Esta observación final es común para las situaciones siguientes.

Por ejemplo, el estudiante E3 utilizó la ruta visual y no la fonológica, con algunas excepciones por la alta familiaridad de las palabras; E4 verificó sílabas, las repitió o revisó primero la sílaba inicial, antes de pronunciarla, y usó la ruta visual excepcionalmente; E6 inició una decodificación sublexical y repitió palabras por su baja familiaridad o extensión. Además, E11 estaba en la transición entre decodificar letras y sílabas y sólo decodificó bien o medianamente bien las palabras de dos sílabas y las más familiares; cuando repitió la decodificación de las sílabas durante varias veces, para estructurar la palabra, ya no la recordó (ocupó toda su memoria de trabajo), a menos que fuera una palabra de alta familiaridad, como “payaso”, aunque se gastó 7 segundos para decodificarla, por la dificultad que tuvo con la pronunciación de la letra “y”.

---

<sup>22</sup> Ante una situación como ésta, podíamos afirmar que los cambios serían, de darse, proporcionales a esta situación heterogénea entre los estudiantes que conformaron el grupo control. Al mismo tiempo, que sería deseable diseñar intervenciones que buscaran compensar estas diferencias, sobre todo en los casos de los estudiantes más vulnerables (al menos acercándolos a la media); de lo contrario, los cambios generarían una nueva situación de vulnerabilidad de los estudiantes con trayectorias frágiles y mantendrían una gran heterogeneidad grupal (de su habilidad lectora) que reconocemos como problemática, inequitativa e injusta. En pocas palabras: si los resultados de una preprueba nos permiten identificar niveles de vulnerabilidad muy altos de algunos estudiantes, valdría la pena diseñar la intervención para acortar estas brechas y buscar que los cambios estén a su favor, en proporción con su nivel de vulnerabilidad.



En tercer lugar, un hallazgo que consideramos valioso, relacionado con la situación anterior, es el reconocimiento de distintos grados de transición entre las decodificaciones sublexical y lexical, evidentes en la separación entre sílabas y la elongación en la pronunciación de vocales o consonantes para unirlos. Esta situación nos permite afirmar que, entre la ruta visual y la ruta fonológica, que se presentan como vías discretas, hay unas posiciones intermedias que buscan darle continuidad a la relación entre grafema y fonema.

En consecuencia, las distintas formas de verificación que utilizaron algunos estudiantes durante la decodificación (por cualquiera de las dos rutas), fueran letras, sílabas, conjunto de sílabas o palabras, así como sus transiciones, ilustran que la decodificación (o la lectura) no era comprendida de la misma manera por ellos y que la forma que eligieron para decodificar es una expresión de sus concepciones de lectura y las prácticas que acostumbran. Por ejemplo, los estudiantes E2 y E12 mantuvieron la pronunciación alargada de ciertas vocales o consonantes en la sílaba para llegar a la sílaba siguiente. En una situación como esta, el alargamiento de una letra evidencia el uso de un tiempo requerido para establecer las conexiones entre sílabas; es decir, estos estudiantes asumieron que la decodificación es silábica y que cada sílaba se une con la sílaba siguiente hasta conformar una palabra.

En cuarto lugar, encontramos la omisión de los acentos explícitamente marcados con tildes. Esto significa, entonces, que la decodificación no se refiere solamente a la decodificación de letras o sílabas sino a la decodificación prosódica que implica el acento, o la expresividad que contienen las palabras. Si bien los estudiantes reconocían las letras o las sílabas donde se marcaba el acento y recurrían a la pronunciación estándar de esas letras, algunos de ellos no reconocieron la diferencia fonética que implicaba la colocación de la tilde; es decir, no tuvieron en cuenta la relación entre el acento ortográfico y el acento prosódico. En estos casos, las clasificamos como palabras no decodificadas. Por ejemplo, los estudiantes E1 y E8 (menú/menu, dragón/dragon); E8, en algunas palabras, hizo una decodificación inicial errónea en la acentuación, las recordó y las corrigió (flotador/flotador, fería/feria, memoria/memoria).

En quinto lugar, algunos estudiantes del grupo control presentaron desatenciones evidentes en saltos de renglones, repetición de palabras o retornos al lugar de la decodificación cuando se

saltaban palabras o renglones. En las situaciones de los saltos de renglones o palabras, algunos de ellos caían en cuenta de esa desatención, a veces la expresaban verbalmente y a veces la corregían volviendo a la situación inicial del salto y, en otros casos, no fueron conscientes de la omisión en el listado de palabras de la prueba. Esto, por supuesto, tuvo implicaciones en los resultados finales del grupo (incluso en el grupo experimental), porque no todos los estudiantes identificaron el mismo número de palabras; dicho de otra manera, el ejercicio de automatización contenía 152 palabras, 8 por cada renglón y, si un estudiante se saltaba uno o dos renglones, o repetía palabras del listado, la cantidad de palabras posibles de decodificación variaba. Estas situaciones explican por qué privilegiamos los porcentajes de la decodificación o no decodificación de palabras en la medición de la automatización (y, como veremos más adelante, en la valoración de la exactitud) y no el número de palabras decodificadas.

Por ejemplo, E2 dijo *“Ay, ya me perdí”*, cuando se dio cuenta de que saltó renglones; E3 leyó un renglón dos veces y no se dio cuenta; E4 se saltó hacia atrás (repitió) y hacia adelante, varias veces, uno y dos renglones sin darse cuenta; E5 bajó la velocidad en la decodificación porque se dio cuenta de que se había saltado un renglón (8 palabras), se devolvió a lo leído, dijo *“es donde voy; me perdí”* y, al devolverse, cambió el sentido de la lectura (de derecha a izquierda) y E6 se saltó un renglón y repitió otro.

Los ejemplos de los estudiantes E2 y E5 ilustran una situación complementaria sobre la actividad metacognitiva durante el ejercicio de decodificación; es decir, algunos estudiantes monitorearon el proceso cognitivo que realizaron y, por lo tanto, hicieron una doble tarea: la cognitiva sobre las palabras que debían decodificar, explícitas en el instrumento, y la metacognitiva sobre el proceso mental que realizaron durante la decodificación (memoria), que ocurría en su pensamiento. En consecuencia, se presentaron dos situaciones opuestas: aquellos estudiantes que presentaron desatenciones reiteradas y no se dieron cuenta de ellas y unos pocos estudiantes que fueron conscientes de estas faltas de atención, las expresaron verbalmente y las corrigieron.

En sexto lugar, como apenas era obvio, se presentaron distintas situaciones de carácter emocional durante la realización de las pruebas. Algunos estudiantes mostraron emociones positivas o negativas que influyeron durante la realización de las pruebas y en sus resultados. Los tonos de la

voz, la intermitencia, el volumen, el tartamudeo, así como el manejo de la respiración, fueron los indicadores que nos permitieron llegar a esta conclusión. Esto significa que las pruebas mismas fueron adecuadas para unos estudiantes y, seguramente, no adecuadas para otros, lo que será analizado en el capítulo de la discusión de los resultados. Por ejemplo, al estudiante E4 lo notamos un poco ansioso y tensionado durante la realización del ejercicio, mientras que al estudiante E10 lo percibimos acelerado y ansioso por hacerlo rápidamente.

Por último, en séptimo lugar, y en conexión con lo anterior, algunos estudiantes privilegiaron la velocidad sobre la calidad de la decodificación; esta situación se presentó porque la instrucción del ejercicio de automatización fue *“Por favor, lee el siguiente listado de palabras, de izquierda a derecha y renglón por renglón, lo mejor y más rápido que puedas”*; como resultado, se presentaron tres modos de enfrentar el ejercicio: estudiantes que privilegiaron la velocidad, estudiantes que privilegiaron la correcta decodificación y estudiantes que combinaron estas dos tareas de la instrucción. Esto implicó que algunos estudiantes disminuyeran el ritmo de la decodificación, al darse cuenta de que estaban cometiendo muchos errores por privilegiar la velocidad; esta tensión, producto de una instrucción con doble propósito, influyó en el número de palabras decodificadas y en las formas de esa decodificación (lexical o sublexical).

En síntesis, el grupo control estaba constituido por un conjunto de 4 subgrupos, con algunas características comunes, pero diferentes o muy diferentes en relación con sus habilidades de comprensión lectora, particularmente las relacionadas con la velocidad y la decodificación de palabras de mediana y alta familiaridad para su nivel escolar. Las medidas que obtuvieron, especialmente el número de palabras por minuto (No.p/m), el porcentaje de decodificación sublexical (%Suble) y las desviaciones típicas (DT), explican los distintos niveles de riesgo de un grupo de estudiantes con retraso lector, a pesar de que solo cursaban el 3 grado de educación primaria.

Por consiguiente, podemos afirmar que es un grupo con trayectorias lectoras pobres, con un pronóstico de comprensión muy limitado y con altas probabilidades de desempeños futuros insuficientes para las expectativas institucionales y las políticas educativas del país. En contraste, también podemos afirmar que los responsables de su formación en lectura (las instituciones, los

maestros y sus familias) no han logrado los objetivos de aprendizaje deseables para este nivel escolar; es decir, estos actores tienen una deuda educativa con las niñas y los niños que conformaron el grupo control, así maticemos el alcance de esta deuda reconociendo la influencia de la pandemia del coronavirus durante los años 2020 y 2021<sup>23</sup>.

Ahora bien, si revisamos los resultados relacionados con la exactitud, la tabla siguiente presenta las mediciones obtenidas por este grupo durante la preprueba. Las subvariables que medimos se refieren a la velocidad y la decodificación de palabras de baja familiaridad y pseudopalabras y las unidades de medición fueron las mismas que utilizamos para automatización.

**Tabla 6.** *Medidas de la exactitud de la preprueba del grupo control*

CÓDIGOS ESTUDIANTES GRUPO CONTROL	EXACTITUD							
	BAJA FAMILIARIDAD				PSEUDOPALABRAS			
	No.p/m	%Deco	%NoDec	%Suble	No.p/m	%Deco	%NoDec	%Suble
E1	27	73,84	26,16	9,72	21	65,63	34,37	9,37
E2	14	90,63	9,37	35,93	14	84,38	15,62	28,12
E3	28	88,89	11,11	9,72	29	93,75	6,25	21,87
E4	12	79,17	20,83	60,41	13	81,25	18,75	75
E5	30	84,73	15,27	13,88	28	90,63	9,37	18,75
E6	16	79,17	20,83	4,16	18	84,38	15,62	9,37
E7	20	89,05	10,95	20,54	23	90,63	9,37	59,37
E8	24	81,95	18,05	6,94	25	87,5	12,5	6,25
E9	24	79,17	20,83	8,33	20	93,75	6,25	21,87
E10	26	75	25	6,25	21	75	25	6,25
E11	5	54,17	45,83	54,16	7	56,25	43,75	56,25
E12	21	84,73	15,27	38,88	15	68,75	31,25	40,62
MEDIA	20,58	80,04	19,95	22,41	19,5	80,99	19,00	29,42
DESVIACIÓN TÍPICA	7,18	9,37	9,37	19,00	6,19	11,59	11,58	22,22

Nota: No.p/m (número de palabras por minuto); %Deco (porcentaje de palabras decodificadas); %NoDec (porcentaje de palabras no decodificadas); %Suble (porcentaje de palabras decodificadas sublexicalmente)

<sup>23</sup> De todas maneras, según el ICFES, el porcentaje de variación atribuible a la pandemia es estadísticamente bajo.

Los resultados de la automatización nos permitían predecir la similitud de los resultados para la exactitud, aunque con mediciones proporcionalmente más bajas. Esto era explicable, *a priori*, por la diferencia entre la familiaridad de las palabras de ambas pruebas y la utilización de pseudopalabras para medir la exactitud. Este fenómeno de la similitud de los resultados también lo encontramos en la revisión de antecedentes: Si la velocidad de decodificación de palabras familiares tendía a ser baja, con seguridad sucedería lo mismo con palabras de baja familiaridad y pseudopalabras, como lo afirmaban las investigaciones previas.

En general, identificamos una disminución del desempeño grupal en la velocidad de decodificación de palabras de baja familiaridad y pseudopalabras del 42%, mientras la decodificación sublexical se incrementó 53% en las palabras de baja familiaridad y 101% en las pseudopalabras. Estos cambios grupales tienden a replicarse en los casos individuales, según el subgrupo al que pertenecen, como lo mencionamos en la interpretación sobre automatización. Esto quiere decir que los estudiantes con más bajos desempeños en las pruebas de automatización también fueron los estudiantes con resultados más bajos en exactitud; lo mismo en relación con los puntajes medios y altos, aunque con unas leves modificaciones que no cambian estas tendencias observadas.

Por ejemplo, el estudiante E11 disminuyó el número de palabras por minuto a menos de la mitad, mientras que el estudiante E4 mantuvo una cifra similar; el estudiante E8, que representó la media en la prueba de automatización, obtuvo un puntaje levemente superior a la media en la prueba de exactitud de palabras de baja familiaridad y los estudiantes E1 y E10, que lograron las medidas más altas en la prueba de automatización, disminuyeron a la mitad el número de palabras decodificadas de baja familiaridad. Por su parte, en relación con la decodificación de pseudopalabras, los puntajes tienden a ser muy similares, un poco por encima y un poco por debajo de las mediciones obtenidas en la decodificación de palabras de baja familiaridad. Esta situación se evidencia cuando se contrastan los valores obtenidos por los estudiantes que acabamos de mencionar y por las mínimas diferencias de los valores de la media y la desviación típica: 1.08 y 0.99, respectivamente menores en las pseudopalabras. La diferencia mayor la obtuvieron cuando contrastamos los valores de la decodificación sublexical, como era igualmente previsible, porque sólo eran significativas en su composición silábica.

### **Caracterización cualitativa de la exactitud en la preprueba del grupo control**

Esta prueba con palabras de baja familiaridad y pseudopalabras nos permitió identificar características similares a las mencionadas en la prueba de automatización y otras emergentes por las diferencias de las dos situaciones (en el número de palabras por minuto y la decodificación lexical o sublexical). Los aspectos comunes son los desempeños aparentes de dislexia en algunas decodificaciones, el privilegio de una ruta (la visual o la fónica), las transiciones en los modos sublexical y lexical, la omisión de los acentos explícitamente marcados, las desatenciones durante la realización de los ejercicios, las fluctuaciones emocionales y las tensiones entre velocidad y correcta decodificación.

Las características emergentes que identificamos sobre la variable exactitud se relacionan con el cambio en la orientación para la realización de los ejercicios y sus posibles interferencias (las interferencias de la prueba), la prolongación de la tarea de decodificación (el proceso), las interferencias externas, la intensificación de las transiciones en la decodificación, las modulaciones temporales entre palabras cortas y largas o entre palabras muy familiares y poco familiares, las fluctuaciones emocionales durante los ejercicios y los cambios de entonación asociados con las tensiones entre las RCGF y el privilegio o la integración entre las rutas visual y fonológica y las interferencias en la decodificación de las pronunciación usadas (entre pronunciaciones formales y coloquiales de algunas palabras),

Por ejemplo, en el ejercicio con palabras de baja familiaridad el estudiante E1 se distrajo mirando hacia afuera del salón donde realizaba la prueba; a veces, corrigió sólo la sílaba y no repitió la palabra completa; estiró la vocal hasta decodificar la sílaba siguiente o la terminal e intercambió posiciones de vocales (c/g); al parecer, en la decodificación, asoció con palabras conocidas y generó interferencias entre palabras de alta y baja familiaridad; omitió algunos acentos en palabras graves y su velocidad fue discontinua por la interferencia de algunas palabras conocidas (o partes de ellas); por último, fue evidente su falta de concentración.

Por su parte, el estudiante E2 intercambió las dos rutas, visual y fonológica, según la familiaridad o no de sílabas, grupos de sílabas o palabras, así como algunas agrupaciones silábicas o combinaciones consonantes; esta situación dejó ver cierto grado de inseguridad y precaución durante las decodificaciones, lo que también incidió en la velocidad de los ejercicios y en los cambios de la entonación (alta, baja o tartamudeo); en este caso, fue muy clara la relación entre decodificación lexical y sublexical, la combinación de las rutas visual y fonológica y la entonación; por último, este estudiante se dio cuenta de que conocía algunas palabras al terminar (o casi terminar) la decodificación silábica y cambió de la ruta fonológica a la visual; es decir, a medida que reconocía los fragmentos de pronunciación, los relacionaba con su vocabulario conocido y esto le permitía arriesgar una decodificación lexical o acelerar la decodificación; allí hay un explícito ejercicio metacognitivo, así fuera espontáneo.

El estudiante E6 tuvo una interferencia del uso oral de una palabra en la decodificación (choclo); es decir, agregó una vocal (y un acento) que no estaba presente en la palabra escrita de la prueba (chócolo); pensamos que no se dio cuenta porque no la corrigió y continuó con las siguientes palabras. El estudiante E7 se quejó por el tapabocas y la incidencia en su respiración; además, ensayó varias veces la relación grafema-fonema y la cambió según la palabra (proclive/pros... proc... ce). El estudiante E11 intercambió p/b en algunas palabras; asumió que la lectura sublexical estaba bien; por esto, no repitió o autocorrigió la decodificación, incluso en palabras familiares; no logró decodificar bien algunas letras (sobre todo consonantes) y combinaciones de consonantes; tampoco decodificó muchas palabras, exceptuando algunas cortas y muy conocidas (glacial/gracial; progreso/progeso); por último, intercambió algunas vocales (e/o, e/a). En síntesis, podríamos decir que todas estas situaciones se podrían explicar por la tendencia preponderante de estos estudiantes a realizar una decodificación sublexical de las palabras de baja familiaridad incluidas en la prueba.

En relación con los ejercicios de pseudopalabras, las situaciones prototípicas que identificamos se refieren a la tensión propia de la prueba, la interferencia externa y la detención, repetición y continuación con la siguiente pseudopalabra; es decir, las variaciones en los ritmos y velocidades de decodificación al interior de estas pseudopalabras y entre ellas. Además, fueron reiteradas las transiciones entre los modos fonético y visual y, en algunos casos, las interferencias lexicales, a

pesar de ser pseudopalabras; por último, este ejercicio validó las sospechas sobre los casos de dislexia aparentes identificados en ejercicios anteriores.

Algunos ejemplos que ilustran estas situaciones anteriores son: en la realización de la prueba de E10 se nota la que podríamos denominar como autointerferencia, por el conflicto entre los deseos de hacer bien y rápido la decodificación (los criterios para ejecutar el ejercicio); este estudiante se da cuenta de que está decodificando mal, repite y corrige, a veces dos o tres veces, antes de la decodificación adecuada; por lo tanto, le agrega a la prueba el criterio de autorregulación, al prevalecer el deseo de hacerlo bien. Adicionalmente, el ejercicio con pseudopalabras reiteró dos tendencias identificadas en otros estudiantes: la no decodificación y la sublexicalización.

Por su parte, el estudiante E1 tuvo una interferencia del ruido en el corredor; en varias oportunidades repitió la palabra o la pseudopalabra para ganar tiempo en la decodificación de la siguiente y tuvo dificultades en la decodificación de lagunas consonantes o combinaciones de ellas (y/ch; gra/gar), lo mismo que le ocurrió a E2 (ter/tre). En E7 fue muy notorio el cambio a modo sublexical, en las palabras de baja familiaridad y en las pseudopalabras; lo mismo en la transición entre los modos fonético y visual. En contraste, E11 no tuvo interferencias lexicales en el ejercicio con pseudopalabras porque se enfocó en la decodificación silábica; al igual que los estudiantes anteriores, también fueron evidentes los momentos de dislexias aparentes, sobre todo en la relación entre b/p (vecloper/veclober; plezado/presazado; trevedad/travedad; bruzar/fruzar; prefarigo/profarigo).

En conclusión, si integramos los ejercicios de las pruebas de automatización y exactitud, podríamos hablar de características particulares (o sectoriales) (los cambios de ritmo entre palabras de alta y mediana familiaridad en la automatización, la combinación entre las rutas fonológica y visual en la decodificación de palabras de baja familiaridad, el cambio disposicional en la decodificación de pseudopalabras, la desaparición de interferencias lexicales y la acentuación de la tendencia sublexical en las pseudopalabras) y características generales (o transversales), (el privilegio de la ruta fonológica sobre la visual en las palabras de baja familiaridad y las pseudopalabras, el compromiso con los ejercicios y el deseo de hacerlos bien,



la autorregulación cuando se dan cuenta de que pronunciaron erróneamente una letra, una sílaba o una palabra), entre otras situaciones que fueron reiteradas entre los miembros del grupo control.

Por último, en relación con la prosodia, nos parece oportuno recordar las características de este componente de la preprueba, antes de exponer las conclusiones sobre cada una de las subvariables que se presentan en la tabla 7. La medición de la prosodia la realizamos teniendo en cuenta 4 subvariables (volumen, entonación, pausas y segmentación) y una escala de valoración que fluctúa entre puntuaciones bajas y satisfactorias; adicionalmente, como cada subvariable muestra una faceta particular del desempeño prosódico de los estudiantes, las escalas discriminan características subespecíficas, progresivamente, así:

Volumen: muy bajo o muy alto (nivel 1), alterna inconsistentemente los volúmenes alto o bajo (nivel 2), volumen adecuado con algunos altos y bajos (nivel 3) y volumen adecuado a una conversación (nivel 4).

Entonación: generalmente monótona o plana (nivel 1), casi plana, intenta marcar algunos tonos (nivel 2), buena, marca muchos tonos (nivel 3) y melódica, marca según tipo oración (nivel 4).

Pausas: muchas pausas intrusivas en la mitad de la oración (nivel 1), frecuentes pausas, vacilaciones o repeticiones (nivel 2), algunas pausas, vacilaciones o repeticiones (nivel 3) y pausas adecuadas, respeta los signos de puntuación (nivel 4).

Segmentación: ignora el significado de frases o signos (nivel 1), rompe unidades sin atender signos (nivel 2), en ocasiones no agrupa o segmenta (nivel 3) y segmenta según signos o unidades sintácticas (nivel 4).

**Tabla 7.** *Medidas de la prosodia de la preprueba del grupo control*

CÓDIGOS ESTUDIANTES GRUPO CONTROL	PROSODIA				Totales
	Vol	Ent	Pau	Seg	
E1	2	2	2	1	7
E2	2	2	2	1	7

E3	4	3	3	2	12
E4	2	1	1	1	5
E5	3	2	2	2	9
E6	3	2	3	2	10
E7	3	2	2	2	9
E8	4	2	3	2	11
E9	3	2	3	2	10
E10	2	2	2	3	9
E11	3	1	1	1	6
E12	2	2	1	1	6
MEDIA	2,8	1,9	2,08	1,7	8,42
DESVIACIÓN TÍPICA	0,7	0,5	0,76	0,6	2,10

Nota: Vol (Volumen); Ent (Entonación); Pau (Pausas); Seg (Segmentación)

Ningún estudiante logró una decodificación prosódica satisfactoria. El mejor desempeño estuvo en el volumen, seguido de las pausas y la entonación, mientras que las valoraciones más bajas las obtuvieron en las segmentaciones.

En relación con el volumen, identificamos 3 subgrupos: uno que alterna inconsistentemente los volúmenes alto o bajo (E1, E2, E4, E10 y E12), otro que utiliza un volumen adecuado, con algunos altos y bajos (E5, E6, E7, E9 y E11) y un tercer subgrupo que utiliza un volumen adecuado a una conversación (E3 y E8). El subgrupo clasificado en el nivel 2 está conformado por estudiantes que obtuvieron puntajes por encima y por debajo de la media en la prueba de automatización y dos de los mejores puntajes en velocidad y decodificación sublexical. Al mismo tiempo, hay dos estudiantes con resultados inferiores a la media en velocidad y son parte del subgrupo que obtuvo mayores puntajes en decodificación sublexical y el estudiante que obtuvo el más bajo desempeño en automatización. Por su parte, el subgrupo clasificado en el nivel 3, que también es mixto, está conformado por estudiantes que alcanzaron puntajes bajos e intermedios en exactitud, mientras que lograron medidas superiores a la media en las pruebas de automatización, exceptuando E11 y E6. Por último, el subgrupo clasificado en el nivel 4 está conformado por los estudiantes que alcanzaron los mejores desempeños en automatización, con una decodificación preponderantemente lexical e hicieron parte del subgrupo que obtuvo los mejores resultados en la prueba de exactitud.

Esto significa que los estudiantes que obtuvieron puntajes intermedios y bajos en las pruebas de automatización y exactitud no han resuelto satisfactoriamente el volumen en la decodificación cuando pasan de palabras a oraciones; al mismo tiempo, los estudiantes que lograron los mejores desempeños en las dos primeras variables también lograron que el volumen en la decodificación de oraciones correspondiera al nivel deseable. Esto se podría explicar precisamente por las relaciones que hay entre palabras de alta, mediana y baja familiaridad presentes en las oraciones y los intercambios entre las rutas visual y auditiva de aquellos estudiantes con dificultades en la decodificación; en otras palabras, la alternancia entre volúmenes alto y bajo es coherente con las características de una decodificación preponderantemente lenta y sublexical, mientras que el volumen adecuado a una conversación (nivel 4) sería explicable en los casos de los estudiantes que tendieron a decodificar lexicalmente.

Esta situación del volumen cambio en prácticamente todos los estudiantes cuando evaluamos la entonación; sólo uno de ellos (E3) utilizó una entonación buena, al marcar muchos tonos que permitían diferenciar entre oraciones exclamativas o interrogativas y los cambios tonales entre oraciones, necesarios en las declinaciones. De nuevo, este estudiante fue quien obtuvo los mejores puntajes en exactitud y automatización. En consecuencia, la conclusión sobre volumen se podría mantener: el desempeño prosódico tiene una relación directa con la velocidad y la decodificación y se puede explicar por las mediciones que obtienen los estudiantes en las pruebas que miden sus niveles de lexicalidad o sublexicalidad, aunque hay una característica propia de la entonación: una cosa es decodificar letras, sílabas o palabras y otra decodificar los signos de interrogación y admiración.

Algo similar a lo ocurrido en el cambio entre volumen y entonación ocurrió cuando revisamos las valoraciones de las pausas: los estudiantes que tendieron a realizar una decodificación de las oraciones más próxima a una conversación fueron quienes decodificaron los cambios de tonos y ritmos que indica la puntuación, antes y después de su localización, aunque ningún estudiante puntuó en el nivel 4, es decir, no realizaron todas las detenciones que señalaban los signos de puntuación utilizados en las oraciones.

El subgrupo que realizó muchas pausas intrusivas en la mitad de la oración (nivel 1) (E4, E11 y E12) obtuvo puntajes bajos en las pruebas anteriores; el subgrupo que hizo frecuentes pausas, vacilaciones o repeticiones (nivel 2) (E1, E2, E5, E7 y E10) alcanzó puntajes intermedios, un poco por encima o por debajo de las medias, y su mejor desempeño estuvo en los ejercicios de automatización; por su parte, el subgrupo que hizo algunas pausas, vacilaciones o repeticiones y que obtuvo el mejor desempeño (nivel 3) (E4, E11 y E12) correspondía a estudiantes que lograron mejores puntuaciones en las pruebas anteriores, tanto en los ejercicios de prosodia como en exactitud y automatización y se ubicaron por encima de las medias o lograron los mejores resultados.

Por último, en relación con segmentación, al igual que en pausas y entonación, ningún estudiante alcanzó el nivel 4; de otro modo, ningún estudiante segmentó las oraciones en coherencia con las puntuaciones y las unidades sintácticas que conformaron las oraciones. Sólo un estudiante (E10) se ubicó en el nivel 3, porque agrupó en algunas ocasiones, 6 estudiantes rompieron las unidades sin atender la puntuación (E3, E5, E6, E7, E8 y E9) y 5 estudiantes ignoraron el significado de frases y signos de puntuación (E1, E2, E4, E11 y E12). Estas valoraciones reiteran la conformación mixta del grupo control y evidencian de otro modo los desempeños iniciales y las situaciones preponderantes de los estudiantes que lo conformaron: estudiantes que decodifican lenta o muy lentamente, que tienden a privilegiar la ruta fonológica sobre la visual, o que la alternan cuando se trata de palabras de alta familiaridad, que tienden a decodificar sublexicalmente las palabras de mediana o baja familiaridad y que tienen un desempeño deficiente o muy deficiente en la decodificación prosódica.

Esto también significa que sólo resuelven satisfactoriamente las situaciones de codificación más básicas, aunque unos pocos (dos o tres) resuelven las situaciones de decodificación de mediana complejidad y ninguno de ellos alcanza una decodificación prosódica adecuada para su nivel escolar. En consecuencia, podemos afirmar que la situación de fluidez del grupo control es distante o muy distante de lo deseable, lo que repercute considerablemente en los niveles de comprensión textual que alcanzan que, a nuestro modo de interpretar, sólo podría ser clasificable como local o sublocal. Con esto queremos decir que la tendencia preponderante de estos estudiantes es que sólo comprenden palabras o fragmentos de oraciones y que, con seguridad, sus

concepciones y prácticas de lectura nos les permiten comprender un párrafo de baja o mediana complejidad para su edad escolar, en el que integren los niveles local y global de decodificación.

### **Caracterización cualitativa de la prosodia en la preprueba del grupo control**

En general, reiteramos las cualidades descritas para la automatización y la exactitud; es decir, en gran medida replicaron en los ejercicios sobre oraciones y párrafos las formas y limitaciones utilizadas en los ejercicios sobre palabras y pseudopalabras. La situación que tendió a ser más frecuente se refiere a la falta de decodificación de los signos de puntuación en las pausas, los tonos relacionados con las declinaciones y las diferencias entre oraciones interrogativas y exclamativas; además, tampoco fueron coherentes con las segmentaciones de la estructuración sintáctica de las oraciones, aun cuando muchas de ellas eran explícitamente marcadas con la puntuación.

Por ejemplo, el subgrupo con puntuaciones más bajas (E4, E11 y E12) no segmenta; es decir, no agrupa palabras; dedica demasiado esfuerzo cognitivo a la decodificación silábica (repite, revisa y corrige) y, por eso, lo hace muy lentamente y no tiene en cuenta la entonación, las pausas y la segmentación. A veces, lo hace mentalmente o cambiando la repetición mental con la oral; de allí la relación con la baja velocidad de la decodificación. Se mueve entre lectura lexical, cuando las palabras son cortas o familiares, y lectura sublexical, cuando las palabras son más extensas o menos familiares. En todo caso, su tendencia es a una lectura (decodificación) silábica sin rasgos prosódicos o mínimos, por las segmentaciones cortas o algunos signos de puntuación.

En síntesis, podríamos afirmar que su comprensión tiende a ser apenas “sublocal” en el nivel de la palabra y, sobre todo de las sílabas; también por la baja velocidad de la decodificación que disminuye cuando las palabras están localizadas en las oraciones.

Por su parte, el subgrupo conformado por E1, E2, E5, E7 y E10 tiende a identificar verbalmente los signos de interrogación y algunos puntos, pero no cambia el tono en este tipo de oraciones; al detenerse, unas veces más y otras menos, busca la coherencia con las RCGF, antes de continuar la ruta fonológica. Esto varía según la baja familiaridad de las palabras o su extensión y los tipos

de combinación o relación entre vocales y consonantes; además, en el caso de E10, se saltó dos oraciones.

### **Conclusiones sobre los resultados del grupo control en la preprueba**

Si bien los estudiantes de este grupo están en el mismo grado (el año pasado en tercero y este año en cuarto), sus características de lectura no lo están. Esta situación es evidente por el grado de heterogeneidad de los resultados que obtuvieron en las tareas de exactitud, automatización y prosodia. Lo que encontramos son tres o cuatro niveles de puntuación (muy por debajo de la media, cercanas a la media y distantes o muy distantes de ella), desviaciones típicas muy altas y disminución progresiva de la calidad de la automatización, la exactitud y la prosodia, a medida que se incrementaron los niveles de complejidad de las tareas para la edad de los participantes (palabras de alta familiaridad, palabras de baja familiaridad, pseudopalabras, oraciones y párrafos). En todo caso, un desempeño con una tendencia inferior al 50%, en comparación con los estudiantes que lograron los puntajes más altos de este grupo; esto significa que la mayoría de ellos, por no decir todos, tienen algún grado de retraso lector.

Esta comprensión precaria de los textos utilizados en la preprueba es explicable si recapitulamos las características cualitativas del grupo control: Dislexia aparente en algunos estudiantes, tensiones diversas entre las rutas visual y fonológica, falta de correspondencia entre grafemas y fonemas, deficiencias atencionales y limitaciones en el vocabulario, como las más significativas.

En síntesis, concepciones y prácticas de lectura que validan como adecuadas unas formas de decodificar (de identificar o reconocer palabras y significados) contradictorias con las expectativas actuales sobre la fluidez y la comprensión; en otras palabras, decodificaciones preponderantemente sublexicales e inexpressivas que no permiten la comprensión más allá de los niveles local o sublocal, ubicados en las sílabas y las palabras.

## 6.2. RESULTADOS DE LAS PREPRUEBAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL

La tabla siguiente presenta los resultados obtenidos por los 14 estudiantes que conformaron el grupo experimental y se refieren a la variable automatización. Adicionalmente, la tabla incluye las mediciones grupales de las medias y las desviaciones típicas.

**Tabla 8.** *Medidas de la automatización de la preprueba del grupo experimental*

CÓDIGOS ESTUDIANTES GRUPO EXPERIMENTAL	AUTOMATIZACIÓN			
	No.p/m	%Deco	%NoDec	%Suble
E1	47	100,00	0	6,25
E2	60	100,00	0	0
E3	22	85,42	14,58	26,38
E4	47	92,11	7,89	8,55
E5	39	92,31	7,69	1,92
E6	46	90,39	9,61	1,92
E7	29	97,37	2,63	7,89
E8	37	89,48	10,52	2,63
E9	21	96,06	3,94	8,55
E10	10	66,41	33,59	60,93
E11	30	98,69	1,31	9,21
E12	36	93,75	6,25	3,47
E13	24	92,65	7,35	54,41
E14	47	91,45	8,55	5,92
MEDIA	35,35	92	8,13	14,14
DESVIACIÓN TÍPICA	13,00	8,14	8,14	18,82

Nota: No.p/m (número de palabras por minuto); %Deco (porcentaje de palabras decodificadas); %NoDec (porcentaje de palabras no decodificadas); %Suble (porcentaje de palabras decodificadas sublexicalmente)

La interpretación de las medidas obtenidas por el grupo experimental en la preprueba la dividimos en dos partes: las conclusiones sobre el número de palabras por minuto y las conclusiones sobre las palabras decodificadas lexical o sublexicalmente.

Sobre el número de palabras por minuto, igualmente evidenciamos que el grupo experimental era muy heterogéneo al momento de la prueba; este hecho lo indica la desviación típica de los estudiantes, las diferencias subgrupales en sus medidas y las diferencias entre ellas. Una desviación típica de 13 muestra esta gran dispersión y deja por fuera los dos subgrupos con los puntajes mayores (E2) y menores (E3, E9 y E10). Por esto, podemos afirmar que el grupo experimental tendía a mediciones cercanas a la media, aunque levemente superiores a ella, o leves y muy inferiores a ella. La conformación de estos tres subgrupos fue similar a la que identificamos en el grupo control: 8 estudiantes en el rango de la desviación típica, un estudiante muy por encima de la media y tres estudiantes con mediciones que no cobijó la desviación y distantes o muy distantes de la media.

Por otro lado, podemos decir que el grupo experimental decodificó a velocidades muy bajas (entre 10 y 24 palabras por minuto), a velocidades intermedias cercanas a la media (entre 29 y 39 palabras por minuto) y velocidades medianamente altas o altas respecto al grupo (entre 46 y 60 palabras por minuto).

Sobre la prueba de decodificación, podemos ver que sólo un estudiante (E2) logró decodificar el 100% de las palabras del instrumento, que la media fue superior al 90% y que la desviación fue de 8.14. Estos datos nos permiten inferir una tendencia homogénea del grupo experimental en lo que se refiere a la decodificación de palabras familiares o muy familiares. Al igual que el grupo control, el experimental tiende a utilizar adecuadamente las reglas de correspondencia grafema fonema (RCFG) en el vocabulario más familiar para su nivel escolar.

Al igual que en el grupo control, la situación de decodificación del grupo experimental cambia mucho cuando establecemos la relación entre decodificaciones lexicales y sublexicales. Esto significa que su característica preponderante vuelve a ser la heterogeneidad, cuando la tarea es decodificar palabras completas o partes de esas palabras (letras o sílabas). En la tabla anterior identificamos un estudiante (E2) que decodificó lexicalmente la totalidad de las palabras; por el contrario, los demás estudiantes obtuvieron porcentajes de decodificación sublexical que varían entre 1,92% y 60,93% (prácticamente el mismo rango de medición que obtuvo el grupo control



en esta subvariable). Allí están los extremos de la heterogeneidad, la gran dispersión de los datos (18.82) y la baja tendencia central (14.14).

En síntesis, el grupo experimental decodificó con lentitud, aunque lo hizo de una manera adecuada, exceptuando tres estudiantes que podríamos caracterizar como subgrupo de riesgo: E10 que logró las mediciones más bajas en ambas tareas, E13 que decodificó sublexicalmente la mayoría de las palabras y E3 que logró medidas igualmente bajas, aunque en menor proporción que E10. En todo caso, lo mismo que lo sucedido en el grupo control, este grupo presenta desviaciones típicas altas o muy altas, lo que representa una disparidad muy significativa en su proceso de apropiación de los códigos escritos (en las reglas de correspondencia grafema-fonema) y los esfuerzos cognitivos para lograr una decodificación satisfactoria (especialmente de la memoria de trabajo); esta disparidad genera como consecuencia tendencias a la fluidez y la comprensión bajas o muy bajas.

### **Caracterización cualitativa de la automatización en la preprueba del grupo experimental**

Como complemento a la caracterización cuantitativa del grupo experimental, presentamos las principales cualidades que nos permiten argumentar sobre la situación inicial de automatización de este grupo de estudiantes. En general, encontramos algunas situaciones personales (o condiciones físicas de los estudiantes), distintos tipos de relación con la prueba (por sus experiencias en este tipo de tareas), varios niveles de habilidad o subhabilidad en el manejo de las reglas de correspondencia grafema-fonema (RCGF) y diversas trayectorias lectoras (basadas en comprensiones y prácticas de decodificación igualmente distintas).

En este sentido, encontramos 4 o 5 situaciones prototípicas que evidencian la heterogeneidad del grupo experimental: un subgrupo de estudiantes con una buena disposición frente a las tareas que les propusimos, notorio en su interés, atención y autorregulación; algunos estudiantes que se sintieron ansiosos o temerosos por el deseo de hacerlo bien, pero sin experiencia y manejo adecuado de este tipo de pruebas y otros que experimentaron interferencias de vocabulario, sobre todo en la decodificación de palabras menos familiares. Estas características incidieron en la inconsistencia o intermitencia de su decodificación: a medida que llegaba el turno de palabras

menos conocidas disminuía la velocidad de decodificación y aumentaba el porcentaje de sublexicalización. Los casos extremos de esta inconsistencia (o cambios de ritmo y acierto) se presentaron en dos o tres estudiantes sobre los que sospechamos una situación de dislexia.

Estas dos tendencias, la disposicional y técnica (por el grado de habilidad decodificadora de los estudiantes que puntuaron por encima de la media), las podríamos entender por las dos formas preponderantes de comprensión y práctica de la lectura: un subgrupo que tiende a decodificar sublexicalmente y otro que privilegia la vía lexical; esto igualmente es coincidente con las dos rutas (o el intercambio entre ellas), la visual y la fonológica. De una manera más específica, interpretamos que, en gran medida, el grupo experimental no ha logrado resolver satisfactoriamente el manejo de las reglas de correspondencia grafema-fonema, especialmente en las situaciones de decodificación que involucran elementos prosódicos, como los acentos (tildados o no) y las combinaciones de consonantes como lo veremos en los ejemplos que siguen.

El estudiante E6 estaba de afán y quería terminar rápido; privilegió la velocidad sobre la decodificación adecuada; además, en distintos momentos de la prueba, lo notamos desconcentrado (hizo dos saltos de renglones) y tuvo varias interferencias lexicales (asoció las primeras sílabas de algunas palabras con su vocabulario previo e incurrió en errores de decodificación, por las cercanías fonéticas, como *carreta/carretera*). En el análisis de los audios de este estudiante, surgió un comentario que podría explicar este desempeño: *“En la vida cotidiana es súper disperso, se pierde con frecuencia”*; por lo tanto, es posible que la comprensión sobre su situación de automatización no esté tanto en el privilegio de la velocidad sobre la calidad de la decodificación, sino en una condición personal como la dispersión (aprendida o estructural) y en una posible dislexia entre l/r (*placa/praca, bloque/broque*).

Un caso similar fue E10, aunque de una manera más aguda: *paso/sopa, soplar/sobre, brillo/bombillo, corona/carrona, canela/camela, proteger/troteger, pozo/todos, separar/semarrar, moreno/norema, máximo/masino, boda/doda, cubo/cudo*. La situación de decodificación de E10 (quien intentaba adivinar y no decodificar) nos llevó a pensar, nuevamente, en dislexia y retraso lector, aunque muy acentuados. Otra condición de aparente dislexia la presentó E4, en el manejo de distintos tipos de combinaciones de consonantes y consonantes y vocales (*pop, dr, tr, bd, n, m,*

entre otras) y E14 (crayola/clayola; proyecto/poyecto; física/bisica; proteger/ploteger; segunda/tsegunda; crimen/climen; seres/tseres; prisión/pritsión).

Por su parte, E7 estuvo enfocado en la decodificación y lo hizo lentamente (lo mismo que E8, E11, E3 y E5); verificó o revisó la decodificación de algunas palabras y vigiló muy bien el cambio de renglón. Su debilidad estuvo en la preponderancia de la sublexicalidad, aunque fue evidente su deseo de hacerlo bien y una disposición propicia frente a la prueba. Esto se podría explicar por la limitación de su vocabulario o por la comprensión y las prácticas previas que privilegian la decodificación silábica. E9 tuvo una disposición similar, al tiempo que dudó y fue cauteloso; intercambió la lectura mental previa a la pronunciación, aunque no en todos los casos y se notó un poco inseguro y tensionado (por el tono de la voz). Esto se podría explicar por su falta de experiencia en este tipo de pruebas, la situación de evaluación individual o las limitaciones de vocabulario; en otras palabras, somos conscientes de que hay un efecto prueba que definitivamente incide en los resultados de los ejercicios.

En contraste, E2 hizo un excelente ejercicio de decodificación, exceptuando los acentos marcados con tildes en muchas palabras.

Por último, de manera similar a la situación del grupo control, encontramos 4 diferentes formas de no decodificación (o decodificación errónea o inadecuada) en los estudiantes del grupo experimental: por omisión (de letras y sílabas), por agregación (de letras y sílabas), por intercambio de letras o sílabas y por errores en la pronunciación en letras o combinaciones. Esta distinción es importante porque tiene distintas implicaciones en la fluidez y, como consecuencia, en la comprensión; en otras palabras, reiteramos la insuficiencia de entender la fluidez, sin pasar a niveles de especificidad mayores, como estos, que no se vuelven evidentes cuando sólo medimos la velocidad o los porcentajes de decodificación; al mismo tiempo, hallazgos como éstos revalidan la decisión de estructurar investigaciones mixtas.

Ahora bien, si revisamos los resultados relacionados con la exactitud, la tabla siguiente presenta las mediciones obtenidas por el grupo experimental durante la preprueba, utilizando las mismas variables de la prueba de automatización.

**Tabla 9.** *Medidas de la exactitud de la preprueba del grupo experimental*

CÓDIGOS ESTUDIANTES GRUPO EXPERIMENTAL	EXACTITUD							
	BAJA FAMILIARIDAD				PSEUDOPALABRAS			
	No.p/m	%Deco	%NoDec	%Suble	No.p/m	%Deco	%NoDec	%Suble
E1	26	80,6	19,4	16,66	19	75	25	28,12
E2	42	91,67	8,33	0	41	90,63	9,37	0
E3	13	82,15	17,85	46,42	17	78,13	21,87	68,75
E4	23	73,62	26,38	13,88	21	71,9	28,1	12,5
E5	23	81,95	18,05	22,22	26	87,5	12,5	50
E6	24	62,07	37,93	6,89	22	62,5	37,5	3,12
E7	19	72,23	27,77	9,72	20	78,15	21,85	18,75
E8	17	60,72	39,28	8,92	8	41,7	58,3	8,33
E9	10	80,56	19,44	23,6	14	84,38	15,62	21,87
E10	5	37,78	72,22	27,77	6	31,25	68,75	31,25
E11	21	90	10	26,38	26	100	0	18,75
E12	21	82,2	17,8	23,28	22	87,5	12,5	18,75
E13	19	86,12	13,88	79,16	22	87,5	12,5	84,37
E14	32	84,73	15,27	37,5	33	87,5	12,5	43,75
MEDIA	21,07	76,17	24,54	24,45	21,21	75,97	24,02	29,16
DESVIACIÓN TÍPICA	8,73	13,84	15,90	19,28	8,70	18,47	18,47	23,73

Notas: No.p/m (número de palabras por minuto); %Deco (porcentaje de palabras decodificadas); %NoDec (porcentaje de palabras no decodificadas); %Suble (porcentaje de palabras decodificadas sublexicalmente)

Como lo mencionamos en el análisis de las mediciones del grupo control, los resultados de las subvariables de automatización nos permitían predecir los hallazgos de la subvariable exactitud (en coherencia con la revisión de la literatura): la velocidad grupal disminuyó en la palabras de baja familiaridad y pseudopalabras, los errores de decodificación aumentaron en ambos tipos de tareas y los porcentajes de sublexicalidad también se incrementaron en los ejercicios con palabras de baja familiaridad y pseudopalabras.

La velocidad disminuyó 40% en ambos ejercicios y la desviación se redujo un 33%. Esto significa que se incrementó la homogeneidad del grupo porque las diferencias subgrupales tendieron a disminuir considerablemente. Esta situación se relaciona con la amplitud del vocabulario de los estudiantes que conformaron este grupo y con su neutralización en las pseudopalabras. De otra manera, podemos decir que, si bien el grupo mantiene diferencias muy

significativas entre los estudiantes que obtuvieron los puntajes más altos y más bajos (42 y 5 p/m, respectivamente), la tendencia grupal es a concentrarse en torno a la media.

En lo que se refiere a los porcentajes de decodificación adecuada de palabras de baja familiaridad y pseudopalabras, la disminución fue del 17% en los dos tipos de ejercicios, mientras la desviación típica se incrementó 73 y 130%, respectivamente. Esto quiere decir que la decodificación de pseudopalabras acentuó enormemente las diferencias entre los subgrupos o la heterogeneidad de sus mediciones: las medias se incrementaron 73% en palabras de baja familiaridad y 106% en pseudopalabras. Estos datos dimensionan el incremento de la decodificación sublexical; es decir, la identificación de pseudopalabras tendió a descomponerse en decodificación de sílabas o agrupaciones de ellas y no de manera completa.

### **Caracterización cualitativa de la exactitud en la preprueba del grupo experimental**

Esta prueba con palabras de baja familiaridad y pseudopalabras nos permitió identificar características similares a las mencionadas en la prueba de automatización y otras emergentes por las diferencias de las dos situaciones (en el número de palabras por minuto y la decodificación lexical o sublexical). Los aspectos comunes son los desempeños aparentes de dislexia en algunas decodificaciones, el privilegio de una ruta (la visual o la fónica), las transiciones en los modos sublexical y lexical, la omisión de los acentos explícitamente marcados, las desatenciones durante la realización de los ejercicios, las fluctuaciones emocionales y las tensiones entre velocidad y correcta decodificación.

Las características emergentes que identificamos sobre la variable exactitud se relacionan con el cambio en la orientación para la realización de los ejercicios y sus posibles interferencias (las interferencias de la prueba<sup>24</sup>), la prolongación de la tarea de decodificación (el proceso), las interferencias externas, la intensificación de las transiciones en la decodificación, las modulaciones temporales entre palabras cortas y largas o entre palabras muy familiares y poco

---

<sup>24</sup> Somos conscientes de que las pruebas diseñadas explican parcialmente los procesos y los resultados que le dieron forma a los desempeños de los estudiantes. En consecuencia, así sea muy difícil establecer toda su influencia, es indispensable matizar los resultados y reconocer que, *a priori*, las posibilidades que tenían algunos estudiantes de resolver satisfactoriamente algunas tareas estaban a su favor o en contra; por ejemplo, con la selección de las palabras, la conformación de las pseudopalabras y la elección de oraciones y párrafos. Esta consideración la detallaremos en el capítulo de discusión.

familiares, las fluctuaciones emocionales durante los ejercicios, los cambios de entonación asociados con las faltas de correspondencia entre grafemas y fonemas, el privilegio o la integración entre las rutas visual y fonológica y las interferencias en la decodificación de las pronunciaciones usadas (entre pronunciaciones formales y coloquiales de algunas palabras),

Por ejemplo, en el ejercicio con palabras de baja familiaridad, el estudiante E1 se distrajo mirando hacia afuera del salón donde realizaba la prueba; a veces, corrigió sólo la sílaba y no repitió la palabra completa; estiró la vocal hasta decodificar la sílaba siguiente o la terminal e intercambió posiciones de vocales (c/g); al parecer, en la decodificación, asoció con palabras conocidas y generó interferencias entre palabras de alta y baja familiaridad; omitió algunos acentos en palabras graves y su velocidad fue discontinua por la interferencia de algunas palabras conocidas (o partes de ellas); por último, fue evidente su falta de concentración.

Por su parte, el estudiante E2 intercambió las dos rutas, visual y fonológica, según la familiaridad o no de sílabas, grupos de sílabas o palabras, así como algunas agrupaciones silábicas o combinaciones consonantes; esta situación dejó ver cierto grado de inseguridad y precaución durante las decodificaciones, lo que también incidió en la velocidad de los ejercicios y en los cambios de la entonación (alta, baja o tartamudeo); en este caso, fue muy clara la relación entre decodificación lexical y sublexical, la combinación de las rutas visual y fonológica y la entonación; por último, este estudiante se dio cuenta de que conocía algunas palabras al terminar (o casi terminar) la decodificación silábica y cambió de la ruta fonológica a la visual; es decir, a medida que reconocía los fragmentos de pronunciación, los relacionaba con su vocabulario conocido y esto le permitía arriesgar una decodificación lexical o acelerar la decodificación; allí hay un explícito ejercicio metacognitivo, así fuera espontáneo.

El estudiante E6 tuvo una interferencia del uso oral de una palabra en la decodificación (choclo); es decir, agregó una vocal (y un acento) que no estaba presente en la palabra escrita de la prueba (chócolo); pensamos que no se dio cuenta porque no la corrigió y continuó con las siguientes palabras. El estudiante E7 se quejó por el tapabocas y la incidencia en su respiración; además, ensayó varias veces la relación grafema-fonema y la cambió según la palabra (proclive/pros... proc... ce). El estudiante E11 intercambió p/b en algunas palabras; asumió que la lectura

sublexical estaba bien; por esto, no repitió o autocorrigió la decodificación, incluso en palabras familiares; no logró decodificar bien algunas letras (sobre todo consonantes) y combinaciones de consonantes; tampoco decodificó muchas palabras, exceptuando algunas cortas y muy conocidas (glacial/gracial; progreso/progreso); por último, intercambió algunas vocales (e/o, e/a).

En síntesis, podríamos decir que todas estas situaciones se podrían explicar por la tendencia preponderante de estos estudiantes a realizar una decodificación sublexical de las palabras de baja familiaridad incluidas en la prueba.

En relación con los ejercicios de pseudopalabras, identificamos como situaciones comunes: La tensión propia de la prueba, algunos casos aparentes de dislexia, alguna interferencia externa, el uso de secuencias, como detenerse, repetir y continuar, para cambiar al modo visual; en algunos situaciones, interferencias lexicales, aunque son pseudopalabras, por los fragmentos silábicos conocidos, especialmente al principio o al final de la pseudopalabra; es decir, la naturaleza misma del ejercicio permitió que ciertas situaciones ocurrieran y que otras no.

Por ejemplo, en las tareas de exactitud, los estudiantes E5 y E7 no acentuaron palabras tildadas, una de las razones principales para no decodificarlas (reconocimiento fonético). Por su parte, E9 cambió su modo de decodificación, según el grado de familiaridad que tenía de las palabras; pasaba del modo lexical al modo sublexical, identificando sílabas o apenas letras; esta situación explica los cambios de ritmos y el descenso en el número de palabras por minuto decodificadas. Al mismo tiempo, este estudiante tuvo cierta ansiedad o estrés (notorio en el tono de la voz), por el deseo de hacerlo bien cuando debía identificar ciertas palabras desconocidas (decodificaba mentalmente y luego verbalizaba y, si era necesario, repetía mentalmente varias veces o en voz baja para sí); también sabemos que es un estudiante autoexigente cuando se trata de tareas escolares.

Los estudiantes E1, E3, E5 y E11 pasaron a modo sublexical, especialmente por algunas combinaciones de consonantes y extensión de las palabras; E3 y E11 mostraron algunas desatenciones y debilidad en la memoria de trabajo porque se devolvieron de renglón (o renglones) y corrigieron algunas veces. En el caso de E3, concluimos que concibe la lectura como

un ejercicio de decodificación silábico, incluso en palabras de alta familiaridad, porque tendió a no identificar la palabra completa, así fuera muy conocida.

E13 dudó entre “ge” y “gue” y eligió “gue” en “geranio”; aisló la última letra cuando la sílaba es de 3 letras (“flu-via-l”) o unió letras de sílabas diferentes; en palabras trisílabas integró 2. Por lo tanto, E13 está en un lugar intermedio entre la decodificación silábica y la decodificación lexical (1+2) (2+1); quiere hacerlo bien, pero entiende la práctica de leer como decodificación silábica.

E14 mantuvo algunas características que nos llevaron a pensar en dislexia o retraso lector en combinaciones: plebeyo/prebeyo; grotesco/glotesco; brebaje/prebaje; glacial/gracial; plegado/plegrado; prevenir/prevenir; además, estiró la sílaba (glóooobulo, preesidir, tregua) y decodificó silábicamente algunas palabras desconocidas (pre-fa-cio, bre-ve-dad, cri-terio, pro-ce-der). En este caso, reiteramos el conflicto (la tensión) entre decodificaciones lexical y sublexical: la baja familiaridad lo llevó a la identificación silábica, a estirar la vocal para conectar las sílabas; al mismo tiempo, se autorreguló (se apresuró a sí mismo) para mantener la velocidad (de nuevo, seguramente, el efecto de la prueba y el deseo de hacerlo bien).

Cuando E9 realizó los ejercicios con pseudopalabras, verificó y corrigió la decodificación al darse cuenta de los errores que cometía; por su parte, E7 incrementó la sublexicalidad, repitió hasta dos y tres veces hasta decodificar correctamente, descompuso silábicamente para identificar la pseudopalabra o disminuyó la velocidad para lograrlo. Este manejo de E7 significa que autorreguló su desempeño, eligió la ruta fonológica y no la visual y privilegió la calidad de la decodificación sobre la velocidad. Algo similar les sucedió a E5 y E8 quienes iniciaron rápido y se dieron cuenta de que tenían que hacerlo más lentamente; esta situación generó un cambio disposicional frente a la tarea, evidente en la inseguridad que notamos en los tonos de la voz y los cambios de velocidad y entonación. Finalmente, E4 tuvo preocupaciones por otros compromisos y afirmó estar angustiada; saltó de renglón y se devolvió, cometió algunos errores y reinició la decodificación.



Para terminar la exposición sobre los resultados de la preprueba del grupo experimental, presentamos la situación de la prosodia. La tabla siguiente contiene las medidas obtenidas por cada uno de los estudiantes y las medidas grupales de la media y la desviación típica.

**Tabla 10.** *Medidas de la prosodia de la preprueba del grupo experimental*

CÓDIGOS ESTUDIANTES GRUPO EXPERIMENTAL	PROSODIA				TOTALES
	Vol	Ent	Pau	Seg	
E1	4	2	2	2	10
E2	4	3	3	2	12
E3	2	2	1	1	6
E4	4	2	2	3	11
E5	3	2	2	2	9
E6	4	2	3	2	11
E7	3	2	2	2	9
E8	2	2	2	3	9
E9	3	2	1	2	8
E10	2	1	1	1	5
E11	2	2	2	2	8
E12	2	2	2	2	8
E13	2	1	1	1	5
E14	3	2	2	2	9
MEDIA	2,9	1,9	1,86	1,9	8,57
DESVIACIÓN TÍPICA	0,8	0,5	0,64	0,6	2,06

Nota: Vol (Volumen); Ent (Entonación); Pau (Pausas); Seg (Segmentación)

Como muestra la tabla, ningún estudiante obtuvo resultados satisfactorios en las pruebas de prosodia. Lo mismo que el grupo control, sus puntuaciones más altas las lograron en la subvariable volumen, las intermedias en las pausas y la entonación y las medidas más bajas las obtuvieron en las segmentaciones. Estas características generales se replican en la conformación de los subgrupos: al igual que en el grupo control, en el grupo experimental identificamos tres subgrupos claramente diferenciados en cada subvariable: En las medidas de volumen, 6 estudiantes (E3, E8, E10, E11, E12 y E13) alternaron inconsistentemente los volúmenes alto y bajo (nivel 2), 4 estudiantes (E5, E7, E9 y E14) utilizaron un volumen adecuado con algunos altos y bajos (nivel 3) y 4 estudiantes (E1, E2, E4 y E6) utilizaron un volumen adecuado a una conversación (nivel 4).

De los estudiantes que agrupamos en el nivel 2, sólo E8 y E12 lograron valores levemente superiores a la media en la prueba de automatización. Las demás medidas de automatización y exactitud fueron siempre inferiores a la media; incluso el estudiante que obtuvo los valores más bajos es estas dos pruebas (E10) hizo parte de este primer subgrupo. Por su parte, en el subgrupo que puntuó en el nivel 3 del volumen (E5, E7, E9 y E14), E5 y E14 lograron valoraciones superiores a la media en las pruebas de automatización y exactitud, mientras que E7 y E9 puntuaron por debajo, aunque no muy distantes de ella. En contraste, los estudiantes que agrupamos en el nivel 4 del volumen lograron valores superiores a la media en las pruebas anteriores y el estudiante E2 fue quien logró las medidas más altas.

En conclusión, podemos afirmar que en los resultados relacionados con el volumen se mantiene la tendencia del grupo experimental en cuanto a la dispersión de los valores y las diferencias claramente marcadas entre estos tres subgrupos que identificamos. Además, que las tendencias relacionadas con el volumen inadecuado en los ejercicios de prosodia son explicables por las características que identificamos en ambos grupos en las pruebas de automatización y exactitud: velocidades bajas por el predominio de una decodificación sublexical, vocabulario muy limitado y privilegio de la ruta fonológica sobre la visual.

En relación con la entonación, el grupo experimental tiende a agruparse en torno al nivel 2 (una entonación casi plana, que sólo intenta marcar algunos tonos). De los 14 estudiantes de este grupo, sólo 3 puntuaron en otro nivel: los estudiantes E10 y E13, que lograron las puntuaciones más bajas (nivel 1), y E2 que fue el único que alcanzó la puntuación más alta (nivel 4) (su entonación fue buena porque marco muchos tonos). Estos resultados conservan la consistencia de las valoraciones anteriores en las pruebas de automatización y exactitud y reafirman la conclusión sobre el volumen como una explicación posible de estas tendencias. En otras palabras, en el grupo experimental sólo un estudiante (E2) demuestra una fluidez relativamente satisfactoria para el nivel escolar de los participantes.

Sobre las pausas, el grupo experimental se comportó de manera muy similar a como lo hizo en los ejercicios de volumen y entonación. Los tres subgrupos quedaron conformados como sigue: En el nivel 1, 4 estudiantes (E3, E9, E10 y E13) hicieron muchas pausas intrusivas en la mitad de

las oraciones; en el nivel 2, 8 estudiantes (E1, E4, E5, E7, E8, E11, E12 y E14) tuvieron frecuentes pausas, vacilaciones o repeticiones y, en el nivel 3, sólo 2 estudiantes (E2 y E6) pausaron adecuadamente algunas veces. Estas valoraciones reiteran los significados anteriores y nos permiten argumentar sobre la misma conclusión: El grupo experimental tuvo un desempeño muy similar al grupo control y los estudiantes que tendieron a obtener las mediciones más altas en las pruebas de automatización y exactitud lograron los mejores resultados de los ejercicios de prosodia.

Esto es explicable porque, en gran medida, ya automatizaron las normas de correspondencia grafema-fonema, privilegiaron la ruta visual sobre la fónica y sus niveles de sublexicalización tendieron a ser bajos. Los otros dos subgrupos están en dos niveles de estándar inferiores a este y los estudiantes que lograron las valoraciones más bajas son los que están más distantes de las medias grupales y son el principal subgrupo de riesgo.

Finalmente, en relación con la segmentación, ningún estudiante del grupo experimental logró identificar las unidades sintácticas de las oraciones de manera satisfactoria (nivel 4). En el nivel 1, se ubicaron 3 estudiantes (E3, E10 y E13) que ignoraron el significado de frases y signos de puntuación; en el nivel 2, se ubicaron 9 estudiantes (E1, E2, E5, E6, E7, E9, E11, E12 y E14) que rompieron las unidades sintácticas, sin atender la puntuación y, en el nivel 3, se ubicaron 2 estudiantes (E4 y E8) que no agruparon en algunas ocasiones. El único valor que modifica levemente las tendencias identificadas en volumen, entonación y pausas es que el estudiante que logró las mejores puntuaciones en el grupo experimental no quedó dentro del subgrupo de las mediciones más altas en la segmentación. Sin embargo, este dato no logra modificar los significados que reiteramos y las conclusiones sobre la situación de prosodia y fluidez del grupo experimental.

### **Caracterización cualitativa de la prosodia en la preprueba del grupo experimental**

El análisis cualitativo de los desempeños de los estudiantes nos permitió aproximarnos a la relación entre procesos y productos; es decir, la caracterización cualitativa nos ayudó a construir

una explicación parcial de las mediciones obtenidas por los grupos control y experimental<sup>25</sup>. Con este último análisis cualitativo de la preprueba, completamos el panorama sobre la situación inicial de los estudiantes participantes, antes de la fase de intervención con el grupo experimental que detallamos en el capítulo sobre la estrategia metodológica.

Así como hay palabras de alta, mediana y baja familiaridad, podemos afirmar que hay segmentaciones más familiares que otras; es decir, los saberes previos del vocabulario tienen un correlato en las relaciones entre esas palabras y las unidades sintácticas que conforman las oraciones (y, claro, los párrafos); por lo tanto, podemos hablar de familiaridad de fragmentaciones, pausas y entonaciones. Esto quiere decir que los resultados preliminares sobre automatización y exactitud también son predictores, aunque parcialmente, de la situación prosódica de los estudiantes participantes, aunque los ejercicios de esta variable sean más complejos al incluir volumen, entonación, pausas y segmentación; es decir, relacionan los horizontes de desempeño local y global.

Con base en el planteamiento anterior, concluimos que la situación inicial de lectura prosódica del grupo experimental es igualmente fragmentada que la situación del grupo control. Esto quiere decir que es un desempeño orientado preponderantemente a la decodificación de palabras (E7, E3, E9 y E11) en las cuales invierten el mayor esfuerzo cognitivo. Si bien fueron ejercicios orientados al nivel global, lo más usual fue la decodificación lexical de palabras muy familiares o la decodificación sublexical cuando las palabras eran menos familiares (E1, E10 y E11); sin embargo, la cercanía o no de palabras familiares, cuando constituían unidades sintácticas (por ejemplo, *“para la reunión de mañana”*, *“en este jardín”*, *“en el mapa”*, *“por favor”* y *“de grado cuarto”*), facilitó la decodificación de algunos segmentos, sobre todo los más cortos (E2, E4, E6 y E8).

---

<sup>25</sup> Ahora podemos afirmar que un solo proceso de investigación no basta para comprender el fenómeno de la fluidez lectora en la educación primaria de una institución. Incluso, sabemos que la perspectiva teórica que utilizamos, orientada a lo que hacen los estudiantes, precisa integrar otras variables o categorías sociales (como las trayectorias institucionales de enseñanza y aprendizaje y las formas de articulación de estas trayectorias con el apoyo familiar). Sin integrar dimensiones personales y sociales como éstas, es improbable explicar o comprender plenamente la situación de fluidez de las niñas y los niños y, como consecuencia, las estrategias didácticas que utilizemos serán insuficientes para alcanzar la fluidez y la comprensión deseables hoy.

También fue una tendencia que no decodificaran los signos de puntuación que implican entonaciones y pausas en las oraciones enunciativas, interrogativas y exclamativas. Estos resultados los asociamos con las formas de comprensión de la lectura, y los hábitos derivados de ellas, enfocadas en el manejo de las reglas de correspondencia grafema-fonema; es decir, en el nivel lexical, sin tener en cuenta que el aprendizaje de la decodificación incluye las relaciones entre palabras definidas por los signos de puntuación y la estructuración sintáctica; así es como ocurre cuando conversan, pero no lo replican en la lectura.

Finalmente, los ejercicios de prosodia, su duración, la cantidad de palabras involucradas y las estructuras sintácticas que era preciso decodificar, nos permitieron reconfirmar las sospechas sobre 3 casos probables de dislexia en los estudiantes del grupo experimental. Esta situación nos obliga a reiterar la importancia de recomendar a la institución, y la Secretaría de Educación Departamental, la importancia de realizar pruebas especializadas de dislexia en los primeros años de escolaridad. Si no identificamos estos niños y actuamos en consecuencia, los colocaremos en una franca situación de vulnerabilidad que, con seguridad, los llevará al fracaso escolar y el mantenimiento de su condición marginal.

### **Conclusiones sobre los resultados del grupo experimental en la preprueba**

De manera similar al grupo control, los resultados del grupo experimental fueron muy heterogéneos; las desviaciones típicas tan altas así lo evidencian. Por ejemplo, los 5 estudiantes que obtuvieron las valoraciones más altas en el número de palabras por minuto fueron 56.7% más eficaces en la decodificación que los 5 estudiantes que lograron las mediciones más bajas, mientras que el estudiante que alcanzó el máximo puntaje en velocidad fue 83.4% más rápido que el estudiante que decodificó el menor número de palabras en un minuto (en promedio).

Una situación equivalente ocurrió en la tendencia preponderante de la decodificación sublexical, donde se presentaron las desviaciones típicas más altas (18,82, 19,28 y 23,73, respectivamente en los ejercicios de palabras de alta y baja familiaridad y pseudopalabras). La comparación entre las medias de estos indicadores y los puntajes más altos del grupo reafirman esta caracterización: en automatización (palabras más familiares), 14% fue el valor de la media, mientras los puntajes

más altos fueron 26, 54 y 60% de palabras decodificadas sublexicalmente; en la decodificación de palabras de baja familiaridad, 24% fue la media de sublexicalización, mientras los valores más altos fueron 37, 46 y 79%; por último, en la decodificación sublexical de pseudopalabras, la media fue 29% y los puntajes más altos fueron 43, 68 y 84%.

Todas estas medidas significan que el grupo experimental estuvo conformado principalmente por estudiantes que podemos clasificar como lectores deficientes. Exceptuando un estudiante, los demás presentan un retraso lector (alto, medio o bajo), si los comparamos entre ellos (como lo ilustran las tablas anteriores) o con los estándares nacionales e internacionales deseables para la edad y el grado escolar que cursan. En el capítulo de discusión mostraremos las diferencias tan grandes entre estas tres situaciones (la del grupo y los estándares nacional e internacional, al menos en el número de palabras decodificadas por minuto).

La explicación probable que encontramos está en las características cualitativas que expusimos por cada una de las variables: Dislexias, limitaciones en el manejo de las reglas de correspondencia entre grafemas y fonemas (RCGF), tensiones entre las rutas visual y fonológica, vocabulario escaso o muy escaso, debilidades atencionales y, en síntesis, comprensiones y prácticas lectoras muy restringidas que no satisfacen las expectativas de fluidez reconocidas actualmente.

Adicionalmente, si integramos las mediciones con las características cualitativas, la conclusión es que hay demasiados factores de riesgo, como la debilidad de decodificación de los estudiantes y las limitaciones de los contextos institucional, familiar y local. Además, estamos convencidos de que muchos de estos factores son superables si se utilizan estrategias didácticas que intervengan diferencialmente estas situaciones y garanticen un acompañamiento personalizado, por estudiante y por familia, en aquellos casos de fragilidad extrema. Por último, estas conclusiones nos ayudan a argumentar sobre las semejanzas de los dos grupos, si bien hay algunas diferencias en unos pocos casos. Las mediciones preponderantes o las tendencias sobre las situaciones de fluidez (automatización, exactitud y prosodia) de ambos grupos lo demuestran. En consecuencia, los resultados de la preprueba nos permitieron validar los resultados finales de las diferencias entre los dos grupos y la atribución de los cambios en los resultados de la posprueba a la intervención didáctica que hicimos, utilizando la estrategia Teatro de lectores.

### 6.3. RESULTADOS DE LAS POSPRUEBAS DEL GRUPO CONTROL

Para la exposición de estos resultados, utilizamos las tablas con las mediciones de variables y subvariables y mostramos las diferencias que hay entre los dos momentos por cada uno de los grupos, control y experimental. Adicionalmente, incluimos tablas y figuras con las medidas comparadas y complementamos la descripción y la interpretación sobre los resultados que obtuvieron en las dos pruebas.

En primer lugar, las tablas siguientes (11 y 12) presentan los puntajes de las tres subvariables de automatización (número de palabras por minuto, porcentajes de decodificación y porcentajes de decodificación sublexical) obtenidos por el grupo control en la posprueba y la variación entre las dos pruebas:

**Tabla 11.** *Medidas de la automatización de la posprueba del grupo control*

CÓDIGOS ESTUDIANTES GRUPO CONTROL	AUTOMATIZACIÓN			
	No.p/m	%Deco	%NoDec	%Suble
E1	51	92,71	7,29	2,08
E2	24	96,88	3,12	20,83
E3	74	98,96	1,04	0
E4	17	84,38	15,62	67,7
E5	56	96,88	3,12	1,04
E6	33	98,87	1,13	1,13
E7	57	96,88	3,12	5,2
E8	37	94,8	5,2	7,29
E9	53	97,92	2,08	4,16
E10	82	98,81	1,19	1,19
E11	18	75	25	27,27
E12	37	96,88	3,12	11,45
MEDIA	44,91	94,08	5,91	12,44
DESVIACIÓN TÍPICA	20,00	6,92	6,92	18,57

Nota: No.p/m (número de palabras por minuto); %Deco (porcentaje de palabras decodificadas); %NoDec (porcentaje de palabras no decodificadas); %Suble (porcentaje de palabras decodificadas sublexicalmente).

**Tabla 12.** Medidas de la automatización comparada en las prepruebas y las pospruebas del grupo control

CÓDIGOS ESTUDIANTES GRUPO CONTROL	AUTOMATIZACIÓN						
	No.p/m	Var	%Deco	%NoDec	Var	%Suble	Var
E1	50		91,67	8,33		4,16	
E1	51	1	92,71	7,29	-1,04	2,08	-2,08
E2	20		94,54	5,46		14,84	
E2	24	4	96,88	3,12	-2,34	20,83	5,99
E3	50		100	0		0	
E3	74	24	98,96	1,04	1,04	0	0
E4	14		90,83	9,17		60,55	
E4	17	3	84,38	15,62	6,45	67,7	7,15
E5	47		95,37	4,63		4	
E5	56	9	96,88	3,12	-1,51	1,04	-2,96
E6	29		96,08	3,92		1,3	
E6	33	4	98,87	1,13	-2,79	1,13	-0,17
E7	41		96,53	3,47		4,16	
E7	57	16	96,88	3,12	-0,35	5,2	1,04
E8	34		93,43	6,57		0	
E8	37	3	94,8	5,2	-1,37	7,29	7,29
E9	40		97,23	2,77		6,25	
E9	53	13	97,92	2,08	-0,69	4,16	-2,09
E10	54		93,39	6,61		1,47	
E10	82	28	98,81	1,19	-5,42	1,19	-0,28
E11	13		86,81	13,19		58,33	
E11	18	5	75	25	11,81	27,27	-31,06
E12	27		91,04	8,96		20	
E12	37	10	96,88	3,12	-5,84	11,45	-8,55
MEDIA		10			6,43		6,81
					-2,37		-6,74

Nota: No.p/m (número de palabras por minuto); Var (Variación); %Deco (porcentaje de palabras decodificadas); %NoDec (porcentaje de palabras no decodificadas); %Suble (porcentaje de palabras decodificadas sublexicalmente)

En general, concluimos que las medidas grupales variaron, así: Las medias (M) sobre el número de palabras por minuto (No.p/m) pasaron de 34.66 p/m en la preprueba a 44.91 p/m en la posprueba; por su parte, la desviación típica (DT) de este mismo indicador pasó de 13.49 en la preprueba a 20 en la posprueba. Estas variaciones se explican, sobre todo, por las diferencias de puntaje que obtuvieron 4 estudiantes (E3, E7, E9 y E10) de los 12 que conformaron el grupo control. Si contrastamos los valores de las medias en pre y posprueba, sin tener en cuenta estos 4



puntajes, la media vuelve al valor inicial de la preprueba (34.12p/m). Igualmente, estas diferencias significativas de estos 4 estudiantes explican el incremento de la desviación típica del grupo.

De todas maneras, no tenemos una explicación satisfactoria sobre la variación de las mediciones de la posprueba de estos 4 estudiantes. Explicaciones plausibles podría estar en la institución educativa (el proceso de enseñanza y aprendizaje de este año), de la familia (el acompañamiento a las tareas escolares o las prácticas de compensación que realizan) o de los estudiantes (su disposición frente a la prueba y los saberes previos que lograron durante el periodo escolar entre pruebas)<sup>26</sup>.

Este grupo incrementó positivamente el No.p/m en un 29.5% y la variación promedio fue de 10 p/m. Como lo mencionamos en el párrafo anterior, la variación se concentró en 4 estudiantes (E3, E7, E9 y E10), mientras lo demás tuvieron una variación inferior a la media. Esta misma situación también explica el incremento de la desviación típica en un 48.2%, especialmente porque los estudiantes E3 y E10 aumentaron el No.p/m en 48 y 51.8%, respectivamente.

En lo que tiene que ver con el porcentaje de palabras decodificadas (%Deco), la variación incremental en la media fue de 2.26% y en la DT la variación decremental fue del 14.9%; es decir, aumentó muy poco la media y disminuyó la desviación (las distancias entre los valores extremos respecto a la media). En consecuencia, el grupo control se homogeneizó un 15% (o redujo su grado de heterogeneidad en un 15%). Sobre los porcentajes de decodificación sublexical, la media tuvo un leve descenso al pasar de 14.58% en la preprueba a 12.44% en posprueba, al tiempo que las desviaciones típicas variaron de 20.87 en la preprueba a 18.57 en la posprueba.

---

<sup>26</sup> La profesora del campo de comunicación y lenguaje de este grupo nos informa que a estos estudiantes les fue muy bien en las pruebas de la OEA y Evaluar para Avanzar; les está yendo muy bien en clase; valora positivamente su habilidad de leer oralmente; les gusta la lectura, participan continuamente y no les da temor hacerlo públicamente. Por último, nos cuenta que están utilizando un material didáctico nuevo, que antes no utilizaban. Aquí hay argumentos adicionales para comprender estas variaciones en el grupo control.

En síntesis, fue evidente que los resultados del grupo control durante la posprueba variaron, aunque los cambios estadísticamente significativos fueron los que acabamos de mencionar. Los demás se podrían explicar, en gran medida, por el cambio de momento en la aplicación de las pruebas y no tienen un valor estadístico muy importante, exceptuando dos valores: El estudiante E11 disminuyó el porcentaje de decodificación adecuada de palabras en un 11.8%, al tiempo que disminuyó el porcentaje de decodificación sublexical (31%).

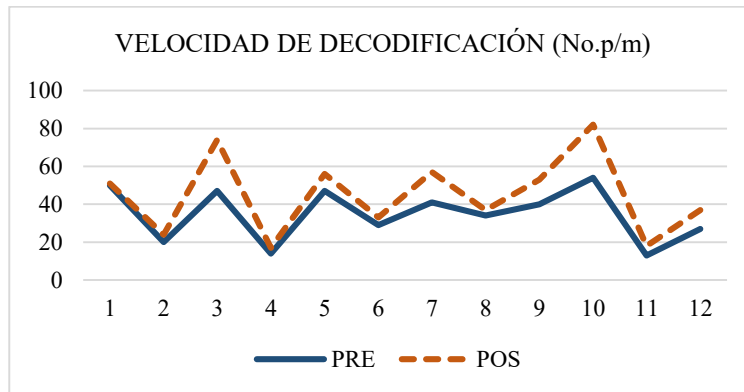
Sin embargo, más allá de estas variaciones, sus características de automatización tienden a mantenerse: lectura lenta o muy lenta (sólo 2 estudiantes logran la media nacional), una decodificación adecuada de palabras de alta familiaridad, aunque con niveles de sublexicalización muy heterogéneos (8 estudiantes con decodificación sublexical baja o muy baja, 2 estudiantes con media y 2 estudiantes con decodificación sublexical alta).

Lo mismo sucedió en términos cualitativos. Las principales situaciones que identificamos durante la preprueba se repitieron en la posprueba: decodificaciones preponderantemente silábicas (E2, E4, E6, E8), repeticiones y alargamientos de letras para pasar de una sílaba a otra (por ejemplo, E7 decodifica *defender/como defeeender*), autocorrecciones centradas en las palabras más cortas o en fragmentos de palabras (E8), aparentes casos de dislexia (E4 y E7) y desatenciones evidentes en los saltos de renglón (E6). Todo ello significa que la situación de automatización en este grupo no se ha consolidado porque no logra consistencia en la correspondencia entre grafemas y fonemas, una característica que define el privilegio de la ruta fonológica sobre la visual y, por lo mismo, una fluctuaciones positivas y negativas, leves y moderadas, en los ejercicios de decodificación.

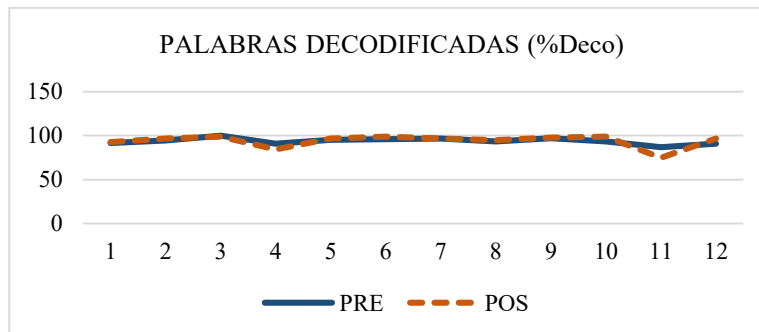
Las 3 figuras siguientes (13, 14 y 15) representan estas variaciones que acabamos de describir: Las trayectorias de las curvas evidencian la excepcionalidad de los cuatro estudiantes que mencionamos; los demás tienden a mantener el mismo patrón de medición o cambios muy leves en sus puntuaciones. En la figura 13 sobresalen los picos de E10 y E3, que son los que más se alejan de la trayectoria grupal de los resultados durante la preprueba; los demás tienden a acercarse a la línea continua, con las mediciones de la preprueba, o superponerse con ella. En las figuras 14 y 15 se acentúa la superposición de las dos trayectorias y los alejamientos leves tienden a disminuir. Esto significa que, en las pruebas de decodificación de palabras muy familiares (lexical y

sublexicalmente), las mediciones del grupo control tendieron a ser las mismas que las obtenidas durante la preprueba.

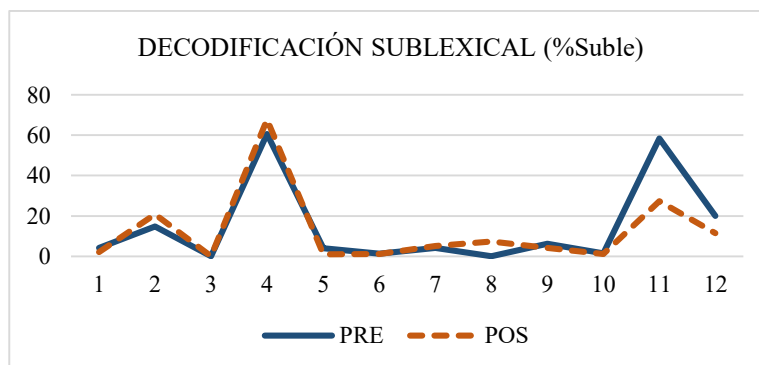
**Figura 13.** *Medidas de velocidad comparada en la decodificación de palabras familiares entre preprueba y posprueba del grupo control*



**Figura 14.** *Porcentajes comparados de decodificación de palabras familiares entre preprueba y posprueba del grupo control*



**Figura 15.** *Porcentajes comparados de decodificación sublexical de palabras familiares entre preprueba y posprueba del grupo control*



En segundo lugar, la tabla 13 presenta las medidas obtenidas por el grupo control en la posprueba de la variable exactitud, con palabras de baja familiaridad y pseudopalabra, los indicadores de cada subvariable y las medias de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica):

**Tabla 13.** *Medidas de la exactitud de la posprueba del grupo control*

CÓDIGOS ESTUDIANTES GRUPO CONTROL	EXACTITUD							
	BAJA FAMILIARIDAD				PSEUDOPALABRAS			
	No.p/m	%Deco	%NoDec	%Suble	No.p/m	%Deco	%NoDec	%Suble
E1	28	79,17	20,83	18,05	28	75	25	40,62
E2	14	87,88	12,12	45,45	12	75	25	40,62
E3	36	91,67	8,33	4,16	29	90,63	9,37	18,75
E4	13	75	25	70,31	13	78,13	21,87	75
E5	32	91,67	8,33	20,83	30	93,75	6,25	37,5
E6	21	77,78	22,22	22,22	22	78,13	21,87	28,12
E7	25	75	25	23,21	20	87,5	12,5	37,5
E8	27	83,34	16,66	9,72	26	93,75	6,25	18,75
E9	22	84,73	15,27	16,66	18	79,17	20,83	29,16
E10	34	85,94	14,06	4,68	37	75	25	15,62
E11	5	48,62	51,38	30,55	14	46,88	53,12	43,75
E12	24	89,48	10,52	14,47	23	84,38	15,62	9,37
MEDIA	23,41	80,85	19,14	23,35	22,66	79,77	20,22	32,89
DESVIACIÓN TÍPICA	8,77	11,27	11,27	17,81	7,36	12,06	12,06	16,68

Nota: No.p/m (número de palabras por minuto); %Deco (porcentaje de palabras decodificadas); %NoDec (porcentaje de palabras no decodificadas); %Suble (porcentaje de palabras decodificadas sublexicalmente)

Para el análisis de los cambios de la variable exactitud, decidimos mostrar por separado los resultados de la decodificación de palabras de baja familiaridad de los que obtuvieron en pseudopalabras. Esta separación permite contrastar más fácilmente los datos y disminuye la densidad de la información sobre cada uno de los indicadores involucrados. En este sentido, la tabla 14 muestra las variaciones entre la preprueba y la posprueba para el número de palabras por minuto y los porcentajes de decodificación lexical y sublexical.

**Tabla 14.** Medidas de la exactitud (palabras de baja familiaridad) comparadas en las prepruebas y las pospruebas del grupo control

CÓDIGOS ESTUDIANTES GRUPO CONTROL	EXACTITUD						
	BAJA FAMILIARIDAD						
	No.p/m	Var	%Deco	Var	%NoDec	%Suble	Var
E1	27		73,84		26,16	9,72	
E1	28	1	79,17	5,33	20,83	18,05	8,33
E2	14		90,63		9,37	35,93	
E2	14	0	87,88	-2,75	12,12	45,45	9,52
E3	28		88,89		11,11	9,72	
E3	36	8	91,67	2,78	8,33	4,16	-5,56
E4	12		79,17		20,83	60,41	
E4	13	1	75	-4,17	25	70,31	9,9
E5	30		84,73		15,27	13,88	
E5	32	2	91,67	6,94	8,33	20,83	6,95
E6	16		79,17		20,83	4,16	
E6	21	5	77,78	-1,39	22,22	22,22	18,06
E7	20		89,05		10,95	20,54	
E7	25	5	75	-14,05	25	23,21	2,67
E8	24		81,95		18,05	6,94	
E8	27	3	83,34	1,39	16,66	9,72	2,78
E9	24		79,17		20,83	8,33	
E9	22	-2	84,73	5,56	15,27	16,66	8,33
E10	26		75		25	6,25	
E10	34	8	85,94	10,94	14,06	4,68	-1,57
E11	5		54,17		45,83	54,16	
E11	5	0	48,62	-5,55	51,38	30,55	-23,61
E12	21		84,73		15,27	38,88	
E12	24	3	89,48	4,75	10,52	14,47	-24,41
MEDIAS		3,3		5,38			8,32
		-2		-5,58			-13,79

Nota: No.p/m (número de palabras por minuto); Var (Variación); %Deco (porcentaje de palabras decodificadas); %NoDec (porcentaje de palabras no decodificadas); %Suble (porcentaje de palabras decodificadas sublexicalmente).

Como lo mencionamos en el análisis de los resultados de las prepruebas, en la variable exactitud el grupo tendió a homogeneizarse. Esto quiere decir que los cambios que se presentaron en la variable automatización, en la decodificación de palabras de baja familiaridad y pseudopalabras,

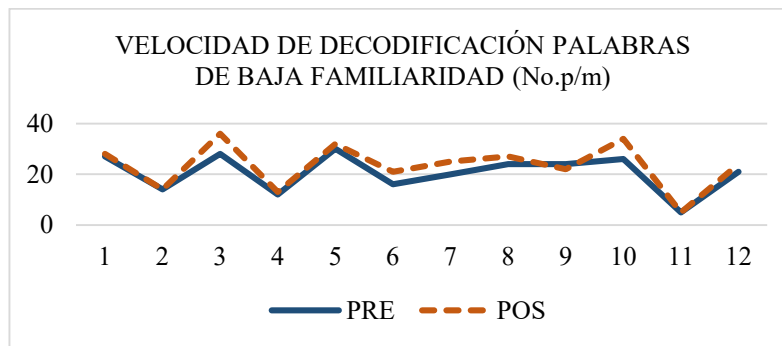
fueron menores porque las características de las mediciones tendieron a mantenerse, aunque con cambios estadísticamente leves, exceptuando la variación decremental de la decodificación sublexical que realizaron los estudiantes E11 y E12. La media del número de palabras por minuto se incrementó 13.75%, mientras la desviación típica creció un 22.14%. Por su parte, la media del porcentaje de decodificación varió muy levemente (1.01%), mientras la desviación típica se incrementó un 20.2%. Por último, la media del porcentaje de decodificación sublexical varió un 4.19%, mientras la desviación un 6.26%.

Estas variaciones se explican porque algunas puntuaciones se incrementaron y otras decrecieron, como aparecen indicadas en la tabla anterior, y por la relación que hay entre esas variaciones y el número de palabras decodificadas en un minuto; es decir, mientras más bajo fue el número de palabras decodificadas en un minuto, mayor fue el porcentaje de la variación, evidente en los incrementos de la desviación.

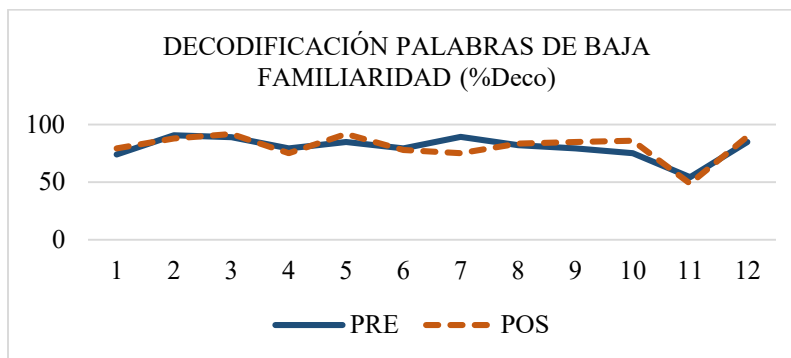
Las características cualitativas reiteradas en este ejercicio tienen que ver con la inseguridad y falta de consistencia que privilegia la ruta fonológica sobre la visual, evidente en las autocorrecciones, repeticiones y los porcentajes de decodificación sublexical (E1, E3, E4 y E5); además, las interferencias de palabras conocidas (por ejemplo en E4 y E7: cocuyo/coyuca; brebaje/bruja; glosario/gloración, gremio/gremido; prefijo/prebigio; tributo/tiburón; trecho/techo; pleno/pelón; cómica/comica) y las omisiones reiteradas de las acentuaciones (por ejemplo, E8: frenesí/frenesi; prófugo/profugo) o el uso de diéresis (ceguera/cegüera).

Las figuras 16, 17 y 18 representan los cambios que acabamos de mencionar para la subvariable palabras de baja familiaridad; allí observamos que los patrones de las curvas tendieron a mantenerse con variaciones leves, muy leves o ninguna variación. Esto significa que el grupo control tiende a mantener las mismas características en la variable exactitud cuándo contrastamos los valores de preprueba y posprueba.

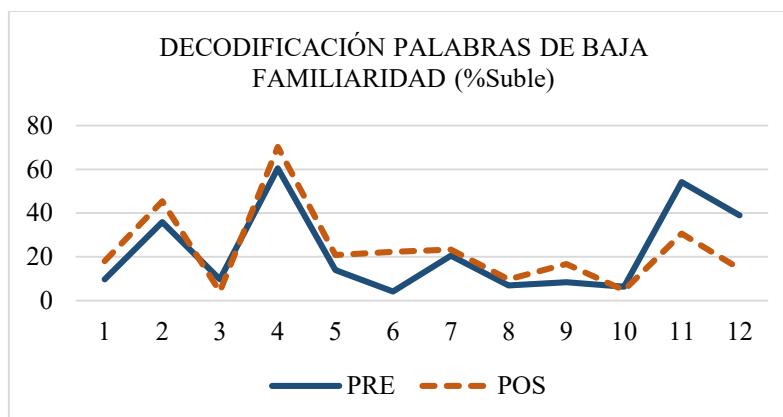
**Figura 16.** Medidas de velocidad comparada en la decodificación de palabras de baja familiaridad entre preprueba y posprueba del grupo control



**Figura 17.** Porcentajes comparados de decodificación de palabras de baja familiaridad entre preprueba y posprueba del grupo control



**Figura 18.** Porcentajes comparados de decodificación sublexical de palabras de baja familiaridad entre preprueba y posprueba del grupo control



Ahora bien, en cuanto a la decodificación de pseudopalabras, la tabla 15 muestra los valores obtenidos en la preprueba, seguidos de las mediciones de la posprueba. También están incluidas las variaciones de cada estudiante y las medidas grupales de la media y la desviación típica.

**Tabla 15.** Medidas de la exactitud (pseudopalabras) comparadas en las prepruebas y las pospruebas del grupo control

CÓDIGOS ESTUDIANTES GRUPO CONTROL	EXACTITUD						
	PSEUDOPALABRAS						
	No.p/m	Var	%Deco	Var	%NoDec	%Suble	Var
E1	21		65,63		34,37	9,37	
E1	28	7	75	9,37	25	40,62	31,25
E2	14		84,38		15,62	28,12	
E2	12	-2	75	-9,38	25	40,62	12,5
E3	29		93,75		6,25	21,87	
E3	29	0	90,63	-3,12	9,37	18,75	-3,12
E4	13		81,25		18,75	75	
E4	13	0	78,13	-3,12	21,87	75	0
E5	28		90,63		9,37	18,75	
E5	30	2	93,75	3,12	6,25	37,5	18,75
E6	18		84,38		15,62	9,37	
E6	22	4	78,13	-6,25	21,87	28,12	18,75
E7	23		90,63		9,37	59,37	
E7	20	-3	87,5	-3,13	12,5	37,5	-21,87
E8	25		87,5		12,5	6,25	
E8	26	1	93,75	6,25	6,25	18,75	12,5
E9	20		93,75		6,25	21,87	
E9	18	-2	79,17	-14,6	20,83	29,16	7,29
E10	21		75		25	6,25	
E10	37	16	75	0	25	15,62	9,37
E11	7		56,25		43,75	56,25	
E11	14	7	46,88	-9,37	53,12	43,75	-12,5
E12	15		68,75		31,25	40,62	
E12	23	8	84,38	15,63	15,63	9,37	-31,25
MEDIAS		3,2		8,59			15,77
				-6,99			-17,19

Nota: No.p/m (número de palabras por minuto); %Deco (porcentaje de palabras decodificadas); %NoDec (porcentaje de palabras no decodificadas); %Suble (porcentaje de palabras decodificadas sublexicalmente)

La media del número de pseudopalabras por minuto se incrementó 16.2% (sobre todo por el cambio positivo de E10), mientras la DT se incrementó un 18.9% (por las diferencias positivas y negativas



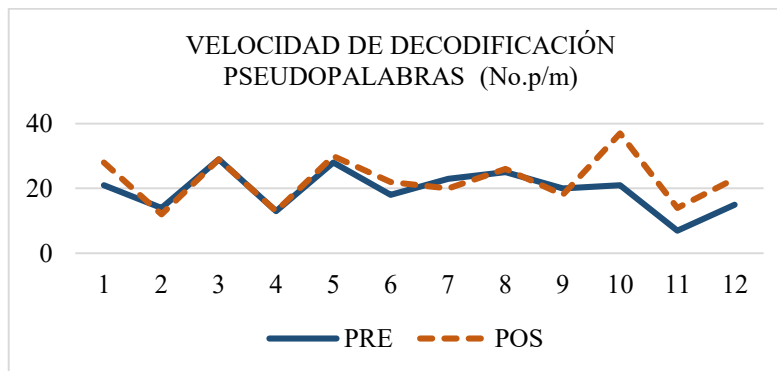
en el número de pseudopalabras decodificadas durante un minuto). Esto significa que las variaciones no fueron homogéneas, como era de esperarse; es decir, un grupo heterogéneo al que se aplica una intervención, sobre todo las clases del año 2022, genera cambios diferenciados; en este caso, algunos estudiantes lograron cambios porcentualmente mayores y otros menores (E1 decodificó 7 palabras más, E2 y E9 2 menos, E6 4 más, E12 8 más y E10 16 más), como se muestra en la tabla anterior. En todo caso, fueron cambios con poca significatividad estadística.

Los porcentajes de decodificación de pseudopalabras acentúan esta tendencia: una variación decremental en la media de 1.5% y una variación incremental de la desviación típica de 0.47%. Por consiguiente, los valores de este indicador permanecieron prácticamente iguales en las mediciones de pre y posprueba del grupo control. Por último, en relación con el porcentaje de pseudopalabras decodificadas sublexicalmente, la posprueba incrementó esta medida en un 11.79%, mientras la desviación típica disminuyó un 24.93%.

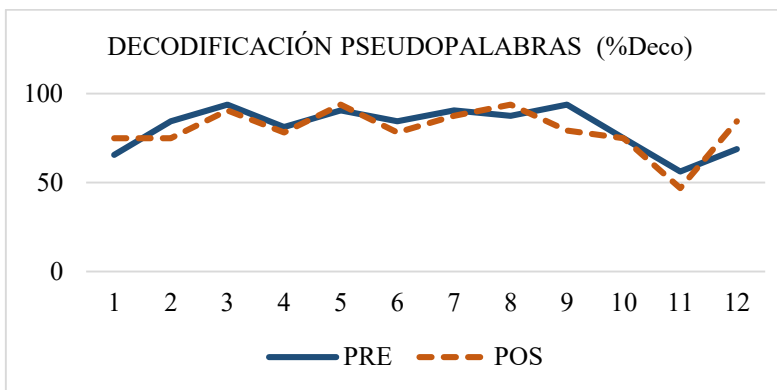
Las observaciones cualitativas sobre la decodificación de pseudopalabras se refieren a la reiteración sobre las situaciones preponderantes en los ejercicios de preprueba: autocorrecciones, estiramiento de vocales para lograr la conexión entre sílabas, construcciones fonéticas inadecuadas, repeticiones de sílabas y algunas pseudopalabras sobre todo en los estudiantes E1, E5 y E7. También, intercambios de letras y sílabas o interferencias entre ellas como fue frecuente en pseudopalabras como rumin/rumir, criteña/ciriteña y mapropi/marropi. Estas características son coherentes con la situación descrita para las palabras de baja familiaridad: el uso preponderante de la ruta fonológica sobre la visual hace que los estudiantes se enfoquen en la decodificación de sílabas o letras y tiendan a establecer una relación mecánica entre ellas. Allí está el esfuerzo cognitivo que realizan y los vacíos en la posibilidad de pasar de lo sublexical a lo lexical; esa es la función que cumplen las pseudopalabras en este tipo de ejercicio: subrayar las relaciones entre las dos rutas.

Las tres figuras siguientes (19, 20 y 21) representan estas variaciones entre pre y posprueba de la decodificación de pseudopalabras que realizó el grupo control (No.p/m, %Deco y %Suble). Observemos que la mayoría de las medidas de la posprueba tendieron a superponerse o alejarse muy levemente de las trayectorias iniciales de la preprueba.

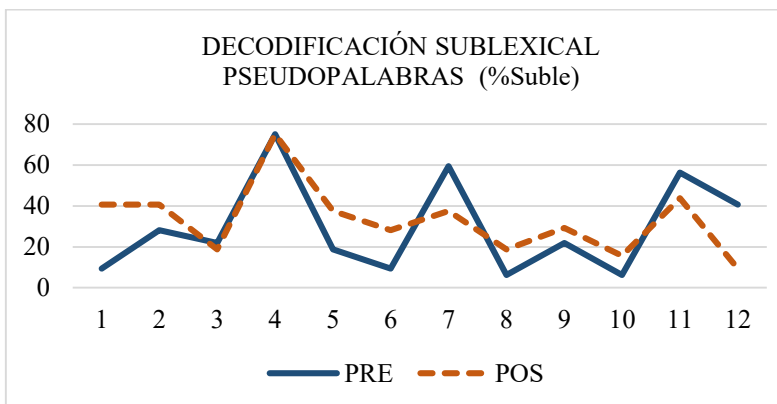
**Figura 19.** Medidas de velocidad comparada en la decodificación de pseudopalabras entre preprueba y posprueba del grupo control



**Figura 20.** Porcentajes comparados de decodificación de pseudopalabras entre preprueba y posprueba del grupo control



**Figura 21.** Porcentajes comparados de decodificación sublexical de pseudopalabras entre preprueba y posprueba del grupo control



Por último, en tercer lugar, en relación con la variable prosodia, la tabla 16 muestra las mediciones obtenidas por el grupo control en los ejercicios de la posprueba. Además de las medidas grupales de la media y la desviación, añadimos los totales prosódicos por cada estudiante. Este último puntaje nos permite identificar los porcentajes de variación individual entre los dos momentos de la aplicación y la diferencia frente a la expectativa de la prueba, una medida equivalente a 16; es decir, que el nivel deseable en los cuatro indicadores es un puntaje de 4.

**Tabla 16.** *Medidas de la prosodia de la posprueba del grupo control*

CÓDIGOS ESTUDIANTES GRUPO CONTROL	PROSODIA				TOTALES
	Vol	Ent	Pau	Seg	
E1	2	2	2	1	7
E2	2	2	1	1	6
E3	4	2	3	2	11
E4	2	1	1	1	5
E5	3	2	3	2	10
E6	3	2	2	2	9
E7	3	2	3	2	10
E8	4	2	3	2	11
E9	3	2	2	2	9
E10	3	2	2	2	9
E11	2	2	1	1	6
E12	2	2	2	2	8
MEDIAS	2,8	1,9	2,1	1,7	8,42
DESVIACIÓN TÍPICA	0,7	0,3	0,8	0,5	1,93

Nota: Vol (Volumen); Ent (Entonación); Pau (Pausas); Seg (Segmentación)

La siguiente tabla compara los puntajes obtenidos en la preprueba y la posprueba; presenta los puntajes totales obtenidos por cada estudiante en la sumatoria de los indicadores prosódico y las variaciones entre las dos pruebas.

**Tabla 17.** *Medidas de la prosodia comparada en las prepruebas y las pospruebas del grupo control*

CÓDIGOS ESTUDIANTES GRUPO CONTROL	PROSODIA									
	Vol	Var	Ent	Var	Pau	Var	Seg	Var	Tot	Var
E1	2		2		2		1		7	
E1	2	0	2	0	2	0	1	0	7	0
E2	2		2		2		1		7	
E2	2	0	2	0	1	-1	1	0	6	-1
E3	4		3		3		2		12	
E3	4	0	2	1	3	0	2	0	11	-1
E4	2		1		1		1		5	
E4	2	0	1	0	1	0	1	0	5	0
E5	3		2		2		2		9	
E5	3	0	2	0	3	1	2	0	10	1
E6	3		2		3		2		10	
E6	3	0	2	0	2	-1	2	0	9	-1
E7	3		2		2		2		9	
E7	3	0	2	0	3	1	2	0	10	1
E8	4		2		3		2		11	
E8	4	0	2	0	3	0	2	0	11	0
E9	3		2		3		2		10	
E9	3	0	2	0	2	-1	2	0	9	-1
E10	2		2		2		3		9	
E10	3	1	2	0	2	0	2	-1	9	0
E11	3		1		1		1		6	
E11	2	-1	2	1	1	0	1	0	6	0
E12	2		2		1		1		6	
E12	2	0	2	0	2	1	2	1	8	2
MEDIAS		0,1		0,2		0,2		0,1	8,4	0,5
			-1			-1		-1		-1

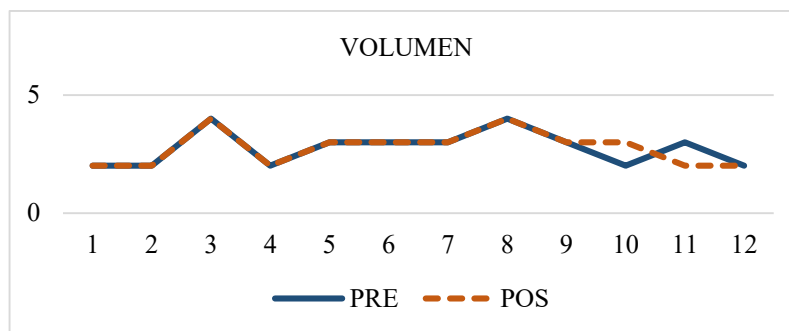
Nota: Vol (Volumen); Ent (Entonación); Pau (Pausas); Seg (Segmentación)

Como lo muestra esta tabla, sólo los estudiantes E5, E7 tuvieron variaciones positivas en las subvariables pausas y E12 en pausas y segmentación; sin embargo, la variación más significativa de la posprueba de prosodia la tuvo E12, que fue el único estudiante que mejoró la expresividad de su decodificación. Los demás estudiantes tendieron a mantener los mismos valores de la preprueba o, incluso, a decrecer levemente en sus puntuaciones. Esta situación se representa muy bien cuando revisamos las medias de las variaciones positivas y negativas, que no superan el 0,5 o el -1.

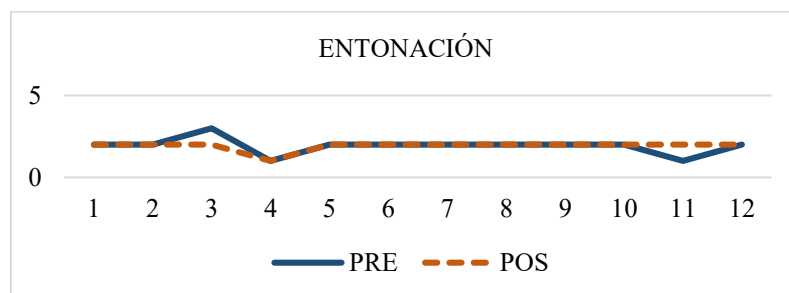
Las características cualitativas de la prosodia que conservaron los estudiantes de este grupo se refieren al privilegio de la velocidad sobre la calidad de la decodificación (E10), a la inclusión de palabras que no están en los textos (E2 y E7), a la repetición de algunas otras (E8), a las autocorrecciones cuando se dan cuenta de que identificaron una palabra inexistente o que omitieron otra (E2, E6 y E7), al cambio de la ubicación durante su reconocimiento y a la omisión continua de cambios de tono, puntuaciones, declinaciones y segmentaciones, incluso aquellas que están explícitamente diferenciadas.

Las figuras 22, 23, 24 y 25 muestran estas variaciones del grupo control en lo que se refiere a volumen, entonación, pausas y segmentación. Allí se nota muy claramente que las trayectorias de las curvas se superponen en la mayoría de los estudiantes o presentan leves distanciamientos, particularmente en la situación de decodificación de las pausas en la figura 24.

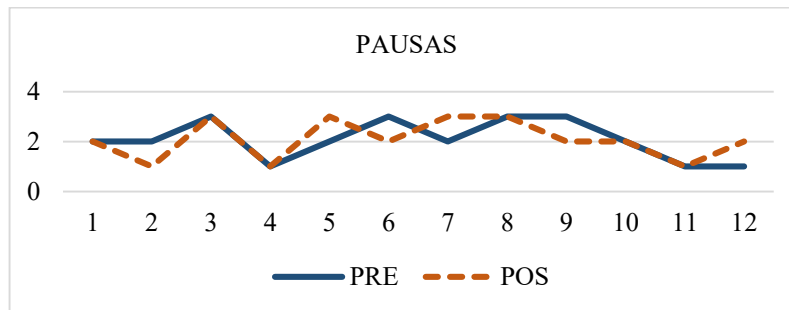
**Figura 22.** Niveles comparados de volumen en preprueba y posprueba del grupo control



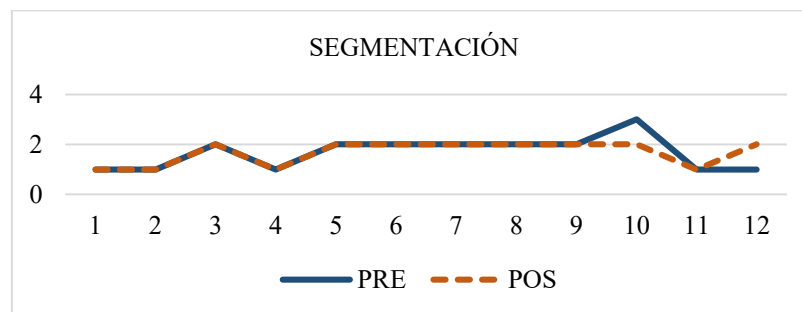
**Figura 23.** Niveles comparados de entonación en preprueba y posprueba del grupo control



**Figura 24.** Niveles comparados de pausas en preprueba y posprueba del grupo control



**Figura 25.** Niveles comparados de segmentación en preprueba y posprueba del grupo control



### Conclusiones sobre los resultados del grupo control en la posprueba

Ahora sabemos que los resultados de las pospruebas que presentó el grupo control nos muestran una situación muy similar a la que describimos en el análisis de las prepruebas. Esa similitud no significa que la situación sea exactamente igual; de hecho hubo cambios, especialmente leves, incrementales o decrementales, aunque muy cercanos entre medias; las desviaciones típicas de las tres variables lo representan: tendieron a incrementar o disminuir levemente, exceptuando la desviación del número de palabras por minuto (No.p/m) en la decodificación de palabras familiares, que se incrementó significativamente en la posprueba (como también lo mostramos: pasó de 13.49 a 20).

Esto igualmente significa que las diferencias de puntaje entre los subgrupos que identificamos tendieron a mantener desviaciones típicas altas o muy altas, para lo que sería deseable: están en el mismo grado escolar, pero no leen (o decodifican) de la misma manera; algunos estudiantes están en un nivel muy inferior, otros en un nivel intermedio y sólo 3 o 4 se aproximan a lo deseable para el grado escolar. Por esto, reiteramos nuestra caracterización de retraso lector en la mayoría de estos estudiantes.

La principal diferencia en las puntuaciones ocurrió en la velocidad de decodificación de palabras familiares, como también lo mencionamos. Los estudiantes E10, E3, E7 y E9 incrementaron significativamente su velocidad. La figura 13 lo muestra muy claramente: en estos picos de las trayectorias de las curvas es donde las distancias positivas son mayores. Las demás variables cambiaron, aunque no significativamente.

Por supuesto, eran deseables los cambios incrementales, porque las niñas y los niños del grupo control siguieron asistiendo a la escuela y resolviendo tareas que involucran la lectura y requieren fluidez y comprensión; sin embargo, lo más lamentable para nosotros es que, en vez de reducirse las brechas entre ellos, se mantuvieron las mismas limitaciones que identificamos en la preprueba del año pasado.

#### **6.4. RESULTADOS DE LAS POSPRUEBAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL**

Para la presentación de estos resultados, mantenemos los mismos criterios de estructuración textual que utilizamos en la presentación de los resultados de la posprueba del grupo control; es decir, incluimos tablas y figuras que representan las mediciones obtenidas en la posprueba, las comparaciones con la prueba inicial y las variaciones entre estos resultados, individuales y colectivos.

Para iniciar, las tablas 18 y 19 exponen los resultados de la variable automatización:

**Tabla 18.** *Medidas de la automatización de la posprueba del grupo experimental*

CÓDIGOS ESTUDIANTES GRUPO EXPERIMENTAL	AUTOMATIZACIÓN			
	No.p/m	%Deco	%NoDec	%Suble
E1	44	96,25	3,75	6,25
E2	64	100	0	0
E3	27	92,5	7,5	23,75
E4	51	97,92	2,08	6,25
E5	51	98,96	1,04	5,2
E6	47	88,89	11,11	0
E7	37	95,46	4,54	11,36
E8	50	93,18	6,81	0
E9	29	92,71	7,29	28,12
E10	19	77,78	22,22	37,5
E11	36	97,92	2,08	12,5
E12	44	96,88	3,12	4,16
E13	27	90,11	9,89	24,17
E14	55	96,88	3,12	6,25
MEDIA	41,5	93,96	6,03	11,82
DESVIACIÓN TÍPICA	12,3	5,50	5,50	11,45

Nota: No.p/m (número de palabras por minuto); %Deco (porcentaje de palabras decodificadas); %NoDec (porcentaje de palabras no decodificadas); %Suble (porcentaje de palabras decodificadas sublexicalmente)

**Tabla 19.** *Medidas de la automatización comparada en las prepruebas y las pospruebas del grupo experimental*

CÓDIGOS ESTUDIANTES GRUPO EXPERIMENTAL	AUTOMATIZACIÓN						
	No.p/m	Var	%Deco	Var	%NoDec	%Suble	Var
E1	47		100		0	6,25	
E1	44	-3	96,25	-3,75	3,75	6,25	0
E2	60		100		0	0	
E2	64	4	100	0	0	0	0
E3	22		85,42		14,58	26,38	
E3	27	5	92,5	7,08	7,5	23,75	-2,63
E4	47		92,11		7,89	8,55	
E4	51	4	97,92	5,81	2,08	6,25	-2,3
E5	39		92,31		7,69	1,92	
E5	51	12	98,96	6,65	1,04	5,2	3,28
E6	46		90,39		9,61	1,92	



E6	47	1	88,89	-1,05	11,11	0	-1,92
E7	29		97,37		2,63	7,89	
E7	37	8	95,46	1,91	4,54	11,36	3,47
E8	37		89,48		10,52	2,63	
E8	50	13	93,18	3,7	6,81	0	-2,63
E9	21		96,06		3,94	8,55	
E9	29	8	92,71	-3,35	7,29	28,12	19,57
E10	10		66,41		33,59	60,93	
E10	19	9	77,78	11,37	22,22	37,5	-23,43
E11	30		98,69		1,31	9,21	
E11	36	6	97,92	-0,77	2,08	12,5	3,29
E12	36		93,75		6,25	3,47	
E12	44	8	96,88	3,13	3,12	4,16	0,69
E13	24		92,65		7,35	54,41	
E13	27	3	90,11	-2,54	9,89	24,17	-30,24
E14	47		91,45		8,55	5,92	
E14	55	8	96,88	5,43	3,12	6,25	0,33
MEDIAS		7		5,64			5,11
		-3		-2,29			-10,53

Nota: No.p/m (número de palabras por minuto); Var (Variación); %Deco (porcentaje de palabras decodificadas); %NoDec (porcentaje de palabras no decodificadas); %Suble (porcentaje de palabras decodificadas sublexicalmente)

De los 14 estudiantes del grupo experimental, 13 tuvieron variaciones incrementales, con una media de 6.8 palabras por minuto, que representan un 19.2% de variación positiva. Por su parte, sólo un estudiante (E1) logró una variación negativa (-3 p/m). Estos cambios significativos en la velocidad de decodificación los obtuvieron los estudiantes de puntuaciones más bajas y los que se ubicaron cerca de la media en la preprueba. Los cuatro estudiantes que lograron un menor número de palabras por minuto en la preprueba incrementaron, en promedio, un 40.42% de palabras por minuto en la posprueba; por su parte, los cuatro estudiantes que puntuaron alrededor de la media las incrementaron un 27.01%, mientras que los que lograron las mediciones más altas en la preprueba sólo incrementaron el número de palabras decodificadas por minuto en un 8.57%.

Sobre estos cambios, vale la pena resaltar que las dos mayores variaciones positivas las obtuvieron los estudiantes de las puntuaciones más bajas en la preprueba (90 y 38.09%), mientras que las dos fluctuaciones positivas más bajas las obtuvieron los dos estudiantes que alcanzaron las puntuaciones más altas en la preprueba (6.66 y 2.1%). Por supuesto es más probable que quienes

obtuvieron puntajes bajos en la preprueba los incrementen que quienes alcanzaron las mayores mediciones. Esto podría significar que la intervención didáctica mediante el uso del Teatro de lectores produjo un mayor efecto positivo en los estudiantes más lentos en la decodificación de palabras de alta y mediana familiaridad.

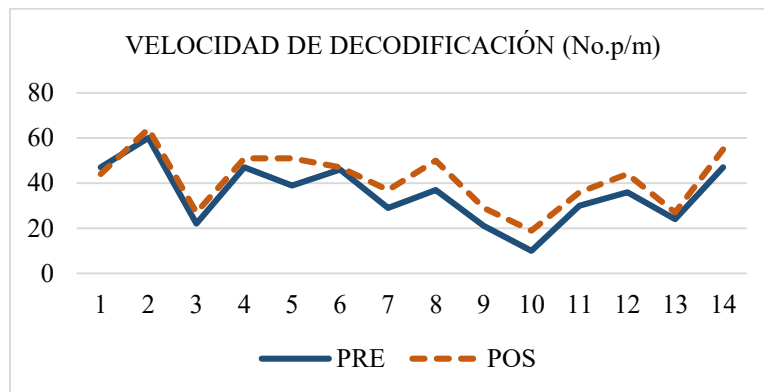
Sobre el porcentaje de decodificación hubo una variación positiva (incremental) en la media de 2.13% y la variación de la desviación típica fue decremental en un 32.43%. Esto significa que se incrementaron los porcentajes de decodificación y que los estudiantes que había logrado porcentajes menores fueron los que más incrementaron estos porcentajes. De otro modo: aunque hubo variaciones positivas y negativas como se observa en la tabla 19, quienes tuvieron una mayor variación positiva fueron algunos de los estudiantes que alcanzaron mediciones más bajas en la preprueba.

Las medias de la disminución del porcentaje de palabras decodificadas de los estudiantes E1, E6, E9, E11 y E13 fue de 2.29%. Esta variación no es significativa y se podría atribuir al efecto de la prueba, en otro momento y situación de aplicación. Es decir, podríamos afirmar que en esta subvariable no hubo cambios atribuibles a la intervención. Por su parte, en relación con el subgrupo que incrementó el porcentaje de palabras decodificadas (E3, E4, E5, E7, E8, E10, E12 y E14), la media de este incremento fue del 5.63%, que representa una variación leve, aunque un estudiante tuvo una variación positiva del 11.37% que podría ser clasificada como significativa en términos estadísticos.

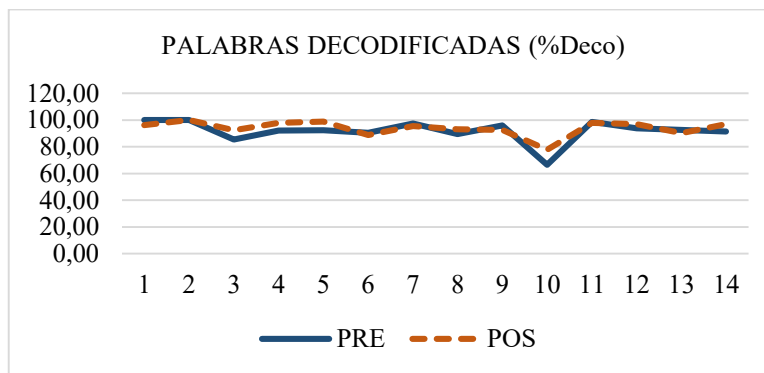
Finalmente, en relación con los porcentajes de decodificación sublexical, tendieron a mantenerse iguales o incrementaron y disminuyeron levemente. En esta situación, de todas maneras, son notorias las mediciones que alcanzaron los estudiantes E9 (el único que aumentó de manera considerable el porcentaje sublexical) y los estudiantes E10 y E13 que redujeron este porcentaje por encima de las medias obtenidas por los demás compañeros del grupo.

Las figuras 26, 27 y 28 discriminan esta situación de posprueba del grupo experimental:

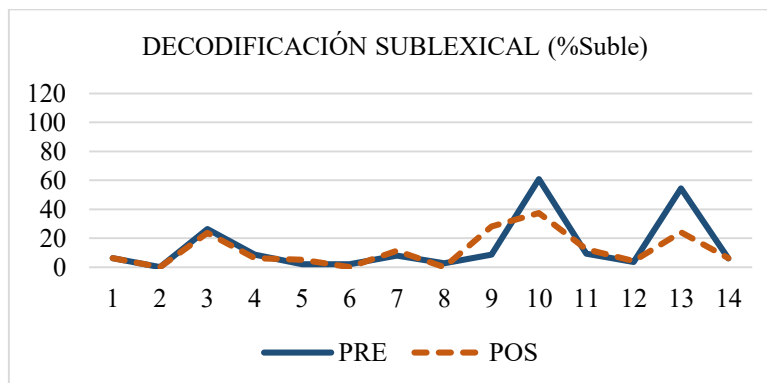
**Figura 26.** Medidas de velocidad comparada en la decodificación de palabras familiares entre preprueba y posprueba del grupo experimental



**Figura 27.** Porcentajes comparados de decodificación de palabras familiares entre preprueba y posprueba del grupo experimental



**Figura 28.** Porcentajes comparados de decodificación sublexical de palabras familiares entre preprueba y posprueba del grupo experimental



En segundo lugar, la tabla 20 presenta las mediciones del grupo experimental en la posprueba de la variable exactitud, con palabras de baja familiaridad y pseudopalabras, los indicadores de cada subvariable y las medidas de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica); por su parte, la tabla 21 expone las variaciones obtenidas en los dos momentos de las mediciones:

**Tabla 20.** *Medidas de la exactitud de la posprueba del grupo experimental*

CÓDIGOS ESTUDIANTES GRUPO	EXACTITUD							
	BAJA FAMILIARIDAD				PSEUDOPALABRAS			
	No.p/m	%Deco	%NoDec	%Suble	No.p/m	%Deco	%NoDec	%Suble
EXPERIMENTAL								
E1	28	89,07	10,93	10,93	28	90,63	9,37	31,25
E2	48	93,06	6,94	0	40	93,75	6,25	0
E3	18	78,58	21,42	46,42	11	53,13	46,87	37,5
E4	34	94,45	5,55	19,44	25	78,13	21,87	31,25
E5	32	82,15	17,85	32,14	25	78,13	21,87	37,5
E6	26	73,22	26,78	3,57	25	78,13	21,87	9,37
E7	24	81,25	18,75	9,37	19	87,5	12,5	43,75
E8	21	80,65	19,35	3,22	13	46,87	53,12	9,37
E9	18	86,11	13,88	50	18	78,13	21,87	56,25
E10	14	72,06	27,94	57,35	14	53,13	46,87	46,87
E11	21	80,56	19,44	27,77	27	90,63	9,37	46,87
E12	28	83,34	16,66	11,11	32	93,75	6,25	9,37
E13	23	90,63	9,37	56,25	21	81,25	18,75	59,37
E14	39	90,28	9,72	37,5	39	90,63	9,37	46,87
MEDIA	26,71	83,95	16,04	26,07	24,07	78,13	21,87	33,25
DESVIACIÓN TÍPICA	8,81	6,69	6,69	19,87	8,59	15,31	15,30	18,39

Nota: No.p/m (número de palabras por minuto); %Deco (porcentaje de palabras decodificadas); %NoDec (porcentaje de palabras no decodificadas); %Suble (porcentaje de palabras decodificadas sublexicalmente)

**Tabla 21.** *Medidas de la exactitud (palabras de baja familiaridad) comparadas en las prepruebas y las pospruebas del grupo experimental*

CÓDIGOS ESTUDIANTES GRUPO	EXACTITUD						
	BAJA FAMILIARIDAD						
	No.p/m	Var	%Deco	Var	%NoDec	%Suble	Var
EXPERIMENTAL							
E1	26		80,6		19,4	16,66	
E1	28	2	89,07	8,47	10,93	10,93	-5,73
E2	42		91,67		8,33	0	
E2	48	6	93,06	1,39	6,94	0	0

E3	13		82,15		17,85	46,42	
E3	18	5	78,58	-3,57	21,42	46,42	0
E4	23		73,62		26,38	13,88	
E4	34	11	94,45	20,83	5,55	19,44	5,56
E5	23		81,95		18,05	22,22	
E5	32	9	82,15	0,2	17,85	32,14	9,92
E6	24		62,07		37,93	6,89	
E6	26	2	73,22	11,15	26,78	3,57	-3,32
E7	19		72,23		27,77	9,72	
E7	24	5	81,25	9,02	18,75	9,37	0,35
E8	17		60,72		39,28	8,92	
E8	21	4	80,65	19,93	19,35	3,22	-5,7
E9	10		80,56		19,44	23,6	
E9	18	8	86,11	5,55	13,88	50	26,4
E10	5		37,78		72,22	27,77	
E10	14	9	72,06	34,28	27,94	57,35	29,58
E11	21		90		10	26,38	
E11	21	0	80,56	-9,44	19,44	27,77	1,39
E12	21		82,2		17,8	23,28	
E12	28	7	83,34	1,14	16,66	11,11	-12,17
E13	19		86,12		13,88	79,16	
E13	23	4	90,63	4,51	9,37	56,25	-22,91
E14	32		84,73		15,27	37,5	
E14	39	7	90,28	5,55	9,72	37,5	0
MEDIA		6		10,7			12,2
				-6,51			-9,97

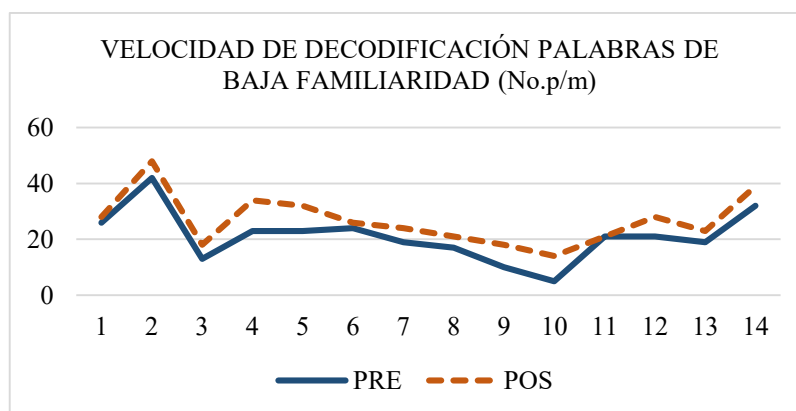
Nota: No.p/m (número de palabras por minuto); Var (Variación); %Deco (porcentaje de palabras decodificadas); %NoDec (porcentaje de palabras no decodificadas); %Suble (porcentaje de palabras decodificadas sublexicalmente)

Sobre las variaciones que obtuvieron los estudiantes en la decodificación de palabras de baja familiaridad, 13 estudiantes incrementaron sus mediciones en el No.p/m en la posprueba, con una media de variación de 6.07 p/m; este cambio equivale a un 28.8% de incremento; en contraste, 1 estudiante logró el mismo puntaje; es decir, sin variación entre pruebas. Esta variación positiva en el número de palabras de baja familiaridad por minuto representó un 26.76% en la media del grupo, al tiempo que obtuvo una desviación típica que se incrementó 0.91%. Por otra parte, el porcentaje de decodificación alcanzó una media de 10.21% de variación incremental y una disminución del 51.66% en la desviación típica; estos últimos valores significan que la tendencia de las posprueba fue incremental con una reducción significativa de la heterogeneidad del grupo, situación

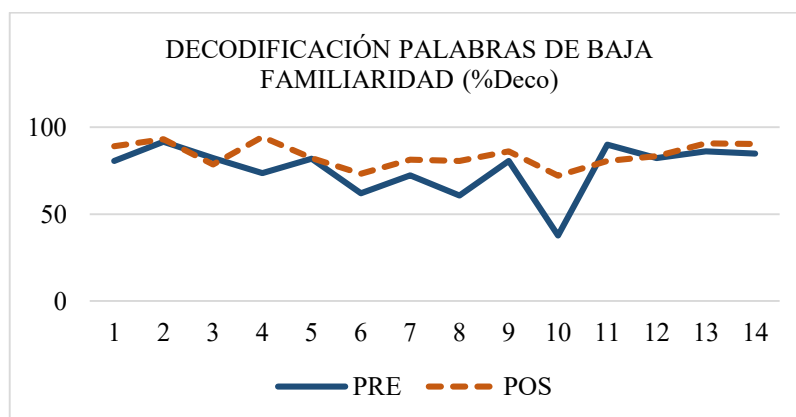
explícitamente deseable con una intervención como la que hicimos. Por último, el porcentaje de sublexicalización también tuvo una variación positiva de la media (6.62%) y una la desviación típica mayor del 3.06%.

Las figuras 29, 30 y 31 representan estas variaciones entre los dos momentos de las mediciones. La tendencia a reducir los picos altos y bajos en el número de palabras de alta y baja familiaridad ilustra los cambios positivos en este indicador, la disminución de las desviaciones típicas del grupo y cierta homogeneización atribuible a la intervención con el Teatro de lectores. La decodificación de palabras de baja familiaridad, por el contrario, incrementó las diferencias del grupo.

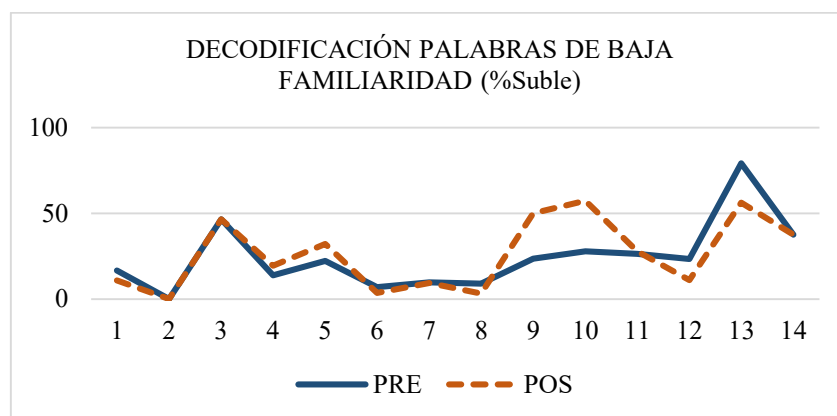
**Figura 29.** *Medidas de velocidad comparada en la decodificación de palabras de baja familiaridad entre preprueba y posprueba del grupo experimental*



**Figura 30.** *Porcentajes comparados de decodificación de palabras de baja familiaridad entre preprueba y posprueba del grupo experimental*



**Figura 31.** Porcentajes comparados de decodificación sublexical de palabras de baja familiaridad entre preprueba y posprueba del grupo experimental



En relación con la subvariable pseudopalabras, la tabla 22 presenta las variaciones obtenidas por el grupo experimental:

**Tabla 22.** Medidas de la exactitud (pseudopalabras) comparadas en las prepruebas y las pospruebas del grupo experimental

CÓDIGOS ESTUDIANTES GRUPO	EXACTITUD						
	PSEUDOPALABRAS						
	No.p/m	Var	%Deco	Var	%NoDec	%Suble	Var
E1	19		75		25	28,12	
E1	28	9	90,63	15,63	9,37	31,25	3,13
E2	41		90,63		9,37	0	
E2	40	-1	93,75	3,12	6,25	0	0
E3	17		78,13		21,87	68,75	
E3	11	-6	53,13	-25	46,87	37,5	-31,25
E4	21		71,9		28,1	12,5	
E4	25	4	78,13	6,23	21,87	31,25	18,75
E5	26		87,5		12,5	50	
E5	25	-1	78,13	-9,37	21,87	37,5	-12,5
E6	22		62,5		37,5	3,12	
E6	25	3	78,13	15,63	21,87	9,37	6,25
E7	20		78,15		21,85	18,75	
E7	19	-1	87,5	9,35	12,5	43,75	25
E8	8		41,7		58,3	8,33	
E8	13	5	46,87	5,17	53,12	9,37	1,04

E9	14		84,38		15,62	21,87		
E9	18	4	78,13	-6,25	21,87	56,25	34,38	
E10	6		31,25		68,75	31,25		
E10	14	8	53,13	21,88	46,87	46,87	15,62	
E11	26		100		0	18,75		
E11	27	1	90,63	-9,37	9,37	46,87	28,12	
E12	22		87,5		12,5	18,75		
E12	32	10	93,75	6,25	6,25	9,37	-9,38	
E13	22		87,5		12,5	84,37		
E13	21	-1	81,25	-6,25	18,75	59,37	-25	
E14	33		87,5		12,5	43,75		
E14	39	6	90,63	3,13	9,37	46,87	3,12	
MEDIAS		6		9,6			15,05	
		-2		-11,2			-19,5	

Nota: No.p/m (número de palabras por minuto); Var (Variación); %Deco (porcentaje de palabras decodificadas); %NoDec (porcentaje de palabras no decodificadas); %Suble (porcentaje de palabras decodificadas sublexicalmente)

En el número de pseudopalabras por minuto, lograron una variación positiva de 13.48% y una desviación de 1.26%. 9 estudiantes obtuvieron puntajes más altos con una media de 5.5, que representan una variación incremental de 25.9%, y 5 estudiantes lograron puntajes inferiores con una media de 2, que representan 8.3% de variación decremental.

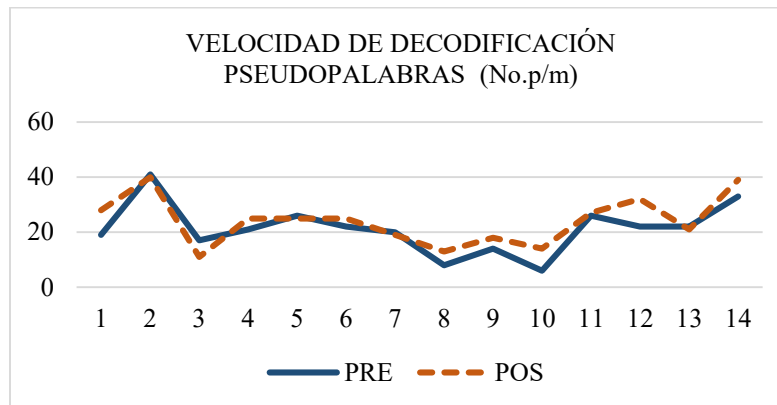
En cuanto a los porcentajes de decodificación, el grupo alcanzó una variación positiva de la media en 2.84% y de la desviación típica en 17.1%. En esta subvariable, 9 estudiantes obtuvieron mediciones más altas, con una media incremental de 9,59, que representa una variación positiva del 12.28%, y 5 estudiantes mediciones inferiores, con un promedio de 11.24, que equivale a un decrecimiento del 14.39%.

Finalmente, en los porcentajes de decodificación sublexical, incrementó la media en 14.02%, mientras la desviación típica se redujo 22.5%. De los 14 estudiantes de este grupo, 9 incrementaron los porcentajes sublexicales, con una media de 15.04, que representa un 45% de variación positiva, 4 estudiantes disminuyeron, con una media de 19.53), que equivale al 58.74% de disminución de la decodificación sublexical, y 1 estudiante obtuvo el mismo puntaje.

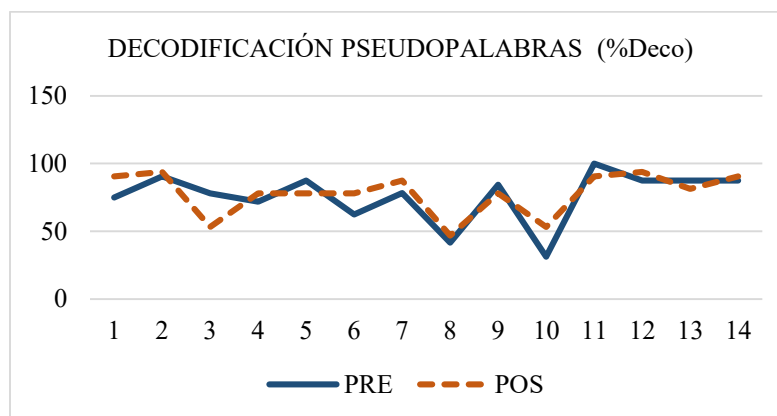
Las figuras 32, 33 y 34 muestran estos cambios entre la preprueba y la posprueba:



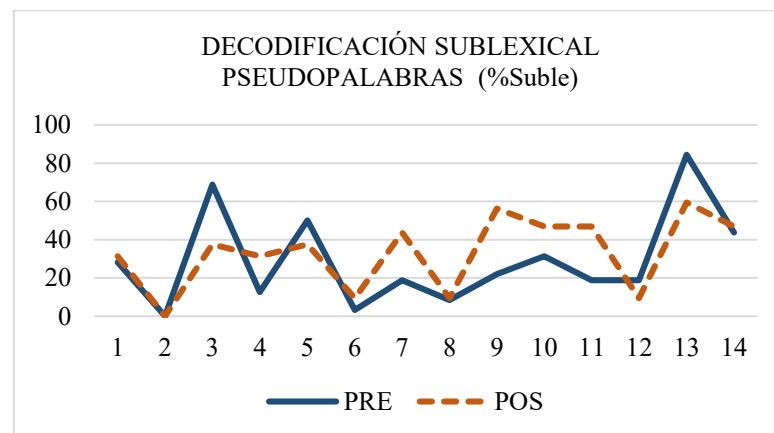
**Figura 32.** Medidas de velocidad comparada en la decodificación de pseudopalabras entre preprueba y posprueba del grupo experimental



**Figura 33.** Porcentajes comparados de decodificación de pseudopalabras entre preprueba y posprueba del grupo experimental



**Figura 34.** Porcentajes comparados de decodificación sublexical de pseudopalabras entre preprueba y posprueba del grupo experimental



Por último, sobre las mediciones alcanzadas por el grupo experimental en la variable prosodia, las tablas 23 y 24 muestran los puntajes y las variaciones obtenidas en los dos momentos:

**Tabla 23.** *Medidas de la prosodia de la posprueba del grupo experimental*

CÓDIGOS ESTUDIANTES GRUPO EXPERIMENTAL	PROSODIA				
	Vol	Ent	Pau	Seg	Totales
E1	4	3	3	3	13
E2	4	4	4	4	16
E3	3	2	2	3	10
E4	4	2	3	3	12
E5	4	3	3	3	13
E6	4	3	3	3	13
E7	4	2	3	3	12
E8	4	3	3	3	13
E9	4	2	3	3	12
E10	2	2	1	2	7
E11	4	3	4	3	14
E12	3	2	3	2	10
E13	3	2	1	2	8
E14	4	3	3	3	13
MEDIAS	3,6	2,6	2,79	2,9	11,86
DESVIACIÓN TÍPICA	0,6	0,6	0,86	0,5	2,29

Nota: Vol (Volumen); Ent (Entonación); Pau (Pausas); Seg (Segmentación)

**Tabla 24.** *Medidas de la prosodia comparada en las prepruebas y las pospruebas del grupo experimental*

CÓDIGOS ESTUDIANTES GRUPO EXPERIMENTAL	PROSODIA									
	Vol	Var	Ent	Var	Pau	Var	Seg	Var	Tot	Var
E1	4		2		2		2		10	
E1	4	0	3	1	3	1	3	1	13	3
E2	4		3		3		2		12	
E2	4	0	4	1	4	1	4	2	16	4
E3	2		2		1		1		6	
E3	3	1	2	0	2	1	3	2	10	4

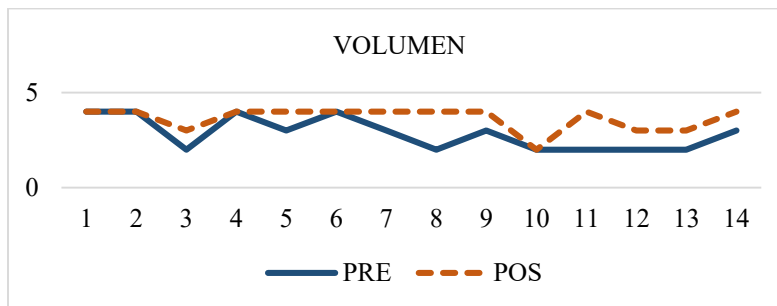
E4	4		2		2		3		11	
E4	4	0	2	0	3	1	3	0	12	1
E5	3		2		2		2		9	
E5	4	1	3	1	3	1	3	1	13	4
E6	4		2		3		2		11	
E6	4	0	3	1	3	0	3	1	13	2
E7	3		2		2		2		9	
E7	4	1	2	0	3	1	3	1	12	3
E8	2		2		2		3		9	
E8	4	2	3	1	3	1	3	0	13	4
E9	3		2		1		2		8	
E9	4	1	2	0	3	2	3	1	12	4
E10	2		1		1		1		5	
E10	2	0	2	1	1	0	2	1	7	2
E11	2		2		2		2		8	
E11	4	2	3	1	4	2	3	1	14	6
E12	2		2		2		2		8	
E12	3	1	2	0	3	1	2	0	10	2
E13	2		1		1		1		5	
E13	3	1	2	1	1	0	2	1	8	3
E14	3		2		2		2		9	
E14	4	1	3	1	3	1	3	1	13	4
MEDIAS		0,8		0,6		0,9		0,9		3,3

Nota: Vol (Volumen); Ent (Entonación); Pau (Pausas); Seg (Segmentación); Tot (Totales); Var (Variación)

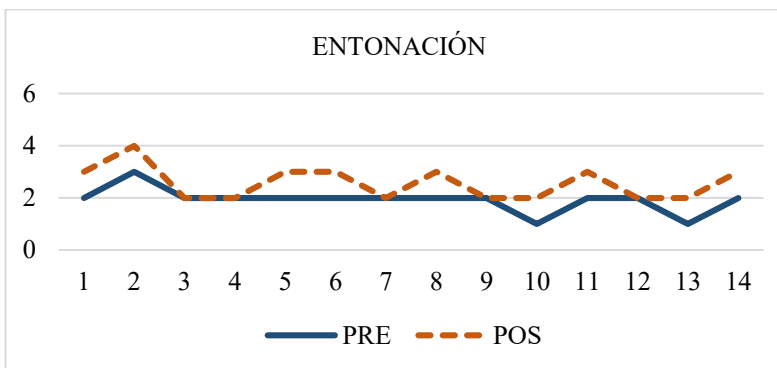
La media grupal de variación de la prosodia en el grupo experimental fue de 3.28, medida equivalente a un cambio positivo (mejora) del 20.5%, consideramos, atribuible a la intervención con la estrategia Teatro de lectores.

Para terminar la exposición de los cambios logrados por el grupo experimental, presentamos las figuras 35, 36, 37 y 38 que contrastan los valores de cada subvariable: volumen, entonación, pausas y segmentación. Obsérvese que las tendencias grupales en las cuatro subvariables son positivas y que las desviaciones típicas tendieron a disminuir, por un incremento relativamente común entre los estudiantes del grupo.

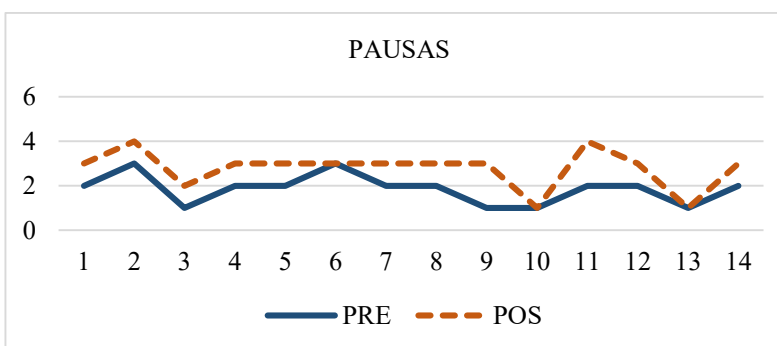
**Figura 35.** Niveles comparados de volumen en preprueba y posprueba del grupo experimental



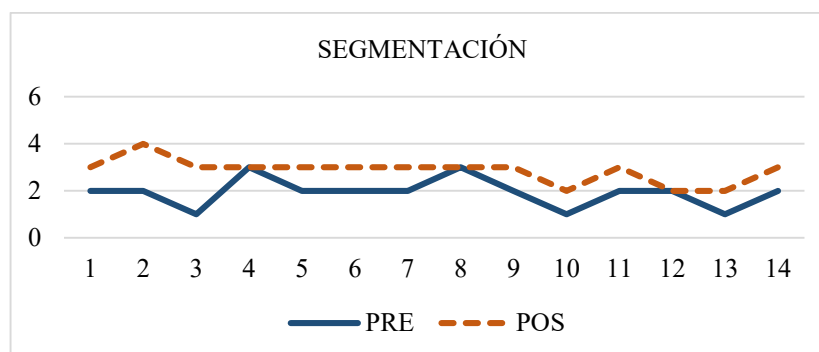
**Figura 36.** Niveles comparados de entonación en preprueba y posprueba del grupo experimental



**Figura 37.** Niveles comparados de pausas en preprueba y posprueba del grupo experimental



**Figura 38.** Niveles comparados de segmentación en preprueba y posprueba del grupo experimental



### Conclusiones sobre los resultados del grupo experimental en la posprueba

Cuando decidimos hacer una investigación mixta, asumimos que las mediciones cuantitativas, además de las valoraciones individuales, debían incluir valoraciones grupales. Una de las medidas más usuales en estos casos es la media que sintetiza la tendencia central; sin embargo, reconocemos que este valor se convierte en un descriptor conceptual que, usualmente, no se refiere a ningún miembro particular del grupo, sino que representa el valor en torno del cual se agrupan datos que son diferentes, para mostrar la equivalencia entre un dato y una situación colectiva. De allí su limitación: un solo dato para un grupo heterogéneo termina ocultando la diversidad situacional del fenómeno educativo que nos interesaba estudiar; por esto, decidimos incluir las mediciones de las desviaciones típicas, con lo cual definíamos un contraste en las valoraciones de las pruebas, que nos permitía construir conclusiones sobre la variabilidad del grupo, sin llegar a un análisis individual por cada uno de los estudiantes participantes.

Este contraste nos permitió hacer análisis de tendencias y análisis de dispersiones; por esto, una conclusión sobre el grupo control, que se reitera en el grupo experimental, es que la comprensión (y la explicación) sobre la situación de fluidez de los estudiantes participantes es subgrupal con algunos casos especiales que vale la pena analizar por separado. Esta orientación nos ayudó a identificar 3 o 4 situaciones prototípicas que se reiteraron a lo largo del análisis de las tres variables teóricas que elegimos: automatización, exactitud y prosodia.

En la situación del grupo experimental, concluimos que la mayoría de los estudiantes cambiaron las valoraciones de los indicadores o subvariables incluidas en la investigación; sin embargo, la característica más constante fue el mantenimiento de desviaciones típicas altas o muy altas, lo que acentúa la heterogeneidad del grupo, especialmente en relación con la velocidad y la decodificación sublexical, en palabras de alta y baja familiaridad y pseudopalabras. Por su parte, en relación con las subvariables de la prosodia, fue la situación en la que los estudiantes del grupo experimental mostraron mayor similitud (o equivalencia).

Las tablas y figuras que incluimos en los resultados muestran reiteradamente esta conclusión. También muestran que algunos estudiantes, especialmente E2, E14 y E8, lograron consistentemente los resultados de mayor valoración positiva, mientras que los estudiantes E10, E3 y E13 obtuvieron los resultados de menor valoración positiva. La comprensión sobre las diferencias y semejanzas entre estos dos subgrupos tiende a explicar los cambios atribuibles a la intervención didáctica basada en el Teatro de lectores, como lo mencionaremos en la discusión de estos resultados, cuando exponamos su significado, limitaciones, implicaciones para el campo y las instituciones educativas y las conclusiones y recomendaciones derivadas del análisis.

Por último, también queremos reiterar que los cambios que mostramos son cambios transitorios, si es que ya no se diluyeron en las rutinas de la vida escolar y familiar. Aquí surge otra gran paradoja: nos dimos cuenta de que el Teatro de lectores realmente ayuda a promover el fortalecimiento de habilidades fluidez y comprensión lectora, pero no será posible incorporarlo como una estrategia didáctica legítima institucionalmente, en tanto las directivas y los profesores de la Escuela Normal no estén convencidos de ello. Esa es la tarea que sigue.

### **Resumen comparado de los resultados de los grupos control y experimental en la preprueba y la posprueba**

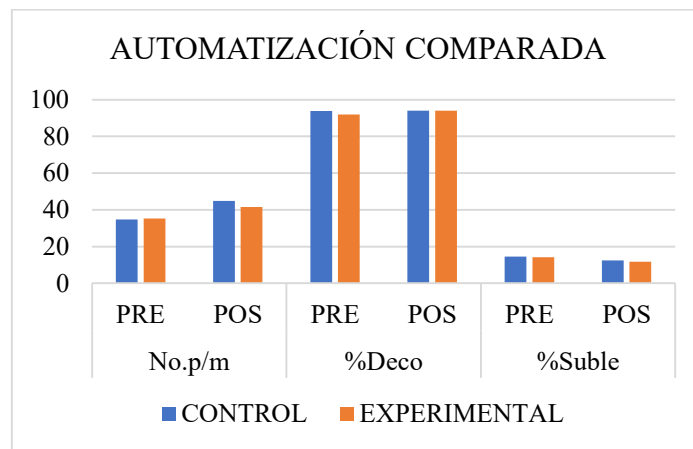
Para terminar la exposición de los resultados de la investigación, las tablas y figuras siguientes integran los resultados más significativos de los dos grupos. Para este resumen, decidimos privilegiar las tendencias centrales de las variables estudiadas: automatización, exactitud y prosodia. Si bien los cambios no fueron homogéneos en el grupo, porque sus trayectorias previas

también indicaban una gran desviación típica, la media es el indicador cuantitativo que mejor ilustra lo ocurrido a nivel grupal, así nos oculte las situaciones subgrupales y particulares que mencionamos anteriormente.

**Tabla 25.** Medias comparadas pre y pos pruebas - grupos control y experimental: Automatización

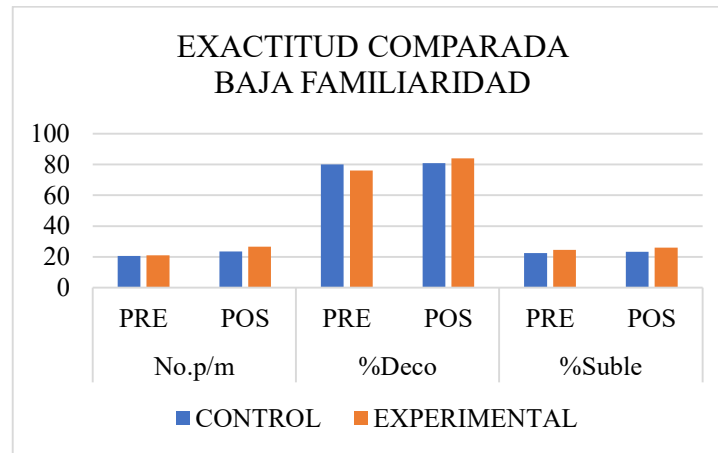
GRUPO	AUTOMATIZACIÓN					
	No.p/m		%Deco		%Suble	
	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS
CONTROL	34,67	44,92	93,91	94,08	14,59	12,45
EXPERIMENTAL	35,36	41,5	91,86	93,96	14,15	11,82

**Figura 39.** Medias comparadas pre y pos pruebas - grupos control y experimental: Automatización

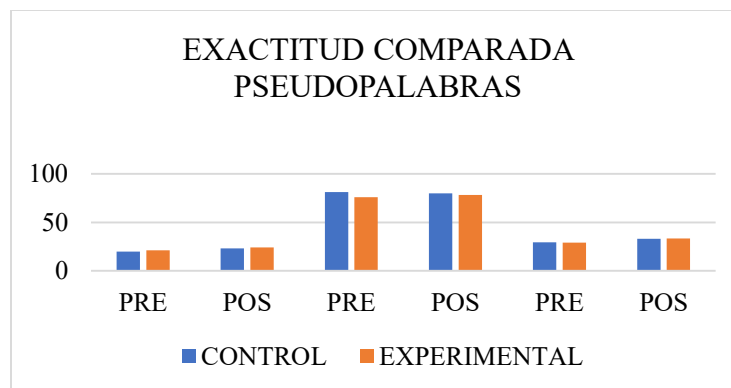


**Tabla 26.** Medias comparadas pre y pos pruebas - grupos control y experimental: Exactitud

GRUPO	EXACTITUD					
	BAJA FAMILIARIDAD					
	No.p/m		%Deco		%Suble	
	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS
CONTROL	20,58	23,42	80,04	80,86	22,41	23,36
EXPERIMENTAL	21,1	26,7	76,17	83,96	24,46	26,08

**Figura 40.** Medias comparadas pre y pos pruebas - grupos control y experimental: Exactitud**Tabla 27.** Medias comparadas pre y pos pruebas - grupos control y experimental: Exactitud

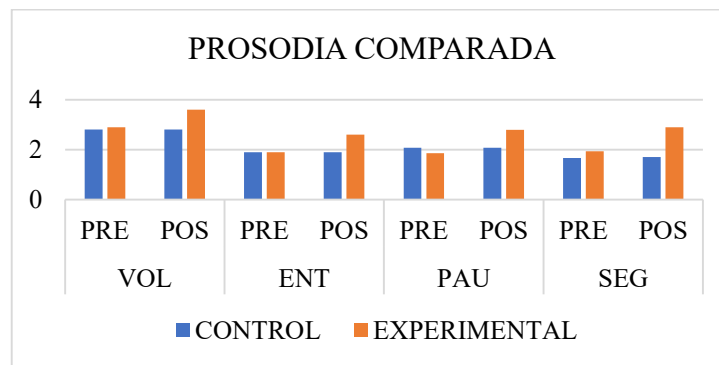
GRUPO	EXACTITUD					
	PSEUDOPALABRAS					
	No.p/m		%Deco		%Suble	
	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS
<b>CONTROL</b>	20	23	80,99	79,78	29,42	32,9
<b>EXPERIMENTAL</b>	21	24	75,97	78,13	29,17	33,3

**Figura 41.** Medias comparadas pre y pos pruebas - grupos control y experimental: Exactitud



**Tabla 28.** *Medias comparadas pre y pos pruebas - grupos control y experimental: Prosodia*

GRUPO	PROSODIA							
	VOL		ENT		PAU		SEG	
	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS
CONTROL	2,8	2,8	1,9	1,9	2,08	2,08	1,7	1,7
EXPERIMENTAL	2,9	3,6	1,9	2,6	1,86	2,79	1,9	2,9

**Figura 42.** *Medias comparadas pre y pos pruebas - grupos control y experimental: Prosodia*

## 7. DISCUSIÓN

En el capítulo de resultados expusimos semejanzas y diferencias (cuantitativas y cualitativas) entre los grupos control y experimental. Nos dimos cuenta de su heterogeneidad, especialmente por las mediciones de las desviaciones típicas y la identificación de tres o cuatro subgrupos con tendencias muy similares en las pruebas de automatización, exactitud y prosodia (según las cercanías o no a los valores de las medias). Esta heterogeneidad era común a los dos grupos y, por ello, la legitimidad de establecer algunas comparaciones, aunque reconocimos que no son grupos equivalentes.

En todo caso, dado el contexto de esta investigación, quedó claro en los resultados de la preprueba que los dos grupos tenían un nivel precario de fluidez lectora (y comprensión), si tenemos en cuenta el número de palabras por minuto (34.6 el grupo control y 35.3, el grupo experimental), los porcentajes de decodificación sublexical (14.5/22.4% y 14.1/24.4%, en palabras de alta y baja familiaridad) y el nivel prosódico de su lectura (52.5 y 53.3%, respectivamente). Esta precariedad la relacionamos con diferentes circunstancias de los estudiantes, en especial, las limitaciones en el manejo de las reglas de correspondencia entre grafemas y fonemas (RCGF), el privilegio o la alternancia entre las rutas fonológica y visual durante la decodificación, desatenciones reiteradas, vocabulario escaso, algunos casos de dislexia aparente y las debilidades expresivas cuando se enfrentan a tareas de entonación y ritmo de oraciones distintas, puntuación y unidades sintácticas.

La caracterización general sobre la situación de lectura que surgió de la aplicación de la preprueba a los dos grupos coincide con la autopercepción que tienen los estudiantes sobre su nivel de habilidad lectora: menos del 20% de los estudiantes se consideran buenos lectores. Una explicación posible tiene que ver con los hábitos tan frágiles que han construido entre las familias y la escuela; es decir, comprensiones y prácticas de lectura relacionadas enfáticamente con tareas escolares y no por iniciativa propia de los estudiantes o sus familias. En otras palabras, si no hay tareas que involucren la lectura, la mayoría de estos estudiantes no leen.

También son coincidentes con los resultados de las pruebas PISA (de la OCDE, 2018) y Evaluar para Avanzar (del ICFES, 2020), en el sentido que los estudiantes tienden a resolver satisfactoriamente las tareas más básicas de lectura, mientras que su desempeño disminuye progresivamente a medida que se incrementa el nivel de complejidad de las pruebas para su edad.

Igualmente, los resultados de la preprueba coinciden con los obtenidos por Torres y Granados (2014), porque la mayoría de los estudiantes (por encima del 60%) obtuvieron puntajes bajos en las variables relacionadas con la fluidez. En este mismo sentido, las tareas de menor complejidad, como las relacionadas con la automatización, se convirtieron en predictoras de las tareas de mayor complejidad (como las de prosodia), en coherencia con los planteamientos de Bizama-Muñoz (2020), Álvarez-Cañizo et al (2015), Ferrada y Outón (2017b) y Torres y Granados (2014).

Un resultado que consideramos muy valioso fue darnos cuenta de que los estudiantes que lograron mejores resultados durante las prepruebas recurrieron a procesamientos metacognitivos, evidentes en la regulación de sus tareas de decodificación, por la disposición y la autocorrección que reiteraron (muchas veces identificables en sus lenguajes verbal y no verbal). Este hallazgo confirma los resultados de Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012).

Por otra parte, las tareas relacionadas con la decodificación de oraciones y párrafos mostraron que los estudiantes participantes aún no lograban establecer las “*diversas coherencias internas*” entre los distintos componentes sintácticos, pausas, tonos y segmentaciones y, por ello, su decodificación y comprensión fueron las más deficientes en ambos grupos, en coincidencia con las conclusiones de Sánchez y García (2014). Esta situación nos permite asegurar que la lectura (la decodificación) de los dos grupos durante las prepruebas no les permitía construir un modelo mental sobre los contenidos y, en consecuencia, sólo alcanzaron una comprensión muy superficial de los textos seleccionados (especialmente de las oraciones y los párrafos). Otra manera de caracterizarla es como comprensión local, de palabras y algunas relaciones entre ellas y, proponemos, una “*comprensión sublocal*”, cuando ni siquiera llegaron al nivel de decodificación de la palabra; es decir, cuando su decodificación sólo ocurrió en el nivel de la letra, la sílaba o algunas relaciones entre sílabas, sin completar la palabra.

Esta propuesta de comprensión sublocal nos permitió distinguir entre aquellos estudiantes que estaban por debajo de la media y que, desde nuestro punto de vista, se convirtieron en el grupo de riesgo sobre el que hay que realizar un mayor trabajo de acompañamiento y compensación de su aprendizaje lector para que, en un primero momento, ingresen a los rangos que cubren las desviaciones típicas y, en lo posible, se acerquen a las medias en las tres variables que incluimos en esta investigación.

Ahora bien, cuando comparamos los resultados de las pospruebas, después de la intervención mediante el Teatro de lectores, nos dimos cuenta de que efectivamente hubo cambios estadísticamente significativos entre los dos grupos, sobre todo en las pruebas de prosodia. Esto significa que la intervención no generó cambios estadísticamente significativos en las demás variables, cuando comparamos los resultados de los dos grupos, aunque sí son significativos los cambios en los resultados de los estudiantes del grupo experimental.

Los resultados obtenidos en las prepruebas y pospruebas nos permiten afirmar que hay una gran contradicción entre lo que promueve la escuela (como tendencia más reconocida), un programa curricular para todos los niños del grupo, frente a su situación particular. Esto sólo beneficia a los estudiantes mejor preparados (por el soporte familiar que tienen), quienes pueden lidiar con esta situación, al tiempo que compensan lo que las instituciones educativas no logran. Por su parte, los estudiantes más frágiles, más vulnerables, son los que terminan siendo más afectados por esta situación, que tiende a desestimularlos y favorecer su deserción del sistema.

Por esto, el currículo debe vincularse a la situación de los niños, a sus diferencias, y privilegiar a los más débiles. Un currículo basado en evidencias, en datos emergentes de mediciones e interpretaciones de las situaciones de los estudiantes. En pocas palabras, currículos emergentes e investigaciones e intervenciones longitudinales con datos comparables. También, estrategias de enseñanza y aprendizaje escalonadas y sensibles al tipo y la cantidad de ayuda requerida por cada niña o niño. En otras palabras, comprender que el aprendizaje de los grupos, entre grupos, subgrupos y estudiantes, ocurre con una progresión dispar. Esto también significa tener en cuenta la propuesta de Willms (2018) que recomienda cambiar una enseñanza basada en un currículo del

grado escolar a una enseñanza basada en las habilidades específicas que necesita cada niña o niño, particularmente aquellas relacionadas con la atención, las formas de interacción en el aula, las características del acompañamiento que realizan profesores y familiares y la transferencia del aprendizaje entre dominios.

En este mismo sentido, y en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura (de la comprensión lectora), apropiar los planteamientos de Mateus, Lara y Beltrán (2019) sobre la relación entre leer satisfactoriamente y, como efecto, leer comprensivamente para aprender; allí está el desempeño exitoso. Por esto, es indispensable reconocer la transición entre “aprender a leer” y “leer para aprender” que ocurre entre los 8 y 9 años de edad. Adicionalmente, si la expectativa para el contexto colombiano es que los estudiantes de 3 grado de primaria decodifiquen un promedio de 70 palabras por minuto (p/m), podríamos definir 3 niveles de desempeño: bajo, de 0 a 25 p/m, intermedio, de 25 a 50 p/m y avanzado, entre 50 y 70 palabras por minuto.

Una reflexión sobre la que queremos reiterar es sobre el valor que le asignamos a la velocidad de decodificación en esta investigación. La velocidad por sí sola no garantiza una comprensión más profunda; incluso, el hecho de decodificar más rápido las palabras no implica que estas palabras estén en el vocabulario de los estudiantes o que su uso sea adecuado a sus posibilidades de significación. La importancia de automatizar, cuya evidencia es la velocidad, porque la decodificación se hizo lexicalmente, radica en la liberación de memoria de trabajo para establecer relaciones entre palabras y entre oraciones, que se convierten en un indicador de comprensión, así sólo sea en el nivel local. Allí está el punto de partida para pasar de la comprensión local a la comprensión global: sólo en la medida que se logre la comprensión local es posible establecer relaciones entre diversas comprensiones locales para alcanzar la comprensión global. Lo mismo en una dinámica de comprensión que se mueva entre estos dos niveles: de lo local a lo global y viceversa, integrando palabras, oraciones y párrafos. Es durante un proceso como éste que surge la posibilidad de construir una representación mental que integre estos niveles de comprensión y el monitoreo de sus productos (inferencias, valoraciones, argumentaciones) (Gutiérrez-Braojos, Salmerón Pérez, 2012).

Una limitación que reconocemos es el efecto prueba, el efecto reactivo por la administración de las pruebas. Esto significa que asumimos que, al ser una situación artificial que creamos nosotros, cambiamos la relación “normal”, “natural”, con los textos y el ejercicio mismo de lectura; lo mismo por la diferencia que hay en este tipo de ejercicio de lectura y la lectura más convencional. Estos matices son argumentos para reconocer los alcances limitados de los resultados. En otras palabras, los resultados se refieren a (evidencian parcialmente) la situación de fluidez lectora (automatización, exactitud y prosodia), pero no son esa situación. Esto también significa, en los casos opuestos, aquellos estudiantes motivados por este tipo de retos o desafíos, que se presente un sobredesempeño (contrario al subdesempeño que acabamos de mencionar). En otras palabras, es el significado que le otorgan al reto, su valor personal, y no la lectura, la práctica de la construcción de significado, lo que regula parcialmente su desempeño.

Otra limitación es la situación paradójica que generó la declaratoria de pandemia por Covid-19: durante la pandemia se intensificó el trabajo de lectura, aunque sabemos que, en muchos casos, los adultos acompañantes contribuyeron a resolver los compromisos académicos. Cuando la pandemia fue declarada, estos estudiantes iniciaban su segundo grado de primaria. Hay una paradoja porque una conclusión del análisis de la preprueba es que la tendencia predominante en su situación es que, a duras penas, están en un nivel de habilidad de la lectura correspondiente a primero de primaria o, en unos pocos casos, a segundo.

Si tenemos en cuenta los distintos estándares nacionales (70 p/m) e internacionales (entre 85 y 99 p/m) sobre velocidad, podríamos afirmar que ninguno de los estudiantes evaluados está en el nivel correspondiente a tercer grado y sólo unos pocos se podrían ubicar en el nivel de segundo grado. Esto también explicaría, aunque parcialmente, los resultados tan débiles y los retrasos de aprendizaje generalizados en nuestro contexto durante la pandemia.

Finalmente, esta situación de velocidad de decodificación está relacionada con el predominio de una de las dos rutas que usan los estudiantes: la ruta léxica o visual es más rápida que la ruta fonológica porque el estudiante no tiene que integrar sílaba por sílaba hasta completar la palabra, antes de pronunciarla. Cuando las palabras son muy conocidas, la decodificación se acelera, mientras que cuando son palabras de baja familiaridad o desconocidas el ritmo de lectura se

desacelera. En situaciones como estas surge la posibilidad de decodificar erróneamente por las interferencias de las palabras conocidas sobre las nuevas. Por su parte, para los estudiantes que privilegian la ruta fonológica, es indispensable el manejo de las reglas de correspondencia grafema-fonema (RCGF) porque, de lo contrario, no podrán integrar letras y sílabas con sus correspondientes articulaciones verbales y, como consecuencia, no decodificarán las palabras adecuadamente. Allí está, en parte, la explicación sobre las diferencias en el número de palabras por minuto entre los estudiantes que alcanzaron los puntajes más bajos y más altos, así como los posibles cambios que generó la estrategia didáctica en la que privilegiamos la ruta visual sobre la fonológica.

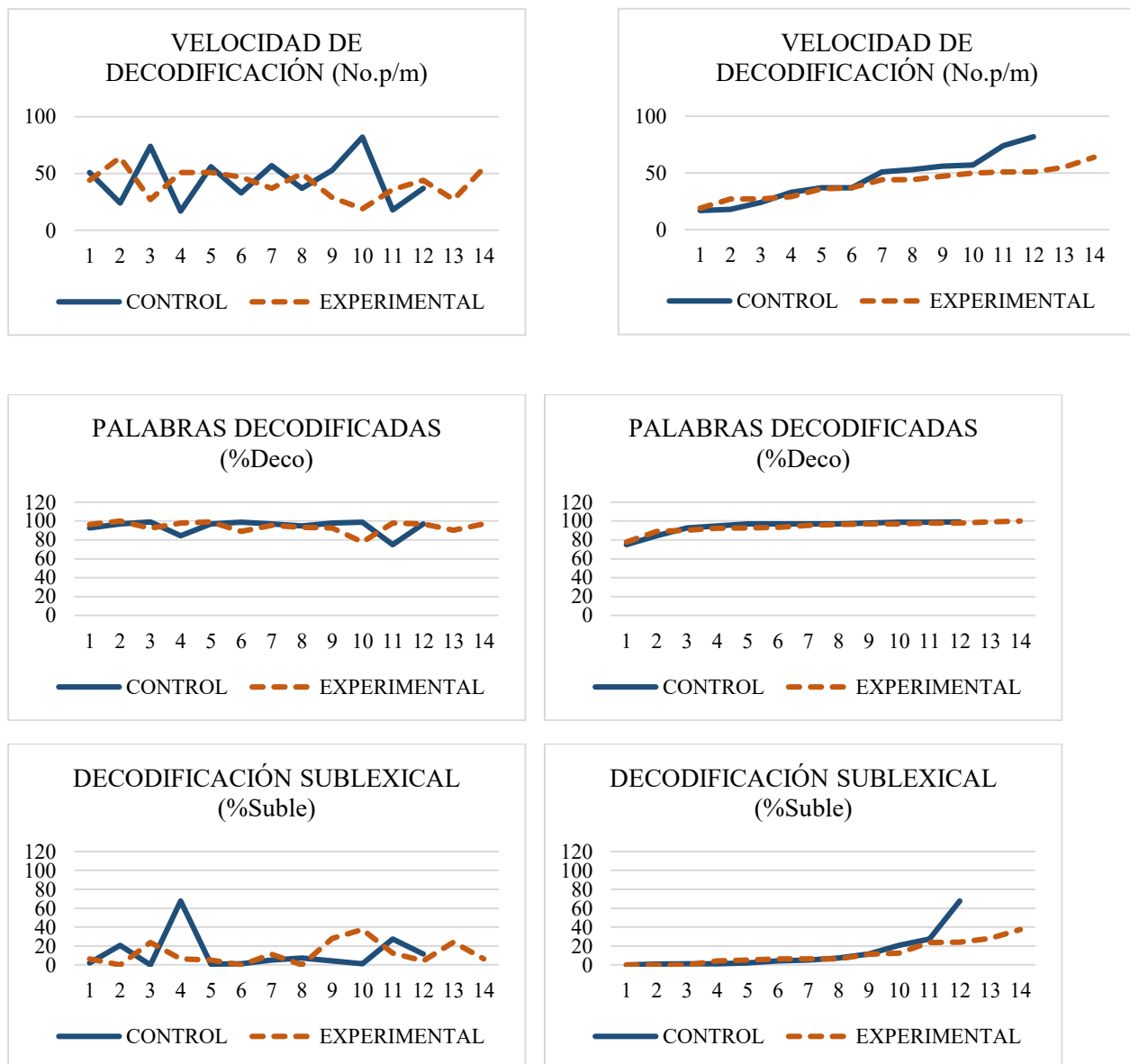
## **CONCLUSIONES**

La principal contribución de esta investigación al fortalecimiento de las habilidades de fluidez lectora de estudiantes de primaria radica en la comprensión de su situación actual. Si bien sabíamos de sus limitaciones, por los resultados de las pruebas nacionales e internacionales que reiteran, una y otra vez, el retraso lector de los estudiantes del país, la información que recolectamos y analizamos nos permite explicar, así sea parcialmente, por qué los estudiantes de básica primaria obtienen estos resultados. En otras palabras, las pruebas que mencionamos están orientadas a los productos de la comprensión, mientras esta investigación exploró el proceso cognitivo que realizan los estudiantes, cuando se trata de tareas de comprensión lectora. La síntesis de esta comprensión es que los estudiantes participantes no tienen las condiciones escolares, familiares y personales que les permitan realizar una lectura fluida satisfactoria para su edad escolar, en coherencia con las expectativas (los estándares) nacionales e internacionales actuales.

Esta síntesis se llenó de contenido cuando construimos los resultados sobre las prepruebas de los grupos control y experimental: los estudiantes participantes tienden a decodificar lenta o muy lentamente, a privilegiar la ruta fonológica sobre la visual y su expresividad es muy escasa; además, nos dimos cuenta de que algunos de ellos tienen limitaciones atencionales, otros una probable dislexia y la mayoría un vocabulario muy restringido para su edad, entre otras características identificadas.

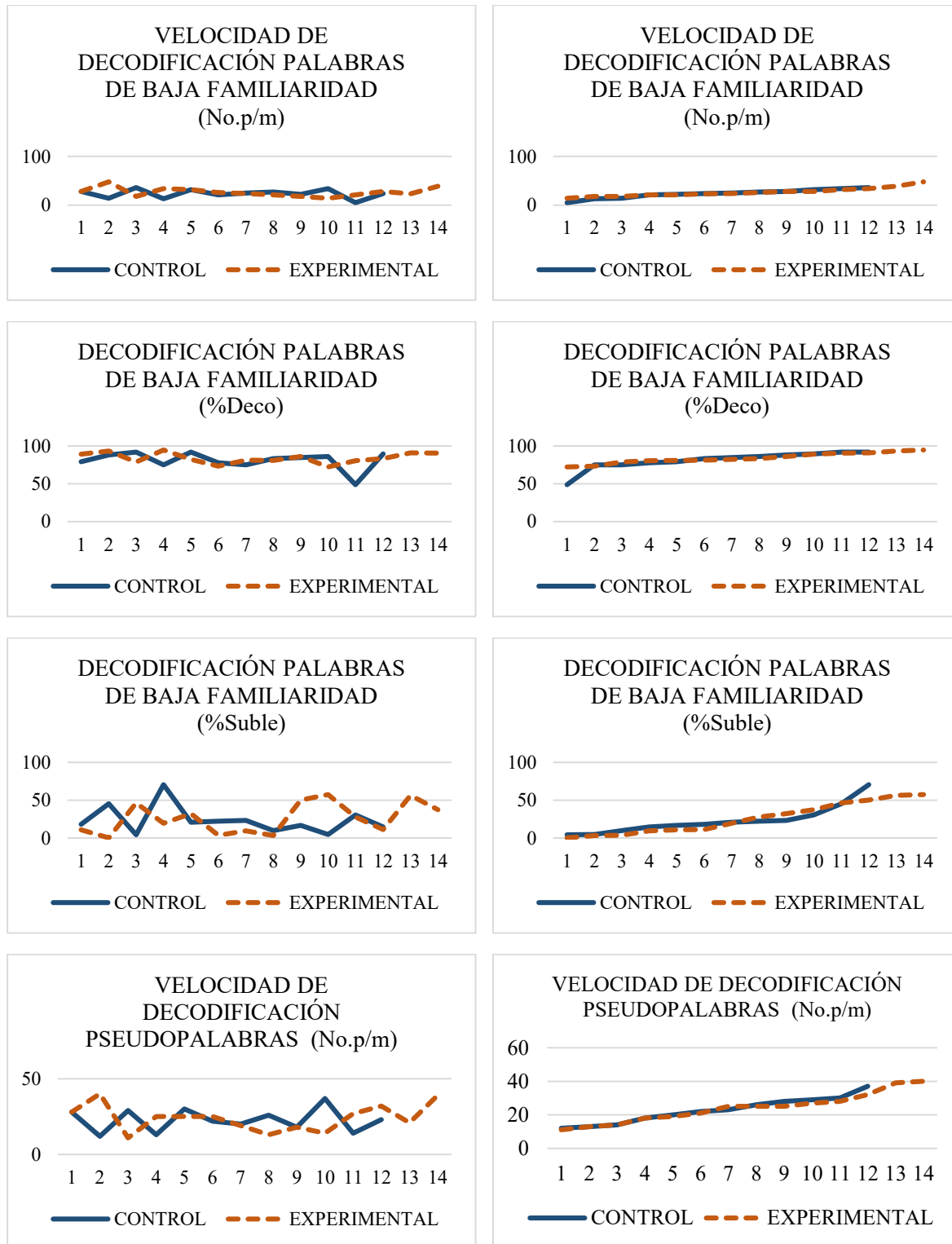
Las figuras siguientes representan esta situación: a la izquierda están las mediciones obtenidas en las pospruebas de los grupos control y experimental; a la derecha estos mismos valores, organizados de menor a mayor. Exceptuando las medidas de la prosodia (volumen, entonación, pausas y segmentación), las demás subvariables de automatización y exactitud (número de palabras por minuto y porcentajes de decodificación) no indican un cambio estadísticamente significativo para el grupo experimental, aunque, discontinuamente, sí lo indican para algunos estudiantes.

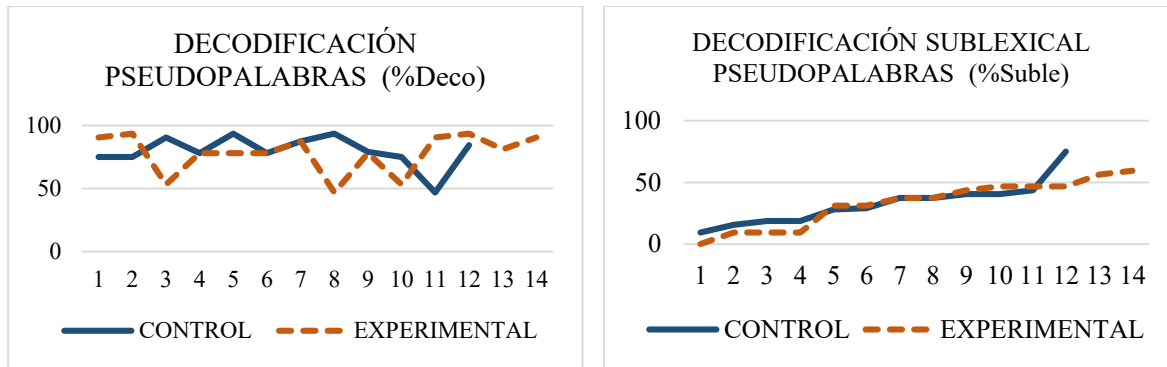
**Figura 43.** Pruebas de automatización – grupos control y experimental



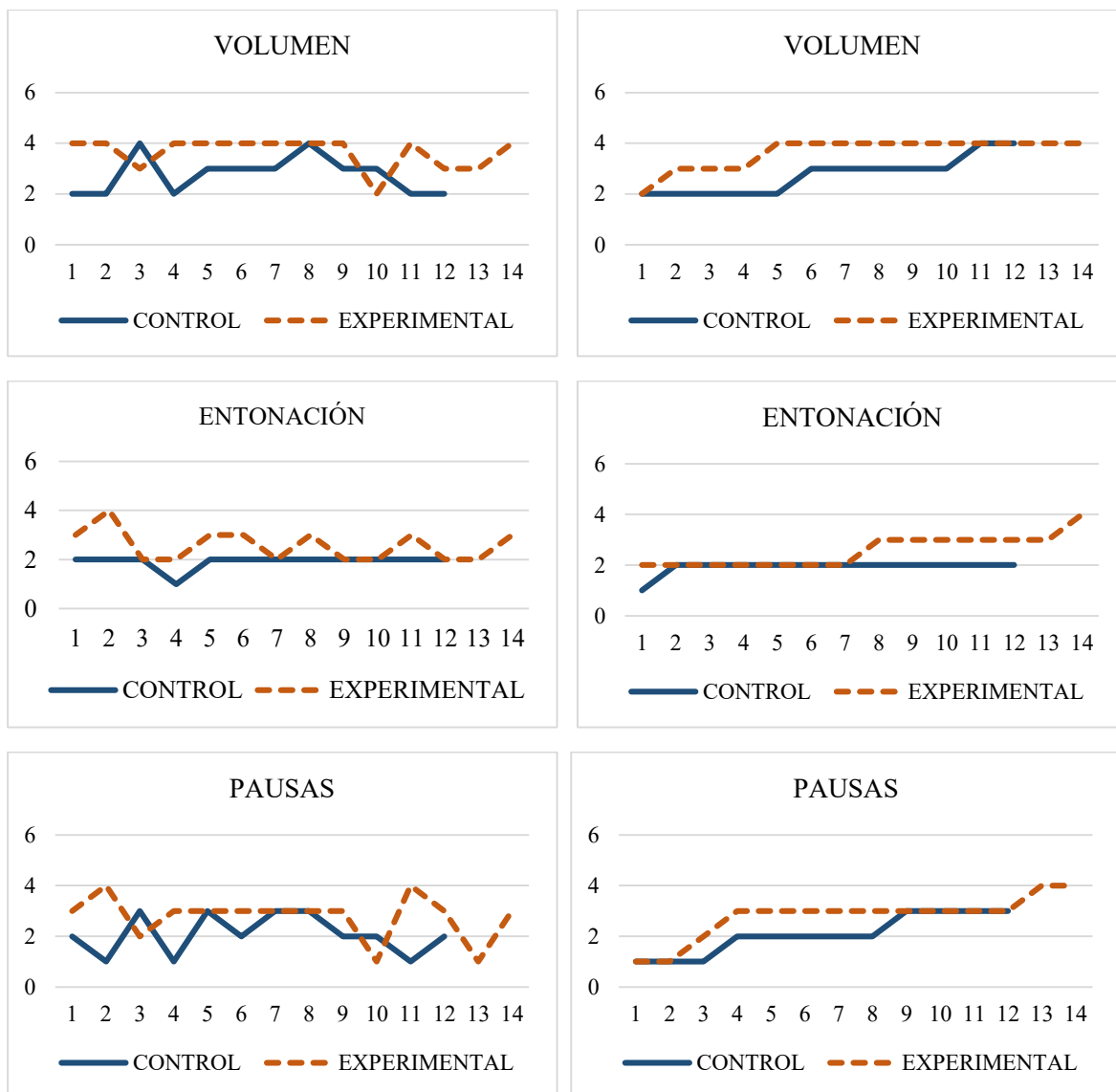


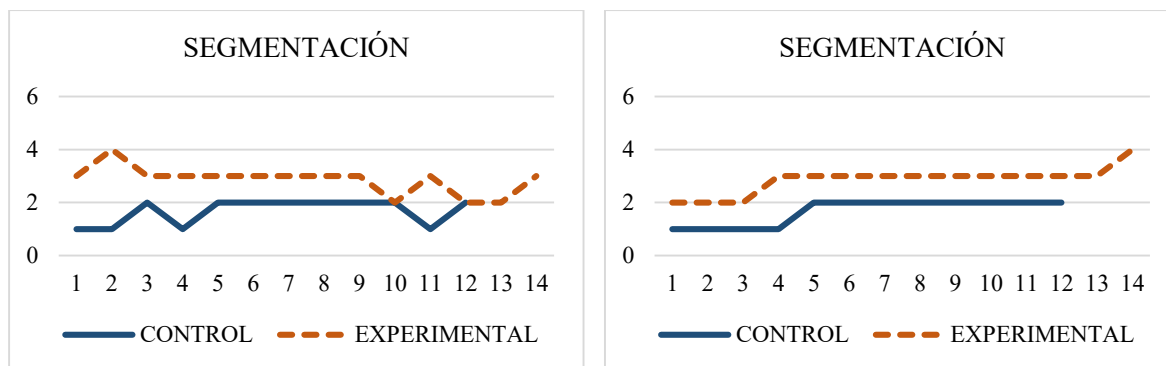
**Figura 44.** Pruebas de exactitud – grupos control y experimental





**Figura 45.** Pruebas de prosodia – grupos control y experimental





Ahora bien, en relación con la estrategia didáctica basada en el Teatro de lectores, concluimos que, realmente, es útil para fortalecer las habilidades de fluidez lectora, sobre todo la prosodia, como lo acabamos de mencionar. Si bien la tendencia del grupo experimental fue a incrementar las puntuaciones en las pruebas de automatización y exactitud, los principales cambios en este proceso tienen que ver con mejores desempeños en la entonación, las pausas y las segmentaciones, durante las tareas de decodificación de oraciones y párrafos. Por otro lado, esta estrategia generó nuevas condiciones (aunque transitorias) que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura: formas más activas de participación de los estudiantes, una perspectiva lúdica que sustenta emociones positivas para el aprendizaje, integración entre escuela y familia, interacciones grupales, subgrupales y personales entre estudiantes y profesores y evaluación formativa constante del proceso, como las más significativas.

Así mismo, este énfasis valorativo en la prosodia se explica porque, proporcionalmente, fueron los cambios mayores. Además, al no disponer de antecedentes de investigación basados en el Teatro de lectores en nuestro contexto, la asignación de valor a los resultados que obtuvimos es un poco incierta: los resultados de la posprueba del grupo experimental nos permiten afirmar que la situación de fluidez del grupo tendió a mejorar, aunque la significatividad estadística de esos cambios la consideremos menor o poca. De allí la pregunta que nos queda: ¿Qué tan valiosos son realmente estos cambios? Aún no lo sabemos.

## RECOMENDACIONES

Al culminar este proceso, sugerimos algunas líneas de acción en relación con la investigación, las políticas y estrategias de instituciones educativas, las prácticas de enseñanza y aprendizaje de profesoras y profesores de básica primaria y el acompañamiento de las familias al aprendizaje de las niñas y los niños.

En primer lugar, esta investigación contiene argumentos suficientes para seguir investigando sobre comprensión y fluidez lectora en contextos vulnerables psicosocialmente como los nuestros. En este sentido, sería deseable replicar este proceso en otras instituciones o localidades periféricas del país. Incluso, sería deseable contrastar lo que ocurre en contextos menos vulnerables, como las principales capitales del país, con lo que ocurre en localidades como Riosucio. Esto es importante porque, si no entendemos ¿qué les pasa?, ¿cuál es su situación particular de fluidez o comprensión lectora?, ¿cómo hacemos para mejorarla?

Un cambio que proponemos a las investigaciones que recurran al Teatro de lectores como estrategia de intervención didáctica es que prepruebas y pospruebas se estructuren utilizando los contenidos de las obras de teatro seleccionadas. De otro modo, nos parece necesario integrar más la estrategia didáctica con las pruebas, de tal manera que el vocabulario sea común, en lo posible. Esto lo sugerimos porque una explicación probable de los cambios limitados en los ejercicios de velocidad y decodificación sublexical es que la intervención no utilizó palabras y pseudopalabras derivadas de las obras de teatro y, por lo tanto, los estudiantes no tuvieron la posibilidad de convertirlas en saber previo a las pospruebas; es decir, en apropiarlas como vocabulario.

Igualmente, consideramos necesario seguir investigando transversalmente fenómenos como la comprensión o la fluidez lectora, en básica primaria y secundaria; sin embargo, sería más importante estructurar procesos longitudinales de tres a cinco años. Esta sugerencia se basa en el reconocimiento de la transitoriedad de los resultados obtenidos con intervenciones de cortísimo plazo como la que hicimos en esta investigación.

En segundo lugar, les sugerimos a las instituciones educativas de la región, especialmente a la Escuela Normal de Riosucio, revisar y ajustar el modelo de enseñanza de la lectura de tal manera que articule prácticas y procesos que combinen las rutas fonológica y visual, con el propósito de disminuir considerablemente los porcentajes de decodificación sublexical, evidencia principal del predominio de la ruta fonológica sobre la visual<sup>27</sup>. Esto también significa que las niñas y los niños construyan un modelo mental de la lectura que reconozca que el punto de partida es el manejo de las reglas de correspondencia grafema-fonema (RCGF) y que el punto de llegada es la construcción de sus propios significados sobre los contenidos de los textos que leen.

En pocas palabras, los logros más significativos que alcanzaron los estudiantes que participaron en esta investigación fueron la decodificación, con un porcentaje muy alto de sublexicalización, una condición necesaria pero insuficiente para lograr la comprensión lectora. En consecuencia, es indispensable que las directivas institucionales, las profesoras y los profesores, así como los familiares de niñas y niños, no sigan homologando decodificación con lectura: decodificar letras, sílabas y palabras no es comprender un texto.

En tercer lugar, reiteramos el llamado a profesoras y profesores, de básica primaria y secundaria, para que dejen de asumir, si así lo hacen, que la responsabilidad de la formación lectora es una tarea de los primeros años de primaria y de los profesores de lengua castellana (o lenguaje). Esta creencia también se basa en la confusión de homologar decodificación con comprensión. En contraste, hoy sabemos que la comprensión depende de los contenidos que aportan todas las áreas; es decir, la comprensión es dominio dependiente. Igualmente, es indispensable que el logro educativo de la construcción de significados de los estudiantes, a lo largo de su trayectoria educativa (al menos 10, 11 o 12 años), se convierta en un desafío colectivo en el que se integren campos del saber y grados escolares. En suma, nuestra recomendación es estructurar un proceso, por niveles (básico, intermedio y avanzado para el grado escolar), en el que se integren las decodificaciones sublexical y lexical (de letras y sílabas a palabras), con las decodificaciones sintáctica (volumen, entonación, pausas y segmentaciones) y semántica (significados dominio específico).

---

<sup>27</sup> Un dato complementario sobre esta situación: los estudiantes con porcentajes más altos de decodificación no cursaron los dos años previos en la Escuela Normal (2019 y 2020). Por esto, sería importante conocer las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que participaron.

Por último, en cuarto lugar, una transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje como la que proponemos no es posible sin el acompañamiento cualificado de las familias. En este sentido, un desafío adicional para las directivas educativas y los profesores es ayudar a los familiares que están cotidianamente más tiempo con las niñas y los niños, de tal manera que adquieran las condiciones y habilidades suficientes para que su acompañamiento sea realmente efectivo. Esta recomendación reconoce la urgencia de priorizar los casos de las familias más vulnerables; es decir, aquellas familias con condiciones cognitivas y comunicativas más frágiles.

## 8. REFERENCIAS

- Acosta, D.A., Vasco, C.E (2013). *Habilidades, competencias y experticias: más allá del saber qué y el saber cómo*. Bogotá: Unitec, CINDE, Universidad de Manizales
- Adlof, S.M. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component? *Reading and Writing*, 19(9), 933–958.
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *Reading Teacher*, 36(6), 556–561.
- Álvarez-Cañizo M., Suárez-Coalla, P. y Cuetos, F. (2015). The Role of Reading Fluency in Children's Text Comprehension. *Front. Psychol.* 6:1810. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01810
- Aragón-Espinosa, L., Caicedo-Tamayo, A. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 5 (12), 125 – 138. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80111899010.pdf>
- Aristizábal, P., Muñetón, M., & Tamayo, E. (2018). Estudio normativo de la familiaridad subjetiva en niños de segundo grado de Educación Primaria de Medellín (Colombia). *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.enfs>
- Barreyro, J., Burin, D. & Duarte, D. (2009). Capacidad de la memoria de trabajo verbal. Validez y fiabilidad de una tarea de amplitud de lectura. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 26, 207-228.
- Bizama-Muñoz, M., Gatica-Ferrero, S., Aqueveque, C.; Arancibia-Gutiérrez, B., y Sáez-Carrillo, K. (2020). Comprensión de lectura de textos informativos de carácter científico en escolares. *Ocnos*, 19 (1), 68-79. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2020.19.1.2156](https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2156)
- Bolaños, B., Cambronero, M. y Venegas, A. (2006). *Didáctica de la lectoescritura*. Costa Rica: EUNED
- Block, C., y Pressley, M. (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press.
- Bravo, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer grado básico. *Psyche*, 11, 175- 182.
- Calet, N., Defior, S. and Gutiérrez-Palma, N. (2015). Suprasegmental phonology development and reading acquisition: A longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 19, 51–71.
- Canet-Juric, L., Urquijo, S. & Richard's, M. M. (2009). Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International Journal of Psychological Research*, 2, 99-111.

- Cassany, D., Morales, O. A. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela.
- Castejón, L., González-Pumariega, S., y Cuetos, A. (2019). Enseñar fluidez lectora en el aula: de la investigación a la práctica. *Ocnos*, 18 (2), 75-84.  
[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2019.18.2.1961](https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.1961)
- Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- De Castro, D. P., Niño, R. M. (2014). Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes. *Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología* 10 (1), 71-85.
- Dechant, E. (1991). *Understanding and Teaching Reading. An Interactive Model*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Dole, J. A., Nokes, J. D., y Dritis, D. (2009). Cognitive strategy instruction. En Duffy, G., y Israel, S. (Eds.). *Handbook of research on reading comprehension* (pp 347-372). New York: Routledge.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 389-406.  
<https://doi.org/10.2307/747699>
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: fluency's unattended bedfellow. *Theor. Into Pract.* 30, 165–175. doi: 10.1080/00405849109543497
- Echegaray, J. y Soriano, M. (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. *Aula Abierta*, 44, 63-69.
- Ericsson, K., Lehmann, A. (1996). «Expert and exceptional performance: Evidence on maximal adaptation on task constraints», *Annual Review of Psychology*, 47, 273-305
- Ferrada, N. y Outón, P. (2017a). Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria: una revisión. *Investigación en la Escuela*, 92, 46-59.  
<http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R92/R92-4>
- Ferrada, N. y Outón, P. (2017b). El Teatro de lectores: una estrategia para mejorar la prosodia en la lectura oral. En Rodríguez-Martin, A. (Comp.) *Prácticas innovadoras inclusivas en Educación Infantil y Primaria*. (pp.861-868). Oviedo: EDIUNO.  
<https://www.researchgate.net/publication/340417765>



- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.
- Freinet, C. (1972). *Los métodos naturales*. Barcelona: Fontanella.
- Fumagalli, J. C, Barreyro, J. P., & Jaichenco, V. I. (2017). Fluidez lectora en niños: cuáles son las habilidades subyacentes. *Ocnos*, 16(1), 50-61. doi:[http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.1.1332](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1332)
- Gaytán-Lugo, L., Alcaraz-Valencia, P., Montesinos-López, O. & Fernández-Robles, J. (2021). Construcción y validación de un instrumento para evaluar la comprensión global lectora en estudiantes de educación primaria. *Revista Innova Educación*, 3 (1), 39-70. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.003>
- Garzón, M., Jiménez, M. y Seda, I. (2008). El Teatro de lectores para mejorar la fluidez lectora en niños de grado segundo. *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*, 29(1), 32-44. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n1/29\\_01\\_Garzon.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n1/29_01_Garzon.pdf)
- Glenberg, A., Meyer, M. y Lindem, K. «Mental Models Contribute to Foregrounding during Text Comprehension», *Journal of Memory and Language*, 26 (1987), págs. 69-83.
- Golder, C. & Gaonac'h, D. (2001). *Leer y comprender. Psicología de la lectura*. México: Siglo XXI.
- González-Trujillo, M., Calet, N., Defior, S y Gutiérrez-Palma, N. (2014). Scale of reading fluency in Spanish: measuring the components of fluency / Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez. *Estudios de Psicología: Studies in Psychology*, 35:1, 104-136. DOI:10.1080/02109395.2014.893651
- Goodman, K. (1986). *Lenguaje Integral*. Buenos Aires: Aique.
- Goodman, K. (2005). Making Sense of Written Language: A Lifelong Journey. *Journal of Literacy Research*, 37(1), 1-24. [https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1207/s15548430jlr3701\\_1](https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1207/s15548430jlr3701_1)
- Grabe, W. (2008). *Reading in a Second Language Moving from Theory to Practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139150484>
- Gramigna, S. (2005). Estrategias y estilos para promover las interpretaciones literarias. Una investigación en el nivel inicial. *Lectura y vida*, 26 (4), 56-65.
- Guthrie, J. y Taboada, A. (2005). La lectura en materia de contenido: lo que sabemos y lo que necesitamos saber. *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura*, 26(1), 6-13.
- Gutiérrez-Braojos, C., Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria. *Profesorado*, 16 (1), 183-202.

<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART11.pdf>

Hendrix, C. (1980): *Cómo enseñar a leer por el Método Global*. Buenos Aires: Kapelusz

Hoyos, A., Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 23-45.

<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/841/1359>

Hudson, R., Lane, H. and Pullen, P. (2005). Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, and How? *The Reading Teacher* 5 (8).

ICFES (2018). *Informe nacional de resultados 2014 II-2017II Saber 11*. Bogotá: ICFES

ICFES (2019). *Informe nacional Saber 11 2018*. Bogotá: ICFES

ICFES (2020). *Informe nacional de resultados para Colombia – Pisa 2018*. Bogotá: ICFES

ICFES (2020). 3° a 11° Evaluar para avanzar, Guía de orientación grado 4°, Competencias comunicativas en lenguaje: Lectura. <https://evaluarparaavanzar311.icfes.gov.co>

ICFES (2020). 3° a 11° Evaluar para avanzar, Reporte lenguaje grado 4°.

<https://evaluarparaavanzar311.icfes.gov.co>

ICFES (2021). *Informe nacional de resultados del examen Saber 11 2020*. Bogotá: ICFES

IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico) (2009). *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela. Experiencias innovadoras en Bogotá*. Bogotá: IDEP

Kim, Y. and Wagner, R. K. (2015). Text (Oral) Reading Fluency as a Construct in Reading Development: An Investigation of Its Mediating Role for Children From Grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading* 19(3)

Kuhn, M. R. y Stahl, S. A. (2003). Fluency: A revision of the development and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.

La Berge, D. y Samuels, S. J. (1985). Toward a theory of automatic information processing in reading. En H. Singer y R.B. Ruddell (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (Tercera edición, pp. 689-721). Barksdale Road: IRA Inc. y Lawrence Erlbaum Associates.

Lane et al., (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading and Writing Quarterly*, 25, 57-86.

Luria, A.R. (1984). *Atención y Memoria. Breviarios de conducta humana*. Madrid: Martínez Roca.

- Martín de la Sierra, S. (2017). El método mixto en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Infantil como mejor alternativa para la atención a la diversidad del alumnado. *Publicaciones Didácticas* N. 86. pp.117-123.
- Martínez, M., Roser, N.L. y Strecker, S. (1999). “I never thought I could be a star”: A readers theatre ticket to fluency. *The Reading Teacher*, 52 (4), 326-334.
- Mateus Moreno, A., Lara Díaz, M. F., & Beltrán Rojas, J. C. (2019). Funcionamiento ejecutivo y desempeño lector en niños con y sin dificultades de lectura:: Un estudio de seguimiento ocular. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12 (2), 1-12. Obtenido de: <https://reviberopsicologia.iberro.edu.co/article/view/1672>
- Meneses, S. (2001). Neurofisiología de la atención: potenciales relacionados a eventos. En V.M. Alcaraz-Romero y E. Gúma-Díaz (Comp.), *Texto de neurociencias cognitivas* (pp. 81-109). México: El Manual Moderno.
- Miller, J. and Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839–853.
- Morgado, I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria: fundamentos y avances recientes. *Revista de Neurología*, 40, 289-297.
- National Institute of Child Health, and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read*. Washington: U.S. Department of Health and Human Services.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2006). *Pisa 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura*. Madrid: Santillana Educación
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2009). *Pisa 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. París: OCDE. Disponible en: [www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, París: PISA, OECD Publishing.
- Ortega, F. J. (2015). La importancia de la lectura y de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del español para inmigrantes. *Investigaciones sobre Lectura*, N. 3, pp. 123-133
- Pérez, M. y Rincón, G. (Coord.) (2011). *Análisis de los resultados obtenidos en dos fuentes: encuestas y cursos*. Investigación ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Informe final de investigación. Bogotá: Colciencias.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. New York, NY: Oxford University Press.

- Rasinsky, T.V. (1990). Investigating measures of reading fluency. *Educational Research Quarterly*, 14, 37-44.
- Rasinsky, T.V. (2000). Speed does matter in reading. *The Reading Teacher*, 54 (2), 146-151.
- Rasinsky, T.V., Padak, N., Linek, W. y Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *Journal of Educational Research*, 87 (3), 158-165.
- Rasinsky, T., Rupley, W., Paige, D. & Young, Ch. (Eds) (2020). *Reading Fluency*. Basel: MDPI, Special Issue Published in Educacion Sciences.
- Rosano, M. I. (2011). El método de lecto-escritura global. *Innovación y experiencias educativas* N. 39.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosselli, M., Matute, E. & Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista en Neurología*, 42, 202-210.
- Samuels, J. (2002). *Build of the fluency reading*. Minneapolis: University of Minnesota. <http://education.umn.edu/CI/MREA/fluency/>.
- Sánchez, E., García, J. R., De Sixte, R., Castellano, N. y Rosales, J., «El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo», *Infancia y aprendizaje*, 2 (2008), págs. 233-258.
- Sánchez, E. (s. f.) La comprensión lectora. 191-208. Consultado el 19 de septiembre de 2020. <http://www.fge.es/lalectura/docs/sanchez.pdf>
- Sánchez, E. (s. f.). Conferencia: Ayudar a comprender y enseñar a comprender: necesidades de los alumnos y necesidades de los profesores. Ministerio de Educación, Gobierno de España. leer.es. Consultado el 29 de noviembre de 2020. [https://leer.es/documents/235507/353837/conferencia\\_emiliosanchez.pdf/5745b6ad-ea35-4434-af4a-579a69c3094b](https://leer.es/documents/235507/353837/conferencia_emiliosanchez.pdf/5745b6ad-ea35-4434-af4a-579a69c3094b)
- Sánchez, E., García, H. (2014). Text comprehension, some basics and current advances in research. *Comprensión de textos, Conceptos básicos y avances en la investigación actual*. Ediciones Universidad de Salamanca, 0214-3402 II época (20), 83-103
- Schwanenflugel et al. (2004). Becoming a Fluent Reader: Reading Skill and Prosodic Features in the Oral Reading of Young Readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(1):119-129
- Serran, G. (2002). *Improving reading comprehension: a comparative study of metacognitive strategies*. Tesis de Maestría. Kean University. Recuperado el 6 marzo, 2007, de [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/0d/d9/1e.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/0d/d9/1e.pdf)

- Smith, F. (1997). *Reading Without Nonsense*. New York: Teachers College Press, Columbia University
- Torres, P. y Granados, D. E. (2014). Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria. *Psicogente*, 17(32), 452-459.
- Trabasso, T., y Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In Block, C. y Pressley, M. (Eds.). *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 176-200). New York: Guilford Press.
- Tyler, B.J. y Chard, D.J. (2000). Using readers theatre to foster fluency in struggling readers: A twist on the repeated reading strategy. *Reading & Writing Quarterly*, 16, 163-168.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Revista Virtual Liberabit*. Lima Perú. 11, 49-61. <http://www.redalyc.org/pdf/686/68601107.pdf>
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Venezky, R. (1978). *Two approaches to reading assessment: A comparison of apples and oranges*. *Aspects of reading instruction*. Berkeley, CA: McCutcheon.
- Willms, J. D. (2018). Educational Prosperity: an assessment strategy for supporting student learning in low-income countries. En Wagner, D. A., Wolf, S. and Boruch, R.F. *Learning at the bottom of the pyramid: Science, measurement, and policy in low-income countries*. París: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Worthy, J. y Prater, K. (2002) "I thought about it all night": Readers theatre for reading fluency and motivation. *The Reading Teacher*, 56 (3), 294-297.

## 9. ANEXOS

### ANEXO 1. INSTRUMENTO PARA LAS PRUEBAS DE ENTRENAMIENTO



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES  
DE CUARTO DE PRIMARIA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAGRADO CORAZÓN DE RIOSUCIO, CALDAS.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – UNIVERSIDAD DE CALDAS – 2022

PRUEBAS DE ENTRENAMIENTO

EJERCICIO NÚMERO 1 - ESTUDIANTES



Por favor, lee el siguiente listado de palabras, de izquierda a derecha y renglón por renglón, lo mejor y más rápido que puedas.

mas	tanto	ley	guarapo	cuatro	bonito	bus	ala
escuela	faz	mandarina	ojo	gas	leo	honestidad	son
tez	voy	yo	saz	personas	pez	bar	con
dio	miau	flor	tres	clon	brío	ama	beso
casa	dulce	corre	cinco	damos	asco	fila	guerra
hilo	juega	kilo	leamos	mito	niños	pintar	furia
reía	soñar	neo	uñas	vida	bosque	noche	rabia
clavos	diablo	col	grito	familia	aja	cuento	amigos
den	derechos	fábula	paz	historia	leyenda	interés	muñecos
noticia	orquesta	meo	queremos	Riosucio	semana	titular	unidos
zapato	sugiero	lectores	frutero	cumplido	grandote	preguntas	escribo
palabra	tristeza	actividad	bondadosos	capacidad	carretera	deportiva	elefante
favorito	felicidad	lapicero	hoy	naranjado	película	teléfono	quinientos
archivador	universo	vecindario	familiares	guaraperos	río	inteligente	jugadores
carnavales	recordemos	dromedario	kilómetro	refrigerio	compromiso	escritorio	alegría
puño	zorro	lápices	café	graciosa	tocar	pequeño	venir
receta	moda	piña	grito	divertir	colocar	globo	ganado
llamar	capitán	fecha	pala	rama	bruja	final	nacer
tapa	maní	cobija	cena	papaya	sonido	jugo	mirar

### EJERCICIO NÚMERO 2 - ESTUDIANTES

Por favor, lee el siguiente listado de palabras, de izquierda a derecha y renglón por renglón, lo mejor y más rápido que puedas.

plural	rábano	relato	radiante	grumo	prejuicio	villa	profeta
cólera	feto	base	precursor	requerir	básico	trébol	brasa
chicha	grapa	trágico	roble	grato	reborde	diversos	trocha
sociable	páramo	difundir	látigo	flujo	polo	gruta	masiva
clavel	fritura	gratuito	grises	nación	locutor	topo	promedio
pronombre	drama	flema	suceso	colonia	cabina	romero	privar
trucha	narrar	tornillo	proceso	precaución	región	clara	gramo
prójimo	trasera	fraterno	flora	vajilla	protesta	tradición	coro
vital	primor	clonar	procurar	lucir	proporción	breve	género

### EJERCICIO NÚMERO 3 - ESTUDIANTES

Por favor, lee el siguiente listado de palabras, de izquierda a derecha y renglón por renglón, lo mejor y más rápido que puedas.

superior	roles	pausividad	bondadables	dispacidad	carremino	deporcante	perrofante
preferito	feliteza	colorcero	naranrina	piñapaya	cinécula	teleódico	quincuenta
archiderno	unineta	vecinbarrio	amigliares	guarachicha	verdadtidad	intelegible	jugacantes
carnaestas	entregunta	dromesaurio	publímetro	refriyuno	comprogiero	escrihabla	tristegría

**EJERCICIO NÚMERO 4 - ESTUDIANTES**

Por favor, lee las siguientes oraciones, lo mejor y más rápido que puedas.

El clavel es una flor muy bonita, me gusta mucho.

¡Qué rabia, se robaron mis muñecos en la noche!

¿Conoces los carnavales de Riosucio con sus símbolos: el diablo y el calabazo?

Trae cinco kilos de clavos de olor para la natilla, de la tienda de la esquina.

Las personas de este pueblo queremos la paz.

¡Es muy bonito sentirse amado por la familia!

¿Sabes cuáles son mis amigos de la escuela?

Compra cinco litros de guarapo para la orquesta.

Ellos están haciendo la fila para abordar el bus, desde las cinco de la tarde.

¡Esas noticias muestran más de la guerra que de lo bueno!

¿Leíste el cuento sobre la casa de chocolate?

Muestre interés en defender los derechos de los ciudadanos.

A los niños les gusta soñar, pintar, jugar, reír, correr...

¡Siempre es la misma historia, esto me aburre tanto!

¿Te contaron la leyenda del hojarasquín del bosque?

Dale un beso a tu madre y dile que la amas.



### EJERCICIO NÚMERO 5 - ESTUDIANTES

Por favor, lee los siguientes párrafos, lo mejor y más rápido que puedas.

- ¡En serio! ¿hay un carnaval en el que el diablo y el calabazo son símbolos?
  - No, en realidad, nunca había oído hablar de él.
  - Lo crearon dos sacerdotes del municipio para poder unir los dos pueblos: el indígena y el blanco. Es un carnaval de integración y se celebra en los años impares.
  
  - ¿Por qué hay que cuidar el agua?
  - Porque se puede acabar. ¿Y con qué nos vamos a bañar? ¡No podré lavar a mis muñecos! ¡No existirían las piscinas!
  - No solo por eso; si no hay agua, tendremos mala nutrición, hambre y enfermedades. Por eso, ¡el agua es el principal recurso natural!
  
  - ¿Vamos a jugar al escondite?
- La intriga levantó la ceja intrigada y la curiosidad, sin poder contenerse, preguntó:
- ¿Al escondite? ¿Y cómo es eso?
  - Es un juego - explicó la locura - en que yo me tapo la cara y comienzo a contar, desde uno hasta un millón, mientras ustedes se esconden y, cuando yo haya terminado de contar, el primero de ustedes que encuentre ocupará mi lugar, para continuar el juego.

“Proteger la salud animal es proteger la de las personas”

Julián Somalo es el presidente del Colegio de Veterinarios de La Rioja en España, fue entrevistado y nos llama la atención sobre la necesidad del cuidado de los animales para proteger la salud humana.

Proponen que, por ley, en colegios haya una cátedra de protección animal.

La iniciativa, que fue radicada en el Congreso, equipararía al bienestar y la protección animal como áreas obligatorias del nivel de las matemáticas o las ciencias naturales. El año pasado en Colombia hubo, en promedio, 3,6 denuncias cada día por maltrato animal.

¿Por qué deberás seguir usando mascarilla, incluso después de ponerte la vacuna contra la covid-19?  
"Recibir las dos dosis tampoco implica estar liberado para tener una 'vida normal'. Por lo que sabemos, la vacuna protege contra las consecuencias más graves de la covid-19, pero las personas inmunizadas podrían seguir transmitiendo el virus a otros", complementa Ballalai.

Si la vacunación también ralentizará la propagación del virus se está investigando en los estudios preliminares de los primeros meses de campaña.

## ANEXO 2: INSTRUMENTO PARA LAS PREPRUEBAS



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES  
DE CUARTO DE PRIMARIA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAGRADO CORAZÓN DE RIOSUCIO, CALDAS.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – UNIVERSIDAD DE CALDAS – 2021

PREPRUEBAS

EJERCICIO NÚMERO 1 - ESTUDIANTES



Por favor, lee el siguiente listado de palabras, de izquierda a derecha y renglón por renglón, lo mejor y más rápido que puedas.

modelar	palabra	llamar	flotar	cuatro	primo	crayola	popular
batalla	pobre	mirar	precioso	trapera	flotador	material	modelo
feria	lago	título	lana	lugar	colegio	roca	lavar
loco	meta	gusano	tapete	razón	llorar	rayo	problema
querer	tela	gratis	memoria	voces	lágrima	cola	babosa
jarabe	madera	pregunta	física	tazón	broma	miles	defender
radio	bote	rana	tapar	clavo	copiar	barato	carrera
blusa	tregar	moño	proyecto	código	mares	resolver	bebida
clave	detalle	payaso	nudo	traje	mejor	probar	brillante
granada	muñeca	manada	saco	paciencia	repetir	pasado	público
ficha	frase	cadena	promesa	mapa	clínica	metal	zorrillo
paso	caza	soplar	brillo	jarra	mucho	líquido	corona
tener	sitio	canela	cocer	rima	frito	solución	beber
terrible	proteger	coma	segunda	carreta	decorar	menú	palacio
crimen	línea	bromista	nido	reto	sujeto	tipo	locura
privado	conocer	pulir	próxima	paquete	separar	yeso	manual
seres	manejo	fino	preferir	dragón	bloque	natural	trenes
vapor	plaza	sólido	prisión	loma	gotera	boda	pirata
moreno	girar	pozo	máximo	placa	mesero	cubo	garra

### EJERCICIO NÚMERO 2 - ESTUDIANTES

Por favor, lee el siguiente listado de palabras, de izquierda a derecha y renglón por renglón, lo mejor que puedas.

cocuyo	prosa	plebeyo	brebaje	probeta	granate	trebejo	panera
glosario	gremio	chato	plegado	vocablo	geranio	prefijo	tributo
flamante	ceguera	frenesí	prófugo	propiciar	matiz	trapiche	choclo
gráfica	pomelo	fluvial	beca	lúdica	proclive	glóbulo	presidir
clérigo	prefacio	grotesco	viñeta	trayecto	tribu	bazar	bruma
trecho	brevedad	greña	criterio	trazado	pleno	glacial	primate
plegaria	lucero	dichoso	plenitud	floresta	lírica	cíclope	promover
tregua	proceder	revés	crónico	cómica	prevenir	clamar	prólogo
mineral	rural	tramo	fija	progreso	fritanga	prócer	cráter

### EJERCICIO NÚMERO 3 - ESTUDIANTES

Por favor, lee el siguiente listado de palabras, de izquierda a derecha y renglón por renglón, lo mejor que puedas.

triter	proga	traja	rumin	promar	premica	crovés	pregua
vecloper	lirflo	plechoso	lugaria	pricial	plezado	criteña	trevedad
bruzar	triyecto	viñegro	prefarigo	prebulo	prodica	befluvi	pomegra
trapiclo	mapropi	pronesí	ceflama	trifijo	gerablo	plechato	gresario

**EJERCICIO NÚMERO 4 - ESTUDIANTES**

Por favor, lee las siguientes oraciones, lo mejor que puedas.

En las noches, los cocuyos o luciérnagas iluminan las praderas y las montañas.

¡Ayer, les rindió bastante! ¡Molieron toda esa caña en el trapiche!

Para esta convocatoria, ¿escribiste tus poemas en prosa o en verso?

Colócate la blusa color granate con el pantalón blanco, para la reunión de mañana.

En el glosario va el listado de palabras difíciles de comprender, junto con su significado.

¡Patricia obtuvo una beca para hacer la carrera que más le gusta!

Y durante todo este tiempo, ¿viviste en la zona rural o en la zona urbana?

En este jardín, siembra geranios, crisantemos, orquídeas y girasoles.

La sangre contiene glóbulos rojos, glóbulos blancos y plaquetas.

¡Eso se le está convirtiendo en un dolor crónico!

¿Hiciste tu tira cómica o historieta para la clase de lenguaje?

Ayúdale a las familias a promover el interés por la lectura con los más pequeños.

Para buscar la paz, los combatientes firmaron una tregua.

¡Esta mañana disfruté muchísimo la actividad lúdica!

¿Quieren que hagamos la fritanga para el desayuno o para el almuerzo?

Traza, en el mapa, el trayecto para llegar hasta donde está la tribu.

### EJERCICIO NÚMERO 5 - ESTUDIANTES

Por favor, lee los siguientes párrafos, lo mejor que puedas.

- Por favor, pídele al mesero cuatro jarras de jugo de naranja natural.
  - ¿Para qué mesa son los jugos?
  - Para la mesa número tres. Ahora, trae una bandeja de chicharrón frito.
- 
- ¿Cuántos estudiantes se inscribieron en la convocatoria de cuento sobre el viaje al espacio?
  - De grado cuarto, trece; de grado quinto, dieciséis.
  - ¡Excelente! Hubo un buen número de estudiantes que asumió el reto y se esforzó para demostrar su creatividad y habilidades para escribir.
- 
- ¿Alguna vez has pasado la noche en la zona rural?
  - ¡Por supuesto! Y lo que más me encanta es la tranquilidad que se siente; además, poder ver algunos insectos como las mariposas nocturnas, cucarrones y cocuyos que vuelan e iluminan suavemente el campo.
  - Sí, realmente es muy agradable. También se pueden escuchar algunos animales como grillos, ranas y aves que, con sus cantos, le ponen otro ritmo a la noche.

El miedo, la incertidumbre y la desinformación llevó a millones de familias a abandonar a sus perros durante la pandemia por Covid-19.

Son perros, ¿qué podría pasarles en la pandemia? Parecería que no mucho, pero la llegada del coronavirus también les cambió la vida. Algunos fueron abandonados por falta de dinero o paciencia, otros más terminaron en hogares de humanos que no pensaron bien las cosas antes de adoptarlos.

¿Cómo minimizar los contagios de gripa en esta temporada de frío?

Para evitar este tipo de contagios, valdría la pena considerar algunos puntos básicos:

1. Conservar la sana distancia en los espacios cerrados.
2. Utilizar tapabocas en la calle, aunque no esté muy llena.
3. Lavar las manos con frecuencia, usar gel antibacterial y otras medidas de sanidad personal.
4. Cubrirse al estornudar — aún más, en espacios con mucha gente y poca corriente de aire.

De esta manera, los resfriados, gripas y demás malestares respiratorios podrán evitarse este invierno. Aunque haga frío, lo mejor es mantener las ventanas abiertas, cuidar la higiene personal y evitar el contacto con otros en espacios poco ventilados.

### ANEXO 3: INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS DE LAS PREPRUEBAS

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES DE CUARTO DE PRIMARIA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAGRADO CORAZÓN DE RIOSUCIO, CALDAS.



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – UNIVERSIDAD DE CALDAS – 2021

INSTRUMENTOS PARA VALORACIÓN DE LA FLUIDEZ (AUTOMATIZACIÓN, EXACTITUD Y PROSODIA)



DESCRIPCIÓN DE LA AUTOMATIZACIÓN – PREPRUEBA – INSTRUMENTO DE DOCENTES

ESTUDIANTE:

GRADO:

PALABRAS	DECODIFIC	SUBLEXIC	PALABRAS	DECODIFIC	SUBLEXIC	PALABRAS	DECODIFICA	SUBLEXIC	PALABRAS	DECODIFICA	SUBLEXIC
	NO	SI		NO	SI		NO	SI		NO	SI
modelar			palabra			llamar			flotar		
cuatro			primo			crayola			popular		
batalla			pobre			mirar			precioso		
tropera			flotador			material			modelo		
feria			lago			título			lana		
lugar			colegio			roca			lavar		
loco			meta			gusano			tapete		
razón			llorar			rayo			problema		
querer			tela			gratis			memoria		
voces			lágrima			cola			babosa		
jarabe			madera			pregunta			física		
tazón			broma			miles			defender		
radio			bote			rana			tapar		
clavo			copiar			barato			carrera		
blusa			trépar			moño			proyecto		
código			mares			resolver			bebida		
clave			detalle			payaso			nudo		
traje			mejor			probar			brillante		
PALABRAS	DECODIFIC	SUBLEXIC	PALABRAS	DECODIFIC	SUBLEXIC	PALABRAS	DECODIFICA	SUBLEXIC	PALABRAS	DECODIFICA	SUBLEXIC



	NO	SI		NO	SI		NO	SI		NO	SI
granada			muñeca			manada			saco		
paciencia			repetir			pasado			público		
ficha			frase			cadena			promesa		
mapa			clínica			metal			zorrillo		
paso			caza			soplar			brillo		
jarra			mucho			líquido			corona		
tener			sitio			canela			cocer		
rima			frito			solución			beber		
terrible			proteger			coma			segunda		
carreta			decorar			menú			palacio		
crimen			línea			bromista			nido		
reto			sujeto			tipo			locura		
privado			conocer			pulir			próxima		
paquete			separar			yeso			manual		
seres			manejo			fino			preferir		
dragón			bloque			natural			trenes		
vapor			plaza			sólido			prisión		
loma			gotera			boda			pirata		
moreno			girar			pozo			máximo		
placa			mesero			cubo			garra		
<b>TOTAL</b>											
<b>Palabras por minuto</b>											

OBSERVACIONES: (Información complementaria - detalles - diversas situaciones de lectura: Pares, aceleraciones o desaceleraciones, variaciones de velocidad y tendencias relacionadas con el texto, lector o factores externos)













## ANEXO 4: OBRAS DE TEATRO PILOTAJE INTERVENCIÓN

Para la estrategia Teatro de lectores

Las obras tuvieron distintos tipos de adecuaciones, entre ellas, el género de los personajes por la conformación o disposición de los grupos o el interés manifiesto de algunos estudiantes.

### ***OBRA: ÉRASE UNA VEZ, UN LOBITO BUENO***

**Narrador:** A continuación, les presentamos la obra “*Érase una vez, un lobito<sup>28</sup> bueno*”, escrita por el profesor Ramón Leal, de una institución educativa del sur de España, basada en la canción El lobito bueno, escrita por José Agustín Goytisolo, e interpretada por Paco Ibáñez, ambos artista españoles.

¡Muchas gracias por su asistencia!

¡Que suene la canción!

(Suena la canción de Paco Ibáñez, ubicada en el sitio: <https://youtu.be/pOUPLGsc5h0>) (Un profesor anima el público a cantarla en coro)

### ESCENA 1

(Entra el lobo corriendo y asustado).

**Lobito:** ¡Hola, amigos! Como ven, soy un lobo. Tengo las orejas largas, la boca grande, y este rabo que sirve para caerme cuando corro por el bosque. En todos los cuentos dicen que somos muy malos, pero yo soy un lobito bueno: Ayudo a las cebras a pintarse sus rayas, limpio todos los días la hierba para que sea verde y fresca y a los niños les encanta jugar conmigo al escondite.

¿Saben por qué me escondo? ¡Porque tengo miedo! Todos los animales del bosque son terribles: los pájaros con sus picos, el león con sus garras, los cazadores con sus escopetas... Pero los

---

<sup>28</sup> Interpretado por una estudiante.



peores... ¡los corderos y las ovejas! (llorando). ¡No me dejan en paz! Se escapan del pastor y se divierten tirándome de la cola.

(Suenan ruidos. El lobito mira y se tapa la cara).

Ya están ahí. ¡Qué miedo! (Temblando).

(Entra el cordero. Ve al lobito y se va hacia él corriendo)

**Cordero:** ¡Lobito, feíto, te huelen los pies!

**Lobito:** ¡Mentira, mentira, me huelen muy bien!

**Cordero:** ¡Lobito, feíto, que no tienes rabo!

**Lobito:** ¡Mentira, mentira, mi rabo es muy largo!

**Cordero:** ¡Lobito, feíto, no te quiere nadie!

**Lobito:** ¡Mentira, mentira, me quiere mi madre!

**Cordero:** ¡Lobito, feíto, eres un cobarde!

**Lobito:** ¡Mentira, mentira, dejame dejame!

(El cordero empieza a molestar al lobito. Este se tapa y empieza a llorar. Llega el pastor para llevarse el cordero).

**Pastor:** ¡Vamos, vamos! ¡Déjenlo tranquilo!

**Pastor** (hablando al lobito): Usted perdone, pero se me escaparon otra vez. ¡Que tenga un feliz día!

(Salen el pastor y el cordero)

**Lobito** (hablando al público): Ya ven, para que luego digan los cuentos que el lobo es el malo. Bueno, yo también me voy. La luna va a salir, todo será oscuro y a mí me da mucho miedo. ¡Adiós amigos!

(El lobito se va)

## ESCENA 2

(Suenan las canciones donde dice: "...Y había también un príncipe malo...") (Un profesor anima el público a cantarlas en coro)

(Aparece el príncipe corriendo)

**Príncipe:** ¡Hola, amigos! Soy el príncipe de este cuento. En todos los cuentos salen príncipes buenos que se casan con la princesa, pero yo... ¡JA, JA, JA! Con mi caballo voy donde haya una batalla. No hay pelea en mi reino donde yo no pegue. A la princesa Aurora tenía que despertarla con un beso. Todavía está dormida. ¡JA, JA, JA! Me han contado que había por aquí un lobo tonto y quiero cortarle las orejas. (Le pregunta al público) ¿Saben por dónde se ha ido? ¿Por dónde?... Bueno, entonces me voy al galope para darle un buen susto. Adiós...

(Se va galopando y sonriendo). ¡JA, JA, JA!

## ESCENA 3

(Suenan las canciones donde dice: "...Había también una bruja hermosa...") (Un profesor anima el público a cantarlas en coro)

(Sale la bruja cogida de la mano con dos niños)

**Bruja:** ¡Hola, amiguitos! ¡No tengan miedo! Yo sé que en los cuentos dicen que las brujas somos malas, que somos feísimas y que somos narizonas, pero yo soy una bruja hermosa.

**Niños:** ¡Hermosa como una rosa!

**Bruja:** Además, ¡tengo una nariz bonita!

**Niños:** ¡Bonita como una lunita!

**Bruja:** Y, también, ¡soy una bruja muy buena!

**Niños:** Sí, sí, ¡buena como la hierbabuena!

**Bruja:** Estamos buscando a un lobito para curarle el miedo. Le daré con mi varita mágica y... se acabó. (Pregunta al público) ¿Saben por dónde se ha ido? ¿Por dónde? Bueno, entonces nos vamos. ¡Adiós mis amigos!

**Niños:** ¡Adiós, adiós, adiós!

(Se van cogidos de la mano)

#### ESCENA 4

(Suena la canción donde dice: "...Y había también un pirata honrado...") (Un profesor anima el público a cantarla en coro)

(Salen los piratas abrazados y alegres).

**Pirata 1:** Hola, niños y niñas. Somos piratas del mar. Piratas honrados y no nos gusta robar.

**Piratas:** Lo que más nos gusta es cantar.

**Pirata 1:** En un barco de vela, navegamos sin parar.

**Piratas:** Y, también, nos gusta bailar.

**Pirata 1:** Buscamos tesoros, escondidos en la sal.

**Piratas:** No llevamos espadas, ni cañones de matar.

**Pirata 1:** Alegramos a los niños, regalamos sin parar.

**Piratas:** Toda nuestra riqueza queremos regalar: ¡besos y abrazos les vamos a dejar! (Lanzan besos y abrazos al público, haciendo gestos con el cuerpo)

**Pirata 1:** Buscamos un lobito bueno para enseñarle a jugar.

**Piratas:** Y, en vez de un lobito de bosque, será un lobito de mar.

(Sale el lobito corriendo y se abrazan).

**Todos (piratas y lobito):**

Nos vamos alegres,  
 A cantar, a bailar,  
 A navegar,  
 A jugar con los peces  
 y los caballitos de mar.

(Llaman a todos, invitan al público y juntos cantan la canción) (Se escucha la canción completa otra vez)

Érase una vez un lobito bueno,  
 al que maltrataban todos los corderos. (bis)  
 Y había también un príncipe malo,  
 una bruja hermosa y un pirata honrado. (bis)  
 Todas estas cosas había una vez,  
 Cuando yo soñaba un mundo al revés. (bis)

**Narrador:** Ya podemos ver, en la vida real no siempre sucede como en los cuentos. Además, algunas veces las apariencias nos engañan.

¡Qué alegría! hoy aprendieron una nueva canción.

¡Muchas gracias a todos por compartir! ¿Cómo les pareció la obra? ¿Qué aprendieron de esta historia? (Le da la palabra al auditorio y espera que intervengan. Si no lo hacen, les pregunta a dos o tres personas, dos niños y un adulto).

¡Ahora, conozcan a nuestros actores!

(Salen los actores tomados de la mano y cada uno se presenta).

(El narrador se dirige al auditorio)

¡Un gran aplauso para todos!

**OBRA “GRACIAS A MAMÁ”**

**Narrador:** Ahora, les presentamos la obra “*Gracias a mamá*”, de la autora Clara Pérez y tomada de la página obrascortas.com, con adaptaciones hechas para nosotros.

Ana es una madre dedicada, amorosa, quiere lo mejor para su hija Susana, viven solas y con sus pocos recursos se esfuerza por tener lo necesario. Susana, en su juventud, aún no comprende a su madre. La vida le dará la oportunidad de aprender y demostrar que se puede ser mejor cada día.

(Le pregunta al auditorio) ¿Quieren ver cómo se desarrolla esta historia?

¡Los invitamos a disfrutarla!

**ESCENA 1**

(Susana y su madre están en el comedor de la casa)

**Narrador:** Ahora veremos una situación que se repite con frecuencia: Susana está con su teléfono mientras ambas comen el almuerzo, no mira a su madre, solo a la pantalla del celular.

**Ana** (Hablando animadamente): ¡No vas a creer lo que compré en el mercado! Encontré una oferta buenísima de vestidos hechos con tela reciclada ¡Te van a encantar!

**Susana** (Murmura sin despegar la vista del teléfono): ¡Qué bien! Más estropajos para mi armario.

**Ana** (Alzando la voz disgustada): ¡Mírame a la cara mientras estamos conversando! Esas son normas del buen hablante y buen oyente. Estropajo es lo que deberías usar para ayudar a lavar la loza como te pido y nunca lo haces.

**Susana** (Mirando a su madre con molestia): ¿Por qué debo lavar la loza? ¡Eso se llama esclavitud!

**Ana** (Desaprobando con la cabeza): No es esclavitud hija, es responsabilidad. Si quieres tener derechos, debes cumplir tus deberes.

**Susana** (Diciendo con ironía): Pues tu deber es darme de vestir y llevo meses pidiéndote un par de pantalones de la tienda de la esquina. Pero lo que me traes son vestidos de tela que nadie sabe de dónde la han sacado.

**Ana** (Decepcionada): ¡Qué mal agradecida eres! Sabes muy bien que no tenemos recursos para derrochar en ropa de marcas costosas y que terminan cumpliendo la misma función, aun así, hago el esfuerzo de comprarte cosas lindas que estén dentro de nuestro presupuesto. Por supuesto que cumplo mis deberes como madre y por eso tengo todo el derecho de exigirte que cumplas los tuyos.

**Susana** (Con expresión molesta): ¡Como digas madre!

**Ana** (Levantándose de la mesa): Ve a estudiar, haz tus deberes antes de las 4:00 de la tarde, recuerda que debes ir a casa de tu abuela a llevarle su medicina y es mejor esperar a que te esperen.

**Susana** (Bostezando): Pero mamá, la maestra jamás revisa las tareas, solo las manda por molestar.

**Ana**: No importa si no las revisa, debes estudiar si quieres ser exitosa en el futuro. Una buena profesión te ayudará a conseguir un mejor empleo y ganar el dinero que quieres para comprarte todo lo que yo no puedo darte.

(Recoge la vajilla, limpia una lagrima que quiere salir de sus ojos y se aleja con tristeza)

## ESCENA 2

(Susana se encuentra en la sala de espera de una oficina)

**Narrador**: Ha pasado el tiempo, ya siendo mayor, Susana se encuentra en la sala de espera con documentos en sus manos. Llega la hora de conseguir empleo y Susana tendrá la oportunidad de demostrar lo que ha aprendido. Fernando llega y se sorprende al verla.

**Fernando** (Mira su reloj): ¡Buenos días! ¿Vienes por la entrevista para el empleo?

**Susana** (Se levanta y estrecha la mano de Fernando): ¡Así es! Mucho gusto, soy Susana.

**Fernando** (Señala su oficina y la deja pasar): Soy Fernando. Aun es un poco temprano, había programado las entrevistas para las 8:30.

**Susana** (Respondiendo con orgullo): ¡Es mejor esperar a que te esperen!

**Fernando**: ¡Excelente forma de pensar! En nuestra empresa premiamos la puntualidad. Permíteme por favor tu hoja de vida para leerla.

**Susana** (Le entrega los documentos que lleva en sus manos): Aquí tiene mi hoja de vida, y estos son certificados de los cursos que he realizado.

**Fernando** (Asombrado mientras lee): Eres una chica muy preparada, parece estar muy capacitada para el empleo.

**Susana**: Los estudios son importantes para tener éxito.

**Fernando** (Con una sonrisa): ¡Estoy de acuerdo! Estamos buscando a alguien que organice nuestros archivos, pero, según tus estudios, mereces un puesto mejor. ¿Te interesaría trabajar con nosotros en el área de economía? Tendrías muchos beneficios, además de los derechos que por ley se dan a nuestros trabajadores.

**Susana** (Entusiasmada): ¡Por supuesto! ¿Cuáles serían mis deberes?

(Suena el teléfono de Susana, ella lo coloca en silencio y vuelve a mirar a Fernando)

**Fernando**: ¿No vas a contestar?

**Susana**: Ahora no, estoy hablando con usted.

**Fernando** (Toma una planilla y se la entrega a Susana): Aquí verás los deberes y derechos del empleo. Léelo, fírmalo y comienza el lunes. ¡Mis felicitaciones y admiración para la universidad que formó a una chica tan preparada y educada!

**Susana** (Con una enorme sonrisa): La universidad solo me enseñó teorías. Toda mi educación viene de casa. Las felicitaciones y mi total admiración son para mi madre.

(Susana y Fernando salen de la oficina, despidiéndose de mano)

**Narrador:** ¡Nuevos aprendizajes con esta historia! ¿Qué nos quieren compartir sobre lo pensado durante la obra?

(Le da la palabra al auditorio y espera que intervengan. Si no lo hacen, les pregunta a dos o tres personas, dos niños y un adulto)

¡Ahora, les presentamos a nuestros actores!

(Salen los actores tomados de la mano y cada uno se presenta).

(El narrador se dirige al auditorio)

¡Despidámoslos con un gran aplauso!

¡Ahora, un reconocimiento a las madres, tías, abuelas, madrinas y todas aquellas mujeres que dejan huellas positivas en nuestras vidas! ¡Un aplauso por su ejemplo y esfuerzos!



## OBRA “*EL RATÓN ASTUTO*”

**Narrador:** Ahora, les presentaremos la obra “*El ratón astuto*”, escrita por la periodista Beatriz Martínez, aunque con algunos arreglitos nuestros.

En una selva en las montañas de los andes colombianos, vivía un ratón muy astuto, tan astuto que siempre se guardaba las mejores cosas para sí y nunca dejaba nada para los demás. Un buen día llega el jaguar y decide darle una lección muy valiosa para demostrarle que debe compartir y ser generoso con los demás.

¿Quieren saber cuál fue la lección? Pues el jaguar le hizo ver que de poco o nada le sirve tener muchas cosas, si no las comparte y las disfruta con sus amigos.

Los personajes son el ratón, astuto y quizás un poco egoísta, el jaguar, muy fuerte e inteligente, el León, la voz más potente de la selva, la lora orejiamarilla, una excelente conversadora, y la osa de anteojos, una madre muy dedicada a sus hijos.

### ESCENA 1

(El ratón está paseando tranquilamente por la selva un día soleado y parece comiendo algo).

**Ratón:** (Camina despreocupado) ¡Qué día tan bonito hace hoy! Seguro que encuentro algo con lo que pueda divertirme mientras estoy de paseo.

(Justo en ese momento se encuentra un gajo de bananos que alguien ha olvidado en el camino).

**Ratón:** Pero, ¿qué ven mis ojos? ¡Un montón de riquísimos bananos que parecen no tener dueño! Me los guardaré todos para mi solito. ¡Seguro que me durarán un montón de tiempo! (Mientras, los mete en su mochila).

(Entra el narrador)

**Narrador:** (Hablando al auditorio) ¡Qué ratón tan de buenas! Vamos a ver, qué pasa con estos bananos. ¿Ustedes qué piensan? (Busca que intervengan dos o tres personas)

¡Muchas gracias por su participación! ¡Seguimos con la historia! Mientras el ratón caminaba alegremente, con los bananos en su mochila, se encuentra con el león y la osa de anteojos, que vienen un poco preocupados.

(Sale el narrador)

## ESCENA 2

(Aparecen el león y la osa de anteojos, caminando por el otro lado del escenario).

**Ratón:** Amigos de los árboles, ¿dónde van tan cabizbajos? ¿Quieren venir de paseo conmigo? Decidí ir a la quebrada a tomar un poco de agua fresca.

**León:** Me gustaría, pero debo buscar algo de comida para mi familia y para mí, antes de que caiga el sol. Luego, ya no se verá nada y será mucho más complicado encontrar algo.

**Oso de anteojos:** A mí me pasa lo mismo, tengo que encontrar bromelias frescas y en esta temporada están muy escasas; además, quedé de salir a correr con mis dos oseznos y no he tenido tiempo.

**Ratón:** (Mira hacia la mochila, donde lleva los bananos, pero decide quedarse callado) ¡Qué bien! Pues suerte con sus tareas. Yo seguiré con mi paseo. Ya nos veremos otro día.

**Narrador:** Los tres amigos se despiden y cada uno sigue su camino. El León se toca el estómago y pone cara de dolor porque tiene mucha hambre. La osa de anteojos se rasca la cabeza y le indica a su amigo dónde puede encontrar la comida que les gusta. Se van deprisa. El ratón abre la mochila y se come un banano mientras se va a casa.

## ESCENA 3

(Se ve la lora orejiamarilla volando de un lado para el otro)

**Lora orejiamarilla:** ¡Qué vergüenza he pasado! Vi hace un rato a unos humanos y salí volando, dejando la casa desorganizada. Y ahora ya no me da tiempo porque tengo que ir por semillas de Drago para el almuerzo. (Vuela apresurada de un lado para otro).

(Entra el ratón).

**Ratón:** (Se acerca al ver la lora orejiamarilla tan preocupada) ¿Qué te ocurre? ¿Por qué tanto revuelo?

**Lora orejiamarilla:** Mira lo que me ha pasado... Estaba tan tranquila organizando la entrada de mi casa cuando, de pronto, vi asomar a unos humanos; me puse tan nerviosa que dejé todo tal cual y salí volando para que no me vieran. Y, ahora, tengo tanta prisa que no puedo buscar las semillas de Drago para el almuerzo.

**Ratón:** (Sin que la lora orejiamarilla le oiga). No tengo nada que hacer; podría ayudarle, pero...

**Ratón:** (Dirigiéndose a la lora orejiamarilla) Vaya, ¡cuánto lo siento! Es que me dirijo a la quebrada a buscar agua para llevar a la casa, así que no puedo ayudarte.

(Sigue su camino con una sonrisa pícaro y sale de escena).

**Lora orejiamarilla:** (Vuela de un lado para otro en busca de una solución) Tendré que darme prisa, si quiero encontrar las semillas antes de que se haga de noche. Quizás si miro por ahí...

(Se cruza con el león que seguía buscando sus preciados bananos).

**León:** ¡Hola amiga lora orejiamarilla!, ¿en qué aventura andas metida ahora?

**Lora orejiamarilla:** ¡Hola León!, ¿cómo estás? Hacía mucho que no te veía. Pues mira, estoy buscando semillas de Drago para el almuerzo y quiero volver a tiempo para terminar de organizar la casa. ¿Tú que haces? Te noto algo apresurado.

**León:** Sí, tengo mucha prisa, necesito llegar al lugar que me indicó la osa de anteojos y encontrar comida para toda la familia. Pero aún tengo un rato para ayudarte a encontrar los árboles de Drago. ¿Quieres que busquemos tus semillas y mi comida juntos?

**Lora orejiamarilla:** ¡Qué buena idea! ¡Manos a la obra!

(Entra el jaguar en la escena, mientras la lora orejiamarilla y el león buscan su comida).

**Jaguar:** ¡Esperen un momento!; tengo que contarles algo: Hace un rato vi pasar al ratón sin nada mejor que hacer, con un montón de bananos en la mochila, y no quiso compartirlos, ni ayudar a nuestra amiga la lora.

**Lora orejiamarilla y León:** (ambos sorprendidos, en coro) ¡No puede ser!

**Lora orejiamarilla:** A mí me dijo que tenía prisa por recoger agua en la quebrada.

**León:** Y a mí me contó que no tenía nada para comer... ¿Cómo es posible?

**Jaguar:** Yo creo que este travieso ratón no sabe lo que es la generosidad. ¡Vamos a darle una lección!

**Todos:** (En coro) ¡Sí! Démosle una valiosa lección sobre la generosidad.

**Narrador:** ¡Oh, oh! Descubrieron al ratón ¿Qué tal el egoísta? ¿qué piensan sobre lo que ha sucedido hasta el momento? (Le da la palabra al auditorio y espera que intervengan. Si no lo hacen, les pregunta a dos o tres personas, dos niños y un adulto)

Bueno, ¡muchas gracias por su participación! Ya nos aproximamos al desenlace, ¡veamos qué sucede!

#### ESCENA 4

(Entran en escena el jaguar, el león, la lora orejiamarilla y la osa de anteojos. Están muy felices conversando. El ratón entra por el otro lado de la escena)

**Jaguar:** ¡Qué rico está este bocado!

**Oso de anteojos:** ¡Hola amigos, me alegra encontrarlos! Mono, ¿cómo te fue en el lugar que te indiqué?

**León:** ¡Excelente! ¡muchas gracias por tu información! ¡Y qué bien se disfruta al lado de los amigos!

**Lora orejiamarilla:** ¡Y estas semillas están muy frescas, son justo lo que necesitábamos! Además, estamos muy tranquilos porque acabamos todas las cosas a tiempo.

**Oso de anteojos:** ¡De acuerdo! Yo encontré unas deliciosas bromelias, jugué un rato con mis ositos y los acabo de dejar con su tía. ¡Me dejaron exhausta!

**Ratón:** (Parece cansado) ¡Hola amigos! ¡qué alegría verlos! ¿Qué están comiendo? ¡Tengo tanta hambre! Si queda sitio para uno más me gustaría unirme (dice con cara de travieso).

**Jaguar:** ¡Claro! Siéntate con nosotros, aquí todos somos amigos y compartimos lo que tenemos con los demás.

(El ratón dio buena cuenta de su ración y, al ver lo buenos amigos que eran ellos, le entra remordimiento y decide contar la verdad).

**Ratón:** Tengo que ser sincero y contarles una cosa.

**Lora orejiamarilla, león, oso de anteojos y jaguar:** ¿Qué? ¿qué nos tienes que contar? (Preguntan, mirándose de reojo, pues ya saben lo que dirá el ratón).

**Ratón:** Lo cierto es que yo tengo bananos en casa y también tenía tiempo de sobra para ayudar a la lora orejiamarilla; pero, me pareció más divertido pensar solo en mí y no hacer nada por los demás. ¿Pueden disculparme? ¡Con mucho gusto compartiré toda la comida que tengo!

**Jaguar:** Yo también tengo que ser sincero y contarte que ya lo sabíamos todo. De hecho, nos sentamos justo aquí, para que vieras lo importante que es compartir y aprender el valor de la generosidad.

**Ratón:** ¡Tienen mucha razón! A partir de ahora lo haré de otra forma. Es mejor ayudar, compartir y disfrutar de la amistad que caminar solo por la selva.

(Los personajes se abrazan, quedan felices y salen de escena).

**Narrador:** ¡Muchas gracias queridos compañeros! ¿Cómo les pareció la obra? ¿Qué aprendieron de esta historia? (Le da la palabra al auditorio y espera que intervengan. Si no lo hacen, les pregunta a dos o tres personas, dos niños y un adulto).

¡Muchas gracias por su participación! ¡Ahora, conozcan a nuestros actores!

(Salen los actores tomados de la mano y cada uno se presenta).

(El narrador se dirige al auditorio)

¡Por favor, se merecen un gran aplauso!

## OBRA “*EL SOMBRERO MÁGICO*”

**Narrador:** A continuación, les presentaremos la obra “*El sombrero mágico*”, escrita, originalmente, por la periodista española Beatriz Martínez, aunque con algunos arreglitos nuestros.

Érase una vez unos hermanos a los que les gustaba mucho jugar juntos en su casa; sus nombres eran Paula, Mariana y Adrián. Claro está, que quien dice jugar también dice pelear y discutir. Un buen día, uno de ellos descubre un sombrero mágico de colores; este sombrero tiene el increíble poder de decirles lo que haría mamá en su lugar.

(Le pregunta al auditorio) ¿Qué tal la historia? ¿Les llama la atención el argumento de esta obra?

(Espera a que el auditorio le diga algo) ¿Quieren verla?

¡Pues esperen a ver cómo continúa!

### ESCENA 1

**Paula:** ¿Y si salimos al patio? Aprovechemos que no está lloviendo.

**Mariana:** ¡No quiero!, hace calor y no tengo mi gorra favorita.

**Adrián:** Yo prefiero jugar al escondite, aprovechando que nuestra casa es muy grande. ¿Quién se apunta?

**Paula:** ¡Otra vez no! ¡Casi siempre jugamos escondite!

**Mariana:** Pues, a mí, sí me encanta jugar al escondite.

**Paula:** Claro, y ahora te pones de su parte. ¡Pues yo me voy! (Sale molesta de la habitación)

**Adrián:** Si no jugamos a lo que ella quiere, se pone muy brava.

**Mariana:** Es verdad, pero es más divertido si jugamos los tres.

**Adrián:** ¡Vamos a buscar tu gorra y le decimos a Paula que saldremos al patio!

**Mariana:** ¡Está bien! Vamos a la habitación.

**Narrador:** (Le habla al auditorio en voz baja, como contando un secreto) Ni Paula, ni Mariana, ni Adrián se han dado cuenta de que el papá y la prima los están observando. Ellos se reúnen en un cuarto al lado y conversan sobre lo que acaba de suceder.

## ESCENA 2

**Prima:** Prima, ¿qué piensas de lo que acaba de pasar?

**Papá:** ¡Lo de siempre!; ¡casi se ponen a pelear otra vez! Paula y sus caprichos, aunque date cuenta de que Mariana y Adrián no quieren pelear con ella y están manejando muy bien la situación.

**Prima:** Sí, tienes toda la razón; pero, me gustaría que esta niña aprenda una lección. Lo que más deseo es que esta situación no se repita tan seguido. Ojalá que nos funcione el truco que nos inventamos. ¿Crees que funcionará?

**Papá:** ¡Claro prima que funcionará! Recuerda que eras igualita a ella y que aprendiste la importancia de compartir en familia y manejar los conflictos. Esto le ayudará a entender y cambiará su actitud caprichosa.

(El padre y la prima salen del escenario)

**Narrador:** Ahora, Mariana y Adrián están en el cuarto buscando la gorra, revisan por todas partes y no la encuentran.

## ESCENA 3

**Adrián:** ¿Qué es esto? (Coge el sombrero y lo mira con asombro)

**Mariana:** ¿De qué estás hablando? ¿Has encontrado la gorra?

**Adrián:** No, es un sombrero un poco raro. ¡Nunca lo había visto! Mira, parece un sombrero de payaso.

**Mariana:** ¿A ver? (Coge el sombrero que le enseña su hermano Adrián)

**Adrián:** Es suave y tiene bonitos colores; además, mira la flor.

**Mariana:** Sí, es muy bonito. Vamos a preguntarle a Paula si sabe de quién es.

**Narrador:** Los niños salen para buscar a su hermana. Sin embargo, el papá y la prima en el cuarto de al lado siguen pendientes y comentan lo que hacen los chicos.

¿Qué tal, cómo va la historia? ¿Les parece interesante? Recuerden que pueden aplaudir cuando quieran.

#### ESCENA 4

(El papá y la prima conversan)

**Prima:** ¡Ya encontraron el sombrero! ¿Cierto que nos quedó muy lindo?

**Papá:** ¡Claro prima! Vamos a ver qué cara le hace Paula. Tendrán que hacer efecto los polvos mágicos que le echamos al sombrero.

**Prima:** ¡Yo estoy convencida de eso! Esos polvos los probó la abuela conmigo y aprendí una gran lección. Sé la importancia de ayudar a los niños a que eviten recurrir a la violencia y los malos tratos y prefieran llegar a acuerdos conversando.

**Papá:** ¡Es lo que nos han dicho siempre! ya sabes que aprender y cambiar no es fácil; es un proceso lento en el que necesitamos la ayuda de otros.

**Narrador:** (Pregunta al auditorio) ¿Será que les funcionan los polvos mágicos? ¿Ustedes qué piensan? Levanten la mano los que dicen que sí. (Espera que levanten la mano) Levanten la mano los que dicen que no. (Espera que levanten la mano) ¡Muy bien, muchas gracias! ¡Que siga la historia!



## ESCENA 5

(Los tres hermanos están de nuevos juntos).

**Mariana:** Paula, mira lo que nos encontramos en el armario.

**Adrián:** Es un sombrero de colores.

**Paula:** (Coge el sombrero) ¡Qué raro es!, ¿de quién será?

**Adrián:** Ni idea, pero seguro que es perfecto para jugar a los disfraces.

**Paula:** ¡Yo primero! ¡Ya saben que los pequeños vamos primero!

**Mariana:** ¡Nada de eso! (Coge el sombrero y se lo pone)

**Paula:** ¡Me lo había pedido yo! Pues entonces me voy. (Hace cara de brava)

**Mariana:** (Habla con voz serena) No te enfades, Paula, lo voy a usar un rato y luego te lo dejo a ti y a Adri, ¿te parece? Además, es mejor jugar juntos y por turnos que estar peleando.

**Adrián y Paula:** (Ponen cara extraña por la explicación de su hermano) ¡Hablas igual que mamá! ¿Qué te está pasando?

**Mariana:** (Se quita el sombrero sorprendido) ¡Es verdad! ¡Dejé de hablar como niña!

**Paula:** ¡Déjame probar, déjame probar!, ¡sigo yo, sigo yo! (se pone el sombrero y habla con voz serena, como si fuera la mamá) Ya no estoy enfadada, es una tontería, mejor vamos a recoger los juguetes y colocarlos en su lugar.

**Adrián:** ¡Es un sombrero mágico! ¡Qué chévere! El que se lo pone es capaz de hablar como mamá. ¡Ahora me toca a mí!

**Mariana:** ¡Es perfecto! Podremos saber qué debemos hacer en cada momento y así no nos enfadaremos tanto y no nos tendrán que regañar.

**Adrián:** (Se pone el sombrero) Que no se nos olvide untarnos el protector solar, cuando salgamos al patio. ¡Recuerden que debemos cuidarnos del sol!

**Los tres hermanos:** (En coro) ¡Este sombrero está súper bacano!

**Narrador:** ¡Y les funcionaron los polvos mágicos! Es una idea genial la de la abuela ¡Ya van a ver cómo están disfrutando el papá y la prima! ¡Chao, ahora vuelvo!

### ESCENA 6

(El papá y la prima sonríen cubriéndose la boca)

**Prima:** ¡Te lo dije primo, el sombrero funciona como la primera vez!

**Papá:** ¡La abuela era increíble! ¿Dónde aprendería ese truco?

**Prima:** ¡Es un secreto de familia que no podemos revelar!

**Narrador:** Muy bien querido auditorio, vamos para la última escena donde los tres hermanos piensan sobre lo que acaba de pasar. ¡Espero que también ustedes lo piensen!

### ESCENA 7

**Paula:** Ha sido genial jugar en el patio.

**Mariana:** Sí, sobre todo porque tenemos el sombrero.

**Adrián:** ¿Qué hacemos ahora?

**Mariana:** ¡Ya sé! Ponte el sombrero y lo sabremos.

**Adrián:** (Se pone el sombrero mágico y habla como si fuera la mamá) Creo que es hora de recoger todo el desorden que dejamos y organizar la habitación.

**Mariana y Paula:** ¡No, no, noooo! ¡Eso no, todavía es muy temprano! ¡Quítatelo y vuélvete a poner!

**Adrián:** (Se quita el sombrero, se lo pone de nuevo y vuelve a hablar como la mamá) Pues si no tienen ganas de organizar la habitación, terminen las tareas de la escuela, luego se lavan las manos, porque ya casi es la hora de comer.

**Paula:** ¡Yo quiero seguir jugando!

**Adrián:** Ahora que lo pienso bien, este sombrero no es tan divertido.

**Paula:** ¿Saben lo que pienso yo? Que ser adultos y cuidar niños es muy complicado. Siempre están haciendo cosas y, además, se preocupan mucho por nosotros.

**Mariana:** ¡Tienes razón! ¡Así es!

**Adrián:** ¿Y si les hacemos un dibujo para decirles todo lo que los queremos?

**Mariana y Paula:** ¡Qué buena idea!

**Paula:** Se lo haremos juntos para que vean que podemos hacer las cosas sin pelear. (Los tres salen abrazados y muy contentos)

**Narrador:** Los tres hermanos se van a la habitación a hacerle un bonito dibujo a sus familiares. ¡Es aquí donde termina esta historia! ¡Esperamos que la hayan disfrutado! ¿Qué les gustaría compartir de lo que han pensado sobre esta obra?

(Le da la palabra al auditorio y espera que intervengan. Si no lo hacen, les pregunta a dos o tres personas, dos niños y un adulto)

¡Ahora, conozcan a nuestros actores!

(Salen los actores tomados de la mano y cada uno se presenta).

(El narrador se dirige al auditorio)

¡Por favor, se merecen un gran aplauso!

¡Felices días de las madres y los padres! ¡Otro aplauso para ellos por todo su cariño y dedicación!

¡Muy bien, muchas gracias a todos por acompañarnos!

## ANEXO 5: OBRAS DE TEATRO INTERVENCIÓN

### OBRA “*RAMONA, LA RATONA INTELIGENTE*”

**Narrador:** A continuación, les presentaremos la obra “*Ramona, la ratona inteligente*” publicada, originalmente, en la página web obrasdeteatrocortas.org de España y adaptada por nosotros.

*(Señalando el espacio y lo que hay allí)* Esta es la casa de Manolo. La mesa que ven es de Manolo. Esa es la silla donde se sienta Manolo. La lámpara de Manolo. Esa televisión es donde Manolo ve los partidos de fútbol y los dibujos animados. Y en ese armario es donde guarda Manolo sus galletas y chocolatinas. ¡Ah!, bueno, y ese que va a aparecer ahora, dentro de un momento, es Manolo que viene de la escuela.

#### ESCENA 1

*(Entra en escena la ratoncilla. Entra con un saco al hombro o una maleta, imitando a los ratones andando de prisa, parándose, huele un objeto, vuelve a moverse, se vuelve a parar)*

**Narrador:** ¡Perdón, este no es Manolo! ¡pis, vete de aquí!

Esta es una ratona que se ha debido colar, porque Manolo dejó la puerta abierta.

**Ratona:** – ¡Estás equivocado! yo no me he colado por la puerta, yo me he colado por un agujerito que hay en la pared.

**Narrador:** – Bueno, es lo mismo ¡fuera de aquí! Y te vas a tu casa, porque esta es la casa de Manolo.

**Televisión:** – Si ve que su casa es invadida por los ratones, ¡No lo dude!, la solución es raticida “Plis Plas”. Compre raticida “Plis Plas” y los ratones desaparecerán.

**Lámpara:** – ¿Te puedes callar? ¿Por qué hablas, si nadie te ha preguntado nada?

**Televisión:** – ¡Que sepas que yo hablo cuando quiero! Y, además, a mí, en esta casa, como en casi todas las casas, se me hace más caso que a nadie.

**Ratona:** – ¡No puedo irme a mi casa, porque yo no tengo casa!

**Narrador:** – ¿Es que los ratones no tienen casa?

**Ratona:** – No tenemos ninguna; andamos de casa en casa, entramos en una y, cuando nos echan, nos trasteamos a otra.

**Narrador:** – ¡Pues, ya te puedes trastear! Manolo seguro no quiere que te quedes.

**Ratona:** – ¿Y tú qué sabes? Por ahora, espero poder quedarme en ésta unos días porque me ha gustado mucho.

**Narrador:** – ¿Y dónde vas a dormir?

**Ratona:** – En cualquier rincón.

**Narrador:** – ¿Y qué vas a comer?

**Ratona:** – Pues todo lo que encuentre por ahí tirado.

**Narrador:** – ¿Y si no encuentras nada tirado?

**Ratona:** – Pues, entonces, entraré en el armario y me comeré un poquito de la comida de Manolo.

**Narrador:** – Me parece que a Manolo no le va a gustar que te comas su comida.

**Ratona:** – ¡Ya lo sé! A nadie le gusta que le coman su comida, pero esto lo venimos haciendo los ratones desde hace millones de años y tampoco ha pasado nada.

**Narrador:** – Bueno pues ¡allá tú! Yo voy a seguir presentando.

Todo eso que ven ahí es de Manolo, incluyendo ese balón. Ahora sí, este que viene corriendo es Manolo.

## ESCENA 2

*(Entra Manolo en escena, viene corriendo, tira la mochila, toma el balón y se vuelve a ir. A todo esto, la ratona se pone detrás de la mesa para que no la vea)*

**Manolo:** – ¡Hola! Yo soy Manolo y vengo de la escuela, pero me voy corriendo que tengo que ir a jugar con mis amigos.

**Narrador:** – ¡Ya se ha vuelto a ir otra vez! Este niño es que no para en casa. (Dirigiéndose a la Ratona) ¡Y tú, por ahora, te has librado! Menos mal que no te ha visto.

(Entra corriendo Manolo a coger el refrigerio)

**Manolo:** - ¡Se me había olvidado el refrigerio!

(Sale Manolo corriendo otra vez)

**Ratona:** – ¡Qué susto me ha dado! A propósito del refrigerio, yo también tengo hambre; voy a ver si encuentro algo de comer por ahí.

(Se da una vuelta por el escenario rebuscando y oliendo todo. Se acerca a la mochila de Manolo, saca un libro, lo huele y...)

Los libros me los como, cuando no encuentro otra cosa. ¡Voy a seguir buscando! (Se va al armario y encuentra un paquete de galletas)

¡Ajá, galletas! Una de mis comidas favoritas. Me voy a comer una.

(Se come una galleta, se toca la barriga con aire satisfecho y dice:)

**Ratona:** – Ya no tengo más hambre. ¡Qué rica estaba! Ahora me acuesto a hacer la siesta en este rincón. (Se acuesta en un rincón del escenario oculto del público)

**Narrador:** – A las dos horas llega Manolo muy cansado de jugar y, como es un poco goloso, aunque se acaba de comer su refrigerio, decide comer una galletita.

**Manolo:** – ¡Qué bien jugamos! Vengo un poco cansado y tengo hambre; voy a comerme una galleta.

(De pronto descubre que el paquete de las galletas está roto y que faltan galletas)

**Manolo:** – ¡Anda! ¿Qué pasó aquí? Este paquete de galletas está casi vacío y yo lo tenía lleno. ¿Quién se ha comido mis galletas? ¡Ajá!, la caja tiene un agujerito. ¡Esto es cosa de ratones!

**Narrador:** – No le costó trabajo a Manolo descubrir que quien se había comido sus galletas era una ratona. Entonces, Manolo tuvo una idea.

**Televisión:** – Contra los ratones nada mejor que un raticida. Compre raticida “Plis Plas” y los ratones desaparecerán en un plisplas.

**Lámpara:** – ¡Olvídate del raticida, es un veneno! No debemos usar venenos, son malos para el medio ambiente.

**Manolo:** – ¿Qué puedo hacer? ¡Tengo una idea! Compraré un raticida y se morirán todos.

*(Manolo sale corriendo para comprar el raticida)*

**Televisión:** – Como siempre, me ha hecho más caso a mí que a ti.

### ESCENA 3

**Narrador:** – Manolo fue corriendo a la tienda para comprar un raticida y, mientras tanto, la ratoncita salió otra vez de su rincón.

**Ratona:** – ¡Esta casa es una gran oportunidad! ¡Una verdadera ganga! El dueño no para ni un momento en ella, y yo puedo hacer lo que me dé la gana. Ahora, por ejemplo, he pensado que voy a comer otra galleta. A ver ¿qué encuentro por aquí? *(Busca en el armario)* Anda, pero ¡Qué ven mis ojos! Una caja de bombones, mi postre favorito, me voy a comer un par de ellos. ¡Qué ricos!

**Narrador:** – La ratoncita, la muy sinvergüenza, no se conformó con comerse dos bombones, sino que le gustaron tanto que se comió media caja de bombones de Manolo.

Al poco rato, llegó Manolo trayendo el raticida, pero... ¡Si no trae un raticida! ¡Trae una gata!

**Ratona:** *(Poniéndose alerta)* – Parece que oigo ruido; debe ser Manolo; voy a esconderme en mi rincón.

**Manolo:** – *(Entra con la gata, se colocan en el centro del escenario y ...)* ¡Mira gata, esta es mi casa! Aquí es donde vas a estar y tendrás que cazar todos los ratones. Esa es tu obligación, para eso te he comprado.

**Lámpara:** *(Hablando al televisor)* – Con que te había hecho caso a ti. ¡Creo que Manolo es más listo de lo que te imaginas!

**Gata:** (*Hablando a Manolo*) – Muy bien mi amo, no te preocupes, ¡ya verás cómo en dos días no dejo ni un ratón vivo!

**Manolo:** – Y yo, para celebrarlo, me voy a comer un bombón. Por fin, ya no se comerán mis galletas los ratones.

(*Descubre que se han comido casi toda la caja de bombones y comienza a gritar*)

¡Qué ha pasado con mis bombones! ¿Dónde están mis bombones? ¡Alguien se ha comido también mis bombones!

**Gata:** – Mi amo, déjame la caja para que la huela, a ver si averiguo quién ha sido.

(*Manolo le da la caja y la gata la huele y dice:*)

**Gata:** – ¡Aquí huele a ratón! Sí, huele mucho a ratón, aquí ha estado un ratón.

**Manolo:** – ¡Vaya, qué descubrimiento has hecho! Eso lo sabía yo sin oler la caja. Además, no es un ratón, aquí debe haber millones de ratones. ¡Así que ponte a trabajar inmediatamente!

**Gata:** – ¡Primero quiero investigar!

**Manolo:** – Pero, ¿qué vas a investigar? Tu misión es acabar con todos los ratones. Si no lo haces, te pongo de patitas en la calle y compro raticida, que es lo que tenía que haber comprado.

**Gata:** – De acuerdo mi amo, yo te prometo que acabaré con todos los ratones que haya en esta casa.

**Manolo:** – ¡Muy bien! Yo ahora me voy al cine. Tú quédate vigilando, a ver si cazas algunos.

**Narrador:** – Manolo se marchó al cine y la gata se sentó en un rincón oscuro de la casa vigilando a ver si cazaba algún ratón.

#### ESCENA 4

**Gata:** – Esto de cazar ratones es un poco aburrido, porque, si te pones a vigilar, no sale ninguno. ¡Lo mejor es tenderles una trampa! Me voy a hacer la dormida y así salen. (*Dirigiéndose al público*) ¡Hagan silencio, a ver si salen los ratones!



**Narrador:** – La gata se hizo la dormida, la ratoncita se lo creyó y salió a darse una vuelta por la casa.

*(Sale la ratoncita en puntillas para no hacer ruido y mirando la gata dice:)*

**Ratona:** – Ahora que la gata se ha dormido, voy a ver si encuentro alguna cosa más para comer, pues todavía tengo hambre. A ver qué me encuentro en esta caja. ¡Hombre, pero si son gusanitos y a mí me encantan!

*(Se pone a comer los gusanitos en el centro del escenario sin darse cuenta de que se acerca la gata por detrás)*

*(La gata se levanta y anda en puntillas hacia él, haciendo señas al público para que no le digan nada)*

**Gata:** – ¡Ratonzuela, te pillé! Has caído en la trampa. *(La coge por el cuello)* Ya te puedes dar por muerta, porque te voy a comer en un santiamén.

**Ratona:** – ¡No vale, no vale! ¡Me engañaste! Tú estabas dormida y por eso salí. ¡Eres una tramposa!

**Gata:** – ¡Me da igual! ¿Tienes algo que decir? Pues te concedo un minuto antes de comerte.

**Ratona:** – ¡Sí! Tengo que decir muchas cosas.

**Gata:** – Pues empieza a decirlas, que ya se me está haciendo agua la boca.

**Ratona:** – Escúchame y responde: ¿Qué ganas con comerme?

**Gata:** – Pues cumplo la orden que me dio mi amo Manolo, cuando me compró esta mañana.

**Ratona:** – ¿Y cuál orden es esa?

**Gata:** – Pues mi amo Manolo me ordenó que acabe con todos los ratones de esta casa.

**Ratona:** – Y, cuando hayas terminado con los ratones de la casa, ¿sabes qué va a ser de ti?

**Gata:** – ¡Pues no lo sé! Supongo que me dejará vivir en su casa, sin tener que trabajar.

**Ratona:** – Pues te equivocas, porque yo sé que a Manolo no le gustan las gatas y te echará a la calle.

**Gata:** – ¿Quién te lo ha dicho?

**Ratona:** – Se lo escuché decir a Manolo.

**Gata:** – Bueno, pero como no pienso acabar con todos, no me echará y, así, me necesitará siempre.

**Ratona:** – ¡Te equivocas otra vez! Si me comes a mí, ya no habrá más ratones, porque estoy sola en la casa.

**Gata:** – ¿Estás segura de que no hay en toda la casa más ratones que tú?

**Ratona:** – ¡Totalmente segura! ¡Te doy mi palabra de Ratona!

**Gata:** – Entonces, va a ser cosa de pensarlo. (*La gata se rasca la cabeza y hace gestos de pensar*)

**Narrador:** – La gata se dio cuenta de que lo que le decía la ratona era verdad y vio peligrar su empleo.

**Gata:** – Ratona, ¿tú que me propones?

**Ratona:** – Yo te propongo que hagamos un trato.

**Gata:** – Habla. ¿Qué trato es el que me propones?

**Ratona:** – Primero, me sueltas y no me comes, y yo te prometo que comeré menos galletas y bombones de Manolo. Así, estará contento contigo, porque creerá que estás comiendo a los ratones y no te echará de casa.

**Gata:** – ¡Pues mira, tu idea me gusta! No perdemos nada con ponerla en práctica.

**Narrador:** – La gata y la ratona se pusieron de acuerdo y decidieron hacerse socias para quedarse siempre en la casa de Manolo. Al poco rato, llegó Manolo del cine.

**Gata:** – Oigo pasos en la calle, creo que es Manolo. ¡Escóndete, rápido, que no te vea!

(*La ratona se esconde nuevamente*)

## ESCENA 5

(*Entra Manolo en el escenario*)

**Manolo:** – ¡Hola Gata! ¿Qué tal te ha ido con la cacería? ¿Has cazado muchos ratones?

**Gata:** – ¡Sí, he cazado cuatro! Pero todavía quedan muchos. Este trabajo es lento.

**Manolo:** – Sí, ya lo sé, pero tú sigue; sigue cazando ratones que yo me tengo que ir al colegio.

**Narrador:** – Manolo se fue al colegio y la ratona salió de su escondite para charlar un rato con la Gata.

**Ratona:** – ¡Hola gata! No me has dicho cómo te llamas ni de dónde procedes.

**Gata:** – ¡No lo sé muy bien! Mi primer dueño, el de la tienda, me puso de nombre Cazadora, pero eso fue sólo para venderme a Manolo.

**Ratona:** – Ésta es una buena casa. Espero que podamos quedarnos aquí durante mucho tiempo.

**Gata:** – ¡Sí, es verdad! (*Bosteza*) Tengo sueño; creo que voy a echarme una siestecita.

*(De pronto entra Manolo en el escenario y se queda pasmado mirando la ratona)*

**Manolo:** – ¡Qué ven mis ojos! ¡Una ratona! Gata, ¡corre rápido! ¡caza a esta ratona!

*(La gata se despierta y comienza a perseguir a la ratona. Los dos dan varias vueltas por el escenario hasta que la ratona sale de él)*

**Gata:** – ¡Alto ahí sinvergüenza! ¡Detente, no corras que es peor!

*(La atrapa)* Te cacé miserable ratonzuela.

**Manolo:** – Gata, ¡cómételo! ¡Te lo ordeno!

**Gata:** – ¡Ahora mismo mi amo!

**Ratona:** – ¡Un momento!

**Gata:** – ¿Qué quieres?

**Ratona:** – Todos los condenados a muerte tienen derecho a decir sus últimas palabras.

**Manolo:** – Pues, date prisa y di lo que quieras, que, de todas maneras, vas a morir.

**Ratona:** – Lo primero que digo es que me da mucho miedo que me comas.

**Gata:** – Pues a mí no me importa nada comerte. ¿Eso es todo?

**Ratona:** – Pues a ti también te debería importar.

**Gata:** – ¿Por qué?

**Ratona:** – Porque esta mañana, sin querer, me he tragado un clavo así de grande, (*separa las manos exagerando la longitud del clavo*) y lo tengo aquí atravesado en la barriga, y no corre ni hacia abajo ni hacia arriba.

**Gata:** – ¿Es verdad eso?

**Manolo:** – Debe ser verdad porque mi clavo de jugar se ha perdido y no sé dónde está.

**Televisión:** – ¡Pero, ¿cómo puede ser tan tonta la gente?! Cree que la ratona se ha tragado un clavo, si eso es imposible.

**Lámpara:** – ¡En eso tienes toda la razón! Sí que son tontos porque se creen todo lo que tú y los televisores del mundo les cuentan. No se detienen a pensar si lo que les dicen son tonterías.

**Gata:** – Pues, si eso es así, no puedo comerte, porque entonces el clavo se me clavará a mí.

**Manolo:** – ¡Es verdad! Entonces, ¿qué hacemos?

**Ratona:** – Tengo una idea, pero no sé si le gustará a Manolo.

**Manolo:** – ¿Qué idea tienes?

**Ratona:** – Yo sé que a ti te gustaría tener una mascota. ¿Quieres que yo sea tu mascota?

**Manolo:** – (*Se rasca la cabeza y dice*) Y, ¿yo qué gano con que seas mi mascota?

**Ratona:** – Pues, yo sería tu amiga, te obedecería y daría volteretas para que tú te rieras.

**Manolo:** – ¡No sé, no sé!

**Ratona:** – ¡Sí! Y solo comería las galletas que tú me dieras, ni una más.

**Manolo:** – ¡Bueno, me has convencido!

**Narrador:** – Y, así, se pusieron de acuerdo y Manolo fue el primer niño del mundo que tuvo una ratoncilla por mascota. Le puso de nombre Ramona y los tres, Manolo, la gata y la ratona, vivieron muy felices durante muchos años.

Y colorín colorado, esta obra de teatro se ha terminado.

¡Muchas gracias a nuestros compañeros!

¿Qué tal les pareció la obra? (Le da la palabra al auditorio y espera que intervengan. Si no lo hacen, les pregunta a dos o tres personas, dos niños y un adulto).

¡Muchas gracias por participar! ¡Les presento a nuestros actores!

(Salen los actores tomados de la mano y cada uno se presenta).

(El narrador se dirige al auditorio)

¡Los despedimos con un gran aplauso!

## OBRA “UN DÍA EN LA ESCUELA”

**Narrador:** Ahora, les presentaremos la obra “*Un día en la escuela*” escrita, originalmente, por la periodista española Beatriz Martínez, aunque adaptada y arreglada por nosotros.

Era un día común y corriente en la escuela, cuando los niños se disgustaron con un compañero que ha decidido hacer lo que quiere, sin importarle cómo se sienten los demás y que, además, no le gusta hacer las tareas que les deja su profesora. Finalmente, este travieso niño aprende que el respeto es algo que no se puede pasar por alto.

Los personajes son Alberto, Lucía, Juliana, Camilo y Lorena.

### ESCENA 1

**Narrador:** Los niños están terminando una clase con la profesora Lorena; ella les explica la tarea de lectura que deben realizar para el día siguiente, antes de salir al descanso.

**Lorena:** (*dirigiéndose a sus alumnos*) Chicos, presten atención que esto es importante. Para mañana, van a leerle a sus familiares esta fábula que está en el libro de lenguaje. Recuerden que si desconocen alguna expresión la buscan en sus diccionarios, en internet o se la preguntan a algún familiar. Luego, ustedes van a responder las preguntas que vienen en la página siguiente. ¿Entendido?

**Todos:** (*con cara de aceptación y deseo de hacer la tarea*) Bueno, profe, así lo haremos.

**Lorena:** ¿Tienen alguna pregunta o inquietud sobre lo que harán?

**Alberto:** (*pone cara de enfado, pues no tiene ganas de hacer la tarea*) ¡Qué rollo! ¡Qué pereza hacer tareas! ¡A mí no me gusta leer, prefiero irme a jugar!

**Lorena:** Alberto, no hables así; leer cada día es necesario para aprender algo nuevo; además, el texto que leerán con sus familiares es muy bonito, les gustará bastante. Es un ejercicio sencillo que les permitirá compartir en familia.

(*Suena la campana de clase y los niños se levantan para ir al patio*)

**Alberto:** (*se dirige a sus amigos*) Pues yo no tengo ganas de hacer la lectura; me da mucha pereza. ¿Jugamos a la pelota? (*Tras decir esto le quita la pelota a Lucía*)

**Lucía:** ¡Me quitaste la pelota y era mi turno jugar con ella! (*Lucía se enfada*)

**Alberto:** ¡Ya lo sé!, pero es que quiero jugar y soy capaz de quitártela. (*Se aleja para que Lucía no coja la pelota*)

**Juliana:** ¡No me parece bien que Alberto haga esas cosas! A mí, el otro día me cogió una cosa del estuche sin permiso. Y esto también se lo ha hecho a otros compañeros. Además, de vez en cuando matonea a los más pequeños en el patio de recreo.

**Camilo:** (*quien está al lado y lo ve todo*) ¡A mí tampoco me gusta que se porte así! Yo quería jugar al fútbol, pero ya no tengo ganas de ir detrás de él, para que me deje la pelota. Con un compañero así, a uno no le dan ganas de jugar.

*(Suena de nuevo la campana, todos se dirigen a clase, menos Alberto, quien decide jugar un poco más)*

**Narrador:** Los niños están en otra clase, haciendo un ejercicio de matemáticas que a varios les resulta complicado y no lo pueden resolver.

## ESCENA 2

**Camilo:** (*con rostro serio*) ¡Este problema es un poco difícil! ¡No sé cómo resolverlo!

**Juliana:** ¡Tienes razón! A mí también me está costando mucho. ¡No había resuelto un problema parecido!

**Alberto:** Pues, yo ya terminé, voy a hacer un dibujo mientras ustedes se desenredan y logran resolverlo.

**Lucía:** ¡Yo también acabé! No se preocupen que les voy a explicar, para que puedan entenderlo y resolverlo. (*Va a la mesa de sus compañeros para orientarles el ejercicio y todos lo terminan satisfactoriamente*).

**Camilo:** ¡Muchas gracias Lucía, me ayudaste a entenderlo!

**Juliana:** ¡Así es! Tu apoyo fue muy importante. Mientras no entendí el problema, no lo pude resolver. De nuevo, ¡muchas gracias!

*(Los niños salen para ir a casa y se encuentran a la profesora Lorena en la puerta)*

**Lorena:** Chicos, que les vaya muy bien, recuerden leer el texto y responder las preguntas sobre la comprensión del mismo.

**Todos:** Listo profe, así lo haremos.

**Narrador:** Llega el día siguiente, los estudiantes están en clase de nuevo con la profesora Lorena y conversan sobre la lectura familiar que debían hacer, relacionada con una fábula.

### ESCENA 3

**Lorena:** ¡Buenos días! ¿Preparados para empezar las clases?

**Todos:** ¡Buenos días! ¡Sí, estamos listos!

**Lorena:** Vamos a comenzar por el ejercicio que tenían para la casa. ¿Alguien me dice que había que hacer?

**Juliana:** Pues, había que leer esta fábula (*señala su libro*) a nuestros familiares y, luego, responder estas preguntas.

**Lorena:** ¡Muy bien! ¿Comprendieron todos el texto?

**Todos, menos Alberto:** ¡Síiiii!

**Lorena:** (*se dirige a Alberto*) Alberto, ¿tienes dudas sobre el texto?

**Alberto:** Es que no lo leí... Ya sabe que me aburre mucho la lectura.

**Lorena:** ¡Es una lástima tu actitud!, pues había que hacer las tareas para hoy. Recuerda que las tareas te ayudan a aprender. De eso se trata, de que aprendas cosas nuevas. ¡Tienes que esforzarte mucho más!

Chicos, por favor, alguien que le diga a Alberto de qué trata el texto.



**Lucía:** Pues el texto habla de una gacela muy lista, pero muy egoísta y burletera, a la que no le gusta nada pensar en los demás.

**Camilo:** Sí; y también dice que la gacela un día se rio del leopardo, porque se le habían borrado sus manchas por el sol, y del león, porque se le había clavado una espina en la pata.

**Juliana:** Y, también dice, que la gacela le quitó el último bocado de pan a la ardilla, cuando esta no se dio cuenta.

**Lucía:** Al final de todo, los animales hicieron una fiesta y no invitaron a la gacela, porque estaban muy enfadados con ella y no querían que les dañara ese momento de alegría.

**Lorena:** ¿Qué piensan ustedes? ¿Qué es lo que ha hecho mal la gacela? ¿Por qué los demás animales no querían compartir con ella?

**Camilo:** (*levanta la mano para responder*) pues, reírse de los otros animales y no ayudar al león cuando se había clavado la espina en la pata.

**Lorena:** ¡Eso es! La gacela no ha tenido respeto por los demás animales. El respeto es tratar a los demás como quieres que te traten a ti.

*(Los alumnos se quedan pensativos)*

**Narrador:** Ahora, están los niños sentados, conversando durante el descanso, en el patio del colegio y llega Alberto con una expresión en el rostro que no es la misma de siempre.

#### ESCENA 4

**Juliana:** ¿Les gustó la historia de la que hablamos en la clase?

**Alberto:** ¡A mí sí! Me ha servido para darme cuenta de que yo tampoco he tenido respeto por ustedes y que me he comportado como la gacela, como un egoísta y un grosero.

*(Sus compañeros se giran asombrados hacia él y le escuchan con atención)*

**Alberto:** (*con cara de arrepentido*) No les ayudé el otro día con los ejercicios, sabiendo que a algunos se les dificultaba; además, muchas veces en el patio les quito los juguetes y, en ocasiones, me he burlado de algunos. ¿Me disculpan por favor?

**Todos:** ¡Claro que sí! ¡Ni más faltaba!

**Camilo:** ¡Qué bueno que hayas reflexionado! No te preocupes, sabemos que eres un buen amigo, sólo que hay veces que se te olvida.

**Lucía:** ¡Estás disculpado! ¿Jugamos un partido todos juntos?

**Alberto:** (*Ahora ya más contento*) ¡Claro que sí! ¡Me encantaría! ¡Dalo por hecho!

(*Cogen la pelota y se van a jugar todos juntos*).

**Narrador:** ¿Cómo les pareció esta obra? (*Le da la palabra al auditorio y espera que intervengan. Si no lo hacen, les pregunta a dos o tres personas, dos niños y un adulto*).

¡Muchas gracias por participar! ¡Les presento a nuestros actores!

(*Salen los actores tomados de la mano y cada uno se presenta*).

¡Se merecen un gran aplauso!

## OBRA “LA TÍA CORTÉS”

– **Narrador:** Ahora, les presentaremos la obra “*La tía cortés*” escrita, originalmente, por Zoheila Mazinani y Leslie Garrett, publicada en la página obrasdeteatrocortas.org, aunque adaptada y arreglada por nosotros.

Los personajes son: Burro, Cabra, Chivo, Papá Cerdo, Mamá Cerda, Niño Cerdo, Niña Cerda y Tía Cerda.

### ESCENA 1

– **Narrador:** Entran Burro, Cabra y Chivo, saludándose amablemente; están conversando muy tranquilos, cuando entra una familia de cerdos poco amable.

*(Adelante hay una ponchera)*

– **Burro:** *(Rebuznando)* ¡Buenos días, comadre! ¿Cómo amaneciste?

– **Cabra:** *(Balando)* ¡Buenos días, compadre! Bien será, ¿y tú?

– **Burro:** *(Rebuznando)* ¡Muy bien! Disfrutando de este día tan agradable.

– **Chivo:** *(Balando)* Amigos, ¿qué taaaal?

– **Burro:** Bien, todo bien, viejo amigo, ¿y tú?

– **Chivo:** Bueno, les cuento que...

*(Entra la familia Cerdo haciendo bulla e interrumpiendo la conversación)*

– **Papá Cerdo:** ¡Apúrense, se va a acabar la comida!

*(Toda la familia Cerdo corre hacia la ponchera y empiezan a comer con mucha bulla)*

– **Burro:** ¡Ni siquiera saludan!

– **Cabra:** ¡Qué descortesía!

– **Chivo:** ¡Como si fuera la última cena!

– **Burro:** *(Pensativo)* ¿Será que todos en la familia Cerdo son así?

- **Mamá Cerdo:** (*Hablando a papá Cerdo*) ¿Qué tal la comida que preparé, querido?
- **Papá Cerdo:** (*Sacando una botella de ají*) ¡Comida mala, con ají resbala! (*Echa ají a la comida y sigue comiendo*).
- **Narrador:** ¡Nadie lo espera! Llega una visita bastante especial que deja otra impresión de la familia Cerdo.

## ESCENA 2

*(Entra Tía Cerdo con maleta)*

- **Tía Cerdo:** (*Hablando al Burro*) ¡Buenos días, mucho gusto!
- **Burro:** ¡Buenos días!, ¿es usted de la familia Cerdo? Tiene algo parecido.
- **Tía Cerdo:** Sí, soy la Tía.
- **Burro:** Soy el Sr. Burro, a sus órdenes. Aquí le presento a mis amigos la Sra. Cabra y el Sr. chivo.
- **Cabra:** ¡Es un placer conocerle!
- **Chivo:** ¡Aquí para servirle!
- **Tía Cerdo:** ¡Encantada! Me alegra que mi familia tenga vecinos tan gentiles. Disculpe, si es tan amable, ¿me puede indicar dónde los puedo encontrar?
- **Cabra:** Están por allí, comiendo.

*(Tía Cerdo se va para donde están comiendo sus familiares)*

- **Tía Cerdo:** ¡Ay, qué pena molestarlos!, pero vengo de lejos y hace mucho tiempo que no los veo. (*Acercándose a Papá Cerdo*)  
¡Disculpe, Papá Cerdo soy Tía!
- **Papá Cerdo:** ¿No ve que estamos comiendo? (*Sigue comiendo con ruido*)
- **Mamá Cerdo:** Querido, es Tía, de la costa ¿No te acuerdas?

*(Comiendo con la boca abierta)*

- **Tía Cerdo:** ¡Qué pena molestarles!
- **Mamá Cerdo:** *(Limpiando la cara con su falda)* ¡No hay problema! Usted sabe lo importante que es la comida para nosotros. Nené, es tu Tía.
- **Niño Cerdo:** ¡Mamá, no molestes! *(Sigue comiendo con ruido)*
- **Mamá Cerdo:** ¡Nena, ven a conocer a tu Tía!
- **Niña Cerdo:** ¡Estoy ocupada! *(Sigue comiendo con ruido)*
- **Mamá Cerdo:** Bueno Tía y, ¿cuándo se va?
- **Tía Cerdo:** Bueno, pues pensaba quedarme una semana. ¡Hacía tanto que no los veía!
- **Mamá Cerdo:** ¿En dónde pensaba quedarse?
- **Tía Cerdo:** Con ustedes, si no es mucha molestia. Yo les mandé una carta, desde hace un mes, avisando de mi llegada.
- **Mamá Cerdo:** Querido, ¿recibiste una carta de Tía hace un mes?
- **Papá Cerdo:** *(Limpiando la cara con su brazo)* Si, pero tú sabes que estamos un poco estrechos. Como ha crecido la familia, no hay cómo recibirla, entonces no te lo comenté.
- **Mamá Cerdo:** Debe haber un hotel en el pueblo...
- **Tía Cerdo:** Bueno, siendo así...qué pena. ¡Hasta luego!

*(Se despide de Burro, Cabra y Chivo)* ¡Hasta luego amigos, mucho gusto en haberles conocido!

*(Sale)*

*(Sale la familia Cerdo por el medio, los niños empujando uno al otro)*

- **Burro:** ¡Qué señora tan amable!
- **Cabra:** Ya sabemos que no toda la familia es descortés.
- **Chivo:** Si, la rudeza no es propia, es cuestión de la mala crianza.

*(Entran de nuevo la familia Cerdo con sus maletas en la mano)*

– **Papá Cerdo:** (*Hablando al Burro*) ¡Ya nos vamos de vacaciones! Cuídenos la casa. ¡Chao!

– **Burro:** (*Al Papá Cerdo*) ¡Hasta luego! ¡No se preocupe! Con muchísimo gusto les haremos el favor. ¡Queda bien encomendada!

(*Sale la familia Cerdo con su equipaje*)

– **Cabra:** ¡Se va la familia Cerdo! ¿Para dónde irán? ¿quién los recibirá?

– **Chivo:** ¿Quién sabe? Pero, ¡qué maravilla! ¡Una semana aquí sin este bochinche!

(*Salen Burro, Cabra y Chivo*)

– **Narrador:** Ahora, la familia Cerdo se va de vacaciones para la costa, de manera improvisada. Este viaje les servirá para aprender una gran lección de vida.

### ESCENA 3

(*Entra la familia Cerdo con maletas. Todos cansados*)

– **Mamá Cerdo:** (*Cansada*) Querido, hemos buscado por toda la ciudad. ¡No puedo dar un paso más!

– **Niño Cerdo:** (*Chillando*) ¡Mamá, tengo hambre!

– **Niña Cerdo:** (*Llorando*) ¡Mami, me duelen mucho las patas!

– **Papá Cerdo:** ¡Cállense! Tiene que haber un hotel más económico por aquí.

– **Mamá Cerdo:** ¡Querido, aquí en la costa los precios son más altos! Hubiéramos enviado una carta a la Tía, para quedarnos con ella.

– **Papá Cerdo:** ¡Aaaj! ¿Con qué cara vamos a pedir hospedaje de la Tía?

– **Mamá Cerdo:** Verdad, no la recibimos muy bien, pero yo no quiero quedarme en ningún marranero cuchitril.

– **Papá Cerdo:** ¿Entonces qué? Ya que estamos aquí tan lejos de la casa, no nos queda otra opción. ¡Vamos donde la Tía!

*(Cogen sus maletas y caminan).*

*(Entra Tía Cerdo)*

– **Tía Cerdo:** ¡Hola! ¿Cómo están? ¿Qué tal el viaje? Pero, adelante. ¡Qué gusto verlos de nuevo! Sigán, sigán; están en su casa.

– **Papá Cerdo:** Tía, la verdad es que estamos un poco apenados.

– **Mamá Cerdo:** Sí, por la manera como la recibimos la vez pasada.

– **Tía Cerdo:** ¡Tranquilos, tranquilos! no hay de qué. ¡Estoy feliz porque están aquí en mi casa!

– **Mamá Cerdo:** ¿No es ninguna molestia?

– **Tía Cerdo:** ¡Por supuesto que no! ¡Mi casa es su casa!

– **Papá Cerdo:** Tía, ¿Cómo puede ser siempre tan amable y agradable? Es como si no tuviera problemas en su vida.

– **Tía Cerdo:** Mis queridos, aquel que no los tiene en su vida, los tiene en bajada. *(Se ríe de su propio chiste)*. ¡Permiso!, les voy a preparar un cafecito. *(Sale)*.

– **Mamá Cerdo:** Creo que la Tía nos ha enseñado algo muy importante.

– **Papá Cerdo:** Sí, la cortesía no cuesta nada, pero paga muy bien.

– **Narrador:** ¿Cómo les pareció la obra? *(Le da la palabra al auditorio y espera que intervengan. Si no lo hacen, les pregunta a dos o tres personas, dos niños y un adulto)*.

¡Muchas gracias por su participación! ¡Les presento a nuestros actores!

*(Salen los actores tomados de la mano y cada uno se presenta).*

*(El narrador se dirige al auditorio)*

¡Despidámoslos con un gran aplauso!

## ANEXO 6: INSTRUMENTO PARA LAS POSPRUEBAS



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES  
DE CUARTO DE PRIMARIA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAGRADO CORAZÓN DE RIOSUCIO, CALDAS.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – UNIVERSIDAD DE CALDAS – 2022

POSPRUEBAS

EJERCICIO NÚMERO 1 - ESTUDIANTES



Por favor, lee el siguiente listado de palabras, de izquierda a derecha y renglón por renglón, lo mejor y más rápido que puedas.

palabra	flotar	cuatro	primo	crayola	batalla	pobre	mirar
precioso	trapera	flotador	material	lago	gusano	razón	rayo
problema	querer	gratis	voces	lágrima	babosa	pregunta	física
tazón	broma	miles	defender	clavo	carrera	blusa	trépar
moño	proyecto	código	resolver	bebida	clave	detalle	payaso
traje	probar	brillante	granada	muñeca	paciencia	repetir	público
frase	promesa	mapa	clínica	zorrillo	caza	brillo	jarra
mucho	líquido	corona	sitio	cocer	rima	frito	solución
terrible	proteger	coma	segunda	carreta	menú	crimen	línea
bromista	nido	reto	sujeto	tipo	locura	privado	próxima
paquete	yeso	seres	manejo	fino	preferir	dragón	bloque
plaza	sólido	prisión	máximo	gotera	placa	moreno	girar



### EJERCICIO NÚMERO 2 - ESTUDIANTES

Por favor, lee el siguiente listado de palabras, de izquierda a derecha y renglón por renglón, lo mejor que puedas, sin importar la velocidad.

cocuyo	prosa	plebeyo	brebaje	probeta	granate	trebejo	panera
glosario	gremio	chato	plegado	vocablo	geranio	prefijo	tributo
flamante	ceguera	frenesí	prófugo	propiciar	matiz	trapiche	choclo
gráfica	pomelo	fluvial	beca	lúdica	proclive	glóbulo	presidir
clérigo	prefacio	grotesco	viñeta	trayecto	tribu	bazar	bruma
trecho	brevedad	greña	criterio	trazado	pleno	glacial	primate
plegaria	lucero	dichoso	plenitud	floresta	lírica	cíclope	promover
tregua	proceder	revés	crónico	cómica	prevenir	clamar	prólogo
mineral	rural	tramo	fija	progreso	fritanga	prócer	cráter

### EJERCICIO NÚMERO 3 - ESTUDIANTES

Por favor, lee el siguiente listado de palabras, de izquierda a derecha y renglón por renglón, lo mejor que puedas, sin importar la velocidad.

triter	proga	traja	rumin	promar	premica	crovés	pregua
vecloper	lirflo	plechoso	lugaria	pricial	plezado	critaña	trevedad
bruzar	triyecto	viñegro	prefarigo	prebulo	prodica	befluvi	pomegra
trapiclo	mapropi	pronesí	ceflama	trifijo	gerablo	plechato	gresario

**EJERCICIO NÚMERO 4 - ESTUDIANTES**

Por favor, lee las siguientes oraciones, lo mejor que puedas.

¡Ayer, les rindió bastante! ¡Molieron toda esa caña en el trapiche!

Para esta convocatoria, ¿escribiste tus poemas en prosa o en verso?

Colócate la blusa color granate con el pantalón blanco, para la reunión de mañana.

Y durante todo este tiempo, ¿viviste en la zona rural o en la zona urbana?

En este jardín, siembra geranios, crisantemos, orquídeas y girasoles.

La sangre contiene glóbulos rojos, glóbulos blancos y plaquetas.

¡Eso se le está convirtiendo en un dolor crónico!

Ayúdale a las familias a promover el interés por la lectura con los más pequeños.

Para buscar la paz, los combatientes firmaron una tregua.

¡Esta mañana disfruté muchísimo la actividad lúdica!

¿Quieren que hagamos la fritanga para el desayuno o para el almuerzo?

Traza, en el mapa, el trayecto para llegar hasta donde está la tribu.

### EJERCICIO NÚMERO 5 - ESTUDIANTES

Por favor, lee los siguientes párrafos, lo mejor que puedas.

- Por favor, pídele al mesero cuatro jarras de jugo de naranja natural.
  - ¿Para qué mesa son los jugos?
  - Para la mesa número tres. Ahora, trae una bandeja de chicharrón frito.
- 
- ¿Cuántos estudiantes se inscribieron en la convocatoria de cuento sobre el viaje al espacio?
  - De grado cuarto, trece; de grado quinto, dieciséis.
  - ¡Excelente! Hubo un buen número de estudiantes que asumió el reto y se esforzó para demostrar su creatividad y habilidades para escribir.
- 
- ¿Alguna vez has pasado la noche en la zona rural?
  - ¡Por supuesto! Y lo que más me encanta es la tranquilidad que se siente; además, poder ver algunos insectos como las mariposas nocturnas, cucarrones y cocuyos que vuelan e iluminan suavemente el campo.
  - Sí, realmente es muy agradable. También se pueden escuchar algunos animales como grillos, ranas y aves que, con sus cantos, le ponen otro ritmo a la noche.

El miedo, la incertidumbre y la desinformación llevaron a millones de familias a abandonar a sus perros durante la pandemia por Covid-19. Son perros, ¿qué podría pasarles en la pandemia? Parecería que no mucho, pero la llegada del coronavirus también les cambió la vida. Algunos fueron abandonados por falta de dinero o paciencia, otros más terminaron en hogares de humanos que no pensaron bien las cosas antes de adoptarlos.

¿Cómo minimizar los contagios de gripa en esta temporada de frío? Para evitar este tipo de contagios, valdría la pena considerar algunos puntos básicos:

1. Conservar la sana distancia en los espacios cerrados.
2. Utilizar tapabocas en la calle, aunque no esté muy llena.
3. Lavar las manos con frecuencia, usar gel antibacterial y otras medidas de sanidad personal.
4. Cubrirse al estornudar — aún más, en espacios con mucha gente y poca corriente de aire.

De esta manera, los resfriados, gripas y demás malestares respiratorios podrán evitarse este invierno. Aunque haga frío, lo mejor es mantener las ventanas abiertas, cuidar la higiene personal y evitar el contacto con otros en espacios poco ventilados.

## ANEXO 7: INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS DE LAS POSPRUEBAS

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES DE CUARTO DE PRIMARIA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAGRADO CORAZÓN DE RIOSUCIO, CALDAS.



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – UNIVERSIDAD DE CALDAS – 2022  
INSTRUMENTOS PARA VALORACIÓN DE LA FLUIDEZ (AUTOMATIZACIÓN, EXACTITUD Y PROSODIA)



### DESCRIPCIÓN DE LA AUTOMATIZACIÓN – POSPRUEBA – INSTRUMENTO DE DOCENTES

ESTUDIANTE:

GRADO:

PALABRAS	DECODIFI	SUBLEXIC	PALABRAS	DECODIFI	SUBLEXIC	PALABRAS	DECODIFI	SUBLEXIC	PALABRAS	DECODIFI	SUBLEXIC
	NO	SI		NO	SI		NO	SI		NO	SI
palabra			flotar			cuatro			primo		
crayola			batalla			pobre			mirar		
precioso			trapera			flotador			material		
lago			gusano			razón			rayo		
problema			querer			gratis			voces		
lágrima			babosa			pregunta			física		
tazón			broma			miles			defender		
clavo			carrera			blusa			trépar		
moño			proyecto			código			resolver		
bebida			clave			detalle			payaso		
traje			probar			brillante			granada		
muñeca			paciencia			repetir			público		
frase			promesa			mapa			clínica		
zorrillo			caza			brillo			jarra		
mucho			líquido			corona			sitio		
cocer			rima			frito			solución		
terrible			proteger			coma			segunda		
carreta			menú			crimen			línea		

PALABRAS	DECODIFI	SUBLEXIC	PALABRAS	DECODIFI	SUBLEXIC	PALABRAS	DECODIFI	SUBLEXIC	PALABRAS	DECODIFI	SUBLEXIC
	NO	SI		NO	SI		NO	SI		NO	SI
bromista			nido			reto			sujeto		
tipo			locura			privado			próxima		
paquete			yeso			seres			manejo		
fino			preferir			dragón			bloque		
plaza			sólido			prisión			máximo		
gotera			placa			moreno			girar		
<b>TOTAL</b>											
<b>Palabras por minuto</b>											

OBSERVACIONES: (Información complementaria - detalles - diversas situaciones de lectura: Pares, aceleraciones o desaceleraciones, variaciones de velocidad y tendencias relacionadas con el texto, lector o factores externos)

















## ANEXO 8: FOTOGRAFÍAS

Reunión para presentación de obras de teatro a los estudiantes del grupo experimental en el CMA.



Ensayos subgrupales en la Sede María Auxiliadora de la ENS Sagrado Corazón de Riosucio, Caldas



Ensayos subgrupales en Centro de la Música y las Artes (CMA) de Riosucio, Caldas



Ensayos subgrupales en la Sede María Auxiliadora de la ENS Sagrado Corazón.



Maquillaje a los estudiantes para representar obras, según los personajes seleccionados.



Algunos de los estudiantes maquillados para representar las obras de Teatro de lectores.





Ensayo de obras, usando maquillaje, disfraces y dispositivos de sonido, previo a la presentación final ante compañeros, familiares y docentes.





Presentación de las obras de teatro con los compañeros, familiares y docentes de la sede María Auxiliadora de la ENS Sagrado Corazón

