UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Carrera de

Educación Básica - Presencial

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

TEATRO DE LECTORES COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA FLUIDEZ LECTORA EN ESTUDIANTES DE 3ro EGB DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FISCAL DEL CANTÓN AZOGUES

Autor:

Ana Belén Arízaga Paladines

Autor:

Tania Josseline Tenemea Tuza

Azogues - Ecuador

Septiembre, 2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Propuesta de Innovación Pedagógico - Curricular

Autor:

Ana Belén Arízaga Paladines

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autor:

Tania Josseline Tenemea Tuza

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Docente Tutora	Mgt. Virginia Gámez Ceruelo
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0000-0001-5983-9415

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Docente Cotutor	Mgt. Ana Delia Barrera
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0000-0003-1369-4956

TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

Al finalizar mi etapa universitaria, quiero expresar mis más sinceros agradecimientos a las personas más importantes en mi vida, quienes me han inspirado y acompañado durante estos años, a pesar de todas las dificultades y adversidades encontradas en el camino. En primer lugar, a Dios, por ser mi guía y luz, por concederme la sabiduría y resiliencia necesarias para afrontar tus designios. Gracias por tus infinitas muestras de amor y verdad, y por permitirme gozar de salud y del refugió de una gran familia, quienes han sido mi pilar en este proceso.

A mi papá, Arturo, no tengo palabras suficientes para expresarte lo agradecida que estoy contigo. Gracias por cada sacrificio, por cada abrazo y, sobre todo, por caminar siempre a mi lado. Ha sido más fácil ser valiente sabiendo que siempre estás conmigo. Eres mi fuerza y razón de ser. Incluso en tu cansancio, has priorizado mi bienestar; con tu trabajo incansable me has brindado siempre lo mejor. Gracias porque, a pesar de tu carácter fuerte, siempre me diste el amor más sincero.

A mi mamita, Blanca, por acompañarme en las noches de desvelo, por tus sabias palabras y por tus abrazos confortables. Gracias por secar mis lágrimas en los momentos más difíciles y sostenerme cuando yo ya no podía. Eres ese pilar y ejemplo de perseverancia que siempre necesitaré. Te agradezco inmensamente por haber confiado en mí y, sobre todo, por ser mi mayor inspiración. A mis hermanos: Javier, Freddy, Erika, Diego, Edisson y Bryam, por haberme acompañado y cuidado durante todos estos años. Solo quiero que sepan lo orgullosa que estoy de cada uno de ustedes; son mi inspiración y ejemplo de fortaleza y valentía. Gracias por existir, por escucharme, por las risas interminables y los consejos más reales.

Finalmente, a mi querida abuelita Rosario y a mi tío Julio, que desde el cielo me siguen iluminando. Ustedes llenaron mi infancia de amor y felicidad, y aquellas acciones siempre estarán marcadas en mi corazón. Este logro no es solo mío, sino el de toda la familia Tenemea Tuza, a quienes llevaré por siempre en mi corazón.

Tania Josseline Tenemea Tuza

Al culminar esta etapa de mi vida académica, deseo expresar mi más sentido agradecimiento a todas las personas que hicieron posible la culminación de este trabajo de investigación. A través de estás líneas, quiero reconocer profundamente a quienes, de manera directa o indirecta contribuyeron a mi formación académica y personal.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Primeramente, a Dios, por bendecirme con salud, fortaleza y sabiduría para enfrentar cada obstáculo que se presentó en el camino. A mi familia, especialmente a mi mami, por su apoyo y amor incondicional ante cada paso que di, por ser el pilar fundamental en mi vida y mi más grande inspiración. Gracias por sostenerme y creer en mí incluso cuando yo misma dudaba, por escuchar cada pregunta ante las dudas que tenía y ayudarme a resolver cada una de ellas, por sostener mi mano aun cuando no lo necesitaba, gracias por estar presente en cada logro y derrota, pero sobre todo por las risas y abrazos que nunca me faltaron.

A mi papi, por cuidarme y consentirme, por no dejarme sola y hacerme reír ante los días malos. Gracias por tu amor y tu dedicación que me han enseñado que, aunque la vida presente desafíos siempre hay que seguir adelante. Gracias por estar a mi lado y demostrarme que siempre que voltee estará ahí para recordarme que puedo lograr todo lo que me proponga. A mi hermana, por ser mi mejor amiga y por darme su apoyo incondicional en cada paso de este camino. No solo me brindaste tu compañía y tu aliento, sino que también fuiste esa fuerza que me sacó de mi zona de confort impulsándome a crecer y a desafiar mis propios límites. Gracias por hacer mi vida más feliz con tu presencia y tu forma de ser.

A mi abuelita, por cuidar de mí con su amor puro y tierno, gracias por cada conversación en el almuerzo y siempre estar atenta a que nada me falte. A mi persona especial, Jean, gracias por ser mi apoyo constante y mi fuerza en cada paso de este proceso, porque tu presencia nunca dejó que me sintiera sola. Gracias por cuidar de mí, por escuchar mis preocupaciones y mis ocurrencias, por compartir mis risas y mis lágrimas. También aprovecho para agradecerte por leer mis trabajos antes de presentarlos, por animarme y acompañarme en cada momento de estrés o duda. Sin tu amor y tu paciencia, este camino hubiera sido más difícil. Gracias por hacer que mi vida sea más bonita por tu cariño y por estar siempre a mi lado.

Finalmente, a mis profesores por ser quienes me dieron las herramientas para culminar con éxito esta etapa universitaria, por todos sus aprendizajes y paciencia brindada. A mi tutora, porque a pesar del ajetreo laboral, siempre tuvo un espacio para guiarnos y apoyarnos en la construcción de este proyecto, gracias por las palabras de aliento, la motivación y la ayuda brindada, que fueron necesarias para alcanzar cada logro y superar cada desafío presentado. Su acompañamiento hizo que este proceso sea enriquecedor y significativo.

Ana Belén Arízaga Paladines

RESUMEN

La fluidez lectora resulta ser una habilidad esencial en el proceso formativo del ser humano, ya que, permite al sujeto desenvolverse de manera eficiente en diversas áreas y contextos, pues es una de las bases cognitivas de la enseñanza y aprendizaje, en relación a ello, se ha identificado que los estudiantes del tercer año de Educación Básica, de una Unidad Educativa del cantón Azogues, enfrentan dificultades notables en la lectura, específicamente con la fluidez. Las cuales, se manifiestan en pausas frecuentes, sustitución y omisión de sílabas, un pronunciado silabeo, así como la falta de entonación y modulación de la voz. Para ello, la presente investigación tiene como objetivo fortalecer el desarrollo de la fluidez lectora mediante la implementación de la estrategia "Teatro de lectores". Apoyada por una base metodológica compuesta por un paradigma sociocrítico y un enfoque cualitativo, los cuales aportaron un criterio reflexivo y transformador al proceso. Entre los principales resultados se destaca un progreso significativo en cuanto a la precisión de la decodificación y en la velocidad de lectura, alcanzando un máximo de 75 palabras por minuto en determinados casos, sin embargo, uno de los indicadores que no evidencia un avance formidable fue la proyección de la voz.

PALABRAS CLAVE: Fluidez lectora. Teatro de lectores. Comprensión. Automatización. Decodificación.

ABSTRACT

Reading fluency is an essential skill in the human learning process, as it allows individuals to function efficiently in various areas and contexts. as it is one of the cognitive foundations of teaching and learning. In this regard, it has been identified that third-year Basic Education students at an Educational Unit in the canton of Azogues face significant difficulties in reading, specifically with fluency. These difficulties manifest themselves in frequent pauses, substitution and omission of syllables, pronounced syllabification, and a lack of intonation and voice modulation. Therefore, the objective of this research is to strengthen the development of reading fluency through the implementation of the “Readers' Theater” strategy. Supported by a methodological basis composed of a sociocritical paradigm and a qualitative approach, which contributed a reflective and transformative criterion to the process. Among the main results, significant progress was noted in terms of decoding accuracy and reading speed, reaching a maximum of 75 words per minute in certain cases. However, one of the indicators that did not show remarkable progress was voice projection.

KEYWORDS: Reading fluency. Reader's theater. Comprehension. Automation. Decoding.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ÍNDICE

Tabla de contenido

1. Planteamiento del Problema **10**
2. Objetivos **13**
2.1. Objetivo General 13
2.2. Objetivos Específicos 13
3. Pregunta de Investigación **14**
CAPÍTULO I **14**
4. Marco Teórico-Conceptual **14**
4.1. Antecedentes 14
4.2. Marco Teórico 18
4.2.1. Importancia de la fluidez lectora en el desarrollo educativo **19**
4.2.2. Criterios de evaluación de la fluidez lectora: precisión, velocidad, prosodia y automatización **20**
4.2.2.1. Precisión **21**
4.2.2.2. Velocidad 22
4.2.2.3. Prosodia 23
4.2.2.4 Automatización **24**
4.2.3. Factores asociados a la fluidez lectora **25**
4.2.3.1. Nivel lector **25**
4.2.3.2. Motivación del estudiante **26**
4.2.4. Metodología empleada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la fluidez lectora **27**
4.2.5. Principios pedagógicos del teatro de lectores **28**
4.2.6. Teatro de lectores como estrategia para mejorar la fluidez lectora **30**
4.2.7. Fases del Teatro de Lectores **32**
4.2.8. Beneficios del teatro de lectores en el desarrollo integral del estudiante **34**
CAPÍTULO II **36**
5. Metodología **36**
5. 1. Fases de la investigación –Acción **39**
5.2. Operacionalización de las Categorías Asociadas al Objeto de Estudio **41**
5.3. Técnicas e instrumentos 45
5.4. Consideraciones Éticas 48
CAPÍTULO III **48**
6. Propuesta de intervención educativa **49**
CAPÍTULO IV **82**
7. Análisis de los Resultados **82**
7.1. Fluidez Lectora 82
7.1.1 Precisión en la Lectura: Dominio Textual y Decodificación Efectiva 82

7.1.2. Velocidad Lectora: Avance hacia un ritmo apropiado....84
7.1.3. Prosodia: Expresividad y Entonación como Puerta a la Comprensión Lectora 86
7.1.4. Automatización del Proceso Lector....89
7.2 Teatro de Lectores....90
7.2.1. Participación Estructurada....90
7.2.2. Habilidades Comunicativas y Expresivas 93
7.2.3. Trabajo Cooperativo y Desarrollo Socioemocional....95
8. Conclusiones 97
9. Referencias Bibliográficas 100
10. Anexos 109

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

1. Planteamiento del Problema

A lo largo de la formación integral del ser humano se desarrolla una variedad de capacidades, destrezas, valores y habilidades irremplazables en la vida, las cuales se consolidan desde la educación primaria y se fortalecen a lo largo del proceso educativo. Ante esta perspectiva, la lectura se instituye como una habilidad fundamental y transversal en el enseñanza y aprendizaje de todas las áreas del conocimiento, como Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, y con mayor énfasis en Lengua y Literatura, ya que, esta habilidad posee un carácter constructivo y refleja un fundamento importante en la educación.

Es importante comprender que la lectura no es solo una destreza que se rige a la escolarización, sino también al desarrollo de la autonomía a nivel social y personal, puesto que, el alumno al estar en constante interacción con textos y mantener diálogos significativos enriquecen su léxico, desarrolla habilidades de reflexión y razonamiento crítico, sin dejar de lado que estimulan su imaginación y potencian su creatividad.

Como bien lo explica Márquez (2022), leer no debe ser segmentada como la reproducción o decodificación pasiva de grafemas-fonemas, sino como una práctica dinámica y motivadora que tiene finalidad proporcionarle al niño un conjunto de conocimientos que le permitan soñar, crear, cuestionar y, sobre todo, abrirse al mundo de los saberes desde diferentes enfoques.

En este sentido, se reconoce a la fluidez como un componente práctico para que la lectura se transforme en una experiencia enriquecedora. Para ello, es importante comprender que está compuesta por diferentes elementos, tales como el uso adecuado del ritmo, la identificación de pausas, la variación del tono según la intención comunicativa y la decodificación correcta de los grafemas. Como bien lo indican Asanza y Tapia (2023), leer con fluidez contribuye al enriquecimiento del vocabulario, construir el significado del texto y crear

enlaces cognitivos sólidos para le permitan emitir criterios personales claros, en otras palabras, tener la capacidad de interactuar con la información.

No obstante, se debe reconocer que la insuficiencia de esta habilidad no solo afecta significativamente aspectos del ámbito educativo, sino también su capacidad para desenvolverse de manera eficaz en distintos contextos comunicativos. Dado que, la falta de dominio limita la asimilación de nuevos conocimientos y la participación en actividades que requieren habilidades de comprensión, análisis y razonamiento, las mismas que se derivan de una lectura rápida y correcta.

Tomando en consideración la información expuesta y el análisis realizado en una Institución Educativa del cantón Azogues, se ha identificado que los estudiantes, pertenecientes al tercer año de Educación General Básica, paralelo A, presentan dificultades en el desarrollo de la fluidez lectora, la cual se ha determinado a partir de los criterios expresos en la lista de cotejo y la información recabada en los diarios de campo.

Principalmente, la lectura se caracteriza por pausas frecuentes, la sustitución y omisión de términos, un marcado silabeo y una lectura lineal, lo que quiere decir sin entonación ni modulación que exteriorizan la intención comunicativa. Lo que simultáneamente afecta la claridad de la lectura, genera dificultades en la comprensión del contenido y limita el desempeño en actividades que requieren como base esta habilidad.

Es preciso destacar que la problemática fue evaluada a través de la observación y el uso de diversos instrumentos como los diarios de campo, centrados en la descripción detallada del contexto, la entrevista a la docente y una lista de cotejo basada en cuatro elementos: precisión, velocidad, prosodia y automatización. Los resultados obtenidos determinaron que las principales causas de esta dificultad están relacionadas con la aplicación incorrecta de las reglas de conversión grafema-fonema, es decir, con la decodificación fonológica

correcta de los términos, y con el escaso desarrollo de habilidades relacionadas con la conciencia fonológica, dado que su léxico es muy limitado y frecuentemente encuentran dificultades ante vocablos nuevos.

Además, se evidencio que los estudiantes no logran reconocer las palabras de forma automática, ya sea dentro o fuera de un contexto, lo que implica que requieren un esfuerzo considerable para identificar y descifrar fonológicamente. La situación descrita afecta lateralmente a la velocidad, ritmo y proyección de la voz en la lectura.

En consecuencia, la lectura de los estudiantes presenta un excesivo silabeo y fallos en la precisión, como sustituciones u omisiones de palabras, lo que les impide alcanzar los estándares de fluidez esperados para su nivel educativo, que se sitúan entre 85 y 99 palabras por minuto. Lo cual, a su vez, ha afectado directamente la comprensión del significado global de los textos, ya que, al destinar gran parte de su esfuerzo a la decodificación de texto; su capacidad de comprensión y análisis del contenido se ve limitada. Como resultado, se exhiben dificultades para comprender la información expuesta, expresar las ideas del texto de manera coherente, realizar reflexiones críticas y llevar a cabo tareas vinculadas a la misma.

Dada la complejidad e importancia de esta habilidad, resulta necesario desarrollarla desde una edad temprana y fortalecerla oportunamente a lo largo de todo el proceso formativo. Por ello, resulta necesario implementar estrategias que motiven al estudiante durante la lectura, fomenten hábitos relacionados con la práctica lectora y faciliten el desarrollo de competencias relevantes. Es primordial que estas estrategias permitan a los alumnos extender su vocabulario, mejorar su fluidez lectora, fortalecer su comprensión y estimular el razonamiento crítico, promoviendo de tal manera un aprendizaje integral y significativo en todas las áreas.

La investigación tiene como propósito contribuir a la formación educativa de los estudiantes de tercer grado, quienes son los principales sujetos de intervención. A través del respectivo estudio, se pretende identificar los factores adyacentes a la problemática y sus implicaciones tanto negativas como positivas en su desarrollo. Lo que permitirá elaborar una planificación que considere las necesidades y características propias del entorno en estudio, de tal manera que la estrategia propuesta no solo responda a la situación identificada, sino también a la comprensión lectora desde lineamientos reflexivos y críticos.

Al concluir el estudio, se espera que el análisis de la situación proporcione datos sólidos y confiables, los cuales permitan elaborar un plan educativo apoyado en estrategias adaptadas a los requerimientos específicos de la situación. Para ello, se proyecta que la intervención logrará que los alumnos expresen una lectura precisa y fluida, con mejoras significativas en la velocidad, entonación, prosodia y automatización. Por consiguiente, se plantea una mejora sustancial en la comprensión lectora.

2. Objetivos

2.1. Objetivo General

Fortalecer el desarrollo de la fluidez lectora en estudiantes de tercer año de Educación Básica mediante la aplicación de la estrategia metodológica Teatro de Lectores.

2.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar la problemática de fluidez lectora en estudiantes de tercer año de EGB, identificando sus causas principales.

- Diseñar una propuesta metodológica basada en la estrategia Teatro de Lectores, contextualizada a las necesidades identificadas.
- Aplicar el teatro de lectores como estrategia metodológica para el fortalecimiento de la fluidez lectora de los estudiantes de 3. ° EGB.

3. Pregunta de Investigación

¿Cómo fortalecer la fluidez lectora en estudiantes de tercer año de educación básica?

CAPÍTULO I

4. Marco Teórico-Conceptual

4.1. Antecedentes

A continuación, se exponen algunas investigaciones que fueron realizadas en los siguientes países: España, Colombia y Ecuador. Las mismas se encuentran relacionadas con el presente trabajo de integración curricular que se detallan en los siguientes párrafos.

La fluidez lectora, se concibe como la capacidad de leer con precisión, velocidad y entonación adecuada, ha sido objeto de numerosas investigaciones debido al papel crucial que cumple en el desarrollo de la comprensión lectora. Por ello, autores como Miller y Schwanflugel (2011) en su investigación titulada "Un estudio longitudinal del desarrollo de la prosodia lectora como dimensión de la fluidez lectora oral en niños de educación primaria", que tiene como objetivo examinar el desarrollo de la prosodia lectora y su impacto en las habilidades lectoras posteriores, emplearon como metodología la medición de características. suprasegmentales

de lectura oral en 92 niños al final de los grados 1 y 2, y se evaluaron la fluidez de la lectura oral y la comprensión de lectura al final del año escolar de tercer grado. Se llevaron a cabo pruebas para determinar (a) la manera en que las características clave de la prosodia de lectura oral se desarrollan con el desarrollo y (b) el grado en que el desarrollo de la prosodia de lectura predice resultados posteriores de fluidez y comprensión de la lectura oral más allá de las habilidades de lectura de palabras.

De esta manera se obtuvieron como resultados principales que en las pruebas del modelo de ruta encontraron una relación entre la presencia de menos intrusiones de pausa durante la lectura oral en primer grado y el desarrollo posterior de un contorno de entonación similar al de un adulto en segundo grado. Las pruebas del modelo de resultados indicaron que el contorno de la entonación era un predictor significativo de la fluidez posterior una vez que se tenían en cuenta las habilidades de lectura de palabras. La disminución en el número de intrusiones pausales entre el primer y segundo grado y la adquisición temprana de un contorno de entonación similar al de un adulto permitieron una mejor comprensión posterior.

Por otro lado, en la investigación de Quezada y Oviedo (2017) titulada “Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria: una revisión”, se propone como objetivo general la revisión de algunas de las estrategias más eficaces para desarrollar esta habilidad en estudiantes de educación primaria con y sin dificultades lectoras, señalando las características y directrices de cómo llevarlas a cabo en la práctica, tanto en el aula ordinaria como en la de apoyo. Es así que se emplea una metodología a través de la revisión de estrategias utilizadas para desarrollar la fluidez lectora, además de recomendaciones para llevarlas a la práctica, tanto en el aula ordinaria como en la de apoyo. Para ello, hemos realizado una búsqueda en bases de datos como EBSCHO, Web of Science y el portal bibliográfico Dialnet, basándonos en estudios que informen de intervenciones dirigidas a escolares de educación primaria con y sin dificultades lectoras, que hayan probado

su eficacia sobre la fluidez lectora y que no se combinarán con otras estrategias. También hemos incluido algunos estudios realizados con hispanohablantes que, aunque son escasos, pueden servir de referencia al lector.

La investigación arrojó como resultados principales que, al finalizar el programa, la autora observó que los cursos hicieron ganancias significativas en velocidad, fraseo, expresividad, comprensión lectora y reconocimiento de palabras, independiente del nivel lector (alto, medio y bajo). Esto ayudó a determinar las aportaciones en el campo, reuniendo que el Teatro de Lectores está cobrando mucha fuerza en los últimos años como una herramienta eficaz, entretenida y fácil de implementar para desarrollar la fluidez. Es, además, una técnica adecuada para los alumnos con dificultades, ya que les ofrece la oportunidad de practicar la lectura con un propósito auténtico. También promueve el trabajo colaborativo y un entorno motivador en el que llevar a cabo la lectura repetida.

Por último, en la investigación de Zambrano et al., (2022), designada “Estrategia didáctica multidisciplinar para fomentar el hábito de lectura en los estudiantes de la básica superior en la unidad educativa Sara Belén Guerrero Vargas”, se propuso como objetivo principal diseñar una estrategia didáctica multidisciplinar para fomentar el hábito de lectura en los estudiantes de la Básica Superior en la Unidad Educativa Sara Belén Guerrero Vargas; de esta manera, se planteó como metodología que el diseño de investigación es propositivo de enfoque mixto, dado que se describirán aspectos relacionados con el tema de estudio mediante la revisión de información proveniente de literatura científica. Además, se recopilaron datos numéricos provenientes de los instrumentos empleados para su posterior análisis. También se aplicó el método empírico, a través de la elaboración de una encuesta dirigida a los estudiantes y otra a los docentes como técnica para la recolección de datos. Se empleó una muestra de 40 estudiantes y 2 docentes de educación básica superior, un muestreo no probabilístico, por conveniencia o con selección intencional.

De este modo se procedió a obtener como resultados principales que, en el cuestionario dirigido a los docentes, se denota que su apreciación sobre el uso de estrategias didácticas para fomentar el hábito de la lectura en sus estudiantes es positiva. En este sentido, aunque la mayoría refirió utilizar estrategias didácticas casi siempre en clase, su postura abierta sobre aplicar actividades innovadoras en el aula permite considerar su actitud como la base para el desarrollo de la propuesta educativa. De igual manera, el cuestionario aplicado a los estudiantes de básica superior mostró que la mayoría de los estudiantes no comprenden la lectura y los textos utilizados en clase. Esta situación resulta preocupante y demuestra la necesidad de fomentar la lectura como un hábito que los forme académicamente durante su vida estudiantil.

En continuidad con lo anterior, se estableció como segunda categoría al Teatro de lectores. Siendo así que esta estrategia se destaca por su potencial en la mejora de la comprensión de textos, el desarrollo de habilidades comunicativas y de la fluidez lectora, es así que en el estudio de Pareja (2021) titulado: "Relacionados. El Teatro como herramienta educativa (Lengua y Literatura Castellana en Educación Secundaria)", se plantea como objetivo principal encontrar un método de enseñanza que mejore el rendimiento académico, la motivación y fomentación de la lectura. Empleando una metodología basada en el método de evaluación cualitativa que produce datos descriptivos. Esta investigación se realizó a través del estudio de caso, en el marco de la investigación-acción educativa. Se obtuvo como resultado final que la práctica demuestra que la obra teatral "Relacionados" se pudo trabajar en varios niveles educativos, teniendo un impacto positivo.

Siguiendo esta línea, Cárdenas et al., (2018) en su investigación "El teatro: una estrategia didáctica para fortalecer el proceso lectoescritor de los estudiantes de 4.º grado de la Institución Educativa Antonio Nariño de Soacha", plantea como objetivo principal fortalecer el proceso lectoescritor de los estudiantes del grado 4 de la Institución Educativa Antonio Nariño a través del teatro como estrategia didáctica. Se aplicó como metodología

la Investigación-Acción que busca el desarrollo de la estrategia planteada, para la redacción de esta investigación se recurrió a diferentes instrumentos como el diario de campo, pruebas diagnósticas, la entrevista, encuestas a estudiantes y talleres de intervención.

Se obtuvo como resultado principal que, gracias a la ejecución de este proyecto, se redujeron las debilidades detectadas y se mejoraron aquellas habilidades verbales y corporales, comprobando que las actividades realizadas, lograran que los estudiantes vencieran la timidez, el miedo de expresarse en público, de expresar sus ideas, de trabajar en grupo, mejorar su ortografía, leer comprensivamente, etc.

Finalmente, en la investigación titulada "Teatro de lectores para la fluidez lectora", desarrollada en la Universidad Técnica de Manabí por Fernández y Molina (2023), se destaca el eje innovador que posee la estrategia, así como su adaptabilidad y pertinencia al nivel de educación básica. Ya que, está enfocada principalmente en desarrollar de forma simultánea tres aspectos esenciales: la velocidad, la precisión y la prosodia, los cuales constituyen los fundamentos de la habilidad lectora. Ante una investigación descriptiva y la valoración por medio de la escala de fluidez lectora en español, los autores han determinado cambios significativos en la velocidad y precisión, sin embargo, se destaca la necesidad de emplear actividades que aporten a la proyección de la voz y la expresividad durante la lectura.

4.2. Marco Teórico

4.2.1. Importancia de la fluidez lectora en el desarrollo educativo

Resulta necesario reconocer que la habilidad lectora constituye un fundamento ineludible en la formación cognitiva del ser humano, puesto que sobre ella se construyen destrezas importantes como la comprensión lectora y la reflexión crítica de un texto. Además, posee un carácter transversal en el proceso

instructivo y una implicación inevitable en las diferentes asignaturas y niveles. De acuerdo con el planteamiento de Pires et al. (2024), leer con fluidez implica formalizar una lectura que transmita las emociones o el énfasis que el autor quiso comunicar a los lectores mediante sus planteamientos, así como ejecutar una lectura articulada y natural, es decir, libre de errores o afecciones que pudieran perturbar su comprensión o distorsionar su contenido original.

De tal manera que la expresión lectora alcanza un nivel satisfactorio en cuanto a claridad, entonación, precisión y velocidad, según las características del texto lo requieran. De la misma forma, el lector refleja la capacidad de determinar mecánicamente los términos mediante la recuperación clara y pertinente de los caracteres recopilados en el léxico mental. Misma que subyace del conocimiento individual e interiorizado que un sujeto tiene sobre el vocablo, la composición de las palabras, la correspondencia fonológica y su significado, lo cual permite al emisor decodificar un mensaje, procesar la información, comprender el contenido y emitir reflexiones y argumentos acertados.

De este modo, la automatización de los procesos de reconocimiento léxico, que se traducen en una lectura rápida y sin fallas, permite al lector concentrarse principalmente en la construcción del concepto global del texto y no en la decodificación fonológica de las letras o las sílabas en su conjunto (Fumagalli y Jaichenco, 2019). Es precisamente en este punto donde nace la relación progresiva entre la lectura independiente, la fluidez lectora, la comprensión, y la reflexión crítica que el lector desarrolla.

En efecto, si no existe fluidez en la lectura, es muy difícil que el lector logre comprender el mensaje impreso en el texto, ya que su atención se mantiene en descifrar cada uno de los términos, lo que afecta consecuentemente a las actividades vinculadas, como resolver un problema de matemáticas, identificar el

proceso de fotosíntesis o interpretar una noticia. Dado que, al ser una habilidad adherida a todas las áreas y niveles formativos, adquiere un perfil base en el desarrollo de tareas o proyectos.

Para Gonzales, citado en Valencia (2023), la fluidez lectora se encuentra estructurada por una confederación trilogía entre la rapidez, precisión y expresividad, la cual permite al lector alcanzar los diferentes niveles de la fluidez lectora según su etapa de desarrollo. Aunque cada una a su vez se encuentra vinculada con tres principios de formación básicos: primero, la capacidad del ser humano para elaborar ideas innovadoras y propias, entendida como creatividad; segundo, la habilidad de articular y corresponder a los elementos grafema-fonema dentro de un texto, determinada como la lingüística; y por último la semántica, en la cual el lector infiere el significado de los términos, lo que se traduce en comprensión lectora.

4.2.2. Criterios de evaluación de la fluidez lectora: precisión, velocidad, prosodia y automatización

Es importante reconocer que la fluidez no se limita a la capacidad del ser humano para leer de manera rápida y sin errores. Para Valencia (2023) y Hudson et al. (2012), la fluidez lectora se compone de cuatro elementos que actúan de manera simultánea: precisión, velocidad, prosodia y automatización. Estos componentes se encuentran interrelacionados y funcionan como indicadores del dominio de los procesos implicados en la fluidez lectora.

4.2.2.1. Precisión

Leer con fluidez no sólo hace referencia a la rapidez con la que un sujeto lee; para comprender su estructura, es necesario identificar la subcategoría *precisión*, el cual constituye un criterio que aporta claridad y

legibilidad a la decodificación fonológica de los términos presentes en un texto, siendo uno de los fundamentos que los estudiantes desarrollan durante la primera etapa del aprendizaje lector. Según Hudson et al. (2005), la precisión resalta la habilidad del lector para reconocer los grafemas y su fonema correspondiente de manera eficaz: el alumno lee sin deletrear o silabear, no comete sustituciones, inversiones u omisiones perceptibles. Lo que implica la capacidad para estructurar fonológicamente las palabras a partir de los fonemas individuales que las conforman.

De esta manera, se evita que la información original sufra alteraciones que pudieran afectar su naturalidad. Eventualmente, una lectura natural permite al lector concentrar su atención en la comprensión del texto, es decir, en identificar la trama, los argumentos, así como las ideas principales y secundarias de forma completa, ya que al requerir mínimos esfuerzos para aplicar la conversión grafema-fonema, su atención cognitiva se centra en construir el sentido e intención del escrito, y no en el reconocimiento de las sílabas (Villamontes et al., 2019).

Es por ello que la precisión figura como un pilar fundamental de la fluidez lectora, puesto que, se hace referencia a la capacidad del lector para reconocer y articular correctamente las palabras exhibidas en un texto. Así como la habilidad de exteriorizar o evidenciar una lectura con mínimos errores en la pronunciación y un uso pertinente de la entonación, dando como resultado una interpretación correcta y coherente del mensaje. Desde esta perspectiva, la precisión no solo garantiza que los estudiantes pronuncien correctamente las palabras, sino que también que la lectura fluya de manera natural.

4.2.2.2. Velocidad

Aunque habitualmente se relaciona la velocidad lectora con rapidez, su implicación trasciende esta

idea sesgada. En términos más precisos, este criterio describe el ritmo con el que un sujeto lee un texto, evidenciando su capacidad para reconocer, en cualquier contexto o propósito, cada uno de los términos de forma automática y sin esfuerzo, en otras palabras, sin romper el flujo de la lectura. La velocidad se evalúa generalmente mediante el número de palabras leídas por minuto (ppm), destacando la habilidad del lector para procesar y comprender el contenido en un tiempo óptimo.

En base a la tabla de los niveles de logro de la velocidad lectora del MINEDUC, un estudiante del tercer nivel educativo debe alcanzar un promedio de 85 a 99 palabras por minuto para situarse en un nivel correspondiente. Asimismo, si un estudiante efectúa la lectura de menos de 60 términos por minuto, se considera que este se encuentra en zona roja y requiere apoyo individualizado; sin embargo, al lograr más de 99 palabras por minuto, se considera que ha alcanzado un nivel avanzado.

Al mantener una lectura constante, se puede inferir que el lector ha logrado automatizar el proceso de decodificación y se encuentra estructurando el significado del texto. En concordancia con los planteamientos de Calero (2014), Coltheart (2005), Coltheart et al. (2001), Hudson et al. (2005) y Logan (1997), la velocidad es un aspecto que depende de la precisión, pues funciona como un indicador que evidencia el reconocimiento automático de las palabras, tanto dentro como fuera de un contexto. Lo que permite al lector mantener un desempeño eficaz, mejorando significativamente la experiencia de lectura y la retención de información.

En definitiva, la velocidad actúa como una proyección de la decodificación acertada, construida en la primera etapa del aprendizaje lector. Desde el punto de vista de Gutiérrez (2022), mantener el flujo de la lectura, identificar los principales argumentos y conectar conceptos deriva de la correspondencia entre la velocidad y la precisión. Un manejo pertinente de este aspecto, ni demasiado acelerado ni excesivamente lento, contribuye a una mejor interpretación del mensaje. Es necesario destacar que este componente se desarrolla mediante la

práctica constante y la exposición frecuente a escritos, lo que permite al lector adquirir nuevo vocabulario y, en consecuencia, reconocer palabras y frases de manera más rápida y correcta.

4.2.2.3. Prosodia

El tercer componente de la fluidez lectora resulta ser uno de los más desafiantes e importantes del proceso, dado que aporta expresividad y exterioriza la intención comunicativa que posee el texto. Dowhower (1991), define a la prosodia como la armonía de la expresión que comprende aspectos acústicos como la modulación, la acentuación, el ritmo y el patrón de pausas. Estos elementos son utilizados para asignar roles sintácticos a las palabras, reflejar la integración de procesos a nivel de términos, sintagmas y oraciones, lo que genera que el lector logre conectar la decodificación con la esencia del escrito.

Es necesario reconocer que este aspecto implica que el lector aplique de manera propicia la modulación vocal que genera para cada fonema, así como la aplicación y diferenciación de los tiempos de pausa asociados a los signos de puntuación y las variaciones tonales que reflejen de forma explícita la intención del texto y el procesamiento sintáctico-semántico del mismo. Para Rasinski (2004), el volumen o tono de voz que los sujetos utilizan durante la lectura, según la intención que exhiba el texto, es una de las dimensiones más relevantes de la prosodia, pues ajusta la entonación que requieren las diferentes oraciones, el esquema de pausas y la segmentación del texto. De tal modo que la lectura proyecta dinamismo y sumerge al lector en un estado de concentración y construcción significativa tanto de la parte cognitiva como emocional.

Por ello, se reconoce que el volumen, el tono y la entonación no solo son elementos que enriquecen la expresión, la intención y los matices lingüísticos implícitos en el texto, sino que también proporcionan

naturalidad, que consecuentemente facilita al oyente identificar si la intención del texto es informativa, persuasiva o emotiva.

4.2.2.4 Automatización

La automatización es considerada un componente intrínsecamente adherido a la presión, velocidad y prosodia, dado que cada uno de estos criterios requiere una respuesta inmediata y perceptible, tanto en la decodificación grafema-fonema como en el uso del ritmo y la intención reflejada en las variaciones y expresiones que se emplean en el desarrollo de la lectura. Este componente representa el manejo y dominio que el lector ha alcanzado tras los repasos, así como su capacidad de autocorregirse en ella.

En el momento en que el lector ha automatizado cada uno de los componentes en su lectura, esta se evidencia con fluidez, concordancia y coherencia con el texto escrito. Es necesario considerar que adquirir esta capacidad no solo requiere aplicar la lectura repetida de un texto determinado como método de aprendizaje, sino también construir una fuerte conciencia léxica por medio de hábitos lectores dentro y fuera de los contextos académicos. De tal manera que, el estudiante extiende su vocabulario y la capacidad de expresarse pertinentemente según el texto lo requiera.

Al alcanzar un gran potencial sobre ella, el lector centra menor esfuerzo en descifrar el texto y emprende el camino hacia reconocer el mensaje mediante el enlace entre las palabras y oraciones. Es de tal forma como un lector logra identificar el significado completo del escrito, lo que le permite emitir criterios, argumentos y juicios acertados referentes al contenido. En conclusión, si un lector aún no ha automatizado alguno de los componentes descritos, su atención cognitiva se limitará a aplicar el criterio, lo cual dificultará la comprensión del mensaje y consecuentemente en construir un criterio personal sobre este.

4.2.3. Factores asociados a la fluidez lectora

El análisis de la fluidez lectora precisa, según Ixcoy (2019), considerar diferentes factores asociados al proceso, como el nivel lector, motivación del estudiante y las estrategias aplicadas en la práctica. Cabe señalar que esta última debe poseer características constructivas, reflexivas y, sobre todo, generar la autonomía de los agentes implicados en la actividad, ya que estos elementos actúan como un puente hacia el aprendizaje significativo.

4.2.3.1. Nivel lector

Harris y Sipay (1979) y Condemarín (2004) identifican tres niveles de lectura:

Tabla 1

Niveles de lectura

Nivel independiente	La lectura efectuada es fluida con mínimas equivocaciones y no se exhiben más de un 2 o 3 % de errores, lo que evidencia la capacidad del niño para continuar con la lectura después de una equivocación sin sentirse bloqueado. Además, reconoce y recuerda los apartados más relevantes del texto, lo que le permite exponerlos de manera clara y detallada.

Nivel instruccional	El lector efectúa una lectura parcialmente fluida con un porcentaje de errores que oscila entre el 3 y el 5%. La lectura presenta características como lentitud; aparecen repeticiones y omisiones. Evidenciando una comprensión generalmente correcta; sin embargo, la recuperación espontánea es incompleta: algunos detalles son olvidados o recuperados parcialmente.
Nivel de frustración	El lector pierde fluidez, presentando dudas, repeticiones y una lectura fracturada en sílabas. Ante la cual muestran signos de estrés en la respiración e incomodidad física. Por lo tanto, cometen más errores debido a su estado emocional, especialmente ante palabras desconocidas y, en algunos casos, incluso ante términos comunes. En relación a la comprensión, esta resulta deficiente, debido al reconocimiento erróneo de aproximadamente un 5% del texto.

Nota. Niveles de lectura y sus principales características.

4.2.3.2. Motivación del estudiante

Al ser la lectura una de las habilidades más importantes en el proceso educativo y social del ser humano, resulta necesario que su aprendizaje y posterior constitución se efectúe bajo un esquema que motive al estudiante durante su proceso formativo, hasta lograr la autonomía y automatización del lector. Desde el criterio de Santa María y Vega (2022), la motivación por la lectura se enuncia en su totalidad a través de la expresión "gusto por la lectura", la cual se vincula con el interés, curiosidad y la predisposición hacia nuevos conocimientos y

habilidades que incidirán de manera positiva en la formación intelectual y actitudinal del niño hacia esta destreza.

Este apartado requiere reconocer la relación y vínculo que existe entre la motivación, las estrategias y el rendimiento escolar. Por ello, cuando hablamos de motivación, nos referimos al grado de implicación que el alumno ejerce sobre el proceso de lectura, destacando factores como experiencias pasadas y presentes, que influyen en su disfrute de la actividad. Este aspecto hace énfasis en el contexto en el que se desarrollan las actividades, las cuales deben promover la participación activa y dinámica de los alumnos, con el objetivo de alcanzar la autonomía y el aprendizaje significativo.

4.2.4. Metodología empleada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la fluidez lectora

El proceso formativo de la fluidez lectora requiere el empleo de metodologías innovadoras y dinámicas que prioricen el trabajo en conjunto de los diferentes criterios que la integran, como la precisión, velocidad, prosodia y automatización. Además, es importante involucrar activamente la participación del alumno y potenciar sus destrezas comunicativas tanto en entornos educativos como sociales.

En cuanto a este factor, se centra en identificar las principales características del proceso de educación, es decir, cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza y cómo el estudiante logra implicarse como sujeto activo en su propio aprendizaje. Para ello, es indispensable que la metodología se base en un enfoque de aprendizaje significativo, en el que se consideren los conocimientos previos del alumno y continuamente sirvan como fundamento para la construcción de nuevos saberes. En este sentido, es necesario que el proceso se encuentre estructurado con objetivos claros y alcanzables, una selección apropiada de las estrategias, así como la integración de metodologías participativas e innovadoras que motiven al estudiante.

4.2.5. Principios pedagógicos del teatro de lectores

Se debe comprender que el teatro de lectores es una actividad participativa que está centrada en obtener un resultado final, conocido como una representación teatral que se da a través de la práctica continua de un guión elaborado por los estudiantes y el docente. Para ello, Pareja (2021) comenta que, en el ámbito educativo, el teatro de lectores se plantea como una actividad para trabajar con los estudiantes con el objetivo de desarrollar varias habilidades que le permitan al educando desenvolverse en la sociedad. Pero, dentro del campo de la Lengua y Literatura, el teatro de lectores trabaja la lectura, la entonación, la vocalización, el vocabulario y permite que los educandos que no están involucrados con este hábito puedan desarrollarlo. Se sugiere que se trabaje dentro del contexto real de aprendizaje, como dicta el currículo nacional de educación (2016).

> "Las destrezas propuestas en este currículo no son técnicas que se aprenden de forma descontextualizada, sino que están vinculadas al ejercicio de prácticas comunicativas concretas e integrales. Es decir, todas deberán implementarse dentro de diferentes situaciones comunicativas reales o simuladas, que exijan a los estudiantes interrelacionar habilidades orales, escritas, de comprensión, de expresión oral y de producción de textos para la resolución de problemas presentes en ellas."

Sumado a esto, el investigador en educación teatral, Blanco (2001), destaca el valor del teatro como estrategia pedagógica lúdica, motivadora y multidisciplinar. Comprendiendo que esta metodología, la cual implica la inmersión completa de un aula en un proyecto dinámico, permite que los estudiantes alcancen diversas habilidades y competencias, como la comunicación oral, la expresión corporal, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico. Además, el teatro fomenta la creatividad, la imaginación y la empatía en los escolares.

En concordancia con lo mencionado, el carácter multidisciplinar del Teatro de Lectores reside en su aplicabilidad a diversas áreas del conocimiento, incluyendo Matemáticas, Estudios Sociales, Ciencias Naturales

e Inglés, entre otras. La facilidad de adaptar la metodología a partir de la creación de diálogos por parte de los estudiantes permite la contextualización de los contenidos curriculares, favoreciendo una mejor comprensión de los mismos. Además, el Teatro de Lectores puede ser utilizado como una herramienta evaluativa para identificar el nivel de logro de los objetivos planteados en cada materia.

Por ello, esta estrategia, puede ser trabajada de manera interdisciplinar, fortaleciendo las habilidades que se adquieren a lo largo del proceso educativo, siendo una estrategia que permite al estudiante ser el constructor de su propio conocimiento, desarrollando habilidades esenciales en su proceso educativo. De esta manera, el currículo nacional de educación (2016) dentro de los principios para el desarrollo del currículo, plasma

> "Este enfoque implica que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa. La visión interdisciplinar y multidisciplinar del conocimiento resalta las conexiones entre diferentes áreas y la aportación de cada una de ellas a la comprensión global de los fenómenos estudiados" (p. 13).

Para entender esta estrategia, es necesario regresar a la antigua Grecia, lugar que vio nacer al teatro. Esta representación pretendía entretener a la población y transmitir mensajes morales o educativos, mediante la interpretación de personajes que mantenían un contacto directo con el público. Esta experiencia lograba que los espectadores pudieran conectar con las historias y las enseñanzas que estas dejaban. En palabras de Bastidas (2023), llevar un texto al teatro es darles vida a los personajes a través de la palabra hablada. Este proceso exige que el intérprete tenga una familiaridad profunda con el texto, lo que implica leer, investigar, memorizar, interiorizar sus ideas, comprender el significado del texto e incluso desarrollar el pensamiento crítico.

Actualmente, conocemos la historia que nos anteceden, pero poco se sabe de la historia que ha sido parte de la construcción de las sociedades; esto permite que las personas aprendan sobre su pasado para trazar su futuro. En este sentido. La literatura se ha vuelto una herramienta que abre la puerta hacia nuestros orígenes, que se plasman a través de los textos literarios. Encargados de rescatar los pensamientos y las realidades que en varias ocasiones son ajenas a los lectores, es aquí en donde surge la idea del teatro, ya que este se vuelve el medio de representaciones artísticas que dan vida a miles de historias narradas, permitiendo que el público sea parte de las mismas.

En consecuencia, este acto se enlaza con la literatura, volviéndose una herramienta usada por los docentes para desarrollar capacidades como la escucha activa, la expresión oral y escrita, así como buscar impulsar la interacción social centrada en la mejora de las relaciones interpersonales de los estudiantes.

4.2.6. Teatro de lectores como estrategia para mejorar la fluidez lectora

La literatura se ha vuelto una herramienta que abre la puerta hacia nuestros orígenes y que se plasman a través de los textos literarios, siendo los encargados de rescatar los pensamientos y las realidades que en varias ocasiones son ajenas a los lectores, es aquí en donde surge la idea del teatro, ya que este se vuelve el medio de representaciones artísticas que dan vida a miles de historias narradas, permitiendo que el público sea parte de estas. En consecuencia, este acto se enlaza con la literatura, volviéndose una herramienta usada por los docentes para desarrollar capacidades como la escucha activa, la expresión oral y escrita, así como buscar impulsar la interacción social centrada en la mejora de las relaciones interpersonales de los estudiantes.

El teatro de lectores resalta la relevancia que tiene la práctica constante de las lecturas en voz alta, debido a que esta estrategia está centrada en potenciar la fluidez lectora, por medio del ensayo y repaso de los guiones

teatrales por parte de los estudiantes, permitiendo que se realice una lectura repetitiva y exacta, tal y como Fountas y Pinnell (2017), citados por Fernández y Molina (2023), señalan que la fluidez lectora es un elemento esencial para el desarrollo de habilidades comprensivas y expresivas en los estudiantes. Por lo tanto, se concluye que es una metodología que potencia la fluidez lectora mediante la representación teatral.

De la misma manera, la práctica constante de realizar una lectura en voz alta e interpretar los guiones teatrales logra que los estudiantes pronuncien de manera adecuada las palabras, lo que mejora la precisión lectora y reduce los errores de decodificación. Como explican Castles et al., (2018), la precisión en la lectura es fundamental, ya que permite al lector decodificar correctamente las palabras escritas, lo cual facilita la comprensión del mensaje que se desea transmitir.

Como otro punto, esta estrategia desarrolla habilidades de análisis e interpretación. El análisis crítico del texto se vuelve importante para los alumnos, ya que deben saber identificar las emociones y asumir el mensaje que quiere dar a conocer la obra. De esta manera, Fisher y Frey (2020) recalcan que la exposición de los estudiantes a la lectura interpretativa promueve en los educandos una comprensión profunda del texto, yendo más allá de la simple comprensión lectora. Esta estrategia facilita la asimilación de los sentimientos que subyacen en los personajes.

Dentro del mismo contexto, Herrera y Torres (2020) detallan que el ritmo, la pronunciación y la entonación son de gran valor para transmitir el tono y las emociones que hay detrás del texto, favoreciendo la experiencia lectora. Es así que la interpretación de los personajes exige a los estudiantes modular su voz, emplear un tono adecuado y cuidar la entonación, lo que desarrolla su prosodia y les permite leer de manera más natural. Como consecuencia, el teatro de lectores se presenta como una estrategia pedagógica que potencia la lectura

fluida en sus tres componentes, mejorando la precisión, la velocidad y la prosodia en el momento de realizar la lectura.

4.2.7. Fases del Teatro de Lectores

Es importante comprender que el teatro de lectores requiere de varias fases en donde los estudiantes deben preparar varias representaciones teatrales, en donde los ensayos se vuelven indispensables. Como plantean Garzón et al. (2008), plantea como objetivo que los estudiantes, a través de la lectura de los guiones, logren tener como resultado final la presentación teatral de una obra ante un público presente. Así mismo, Asanza y Tapia (2023) proponen varios pasos para que se realice una correcta aplicación de esta estrategia, los cuales son:

1. Selección del guión: Se debe escoger un guión de teatro, el cual debe estar adecuado a las edades y nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

2. Lectura en voz alta: Se realiza una lectura en voz alta del guión realizado por parte del profesor, para que de este modo los estudiantes puedan escuchar la entonación correcta que se debe emplear en una actuación teatral.

3. Análisis del guión: Realizar un análisis del guión en conjunto con los estudiantes para identificar los personajes, el escenario, la trama y las emociones que se expresan a través de los diálogos.

4. Práctica de la lectura: Para comprender mejor este punto, Durán y Valdebenito (2014) proponen que se debe solicitar a los estudiantes que realicen una primera lectura individual del guión, en donde se estudia la fluidez y velocidad de la lectura; así mismo, se hace énfasis

en la entonación y la prosodia para lograr alcanzar una lectura natural con el objetivo de darle vida a los personajes, es decir, hacer que los estudiantes, al leer los diálogos, lo hagan como si estuvieran en la obra teatral.

5. Hacer pausas y enfatizar palabras clave: Dentro de los guiones teatrales, se deben realizar pausas y hacer énfasis para indicar el tono o la emoción del personaje al que interpretan.

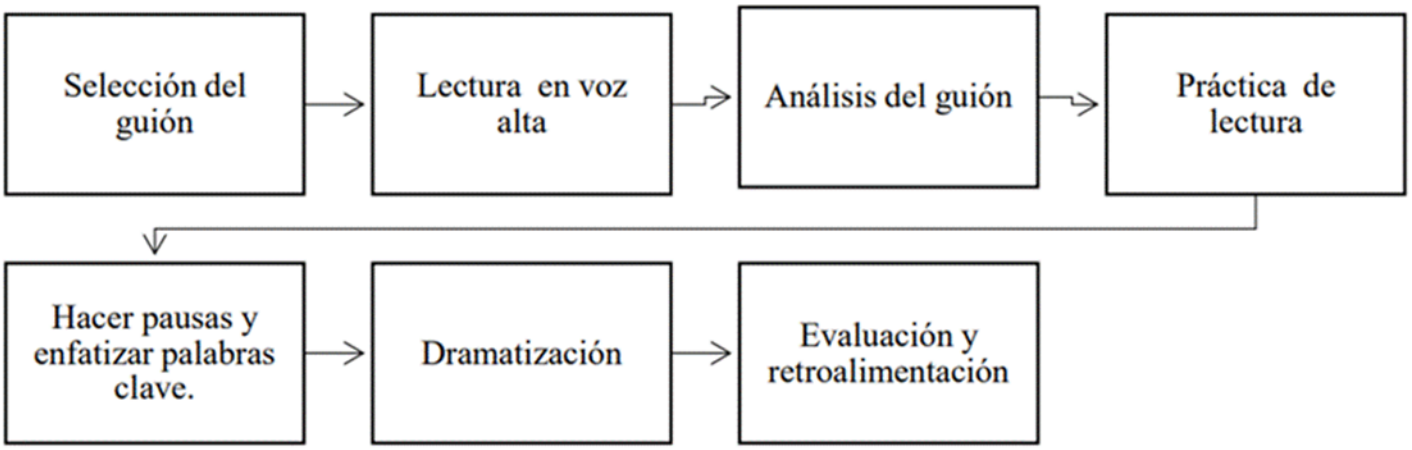
6. Dramatización: Después de practicar la lectura del guión, se procede con la dramatización, asignando los personajes entre los estudiantes y ensayando la actuación teatral.

7. Evaluación y retroalimentación: Para finalizar, se realiza una evaluación del progreso de la fluidez lectora de los estudiantes y se proporciona una retroalimentación para dar a conocer qué puntos se deben mejorar.

Finalmente, en la figura 1 se expone un flujograma, el cual contiene los pasos para aplicar el teatro de lectores, con el objetivo de fortalecer la fluidez lectora en el aula de clases.

Figura 1.

Flujograma de los pasos para aplicar el Teatro de Lectores



Nota: 1 Flujograma de los pasos para implementar el Teatro de Lectores en el aula. Elaboración Propia, (2025)

4.2.8. Beneficios del teatro de lectores en el desarrollo integral del estudiante

En cuanto a lo mencionado en los anteriores apartados, se resalta que la aplicación de esta estrategia puede convertirse en un aspecto fundamental para el desarrollo de las competencias relacionadas con el área de Lengua y Literatura. Desde el punto de vista de Bastidas (2023), explica que el teatro de lectores integra en conjunto las destrezas de la comunicación oral, comunicación escrita y la capacidad literaria fundamental para el desarrollo de la palabra como recurso estético. Estos puntos son los que posteriormente serán detallados como base para la implementación de la propuesta en la investigación realizada.

De esta manera, dentro del contexto del teatro de lectores, se toma en cuenta a los actores que se involucran en este proceso; entendiendo que el docente, al igual que los estudiantes, constituyen la base principal para el desarrollo de la estrategia. En palabras de Garzón (2015), el teatro representa una herramienta didáctica, basada en el desarrollo de competencias, las cuales involucran a diversos agentes educativos, con el objetivo de promover el involucramiento de la comunidad, el desenvolvimiento del proceso creativo de los alumnos, conectándose con las diferentes asignaturas. De tal forma que, a través de las destrezas de comunicación oral,

escrita y la competencia literaria, la materia de Lengua y Literatura fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos.

Como se mencionó anteriormente, uno de los beneficios de esta estrategia es la forma en cómo logra enlazar las asignaturas por el proceso de aplicación que se requiere; así mismo, se puede decir que el teatro de lectores beneficia a una gran variedad de actividades escolares. Desde la formación integral, a través de las artes escénicas que favorecen la tolerancia, la cooperación de los docentes y estudiantes involucrados, así como la fomentación de los valores que mejoran el ambiente de trabajo, comprendiendo que a través de la solidaridad, coeducación, interculturalidad, convivencia y respeto se pueden mejorar aspectos claves que muchas veces son olvidados durante la realización de actividades; por ello, esta estrategia beneficia en todos los aspectos, tanto educativos como sociales (Del Pozo, 2016, p.142).

Como otro punto, esta estrategia busca mejorar la fluidez lectora; por tal razón, engloba la comunicación oral, la cual requiere del desarrollo de habilidades como la entonación, la prosodia, entre otras, dado que son elementos que permiten que, al momento de interpretar al personaje, lo puedan realizar de manera óptima. Como lo sustenta Bastidas (2023), la comunicación a través de hablar y escuchar se verá favorecida, ya que por medio de esta se desarrollan elementos verbales y no verbales al tener que hablar de manera expresiva y aplicando una entonación adecuada que permita transmitir las emociones de los personajes al público que los observa. Asimismo, el estudiante debe saber escuchar para comprender los mensajes y el momento en que le toca intervenir, es decir, debe asimilar las reglas de escucha eficaz para obtener un buen resultado.

Para explicar este tema, se han tomado ciertos puntos de las ventajas que ofrece el teatro de lectores de Sánchez (2016).

1. Permite alcanzar un aprendizaje contextualizado: Motivación intrínseca.
2. Promueve el aprendizaje cooperativo, mediante el cambio de roles, la lúdica y el enfoque activo.
3. Posee una estructura completa, puesto qué, trabaja 4 bloques importantes del aprendizaje: la escucha, la oralidad, la escritura y la lectura.
4. Contribuye al desarrollo personal, específicamente en la participación activa y la pérdida de timidez.
5. Proyecta un entorno de aprendizaje completo, donde los errores son parte del proceso.
6. Fortalece la lectura, la prosodia, la modulación y la empatía con los compañeros, siendo capaz de reconocer sus errores y entender a los demás.
7. Aprendizajes prácticos, mediante el ensayo y error.
8. Influye en el desarrollo y la educación emocional del sujeto.
9. Adquieren habilidades para la resolución de conflictos y la convivencia armónica (p.893).

CAPÍTULO II

5. Metodología

De acuerdo al horizonte transformador y reflexivo que sigue la presente investigación, el paradigma que sustenta su desarrollo es el sociocrítico, proporcionando al estudio un carácter crítico sobre el entorno y los actores que lo conforman en su naturalidad. Es así como su integración permite comprender la realidad como

praxis, es decir, como una construcción en la que convergen la teoría y la práctica, con la fin de diseñar respuestas significativas a la problemática identificada. En palabras de Alvarado et al. (2008), este paradigma se estructura a partir de una unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico, lo que requiere que el investigador asuma la autorreflexión crítica del proceso, puesto que su principal objetivo es transformar las estructuras sociales y dar respuesta a las necesidades identificadas a partir de la acción y reflexión de la situación.

Cabe señalar que esta perspectiva requirió el consenso y el trabajo conjunto de los agentes implicados: en este caso, los alumnos del tercer año, la docente y practicantes UNAE. Bajo esta relación, se efectuó la revisión detallada sobre la importancia de la fluidez lectora y su implicación en la formación integral del ser humano, sobre las que se fundamentan los procesos de autocrítica, reflexión del contexto y análisis de los sujetos que lo integran. Principalmente, se identificó que los estudiantes presentan una lectura silabeada, desencadenando dificultades para interactuar con el mensaje y proyectar su comprensión en actividades vinculadas.

Ante esta situación, se determinaron aquellos factores que circundan al objeto de investigación, permitiendo así diseñar una propuesta acertada al caso. Se parte del supuesto de que, si los alumnos del tercer año fortalecen sus habilidades lectoras desde los primeros años de educación, su proceso formativo no se verá limitado por deficiencias en esta área. En consecuencia, contribuirá a la adquisición de conocimientos asociados a esta habilidad transversal y avanzar hacia el logro del perfil del bachiller ecuatoriano y su inserción a la sociedad.

En concordancia con el esquema metodológico, se integró un enfoque cualitativo, el mismo que permitió comprender y profundizar de manera particular los componentes conexos con el desarrollo de la fluidez lectora y su relación con diversas destrezas de aprendizaje, logrando reconocer las características de la problemática,

como las principales causas, afecciones concretas y posibles planes de acción. Empleando las palabras de Behar (2008), el enfoque cualitativo facilita la recopilación de datos de forma exhaustiva y con significado, proporcionando una comprensión profunda del problema investigado.

Es preciso recalcar que este enfoque se centra en la observación minuciosa del contexto y las principales características del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que permite analizar, interpretar, comprender y reflexionar sobre la realidad que se está estudiando. De esta manera, se logra indagar sobre metodologías y estrategias que respondan de forma concreta a las necesidades.

Sumado a esto, dentro de la investigación se plantea un alcance de carácter exploratorio, debido a que este está centrado en la búsqueda de información sobre fenómenos o hechos sociales que no han sido estudiados con anterioridad y de los cuales se busca indagar e inspeccionar sus características. En cuanto a la relación con el tema de investigación, está dirigido a analizar las habilidades de la fluidez lectora que deben ser alcanzadas por los y las estudiantes de tercer año EGB, con el propósito de identificar los aspectos más relevantes que estén vinculados con el campo de estudio, para poder generar hipótesis fundamentadas y sentadas en las bases de futuras investigaciones que profundicen el tema, contribuyendo así al desarrollo de estrategias pedagógicas efectivas e innovadoras para mejorar la competencia lectora en este grupo de estudiantes (Patton, 2015).

En coherencia con el diseño y los lineamientos asumidos a través del paradigma sociocrítico y el enfoque cualitativo que guía la exploración, se implementó el método de investigación-acción, el cual asume la praxis como un fundamento del proceso. Según los conocimientos de Elliott (1993), es un estudio de carácter social que tiene como finalidad potenciar la calidad del contexto por medio del actuar, es decir, que la propuesta se articula a partir de las necesidades y requerimientos del entorno, orientado hacia su transformación. Es indispensable reconocer que el método requiere que el investigador reflexione sobre las conductas y

principalmente sobre su propia práctica, con el propósito de complementar el diagnóstico del entorno con actos que marquen un precedente innovador (Latorre, 2005).

De manera particular, se ha aplicado para determinar de forma clara y profunda el problema relacionado con la escasa proyección de la fluidez lectora en los estudiantes del tercer año, a través del análisis teórico, la experiencia en el entorno escolar y los diferentes instrumentos aplicados tanto a los alumnos como a la docente. Cabe destacar que se ha considerado el entorno en su estado natural, lo que contribuyó al diseño de un plan de acción realista, tomando en cuenta los recursos, limitaciones y correspondencia con los requerimientos de la problemática.

5. 1. Fases de la investigación –Acción

Tabla 2

Fases de la investigación – acción en la implementación de la propuesta teatro de lectores

Fases	**Acciones**	**Descripción**
Planificar	Desarrollo de un plan de acción	En base al planteamiento de Valencia (2023) y Hudson et al. (2012), la fluidez lectora se compone de cuatro elementos que actúan de manera sincrónica: precisión, velocidad, prosodia y automatización. Estos componentes se encuentran interrelacionados y funcionan como indicadores del dominio de los procesos implicados en la fluidez lectora. En concordancia a ello, se elaboraron planificaciones que integran actividades dirigidas a la decodificación de los términos, velocidad de lectura, la proyección y modulación de la voz, así como

		las necesidades educativas y recursos del contexto. **Ver anexo # 4.**
Actuar	Poner en práctica la propuesta de intervención	En concordancia con las planificaciones, se efectuaron tres sesiones tituladas: Descubriendo la historia, Dándole vida a la lectura y Hoy es día de teatro. Dentro de cada una de ellas se efectuaron actividades en grupos y de forma autónoma, entre las cuales se incluyeron: la deducción y formulación de la historia, planteamientos de hipótesis sobre el título, ensayos guiados, ensayos autónomos y la dinámica "Proyecto la voz desde un rincón del aula". Las cuales se desarrollan en consideración a los elementos escritos por Valencia y Hudson. Es importante destacar, que cada sesión tuvo una duración de 40 minutos y cada una se efectuó en días diferentes. **Ver propuesta de intervención.**
Observar	Analizar el impacto al implementar la propuesta de intervención.	Se determinaron los principales resultados y se identifican áreas de mejora, como la necesidad de implementar actividades más centradas en el enriquecimiento del vocabulario, la modulación de voz y el manejo de las pausas requeridas al momento de leer. **Ver propuesta de intervención.**
Reflexionar	Reflexionar sobre los resultados obtenidos para una nueva	Se identifica la funcionalidad de cada una de las actividades y en consideración a esta, se elabora una segunda planificación con una reestructuración de las actividades y recursos. Por ejemplo, se incluyen vocablos más complejos, además de indicaciones y ejercicios prácticos

	implementación de la propuesta de intervención.	sobre los tiempos de pausa correspondientes a los signos de puntuación. **Ver anexo # 4.**

Nota. Esta tabla exhibe las principales fases de la investigación-acción. Adaptado de "el modelo de Kemmis", de Latorre (2005)

5.2. Operacionalización de las Categorías Asociadas al Objeto de Estudio

En el presente apartado se explica la operacionalización de las categorías principales de la investigación, las cuales son fundamentales y marcan el primer paso para delimitar lo que se busca investigar. Debido a que esta investigación está centrada en el tema *"Teatro de lectores como estrategia para fortalecer la fluidez lectora en estudiantes de tercer año EGB de una institución educativa fiscal del cantón Azogues",* se ha propuesto dos categorías principales, cuyas definiciones responden a la propuesta que se busca implementar. A partir de las conceptualizaciones, se logró identificar las dimensiones que son desarrolladas en el marco teórico; estas dimensiones, a su vez, permitieron establecer los indicadores que orientan el análisis de la investigación.

Tabla 3

Tabla de operacionalización

Categoría	**Dimensión**	**Indicador**	**Instrumento**
Fluidez lectora	Precisión	Aplica correctamente las reglas de conversión grafema-fonema, identificando el sonido correspondiente a la letra.	Observación - Lista de cotejo

		Muestra una buena conciencia fonológica al momento de leer el texto.	Observación - Lista de cotejo
		Realiza una decodificación correcta de las palabras.	Observación - Lista de cotejo
		Lee sin silabear ni cometer fallos de exactitud, como sustituciones u omisiones.	Observación - Lista de cotejo
	Velocidad	Reconoce las palabras dentro o fuera de un contexto de forma automática, es decir, rápida y sin esfuerzo.	Observación - Lista de cotejo
		Lee de 85 a 99 palabras por minuto, acorde a su nivel.	Observación - Lista de cotejo
		Mantiene el flujo de la lectura.	Observación - Lista de cotejo
		La celeridad de la lectura es similar al ritmo de una conversación y al tipo de texto.	Observación - Lista de cotejo
	Prosodia	Usa de manera natural el volumen al leer en voz alta.	Observación - Lista de cotejo
		Ajusta el tono de voz en función de los signos de puntuación y pausas.	Observación - Lista de cotejo

		Usa de manera natural el ritmo al leer en voz alta.	Observación - Lista de cotejo
		Usa de manera natural la entonación al leer en voz alta.	Observación - Lista de cotejo
	Automatización	Automatiza los procesos de decodificación para almacenar representaciones ortográficas de palabras en el léxico mental.	Observación - Lista de cotejo
		Capta el significado y sentido global del texto.	Observación - Lista de cotejo
Teatro de Lectores	Participación	Reconocen el guión base durante la actividad.	Observación, diario de campo
		Identifican los personajes y las emociones dentro de los guiones.	Observación, diario de campo
		Realizan una lectura en voz alta respetando las pausas y turnos.	Observación, diario de campo
		Intervienen en las fases de preparación y presentación.	Observación, diario de campo

	Expresión oral	Usan la expresión corporal en la dramatización.	Observación, diario de campo
		Logra transmitir emociones a través de la voz.	Observación, diario de campo
		Tiene una participación activa en los diálogos teatrales.	Observación, diario de campo
		Tienen una escucha atenta para intervenir en el momento adecuado.	Observación, diario de campo
	Cooperación y desarrollo socioemocional	Trabajan colaborativamente durante los ensayos.	Observación, diario de campo
		Asumen su rol dentro del trabajo en grupo.	Observación, diario de campo
		Los estudiantes logran resolver conflictos de manera pacífica.	Observación, diario de campo
		Los estudiantes demuestran actitudes de respeto y solidaridad en el trabajo grupal.	Observación, diario de campo

Nota. Esta tabla muestra las categorías, dimensiones y principales indicadores asumidos en el proceso investigativo, así como el instrumento empleado para su evaluación

5.3. Técnicas e instrumentos

En consonancia con el paradigma, enfoque y método de investigación, se emplearon las técnicas e instrumentos de recolección de datos. Determinando así el uso de la observación participante, la realización de una entrevista semiestructurada y el análisis documental. De esta manera, la aplicación de dichas técnicas permite entender los factores que afectan a la problemática mencionada en el punto 2, así como conocer la perspectiva de la docente como uno de los actores involucrados en el proceso investigativo.

Las investigadoras realizaron la observación participante durante el transcurso de las prácticas preprofesionales, obteniendo así que, a través de esta técnica, la cual constaba en observar las interacciones, dinámicas y los desafíos que se presentaban en el contexto aúlico para analizarlo, describirlo, reflexionar y comprender las dificultades encontradas en los procesos de aprendizaje de los educandos. Por ello, Retegui (2020) enfatiza que la observación participante constituye una técnica la cual facilita entender el entorno en el que se desenvuelve el objeto de investigación, entrar en contacto con fuentes primarias y servir como apoyo a los datos proporcionados por los actores involucrados en el estudio.

La información recopilada de la observación se registró en los diarios de campo como instrumento de la investigación. Dicho instrumento fue empleado para registrar la información previa y posterior a la implementación de la propuesta “Teatro de lectores”. Los diarios de campo previos se emplearon para identificar la problemática y los posteriores para analizar, describir, reflexionar y comprender la información obtenida, que permitió diseñar la propuesta de intervención. (Véase anexo #1)

En cuanto a la determinación de la problemática y los factores asociados a la misma, mediante la aplicación del instrumento “diarios de campo” en cada una de las sesiones de clase y su subsecuente

sistematización, se definió y se construyó la sustentación experiencial de la categoría *importancia de la fluidez lectora* y *criterios de evaluación de la fluidez lectora: Precisión, Velocidad y Prosodia.* Puesto que se identificó la proyección transversal de la habilidad en todas las áreas del conocimiento, así como su articulación con la comprensión lectora.

Así mismo, por medio de la técnica de observación participante, se empleó la lista de cotejo como instrumento de evaluación a los estudiantes, la cual constaba de parámetros guiados por los indicadores establecidos a través de las categorías de la investigación. De esta manera, la Dirección Nacional de Talento Humano y Conocimiento (2022) menciona que la lista de cotejo es un instrumento que facilita la identificación y documentación de aprendizajes relacionados con actitudes, habilidades y destrezas; la misma incluye una lista de indicadores de rendimiento, donde se verifica en un solo momento la presencia o la falta de ellos, mediante el desempeño del sujeto. Por ello, se empleó la lista de cotejo de manera previa a la implementación de la propuesta, para evaluar los niveles de lectura de los estudiantes que giraban en torno a varios indicadores que fueron evaluados individualmente. Este instrumento permitió observar, evaluar y analizar la información recabada para la creación de la estrategia planteada. (Véase anexo #2)

Este instrumento, elaborado en base a las categorías precisión, velocidad, prosodia y automatización, y sus respectivos indicadores que en su conjunto configuran 14 criterios observables, se aplicó de manera individual a los alumnos mediante la lectura de un texto ajustado a su nivel educativo. De este modo, se logró determinar la capacidad y dominio de cada sujeto frente a esta habilidad, en referencia con los criterios de evaluación de la fluidez lectora. Entre los resultados más relevantes, se identificó que aproximadamente el 67 % del 100 % de los alumnos presentan problemas en la conversión grafema-fonema, regulación del tono, la entonación y el ritmo de voz.

Además, se implementó la entrevista semiestructurada con el objetivo de recopilar información con base en preguntas abiertas acerca del tema. En tal sentido, se entiende por entrevista a un diálogo abierto que tiene establecido un objetivo y una estructura flexible, lo cual facilita que las preguntas sean ajustadas en base a las respuestas dadas por el entrevistado (Díaz et al., 2013). En consecuencia, se aplicó una guía de entrevista a la docente del grado, para recabar información referente a la problemática hallada; la misma constaba de 15 preguntas acerca del tema de investigación que permitió obtener datos desde la perspectiva de la maestra.

El análisis se llevó a cabo mediante el diálogo que se mantuvo con la profesora, donde se tomaron en cuenta algunas categorías que conformaron la investigación; igualmente, se realizó la entrevista en la sala de docentes en la hora de inglés, para que de esta manera no se vea interrumpida y no exista ruido del exterior, debido a que esta fue grabada con previo consentimiento por parte de la docente. (Véase anexo #3)

La entrevista, en su conformación, contribuyó a la identificación de los f*actores asociados a la fluidez lectora*, entre las cuales la docente determina el *seguimiento visual, la motivación, el nivel lector y la metodología articulada en la enseñanza* y el posterior fortalecimiento de esta habilidad. Los cuales se han considerado como categoría y subcategorías de la indagación desarrollada, fundamentadas a partir del análisis y experiencia de la docente, a través de la guía de entrevista y el análisis documental.

Como último punto, se realizó el análisis documental como una técnica de investigación, la misma que sirve para contrastar información relevante con respecto al tema de estudio. Dicho en palabras de Morales (2015), el análisis documental se identifica como un método científico y se refiere a un proceso que se destaca por ser sistemático para indagar, recolectar, estructurar, analizar e interpretar datos relacionados con un tema específico. En este sentido, el análisis documental que se llevó a cabo en la investigación fue necesario para examinar y comprender los temas de estudio, extraer datos relevantes, identificar patrones presentes en los

distintos textos analizados, fundamentar teóricamente a partir de fuentes confiables y existentes, y organizar el conocimiento sobre un tema específico para comparar con la realidad observada.

5.4. Consideraciones Éticas

Previo a la entrevista aplicada a la docente, se presentó un documento que respalda el uso de la información obtenida por medio de la grabación realizada, la misma que fue transcrita (véase anexo #3) con el objetivo de seguir los protocolos de la investigación en cuanto al manejo de la información y que esta no sea manipulada. Es importante comprender que los datos obtenidos fueron empleados para respaldar la propuesta de intervención en cuanto a la problemática encontrada durante el desarrollo de las prácticas preprofesionales.

Así mismo, se realizó con la presentación de la documentación a la rectora de la institución previo a la implementación de la propuesta de intervención del presente trabajo. Esto con el objetivo de que se conozca que el uso de la información recalcada a lo largo de las PP será empleado para el desarrollo del Trabajo de Intervención Curricular. De esta manera, se toman en cuenta las consideraciones éticas con sus respectivos documentos, los mismos que pueden ser observados en el anexo #6.

CAPÍTULO III

6. Propuesta de intervención educativa

La presente propuesta se centra en el Teatro de Lectores como estrategia para fortalecer la fluidez lectora en estudiantes de tercer año de EGB. Para ello, se plantearon dos intervenciones, cada una estructurada en tres fases; para lo cual se seleccionó la destreza del área de Lengua y Literatura del subnivel elemental LL.2.3.9. Leer oralmente con fluidez y entonación en contextos significativos de aprendizaje. Esta destreza fue elegida

porque se alinea directamente con el propósito de la intervención, orientado al fortalecimiento de la fluidez lectora. Además, permite trabajar de manera integral los elementos que conforman esta categoría, dado que la estrategia se centra en el repaso constante de diálogos; esto contribuye a mejorar las habilidades lectoras de los estudiantes.

Tabla 4

Principales actividades de la propuesta

Primera intervención			**Tiempo para cada sesión: 80 min**
Sesión / Objetivo	**Actividades**	**Recursos**	**Indicador**
Primera Sesión: "Descubriendo la historia" OG.LL.5. Leer de manera autónoma y aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.	● Organizar agrupaciones heterogéneas de cuatro alumnos, ● Adecuar el espacio del aula para favorecer el trabajo colaborativo de manera ordenada y cómoda ● Presentar cajas misteriosas (una por grupo). Cada caja debe contener objetos relacionados con el texto ● Explorar en grupo los objetos e imágenes que se encuentren dentro de cada caja.	Textos de las historias: "Érase una vez un lobito bueno" y "El pollito y la zorrita" Guiones Lista de cotejo	I.LL.2.6.1. Aplica los conocimientos lingüísticos (léxicos, semánticos, sintácticos y fonológicos) en la decodificación y comprensión de textos, leyendo oralmente con fluidez y entonación en contextos significativos de aprendizaje y de

	● Deducir posibles temáticas de la historia a partir del análisis efectuado a los objetos, anotar sus ideas en pequeñas tarjetas de un color designado por grupo. ● Compartir en voz alta las hipótesis desarrolladas dentro del grupo. ● Entregar el título de la historia (sin leerlo aún) y comparar con las hipótesis planteadas. ● ***El pollito y la zorrita*** ● ***Érase una vez una lobito bueno*** ● Distribuir el guión completo (adaptado a los requerimientos de la metodología *Teatro de lectore*s) Leer e identificar los personajes expuestos que aparecen en la historia.		manera silenciosa y personal en situaciones de recreación, información y estudio. (J.3., I.3.)
Segunda Sesión: "Dándole vida a la lectura"	● Demostrar cómo leer con precisión, velocidad, entonación y expresividad a través de una	Textos de las historias: "Érase una vez	I.LL.2.6.1. Aplica los conocimientos lingüísticos (léxicos,

OG.LL.5. Leer de manera autónoma y aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.	representación breve efectuada por las docentes. ● Observar y analizar los diferentes aspectos para una mejor lectura dramatizada. ● Asignar los roles mediante el consenso del grupo y el acompañante del docente. ● Subrayar de manera individual los diálogos que le corresponden a cada personaje. ● Realizar una lectura guiada en grupo y corregir aspectos como tono, ritmo y expresión en sus lecturas. ● Ensayar la historia en grupo. ● Escenificar a los personajes mediante algunos elementos que identifiquen al personaje.	un lobito bueno" y "El pollito y la zorrita" Guiones Lista de cotejo	semánticos, sintácticos y fonológicos) en la decodificación y comprensión de textos, leyendo oralmente con fluidez y entonación en contextos significativos de aprendizaje y de manera silenciosa y personal en situaciones de recreación, información y estudio. (J.3., I.3.)

Tercera Sesión: "Hoy es día de teatro" OG.LL.5. Leer de manera autónoma y aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.	• Adecuar el espacio del aula en un pequeño escenario teatral. • Practicar ejercicios breves de respiración, articulación y proyección vocal para la presentación. • Repetir sus lecturas y representación como ensayo general. • Representar la historia frente a la clase. • Valorar el trabajo efectuado mediante la reflexión y experiencia del grupo durante las sesiones.	Textos de las historias: "Érase una vez un lobito bueno" y "El pollito y la zorrita" Guiones Lista de cotejo	I.LL.2.6.1. Aplica los conocimientos lingüísticos (léxicos, semánticos, sintácticos y fonológicos) en la decodificación y comprensión de textos, leyendo oralmente con fluidez y entonación en contextos significativos de aprendizaje y de manera silenciosa y personal en situaciones de recreación, información y estudio. (J.3., I.3.)
Segunda intervención			
Primera Sesión: "Descubriendo la historia"	• Se entrega a los distintos grupos conformados por 4 miembros, una caja que contiene distintos	Textos de las historias: "Érase una vez	I.LL.2.6.1. Aplica los conocimientos lingüísticos (léxicos,

OG.LL.5. Leer de manera autónoma y aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.	elementos acerca de las nuevas historias que van a representar. ● Posteriormente se indica a los grupos abrir las cajas e ir interaccionando con los objetos, así como ir compartiendo sus ideas acerca de los elementos que van descubriendo. ● Cada grupo debe escribir un título y una pequeña historia que contenga los elementos encontrados en la caja. ● En cada grupo se escogerá a un compañero para que realicé la lectura de su historia. ● Se entregará un pequeño rollo a cada grupo, el cual contendrá el título del cuento que se interpretará. ● Se entregarán los guiones a cada grupo. ● Se pedirá a cada estudiante que escoja al personaje que	un lobito bueno" y "El pollito y la zorrita" Guiones Lista de cotejo	semánticos, sintácticos y fonológicos) en la decodificación y comprensión de textos, leyendo oralmente con fluidez y entonación en contextos significativos de aprendizaje y de manera silenciosa y personal en situaciones de recreación, información y estudio. (J.3., I.3.)

	interpretarán y subrayen las líneas o partes que le pertenecen. ● Finalmente, cada estudiante, deberá personificar a su personaje y traer una caracterización del mismo.		
Segunda Sesión: "Dándole vida a la lectura" OG.LL.5. Leer de manera autónoma y aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.	● Se realizará una lectura previa de los guiones pertenecientes a las tres historias establecidas. ● Con la entrega previa de los guiones y la identificación de sus personajes se procede a realizar una primera lectura de los guiones por grupos. ● Se realizan correcciones a cada grupo de manera grupal e individual. ● Se realiza una retroalimentación entre pares para que de esta manera se conozcan las perspectivas de los compañeros. ● Se realiza un último repaso con las correcciones dadas a cada grupo.	Textos de las historias: "Érase una vez un lobito bueno" y "El pollito y la zorrita" Guiones Lista de cotejo	I.LL.2.6.1. Aplica los conocimientos lingüísticos (léxicos, semánticos, sintácticos y fonológicos) en la decodificación y comprensión de textos, leyendo oralmente con fluidez y entonación en contextos significativos de aprendizaje y de manera silenciosa y personal en situaciones de recreación, información y estudio. (J.3., I.3.)

Tercera Sesión: "Hoy es día de teatro" OG.LL.5. Leer de manera autónoma y aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.	● Se realiza la preparación del aula para la presentación final. ● Se entrega a cada grupo un número aleatorio para su participación. ● Se realiza una pequeña demostración final como guía para los estudiantes. ● Se realiza la presentación final de cada grupo con sus respectivas caracterizaciones. ● Reflexión final por parte de los grupos sobre sus historias y los aprendizajes adquiridos. ● Se realiza una reflexión y retroalimentación final.	Textos de las historias: "Érase una vez un lobito bueno" y "El pollito y la zorrita" Guiones Lista de cotejo	I.LL.2.6.1. Aplica los conocimientos lingüísticos (léxicos, semánticos, sintácticos y fonológicos) en la decodificación y comprensión de textos, leyendo oralmente con fluidez y entonación en contextos significativos de aprendizaje y de manera silenciosa y personal en situaciones de recreación, información y estudio. (J.3., I.3.)

Nota. En esta tabla se muestran de manera general las principales actividades desarrolladas en la propuesta de intervención "Teatro de lectores"

6.1. Desarrollo de la Estrategia Teatro de Lectores en Tercero EBG

Esta implementación se realizó en un tiempo de tres semanas, la cual constaba de 3 fases para cada sesión; las mismas fueron distribuidas en 3 clases semanales de 80 min, las cuales fueron designadas dentro de la asignatura de Lengua y Literatura. Cada sesión constaba de una planificación estructurada que contenía las descripciones de las actividades, los instrumentos, entre otros (véase anexo #4 y #5).

Es importante señalar que, al implementar una estrategia activa que consta de varias fases, se seleccione una destreza específica para cada planificación, teniendo en cuenta el objetivo planteado y los temas planteados en las representaciones teatrales. En este caso, la destreza seleccionada del Currículo Nacional de Educación (2016) fue LL.2.3.9. Leer oralmente con fluidez y entonación en contextos significativos de aprendizaje. De este modo, la destreza responde de forma directa a la intención de la intervención, que está orientada a fortalecer la fluidez lectora. Además, favorece al desarrollo de aspectos fundamentales de la lectura, tales como la entonación, la velocidad, la prosodia y la automatización, garantizando así la coherencia entre la propuesta pedagógica y las exigencias del currículo.

6.2. Primera Implementación de la Propuesta

Las planificaciones realizadas para la implementación de la propuesta fueron realizadas de manera semanal, de tal forma que esta contenía tres sesiones que se iban a realizar a lo largo de la semana, obteniendo así que la misma se aplicó en tres días designados para cada sesión. Es importante mencionar que en cada una de estas fases se realizaron adecuaciones en cuanto a las etapas de la aplicación de la estrategia "Teatro de Lectores", las mismas que se describen a continuación, de acuerdo al orden de las fases y sesiones determinadas.

6.2.1. Primera sesión de la fase titulada "Descubriendo la historia"

A continuación, se explica el proceso de la implementación de la primera sesión, la cual está dentro de la primera fase de la estrategia Teatro de Lectores.

1. El primer paso fue seleccionar historias que estén al nivel lector de los estudiantes. En este paso se tuvo una intervención por parte de la docente del aula, de tal forma que con ayuda de la misma se fueron seleccionando los temas que se interpretarían a lo largo de las sesiones. La docente presentó un libro que contenía varias lecturas y se solicitó que se trabajara con las mismas. De esta forma, para la primera implementación, se seleccionaron dos cuentos cortos y claros, con el objetivo de iniciar con lecturas sencillas y a lo largo de las sesiones ir aumentando la dificultad de las mismas. Por medio de esta selección se dio paso a la creación de los guiones con ayuda de la inteligencia artificial (IA), con un prompts que esté centrado en las necesidades que presenta el grupo de estudiantes.

2. Se realizaron unas cajas que contenían elementos que ayuden a los estudiantes a descubrir de qué trata la historia que sería representada; para esto se realizaron 8 grupos que estaban conformados por 4 y 5 estudiantes cada uno. En este paso se pidió a los estudiantes que, por medio de una conversación grupal, cada alumno aporte una idea acerca de cada objeto que contenían las cajas. Luego de ello, se entregó tarjetas a cada grupo dando la indicación de "luego de realizar el análisis de cada elemento que contiene la caja, se debe escribir en las tarjetas una pequeña historia sobre lo conversado y un participante por grupo deberá dar lectura a la historia creada".

3. Posterior a la actividad anterior, se entregó a cada grupo el título de la historia que interpretaría cada grupo. En este paso, se pidió a los estudiantes que analizaran el título previamente

entregado en conjunto con la historia que crearon, para que de esta manera identifiquen las semejanzas y diferencias.

4. En el cuarto paso, se realizó la entrega de las lecturas con su respectivo guión a cada grupo para que interactúen con la lectura, los personajes y conozcan acerca de los temas a tratar.
5. En el quinto paso, se procedió a realizar la lectura de un guión corto sobre otra historia por parte de las practicantes, con el objetivo de que los estudiantes identifiquen los elementos que hacen parte de una lectura fluida. Cabe mencionar que se explicó a cada grupo que, al momento de leer su guión, es necesario que lo realicen con una buena entonación, fluidez, expresión, entre otros elementos, que aporten a una lectura correcta, entendible y con la cual puedan llegar al público, es decir, que los compañeros puedan comprender de qué trata la historia.
6. Posteriormente, se explicó la estructura de los guiones, haciendo énfasis en los personajes, para que de esta manera cada estudiante pueda escoger a qué personaje interpretará.
7. Después de la selección de personajes, se realizó una lectura modeladora de los guiones entregados a los estudiantes. Es importante mencionar que se trabajó con dos lecturas; la primera de ellas fue “El pollito y la zorrita” y la segunda “Érase una vez un lobito bueno”.
8. Con los personajes seleccionados, se procedió a indicar a los estudiantes que ahora cada uno de manera individual tenía que marcar, subrayar o pintar la línea de su guión, para luego realizar una lectura silenciosa del mismo y finalmente realizar una lectura grupal.
9. Finalmente, en la primera fase de esta sesión, se pidió a los estudiantes que para la segunda clase debían traer un elemento u objeto que caracterizará a su personaje.

6.2.2. Segunda sesión de la fase titulada “Dándole vida a la lectura”

La segunda fase de esta primera sesión siguió de manera secuencial con las etapas de implementación que son abordadas en el marco teórico, teniendo en cuenta que las mismas fueron adecuadas al contexto educativo de los estudiantes. Debido a que esta implementación aborda puntos extras, pero que están en concordancia con lo que mencionan los autores del apartado teórico.

1. En este primer punto, se solicitó a los estudiantes que conformen los grupos previamente dados (esto se observa en la primera fase). Así mismo se indicó que todos los estudiantes deben tener la respectiva caracterización de su personaje.
2. En esta etapa, cada grupo ya estaba ubicado de manera correcta en su respectivo lugar. De esta manera se procedió a la realización del ensayo de los guiones, tal cual se realizó en la primera fase, con la única diferencia de que cada uno se encontraba ya caracterizado.
3. Cada grupo fue realizando una lectura de sus guiones para los demás compañeros; esta etapa permitió hacer una pequeña retroalimentación sobre la interpretación de los personajes. De tal manera que los estudiantes vayan identificando los errores que cometen al momento de leer.
4. En este último paso, fue necesario hacer una reflexión grupal acerca del primer ensayo, de tal forma que los estudiantes aporten ideas y comentarios acerca de errores comunes que cometen a la hora de dar lectura a los guiones, con el objetivo de que cada uno reflexione acerca de su participación y qué puntos son necesarios mejorar para la presentación final.

A pesar de que esta segunda fase es corta, permite a las practicantes identificar los errores que cometen los estudiantes e ir retroalimentando cada uno de ellos. Esta fase permite observar cómo los estudiantes se desenvuelven dentro de los grupos, así como identificar los puntos más importantes que deben ser mejorados para la última fase, que es la presentación teatral.

6.2.3. Tercera sesión de la fase titulada "Hoy es día de teatro"

En esta tercera sesión, se realizó la presentación teatral por parte de los grupos; se debe tomar en cuenta que, para esta implementación, se realiza una retroalimentación en la segunda fase o sesión, la cual se encuentra en el punto anterior. A continuación, se podrá observar el desarrollo de esta fase.

1. Se realizó la adecuación al aula de clase, es decir, se armó un pequeño escenario, el cual contenía el título "Teatro de lectores"; de esta manera, cada grupo debe pasar al frente y realizar su presentación. Es importante mencionar que, al tener como objetivo fortalecer la fluidez lectora, los estudiantes pasan al frente con su respectivo guión y dan lectura al mismo, debido a que esta estrategia no busca la memorización.
2. Se entregó a un representante de cada grupo un número, el cual se refería al turno que le tocaba. En este punto se explicó a cada grupo que se debía respetar el orden de los mismos, ya que se busca mantener un ambiente controlado y seguro para que cada grupo realice un buen desenvolvimiento al momento de presentarse.
3. Se realizó una pequeña retroalimentación para recordar a los estudiantes la importancia de realizar una lectura clara, con un buen tono de voz, que esta sea expresiva y se tenga un buen desenvolvimiento escénico.

4. Posterior a la retroalimentación dada, se comenzó a realizar las presentaciones de cada historia; para ello, los estudiantes se encontraban con sus respectivas caracterizaciones y guiones en mano.
5. Finalmente, se realizó una reflexión grupal acerca de la actividad realizada, para conocer la perspectiva de los estudiantes y que estos puedan identificar cómo fue su participación y desenvolvimiento al momento de presentar su respectivo cuento.

En esta última fase, es importante mencionar que, a pesar de que está conformada por 5 puntos, es crucial para la obtención de los resultados acerca de la propuesta, debido a que se realiza una primera presentación como ensayo para identificar las falencias que presentan los estudiantes e ir reconociendo los errores que se comenten y dar una retroalimentación acorde. Por ello, en esta fase se busca observar la mejora de las falencias encontradas en la segunda fase.

6.3 Reflexiones preliminares de la primera aplicación

6.3.1 Fase 1 “Descubriendo la historia”

En la primera aplicación de la estrategia Teatro de Lectores, correspondiente a la primera sesión, se observó que los estudiantes presentan dificultades para trabajar de manera grupal, debido a que existen ciertos estudiantes que quieren tomar la posta y realizar todo el trabajo por sí solos. Cabe mencionar que, al observar este comportamiento, se procedió a explicar la importancia de trabajar en equipos y el papel que juega cada alumno dentro del grupo. Como menciona Fernández (2018), el trabajo en grupo logra fomentar valores en los estudiantes, en tanto que aprenden a escuchar al otro, llegan a acuerdos y se responsabilizan de sus tareas. Por

ello, fue necesario recalcar la importancia de que todos los miembros del grupo aporten con ideas sobre los elementos encontrados con el objetivo de que la participación sea colectiva.

Así mismo, se obtuvo que existen estudiantes que ayudan y guían a aquellos estudiantes que presentan dificultades en la comprensión de las actividades realizadas a lo largo de las dos primeras fases de la propuesta. Esto fue relevante debido a que la planificación previa de los grupos estaba orientada a que cada grupo consta de un estudiante "destacado"; es decir, a lo largo de las prácticas preprofesionales, se ha podido determinar que existen ciertos estudiantes que tienen mayor participación en las actividades. Así mismo, estos estudiantes usualmente son elegidos por la docente para participar en actividades planificadas por la institución. De esta manera, se obtuvo que estos educandos se volvían líderes de sus respectivos grupos y tomaban el papel de guías para apoyar a los demás participantes.

Otro punto importante fue la identificación de errores al momento de realizar la lectura de los guiones; estos errores giraban en torno a los puntos que se buscan fortalecer con la propuesta, como es el caso de la omisión y sustitución de letras, lectura pausada, entonación baja; no realizaban una buena expresión cuando se presentaban signos de preguntas o de exclamación, se realizaba una lectura seguida, es decir, no respetaban los signos de puntuación. Esto se pudo evidenciar en la primera lectura que fue realizada en la primera fase "Lectura Grupal". Estos resultados sirvieron para hacer una primera retroalimentación que permita a los estudiantes identificar los errores que cometen al momento de leer.

6.3.2. Fase 2 "Dándole vida a la lectura"

Para la segunda lectura realizada en la segunda fase, se observó que existe una mejora en cuanto a las pausas con respecto a los signos de puntuación, a la entonación realizada y la correcta aplicación de una lectura

expresiva cuando se presentaban preguntas. A pesar de que existen estudiantes que aún siguen arrastrando los mismos errores de lectura, existen otros que leen de manera fluida y correcta.

Dentro de esta fase, los estudiantes se encontraban caracterizados y con sus respectivos guiones. Después de cada presentación, se realizaba una retroalimentación por parte de las docentes practicantes, dado que persistían ciertos errores en la lectura y desenvolvimiento escénico, por lo cual era importante hacer énfasis para que los estudiantes, al momento de realizar la presentación final, no presenten estas falencias. Otro de los métodos empleados fue realizar una reflexión grupal, en donde los estudiantes aportan sus ideas y comentarios acerca de cómo podrían mejorar, logrando hacer una introspección, y se obtuvieron comentarios que ayudaron a comprender a los estudiantes cómo sus compañeros aceptaban la información.

6.3.3 Fase 3 “Hoy es día de teatro”

Siguiendo las fases de desarrollo de la estrategia, se configura la tercera sección, denominada *hoy es día de teatro*, la cual integra la presentación, lectura y escenificación del cuento trabajado durante las clases previas.

En relación a la velocidad de la lectura, se presentan algunas pausas innecesarias, así como repeticiones que divagan el contenido; sin embargo, se mantiene cierta celeridad y flujo de la decodificación, siendo está más controlada en comparación con las lecturas iniciales. En cuanto a la prosodia, tres de los cuatro integrantes usan de manera natural el volumen y ajustaron el tono de voz en función de los signos de puntuación, es decir, emplearon el ritmo y entonación según el texto lo requiera, con algunas excepciones, en las que la voz del alumno no es perceptible de manera clara.

Por último, la automatización de los procesos de decodificación se ha manipulado con mayor apropiación, propiciando que los estudiantes capten el significado y sentido del texto de forma eficiente, lo que

les permite realizar una reflexión y crítica del contenido mediante la identificación del mensaje escondido en la narrativa. En cuanto a su aprendizaje, puede aludir a una habilidad en proceso de construcción, dadas las mejoras leves que se han evidenciado y los criterios aún por trabajar, específicamente la conversión y las pausas innecesarias.

Acto seguido, se abre el telón para el segundo grupo con el cuento *Érase una vez un lobito bueno*. En cuanto a la precisión, se observaron errores de omisión de letras como la r y la s, además de la sustitución de sílabas, lo cual provocó distorsiones en la información expuesta. Cabe señalar que este criterio refleja la actuación de dos integrantes y no la del grupo en general, quienes, por su parte, demuestran una conversión correcta y sin dificultades significativas. Por otro lado, la velocidad que manejan en sus lecturas no refleja una celeridad pertinente, puesto que tienen dificultades para reconocer las palabras de manera rápida y sin esfuerzo, con la singularidad de 2 alumnos que no declaran esos problemas. La prosodia empleada por cada alumno encuentra similitudes y diferencias, puesto que el tono de voz en algunos casos es perceptible y en otros no es claro; de forma similar sucede al momento de ajustar el tono en función de los elementos gramaticales como los signos interrogativos, exclamativos, coma, punto seguido y punto aparte.

De este modo, la automatización se ve comprometida, ya que la participación de la mitad del equipo no demuestra una decodificación rápida y eficiente de los términos. A pesar de ciertas dificultades, las reflexiones elaboradas del texto poseen claridad, coherencia y sobre todo pensamiento crítico. En suma, podemos mencionar que el grupo requiere trabajar específicamente en la identificación de los términos, la proyección de la voz y los cambios de voz en cuanto el texto lo requiera.

Para la tercera presentación, con el cuento "El pollito y la zorrita", se presentan imprecisiones como la sustitución de palabras completas, específicamente con palabras homógrafas. Resulta necesario reconocer que

los alumnos logran autocorregirse y dar continuidad a su intervención sin la necesidad de apoyo exterior. Respecto a la velocidad, se mantiene una celeridad y flujo, aunque en algunos casos es lenta debido a un silabeo permanente en circunstancias específicas y en otros precipitada, resultando una lectura algo inestable. Con relación a la prosodia, el manejo de los cambios de voz, entonación y ritmo demuestra mejoras sustanciales, pues el texto adquiere vida durante sus actuaciones con mínimos errores. Sin embargo, la proyección de la voz no es óptima para el contexto en el que se desarrolla el teatro, ya que algunos ruidos exteriores nublaron su voz.

En términos de automatización, se puede decir que los niños requieren de un grado de esfuerzo para efectuar la decodificación de las palabras, siendo uno de los principales criterios que afectan a la fluidez, así como el tono de voz que se integra en dicha circunstancia. Tras finalizar su puesta en escena, exponen sus reflexiones con excelentes ideas y argumentaciones, denotando comprensión del contenido textual.

Continuamente, en la presentación del cuarto grupo con el cuento *"El pollito y la zorrita",* se muestra una buena conciencia fonológica que les permitió aplicar correctamente las reglas de conversión grafema-fonema; asimismo, no se evidencian inexactitudes significativas en la decodificación del texto, evitando producir una lectura silabeada. Algo similar sucede con la velocidad en la lectura, puesto que mantienen un flujo constante que refleja que el niño reconoce con facilidad los términos expuestos.

La prosodia es uno de los criterios que no se han efectuado con soltura, puesto que no emplean un tono de voz perceptible para todo el espacio, pues al colocarse dentro de las 2 primeras filas, esta se lograba escuchar sin ningún problema; sin embargo, al estar más atrás, esta no era evidente. Además, no se generaron todos los cambios de voz requeridos, aunque en este aspecto los fallos fueron mínimos.

La automatización en sus lecturas fue evidente y clara, dada su capacidad para decodificar de manera rápida y sin un gran esfuerzo el texto, lo que consecuentemente se tradujo en una exposición reflexiva y crítica de la narrativa. En definitiva, el caso sugiere trabajar aspectos relacionados con la proyección de la voz y a su vez el cambio de tono según sea necesario, de tal modo que la lectura no se torne lineal o monótona sin ningún tipo de expresión.

Acto seguido, el grupo 5, con el cuento "El pollito y la zorrita", exhibe una lectura con fallas en la precisión en cuanto a decodificar correctamente los grafemas se refiere, pues presentan sustitución de sílabas y palabras completas, que no logran autocorregirse y eventualmente requieren apoyo externo para reanudar su intervención. Uno de los factores vinculados a este problema puede ser la atención y seguimiento constante al texto. En relación a ello, la velocidad no logra alcanzar un flujo constante, pues en algunos momentos esta es acelerada, lenta y neutral.

Por otra parte, los criterios que integran la prosodia, como el tono, el ritmo y la entonación, no evidencian problemas mayores, pues los alumnos reconocen la necesidad de modificar su tono de voz según los elementos narrativos que se encuentren, dándole vida y proporcionándole emociones. En cuanto a la automatización, las reflexiones expuestas poseen coherencia y concordancia.

En definitiva, durante la primera aplicación de la estrategia Teatro de Lectores, se pudo determinar que los elementos implicados en la fluidez lectora, como la precisión, velocidad, prosodia y automatización, se encuentran en proceso de construcción. Los principales resultados mostraron que los alumnos presentan mejoras sutiles en relación a la conversión grafema-fonema, manejo de la conciencia fonológica y decodificación de los términos, las cuales se evidencian por un silabeo menos pronunciado y la disminución de fallos de sustitución

de los términos; sin embargo, aún se generan problemáticas con la omisión de letras, sílabas o artículos continuamente.

6.4. Segunda implementación de la propuesta "Teatro de lectores"

En la segunda implementación de la propuesta, dentro de la planificación se consideró un espacio de reflexión sobre las presentaciones desarrolladas en la primera aplicación. Con el objetivo de realizar un análisis sobre las falencias observadas a lo largo de las fases, en concordancia con el marco teórico, esta estrategia requiere de varias implementaciones que cumplan con las fases adecuadas al contexto aúlico, para la mejora de la misma. Debido a ello, se realizó la adecuación de nuevas historias que contenían temas tratados a lo largo de las clases, como fue el caso de "La minga"; así mismo, la docente sugirió que se aborden cuentos contextualizados en la historia del Ecuador.

Por ello, se tomó la historia "Terremoto de Ecuador" y "Erupción del Tungurahua"; cabe resaltar que se empleó el uso de la inteligencia artificial para la creación de los guiones, por medio de prompts que facilitaron la delimitación de personajes y que los guiones estén acordes a las edades y nivel educativo de los mismos. Estas historias fueron facilitadas por la docente del aula, debido a que se estaba trabajando con un texto de lecturas solicitado por la profesora.

Los pasos de esta aplicación están divididos por sesiones de acuerdo a las fases a las que pertenecen; por ello se debe considerar que la planificación realizada tiene una estructura para tres clases en la semana, es decir, consta de tres sesiones de 80 min cada una, las mismas que fueron descritas en la segunda planificación (véase anexo #5). A continuación, se describe el proceso de implementación de la propuesta.

6.4.1. Fase titulada “Descubriendo la historia”

1. En el primer paso, se pidió a los estudiantes que realicen los grupos que se trabajaron en la primera implementación, debido a que, al observar el desenvolvimiento dentro de los mismos, se observó ciertos puntos positivos que permitieron lograr un trabajo adecuado.
2. Se realizó una reflexión grupal, con el objetivo de que los estudiantes puedan identificar qué falencias presentaron en la primera implementación. De esta manera, se pudo observar que los educandos realizaron una reflexión crítica acerca de su participación.
3. En el tercer paso, se procedió a realizar un pequeño recuento de cómo se trabajaría en esta segunda aplicación, a modo de establecer normas que lleven a un buen desarrollo de las actividades.
4. Seguidamente, se proporcionó a cada grupo una caja que contenía nuevos elementos acerca de las tres historias que se trabajan. Así mismo se explicó a los estudiantes que, en el momento en que se diga “abran las cajas”, todos los grupos debían observar los elementos. encontrados. En este punto se les dio un tiempo acorde para que todos los participantes se involucren y puedan reconocer todos los elementos hallados.
5. En el quinto paso, se entregó a cada grupo una tarjeta en la cual tenían que escribir un título y crear una pequeña historia acerca de lo que ellos creían que trataba el cuento por medio de los elementos que se encontraban en la caja. En este punto, cada estudiante debía aportar una idea para ir creando la historia.
6. Como sexto paso, un estudiante por grupo realizó la lectura de la historia creada, mientras que los demás compañeros del grupo iban mostrando las imágenes, elementos y objetos encontrados en las cajas.

7. Posteriormente, se entregó un pequeño rollo que contenía los títulos de las historias; cada grupo abrió dicho rollo y se indicó que debían analizar si tiene alguna similitud con el título e historia creados por cada grupo.
8. En el octavo paso, se procedió con la entrega de los guiones a cada estudiante; luego se pidió que cada alumno realizará una lectura silenciosa de los diálogos que contenían: el título y guiones que debían dramatizar. Esto con el objetivo de que vayan interaccionando con los personajes y con la historia.
9. En este paso se realizó una lectura modeladora de las tres historias por parte de las practicantes, para que de esta manera los estudiantes vayan reconociendo el tono de voz empleado, la claridad de la lectura y la expresividad.
10. Como penúltimo paso, se indicó a los estudiantes que elijan al personaje que interpretarán y señalen, subrayen o pinten los diálogos correspondientes a su personaje.
11. Finalmente, se explicó a los grupos que para la siguiente clase/sesión debían traer una caracterización de su personaje.

6.4.2. Fase titulada “Dándole vida a la lectura”

En esta segunda sesión, se llevó a cabo el primer repaso de los diálogos con su respectiva caracterización, la misma que sirve para observar las falencias que presentan los estudiantes al momento de leer sus guiones, así como la interpretación que realizan de sus personajes. Cabe recalcar que esta fase permite realizar retroalimentaciones de manera grupal como individual; a pesar de que esta fase contiene pocos pasos, es primordial para que los estudiantes logren identificar cuáles son sus deficiencias a lo largo de la implementación de la propuesta. Estos pasos se describen a continuación.

1. Se indica a los estudiantes que se coloquen en los grupos previamente establecidos con sus respectivos diálogos y caracterizaciones de sus personajes.
2. Se realiza una primera lectura modeladora por parte de las practicantes, con el objetivo de que los estudiantes, al momento de realizar sus lecturas, lo hagan de una manera clara, emplee un tono de voz adecuado, su lectura no sea pausada y que esta sea expresiva, tengan un buen desenvolvimiento e interpreten de manera adecuada a sus personajes.
3. Como tercer paso, se pide a cada grupo realizar la primera lectura de la historia que les tocó. Las cuales son "La minga", "Terremoto de Ecuador" y "La erupción del Tungurahua". Como se explicó al inicio de la implementación, estas historias fueron elegidas con apoyo de la docente y los guiones creados con el uso de la IA.
4. El cuarto paso fue realizar una retroalimentación de manera grupal e individual, para que de esta manera los estudiantes conozcan qué falencias persisten al momento de leer sus respectivos diálogos, así como explicar ciertos puntos como la expresividad, desenvolvimiento y tono de voz.
5. En este paso, se realizó una reflexión entre pares, en donde los estudiantes comentaban qué se requiere mejorar y cuáles son las perspectivas que tienen de la presentación de los grupos.
6. Como penúltimo paso, se pidió a cada grupo que pase al frente a realizar una segunda lectura, debido a que la primera se realizó en sus respectivos lugares. Para este primer ensayo, los estudiantes tomaron en cuenta las recomendaciones dadas por sus compañeros, observando un mejor desenvolvimiento de los grupos.
7. Finalmente, se cerró esta fase con una reflexión final por parte de los estudiantes acerca de las historias y la presentación de cada grupo.

6.4.3. Fase titulada “Hoy es día de teatro”

En la tercera y última sesión, se llevó a cabo la presentación final de las tres historias trabajadas en las anteriores sesiones. Esta presentación consta de la preparación de un escenario escénico dentro del aula, de tal forma que motive a los estudiantes durante la presentación de las tres historias trabajadas. De igual manera, los estudiantes pasan al frente con sus respectivos grupos, sus guiones y la caracterización de los personajes que interpretan. Como se mencionó en la primera aplicación, esta estrategia está centrada en fortalecer la fluidez lectora, por lo cual, al repasar los diálogos, se busca que los alumnos puedan realizar una buena decodificación de las palabras y lograr una lectura clara y fluida. A continuación, se explican los pasos de esta sesión.

1. Se realiza la preparación del aula para la presentación final, la misma que consta de ambientar un espacio con el título del trabajo y darle un aspecto de teatro.
2. Se indica a los estudiantes que se coloquen en los grupos de trabajo con su respectiva caracterización y guión.
3. En este paso, se hace un pequeño recuento de la importancia de realizar una buena lectura, así como enfatizar las reflexiones dadas en la anterior sesión.
4. Se entrega a los estudiantes un número indistintamente; el mismo indica el turno de participación. En este punto, se pide a los educandos que presten atención al momento en que sus compañeros pasen a dramatizar.
5. Cada grupo pasa al frente y presenta a los integrantes que lo conforman y da a conocer el título de su historia; al finalizar la presentación, realizan una reflexión acerca del aprendizaje que les dejó la historia.

6. Finalmente, se realiza una reflexión final acerca de los cambios observados a lo largo de las presentaciones y ensayos, tanto en la primera sesión como en la segunda.

De esta manera, los comentarios compartidos en la finalización de las presentaciones ayudan a identificar desde las mejoras que se han dado con la implementación de la propuesta, así como a conocer las perspectivas de los estudiantes en correspondencia con la mejora de su lectura y al desarrollo de actividades. Es crucial comprender que, mediante las reflexiones finales, se pueden identificar dentro del proceso qué pasos se requieren mejorar para la obtención de resultados positivos.

6.5. Reflexiones preliminares de la segunda aplicación

Los resultados obtenidos en la segunda aplicación de la propuesta evidencian cambios significativos dentro de las categorías planteadas, los mismos que fueron evaluados de acuerdo a las fases de implementación a través de la lista de cotejo que se encuentra en el anexo #2; esta lista fue implementada de manera individual. Asimismo, para la evaluación de la estrategia se realizó un sorteo, lo cual facilitó el orden de las presentaciones de las tres historias planteadas, obteniendo de esta manera los siguientes resultados.

6.5.1 Reflexiones preliminares de la fase 1 “Descubriendo la historia”

En la primera fase se obtuvo que, al momento de formar los grupos, los estudiantes lo hicieron de una manera más rápida y en orden, lo cual facilitó con el tiempo un mejor manejo de las actividades. Seguidamente, se realizó un pequeño recordatorio de las instrucciones a seguir. Se entregó a cada grupo las cajas que contenían los elementos de las nuevas historias que trabajan; cabe recalcar que las historias trabajadas fueron: “La Minga”, “La erupción del Tungurahua” y “El terremoto del 16 de abril”; acto seguido, los estudiantes abrieron las cajas y comenzaron a interaccionar con los objetos que contenían las mismas. Dentro de esta parte del proceso se vio

una mejora en la participación de los miembros del grupo, puesto que iban marcando un orden para que todos los compañeros observen los elementos y puedan continuar con la actividad.

Dentro de cada grupo se pudo observar que los mismos estudiantes que tomaban el rol de "líder" volvieron a desempeñar el papel, lo cual permitió tener una actividad en orden y con puntos establecidos; sin embargo, en dos grupos se observó que existían aún casos de individualismo y falta de apoyo de los miembros del grupo para tener una buena organización. De esta manera se procedió a indicar a los estudiantes la importancia de saber comunicarse y participar todos para apoyar al grupo, así como guiarlos para que todos puedan participar y asignarles un rol; esto ayudó a que los alumnos, al saber qué iban a realizar, pudieran trabajar en equipo. Seguidamente, se procedió a indicar que tenían que compartir ideas acerca de los objetos encontrados para escribir una pequeña historia y un título usando los elementos que contenían las cajas.

En esta parte del proceso se obtuvo que todos los estudiantes participaban; en algunos casos se les tuvo que dar una guía indicando de manera personalizada cómo desarrollar la actividad, lo cual ayudó a tener una guía y proseguir con la conversación y escritura de la historia. Para esta actividad se dio un tiempo estimado a cada grupo, con el objetivo de poder desarrollar la primera fase y que esta cumpla con el tiempo establecido. Es importante mencionar que al momento en que los estudiantes escribían la historia, los miembros de cada grupo preguntaban cómo se escribían palabras que llevan las sílabas "b", "v", "c", "s" o si las palabras que se escriben con g todas iban con la u o solo se escribía la g.

Una vez finalizada la escritura de la historia, un representante por grupo debía dar lectura a la misma. En este punto se observó que los estudiantes leían de manera fluida, empleaban un tono de voz adecuado y aplicaban las pausas donde se requería. Por otro lado, en uno de los grupos se observó que, al momento de realizar la lectura, la misma se realizaba con un tono y volumen bajo, lo cual dificulta que los compañeros

escucharan la historia creada. Por esta razón se tuvo que pedir a la estudiante que volviera a dar lectura a su historia.

Finalmente, se entregó a cada grupo el guión respectivo para que puedan analizarlo y conocer a los personajes. En esta parte de la actividad se observó que los estudiantes se encontraban emocionados por las presentaciones y ensayos. De esta manera, se indicó que debían seleccionar un personaje y subrayar el guión respectivo para que así, la siguiente clase, traigan una representación o caracterización del personaje elegido. Posteriormente, los estudiantes mostraron ciertas dudas de cómo pueden venir caracterizados o qué pueden traer y se les dio una idea para caracterizar a sus personajes.

La participación y motivación que expresan los estudiantes para aplicar la lectura indica que aplicar metodologías activas favorece el aprendizaje de los educandos; tal y como lo menciona Fuentes et al. (2024), desarrollar estas metodologías desde la concepción de disfrutar las actividades y promover una participación activa logra que el estudiante mantenga una actitud positiva frente a su educación. pp-1893

6.5.2. Reflexiones preliminares de la fase 2 “Dándole vida a la lectura”

Siguiendo con las fases de implementación, en la segunda sesión se realizó la organizaron de los grupos para un primer ensayo de los guiones, dentro de este proceso al presentarse tres historias un poco más complejas, se pudo observar que los estudiantes deben contar con la caracterización de sus personajes, este es un punto importante, debido a que dentro del proceso del Teatro de lectores, los alumnos deben realizar la personificación de su personaje, lo cual requiere de la inmersión de los mismos para comprender las emociones pero sobre todo saber transmitirlas ante un público, por ello Fisher y Frey (2020) explican que al momento en que el estudiante

se encuentra expuesto ante la lectura interpretativa, logra que esta no se desarrolle de manera superficial, sino, que busca que el educando experimente las emociones y motivaciones del personaje a interpretar

Seguidamente, se realizó una lectura modeladora como método de guía, con el objetivo de que los alumnos logren identificar las pausas, el cambio de voz al leer una pregunta o una oración que se encuentra entre signos de admiración y el uso de un volumen adecuado para que todos los alumnos logren escuchar las historias. De esta manera, se dio paso a recalcar la importancia de leer con calma; se recordó que, cuando se encuentran signos de puntuación, se debe realizar una pausa de acuerdo al signo que esté presente en la lectura. Cabe mencionar que, en esta segunda fase, se realizó la adecuación del aula, dándole un ambiente de teatro, lo cual promovió el interés, motivación y esfuerzo de los estudiantes.

El primer ensayo se realizó desde el puesto de cada grupo, esto con el objetivo de mantener un orden y disciplina en el aula y poder dar una retroalimentación individual y de manera grupal. La participación de los grupos se hizo de manera aleatoria, es decir, se les entregó a los estudiantes un respectivo número, el cual indicaba su turno; esto fortaleció la actividad, logrando la atención de todos los educandos.

Durante el primer ensayo, se obtuvo que el grupo número 1 tenía la historia de *La Minga.* En las observaciones de este grupo se obtuvo que se debe mejorar aspectos de pausas, realizar una lectura expresiva e identificar cuándo es su turno de leer. Por lo cual se procedió a realizar la retroalimentación de los aspectos a mejorar en cuanto a la lectura, en este caso sobre los signos de puntuación, realizar una lectura emotiva y se hizo hincapié en la importancia de conocer en qué momento les toca leer a cada uno. Esta retroalimentación sirvió de apoyo en los aspectos que deben ir mejorando y logran tener un buen desenvolvimiento.

En la lectura realizada del segundo grupo, correspondiente al título *La Minga,* se obtuvo que uno de los estudiantes confundió la palabra juego por jugo; esto se debe a la falta de automatización para la identificación

de las palabras, en este caso al iniciar con la misma sílaba, por lo cual se realizó la respectiva corrección. Por otro lado, el grupo realizó una buena lectura, la misma que fue fluida, pausada, se aplicó un buen tono y volumen de voz, se hizo énfasis en las preguntas y oraciones que presentaban signos de admiración, sin embargo, una de las falencias que se observó fue la falta de expresividad en cuanto a transmitir emociones, debido a que existían guiones que representaban miedo o sorpresa y los estudiantes realizaban una lectura mecánica. Por lo cual fue necesario indicar la importancia de leer de manera emotiva para que el público logre entender el mensaje.

En la lectura del tercer grupo que tenía la historia titulada *Terremoto en Ecuador*, tuvo que una de las estudiantes realizó una lectura fluida, expresiva, pausada y empleó un buen volumen y tono de voz; sin embargo, los demás miembros presentaron falencias en cuanto a la pronunciación de ciertas palabras, por lo cual tenían que repetirlas una o dos veces. Así mismo, la lectura era pausada y mecánica, es decir, la misma no tenía expresividad y el tono de voz era bajo, lo que trajo consigo dificultad en comprender el contexto de la historia y que los estudiantes los interrumpieron debido a que no lograban escuchar.

En este punto, fue importante recordar la importancia de repasar la lectura, realizar pausas, entre otros aspectos. Se aprovechó este espacio para dar indicaciones generales de los errores comunes que se estaban dando en todos los grupos, recordando la importancia de realizar una lectura pausada y calmada.

A manera de resumen, al realizar el segundo ensayo al frente del curso, se obtuvo una mejora en cuanto a los aspectos de expresividad, tono y volumen de voz y realizar una lectura pausada. Sin embargo, persistían errores como confusión de palabras, lo que indica que aún existen falencias en cuanto a la decodificación, un marcado silabeo en un grupo pequeño de estudiantes y la falta de pausas cuando se presentan signos de puntuación. Finalmente, se realizó una reflexión grupal con los estudiantes para conocer sus perspectivas de la

actividad, por lo cual se obtuvieron respuestas positivas y mostraron gran entusiasmo para seguir con la práctica de los ensayos y la presentación final.

Por medio de los resultados obtenidos, se concluye que la actividad muestra una predisposición por parte de los estudiantes, así como la motivación que se evidencia al momento de practicar las lecturas. Es importante comprender que esta estrategia no busca que el estudiante se memorice el guión, sino que, por medio de la práctica reiterada de los guiones, el estudiante logre mejorar sus procesos de automatización, identificación de grafema-fonema y logré captar el sentido global del texto, esto con el objetivo de que el alumno sea capaz de reflexionar críticamente sobre los temas que se están estudiando en los cuentos.

Esto se alinea con la idea de Rodríguez (2017), quien subraya que esta estrategia se propone como un método eficaz, el cual busca mejorar la fluidez lectora por medio de la repetición en voz alta, la entonación y la expresión de las palabras como elementos medibles. De este modo, el Teatro de Lectores busca mejorar los aspectos mencionados a través de actividades participativas y activas que mantengan al estudiantado inmerso en nuevas formas de aprendizaje.

6.5.3. Reflexiones preliminares de la fase 3 “Hoy es día de teatro”

En la última fase de la segunda aplicación, se realizó la presentación teatral construida en las fases anteriores, basada en temas reales del contexto ecuatoriano. Para ello, se organizó el desarrollo de las actividades con previas indicaciones: en primer lugar, todos los participantes debían contar con su guión resaltado y la caracterización de los personajes seleccionados, de tal manera que todos dispusieron de las herramientas necesarias. Para establecer el orden de las presentaciones y evitar desorden o confrontaciones dentro del aula,

se optó por realizar un sorteo; para esto, un representante por cada equipo tomó un papel que definía el orden de intervención.

Para dar mayor realce a la estrategia, se adecuó y preparó el espacio pertinentemente, considerando que debía proyectar un ambiente teatral; para ello se implementaron cortinas, letreros e imágenes representativas del contexto. Todo esto con la finalidad de recrear una experiencia realista y dinámica para los participantes, de tal manera que su implicación en el proyecto se dé de forma autónoma, la cual se evidenció en sus actitudes y compromiso con las actividades.

En cuanto al primer grupo, se destaca que los alumnos realizaron una correcta decodificación del texto, con mínimos errores de sustitución que logran autocorregir en el momento. Además, se logra percibir diferentes cambios en la entonación y expresividad al leer preguntas o enfatizar alguna emoción, demostrando mayor dominio de la prosodia. Sin embargo, en determinados momentos, los alumnos presentan una lectura lineal, por lo que fue necesario hacer hincapié en aspectos como el énfasis y la modulación de la voz, criterios importantes para dar vida a la lectura. Al finalizar, se solicitó una reflexión final u opinión personal sobre la historia, con el objetivo de determinar si los estudiantes lograron construir el significado del texto. Ante la cual, los miembros del grupo formulan una reflexión clara y completa, lo que indica que el estudiante comprende el texto,

En la presentación del segundo grupo, los estudiantes mostraron avances significativos en su lectura, la misma que se caracteriza por ser fluida y prosódicamente adecuada al texto. Esto se debe principalmente a una mayor conciencia fonológica y automatización en la decodificación, ya que no se exhibió la omisión o sustitución de palabras a pesar de que existían estructuras gramaticales similares, como jugo y *juego.* No obstante, algunos miembros del grupo presentaron falencias en el manejo y volumen de la voz, puesto que sus lecturas se desarrollaban en un tono bajo, siendo poco audible para el emisor. Por ello, se enfatiza la importancia

de utilizar un tono de voz pertinente a la situación comunicativa, con el fin de establecer una conexión entre el lector y el emisor.

En cuanto a la presentación del tercer grupo, se determinó una buena modulación de voz, lo que permitió exhibir eficientemente la intención comunicativa del texto. No obstante, la lectura fue parcialmente fluida debido a la omisión de artículos y conectores, lo que provocó un silabeo marcado en momentos puntuales. En consecuencia, la reflexión crítica realizada por los alumnos divaga en temas generales y no se centra en un criterio personal. Esto evidencia que, si la lectura no es fluida, muy difícilmente el lector logrará captar el sentido global del texto y, por tanto, alcanzar la comprensión del contenido.

En la participación del cuarto grupo, se destacó la lectura fluida de los 4 integrantes, con un desequilibrio poco perceptible, lo cual proyecta una velocidad adecuada. Al mismo tiempo, se generan las modulaciones vocales requeridas para dar mayor énfasis a los recursos narrativos expuestos. Si bien persisten falencias en cuanto a la aplicación correcta de las pausas, principalmente con los signos de puntuación. Ante ello, es importante resaltar el compromiso de los estudiantes para mejorar aspectos como la expresión corporal, uno de los factores más notorios en comparación con los demás grupos, lo que evidenció su implicación y dinamismo en la presentación teatral. De la misma manera, se pidió una reflexión final, de la cual se obtuvieron respuestas que reflejan la comprensión del texto y su capacidad para elaborar un criterio propio.

En la presentación del quinto grupo, se pudo apreciar que los estudiantes han automatizado parcialmente la decodificación de los grafemas y aplican correctamente las pausas, lo que aporta fluidez y estabilidad a la lectura. Es necesario resaltar que todos los miembros conocían sus guiones y sabían cuándo intervenir, lo que permitió un buen manejo del escenario y una presentación complementaria, estructurada por un buen tono de voz, proyectando y acaparando la atención de sus compañeros. Sin embargo, uno de los miembros aún presentó

una lectura silabeada, caracterizada por la sustitución fonológica y pausas frecuentes. Para finalizar, se pidió una reflexión, a la cual respondieron con concordancia y coherencia respecto al mensaje del texto.

En el sexto grupo, se observó una presentación más expresiva y un mejor desenvolvimiento escénico por parte de los alumnos. En cuanto a la precisión, la conversión grafema-fonema se da de manera automática, es decir, rápida y segura, lo que derivó en la aplicación correcta de las pausas, el uso pertinente del ritmo y una buena proyección de la voz; no obstante, presentaron ligeras dificultades para mantener estos durante sus intervenciones. Al igual que los otros grupos, se les solicitó una reflexión final, en la que expusieron criterios propios con pertinencia y centrados en el tema.

Finalmente, en la presentación del séptimo grupo, persisten falencias como el silabeo, la falta de expresividad, el manejo del volumen de la voz y el bajo desenvolvimiento escénico. Como se ha venido manejando en los otros grupos, se pidió una reflexión final, de la cual solo dos miembros lograron expresar una reflexión crítica totalmente coherente con el texto trabajado.

En definitiva, se observó que los estudiantes se encontraban comprometidos y motivados con la Actividad, dado que les gustaba participar y sobre todo caracterizar a sus personajes; así mismo, el uso de cajas con elementos favoreció la intervención de todos los grupos y un alto grado de participación. Por lo cual se concluye que aplicar actividades lúdicas logra que el alumnado potencie el desarrollo de habilidades comunicativas, tenga una participación activa y construya aprendizajes significativos.

CAPÍTULO IV

7. Análisis de los Resultados

En el marco de la propuesta de intervención educativa “Teatro de lectores”, aplicada en respuesta a las dificultades identificadas en la habilidad lectora, se han desarrollado dos intervenciones integradas, cada una por tres etapas, las mismas que están compuestas por actividades que responden a los 7 indicadores asumidos en la investigación. Es importante destacar que los principales resultados se presentan a través de estos indicadores con el objetivo de evidenciar claramente el progreso o retroceso existente de manera puntual en cada criterio.

7.1. Fluidez Lectora

7.1.1 Precisión en la Lectura: Dominio Textual y Decodificación Efectiva

Para empezar con el análisis de los resultados alcanzados durante la primera intervención en la subcategoría *precisión*, es sustancial reconocer que esta hace referencia al reconocimiento y decodificación correcta de las palabras. En este sentido, se evidencian avances perceptibles en la aplicación pertinente de las reglas de conversión grafema-fonema: los alumnos logran identificar el sonido correspondiente a las letras de aproximadamente un 70 % del texto escrito (un porcentaje que oscila entre 55 y 59 palabras de un total de 85).

No obstante, el 30 % (25 a 26 palabras de 85) representa aquellos errores que modifican la estructura fonológica de los términos, particularmente en vocabulario que contiene diptongos y agrupamientos consonánticos. Los cuales fueron incorporados en los guiones con la finalidad de reforzar la pronunciación e introducir nuevos léxicos en la conciencia cognitiva de los estudiantes.

De este modo, se fortalece la conciencia fonológica del niño, una de las debilidades más intensas identificadas en la problemática, y durante esta intervención, dicha habilidad se encuentra en proceso de

construcción, denotando la necesidad de reforzar mediante actividades específicas en la segunda intervención, ya que sus lecturas aún presentan fallos de exactitud. Es decir, en algunos fragmentos la expresión oral no responde lealmente a la representación escrita; entre los errores más comunes se encuentra la omisión de letras (r-s), sílabas trabadas (bra – cre - pla), artículos (la-los), pronombres personales (tú-yo), preposición (con-por-en-de), así como la sustitución de sílabas, lo cual provoca distorsiones en la información expuesta.

Es importante resaltar que el dominio del criterio no varía de forma abrupta entre los 31 alumnos: al menos 22 estudiantes presentan dificultades con mayor intensidad, mientras 9 con menor fuerza. Sin embargo, en relación a las primeras lecturas del guión realizadas en la fase inicial, existen cambios relevantes respecto a las dificultades iniciales de reconocimiento (omisión y sustitución marcada), así como un silabeo pronunciado que durante la tercera fase fueron minúsculos y con menor frecuencia (Diario de campo, 26 de mayo del 2025).

En contraste con los resultados obtenidos en la segunda intervención, es posible identificar cambios sustanciales en cuanto a la precisión, específicamente en la conversión grafema-fonema, aun cuando se emplearon textos con mayor dificultad y carga narrativa. Esto generó que las imprecisiones, tanto en omisión como en sustitución de términos, disminuyeran significativamente a un margen de error del 12 % (10 faltas), dejando en evidencia el proceso constructivo del lector para decodificar los grafemas en estructuras fonológicas de forma rápida y precisa, tal como lo describen Hudson et al. (2005).

Al identificar problemas en la conciencia fonológica y omisiones en los resultados de la primera intervención, se tomó énfasis en trabajar el vocabulario y pronunciación, además del seguimiento visual al texto. Para ello, fue necesario emplear ensayos concretos con el vocabulario, además de corregir el seguimiento visual, partiendo de que el movimiento debe ser de los ojos y no mediante giros exagerados de la cabeza.

Aunque no se puede sesgar el análisis sólo en aspectos positivos, ya que aún persisten dificultades referentes a la sustitución fonológica. Los estudiantes producen cambios perceptibles que modifican la palabra y, por consiguiente, el concepto que engloba el texto, así como la omisión de términos específicamente (e - o), que enlazan las palabras y aportan cohesión y sentido al discurso. En cuanto a ello, en algunos casos los alumnos logran autocorregirse de forma rápida y efectiva, reanudando sus lecturas sin la necesidad de apoyo exterior y, en casos particulares, se requiere dar correcciones y puntos de continuidad a la lectura.

Estas dificultades se deben principalmente al limitado vocabulario que manejan los estudiantes; esto puede deberse a la falta de autonomía en la lectura en su entorno familiar y social, factor que constituye una de las principales causas por las que no logran una decodificación más precisa. Por ello, resulta fundamental enriquecer el vocablo mediante la exposición a entornos que los motiven a leer no solo textos académicos, sino también narrativas que se alineen con sus intereses (Docente, comunicación personal, junio del 2025).

7.1.2. Velocidad Lectora: Avance hacia un ritmo apropiado

Para iniciar el análisis de los resultados obtenidos en cuanto a la subcategoría *velocidad*, es imprescindible reestructurar o precisar la conceptualización del término en el contexto de la fluidez lectora, ya que la velocidad no solo hace referencia a una lectura rápida, sino a un proceso lector que posee ritmo; es decir, que no es lenta ni apresurada, sino que encuentra un punto de equilibrio entre una lectura clara y pertinentemente alígera, que permite tanto al emisor como al receptor comprender sin dificultad la información expuesta.

En relación con los resultados alcanzados durante la primera y segunda intervención, se constató que el manejo de este criterio ha progresado de manera positiva en comparación con los primeros ensayos, donde la lectura se caracterizaba por ser irregular en el 50 % del texto (Diario de campo, 28 de mayo del 2025). En la

última valoración realizada, los niños expresan lecturas con mayor celeridad y fluidez, gracias a su capacidad para reconocer las palabras y su secuencialidad de forma automática, es decir, rápida y con menor esfuerzo, al menos en el 70% del texto en lo que se refiere a la primera intervención.

Sin embargo, coexisten instantes en los cuales la lectura se torna inestable al requerir un esfuerzo mayor del lector para decodificar palabras complejas, lo que en consecuencia origina lecturas pausadas o lentas. En otros casos, esta se precipita de manera inesperada debido a que no emplean correctamente los tiempos de pausa establecidos por los signos de puntuación y elementos narrativos.

No obstante, tras identificar y retroalimentar de forma práctica los indicadores inestables, la segunda sección proyectó una decodificación correcta del 85 % del texto, lo cual contribuye apropiadamente a la celeridad con la que el estudiante lee, presentando mínimas pausas innecesarias, así como la reducción significativa en repeticiones que divagan el contenido. Dando como resultado lecturas con ritmo y celeridad constante y controlada en comparación con las lecturas pasadas.

Es necesario reconocer que las actividades utilizadas para fortalecer este criterio fueron las lecturas guiadas y objetivas, ya que entre las principales causas de este criterio se encuentra la falta de motivación a la lectura, no solo de textos académicos, sino también de elementos narrativos presentes en los contextos reales del alumno, tales como revistas, periódicos, anuncios y recetas. Los cuales permiten al alumno automatizar la decodificación tras la práctica y enriquecer la conciencia fonológica (Docente, comunicación personal, junio del 2025).

En cuanto a la velocidad de lectura, medida en palabras por minuto (ppm), según lo expuesto por Hudson (2005), establece que un niño de entre 8 y 9 años es capaz de leer con claridad y pertinencia de 80 a 90 palabras

por minuto. En relación a ello, se ha constatado que los alumnos producen oralmente entre 40 a 50 palabras en un lapso de un minuto, lo cual sitúa los resultados por debajo de los planteamientos del autor.

Desde un criterio propio, este resultado sugiere que aquella determinación no responde plenamente a una realidad educativa o difiere de la naturaleza del proceso lector de un niño, pues alcanzar plenamente el estándar implicaría acelerar la lectura, perdiendo de cierta manera la naturalidad de la expresión infantil. Siendo así que, en la segunda intervención, los alumnos logran un máximo de 65 y, en casos excepcionales, 70 ppm, tras realizar una lectura precisa en un 85 % y prosódica en un 95 %. Esto indica que el margen de error referente a las 10 palabras faltantes no representa inconsistencias alarmantes en su desempeño (Diario de campo, 2 de junio del 2025).

7.1.3. Prosodia: Expresividad y Entonación como Puerta a la Comprensión Lectora

Dentro del marco de las aplicaciones de la estrategia Teatro de Lectores, se evaluó o midió la dimensión de la prosodia, la misma que está centrada en el uso adecuado del volumen de voz, la aplicación correcta de la entonación cuando se presentan signos de pregunta, exclamación o se hace énfasis en proyectar una emoción. Es por ello que, al aplicar esta estrategia, se buscó que los estudiantes, al momento de interpretar a sus personajes, proyectaran un tono, volumen y entonación acorde a los guiones repasados a lo largo de las fases que se presentaron.

De esta manera, se obtuvo que, del 100% de estudiantes, el 20% emplea un buen tono y volumen de voz; sin embargo, se presentaron falencias al momento de la entonación, debido a que realizaban una lectura monótona con falta de expresividad al leer preguntas, oraciones entre signos de exclamación. Igualmente, se observó que, de todo el grupo de estudiantes, solo 4 educandos se apropian de los personajes y realizan una

presentación teatral acorde a las pautas trazadas. Esto permitió que la interpretación se realice de manera acorde, en concordancia con lo que se presenta en el Diario de Campo (14 de mayo de 2025); se observó que los estudiantes emplean un tono de voz adecuado y ajustado al texto, lo que permite que este sea comprensible para la docente y los estudiantes.

Dentro del mismo contexto, durante la primera aplicación, se observó que existen estudiantes que, al momento de leer, lo hacen de manera corrida, es decir, no respetan los signos de puntuación ni hacen las pausas necesarias. Por lo que se tuvo que hacer retroalimentaciones para que los estudiantes corrijan estas falencias; así mismo, se hizo la modelación de la lectura para que notaran las diferencias entre una lectura pausada y una corrida, lo que permitió que los alumnos aplicarán al momento de la presentación final del teatro. Estos resultados se vieron evidenciados en varios grupos, especialmente en aquellos con mayor preparación; sin embargo, las falencias observadas persistieron en ciertos grupos debido a que se presentaba un ritmo irregular, con aceleraciones y pausas que no corresponden al texto (Diario de campo de la semana 8, 2 de junio de 2025).

Estas falencias se han ido presentando a lo largo de ambas aplicaciones, con la diferencia de que en la segunda aplicación se observó un cambio bajo, pero que mejoró la modulación de la lectura, por lo cual, al finalizar cada presentación durante la segunda y tercera fase, se procedió a retroalimentar este aspecto y la importancia de emplear un tono y volumen adecuado, así como la proyección vocal, sobre todo porque existían guiones que se centraban en la expresión de emociones. En este sentido, se concuerda con la entrevista realizada a la docente, en la cual supo expresar que:

> Claro, por eso a ellos les gusta que yo les lea el cuento. Porque yo hago como que levantó la voz, en donde hay que levantar la voz, cambio de voz en donde se tiene que cambiar, hago la exclamación, hago la pregunta; entonces ellos ven que esa lectura se vuelve interesante y les gusta, y a veces están así calladitos

y hasta dicen qué bonito que leo el propio texto. Así quiero que lean ustedes. Vean, ese es otro tipo de actividad para practicar la lectura. Ahí es cuando se comprende la lectura. Incluso cuando eran las clases por Zoom, tenía que yo grabarles la lectura y mandarles la lectura para que ellos escuchen y luego las actividades, escuchar dos veces, tres veces, así para que puedan contestar las actividades. Incluso ellos me enviaban audios de cómo están leyendo. Los hemos escuchado aquí en el aula; a veces he traído hasta micrófonos. Dicen: "Miren cómo se escucha con micrófonos, otra cosa". Entonces ellos y todos se van conociendo. La manera de leer, porque cuando nos vayamos a la radiorevista, ¿cómo vamos a grabar? Vamos a escuchar a los dos. Y aparte de esto que ellos vienen arrastrando, por ejemplo, esta lectura silábica que viene desde segundo (comunicación personal, 2 de junio).

Esto llevó a reflexionar sobre la importancia de la práctica de la lectura, pero sobre todo de conocer y aplicar las pausas, volumen y entonación correctas al momento de leer textos, debido a que esto se ve visualizado en la comprensión del estudiante al finalizar su lectura, como es el caso de la presentación final de la segunda aplicación, en donde se pidió a los educandos que dieran a conocer que mensaje les dejo la lectura, obteniendo que de los 7 grupos conformados por 5 y 4 miembro, tres estudiantes podían realizar una reflexión crítica, obtenido que, al finalizar con las presentaciones la mayoría de estudiantes lograron captar la idea central de la historia y explicarlo de manera clara y sencilla, sin embargo, pocos alumnos mostraron dificultades para expresar sus ideas (Diario de campo de la semana 9, 6 de junio de 2025).

7.1.4. Automatización del Proceso Lector

Los principales resultados obtenidos en las diferentes categorías antes descritas evidencian un proceso evolutivo en la decodificación automática de los términos, lo cual integra el reconocimiento y conversión de las palabras de manera precisa, es decir, libre de errores fonológicos que puedan distorsionar el mensaje del texto.

Además, se observa una celeridad pertinente en sus lecturas, lo que contribuye a reducir la fatiga cognitiva que suele generar el silabeo.

Resulta necesario reconocer que aún la lectura de los niños no refleja una automatización total, puesto que se exhibe un margen de error del 12 %. Sin embargo, los estudiantes logran concentrarse en comprender e inferir la información, identificando con facilidad ideas principales, secundarias y los detalles. Resulta necesario reconocer que esta se adquiere y fortalece a través de la lectura repetida, así como mantener y desarrollar un hábito lector en los estudiantes.

En cuanto al indicador establecido, capta el significado y sentido global del texto; se concluye que los estudiantes logran comprender la primera parte de este indicador, es decir, capta lo que dice el texto explícitamente, logran identificar roles y el tema de las lecturas; no obstante, en cuanto al sentido global del texto, se presentan dificultades alrededor de un 80% de los alumnos, debido a que, al presentar una lectura silabeada, los educandos buscan pronunciar las palabras y no se centran en comprender la intención comunicativa de las lecturas.

Por otro lado, el 20% faltante logra comprender y reflexionar sobre el mensaje que busca dejar la historia. Por lo cual, se considera importante realizar actividades de lectura comprensiva y la práctica de la misma, esto con el fin de que el estudiante no ponga solo su atención en poder pronunciar las palabras, sino que al leer logre identificar la visión de las lecturas (Diario de campo, 6 de junio del 2025).

7.2 Teatro de Lectores

7.2.1. Participación Estructurada

En relación con la segunda categoría planteada en la propuesta, se obtuvo que los estudiantes logran identificar el guión base durante el desarrollo de la primera aplicación. Cabe resaltar que este factor busca medir que el estudiante logre involucrarse con el texto y con el guión del personaje que interpretará, así como reconocer su turno dentro del diálogo, obteniendo que el 90% de estudiantes logró identificar y comprender los guiones seleccionados y el 10% restante presentaba dificultades en cuanto a estructura, debido a que algunos guiones presentaban descrita una emoción entre paréntesis, por lo cual fue necesario explicar al estudiante que debían expresar esa emoción y no leerla.

En cuanto a la segunda aplicación, se observó una mejora de todos los estudiantes; esto se debe a que, al haberse desarrollado una primera aplicación, los estudiantes lograron comprender el desarrollo de las actividades, por lo cual la única dificultad que se presentó fue relacionar el texto con la caracterización del personaje. Esto fue uno de los factores que también se observó en la primera aplicación, por lo cual se explicó a todo el grupo de estudiantes cómo se debía realizar dicha caracterización, favoreciendo la implicación del estudiante con el guión base.

Otro de los factores que se observó fue la implicación que tuvieron los estudiantes con el reconocimiento de los personajes y sus emociones. Cabe resaltar que estos indicadores buscan evaluar la comprensión del texto, lo cual está relacionado con uno de los indicadores observados en la automatización, el cual busca que los educandos logren captar el significado y sentido global del texto. De esta manera se obtiene que, en el proceso, la mayoría de estudiantes logra relacionar sus personajes con las emociones descritas; no obstante, en algunos casos, una de las dificultades encontradas fue comprender las emociones que se encontraban entre paréntesis.

Dentro del mismo marco, se buscó evaluar la lectura realizada por los estudiantes, esto con el fin de identificar si realizaban una lectura en voz alta acorde a los guiones y aplican correctamente las pausas

adecuadas, por lo cual dentro de la primera aplicación se obtuvo que la mayoría de estudiantes no identifican los tiempos de pausa que indican los signos de puntuación (punto seguido, punto final, coma), dificultando la lectura y haciendo que esta sea monótona y no exista una entonación adecuada. Así mismo, se obtuvo que los estudiantes no logran mantener un buen volumen y tono de voz al momento de leer los diálogos, haciendo que la lectura tenga poca proyección vocal, haciendo que esta sea poco entendible (Diario de campo, 26 de mayo de 2025).

De la misma manera, en la segunda aplicación se obtuvo una mejora considerable por parte de los estudiantes al momento de leer sus diálogos, obteniendo una lectura más pausada y expresiva al momento que se presentaban signos de puntuación, exclamación y admiración; sin embargo, aún se evidencian falencias en ciertos estudiantes en cuanto a realizar una lectura pausada, afectando a la comprensión del texto. Como se explica en el Manual de Uso de los Signos de Puntuación (2009) los signos de puntuación permiten la comprensión del texto y darle una entonación adecuada a la lectura, sin dejar de lado que al leer de manera corrida puede verse alterado el significado y sentido global del texto. En contraste con la entrevista realizada a la docente, se obtuvo lo siguiente:

> No, no, ellos sí pueden. Son unos niños muy inteligentes. Yo pienso que, haciendo un proyecto, haciendo actividades, pero sí todos los días, todos los días las actividades; supongamos que dediquemos una hora de lectura diaria, que no se aplique ahora mismo, sino unos 20 minutos de lectura diaria, y, por ejemplo, este mes vamos a dedicarnos solo a lo que es lectura, pero respetando los signos de puntuación. Esta vez vamos a leer, pero lecturas en donde haya preguntas, para que también practiquen lo que son signos de preguntas, de admiración, todo eso. Eso es perfecto. (comunicación personal, 2 de junio de 2025).

Acotando lo anterior, los estudiantes presentaban un cambio significativo en cuanto al volumen y tono de voz empleado en la lectura de los diálogos, favoreciendo la comprensión y escucha activa del resto de los estudiantes; no obstante, hubo ciertos casos en donde los estudiantes aún presentan un volumen de voz bajo a lo largo de la lectura, uno de los factores que influyen en esta causa es la falta de práctica lectora, debido a que se presentaba un silabeo constante, lo cual tenía como resultado que durante la lectura el volumen de voz vaya disminuyendo (Diario de campo, 4 de junio de 2025).

Finalmente, dentro de la primera y segunda aplicación, se obtuvo que la mayoría de estudiantes intervienen en las fases de preparación y presentación teatral; existieron pocos casos en donde se presentó falta de apoyo a lo largo de las actividades realizadas durante la implementación de la propuesta, como fue el caso de las primeras fases en donde se tenía que compartir ideas y crear la historia a través de los elementos encontrados en las cajas, en donde se obtuvo que 2 de cada 10 estudiantes no colaboraban con el grupo, por lo cual se buscó darle un rol específico a estos estudiantes, logrando que se inmiscuyan en la actividad.

7.2.2. Habilidades Comunicativas y Expresivas

Durante las implementaciones de la propuesta, otro de los indicadores estaba centrado en la expresión corporal y dramatización, obteniendo que, durante la presentación de la primera implementación, la mayoría de los estudiantes no presentaba un buen desenvolvimiento escénico, por lo que no existía una buena expresión corporal. Esto, en conjunto con la falta de expresividad que se evidenció a lo largo de la segunda y tercera sesión pertenecientes a la primera aplicación. Por lo cual, se optó por explicar a los estudiantes que no se trata solo de pasar al frente y leer, sino que se debe dramatizar y usar el cuerpo para expresar las emociones de los personajes, como explica García et al. (2013); emplear gestos corporales, principalmente movimientos de cabeza, brazos y de las manos, denota un lenguaje expresivo.

En comparación con la segunda aplicación, se obtuvo una mejora de las presentaciones teatrales en cuanto a la expresión corporal; esto se evidenció en la presentación final, en donde los estudiantes mostraban un mejor desenvolvimiento escénico, haciendo uso de sus manos para expresar emociones como miedo y susto. Se debe comprender que cuando hablamos de expresión, también se refiere a la forma en que comunicamos ideas, frases u oraciones, puesto que una va con la otra; no podemos dejar de lado la expresión corporal si no empleamos una expresión vocal para dar a conocer una emoción. Según lo menciona la docente en la entrevista realizada, supo decir:

> Cuando ellos han omitido siempre con esos tipos de lecturas, solo leer, leer, leer, leer un texto y ya, y dar la hoja para que vienen, y ¿dónde está la lectura? La lectura crítica, ¿dónde está la lectura cronológica? ¿Dónde está la lectura inferencial? Entonces esos tipos de lecturas no se notan (comunicación personal, 2 de junio del 2025).

De esta manera, cuando se aplica este tipo de estrategia, es importante considerar puntos dentro de la fluidez lectora, pero también de la presentación teatral, debido que, al momento de leer fluidamente, se debe aplicar un buen volumen y tono de voz, realizar pausas, enfatizar frases, expresarnos corporalmente para obtener un resultado positivo, como se menciona en los puntos anteriores.

Seguidamente, se tomó en cuenta la expresión de emociones a través de la voz, obteniendo que durante las fases de la primera y segunda aplicación de la propuesta se requirió hacer énfasis en este punto, debido a que los estudiantes realizaban una lectura monótona y con falta de expresividad, lo que daba como resultado una presentación poco emotiva, automática y que no se conectaba con el público. Estas falencias se evidenciaron con mayor realce dentro de la primera aplicación, presentando una lectura que no coincidía con el contenido narrativo de la obra (Diario de campo, 2 de junio de 2025).

En cuanto a la segunda aplicación, se observó una mejora de este factor, teniendo así presentaciones más expresivas en la mayoría de los grupos, dado que los educandos realizan cambios de voz cuando el guión lo sugería o era necesario; sin embargo, esta falencia persistía en ciertos estudiantes. Dado este resultado, se hacía énfasis en la importancia de usar la voz para transmitir las emociones de los personajes que se interpretaban. Estos comentarios eran dados por parte de las docentes practicantes al finalizar cada presentación (Diario de campo, 6 de junio de 2025).

Por otro lado, se tomó en cuenta la participación activa en los diálogos teatrales; este factor fue considerado de manera individual, debido a que los estudiantes interpretan de distinta manera a sus personajes. Unos solo leían el guión respectivo, otros aplicaban énfasis y expresiones, otros tenían una buena expresión corporal; por ello, el desenvolvimiento escénico y la apropiación de los personajes requería de la preparación individual de los educandos. Esto se observó durante la primera y segunda aplicación, puesto que, a pesar de las correcciones que se realizaban por parte de las docentes practicantes, dependía del estudiante cómo construiría a su personaje; este factor iba desde el punto de leer el guión hasta la caracterización del mismo.

Y como último factor se consideró la escucha atenta para intervenir en el momento adecuado, obteniendo que durante la primera aplicación existía un grupo minoritario de alumnos que tenían dificultades para identificar su turno. Esto se debía a que los estudiantes se concentraban en leer sus guiones y no en seguir el ritmo de la historia, por lo cual los compañeros les indicaban los momentos de intervención. En contraste con la segunda aplicación, se obtuvo que la mayoría de los estudiantes sabían en qué momento debían intervenir, obteniendo un diálogo entre personajes similar al de una conversación; no obstante, existieron dos o tres casos que necesitaron de guía para poder seguir con la lectura de la historia. A pesar de esta pequeña excepción, la misma solo se dio una vez durante todas las obras teatrales (Diario de campo, 5 de junio de 2025).

7.2.3. Trabajo Cooperativo y Desarrollo Socioemocional

Tras la implementación y análisis de la estrategia teatro de lectores, se determinó que su naturaleza no sólo propicia progresos significativos en la capacidad lectora de los participantes, siendo más exactos en la precisión, velocidad, prosodia y automatización, sino también en el desarrollo socioemocional y el trabajo cooperativo dentro del aprendizaje. Entre ello podemos destacar que los estudiantes mostraron actitudes positivas como la motivación y predisposición en las diferentes actividades, propiciando que el proceso se desarrolle con naturalidad y sin esquemas latentes de estrés o miedo, factores que suelen afectar negativamente al desempeño lector.

En relación a estas, se evidencian líneas comunicativas claras que favorecieron el intercambio de ideas dentro del grupo, la resolución de conflictos internos y la organización del proyecto, las cuales resaltan la capacidad de los alumnos para construir consensos o acuerdos que aporten al trabajo cooperativo y contribuyan al logro del objetivo en común. Resulta ineludible reconocer que una buena comunicación entre compañeros fortalece las habilidades sociales como la escucha activa, el respeto a las opiniones y la proyección de ideas en conjunto, siendo así como el aprendizaje se efectúa en un entorno enriquecedor y confortable. (Grupo focal 1, 6 de junio del 2024).

Asimismo, al trabajar de manera particular el indicador prosodia, los alumnos manifestaron interacciones significativas con sus compañeros, lo que requirió manejar sus emociones: reconocer errores como parte del proceso, proyectar su intención comunicativa y desenvolvimiento lector, lo que permitió crear un entorno de trabajo dinámico y seguro, donde podían compartir sus ideas sin ningún tipo de temor o rechazo.

Es importante destacar que, durante la primera fase, surgieron algunos inconvenientes en cuanto a la adaptación al grupo y contribución al mismo, dado que inicialmente exhiben actitudes individualistas: algunos

querían trabajar en base a criterios propios sin interesarse por la opinión de los demás. Sin embargo, poco a poco fueron superando aquellos conflictos que afectan al desempeño grupal y lograron generar un ambiente donde podían implicarse activamente en las diferentes actividades (Grupo focal 1, 6 de junio del 25).

En definitiva, esta estrategia permite al niño adquirir habilidades sociales y emocionales que les serán útiles en contextos más abiertos que el entorno escolar, proporcionándole la facultad de entablar interacciones claras, así como comunicarse con propiedad, es decir, manejando una precisión, velocidad y prosodia según la situación comunicativa lo exija, lo que se refiere a expresar mediante sus lecturas seguridad personal. Asimismo, emplear las ventajas del trabajo colaborativo para aprender, escuchar y reflexionar sobre el contenido.

8. Conclusiones

En consideración al proceso de investigación y los precedentes, la fluidez lectora resulta ser ineludiblemente un fundamento de la formación integral del ser humano, dado a su carácter transversal en diversos contextos de aprendizaje y su implicación en el desarrollo de habilidades como la comprensión lectora y el razonamiento crítico-reflexivo.

En base a la indagación efectuada, se logró determinar las características de la habilidad lectora y las afecciones que presentan los alumnos del tercer año, identificando como principales causas de la problemática la incorrecta aplicación de las reglas de conversión grafema-fonema, lo cual provoca que la atención del lector se centre en descifrar la composición fonológica de los términos, dejando de lado la construcción completa del significado. Asimismo, el limitado léxico que manejan los niños se exhibe en la conciencia fonológica débil, lo que genera problemas al identificar palabras nuevas o poco usuales.

Asimismo, las lecturas tienden a ser lineales debido a que no se efectúan los cambios tonales requeridos, los cuales son importantes para proyectar expresividad y dinamismo en la lectura. En otras palabras, los alumnos no logran automatizar plenamente los criterios de reconocimiento y conversión de los grafemas, lo que afecta la velocidad y la precisión en la decodificación. Aquello se ve reflejado en una lectura silabeada, con errores frecuentes de omisión y sustitución que modifican la información original del texto.

Para autores como Hudson, la proyección de la fluidez lectora integra cuatro criterios esenciales, tales como precisión, velocidad, prosodia y automatización, los mismos que se encuentran vinculados por una relación multifuncional. De esta manera, si uno de estos sufre alteraciones o inconsistencias, afecta el desempeño de los criterios adyacentes. Ante esta perspectiva, surge la necesidad de diseñar una propuesta pedagógica que responda a cada uno de los componentes de la fluidez lectora y sea totalmente viable en el contexto educativo real. En este sentido, se encuentra la estrategia Teatro de Lectores, la cual busca fortalecer la lectura de los alumnos mediante dinámicas teatrales que, según Garzón (2015), resulta ser innovadora y funcional en la formación de esta habilidad.

Tomando en consideración los antecedentes de la estrategia y su aplicación en diversos contextos educativos, se implementó la estrategia con dos modificaciones necesarias: en primer lugar, se incorporó una actividad preliminar para determinar la narrativa y las implicaciones del proyecto; en segundo lugar, se integraron pequeños juegos y actividades con la finalidad de fortalecer la pronunciación, entonación y decodificación del escrito.

Para ello, se elaboraron dos planificaciones, cada una compuesta por tres fases determinadas: Descubriendo la historia, Dándole vida a la lectura y Hoy es día de teatro. La primera centrada en captar el interés y despertar la imaginación de los niños; la segunda en construir un vínculo cercano con la historia y

trabajar de forma específica las destrezas implicadas; y la tercera, en asumir el rol de actores y proyectar una lectura armoniosa.

En base al análisis realizado, se ha determinado que la estrategia teatro de lectores ha fortalecido de manera considerable la habilidad lectora de los niños del tercer año de educación. Desde la fase uno y dos, los alumnos han trabajado de manera concisa con el vocabulario, la pronunciación, las pausas y la entonación. Dando como resultado que en la fase tres, denominada hoy es día de teatro, los alumnos presentan sus proyectos teatrales de la segunda intervención con muy buenos resultados, destacándose una decodificación correcta del 88% del texto (75 palabras de 85). Esto lateralmente refleja una velocidad controlada, es decir, con ritmo adecuado y respetando las pausas indicadas por los signos de puntuación y elementos narrativos empleados, logrando mantener una lectura de 70 a 75 palabras por minuto.

Por otra parte, consiguen manejar con mayor soltura la entonación y el énfasis, evidenciando la intención explícitamente comunicativa del texto. Sin embargo, se determina que persiste un porcentaje del 12% de errores, principalmente por omisión y sustitución de artículos y vocales, lo que indica que la lectura no alcanza la automatización completa y, en consecuencia, la comprensión lectora presenta segmentaciones especialmente en detalles implícitos del texto. En cuanto a la prosodia, se evidencian dificultades en la proyección de la voz, en otras palabras, en emplear y mantener el tono de voz pertinente durante la lectura, provocando que esta sea poco perceptible para el receptor.

Es importante destacar, que la estrategia Teatro de Lectores permitió que los estudiantes adquirirán habilidades comunicativas necesarias para el desenvolvimiento en contextos personales y sociales, lo cual contribuyó a la construcción participativa que presenta la actividad, por medio de la interacción entre

compañeros y con los personajes que tenían que personificar e interpretar. Esta estrategia, al ser trabajada en tres fases, fortaleció la confianza, motivación e implicación de los educandos en las diferentes actividades planteadas a lo largo de las intervenciones. Obteniendo que, al trabajar con estrategias activas, se logra que el alumnado tenga mayor involucramiento e interés por la lectura.

9. Referencias Bibliográficas

Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de educación del instituto pedagógico de caracas. *Revista universitaria de educación, 9*(2),187-202. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011

Asanza Vega, R.M., y Tapia Peralta, S. R. (2023). La Danza De Las Palabras En El Escenario: Potenciando La Fluidez Lectora A Través De Los Guiones Teatrales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar,* 7(3), 2936. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6385

Bastidas, J. (2023). Desarrollo de la comprensión lectora a través del teatro. *Unidad Educativa Municipal Antonio José de Sucre*. https://es.scribd.com/document/820502441/DESARROLLO-DE-LA-COMPRENSION-LECTORA-A-TRAVES-DEL-TEATRO

Blanco, P. (2001). El teatro de aula como estrategia pedagógica. *Proyecto de Innovación e Investigación Pedagógica*. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-teatro-deaula-como-estrategia-pedagogica-proyecto-de-innovacion-e-investigacion-pedagogica--0/html/0023cd44-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_1_

Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación.* México: Editorial Shalom. https://drive.google.com/file/d/17iCp0IPdMTcEPnZMtXvQaZ5aexNVIyY/view?pli=1

Calero, A. (2014). Fluidez lectora y evaluación formativa. *ISL, Investigaciones sobre Lectura,* (1), 33-48. https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243919002.pdf

Cárdenas, R., Betancourth, M., Cristancho, C. y Ortiz, J. (2018). El teatro una estrategia didáctica para fortalecer el Proceso lecto-escritor de los estudiantes de grado 4 de la institución educativa Antonio Nariño de Soach. https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/2238e5ca-9849-417a-a8d4-eb5c2b0cff3a/content

Castles, A., Rastle, K. y Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest.* https://www.researchgate.net/publication/325710300_Ending_the_Reading_Wars_Reading_Acquisition_From_Novice_to_Expert

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., y Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascade model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, *108*(1), 204 - 256. https://doi.org/10.1037/0033-295x.108.1.204

Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The dual-route approach. En M. Snowling y C. Hulme. *The science of reading: A Handbook. Blackwell Publishing,* 6-23. https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch1

Condemarín, M. (2004). Evaluación de la comprensión lectora. *Lectura y vida*. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n2/02_02_Condemarin.pdf

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en Educación Médica. *ELSEVIER* *2*(7), 162-167. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009

Dirección Nacional de Talento Humano y Conocimiento. (2022). Guía para la elaboración de Instrumentos de Evaluación de Residentes. Ministerio de Salud, Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/03-2023-guia-herramientas-evaluacion-residentes.pdf

Dowhower, S. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory IntoPractice, 30*, 158–164. doi: 10.1080/ 00405849109543497

Durán, D., y Valdebenito, V. (2014). Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre pares como respuesta a la diversidad del alumnado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*,141-160. https://webs.uab.cat/grai/wp-content/uploads/sites/353/2016/11/Duran-y-Valdebenito-RLEI-2014.pdf

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid. Morata

Fernández, T. y Molina, P. (2023). Teatro de lectores para la fluidez lectora. *Revista Científica Arbitrada De Investigación En Comunicación, Marketing Y Empresa REICOMUNICAR*, *6*(12 Ed. esp.), 14-29. https://doi.org/10.46296/rc.v6i12edespnov.0181

Fernández, W. (2018). El trabajo en grupo desde un enfoque constructivista. *Revista de divulgación de experiencias pedagógicas MamaKuna, (8),* 58-65. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8380426.pdf

Fisher, Douglas y Frey, Nancy. (2008). Student and Teacher Perspectives on the Usefulness of Content Literacy Strategies. *Literacy Research and Instruction.*

https://www.researchgate.net/publication/228652110_Student_and_Teacher_Perspectives_on_the_Usefulness_of_Content_Literacy_Strategies

Fumagalli, J y Jaichenco, V. (2019). Velocidad lectora en voz alta y silente: su relación con la comprensión de textos como herramientas para evaluar la fluidez. *Investigaciones en psicología, 24* (1), 1-16.

https://www.researchgate.net/publication/340378378_Fluidez_lectora_y_comprension_diferencias_en_lectura_en_voz_alta_y_silente_Revista_Argentina_de_Neuropsicologia_35_126-127

Fuentes Suarez, D., Díaz Ortiz, S. y Díaz Bernal, J. (2024). Metodologías Activas para Promover el Aprendizaje de la Lecto-escritura en el Grado Transición de la Institución Educativa Juan XXIII de Purísima. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(3), 1889-1901. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11383

García Sánchez, I., Pérez Ordás, R., y Calvo Lluch, Á. (2013). Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación,* (23), 19-22. https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732289004.pdf

Garzón, M., Jiménez., M. y Seda, I. (2008). El teatro de lectores para mejorar la fluidez lectora

en niños de segundo año. Ensayos e Investigaciones. [Archivo PDF]. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n1/29_01_Garzon.pdf

Gutiérrez, B. y Leiva, F. (2022). Fluidez lectora, reconocimiento de palabras y velocidad lectora en escolares de 3° y 4° año de enseñanza básica. *Scielo,* (46).

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112022000200367

Harris, A. y Sipay, E. (1979). How to Teach Reading. Longman Inc. literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology, 94*(2), 143-174. https://doi.org/10.1348/000712603321661859

Herrera Hoyos, A y Torres Zambrano, J. (2020). *Efecto de la fluidez lectora en el nivel de lectura crítica de los estudiantes de 4º grado de básica primaria.* Corporación Universidad de la Costa.

https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/8950/EFECTO%20DE%20LA%20FLUIDEZ%20LECTORA%20EN%20EL%20NIVEL%20DE%20LECTURA%20CR%c3%8dTICA%20DE%20LOS%20ESTUDIANTES%20DE%204%c2%ba%20GRADO%20DE%20B%c3%81SICA%20PRIMARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hudson, R., Torgesen, J., Lane, B., y Turner, S. (2012). Relations among reading skills and sub-skills and text-level reading proficiency in developing readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 25*(2), 483-507.

https://www.researchgate.net/publication/251349653_Relations_among_reading_skills_____and_sub-skills_and_text-level_reading_proficiency_in_developing_readers

Hudson, R., Lane, H., y Pullen, P. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher 58*(8), 702-795. https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1

Ixcoy, A. (2019*). Factores que influyen en la falta de fluidez y comprensión lectora en estudiantes*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Panamericana].

https://glifos.upana.edu.gt/library/images/a/a7/Ana_Berta_Ixcoy_Barrondo.pdf

Latorre, A. (2005). La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa. *Graó*. https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf

Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization, reading and writing quarterly. *Overcoming Learning Difficulties, 13*(2), 123-146. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/1057356970130203

Márquez, S. (2022). La decodificación en el proceso de lectura. Instituto de formación docente de salto. https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/2117/Marquez%2c%20S.%2c%20La%20decodificaci%c3%b3n.pdf?sequence=2

Miller, J. y Schwanenflugel, P. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly, 43*(3), 336-354. https://doi.org/10.1598%2FRRQ.43.4.2

Ministerio de Educación (2016). Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. [Archivo PDF]. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf

Morales, O. (2015). *Fundamentos de la Investigación Documental y la Monografía. En Introducción a los métodos y técnicas de investigación*. Selección de lecturas. Cuba: Editorial Universitaria Félix Varela. http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16490/fundamentos_investigacion.pdf;jsessionid=AF49ACBE2A73D07BD89B390F6C501902?sequence=1

Pareja, O. (2021). Relacionados. El teatro como herramienta educativa. *Aula de Encuentro*, *23* (1), pp. 217-240. https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/5447/5754

Patton, M. (2015). Qualitative research & evaluation methods. Sage Publications. Conclusion.

Pires, R., Gomes, R. y Germano, D. (2024). Fluidez lectora en estudiantes de la educación básica: una revisión sistemática. *Revista ibero-americana de estudios en educación, 19* (00). https://es.scribd.com/document/848227975/49-18361-RIAEE-2024-ESP

Quezada, N. y Oviedo, P. (2017). Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria: una revisión. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/181004/R92-4.pdf?sequence=1

Rasinski, T. (2004). Assessing reading fluency. *Pacific Resources for Education and Learning.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483166.pdf

Retegui, L. (2020). La observación participante en una redacción. Un caso de estudio. *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina*, *24*(2), 103-119. https://www.redalyc.org/journal/3239/323964237006/html/

Rodríguez, A. (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades.* Oviedo: Universidad de Oviedo. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/50146/Teatro.pdf?sequence=4&isAllowed=y#:~:text=El%20teatro%20de%20los%20lectores,dar%20vida%20a%20los%20personajes

Santa María, E. y Vega, J. (2022). La motivación en el aprendizaje de la lectura en los estudiantes. Educare. pp.1-20. https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/download/1641/1627/3638

Seymour, P., Aro, M. y Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology, 94*(2), 143-174.

https://www.researchgate.net/publication/10710502_Foundation_literacy_acquisition_in_European_orthographies_Electronic_version

Universidad de Córdoba, Grupo de Investigación AVI. (2009). Manual de Uso de los Signos de Puntuación. [Manual]. https://www.ittizimin.edu.mx/wp-content/uploads/2016/08/Manual-de-Uso-de-los-Signos-de-Puntuacion.pdf

Valencia, Y. (2023). Fortalecimiento de la fluidez y la comprensión lectora con textos narrativos.

Pedagógica.

http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/18528/Fortalecimiento%20de%20la%20fluidez%20y%20comprensi%c3%b3n%20lectora%20con%20textos%20narrativos.pdf?sequence=1

Viramontes, E., Amparán, A. y Núñez, L. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura,* 12, 65-82. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/60379/264-Texto%20del%20art%C3%ADculo-998-1-10-20191219.pdf?sequence=1

Zambrano, F., Noriega, F. y Zambrano, M. (2022). Estrategia didáctica multidisciplinar para fomentar el hábito de lectura en los estudiantes de la básica superior en la unidad educativa Sara Belén Guerrero Vargas. *Dominio de la Ciencia*, 2477-8818, Vol. 8, Nº. 3, 2022. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8635257

10. Anexos

- **Anexos 1**

Link del Drive de los diarios de campo:

https://drive.google.com/drive/folders/1k9enkw3kZ5NviuYPlJf67o8z4h1IwlhE?usp=sharing

- **Anexo 2**

Link del Drive de la lista de cotejo:

https://drive.google.com/file/d/1Z2c1eSOJNe1MvacUINP9T5uu6Edfm47y/view?usp=sharing

- **Anexo 3**

Link del Drive de la entrevista a la docente:

https://docs.google.com/document/d/1yABDSxj3HRoJ7RC1ZMx-Pk3MM66XqZ4Q/edit?usp=sharing&ouid=114157783648930177950&rtpof=true&sd=true

- **Anexo 4**

Link del Drive de la primera planificación: https://docs.google.com/document/d/10PzYA80d5VE1ic-24jgU0r1XPmsDqBJr/edit?usp=sharing&ouid=114157783648930177950&rtpof=true&sd=true

- **Anexo 5**

Link del Drive de la segunda planificación:

https://docs.google.com/document/d/1da08V_GK7tEnpeOvlXPsAB0Yoa_SwLrY/edit?usp=sharing&ouid=114157783648930177950&rtpof=true&sd=true

- **Anexo 6**

Link del Drive de los documentos firmados (Consideraciones éticas):

https://drive.google.com/file/d/1h5jw8za15ajaXKmMDs-sQIQkk16_yad9/view?usp=sharing

https://drive.google.com/file/d/1DH_FwD4GbPMzfN80H_ME0zM3EI3wJfle/view?usp=sharing

Anexo 7

Transcripción de la entrevista a la docente

https://drive.google.com/file/d/1255DFDtQ34IiC5Bx1BdBAgJTDruYCWQv/view?usp=sharing

Transcripción del grupo focal efectuado a 8 participantes

https://docs.google.com/document/d/10oM_jp7iUAVqxG9gCpGMwRyfYYEQqE7o/edit