

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



El teatro de lectores como estrategia didáctica para desarrollar la fluidez lectora en estudiantes de tercer grado de educación primaria en una institución educativa pública de Lima Metropolitana.

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Primaria que presenta:

Luz Raquel Palomino Bonifaz

Asesor:

Gilmer Walter Bernabe Sanchez

Lima, 2022

Agradecimientos

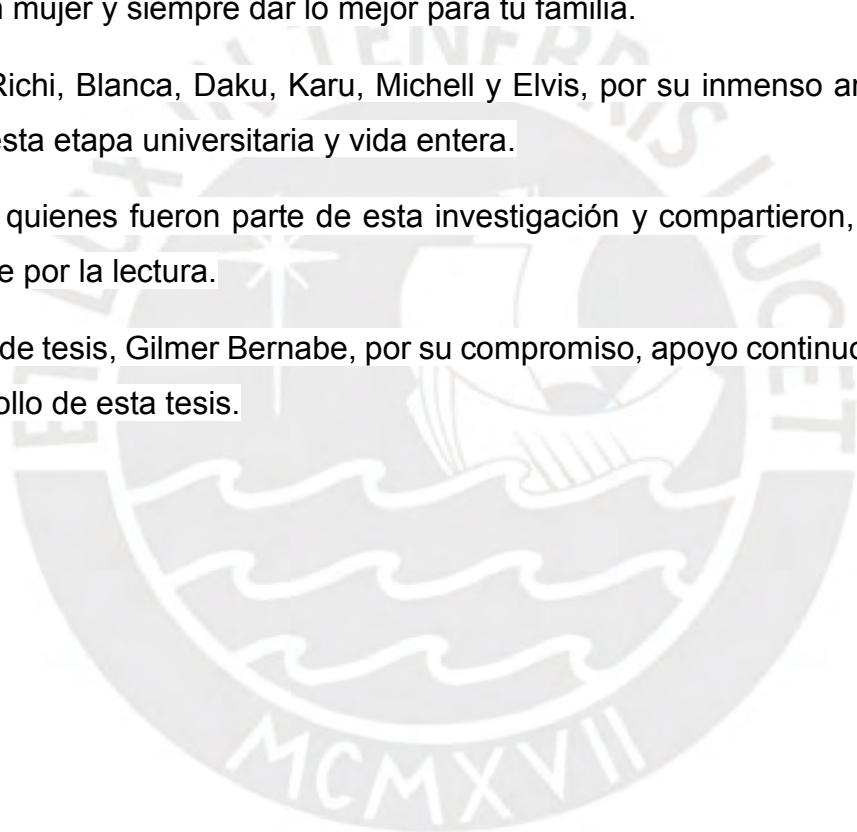
Agradezco a Dios, quien está presente en el caminar de mi vida, bendiciéndome y dándome fuerzas en los momentos de dificultad y debilidad.

A mi familia, por todo su apoyo incondicional y sus enseñanzas. Gracias, mamá por ser una gran mujer y siempre dar lo mejor para tu familia.

A Peludín, Richi, Blanca, Daku, Karu, Michell y Elvis, por su inmenso amor y ser mi soporte en esta etapa universitaria y vida entera.

A los niños, quienes fueron parte de esta investigación y compartieron, al igual que yo, el disfrute por la lectura.

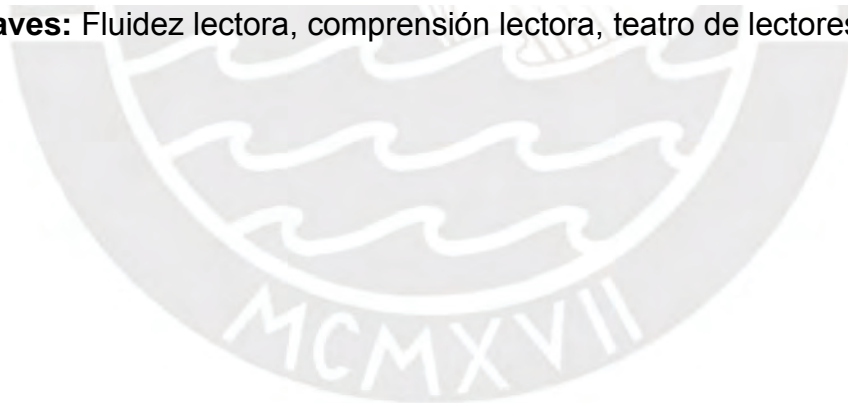
A mi asesor de tesis, Gilmer Bernabe, por su compromiso, apoyo continuo y paciencia en el desarrollo de esta tesis.



RESUMEN

La fluidez lectora es una de las habilidades necesarias para lograr la comprensión. Por tal motivo, en los últimos años países con un evidente avance educativo, tales como España y Chile, la han incorporado como uno de los objetivos de aprendizaje en la lectura. En ese sentido, los docentes debemos conocer de estrategias para desarrollarla en los estudiantes. Ante ello, la presente tesis tiene como objetivo general analizar los efectos de la estrategia didáctica teatro de lectores en la fluidez lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria en una institución educativa pública de Lima Metropolitana. Se trata de un estudio de enfoque cuantitativo y de nivel exploratorio. La muestra está conformada por 15 estudiantes de un salón de tercer grado de primaria. Los instrumentos utilizados fueron una prueba de lectura oral y una escala de fluidez que permitieron medir la fluidez lectora (exactitud, automatización y prosodia) antes y después de la intervención. Como resultado del análisis, se concluyó que tras la aplicación de la estrategia didáctica teatro de lectores, los estudiantes mejoraron en cada componente de la fluidez lectora.

Palabras claves: Fluidez lectora, comprensión lectora, teatro de lectores.



ABSTRACT

Reading fluency is one of the skills needed to achieve comprehension. For this reason, in recent years countries with an evident educational advance, such as Spain and Chile, have incorporated it as one of the learning objectives in reading. In that sense, teachers must know strategies to develop it in students. Given this, this thesis has the general objective of analyzing the effects of the theater of readers didactic strategy on the reading fluency of third grade primary school students in a public educational institution in Metropolitan Lima. This is a study with a quantitative approach and an exploratory level. The sample is made up of 15 students from a third grade classroom. The instruments used were an oral reading test and a fluency scale that allowed measuring reading fluency (accuracy, automation and prosody) before and after the intervention. As a result of the analysis, it was concluded that after the application of the theater of readers didactic strategy, the students improved in each component of reading fluency.

Keywords: Reading fluency, reading comprehension, readers theatre.

ÍNDICE

Introducción	3
Parte I: Marco Teórico.....	5
Capítulo 1: ¿Qué es la Fluidez Lectora?.....	5
1.1. Conceptualización de la Fluidez Lectora	5
1.2. La Fluidez Lectora y su Relación con la Comprensión Lectora	7
1.2.1. <i>Exactitud y Comprensión Lectora</i>	7
1.2.2. <i>Automatización y Comprensión Lectora</i>	8
1.2.3. <i>Prosodia y Comprensión Lectora</i>	8
1.3. Evaluación de la Fluidez Lectora	9
1.3.1. <i>Evaluación de la Exactitud y Automatización Lectora</i>	9
1.3.2. <i>Evaluación de la Prosodia</i>	12
1.4. Estrategias para Mejorar la Fluidez Lectora.....	13
1.4.1 <i>Lectura Repetida sin Ayuda</i>	13
1.4.2. <i>Lectura Repetida Asistida</i>	14
Capítulo 2: Teatro de Lectores como Estrategia Didáctica	17
2.1. Características del Teatro de Lectores.....	17
2.2. Rol del Docente en la Aplicación del Teatro de Lectores	18
2.3. Estudios sobre la Aplicación de la Estrategia Didáctica Teatro de Lectores	20
Parte II: La Investigación	23
Capítulo 1: Diseño Metodológico	23
1.1. Objetivos de la Investigación.....	23
1.2. Nivel y Tipo de Investigación	23
1.3. Definición de Variables, Subvariables e Indicadores	24
1.4. Metodología.....	25
1.4.1. <i>Población y Muestra</i>	25
1.4.2 <i>Técnicas e Instrumentos</i>	25
1.4.3. <i>Procedimientos para Asegurar la Ética de la Investigación</i>	27
1.4.4. <i>Procesamiento de Datos</i>	28
1.4.5. <i>Diseño e Implementación del Teatro de Lectores</i>	28
Capítulo 2: Análisis e Interpretación de los Resultados	31
2.1. Primera Subvariable: Exactitud Lectora.....	31
2.2. Segunda Subvariable: Automatización Lectora.....	32
2.3. Tercera Subvariable: Prosodia.....	34
Conclusiones.....	37

Recomendaciones.....	38
Referencias.....	39
Anexos.....	41
Anexo 1: Prueba de Lectura Oral.....	41
Anexo 2: Escala de Fluidez Lectora.....	49
Anexo 3: Protocolo de Consentimiento Informado.....	52
Anexo 4: Protocolo de Asentimiento Informado.....	53
Anexo 5: Ficha de Evaluación.....	54



Introducción

La comprensión lectora es el principal propósito de la lectura. Para alcanzar ello, es necesario que el lector haga uso de diferentes habilidades y estrategias cognitivas. En tal sentido, en el año 2000, el panel de expertos en lectura (National Institute of Child Health and Human Development, [NICHD], 2000) emite un informe en la que señala a la fluidez lectora como una de las habilidades fundamentales en la lectura que debe ser enseñada. Y es que la fluidez lectora permite que el lector domine la información visual para que se concentre en un nivel más complejo como la comprensión. Por tanto, la ausencia de esta habilidad repercute negativamente en la comprensión lectora (Rasinski, 2004) Sin embargo, a pesar de su relevancia, las investigaciones (NICHD, 2000; Rasinski et al., 2017) aseveran que sigue siendo una de las habilidades lectoras que se deja de lado en los programas escolares de lectura. Un ejemplo de ello es el contexto peruano, en la que el currículo no la señala como uno de los objetivos a alcanzar en lectura, contrariamente a lo que ocurre en países como Chile y España.

Entonces, para que la fluidez sea visibilizada en las aulas, es necesario que los docentes conozcan la importancia de esta habilidad, así como las estrategias a desarrollarse con los niños. A partir de ello, esta investigación tiene como pregunta: “¿Cuáles son los efectos de la estrategia didáctica teatro de lectores en la fluidez lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria en una institución educativa pública de Lima Metropolitana? Para responder a ello, se ha planteado como objetivo general: “Analizar los efectos de la estrategia didáctica teatro de lectores en la fluidez lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria en una institución educativa pública de Lima Metropolitana”. Junto a este objetivo general se planteó tres objetivos específicos: 1) “Evaluar la fluidez lectora de los estudiantes de tercer grado antes de ser aplicada la estrategia teatro de lectores”, 2) “Implementar la estrategia teatro de lectores para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de tercer grado de primaria” y 3) “Evaluar la fluidez lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria después de ser aplicada la estrategia didáctica teatro de lectores”.

Tras una revisión bibliográfica respecto a estudios anteriores sobre esta investigación, se ha encontrado que la mayoría de estos se han desarrollado en el idioma inglés. Uno de estos es el que realizó Chase Young (Young & Rasinski, 2009) en un aula de segundo grado de primaria donde aplicó el teatro de lectores durante todo el período académico como complemento al Programa de Literatura Balanceada. Al finalizar la intervención, se halló un incremento en cada componente de la fluidez lectora (exactitud, automatización y prosodia).

Esta tesis se subdivide en dos partes fundamentales. La primera parte abarca el marco conceptual de las dos variables de estudio: fluidez lectora y teatro de lectores. Esta a su vez se subdivide en dos capítulos: en el primer capítulo se desarrolla el concepto de fluidez lectora, su relación con la comprensión lectora, la evaluación de esta y estrategias para mejorar esta habilidad; en el segundo capítulo, se explican las características del teatro de lectores, el rol docente en la aplicación de esta y evidencias de su implementación. Luego, la segunda parte desarrolla un primer capítulo sobre el diseño de la investigación y un segundo, sobre el análisis e interpretación de los resultados. Por último, la parte final de la tesis expone conclusiones y recomendaciones del estudio.

Entre las limitaciones de la presente tesis, tenemos el tiempo destinado a la intervención. Este se llevó a cabo en un período corto de tiempo, contrariamente a otras investigaciones realizadas sobre este tema. Por lo cual, se considera que los resultados obtenidos pudieron haber sido superiores si se hubiese desarrollado en un tiempo más prolongado. Por otro lado, esta investigación no pudo contar con un grupo control que nos permita asegurar que los resultados obtenidos se deban únicamente a la aplicación del teatro de lectores. A pesar de ello, se espera que este estudio aporte a la mejora de la lectura en nuestro país y dé cabida a investigaciones futuras acerca de este tema.

Parte I: Marco Teórico

Capítulo 1: ¿Qué es la Fluidez Lectora?

Acorde a Solís et al. (2013) la lectura es un proceso cognitivo y de interacción entre el lector y el lenguaje escrito. En este proceso, el lector hace uso de diferentes habilidades y estrategias cognitivas para lograr la comprensión, objetivo de la lectura. En ese sentido, la fluidez lectora es una de esas habilidades que un lector necesita para comprender un texto. Como se señala en el informe de grupo de expertos en lectura (NICHD) del año 2000 en la que consideró a la fluidez como una habilidad clave en el desarrollo de la lectura, así como una de las más desatendidas en varios programas escolares. Si bien este estudio se basa en Estados Unidos, marcó un hito en la enseñanza de la lectura: la fluidez debe ser desarrollada en los lectores. Por tanto, para promover la fluidez en las aulas, los docentes deben conocer en qué consiste leer de manera fluida, su importancia, cómo evaluarla, así como estrategias para desarrollarla.

En ese sentido, para conceptualizar y puntualizar las ideas anteriores, se ha organizado el contenido del presente capítulo en cuatro partes. En primer lugar, se realiza una revisión de lo que significa fluidez lectora. En seguida, se hace una revisión teórica acerca la relación entre fluidez y comprensión. Posteriormente, se aborda su evaluación en los logros de aprendizaje de los estudiantes. Por último, se describe las estrategias más utilizadas para desarrollar esta habilidad.

1.1. Conceptualización de la Fluidez Lectora

Durante las últimas décadas, el concepto de fluidez lectora se ha modificado y ampliado. Así, las primeras definiciones la consideraban en términos de precisión y reconocimiento automático de las palabras (Ehri, 1995). Posteriormente, el NICHD (2000) añadió la prosodia como un componente más de la lectura fluida; de esta manera, se fue concibiendo como un constructo multidimensional. En la actualidad, y que en esta investigación se concibe, la fluidez lectora se define por sus tres componentes: exactitud, automatización y prosodia o expresividad. En otras palabras, un lector fluido es aquel que tiene la habilidad de leer un texto de manera

exacta, automatizada y con una expresión adecuada, de forma que, al hacer uso de estas habilidades se facilite la comprensión del texto (Rasinski, 2006).

El primer componente, la exactitud lectora, hace referencia a la habilidad de reconocer o decodificar las palabras escritas de manera correcta o precisa (Rasinski, 2004; Young & Rasinski, 2017). En otras palabras, sin cometer errores en la pronunciación. Para decodificar con exactitud es necesario que los estudiantes conozcan la conversión entre grafema fonema, es decir, comprendan el principio alfabético. Si a un estudiante se le presenta la palabra *globo* y el pronuncia *globo* y no *lobo* o *lodo*, está reconociendo la palabra con exactitud.

Por otro lado, la automatización se describe como la capacidad para reconocer las palabras sin esfuerzo (Rasinski, 2004; Young & Rasinski, 2009). En otras palabras, un lector que está en este nivel identificará las palabras a simple vista. De acuerdo con NICHD (2000) para pasar de una decodificación exacta a una decodificación automática es necesario una práctica prolongada de lectura. Cuando se percibe una palabra completamente nueva, se requiere de mucha atención y tiempo considerable para identificarla, en cambio la exposición constante libera progresivamente la atención y permita reconocerla con facilidad.

Finalmente, la prosodia o expresividad se refiere al uso adecuado de los rasgos prosódicos cuando leemos, como las pausas, el volumen, el acento, la entonación y la segmentación. Así, una lectura prosódica requiere el uso apropiado de la puntuación, dónde poner el énfasis o hacer una pausa para darle sentido a un texto, entre otros. Cuando los lectores incorporan estos elementos en su lectura, están dando evidencia de construir activamente el significado del pasaje (Rasinski, 2004).

Por todo lo expuesto, cabe enfatizar que tener una definición completa del término fluidez lectora, permite plantear una evaluación e instrucción que se ajuste a ello. Al ser un tema poco estudiado en nuestro país, se puede caer en el error de que fluidez es solo leer rápido, si bien es un indicador de que se está desarrollando la fluidez, no se debe dejar de lado los otros componentes que le dan unidad y sentido a esta habilidad. Entonces, un lector fluido no es aquel que solo lee de manera precisa y automática, sino es aquel que aparte de ello lee, de manera expresiva, de forma que le permita comprender mejor el texto. En ese sentido, una lectura fluida ayuda a la

comprensión, esta idea primordial será profundizada, de manera detallada, en el siguiente apartado.

1.2. La Fluidez Lectora y su Relación con la Comprensión Lectora

La razón más convincente de la importancia de la fluidez en los últimos años y la justificación del por qué esta habilidad debe desarrollarse en los estudiantes es su relación con la comprensión (Allington; Johns; Samuels; Schreiber (1983;1993; 1988; 1980 como se citó en Hudson et al. 2005), en la que se tiene como base que el objetivo de la lectura es construir el significado del texto. Por tanto, para comprender un texto, es imprescindible, entre otras habilidades, leer de manera fluida. Esta idea es respaldada por diferentes investigaciones (Pikulski & Chard, 2005; Wolf & Katzir-Cohen, 2001) que aseveran que la fluidez es absolutamente necesaria para dominar el lenguaje escrito, ya que depende y, generalmente, evidencia la comprensión del lector. Ahora bien, cada componente de la fluidez tiene una conexión clara con la comprensión, lo cual se explica a continuación.

1.2.1. Exactitud y Comprensión Lectora

La exactitud lectora es un prerrequisito para comprender un texto, ya que, si el lector modifica las palabras, va a acceder a un mensaje distinto a lo que el autor ha escrito (Ferrada y Outón, 2017). Del mismo modo, Hudson et al. (2005) afirma que una deficiencia en esta habilidad tiene consecuencias negativas en la comprensión, puesto que un estudiante que comete errores en exactitud, por ejemplo, en su decodificación, presenta omisiones, sustituciones, adiciones, entre otras, no va a lograr entender el texto.

En esa línea, un estudio realizado por los investigadores de National Assessment of Educational Progress [NAEP] en el año 2002 encontró que los niños norteamericanos de cuarto grado que cometieron errores de exactitud, que conllevaba el cambio de significado del texto, tuvieron puntuaciones más bajas en comprensión lectora que los alumnos cuyos errores no suponían un cambio de contenido, así como lo mencionan Daane, Campbell, Grigg, Goodman & Oranje, (2005, como se citó en Outón y Suárez, 2011).

1.2.2. Automatización y Comprensión Lectora

Una de las características de los buenos lectores es que identifiquen las palabras de manera automática. La teoría de la automatización en la lectura, propuesta por LaBerge & Samuels (1974), sustenta la importancia de esta habilidad en favor de la comprensión. De acuerdo con esta teoría, la lectura requiere que dos tareas sucedan simultáneamente: decodificar y comprender. Sabiendo la capacidad limitada de atención o recursos cognitivos que posee todo lector, si se utiliza la mayoría de estos en la decodificación, le queda poco para la comprensión. En cambio, cuando un lector decodifica de manera automática, libera recursos cognitivos que pueden focalizarse en la comprensión.

En esa línea, Ferrada y Outón (2017) sostienen que un lector sin automatización provoca una sobrecarga en su memoria operativa que conlleva a olvidar el significado de las palabras que va leyendo y a no captar el sentido global del mismo. Asimismo, Mraz et al. (2013) afirman que, si los estudiantes no reconocen una cantidad sustancial de palabras de manera automática, su lectura se vuelve lenta y laboriosa, y la comprensión del texto disminuye, así como el disfrute general de la experiencia.

En muchos de los lectores, su comprensión se ve afectada no por no tener recursos cognitivos suficientes, sino porque agotaron estos en el reconocimiento de las palabras (Rasinski, 2012). De aquí, viene la importancia de que los estudiantes aprendan a reconocer las palabras de manera automática para que la mayoría de los recursos cognitivos se centren en la construcción del significado del texto.

1.2.3. Prosodia y Comprensión Lectora

Aunque el reconocimiento automático de las palabras es una habilidad necesaria para la comprensión, este no es suficiente. Acorde a Rasinski (2004), si los lectores leen de forma rápida y precisa, pero sin expresión, es decir, sin el énfasis adecuado, no hay sentido del fraseo y se ignora la mayoría de los signos de puntuación, así es poco probable que se entienda lo que se lee. En cambio, una lectura prosódica contribuye a la comprensión (Dowhower, 1991), ya que se segmenta el texto acorde a las unidades semántica y sintáctica.

A pesar de que a la fluidez se le asocia mayormente con la lectura oral, se debe considerar que un lector que lee fluido oralmente, también lo hace en su lectura silenciosa (Reutzel, et al., 2008). En esa línea, varias investigaciones han demostrado una conexión fuerte entre una lectura prosódica o expresiva y una buena comprensión de lectura. Como evidencia, Daane et al.; Pinnell et al.; Rasinski, Rikli, & Johnson (2005; 1995; 2009 como se citó en Rasinski, 2012) quienes encontraron que los estudiantes leían con expresión en su lectura oral tendían a tener un buen nivel de comprensión cuando leían en silencio. En cambio, estudiantes que leían con poca o inadecuada expresión durante su lectura oral, eran propensos a tener pobre comprensión cuando lo hacían en silencio.

1.3. Evaluación de la Fluidez Lectora

Asimismo, la evaluación es otro aspecto importante en la enseñanza de la lectura, ya que ello permite diagnosticar posibles dificultades, controlar el progreso y determinar el tipo de instrucción que necesita cada estudiante. Igualmente, se debe contar con instrumentos válidos que midan la fluidez, y que además sean rápidos de aplicar. Sin embargo, a pesar de la importancia de la fluidez en la lectura, el área de evaluación ha tenido poca atención (Pikulski & Chard, 2005). Es decir, los instrumentos que evalúan esta habilidad son escasos, más aún en español. Siguiendo ese marco, el grupo de expertos del NICHD (2000) señaló que los instrumentos para evaluar la fluidez lectora pueden ser desde los test estandarizados hasta pruebas informales.

1.3.1. Evaluación de la Exactitud y Automatización Lectora

La exactitud, la cual hace referencia a la habilidad de decodificar las palabras de manera precisa, se determina por el porcentaje de palabras que un lector lee correctamente (Rasinski, 2004). De esta manera, cuando un lector ha terminado de leer un texto, se calcula el nivel de exactitud que ha logrado; para ello se divide el número de palabras leídas correctamente entre el número total de palabras, luego se multiplica el resultado por 100. La fórmula sería la siguiente (Ferrada, 2015):

$$\text{Exactitud} = \frac{\text{número total de palabras} - \text{errores cometidos}}{\text{número total de palabras}} \times 100$$

Por ejemplo, en un texto de 200 palabras, si un lector comete 2 errores, se divide 198 entre 200, lo que daría como resultado 0.99. Luego, este valor se multiplica por 100 y el resultado es el 99% de exactitud. Rasinski (2004), siguiendo esta línea, se propone tres niveles de exactitud para calificar el rendimiento lector de un estudiante, los cuales se señalan en la tabla 1:

Tabla 1

Normas de referencia para la exactitud lectora

Nivel independiente	Nivel de enseñanza	Nivel de frustración
96-100%	90-95%	< 90 %

Adaptado de: "Assessing Reading Fluency" por T. Rasinski, 2004, p.6

De acuerdo con los niveles de exactitud indicados líneas arriba, un lector tiene un nivel independiente cuando en su lectura no comete errores o apenas los tiene y no necesita la ayuda del profesor para leer. Por otro lado, un estudiante con un nivel de enseñanza comete algunos errores y necesita un poco de ayuda del maestro para leer. Finalmente, un lector que se encuentra en nivel de frustración comete varios errores, por lo que necesita ayuda para conseguir leer adecuadamente (Ferrada, 2015; Rasinski, 2004).

Mientras tanto, la automatización suele medirse en relación del número de palabras leídas correctamente en una cantidad determinada de tiempo, el cual puede ser en un minuto o sobre el tiempo total que se tarda en leer un texto completo (Hudson et al., 2005; NICHD, 2000). Concretamente, Deno (1985 como se citó en Rasinski, 2004) diseñó un enfoque denominado Curriculum-Based Measurement [CBM]. De los procedimientos del CBM que destacan para evaluar la fluidez lectora, está la prueba de un minuto. El procedimiento, con algunas adaptaciones, se detalla a continuación (Rasinski, 2004):

1. El examinador selecciona un texto de 250 palabras aproximadamente. El texto debe ser acorde al grado en el que se encuentra el alumno.
2. El examinador pide al estudiante leer en voz alta lo mejor que pueda. El evaluador graba y cronometra la lectura del niño.

3. El examinador marca los errores de exactitud lectora. Los errores incluyen omisiones, adiciones, sustituciones, inversiones, invenciones o palabras pronunciadas por el examinador después de una espera de 2-3 segundos sin un intento o respuesta del estudiante. El evaluador marca en el texto hasta dónde el alumno ha leído por un minuto.
4. El examinador puede repetir los pasos anteriores con otros dos textos diferentes. Si elige repetir el proceso, tiene que promediar el resultado de las tres lecturas.
5. El evaluador determina el porcentaje de exactitud lectora con la fórmula señalada líneas arriba, así como la automatización. Esto último, se calcula restando los errores de exactitud del total de palabras que leyó el estudiante durante un minuto. El resultado sería las palabras correctas leídas en un minuto (pcpm). Luego, el resultado se compara con alguna norma de referencia.

Por otro lado, para determinar cuántas palabras se leen correctamente en un minuto cuando ha leído un texto completo, se calculará utilizando la siguiente fórmula que proponen los autores Rasinski & Padak (2008 como se citó en Ferrada, 2015):

$$\text{Automatización} = \frac{\text{total de palabras del texto} - \text{errores cometidos}}{\text{tiempo en segundos}} \times 60$$

Al respecto, Ferrada (2015) señala que para saber si un estudiante lee con automaticidad es necesario contar con normas de referencia donde se pueda comparar su desempeño con el promedio de niños de su edad. Al no existir normas enfocadas en nuestro contexto, se puede seguir la ruta de normas que proponen algunos autores en sus publicaciones (Hasbrouck & Tindal, 2006; Rasinski, 2004). En seguida, en la tabla 2, se puede encontrar una de estas normas.

Tabla 2
Norma de referencia para la automatización lectora

Grado	Percentil	pcpm Inicio del año escolar	pcpm Mitad del año escolar	pcpm Fin del año escolar
3	90	128	146	162
	75	99	120	137
	50	71	92	107
	25	44	62	78
	10	21	36	48
	DE	40	43	44

Adaptado de: "Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers", Hasbrouck & Tindal, 2006, p.639

1.3.2. Evaluación de la Prosodia

Al momento de evaluar el componente de la prosodia, se suelen utilizar escalas de valoración, que evalúan los rasgos prosódicos de la lectura oral a través de un rango establecido de forma gradual. De esta manera, la lectura oral de un estudiante puede situarse en nivel que va desde una lectura palabra por palabra y monótona hasta una lectura con fraseo y entonación adecuada. A pesar de que las escalas de valoración no son tan objetivas como las evaluaciones de exactitud y automatización lectora, estas proporcionan una medición válida del tercer componente de la fluidez: la prosodia (Rasinski, 2004).

La mayoría de las escalas han sido diseñadas en lengua inglesa, por lo que es una limitación al momento de evaluar esta habilidad en nuestro idioma. Un ejemplo concreto de este instrumento en castellano es la Escala de fluidez lectora en español (González, et al., 2014). Esta escala no solo mide la prosodia, sino también la precisión y la velocidad, es decir los componentes de la fluidez lectora. Adicionalmente, recoge la valoración global de la habilidad lectora. Cada uno de los componentes y dimensiones se evalúa mediante una escala numérica de 1 a 4, siendo 1 el rendimiento más bajo y 4 el más alto. La puntuación máxima es 28.

1.4. Estrategias para Mejorar la Fluidez Lectora

Uno de los procedimientos más conocidos y utilizados para mejorar la fluidez lectora es la lectura oral repetida. Esta estrategia diseñada por Samuels (1979), consiste en la relectura de un mismo material visual en voz alta, que puede ser una lista de palabras, oraciones o texto. Diversos estudios (NICHD, 2000; Therrien, 2004) aseveran que la aplicación de lectura oral repetida en el aula impacta positivamente en el desarrollo de la fluidez lectora de los estudiantes, tanto para los buenos lectores como para aquellos que presentan dificultades.

De acuerdo con Dowhower (1989) los procedimientos de lectura repetida se dividen en dos categorías: lectura repetida sin ayuda, la cual implica la práctica reiterada de un texto de manera independiente y lectura repetida asistida, en la que el lector tiene el apoyo de un modelo de lector fluido. En ambos casos, el lector debe leer un pasaje significativo hasta que la lectura oral sea fluida. A continuación, se detalla cada categoría.

1.4.1 Lectura Repetida sin Ayuda

El procedimiento de lectura repetida sin ayuda, como se señaló líneas arriba, consiste en que el estudiante lea un texto una y otra vez sin el apoyo de un modelo de lector fluido. A continuación, se presentarán indicaciones generales (ver Tabla 3) para desarrollar la estrategia lectura repetida en un aula de clase, las cuales fueron planteadas por Ferrada y Outón (2017). Cabe destacar que estas son orientaciones y que puede modificarse según las necesidades de los alumnos.

Tabla 3

Directrices para implementar la lectura repetida en el aula

Función del Profesor	Función del Estudiante
1. Selecciona un texto breve, de entre 50-300 palabras. El texto (un cuento, una noticia, una poesía, etc.) debe estar acorde al grado o nivel lector del estudiante para no causar frustración.	1. El estudiante lee en voz alta al profesor.
2. Pide al estudiante que lea el texto en voz alta lo mejor que pueda y que cuando termine retorne a su pupitre para leer el texto 4 veces más de forma silenciosa.	2. Retorna a su asiento y lee el texto en silencio las veces indicadas por el maestro, mientras otro estudiante continúa leyendo al adulto.
3. Registra el tiempo que tarde en leer y el número de errores de reconocimiento de palabras (exactitud) en una hoja diseñada para tal fin.	3. Al terminar de leer, el estudiante vuelve a leer en voz alta el texto al profesor.
	4. Retorna a su asiento. Mientras el profesor termina con sus compañeros, lee un texto de su interés de forma silenciosa.

-
4. Escucha la lectura de los alumnos siguientes y repite el paso 2 y 3 con cada uno.
-

Adaptado de: "Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación en estudiantes de educación primaria: una revisión", Ferrada y Outón, 2017, p.49

Diversos autores han aplicado la lectura repetida concluyendo que es una estrategia efectiva sobre la fluidez lectora. En concreto, Ardoin, Binder, Foster y Zawoyki (como se citó en Ferrada y Outón 2017) realizaron una investigación con una muestra de 168 niños de segundo grado de primaria, quienes fueron separados en dos grupos de tratamiento y un grupo control. A uno de los grupos de tratamiento, se le había solicitado que lean en voz alta un mismo texto por día por cuatro veces consecutivas; en cambio, al otro grupo se les asignó leer textos diferentes durante la misma cantidad de tiempo. Los resultados arrojaron que ambos grupos de tratamiento obtuvieron mejoras en fluidez lectora en comparación al grupo control, pero el grupo que desarrolló la estrategia de lectura repetida obtuvo ganancias superiores.

1.4.2. Lectura Repetida Asistida

Los procedimientos de lectura repetida implican que el lector, antes de leer un texto, por sí mismo, reciba un modelo de lectura fluida. El modelo puede proceder de un adulto, un compañero, una grabación de audio, entre otros. (Ferrada y Outón, 2017). Si bien existen estudios que respaldan que ambos procedimientos de lectura repetida y lectura asistida son eficaces en la fluidez lectora, este último parece tener resultados más positivos sobre esta habilidad (Therrien, 2004). Esto se debe a que el estudiante cuenta con una guía que ayuda a mejorar su lectura a través del modelado, instrucción de los elementos la fluidez y retroalimentación. Los procedimientos más destacados de lectura repetida asistida son las siguientes:

1.4.2.1. Lectura en parejas

La lectura en parejas, llamada también lectura conjunta o tutoría entre pares consiste en agrupar a los lectores en parejas, principalmente uno de mayor nivel lector que el otro para leer repetidamente un texto (Ferrada y Outón, 2017). El niño con un nivel más alto en la lectura (tutor) debe supervisar cómo lee su compañero (tutorizado) y brindar retroalimentación inmediata cuando sea necesario. Sobre esto último, es importante que el docente enseñe previamente al niño tutor cómo supervisar la lectura de su compañero y cómo retroalimentar. La evaluación que se da a través de la retroalimentación es clave para la mejora de la fluidez de los estudiantes. Para conocer un poco más sobre cómo se implementa esta estrategia, se presenta la siguiente tabla 4 realizada por las autoras ya mencionados anteriormente.

Tabla 4

Directrices para llevar a cabo la lectura en pareja en el aula

Función del profesor	Función del estudiante
1. Selecciona una serie de textos breves acorde al grado o al nivel lector de los alumnos, para que tengan una gran variedad para elegir.	1. El alumno 2 selecciona uno de los textos ofrecidos por el profesor.
2. Empareja un lector con mayor capacidad (alumno 1), con uno de menor habilidad lectora (alumno 2)	2. El alumno 1 lee el texto al alumno 2 para darle un modelo de lectura fluida.
3. Ofrece los textos disponibles a los alumnos.	3. Alumno 1 y 2 leen el texto simultáneamente. El compañero 1 debe ajustar su velocidad de lectura al ritmo del compañero 2.
4. Ofrece las instrucciones a los alumnos, recalcándoles que deben leer lo mejor posible. Les explica cómo deben corregir los errores y que deben escuchar atentamente a su compañero para poder advertirlos.	4. El alumno 2 lee al alumno 1, mientras este lo escucha, corrige y registra sus errores. El alumno 1 elogia al alumno 2 de forma regular cuando domina las palabras difíciles o cuando espontáneamente rectifica sus errores.
5. Entrega a cada pareja una hoja de registro de lectura.	5. Se repite el paso 4 las veces que el profesor señale.
6. Enseña a las parejas cómo registrar los errores.	6. El alumno 2 lee el texto al alumno 1 sin su apoyo.
7. Se pasa por el aula para corregir, incentivar, orientar y resolver las dudas de sus alumnos.	7. El alumno 1 informa al alumno 2 acerca de cómo mejoró su lectura.

Adaptado de: "Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación en estudiantes de educación primaria: una revisión", Ferrada y Outón, 2017, p.49

Un ejemplo de estudio en idioma castellano es el programa "Leemos en pareja" planteado por Durán y Valdebenito (citado por Ferrada y Outón, 2017). Estos investigadores, aplicaron este programa para comprobar los efectos de esta en la

fluidez y la comprensión lectora. En la investigación, participaron 180 estudiantes del segundo a quinto de primaria de tres centros educativos de la Comunidad de Aragón, de los cuales 105 formaban el grupo tratamiento y 75 el grupo control. El grupo tratamiento tuvo que realizar lecturas repetidas con apoyo de un compañero, así como actividades como anticipar ideas, establecer hipótesis y formular interrogantes sobre el texto, durante 24 sesiones. Al final del programa, se evidenciaron logros significativos en la comprensión y la fluidez lectora.

1.4.2.2. Teatro de lectores

De todas las estrategias para mejorar la fluidez lectora, es el teatro de lectores la que más resalta tal como lo afirma Rasinski (2000). Esta actividad de lectura consiste en que los estudiantes representen una obra teatral a un público leyendo el guion en voz alta. De la misma forma, Martínez, et al. (1998/1999) lo definen como una “actividad interpretativa en la que los lectores utilizan sus voces para dar vida a los personajes” (p.327). Es así, que esta estrategia requiere que los lectores lean con fluidez con la finalidad de poder transmitir significado a la audiencia (Rasinski, et al. 2017).

Asimismo, estos autores señalan que la naturaleza del teatro de lectores la convierte en una actividad fácil de implementar en el aula e incluso puede ser utilizada en diferentes áreas curriculares. Ferrada y Outón (2017) aseveran que no hay un formato instaurado de cómo aplicar el teatro de lectores en el aula, ya que esta puede variar según los objetivos que se persiga, las necesidades de los niños, el tiempo disponible, etcétera. Sin embargo, estos autores brindan indicaciones generales de cómo se podría trabajar en el aula (tabla 5).

Tabla 5*Directrices para implementar el teatro de lectores en el aula*

Función del Profesor	Función del Estudiante
Sesión 1	
<ul style="list-style-type: none"> • Entrega a tus alumnos una carpeta con dos copias del guion. • Divide a la clase en dos grupos. • Presenta el título de la obra y anima a sus alumnos a realizar predicciones a partir del mismo. • Lee en voz alta el texto con expresión y velocidad adecuada para transmitir un modelo de lectura fluida a sus alumnos. • Discuta el texto con sus alumnos. • Anima a los estudiantes a llevar una copia a casa para practicarlo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha la lectura del profesor, mientras sigue la lectura del texto en silencio. • Habla con su profesor y sus compañeros acerca del contenido de la historia. Responde a cuestiones relacionadas con la estructura narrativa del texto y con aspectos comunes a las obras del teatro. • Lleva una copia del guion a su casa para practicar la lectura en voz alta leyendo frente a un adulto.
Sesión 2	
<ul style="list-style-type: none"> • Asigna los personajes a los estudiantes, según sus intereses, personalidad, nivel lector... • Pide a los alumnos que destaquen con un color fluorescente las partes que corresponden con sus personajes. • Monitorea a los grupos, instruye y realiza retroalimentación cuando es necesario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se reúne con su grupo. • Destaca con color el diálogo correspondiente al personaje asignado. • Lee su personaje en voz alta lo mejor que pueda. • Lleva la copia del guion a su casa para practicar la lectura del personaje asignado.
Sesión 3	
<ul style="list-style-type: none"> • Realiza el mismo procedimiento de la sesión 2 • Anima a los estudiantes a prestar especial atención al papel asignado. Les explica cómo transmitir estados de ánimo y emociones a través de la voz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Continúa leyendo las partes destacadas del texto. Luego, cambie el texto para practicar la lectura de otro personaje. • En los últimos 5 minutos, cada alumno del grupo elige un accesorio representativo del personaje. El que utilizará en la última sesión.
Sesión 4	
<ul style="list-style-type: none"> • Pasea por el aula para orientar a los alumnos con sus personajes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lee y relea los diálogos del personaje asignado por el grupo. • Durante los últimos 10 minutos confeccionan las etiquetas con los nombres de los personajes y discuten dónde se pondrá cada uno durante la actuación.
Sesión 5	
<ul style="list-style-type: none"> • Organiza la presentación final. 	<ul style="list-style-type: none"> • Representa la obra frente al público, compuesto por tus compañeros, profesores, amigos y/o familiares.

Adaptado de: "Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación en estudiantes de educación primaria: una revisión", Ferrada y Outón, 2017, p.53

Existen diversas investigaciones que corroboran la eficacia del teatro de lectores en la fluidez lectora de los estudiantes (Ferrada, 2015; Griffith & Rasinski, 2004; Garzón, et al., 2008; Martínez, et al., 1998/1999; Young & Rasinski, 2009). Asimismo, estudios han demostrado que este es una estrategia motivadora (Martínez, et al., 1998/1999; Worthy & Prater, 2002) ya que tiene un propósito auténtico que anima a los estudiantes a releer su texto. Cabe enfatizar que en el siguiente capítulo se profundizará en esta estrategia.

En suma, en este capítulo se ha definido la fluidez como un término multidimensional que abarca la exactitud, automatización y prosodia. Asimismo, a través de diferentes autores se ha demostrado la función importante que cumple esta habilidad en la comprensión. El lector debe decodificar de manera precisa, rápida y con expresividad para que la mayor parte de sus recursos cognitivos se centren en construir significado del texto. Si la mayor parte de su atención está enfocada en descifrar el material impreso, la comprensión se va a ver afectada.

Ante esta situación, es fundamental que la fluidez sea uno de los objetivos en la enseñanza de la lectura, para que así los estudiantes mejoren su desempeño lector. Otro aspecto que se debe trabajar es la evaluación. Esta debe involucrar las tres dimensiones de la fluidez a fin de recoger una información completa sobre esta habilidad. Por último, la lectura repetida es uno de los procedimientos más utilizados para desarrollarla fluidez. Con base a ello, las estrategias que destacan son la lectura en parejas y teatro de lectores.

Capítulo 2: Teatro de Lectores como Estrategia Didáctica

En esta investigación se considera que la mejor opción para mejorar la fluidez lectora en los niños es el teatro de lectores. Por ello, este capítulo tiene como objetivo ahondar en esta estrategia. En primer lugar, se describirá las características del teatro de lectores. Luego, se detalla el rol del docente en la aplicación de esta. Por último, se presentarán algunas evidencias con base a investigaciones empíricas de cómo esta estrategia aumenta notablemente la fluidez lectora.

2.1. Características del Teatro de Lectores

Diversos autores (Martínez et al. 1998/1999; Worthy & Prater, 2002) coinciden en afirmar que la característica más importante de esta estrategia es ofrecer al estudiante una razón auténtica para la relectura de un texto: transmitir la historia a una audiencia. De esta forma, el niño no solo practica su texto, que en el teatro de lectores se toma como ensayos para mejorar sus habilidades lectoras, sino porque sabe que se presentará frente a un público. Asimismo, esta particularidad permite que el niño se esfuerce por la actividad y mantenga su interés en el tiempo. Coincidiendo con Rasinski (2010 como se citó en Ferrada, 2015) el teatro de lectores es una excelente herramienta para desarrollar las habilidades lectoras de los estudiantes y compartir el significado de los textos con los demás.

La segunda singularidad es que los niños leen el texto durante las prácticas y la presentación final de la obra. De esta manera, están exentos de memorizar el guion teatral a diferencia del teatro tradicional. Esto permite que todos sus esfuerzos se centren en su lectura, en cómo mejorarla para transmitir significado al público.

Otra de las características del teatro de lectores es que, a diferencia de una escenificación teatral tradicional, no se necesita de disfraces, accesorios, maquillaje, escenario, ni de movimientos, por tanto, el único medio que los lectores utilizan para transmitir la obra son sus voces. El día de la presentación de la obra, los niños únicamente se paran frente a la audiencia con su guion en mano y leen como se muestra en la figura 1.

Figura 1

Representación de un teatro de lectores en un aula



Tomado de: "I never thought I could be a star": A Readers Theatre ticket to fluency, Martínez, Roser & Strecker, 1998/1999, p. 327

2.2. Rol del Docente en la Aplicación del Teatro de Lectores

El papel del docente es muy importante en el teatro de lectores, ya que la obtención de resultados favorables en la lectura de los estudiantes va a depender del involucramiento de este en la actividad. Por su parte, Ferrada (2015) señala que el docente es quien asume el papel de escritor de guiones, cuando decide escribirlos o editarlos, productor y director de la presentación. Entre las funciones principales del profesor podemos destacar las siguientes:

- Planificar un horario regular para la implementación del teatro de lectores.
- Elección del material escrito
- Modelar la lectura
- Enseñar a leer de manera fluida
- Permitir la retroalimentación

Con respecto a la primera, Rasinski, et al. (2017) sostienen que el docente debe incorporar el teatro de lectores como una actividad regular y continua del plan de estudios de lectura, y no solo desarrollarse en ocasiones especiales, ya que de esta manera se va a mejorar la capacidad lectora de los estudiantes. Idealmente, el teatro de lectores se desarrolla en torno a un horario semanal, es decir cinco días; sin embargo, esto puede ser adaptado a cada contexto. De igual manera, con base a

estudios que han implementado esta estrategia en un aula regular (Martínez et al, 1998/1999; Mraz et al., 2013) se puede sugerir que cada sesión tenga una duración de 30 minutos; no obstante, ello puede modificarse dependiendo las necesidades que presente el grupo con el que se trabaja.

Además, es necesario que el docente localice y prepare los guiones con los que se trabajará durante el teatro de lectores. Sobre este punto, se debe tener en cuenta ciertos criterios al momento de realizar esta actividad. Martínez et al. (1998/1999) aseveran que los textos a utilizar deben estar al alcance del lector, es decir, que puedan ser leídos con un alto porcentaje de exactitud y automatización. Y es que cuando el texto es demasiado complejo, los componentes de la fluidez (exactitud, automatización y prosodia) se ven afectadas negativamente, así como la comprensión lectora.

Otro punto para considerar es la longitud de este. Acorde a Worthy (2005 como se citó en Ferrada, 2015) es recomendable que el guion teatral no exceda las 5 páginas y que el material esté impreso en un tipo de letra legible como por ejemplo las fuentes Arial o Calibri del procesador Microsoft Word y de un tamaño de letra de 14 puntos como máximo.

Asimismo, se recomienda adaptar a guiones los libros que presentan ciertas características, como, por ejemplo, diálogos, argumentos sencillos, pocos personajes y escenas, y aquellas que describen bien el contexto, los personajes y las situaciones por las que pasan estos (Martínez et al., 1998/1999). Además, estos textos deben ser interesantes y divertidos para los niños, en otras palabras, que sean de su interés. El profesor también puede ubicar guiones teatrales principalmente en internet o elaborarlos con los mismos estudiantes.

La siguiente función del docente es modelar una lectura fluida. En el teatro de lectores se requiere que los niños lean con expresión para comunicar significado a un público. Por tanto, es importante que antes que los estudiantes ensayen sus líneas, el docente muestre como suena una lectura fluida. Cuando el docente modela la lectura, aparte de brindar una idea del tipo de expresión que es apropiada en cada línea del texto, proporciona un prototipo para la voz de los personajes (Rasinski et al. 2017). Asimismo, estos autores aconsejan que después de la modelación, el docente

puede realizar un pequeño diálogo con los niños sobre como este utilizó su voz para transmitir el significado.

Otra responsabilidad es enseñar los aspectos de una lectura fluida a los estudiantes durante los ensayos. Se puede creer que la tarea del docente culmina cuando los estudiantes comienzan a ensayar su guion; sin embargo, esto no es así. Si bien es cierto que los alumnos pueden trabajar de manera independiente, es fundamental que el docente esté constantemente observando y asistiendo a los grupos (Rasinski et al. 2017). Es así, que, durante los ensayos, él tiene la oportunidad de poder enseñar por ejemplo a enfatizar palabras o frases particulares, ajustar el ritmo, cómo tener una postura adecuada durante la presentación, etc.

Por último, los autores antes citados afirman que el profesor debe dar espacio a la retroalimentación. Con base en ello, este tipo de evaluación no solo puede ejecutarse por el docente, sino también darse entre los mismos estudiantes e incluso por los mismos espectadores que presencian la obra. Por ejemplo, al finalizar la presentación, se puede solicitar al público que brindé comentarios positivos sobre la interpretación, como también se le puede pedir a cada estudiante que evalúe su propio desempeño. En sí, la retroalimentación ayuda a los estudiantes a cada vez más mejorar su competencia lectora. Al respecto, Garzón et al. (2008) concluyeron en su investigación que la retroalimentación brindada por los docentes en el teatro de lectores permitía que los estudiantes mejoren su fluidez lectora sin afectar su confianza en su rendimiento.

2.3. Estudios sobre la Aplicación de la Estrategia Didáctica Teatro de Lectores

En los últimos años, los investigadores que han aplicado el teatro de lectores han demostrado su efectividad en el desarrollo de la fluidez lectora, sobre todo en estudiantes de los primeros grados de educación primaria y en alumnos que presentan dificultades lectoras (Ferrada, 2015). La gran mayoría de los estudios se han llevado a cabo en el idioma inglés, contrariamente en nuestro idioma que son pocos. Esto puede deberse al desconocimiento sobre este tema y la falta de instrumentos para evaluar la fluidez. A continuación, se describe algunas investigaciones.

En español, tenemos la investigación de Garzón, et al. (2008), quienes llevaron a cabo un programa de teatro de lectores con 16 alumnos mexicanos de 2° grado de primaria. Estos niños fueron elegidos por sus docentes, debido a que presentaban bajo rendimiento en lectura; básicamente, dificultades en la exactitud y comprensión lectora. El programa se implementó dos veces por semana durante tres meses y medio fuera del horario escolar. Al finalizar la intervención, se observó que los niños tenían menos errores de exactitud, leían con mayor automaticidad y eran más expresivos. Además, se evidenció incrementos significativos en la comprensión.

Del mismo modo, Ferrada (2015) implementó un programa de intervención a 11 escolares disléxicos chilenos de 3° y 4° de primaria. La muestra se dividió en Grupo Escuela quienes trabajaron tres sesiones semanales y el Grupo Colegio quienes trabajaron dos veces por semana, en ambos casos, la duración de cada sesión era de una hora. En total se efectuaron 60 sesiones, 5 por cada obra, también fuera del horario escolar. Finalizado el programa, los resultados arrojaron que los estudiantes mejoraron significativamente en los componentes de automatización y prosodia, pero no en exactitud lectora. También, se observó que las mejoras en la fluidez lectora se transfirieron a otros tipos de textos no leídos previamente.

Por otro lado, en idioma inglés, uno de los primeros estudios publicados fue el Martínez et al. (1998/1999). Estas autoras aplicaron el teatro de lectores a dos aulas de 2° grado de primaria por 10 semanas, en sesiones diarias de 30 minutos. Los resultados fueron comparados con otras dos aulas que no siguieron el programa. Una vez finalizado el estudio, se observó que las aulas de tratamiento obtuvieron ganancias más significativas que las aulas de control. Por ejemplo, los niños aumentaron su velocidad lectora en una medida de 17 palabras por minuto, así como su rendimiento en prosodia. En cambio, los grupos de control solo aumentó su velocidad en 6.9 palabras por minuto y solo algunos niños lograron mejorar en un rasgo de la prosodia. Con respecto a la exactitud, no se observaron mejoras significativas en ningún de los grupos.

Otro estudio empírico que muestra los efectos positivos de la aplicación del teatro de lectores es la realizada por Young & Rasinski (2009). El primer autor, Young, aplicó la estrategia a 29 niños de su aula de 2° grado de un colegio en Texas. Esta

estrategia se implementó diariamente durante todo un año escolar como complemento del Programa de Literatura Balanceada que ya se llevaba a cabo en el aula. Al finalizar el estudio, se obtuvo mejoras en la fluidez y la comprensión. En relación a la exactitud, en la evaluación inicial los niños tenían una media de 98.9 % y el resultado de la evaluación final fue de 99.2%, es decir, hubo un aumento mínimo de .3%. Con respecto a la automatización, se obtuvo notables ganancias sobre este aspecto. Por ejemplo, los niños al principio leían 62.7 palabras correctas por minuto y al final llegaron a leer 127.6. Respecto a la prosodia, el autor acota que hubo una ganancia de 0.8, que equivaldría a una mejora del 20% sobre cómo leían al principio.

Aparte de que el teatro de lectores mejora la fluidez lectora, las investigaciones antes citadas (Ferrada, 2015; Garzón et al, 2008; Martínez, et al. 1998/1999; Young and Rasinski, 2009) también demostraron el impacto positivo sobre la motivación y confianza. Los participantes de estos estudios mostraban entusiasmo en las prácticas de sus textos y presentaciones de la obra sin sentirse aburridos o cansados. Esto se debe principalmente a que actuar frente a una audiencia es un gran incentivo para ellos. Asimismo, hubo cambios en el nivel de confianza, ya que los ensayos produjeron que se sientan más seguros en las representaciones de las obras, así como su capacidad lectora. De esta manera, la naturaleza del teatro de lectores la convierte en una estrategia motivacional y significativa que permite que los estudiantes mejoren su desempeño lector.

Parte II: La Investigación

Capítulo 1: Diseño Metodológico

1.1. Objetivos de la Investigación

El presente estudio tiene como objetivo general: **Analizar los efectos de la estrategia didáctica teatro de lectores en la fluidez lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria en una institución educativa pública de Lima Metropolitana.** Este objetivo busca responder a la siguiente pregunta de investigación: **¿Cuáles son los efectos de la estrategia didáctica teatro de lectores en la fluidez lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria en una institución educativa pública de Lima Metropolitana?** En ese sentido, para responder dicha pregunta, se definieron los objetivos específicos siguientes:

1. Evaluar la fluidez lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa pública de Lima Metropolitana antes de ser aplicada la estrategia didáctica el teatro de lectores.
2. Implementar la estrategia el teatro de lectores para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa pública de Lima Metropolitana.
3. Evaluar la fluidez lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa pública de Lima Metropolitana después de ser aplicada la estrategia didáctica teatro de lectores.

1.2. Nivel y Tipo de Investigación

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo. Según Hernández y Mendoza (2018), este recolecta datos numéricos y los analiza a través de métodos estadísticos, con el fin de estimar magnitudes u ocurrencias de fenómenos y probar hipótesis. En esa línea, este estudio medirá la fluidez lectora en dos momentos, antes y después de la aplicación del teatro de lectores, para luego analizar los datos obtenidos a través de cuadros estadísticos.

Con respecto al nivel de investigación, esta tesis es de alcance exploratorio. El objetivo central de este nivel es “investigar fenómenos o problemas poco estudiados, de los cuales se tienen dudas o no se han abordado en el contexto” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 105), en este caso, el teatro de lectores como estrategia didáctica mejora la fluidez lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria en una institución educativa pública de Lima Metropolitana.

En ese marco, el diseño de este estudio es preexperimental de tipo preprueba/posprueba. Para Hernández, et al. (2014), un diseño preexperimental, utiliza un grupo único cuyo grado de control es mínimo, y es empleado mayormente como primer acercamiento al problema de investigación. Asimismo, en un estudio preprueba/posprueba, “a un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo” (Hernández y Mendoza, 2018, p.163). Por tanto, esta investigación, teniendo en cuenta el diseño preprueba/posprueba, se estructura tal como se muestra en la tabla 6:

Tabla 6

Diseño preprueba y posprueba de la investigación

Preprueba	Intervención	Posprueba
-Prueba de evaluación de destrezas lectoras de educación primaria adaptada	-Aplicación de la estrategia de teatro de lectores.	-Prueba de evaluación de destrezas lectoras de educación primaria adaptada
-Escala de fluidez lectora en español adaptada		-Escala de fluidez lectora en español adaptada

Elaboración propia

1.3. Definición de Variables, Subvariables e Indicadores

Las variables de la presente investigación son las siguientes:

- Variable independiente: Teatro de lectores
- Variable dependiente: Fluidez lectora

A partir de ello, la variable de estudio a través de la cual se plantea el análisis de la presente investigación es la fluidez lectora. La tabla 7, que se presenta a

continuación, muestra la variable en mención con su respectivas subvariables e indicadores producto del marco teórico.

Tabla 7

Variable, subvariables e indicadores de la fluidez lectora

Variable	Subvariables	Indicadores
Fluidez lectora	Exactitud lectora	-Decodifica las palabras con precisión
	Automatización lectora	-Decodifica las palabras con precisión y sin esfuerzo
	Prosodia	-Hace uso adecuado de los siguientes rasgos prosódicos: <ul style="list-style-type: none"> • Volumen • Entonación • Pausas • Segmentación

Elaboración propia

1.4. Metodología

1.4.1. Población y Muestra

La población de este estudio está conformada por 29 estudiantes de 3er grado de primaria de una institución educativa pública de Lima, de nivel socioeconómico media baja. Asimismo, la muestra fue de tipo probabilística ya que todos los integrantes tuvieron la posibilidad de ser seleccionados. En sí, la muestra estuvo constituida por 15 participantes con las siguientes características:

- Estudiantes cuyos padres de familia hayan firmado el consentimiento informado
- Estudiantes que hayan aceptado ser partícipe de la investigación
- Estudiantes que hayan participado de las sesiones de teatro de lectores.

1.4.2 Técnicas e Instrumentos

Considerando los objetivos de la investigación, en la siguiente tabla 8 se presenta las técnicas e instrumentos para la recogida de la información.

Tabla 8*Selección de técnicas e instrumentos a emplear para la variable de fluidez lectora*

Variable	Subvariables	Técnica	Instrumentos	Objetivo del instrumento	Fuentes de información
Fluidez lectora	Exactitud lectora	Test	Prueba de evaluación de destrezas lectoras de educación primaria adaptada	Identificar el porcentaje de exactitud lectora de antes y después de aplicada la estrategia teatro de lectores.	Quince niños de tercer grado de primaria
	Automatización lectora	Test	Prueba de evaluación de destrezas lectoras de educación primaria adaptada	Identificar la puntuación en automatización lectora antes y después de aplicada la estrategia teatro de lectores.	
	Prosodia	Test	Escala de fluidez lectora en español adaptada	Identificar la puntuación en prosodia antes y después de aplicada la estrategia teatro de lectores.	

Elaboración propia

En seguida, se detallarán los dos instrumentos antes mencionados.

-Instrumento 1: Prueba de evaluación de destrezas lectoras de educación primaria adaptada

El objetivo del presente instrumento (ver anexo 1) fue identificar el porcentaje de exactitud lectora y la puntuación de automatización lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria antes y después de aplicada la estrategia didáctica teatro de lectores. Para lograr el objetivo señalado, se ha tomado y adaptado de la Prueba de Evaluación de Destrezas lectoras de Educación Primaria, elaborado por la Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Cultura y Deporte (s.f). Los ajustes realizados en esta evaluación se han ejecutado con la finalidad de que respondan a la concepción actual de fluidez lectora y a los participantes de la presente investigación. De esta manera, de la evaluación se ha tomado la parte de exactitud y se ha añadido el apartado que evalúa la automatización lectora de los aportes de Rasinski & Padak

(2008, como se citó en Ferrada, 2015). Estos autores proponen una fórmula para determinar cuántas palabras correctas el estudiante lee por minuto cuando ha leído un texto completo.

Por otro lado, los textos originales del instrumento estaban dirigidos a grados distintos con relación a los participantes de este estudio, por ello, se tuvo que incorporar un texto acorde al tercer grado de primaria.

-Instrumento 2: Escala de fluidez lectora en español adaptada

El objetivo del presente instrumento (ver anexo 2) fue identificar la puntuación en prosodia de los estudiantes de tercer grado de primaria antes y después de la intervención. Para alcanzar el objetivo señalado, se ha tomado y adaptado la Escala de Fluidez Lectora en Español (EFLE), la cual fue diseñada por González et al. (2014). Los ajustes realizados, se han ejecutado, únicamente, con la finalidad de medir el componente de la prosodia.

La escala de fluidez lectora en español adaptada está compuesta por 4 dimensiones: volumen, entonación, pausas y segmentación. Cada elemento es valorado en un rango de 1 a 4 puntos, siendo el 1 el nivel más bajo y el 4 el más alto. De esta manera, la puntuación total puede oscilar entre 4 y 16 puntos. Para obtener las puntuaciones referidas a la prosodia se utilizó la misma lectura empleada en la Prueba de evaluación de destrezas lectoras de educación primaria adaptada.

Cabe precisar que los instrumentos utilizados en la presente investigación han seguido un proceso de validación mediante la técnica de juicio de experto. El primer instrumento fue validado por tres expertos en el tema mientras que el segundo por dos especialistas en el tema.

1.4.3. Procedimientos para Asegurar la Ética de la Investigación

Para efectos del presente estudio, se siguieron los procedimientos planteados en el Reglamento del Comité de Ética de la Investigación con seres humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú. De esta manera, el primer paso que se realizó fue informar acerca el estudio y solicitar autorización a los directivos de la institución educativa donde se desarrolló la investigación. Luego, se procedió a

realizar una reunión informativa a los padres de familia, en la que se les comunicó las características y propósito del estudio. En esta reunión, además, los padres que voluntariamente aceptaron que sus hijos participen en la investigación, firmaron un consentimiento informado (ver anexo 3). Posteriormente, a los alumnos cuyos padres habían firmado el consentimiento informado, se les informó en qué consistía el estudio y se les pidió que si estaban de acuerdo en participar completaran el consentimiento informado (ver anexo 4).

1.4.4. *Procesamiento de Datos*

El procesamiento de datos se ejecutó en dos partes. Primero, se tabularon los datos en el programa Excel. En seguida, para llenar los datos se efectuó la codificación por cada participante y se tuvo en cuenta las subvariables del estudio. Además, se empleó la estadística descriptiva (media) para cada subvariable. De esta manera, se obtuvieron tres tablas correspondientes a la exactitud lectora, automatización lectora y prosodia. Finalmente, con los datos obtenidos de cada subvariable se procedió a expresarlos en gráfico de barras con el programa anteriormente señalado.

1.4.5. *Diseño e Implementación del Teatro de Lectores*

De acuerdo con el segundo objetivo de la presente investigación, se procedió a planificar y aplicar las sesiones del teatro de lectores por parte de la autora de la presente tesis. Estas se llevaron a cabo entre los meses de setiembre y noviembre (7 semanas), con sesiones de tres veces por semana y de aproximadamente 30 minutos cada una. Estas se desarrollaron como complemento de las sesiones del área de Comunicación. En total se realizaron 20 sesiones, 5 por cada guion teatral. Seguidamente, en la tabla 9, se presentan las principales actividades implementadas en cada sesión.

Tabla 9

Sesiones aplicadas del teatro de lectores

Sesión	Actividades
Sesión 1	-Activación de saberes previos en relación con la obra de teatro -Lectura modelada -Lectura en eco -Preguntas de comprensión lectora

Sesión 2	-Análisis de los personajes -Formación de grupos -Elección de los personajes
Sesión 3	- Enseñanza explícita -Ensayo grupal -Retroalimentación entre pares y por parte del docente cuando es necesario
Sesión 4	-Lectura conjunta guiada -Ensayo grupal -Retroalimentación entre pares y por parte del docente cuando es necesario
Sesión 5	-Representación de la obra -Evaluación de la obra
Elaboración propia	

En seguida, se detalla cada actividad expuesta en la tabla.

Sesión 1. Se señala el título de la obra y se realizan preguntas para saber qué tanto conocen o recuerdan acerca de la historia a representar. Luego, la docente lee el texto en voz alta mientras que los niños siguen la lectura en silencio. De esta manera, a los niños se les ejemplifica cómo es una lectura fluida y así puedan imitarla. Seguidamente, se realiza una lectura en eco, que consiste en que el docente lee una oración del guion y los niños en conjunto la repiten en voz alta, así se da sucesivamente hasta terminar de leer todo el texto. Este tipo de lectura da la oportunidad al estudiante de practicar su lectura justo después de escuchar a un lector fluido. Finalmente, para comprobar la comprensión del texto, se formula a los estudiantes algunas preguntas de comprensión lectora de tipo literal, inferencial y reflexiva. Asimismo, se pregunta a los estudiantes si existen algunas palabras que desconozcan su significado.

Sesión 2. Una vez que los alumnos conocen la historia, se procede a analizar a los personajes. Los estudiantes con apoyo del docente identifican las características de estos con base a las descripciones, emociones y sentimientos que se manifiestan en el texto, para que así puedan representarlo adecuadamente. Posteriormente, la docente forma los grupos acorde a la cantidad de personajes que hay en cada obra. Una vez formado el grupo acuerdan sobre qué personaje interpretará cada uno. Luego, cada estudiante resalta las líneas de su personaje. Asimismo, se les anima a los estudiantes para que ensayen sus líneas en sus casas.

Sesión 3. El docente instruye de manera explícita sobre algún elemento relacionado a la fluidez lectora. Por ejemplo, puede enseñar a modular la voz, a hacer las pausas donde corresponda, etc. Asimismo, puede enseñar aspectos del lenguaje no verbal, como, por ejemplo, tener una buena postura y tomar adecuadamente el guion teatral. Por otro lado, se brinda la oportunidad para que los estudiantes ensayen el texto con sus respectivos grupos. Mientras los niños ensayan, la maestra retroalimenta o instruye. Además, incentiva el *feedback* entre los mismos compañeros. De la misma manera, se alienta a los estudiantes a practicar el texto en casa

Sesión 4. Se realiza una lectura conjunta guiada, en la que los estudiantes por indicación de la docente leen por turnos las líneas de su personaje. Este tipo de lectura permite que la docente escuche la lectura de cada uno de sus estudiantes para ayudarlos a mejorar (Ferrada, 2015). Seguidamente, los niños ensayan por última vez la obra con sus respectivos grupos. En este último ensayo, también se brinda retroalimentación cuando se requiere.

Sesión 5. Los niños representan la obra frente al público, conformado principalmente por estudiantes de otras aulas. Al terminar cada representación, los niños reciben una ficha de evaluación (ver anexo 5).

A continuación, en la tabla 10, se presenta las obras de teatro utilizadas en la intervención:

Tabla 10

Obras representadas en el teatro de lectores

N°	Título de la obra	Autor	Fuente
1°	Los tres cerditos	Adaptado a guion del cuento del mismo nombre.	Internet
2°	Blanca Nieves y los siete enanitos	Adaptado de Isabel Tapiador	Internet
3°	Caperucita Roja y el lobo	Adaptado de José Luis García	Internet
4°	Olivia... y el juguete desaparecido	Adaptado a guion del cuento del autor Ian Falcorner	Libro

Elaboración propia

Capítulo 2: Análisis e Interpretación de los Resultados

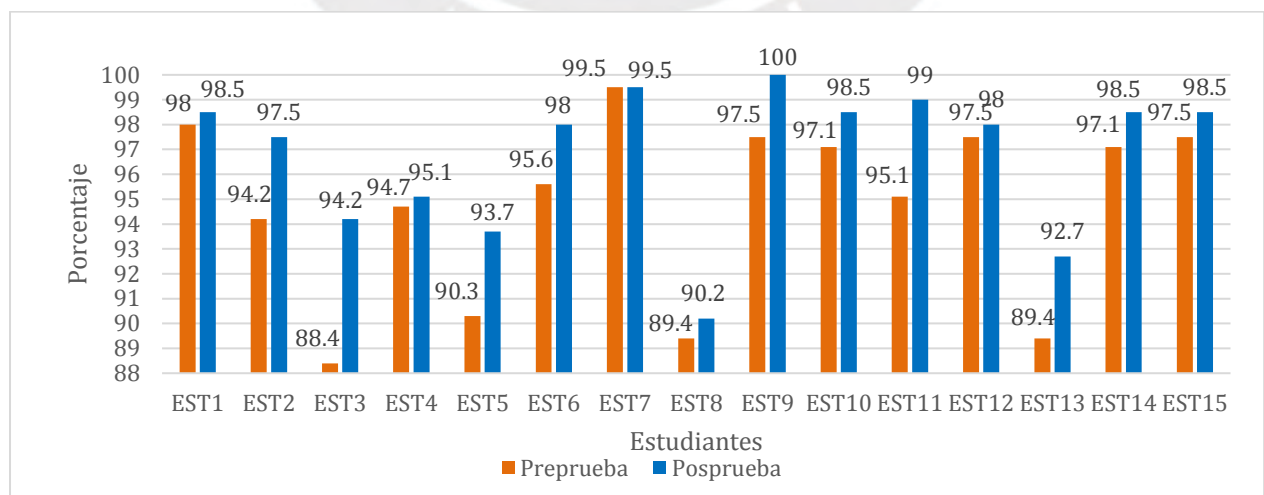
El siguiente apartado tiene como propósito presentar el análisis de los efectos de la estrategia didáctica teatro de lectores en la fluidez lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria en una institución educativa pública de Lima Metropolitana. Para el análisis, se ha organizado la información tomando en cuenta las subvariables de la fluidez lectora del presente estudio: exactitud lectora, automatización lectora y prosodia. En cada aspecto se compara los puntajes obtenidos por cada alumno según lo encontrado antes y después de la intervención.

2.1. Primera Subvariable: Exactitud Lectora

Para hallar el porcentaje de exactitud lectora se tomó en cuenta los siguientes errores propuestos en el instrumento 1: sustituciones, inversiones, adiciones, omisiones, invenciones y petición de ayuda del examinador. El puntaje máximo que se puede obtener en esta habilidad es 100% y dependiendo el número de errores que el estudiante presente en su lectura, este porcentaje irá disminuyendo. En la figura 2 se aprecia los resultados que cada niño alcanzó en la preprueba y posprueba sobre esta habilidad. De ello, se puede señalar que tras la intervención hubo un incremento en exactitud en todos los estudiantes, a excepción de 1 que se mantuvo con un puntaje alto. Dos hallazgos que destacan son el EST3 quien aumentó de 88.4% a 94.2%, y el EST11 quien subió de 95.1% a 99%.

Figura 2

Comparación entre preprueba y posprueba en exactitud lectora por cada estudiante

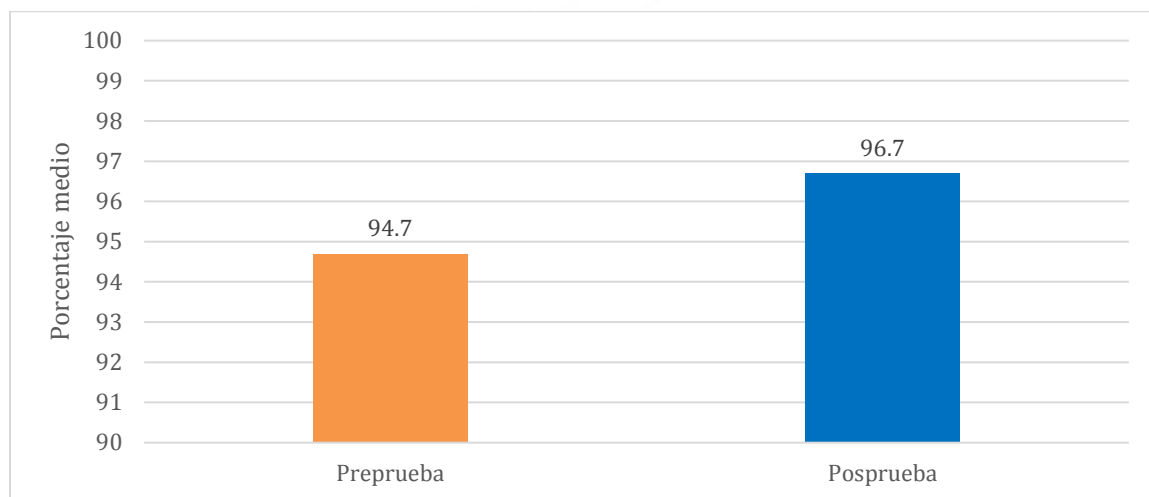


Elaboración propia

Del mismo modo, al comparar las diferencias entre preprueba y posprueba acerca del porcentaje medio en exactitud lectora (figura 3), se observa un crecimiento medio de 2% en esta última. Esto indica que, tras la aplicación del teatro de lectores, los estudiantes lograron decodificar más palabras correctamente. La importancia de decodificar de manera exacta recae en que es el primer paso para acceder al significado de las palabras, por lo que no tener un buen dominio en esta habilidad conlleva a no comprender el texto en su totalidad (Hudson et al., 2005).

Figura 3

Comparación entre preprueba y posprueba en porcentaje medio de exactitud lectora

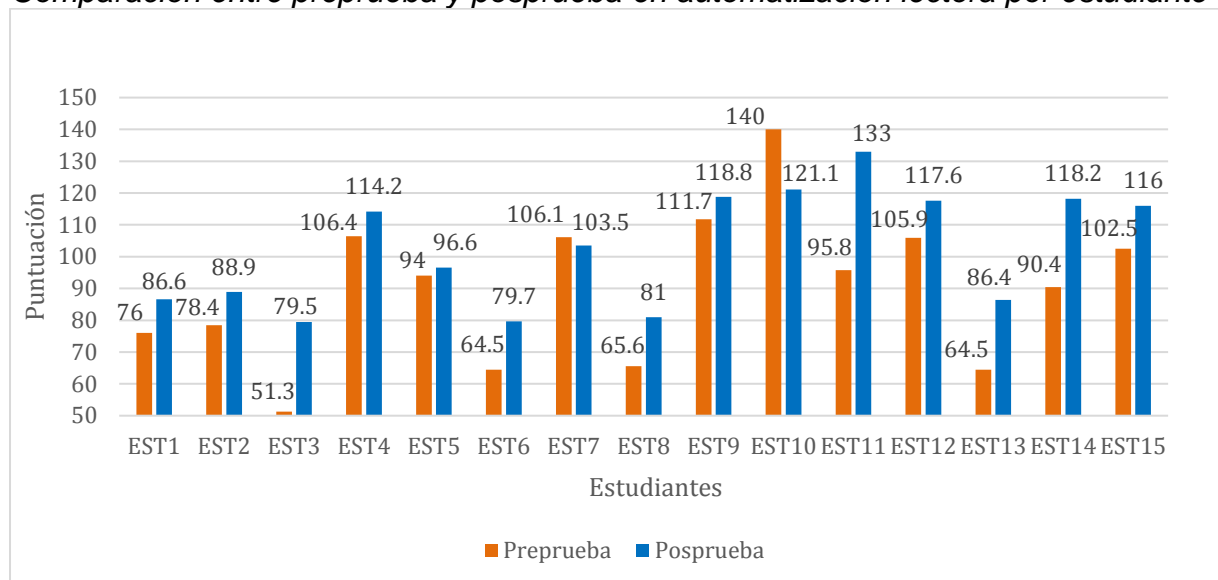


Elaboración propia

2.2. Segunda Subvariable: Automatización Lectora

Para obtener la puntuación en automatización lectora se tomó en consideración el tiempo en segundos que el estudiante invirtió en leer el texto y los errores en exactitud lectora cometidos. Con base a ello, en la figura 4 se puede notar que en la posprueba la mayoría de los estudiantes incrementó su puntuación a comparación a la preprueba. Asimismo, hubo ganancias significativas en algunos estudiantes, por ejemplo, el EST3 pasó de leer 51.3 pcpm a 79.5 pcpm y el EST 11 quien aumentó de 95.8 pcpm a 133 pcpm. Un caso particular ocurrió con el EST10, ya que se evidencia una disminución considerable en la puntuación en la posprueba. Esto se debe a que en su lectura inicial se destacó por ser principalmente rápida, en donde rara vez tenía en cuenta el uso adecuado de los rasgos prosódicos, como la segmentación; lo que contrariamente ocurrió en la posprueba.

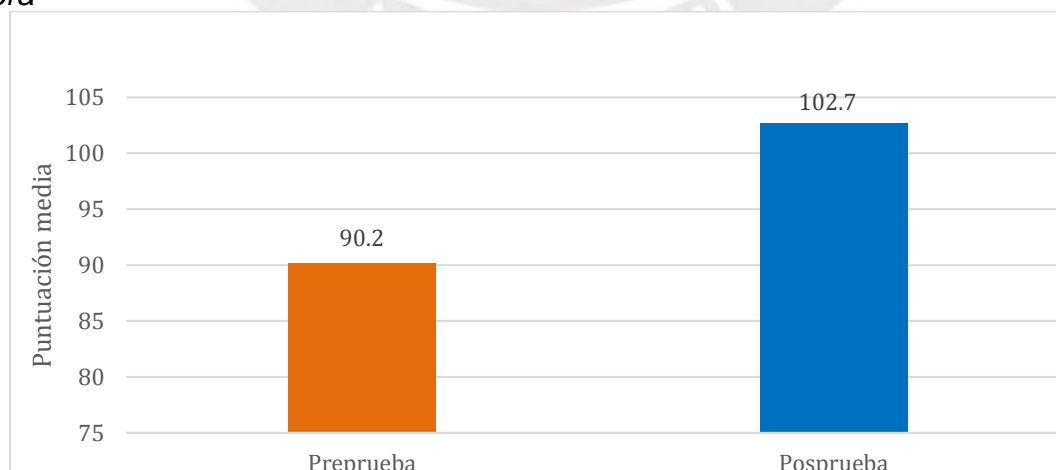
Figura 4
Comparación entre preprueba y posprueba en automatización lectora por estudiante



Elaboración propia

En general, hubo un aumento medio de 12.5 pcpm en los estudiantes como se puede evidenciar en la figura 5. Por tanto, al final de la intervención los estudiantes lograron decodificar más palabras de manera automática, lo cual era de esperarse ya que la relectura permite que se identifique con mayor rapidez las palabras que se presentan. Acorde a LaBerge & Samuels (1974), decodificar de manera automática un gran número de palabras permite que el lector centre su atención en la construcción de significado y no en el material escrito.

Figura 5
Comparación entre preprueba y posprueba en puntuación media en automatización lectora



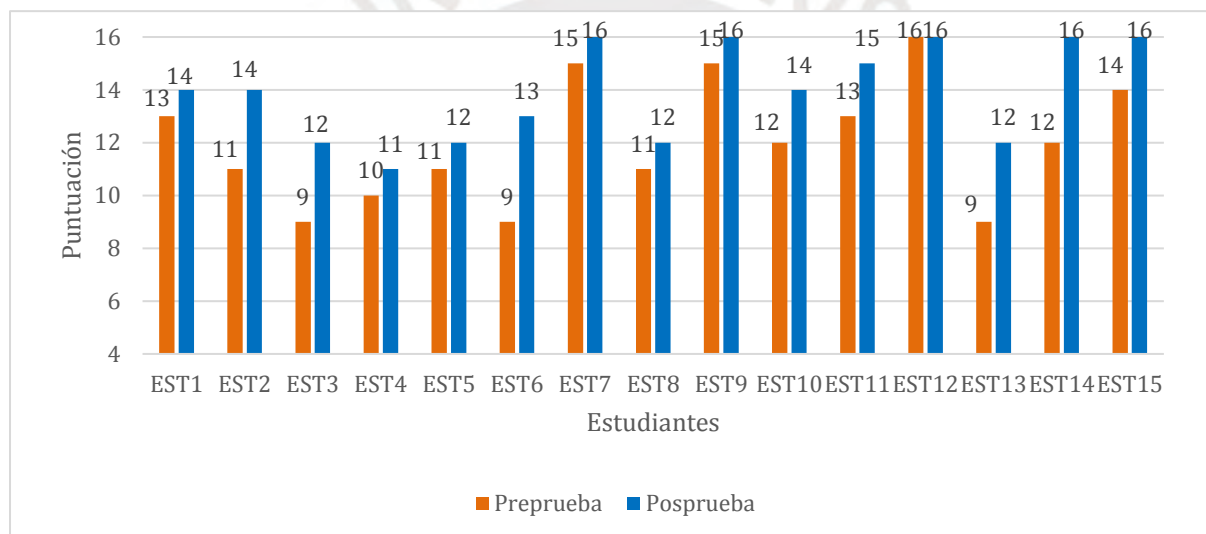
Elaboración propia

2.3. Tercera Subvariable: Prosodia

En la medición de la prosodia, se tuvo en cuenta los rasgos prosódicos: volumen, entonación, pausas y segmentación. La puntuación máxima que se puede obtener en esta habilidad es de 16 y la mínima 4. Como en los resultados anteriores, los estudiantes también incrementaron en prosodia, a excepción de uno que se mantuvo con la puntuación máxima, como se muestra en la figura 6. Asimismo, en la preprueba solo 1 estudiante alcanzó la puntuación máxima, mientras que en la posprueba 5 estudiantes lograron ello.

Figura 6

Comparación entre preprueba y posprueba en prosodia por cada estudiante

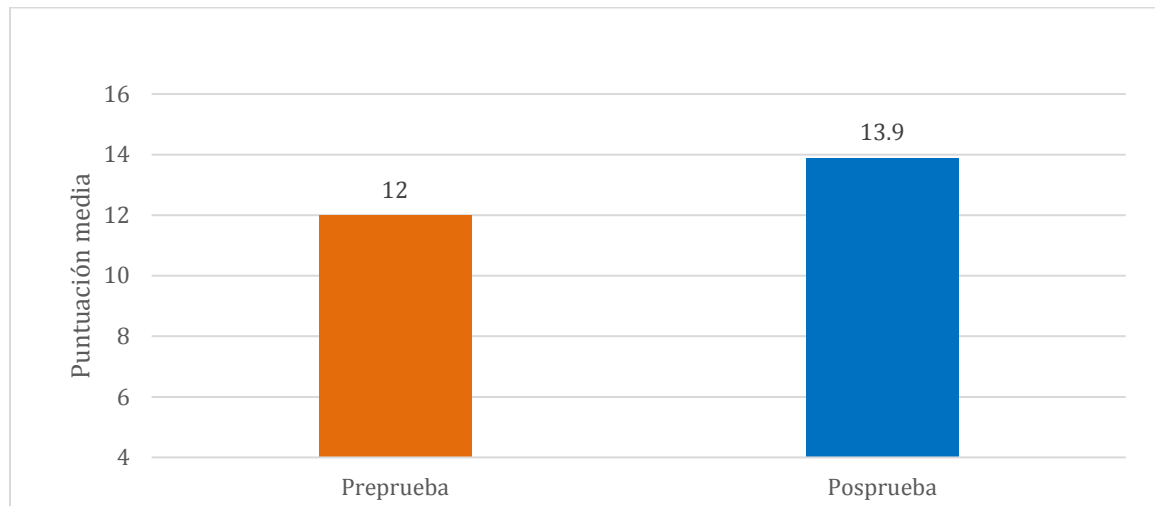


Elaboración propia

En relación con la puntuación media en prosodia, hubo un aumento de 1.9 puntos tras la intervención, tal como se puede observar en la figura 7. Estos resultados indican que los estudiantes leyeron con mayor expresividad después de la aplicación del teatro de lectores. Acorde a Dowhower (1991) una lectura prosódica contribuye a que el lector comprenda el texto debido a que se segmenta el texto de acuerdo con las unidades semántica y sintáctica.

Figura 7

Comparación entre preprueba y posprueba en puntuación media en prosodia



Elaboración propia

Los resultados obtenidos líneas arriba muestran que hubo un incremento en cada subvariable de la fluidez lectora después de aplicada la estrategia teatro de lectores. Por lo que estos hallazgos, coinciden con investigaciones previas realizadas por Ferrada (2015); Garzón et al. (2008); Martínez (1998/1999); Young & Rasinski (2009), quienes reportaron ganancias en la fluidez en sus tres componentes.

Estos resultados se alcanzan por las diversas actividades ejecutadas durante la intervención. La relectura, actividad recurrente, permitió que los estudiantes lograran mayor precisión, mejor velocidad y expresividad. Asimismo, la retroalimentación favoreció a que identifiquen los aspectos que debían mejorar y trabajar en ello. Por otra parte, la instrucción y el modelo lector ayudó a que reconozcan cómo es una lectura fluida e incorporen ello a su lectura. Todas estas características inherentes al teatro favorecieron positivamente el desempeño de los estudiantes a lo largo de la intervención.

Otro aspecto influyente en los cambios obtenidos fue el efecto motivador que produjo en los estudiantes. De esta manera, estos hallazgos concuerdan con los encontrados por Worthy & Prater (2002); Young & Rasinski (2009). Se observó que los estudiantes practicaban con empeño su diálogo sin cansancio o aburrimiento, incluso fuera del horario de intervención. Y es que el teatro de lectores a diferencia de otras estrategias ofrece una razón auténtica para la relectura que es la

presentación de la obra a un público. Asimismo, este interés también se puede evidenciar en las percepciones que se pudo recoger de manera escrita tras la intervención. En ese sentido, todos los estudiantes afirmaron que disfrutaron participar en el teatro de lectores y algunas de sus razones fueron: “porque me gustó leer con mis compañeros de clase”, “porque todos los salones pueden verme leer”, “porque es divertido y nos ayuda a leer mejor”, “porque el teatro me hizo no tener miedo a leer y poder mejorar mi voz”.



Conclusiones

A través del presente estudio se llega a las siguientes conclusiones:

1. Se concluye que, tras la aplicación del teatro de lectores, los estudiantes mejoraron en su capacidad de leer de manera fluida. Los resultados obtenidos en esta investigación muestran un progreso en cada subvariable de la fluidez lectora tras la intervención. En lo que respecta a la exactitud lectora, se halló que los estudiantes lograron ser más precisos en su decodificación. De igual manera, en la automatización lectora tras la intervención, los niños alcanzaron a identificar una mayor cantidad de palabras de manera rápida y sin esfuerzo. Lo mismo ocurrió con la prosodia, en donde los niños terminaron leyendo con mayor expresividad.
2. A pesar de los resultados obtenidos, no se puede atribuir estos solo a la aplicación del teatro de lectores, debido a que un limitante de este estudio es no haber contado con un grupo control que pueda evidenciar que las mejoras alcanzadas se deben a la intervención y no a otros factores.
3. La fluidez lectora es una habilidad necesaria para la comprensión de un texto en la medida que permite que el lector domine el lenguaje escrito y centre su atención en habilidades más compleja como la extracción de significado.
4. La naturaleza del teatro de lectores la convierte en una gran alternativa para que los docentes desarrollen la fluidez lectora de los estudiantes. Asimismo, posee un efecto motivador que permiten que los estudiantes se involucren activamente en la experiencia lectora.

Recomendaciones

-Se recomienda que el Ministerio de Educación considere en la malla curricular a la fluidez lectora como una de las habilidades lectoras a desarrollar en los estudiantes de primaria, ya que como se ha precisado en esta investigación la fluidez es un componente fundamental en la lectura. Asimismo, es necesario el diseño de instrumentos que permitan evaluar la fluidez lectora en nuestro contexto, con la intención de poder diagnosticar dificultades en esta habilidad y poder intervenir adecuadamente.

- Es importante continuar con investigaciones sobre este tema, específicamente de tipo empírico y que estas puedan contar con un grupo control que permita contrastar y validar la eficacia de la estrategia didáctica teatro de lectores en nuestro idioma. Asimismo, se recomienda que la intervención de la estrategia didáctica teatro de lectores se lleve a cabo en un periodo considerable de tiempo para así obtener mejores resultados, ya que un limitante de este estudio fue el tiempo corto en el que se implementó.

- Se recomienda que la aplicación del teatro de lectores sea una experiencia de lectura continua en el aula, con el fin de poder mejorar las habilidades lectoras de los estudiantes y más aún para los que presentan serias deficiencias en esta habilidad.

- Se recomienda que la enseñanza de la fluidez tenga en cuenta su concepción multidimensional, y que la evaluación de esta se dé de manera periódica en las aulas, con la finalidad de poder detectar dificultades e intervenir oportunamente.

Referencias

- Dowhower, S. (1989). Repeated reading: Theory into practice. *The Reading Teacher*, 42(7), 502-507. <https://www.jstor.org/stable/20200198>
- Dowhower, S. (1991). Speaking of prosody: fluency's unattended bedfellow. *Theory into practice*, 30(3), 165-175. <https://www.jstor.org/stable/1476878>
- Ehri, L. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116-125.
- Ferrada, N. (2015). *Programa de fluidez lectora con escolares disléxicos chilenos* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, España.
- Ferrada, N., y Outón, P. (2017). Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación en estudiantes de educación primaria: una revisión. *Investigación en la escuela*, 92,46-59. <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R92/R92-4>
- Griffith, L., & Rasinski, T. (2004). A focus on fluency: how one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *International reading association*, 126-137. <https://www.jstor.org/stable/20205458>
- Garzón, M., Jiménez, M., y Seda, I. (2008). El teatro de lectores para mejorar la fluidez lectora en niños de segundo grado. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 29 (1), 32-44. <https://search-proquest-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/docview/237006678?accountid=28391>
- González, M., Calet, N., Defior, S, y Gutiérrez, 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*, 35(1),104-136. DOI: 110.1080/02109395.2014.893651
- Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644. <http://www.jstor.org/stable/20204400>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F: Mc Graw Hill Education
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill Interamericana Editores S.A.
- Hudson, R., Lane, H., & Pullen, P. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714. <http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=https://www.jstor.org/stable/20204298>

- Junta de Andalucía. Consejería de Educación, Cultura y Deporte (s.f). *Guía de Evaluación de Destrezas lectoras Educación Primaria*. <https://bit.ly/33HbXjn>
- LaBerge., D., & Samuels, S. (1974). Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Martínez, M., Roser, N., & Strecker, S. (1998/1999). "I never thought I could be a star": A Readers Theatre ticket to fluency. *The Reading Teacher*, 52(4), 326-334. <https://bit.ly/2JC4bhd>
- Mraz, M., Nichols, W., Caldwell, W., Beisley, R., Sargent, S. & Rupley.(2013). Improving oral reading fluency through readers theatre. *Reading Horizons*, 52 (2) ,163-180. <https://goo.gl/TVtiXy>
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for Reading instruction. (Informe nro. 00-4769). Washington D.C.: U.S. Government Printing Office. <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/addendum>
- Outón, P y Suárez, A. (2011). Las dificultades en exactitud y velocidad lectora en escolares de segundo de Educación Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 153-161. <http://hdl.handle.net/10347/16788>
- Pikulski., J., & Chard, J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58 (6), 510-519. <http://www.jstor.org/stable/20205516>
- Rasinski, T. (2000). Speed does matter in reading. *The reading teacher*, 54, 2. <https://www.paps.net/cms/lib/NJ01001771/Centricity/Domain/2102/Speed%20does%20matter%20in%20reading.pdf>
- Rasinski, T. (2004). *Assessing Reading Fluency*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483166.pdf>
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, Automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59 (7), 704-706. <https://www.jstor.org/stable/20204407>
- Rasinski, T. (2012). Why Reading Fluency Should Be a Hot! *The Reading Teacher*, 65(8), 516-522. <https://www.jstor.org/stable/41853127>
- Rasinski, T., Stokes, F., & Young, C. (2017). The Role of The Teacher in Reader's Theatre Instruction. *Texas Journal of Literacy Education*. 5(2), 168-174

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1162708.pdf>

- Rasinski, T., Nageldinger, J., & Young, C. (2017). Reading Fluency Should Be Authentic Reading. *Michigan Reading Journal*, 49(2), 53-56.
<https://cutt.ly/7ljhWW6>
- Reutzel, D., Jones, C.D., Fawson, P.C., & Smith, J.A. (2008). Scaffolded silent reading: A complement to guided repeated oral reading that works! *The Reading Teacher*, 62(3), 194-207. DOI: 10.1598/RT.62.3.2
- Solís, M., Suzuki, E., y Baeza, P. (2013) *Niños lectores y productores de textos. Un desafío para los educadores*. Santiago: Ediciones UC.
- Samuels, S. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32(4), 403-408. <http://www.jstor.org/stable/20194790>
- Therrien, W. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 261. DOI: 10.1177/07419325040250040801
- Worthy, J., & Prater, K. (2002). "I thought about it all night": Readers Theatre for reading fluency and motivation. *The Reading Teacher*, 56(3), 294-297.
<https://goo.gl/pv64bw>
- Wolf, M. & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239.
- Young, C., & Rasinski, T. (2009). Implementing Readers Theatre as an Approach to Classroom Fluency Instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13.
DOI:10.1598/RT.63.
- Young, C., & Rasinski, T. (2017). Readers Theatre: effects on word recognition automaticity and reading prosody. *Journal of Research in Reading*, 41(3), 475-485. DOI:10.1111/1467-9817.12120

Anexos

Anexo 1: Prueba de Lectura Oral

Guía de evaluación de destrezas lectoras de Educación Primaria adaptada, por Junta de Andalucía. Consejería de Educación, Cultura y Deporte, s.n.

Pautas para la aplicación de la prueba de destrezas lectoras

Aspectos previos

Se recomienda que la prueba de lectura se aplique en una sala independiente y que el examinador grabe en formato audio la lectura realizada por el alumno o la alumna, con la finalidad de que, si fuera necesario, pueda realizar posteriormente la audición para una corrección más precisa.

Las condiciones físicas en la situación de examen pueden afectar directamente al rendimiento del alumno o alumna. La habitación en la que se realice la aplicación deberá tener buena ventilación e iluminación y **se evitarán los ruidos e interrupciones.**

El examinador o examinadora se situará frente al niño o la niña, de forma que pueda observar su comportamiento.

Es imprescindible que el examinador o examinadora asimile las normas que aparecen en este epígrafe y se familiarice con los materiales.

1. Lectura del texto

El examinador o examinadora dice al alumno o alumna:

“Vas a leer este texto tres veces en silencio. Luego, me lo leerás en voz alta lo mejor que puedas. Dime qué es lo que tienes que hacer “.

Es necesario que el examinador o examinadora emplee un cronómetro sin que el niño o la niña se dé cuenta ya que le podría incomodar. Se pone el cronómetro en marcha cuando el niño o la niña comience la lectura en voz alta y se para al finalizar. También se deben tener presentes los símbolos que representan cada error de exactitud lectora.

El examinador o examinadora debe recoger en la **hoja de anotación individual** el modo exacto en que el alumno o alumna lee. En dicha hoja registrará los errores puntuables de exactitud lectora, conductas observadas durante la lectura, así como el tiempo invertido en la lectura del texto que permitirá calcular la automatización.

1.1 Exactitud lectora

Destreza para decodificar correctamente la palabra escrita, es decir, para producir oralmente la palabra escrita, con independencia de que se acceda o no a su significado. La exactitud lectora constituye un buen indicador para conocer dificultades en el dominio de las reglas de conversión grafema-fonema, que hace referencia a la ruta fonológica.

Para calcular el porcentaje de exactitud lectora sólo se tienen en cuenta los siguientes errores: sustituciones, inversiones, adiciones, omisiones, invenciones y petición de ayuda al examinador. Aunque el alumno o alumna relea el texto para corregir una sustitución, adición u omisión, éstas siguen constituyendo errores puntuables.

Para calcular el % de exactitud lectora se tendrá en cuenta la siguiente fórmula:

$$\left[\frac{\text{N}^\circ \text{ de errores puntuables}}{\text{Total de palabras del texto}} \right] \times 100 = \% \text{ errores}$$

100 - Porcentaje de error = Porcentaje de exactitud lectora

Descripción de errores puntuables		
Símbolo	Error	Descripción
-	Omisión	No produce el fonema correspondiente a una letra presente en el texto. Lee, por ejemplo, <i>como</i> por <i>cromo</i> .
+	Adición	Añade un fonema o sílaba al estímulo original. Lee, por ejemplo, <i>felorero</i> por <i>florero</i> .
S	Sustitución	Produce un fonema diferente al que realmente corresponde a la letra decodificada. Por ejemplo, <i>nueve</i> por <i>mueve</i> .
↶	Inversión	En este caso la falta de exactitud consiste en alterar el orden de los fonemas en la secuencia de la sílaba o palabra. Ejemplo, <i>la</i> por <i>al</i> .
I	Invención	Cambio de la palabra original por otra con la que la secuencia de letra no guarda sino una similitud parcial. Ejemplo, leer <i>botella</i> por <i>bebida</i> .
Y	Ayuda del examinador	Solicitud de ayuda cuando no reconoce una letra (o no recuerda su nombre o tiene dudas para identificarla) o palabra.

Por ejemplo, si se tiene que ayudar al alumno o alumna a pronunciar alguna palabra, se debe anotar que pide ayuda. Si el sujeto no pide ayuda, es mejor esperar cinco segundos antes de actuar, dada la necesidad de evaluar lo más completamente posible las estrategias que utiliza al tratar de leer el texto. Es innecesaria una espera prolongada, a menos que sea evidente que el lector o lectora esté trabajando activamente en la pronunciación.

CONDUCTAS OBSERVADAS DURANTE LA LECTURA

Clave	Error	Descripción
MC	Movimiento de cabeza	Mover la cabeza como si se estuviera apuntando con ella cada palabra que se lee, de manera que a medida que se progresa en el renglón, la cabeza se desplaza hacia adelante y gira levemente.
SD	Señalar con el dedo	Señalar con el dedo, lápiz o regla cada palabra que se lee, a modo de guía.
↵	Salto de línea	Terminar de leer una línea y no continuar por la siguiente, sino que se hace un salto a otras líneas o se vuelve a leer la misma. Se produce una pérdida de la continuidad de la lectura en cuanto se levanta la vista del texto.
R	Repetición	Hacer un movimiento de retroceso a lo largo de un renglón para releer una sílaba, palabra o frase.
A	Autocorrección	Detectar un error y hacer una nueva lectura para corregirlo.

1.2 Automatización lectora

Destreza para identificar las palabras sin esfuerzo.

Para su cálculo, se resta el número de palabras del texto con el número de errores puntuables cometidos, posteriormente, se divide con la cantidad de segundos que demoró en leer todo el texto. Por último, se multiplica por 60. El resultado son las palabras correctas leídas por minuto.

La fórmula sería la siguiente:

$$\left[\frac{\text{Nº de palabras del texto} - \text{Nº de errores puntuables cometidos}}{\text{Nº segundos que tarda en leer el texto}} \right] \times 60 = \text{pcpm}$$

Prueba de lectura oral 3º de primaria

El pastorcillo mentiroso

Un día, un joven pastor se encontraba en la cima de la montaña con su rebaño de ovejas. Él era el responsable de cuidarlas y vigilarlas.

Al pie de la montaña, los campesinos trabajaban la tierra.

El pastorcillo los vio y pensó: «Me apetece burlarme de ellos, voy a engañarlos». Entonces, chilló:

— ¡Un lobo, un lobo!

Los campesinos prestaron atención y oyeron los gritos:

— ¡Socorro, socorro! ¡Es el lobo, el lobo!

—Vamos —dijo uno. Y todos subieron a la cima de la montaña para auxiliar al pastor.

Cuando llegaron, lo encontraron carcajeándose.

— ¡Ja, ja, ja! Aquí no hay ningún lobo. ¡Ja, ja, ja!

Los campesinos, enfadados, dijeron:

— ¡No nos vuelvas a engañar!

Dieron media vuelta y se fueron montaña abajo para seguir trabajando.

Aún seguía riendo el pastorcillo cuando, de repente, el lobo asomó su enorme hocico a través de los arbustos. Temblando de miedo gritó:

— ¡Socorro! ¡Ayuda! ¡El lobo! Y corrió con todas sus fuerzas para escapar de allí.

Los campesinos, que habían oído los gritos, comentaban:

—Otra vez ese pastor, siempre nos está engañando. Y continuaron como si nada ocurriese.

El lobo se comió, una a una, todas las ovejas del rebaño.

El pastorcillo, siempre mintiendo y engañando, al final tuvo su merecido.

Ministerio de Educación del Perú. (2019). Comunicación 3: Cuaderno de trabajo. Primaria. Lima, Perú. (Adaptación)

Hoja de anotación individual

Instrucciones: Para registrar los errores puntuables de exactitud lectora, escriba en el recuadro que hay debajo de cada palabra el símbolo correspondiente al error. Haga el resto de anotaciones en el recuadro resumen al final de la hoja.

Nombre del alumno:

El pastorcillo mentiroso	3
Un día, un joven pastor se encontraba en la cima de la montaña con su rebaño de ovejas. Él	19
era el responsable de cuidarlas y vigilarlas.	7
Al pie de la montaña, los campesinos trabajaban la tierra.	10
El pastorcillo los vio y pensó: «Me apetece burlarme de ellos, voy a engañarlos». Entonces,	15
chilló:	1
— ¡Un lobo, un lobo!	4
Los campesinos prestaron atención y oyeron los gritos:	8
— ¡Socorro, socorro! ¡Es el lobo, el lobo!	7
—Vamos —dijo uno. Y todos subieron a la cima de la montaña para auxiliar al pastor.	16
Cuando llegaron, lo encontraron carcajeándose.	5
— ¡Ja, ja, ja! Aquí no hay ningún lobo. ¡Ja, ja, ja!	11
Los campesinos, enfadados, dijeron:	4
— ¡No nos vuelvas a engañar!	5
Dieron media vuelta y se fueron montaña abajo para seguir trabajando.	11
Aún seguía riendo el pastorcillo cuando, de repente, el lobo asomó su enorme hocico a	15
través de los arbustos. Temblando de miedo gritó:	8
— ¡Socorro! ¡Ayuda! ¡El lobo! Y corrió con todas sus fuerzas para escapar de allí.	14
Los campesinos, que habían oído los gritos, comentaban:	8
—Otra vez ese pastor, siempre nos está engañando. Y continuaron como si nada ocurriese.	14

El lobo se comió, una a una, todas las ovejas del rebaño.	12
El pastorcillo, siempre mintiendo y engañando, al final tuvo su merecido.	11

Conductas observadas durante la lectura Indicar Sí o No										Total de palabras del texto	208
MC		SD		↵		R		A		Total errores en exactitud lectora	
Si	No	Si	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Tiempo invertido en la lectura del texto expresado en segundos	



Hoja de resultados 3°

APELLIDOS		NOMBRES	
-----------	--	---------	--

Resumen de puntuaciones

1	Exactitud lectora				
	Errores puntuables y tipo de error				Conductas observadas durante la lectura. Indicar Sí o No
	—	Omisión	MC	Movimiento de cabeza	
	+	Adición	SD	Señalar con el dedo	
	S	Sustitución	↵	Salto de línea	
	↶	Inversión	R	Repetición	
	I	Invención	A	Autocorrección	
	Y	Ayuda del examinador			
	Total de errores puntuables				
	% de errores puntuables				
% de exactitud lectora sobre errores puntuables					
2.	Automatización lectora				
	Palabras correctas leídas por minuto (pcpm)				

Anexo 2: Escala de Fluidez Lectora

Escala de Fluidez Lectora en Español adaptada, por González-Trujillo, Calet, Defior y Gutiérrez-Palma, 2014

APELLIDOS		NOMBRES	
-----------	--	---------	--

Instrucciones

1. Administre la evaluación de forma individual.
2. Pídale al estudiante que lea en voz alta el texto elegido lo mejor que pueda.
3. Grabe la lectura.
4. Valore cada rasgo de la prosodia de 1 a 4 puntos. El puntaje total va desde 4 a 16 puntos.
5. Registre el resumen de puntuaciones en la hoja de resultados.

PROSODIA

Volumen

Tiende a leer con un volumen muy bajo, o muy alto.	Alterna consistentemente volumen en alto y bajo.	El volumen es adecuado. Sin embargo, algunas veces lee con un volumen alto o bajo.	En general, el volumen es adecuado, equivalente al de una conversación. Es capaz de ajustarlo a la interpretación del texto.
1	2	3	4

Entonación

Generalmente lee con entonación monótona, plana. No marca el final de las frases con subidas o bajadas, según corresponda.	La lectura es casi plana, salvo por algún intento de marcar determinados tipos de oraciones, como las interrogativas o exclamativas. Realiza pocos cambios de entonación al final de las frases.	La lectura se realiza con buena entonación, marcando la curva melódica en muchas de las oraciones. Produce algunos cambios de entonación al final de las frases.	Tiene una lectura melódica de forma consistente, cambia la entonación a lo largo del texto de acuerdo al tipo de oración (declarativas, interrogativas absolutas y
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

pronominales, y exclamativas). En general, marca los diálogos con claridad. Los cambios de entonación al final de las frases son apreciables.

1

2

3

4

Pausas

Realiza muchas pausas intrusivas, en mitad de las palabras, rompiendo unidades sintácticas. Muchas vacilaciones.

Realiza pausas intrusivas o alargamiento inadecuado de algunos fonemas. Frecuentes vacilaciones o repeticiones.

Realiza algunas pausas intrusivas o alargamiento inadecuados de algunos fonemas; pero, en general, respeta el lugar donde debe hacerla (los signos de puntuación y los límites sintácticos). Algunas vacilaciones.

Realiza las pausas en los lugares adecuados en prácticamente todas las ocasiones, respetando los signos de puntuación (comas, puntos, etc.) y los límites sintácticos.

1

2

3

4

Segmentación

Lee palabra a palabra, ignorando el significado de la frase o los signos de puntuación.

Lee rompiendo las unidades semántico-sintácticas, sin atender al significado o a los signos de puntuación.

Lee segmentando las frases, respetando el significado del texto, aunque en algunas ocasiones no agrupa las palabras en unidades

Lee segmentando las frases de acuerdo con los signos de puntuación y las unidades semántico-sintácticas, respetando el significado del texto, de modo consistente.

semántico-
sintácticas.

1

2

3

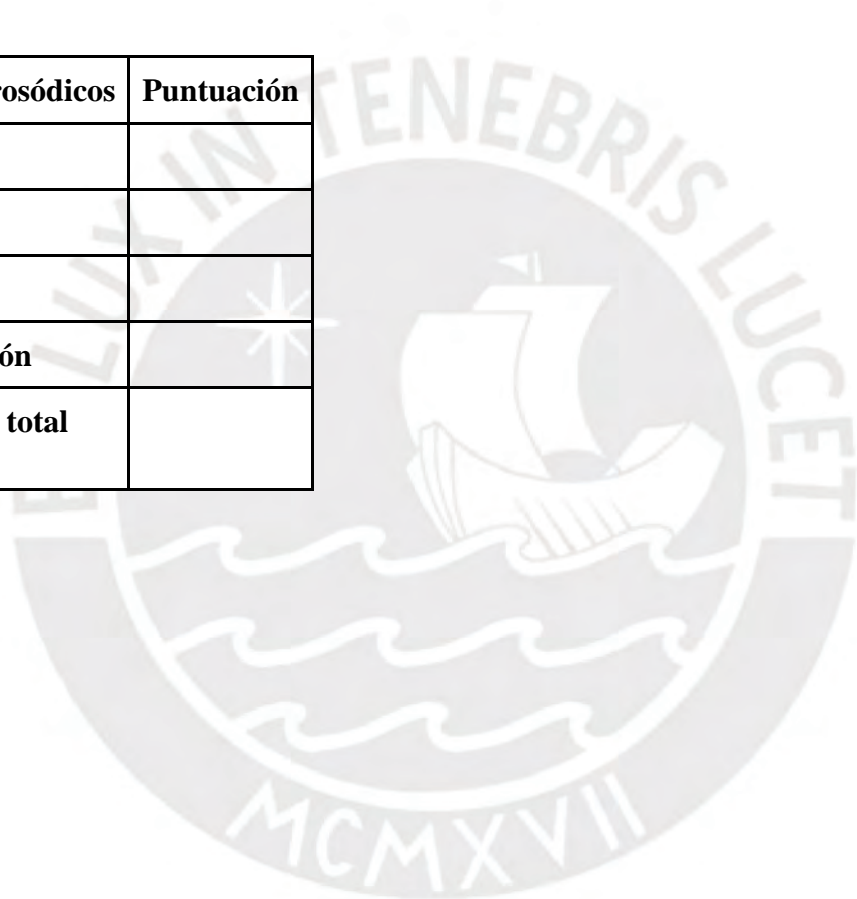
4

Hoja de resultados

APELLIDOS

NOMBRES

Rasgos prosódicos	Puntuación
Volumen	
Entonación	
Pausas	
Segmentación	
Puntuación total	



Anexo 3: Protocolo de Consentimiento Informado

Estimado padre de familia:

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por Luz Raquel Palomino Bonifaz, estudiante de la especialidad de educación primaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú y asesorada por el docente Gilmer Bernabé Sánchez. La investigación tiene como propósito principal “Analizar los efectos de la estrategia didáctica teatro de lectores en la fluidez lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria en una institución educativa pública de Lima Metropolitana”.

Si usted accede a que su hijo(a) participe en este estudio, el niño(a) será evaluado mediante una prueba de lectura oral en dos ocasiones, una antes y otra después de aplicada la estrategia. En esta prueba se le pedirá al alumno leer en voz alta un texto para evaluar la fluidez lectora, la cual se llevará a cabo dentro del horario escolar y durará aproximadamente diez minutos. Así mismo, participará en las actividades del teatro de lectores, el cual se llevará a cabo en horario escolar, por siete semanas.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información recogida será confidencial y sólo podrá ser utilizada para fines del estudio, manteniendo el anonimato de los niños. Al concluir la investigación, usted tendrá acceso a los resultados a través de la publicación electrónica de la presente investigación en el Repositorio de Tesis de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Si tiene alguna consulta sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: luz.palomino@pucp.pe o al número XXXXXXXXX

Si está de acuerdo, por favor firme este documento de consentimiento.

Yo.....autorizo que mi menor hijo(a).....participe de la presente investigación.

Firma del padre de familia

Firma del investigador

Anexo 4: Protocolo de Asentimiento Informado

Hola:

Mi nombre es Luz Palomino y estoy haciendo mi tesis. Como te comenté en nuestra sesión pasada la participación de cada uno de ustedes es voluntaria y no afectarán en nada tus notas.

A continuación, te presento unos puntos importantes que debes saber antes de aceptar ayudarme:

- Tu participación es totalmente voluntaria. Si en algún momento ya no quieres seguir participando, puedes decírmelo.
- Si decides apoyarme en mi tesis, te tomaré dos evaluaciones que me permitirán ver el progreso en tu lectura oral. Además, participarás en las sesiones de teatro de lectores.
- En mi trabajo no usaré tu nombre, por lo que nadie conocerá tu identidad.
- Tus padres ya han sido informados sobre mi investigación y están de acuerdo con que participes si tú también lo deseas.

Te pido que marques con un aspa (x) en el siguiente enunciado según tu interés o no de participar en mi investigación. De estar interesado(a), debes colocar también tu nombre en la línea de abajo y devolverme este documento en mis manos.

¿Quiero participar en la investigación “El teatro de lectores como estrategia didáctica para mejorar la fluidez lectora?”	Sí	No
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----	----

Nombre: _____

Fecha: _____

Anexo 5: Ficha de Evaluación

Evaluación de la representación de la obra de teatro

Mi nombre es _____

En esta obra, yo interprete a _____

- Escribe en las dos estrellas las dos cosas que realmente te encantaron de tu interpretación y en el deseo escribe lo que piensas que debes mejorar.

Autoevaluación (yo mismo(a) me evalúo)







Heteroevaluación (mi profesora me evalúa)



