

# EL TEATRO DE LECTORES PARA MEJORAR LA FLUIDEZ LECTORA EN NIÑOS DE SEGUNDO GRADO

MARÍA DEL CARMEN GARZÓN \*  
MARÍA ESTELA JIMÉNEZ \*\*  
ILEANA SEDA \*\*\*

*Este artículo narra la experiencia de implementar con niños de segundo grado el método Teatro de Lectores, con el propósito de mejorar el desempeño de aquellos que presentan dificultad para leer y comprender textos. Este procedimiento de relectura en contexto favorece la motivación para practicar repetidamente la lectura, lo que contribuye a que los niños adquieran fluidez lectora. En el caso que se relata aquí, 16 alumnos de una escuela pública se prepararon para la representación de obras de teatro leyendo guiones de cuentos, analizando las características de los personajes y practicando sus diálogos, con la retroalimentación de la docente guía y de sus propios compañeros. La evaluación realizada antes y después de la intervención demostró que el Teatro de Lectores promueve la motivación de los niños hacia la lectura y contribuye significativamente a mejorar su fluidez lectora, lo que incluye precisión o exactitud en la decodificación; identificación automática de las palabras y expresión de acuerdo con las características prosódicas del texto.*



*This article narrates the experience of implementing the method of "Reader's Theater" with second graders in order to improve the performance of those children with difficulties in reading and understanding texts. This procedure of rereading in context contributes to the motivation for practicing reading repeatedly, which in turn helps the kids acquire reading fluency. Herein, 16 second graders of a state primary school prepared the performance of plays, they read story scripts, analyzed the features of the characters and practiced the dialogue, receiving feedback from the guide or the director of the play and from their classmates. The assessments on reading fluency carried out before and after the intervention proved that Reader's Theater promotes motivation reading and contributes significantly to the improvement of reading fluency, including precision and accuracy in decoding, automatic identification of the words, and expression in accordance with the prosodic features of the text.*

## Introducción

El proceso de lectura está constituido por múltiples elementos que contribuyen a que el lector obtenga significados del texto. Entre los más importantes de estos elementos se cuentan: los conocimientos previos del lector, su capacidad para identificar palabras y su fluidez para leer el texto. En este artículo nos dedicaremos especialmente a este último elemento. La fluidez lectora favorece la concentración del lector en su habilidad para extraer significados, ya que al utilizar sus conocimientos semánticos y sintácticos puede pasar del nivel óptico al de significado con mayor eficiencia (Samuels, 2002).

Hasta hace unas décadas, se consideraba que *fluidez lectora* era la capacidad para decodificar y leer rápidamente, dejando de lado la comprensión del texto. En 1985, Richard Allington señaló la necesidad de estudiar el desarrollo de la fluidez lectora y poco tiempo después, LaBerge y Samuels (1985) plantearon que cuando una persona llega a automatizar su lectura, le dedica menor atención a la información visual y ello le permite activar procesos cognitivos más complejos, como buscar significados o reflexionar sobre sus predicciones desde sus esquemas mentales, lo que favorece la comprensión del texto.

En la búsqueda de estrategias para alcanzar la fluidez lectora, Samuels (2002) señaló el procedimiento de relectura o lecturas repetidas como un método eficiente para tal propósito. No obstante, debe considerarse que cuando los niños realizan lecturas repetidas, sin un motivo que los lleve a interesarse por comprenderlas, solo se logra que incrementen su velocidad de lectura, pero no la comprensión del texto y mucho menos el gusto por la lectura. Es por esta razón que docentes e investigadores se han preocupado por desarrollar estrategias que lleven a los alumnos a practicar la relectura, que promuevan su interés por la lectura y la comprensión del texto.

En este artículo presentamos, por un lado, una breve reseña conceptual sobre el tema de la fluidez lectora y los procedimientos para ayudar a que los niños la desarrollen y por el otro, una investigación desarrollada con alumnos de segundo grado de la escuela primaria. El estudio



se realizó con el objetivo de analizar los efectos del procedimiento de relectura (desarrollado como Teatro de Lectores) sobre la fluidez lectora de los niños que presentaban dificultades para leer en voz alta y comprender los textos.

## El estudio de la fluidez lectora

LaBerge y Samuels (1985) señalaron que cuando se logra la automatización, la atención puede activar selectivamente códigos en cualquier nivel del sistema cognitivo; no solamente en niveles profundos de significado, sino también en los niveles visual o auditivo próximos a la superficie sensorial.

Bajo un modelo interactivo, Dechant (1991) planteó que el lector usa todos los niveles de procesamiento simultáneamente y construye su significado por un selectivo uso de información desde muchos caminos, sin adherirse a un orden específico. Este modelo permite fundamentar la

función e importancia de la fluidez lectora, puesto que cuando un individuo alcanza la fluidez se convierte en un lector flexible e interactivo en la lectura, ya que realiza paralelamente los procesos de decodificación y comprensión.

Sobre el papel que juega la fluidez en la lectura, Goodman (1986) menciona que la lectura veloz está asociada con una alta comprensión. Argumenta que los buenos lectores no se distraen prestando atención a información irrelevante del texto y utilizan índices perceptivos mínimos para activar sus esquemas.

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

Para Smith (1997), la fluidez va más allá de la mera lectura oral: considera que un lector fluido es aquel que atiende sólo a la información relevante para sus propósitos y que logra extraer datos de manera muy selectiva.

Otros estudios han reconocido la importancia de la comprensión (Levy, Abello y Lysynchuk, 1997; Vaugh, 2000; Worthy y Broaddus, 2002). Kuhn y Sthal (2003) dedujeron que existe una relación importante entre la prosodia y la comprensión en la lectura oral. Herman (1985) encontró que cuando el lector no tiene que centrar su atención en la decodificación, organiza sus respuestas orales en un fraseo significativo y hace pausas en unidades más largas con un significado. Tales hallazgos demuestran que la fluidez lectora es un elemento que contribuye a



mejorar la comprensión del texto y viceversa.

Coincidiendo con diversos autores (Goodman, 1986; Dowhower, 1987; Cooper, 1990; Smith, 1997; Samuels, 2002), en este estudio se reconoce que la comprensión es la capacidad del lector para interpretar el texto, construyendo una representación mental coherente de aquel y demostrando el entendimiento en la expresión verbal y la lectura oral, por medio del uso apropiado de las características prosódicas del texto. Por lo tanto, el concepto de fluidez que aquí se adopta es *la capacidad del lector para leer oralmente y comprender el texto simultáneamente*, lo cual incluye: a) precisión o exactitud en la decodificación, b) identificación automática de las palabras y c) expresión de acuerdo con las características prosódicas del texto (entonación y marcación de las pausas en lugares estratégicos). Se considera que la comprensión favorece la fluidez del lector, ya que al advertir la intención del autor, leerá las palabras sin entrecortarlas y expresará de manera adecuada los signos de puntuación, interrogación o admiración, modulando su voz y haciendo las pausas necesarias.

## Investigaciones sobre la relectura y la fluidez

Desde hace más de una década, el procedimiento de relectura ha sido muy utilizado en las escuelas norteamericanas para mejorar la fluidez lectora de los niños (Levy, Abello y Lysynchuk, 1997; Martínez, Roser y Strecker, 1999; Rasinsky, 1990 y 2000; Tyler y Chard, 2000). También en México se han probado estrategias diversas con el fin de mejorar la fluidez y se han obtenido resultados muy positivos (Moreno, 1999; Villegas, 1998).

Por su parte, Stewart (2002) afirmó que para lograr leer fluidamente se requiere practicar la lectura, del mismo modo que para aprender a tocar instrumentos musicales. Por otro lado, Gallo (2006) demostró que cuando se analiza la estructura de un texto y sus probables modificaciones,

las lecturas repetidas son muy útiles para su comprensión.

Diversos investigadores han analizado comparativamente diversos métodos para mejorar la fluidez lectora. Moyer (1982) concluyó que las lecturas repetidas dentro de un contexto incrementan la precisión en la identificación de las palabras; Mastropieri, Leinart y Scruggs (1999) hallaron que los procedimientos más efectivos fueron las lecturas repetidas, la instrucción con compañeros mediadores y las aproximaciones combinadas; Rasinsky (2000) identificó que los métodos más efectivos son el Teatro de Lectores, la lectura en parejas y la lectura a compañeros; asevera asimismo que estos procedimientos de lectura en voz alta contribuyen a mejorar la fluidez lectora sin desatender la comprensión.

En cuanto a los tipos de texto ideales para desarrollar la fluidez, Rasinsky (2000) señaló la conveniencia de usar textos cortos y completos, altamente predecibles, que contengan rima, que puedan ser leídos en voz alta y que promuevan que el lector se plantee un propósito significativo y auténtico para leer (Rasinsky, Padak, Linek y Sturtevant, 1994).

## El método del Teatro de Lectores

El Teatro de Lectores es una actividad de lectura en la que cada estudiante interpreta un personaje con la expresividad necesaria para darle vida (Martínez, Roser y Strecker, 1999). Como método de relectura proporciona un sentido a la repetición; promueve la atención del niño en torno a los significados y personajes del texto y propicia así un mayor análisis, con el fin de lograr la interpretación oral ante una audiencia. De esta manera, proporciona al niño un contexto sociocultural (cuando se convierte en actor y debe representar un personaje) para el trabajo con el texto (Cairney 1992).

El Teatro de Lectores cumple con los principios de la filosofía del lenguaje integral, puesto que es un evento de comunicación real, donde los estudiantes son animados a

leer sus guiones porque desean y pueden hacerlo, y porque otros están interesados en escucharlos (Rinehart, 1999). Los alumnos y alumnas interactúan cooperativamente con sus compañeros; por lo tanto, no se sienten solos cuando leen. Los guiones son atractivos para los niños y propician que los estudiantes estén atentos a la lectura para intervenir en el momento oportuno; los roles varían en longitud y se pueden ajustar al nivel de lectura de los niños y a sus personalidades (Tyler y Chard, 2000).

Worthy y Prater (2002) encontraron que el Teatro de Lectores facilita el desempeño de los niños en la lectura en voz alta, promueve la autoevaluación e incrementa la autoconfianza de los lectores. La interpretación de los personajes que hacen los niños constituye una evidencia de que comprendieron lo que leyeron. El modelado, la instrucción y la retroalimentación son componentes naturales de los ensayos que favorecen la lectura (Gramigna, 2005). Por otro lado, Obregón (2007) reconoce la importancia de que los estudiantes tengan mayor participación en su propio proceso lector y esta estrategia es un ejemplo de ello.

Considerando todo lo anterior, el Teatro de Lectores proporciona el contexto ideal para evitar que los lectores incipientes se aburran de leer textos repetidamente y permite que los niños practiquen la lectura repetida con un propósito atractivo para ellos, hasta alcanzar la fluidez.

## La investigación

El trabajo que presentamos tuvo el objetivo de analizar los efectos del procedimiento de relectura sobre la fluidez lectora de alumnos de segundo grado que presentan dificultades para leer en voz alta y comprender los textos.

Se trabajó con 16 alumnos (7 niñas y 9 varones) de segundo grado de primaria de una escuela pública de la Ciudad de México, de nivel socioeconómico medio-bajo. Los niños fueron seleccionados por las profesoras titulares de los dos grupos de segundo grado de la escuela, por presentar bajo rendimiento en lectura:



todos presentaban dificultades para decodificar algunas palabras, por lo que su lectura oral era entrecortada y no llegaban a comprender totalmente el texto.

Para comenzar, se invitó a los niños a participar en el taller de lectores y todos se mostraron interesados. Solo participaron los que recibieron autorización de sus padres para quedarse después del horario de clases. El espacio de trabajo fue un salón de clases de la escuela, que contaba con mesas y sillas para todos los niños.

Para trabajar en el taller de lectura se seleccionaron textos narrativos, cortos y completos, con un nivel de lectura apropiado y de interés para la edad de nuestros alumnos. Se eligieron tres cuentos del libro de texto de lectura de 2º grado (SEP, 2001) que presentaban diálogos entre los personajes; por ejemplo: “Los tres cochinitos” o “La fiesta de Don Gato”. En esta página, se puede ver un ejemplo de uno de esos textos adaptado como guión. También se contó con una grabadora de voz, micrófono y una videograbadora.

En lo que se refiere a los instrumentos de evaluación, se diseñó un formulario individual para registrar el tiempo de lectura en diferentes momentos y determinar los siguientes errores de decodificación y elementos de fluidez lectora:

- 1) *Errores de decodificación* (adiciones, sustituciones, omisiones, repeticiones e inversiones).
- 2) *Automatización* o reconocimiento automático de grafía y significado (autocorrección, repetición del error, retorno y vacilación al leer).
- 3) *Características prosódicas de la lectura* o elementos que hacen entendible la lectura en voz alta (tono de voz adecuado o bajo, interpretación del personaje expresando las emociones y sentimientos planteados por el autor, dar sentido y significado, y fraseo apropiado).

El formato incluyó un cuestionario de comprensión lectora para evaluar vocabulario, comprensión literal e inferencias.

*(Los cochinitos entran al escenario. Caminan de un lado a otro y observan a su alrededor. Después comienzan a platicar).*

**Diligente:** Éste es un buen lugar para hacer nuestras casas. ¿No lo creen?

**Perezoso:** Sí, hay mucho espacio para aprisa trabajar y pronto descansar.

**Comelón:** Sí, y mucha avena y centeno. ¡Con eso pasteles haremos!

**Diligente:** Eso que dicen está bien, pero no olviden hacer su casa resistente para que el lobo no entre.

**Perezoso:** ¡Miren! Aquí hay mucha paja. Con ella mi casa haré y pronto descansaré.

**Comelón:** Aquí también hay madera. Muy fácil mi casa haré y pasteles comeré.

**Diligente:** Hagan lo que quieran. La mía será resistente. Ladrillos prepararé y con ellos mi casa haré.

*(Los tres cochinitos salen. Perezoso y Comelón se van juntos mientras cantan alegremente. Después llega el lobo, hablando con voz amenazante.)*

**Lobo:** ¡Un cochinito yo quiero porque de hambre me muero! Pero si encuentro tres, ¡a los tres devoraré!

*(El lobo sale. En el escenario se colocan las casas de los cochinitos. El lobo regresa, se para frente a la casa de paja y habla con voz dulzona.)*

**Lobo:** Cochinito, cochinito, ven conmigo un ratito. Te prometo un regalo y un cómodo colchoncito.

SEP, (2001). **Español. Segundo grado.**  
**Lecturas.** México: SEP, pp. 46-49.



**VISITE NUESTRO SITIO WEB**

<http://www.lecturayvida.org.ar>

## El procedimiento

En el Teatro de Lectores los alumnos se convierten en actores que deben prepararse para la representación de varias obras teatrales; por lo tanto, los ensayos son indispensables. El objetivo de los niños era prepararse para una representación teatral en la que leerían sus guiones ante el público formado por sus padres, maestros y compañeros.

En este esquema, cada participante tiene una función específica para la puesta en escena de un cuento infantil. Así, entonces, la psicóloga y guía del taller –que estuvo a cargo de la investigación y que trabajó directamente con los alumnos– se convirtió para el grupo en la directora de escena y se utilizaron los conceptos específicos del ambiente teatral. Los actores leían los guiones adaptados de cuentos infantiles y el salón de clases se adecuaba para que funcionara como un teatro, dejando espacio para el escenario y sillas para la audiencia. En los ensayos se leían los guiones, se analizaban las características de los personajes y se practicaban los diálogos; los actores recibían retroalimentación de la directora y de los demás actores. Al finalizar el ciclo escolar, se presentaron las obras o cuentos leídos en voz alta a los familiares de los alumnos y después, al resto de sus compañeros de grupo.

## Fase de evaluación inicial

Esta fase se realizó de manera individual. Se pidió a cada alumno o alumna que leyera un texto (128 palabras) cuatro veces en silencio y que lo leyera en voz alta cuando se sintiera seguro. Cada lectura se grabó en audio y se midió el tiempo que se tardaba en leer en cada sesión. A continuación, se le pidió al niño que contara con sus propias palabras lo que había entendido de la lectura y se anotó su respuesta. Al final, cada niño o niña contestó un cuestionario de cinco preguntas con tres opciones para cada respuesta, mediante el cual se indagaba sobre el significado de algunas palabras del texto y la comprensión literal e inferencial alcanzada.

## Fase de intervención

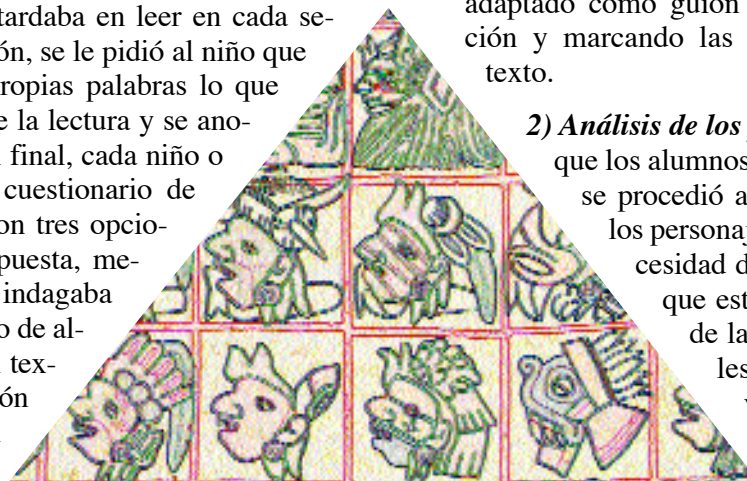
Se trabajó con los niños dos veces por semana a lo largo de 30 sesiones de una hora después del horario de clases (aproximadamente tres meses y medio). En las dos primeras sesiones se realizaron diversas dinámicas para establecer un clima de confianza y acordar los objetivos a lograr y la forma de trabajar.

La preparación para la representación de la obra se organizó en dos fases: en la primera, se efectuaron diversas actividades para lograr una buena comprensión del texto; en la segunda, se elaboraron los disfraces o máscaras de los personajes y se ensayó la obra, tanto como fue necesario.

Aunque el trabajo que se realizó varió según las necesidades e intereses de los alumnos, en lo general, consistió en lo siguiente:

1) **Lectura del texto (guión teatral basado en un cuento).** La guía leía en voz alta el texto completo, haciendo las gesticulaciones correspondientes y marcando las pausas o la entonación, de acuerdo con las características prosódicas necesarias para representar la historia. Los niños debían escuchar y seguir la lectura en silencio, señalando las palabras con el dedo. Al finalizar la lectura, la guía hacía preguntas a los niños sobre el contenido de la historia y procuraba que relacionaran lo ocurrido en el cuento con acontecimientos de su vida cotidiana. Después los guiaba para que identificaran la estructura del cuento y rescataba la importancia de la lectura fluida y expresiva. A continuación, se invitaba a todo el grupo a leer el cuento adaptado como guión teatral, con entonación y marcando las pausas señaladas el texto.

2) **Análisis de los personajes.** Una vez que los alumnos conocían la historia, se procedió a hacer el análisis de los personajes. Se enfatizó la necesidad de que entendieran lo que estos sentían a lo largo de la historia, ya que ello les permitiría “darles vida”. Se les preguntaba qué harían para parecerse a



los personajes y se rescataban las características prosódicas de cada uno. Se guiaba a los niños para que comprendieran que modulando su tono de voz podrían representar mejor a cada personaje; aquellos que tenían más facilidad para esto mostraban y ejemplificaban a los demás cómo hacerlo; la guía elogiaba a los que tomaban la iniciativa y animaba o apoyaba a los más retraídos y a los que tenían dificultades para comprender y expresarse. Esta actividad se realizó colectivamente: en este momento se definía cómo se debía actuar y de qué manera se iba a diferenciar un personaje de otro; se enfatizaba la importancia de la modulación de la voz y el carácter lúdico de la actividad, ya que todos “jugaban” a ser todos los personajes.

**3) Elección de los personajes por parte de los alumnos.**

Después de analizar las características de los personajes, cada alumno eligió a aquel con el que más se identificaba. A los niños que tenían mayor dificultad para leer, se les daba a elegir entre personajes con diálogos cortos, con el fin de que se sintieran cómodos y eficientes en su lectura.



**4) Elaboración de disfraces o títeres**

para interpretar a sus personajes, con el apoyo de la guía y de su mamá o su papá.

**5) Ensayos.** Los alumnos practicaban la lectura en voz alta, siguiendo el orden de aparición señalado en el guión. Todos debían escuchar la lectura de sus compañeros y se les estimulaba para que sugirieran a los demás cómo mejorar su actuación (lectura).

También se trabajó la lectura repetida de los diálogos en pequeños grupos. Para la formación de los equipos se cuidó que los niños tuvieran un nivel similar de lectura (considerando su evaluación inicial) y que fuera factible que se apoyaran entre sí. La guía destinaba tiempo a cada equipo, con el fin de retroalimentar y estimular a todos los niños y niñas del grupo.

Para apoyar a los niños en su preparación para la interpretación de los personajes, se les entregó una guía “¡Para mejorar la representación de mi personaje!” que describía los pasos a seguir:

- 1) Elijo un cuento.
  - 2) Observo las ilustraciones e identifico a los personajes.
  - 3) Escucho la lectura de la obra por parte de la guía.
  - 4) Leo el guión en silencio.
  - 5) Busco el significado de las palabras que no conozco.
  - 6) Comparto con mis compañeros lo que comprendí.
  - 7) Analizo las características de los diferentes personajes.
  - 8) Elijo el personaje que mejor se adapte a mis características.
  - 9) Elaboro el títere o disfraz para representar a mi personaje.
  - 10) Identifico y subrayo los diálogos de mi personaje en el guión.
  - 11) Leemos la obra entre todos.
  - 12) Cada uno lee en voz alta el diálogo del personaje que eligió (en orden de aparición) y escucho con atención la lectura de los demás personajes.
  - 13) Practico mis diálogos hasta lograr representar bien a mi personaje.
- 6) Autoevaluación y retroalimentación durante los ensayos.** La guía invitaba a los niños a autoevaluarse, preguntándoles qué les había parecido su propia actuación. A continuación elogiaba el buen desempeño y promovía que se brindaran reconocimiento entre ellos. Asimismo invitaba a todos a hacer sugerencias para mejorar y frecuentemente pedía a los alumnos que tenían mayor aptitud para actuar y gesticular que ejemplificaran cómo leer. Esta retroalimentación podía ser inmediatamente posterior a la actuación de cada niño, después de una parte de la historia, o darse al final, procurando no distraer demasiado la atención de los niños de la historia.
- 7) Presentación de las obras teatrales.** Al final del ciclo escolar, los niños presentaron ante el público cuatro obras de teatro.

## Los resultados de la investigación

Cuando se invitó a los niños a participar en el Teatro de Lectores, la idea les llamó la atención y todos se mostraron muy entusiasmados. A pesar de eso, en las primeras sesiones la mayoría de ellos leía sin respetar signos de puntuación, no hacían pausas y no modulaban su voz al leer los diálogos; cuando se les preguntaba qué era lo que había dicho el personaje, no contestaban o decían no recordarlo.

Posteriormente, por medio de los ensayos y la retroalimentación, se observó una importante mejoría en todos los alumnos. A lo largo de las sesiones, fueron cambiando paulatinamente las muestras incipientes del uso de las características prosódicas del texto por otras más eficientes, según el propio nivel de lectura de cada alumno.

Para el análisis sistemático de los resultados se consideraron los puntajes obtenidos por cada alumno en la evaluación inicial y en la final (en la que se los evaluó de igual forma que en la evaluación inicial, pero con un texto diferente, de complejidad similar).

Se compararon los puntajes del cuarto ensayo de relectura de todo el texto; es decir, la

última medición en las siguientes dimensiones: errores en la decodificación, errores de automatización y características prosódicas. En lo que respecta a la precisión en la decodificación, se tomaron en cuenta los puntajes de los ensayos primero y cuarto, ya que era importante destacar las diferencias que resultaban de la relectura. Para la evaluación de la comprensión, se consideró sólo el porcentaje de respuestas correctas a las preguntas sobre el contenido de la lectura.

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

## Estudios sobre la lectura

### Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas

María Cristina Rinaudo

PEDIDOS

Asociación Internacional de Lectura - Lavalle 2116, 8° B  
C1051ABH Buenos Aires, Argentina  
Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508 - E-mail: [lecturayvida@ira.org.ar](mailto:lecturayvida@ira.org.ar)

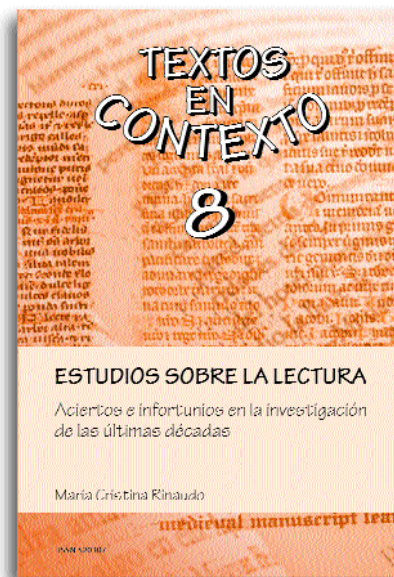




TABLA 1. Evaluación inicial y final de los indicadores de fluidez lectora de los alumnos.

Alumnos	Errores de decodificación		Errores de automatización		Características prosódicas		Precisión en la decodificación (palabras leídas correctamente x min.)				Porcentaje de comprensión	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final Ensayo	Evaluación inicial		Evaluación final		Inicial	Final
							1° Ensayo	4° Ensayo	1° Ensayo	4° Ensayo		
1	10	8	7	5	7	9	3	12	7	18	10	60
2	9	7	7	5	7	12	23	37	28	54	60	100
3	9	7	6	7	8	10	30	64	37	79	20	70
4	8	6	7	6	9	11	43	57	53	63	60	80
5	10	6	6	5	10	10	78	102	89	136	20	60
6	9	7	7	6	8	10	40	47	42	52	60	80
7	9	6	7	6	9	10	55	74	57	78	40	80
8	9	8	7	6	8	9	12	31	25	55	20	100
9	8	6	6	5	9	10	39	58	54	64	10	80
10	9	7	7	6	7	9	31	39	37	42	40	60
11	7	5	6	5	9	12	47	81	70	90	60	100
12	7	8	7	6	7	8	32	48	37	51	60	60
13	7	6	6	5	9	11	70	96	78	108	60	100
14	8	7	6	6	8	10	46	52	51	62	20	70
15	7	7	7	6	6	9	14	33	25	38	60	80
16	8	5	6	5	10	12	50	63	54	73	40	60

Para analizar si las diferencias obtenidas fueron significativas y demostrar que no fueron debidas al azar, se aplicó la prueba de Wilcoxon. Esta es una prueba no paramétrica, que permite identificar si existen diferencias entre dos condiciones (inicial y final) en términos de su magnitud y dirección, en distribuciones ordinales de muestras relacionadas.

La tabla 2 presenta el análisis estadístico resultante, en donde se muestra que los rangos negativos indican más errores de decodificación y automatización en la evaluación inicial y los rangos positivos, menos errores en la evaluación final. Por el contrario, en las características prosódicas del texto y la precisión en la decodificación, los rangos negativos indican menos aciertos en la evaluación inicial y los positivos, más aciertos en la evaluación final.

Para estos cuatro elementos de fluidez lectora, se obtuvo una probabilidad asociada menor que .001, lo que permite afirmar que existe suficiente evidencia estadística para considerar

que el método de Teatro de Lectores aunado al trabajo en el aula, mejoró la fluidez lectora de los alumnos participantes.

En lo que se refiere a la comprensión, se pudo notar que en la evaluación final aumentaron los porcentajes de todos los niños (20 puntos en promedio). Esto fue probablemente el resultado de las actividades de análisis de las características del cuento (inicio, nudo y desenlace), así como de los personajes (rasgos físicos y emocionales) que se desarrollaron en la fase de intervención, lo que permitió que los niños entendieran la intención del autor plasmada en el relato. Se puede ver la figura 1 con estos resultados.

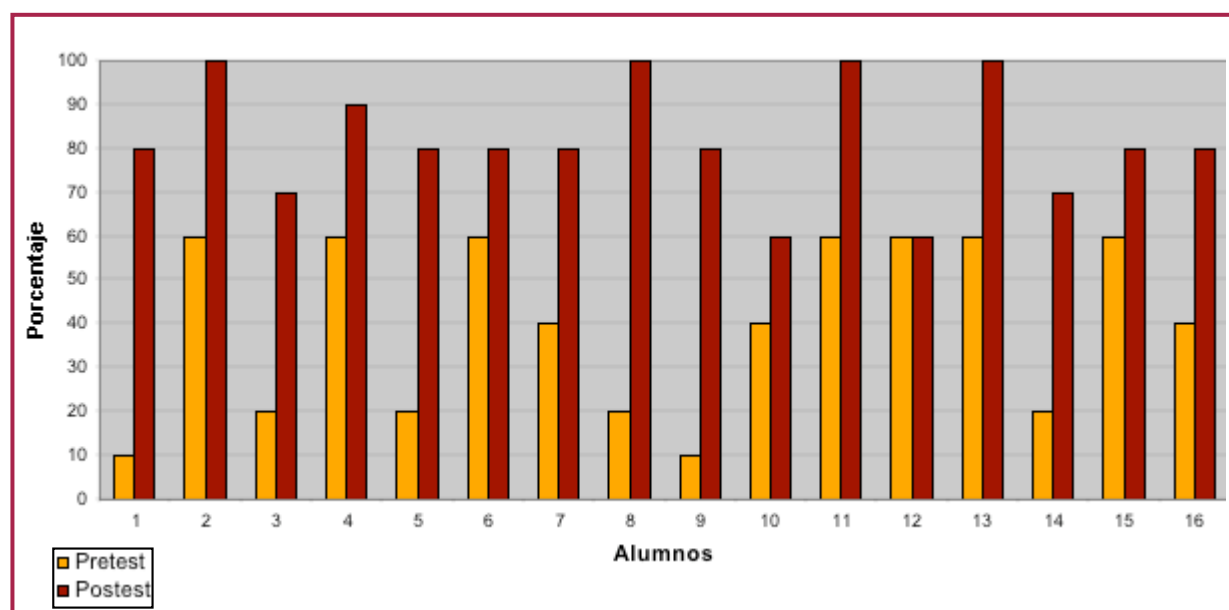
También se observó que los estudiantes se comprometían en la práctica repetida de sus diálogos, sin mostrar cansancio o aburrimiento, puesto que el contexto en que se presenta la lectura lo justifica; es decir, un actor debe ensayar varias veces su guión con el fin de interpretar mejor al personaje que está a su cargo.

TABLA 2. Análisis de resultados de evaluación inicial y final, mediante la prueba Wilcoxon.

Indicadores de fluidez lectora	Rangos	Alumnos	Rangos significativos	Puntaje Z
Errores de decodificación	Rangos negativos	14	8.39	-3.330 <sup>a</sup> p ≤.001
	Rangos positivos	1	2.50	
	Ligas	1		
	Total	16		
Errores de automatización	Rangos negativos	14	8.07	-3.260 <sup>a</sup> p ≤.001
	Rangos positivos	1	7.00	
	Ligas	1		
	Total	16		
Características prosódicas del texto	Rangos negativos	0	.00	-3.475 <sup>b</sup> p ≤.001
	Rangos positivos	15	8.00	
	Ligas	1		
	Total	16		
Precisión en 1er ensayo	Rangos negativos	0	.00	-3.523 <sup>b</sup> p ≤.000
	Rangos positivos	16	8.50	
	Ligas	0		
	Total	16		
Precisión en 4to ensayo	Rangos negativos	0	.00	-3.520 <sup>b</sup> p ≤.000
	Rangos positivos	16	8.50	
	Ligas	0		
	Total	16		

Nota:  
**a.** Con base en rangos positivos  
**b.** Con base en rangos negativos

FIGURA 1. Porcentaje de respuestas correctas en evaluación de comprensión de cada alumno



Además, en los ensayos se logró que los alumnos monitorearan su ejecución y corrigieran su propio desempeño, puesto que podían percatarse de los errores cometidos. Asimismo, los niños desarrollaron habilidad para sugerir a sus compañeros la forma de mejorar la representación de sus personajes.

## Discusión y conclusiones

Los niños y niñas se sintieron atraídos desde el principio por la idea de ser actores de una obra y practicaron con empeño la lectura de sus diálogos. La relectura de los mismos fragmentos les permitía lograr mayor precisión, mejor ritmo y entonación, lo cual puede apreciarse en los resultados obtenidos. Los ensayos del Teatro de Lectores favorecieron su confianza para leer, lo cual fue apreciado por la guía durante los ensayos, en la representación de las obras y en la evaluación final (los niños tenían mayor iniciativa para leer, su volumen de voz era más alto y se mostraban menos tensos y más entusiastas). Asimismo, los propios niños manifestaron que se sentían contentos porque leían mejor. Tales evidencias ratifican los resultados obtenidos por Worthy y Prater (2002) y por Rasinsky (2000).

Coincidiendo con los hallazgos de Tyler y Chard (2000) y Gramigna (2005), se demostraron los beneficios de la retroalimentación que señala los errores y que permite corregirlos mediante la experiencia de la relectura. Las sugerencias que se hacían durante los ensayos para lograr una mejor “actuación” permitía que los alumnos mejoraran su fluidez sin afectar la confianza en su desempeño.

Los logros en la comprensión lectora se hicieron evidentes cuando los niños fueron capaces de leer sus diálogos haciendo uso apropiado de las características prosódicas sugeridas en el texto o necesarias para la representación del



texto (Dowhower, 1987; Kuhn y Stahl, 2003).

En los ensayos se logró que los alumnos monitorearan su ejecución, puesto que se daban cuenta de los errores cometidos, además de que contaban con el apoyo de la guía y de los compañeros, que en ocasiones servían como modelos de lectura fluida. Por lo tanto, se reconoce la importancia de proporcionar modelos apropiados de lectura y de la colaboración entre compañeros y la relectura en voz alta (Koskinen y Blue, 1986; Dowhower, 1987; Tingstrom, Edwards y Olmi, 1995; Rasinsky, 2000; Vaugh, 2000; Worthy y Broadus, 2002). Coincidiendo con los hallazgos de Tyler y Chard (2000) y Rinehart (1999), se logró una mayor motivación de los alumnos para la relectura.

Leer fluidamente respondió a la necesidad de los niños de transmitir un mensaje a una audiencia formada por personas importantes para ellos; por lo tanto, era una tarea relevante, enfocada en el sentido de lo que se deseaba comunicar, ejemplo claro de la filosofía del lenguaje integral.

En cuanto a los materiales que se utilizaron, fue de gran utilidad el libro de lecturas que ellos utilizan en el aula regularmente. Este libro contenía lecturas que favorecen la lectura en voz alta, textos cortos y completos, con ritmo y que eran significativos para ellos, lo que ratifica lo planteado por Homan, Klesius y Hite (1993); Rasinsky, et al. (1994); Rasinsky (2000) y Tyler y Chard (2000).

Por todo lo anterior, se concluye que el Teatro de Lectores es una alternativa que contribuye al desarrollo de la habilidad lectora, ya que se podría adaptar a los diferentes niveles de lectura y es altamente motivadora. Se recomienda la aplicación de esta estrategia en el aula regular, para promover la motivación de todos los niños hacia los libros y la relectura cuando están aprendiendo a leer.



## Nota

1. La investigación que se relata en este trabajo es el reporte profesional de María del Carmen Garzón para obtener el grado de Maestría en Psicología Escolar, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Como parte de su formación, María del Carmen Garzón trabajó durante dos años en una escuela primaria pública para mejorar el rendimiento académico de los alumnos, colaborando con las profesoras titulares de los grupos de segundo grado, y desempeñó la función de guía de los niños en el Taller de Lectores. La Mtra. Estela Jiménez Hernández dirigió la presente investigación y la Dra. Ileana Seda Santana fungió como asesora.

## Referencias bibliográficas

- Blau, L. (2002). **Five strategies of surefire for converted fluency reading. Center the resources of the teacher.** Recuperado el 12 de diciembre 2002 de <http://teacher.scholastic.com/professional/teachstrat/readingfluencystrategies.htm>.
- Cairney, T. (1992). **Enseñanza de la comprensión lectora.** Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cooper, D. (1990). **Cómo mejorar la comprensión lectora.** Madrid: Aprendizaje Visor.
- Dechant, E. (1991). **Understanding and Teaching Reading. An Interactive Model** (pp. 15-30). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dowhower, S.L. (1987). Effects of repeated on second grade transitional readers' fluency and comprehension. **Reading Research Quarterly**, 22 (4), 389-406.
- Gallo, A. (2006). Un libro, un prólogo, un encuentro. Volver al Jardín con la voz hecha cuento. **Lectura y vida**, 27 (2), 30-38.
- Gramigna, S. (2005). Estrategias y estilos para promover las interpretaciones literarias. Una investigación en el nivel inicial. **Lectura y vida**, 26 (4), 56-65.
- Goodman, K. (1986). **Lenguaje Integral.** Buenos Aires: Aique.
- Herman, P. (1985). The effect of repeated readings on rate, speech pauses, and word recognition accuracy. **Reading Research Quarterly**, 20 (5), 25-31.
- Homan, S.; Klesius, J. y Hite, C. (1993). Effects of repeated readings and no repetitive strategies on student's fluency and comprehension. **Journal of Educational Research**, 87 (3), 94-99.
- Koskinen, P. S. y Blum, I. H. (1986). Paired repeated reading: A classroom strategy for developing fluent reading. **The reading teacher**, 40, 70-75.
- Kuhn, M. R. y Stahl, S. A. (2003). Fluency: A revision of the development and remedial practices. **Journal of Educational Psychology**, 95, 3-21.
- LaBerge, D. y Samuels, S.J. (1985). Toward a theory of automatic information processing in reading. En H. Singer y R.B. Ruddell (eds.), **Theoretical Models and Processes of Reading** (Tercera edición, pp. 689-721). Barksdale Road: IRA Inc. y Lawrence Erlbaum Associates.
- Levy, B.A.; Abello, B. y Lysynchuk, L. (1997). Transfer from word training to reading in context: Gains in reading fluency and comprehension. **Learning Disability Quarterly**, 20, 173-188.
- Martínez, M.; Roser, N.L. y Strecker, S. (1999). "I never thought I could be a star": A readers theatre ticket to fluency. **The Reading Teacher**, 52 (4), 326-334.
- Mastropieri, M.A.; Leinart, A. y Scruggs, T.E. (1999). Strategies to increase reading fluency. **Intervention in School & Clinic**, 34 (5), 278-284.
- Moreno, B.C. (1999). **El problema de comprensión y fluidez de la lectura con niños de segundo grado; propuesta de intervención pedagógica.** Zapopan, Jalisco: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 14E.
- Moyer, S. (1982). Repeated reading. **Journal of Learning Disabilities**, 15 (10), 619-623.
- Obregón, R. M. (2007). Los círculos de literatura en la escuela. **Lectura y vida**, 28 (1), 48-57.
- Rasinsky, T.V. (1990). Investigating measures of reading fluency. **Educational Research Quarterly**, 14, 37-44.
- Rasinsky, T.V. (2000). Speed does matter in reading. **The Reading Teacher**, 54 (2), 146-151.
- Rasinsky, T.V.; Padak, N.; Linek, W. y Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. **Journal of Educational Research**, 87 (3), 158-165.

- Reutzel, D.R. y Hollingsworth, P.M. (1993). Effects of fluency training of second grader's reading comprehension. **Journal of Educational Research**, 86 (6), 325-331.
- Rinehart, S.D. (1999). "Don't think for a minute that I'm getting up there": Opportunities for readers' theater in a tutorial for children with reading problems. **Journal of Reading Psychology**, 20, 71-89.
- Samuels, J. (2002). **Build of the fluency reading**, University of Minnesota. Recuperado el 1 de diciembre 2002 de <http://education.umn.edu/CI/MREA/fluency/>.
- SEP, (2001). **Español. Segundo grado. Lecturas**. México: Editora Xalco.
- Smith, F. (1997). **Para darle sentido a la lectura**. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Stewart, K. (2002). **Tips of school educational staff-on. Improving the reading skills of all students. A Research-based approach**. Recuperado el 12 de diciembre de 2002 de <http://www.ed.pdx.edu/spedcoun/>.
- Tingstrom, D.H.; Edwards, R.P. y Olmi J. (1995). Listening previewing in reading to read: relative effects on oral reading fluency. **Psychology in the Schools**, 32, 318- 327.
- Tyler, B.J. y Chard, D.J. (2000). Using readers theatre to foster fluency in struggling readers: A twist on the repeated reading strategy. **Reading & Writing Quarterly**, 16, 163-168.
- Vaugh, S. (2000). Fluency and comprehension interventions for third-grade students. **Remedial & Special Education**, 21 (6), 325-336.
- Villegas, M.M. (1998). **La comprensión lectora como base de la fluidez de la lectura oral**. Zamora, Michoacán: Universidad Pedagógica Nacional.
- Worthy, J. y Broaddus, K. (2002). Fluency beyond the primary grades. From group performance to silent, independent reading. **Reading Teacher**, 55 (4), 334-343.
- Worthy, J. y Prater, K. (2002) "I thought about it all night": Readers theatre for reading fluency and motivation. **The Reading Teacher**, 56 (3), 294-297.

*Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en octubre de 2007 y aceptado para su publicación en enero de 2008.*

\* **María del Carmen Garzón**. Psicóloga Escolar. Magister en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

\*\* **Estela Jiménez**. Profesora e Investigadora de la Maestría en Psicología Escolar de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

\*\* **Ileana Seda**. Doctora en Educación por la Universidad de Illinois. Profesora Titular de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

# Leer y escribir en la universidad

**PEDIDOS**  
Asociación Internacional de Lectura - Lavalle 2116, 8° B  
C1051ABH Buenos Aires, Argentina  
Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508  
E-mail: [lecturayvida@ira.org.ar](mailto:lecturayvida@ira.org.ar)



# **XXII WORLD CONGRESS ON READING**

**Lectoescritura en un mundo diverso**  
**Literacy in a Diverse World**



## **XXII CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA**

**San José. Costa Rica**  
**28 de julio al 31 de julio del 2008**