



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

**Programa de Doctorado en Psicología de la Educación y Desarrollo Humano en Contextos
Multiculturales**

**INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA DE LA FLUIDEZ Y DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN EL 2º GRADO DE PRIMARIA A TRAVÉS DE TALLERES DE
MEDIACIÓN ENTRE PARES**

TESIS DOCTORAL

**Presentada por:
Patricia Medina Zuta**

**Dirigida por:
Dra. D^a. Vicenta Ávila Clemente
Dra. D^a. Ana Cristina Llorens Tatay**

Valencia, Mayo 2017

AGRADECIMIENTOS

La tesis ha significado un largo proceso en la incorporación de dos aspectos fundamentales: la profundización de teoría científica que permita entender el reto de la investigación de la lectura como pieza fundamental y pertinente al contexto peruano, y el despliegue de la competencia investigativa, en la necesidad de tomar conciencia de las habilidades que he necesitado desarrollar y optimizar.

Ambos aspectos, no hubieran sido posibles sin el acompañamiento de Vicenta Ávila Clemente, investigadora a quien admiro y destaco por su exigencia y empuje permanentes. A pesar de la distancia y mis ausencias o flaquezas, resalto en ella, su compromiso y profesionalismo como asesora, en los distintos momentos de mi trabajo. Gracias Vicenta por su constancia y su paciente diligencia y sobre todo, por siempre animarme y retarme en la calidad de los detalles durante el avance.

También agradezco a Ana Cristina Llorens Tatay, investigadora que se ha sumado a la tarea de asesoría en esta última fase, brindándome una mirada de pertinencia en los aspectos del marco metodológico.

Por otro lado, agradecer a Consuelo Cerviño, es significativo para mí, ya que se trata de quien promovió el Programa doctoral y en todo momento me impulsó a continuar y culminar con este objetivo. Gracias Consuelo por animarme constantemente y darme fuerzas cuando las he necesitado.

Hay muchas personas e instituciones a las cuales quisiera manifestar mi gratitud por sus distintas contribuciones, entre ellas Jimmy Díaz y José Antonio Panduro, quienes en todo momento me demostraron que la investigación es una tarea dialogante, de intercambio y de apoyo mutuo. A CREA – Redes de Aprendizaje, Betty Evans, y a la Universidad Jesuita “Antonio Ruíz de Montoya”, Juan Dejo, por su apoyo y confianza, y sobre todo, por creer que si es posible generar respuestas orientadas a mejorar nuestra realidad educativa.

Finalmente, a Vania y Heli... simplemente, gracias por SER en mi vida...

Gracias a mi familia más cercana, tía Enith, siempre interesada en mis procesos. Gracias a todos los que aportaron a esta... mi pasión por la investigación, que me va consolidando día a día...

INDICE

INTRODUCCIÓN	11
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	17
CAPÍTULO I.....	19
FLUIDEZ Y COMPRENSIÓN LECTORA	19
1.1. Enfoque multimodal de la fluidez lectora	20
1.1.1. Primer componente: La precisión y la velocidad para la automaticidad de la lectura	23
1.1.2. Segundo componente: La expresividad o prosodia.....	25
1.2.La comprensión lectora en la Escuela Primaria: El sentido del texto desde las vivencias y experiencias previas	26
1.2.1. La competencia lectora: leer para comprender y comprender para aprender	28
1.2.2. Estimular los niveles de comprensión lectora desde el 2° grado de primaria.....	30
1.3. La fluidez y la comprensión lectora como procesos simultáneos en el 2° grado de primaria.....	34
CAPÍTULO 2.....	39
EVALUACIÓN DE LA FLUIDEZ Y DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL 2° GRADO DE PRIMARIA	39
2.1. Evidencias científicas de evaluación de la fluidez y de la comprensión lectora y su utilidad en el 2° grado de primaria.....	41
2.2. La evaluación formativa de la fluidez y de la comprensión lectora en el 2° grado de primaria: Rúbricas y escalas de evaluación.....	47
CAPÍTULO 3	51
LA MEDIACIÓN ENTRE PARES PARA LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA DE LA FLUIDEZ Y DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	51
3.1. La enseñanza recíproca	52
3.2. La tutoría entre iguales o “peer tutoring”	53
3.3. Evidencias científicas relacionadas a procesos de mediación para la fluidez y la comprensión lectora.....	54
3.4. Estrategias de mediación entre pares para la intervención de la fluidez lectora.....	60
3.5. La estrategia dialógica y su relevancia en procesos de intervención de la comprensión lectora.....	64
3.6. Estrategias de mediación docente para la intervención pedagógica de la fluidez y de la comprensión lectora como procesos simultáneos.	66
CAPÍTULO 4.....	69
BALANCES Y PERSPECTIVAS SOBRE LA LECTURA EN EL PERÚ Y LA NECESIDAD DE UNA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA DE LA FLUIDEZ Y DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL 2° GRADO DE PRIMARIA	69

4.1. El sentido de las Evaluaciones Censales y su contraste con otras mediciones de la fluidez y de la comprensión lectora en la escuela primaria peruana	69
4.2. El planteamiento curricular y el desarrollo de la fluidez y de la comprensión lectora en el 2º grado de Primaria	72
4.3. El docente de Educación Primaria: Una aproximación a los factores que influyen en la enseñanza de la lectura al inicio de la escolaridad.....	73
SEGUNDA PARTE: TRABAJO EMPÍRICO	77
CAPÍTULO 5	79
DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO	79
5.1. Diseño	81
5.2. Procedimiento	82
5.2.1. El estudio: Condiciones experimentales, instrumentos de medida y variables del estudio	87
5.2.2. Desarrollo del estudio: Los participantes, el pre test, la intervención pedagógica y el pos test.....	102
CAPÍTULO 6.....	111
RESULTADOS.....	111
6.1. Estadísticos descriptivos del grupo control y experimental en las distintas variables ..	111
6.2. Comparación de medias	113
TERCERA PARTE: CONCLUSIONES	135
CAPÍTULO 7	135
DISCUSIÓN	135
REFERENCIAS.....	151
ANEXOS.....	171
ANEXO 1: Rúbricas de lectura oral RELO	173
ANEXO 2: Batería de aplicación RELO.....	177
ANEXO 3: Muestra de las rutinas y ejercitaciones a través de los Talleres de mediación entre pares	193

INDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Evolución teórico-científica de la fluidez lectora y su orientación al enfoque multimodal.....	22
Tabla 2.	Perspectivas de la alfabetización orientada al desarrollo de la competencia lectora.....	29
Tabla 3.	Niveles de comprensión lectora y sus alcances en el 2° grado de primaria.....	30
Tabla 4.	Baterías psicopedagógicas para la evaluación e intervención de la fluidez y la comprensión lectora.....	42
Tabla 5.	Evidencias científicas de rúbricas y escalas de evaluación de la fluidez y de la comprensión lectora en el 2° grado de Primaria.....	48
Tabla 6.	Estudios científicos relacionados a programas sustentados en la enseñanza recíproca y la tutoría entre iguales para la intervención de la fluidez y de la comprensión lectora.....	55
Tabla 7.	Fase preparatoria previa a la secuencia de estrategias de mediación entre pares para mejorar la fluidez de lectora.....	61
Tabla 8.	Estrategias de mediación entre pares para mejorar la fluidez lectora.....	63
Tabla 9.	La estrategia dialógica en la intervención de la comprensión lectora de 2° grado de primaria.....	65
Tabla 10.	Organización de talleres de capacitación docente. Experiencia Piloto 1.....	83
Tabla 11.	Organización de talleres realizados en el aula de clases. Experiencia Piloto 2.....	86
Tabla 12.	Instrumentos de medida utilizados en el estudio.....	90
Tabla 13.	Niveles desempeño y rangos de puntuación de la Rúbrica RELO.....	94
Tabla 14.	Ejemplo de la correspondencia entre los niveles de desempeño y los niveles de ejecución en los criterios evaluados de la Rúbrica RELO.....	95
Tabla 15.	Escala de puntuaciones de las Rúbricas RELO.....	95
Tabla 16.	Operaciones específicas y áreas de lectura de la Prueba CLP.....	96
Tabla 17.	Dimensiones de la Comprensión lectora Rúbricas RELO.....	99
Tabla 18.	Distribución de la muestra según edad y sexo.....	101
Tabla 19.	Conexión entre las estrategias de mediación docente y las estrategias de mediación entre pares.....	108
Tabla 20.	Estadísticos descriptivos de las distintas variables del estudio en pre test en ambos grupos.....	112

Tabla 21. Estadísticos descriptivos de las distintas variables del estudio en pos test en ambos grupos.....	112
Tabla 22. Comparación de los resultados de la fluidez lectora a nivel de estadísticos de prueba.....	113
Tabla 23. Comparación de los resultados de la precisión a nivel de estadísticos de prueba.....	114
Tabla 24. Comparación de los resultados de la velocidad lectora a nivel de estadísticos de prueba.....	115
Tabla 25. Comparación de los resultados de la automaticidad lectora a nivel de estadísticos de prueba.....	115
Tabla 26. Comparación de los resultados de la prosodia a nivel de estadísticos de prueba.....	116
Tabla 27. Comparación de los resultados de la comprensión lectora RELO a nivel de estadísticos de prueba.....	117
Tabla 28. Comparación de los resultados del nivel literal de la comprensión lectora a nivel de estadísticos de prueba	117
Tabla 29. Comparación de los resultados del nivel reorganizativo de la comprensión lectora a nivel de estadísticos de prueba.....	118
Tabla 30. Comparación de los resultados del nivel inferencial de la comprensión lectora a nivel de estadísticos de prueba.....	119
Tabla 31. Comparación de los resultados del nivel crítico de la comprensión lectora a nivel de estadísticos de prueba.....	120
Tabla 32. Comparación de los resultados del nivel de comprensión lectora CLP a nivel de estadísticos de prueba.....	120

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. El afianzamiento de la fluidez y de la comprensión lectora como procesos simultáneos.....	35
Figura 2. Línea temporal de experiencias pilotos que antecedieron el estudio.....	82
Figura 3. Figura 3. Superior: Secuencia del procedimiento realizado en el grupo experimental. Inferior: Secuencia del procedimiento realizado en el grupo control.....	88
Figura 4. Momentos de la intervención pedagógica desde el rol mediador.....	105
Figura 5. Fases de la intervención pedagógica y secuencia de rutinas establecidas.....	106
Figura 6. Comparación pre y pos test por grupo a nivel de Fluidez lectora.....	122
Figura 7. Comparación pre y pos test por grupo a nivel del componente Precisión.....	123
Figura 8. Comparación pre y pos test por grupo a nivel del componente Velocidad.....	124
Figura 9. Comparación pre y pos test por grupo a nivel del componente Automaticidad lectora.....	125
Figura 10. Comparación pre y pos test por grupo a nivel del componente Prosodia.....	126
Figura 11. Comparación pre y pos test por grupo a nivel de Comprensión lectora RELO.....	127
Figura 12. Comparación pre y pos test por grupo en el nivel literal de la comprensión lectora.....	128
Figura 13. Comparación pre y pos test por grupo en el nivel de comprensión reorganizativa de la comprensión lectora.....	129
Figura 14. Comparación pre y pos test por grupo a nivel inferencial de la comprensión lectora.....	130
Figura 15. Comparación pre y pos test por grupo a nivel crítico de la comprensión lectora.....	131

INTRODUCCIÓN

La lectura constituye una herramienta transversal de carácter ejecutivo, funcional informativo y epistémico (Clemente, 2008). En tanto, se sientan los cimientos de procesos cognitivos superiores y de aprendizajes autónomos que sean cada vez más consistentes y continuos (Bravo-Valdivieso, Villalón y Orellana, 2006; Cuetos, 2012).

Es así cómo puede entenderse la trascendencia que tiene el aprendizaje lector y lo fundamental que es el aseguramiento de sus bases desde el 2° grado de primaria. Período en el cual, los estudiantes necesitan incorporar afianzar y consolidar, aprendizajes tan significativos como la fluidez y la comprensión lectora.

Sin embargo, no siempre los métodos y estrategias docentes han sabido orientar convenientemente estos procesos. Sobre todo, si relacionamos los mismos con recursos potenciales, como la mediación del estudiante (Díaz y Hernández, 2010; Durán, Flores y Valdebenito, 2015). Sumado a ello, es posible que tampoco se haya vinculado el soporte previo de las habilidades psicolingüísticas, psicocognitivas y las de influencia sociocultural (Goodman, 1996; Clemente, 1999).

Esto hace pertinente, el constituir estudios científicos que redefinan la intervención pedagógica y el rol del docente como facilitador de estos aprendizajes, desde las primeras etapas de escolaridad (Gispert y Ribas, 2010). Saber qué componentes son significativos para lograr una intervención y afianzamiento eficaz de la lectura una vez iniciado su aprendizaje (Bujan, Rekalde y Aramendi, 2011).

En tanto se aborden estas dificultades desde edades tempranas, se podría evitar el consecuente fracaso de posteriores etapas (Cuadro, Trías y Flores, 2007; Miller y Schwanenflugel, 2008) o incluso la deserción escolar todavía presente en ciertos sectores (Banco Mundial, 2006; Guadalupe, 2015; ESCALE-MINEDU, 2015).

Al discurrir sobre la actual problemática de la comprensión lectora en el Perú, es apreciable su situación de estancamiento y continuo rezago en las evaluaciones PISA (OCDE, 2014; Guadalupe, 2015). Muchos de los estudiantes escolarizados en el sistema educativo peruano, no estarían afianzando su competencia lectora conforme las exigencias de la UNESCO (2008). Por lo tanto, no se estaría propiciando el desarrollo

de fases y procesos fundamentales que impliquen su tratamiento desde el inicio de la escolaridad (Defior, 2000; Cuevas y Vives, 2005; Sellés y Martínez, 2008).

Esto se confirma, si analizamos los resultados que ha tenido la Evaluación Censal el año 2015 en estudiantes de 2° de secundaria (MINEDU, 2016 b), y constatamos que la curva de su rendimiento lector ha disminuido en relación a la Evaluación Censal del 2° grado de Primaria, realizada el año 2009. Los mismos estudiantes que presentaron una situación de aprendizaje en un determinado momento, demuestran seis años después, que no han afianzado ni instalado habilidades de lectura que les signifiquen una herramienta para seguir aprendiendo (OCDE, 2009).

Otras mediciones relacionadas, como las efectuadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE (MINEDU, 2014), nos interpela en saber, ¿qué está ocurriendo con el aprendizaje de la lectura a lo largo de la Primaria? Sobre todo, cuando se comprueba que los niños peruanos presentan bajos resultados en relación al promedio de países de la región.

Así, pudo constatarse que en los dos últimos Estudios Regionales Comparativos y Explicativos de la LLECE (SERCE para referirnos al Segundo estudio y TERCE para referirnos al Tercero), fue el más reciente el que presentó mayor descenso en la curva de rendimiento. Se añade a esto, que de los dos grados evaluados en ambos estudios (3° y 6° grado), fue una constante, que el grado de más avance en la primaria presentase los peores resultados.

Esto nos hace pensar, qué tanto el Perú adopta medidas efectivas de intervención de esta problemática. Sobre todo, cuando se disponen políticas de medición anual, a través de Evaluaciones Censales (ECE), realizadas en el 2° grado de Primaria, en el 2° año de Secundaria, y ahora en el 4° grado de primaria.

Con ello, también nos podrían surgir otros cuestionamientos: ¿cuál es la utilidad de estas mediciones en la realidad inmediata del aula? y ¿qué acciones puede generar el docente para mejorar potencialmente los resultados obtenidos?

Se requieren investigaciones que busquen un impacto desde la intervención pedagógica y no diagnósticos que a gran escala, sigan confirmando el fracaso lector de sistemas educativos en desventaja (Dioses, Evangelista, Baurto, Morales y Alcántara, 2010; Rivas, 2015).

Por eso, planteamos una intervención basada en procesos de mediación entre pares (Johnson, Johnson y Holubec, 1991; Díaz y Hernández, 2010), que viabilice un aprendizaje más interactivo y de cooperación entre estudiantes de 2° grado. Esta mediación surge como una respuesta que busca fortalecer y afianzar la fluidez y la comprensión lectora como procesos simultáneos. Pero, ¿cómo será posible orientar este propósito?

En primer lugar, se necesita profundizar en el conocimiento científico del enfoque multimodal de la fluidez lectora (Rasinski, 2004; Hudson, Lane, Pullen y Torgesen, 2009; Rasinski y Samuels, 2011) y su relación con la comprensión lectora (Klauda y Guthrie, 2008; Rasinski, 2014; Calero, 2014).

Es pertinente replantear el significado de la fluidez lectora, analizando cada uno de sus componentes. Desde el enfoque multimodal, la precisión y la velocidad, se fusionan en la capacidad de automaticidad de la lectura (Kuhn y Stahl, 2003; Rasinski, 2004), teniendo su base en la teoría del automatismo de LaBerge y Samuels (1974).

Dicha teoría conecta el elemento de la fluidez con la comprensión lectora a partir de la capacidad inferencial y otras estrategias interactivas (De Mier y cols, 2012) que se dan en el diálogo entre el lector y el texto (Gutierrez, 2016).

Las significaciones atribuidas al texto, son similares a aquellas que surgen desde experiencias y saberes previos comprendidos y expresados a través del lenguaje oral (Goodman, 1996). Lo cual brinda al niño un mundo de significados y sentidos, que luego se conectan con su capacidad de comprensión lectora (Klauda y Guthrie, 2008; Calero, 2012).

Según las ideas de Piaget, se establecen las estructuraciones y reestructuraciones de este aprendizaje. Lo que repercute en el desarrollo de una serie de procesos psicolingüísticos que permiten consolidar funciones y niveles superiores de tipo sintáctico y semántico (Canales, 2008; Cuetos, 2012).

También es relevante, redefinir el componente de la expresión, reconocido como prosodia (Kuhn, Schwanenflugel y Meisinger, 2010; Rasinski y Samuels, 2011; Proctor, 2013). Esto implica la carga o intensidad emocional a través de los diferentes ritmos, entonaciones, fraseos, pronunciaciones, pausas, entre otros, que el lector es capaz de comunicar a través de su lectura oral (Mendoza, 2006; Gaminde, Etxebarria, Garay y Romero, 2013; Calero, 2014).

En segundo lugar, la investigación llevada a cabo, hace énfasis en una intervención pedagógica de la lectura. En la cual, es el docente quien facilita y regula la mediación cooperativa entre pares (Johnson et al., 1991; Díaz y Hernández, 2010; Valdebenito, 2013; Thousand, Villa y Nevin, 2015).

Por tal razón, son fundamentales los aportes de la “Enseñanza Recíproca” (Brown y Palincsar, 1989; Brown y Campeone, 1996; Pascual, Goikoetxea, Corral, Ferrero, y Pereda, 2014) y la “Tutoría entre iguales” o “Peer Tutoring” (Tooping, 2005; Valdebenito, 2013; Cruz, Bravo, Irurzun, Pérez y Begoña, 2016).

En ambos casos, podremos encontrar alternativas eficaces que dan sustento científico a la constitución de talleres cooperativos e interactivos con estrategias dialógicas como una mediación significativa (Durán, 2006; Coll y Durán, 2013; Durán y Valdebenito, 2014). Se trata de encontrar opciones de intervención de la fluidez y de la comprensión lectora, dentro de los ambientes habituales del aprendizaje en el 2º grado de Primaria.

Iniciamos la primera parte del estudio presentando el marco teórico, desarrollado en cuatro capítulos. El primer capítulo contempla la fluidez y la comprensión lectora, estableciendo sus componentes y la configuración de condiciones para la automaticidad de la lectura. Para el caso de la comprensión lectora, esto supone al mismo tiempo, alcanzar ciertos niveles que vayan constituyendo el propósito de “leer para comprender” en el avance de lo que progresivamente, irá configurándose como competencia lectora (Cuevas, y Vives, 2005). Esto implica, trazarse una ruta de desarrollo simultáneo que sienta las bases de la fluidez y de la comprensión lectora.

El segundo capítulo examina la evaluación de la fluidez y de la comprensión lectora en el 2º grado de primaria, que ofrece un análisis panorámico de las principales baterías psicopedagógicas útiles durante este período escolar. Se revisan las rúbricas, como instrumento formativo y eficaz en la evaluación simultánea de los dos procesos de lectura implicados.

En el tercer capítulo, se analizan los aportes de la enseñanza recíproca y de la tutoría entre iguales o “peer tutoring”. Se identifican estrategias de mediación entre pares y estrategias de mediación docente, que por su naturaleza cooperativa y dialógica, posibilitan la intervención pedagógica de la fluidez y de la comprensión lectora en el 2º grado de primaria.

El cuarto capítulo plantea algunos balances y perspectivas sobre la lectura en el Perú y la necesidad de una intervención pedagógica en procesos como la fluidez y comprensión lectora en el 2º grado de Primaria. Se analiza el sentido de las evaluaciones censales en contraste con otras evaluaciones relacionadas y la pertinencia en el planteamiento del diseño curricular nacional. Luego se enfoca al eje de este proceso: el docente de primaria, intentando hacer una aproximación a los factores que influyen en la enseñanza de la lectura al inicio de la escolaridad.

La segunda parte orienta el trabajo empírico. Se presenta la descripción del estudio, los objetivos, las hipótesis, el diseño metodológico y los participantes. En seguida, se detalla el procedimiento, que incluye la intervención pedagógica a través de la mediación entre pares, sus antecedentes, su descripción, entre otros aspectos específicos. Otros aspectos metodológicos referidos, son las condiciones experimentales, los instrumentos de medida y las variables del estudio.

La tercera parte, da pase a la presentación de resultados, la discusión y las conclusiones. Finalmente, se presentan las referencias y los anexos que ilustran el proceso académico científico que erige cada una de las acciones implementadas para la propuesta y su validación desde los instrumentos utilizados.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

FLUIDEZ Y COMPRENSIÓN LECTORA

La lectura es una capacidad que implica extraer el significado del código escrito, lo cual supone una actividad cognoscitiva compleja, pero al mismo tiempo, psicolingüística y funcional (Sellés y Martínez, 2008). Esto sugiere que este aprendizaje se despliegue en una complejidad de aspectos que integrados entre sí, aseguren dos procesos simultáneos: la fluidez como producto de la decodificación automatizada y la comprensión del código escrito (De Mier y cols, 2011; Calero, 2012; Rasinski, 2014).

En este despliegue de particularidades, son reveladoras las contribuciones de enfoques psicolingüísticos, psicocognitivos y socioculturales. Se trata así, de desencadenar un paradigma holista del aprendizaje de la lectura que considere todos los aportes y miradas, ayudando a entender sus condiciones y posibilidades (Clemente, 2008).

Los aportes psicolingüísticos destacan al lenguaje oral como una plataforma importante en el aprendizaje lector (Dowhower, 1991; Goodman, 1996; Kuhn y Stahl, 2003; Daane, Campbell, Grigg, Goodman y Oranje, 2005; Calero, 2012), ya que la adquisición de la lengua implica un proceso natural y define una serie de pre requisitos o predictores de la habilidad lectora (Jiménez y Ortíz, 2001; Sellés y Martínez, 2008; Velarde, Canales, Meléndez y Lingán, 2013). Pero al mismo tiempo, involucra una serie de mecanismos de carácter cognoscitivo que ponen en común, desde la teoría Vitgosciana, las vinculaciones de pensamiento y lenguaje, como las de lectura y pensamiento (Gispert y Ribas, 2010).

Sin embargo, los detonantes intrínsecos del aprendizaje lector, son necesariamente activados por la conexión del sujeto con su entorno más inmediato, y por ende, con las interacciones que establece con el contexto y sus agentes. Esto implica reconocer el aporte que tiene el socioconstructivismo, desde los planteamientos aún vigentes como los de Vitgosky, Ausubel o Piaget (Therrien y Kubina, 2006).

En específico, una consideración holista de los enfoques que explican el aprendizaje de la lectura, supone que la comprensión del texto será posible si se tienen en cuenta, las bases de automatización del código (Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker y Stahl, 2004; Klauda y Guthrie, 2008), ilustradas en elementos progresivos de fluidez (Rasinski y Samuels, 2011), pero además la reconfiguración del sentido como una condición de significatividad ineludible. Esto es, lograr que el sujeto interactúe con el texto atribuyéndole un significado desde sus experiencias y conocimientos previos (Goodman, 1996; De Mier y cols, 2012).

Entonces, estamos sosteniendo que el aprendizaje y afianzamiento de la lectura compromete dos procesos simultáneos: la fluidez y la comprensión lectora (Pikulski, 2006; Samuels, 2006). El primero, desde una perspectiva multimodal que permita entender los andamiajes necesarios para lograr el segundo. De allí, que sea importante la expectativa de incluir a ambos en una intervención pedagógica viable para el ambiente de aprendizaje (Díaz y Hernández, 2010; Gutierrez-Braojos y Salmerón, 2012).

1.1. Enfoque multimodal de la fluidez lectora

Estudios recientes sitúan a la fluidez lectora como un factor que define el éxito lector y que debería incluirse en la formación y práctica del docente de primaria (Ramos, Conde, Alfonso y Deaño, 2014; Calero, 2014). Sin embargo, aún se pone en cuestión si la fluidez se restringe o no, a un procesamiento de bajo nivel, que por implicar la decodificación, estaría fomentando una instrucción tradicional de la enseñanza lectora (Velarde y cols, 2013).

Ante ello, es destacable el informe emitido por el Panel Nacional de Lectura (National Institute of Child Health and Human Development, 2000), cuando los expertos señalan que la fluidez lectora debería ser parte de los sistemas de enseñanza regular (Calero, 2014). Conclusión basada en la comprobación de las dificultades persistentes en muchos de los lectores catalogados como deficientes, y sobre todo, en aquellos que ya se encuentran en grados avanzados de la Primaria (LLECE 2014; MINEDU, 2015 a).

Entre ellas, podía constatarde de manera importante, las dificultades para la decodificación, identificables en evaluaciones de reconocimiento de palabras, de

velocidad lectora y de precisión (Schwanenflugel et al., 2004; Rasinski, 2011; Recio y León, 2015), que tendrían una amplia relación con la incipiente comprensión lectora constatada en estudiantes de 2° grado de primaria.

El mismo National Institute of Child Health and Human Development (2000), define la fluidez lectora como uno de los pilares de la competencia lectora, demostrable en la habilidad para leer con precisión, rapidez y expresividad (Pikulski, 2006; Valencia, Smith, Reece, Min, Wixson y Newman, 2010; Heibert, Samuels y Rasinski, 2012). A pesar de definiciones y establecimiento de posturas científicas como esta, todavía es apreciable el desacuerdo sobre los componentes de la fluidez en los diferentes sistemas y escenarios educativos. Lo que representa una continua amenaza para la toma de decisiones respecto a sus formas de evaluación e intervención a lo largo de la Educación Primaria.

La fluidez lectora constituye un conocimiento científico, que ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. Entonces, es relevante profundizar en sus raíces y contribuciones de una perspectiva multimodal (Kuhn et al., 2010). A continuación, la Tabla 1 presenta una síntesis que intenta abarcar dichos aportes.

Tabla 1.***Evolución teórico-científica de la fluidez lectora y su orientación al enfoque multimodal.***

Sustentos teóricos	Referentes teóricos	Componentes de la fluidez	Aspectos y aportes relevantes
Teoría de la automatización de la fluidez.	LaBerge y Samuels (1974) Rasinski y Samuels (2011)	Precisión y reconocimiento automático de las palabras.	Los recursos cognitivos y atencionales pasan de la decodificación a la comprensión del texto.
Modelo de eficacia verbal	Perfetti (1985)	Velocidad y precisión	La lenta velocidad en el procesamiento de textos interfiere en la automaticidad de la lectura y por lo tanto en la comprensión.
Conexión del lenguaje oral a la fluidez lectora	Dowhower (1991) Kuhn y Stah (2003) (Daane, Campbell, Grigg, Goodman y Oranje, 2005)	Incorporación del elemento prosódico a partir de los rasgos de acentuación, entonación, ritmo, fraseo y volumen	Relevancia de la prosodia a partir de la lectura oral como aporte del lenguaje oral y rasgo distintivo de la significación del texto.
Multidimensionalidad de la fluidez lectora	Zutell y Rasinski (1991) Rasinski (2004; 2011) Kuhn, Schwanenflugel y Meisinger (2010)	La fluidez lectora integra componentes de velocidad, precisión, automatización y prosodia.	Los profesores tienen que ser capaces de medir la fluidez de manera eficiente y eficaz, con instrumentos formativos: (rúbricas).
Lectura experta	Samuels (2006) Pikulski (2006) Miller y Schwanenflugel (2006) Calero (2014)	La fluidez como puente entre la decodificación y la comprensión.	Proceso simultáneo de la fluidez y de la comprensión del texto.

Nota. Elaboración propia en base a los aportes teóricos encontrados.

En esta revisión, podemos destacar como elemento central, su perspectiva multimodal (Hudson et al., 2009; Gonzales-Trujillo, Calet, Defior y Gutierrez-Palma, 2014), que permite comprender los desencadenantes de la “lectura experta” (Samuels, 2006; Pikulski, 2006; Miller y Schwanenflugel, 2006), a partir de la identificación de cada uno de sus componentes.

Se proponen dos pilares de composición, estrechamente relacionados con los aspectos declarados por la National Institute of Child Health and Human Development (2000).

El primero integra la precisión y la velocidad para la automatización de la decodificación (Calet, 2014), y el segundo relacionado con la prosodia y la expresión (Borzzone de Manrique y Signorini, 2000; Kuhn y Stahl, 2003). Componente con mayor implicación en el sentido y significación del texto (Rasinski, 2004; 2011).

1.1.1. Primer componente: La precisión y la velocidad para la automaticidad de la lectura

Si nos referimos al primer componente de la fluidez, el mismo, es una combinación de la precisión y la velocidad en el reconocimiento de palabras que progresivamente va permitiendo la automaticidad en este proceso. Ello aduce la capacidad demostrada por el sujeto cuando lee con eficiencia las palabras como unidades complejas (Pikulski, 2006).

Al enfocarnos en el aprendizaje inicial de la lectura, podemos comprobar cómo se va desarrollando la habilidad de decodificación hasta conseguir una automaticidad que requiere de todo un despliegue de los recursos atencionales (Pikulski, 2006; Cuertos, 2012; Rasinski y Samuels, 2011), apreciables en tres fases o momentos, según lo propuesto por LaBerge y Samuels (1974).

En un primer momento, el niño pone todo su esfuerzo atencional en la tarea de decodificar y se pueden constatar una serie de errores frecuentes como el silabeo, la sustitución, omisión, inversión o adición de letras y sílabas durante la lectura (Jiménez y Ortiz, 2001; Canales, 2008; Velarde y cols, 2013; Calero, 2014). A ello, se suma, la necesidad de que el niño vaya ampliando su lexicón fonológico y visual, en tanto se

utilice una u otra ruta en la tarea del acceso al nivel léxico (Velarde, 2001; Bravo-Valdivieso, 2005; Bravo-Valdivieso y cols, 2006; Cuetos, 2012).

En la segunda fase, los niños cometen menos errores y se va reduciendo su foco atencional (Pikulski, 2006; Rasinski y Samuels, 2011). A mayor práctica de lectura, mayor familiaridad con el reconocimiento de los códigos escritos, el vocabulario y las composiciones sintácticas en general (Velarde, Canales, Meléndez y Lingán, 2009).

Finalmente, si el niño realiza una práctica continua se va automatizando la decodificación, hasta apreciarse una lectura mucho más fluida, en la cual el proceso atencional es inconsciente y se ha automatizado (LaBerge y Samuels, 1974; National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Eurydice, 2011; Calero, 2014). En esta fase, el lector es capaz de compenetrar la lectura con otra actividad más de su vida diaria, y por lo tanto demuestra su eficacia verbal capaz de demostrar su capacidad de comprensión en textos cada vez más difíciles (Perfetti, 1992).

El **leer con precisión**, involucra funciones cognitivas asociadas a las habilidades de lenguaje oral, como la conciencia fonológica. Sin embargo, están de por medio otros procesamientos léxicos relacionados con el reconocimiento de letras, patrones de ortografía, palabras y grupos de palabras muy frecuentes (Moreno, Suárez y Rabazo, 2008; Jiménez, Siegel y O'Shanahan, 2010; Infante, Coloma y Himmel, 2012); contemplándose un requisito previo para el conocimiento del código escrito a través del modelo de adquisición interactivo de la lectura (Infante y cols, 2012), condición determinante en el afianzamiento de la fluidez (Nichols, Rupley y Rasinski, 2009).

Por tanto, **la automaticidad de la lectura** permite que el mensaje del texto llegue automáticamente a la memoria operativa y se conecte con la información ya conocida por el lector, para que pueda ser comprendida e interpretada (Klauda y Guthrie, 2008; Cuetos, 2012). Bajo esta mirada, **la velocidad lectora** se identifica como un indicador que establece una medida específica relacionada con la capacidad en la automatización de la decodificación como tal (Valles, 1999; Rasinski, 2004).

Según ello, un niño de 2º grado debería leer aproximadamente, entre 60 a 80 palabras por minuto. Sobre todo, si se trata de países en vías de desarrollo, considerando los estándares preestablecidos (World Bank, 2007; 2012).

Sin embargo, es común, que se sobre estime la velocidad lectora, como una condición de éxito para la comprensión lectora. Esto, podría significar un riesgo en la

fiabilidad de las mediciones (Valencia et al., 2010; Heibert et al., 2012; Calero, 2014). En consecuencia, se estaría afectando la concepción de la habilidad lectora. Leer con mayor velocidad, podría considerarse un aspecto central y una meta o aspiración para muchos de los estudiantes y para sus familias (Medina, 2013).

Esto podría desencadenar una práctica demasiado frecuente de esta medición durante el proceso de afianzamiento lector. Prestar demasiada atención a la velocidad que los niños imprimen a la lectura del texto, más que a su propio sentido y significado, representa una amenaza. Por lo tanto, debe examinarse la postura que toman las instituciones educativas con respecto a esta situación.

1.1.2. Segundo componente: La expresividad o prosodia

La expresividad o prosodia, es el segundo elemento a tener en cuenta en la fluidez lectora. Se define como la capacidad de expresión apropiada y entonación acoplada a las frases y al énfasis o acentuación de ciertas palabras, haciendo las pausas pertinentes, aplicando diferentes tonos de voz relacionados con la elevación o disminución del volumen (de manera espontánea o en función de ciertos signos de puntuación), y denotando el significado atribuido al contenido del texto (Kuhn y Stahl, 2003; Hudson, Pullen, Lane, y Torgesen, 2009; Kuhn et al., 2010; Proctor, 2013; Rasinski, Paige, y Nageldinger, 2014).

Los elementos prosódicos destacables se refieren al ritmo de lectura, el cual no debiera ser ni muy pausado, ni muy acelerado (Gaminde, Etxebarria, Garay, y Romero, 2013; Proctor, 2013; Kuhn y Rasinski, 2014). Ello incluye realizar pausas convenientes ante signos convencionales de la normativa lingüística (Borzone de Manrique y Signorini, 2000; Wallace, 2012). Pero también se registra la habilidad para el fraseo. Leer sin juntar o segmentar palabras en un mismo enunciado o secuencia textual (Rasinski y Samuels, 2011; De Mier y cols, 2012). Luego, es importante verificar la claridad en la pronunciación de las palabras (Zutell y Rasinski, 1991; Kuhn et al., 2010).

Ahora bien, es importante entender que la fluidez va a requerir la aplicación de estrategias de lectura oral como una forma concreta y visible de la intervención (Therrien y Kubina, 2006; Jiménez y O'Shanahan, 2010; De Mier y cols, 2012;). No se

excluye la necesidad de favorecer la autorregulación a través de la incorporación de estrategias de lectura silenciosa (Heibert et al., 2012). Esto tiene que ver con la intención de una intervención que logre mediar la transición de la lectura desde los procesos de nivel bajo y medio, hasta alcanzar procesos superiores de comprensión del texto como es propuesto por Fernando Cuertos (2012).

1.2. La comprensión lectora en la Escuela Primaria: El sentido del texto desde las vivencias y experiencias previas

Si partimos de entender qué es comprensión lectora, esto nos lleva a analizar las perspectivas de su tratamiento en el marco científico y académico. Al mismo tiempo, nos hace tomar consciencia de la influencia que ha tenido y tiene el contexto y las distintas situaciones culturales frente a los cambios y a la evolución del conocimiento (Goodman, 1996; Cassany, 2006; Solé, 2007).

De allí que la línea de este estudio busque cimentar sus bases desde el inicio de la primaria. Así, la comprensión lectora integra su sentido en la posibilidad de un proceso de alfabetización que los dote de una herramienta útil para seguir aprendiendo y desarrollándose como agentes sociales con aporte significativo a los nuevos conocimientos y al desarrollo socio cultural (Cassany, 2006; OCDE, 2009).

Desde esta perspectiva, la comprensión lectora representa la construcción del sentido del texto a partir de las relaciones del sujeto con sus experiencias y saberes previos (Klauda y Guthrie, 2008; De Mier, Borzone y Cupani, 2012; Recio y León, 2015). Hay quienes consideran que existe una interacción entre el lector y el texto, creada con una intención comunicativa, ceñida a una cultura y espacio social (Goodman, 1996; Díaz y Hernández, 2010). Para otros, la comprensión lectora no tiene una sola forma en sus procesos de acceso al significado textual, ya que ello se sujeta a quien lee el texto en un espacio, cultura y momento histórico determinado (Cassany, 2006; Therrien y Kubina, 2006).

Así, puede determinarse que el aprendizaje de la lectura al inicio de la alfabetización supone integrar la decodificación del texto con los procesos de comprensión del mismo (Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin, Deno, 2003; Pikulski,

2006; Rasinski y Samuels, 2011). Entonces, los conocimientos y saberes previos planteados por Ausubel como condicionantes del aprendizaje, establecen que cuanto más sepamos sobre el texto y más familiar nos resulte en su contenido, más podremos llegar a comprenderlo (Therrien y Kubina, 2006; Solé, 2007).

Desde la adopción de una perspectiva sociocultural, la comprensión lectora responde a una construcción subjetiva del sujeto, plasmada en el texto pero vinculante a sus representaciones mentales y conocimientos acerca del mundo (Therrien y Kubina, 2006; Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2007). En estos previos, juegan un papel determinante las capacidades cognitivas y el lenguaje oral (Calero, 2012). Los que permite conectar significados que el sujeto va encontrando en sus vivencias y en los nuevos conocimientos (Goodman, 1996; Recio y León, 2015).

De la misma manera, un niño que inicia su alfabetización y necesita afianzarla desde el 2º grado de primaria, aún se encuentra incorporando sus saberes conceptuales (Moreno y cols, 2008; Infante, Coloma, y Himmel, 2012; Recio y León, 2015). Se trata de mediar sus habilidades en el manejo del lenguaje oral, entendiendo que el código escrito también puede ser una vía de comprensión y expresión de las mismas vivencias (Goodman, 1996; Gispert y Ribas, 2010; Crouch, 2006; Clemente, 2008).

Es oportuno destacar aportes relacionados con el procesamiento cognitivo de la comprensión lectora. En este sentido, es esencial el aporte del modelo de Construcción Integración de Kintsch (1998) que alude la integración de la palabra – frase para ir constituyendo la representación del texto en un proceso que a la par, vincula los saberes previos y el contenido del texto (Therrien y Kubina, 2006; De Mier y cols, 2012).

Así, la comprensión lectora es constatable cuando se terminan de leer las frases (Klauda y Guthrie, 2008; Calet, 2013). Esta habilidad involucra operaciones cognitivas de comprensión del significado de la frase. Otro aspecto fundamental es la capacidad inferencial que tiene el niño cuando conecta el sentido de las distintas partes del texto y conecta el texto con sus experiencias y conocimientos previos (Pinzás, 2003). De esta forma, se va constituyendo lo que Kintsch (1998) identifica como “modelo de situación” (De Mier y cols, 2012).

Esto supone, toda una ruta de aprendizaje para desarrollar la competencia lectora como posibilidad de construcción permanente de significados. Lo que es viable desde el afianzamiento y consolidación de aprendizajes de base como la fluidez y la

comprensión lectora (Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin y Deno, 2003). En este sentido, es conveniente analizar los aportes de Catalá y cols, (2007), quienes destacan los niveles de comprensión literal, reorganizativo, inferencial y criterial como categorías que establecen una secuencia organizada de la capacidad lectora, y que desarrollaremos de manera más amplia, más adelante.

1.2.1. La competencia lectora: leer para comprender y comprender para aprender

Es claro que para este estudio, el tratamiento de la comprensión lectora prioriza la construcción del significado conectado a los conocimientos y experiencias previa del lector (Klauda y Guthrie, 2008; Calero, 2012). Pero, ello supone priorizar el sentido de la competencia lectora cuando se releva la importancia de “leer para comprender” definido por la OCDE (2009), ya que la intervención de la lectura que proponemos se orienta a cimentar bases que en el futuro y de forma progresiva, permitan lograr el siguiente sentido de “comprender para aprender”.

Entonces, “leer para comprender” supone desarrollar habilidades de fluidez que pongan de manifiesto la automatización de la lectura (De Mier y cols, 2012), en el cual la precisión y la velocidad lectora garantizan procesos atencionales iniciales para la comprensión del texto (Griffith y Rasinski, 2004; Pikulski, 2006; Rasinski y Samuels, 2011). A la par, el elemento prosódico también se suma a la intención de generar oportunidades de interpretación de los sentidos atribuidos al texto (Kuhn, Schwanenflugel y Meisinger, 2010). Con ello, estaríamos entendiendo que la comprensión lectora es un elemento clave para desarrollar la competencia lectora (Cuevas y Vives, 2005; Jiménez y O'Shanahan, 2010).

Desde esta premisa, reconocemos que el actual momento histórico-social y cultural, exige delimitar el término de competencia lectora. Al respecto, la OCDE propone que la misma, “consiste en comprender y utilizar los textos escritos y reflexionar e implicarse para alcanzar los objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial de cada uno y participar en la sociedad” (OCDE, 2009, p. 14). Esto es, incorporar un proceso de aprendizaje de la lectura que abarque un sentido amplio e

instrumentalice al sujeto, potenciando sus capacidades de comprensión del texto y buscando que reflexione sobre sus propias aspiraciones y la responsabilidad frente a su entorno (Cuevas y Vives, 2005; Solé, 2007).

Pero, ¿qué debe priorizarse o preverse, desde el inicio de la alfabetización para lograr el objetivo trazado por la OCDE? Al respecto, Díaz y Hernández (2010) reconocen que la competencia lectora involucra el proceso de alfabetización desde tres posibilidades o perspectivas, como es apreciable en la Tabla 2.

Tabla 2.

Perspectivas de la alfabetización orientada al desarrollo de la competencia lectora.

Perspectivas	Orientación de la competencia lectora
Alfabetización funcional	Se busca que los estudiantes sean competentes en el uso funcional de la lectura y escritura en sus actividades de la vida cotidiana.
Alfabetización cultural	Se busca que los estudiantes logren apropiarse de las prácticas y los saberes letrados que los constituyan, de tal forma que logren convertirse en miembros competentes de una determinada cultura o comunidad.
Alfabetización crítica	Se busca que las habilidades de lectura y escritura fomenten en los estudiantes la toma de consciencia de su situación social y les permita participar a partir de la producción escrita con un sentido crítico de las situaciones y contextos en los que viven.

Nota. Elaboración propia en base a lo propuesto por Díaz y Hernández (2010).

Claramente, la competencia lectora, en un sentido amplio, imprime su constitución en capacidades de comprensión y producción escrita (Tolchinsky y Solé, 2009), que pueden situar al sujeto en cualquiera de las tres perspectivas propuestas. De por sí, situar a la comprensión lectora como elemento constitutivo de la competencia lectora, supone una actividad de inserción sociocultural y una posibilidad progresiva, para ir accediendo al desarrollo académico y profesional (Gil, 2011).

De este modo, la etapa de adquisición y afianzamiento lector representan bases importantes para asegurar “el comprender para aprender” que requiere un lector competente. La capacidad de comprensión del texto despliega una serie de habilidades y

destrezas cognitivas que aseguren el aprendizaje constante y la generación de nuevos conocimientos (Gómez, 2011; Jiménez y O'Shanahan, 2010).

Al respecto, la escuela primaria casi siempre ha priorizado ciertos elementos de consideración en el desarrollo de esta capacidad. Los niveles de comprensión del texto, junto a otros aspectos fundamentales como la expansión del vocabulario y la reflexión sobre la lengua, representan desafíos que demandan aprendizajes todavía pendientes en el 2° grado.

1.2.2. Estimular los niveles de comprensión lectora desde el 2° grado de primaria

En el contexto de aprendizaje formal es frecuente el trabajo de los niveles o componentes de la comprensión lectora. Este carácter pedagógico implica que las escalas de medición del aprendizaje lector estipulen la comprobación de operaciones cognitivas según edad, grado o ciclo de escolaridad (Calero, 2014; Ramos y cols, 2014).

Es pertinente la propuesta de Catalá y cols (2007), que presenta cuatro niveles o componentes de la comprensión lectora, atribuyéndoles una relación directa con los procesos cognitivos de la lectura posibles de trabajar a lo largo de la primaria. Para efectos de este estudio, hemos definido sus alcances y la necesidad de su estimulación desde el 2° grado de Primaria, contemplando una etapa incipiente pero relevante en el afianzamiento de cada uno de ellos (Tabla 3).

Tabla 3.

Niveles de comprensión lectora y sus alcances en el 2° grado de primaria.

Niveles	Alcances	Aprendizajes posibles en el 2° grado de primaria
Nivel literal	Comprensión de los contenidos explícitos del texto a partir de la decodificación de los signos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> - Describir personajes, hechos y acontecimientos implícitos en el texto. - Distinguir entre información relevante de secundaria. - Seguir consignas o instrucciones escritas. - Reconocer secuencias de acciones. - Identificar sinónimos, antónimos y homófonos. - Dominar el vocabulario que corresponde a su edad.

Nivel reorganizativo	Comprensión del texto que permita establecer relaciones de organización, síntesis, jerarquización, etc., de la información dada.	<ul style="list-style-type: none"> - Reorganizar la información según un determinado propósito (clasificación, jerarquización, etc.). - Poner títulos que engloben el sentido de un texto. - Reordenar cambiando el criterio (temporal, causal, jerárquico, etc.).
Nivel inferencial	Comprensión de información implícita en el texto que no aparece en el mismo.	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar predicciones. - Inferir significados de palabras desconocidas. - Inferir consecuencias a partir del análisis de causas y viceversa. - Inferir secuencias lógicas, el significado de lenguajes figurativos. - Prever inicios y finales distintos. - Recomponer alguna información contenida en el texto (personaje, suceso, lugares, etc.).
Nivel crítico	Comprensión del texto ejercida a partir de los juicios de valor y opiniones sobre el contenido del texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Juzgar el contenido del texto bajo un punto de vista personal. - Emitir juicios frente a comportamientos. - Manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto (rechazo, gusto, disgusto, etc.). - Comenzar a analizar la intención del autor.

Nota. Elaboración propia considerando los aportes teóricos propuestos por Catalá y cols (2007).

Generalmente en la escuela primaria, se hace mucho más hincapié en el nivel literal de la comprensión; buscándose comprobar si el niño comprende la información según sus particularidades a nivel de componentes explícitos como vocabularios, personajes y secuencia de sucesos, entre otros (World bank, 2012). Lo cual da cuenta de qué tan eficiente es su memoria operativa a corto plazo (Cuetos, 2012); pero también, demuestra cómo logra poner en marcha a través de la lectura, los conocimientos previos que posee (Goodman, 1996; Klaua y Guthrie, 2008).

Respecto al *nivel reorganizativo*, se busca que el niño no solo explicita la información contenida en el texto, sino que sea capaz de reorganizarla, sintetizarla, esquematizarla, entre otras operaciones mentales que abarcarían procesos cognitivos de

elaboración a partir de la comprensión del texto leído (Romero y González, 2001; Griffin y Rasinski, 2004; Cairnei, 2011).

Se trata de activar razonamientos que generen respuestas con niveles de comprensión literal mucho más avanzados (Recio y León, 2015). Por ejemplo, en lugar de solo preguntarle qué personajes tiene la historia, un nivel reorganizativo implica preguntársele, quién es el personaje más joven del relato. De este modo, se busca que el niño responda la información explícita y ponga en juego su razonamiento para pensar y responder adecuadamente (Ramos y cols, 2014; Viramonte, 2008).

Catalá y cols (2007) refieren una serie de operaciones mentales, como suprimir información relevante o trivial, incluir ideas que se incluyen entre sí, reorganizar el contenido según determinados objetivos, jerarquizar dicha información, clasificarla, esquematizarla, reordenar las secuencias, entre otras operaciones, que de hecho involucran utilizar la escritura como medio de representación de estas significaciones. “El lector jerarquiza la información según su relevancia para la comprensión total del texto, con el fin de integrarla a sus conocimientos previos sobre el tema, los cuales facilitan la comprensión y la retención de la nueva información” (Ramos y cols, 2014).

Ahora bien, en el aula de primaria, no siempre se priorizan métodos que estimulen la comprensión reorganizativa. Cuando se jerarquizan las significaciones del texto se ponen en marcha procesos cognitivos de macro y microestructura (Kintsch y Van Dijk, 1978; Kintsch, 1998; De Mier y cols, 2012). Lo que representa un reto pedagógico, que no solo puede ser propiciado desde la lectura al nivel de producción escrita, sino también, a través de procesos dialógicos entre pares (Díaz y Hernández, 2010).

En el *nivel inferencial*, el niño describe aspectos implícitos en el texto pero estos aspectos no aparecen en el mismo. Realiza entonces conjeturas, de sucesos ocurridos o que pudieran ocurrir y formula hipótesis acerca de situaciones, personajes; así como deducciones en general (Pinzás, 2003; Viramonte, 2008).

La capacidad inferencial es determinante en la comprensión, y no tiene su inicio en el aprendizaje lector. Un niño es capaz de inferir a partir de hechos y situaciones reales (Pinzás, 2003; Klauda y Guthrie, 2008; Moreno y cols, 2008). La relación de pensamiento y lenguaje es una constante cuando el niño infiere sobre significaciones de su mundo real y da cuenta de sus habilidades y procesos cognitivos unidas a las

funciones mentales que también son utilizadas en la comprensión del texto (Goodman, 1996; Therrien y Kubina, 2006; Clemente, 2008; Cairney, 2011).

Lo verdaderamente significativo en la enseñanza, es que el maestro sepa transpolar la capacidad inferencial transmitida por el niño oralmente, a la comprensión del texto (Velarde y cols, 2013). Es aquí donde el verdadero andamiaje que mencionan Díaz y Hernández (2010), se hace realidad, de tal manera que se le facilite al niño, identificar que de la misma forma que infiere haciendo uso de su lenguaje oral, también podrá hacerlo cuando se trate de un texto que haya leído (Goodman, 1996; Crouch, 2006).

Respecto al *nivel crítico o valorativo*, el mismo se basa en la interpretación que ponga de manifiesto la opinión o parecer del lector sobre un determinado personaje, suceso o situación. De hecho, este nivel exige operaciones mentales que delimitan conceptualizaciones y ejercicios de síntesis para atribuir juicios de valor.

Si establecemos que estos niveles se relacionan con las destrezas graduadas de menor a mayor complejidad, es definitivo, que la exigencia al niño que empieza a leer y a afianzar su lectura se realizará en función de las capacidades que vaya demostrando (Recio y León, 2015).

Sin embargo, no debería limitarse la comprensión del texto, solamente al nivel literal, sino ir desarrollando en paralelo estrategias experienciales y posibilitando que puedan realizarse ciertas valoraciones y explicaciones sobre las mismas, cada vez que el niño tiene la oportunidad de leer un determinado tipo de texto (Cassany, 2006).

Por otro lado, en un proceso de estimulación de la comprensión lectora orientada a niños de 2° grado, es significativa la combinación de estrategias de lectura oral y de lectura silenciosa (Calero, 2012), que los ayuden a conectarse con diversas posibilidades y estilos de aprendizaje (Cairney, 2011).

En la lectura oral por ejemplo, los niños pueden encontrar una experiencia concreta que vincule el elemento sensorial auditivo y las verbalizaciones, importantes para el desarrollo de la prosodia (Proctor, 2013; Gaminde y cols, 2013; Rasinski, 2014). Este componente representa un medio que posibilita la elaboración de significaciones del texto y su expresión a través del acto lector, de acuerdo con lo que propone el enfoque comunicativo textual.

Complementariamente, las oportunidades de lectura silenciosa, contribuyen con la capacidad del niño para ir abstrayendo la actividad lectora hacia procesos cognitivos superiores que impliquen a los distintos niveles de comprensión del texto (Canales, 2008; Cuetos, 2012; Gutierrez-Braojos y Salmerón, 2012).

Del mismo modo, estimular la comprensión lectora en la primera etapa de la escolaridad puede considerar que las respuestas que el niño realice a las preguntas de comprensión no solo sean escritas, sino verbalizadas (Calero, 2012). Más adelante desarrollaremos esta posibilidad a nivel de la estrategia dialógica que permita niveles interactivos entre pares de estudiantes, como es asumido en la propuesta de intervención del estudio.

1.3. La fluidez y la comprensión lectora como procesos simultáneos en el 2° grado de primaria

Cuando la National Institute of Child Health and Human Development (2000), asume la fluidez lectora como una dimensión crítica de la alfabetización, está reconociendo que el no lograr este aprendizaje, resulta un impedimento para el desarrollo de la ansiada competencia “leer para aprender” (Eurydice, 2011). Esto demuestra que si se quiere que todo el proceso atencional se disponga eficientemente en la comprensión del texto, es necesario afianzar el aprendizaje de dos grandes componentes de la fluidez lectora: (1) la precisión y la velocidad en el reconocimiento de palabras y (2) la expresión o prosodia (Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin y Deno, 2003; Rasisnki, 2004; Nichols y cols, 2009).

De esta manera, quedan vinculado el procesamiento léxico que propone Cuetos (2012) cuando alude a los procesos que activan la ruta visual y fonológica en el reconocimiento de palabras y en la decodificación (De Mier y cols, 2012); pero también es importante que al mismo tiempo, se desencadenen activaciones relacionadas con la expresión o prosodia que se vincula más directamente con la intencionalidad del lector cuando lee en voz alta (Borzzone de Manrique y Signorini, 2000; Kuhn et al., 2010; Proctor, 2013).

Comprendiendo todo este proceso, la fluidez lectora no sería el puente a través del cual el niño transite desde la decodificación hasta la comprensión lectora (Calero,

2014), como si se trataran de dos procesos aislados, pero consecutivos uno del otro. Por el contrario, el aprendizaje y el afianzamiento de la lectura, requieren de la consistencia que puedan tener tanto la fluidez como la comprensión lectora, en una lógica de “procesos simultáneos” (Jenkins et al., 2003; Rasinski, 2014). Esto no podría ser de otra manera, ya que el niño que inicia su escolaridad, posee repertorios iniciales conectados con sus saberes previos y evidenciados desde el lenguaje oral y las funciones cognitivas (Goodman, 1996; Moreno y cols, 2008).



Figura 1. El afianzamiento de la fluidez y de la comprensión lectora como procesos simultáneos.

Adaptado de Calero, A. (2014) Fluidez lectora y evaluación formativa (p. 35). *ISLL Investigaciones sobre la lectura*, 1

Lo que se busca es reconfigurar el tránsito de la lectura a partir de los procesos de bajo nivel, hasta llegar a los de alto nivel que propone Cuetos (2012). Esa sería la nueva forma de entender la evolución y el avance en el aprendizaje y en el afianzamiento lector. A lo largo de este “camino”, el niño va desarrollando sus habilidades de fluidez más conectadas con la precisión y la automatización en la decodificación y otras relacionadas con la prosodia (Borzzone de Manrique y Signorini, 2000); pero también las va mediando en el afianzamiento en simultáneo, de la comprensión lectora en sus distintos niveles (Nichols et al., 2009).

Pero también se alude una comprensión de “construcción integración” (Kintsch, 1998); en la cual el lector se vale de sus conocimientos previos para construir nuevos conocimientos, y es por eso que la comprensión del texto no puede darse solo por la información que contiene (Calet, 2013).

El reto para el maestro, es el cómo generar este mismo procesamiento lingüístico a través del código escrito (Gutierrez-Braojos y Salmerón, 2012; Ramos y cols, 2014). Claro está que el lenguaje oral es innato y el proceso de comprensión y expresión que esta función supone es espontáneo (Clemente, 2008). Pero en el caso de la lectura, gracias a una adecuada intervención pedagógica, se realiza el aprendizaje del código y se trata de afianzar la fluidez; en sintonía con la puesta en marcha de estrategias para la comprensión lectora (Moreno y cols, 2008).

En esta nueva forma de entender la fluidez lectora, entran a tallar el procesamiento psicolingüístico de la lectura a través de las vías visual y fonológica (Cuetos, 2012), como procesos simultáneos que también deben ser estimulados. Esto supone, mediar el desarrollo en la precisión y automatización del código escrito (Eurydice, 2011); incorporando elementos prosódicos más asociados a la significación del sentido textual (Kuhn y Stahl, 2003; Rasisnki, 2011), que es posible estimular desde prácticas más espontáneas o convencionales de la entonación durante la lectura.

La **ruta visual**, permite el andamiaje que orienta la fluidez a la comprensión lectora a través de procesamientos simultáneos de nivel medio y superior. Si se trata de palabras que son usadas con mayor frecuencia y cuyo reconocimiento es mucho más rápido, en tanto se les ha atribuido un significado basado en un contexto ya conocido o en saberes previos relacionados (Bravo-Valdivieso; Villalón y Orellana, 2006; De Mier y cols, 2012).

Cuando se utiliza la **ruta fonológica**, a través de la cual también puede accederse al significado de lo leído. Se da pase a la activación de la memoria auditiva y el soporte de la conciencia fonológica (Sellés y Martínez, 2008; Jiménez y O'Shanahan, 2010, 2010; Infante y cols, 2012). A medida que se va automatizando la lectura, es mucho más estrecha la distancia entre la fluidez y la representación semántica que permite la comprensión del texto.

En idiomas como el castellano, es frecuente que los niños más pequeños inicien el aprendizaje lector haciendo uso de la estrategia fonológica o subléxica, por ello, es normal que su lectura sea silábica y lenta (Velarde y Canales, 2008). Lo que no es lo esperable, es que este problema subsista en el tiempo, y más aún si se trata de períodos de formalización de la alfabetización y grados superiores de educación primaria.

La idea es que los niños con el tiempo, vayan incorporando las vías o rutas visual-ortográfica, para llegar a imprimir una mayor velocidad a su lectura, factor relacionado con la decodificación automatizada y la comprensión del texto (Schwanenflugel et al., 2004; Moreno y cols, 2008; Medina, 2013).

A modo de conclusión general de este capítulo, podemos incidir en lo fundamental que es replantear el significado de la fluidez lectora, de tal manera, que los docentes la entiendan como un proceso multidisciplinario y de complejidad multimodal. Ello implica atribuir un sentido holista a la intervención pedagógica que configura los aportes de naturaleza psicolingüística, psicocognitiva y sociocultural. En el cual, la estimulación y afianzamiento de cada uno de sus componentes, puede disponerse en simultáneo con la capacidad de comprensión del texto, y no de forma desarticulada como si se trataran de procesos aislados.

Es importante que los docentes asignen valor y sepan desarrollar la capacidad de automatización de la lectura y el componente prosódico como un determinante de la significación del texto a través de la capacidad de expresión del mismo. En este propósito, se necesita reorientar las estrategias que impliquen recursos de naturaleza más espontánea o más convencional, como el volumen, la entonación, el ritmo, la claridad en la pronunciación, la acentuación de palabras y el fraseo.

Complementariamente, también es útil, reconfigurar la comprensión del componente de comprensión lectora. Este no excluye la posibilidad de un trabajo en simultáneo del componente literal, reorganizativo, inferencial y crítico. Más bien, se necesita que el docente ponga en juego, operaciones cognitivas de nivel, cada vez más exigente. Claro está, que en el 2º grado, no es determinante cerrar este proceso o pretender lograr un mismo grado de avance en todos los niveles de comprensión propuestos.

Finalmente, se trata de constituir una propuesta que enlace la fluidez lectora y la comprensión lectora, en el marco de construcción de la competencia lectora para el 2º grado de primaria. Ello privilegia el propósito de “leer para comprender” que se requiere ir garantizando en esta etapa. Se necesita asegurar las bases de una lectura experta, en la cual el aprendiz necesita incorpore el manejo de recursos y estrategias orientadas a un “comprender para aprender”.

EVALUACIÓN DE LA FLUIDEZ Y DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL 2° GRADO DE PRIMARIA

La evaluación es de por sí, un aspecto no resuelto en la práctica actual del docente, más aún cuando es evidente la fuerte tendencia que tienen los sistemas educativos orientados a comprobar la eficacia en los resultados de aprendizaje, con mayor demanda en los vigentes modelos de calidad. Sin embargo, evaluar una competencia supone mucho más que la comprobación en el cumplimiento de estos estándares (Guadalupe, 2015; Rivas, 2015).

Se trata de entender el sentido de la evaluación, propiciando la reflexión de los procesos llevados a cabo (Díaz y Hernández, 2010) y no solo la incorporación de decisiones técnicas que se reduzcan a mediciones numéricas (Acosta, 2014). Por todo ello, la evaluación tendría que enfocarse en una perspectiva que ayude a comprender el estado de la situación actual del aprendizaje lector y dejar en claro, los procesos que necesiten afianzarse para seguir consolidando esta capacidad desde sus bases (Airasian, 2001).

Al respecto, existen una serie de alternativas para evaluar los procesos lectores en estudiantes que se inician en el mundo letrado y que corresponden a una perspectiva psicopedagógica de innegable utilidad; sobre todo en el campo de la intervención de las dificultades específicas de aprendizaje de la lectura (Ortíz, 2009). Con ello, nos estamos refiriendo a las baterías y test psicopedagógicos, entre otros instrumentos de evaluación de la lectura, que más adelante examinaremos y que constituyen aportes significativos para evaluar la fluidez y la comprensión lectora.

Sin embargo, en una realidad como la peruana, en la cual, no siempre los colegios cuentan con un equipamiento o staff psicopedagógico especializado, se hace necesario ofrecer una perspectiva pedagógica que ayude a los docentes a conocer las necesidades de sus alumnos.

De esta manera, podemos vislumbrar que todavía está pendiente, proponer instrumentos pedagógicos viables a la realidad de los docentes. La idea es que todo docente, debería entender y manejar el proceso lector y afrontarlo desde una práctica

evaluativa que le sea cercana. Esto constituiría una posibilidad para orientar su acción pedagógica al establecimiento de líneas de base y acompañamiento real del progreso lector de sus estudiantes (Barboza y Peña, 2014).

Al respecto, este estudio considera evidencias científicas de escalas y rúbricas de evaluación. Estas últimas representan una opción pertinente y propicia para describir niveles de logro (Mertler, 2001; Andrade, 2005; García-Ross, 2011), tanto en la fluidez como en la comprensión lectora. De esta manera, se estaría dando pase a una evaluación que incorpore instrumentos habituales al espacio y momentos pedagógicos (Stevens y Levi, 2005), como las pruebas de ensayo y evaluaciones de comprensión del texto, entre otros que sean utilizados ampliamente por el docente.

Es así que entender la evaluación de la lectura en el 2° grado de primaria, implica qué, por qué y cómo evaluarla en su naturaleza formativa y como parte de un proceso pedagógico activo y cotidiano (Airasian, 2001). Esto es, considerar la evaluación desde una perspectiva constructivista (Díaz y Hernández, 2010) ya que involucra a todos los actores en el proceso formativo (Acosta, 2014).

Solo de esta manera se podrá considerar una evaluación que permitan a los lectores y a los formadores, ser parte de una dinámica reflexiva que suponga la comprensión de la situación lectora, el autoaprendizaje y el consecuente afianzamiento lector basado en la toma de consciencia meta evaluativa (Pinzás, 2003).

A continuación, examinaremos aspectos que nos permitirán explorar la posibilidad de evaluar la fluidez y la comprensión lectora en el 2° grado de primaria. Ello dirigido a realizar un reconocimiento de estudios científicos y aportes relacionados a la evaluación de estos dos grandes componentes. Así, incluiremos los aportes de evaluación de perspectiva psicopedagógica, procurando entender qué se está enfatizando en relación a la evaluación de la lectura en niños de estas edades.

Dentro de la misma perspectiva, será propicio, analizar sus aportes, coincidencias y necesidades en el afán de confrontarlas con la propuesta de escalas y rúbricas de evaluación, que ya existen como una alternativa para el manejo del docente. Las rúbricas de Zutell y Rasinski (2001), han generado un foco de atención para el desarrollo de esta propuesta, y a pesar de que corresponden a una realidad lingüística distinta, ya que fueron inicialmente utilizadas en el contexto norteamericano,

constituyen fuente de inspiración, para otras propuestas actuales que se manejan en realidades hispanohablantes (Calero, 2014).

2.1. Evidencias científicas de evaluación de la fluidez y de la comprensión lectora y su utilidad en el 2° grado de primaria

Es bastante común que las instituciones educativas interesadas en mejorar el aprendizaje de la lectura, realicen diagnósticos que ayuden a conocer su situación de aprendizaje y a detectar dificultades que puedan ser intervenidas desde una acción especializada. Dada la naturaleza compleja que ello supone, se requiere la presencia de profesionales especializados y la utilización de instrumentos de naturaleza psicológica o especialización psicopedagógica.

Cabe recalcar que de acuerdo al tipo de orientación que tengan estos instrumentos, se podrán revelar aspectos específicos de la fluidez y de la comprensión lectora, que pueden ser pertinentes en la evaluación de la lectura de estudiantes de 2° grado de primaria, como es apreciable en la Tabla 4, desarrollada a continuación.

Tabla 4.***Baterías psicopedagógicas para la evaluación e intervención de la fluidez y la comprensión lectora.***

Instrumento	Autor/es	Edades y grados	Orientación de la medición	Dimensiones que evalúa	Evidencias de su aplicación
PROLEC-R Batería de Evaluación de los Procesos Lectores	Cuetos, Rodríguez y Ruano (2007)	6 a 12 años (1° a 6° primaria)	Detectar las dificultades a nivel de componente en niños que no han aprendido a leer.	Identificación de letras Reconocimiento de palabras Procesos sintácticos Procesos semánticos.	Factor socioeconómico afectan el proceso lector en niños bilingües (quechua - castellano) y monolingües en castellano (Canales, Velarde, Meléndez y Lingán, 2014).
BECOLE Batería de Evaluación cognitiva de la lectura y escritura	Galvé (2005)	8 a 13 años (3° prim. a 1° sec.)	Exploración de los procesos implicados en la lectura y escritura.	Nivel léxico, sintáctico, oracional y textual.	El factor socioeconómico condiciona el desempeño en el procesamiento léxico, sintáctico y semántico (Dioses y cols, 2010).
TECLE Test de colectivo de eficacia lectora	Marín y Carrillo (1999)	7 a 12 años (2° a 6° primaria)	Eficacia lectora a nivel oracional (dominio de procesos básicos de decodificación).	Precisión y velocidad en la decodificación. Procesamiento sintáctico e integración semántica.	Evolución en el reconocimiento de palabras y pseudopalabras a través de ruta visual y fonológica en estudiantes de 5° y 6° de Primaria (Moreno y Carrillo, 2016).
GORT 5 Prueba Gray de lectura oral 5	Wiederholt,y Bryant (1992)	6 a 23 años	Fluidez de la lectura en voz alta. Comprensión de lectura.	Rapidez y precisión de la lectura en voz alta. Comprensión lectora.	La precisión lectora influye en el rendimiento escolar de niños puneños de 4° grado de Primaria (Gómez, 2011).
Test EVALEC Batería para la Evaluación de la Competencia Lectora	García Vidal, González y	6 a 10 años. (1° a 6° prim)	Evalúa la competencia lectora.	Ruta visual y ruta fonológica de la lectura. Precisión, fluidez expresividad. Comprensión literal, comprensión global y autorregulación de la lectura.	Programa de intervención motriz para la mejora de la lectura y la escritura en niños de 7 y 8 años (Peña, 2015).

ECLÉ Prueba de Evaluación de las competencias de la comprensión lectora	García Ortíz (2012)	7 a 15 años (2° prim. a 3° sec.)	Comprobar el nivel de comprensión lectora en frases, oraciones y textos narrativos y expositivos.	Comprensión lectora en frases, oraciones y textos. Vocabulario Exactitud lectora Velocidad lectora y velocidad de procesamiento.	Se comprueban diferencias significativas entre grupo experimental y control a nivel de comprensión lectora, luego de aplicación de programa de lectura en el 2° grado de primaria (Vásquez, 2014).
ACL Test de evaluación de la comprensión lectora	Galvé, Ramos, Dioses, Abregú y Alcántara (2010)	6 a 12 años (1° a 6°)	Comprobar los niveles de comprensión lectora alcanzados en textos narrativos, expositivos y retóricos.	Comprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica.	Se relacionan procesos cognitivos con los niveles de comprensión lectora en niños de 2° grado (Ramos, Conde, Gil y Deaño, 2014).
CLP Prueba de complejidad lingüística progresiva	Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2001)	6 a 15 años (1° a 8°)	Comprobar si se ha alcanzado el nivel de comprensión lectora para el grado.	Comprensión a nivel de palabras, frases, oraciones, textos simples y textos complejos.	Efectos significativos a nivel de comprensión de frases y significados, más no en la comprensión del texto en estudiantes de 2° de primaria (Calet, 2013).
Batería SURCO Evaluación de la supervisión y regulación de la comprensión	Alliende, Condema rín y Milicic (1991) Tapia, Carriedo y Mateos (1992)	5° a 8° grado	Evalúa la supervisión y regulación de la comprensión lectora.	Fallos de comprensión Estrategias de comprensión Estrategias de regulación de la comprensión.	Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efecto del agrupamiento de estudiantes (Soriano-Ferrer, Sánchez-López, Soriano-Ayala y Nievas-Cazorla, 2013).

Nota. Elaboración propia en base a sustentos teóricos y de investigación científica.

Al observar esta síntesis, encontramos que casi todos los instrumentos examinados son factibles de ser aplicados en el 2º grado de primaria. Sin embargo, hemos creído conveniente considerar además, dos instrumentos de evaluación como el BECOLE, que se aplica desde el 3º grado y la Batería SURCO que se aplica desde el 5º grado.

Refiriéndonos al caso concreto de la fluidez lectora, se puede apreciar que la precisión es un elemento tomado en cuenta, en casi todas las evaluaciones que forman parte de esta revisión, aunque no siempre se incluye la velocidad lectora, si es que centralizamos el componente de automaticidad de la lectura como una necesidad diagnóstica propiamente dicha. En suma, solo se vincula la precisión y la velocidad lectora como aspectos conjuntos (LaBerge y Samuels, 1974), en instrumentos como el TECLE, el GORT- 5 y el ECLE; aunque en este último hay una complejidad importante cuando se considera además, la velocidad de procesamiento lector.

Luego, es destacable el caso del EVALEC, en el cual se menciona la evaluación de la expresividad o prosodia desde los 6 años o período de inicio de la lectoescritura. Al respecto, es significativo mencionar que generalmente la evaluación de la prosodia se realiza desde los 7 años, cuando el niño ya se encuentra en un período de afianzamiento lector y no precisamente en una etapa de aprendizaje inicial del código escrito (Zutell y Rasinski, 1991; Nichols y cols, 2009).

Complementariamente, la batería EVALEC incorpora en su medición, las rutas visual y fonológica que también son incluidas en el instrumento TECLE y en el PROLEC-R. Ello alude componentes de procesamiento de la lectura relacionados con la precisión. En tanto es importante constatar qué tanto el niño ha podido ampliar su léxico (Velarde, 2001; Bravo-Valdivieso, 2005; Bravo-Valdivieso y cols, 2006; Cuetos, 2012).

En la misma orientación, la evaluación del nivel sintáctico, es significativa cuando existen estudios científicos que integran en ella la expresividad o prosodia (Kuhn y Stahl, 2003; Kuhn et al., 2010; Rasinski y Samuels, 2011). En evaluaciones como el PROLEC-R, TECLE y el BECOLE, se explícita la evaluación de la composición sintáctica, lo cual no solo ayudará a saber el grado de eficiencia en procesos de decodificación gradual respecto a las unidades textuales (Pikulski, 2006); sino que permitirá constatar una condición fundamental para desarrollar la comprensión lectora (Klauda y Guthrie, 2008).

Ahora bien, si identificamos qué instrumentos pueden ser propicios para evaluar la comprensión lectora en el 2º grado, son relevantes todos los instrumentos que inciden en

los aspectos semánticos, como es el caso del PROLEC-R y el TECLE. Pero, si nos detenemos en instrumentos que se especialicen en la medición de este componente, sin considerar a la fluidez, podemos referirnos al ACL, y al CLP. Por ejemplo, el ACL, contempla la evaluación de los niveles de comprensión del texto, analizados desde la configuración de procesos cognitivos asociados a una secuencia en el nivel de logro que va desde lo literal, reorganizativo, inferencial y crítico (Ramos y cols, 2014); a diferencia del CLP, en el cual se pretende constatar si el niño responde al nivel esperado en la complejidad lingüística que compromete la comprensión textual de palabras, frases, oraciones y textos simples (Alliende, Condemarín y Milicic, 1991).

En la misma línea del CLP, el ECLE es una evaluación posible en el 2º grado que busca comprobar el nivel de comprensión lectora en frases, oraciones y textos narrativos y expositivos, pero por tratarse de una batería más compleja, si llega a incorporar otros aspectos relacionados con la fluidez lectora (Galvé et al., 2010).

Lo que podría concluirse tanto para el ECLE como para el CLP, es la prioridad que tiene comprobar el nivel de procesamiento lector en lo que respecta a la representación del texto en microestructuras y macroestructuras que van configurando el acceso a los niveles superiores de comprensión del texto (Kintsch y Van Dijk, 1978; Kintsch, 1998).

Otro aspecto común de los instrumentos mencionados, es que se centran en trabajar con textos narrativos y expositivos. Aunque hay que recalcar que el ACL añade textos retóricos que implican una mayor exigencia en el procesamiento de la comprensión a nivel crítico, pero que son fundamentales para su desarrollo (Cassany, 2006).

Sin embargo, vale mencionar que otro aspecto común, es que para estos tres últimos casos, es verificable su utilización en investigaciones de corte cuasi experimental que incluye formas de aplicación necesarias para un pre test y un post test.

Por otro lado, la batería SURCO, ha sido incluida en este análisis, porque se constata más de un estudio que involucra programas de intervención relacionados con la Enseñanza Recíproca, y porque mediante este instrumento, ha podido comprobarse que la autorregulación de estos procesos y estrategias de comprensión lectora han tenido efectos positivos cuando se ha propuesto la intervención (Soriano-Ferrer et al., 2009; Soriano-Ferrer y cols, 2013).

Finalmente, es importante destacar que algunas de las pruebas analizadas, se han empleado para realizar evaluaciones en investigaciones desarrolladas en el Perú. Lo que

acentúa el factor socio cultural como un aspecto relevante en los procesos de aprendizaje de la fluidez y de la comprensión lectora (Clemente, 1999). Ello es apreciable de manera importante en instrumentos como el PROLEC-R y el BECOLE.

Cabe destacar que el PROLEC-R fue utilizado en un estudio realizado por Canales y cols (2014) con niños monolingües y quechua hablantes del interior del Perú (Junín, Huancavelica y Lima). En el resultado, no se encontraron diferencias significativas a nivel de los procesos lectores en general.

En relación al BECOLE, el mismo fue utilizado por Dioses y cols (2010), quienes examinaron a niños residentes en Lima y en Piura. El hallazgo de este estudio, comprobó la existencia de diferencias significativas en los procesos cognitivos asociados a la lectura y a la escritura, determinando su relación con variables especificadas en nivel socioeconómico, localidad de residencia y tipo de gestión de la institución educativa.

De igual modo, la prueba GORT frecuentemente utilizada para el desarrollo de investigación vinculada al idioma inglés (Mandel, Kuhn, y Schwanenflügel, 2006; Gómez-Domínguez, 2016); es ahora presentada desde una investigación realizada con niños de 4° grado de primaria, de Puno (Perú), se concluye que la precisión lectora ejerce influencia en el rendimiento académico (Gómez, 2011).

A modo de conclusión, son útiles las evidencias encontradas, en tanto nos ofrecen alternativas que ilustran las posibilidades de evaluación de la fluidez y de la comprensión lectora en el 2° grado de primaria. Sin embargo, en la mayoría de los casos, las pruebas evalúan solo uno de estos componentes. Ello nos lleva a reafirmar lo importante que es generar instrumentos de evaluación multimodales, como el instrumento propuesto en este estudio (Rúbricas de Evaluación de la Lectura Oral - RELO).

Para el caso específico de la comprensión lectora, se puede tener en claro, la pertinencia de evaluar los procesos sintácticos y semánticos utilizando instrumentos como la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva - CLP, que desarrollaremos más adelante.

Otro aporte significativo, es la utilidad de los textos narrativos. Los que deben ser precisos en sus condiciones de constitución, más vinculados a la extensión y contenido. Luego, es significativo el aporte de evaluaciones con formas A y B. Para el caso de las rúbricas, se reafirma la necesidad de componer pruebas de ensayo que tengan estas dos posibilidades de evaluación. Una de corte previo y otra de corte posterior a la propuesta de intervención pedagógica.

2.2. La evaluación formativa de la fluidez y de la comprensión lectora en el 2° grado de primaria: Rúbricas y escalas de evaluación

La evaluación de una competencia sugiere emplear instrumentos que no se limiten a medir, sino a describir de forma específica, los logros alcanzados en relación a procesos y criterios de aprendizaje preestablecidos (Gonzales-Trujillo y cols, 2014). Para tal efecto, las rúbricas, son uno de los instrumentos más pertinentes y se conciben como descriptores cualitativos que dan detalles precisos y objetivos de determinados desempeños (Simon, 2001; Stevens y Levi, 2005).

De esta manera, las rúbricas, consideradas matrices de valoración, guías o escalas de evaluación (Mertler, 2001; Bujan y cols, 2011; Calero, 2013); suponen establecer niveles progresivos de dominio en cuanto al proceso o producto de una habilidad o tarea. Por ello, algunas rúbricas de lectura definen su estructura a modo de una escala secuencial en los niveles de logro (Nichols y cols, 2009).

Gran parte de la literatura especializada, alude el uso de las rúbricas en procesos académicos de nivel superior, en los cuales estaríamos tratando de desarrollos profesionales y de competencias profesionales (Alcina, 2013; Valverde y Ciudad, 2014). Por ello, se establecen tipos de rúbricas y se las define en función de su finalidad en la evaluación y según la complejidad de la tarea (Buján y otros, 2011).

Generalmente se alude un tipo de rúbrica holística o global, muy similar a una escala valorativa, que incorpora una secuencia de niveles de logro conceptualizados pero sin detalles muy específicos (Hernández y Saavedra; 2011). Luego, la rúbrica analítica mantiene la estructura de secuencia de una escala pero explícita los atributos de manera muy detallada para cada nivel de logro y para cada criterio del componente evaluado (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2013; Alcina, 2013).

Desde esta tipología, las rúbricas de fluidez lectora preponderantemente son de tipo analítico (Rasisnki, 2009; Gonzales-Trujillo y cols, 2014), ya que denotan una descripción cualitativa muy específica de los niveles de desempeño y de acuerdo a criterios pre establecidos.

En este sentido, es primigenio el instrumento elaborado por Zutell y Rasinski (1991), denominado Multidimensional Fluency Rubric que fuera fuente de inspiración para estudios relacionados (Rasinski, 2004; 2009).

En la Tabla 5 se muestran tres casos de investigación científica para ilustrar cómo las rúbricas son instrumentos apropiados en procesos de evaluación en el 2° grado de primaria que incluye el componente de la fluidez lectora y/o el componente de la comprensión lectora.

Tabla 5.

Evidencias científicas de rúbricas y escalas de evaluación de la fluidez y de la comprensión lectora en el 2° grado de Primaria.

Denominación y período de aplicación	Autor/es (año)	Aspectos evaluados	Tipos de rúbricas	Evidencias encontradas
Multidimensional Fluency Rubric (2° a 4° grado de Primaria)	Zutell y Rasinski (1991)	Precisión Automaticidad Prosodia	<u>Rúbrica analítica</u> (Criterios, secuencia en niveles de desempeño, escala de puntuaciones, descriptores por cada nivel)	Adaptación del instrumento adicionando componente de expresividad y volumen (Rasinski, 2004)
Multidimensional Fluency Scale (2° a 8° grado)	Rasinski (2009)	Segmentación y expresión o prosodia Precisión y continuidad Velocidad lectora general	<u>Rúbrica analítica</u> (Criterios, Secuencia en niveles de desempeño, descriptores por cada nivel)	La prosodia es un predictivo de la fluidez (Shwanen Flügel y Benjamin, 2016)
EFLE Escala de fluidez lectora en español (2° a 4° grado)	Gonzales-Trujillo, Calet, Defior y Gutierrez-Palma (2014)	Precisión Expresividad Ritmo lector Pausas Volumen Entonación Pausas Segmentación Velocidad lectora	<u>Rúbrica analítica</u> (Criterios, Secuencia en niveles de desempeño, escala de puntuaciones, descriptores por cada nivel)	Se integran todos los componentes de la fluidez (velocidad, precisión y prosodia) y es adecuada para el castellano (Gonzales-Trujillo y otros, 2014)
TALE Escalas Magallanes de lectura y escritura (1° a 6° grado)	Toro, Cervera y Urío (2000)	Conversión grafema-fonema Fluidez lectora Comprensión lectora Escritura: copia, dictado y escritura espontánea	<u>Rúbrica holística</u> Criterios y escalas de desempeño	Existen diferencias significativas en la lecto escritura de niños de 1° grado que son estimulados en sus casas (Luna, 2015)

Nota. Elaboración propia en base a sustentos teóricos y de investigación científica

Desde el análisis minucioso que pueden tener los instrumentos presentados, es necesario relevar su naturaleza cualitativa útil en procesos de evaluación formativa y posible de ser llevados a cabo en el aula de formación cotidiana (Díaz y Hernández, 2010; Calero, 2013).

La utilidad de estos instrumentos incluye la valoración del componente prosódico (Rasinski, 2004; Kuhn et al., 2010; Proctor, 2013), a diferencia de otras evaluaciones en las que prima la medición de la precisión y la velocidad (Marín y Carrillo, 1999). En instrumentos básicos como las rúbricas de Zutell y Rasinski (1991) pueden destacarse la composición sintáctica, la continuidad o lectura sin interrupciones y la velocidad general de la lectura. Aspectos que posteriormente fueron optimizados, hasta llegar a adaptaciones realizadas por Rasinski en el año 2004. Esto es, considerar el componente de volumen y expresividad definidos más específicamente como modulaciones en el timbre de voz y entonación.

En el 2009 Rasinski define los componentes de la escala multimodal en Segmentación y expresión, precisión y continuidad y velocidad general. Todos ellos darían cuenta de una evaluación orientada a revelar la automatización de la lectura y la prosodia que la National Reading Panel considera fundamentales en el desarrollo de la fluidez lectora.

Complementariamente, la escala EFLE presenta, al igual que las ya mencionadas, rúbricas de valoración de la velocidad, precisión y prosodia. En este último componente se aprecian cuatro dimensiones muy bien definidas: volumen, entonación, pausas y segmentación. Un componente distinto al de los otros instrumentos, es el de la calidad lectora, que alude a la forma de la lectura, si es aburrida y monótona; lo cual podría asociarse a la entonación espontánea o a aquella relacionada con las variaciones del tono debido a la presencia de signos de puntuación. Entre lo ya señalado, puede asumirse que la escala EFLE constituye un instrumento de aporte para estudios relacionados con contextos hispanohablantes (Gonzales-Trujillo et al., 2014).

Por otro lado, es importante considerar las Escalas Magallanes de lectura y escritura (TALE) que implican el diagnóstico de procesos complementarios y presenta dos componentes pertinentes a este estudio: la fluidez lectora y la comprensión lectora. Al respecto, vale mencionar que el sub test de fluidez lectora destaca la medición de aspectos

vinculados a la precisión como la lectura de sílabas, palabras, pseudopalabras, frases, oraciones y textos que son leídos en voz alta.

En relación al sub test de comprensión lectora, su finalidad es valorar qué tanto el niño puede entender el mensaje o significado textual incorporando habilidades de razonamiento, atencionales, de vocabulario y morfosintácticas; sin necesidad de recordar el texto. Por ello, se permite la relectura el número de veces que se necesite. Esta prueba, atiende a un carácter significativo de la evaluación de la fluidez y de la comprensión lectora que puede utilizarse en la evaluación pedagógica en el aula (Toro, Cervera y Urío, 2000).

En conclusión, podemos afirmar que evaluar la fluidez y la comprensión lectora en el 2º grado de primaria, implica la incorporación de instrumentos que puedan definir mediciones de cada componente, de tal manera que se aprecie el detalle respecto a criterios específicos y a niveles de logro posibles de alcanzar (Gonzales-Trujillo y cols, 2014).

Desde los referentes ya expuestos, son pertinentes instrumentos que definan en detalle, criterios y secuencias en niveles de desempeño, así como descriptores específicos (Rasinski, 2005; Calet, 2013), que solo serán factibles, en el diseño de rúbricas y escalas de evaluación, los que por su naturaleza formativa, son ciertamente necesarios y adecuados al espacio pedagógico.

LA MEDIACIÓN ENTRE PARES PARA LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA DE LA FLUIDEZ Y DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Es propósito de este estudio es generar una respuesta hacia la problemática del aprendizaje lector en el 2° grado de primaria. Etapa que compromete el aseguramiento y afianzamiento de sus bases; siendo esto posible a través de la activación de ciertos procesos de autorregulación cognitiva (Bravo-Valdivieso y cols, 2006), pero ¿cómo propiciarlo?

Al respecto, corresponde partir de metodologías que reorienten la acción del docente, de modo que el aula se transforme en un ambiente de aprendizaje y de cooperación entre pares (Johnson et al., 1991; Díaz y Hernández, 2010). Justamente, la “Enseñanza Recíproca” y la “Tutoría entre iguales” se complementan para constituir una propuesta de intervención pedagógica que promueva la mediación entre pares y que posibilite la construcción colectiva y simultánea de dos procesos fundamentales: la fluidez y la comprensión lectora (Pikulski, 2006; Shwanenflügel y Benjamin, 2016).

Pero, ¿qué es la enseñanza recíproca y la tutoría entre pares?, ¿cuáles son sus bases y principios teórico-científicos?, y ¿cómo se vinculan estos con la enseñanza de la fluidez y de la comprensión lectora en el 2° grado de primaria? Esta sección, busca responder a estas cuestiones.

De manera específica, la “Enseñanza Recíproca” se plantea inicialmente por Palincsar y Brown (1986), quienes la forjaron como una propuesta interactiva en el aprendizaje de los procesos de decodificación y comprensión del texto basándose principalmente, en estrategias dialógicas y predictivas. Complementariamente, la “Tutoría entre iguales” o “Peer tutoring” surge desde la importante contribución de Tooping (1996; 2005), investigador y experto de la UNESCO que constituyó sus fundamentos como una modalidad cooperativa de aprendizaje centrada en la mediación entre pares y en la atención a la diversidad.

Finalmente, se desarrolla una síntesis de estrategias de mediación entre pares, configurando sus fundamentos en evidencias científicas afines y en la incorporación de estrategias de mediación docente (Gispert y Ribas, 2010). Estas últimas representan una prueba fehaciente de las significaciones que tienen los principios pedagógicos de tradición

teórica en la construcción del aprendizaje desde la centralidad del aprendiz y no como sujeto aislado y receptivo, diverso y activo.

3.1. La enseñanza recíproca

Definir “enseñanza recíproca”, conlleva adentrarse en su esencia pedagógica de perspectiva cognitivista y psicolingüista (Clemente, 1999) que incluye la acción docente basada en nociones socio constructivistas del acompañamiento (Therrien y Kubina, 2006), Esto es, desencadenar entre los estudiantes, la activación de procesos cognitivos relacionados con la autorregulación y la autonomía para el aprendizaje lector.

Ello es ampliamente demostrado por sus iniciadoras, Palincsar y Brown (1989), quienes la definen como “la práctica guiada en la aplicación de estrategias simples y concretas en la tarea de comprensión de un texto”. Tras haber realizado un estudio con estudiantes de 7° grado, estas investigadoras comprobaron la repercusión de las estrategias dialógicas en el desarrollo de las habilidades cognitivas como resumir información relevante y detectar errores en el texto.

Se suman a esta postura, Soriano-Ferrer y cols (2011), quienes al definirla como un procedimiento de carácter instruccional, destacan la enseñanza en su naturaleza instrumental, para activar en los estudiantes, estrategias de predicción, clarificación, formulación de preguntas y de resumen que son estimuladas a través de una lectura modelada y del pensamiento en voz alta en un contexto de diálogo rico y significativo.

Por otro lado, para el caso específico de la fluidez lectora, Palincsar y Brown (1986) incluyeron desde esta metodología, la práctica sistemática de la decodificación, buscando generar la automatización de la lectura. Además, estudios como los desarrollados por Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker y Stahl (2004) y Rasinski y Samuels (2011) demuestran su aplicación en propuestas de intervención que integran el aprendizaje y afianzamiento de la fluidez lectora al de la comprensión lectora.

3.2. La tutoría entre iguales o “peer tutoring”

En la misma línea de un aprendizaje cooperativo y de mediación entre pares, la tutoría entre iguales o peer tutoring, es definida por Durán y Vidal (2004), como “una modalidad del aprendizaje entre iguales basada en la creación de parejas de alumnos, con una relación asimétrica (...) y un objetivo común, conocido y compartido”. Esta relación asimétrica se refiere a la diferencia entre el tutor y el tutorado respecto al manejo de la competencia trabajada.

Ahora bien, el rol de tutor y tutorado no necesariamente serían fijos; lo que involucra rotaciones periódicas que fomenten una acción tutorial recíproca. La misma que presupone, conformar parejas o pequeños grupos de composición diversa en relación a sus niveles de ventaja en determinados aprendizajes (Durán, 2006; Thousand y cols, 2015). Este es el caso de la lectura, que condensa lectores diferenciados en su experticia respecto a tareas de fluidez y de comprensión del texto.

Lo significativo es que es el docente quien planifica estos roles y modela las tareas, de tal modo que los alumnos asuman la responsabilidad de tutorar a su grupo. De forma complementaria, se ha demostrado que no solo es el tutorado quien aprende, sino también el tutor al dar la pauta del aprendizaje (Tooping, 2005). Se da apertura a un paradigma en el cual los docentes estén dispuestos a compartir con sus estudiantes la capacidad de enseñar y de aprender enseñando (Durán, 2014).

Se trata de programar un conjunto de estrategias que mientras más sistemáticas y estructuradas sean más van a favorecer y regular los distintos roles asumidos por el grupo. Esto implica que los docentes enseñen y modelen de manera explícita cómo deben trabajar los alumnos que asuman el rol de tutor (Thousand y cols, 2015; Cruz y cols, 2016).

Por todo ello, la tutoría entre iguales es considerada una práctica inclusiva en la medida en que todos tienen la posibilidad de aprender enseñándose unos a otros desde el aprovechamiento pedagógico de sus diferencias (Durán y cols, 2015). Además se han planteado evidencias, en las cuales esta metodología, puede ser adaptada en función de la edad y el nivel de los participantes (Tooping, 2005); estrategias en función de las características, necesidades y objetivos del grupo (Ortíz, 2009).

Complementariamente, la tutoría entre iguales propicia un aprendizaje cooperativo. En el mismo, los participantes ponen en juego una “interdependencia social positiva”

(Johnson y Johnson, 2009) basada en el establecimiento de relaciones de confianza “cara a cara” y en el compromiso de un trabajo conjunto de responsabilidad individual y grupal (Valdebenito, 2013). Esto los llevaría a esforzarse por conseguir un objetivo común: mejorar la fluidez y la comprensión lectora.

3.3. Evidencias científicas relacionadas a procesos de mediación para la fluidez y la comprensión lectora

Los procesos de mediación para desarrollar fluidez y comprensión lectora conjugan la posibilidad de estrategias multifuncionales. Sin embargo, ha sido probado que la estrategia dialógica es un canal potencial que facilita la interacción, el modelamiento y otros procesos de andamiaje vinculados a este objetivo (Durán, 2006; Calet, 2013; Valdebenito y Durán, 2014; Gutierrez, 2016).

A continuación, se realiza la revisión de algunos programas de intervención de la fluidez y de la comprensión lectora; procurando identificar elementos y aspectos relacionados con la enseñanza recíproca y la tutoría entre pares. Para tal fin, se presentan en la Tabla 6, algunos estudios recientes que consideramos oportunos para efectos de este análisis.

Tabla 6.

Estudios científicos relacionados a programas sustentados en la enseñanza recíproca y la tutoría entre iguales para la intervención de la fluidez y de la comprensión lectora.

Estudio, autor/es y año	Muestra	Instrumentos (Pre y pos test)	Habilidades intervenidas	Nombre del programa y sesiones	Estrategias de mediación docente	Estrategias de mediación entre pares	Hallazgos
Enseñanza recíproca: ¿Incide la modalidad de agrupamiento de los alumnos sobre la autorregulación de la comprensión? (Soriano-Ferrer, M., Soriano-Ferrer, E., Felix-Mateo, Arocas-Sanchís y García-Valls, 2009)	51 estudiantes de 4º grado	PROLEC Cuestionario de estrategias lectoras Batería SURCO	<u>Comprensión lectora:</u> Tareas de orden metacognitivo (supervisión y regulación de la comprensión de textos)	Estrategias de enseñanza recíproca (50 sesiones de 45 minutos)	Enseñanza explícita (modelación) y de entrenamiento Grupos de discusión Pautas instruccionales	Lectura silenciosa Activación de saberes previos Preguntas y respuestas Predicciones y resúmenes Diálogo interactivo	Se demuestra la eficacia del programa de intervención en enseñanza recíproca en estrategias de autorregulación de la comprensión lectora. Esto tanto es aplicada en pequeño como en grupo más grande.
Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: efectos sobre la comprensión de textos (Soriano Ferrer, Chebaani, Soriano Ayala y Descals, 2011)	59 estudiantes de 4º grado	PROLEC TALE Batería BEL Prueba de significado implícito Prueba de recuerdo	<u>Comprensión lectora:</u> Idea principal, resumen y supervisión y regulación Significado implícito y recuerdo	Enseñanza recíproca (ER) (45 sesiones)	Modelación Grupos de discusión. Rotación de roles Activación de saberes previos	Predicciones Diálogo Resumen global del texto Lectura en voz alta	Los grupos de Enseñanza Recíproca (ER) mejoraron en medidas específicas (idea principal, resumen y supervisión y regulación) y en algunas de generalización (test estandarizados, significado implícito y recuerdo). La autoobservación no aporta ningún beneficio a la instrucción mediante ER

<p>La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora (Valdebenito, 2013)</p>	<p>127 estudian tes de 2° a 5° grado</p>	<p><u>Fluidez lectora:</u> - EVALÚA 4 y 5 - Prueba de velocidad lectora MINEDUC</p> <p><u>Comprensión lectora:</u> - Prueba ACL</p> <p><u>Otros:</u> - Cuestionario de valoración del programa para estudiantes - Entrevistas a 16 estudiantes (tutores y tutorados) - Entrevistas a 8 docentes</p>	<p>Ritmo Fluidez Velocidad Entonación</p> <p>Comprensión inferencial y de reflexión profunda sobre el texto</p>	<p>Programa “Leemos en pareja” (48 sesiones: 24 en aula y 24 en el hogar)</p>	<p>Mediación y cooperación entre pares Modelación Sistematiza ción virtual de la experiencia y reflexión sobre la práctica</p>	<p>Lectura en voz alta (lectura del tutor, lectura a coro y lectura del tutorado)</p>	<p>Se comprueban diferencias significativas en fluidez y comprensión lectora entre el grupo control y experimental a favor de este último, luego de aplicarse el programa “Leemos en pareja”.</p>
<p>Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efecto del agrupamiento de los estudiantes (Soriano-Ferrer, Sánchez-López, Soriano-Ayala y Nievas-Cazorla, 2013)</p>	<p>58 estudian tes de 4° grado</p>	<p>PROLEC Prueba de captación de ideas implícitas de Vidal-Abarca Cuestionario de estrategias lectoras de Vidal-Abarca y Villaescusa Batería SURCO Batería BEL Prueba de significado implícito de Gilabert Prueba de recuerdo de</p>	<p><u>Comprensión lectora:</u> Habilidad para captar ideas principales Recuerdo de ideas importantes Inferencia del significado implícito</p>	<p>Enseñanza recíproca (ER) (45 sesiones)</p>	<p>Modelación Activación de saberes previos Rotación de grupos sin roles fijos Pautas instrucciona les</p>	<p>Debates sobre el texto: activación de saberes previos y predicciones) Preguntas y respuestas Resumen global del texto</p>	<p>Dos de los grupos instruidos mediante Enseñanza Recíproca (con prevalencia del grupo más pequeño), fueron superiores en medidas de efectos específicos (idea principal y supervisión y regulación) y en medidas de generalización (test estandarizado, significado implícito y recuerdo)</p>

Soriano, Vidal-Abarca y Miranda							
Efectos del entrenamiento en fluidez lectora sobre la competencia lectora en niños de educación primaria: el papel de la prosodia (Calet, 2013)	122 niños 2° a 4° grado de primaria	PROLEC R EFLE CLP TECLE	<u>Automaticidad</u> velocidad y precisión <u>Expresividad</u> pausas, acento, entonación y segmentación	Programa de entrenamiento para mejorar la fluidez lectora (22 sesiones)	Lectura por parejas Teatro de lectores	Lectura repetida Lectura en voz alta	El entrenamiento de la expresividad mejora la automaticidad y la prosodia con mayor incidencia en 2° que en 4° grado
La enseñanza recíproca en las aulas: Efectos sobre la comprensión lectora en estudiantes de primaria (Pascual, Goikoetxea, Corral, Ferrero y Pereda, 2014)	239 estudiantes de 3° a 6° grado	PROLEC para primaria Cuestionario de 14 preguntas sobre hábitos lectores	Comprensión lectora Hábitos lectores Fluidez lectora	Enseñanza recíproca (ER) (12 sesiones)	Modelación Pautas instruccionales	Lectura en voz alta Estrategias dialógicas para resumir, responder a preguntas durante la lectura	La intervención tuvo efectos positivos en la comprensión lectora (tareas de resumen y de recuerdo), pero no logro efectos en hábitos lectores y fluidez.
Mejora de la lectura en 2° grado de primaria mediante un programa de tutoría entre iguales (Cruz, Bravo, Irurzun, Pérez y Begoña, 2016)	110 estudiantes de 2° grado	BECOLE TECLE ACL 3 ESCOLA	Procesos de lectura a nivel léxico, sintáctico-semántico oracional y textual	Programa LEO-PAR-D (12 sesiones: 40 minutos por sesión)	Acompañamiento de alumno tutor Intercambio de roles de modelación entre pares	Estrategias dialógicas (Predicciones, Preguntas y respuestas)	Las prácticas de lectura dialógica facilitan el aprendizaje de la comprensión lectora
Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria (Gutierrez, 2016).	355 estudiantes de 3° y 4° grado.	ACL 2 TECLE PEES de Conciencia lectora.	Comprensión lectora Eficacia lectora a nivel de descodificación y velocidad lectora.	Programa centrado en el desarrollo de estrategias de comprensión basado en la lectura dialógica. (32 sesiones)	Pautas instruccionales Modelación	Verbalizaciones Conocimientos previos Identificación de ideas principales Inferencias y predicciones Organizadores gráficos Lectura oral y colectiva.	Mejora significativa en la comprensión y eficacia lectora con mayor incidencia en la descodificación que en la comprensión de oraciones y palabras tras aplicarse un programa de tutoría entre iguales.

Nota. Elaboración propia en base a sustentos teóricos y de investigación científica.

Como bien se ha dicho, todos estos estudios constituyen evidencias científicas de aplicación de la “Enseñanza Recíproca” y de la “Tutoría entre pares” en programas de intervención de la fluidez y/o de la comprensión lectora en estudiantes de distintos grados de la Educación Primaria; siendo relevante realizar un balance que permita analizar sus fortalezas y probables desaciertos, así como los aportes y consideraciones que sustenten la propuesta presentada en esta investigación, orientada al 2° grado de primaria.

Respecto a las fortalezas encontradas, podemos referir la identificación de estrategias que favorecen el vínculo cooperativo entre pares de estudiantes a través de la interacción y el diálogo constante, lo cual es destacado visiblemente por Gutierrez (2016).

Así, cada experiencia denota la pauta inicial del docente quien va modelando cómo llevar a cabo las estrategias que luego serán asumidas por estudiantes en su propósito de conducción del grupo a su cargo. Lo que también es enunciado en estudios como los de Valdebenito (2013) a través del concepto: “tutoría entre pares” y en el estudio de Cruz, Bravo, Irurzun, Pérez y Begoña, (2016), como “Tutoría entre iguales”.

Sin embargo, la denominación de “Enseñanza Recíproca” y la base que sustenta la misma desde los aportes de Palincsar y Brown, es mucho más evidente en los estudios de Soriano-Ferrer y cols (2009) y a posteriori en estudios de Soriano Ferrer y cols (2011). Aunque el elemento de la comprensión lectora subraya el componente de la autorregulación como una finalidad relevante de estas intervenciones.

Desde el reconocimiento de las mismas bases teóricas, los estudios de Soriano-Ferrer y cols (2013) destacan los efectos del agrupamiento entre estudiantes, que dinamiza la interacción para favorecer el acompañamiento y el seguimiento en el manejo de estrategias de comprensión que se vayan incorporando. Luego, Pascual y cols (2014) desarrollan la intervención no solo para mejorar la comprensión lectora, sino también la fluidez lectora. Aunque se alude que mientras más pequeño sea el grupo, mayor podría ser esta mejora, lo que no estaría ocurriendo en estudiantes de grados superiores, cuando se trata de la fluidez lectora y en específico de su componente prosódico (Calet, 2013).

Esto nos lleva a preguntarnos hasta qué punto, la cantidad de estudiantes que puedan asistir a un aula de clases, representa un factor que pueda delimitar la efectividad de aplicación de esta metodología en aulas de 2° grado que generalmente puedan tener más de 15 o 20 estudiantes por sección, como es el caso de la Educación Básica en la

mayoría de instituciones educativas peruanas. Entonces, es pertinente el hallazgo de Soriano-Ferrer y cols (2009) quienes afirman que el tamaño del grupo no determina la mejora, y más adelante en las investigaciones de estos mismos autores Soriano-Ferrer y cols (2013) no descartan la presencia de efectos positivos en grupos diferenciados respecto a la cantidad de sujetos en el grupo. Sin embargo, los estudios realizados por Valdebenito (2013), Calet, (2013) y Cruz y cols (2016) involucran una importante representatividad poblacional en estudiantes de 2° grado. Lo que al parecer, no terminaría de ser un criterio demasiado tajante respecto al éxito del programa llevado a cabo.

Otro factor irregular, es la cantidad de sesiones que presentan las experiencias de aplicación y que no en todos los casos es similar. Incluso hay estudios como los de Pascual y cols (2014) que solo presentan 12 sesiones, observándose que no se pudo conseguir efectos positivos respecto a la fluidez lectora y al desarrollo de hábitos de lectura como fue planteado en su objetivo de investigación.

A diferencia del estudio realizado por Cruz y cols (2016), en el que se realizaron 12 sesiones con resultados relevantes en la comprensión lectora de estudiantes del 2° grado. Otros estudios confirman la influencia que podría tener la cantidad de sesiones programadas. Muchos de estos casos, presentan sesiones que fluctúan entre las 22 a 45 sesiones, como son los programas desarrollados por Soriano-Ferrer y cols (2013) y Gutierrez (2016), entre los más destacables.

Respecto a los instrumentos que fueron utilizados para comprobar la eficacia de los programas, es importante el caso de estudios realizados con estudiantes de 2° grado, en los que se han incluido pruebas psicopedagógicas y escalas que detallan aspectos de fluidez y de comprensión lectora, facilitando su comprensión en los distintos procesos del pre y pos test (Valdebenito, 2013; Calet, 2013). En específico, es importante el aporte de complejidad que revela el estudio de Calet (2013), donde se aprecia la medición e intervención del componente de la prosodia y de la automaticidad para el propósito de mejora de la fluidez lectora.

Ahora bien, si centramos el análisis en la identificación de estrategias de mediación docente, también señaladas por Díaz y Hernández (2010) como “estrategias de enseñanza”, podremos encontrar que casi todos estos estudios contemplan la modelación y la enseñanza instruccional (Tooping, 2005; Soriano-Ferrer y cols, 2009; Soriano-Ferrer y cols, 2013). Ello, ayuda a comprender la configuración de un rol docente de facilitación

que no solo plantee cómo desarrollar fluidez y comprensión, sino que acompañe e instruya estos aprendizajes, conectándolos con procesos pedagógicos como la activación de saberes previos.

Se complementan con las estrategias de mediación docente, las estrategias de mediación entre pares que supone una acción cooperativa directa como plantean los estudios de Johnson et al. (1991), de tal modo que se desencadene la práctica continua y consistente de una secuencia de rutinas y ejercitaciones presentadas en forma concreta e incluso secuencial.

Algunos de los ejemplos más ilustrativos, desde los trabajos analizados, son programas como los de Valdebenito (2013) y Calet (2013), en los que utilizan la lectura oral como una estrategia de enseñanza, fácilmente incorporada con las estrategias de mediación entre pares para el trabajo de la fluidez lectora y de la comprensión lectora. Lo que sería similar para el caso de programas como los de Soriano-Ferrer y cols (2009), que incluyen de la misma manera, la lectura silenciosa, en tanto se trata de una estrategia que favorece y estimula los procesos de autorregulación lectora.

3.4. Estrategias de mediación entre pares para la intervención de la fluidez lectora

Cuando los estudiantes asumen el rol de tutor, ponen en juego una serie de habilidades, que les han sido incorporadas desde la mediación del docente facilitador (Gispert y Ribas, 2010). En este sentido, los estudios demuestran que programas de mediación entre pares tienen eficacia (Valdebenito, 2013), gracias al desarrollo de estrategias principalmente modeladas por el docente (Díaz y Hernández, 2010; Thousand y cols, 2015).

La naturaleza interventiva que implica desarrollar talleres sistemáticos y de pauta instruccional (Ortíz, 2009) establece la necesidad de prever una secuencia de estrategias preparatorias que acondicionen la práctica de la fluidez lectora en su fase inicial y que predispongan mejor a los niños a repetir otras ejercitaciones que demanden mayores niveles de concentración y exigencia (Bazán, 2006; Calet, 2013).

Teniendo en cuenta todo ello, la Tabla 7, nos sugiere algunas estrategias de fase preparatoria, que pueden ser útiles y convenientes para el propósito ya descrito.

Tabla 7.

Fase preparatoria previa a la secuencia de estrategias de mediación entre pares para mejorar la fluidez de lectura.

Estrategias y aporte a la práctica lectora	Habilidades incorporadas	Detalle de las técnicas desarrolladas
Ejercicios de repetición (modelado) para estimular la relajación, respiración y vocalización	Relajación global y segmentaria Eficiencia respiratoria Conciencia articulatória	Contrastes entre tensión y distensión en todo el cuerpo y en sus segmentos Repetición de secuencias de inspiración, pausa y espiración Repetición de secuencias vocálicas y consonánticas
Ejercicios para la eficacia en la decodificación.	Conciencia fonológica Conciencia fonémica	Identificación de sonidos y sílabas en posición inicial, media y final Segmentación silábica y de palabras en enunciados propuestos Lectura fonémica de palabras

Nota. Elaboración propia basada aportes teóricos vinculados.

Partir de la premisa de que el lenguaje oral constituye un andamiaje fundamental en las tareas de procesamiento lector (Goodman, 1996), hace pertinente que la intervención de la fluidez lectora se inicie con actividades concretas, orientadas a estimular la relajación, la respiración y la vocalización; poniendo así en juego, el aprovechamiento de canales corporales como el sensorial, el oral y el auditivo.

Se suma a ello, el propósito de hacer más eficiente la lectura oral que permita incorporar además de la ruta visual, la ruta fonológica en este proceso (Bazán, 2006; Cuetos, 2008; Cabeza, 2008). Los ejercicios respiratorios optimizan el volumen, y la relajación estimulada a nivel global y segmentario, aportan un estado corporal más dispuesto a comunicar el sentido de lo leído. Por consiguiente, la vocalización sigue la pauta respecto a la claridad de las palabras, sin significar ello, necesariamente una exigencia articulatória (Zutell y Rasinski, 1991; Kuhn et al., 2010).

Complementario a ello, los estudios de Vellutino, Steger y Kandel (1972), marcan una pauta inicial, cuando aseguran que el procesamiento fonológico representa una de los condicionantes del problema lector, y que su déficit afecta la memoria verbal, la decodificación y la comprensión lectora (Velarde, 2001; Ramos y Cuadrado, 2006); siendo determinante considerar su entrenamiento como condicionante de los procesos de decodificación, precisión y automaticidad de la lectura.

Al respecto, Defior (2000), realizó programas de intervención lectora que contemplaban una secuencia sistemática de estimulación de la conciencia fonológica. Estudios hechos por el National Institute of Child Health and Human Development, (2000), demuestran que conforme pasa el tiempo, las deficiencias fonológicas se van consolidando y el individuo se va volviendo mucho más resistente a este tipo de tratamiento.

Esto implica que un niño de 2º grado, de aproximadamente 7 años, todavía requiere trabajar estas habilidades, consideradas predictoras y determinantes del proceso lector (Sellés y Martínez, 2008). Al respecto, el tutor estudiante podría conducir una serie de actividades lúdicas que permitan la identificación de sonidos en sus diferentes posiciones (inicial, media y final) y en función de los diferentes patrones que conforman el código escrito, como los fonemas, sílabas, palabras e incluso frases y oraciones.

Por ello, se resalta su estimulación desde el nivel inicial, hasta aproximadamente el 2º grado de primaria, que implica haber alcanzado cierta conciencia fonémica, considerada un determinante fundamental de la decodificación (Cuadro y Trías, 2008; Ortíz, 2009; Velarde y cols, 2009).

Entonces, si puntualizamos el caso de la expresión o prosodia, la intervención lectora no depende expresamente de la lectura oral, pero se apoya en la misma, cuando hace de este recurso una posibilidad de constatar “cómo el texto está tocando a los estudiantes”, “qué les comunica” desde sus vivencias más próximas (Kuhn et al., 2010; Rasinski y Samuels, 2011). Es aquí donde se hilvana la comprensión lectora como posibilidad de atribuir un sentido a lo que se va leyendo, lo que es demostrable en el propio acto de leer.

El asociar experiencias previas a la práctica lectora, es un proceso que demanda ciertos niveles de abstracción entre lenguaje y pensamiento (Guthrie, Wigfield & Lutz, 2008; De Mier y cols, 2012), lo cual se facilita también en la lectura silenciosa, pero se confirma en la lectura oral, cuando es posible distinguir las expresiones que el texto va desencadenando en el niño.

De esta manera, se pueden asignar al contenido de lectura, estados emocionales, identificados como expresiones de alegría, frustración, sorpresa, entre otros. Todo lo cual, configura variaciones en el volumen, la tonalidad y la entonación, entre otros,

constatables durante la lectura en voz alta (Mendoza, 2006; Gaminde y cols, 2013; Calero, 2014).

Dada la fase preparatoria, las estrategias y ejercitaciones vinculadas al entrenamiento específico de la precisión y la prosodia, surgen fácilmente en la secuencia de la intervención. Ello es apreciable en la Tabla 8.

Tabla 8.

Estrategias de mediación entre pares para mejorar la fluidez lectora

Componentes de la fluidez lectora	Estrategias	Habilidades incorporadas	Componentes del proceso lector	Técnicas que desarrolla
Precisión Velocidad Automatización	Lectura repetida (modelación)	Decodificación de palabras, frases y oraciones	Nivel léxico y a través de ruta visual Estimulación del nivel sintáctico	Amplitud visual Lectura oral (en espejo, coral) Lectura silenciosa
Prosodia o expresión	Lectura repetida (modelación)	Pronunciación Entonación Ritmo de lectura	Nivel sintáctico a través de ruta visual Estimulación del nivel semántico a través de procesos superiores vinculados a la atribución del sentido al texto	Lectura oral (en espejo y coral) Énfasis en la pronunciación Variaciones de volumen y tonalidad en forma espontánea y en función de los signos de puntuación en oraciones, párrafos y textos cortos Asociaciones con estados de ánimo y otros de tipo emocional (técnica de lectura teatralizada) Prácticas de pausado frente a estímulos y signos de puntuación

Nota. Elaboración propia basada en evidencias y sustentos teóricos vinculados.

Ahora bien, situando la práctica lectora como objeto central, la estrategia de la lectura repetida representa una de las mejores opciones para procesos de entrenamiento e intervención de la fluidez lectora (Calet, 2013; Valdebenito, 2013). Ello es debido a su carácter intensivo, que demanda consistencia y continuidad a nivel de las ejercitaciones propuestas (Valdebenito y Durán, 2014). Así, se concentra en esta práctica, la lectura de palabras, frases, y textos cortos.

Desde la perspectiva psicolingüística que tiene el procesamiento lector en las primeras etapas, Therrien y Kubina (2006), sostienen que la lectura oral es una técnica que permite comprobar si los niños incorporan las estrategias modeladas como pautas de repetición, ya sea en espejo, cuando el tutor estudiante lee y los demás replican lo leído; o en forma de coro, cuando todos leen al mismo tiempo, después de que el tutor ha dado la pauta (Valdebenito y Durán, 2014).

A este propósito se irán sumando otras estrategias, cada vez más prosódicas que concentren técnicas asociadas a la vocalización, pronunciación y ritmo, de tal modo que fomenten una lectura más sintáctica, pausada, y con ciertas variaciones de entonación, vinculadas al volumen y al tono (Gaminde y cols, 2013; Proctor, 2013; Kuhn y Rasinski, 2014).

Justamente, la forma de entonar el texto podría responder a ciertos patrones de emocionalidad que son generados en el niño, cuando este vincula el contenido de la lectura a sus vivencias y experiencias previas (Goodman, 1996; Kuhn y Stahl, 2003; Therrien y Kubina, 2006; Kuhn et al., 2010).

Finalmente, la entonación termina adoptando un carácter más normativo, cuando el niño hace uso de los signos lingüísticos como los de admiración o de interrogación (Wallace, 2012).

3.5. La estrategia dialógica y su relevancia en procesos de intervención de la comprensión lectora

La lectura dialógica es una estrategia que supone una interacción verbal entre el tutor y el tutorado sobre el sentido que tiene el texto leído (Durán, 2006; Coll y Durán, 2013) y que puede ser desarrollado a través de preguntas que desencadenen una dinámica interactiva (Pascual y cols, 2014). Entonces, se pone en juego un lenguaje próximo y simple, favorecedor de confianza mutua y empatía, que permita la cooperación cuando se construyen respuestas conjuntas.

En línea, Solé (2007) establece que el mecanismo interactivo facilita el proceso de comprensión y puede ser propiciado antes, durante y después de la actividad lectora propiamente dicha. Ello, revela que la lectura dialógica o interactiva no es exclusiva de la lectura oral como destaca Rivera (2015), cuando la denomina “Lectura interactiva en voz alta”; sino que puede incluirse en una técnica de lectura silenciosa (Calero, 2012). De este

modo, las interrogantes pueden constituirse sobre la base de los niveles de comprensión del texto sugeridos por Catalá y cols (2007), como se muestra en la Tabla 9.

Tabla 9.

La estrategia dialógica en la intervención de la comprensión lectora de 2º grado de primaria.

Composición de las preguntas que generen la estrategia dialógica	Momentos de lectura (propuestos por Solé, 2007)	Estrategias cognitivas (propuestas por Pinzás, 2003)	Nivel de comprensión (Propuestos por Catalá y otros, 2007)
Vincular el contenido de la lectura con vivencias y experiencias previas	Durante y después de la lectura	Saber conectar o asociar: Recordar lo visto, vivido, escuchado o estudiado sobre el tema del texto	Nivel literal e inferencial
Imaginar personajes y situaciones asociándolas a la narrativa propuesta en el texto	Antes, durante y después de la lectura	Saber crear imágenes mentales o visualizar: Imaginar lo que se lee, personajes y ambientes como en una película.	Nivel literal e inferencial
Describir personajes y situaciones identificando su secuencia	Después de la lectura	Saber identificar las ideas importantes: Darse cuenta de lo esencial, lo que no se puede eliminar sin variar el significado.	Nivel literal y reorganizativo
Deducir causas y acontecimientos más allá del relato de manera opinada	Durante y después de la lectura	Saber inferir: Sacar conclusiones, deducir causas y consecuencias a partir de lo leído.	Nivel inferencial y crítico
Proponer situaciones distintas y anticipadas al contenido del texto	Antes y durante la lectura	Saber anticipar contenidos o predecir: Hacer hipótesis, adelantar contenidos, adivinar qué viene.	Nivel inferencial
Identificar el sentido global del texto a partir de un título propuesto	Después de la lectura	Saber sintetizar: Poner en pocas palabras el tema central.	Nivel reorganizativo
Proponer interrogantes vinculadas al texto y al propósito del autor	Después de la lectura	Saber formular preguntas: Hacer preguntas sobre el texto en base a las seis estrategias anteriores.	Nivel crítico

Nota. Elaboración propia vinculada a sustentos teóricos relacionados.

Así, se ponen en juego, una serie de operaciones cognitivas de carácter constructivista, que permiten la mediación directa entre pares de estudiantes. Algunas de las estrategias cognitivas propuestas por Pinzas (2003), pueden ser incluidas en el trabajo con niños de 2º grado y así disponer un espacio en el cual los niños tengan la oportunidad de leer el texto en forma silenciosa (Soriano-Ferrer y cols, 2009), y a partir de ello interactuar con el tutor estudiante, quien les brinda una pauta de comprensión para cada uno de los niveles estimulados.

Entonces los niños no se limitan a trabajar solo el nivel literal e inferencial, sino que se les motiva a revisar el sentido del texto para reorganizar sus contenidos (Kintsch, 1998; Griffinth y Rasinski, 2004; Cairnei, 2011), relacionarlos con sus saberes y experiencias previas y conectarlos con su capacidad de predicción y generación de hipótesis.

Aunque no se pretende una evolución destacada en el nivel criterial, el mismo puede ser estimulado desde la activación del conocimiento previo (Ramos y cols, 2014). Esto es manifiesto, cuando el niño es capaz de establecer o proponer causas y consecuencias a determinados hechos; y cuando construye interrogantes, que podrían relacionarse con ciertos niveles de interpretación, como el pretender opinar sobre el propósito del autor que ha escrito el texto.

En concreto, los estudios demuestran que la comprensión lectora puede ser estimulada y mejorada a través de estrategias dialógicas llevadas a cabo en actividades de mediación entre pares (Soriano-Ferrer y col, 2011; Pascual y cols; 2014; Cruz y cols, 2016). La interrogación del texto es una posibilidad de orientar las preguntas en los diferentes niveles, según es propuesto en este estudio.

3.6. Estrategias de mediación docente para la intervención pedagógica de la fluidez y de la comprensión lectora como procesos simultáneos.

La tradición pedagógica frecuentemente menciona conceptos y principios que orientan la enseñanza en el desarrollo de procesos que faciliten el aprendizaje (Gispert y Ribas, 2010). Ligado a ello, investigaciones afines a la intervención pedagógica de la fluidez y de la comprensión lectora (Tooping, 2005; Valdebenito, 2013; Valdebenito y Durán, 2014) denotan la eficacia que tiene la mediación docente, cuando se emplean estrategias,

que puedan ser fácilmente transmitidas a los estudiantes con mayor habilidad quienes, en su momento asumirán un rol de tutor mediador.

Las evidencias científicas encontradas en los programas de intervención de la fluidez y de la comprensión lectora destacan las ventajas que tienen algunas estrategias, como la modelación, la enseñanza instruccional, la activación de saberes previos y el acompañamiento o seguimiento a los procesos de construcción de aprendizajes (Soriano-Ferrer y cols, 2011; Valdebenito, 2013; Pascual y cols., 2014); cada uno de los cuales iremos desarrollando, buscando comprender su aprovechamiento en una propuesta de intervención como la generada en este estudio.

- **La modelación de la lectura**

Investigaciones relacionadas, señalan que modelar la lectura implica habilidad del docente para demostrarla de manera explícita (Pascual y cols, 2014), de tal modo, que sea clara la conexión del texto con su sentido o significado (Díaz y Hernández, 2010; Thousand y cols, 2015). Esto es, crear oportunidades en referentes de lectura con patrones factibles de imitar según los distintos componentes de fluidez e incluso de comprensión, al modelarse las estrategias dialógicas.

- **La enseñanza instruccional en la intervención pedagógica de la lectura**

Los fundamentos expresados por Brown y Campeone (1996), consolidan la práctica de lectura como un conjunto de habilidades cognitivas que pueden ser activadas desde el entrenamiento hasta conseguir un lector experto (Samuels, 2006; Miller y Schwanenflugel, 2006; Soriano-Ferrer y cols, 2011). Además, toda actividad intervención requiere una secuencia explícita de pautas e instrucciones que los niños puedan llevar a cabo a modo de rutinas o ejercitaciones interactivas en los grupos de trabajo (Gutierrez-Braojos y Salmerón, 2012; Gutierrez, 2016).

- **La activación de conocimiento previo para la comprensión lectora**

De acuerdo con la tradición pedagógica, esta estrategia es considerada un proceso permanente sobre el cual se va a propiciar el aprendizaje significativo (Díaz y Hernández, 2010). Lo que de acuerdo con los estudios relacionados, constituye el

andamiaje que permitirá al docente activar la comprensión del texto desde la información, experiencias y vivencias que el niño conoce (Goodman, 1996; Klauda y Guthrie, 2008; Recio y León, 2015).

- **El acompañamiento o monitoreo durante el aprendizaje lector**

Si perseguimos el objetivo de autorregular la práctica de la fluidez y de la comprensión lectora (Pinzás, 2003; Ramos y cols, 2014) es necesario realizar un seguimiento de estos procesos desde un rol facilitador (Hernández, 2010; Calet 2013). Entonces, el docente delega la tutoría a los estudiantes con mayor habilidad, pero no deja de estar presente, mientras discurre la mediación entre pares (Therrien y Kubina, 2006). Según lo investigado, ello implica un rol docente orientado a acompañar y conseguir la eficacia de las pautas y modelos que van constituyendo la práctica guiada (Palincsar y Brown, 1989). Algunas de estas estrategias pueden traducirse en acciones concretas como desplazarse por los diferentes grupos dentro del espacio del aula, permanecer cerca y atento al trabajo que cada grupo realice y retroalimentar a los mentores estimulando su trabajo y animándolos a reforzar alguna estrategia o técnica utilizada, entre las más relevantes.

A modo de conclusión general de este capítulo, parece claro que un programa que trabaje fluidez y comprensión lectora, en base a los aportes de la “enseñanza recíproca” y la “tutoría entre iguales”, puede ser desarrollado multimodalmente. Además, para el caso específico de la comprensión lectora, se constata la relación de áreas vinculadas al desarrollo de los niveles de comprensión lectora que son parte de esta propuesta.

Por otro lado, el agrupamiento y la acción tutorial del par favorecen una interacción basada en la estrategia dialógica como eje central de la cooperación y del proceso mediador entre iguales.

Otro aporte fundamental de estos programas, serían las estrategias de mediación docente, basadas principalmente en tareas de modelación y de tipo instruccional. Esta contribución diferencial implica su articulación con estrategias de mediación entre pares.

BALANCES Y PERSPECTIVAS SOBRE LA LECTURA EN EL PERÚ Y LA NECESIDAD DE UNA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA DE LA FLUIDEZ Y DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL 2º GRADO DE PRIMARIA

Una política educativa se define por factores vinculados a ciertos componentes que determinan el éxito en el aprendizaje (Trahatemberg, 2015). Entre ellos, tenemos las características de los estudiantes y de sus familias, el docente, las instituciones educativas y el sistema educativo, definido en gran parte por el desarrollo de un curriculum (Eurydice, 2011). Para el caso específico de la lectura en el nivel primaria, centramos el análisis en dos aspectos concretos: el aspecto curricular y el factor docente.

Sin embargo, antes de ello, consideramos importante, vislumbrar el sentido de las Evaluaciones Censales y efectuar un análisis de contraste con otras mediciones de rango internacional, que han considerado la fluidez y la comprensión lectora como aspectos relevantes. Solo así podremos entender por qué es necesario configurar propuestas de intervención pedagógica que contrarresten el fracaso lector evidente en resultados de rango latinoamericano y mundial.

4.1. El sentido de las Evaluaciones Censales y su contraste con otras mediciones de la fluidez y de la comprensión lectora en la escuela primaria peruana

Frente a los innumerables resultados de rezago del Perú en las evaluaciones PISA, es significativo entender qué está ocurriendo con el aprendizaje lector y cómo se está asumiendo el desarrollo de habilidades que determinen una base sólida a lo largo de la primaria (Gonzales, Molinari, Pinzás, Rincón y Pérez, 2001). De tal modo, que se evite la persistencia de aprendizajes no logrados, que con el paso del tiempo, se agudizan y proyectan como dificultades (Ortiz, 2009; MINEDU, 2014; MINEDU, 2015 a).

Pero, en este marco de expectativas sobre el aprendizaje de la lectura debemos plantearnos ¿cuál es el panorama de acciones en el Sistema Educativo Peruano? Sobre

todo si estamos hablando de cimentar sus bases. Es entonces, que surge una preocupación respecto a lo que el Reading International Panel plantea como prioridad en los sistemas de enseñanza: la fluidez lectora (Eurydice, 2011).

En medio de este análisis, encontramos una de las principales evidencias, adoptadas como medida de política educativa peruana desde el año 2007: la realización de diagnósticos a través de pruebas de comprensión lectora estandarizadas de tipo censal, reconocidas como Evaluaciones ECE (MINEDU, 2009 b).

El primer foco de atención fueron los niños de 2° grado de primaria de escuelas públicas y privadas de las diferentes regiones, que son evaluados anualmente. Si bien, el objetivo de estas pruebas consiste en determinar los niveles de desempeño en cuanto a comprensión literal, inferencial y crítica, no se plantea nada respecto a la fluidez de lectura.

Es así, que la Evaluación Censal del año 2015, en la cual se incorpora por primera vez, a estudiantes de 2° año de Educación Secundaria, sería reveladora al comprobarse que el 15% obtuvieron un nivel satisfactorio, siendo el resultado inferior a cuando fueron evaluados al cursar el 2° grado de primaria. Justamente, en el año 2009, el 23, 1% habría obtenido el nivel satisfactorio.

Esto constituiría, no solo un descenso en la curva de rendimiento desde el 2° grado de primaria, hasta el 2° año de secundaria, sino el anuncio de una desventaja competitiva en evaluaciones estandarizadas como las de PISA realizada a jóvenes de 15 años. Una vez concluida la secundaria, se necesitaría comprobar el avance de la competencia lectora (Cuevas y Vives, 2005), la que muchas veces puede resultar insuficiente, en relación a la performance que se requiere en otros espacios de desarrollo personal y profesional que son posteriores a la Educación Básica Regular (Trahatemberg, 2015).

Ahora bien, contrastando este análisis con otros dirigidos a estudiantes de la primaria, son reveladores los resultados del Segundo y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE, 2004 y 2008 y TERCE, 2006 y 2013). Estos estudios se realizan entre países latinoamericanos y demuestran que los estudiantes peruanos de 3° y 4° grado ocupan los últimos lugares en relación a la región. En el SERCE 2014 se aprecia que el 61% de estudiantes de 3° grado y el 70% de los estudiantes de 5° grado tienen un bajo desempeño en lectura. Lo cual, nuevamente

corroborar la tendencia de disminución en la curva de rendimiento. Es decir, la lectura no se estaría consolidando a lo largo de la primaria.

Además son ilustrativos otros antecedentes nacionales, vinculados a etapas de inicio de la escolarización formal. Uno de ellos fue el realizado por el Banco Mundial en el año 2006, con 250 niños de 1° y 2° grado de escuelas públicas limeñas de habla castellana y con niños de escuelas rurales de habla quechua. A estos niños se les pidió leer en voz alta, un párrafo de 60 palabras en su idioma materno de su libro oficial de lectura.

El objetivo de esta prueba consistía en diagnosticar la fluidez a partir del concepto de velocidad lectora y correlacionarla con resultados de comprensión lectora. El nivel literal incluía el reconocimiento de personajes, lugares y circunstancias implicadas en el texto.

Los resultados mostraron dificultades en fluidez. El 35% no podía leer ni una sola palabra, y el 65% restante, fue considerado dentro de los estándares de 60 palabras por minuto. Entre las dificultades, más evidentes, la presencia de silabeo continuo, errores en el reconocimiento de fonemas, cortes de la sintaxis en frases y oraciones y baja o casi nula entonación (World Bank, 2007).

En el caso de la comprensión lectora, se realizaron preguntas de tipo literal y no de tipo inferencial y crítico, a pesar de que estas, ya estaban siendo consideradas en el currículo de este grado (Diseño Curricular Nacional, 2006). Los resultados en este nivel, confirmaron que los niños que demostraban fluidez, podían responder a las preguntas de comprensión literal.

Respecto a los niños que no llegaron al estándar de velocidad y presentaron mayor dificultad en fluidez, la comprensión lectora era casi nula o definitivamente nula. Parte de este informe, establece la necesidad de establecer estándares mínimos para la lectura en los primeros grados, y la consideración de factores que prioricen en los textos utilizados, el idioma materno, y un contenido asociado a la cultura y al contexto del niño. Solo así se estaría favoreciendo la comprensión lectora.

A modo de síntesis, las Evaluaciones Censales, representan una respuesta pertinente a la necesidad de establecer estándares claros. Se busca con ello, constatar avances de aprendizaje de la comprensión lectora a lo largo de los años y en diferentes

etapas de escolaridad. Sin embargo, también se necesita obtener medidas de avance de la automaticidad lectora.

Este es el reto principal del sistema educativo. Promover diagnósticos que necesariamente brinden al docente el panorama de la situación de aprendizaje lector en sus alumnos. Ello contribuirá al establecimiento de planes de intervención pedagógica efectivos y afines a las posibilidades del contexto del aprendizaje.

4.2. El planteamiento curricular y el desarrollo de la fluidez y de la comprensión lectora en el 2º grado de Primaria

Cuando el Diseño Curricular establece niveles de logro para el aprendizaje de la lectura durante la primaria, pone de manifiesto la meta de la alfabetización (decodificación, desarrollo de la fluidez y comprensión textual progresiva) todo ello como producto de lo recomendado por el Banco Mundial (2012) cuando establece la necesidad de estándares de aprendizaje en los diferentes grados y niveles. De allí, que los ajustes y replanteamientos de la política educativa en el Perú, hayan delimitado mapas de progreso y rutas del aprendizaje para estos propósitos (MINEDU, 2015).

Si analizamos la propuesta curricular que determina el aprendizaje lector en el 2º grado de Primaria, encontramos que el componente de Comprensión de Textos que se propone en el área de Comunicación Integral, establece como meta de este aprendizaje, que los niños “comprendan críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura, mediante procesos de interpretación y reflexión” (MINEDU, 2016).

Ello supone asegurar aprendizajes de base como las habilidades fonológicas, la decodificación o la automaticidad de la lectura, entre otros componentes de la fluidez. Por tanto, parece un objetivo muy ambicioso, pretender que el niño sea crítico en la comprensión de textos con diferentes niveles de complejidad.

Por otro lado, todavía no se percibe que la política curricular vigente se haya consolidado y sea clara en sus planteamientos (Ramos, 2010). Ello, ha causado una serie de dificultades respecto a cómo el docente de primaria entiende el proceso de enseñanza de la lectura y a qué enfoque teórico debe privilegiarse como el más adecuado. Se suma a esto, la ambigüedad respecto al diseño de programas que respondan equitativamente a zonas urbanas tanto como a las rurales (Velarde y cols, 2013). Es entonces, cuando entra

en juego el factor de equidad como un componente que la UNESCO (2015) ha relevado desde la reconocida “Educación para todos”.

4.3. El docente de Educación Primaria: Una aproximación a los factores que influyen en la enseñanza de la lectura al inicio de la escolaridad

El análisis de la profesión docente enmarca los determinantes de este desempeño en términos de eficacia y con respecto a los propósitos de políticas educativas vigentes. Lo que corresponde a comprobar el nivel de experticia y especialización profesional (Correa, 2011); todo ello, como desencadenante del avance en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Guadalupe, 2015).

La educación primaria es considerada la base de la pirámide educacional (Tovar, Gorriti y Morillo, 1989) y esto precisamente, alude a la construcción de los cimientos de la alfabetización como un proceso formal. Los docentes de este nivel necesitarían demostrar una formación inicial consistente en lo que respecta a las habilidades de predicción de la lectura.

Conocer quién es el docente de educación primaria en el Perú, constituye una prioridad. De los 510 474 docentes de Educación Básica Regular, 200 983 pertenecerían a este nivel (SCALE, 2017).

Sin embargo, las investigaciones continúan comprobando la fuerte tendencia al aprendizaje memorístico que tienen los estudiantes peruanos en las primeras etapas de la primaria, sobre todo en el espacio de la educación pública (Pinzás, 2003; Díaz, 2016). Luego, la realidad nos muestra que la enseñanza de la comprensión lectora es a menudo descuidada en las aulas (Pascual et al., 2014) y ocupa poco tiempo dentro del horario escolar (National Reading Panel, 2000; Cerrillo, 2005).

En relación a ello, valdría la pena preguntarse ¿cuál es la posición de los docentes frente a la enseñanza de la lectura? y ¿qué se está priorizando frente a las dificultades y contradicciones del sistema educativo peruano? A ello se suma, la perspectiva a futuro, que representan los vacíos en el conocimiento y manejo de esta capacidad, que es una condición fundamental para alcanzar y consolidar progresivamente la competencia lectora.

Un punto de partida en esta intención, es conocer ciertas variables de estadística sociodemográfica vinculadas al estrato de procedencia de los docentes, su intención

vocacional y sus expectativas frente a la carrera, entre otras, que destaca el estudio realizado por Guadalupe (2015). Así por ejemplo, es relevante comprobar el elevado índice de concentración de los docentes de primaria en la ciudad de Lima y la presencia mayoritaria de docentes de género femenino (Díaz y Saavedra, 2000; Choque-Larrauri, Espezua-Berrios y Espinoza-Lecca, 2015).

En la misma línea, estudios anteriores como los de Tovar, Gorriti y Morillo (1989), demuestran antecedentes más relacionados a la deficiente remuneración y las limitaciones en la formación docente, que en muchos casos, siguen siendo evidentes en la actualidad (Díaz, 2015). Se suma a ello, la vinculación de su procedencia con estratos socioeconómicos bajos.

Esto se vincula con la desacreditación de la docencia como opción laboral, generada incluso desde el ámbito familiar, cuando es comprobable que 6 de cada 10 padres de familia no buscan incentivarla como alternativa profesional para sus hijos (Choque-Larrauri, Espezua-Berrios y Espinoza-Lecca, 2015). Esto también estaría afectando la disposición vocacional de las nuevas generaciones con posibilidades de elegir una carrera (Díaz y Saavedra, 2000). Lo que sería distinto para el caso de jóvenes con menos posibilidades, para los cuales, la docencia habría sido, muy probablemente, su opción más viable (Trahatemberg, 2015).

Luego, si especificamos la intervención pedagógica para el aprendizaje de la fluidez y de la comprensión lectora, muchas veces, los docentes de Primaria no tienen claro cómo intervenir (Velarde y cols, 2013). Es aquí donde surge la problemática existente en la formación inicial. Hay el caso de una mayor cantidad en institutos pedagógicos superiores en los cuales la carrera puede tener una duración de tres años, a diferencia de las universidades en las cuales la carrera docente ha sido planteada a lo largo de cinco años (Díaz, 2015).

Por otro lado, la formación continua del docente de primaria depende en el caso del sector público, de programaciones establecidas por el Ministerio de Educación, que son condicionadas a incentivos relacionados con ascensos o en términos de escalafón. En el caso del sector privado, sería el docente quien por iniciativa propia participaría de programas de capacitación, no necesariamente oficiales (Díaz y Saavedra, 2000).

Ello estaría significando la falta de planeamiento estratégico que se requiere para iniciar programas de intervención de la lectura, desde el establecimiento de líneas de base

que hayan sido configuradas a partir de diagnósticos y análisis del contexto. La falta de estrategias repercute de manera importante en los procesos pedagógicos.

Todo esto podría estar impactando en una disposición del docente a ejecutar “en automático” o de forma instrumental las disposiciones y exigencias emanadas de las instituciones representativas del sistema educativo vigente (Correa, 2011). Esto puede constatarse cuando las políticas actuales determinan el desempeño docente en función de los resultados de la Evaluación Censal y, aunque se hayan estipulado procesos de acompañamiento y monitoreo del rol pedagógico por parte del Ministerio de Educación (MINEDU, 2015 a). Habría que comprobar si estas disposiciones realmente favorecen la reflexión sobre la práctica y la acción pedagógica durante las primeras etapas.

SEGUNDA PARTE: TRABAJO EMPÍRICO

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

Después de analizar las fuentes y sustentos científicos de capítulos anteriores, justificamos la pertinencia de una intervención pedagógica en el segundo grado de primaria. Ello apunta a que pueda trabajarse la fluidez y la comprensión lectora como procesos simultáneos (Pikulski, 2006; Samuels, 2006; Calero, 2014).

Así, priorizamos la articulación de mecanismos favorecedores de la automaticidad lectora (LaBerge y Samuels, 1974), incorporando habilidades de precisión y la comprobación de los avances en velocidad lectora (Schwanenflugel et al., 2004; Klauda y Guthrie, 2008). Además, se enfatiza el componente prosódico, que contribuye con la construcción de sentidos y significación del texto (Rasinski, 2011; Calet, 2013). Se ponen en juego, estrategias cognitivas que propicien la comprensión lectora en los distintos niveles planteados por Catalá y cols (2007).

Todo este despliegue, cobra significatividad en un contexto como el peruano, actualmente demandante de intervenciones de lectura, que reconfiguren la acción pedagógica del docente de primaria (Rasinski, 2014; Gonzales-Trujillo y cols, 2014). Se busca ofrecer una alternativa viable y eficaz, que contrarreste la persistente situación de rezago en los resultados de evaluación de este aprendizaje. Ello implica, robustecer la competencia lectora desde el período inicial de la primaria, afianzándola y consolidándola a lo largo de este nivel y de los siguientes, como se constata en el capítulo IV.

La intervención pedagógica a través de talleres de mediación entre pares, es validada desde los fundamentos de la enseñanza recíproca (Brown y Campeone, 1989) y de la tutoría entre iguales (Tooping, 2005). Con ella se reorientan las prácticas tradicionalistas del docente de primaria peruano, acostumbrado a privilegiar la enseñanza instruccional de la decodificación como un proceso aislado (Pinzás, 2003; Velarde y cols, 2013; Díaz, 2015).

Además, se brindan pautas para la toma de consciencia sobre su rol facilitador. Los docentes participarán de una experiencia, en la cual se flexibilicen y adopten nuevas formas de entender y aplicar su mediación. Una reconfiguración poco común de ello, es saber delegar su función de tutor a estudiantes con mayor habilidad, identificados durante el desarrollo de los talleres.

Esto supone un proceso holístico que integra la fluidez y la comprensión lectora en un mismo nivel de prioridad y en un proceso de aprendizaje cooperativo. A partir de ello, se busca proveer estrategias de enseñanza que según estudios presentados en el capítulo III, tienen un impacto significativo en las intervenciones de la lectura.

Entonces, la mediación del docente actúa como un imput de la mediación entre pares, y se desencadenan estrategias viables para la interacción de los niños. Algunas de ellas, son la lectura oral modelada, las repeticiones, el pensamiento en voz alta y el intercambio dialógico como activador de predicciones, las clarificaciones, la formulación de preguntas y el resumen o sentido global (Soriano-Ferrer y cols, 2011; Pascual y cols, 2014).

Todo esto, nos lleva a plantear un estudio propositivo que tiene como elemento eje, la intervención pedagógica del docente; apreciable en las posibilidades de mediación de los estudiantes entre sí. Es por esta razón, que el **objetivo general** se dispone así:

Comprobar la eficacia de la intervención pedagógica basada en talleres de mediación entre pares para constatar si se mejora la fluidez y la comprensión lectora en estudiantes de 2º grado de Primaria.

Además, se han establecido pasos que involucran entre otros aspectos, procesos de evaluación de inicio o pre test y de cierre o pos test.

Nótese que se identifican dos grupos, que en apartados posteriores se detallan con mayor precisión: (1) el grupo que ha recibido la intervención pedagógica basada en talleres de mediación entre pares (Grupo Experimental - GE), y (2) el grupo que ha participado en el programa de lectura y plan lector institucional (Grupo Control - GC). Así, los **objetivos específicos** se proponen de la siguiente manera:

1. *Evaluar la fluidez y la comprensión lectora en la lectura oral y la comprensión lectora en estudiantes de 2° grado de Primaria.*
2. *Diseñar un programa de intervención de la fluidez y comprensión lectora basado en enseñanza recíproca y “peer tutoring” a través de talleres de mediación entre pares.*
3. *Comparar los resultados obtenidos por el grupo experimental y el grupo control tras la intervención de la fluidez y de la comprensión lectora en lectura oral y en lectura silenciosa.*

En esta línea, como hipótesis principal del presente estudio se plantea que la intervención basada en talleres de mediación entre pares, será más efectiva en la fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de 2° grado de Primaria que los programas de lectura con los que cuentan actualmente las instituciones educativas.

En concreto, se espera que los estudiantes que participaron en la intervención pedagógica basada en talleres de mediación entre pares (GE), obtengan mejores resultados en fluidez lectora y en sus componentes de precisión, velocidad lectora, prosodia y automaticidad lectora, en comprensión lectora tanto en sus niveles literal, reorganizativo, inferencial como en comprensión lectora a nivel de palabra, oración, párrafo y texto simple; que los estudiantes que participaron en el programa de lectura institucional (GC).

5.1. Diseño

Para dar respuesta a los objetivos de investigación y verificar la hipótesis trazada, se ha determinado el diseño cuasi experimental. Según Sánchez y Reyes (2009), este diseño incluye dos grupos (un grupo experimental y un grupo control). Se implica así, una propuesta de intervención (Variable Independiente), para producir cambios o mejoras en un determinado fenómeno o situación problemática (Variable Dependiente).

Ambos grupos (experimental y control), son evaluados respecto a la fluidez y la comprensión lectora (Variables Dependientes). Luego se procede a aplicar la intervención pedagógica a través del taller de mediación entre pares (Variable Independiente) al grupo experimental.

El grupo control también es intervenido, pero en forma distinta (según su programación de actividades pedagógicas institucionales). Estas actividades serán explicadas más adelante, en las condiciones experimentales del estudio principal. Una vez concluido el período de intervención pedagógica, se evaluó a ambos grupos (GE y GC).

Complementariamente, las variables identificadas como sociodemográficas, se han determinado en edad y sexo.

5.2. Procedimiento

Sin bien el procedimiento comprende la secuencia de acciones realizadas, es oportuno presentar la antesala del estudio principal o específico. Para este propósito, es útil lo planteado en la figura 2, en la cual se aprecian dos experiencias previas.

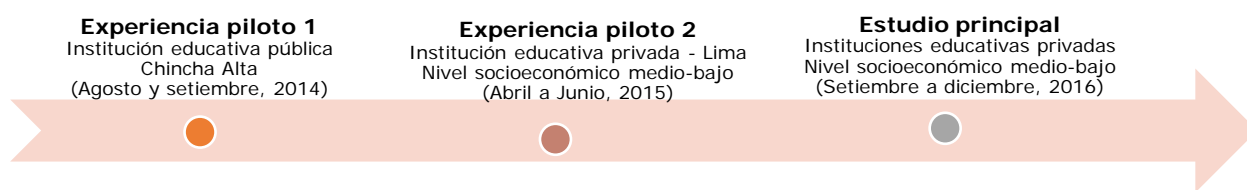


Figura 2. Línea temporal de experiencias pilotos que antecedieron el estudio.

Experiencia piloto 1

La primera experiencia piloto fue desarrollada en una institución educativa pública ubicada en Chincha Alta. Esto es, a 200.5 km. al Sur de Lima. Esta zona es reconocida como vulnerable debido a su extrema pobreza (INEI, 2015).

Además, la zona en mención, tiene una alta predisposición a los movimientos telúricos de gran magnitud. Uno de ellos, fue el del año 2009, que arrasó con viviendas y establecimientos del lugar.

Para llevar a cabo la intervención, la investigadora se trasladó a dicha zona durante 7 fines de semana en los meses de agosto y setiembre 2014.

Se coordinó con el Director el desarrollo de entrevistas con 4 docentes de 1° y 2° grado. De quienes se buscó recoger su experiencia y forma de intervenir el período inicial

del aprendizaje lector. Además, se ofreció poner en marcha un plan piloto de capacitación relacionado con el desarrollo de la fluidez y de la comprensión lectora en estas etapas.

Las siete sesiones fueron realizadas desde las 8:30 am. hasta la 1:00 pm.; disponiéndose de 15 minutos de intermedio, como puede apreciarse en la Tabla 10.

Tabla 10.

Organización de talleres de capacitación docente. Experiencia Piloto 1.

Secuencia	Hora	Actividades desde la 1° hasta la 3° sesión	Actividades desde la 4° hasta la 7° sesión
1° bloque	De 8:30 am. a 11.45 am.	Jornada reflexiva y actividades de capacitación docente.	Jornada de capacitación y elaboración de dípticos.
Descanso	De 11:45am. a 12:00 m.	Intermedio	Intermedio
2° bloque	De 12:00 m. a 1:00 pm.	Entrevistas individuales	Jornada de capacitación y elaboración de dípticos.

Nota. Fuente: Elaboración propia vinculada a sustentos teóricos relacionados.

El primer bloque del día de las tres primeras sesiones (de 8:30 a 11:45 am.), se destinó al desarrollo de una jornada reflexiva y de capacitación, y en el segundo bloque se programó un turno para entrevistar a cada docente (12:00 a 1:00 pm.). Las tres últimas sesiones, se destinaron íntegramente a la capacitación, que incluyó la elaboración de dípticos según la programación de rutinas de ejercitaciones y estrategias similares a las presentadas en el anexo 2.

A modo de síntesis, presentamos los principales aspectos, que aportaron las reuniones con las profesoras a la intervención pedagógica del estudio actual. Dichos aspectos se sustentan en antecedentes científicos del ámbito peruano, entre otros. Así tenemos:

- Las docentes manifestaron no tener conocimiento en profundidad sobre el desarrollo de la fluidez y de la comprensión lectora, y cómo propiciarlos

simultáneamente en el aula de clases. Fue relevante su disposición a instrumentalizar y reducir el aprendizaje lector a la decodificación, lo que es común en estudios realizados por Galvé y cols (2010) y Velarde y cols (2013).

- Otro aspecto destacable, fue su manifiesto sobre el desarrollo insuficiente de estos temas durante su formación inicial (Díaz, 2015). No recordaban que se hubiese tratado en profundo, el proceso lector, ni su vinculación con la automaticidad de lectura y de los componentes de la fluidez lectora.
- El tiempo de duración y la frecuencia del taller que se les propuso diseñar, fue una constante preocupación. En tanto priorizaron exigencias del Ministerio de Educación, con respecto al cumplimiento íntegro del programa curricular. Al tratarse de una intervención pedagógica, es necesario considerar un tiempo que permita la práctica continua y el desarrollo de una secuencia en ejercitaciones y estrategias (Ortíz, 2009).
- Otro de los aspectos importantes, fue la necesidad de contextualización de los textos. Esto es, familiarizar su contenido con elementos propios del contexto y favorecer la mediación en la comprensión lectora, a partir de los conocimientos previos (Goodman, 1996; De Mier y cols, 2012).

Experiencia piloto 2

La segunda experiencia fue desarrollada en una institución educativa privada de nivel socioeconómico medio-bajo, ubicada en el distrito de Jesús María, en la ciudad de Lima.

El propósito central de esta experiencia, abarcó dos orientaciones de revisión y mejora previas al estudio principal. La primera, vinculada a la posibilidad de validar científicamente, el instrumento Rúbrica de Evaluación de la Lectura Oral (RELO). La versión preliminar de este instrumento fue la utilizada en la Tesis Fin de Máster realizada en el año 2013, pero había sido actualizada y validada a través de juicio de expertos como un proceso previo, descrito en la sección referida a la Descripción de Instrumentos.

Se realizó una aplicación piloto en una muestra de 95 estudiantes del 2º grado. Más adelante, se brindará información detallada de este proceso que incluye el registro de confiabilidad encontrado.

La segunda orientación, fue el desarrollo de un piloto de acompañamiento a 2 docentes de 2° grado de primaria para poner en marcha los talleres de mediación pedagógica diseñados en una primera versión. Estos talleres fueron identificados, como talleres de lectura oral. Posteriormente, con los ajustes y mejoras, además de la incorporación de los nuevos estudios científicos encontrados, se denominaría: Taller de mediación entre pares.

La institución educativa tenía 4 aulas de 2° grado de primaria, con un total de 104 estudiantes. Se intervino en dos aulas (secciones A con 27 alumnos y B con 25). Las tutoras de las aulas tenían 33 y 47 años de edad. Ambas tenían más 3 años de docencia en el centro.

En primer lugar, se realizó la coordinación para desarrollar una jornada de capacitación a las docentes y planificación sobre el uso y aplicación del material, así como el desarrollo del taller con los estudiantes.

Se planificó un cronograma que abarcó los meses de agosto – octubre de 2015. En este cronograma, se contempló la jornada de capacitación docente y el desarrollo de talleres para los estudiantes. La capacitación docente supuso 6 sesiones de dos horas, durante 3 semanas consecutivas.

En estas sesiones, se revisaron aspectos relacionados con los fundamentos del aprendizaje lector en el período inicial de la primaria (fluidez y comprensión lectora como procesos simultáneos). Además se incorporó el tratamiento de estrategias de enseñanza y de mediación entre pares. Posterior a ello, los talleres realizados en el aula de clases abarcaron 5 semanas consecutivas, como es apreciable en la Tabla 11.

Tabla 11.

Organización de talleres realizados en el aula de clases. Experiencia Piloto 2

Secuencia semanal	Sesiones-taller diarios	Modo de desarrollo de las ejercitaciones	Secuencia de las ejercitaciones
1° y 2° semana	10 sesiones -taller (15 a 20 minutos)	A través de la guía docente (modelación e instrucción)	Ejercicios de relajación Ejercicios de respiración Ejercicios de vocalización Juegos de repetición (conciencia fonológica)
3° a 5° semana	30 sesiones-taller (15 a 20 minutos)	A través de la mediación entre pares (asignación del rol “par tutor”)	Lectura de palabras y pseudopalabras Juegos de expresión Lectura de textos cortos y comprensión lectora

Nota. Fuente: Elaboración propia vinculada a sustentos teóricos relacionados.

Las dos primeras semanas de los talleres, las docentes realizaron estrategias de modelación e instrucción basadas en una secuencia de ejercitaciones propuestas (respiración, relajación, vocalización, juegos de repetición relacionados con ejercitación de la conciencia fonológica, lectura de palabras y pseudopalabras, juegos de expresión y comprensión de lectura de textos narrativos cortos).

Las docentes seleccionaron a estudiantes para asumir el rol de par-tutor y organizaron grupos de 4 o 5 miembros. Las tres semanas siguientes los niños realizaron los talleres interactuando entre sí, y siendo conducidos en el desarrollo de las ejercitaciones por uno de sus pares. Los grupos tenían ubicaciones fijas para facilitar la organización y desplazamiento inicial y evitar interrumpirse al estar demasiado juntos.

Las aportaciones de esta experiencia al estudio principal pueden sintetizarse de la siguiente forma:

- Revisión del instrumento Rúbricas de lectura oral RELO con fines de validación científica.
- Organización y acompañamiento de las estrategias de enseñanza a nivel de modelación e instrucción (Brown y Campeone, 1996; Díaz y Hernández, 2010).
- Organización y puesta en marcha de una secuencia de ejercitaciones que pueda ser asumidas a través de la conducción de un “par-tutor” (Tooping, 2005).

- Planificación y puesta en marcha de la secuencia de ejercitaciones que considerasen actividades propicias para mejorar la fluidez y sus componentes de precisión, automaticidad y prosodia (Rasinski, 2004).
- Previsión de actividades de lectura de textos cortos que fomente la activación de conocimientos previos para la comprensión lectora (Goodman, 1996).
- La puesta en marcha de estrategias dialógicas que evidencien la interacción verbal entre tutor y tutorado a nivel de docente y a nivel de par-tutor (Durán, 2006) y que contribuyan con la estimulación de los niveles de comprensión lectora propuestos por Catalá y cols (2007) a través de preguntas (Pascual y cols, 2014).
- Confirmación de la pertinencia respecto a la práctica continúa de los talleres (Ortíz, 2009). Lo que implica su frecuencia (realización diaria) y su duración (entre 15 a 20 minutos).
- Diseño de dípticos a modo de guía para el desarrollo de la secuencia de ejercitaciones.

5.2.1. El estudio: Condiciones experimentales, instrumentos de medida y variables del estudio

Como ya fue mencionado, la investigación de naturaleza cuasi experimental, comprende tres momentos: pre test, intervención y pos test. Ello es apreciable en la figura 3 a nivel de grupo experimental y de grupo control.

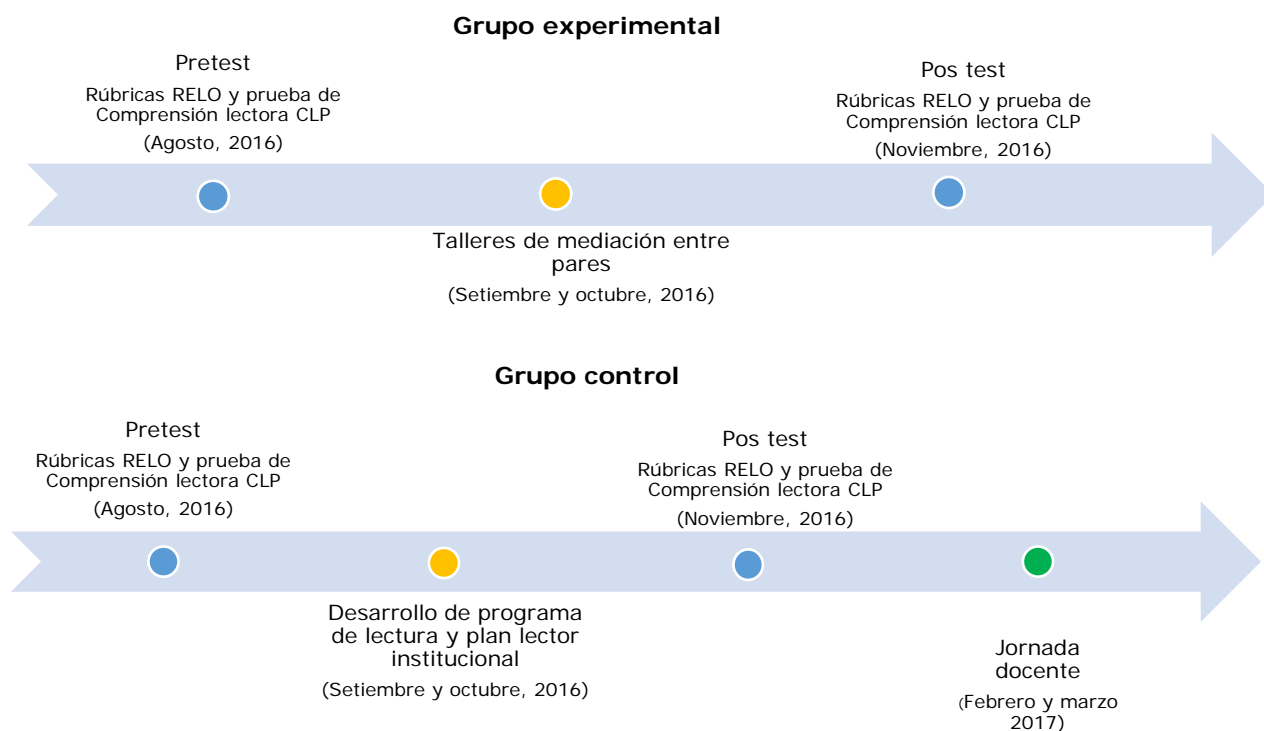


Figura 3. Superior: Secuencia del procedimiento realizado en el grupo experimental. Inferior: Secuencia del procedimiento realizado en el grupo control.

En el grupo control se llevó a cabo una etapa de capacitación a las docentes de las aulas que participaron. La misma fue realizada en los meses de febrero y marzo del 2017.

Condiciones experimentales

En este apartado se presentan las dos condiciones experimentales: (1) el grupo experimental, que incluye la descripción de los talleres de mediación entre pares y (2) el grupo control, que incluye la descripción de la intervención recibida desde lo planteado por cada institución que lo conforma.

Ambos grupos son equivalentes entre sí. Presentan una estructura organizativa similar (niveles, inicial, primaria y secundaria), una línea común, en tanto todos ellos presentan un mismo nivel socioeconómico (medio-bajo) y un mismo turno respecto al desarrollo de su jornada escolar (turno mañana).

En esta intención, la revisión de fuentes teóricas relacionadas y de estudios científicos recientes, así como las aplicaciones piloto de años anteriores, han permitido organizar una propuesta que contemple la viabilidad de su aplicación.

El grupo control ha realizado un programa de lectura que es parte de su Plan Curricular y responde a las normativas del Ministerio de Educación. Este programa consta de actividades de lectura y escritura, que fueron desarrolladas dentro del horario del curso de Comunicación Integral. Cada institución planteó un Plan Lector institucional. El plan lector de la institución SJC, se denominó “Todos a leer”. El mismo, consistió en destinar los 15 primeros minutos de la jornada diaria a la lectura silenciosa. Cada aula dispuso de una “Caja de lectura” (libros donados), en la cual, los niños escogían un texto de su preferencia y lo leían en el tiempo previsto.

Se buscó con ello, fomentar un hábito lector “con libertad” en la selección de textos. Sin embargo, las profesoras manifestaron que algunos niños ya habían leído todos los libros de la caja y no siempre contaron con nuevos ejemplares.

En el caso de la institución IC el plan lector, consistió en realizar una actividad de lectura semanal. Los niños leían un texto solicitado y desarrollaban actividades de comprensión lectora dentro del horario de programación curricular y en el curso de Comunicación Integral.

Las maestras manifestaron, que no todos los niños contaban a tiempo con el libro solicitado. Lo que afectaba el desarrollo de actividades, ocasionando cierto retraso. En varias oportunidades, tuvieron que incluir copias con actividades distintas a las inicialmente previstas y variar las estrategias ya planificadas. Generalmente, la evaluación del plan lector se orientaba a desarrollar controles de lectura, con preguntas sobre el contenido del texto y otras actividades de corte inferencial y valorativo.

Instrumentos de medida

Se han previsto instrumentos que fueron aplicados tanto para el pre test, como en el pos test. En la Tabla 12, se puntualizan algunos aspectos relevantes a tener en cuenta en los distintos instrumentos considerados, sus componentes, los momentos de su aplicación, y la forma y modalidad de la misma.

Tabla 12.***Instrumentos de medida utilizados en el estudio.***

Instrumentos	Componentes evaluados	Momentos de aplicación	Forma y modalidad de aplicación
1. Rúbricas de Evaluación de la lectura oral - RELO (adaptación de rúbricas de lectura oral de Medina, 2013)	<u>Fluidez lectora</u> Precisión Prosodia Automaticidad lectora Velocidad lectora <u>Comprensión lectora</u> Nivel literal, reorganizativo, inferencial y crítico	Antes y después de la intervención	Lectura oral Aplicación individual *Solo para la evaluación del volumen se realiza una dinámica colectiva (en el aula)
2. Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva - CLP - Formas paralelas (Alliende, Condemarín y Milicic, 2001) *Evaluación de lectura silenciosa.	Palabra. Oración o frase. Párrafo. Texto simple.	Antes y después de la intervención	Lectura silenciosa Aplicación colectiva (de tipo instruccional)

Nota. Fuente: Elaboración propia considerando los aportes teóricos propuestos.

Como podemos ver, la fluidez de lectura puede ser evaluada en sus componentes de precisión, velocidad, automaticidad de lectura y expresión. Se midió a través de la Rúbrica RELO, que también prevé la medición de la comprensión lectora con una actividad de lectura oral en la que es posible evaluar los cuatro niveles de comprensión lectora propuestos para este estudio.

La comprensión lectora también se examina a través de una prueba estandarizada Prueba CLP; que orienta el trabajo individualizado del alumno a través de la lectura silenciosa.

A continuación, se realiza una breve revisión de cada instrumento representado en la tabla anterior.

Rúbricas de Evaluación de la lectura oral - RELO (adaptación de la Rúbricas de lectura oral de Medina, 2013)

Este instrumento presenta una versión adaptada y está dirigido a estudiantes de 2° grado de primaria. Se evalúa la fluidez lectora en sus componentes de precisión, velocidad y automaticidad de la lectura y la comprensión lectora en el nivel literal, reorganizativo, inferencial y crítico.

Proceso de adaptación y validación

Entre noviembre del 2014 a febrero del 2015, pudo llevarse a cabo un proceso de adaptación del instrumento “Rúbricas de lectura oral” diseñado por Medina (2013). En esta mejora se hizo ajustes en el componente prosódico y la automaticidad de la lectura, conforme a los estudios científicos que fueron siendo incorporados en el proceso investigativo. Esto, permitió desarrollar la prueba de ensayo, en la forma B (de utilidad para el pos test). Ya que la Rúbrica, inicialmente, solo había sido diseñada con una prueba de ensayo para su aplicación en un solo corte (Medina, 2013).

Enseguida, se consideró un criterio de jueces que pudieran validar el instrumento a nivel de constructo y contenido. Así, se contactó a seis expertos en lectura (4 doctores peruanos y 2 doctores cubanos residentes por muchos años en el Perú). Con ello, el proceso de validación de la segunda versión del instrumento, y su correspondiente adaptación, tomó un período de 4 meses (entre abril a junio, del 2015).

Entre los aspectos de validación y sugerencia de los jueces, se destacan, el uso de textos narrativos contextualizados a la realidad peruana y la inclusión de vocabulario diverso (palabras conocidas como otras que permitiera a los niños, poner en juego su capacidad de contextualización en base a los referentes del contenido textual).

También se recomendaron ajustes en la puntuación de la escala que determina los niveles de logro. Anteriormente, esta comprendía un rango de puntuaciones del 0 al 3. Ahora sus rangos abarcan explícitamente: 1 como inicio, 2 como proceso, 3 como logro previsto y 4 como logro destacado.

Los expertos validaron las preguntas diseñadas para la evaluación de los niveles de comprensión lectora. Se ajustó la correspondencia de las mismas con el nivel literal, reorganizativo, inferencial y crítico. Finalmente, se recomendó realizar una guía o

protocolo del instrumento y poner énfasis en otros aspectos de formato (tamaño de la letra, espaciado y diagramación en general).

Para el estimado de la confiabilidad del instrumento se realizó una aplicación piloto (experiencia piloto 2), con una muestra similar a la del estudio. Esta muestra comprendía 95 casos entre niños y niñas. De este modo, pudo aplicarse el Alpha de Cronbach; obteniéndose un grado de confiabilidad de 0,86.

Forma de aplicación

Las rúbricas RELO, se aplican generalmente en forma individual. Sin embargo, la evaluación del volumen puede realizarse a partir de una dinámica colectiva desarrollada en el aula. Esto es, crear un espacio, en el cual, los niños, organizados por turnos, leen oralmente un texto.

Durante este desarrollo el evaluador va tomado registro de la rúbrica que corresponde a la “audibilidad del volumen en el espacio del aula”. Para ello, le es necesario contar previamente con la nómina de estudiantes, en la cual va realizando estas anotaciones. Esta dinámica suele tomar aproximadamente entre 30 a 40 minutos (en función de la cantidad de niños).

Para el caso específico de la aplicación individual, se prevé un espacio aislado de estímulos sonoros. El evaluador registra una grabación por cada caso evaluado, la misma que luego será útil para la revisión posterior de las rúbricas y en función de cada caso.

Las evaluaciones individuales suelen tomar entre 10 a 12 minutos por niño. Pero, si existe un caso con dificultades a nivel de fluidez, el tiempo puede ser mayor a lo previsto. Se necesita que el niño llegué a concluir toda la lectura, ya que posterior a ella, se realizan las preguntas de comprensión y el correspondiente registro de las rúbricas por niveles.

Respecto al material utilizado, el mismo comprende una ficha de lectura que es proporcionada al niño (en una mica), y una hoja de registro, en la cual el evaluador va acompañando la lectura y realizando el registro de fluidez y comprensión. Adicionalmente, debe preverse un cronómetro para ser utilizado durante la lectura del texto y una grabadora que registre la lectura durante el mismo.

Sobre los componentes evaluados y la forma explícita de administración del instrumento, podemos detallar lo siguiente:

- **Evaluación de la fluidez a nivel de precisión, velocidad, expresión y automaticidad lectora:** Se solicita a los niños leer oralmente un conjunto de oraciones. El evaluador hace un registro inicial a modo de exploración de aspectos relacionados con los componentes de fluidez lectora (silabeo, cortes sintácticos, adiciones, inversiones, omisiones y/o sustituciones, ritmo, claridad en la pronunciación, entonación, entre los más relevantes). En seguida, el niño inicia la lectura del texto narrativo. En este momento, el evaluador acciona el cronometro y la grabadora y acompaña la lectura oral del niño, realizando registro de su lectura.

Concluida la lectura, se detiene el cronometro y se registra la velocidad de lectura. Del mismo modo se detiene la grabadora, para posteriormente verificar los registros realizados durante el acompañamiento de lectura.

- **Evaluación de la comprensión lectora en los niveles literal, reorganizativo, inferencial y crítico:** Culminada la lectura del texto, se inicia la fase de preguntas, en la cual se realizan una a una las preguntas contenidas en la hoja de registro. El niño responde oralmente y el evaluador graba sus respuestas, que después serán verificadas en función de la rúbrica propuesta para cada caso. Se han dispuesto 4 preguntas de nivel literal y 3 para cada nivel subsiguiente, entre reorganizativo, inferencial y crítico. Esto hace un total de 12 preguntas.

En relación a las puntuaciones, es importante precisar al tratarse de una rúbrica, se han establecido 4 niveles de logro: inicio, proceso, logro previsto o esperado y logro destacado.

Cálculo de las puntuaciones

Para entender el cálculo de las puntuaciones, es pertinente partir de los componentes que constituyen el instrumento. De allí, su vinculación con los rangos y puntuaciones directas. Son dos principales elementos: niveles de desempeño y niveles de desempeño (ver Tabla 13).

Tabla 13.

Niveles desempeño y rangos de puntuación de la Rúbrica RELO.

Nivel de desempeño	Rango cualitativo	Puntaje directo	Descripción de los niveles de desempeño
Logro destacado	AD	4	El estudiante evidencia el logro del indicador, demostrando un desempeño destacado y muy satisfactorio del mismo.
Logro previsto	A	3	El estudiante evidencia el logro previsto en el indicador evaluado.
Proceso	B	2	El estudiante está en proceso de lograr el aprendizaje previsto en el indicador evaluado. Requiere intervención pedagógica.
Inicio	C	1	El estudiante presenta una situación de inicio en el indicador evaluado y evidencia dificultades en el mismo. Requiere intervención pedagógica.

Nota. Fuente: Elaboración propia considerando los aportes teóricos propuestos.

Considerado lo establecido en el Diseño Curricular Nacional de Educación Primaria, vigente en el Perú (MINEDU, 2016), se han determinado 4 niveles de desempeño (Logro destacado, logro previsto, proceso e inicio). Cada uno de estos niveles, tiene asignado un rango cualitativo (AD, A, B y C). Además, se han considerado puntuaciones directas (1 al 4) para efectos del proceso estadístico posterior.

Ahora bien, si analizamos la descripción de los **niveles de ejecución**, podemos desarrollar a modo de ejemplo, el criterio específico de “Lectura continua sin silabear” que corresponde al componente de la Automatización en la decodificación: Precisión y velocidad lectora, que es evaluado en la fluidez lectora. El resto de niveles se muestran en el anexo 1)

Tabla 14.

Ejemplo de la correspondencia entre los niveles de desempeño y los niveles de ejecución en los criterios evaluados de la Rúbrica RELO.

Criterio	AD Logro destacado (4 p.)	A Logro previsto (3 p.)	B Proceso (2 p.)	C Inicio (1 p.)
Lectura continua sin silabear	Lee las palabras íntegras sin detenerse para silabear.	Lee las palabras íntegras; aunque solo en alguna ocasión, detiene su lectura para decodificar alguna palabra de mayor complejidad (unión de vocales, trabadas consonantes juntas). Esto es ocasional.	Lee las palabras íntegras; aunque varias veces detiene su lectura para decodificar alguna palabra de mayor complejidad o alargar la sílaba. Esto es frecuente.	Silabea en casi todas las palabras; pudiendo detenerse o alargar la composición silábica para decodificar. Esto es continuo.

Nota. Tomado de la Rúbrica de Lectura Oral - RELO (2017).

En la Tabla 14, los niveles de desempeño se configuran al interior de la rúbrica y constituyen el instrumento en su naturaleza analítica. Cada criterio, de acuerdo a su nivel de desempeño, rango cualitativo y puntaje directo, tendrá una descripción del nivel de ejecución. Esto es el rasgo o rúbrica específica para cada criterio y componente evaluado. Sobre la forma de puntuación de las rúbricas (véase a continuación la Tabla 15)

Tabla 15.

Escala de puntuaciones de las Rúbricas RELO.

Variables	Dimensiones	N° de indicadores	Escala de puntuación			
			Inicio (1 p.)	Proceso (2 p.)	Logro Previsto (3 p.)	Logro destacado (4 p.)
Fluidez lectora	Precisión	3	3	6	9	12
	Velocidad	1	1	2	3	4
	Automaticidad	4	4	8	11	16
	Prosodia	8	8	16	24	32
Comprensión lectora	Nivel literal	4	4	8	12	16
	Nivel reorgan.	3	3	6	9	12
	Nivel inferen.	3	3	6	9	12
	Nivel crítico	3	3	6	9	12
Totales		29	29	58	86	116

Nota. Fuente: Elaboración propia considerando los aportes teóricos propuestos.

Se trata de la mediación de dos variables: la fluidez y la comprensión lectora. Cada una de ellas con sus respectivas dimensiones e indicadores, puntuados en función de los niveles de desempeño que definen las puntuaciones en un rango de 1 a 4 puntos y en función del nivel de logro (Inicio, proceso, logro previsto y logro destacado).

La precisión respecto a lo que mide cada variable y sus componentes son ampliamente descritos en la sección posterior, referida a las variables del estudio.

Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva -CLP - Formas paralelas (Alliende, Condemarín y Milicic, 2001- versión adaptada).

La prueba de Complejidad Lingüística Progresiva CLP, es un instrumento estandarizado que consta de 8 niveles, similares a 8 grados de escolaridad. En el caso peruano, cada nivel se relaciona con un grado de escolaridad del 1° grado de primaria hasta el 3° año de secundaria. Para el estudio, se utilizó el 2° nivel, equivalente al 2° grado de primaria.

Todos los niveles cuentan con instrumentos de aplicación de forma A y de forma B, conformados por subtest, cuyos ítems se encuentran ordenados con nivel creciente de dificultad. Para el pre test del estudio, se aplicó la forma A y para el pos test la forma B.

Forma de aplicación

Su administración puede ser individual o colectiva. Para este caso, la aplicación fue colectiva y de forma instruccional. Esto implicó que el evaluador, fuese pauteando el desarrollo de cada subtest. Para ello, se fue asegurando que el 90% de los alumnos fuesen concluyendo, antes de continuar con la instrucción del siguiente test.

El evaluador se limita a orientar a los niños, propiciando que ellos realicen una **lectura silenciosa** de cada texto y desarrollen las tareas de forma autónoma. Además, se les indica, que pueden volver a leer el texto si lo necesitan.

Respecto a los componentes que la prueba evalúa, pueden distinguirse operaciones específicas y áreas de lectura. Estas son descritas en la Tabla 16.

Tabla 16.

Operaciones específicas y áreas de lectura de la Prueba CLP.

Operaciones específicas de lectura	Áreas de lectura
<ul style="list-style-type: none">- Traducir los signos escritos a sus signos orales correspondientes.- Atribuir el sentido correcto a cada palabra en función del texto y retener su significación.- Descubrir, retener y demostrar manejo de las diferentes relaciones que guardan entre sí los elementos del texto.- Determinar sentidos globales.	<ul style="list-style-type: none">- Área de palabra.- Área de oración o frase.- Área de párrafo.- Texto simple.

Nota. Fuente: Alliende, Condemarín y Milicic (2001) *Prueba de Comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva – CLP – Formas paralelas.*

Las operaciones específicas de lectura se hacen evidentes en tanto el niño es capaz de realizar las tareas que se le va solicitando en cada área de lectura. Así, en el área de la palabra, se solicita que el niño pueda relacionar la palabra con la imagen que le corresponda. Esto da cuenta de la primera operación o tarea específica, que implica traducir la palabra escrita al lenguaje oral representado por figuras.

En cuanto al área de oración o frase, la misma incorpora oraciones o frases aisladas. Aquí la operación específica es que el niño pueda ser capaz de relacionar palabras y expresiones logrando componer el sentido global del enunciado.

En relación al área de párrafo o texto simple, se busca que el niño sea capaz de relacionar segmentos de oraciones vinculadas a un tema o situación común. La tarea específica es reconocer las afirmaciones particulares y globales que el texto contiene.

Tanto en la forma A, como en la forma B, cada subtest cuenta con un ejemplo para facilitar la comprensión de la tarea a realizar. En relación a los subtest de la forma A, se mencionan: “A mi mamá...”, “Usamos los lápices...”, “La habitación” y “Noticias Deportivas”. En la forma B, los subtest son: “Los botes”, “Yo sé que los árboles”, “Los colmillos y José, Tomás y Francisco”.

Cálculo de las puntuaciones

El CLP es un instrumento que tiene tres tipos de puntaje: puntaje T, puntaje Z, puntaje bruto o directo y percentil. Para efectos del procesamiento estadístico se ha asignado a las respuestas acertadas el puntaje 1 y a las respuestas desacertadas, el puntaje 0.

Los datos obtenidos fueron traducidos a puntajes normalizados que se explican a través del proceso de estandarización del instrumento. El instrumento fue elaborado y estandarizado en Chile por Alliende y cols (2001).

Variables de estudio

El estudio comprende una variable independiente identificada en la intervención pedagógica a través de talleres de mediación entre pares y dos variables dependientes constituidas por la fluidez y la comprensión lectora, sobre las cuales se pretende constatar los efectos de la variable independiente.

Variable dependiente 1: Fluidez lectora

La fluidez lectora comprende 4 componentes ya considerados en la Rúbrica de Evaluación de la Lectura Oral (RELO). Estos son descritos a continuación:

- **Precisión:** Comprende la decodificación o exactitud lectora, lectura sin silabear, acentuación ortográfica y seguimiento visual.
- **Velocidad lectora:** Según el estándar para el 2° grado de Educación Primaria, el mínimo de velocidad lectora es de 60 palabras por minuto.
- **Expresión o prosodia:** Comprende el volumen audible en el espacio del aula, pronunciación y claridad articulatoria, ritmo continuo de lectura, acentuación de palabras, fraseo o composición sintáctica, pausas ante signos de puntuación, entonación espontánea y entonación normativa.
- **La automatización de la lectura:** Integra las dimensiones de **precisión y velocidad**. Se busca correlacionar el componente de automatización lectora con la fluidez y con la comprensión lectora.

Variable dependiente 2: Comprensión lectora

Para efectos del estudio se ha definido la comprensión lectora en 4 niveles de lectura. En la Rúbrica de Evaluación de la Lectura Oral (RELO) se da cuenta de estos 4 niveles: literal, reorganizativo, inferencial y crítico a través de la lectura oral, como es apreciable en la Tabla 17.

Tabla 17.

Dimensiones de la Comprensión lectora (Rúbricas RELO).

Dimensiones	Indicadores
Nivel Literal	Mención de personajes y elementos del texto. Descripción de elementos asociados a situaciones del texto. Información sobre acciones de personajes.
Nivel reorganizativo	Reorganización jerárquica de la información atribuyendo una secuencia de aparición. Clasificación de la información atribuyendo un sentido y relación con hechos acontecidos en el relato. Proposición de título que englobe el sentido textual.
Nivel inferencial	Descripción imaginaria del personaje principal atribuyendo rasgos físicos, cualidades o actitudes. Recomposición de la información sobre un hecho del relato. Predicción del final a partir de la última información del relato.
Nivel crítico	Juicio valorativo frente al comportamiento de algún personaje. Juicio de un contenido desde su punto de vista personal. Análisis de la intención del autor.

Nota. Tomado de la Rúbrica de Lectura Oral - RELO (2017).

Estos componentes o dimensiones constan a su vez de una serie de indicadores, descritos a partir de los aportes de Catalá y cols (2007). En la rúbrica RELO, estos indicadores son enunciados a partir de preguntas que el niño debe responder oralmente, tras realizar una lectura en voz alta.

Para complementar esta medición se ha considerado la medición de la comprensión lectora a través de la aplicación de la Prueba CLP, que evalúa el 2º nivel de lectura, correspondiente a operaciones y áreas de lectura, ya descritas en la sección de instrumentos de medida. Aquí el niño lee individualmente y de forma silenciosa y responde autónomamente a las preguntas.

5.2.2. Desarrollo del estudio: Los participantes, el pre test, la intervención pedagógica y el pos test

Participantes

Los participantes fueron 296 estudiantes, entre 7 y 8 años de edad ($M=7.48$, $SD=0.50$), atendidos por 4 docentes. Todos ellos, pertenecientes a 4 instituciones educativas privadas, vinculadas a órdenes religiosas, con características socioeconómicas similares (nivel medio-bajo) y situadas en Lima Metropolitana.

Para definir las instituciones que conformarían el estudio, se realizó un muestreo intencional, estableciéndose cinco criterios de selección:

- (1) Que las instituciones educativas tuvieran una misma forma de organización de su estructura interna. En este caso, todas las instituciones tienen tres niveles educativos: inicial, primaria y secundaria. Además todas ellas tienen vínculo con órdenes religiosas.
- (2) Que las instituciones educativas tuvieran un mismo turno. En este caso, todas coincidieron en el turno de la mañana.
- (3) Que las instituciones educativas fueran mixtas. Lo que es relevante para el caso de variables sociodemográficas.
- (4) Que las aulas de las instituciones intervenidas, comprendieran entre 24 a 30 estudiantes y contarán con espacio suficiente para desarrollar la dinámica de interacción grupal durante los talleres.
- (5) Que las instituciones intervenidas accediesen en realizar los talleres de mediación entre pares en forma diaria y en las primeras horas de la mañana.

De esta manera, se conformó el grupo experimental (GE), integrado por 127 estudiantes y 4 docentes y el grupo control (GC), integrado por 169 estudiantes y 4 docentes de otras dos instituciones educativas.

Tabla 18.***Distribución de la muestra según edad y sexo.***

Grupos	Sexo	Edad		Total			
		7 años n	%	8 años n	%	N	%
Grupo Experimental GE	Mujer	45	35%	29	23%	74	58%
	Hombre	33	26%	20	16%	<u>53</u>	42%
						127**	43%
Grupo Control GC	Mujer	44	26%	46	27%	90	53%
	Hombre	33	20%	46	27%	<u>79</u>	47%
						169**	57%
Total general	Mujer	89	30%	75	25%	164	55%
	Hombre	<u>66</u>	<u>22%</u>	<u>66</u>	<u>22%</u>	<u>132</u>	<u>45%</u>
		155	52%*	141	47%*	296***	100%

Nota. Fuente: Elaboración propia.

*Porcentaje calculado en base a la totalidad de estudiantes de la misma edad

**Total general por grupo Experimental y Control

***Total general de la muestra

Como puede apreciarse en la Tabla 18, la población total es de 296 estudiantes, entre el grupo control (169) y el grupo experimental (127). De los cuales, la edad predominante corresponde a 7 años (52%); siendo mayor la cantidad de mujeres (55%) que la de varones (45%).

Por otro lado, la población de docentes se centraliza en el grupo experimental, con quienes se ha llevado a cabo la intervención pedagógica. Así, vamos a referirnos a 4 docentes de educación primaria, todas ellas, mujeres. Si bien, su condición en las instituciones educativas no es estable, los cuatro casos tienen un contrato vigente de más de dos años y han llevado en forma consecutiva, el 1° y 2° grado de los estudiantes intervenidos. Las edades de estas docentes fluctúan entre los 28 a 47 años.

El pre test

En el mes de agosto se aplicó la Rúbrica de Lectura Oral (RELO), y la prueba de Comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva - CLP - Formas paralelas para el 2° grado a los participantes.

Una vez obtenidos los resultados, se entregaron los mismos a las profesoras. Es pertinente mencionar que durante la fase de aplicación, se destinó un tiempo de la semana

para efectuar sesiones de revisión y capacitación de la propuesta a desarrollar. Incluso, se adaptó el material en función del contexto, para el caso de cada centro.

Las docentes informaron sobre intereses y preferencias de los niños, así como algunos acontecimientos y efemérides que fueron incluidas en el contenido de los textos diseñados y en algunas de las ejercitaciones.

La coordinación y el acompañamiento al proceso

Fueron planteadas actividades de **coordinación inicial**, tanto con las coordinadoras de cada institución educativa como con las docentes participantes. Esto permitió desarrollar un conocimiento y disposición por la realización y el cumplimiento constante de las sesiones-taller.

Es importante la situación y coyuntura del contexto peruano, que se explícita en el capítulo cuatro. Lo que se vincula a la falta de conocimiento y manejo, que manifestaron las docentes, respecto a conceptualizaciones como “automaticidad de lectura”, “nivel reorganizativo de la comprensión”, entre otros.

Además se necesitaron poner en claro, algunos procesos metodológicos relacionados con la práctica simultánea de la fluidez y de la comprensión lectora. Así como la importancia de estimulación de las rutas visuales y fonológicas, oportunas para los casos con habilidades y procesos diferenciados. Esto se integra a lo tratado en el capítulo I del estudio.

Los apuntes relacionados al capítulo IV, también han permitido orientar a las docentes sobre cómo delegar su rol tutor, según los principios de la “enseñanza recíproca” y la “tutoría entre pares”. Encauzar la comprensión y asimilación de estrategias de mediación docente, relacionadas con un aprendizaje constructivista y autorregulado de la fluidez y de la comprensión lectora.

Algunas de las actividades más relevantes del monitoreo y acompañamiento son descritas a continuación, y comprometen no solo al docente como individualidad, sino a los estudiantes, a las coordinadoras de nivel y al proceso en su conjunto.

- 1. Coordinaciones de organización previa:** En principio, se realizó una calendarización inicial con las coordinadoras del nivel primaria. Se dispuso de ambientes que brindarán las condiciones para el desarrollo de las evaluaciones pre

y pos test (que fueron de naturaleza individual y colectiva). Además se proporcionó la nómina de estudiantes con datos importantes, que luego fueron registrados por la investigadora (nombres y apellidos, fecha de nacimiento, edad y sexo).

- 2. Entrevista con las docentes participantes para contextualizar el contenido de ejercitaciones y lecturas:** Las docentes pudieron brindar información previa sobre los gustos y preferencias de los niños. Esto incluyó acontecimientos de naturaleza cívica o situacional que fueran significativos para el contenido de ejercitaciones y textos narrativos previstos en cada una de las fichas. Además se brindó información sobre su forma de trabajo, las estrategias y materiales que solían emplear para llevar a cabo las actividades de lectura.
- 3. Presentación y comunicación del propósito de la propuesta:** Se realizaron 4 sesiones introductorias y previas a la realización de las evaluaciones pre test. Esto llevó a presentar la propuesta y orientar a las docentes sobre el contenido y metodología a utilizar. Se desarrollaron algunas prácticas de realización de las ejercitaciones propuestas en las diferentes rutinas y estrategias presentadas. Este espacio, se caracterizó por su orientación a la reflexión, a la revisión y al debate, respecto a su aplicación en los distintos contextos y situaciones. Durante la realización de los talleres, se mantuvo oportunidades de entrevista individual y en parejas.
- 4. Revisión y orientaciones sobre el desarrollo de las rutinas y el uso del material:** Esta parte compromete las sesiones de la fase inicial y las entrevistas individuales y en parejas realizadas una vez por semana. Se además, el acompañamiento realizado durante el proceso y en el espacio del aula. De esta manera, las profesoras con la investigadora revisaban el desarrollo de las sesiones-taller, el nivel de avance de los casos, la implicación de la delegación respecto al rol tutor y las situaciones presentadas. Fue importante comprobar el nivel de interiorización de los enfoques, que en muchos de los aspectos planteados, no eran de conocimiento y manejo por parte de las docentes.
- 5. Valoración de los talleres efectuados:** Concluidas las seis semanas, se realizó un trabajo de cierre en el cual pudo revisarse y hacerse un balance general de los aprendizajes y del avance de los niños a nivel de fluidez y comprensión lectora.

Se identificó el aporte de la actividad autónoma demostrada por los niños y el acompañamiento y rol facilitador que estaba desplegando cada docente. Además, pudo socializarse sobre la pertinencia, eficacia y nivel de dificultad, de algunas de las estrategias desarrolladas a lo largo de los talleres.

De este modo, el proceso realizado reguló el cumplimiento de lo planificado. Se propició en las cuatro docentes, un proceso de revisión y reflexión de su práctica pedagógica. Esto permitió la toma consciencia en cómo favorecer un proceso pedagógico orientado a trabajar la fluidez y la comprensión lectora en simultáneo. Lo importante era dejar de validar actividades de decodificación de manera segmentada e instrumental.

La intervención pedagógica

La intervención pedagógica ha comprendido una etapa de planificación previa como se ha comentado en el apartado anterior; que implicó la contextualización de la intervención.

Al respecto, aportes de investigación de Klauda y Guthrie (2008), De Mier y cols (2012) y de Recio y León (2015), destacan la contextualización del texto como una condición importante. Se trata de conectar el texto con el espacio, la cultura y el momento histórico. Esto es propicio para la elaboración de significados y la comprensión del contenido textual (Therrien y Kubina, 2006; Solé, 2007).

Otro aspecto de interés, fue la organización y temporización de los talleres. Se realizaron 30 sesiones-taller diarios, con una duración de 15 a 20 minutos, al inicio de la jornada escolar. Los estudios presentados en el capítulo III, demuestran que la cantidad de sesiones y su duración, constituyen oportunidades de práctica, que impactan positivamente en los resultados (Soriano-Ferrer y cols, 2013 y Gutierrez, 2016).

Se coordinaron plazos y horarios, se adaptaron materiales y se orientó e implementó a las cuatro docentes participantes del grupo experimental. Lo prioritario, fue hacerles entender el propósito y forma de desarrollo de las *estrategias de enseñanza*.

A su vez, se incorporó en ellas, el sentido de delegar su rol tutor a los estudiantes más hábiles respecto a las *estrategias de mediación entre pares*. Ello implicó, revisar los fundamentos teóricos y la comprensión del propósito en el afianzamiento simultáneo de la fluidez y de la comprensión lectora.

A continuación, es significativo lo presentado en la figura 4, que da cuenta de dos grandes momentos de la intervención pedagógica: (1) la mediación a través de la enseñanza y (2) la mediación entre pares.

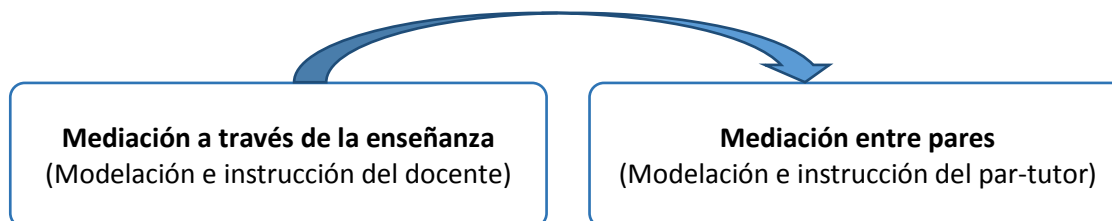


Figura 4. Momentos de la intervención pedagógica desde el rol mediador.

Como es apreciable, el rol mediador es un elemento primordial en la intervención pedagógica. En un primer momento, la tarea modeladora e instruccional fue asumida por las docentes, quienes buscaron instalar y automatizar la secuencia de ejercitaciones. En función de la práctica sistemática y constante, este rol de enseñanza, se delegó a los pares tutores, quienes facilitaron la interacción y el desarrollo de estrategias y rutinas descritas más adelante.

La intervención pedagógica mediada a través de la enseñanza

Las estrategias de enseñanza fueron realizadas diariamente y durante dos semanas consecutivas (última semana de agosto y primera semana de setiembre). La disposición de la práctica fue general (todos los estudiantes siguiendo la secuencia de ejercitaciones modeladas e instruidas por la docente). Esto tomó, entre 20 a 30 minutos. Se permitió identificar a los estudiantes que asumirían el rol de par tutor.

La secuencia del taller se distingue en tres fases, que pueden visualizarse en la figura 5. En un primer momento, las rutinas son desarrolladas por la docente en forma general, y en un segundo momento, trabajadas, independientemente por cada grupo a través de la conducción de su par tutor.

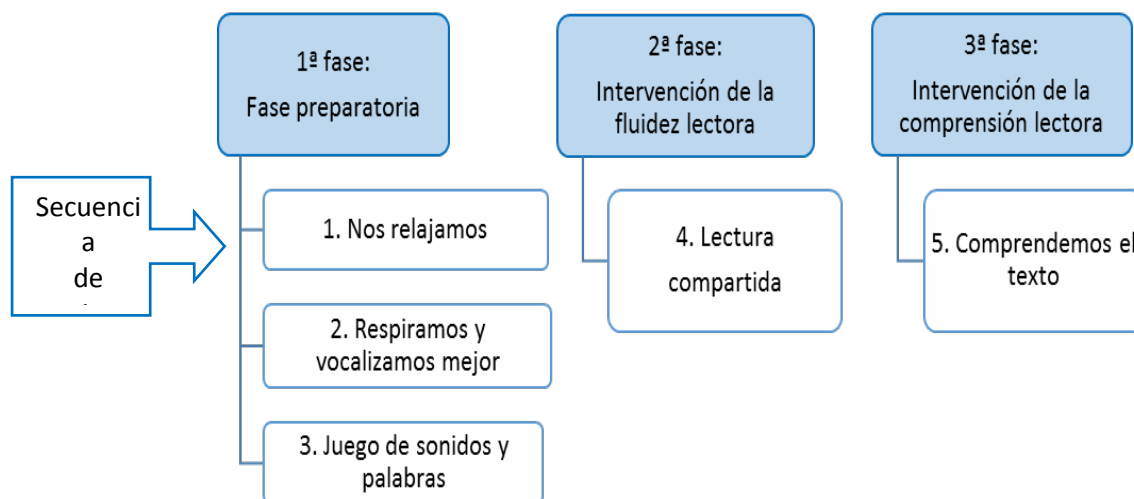


Figura 5. Fases de la intervención pedagógica y secuencia de rutinas establecidas.

Desde los planteamientos de Ortíz (2009), la intervención pedagógica supone sistematizar una secuencia de rutinas. La simplicidad en la denominación de cada una de ellas, facilitó que los alumnos las pudieran recordar fácilmente. Además, estuvieron estrechamente vinculadas con tres fases de estrategias de mediación docente.

La primera fase fue la **fase preparatoria** implicó dos rutinas: “**Nos relajamos**” y “**Respiramos y vocalizamos mejor**”. Según Ortíz (2009), este tipo de ejercitaciones disponen al estudiante a una relajación que puede ser más global y segmentaria. Además, se favorece su eficiencia respiratoria y su conciencia articularia. Estas estrategias contribuyen a estimular la prosodia durante la lectura oral, de acuerdo con evidencias de programas de intervención como los de Calet (2013).

Dentro de esta fase, también ubicamos a la rutina denominada “**Juego de sonidos y palabras**”. Esta rutina despliega ejercitaciones para mejorar la eficacia en la decodificación. Se incorporan estrategias de conciencia fonológica y conciencia fonémica (Cuadro y Trías, 2008). Ambas son relevantes en la práctica y se reconocen como predictores de la lectura hasta el 2º grado de primaria (Sellés y Martínez, 2008; Jiménez y O'Shanahan, 2010; Infante y cols, 2012).

La segunda fase, incorpora la **intervención de la fluidez lectora** a partir de la modelación y la lectura repetida. El objetivo, es generar la automaticidad lectora y la prosodia. Se comprometen ejercicios de lectura oral, avaladas por los estudios desarrollados en el capítulo I y en los programas relacionados del capítulo III.

En esta fase, la denominación de la rutina es la de **“Lectura compartida”**, en tanto se llevan a cabo ejercicios de lectura oral por repetición, en espejo, coral, de entonación (Pikulski, 2006; Kuhn et al., 2010; Calet, 2013; Proctor, 2013; Rasinski et al., 2014). También se incorporan ejercicios de amplitud visual (Ortíz, 2009), que contribuyen al desarrollo de los niveles sintácticos (Velarde, 2001; Bravo-Valdivieso, 2005; Bravo-Valdivieso y cols, 2006; Cuetos, 2012).

Finalmente, la tercera fase, es la de **estrategias de intervención de la comprensión lectora**, identificada en la rutina **“Comprendemos el texto”**. Se incluyen ejercitaciones de lectura silenciosa y técnicas dialógicas. Se realizan preguntas orientadas a predicciones, inferencias, hipótesis y a identificar el sentido global del texto. Ello se vincula con los aportes de programas realizados por Griffinth y Rasinski (2004), Nichols et al., (2009) y Ramos y cols (2014), y desarrollados en el capítulo I.

La intervención pedagógica desde la mediación entre pares

Esta parte de la intervención implicó organizar grupos de 4, a cargo de un quinto compañero que era el par tutor. Para ello, los niños reconocían quien de ellos, podría asumir esta tarea en una primera oportunidad.

Paulatinamente, fueron demostrando mayor agilidad para organizar su grupo y tomar su ubicación dentro del espacio. Luego, a medida que se pasaban las semanas, este proceso fue casi automático y se completaron los talleres sin dificultad hasta fines de octubre.

A continuación, es importante presentar la secuencia de rutinas y estrategias de mediación entre pares, conectándolas con las de mediación docente (Tooping, 2005; Díaz y Hernández, 2010). Esta propuesta es apreciable en la Tabla 19 y respaldada por los estudios presentados en el capítulo III.

Tabla 19.

Conexión entre las estrategias de mediación docente y las estrategias de mediación entre pares.

Estrategias de mediación docente	Secuencia de rutinas	Estrategias de mediación entre pares
<u>1ª Fase preparatoria</u> Modelación y repetición	1. Nos relajamos	Ejercicios de relajación global y segmentaria (tensión y distensión de diferentes partes del cuerpo)
	2. Respiramos y vocalizamos mejor	Ejercicios de respiración con dos perspectivas: relajación y disposición al trabajo y entrenamiento de la eficiencia articuladora y el volumen en el espacio del aula.
	3. Juego de sonidos y palabras	Ejercitaciones de repetición de lectura de fonemas, sílabas y palabras (ruta fonológica y lectura oral).
<u>2ª Fase de intervención de la fluidez lectora</u> Modelación Lectura repetida Pautas de ruta fonológica y de ruta visual	4. Lectura compartida	Lectura oral por repetición en espejo y coral Ejercicios de amplitud visual Ejercicios siguiendo patrones gráficos y signos de puntuación que estimulen las pausas durante la lectura Entonación espontánea y normativa asociadas a variaciones en el volumen, el tono y la asignación de estados emocionales
<u>3ª Fase de intervención de la comprensión lectora</u> Estrategia dialógica Asociaciones con experiencias previas	5. Comprendemos el texto	Lectura silenciosa Diálogo, preguntas y respuestas Predicciones, inferencias, hipótesis, interrogaciones de las imágenes y textos, asociaciones experienciales y cognitivas

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En cada sesión taller, los estudiantes realizaron la secuencia de las 5 rutinas establecidas y conducidas por su par-tutor. Al concluir, retornaban a sus puestos con su ficha de la semana, para registrar su avance a modo de revisión y autoevaluación. Estos registros, fueron variando en el tiempo, y en función de las retroalimentaciones que iban recibiendo de su par-tutor. El aporte de Calero (2014) y de Acosta (2014), descritos en el capítulo II, explican la necesidad de propiciar espacios de autoevaluación y de coevaluación como los formulados en los talleres.

Para la incorporación de estas rutinas, las estrategias de mediación fueron organizadas en fichas de trabajo. Estas fichas facilitaron la guía y orientación del par tutor. Todas las ejercitaciones y estrategias utilizadas fueron facilitadas en un formato accesible y entendible.

Los recursos empleados para el desarrollo de estrategias de mediación entre pares

Las 6 fichas correspondieron a cada una de las 6 semanas de desarrollo del taller. Estas fueron presentadas en forma de dípticos (se colocaron en una mica que permitiera la maleabilidad en la manipulación). Esto facilitó el manejo y evitar que se pudieran estropear durante la práctica diaria.

Todas las fichas presentaron las cinco rutinas ya descritas, pero variaban en su contenido respecto al tipo de ejercitación por cada rutina, y en algunos casos, de acuerdo a la complejidad del ejercicio.

La primera rutina **“Nos relajamos”**, contempló 6 actividades de relajación (una para cada semana), que incluían el principio de tensión y relajación de tipo segmentario y global. Se presentaron dibujos representativos que facilitaron el entendimiento respecto a la forma de desarrollo de los ejercicios.

Para la segunda rutina **“Respiramos y vocalizamos mejor”**, comprendía una sección con imágenes que ayudaban a entender cómo tomar el aire y botarlo. Se asociaron estos ejercicios con otros de vocalización, variados.

Para la tercera rutina, **“Juego de sonidos y palabras”**, las ejercitaciones variaron en contenidos vinculados al desarrollo de la conciencia fonológica y la conciencia fonémica. En relación a la primera, se dispusieron cajoncitos con fonemas, sílabas y palabras de distinta composición alfabética. Durante su desarrollo, el par tutor, jugaba con sus pares a que identificarán auditivamente y o visualmente (ruta fonológica y ruta visual), según la indicación, los sonidos iniciales, medios y finales.

Para la conciencia fonémica, se recurrió a la estimulación auditiva. Cuando los niños escuchaban la palabra, la descomponían en fonemas, o en sílabas, según la solicitud del par-tutor, y luego la decían de corrido. También podían realizar la misma actividad, leyendo, en lugar de solo escuchando.

Estas ejercitaciones contribuyeron ampliamente a la mejora de la precisión en la lectura y a la automaticidad lectora. En tanto, estimularon el canal fonológico y el visual al mismo tiempo.

La tercera rutina, **“Lectura compartida”**, comprendía una variedad de ejercitaciones destinadas a estimular la práctica en lectura oral modelada para mejorar la precisión, la automaticidad de la lectura y la prosodia. Se incluyeron ejercicios siguiendo patrones gráficos, como por ejemplo, imágenes que reforzaban cuando hacer pausas ante ciertos signos de puntuación, ejercicios de amplitud visual.

Esto permitió la interiorización de canales sintácticos en la lectura de oraciones. Los niños buscaban leer la frase u oración por completo. Entonces, se atribuía sentido a la composición textual en lugar de segmentarla.

Se incluyeron otras ejercitaciones vinculadas a la entonación convencional, por medio de signos de admiración e interrogación y una entonación más espontánea. Esta última implicó un “juego de emociones” que consistía en que el par tutor modele la lectura de una frase u oración de modo triste, enojado, alegre, etc. Pero, también les solicitaba a sus pares nuevas propuestas. Esto se vinculó con variaciones en la tonalidad de la voz y en el volumen, al momento de leer.

Finalmente, la rutina **“Comprendemos el texto”**, incluyó textos narrativos cortos. Estos textos se habían creado y adaptado en base a la información previa sobre los intereses y particularidades del contexto (calendario de fechas cívicas y de acontecimientos importantes, personajes, objetos y situaciones representativos, entre los más relevantes).

Luego del texto, se presentaban preguntas que incluían los distintos niveles de comprensión (literal, reorganizativo, inferencial y crítico). El par-tutor las realizaba y fomentaba respuestas individuales y colectivas, según un libre criterio. Además, se solía pedir que ellos también propusieran una nueva pregunta, distinta a las que se incluían en esta sección. La secuencia de rutinas y ejercitaciones pueden ser apreciadas en el anexo 3.

El pos test

Finalizada la intervención, se procedió al segundo momento de evaluación. Se registraron condiciones similares a la evaluación del pre test. Entre ellas, la aplicación de los mismos instrumentos (Rúbricas de lectura oral RELO y Pruebas de Comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva - CLP - Formas paralelas para el 2° grado).

RESULTADOS

Como se expuso previamente, la presente investigación busca comprobar los efectos de la intervención pedagógica basada en talleres de mediación entre pares para constatar si se mejora la fluidez y la comprensión lectora en estudiantes de 2° grado de Primaria.

Los resultados se han organizado según los objetivos propuestos. En primer lugar se realiza un análisis descriptivo que incluye el cálculo de las medias y desviación típica, tanto para el grupo experimental, como para el grupo control, a nivel de pre y pos test.

Finalmente, se exponen los resultados de tipo inferencial para realizar comparaciones entre los grupos experimental y control a nivel de cada variable. Para este propósito fue aplicado el estadístico U de Mann Whitney, que permite establecer las diferencias significativas entre los grupos comparados, tras la intervención pedagógica a través de los talleres de mediación entre pares.

6.1. Estadísticos descriptivos del grupo control y experimental en las distintas variables

A continuación, se presentan los resultados del pre test y del pos test de la variable fluidez lectora y comprensión lectora en el **grupo experimental** y luego, en el grupo control (Tabla 20 y 21). Para tal objeto, se describen las medias y desviación típica a fin de verificar la situación inicial de cada grupo, y un primer avistamiento de su resultado a nivel de pos test. De esta manera se enlaza el primer objetivo del estudio.

Evaluar la fluidez y la comprensión lectora en estudiantes de 2° grado de Primaria.

Tabla 20.***Estadísticos descriptivos de las distintas variables del estudio en pre test en ambos grupos***

	GE (N=127)				GC (N=169)	
	Míni mo	Máxi mo	Media	DT	Media	DT
FLUIDEZ	1	3	2.31	.542	2.33	.603
PRECISIÓN	1	4	2.60	.779	2.54	.748
VELOCIDAD	1	4	3.40	.748	3.28	.740
AUTOMATICIDAD LECTORA	1	4	2.63	.743	2.56	.714
PROSODIA	1	3	2.19	.560	2.27	.593
COMPRESIÓN LECTORA RELO	1	3	2.02	.541	1.99	.567
LITERAL	1	3	2.16	.541	2.15	.614
REORGANIZATIVO	1	3	2.18	.648	2.22	.622
INFERENCIAL	1	4	2.25	.766	1.90	.623
CRÍTICO	1	4	1.91	.739	1.91	.847
2° NIVEL CLP	3.00	28.00	24.4331	3.82264	24.5325	3.84063

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a resultados obtenidos.

Antes de la intervención vemos datos similares en ambos grupos, los análisis posteriores indicarán la existencia o no de diferencias en las distintas variables. Vemos que es la velocidad en ambos grupos, la variable que obtiene mejor resultado. Siendo la comprensión crítica, la variable que obtiene peor resultado en ambos grupos.

Tabla 21.***Estadísticos descriptivos de las distintas variables del estudio en pos test en ambos grupos***

	GE (N=127)				GC (N=169)	
	Míni mo	Máxi mo	Media	DT	Media	DT
FLUIDEZ	1	3	2.54	.561	2.25	.636
PRECISIÓN	1	4	2.80	.756	2.44	.778
VELOCIDAD	1	4	3.39	.747	3.28	.740
AUTOMATICIDAD LECTORA	1	4	2.80	.727	2.50	.757
PROSODIA	4	4	2,42	.583	2.22	.622
COMPRESIÓN LECTORA RELO	1	3	2.28	.587	1.99	.597
LITERAL	1	3	2.40	.538	2.24	.677
REORGANIZATIVO	1	4	2.41	.659	2.27	.694
INFERENCIAL	1	4	2.52	.744	1.86	.747
CRÍTICO	1	4	2.24	.740	1.95	.742
2° NIVEL CLP	2.00	27.00	23.5748	3.68506	23.8225	3.66180

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a resultados obtenidos.

Al igual que ocurría en el pretest la velocidad lectora es la variable que obtiene mejores resultados en ambos grupos. Ahora vemos que el grupo Control obtiene peores resultados tanto en comprensión inferencial como crítica, en el siguiente apartado comprobaremos si dichas diferencias son o no significativas.

6.2. Comparación de medias

En este apartado se presentan los resultados del pre y pos test de la variable fluidez lectora y comprensión lectora (medida con rúbricas y con prueba estandarizada). Se aplicó el estadístico no paramétrico U de Mann Whitney que permite contrastar la hipótesis entre el grupo experimental y el grupo control, de tal modo que se pueda dar respuesta al objetivo del estudio:

Comparar los resultados obtenidos por el grupo experimental y el grupo control tras la intervención de la fluidez y de la comprensión lectora.

Así tenemos, la comparación de los resultados de la variable dependiente **fluidez lectora** y a continuación, cada una de sus dimensiones: (1) precisión, (2) velocidad, (3) prosodia y (4) automaticidad de la lectura.

Tabla 22

Comparación de los resultados de la fluidez lectora a nivel de estadísticos de prueba.

	FLUIDEZ			
	PRE TEST		POS TEST	
	G.Exp.	G. Control	G.Exp.	G. Control
Media	2.31	2.33	2.54	2.25
Desv.Típica	.542	.603	.561	.636
U de Mann-Whitney	10438,000		8308,500	
W de Wilcoxon	18566,000		22673,500	
Z	-,461		-3,717	
p	,645		,000***	

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a resultados obtenidos.

*** $p < .001$

Como se muestra en la Tabla 22, en la fase pretest los alumnos del grupo control y experimental obtienen resultados similares en **fluidez lectora**, $Z = -.46$, $p = .65$. Sin embargo, en el pos test la fluidez lectora de los grupos control y experimental presentan diferencias significativas, $Z = -3.75$, $p = .00$. Los estudiantes del grupo experimental superan en la variable fluidez lectora a los estudiantes del grupo control.

Tabla 23.

Comparación de los resultados de la precisión a nivel de estadísticos de prueba.

	PRECISIÓN			
	PRE TEST		POS TEST	
	G.Exp.	G. Control	G.Exp.	G. Control
Media	2.60	2.54	2.80	2.44
Desv.Típica	.779	.748	.756	.778
<i>U</i> de Mann-Whitney	10461,500		8145,000	
<i>W</i> de Wilcoxon	24826,500		22510,000	
<i>Z</i>	-.402		-3,848	
<i>p</i>	.687		,000***	

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a resultados obtenidos.

*** $p < .001$

Como se muestra en la Tabla 23, en la fase pretest los alumnos del grupo control y experimental obtienen resultados similares en **precisión**, $Z = -.40$, $p = .69$. Sin embargo, en el pos test la precisión de los grupos control y experimental difiere significativamente, $Z = -3.84$, $p = .000$. Los alumnos del grupo experimental obtienen mejores resultados en la variable precisión que los alumnos en el grupo control.

Tabla 24.**Comparación de los resultados de la velocidad lectora a nivel de estadísticos de prueba.**

	VELOCIDAD LECTORA			
	PRE TEST		POS TEST	
	G.Exp.	G. Control	G.Exp.	G. Control
Media	3.40	3.28	3.39	3.28
Desv.Típica	.748	.740	.747	.740
<i>U</i> de Mann-Whitney	9660,000		9731,000	
<i>W</i> de Wilcoxon	24025,000		24096,000	
<i>Z</i>	-1,610		-1,503	
<i>p</i>	,107		,133	

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a resultados obtenidos.

Como se muestra en la Tabla 24, en la fase pretest los alumnos del grupo control y experimental obtienen resultados similares en **velocidad lectora**, $Z = -1.6$, $p = .11$. Sin embargo, en el pos test la velocidad lectora de los grupos control y experimental no difiere significativamente, $Z = -1.5$, $p = .13$. Este resultado indica que el grupo experimental no supera en velocidad lectora al grupo control a pesar de la intervención.

Tabla 25.**Comparación de los resultados de la automaticidad lectora a nivel de estadísticos de prueba.**

	AUTOMATICIDAD LECTORA			
	PRE TEST		POS TEST	
	G.Exp.	G. Control	G.Exp.	G. Control
Media	2.63	2.56	2.80	2.50
Desv.Típica	.743	.714	.727	.757
<i>U</i> de Mann-Whitney	10320,500		8558,500	
<i>W</i> de Wilcoxon	24685,500		22923,500	
<i>Z</i>	-,618		-3,267	
<i>p</i>	,537		,001	

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a resultados obtenidos.

Como se muestra en la Tabla 25, en la fase pretest los alumnos del grupo control y experimental obtienen resultados similares en **automaticidad lectora**, $Z = -.62$, $p = .54$.

Sin embargo, en el pos test la automaticidad lectora de los grupos control y experimental difiere significativamente, $Z = -3.3$, $p = .001$. Los estudiantes del grupo experimental superan en la variable automaticidad lectora a los estudiantes del grupo control.

Tabla 26.

Comparación de los resultados de la prosodia a nivel de estadísticos de prueba.

	PROSODIA			
	PRE TEST		POS TEST	
	G.Exp.	G. Control	G.Exp.	G. Control
Media	2.19	2.27	2.42	2.22
Desv. Típica	.560	.593	.583	.622
<i>U</i> de Mann-Whitney	9971,000		9035,000	
<i>W</i> de Wilcoxon	18099,000		23400,000	
<i>Z</i>	-1,212		-2,626	
<i>p</i>	,225		,009	

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a resultados obtenidos.

Como se muestra en la Tabla 26, en la fase pretest los alumnos del grupo control y experimental obtienen resultados similares en prosodia $Z = -1.2$, $p = .23$. Sin embargo, en el pos test la **prosodia** de los grupos control y experimental si presentan diferencias significativas, $Z = -2.63$, $p = .009$. Los estudiantes del grupo experimental superan en la variable prosodia lectora a los estudiantes del grupo control.

A continuación, se exponen los resultados de la comparación de los grupos en la fase pre y post test para la variable **comprensión lectora RELO**, incluyendo posteriormente, los análisis de las variables que representan cada una de sus dimensiones: (1) nivel literal, (2) nivel reorganizativo, (3) nivel inferencial y (4) nivel crítico.

Para un mejor seguimiento de la lectura del trabajo hay que hacer notar que la evaluación de comprensión lectora a través de RELO, puede aparecer con el término lectura oral (hace referencia a la forma de realizar la tarea). Así, el nivel de comprensión lectora medida con la prueba estandarizada CLP, puede aparecer en el texto con el término lectura silenciosa (indica cómo los alumnos realizan esta prueba).

Tabla 27.**Comparación de los resultados de la comprensión lectora RELO**

	COMPRESIÓN LECTORA RELO			
	PRE TEST		POS TEST	
	G.Exp.	G. Control	G.Exp.	G. Control
Media	2.02	1.99	2.28	1.99
Desv.Típica	.541	.567	.587	.597
<i>U</i> de Mann-Whitney	10410,000		8198,500	
<i>W</i> de Wilcoxon	24775,000		22563,500	
<i>Z</i>	-,543		-4,023	
<i>p</i>	,587		,000***	

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a resultados obtenidos.

*** $p < .001$

Como se muestra en la Tabla 27, en la fase pretest los alumnos del grupo control y experimental obtienen resultados similares en **comprensión lectora RELO** (Tabla 26), $Z = -.54$, $p = .59$. Sin embargo, en el pos test la comprensión lectora de los grupos control y experimental difiere significativamente, $Z = -4.02$, $p = .000$. Los estudiantes del grupo experimental superan en la variable comprensión lectora a los estudiantes del grupo control a nivel de la lectura oral.

Tabla 28.**Comparación de los resultados del nivel literal de la comprensión lectora a nivel de estadísticos de prueba**

	NIVEL LITERAL DE LA COMPRESIÓN LECTORA			
	PRE TEST		POS TEST	
	G.Exp.	G. Control	G.Exp.	G. Control
Media	2.16	2.15	2.40	2.24
Desv.Típica	.541	.614	.538	.677
<i>U</i> de Mann-Whitney	10714,000		9550,500	
<i>W</i> de Wilcoxon	25079,000		23915,500	
<i>Z</i>	-,028		-1,811	
<i>p</i>	,977		,070	

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a resultados obtenidos.

Como se muestra en la Tabla 28, en la fase pretest los alumnos del grupo control y experimental obtienen resultados similares en el **nivel literal de la comprensión lectora**, $Z = -.03$, $p = .98$. Sin embargo, en el pos test el nivel literal de la comprensión lectora de los grupos control y experimental no difieren significativamente, $Z = -1.81$, $p = .070$. Aunque la diferencia se aproxima a la significatividad y los resultados van en la dirección esperada; los estudiantes del grupo experimental superan marginalmente en la variable comprensión literal a los estudiantes del grupo control.

Tabla 29.

Comparación de los resultados del nivel reorganizativo de la comprensión lectora a nivel de estadísticos de prueba.

	NIVEL REORGANIZATIVO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA			
	PRE TEST		POS TEST	
	G.Exp.	G. Control	G.Exp.	G. Control
Media	2.18	2.22	2.41	2.27
Desv.Típica	.648	.622	.659	.694
<i>U</i> de Mann-Whitney	10526,000		9636,500	
<i>W</i> de Wilcoxon	18654,000		24001,500	
<i>Z</i>	-,320		-1,659	
<i>p</i>	,749		,097	

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a resultados obtenidos.

Como se muestra en la Tabla 29, en la fase pretest los alumnos del grupo control y experimental no obtienen resultados similares en el **nivel reorganizativo de la comprensión lectora**, $Z = -.32$, $p = .75$. Sin embargo, en el pos test el nivel reorganizativo de la comprensión lectora de los grupos control y experimental no difiere significativamente, $Z = -1.66$, $p = .097$.

Tabla 30.

Comparación de los resultados del nivel inferencial de la comprensión lectora a nivel de estadísticos de prueba.

	NIVEL INFERENCIAL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA			
	PRE TEST		POS TEST	
	G.Exp.	G. Control	G.Exp.	G. Control
Media	2.25	1.90	2.52	1.86
Desv.Típica	.766	.623	.744	.747
<i>U</i> de Mann-Whitney	8045,000		6093,000	
<i>W</i> de Wilcoxon	22410,000		20458,000	
<i>Z</i>	-4,082		-6,785	
<i>p</i>	,000		,000***	

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a resultados obtenidos.

*** $p < .001$

Como se muestra en la Tabla 30, en la fase pretest los alumnos del grupo control y experimental obtienen resultados similares en **el nivel inferencial de la comprensión lectora**, $Z = -4.08$, $p = .000$. Este resultado indica que los grupos control y experimental no eran equivalentes en esta variable en la fase pre-test ya que de inicio, el grupo experimental supera en la variable nivel inferencial de la comprensión lectora a los estudiantes del grupo control. Asimismo, en el pos test el nivel de comprensión inferencial de los grupos control y experimental difiere significativamente, $Z = -6.79$, $p = .000$. De nuevo, el grupo experimental supera en la variable comprensión inferencial en lectura oral a los estudiantes del grupo control. Estos resultados se discutirán con mayor profundidad en las conclusiones del presente trabajo.

Tabla 31.

Comparación de los resultados del nivel crítico de la comprensión lectora a nivel de estadísticos de prueba.

	NIVEL CRÍTICO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA			
	PRE TEST		POS TEST	
	G.Exp.	G. Control	G.Exp.	G. Control
Media	1.91	1.91	2.24	1.95
Desv.Típica	.739	.847	.740	.742
<i>U</i> de Mann-Whitney	10456,500		8425,000	
<i>W</i> de Wilcoxon	24821,500		22790,000	
<i>Z</i>	-,406		-3,460	
<i>p</i>	,685		,001	

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a resultados obtenidos.

Como se muestra en la Tabla 31, en la fase pretest los alumnos del grupo control y experimental obtienen resultados similares en **nivel crítico de la comprensión lectora**, $Z = -.41$, $p = .69$. Sin embargo, en el pos test el nivel de comprensión crítica de los grupos control y experimental difiere significativamente, $Z = -3.46$, $p = .001$. Los estudiantes del grupo experimental superan en la variable nivel crítico de la comprensión lectora en lectura oral a los estudiantes del grupo control.

Tabla 32.

Comparación de los resultados del nivel de comprensión lectora CLP a nivel de estadísticos de prueba.

	2° NIVEL COMPRENSIÓN LECTORA CLP			
	PRE TEST		POS TEST	
	G.Exp.	G. Control	G.Exp.	G. Control
Media	24.4	3.82	23.5	3.68
Desv.Típica	24.5	3.84	23.8	3.66
<i>U</i> de Mann-Whitney	10324,500		9907,500	
<i>W</i> de Wilcoxon	18452,500		18035,500	
<i>Z</i>	-,568		-1,151	
<i>p</i>	,570		,250	

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a resultados obtenidos.

Por último, se incluyen los resultados de la comparación en el pre y post test de los grupos experimental y control para la variable de comprensión lectora (medida con CLP). Como se muestra en la Tabla 32, en la fase pretest los alumnos del grupo control y experimental obtienen resultados similares en el nivel de **comprensión lectora cuando realizan una lectura individual de forma silenciosa**, $Z = -.32$, $p. = .57$.

Asimismo, en el pos test el nivel de comprensión lectora (medida con CLP) de los grupos control y experimental no presenta diferencias, $Z = -.115$, $p. = .25$. Los estudiantes del grupo experimental no superan en la variable comprensión lectora en lectura silenciosa a los estudiantes del grupo control. Este resultado se retomará con mayor detalle en las conclusiones del trabajo para profundizar en sus implicaciones.

En resumen, los resultados globalmente permiten corroborar la hipótesis del estudio en la cual se plantea que los estudiantes de 2° grado de Primaria que participaron en la intervención pedagógica basada en talleres de mediación entre pares (GE) obtienen mejores resultados en las diferentes variables que los estudiantes que participaron en el programa de lectura y en el Plan lector institucional (GC).

Como se observa los estudiantes del grupo experimental superan en el post test a los estudiantes del grupo control en fluidez en lectura oral, y en los componentes de la misma precisión, automaticidad, prosodia, pero no en velocidad lectora. También, el grupo experimental obtiene mejores resultados que el control en el post test para la variable comprensión en lectura oral y en su componente comprensión crítica.

No consiguen obtener puntuaciones superiores en comprensión en lectura oral para los componentes literal y reorganizativo, y existen diferencias desde el pre-test para la variable comprensión en lectura oral inferencial que se explorarán más adelante. Por último, tampoco se han encontrado diferencias entre el grupo experimental y control para las puntuaciones del post test en comprensión en lectura silenciosa.

Para profundizar en mayor medida en los resultados obtenidos, en el siguiente apartado se incluyen un análisis cualitativo en cada variable por NIVEL de DESEMPEÑO según Rúbrica RELO en las distintas variables medidas por esta herramienta.

La Figura 6, muestra los resultados obtenidos en la **variable fluidez lectora**. Se puede observar que aumenta especialmente el logro previsto en el grupo experimental tras la intervención, con respecto al pre-test y al grupo control. Corrobora una mejora en los resultados de la fluidez lectora que implica los componentes de precisión, velocidad y automaticidad en el grupo que ha recibido la intervención pedagógica.

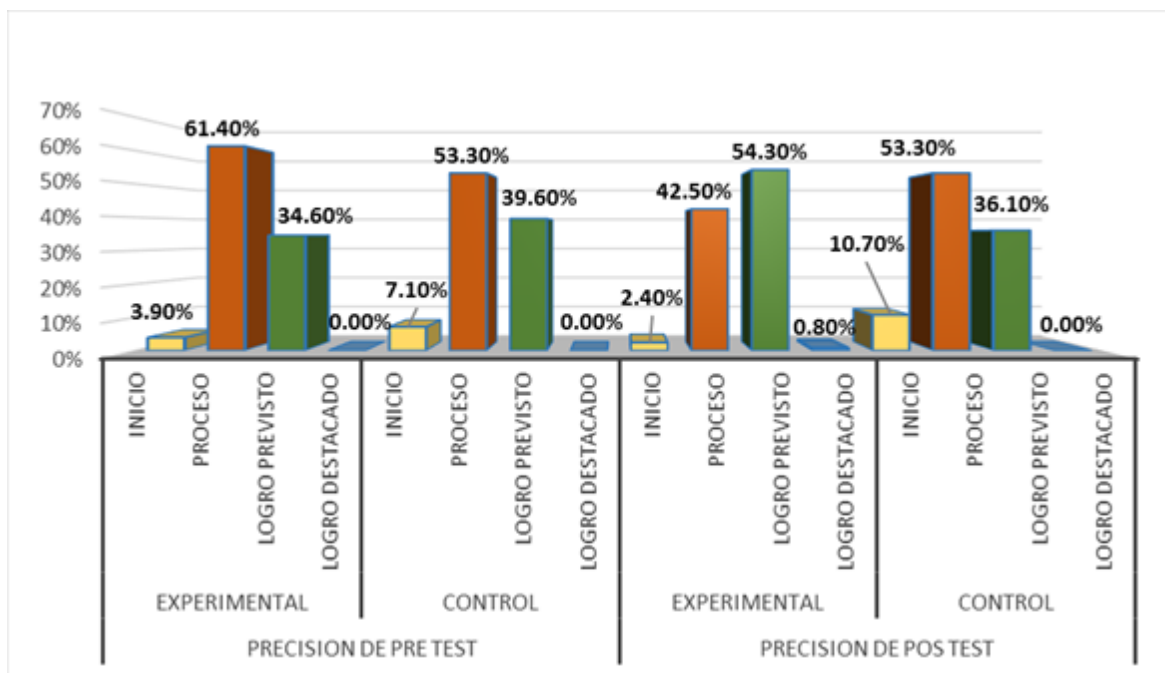


Figura 6. Comparación pre y pos test por grupo a nivel de Fluidez lectora.

La figura 7 presenta los resultados de la **variable precisión**. Al respecto, se observa que los estudiantes del grupo experimental se incrementan tanto en la categoría “logro previsto” como en “logro destacado” con respecto al post test del grupo control y con respecto a los resultados del pre test antes de la intervención.

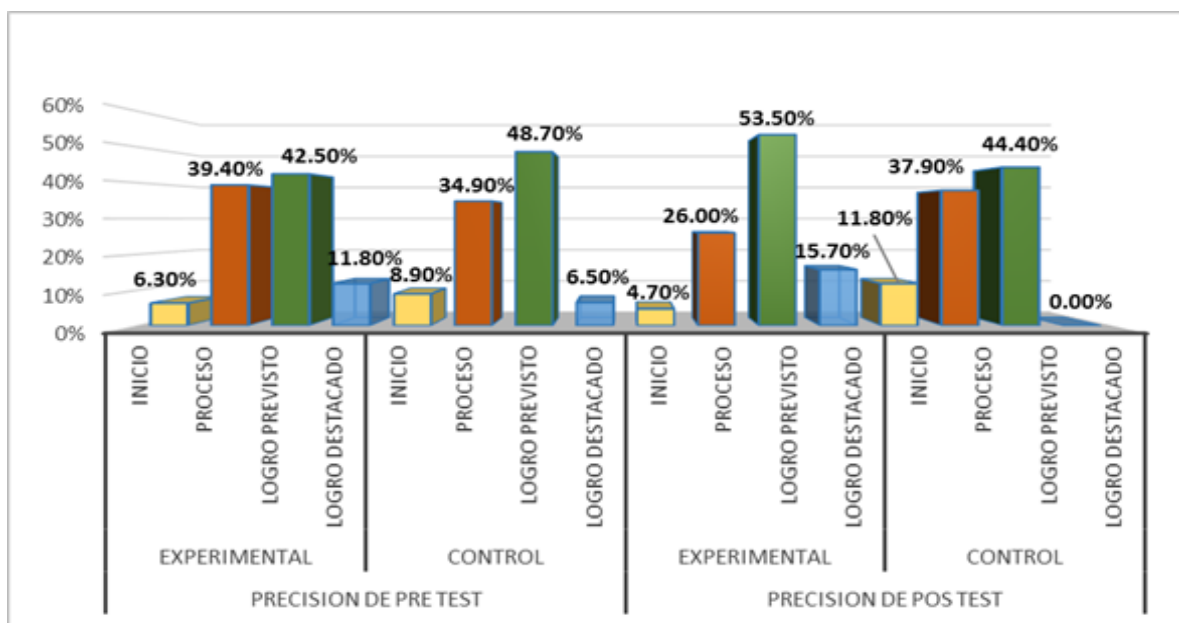


Figura 7. Comparación pre y pos test por grupo a nivel del componente Precisión.

Al observar la figura 8 que nos muestra los resultados de la **velocidad lectora**, nótese que este componente era el que mejores niveles iniciales tenían todos los alumnos de ambos grupos (un alto porcentaje de niños obtiene un logro destacado en esta variable incluso antes de la intervención). La mayoría de estudiantes se sitúan en **logro previsto** (“leer entre 60 y 80 palabras por minuto”) y de **logro destacado** “leer más de 80 palabras por minuto”.

Puede indicar que es en este componente en uno de los que más se centra la instrucción en las aulas que han formado parte de este estudio. Como vemos la tendencia se mantiene tras la intervención en ambos grupos. Nótese que en este componente no se encuentran diferencias significativas entre los grupos control y experimental en el post-test (Tabla 23).

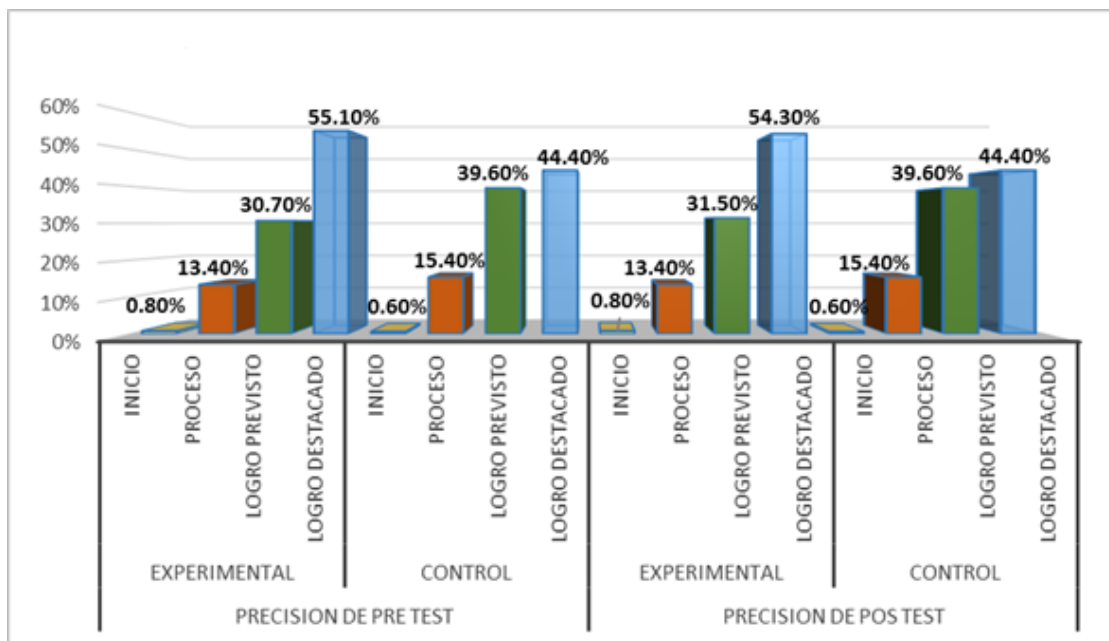


Figura 8. Comparación pre y pos test por grupo a nivel del componente Velocidad.

En la Figura 9 se exponen los resultados de la variable **automaticidad lectora**. Como se observa, de nuevo el grupo experimental incrementa el porcentaje de alumnos en logro previsto y logro destacado tras la intervención, indicando con ello la situación de mejora de la automaticidad lectora tras la intervención, y en oposición al grupo control que mantienen resultados similares en el pre y post test.

Es decir que la automaticidad lectora en el grupo control no sería un componente a destacar como mejora una vez que se ha llevado a cabo el programa de lectura institucional.

Por último, es importante señalar que la automaticidad lectora, implica los componentes de precisión y velocidad lectora, pudiéndose con ello, afirmar que sería el grupo experimental, el que destaca en sus resultados de mejora tras la intervención en los componentes de la fluidez.

Como vemos se mantiene la tendencia en ambos grupos de ser un elemento que está siendo trabajado en las aulas. Cabe destacar que en el grupo control, aumentan los niños que están en inicio.

Esto nos lleva a considerar cómo fue la disposición de la evaluación en el caso de estos estudiantes. Acerca de estas razones, podremos hacer mención más adelante en las conclusiones del estudio.

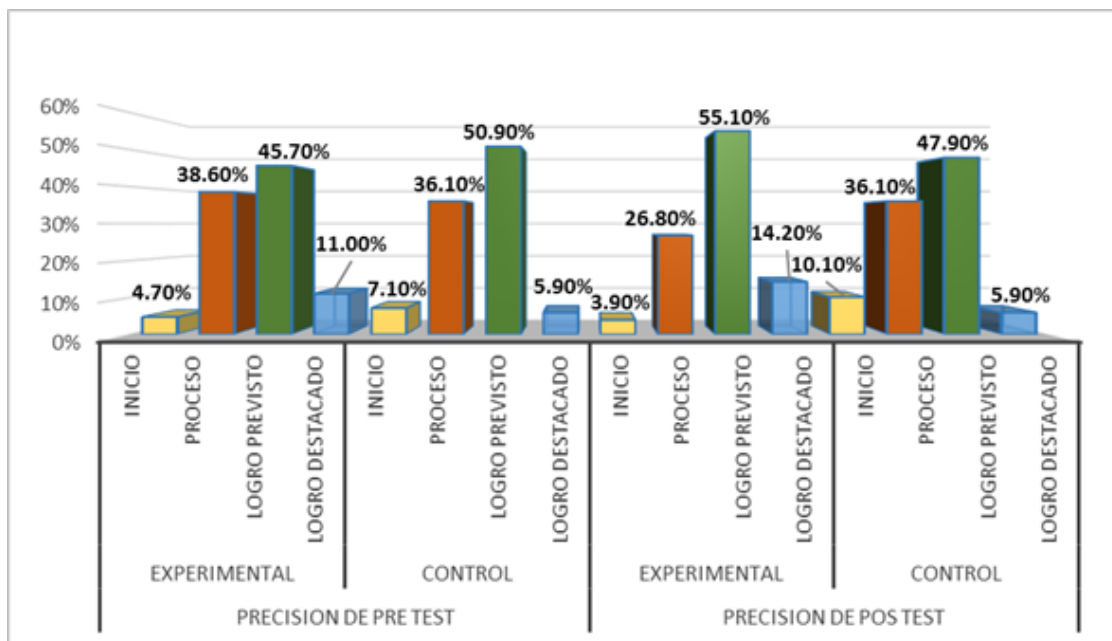


Figura 9. Comparación pre y pos test por grupo a nivel del componente Automaticidad lectora.

La figura 10 en la cual se observa los de resultados de la **prosodia**, destaca en el grupo experimental, la disminución del nivel de **inicio** y del nivel de **proceso** entre el pre y pos test, es decir habría menos estudiantes en estas situaciones tras la intervención.

Para el grupo control, el nivel de **inicio** se ha incrementado, dejando en evidencia que habría más estudiantes con dificultades en el componente de prosodia. Es decir, que algunos de estos alumnos evaluados, han empeorado a lo largo del curso o es posible que no hayan tenido la misma disposición al ser evaluados en el pos test.

En definitiva, resulta relevante en el componente prosodia que, tras la intervención, en el grupo experimental hay una disminución los estudiantes en “inicio” y “proceso” en favor de “logro previsto”. Este resultado no se replica, como se ha comentado, en el grupo control. Por último, y de forma paralela a la mayoría de los componentes de la fluidez lectora comentados anteriormente, prácticamente ningún alumno llega al nivel de “logro destacado”.

Con ello, se hace necesario, considerar la necesidad de programas que incluyan un mayor número de sesiones o que impliquen una mayor extensión en su desarrollo a nivel de las sesiones.

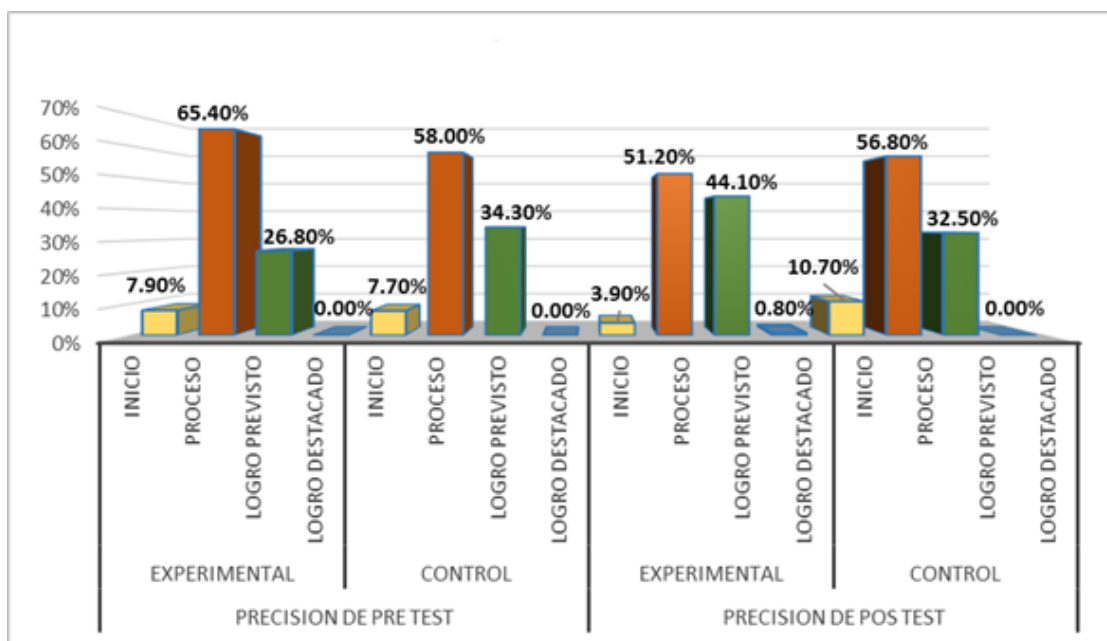


Figura 10. Comparación pre y pos test por grupo a nivel del componente Prosodia.

A continuación, se incluye el análisis cualitativo de la comprensión lectora y cada uno de sus niveles.

La Figura 11, nos muestra los resultados de la **comprensión lectora** (medida con RELO). Observamos que los estudiantes del grupo experimental tras la intervención disminuyen en las categorías “inicio” y “proceso” en favor de la categoría “logro previsto”.

Este resultado no se mantiene para el grupo control, que obtiene resultados muy similares en el pre y post test.

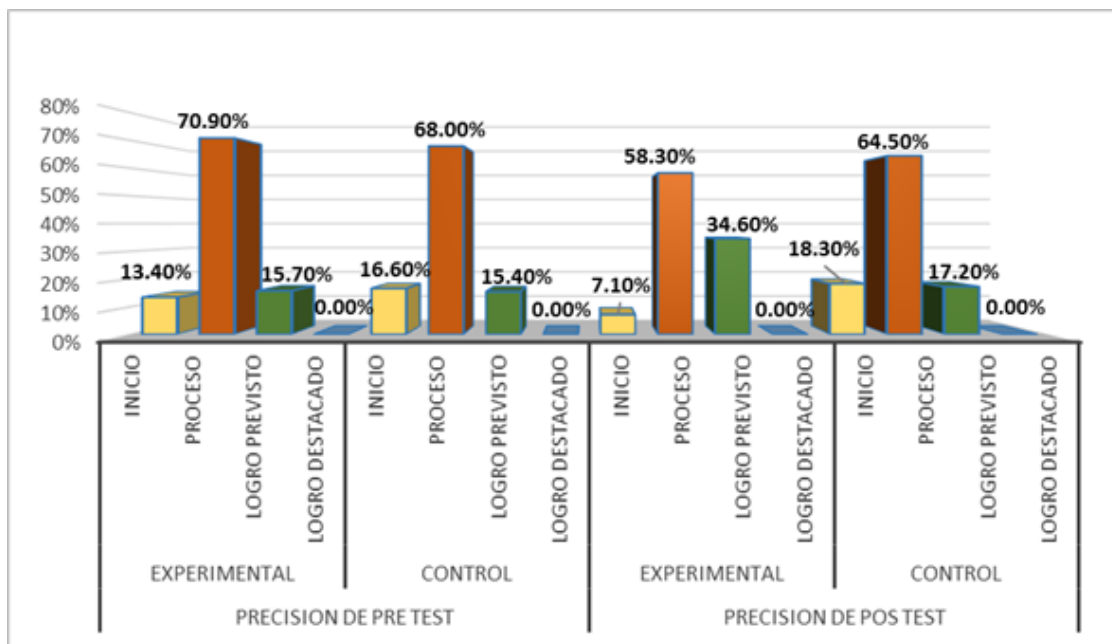


Figura 11. Comparación pre y pos test por grupo a nivel de Comprensión lectora RELO.

La figura 12 nos presenta los resultados del **nivel literal de la comprensión lectora** y destaca en el grupo experimental la disminución del nivel de **inicio** y del nivel de **proceso** entre el pre y el pos test, en favor de la categoría “logro previsto”.

Para el caso del grupo control, puede apreciarse que hay un ligero incremento de las frecuencias porcentuales en el nivel de **inicio**, pero el patrón de resultados, aunque inferior en “proceso” y “logro previsto” que el grupo experimental tras la intervención, es similar entre ambos grupos. Nótese que en el bloque de análisis inferenciales no se encuentran diferencias significativas en el post test entre ambas variables.

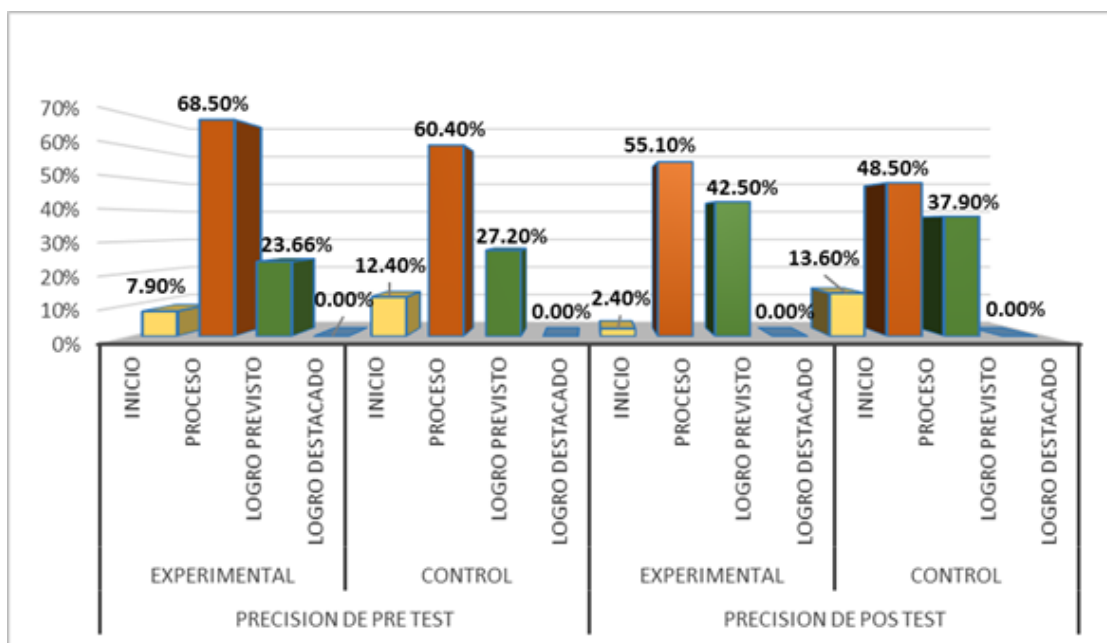


Figura 12. Comparación pre y pos test por grupo en el nivel literal de la comprensión lectora.

La figura 13 nos presenta los resultados del nivel reorganizativo de la comprensión lectora y destaca en el grupo experimental, la disminución del nivel de **inicio** y del nivel de **proceso** entre el pre test y el pos test. Es decir, habría menos estudiantes en estos niveles al finalizar la intervención y mayor número de alumnos en “logro previsto”.

No obstante las diferencias en el porcentaje de alumnos en cada nivel son ligeras de acuerdo a la falta de diferencias significativas entre el grupo control y experimental en el post test que se encontraron en el bloque de análisis inferenciales.

En cuanto al grupo control, el nivel de **inicio**, presenta un incremento y en el nivel de **proceso** presenta una disminución, pero como en el grupo experimental, en el post test también aumenta la categoría “logro previsto” para el grupo control. Por último, la categoría “logro destacado” se incrementa ligeramente más en el post test del grupo experimental, en línea con lo esperado en el presente estudio.

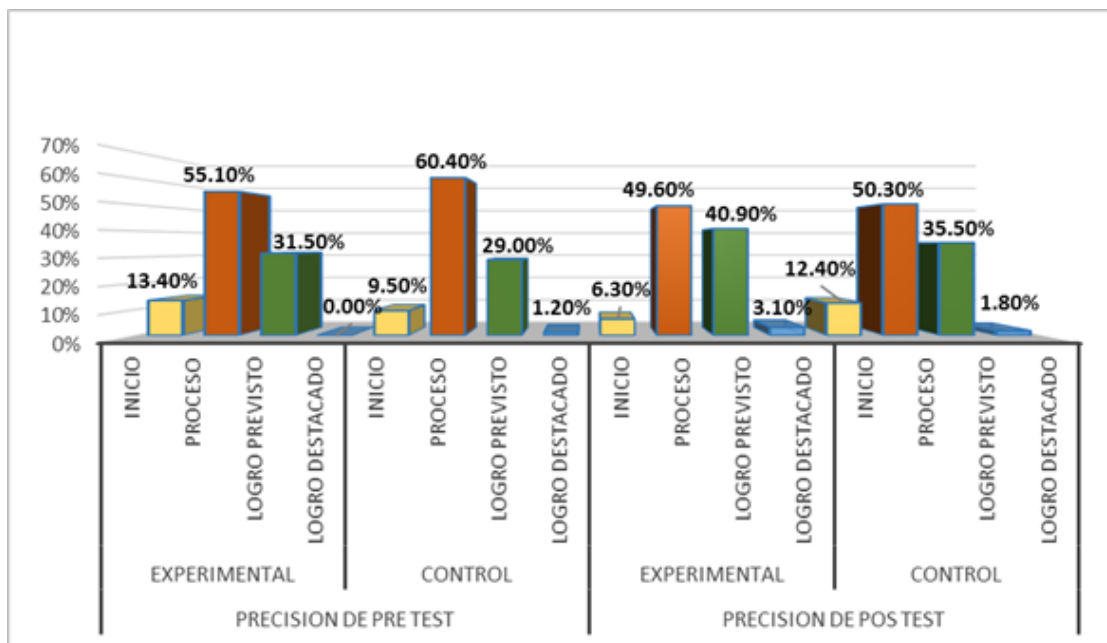


Figura 13. Comparación pre y pos test por grupo en el nivel reorganizativo de la comprensión lectora

La figura 14 nos presenta los resultados del nivel inferencial de la comprensión lectora. Se puede apreciar para el caso del grupo experimental que tanto el nivel de inicio, como el de proceso han descendido tras la intervención y se han incrementado los niveles de “logro previsto” y “logro destacado”.

En el caso del grupo control, habría más estudiantes en el nivel de inicio en el pos test, mientras que son menos los estudiantes ubicados en el nivel de proceso con un ligero incremento en logro previsto y logro destacado.

Estos resultados ayudarán a ver con mayor claridad las diferencias que existe entre ambos grupos desde la fase pre-test, indicando que no son grupos equivalentes en este componente como se mostraba en el análisis inferencial (ver Tabla 30).

Esta falta de equivalencia, puede deberse a que el trabajo de la comprensión inferencial se haya realizado en mayor grado en la intervención pedagógica, que en el plan lector institucional, o posiblemente a la coincidencia de que tuvo el desarrollo de la

prueba Censal, a vísperas del post test efectuado. Principalmente, en el caso del grupo control. Sobre ello, se tratará más adelante en las conclusiones.

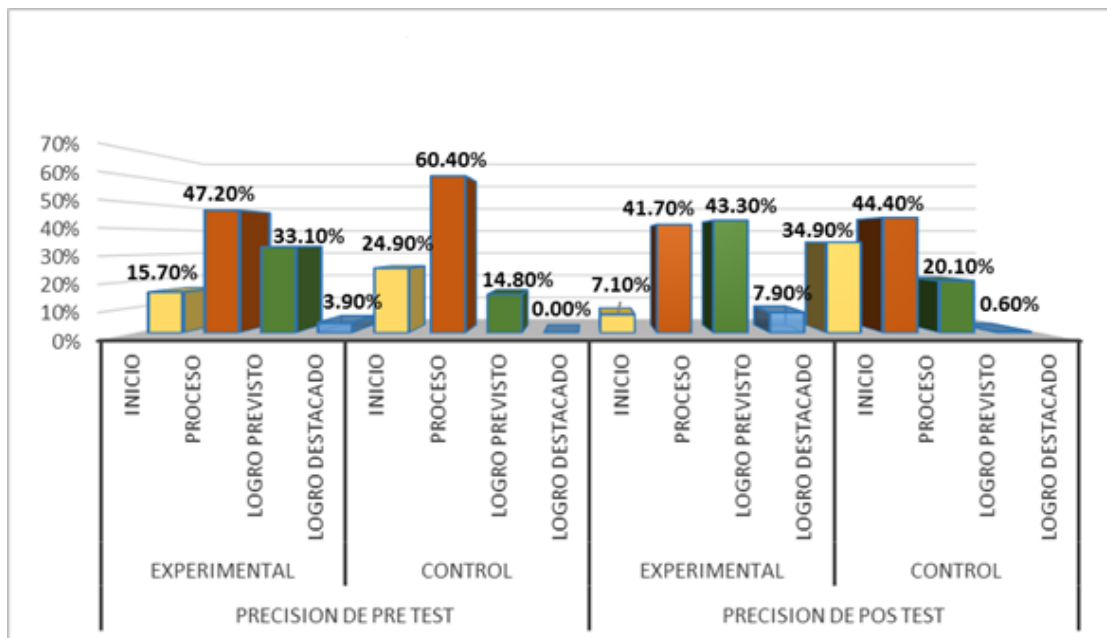


Figura 14. Comparación pre y pos test por grupo a nivel inferencial de la comprensión lectora.

La figura 15 presenta los resultados del nivel crítico de la comprensión lectora. Al respecto, observamos que el grupo experimental presenta una disminución de sus cifras porcentuales en relación al nivel de inicio entre pre y pos test y un incremento de los resultados en el nivel de proceso, logro previsto y logro destacado.

En el grupo control también puede destacarse la disminución de estudiantes en situación de **inicio** y la presencia de más estudiantes en el nivel de **proceso**, con un ligero incremento de estudiantes en logro previsto y una disminución de los estudiantes en logro destacado. Especialmente el mayor número de estudiantes en logro previsto del grupo experimental tras la intervención podría avalar las diferencias entre ambos grupos en el post como se incluyó en el análisis inferencial (ver Tabla 30).

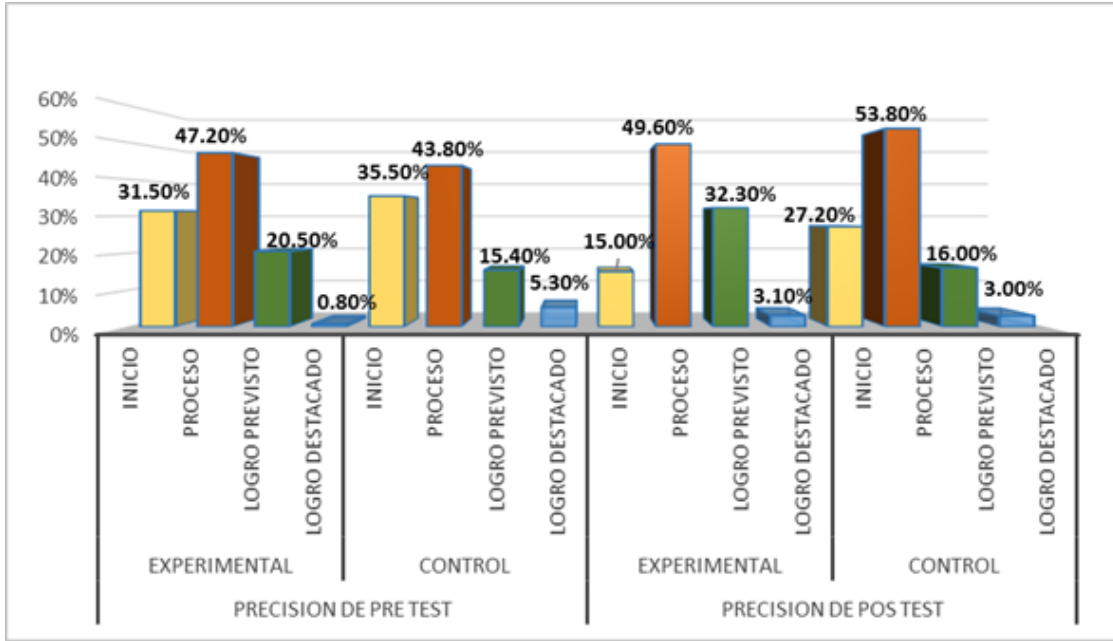


Figura 15. Comparación pre y pos test por grupo a nivel crítico de la comprensión lectora.

TERCERA PARTE: CONCLUSIONES

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

En la investigación hemos procurado abarcar la intervención pedagógica de la fluidez y de la comprensión lectora, entendiendo que en el 2° grado de primaria se implican modalidades de lectura oral y de lectura silenciosa. Ambas representan medios eficaces para comprobar resultados en lectura y han sido soporte de estrategias de mediación entre pares, como las llevadas a cabo.

Con el fin de organizar la discusión del estudio, seguiremos el análisis de los distintos componentes evaluados.

Específicamente, en la *fluidez lectora*, los resultados indican que los niños de 2° grado que han realizado los talleres de mediación entre pares presentan una mejora al culminar la intervención pedagógica, al igual que en estudios previos como los de Rasinski (2005); Hudson et al (2009); Kuhn et al (2010); Rasinski y Samuels (2011) y Gonzales-Trujillo y cols (2014). Todos estos trabajos señalan la condición multimodal, en la necesidad de integrar en ella, componentes como la precisión, la velocidad, la prosodia y la automaticidad de la lectura; tal como se ha tenido en cuenta en el programa realizado.

Por otro lado, los resultados del grupo de estudiantes que no recibió la intervención, no presentan una mejora y se relacionan con lo aseverado por Ramos y cols (2004); Velarde y cols (2013) y Calero (2014), cuando aducen la necesidad de orientar al docente en una resignificación de este aprendizaje. Esto es, reorientar al docente peruano en una concepción multimodal de la fluidez lectora que no reduzca la misma, a un sentido de decodificación o de medición de la velocidad lectora. Este último aspecto, incluso es determinado en estándares de rango mundial (World Bank, 2007; 2012).

Los profesores necesitan demostrar que entienden y manejan la complejidad de la fluidez lectora a lo largo de toda su acción pedagógica. Sobre todo, en aspectos como los relacionados a la evaluación. De allí la pertinencia que tienen los estudios de Zutell y Rasinski (1991); Rasinski (2004; 2011) y Kuhn et al (2010), quienes constituyeron rúbricas de lectura, consideradas desde una perspectiva y naturaleza formativa.

Sin embargo, en el contexto peruano de un aula de 2° grado, el docente no siempre dispone de este tipo de herramientas. De allí, la contribución que plantea este estudio cuando ofrece como alternativa a las Rúbricas de Lectura Oral RELO. Se trata de facilitar la tarea pedagógica, que dada su realidad, pueda tener algunas limitaciones relacionadas con la comprensión y manejo de otros instrumentos que requieran de una intervención psicopedagógica especializada.

Si nos centramos en las distintas dimensiones de la fluidez lectora evaluadas con la rúbrica RELO (precisión, velocidad, prosodia y automaticidad), encontramos que tras el programa de intervención, mejoró significativamente la precisión, la prosodia y la automaticidad.

La **precisión de la lectura** está fuertemente asociada al desarrollo de un conjunto de habilidades iniciales de lectura, denominadas “predictores de la habilidad lectora” (Sellés y Martínez, 2008; Velarde, Canales, Meléndez y Lingán, 2013).

Investigaciones como las de Moreno y cols (2008); Jiménez y O'Shanahan (2010) e Infante y cols (2012), las vinculan con habilidades propias del lenguaje oral, como la conciencia fonológica, el reconocimiento de letras, de fonemas, de patrones ortográficos, de palabras y de grupos de palabras. Bajo esta perspectiva, se pone de relieve que todas las habilidades trabajadas en el programa de intervención han incidido en la mejora de este componente.

Por tanto, podemos pensar que en el 2° grado, un niño pueda aprender a leer en forma continua y sin silabear, llegando a realizar una decodificación que no altere la composición de la palabra. Es decir, leer con precisión, sin cometer errores de sustitución, adición o inversión de algunas letras o fonemas.

En cuanto al componente de la **automaticidad de la lectura**, el mismo, implica una combinación de la precisión y de la velocidad de lectura (LaBerge y Samuels, 1974), y progresivamente redirige los procesos atencionales desde la decodificación hasta la comprensión lectora (Griffith y Rasinski, 2004; Pilkusky, 2006; Rasinski y Samuels, 2011 y De Mier y cols, 2012). El programa de intervención ha mejorado dicho componente en el trabajo llevado a cabo con los niños del grupo experimental.

Respecto al componente de la *velocidad lectora*, no se constata una mejora significativa en ninguno de los dos grupos del estudio (ni GE, ni GC). Este es el componente que mejores resultados mostró desde el inicio consiguiendo niveles de “logro destacado” en ambos grupos, con un alto porcentaje de niños (ver Figura 7). Parece indicar que es un aspecto trabajado o priorizado en los centros estudiados.

En esta línea la investigación realizada por Medina (2013), tiene entre sus hallazgos que niños peruanos del 2° grado de primaria presentaron resultados de velocidad lectora por encima de los resultados de comprensión lectora. Llamando la atención de un posible condicionamiento en la evaluación de la velocidad lectora, cuando se constató que más de la mitad de estos estudiantes preguntaba al evaluador, “si habían leído rápido”. Se suma a ello, que la institución educativa realizaba en el año, por lo menos tres evaluaciones de velocidad lectora, que eran anunciadas a la comunidad educativa como una necesidad de logro institucional.

Esto, nos lleva a pensar en la importancia de considerar la velocidad lectora como un componente multimodal que no se determine de manera aislada. Por el contrario, este componente constituye el indicador de una medida específica relacionada con la capacidad en la automatización de la decodificación que no puede ser sobre estimada, según lo planteado por Rasinski (2004); Valencia et al (2010); Heibert et al (2012) y Calero (2014).

Finalmente, no se trata de leer más rápido, sino de comprender lo que se lee. Ello requiere que la fluidez lectora conjugue un conjunto de componentes que aseguren las bases iniciales para el desarrollo de la competencia lectora, desde su concepción “leer para comprender” (OCDE, 2009).

En el componente de *prosodia* se encuentran diferencias significativas tras la intervención. Podemos decir que la intervención ha mejorado los aspectos relevantes que los niños en el 2° grado mostraban en un inicio. Estos aspectos de mejora son: leer con un volumen audible en el espacio del aula (Rasinski, 2004; Calero, 2014), manteniendo un ritmo de lectura moderado (Gaminde y cols, 2013), realizando pausas ante ciertos signos convencionales (Borzzone y cols, 2000; Wallace, 2012), leyendo las frases dentro de un mismo párrafo atribuyéndoles su composición sintáctica (Rasinski y Samuels, 2011; De Mier y cols, 2012), aplicando entonaciones de manera espontánea o ante ciertos signos

normativos (Proctor, 2013; Calero, 2014) y pronunciando las palabras con claridad articuladora (Zutell y Rasinski, 1991; Kuhn et al, 2010).

A modo de conclusión, podemos decir que los resultados de la fluidez lectora y de los componentes precisión, prosodia y automaticidad lectora, corroboran el éxito que tienen los programas en los cuales se ponen en juego estrategias de cooperación entre pares como lo demuestran estudios realizados por Calet (2013), Valdebenito (2013).

Ahora bien, el éxito de programas basados en tutoría entre iguales o peer tutoring, que han incluido la fluidez lectora desde una perspectiva multimodal (Coll y Calet, 2013; Durán, 2013; Durán y Valdebenito, 2014), incluyen factores asociados a la aplicación de estrategias de lectura modelada e instruccional (Therrien y Kubina, 2006; Jiménez y O'Shanahan, 2010; Kuhn et al, 2010; De Mier y cols, 2012). Al respecto, es importante destacar el aporte de la lectura oral colectiva en relación al desarrollo de procesos de eficacia lectora (decodificación y velocidad) que presentó el programa implementado por Gutierrez (2016).

Hay que destacar como un aspecto central, el número de sesiones realizadas en el entendido de que si es menor la frecuencia en la práctica de las estrategias y ejercitaciones, menores serán los resultados en fluidez desde todos los componentes implicados (Pascual y cols, 2014). De allí que necesite verificarse el tiempo de ejercitación respecto a la práctica de la prosodia y el énfasis en relación a la velocidad lectora.

Complementariamente, son significativas para el avance en los resultados, las diferentes prácticas de lectura oral que dinamizan el desarrollo de la fluidez y sus componentes de precisión y prosodia, como ha podido ser atribuido a los estudiantes que pudieron llevar a cabo la intervención y ha sido considerado por estudios previos como los de Soriano-Ferrer y cols (2011) y Gonzales-Trujillo y cols (2014).

Al respecto, se destaca la pertinencia del trabajo de la fluidez lectora en el 2º grado de primaria como fue comprobado en estudios como los de Calet (2013), porque es justamente en esta etapa, en la cual los niños necesitan afianzar los procesos iniciales de la lectura que tienen su base en habilidades vinculadas a la expresión y comprensión oral. De allí la necesidad de considerar actividades de lectura oral en coro, lectura repetida, entre otras que puedan ser replicables entre iguales (Soriano-Ferrer y cols, 2009; Valdebenito, 2013 y Pascual y cols, 2014).

Sin embargo, es relevante prever un plan de desarrollo a largo alcance, en el cual se asignen espacios de prácticas para cada componente de la fluidez, como en el caso de los estudios planteados por Valdebenito (2013), en el cual se obtuvieron mejoras con diferencias significativas a favor del grupo intervenido a lo largo de 48 sesiones. Será importante considerar en este aporte, el apoyo de la familia, a la cual se le atribuyó espacios de práctica durante 24 sesiones.

Pasando a los resultados de la *comprensión lectora*, vamos a centrarnos en primer lugar, en los obtenidos mediante la valoración del instrumento RELO.

Los datos revelan una mejora en general, en el grupo que ha recibido la intervención. Sin embargo, en los diferentes componentes analizados, encontramos resultados muy variados en relación al nivel literal, inferencial, reorganizativo y crítico. Cabe mencionar, que tanto el grupo que recibió la intervención pedagógica como el que recibió el plan lector institucional tendrían más de la mitad de estudiantes en “situación de proceso” (cuando el estudiante está en proceso de lograr el aprendizaje previsto en el indicador evaluado y requiere intervención pedagógica (Véase Tabla13). Es decir, debemos plantearnos mejorar el programa de intervención para conseguir que los estudiantes lleguen al “logro previsto” (cuando el estudiante evidencia el logro previsto en el indicador evaluado) y al “logro destacado” (cuando el estudiante evidencia el logro del indicador, demostrando un desempeño destacado y muy satisfactorio del mismo).

Ahora bien, que la automaticidad lectora conecte la fluidez con la comprensión lectora, supone el redireccionamiento de los procesos atencionales según los aportes de Pikulski (2006) y Rasinski y Samuels (2011). Se trata así, de un proceso complejo, en el cual los niños necesitan familiarizarse con los códigos escritos hasta lograr una lectura cada vez más fluida, que no les signifique mayor esfuerzo (Velarde y cols, 2009; Eurydice, 2011; Calero, 2014).

Según Cuetos (2012), esta conexión implica una transición de niveles inferiores a niveles superiores, que aumenta en exigencia a nivel de procesamiento cognitivo. Así, el lector va adquiriendo con el tiempo, eficacia verbal, que según Perfetti (1992), involucra una comprensión del texto, en la que cada vez son mayores los niveles de dificultad. Entonces, lograr avances en la comprensión lectora, considerando su complejidad, no solo supone la consideración de períodos, sino el logro en la secuencia de aprendizajes.

Todo ello, nos lleva a poner en claro la lógica de “leer para comprender” que plantea la OCDE (2009). La ruta de aprendizaje desde la decodificación hasta la comprensión lectora, requiere de tiempo y madurez cognitiva.

Es decir, verificar los avances del aprendizaje lector a lo largo de la primaria, y luego de la secundaria. Saber hasta qué aspectos se van consolidando desde sus bases (Calero, 2014; Ramos y cols, 2014, Recio y León, 2015). Sobre todo, si partimos del implícito que aporta el lenguaje oral, como ha sido destacado por Goodman (1996); Klauda y Guthrie (2008); De Mier y cols (2012) y Recio y León (2015).

En el Perú, las Evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación han particularizado logros en niveles de comprensión literal, inferencial y crítico. Dichos niveles son explicitados por Catalá y cols (2007), que incluye además, el nivel reorganizativo de comprensión del texto. Sin embargo, el instrumento RELO no solo considera estos niveles, sino que los evalúa en la lectura oral, y a través de respuestas oralizadas.

Respecto al *nivel literal* de comprensión lectora, el grupo que recibió la intervención pedagógica presenta una mejora, aunque no significativa respecto al grupo control. Por tanto, todos los niños de 2º grado evaluados alcanzan niveles similares en comprensión literal.

Con ello, es claro que por ser este el primer nivel de comprensión del texto, la exigencia respecto al mismo, implica mencionar información explicitada en el texto, que pone en juego la memoria operativa de corto plazo (Cuetos, 2012). Esto lleva a preguntarnos, qué tanto el almacén lexical contiene vocabularios previos que faciliten la tarea de la comprensión en niños de 2º grado.

Además hay que tener en cuenta las tareas específicas que este nivel supone, según los aportes de Catalá y cols (2007), como describir personajes, distinguir información relevante de otra secundaria y reconocer secuencia de acciones.

Respecto al *nivel reorganizativo* de comprensión lectora, entre ambos grupos han mejorado por igual. Es decir no muestran diferencias significativas tras la intervención.

Este nivel de comprensión del texto implica desde lo propuesto por Catalá y cols (2007), que los estudiantes puedan realizar tareas relacionadas con una reorganización

jerárquica de la información atribuyendo una secuencia de aparición, así como, clasificar dicha información atribuyéndole un sentido y relación con hechos acontecidos en el relato, así como proponer un título que englobe el sentido textual (Romero y González, 2001; Griffinth y Rasinski, 2004; Cairnei, 2011).

En relación a ello, según el instrumento RELO, el nivel de logro previsto al cual acceden los estudiantes evaluados implican respuestas que demoren, pero que demuestren por parte de estos estudiantes, su capacidad para reorganizar la información; aunque puedan omitir o variar hasta un dato relacionado con el texto.

En cuanto al *nivel inferencial* de la comprensión lectora, los resultados demuestran que para el caso del grupo que recibió la intervención, se aprecian mejoras. Sin embargo, hemos de hacer notas que los grupos planteaban diferencias en el pre test.

Esta falta de equivalencia, se vincula con una importante limitación en el estudio relacionada con las dificultades de selección inicial. Es decir, que no fue una tarea muy fácil, el encontrar instituciones educativas que estuvieran dispuestas a realizar un programa de intervención con características como las del “Taller de Mediación entre Pares”. Esto es, sesiones previstas en las primeras horas de la mañana y de forma ininterrumpida, durante seis semanas consecutivas (Véase punto 5.2.2). Sobre todo, considerando la actual realidad peruana, en la que las instituciones educativas están mucho más enfocadas a la necesidad de aprobar los estándares planteados por la Evaluación Censal en el 2° grado de Primaria (MINEDU; 2009), que coincidentemente estaba cercana al período de realización del estudio.

En gran parte de las instituciones que fueron visitadas, se condicionó como requisito de aceptación, que el programa ofrecido, asegurase una preparación de sus alumnos para la Censal. Incluso, algunas de estas instituciones mencionaron que tenían en marcha un programa interno dirigido a este objetivo, y que por ello, no podían incluir otro adicional.

En relación a esto, habría que considerar la posibilidad de que el trabajo de la comprensión inferencial, se realizó en mayor grado en el grupo experimental desde antes de la intervención. Sobre todo, en el entendido de que el Ministerio de Educación, publica los resultados de la Pruebas Censales en el mes de Marzo. Al esto se suma, el factor de preocupación de los docentes, quienes muchas veces revelaron su necesidad de

privilegiar el objetivo de la Censal, vinculado con la propia eficacia de su desempeño en términos laborales, según las políticas educativas vigentes (MINEDU, 2015).

Por otro lado, la forma de trabajo durante los Talleres de Mediación entre Pares, incorporó una estrategia dialógica, que según los estudios de Griffinth y Rasinski (2004), Nichols et al., (2009), Ramos y cols (2014) y Durán y Valdebenito (2014), favorece el pensamiento inferencial. Gran parte de las preguntas realizadas en la rutina “Comprendemos el texto” (Véase la intervención pedagógica en el punto 5.2.2), se orientaron a la construcción de respuestas a partir de predicciones, inferencias e hipótesis (Pascual y cols, 2014).

Ello, también habría sido considerado un aporte importante en la segunda experiencia piloto realizada de manera preliminar al estudio (Véase punto 5.1), ya que justamente se buscó orientar en los docentes nuevas perspectivas en el desarrollo de estrategias, utilizando el canal dialógico como un apoyo en la construcción de inferencias. Lo que Velarde y cols (2013) identifican como una oportunidad de inferencia desde hechos reales y significativos utilizando las capacidades de comprensión y expresión oral ya adquiridas.

En esta línea, la oportunidad de práctica de la estrategia dialógica, se caracterizó además, por dos elementos que también destacan estudios como los de Soriano-Ferrer y cols (2013) y Gutierrez (2016) y fueron relevantes en la primera experiencia piloto (ver punto 5.1), como son, la frecuencia y la práctica sistemática (Ortíz, 2009). Elementos diferenciales que fueron consistentes durante las seis semanas de desarrollo de los talleres. Ello habría puesto en una posición de desventaja al grupo que realizó el plan lector institucional, quienes realizaron actividades de lectura semanal y en horarios del curso de Comunicación Integral (Véase punto 5.2.2).

Si particularizamos el nivel de logro previsto, es el grupo que ha recibido la intervención, el que tiene más estudiantes que han logrado realizar una descripción imaginaria del personaje principal en el texto, atribuyéndole rasgos físicos, cualidades o actitudes, así como recomponer información sobre un hecho del relato y predecir el final a partir de la última información del relato. Todas ellas, capacidades de inferencia vinculadas a lo propuesto por Pinzás (2003), Catalá y cols (2007) y Viramonte (2008).

Además, es importante mencionar que los textos que se incluyeron en las fichas de trabajo (ver anexo 3), fueron diseñados en consulta y coordinación previa con las

docentes (ver punto 5.1) y contemplando elementos como la contextualización y los conocimientos previos de los estudiantes que ya habían significado aportes importantes, desde la primera experiencia piloto. Ambos, contextualización y conocimientos previos son considerados andamiajes fundamentales para la construcción de inferencias (Goodman, 1996; De Mier y cols, 2012).

El *nivel crítico* de la comprensión lectora, revela que el grupo que recibió la intervención expone una frecuencia significativamente mayor de estudiantes en el nivel Logro Previsto, comparado con el grupo control, siendo las diferencias entre ambos grupos significativas. Esto señala que el grupo experimental presenta más estudiantes que lograron realizar juicios valorativos frente al comportamiento de algún personaje y juicios sobre un contenido desde su punto de vista personal, así como análisis de la intención del autor. Si bien su respuesta pudo demorar, llegaron a realizar un juicio de valor u opinión, así como explicar sus fundamentos con cierta consistencia, según lo planteado en las rúbricas RELO.

Ahora bien, el acceso al nivel crítico supone llegar a consolidar niveles superiores en la comprensión lectora, que de acuerdo a Cuetos (2012), implican tareas complejas de significación del texto. Lo que estudios como los de Therrien y Kubina (2006) reconocen como “construcciones subjetivas” que se vinculan a las “representaciones mentales” que todo sujeto elabora a partir de su conocimiento sobre el mundo (Klauda y Guthrie, 2008; Calero, 2012).

Esta complejidad vista desde los resultados alcanzados, nos lleva a tomar conciencia sobre la complejidad del nivel crítico y la necesidad de comprobar la eficacia en relación a destrezas graduadas de menor a mayor complejidad (Recio y León, 2015). La competencia “leer para comprender”, se vincula con la facultad del niño para comprender distintos tipos de texto, en los cuales demuestre su capacidad para hacer elaboraciones que impliquen dar a conocer sus opiniones y posturas frente a las diversas situaciones planteadas (Cassany, 2006; Díaz y Hernández, 2010).

Aunque, al analizar si las respuestas necesariamente deberían darse por escrito, nos hace considerar que cuando el niño responde oralmente y lo hace en interacción, pone en juego su capacidad comunicativa, según lo propuesto por el enfoque comunicativo textual que es parte de la propuesta curricular peruana (MINEDU, 2015) y puesta en marcha en algunas propuestas como las realizadas por Calero (2012).

Al concluir en el análisis de esta parte, podemos afirmar que la *comprensión lectora* valorada con RELO, demuestra resultados generales de mejora tras la intervención; pero todavía refleja una situación de proceso que supone importantes pendientes en el desarrollo de este aprendizaje en relación a sus niveles.

De manera específica, antes de realizar la intervención, los grupos presentaron niveles similares en comprensión lectora y en los niveles: literal, reorganizativo y crítico; lo cual no fue el caso, del nivel inferencial. En este nivel, pudo comprobarse una brecha diferencial inicial entre los grupos evaluados, que supuso ciertas limitaciones del estudio con respecto a la definición de las muestras y que estuvieron relacionadas con la coyuntura del contexto educativo peruano. Actualmente la prioridad de algunas instituciones educativas, se orienta a la preparación de sus estudiantes de 2° grado para la Evaluación Censal anual. Se destaca además, que la intervención puesta en marcha, facilitó el pensamiento inferencial debido a ciertos factores como el desarrollo de la estrategia dialógica, la práctica sistemática y continua y la contextualización de los textos de comprensión de las fichas elaboradas, que facilitaron el ejercicio de interacción y la generación de conocimientos previos.

Con respecto a la *comprensión lectora* evaluada con la Prueba CLP, los resultados demuestran que no existen avances entre pre y pos test, ni en el grupo que recibió la intervención, ni en el grupo que llevo a cabo el plan lector institucional.

El encontrar diferencias en el caso de medir con la rúbrica RELO que realiza la evaluación mediante la lectura en voz alta (lectura oral) y la prueba CLP (lectura silenciosa). Se estaría dejando en claro, la diferencia a nivel de exigencia que supone la lectura oral y la lectura silenciosa, respecto a la competencia de comprensión del texto (Cairney (2011) y Calero (2012)).

Si bien se trata de dos modalidades de mediación para el desarrollo de la comprensión lectora, también supone dos formas de evaluación de la lectura que implican distintas tareas cognitivas.

Así, la lectura oral a nivel de la comprensión lectora, implica que los niños vinculen sus experiencias concretas con elementos sensoriales auditivos y oportunidad de verbalizaciones, que pueden comunicar sentidos a través de componentes expresivos

como la prosodia (Proctor, 2013; Gaminde y cols, 2013; Rasinski, 2014). De allí que la intervención está mucho más centrada en componentes implicados en la comprensión oral y en menor medida en la práctica de lectura silenciosa.

Sin embargo, se entiende que la lectura silenciosa es necesaria en estos procesos de aprendizaje lector durante el 2° grado de Primaria, en los cuáles se necesita desarrollar cada vez más, niveles superiores de comprensión lectora. Estudios como los de Canales (2008), Cuetos (2012) y Gutierrez-Braojos y Salmerón (2012) aducen la necesidad de desarrollar operaciones cognitivas que impliquen mayores niveles de abstracción a partir de las interpretaciones que se atribuyan al texto. Nuevamente, es importante relacionar la magnitud de esta capacidad para comprender el texto, con la necesidad de un desarrollo por etapas que definan una serie de habilidades a lo largo del tiempo (Calero, 2014; Ramos y cols, 2014, Recio y León, 2015).

De allí, que resulte predecible que los resultados respecto al desarrollo de esta capacidad no se hayan superado debido a la necesidad de una mayor estimulación e inclusive del tiempo que pueda tomar su avance. Por otro lado, es importante mencionar que el 2° nivel de Comprensión de la Prueba CLP, orienta tareas de distinta orientación, respecto a lo que se propone en la evaluación de la comprensión lectora en la lectura oral, según RELO. En concreto, el CLP, evalúa la comprensión lectora en las áreas de palabra, oración o frase, párrafo y texto simple. Ello, de acuerdo con Alliende y cols (1982), implica operaciones específicas como traducir los signos escritos a sus signos orales, atribuir sentido que corresponda palabras en función del texto, manejo en relación a las relaciones que puedan tener los elementos dentro del texto y la determinación de sentidos globales.

Finalmente, es importante precisar que no es lo mismo medir la comprensión lectora con pruebas estandarizadas que con rúbricas. Este último supone un proceso que implica la intervención del docente y se define en términos cualitativos. La prueba CLP permite llevar a cabo una evaluación de comprensión lectora, que si bien no establece niveles de comprensión de manera específica (literal, reorganizativo, inferencial y crítico), determina los logros y avances en tareas cognitivas de reconocimiento de los signos escritos, correspondencias de las palabras en función del texto, determinación de relaciones entre los elementos dentro del texto y la determinación de sentidos globales.

Estudios como los de Soriano-Ferrer y cols (2009); Soriano Ferrer y cols (2011) y Soriano Ferrer y cols, (2013), con una línea de evolución basada en la “enseñanza recíproca”, han desarrollado programas de intervención, específicamente orientados a mejorar la comprensión lectora.

Lo singular en el aporte de estos programas, que fue recogido por la propuesta llevada a cabo, es la pauta instruccional en la realización de secuencia de estrategias de comprensión lectora (Ortiz, 2009). Estas estrategias han tenido importante incidencia en la autorregulación de tareas de comprensión inferencial (Soriano y cols, 2013).

Complementariamente, estudios como los de Valdebenito (2013) y los de Pascual (2014), incorporan el trabajo simultáneo de la fluidez y de la comprensión lectora, lográndose diferencias significativas entre el pre y pos test, a favor del grupo que llevó a cabo la propuesta basada en lectura en parejas. Esta misma propuesta es desarrollada en nuestra intervención, pero en modalidad grupal.

Entonces, es importante destacar las consideraciones del agrupamiento de los estudiantes como una condición fundamental (Soriano y cols, 2013), así como la autoobservación de estrategias como la dialógica, la modelación y la rotación respecto a la función de “par tutor” propuesta por Soriano y col (2011) y por Pascual y cols (2014), que han sido configuradas en el programa de intervención pedagógica del estudio.

Sin embargo, dentro de la relevancia que implica la lectura dialógica en estudios como los de Gutierrez (2016) y Cruz y cols (2016), ampliamente desarrollada en la intervención pedagógica, demuestran mejores resultados en procesos inferiores de lectura (descodificación y velocidad lectora), que en procesos superiores de comprensión que exijan mayores niveles de elaboración cognitiva (Cuetos, 2012 y Gutierrez-Braojos y Salmerón, 2012).

Aquí es significativo mencionar la aplicación de estrategias de lectura oral y de lectura silenciosa en forma simultánea que han contemplado programas como los diseñados por el mismo Gutierrez (2016). Estrategias que han sido soporte de los talleres de mediación para destacar los avances en comprensión lectora en lectura oral, antes que los avances en lectura silenciosa (Soriano-Ferrer y cols, 2009; Rivera, 2015).

Por otro lado, el número de sesiones puede considerarse un factor preponderante en cuanto a los avances de comprensión lectora. Esto es destacable en la implicación que tiene la capacidad de comprensión lectora como un proceso complejo que necesita ser

desarrollado a lo largo de períodos que aseguren la evolución en cuanto al desarrollo de habilidades y tareas cognitivas relacionadas (Calero, 2014; Ramos y cols, 2014, Recio y León, 2015).

En este aspecto, la intervención pedagógica llevada a cabo, probablemente necesitó configurarse en un mayor tiempo, respecto al desarrollo de estrategias que favorecieran los avances en el nivel reorganizativo y crítico.

Entre las *limitaciones del estudio*, podemos destacar que se ha realizado un gran esfuerzo por establecer criterios de evaluación a través de Rúbricas que necesitan de una estandarización para corroborar su validez y fiabilidad. Los estudios llevados a cabo hasta el momento parecen corroborar su utilidad (Median, 2013). Sin embargo los resultados obtenidos en este trabajo, donde algunos componentes parecen no mejorar con la intervención, deben llevarnos a analizar la utilidad de las rúbricas en dichas variables, por ejemplo midiendo dichos componentes con otras pruebas ya estandarizadas, ampliando el número de niños que reciben la intervención o cambiando el trabajo realizado en las sesiones en dichas variables.

En cuanto a la intervención llevada a cabo, parece mostrar una mayor efectividad en la intervención de la fluidez más que en la comprensión lectora. Ello supone revisar las condiciones del programa y plantearse la necesidad de modificar algunos aspectos como la cantidad de sesiones realizadas, el rediseño de actividades y tareas propuestas, para incidir de forma más específica y efectiva en aquellos componentes que no han logrado mejoras en el presente estudio.

Cabe mencionar además, que no fue fácil ubicar centros dispuestos a llevar a cabo el programa de intervención pedagógica debido a la etapa de acreditación y control de calidad que el Ministerio de Educación estuvo desarrollando como parte de sus políticas y lineamientos rectores.

Finalmente, es importante señalar que durante el período que se realizó el post test, se estaría por realizar la Evaluación Censal; y los niños, tanto como las docentes, se mostraron bastante inquietos con ello. Esto sobre todo, fue bastante marcado en el grupo control, a diferencia del grupo experimental. El grupo control fue evaluado a vísperas de las fechas que el Ministerio de Educación había dispuesto para la realización de la prueba ECE.

Cabe señalar, que la disposición de las docentes del grupo Control, no fue la misma que la del pre test. En todo momento, se mencionaba la necesidad del tiempo respecto a la preparación de sus estudiantes para rendir la prueba Censal.

Entre las *futuras líneas de investigación*, habría que seguir profundizando en estudios que consideren el enfoque multimodal de la fluidez lectora y los procesos de desarrollo simultáneo de la fluidez y de la comprensión lectora como procesos simultáneos. Sería necesario realizar trabajos correlacionales entre las distintas variables estudiadas en este trabajo. De esta forma se podría establecer la relación entre ellas y profundizar en sus resultados, así como en su utilidad para el diseño de nuevas y más completas intervenciones.

Como se ha explicado previamente, determinadas características de la intervención pedagógica pueden conllevar a que no se muestre un incremento en las puntuaciones de los estudiantes respecto a las diferentes variables evaluadas, especialmente en comprensión lectora en la lectura silenciosa, evaluada con la prueba CLP. No obstante, las relaciones positivas entre las variables de fluidez y de comprensión lectora en la lectura oral, podrían indicar que con las oportunas modificaciones, la intervención diseñada podría llegar a contribuir positivamente en la mejora de las variables que no han mostrado mejoras tras la intervención. Otra línea iría dirigida a establecer correlaciones de las variables estudiadas con los estudios censales llevados a cabo por el Ministerio de Educación del Perú. Ello, con la finalidad de establecer qué aspectos de la fluidez y de la comprensión lectora se deben intervenir con mayor profundidad para fomentar resultados positivos en las Evaluaciones Censales. Además, será importante clarificar con qué componentes se relacionan directamente las evaluaciones censales realizadas y plantear líneas de mejora que permitan avanzar hacia una evaluación más completa e informativa del nivel real de comprensión de los estudiantes de 2º grado.

Si bien existe mucha literatura sobre comprensión lectora, es necesario dar apertura a un marco de investigación que genere nuevos instrumentos de medida, entre ellos, el desarrollo de rúbricas de evaluación. Este aspecto constituye un pendiente en las investigaciones de la fluidez y de la comprensión lectora que podría contribuir directamente al espacio pedagógico.

La mediación entre pares también constituye un aspecto que necesita profundizarse en nuevas propuestas, incorporando las bases teóricas ya definidas en “peer tutoring” y “enseñanza recíproca”.

De la mano a ello, la canalización de estrategias de enseñanza y de mediación entre pares, es un complemento que dinamiza los procesos de aprendizaje de la lectura desde las primeras etapas y que puede ser profundizado en estudios que involucren procesos de intervención pedagógica en realidades con menor avance en el aprendizaje de la fluidez y de la comprensión lectora.

Finalmente, sería pertinente generar estudios que incorporen el acompañamiento docente como una categoría de desarrollo de la intervención pedagógica. Ello, principalmente en realidades como las de Perú, que necesitan dinamizar el factor docente como un recurso eje en los procesos de aprendizaje lector durante las primeras etapas de escolaridad.

REFERENCIAS

- Acosta, S. (2014). *La investigación en el aula. Aprender a conocer*. México D.F.: Trillas.
- Airasian, J. (2001). *Classroom assessment. Concepts and applications*. Boston: Mc Graw Hill.
- Alcina, J. (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.
- Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (1991). *Prueba de Comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva – CLP – Formas paralelas*. Santiago de Chile.
- Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics. *College teaching*, 53(1), 385-397.
- Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (2001). *Prueba de Comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva – CLP – Formas paralelas*. Santiago de Chile.
- Banco Mundial (2011). *Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial. Resumen ejecutivo*. Recuperado de http://virtualeduca.org/documentos/2012/worldbank_ed2020.pdf
- Banco Mundial (2006). *Un nuevo contrato social para el Perú. ¿Cómo lograr un país más educado, saludable y solidario?* Daniel Cotlear Editor. Washington D.C.
- Barboza, F. y Peña, F. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*. 18(59) 133-142. Universidad de los Andes. Venezuela. Redalyc.

- Bazán, J. (2006). *Desarrollo de la conciencia fonológica y los procesos lectores en alumnos del segundo grado de educación primaria*. (Tesis de Maestría). Lima: Universidad Marcelino Champagnat.
- Borzzone de Manrique, A. M. y Signorini, A. (2000). Lectura y prosodia: una vía para el estudio del procesamiento cognitivo. *Interdisciplina*, 17(2), 95-117.
- Bravo-Valdivieso, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 1-20.
- Bravo-Valdivieso, L. (2005). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Brown, A. & Campeone, J. (1996). Psychological Theory and the Design of Innovative Learning Environments: On Procedures, Principles, and Systems. En *Innovations in Learning: New Environments for Education*, eds. Leona Schauble y Robert Glaser, 289-325. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. & Palincsar, A. (1989). Guided, Cooperative Learning and Individual Knowledge Acquisition. En *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*, ed. Lauren Resnick, 393-451. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Bujan, K., Rekalde, I. y Aramendi, P. (2011). *La evaluación por competencias en la educación superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación*. Sevilla: Editorial MAD, S.L.
- Cabeza, H. (2008). *Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica*. Vigo: Universidad de Vigo.
- Cairney, T. (2011). *Enseñanza de la comprensión lectora*. (5° edición). Madrid: Morata

- Calero, A. (2012). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Calero, A. (2013a). *La lectura repetida: Una estrategia de aprendizaje temprano de la fluidez lectora*. Recuperado de <http://compension-lectora.org/la-lectura-repetida-unaestrategia-de-aprendizaje-temprano-de-la-fluidez-lectora/> y <http://compensionlectora.org/relacion-familia-colegio-y-desarrollo-de-la-fluidez-lectora/>
- Calero, A. (2014). Fluidez lectora y evaluación formativa. *ISLL Investigaciones sobre lectura*, 1, 33-48
- Calet, N. (2013). *Efectos del entrenamiento en fluidez lectora sobre la competencia lectora en niños de educación primaria: el papel de la prosodia*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. España.
- Canales, Velarde, Meléndez y Lingán, (2014). Diferencias en habilidades psicolingüísticas y lectura en niños bilingües quechua-castellano y monolingües castellano de primer grado. *Theorema*, 1(1), 99-110.
- Canales, R. (2008). Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje. *Revista IIPSI*, 11(1), 81-100. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Cassany, D., (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.

- Cerrillo, P. (2005). Lectura y sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*. Número extraordinario, 53-51.
- Choque-Larrauri, R., Espezuza-Berrios, L. y Espinoza-Lecca, E. (2015). ¿Qué significa ser profesor en el Perú? En: Evidencia para una política de inversión en el talento. Vol 2. Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. Ministerio de Educación.
- Clemente, M. (2008). Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas. Madrid: Pirámide.
- Clemente, M. y Domínguez, A. (1999). La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural. Madrid: Pirámide.
- Coll, M. y Duran, D. (2013). Leemos en pareja. Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales. In *Actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación: las lenguas en la educación, cine, literatura, redes y nuevas tecnologías*, (259-266). Secretaría General Técnica.
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. Perspectiva educacional. *Formación de profesores*, 50(2), 77-95. Université de Sherbrooke.
- Crouch, L. (2006). *La fluidez lectora como indicador operacional*. Manuscrito inédito. Washington, DC: RTI International.
- Cruz, Bravo, Irurzun, Pérez y Begoña (2016). “Mejora de la lectura en 2º grado de Primaria mediante un programa de tutoría entre iguales”. En ISIL. *Investigaciones sobre lectura* N°5. Asociación Española de Comprensión Lectora. Málaga.
- Cuadro, A. y Trías, D. (2008). Desarrollo de la conciencia fonémica. Evaluación de un programa de intervención. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 11, 1-8.

- Cuadro, A., Trías, D. y Castro, C. (2007). *Ayudando a futuros lectores*. Montevideo: Prensa médica Latinoamericana.
- Cuetos, F. (2012). *PROLEC R: Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada*. Barcelona: TEA Ediciones S.A.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura. Educación infantil y primaria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cuetos, F., Rodríguez, B. y Ruano E. (2007). *PROLEC-R, Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cuevas, A. y Vives, J. (2005) La competencia lectora en el estudio Pisa. Un análisis desde la alfabetización y la información. *Anales de documentación*, 8, 51-70. Universidad de Murcia. España.
- Daane, M. C., Campbell, J.R., Griggs, W.S., Goodman, M. J., & Oranje, A. (2005). *Fourth-Grade Students Reading Aloud: NAEP 2002 Special Study of Oral Reading*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Defior, S. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas*. Málaga: Aljibe.
- De Mier, M., Borzone, A. y Cupani, M. (2012). La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre habilidades de decodificación, características textuales y comprensión. Un estudio piloto con niños hablantes de español. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 18-33.
- Díaz, H. (2016). *Dos décadas de políticas curriculares: situación y desafíos*. Lima: Fundación Santillana.
- Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú: Realidades y tendencias*. Lima: Fundación Santillana.

- Díaz, H. y Saavedra, J. (2000). La carrera del maestro en el Perú. Factores institucionales, incentivos económicos y desempeño. Documento de trabajo. Grupo de Análisis para el Desarrollo GRADE.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (Tercera edición). México D. F.: McGraw Hill.
- Defior, S. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas*. Madrid: Aljibe Ediciones.
- Dioses, A., Evangelista, Z., Baurto, T.A., Morales, C.M. y Alcántara, P.M. (2010). Procesos cognitivos implicados en la lectura y escritura de niños y niñas del tercer grado de educación primaria residentes en Lima y Piura. *Revista del Instituto de Investigaciones Psicológicas UNMSM*, 13(1), 13-40.
- Dowhower, S.L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30, 158-164. doi: 10.1080/0040584910953497
- Durán, D. (2006). Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo. *Aula de Innovación Educativa*, 153-154, 7-10.
- Durán, D., y Valdebenito, V. (2014). Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 141-160.
- Durán, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Grao.
- Durán, D., Flores, M. y Valdebenito, V. (2015). Tutoría entre iguales. Concepto y práctica como metodología para la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 23-40.

- ESCALE – MINEDU (2015). Estadística de la calidad educativa. Tomado de <http://escale.minedu.gob.pe/>
- EURYDICE (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Agencia Ejecutiva en el ámbito educativo, audiovisual y cultural. Red Española de Información sobre Educación – REDI-E. Bruselas. Bélgica.
- Galvé, J.L. (2005). *Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura*. BECOLE. Madrid: EOS.
- Galvé, J.L., Ramos, J.L., Dioses, A. S., Abregú L.F. y Alcántara, M. (2010). *Evaluación de la Comprensión lectora*. ECLE. Madrid: EOS.
- García-Ros, R., (2011) Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios. *Electronic Journal o Research in Educational Psychology* 9, 1043 – 1062.
- García Vidal, J., Gonzales, D. y García Ortíz, B. (2012). *EVALEC 4. Batería para la Evaluación de la Competencia Lectora*. Madrid: EOS.
- Gaminde, I., Etxebarria, A., Garay, U. y Romero, A. (2013). La competencia prosódica en la lectura en voz alta: análisis de los aspectos rítmicos. ONOMAZEIN. *Revista semestral de lingüística, filología y traducción*, 27, 1-14. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gatica-Lara, F. y Uribarren,-Berrueta, T. (2013). *¿Cómo elaborar una rúbrica?* Investigación en Educación Médica, 2(5), 51-65.
- Gil, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XXI*, 14.1, 117-134.
- Gispert, D. y Ribas, L. (2010). *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Graó.

- Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Gómez, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *Comunicación, II* (2)
- Gómez-Domínguez, M. (2016). Fluidez, lectora oral en Inglés. *Tonos digital*, 31. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/50318>
- González, R., Molinari, M.C., Pinzás, J., Rincón, G. y Pérez, M. (2001). *Lectura comprensiva temprana. Para que leamos desde la infancia, mucho más y mejor*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Gonzales-Trujillo, M.C., Calet, N., Defior, S. y Gutierrez-Palma, N. (2014). Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez. *Estudios de psicología*, 35(1), 104-136.
- Griffith, L. y Rasinski, T. (2004). A Focus on Fluency: How One Teacher Incorporated Fluency with Her Reading Curriculum. *The Reading Teacher*, 58(2), 126-137.
- Guadalupe, C. (2015). *Contar para que cuente: Una introducción general a los sistemas de información educativa*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Guthrie, J., Wigfield, A. & Lutz, S. (2008). *Adolescentes' Engagement in Academic Literacy*. Recuperado de http://www.cori.umd.edu/research-publications/2012_adolescents_engagement_ebook.pdf
- Gutierrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado*, 16(1).

- Gutierrez, R. (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 303-320.
- Heibert, E., Samuels, S. J., Rasinski, T. (2012). Comprehension-Based Silent Reading Rates: What Do We Know? What Do We Need to Know? *Literacy Research and Instruction*, 51(2), 110-124
- Hudson, R.F., Lane, H.B., Pullen, P.C. & Torgesen, J.K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading and Writing Quarterly*, 25,4–32.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2015). Estado de la población peruana. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/>
- Infante, M., Coloma, C.J. y Himmel, E. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2° y 4° básico de escuelas municipales. *Estudios pedagógicos*. XXXVIII (1)149-160. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Jenkins, J., Fuchs, L., van den Broek, P., Espin, C. & Deno, S. (2003). Accuracy and Fluency in List and Context Reading of Skilled and RD Groups: Absolute and Relative Performance Levels. *Learning Disabilities. Research & practice*, 18(4), 237–245.
- Jimenez, J. E. y O'Shanahan, I. (2010). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 179-202
- Jiménez, J. y Ortíz, M., (2001). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Johnson, DW y Johnson, RT. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Johnson, DW., Johnson, RT. & Holubec, E. (1991). *Cooperative Learning in the Classroom*. (6th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Klauda, S. L. y Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100, 310-321.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kintsch, S. Van Dijk, A. (1978). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale N.J.: Earlbaum.
- Kuhn, M., & Rasinski, T. (2014). *Best practices in fluency*. In L. Morrow & L. Gambrell (eds), *Best Practices in Literacy Instruction Best Practices in Literacy Instruction* (4th ed.). New York: Guilford. Publication: Book Chapters
- Kuhn, M.R., Schwanenflugel, P.J. & Meisinger, E.B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 232–253.
- Kuhn, M.R. & Stahl, S.A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3–21.
- LaBerge, D. y Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychologist*, 6, 293–323.

- Marín J. y Carrillo M. (1999) *Test colectivo de Eficacia Lectora (TECLE)*. Manuscrito no publicado. Departamento de Psicología Básica y Metodología. Universidad de Murcia.
- Medina, P. (2013). *Diagnóstico mediante rúbricas de lectura oral en estudiantes de 2º grado de Educación Básica Regular en dos instituciones diferentes en la solidez y sostenibilidad de su propuesta educativa*. (Tesis fin de máster inédita) Universitat de Valencia. España.
- Mendoza, A. (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Prentice Hall.
- Mertler, C.A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7 (25).
- Miller, J. y Schwanenflugel, P. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal Education*, 98, 839-853.
- a_Ministerio de Educación República de Perú - MINEDU (2016). Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>
- b_Ministerio de Educación República de Perú MINEDU – Unidad de Medición de la Calidad UMC (2016). ¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes en las competencias evaluadas. Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes - ECE 2015. 2º grado de primaria / 2º grado de secundaria. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/03/dre-lima-ECE-2015.pdf>
- Ministerio de Educación República de Perú – MINEDU (2015). Resolución Ministerial N° 199 – 2015. Modificatoria de Diseño Curricular Nacional de Educación Básica

Regular 2009. Recuperado de <http://ccec.edu.pe/files/RM-199-2015-MINEDU-Modifica-DCN-2009.pdf>

a_Ministerio de Educación República de Perú – MINEDU (2015). Resultados de la evaluación censal de estudiantes de 2do grado 2014. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-censal-de-estudiantes-ece-2015/>

b_Ministerio de Educación República de Perú (2015). Rutas del aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? Fascículo 1. Desarrollo de la Comunicación. 3, 4 y 5 años de Educación Inicial. Perú: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/primaria.php>

Ministerio de Educación República del Perú – Unidad de la Medición de la Calidad Educativa (2014). Evaluaciones internacionales. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/llece/>

Ministerio de Educación República de Perú - Unidad de la Medición de la Calidad Educativa (2009). Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). 2° grado de primaria y 4° grado de primaria de EI de la EIB. Marco de trabajo. Recuperado de http://sistemas02.minedu.gob.pe/consulta_ece/ece/Marco_de_Trabajo_ECE.pdf.

Moreno, J.M., Suárez, A. y Rabazo, M.J. (2008). *El proceso lectoescritor. Estudio de casos*. Madrid: EOS.

National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4754).

Nichols, W.D., Rupley, W.H. & Rasinski, T. (2009). Fluency in learning to Read for Meaning: Going Beyond Repeated Readings. *Literacy Research and Instruccion*, 48(1), 1-13.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OCDE (2014). *Comparación de resultados del Segundo y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. SERCE y TERCE 2006-2013*. Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico – OCDE (2014). Resultados de PISA 2012 en foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico - OCDE (2009). Panorama de la Educación. Recuperado de <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/panoramadelaeducacion2009.htm>

Palincsar, A. & Brown, A. (1986). Reciprocal Teaching of Comprehension Fostering and Comprehension Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175

Ortíz, M.R. (2009). *Manual de dificultades de aprendizaje*. Madrid: Psicología Pirámide.

Pascual, G., Goikoetxea, E., Corral, S., Ferrero, M., y Pereda, V. (2014). La Enseñanza Recíproca en las Aulas: Efectos Sobre la Comprensión Lectora en Estudiantes de Primaria. *Psykhé*, 23(1), 1-12.

Peña, A. (2015). Programa de intervención motriz para la mejora de la lectura y la escritura en niños de 7 y 8 años. TFM. Unir. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de

[http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3474/PE%C3%91A%20TORRE
S%2c%20ADRIANA%20MARYOLY.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3474/PE%C3%91A%20TORRE%20ADRIANA%20MARYOLY.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Perfetti, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*, 145-147. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pikulski, J.J. (2006). Fluency: A Review of Developmental and Language Perspective. En S.J. Samuels y A.E. Fastrup (eds.) *What Research Has to Say About Fluency Instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Proctor, M. (2013). The relationship of prosodic reading o reading rate and other constructs of reading ability. Dissertation. Educational Leadership Doctoral Program Reich College of Education. Appalachian State University.
- Ramos, J. y Cuadrado, L. (2006). *Programa para el refuerzo del conocimiento fonológico*. Madrid: EOS.
- Ramos, A., Conde, A., Alfonso, S. y Deaño, M. (2014). Prevención del riesgo de dificultad lectora en estudiantes de Primer Ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42, 15-21.
- Ramos, M. (2010). *El problema de la lectoescritura en el Perú: Desde la crisis institucional al urgente respeto de la psicogénesis en el segundo y tercer ciclo de la EBR*. (Tesis de maestría). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rasinski, T. (2014). Fluency matters. International Electronic. *Journal of Elementary Education*, 7(1), 82-91

- Rasinski, T.V. & Samuels, J. (2011). Reading fluency: What it is and what it is not. What Research Has to Say About Reading Instruction, IV edition, 94-114. Samuels y Farstrup (eds). International Reading Association.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Recio, P. y León, J.A. (2015). La lectura en un contexto bilingüe: fluidez y comprensión lectora en alumnos de 1° y 4° de primaria. *Psicología Educativa*, 2, 47-53.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000 – 2015)*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Rivera, S. (2015). Programa de lectura interactiva en voz alta de comprensión lectora en estudiantes de Tercer grado de Primaria de una Institución Educativa Estatal del distrito de San Juan de Miraflores. Universidad Ricardo Palma. Lima. Perú.
- Romero, J.F. y González, M.J. (2001). *Prácticas de comprensión lectora. Estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza editorial.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2009). *Metodología y diseño de la investigación científica*. Lima: Editorial Visión Universitaria.
- Samuels, S.J. (2006). "Reading Fluency. Its Past, Present, and Future". En T. Rasinski, C. Blachovicz y K. Lems (eds.). *Fluency Instruction. Research Based Best Practice*. The Guilford Press. New York.
- Estadística de la Calidad Educativa - ESCALE (2017). Docentes de primaria del Perú. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/>
- Shwanenflügel, P. y Benjamin, R (2016). Lexical prosody as an aspect of oral reading fluency. *Read Writ*. DOI 10.1007/s11145-016-9667-3

- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J., y Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 119–129
- Sellés, P. y Martínez, T., (2008) *Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: Análisis y comparación de pruebas en español y en inglés*. Universitat de Valencia.
- Simon, M. y Forgette-Giroux, R., (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (18).
- Solé, I. (2007). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Soriano-Ferrer, M. Sánchez-López, P. Soriano-Ayala E. y Nieves-Cazorla, F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efecto del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de la psicología*, 29(3), 848-854.
- Soriano Ferrer, M. Chebaani, F. Soriano Ayala, E. y Descals, A. (2011). Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: efectos sobre la comprensión de textos. *Psicothema*, 3(1), 38-43.
- Soriano-Ferrer, M., Soriano-Ferrer, E., Felix-Mateo, Arocas-Sanchís y García-Valls, (2009). *Enseñanza recíproca: ¿Incide la modalidad de agrupamiento de los alumnos sobre la autorregulación de la comprensión?* Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.uv.es/femavi/CIVE2.pdf>
- Stevens, D. y Levi, A. (2005). *Introduction to Rubrics: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Alexandria: Sterling.

- Tapia, A. Carriedo, N. y Mateos, M. (1992). *Batería SURCO, en Evaluación del Conocimiento y su Adquisición*. Ministerio de Educación y Cultura. CIDE.
- Trahatemberg, L. (2015). *La fallida educación para ser empleable*. CADE – ED. Recuperado de <http://www.trahtemberg.com/articulos/2572-la-fallida-educacion-para-ser-empleable-cade-ed-2015-.html>
- Therrien, W. & Kubina, R. (2006). Developing Reading Fluency whit Repeated Reading. *Intervention in School and clinic*, 41(3), 156-160.
- Thousand, J., Villa, R. y Nevin, A. (2015). El rol de los estudiantes como co enseñantes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 9(2) 111-126.
- Tolchinsky, L. y Solé, I. (2009). Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2), 131-140.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational psychology*, 25(6), 631-645.
- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher education*, 32(3), 321-345.
- Toro, J., Cervera, M., y Urío, C. (2002). *Escalas Magallanes de Lectura y Escritura. TALE-2000*. Vizcaya: Albor-COHS.
- Tovar, T. Gorriti, L. y Morillo, E. (1989). *Ser maestro. Condiciones del trabajo docente en el Perú*. Santiago de Chile: OREALC.
- UNESCO (2015). La educación para todos. 2000 – 2015: Logros y desafíos. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>
- UNESCO (2008). *Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la*

educación que organiza la UNESCO en 2008-2009. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864s.pdf>

Valencia, S., Smith, A., Reece, A., Min, L., Wixson, K., Newman, H. (2010). Oral Reading Fluency Assessment: Issues of Construct, Criterion, and Consequential Validity. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270-291.

Valdebenito, V. y Durán, D. (2014). Leemos en pareja: Programa de tutoría entre iguales para el fomento de la fluidez lectora. En VI Encuentro Interregional de Investigadores en Educación “Investigación en y para la escuela”. COENIN. Universidad Austral de Chile.

Valdebenito, V., & Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: Efectos de la fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educacional*, 52(2), 154-176.

Vallés, A., (1999). *Velocidad Lectora-I*. Valencia: Editorial Promolibro.

Valverde, J. y Ciudad, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *Revista de Docencia Universitaria RedU*, 12 (1), 49-79.

Vásquez B. A. (2014). *Efecto de un programa virtual en la comprensión de lectura y el vocabulario de niños limeños de quinto grado*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M. y Lingán, S. (2013). *La lectura en el Perú: Una salida a la crisis. Diez años de investigaciones sobre conciencia fonológica*. Lima: Garabato Ediciones y publicidad.

Velarde, E., Canales, R., Meléndez, C. y Lingán, S. (2009). *Diseño y ejecución de un programa de intervención para el mejoramiento de la lectura y escritura en niños*

- de la Provincia del Callao*. Ponencia presentada en el X Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura.
- Velarde, E. y Canales, R. (2008). *La lectura en el Perú: Drama y esperanza*. Lima: Ediciones Universidad Enrique Guzmán y Valle.
- Velarde, E. (2001). *Relación entre la conciencia fonológica y el nivel de decodificación y comprensión lectora en niños de 8 años del 3° grado de primaria de dos niveles socio-económicos del Cercado del Callao*. (Tesis de Maestría). Unifé, Lima, Perú.
- Vellutino, F., Steger, J. & Kandel, G. (1972). Reading disability: An Investigation of the perceptual deficit hypothesis. *Cortex*, 8, 106-118.
- Viramonte, M. (Coordinador). (2008). *Comprensión lectora: dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Colihue.
- Wallace, Y., (2012). *Uso y función de marcas de puntuación en situación de producción y revisión de epígrafe*. (Tesis para obtener el grado de magister en Escritura y Alfabetización). Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Wiederholt, J.L., & Bryant, B.R. (2012). *Gray oral reading test- fifth edition: Examiner's manual*. Austin, TX: Pro-Ed.
- World Bank (2012). Developing Cross-Language Metrics for Reading Fluency Measurement: Some Issues and options. Abadzi, H. GPE Working Paper Series on Learning N°6. Recuperado de http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2013/07/26/000356161_20130726155230/Rendered/PDF/797740WP0wpm0e0Box0379789B00PUBLIC0.pdf
- World Bank (2007). The World Bank – Education in Perú [Video]. Recuperado de

https://www.youtube.com/results?search_query=reading+Per%C3%BA+world+B
ank

Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30, 211–217.

ANEXOS

ANEXO 1: Rúbricas de lectura oral RELO

1. AUTOMATIZACIDAD LECTORA: PRECISIÓN Y VELOCIDAD				
CRITERIOS	AD = Logro Destacado (4 PUNTOS)	A = Logro previsto (3 PUNTOS)	B = Proceso (2 PUNTOS)	C = Inicio (1 PUNTO)
1.1. Lectura continua sin silabear.	Lee las palabras íntegras sin detenerse para silabear.	Lee las palabras íntegras; aunque solo en alguna ocasión , detiene su lectura para decodificar alguna palabra de mayor complejidad (unión de vocales, trabadas consonantes juntas). Esto es ocasional.	Lee las palabras íntegras; aunque varias veces detiene su lectura para decodificar alguna palabra de mayor complejidad o alargar la sílaba . Esto es frecuente.	Silabea en casi todas las palabras; pudiendo detenerse o alargar la composición silábica para decodificar. Esto es continuo.
1.2. Decodificación de palabras.	Decodifica la palabra leída sin alterar su composición.	Lee cometiendo hasta dos errores en la decodificación: adicionar, omitir, sustituir o invertir palabras. Puede llegar a rectificarse en ambos o en alguno de los errores.	Lee pudiendo tener en más de dos ocasiones, errores en la decodificación: adicionar, omitir, sustituir o invertir palabras. Se llega a rectificar en alguno de ellos.	Lee pudiendo adicionar, omitir, sustituir o invertir palabras en varias oportunidades y puede no rectificarse .
1.3. Acentuación ortográfica	Asigna la acentuación que corresponde a todas las palabras leídas .	Asigna la acentuación que corresponde a todas las palabras; pero pudo tener algún desacierto; llegando a rectificarse .	Presenta errores de acentuación en al menos una palabra sin rectificarse .	Presenta errores de acentuación en más de una palabra .
1.4. Seguimiento visual.	Lee manteniendo la hoja a una distancia calculada entre su cabeza y la mesa de trabajo.	Alguna vez o continuamente necesita levantar ligeramente la hoja mientras lee o acercarla a la altura de sus ojos.	En alguna ocasión perdió la ilación en la secuencia de la lectura y tuvo que leer líneas anteriores. Puede que necesite acercar su rostro a la hoja o delinear en algún momento.	Permanentemente señala con los dedos el texto que va leyendo. Puede perder más de una vez la ilación de lo leído.
1.5. Velocidad de lectura.	Lee más de 80 palabras por minuto.	Lee entre 60 y 80 palabras por minuto.	Lee de 31 a 59 palabras por minuto.	Lee de 30 a menos palabras por minuto.
2. PROSODIA O EXPRESIVIDAD				
CRITERIOS	AD = Logro Destacado (4 PUNTOS)	A = Logro previsto (3 PUNTOS)	B = Proceso (2 PUNTOS)	C = Inicio (1 PUNTO)
2.1. Volumen audible en el espacio del aula	Voz percibida audible a distancia, en forma sostenida .	Voz percibida audible a distancia, pero que fluctúa o varía en la intensidad del volumen en alguna ocasión.	Voz percibida baja a distancia que pudo iniciar con volumen audible, pero fue disminuyendo o no se sostuvo a lo largo de la lectura.	Voz nada o casi nada perceptible a distancia.
2.2. Ritmo de lectura	Presenta un ritmo continuo de lectura. No acelera ni prolonga su	Mantiene un ritmo de lectura moderado , sin correr ni prolongar su velocidad demasiado. Puede detenerse en	Su lectura es lenta y se detiene para pronunciar algunas palabras, silabeando y pudiendo hacer cortes de frase en más	Su lectura casi siempre es muy lenta o demasiado acelerada (permanente silabeo). Se

	velocidad.	alguna ocasión en palabras de mayor complejidad.	de una ocasión. También puede leer atropelladamente en algunas partes del texto.	consideran casos de tartamudez.
2.3. Pausas ante signos convencionales	Se detiene siempre ante signos de puntuación.	Presenta omisión en el pausado ante signos de puntuación en alguna ocasión o repite esta omisión en ocasiones no continuas a lo largo del texto.	Presenta omisión en el pausado ante signos de puntuación en varias ocasiones a lo largo de la lectura.	Casi siempre omite los signos de puntuación.
2.3. Fraseo y composición sintáctica	Lee manteniendo la unidad sintáctica de las frases decodificadas y el sentido comunicativo de las distintas expresiones.	En al menos una ocasión lee juntando sílabas de diferentes palabras o palabras de diferentes expresiones y puede cortar palabras de una misma frase.	En más de una ocasión, lee juntando palabras de distintas expresiones o puede cortar palabras de una misma frase cortando su sentido comunicativo.	En varias ocasiones lee juntando sílabas de diferentes palabras y palabras de diferentes expresiones o puede cortar palabras de una misma frase.
2.5. Entonación espontánea	Continuamente aplica en su lectura modulación asociada a la variación de volumen y/o timbre; enfatizando su intención comunicativa de manera espontánea.	En más de una ocasión, aplicó en su lectura una modulación asociada a la variación de volumen y/o timbre para afianzar la intención comunicativa de manera espontánea.	En al menos una ocasión, aplicó en su lectura una modulación asociada a la variación de volumen y/o timbre para asignar una intencionalidad comunicativa de forma espontánea.	Casi siempre, lee sin modular el volumen y/o timbre de su voz. No se aprecia la intención comunicativa.
2.6. Entonación normativa o convencional	Continuamente aplica en su lectura modulación asociada a la variación de volumen y/o timbre; enfatizando su intención comunicativa ante los signos convencionales.	En más de una ocasión, aplicó en su lectura una modulación asociada a la variación de volumen y/o timbre para afianzar la intención comunicativa ante signos convencionales.	En al menos una ocasión, aplicó en su lectura una modulación asociada a la variación de volumen y/o timbre para asignar una intencionalidad comunicativa ante signos convencionales.	Casi siempre, lee sin modular el volumen y/o timbre de su voz. No se aprecia la intención comunicativa ante la presencia de signos convencionales.
2.6. Pronunciación de nivel articulatorio	Se aprecia una articulación clara y se percibe una pronunciación remarcada durante la lectura.	Se aprecia claridad en la pronunciación de todos los fonemas articulados sin llegar a remarcarlos mucho durante la lectura.	Se percibe dificultad articulatoria en alguno de los fonemas o en alguna de sus formas de producción (directa, inversa y/o trabada).	Se percibe dificultad articulatoria en más de un fonema o en más de una producción del mismo fonema (sílabas directas, inversas y/o trabadas).

1. COMPRENSIÓN LECTORA

CRITERIOS	AD = Logro Destacado (4 PUNTOS)	A = Logro previsto (3 PUNTOS)	B = Proceso (2 PUNTOS)	C = Inicio (1 PUNTO)
3.1. Preguntas de nivel literal	Responde con seguridad y rapidez, aunque puede variar el orden de las palabras en la forma de expresión.	Su respuesta demora y puede presentar algún desacierto u omisión. Llega a reemplazar alguna palabra por un sinónimo o forma de expresión que se oriente al mismo significado.	Demora mucho en responder y presenta hasta dos desaciertos. Puede omitir o variar lo expresado en relación al contenido exacto del texto.	No respondió o respondió erróneamente.
3.2. Preguntas de	Se aprecia seguridad, rapidez y	Su respuesta demora, pero logra reorganizar	Demora mucho y le cuesta llegar a un nivel	No llegó a reorganizar la información

nivel reorganizativo	consistencia al momento de reorganizar la información.	la información. Puede omitir o variar hasta un dato.	reorganizativo en su respuesta. Puede omitir o variar hasta dos datos.	acertadamente, omitió más de dos datos, o no respondió.
3.3. Preguntas de nivel inferencial	Demuestra facilidad para desarrollar una inferencia compleja más allá del texto.	Su respuesta demora, pero logra realizar una inferencia. Explica con cierta consistencia y mencionando información que esté más allá del texto.	Demora mucho en responder y requiere repregunta. Le cuesta construir una inferencia. Explica en función de hechos reconocidos en el texto.	No llegó a realizar inferencia o no respondió.
3.4. Preguntas de nivel criterial	Demuestra facilidad para realizar un juicio de valor u opinión que sabe fundamentar con seguridad y consistencia.	Su respuesta demora, pero realiza un juicio de valor u opinión. Explica sus fundamentos con cierta consistencia.	Demora mucho en responder y requiere repregunta. Le cuesta emitir un juicio de valor u opinión en su respuesta.	No realizó juicio de valor u opinión o no respondió.

**EVALUACIÓN DE LA
LECTURA ORAL
- RELO -**

(Rúbricas de Evaluación de la Lectura Oral)

Batería de aplicación

FICHA TÉCNICA

1. **Instrumento de evaluación:** Rúbricas de evaluación de la lectura oral (RELO).
2. **Instrumento de aplicación:** Batería de aplicación RELO
3. **Grado de aplicación:** 2° grado de Ed. Primaria.
4. **Propósito:** Medición de la fluidez y de la comprensión lectora a través de la lectura oral.
5. **Tiempo aproximado:** 10 a 12 minutos para la aplicación individual y una sesión de 30 a 40 minutos para la aplicación colectiva (en función de la cantidad de niños).
6. **Dimensiones:**

6.1. DIMENSIONES E INDICADORES DE LA FLUIDEZ LECTORA

PRECISIÓN Y VELOCIDAD (Automaticidad lectora)	EXPRESIÓN O PROSODIA
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura continúa sin silabear. • Decodificación automatizada de las palabras. • Acentuación ortográfica de las palabras. • Seguimiento visual continuo. • Estándar de velocidad de acuerdo al grado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Volumen audible en el espacio del aula. • Ritmo moderado de lectura. • Pausas ante signos convencionales. • Fraseo o segmentación sintáctica. • Acentuación o entonación espontánea. • Entonación normativa o convencional. • Pronunciación clara de nivel articulatorio y énfasis orbicular.

FÓRMULA DE LA VELOCIDAD LECTORA

$\text{Palabras por minuto} = \frac{\text{Palabras leídas}}{\text{Segundos empleados}} \times 60 =$	*Palabras leídas = 166
---	------------------------

6.2. DIMENSIONES E INDICADORES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

NIVEL LITERAL	NIVEL REORGANIZATIVO	NIVEL INFERENCIAL	NIVEL CRITERIAL
<ul style="list-style-type: none"> • Mención de personajes y elementos del texto. • Descripción de elementos asociados a situaciones del texto. • Información sobre acciones de personajes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reorganización jerárquica de la información atribuyendo una secuencia de aparición. • Clasificación de la información atribuyendo un sentido y relación con hechos acontecidos en el relato. • Proposición de título que englobe el sentido textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción imaginaria del personaje principal atribuyendo rasgos físicos, cualidades o actitudes. • Recomposición de la información sobre un hecho del relato. • Predicción del final a partir de la última información del relato. 	<ul style="list-style-type: none"> • Juicio valorativo frente al comportamiento de algún personaje. • Juicio de un contenido desde su punto de vista personal. • Análisis de la intención del autor.

7. Fases de aplicación:

7.1. Aplicación colectiva

- Propósito: Evaluar la audibilidad del volumen en el espacio del aula.
- Duración: 30 minutos a 40 minutos (en función de la cantidad de estudiantes).
- Lugar de aplicación: Aula de clases (el aplicador debe situar al niño frente a sus compañeros y él debe situarse cerca de la pared posterior del aula de clases).
- Materiales: Una hoja de lectura para cada estudiante, una hoja de lectura para el evaluador, listado de estudiantes (para el registro de la audibilidad del volumen), rúbrica de audibilidad del volumen en el espacio del aula.
- Descripción de la aplicación: De 7 en 7, los estudiantes salen a leer al frente, mientras sus compañeros siguen la lectura en silencio. El evaluador ubicado en la parte posterior, indica cuándo interrumpir y dar pase al siguiente.

7.2. Aplicación individual

- Propósito: Evaluar la fluidez y la comprensión lectora a partir de la lectura oral.
- Duración: 8 a 12 minutos por estudiante (de acuerdo a su situación inicial en la destreza lectora).
- Lugar de aplicación: Ambiente apartado de estímulos visuales y auditivos.
- Materiales: Una hoja de lectura enmicada para el estudiante, una hoja de lectura para el evaluador, cronómetro, grabadora y hoja de registro, listado de estudiantes (control de las evaluaciones realizadas).
- Descripción de la aplicación: Para la evaluación de la fluidez lectora, el estudiante lee oralmente las oraciones (evaluación de pronunciación y de los primeros rasgos de la precisión o exactitud y de la expresión o prosodia), luego lee el texto (desde aquí se toma el tiempo y se evalúa la lectura oral). Concluida esta parte se le hacen las preguntas correspondientes a cada nivel, registrando el tipo de respuesta realizada o la ausencia de las mismas, para el caso de cada pregunta.
- Descripción de los textos cortos: Tanto los textos de la forma A, como los de la forma B, tienen un total de 166 palabras, son de tipo narrativo e incluyen diálogos, basados en hechos relacionados con niños y en un ambiente que involucre el contexto familiar.
- Precisiones sobre la forma de registro: Las anotaciones realizadas en la hoja de registro no son rígidas y en una única forma, por ello, se presenta un formato que cuenta espacios de anotación debajo de cada línea de texto y un cuadro que secuencia los criterios de la rúbrica. El evaluador es libre en hacer anotaciones en estos dos espacios utilizando símbolos, números o textos según estime conveniente. Lo que es importante recalcar, es el registro del tiempo una vez que el niño culmine la lectura del texto breve.
- Cada niño cuenta con una hoja de registro que posteriormente pasará a una tabulación. Ello implica que el evaluador verifique los audios y corrobore la asignación de puntajes de rúbrica según cada criterio evaluado.

PROTOCOLO PARA LA APLICACIÓN COLECTIVA **(Evaluación del volumen en el espacio del aula)**

- Ya en el aula, se inicia una dinámica introductoria lúdica para crear un clima de confianza entre el evaluador y los alumnos.
- El evaluador debe haber previsto un listado de los niños para irlos llamando al frente en forma ordenada. Se seleccionarán de 5 a 7 participantes por turnos, (conforme la lista, hasta que salgan todos a leer en voz alta las oraciones y el texto de la ficha de aplicación colectiva).
- Los niños que quedaron en sus sitios reciben una hoja con las lecturas (la cual deben mantener volteada hasta darles la señal (mientras sus compañeros que están al frente leen en voz alta y por turnos, ellos seguirán la lectura en forma silenciosa).
- Uno por uno, los niños que están al frente, leerán una oración; teniendo cuidado de estar atentos a cuando les toque leer.
- Una vez terminadas las oraciones, se inicia la lectura del texto. Mientras cada niño lee, se les pide a todos los demás, estar atentos a la señal y así cada alumno que esté al frente continuará leyendo hasta terminar su turno y por consiguiente, el texto.
- La lectura puede reiniciarse si aún quedarán alumnos por leer en el aula. Entre lectura y lectura del texto en su totalidad, se puede motivar la curiosidad de los niños; haciéndoles algunas preguntas sobre su contenido (a manera de reto).
- El tiempo de lectura de cada niño termina a decisión del evaluador, y en función de que haya podido ir registrando la rúbrica que corresponda para cada caso.

PROTOCOLO PARA LA APLICACIÓN INDIVIDUAL

- El evaluador cuenta con el listado de los niños para consignar en su hoja de evaluación individual, los datos referidos a su edad (fecha de cumpleaños), género y registro de lo evaluado (esto en la primera aplicación pos test, después simplemente se corrobora el nombre y apellidos).
- El ambiente de evaluación debe contar con ciertas condiciones: bien iluminado, con mesa y silla adecuadas al niño; debe estar ajeno a estímulos visuales y/o auditivos que puedan provocar su distracción.
- El evaluador debe contar con la hoja de lectura del niño (enmicada), la hoja de seguimiento de lectura, la hoja de registro, un cronómetro, una grabadora, lápiz y borrador.
- Se inicia la evaluación estableciendo un vínculo previo con el niño y explicándole que se trata de leer oralmente lo que está en la hoja (primero “la cajita” de oraciones, y a continuación, “la cajita” con el texto breve). Se le pide leer normalmente, (sin apresurarse y con tranquilidad). La grabación debe iniciarse desde esta parte (el evaluador inicia la grabación mencionando el nombre y apellido del niño y le pide empezar a leer).
- A la lectura de “la cajita” de oraciones, el evaluador sigue la lectura del niño a modo de “exploración inicial”. Esto es, poner atención a rasgos de lectura relacionados con silabeo, decodificación, ritmo, entre otros. Los mismos que son anotados en la hoja de registro (estos registros no son rígidos y se flexibilizan según el tipo de anotación propuesto por el evaluador).
- Cuando, se le pida al niño iniciar la lectura del texto breve, el evaluador toma el tiempo haciendo uso del cronómetro. Al finalizar la lectura se registran los minutos y segundos alcanzados.
- Mientras el niño lee el texto, el evaluador hace el registro correspondiente de todo lo percibido sobre detalles de su fluidez lectora. Posteriormente, se verificará el registro de audio, a fin de corroborar detalles específicos registrados.

- Terminada la lectura del texto breve, se hacen las preguntas conforme a lo consignado en la hoja de registro (evaluación de la comprensión lectora).
- Es muy importante que en la evaluación de la comprensión lectora, el evaluador tenga en cuenta lo siguiente:
 - Una vez hecha la pregunta, se le da unos segundos (5 a 10 segundos aproximadamente) y si no responde, se continua con la siguiente pregunta. Si el niño dice no recordar o no saber, se le anima diciéndole “no te preocupes, seguimos...”
 - Si el niño dice no entender una palabra o expresión, no se le puede explicar la misma, solo se refuerza diciéndole que responda lo que sabe y si no lo sabe “no se preocupe por ello”.
 - Las rúbricas en esta parte priorizan dos aspectos: la fluidez y facilidad de respuesta (esto se refiere a la inmediatez de la respuesta) y la seguridad respecto a la respuesta correcta. Esto último es apreciable cuando el niño responde sin dudar o emitir una respuesta como si fuera una pregunta (esperando aprobación).
 - Si ha obviado algún detalle o utilizado algún sinónimo, queda a criterio del evaluador considerar el puntaje de rúbrica de acuerdo a la pregunta realizada. Para las preguntas literales y reorganizativas no se trata de responder de modo exacto, sino de dar cuenta del contenido de acuerdo a lo requerido en la pregunta.
 - Se deben formular las preguntas conforme están propuestas, sin poner énfasis en ningún aspecto en específico y sin comunicar ningún tipo de presión (se trata de que no se perciba como evaluado sino en un ambiente relajado). Por ello es acertado siempre mencionarle que responda lo que sabe o recuerda y que no se trata de respuestas “buenas o malas”.

HOJA DE LECTURA PARA LA APLICACIÓN COLECTIVA (2° grado)

Lee oralmente:

- María tiene un dado amarillo.
- El tigre rasguña el árbol.
- La vaca come pasto verde.
- ¿Te acuerdas de la casa rosada que vimos?
- En este parque hay muchos perros.
- ¡Qué rico te salió el pastel!
- Los elefantes y las jirafas están en el zoológico.

Era domingo por la tarde, y mi abuela nos leía un cuento. “Había una vez un pequeño saltamontes que saltaba de charco en charco, buscando hojas que le sirvan de alimento.

Al fin encontró un montoncito de hojas debajo de un árbol de moras”. Por supuesto que también encontró moras, pero no se las comió. - ¿Y cómo saben las moras? – Preguntó mi hermana interrumpiendo el relato de la abuela.

¡Pues como va a ser!, - repliqué yo - su sabor debe ser dulce, ¿no es cierto abuela?

Mi abuela solo asintió con la cabeza y mi hermana volvió a hacerle una y mil preguntas a la vez - Abuelita, ¿cómo saben las moras?, ¿qué sabor tienen?, ¿son dulces? Entonces ella le respondió: - El próximo sábado, vamos a ir a la casa de tu tía Mili, ella tiene en su jardín muchas moras. Entonces, sabrás a que saben.

- ¡Ah! ¡Qué bueno!, ¡Ya quiero que sea sábado!,- dijo contenta mi hermana, y seguimos escuchando el cuento de la abuela.

De pronto, escuchamos unas voces, eran mis padres que ya habían llegado. Nos habían dejado bajo el cuidado de mi abuela cerca de dos horas; pues tenían que ir al aeropuerto a recoger una maleta. Se trataba de una maleta que a papá se le quedó en uno de sus viajes.

Nos despedimos de la abuela porque teníamos que regresar a alistar nuestros útiles para el colegio. ¡Oh! ¡Sí! Mañana era lunes y teníamos que tener todo muy listo.

De pronto recordé, que mi maestra de Ciencias, nos había pedido que llevásemos el martes unos frutos para hacer un experimento. Y adivinen qué me tocó llevar. Pues, ¡moras!, ¡qué casualidad! ¿no? Entonces podría hacer que mi hermana las pruebe y sepa a qué sabían.

PREGUNTAS PARA FOMENTAR LA MOTIVACIÓN POR LA LECTURA

- ¿De qué día de la semana se trataba? (domingo)
- ¿Quién es la persona mayor en el texto? (la abuela)
- ¿Habían niños?, ¿cuántos? (dos)
- ¿De qué fruto se hablaba? (moras)
- ¿Dónde estaban las moras? (en un árbol)
- ¿De qué animalito se hablaba en la historia? (saltamontes)
- ¿Qué buscaba el saltamontes? (algo de comer, tenía mucha hambre).
- ¿El saltamontes se comió las moras? (no)
- ¿Qué querían saber de las moras? (sobre su sabor)
- ¿Cómo se llamaba la tía? (Mili).
- ¿Cuántos adultos son mencionados en la historia? (Cuatro: abuela, padres y profesora)
- ¿Cuántos lugares se mencionan? (Tres: casa de tía Mili, aeropuerto y colegio)
- ¿Qué días de la semana se mencionan? (lunes, martes, sábado y domingo)
- ¿Por qué recogieron una maleta los padres de las niñas? (porque se le había quedado al papá).
- ¿De qué se acordó una de las niñas? (qué tenía que llevar moras para un experimento)

REGISTRO DEL VOLUMEN (Según rúbrica)

Indicador	Nivel / Desempeño	Puntaje
Voz percibida audible a distancia, en forma sostenida.	Logro destacado	4
Voz percibida audible a distancia, pero que fluctúa o varía en la intensidad del volumen en alguna ocasión.	Logro previsto	3
Voz percibida baja a distancia que pudo iniciar con volumen audible, pero fue disminuyendo o no se sostuvo a lo largo de la lectura.	Proceso	2
Voz nada o casi nada perceptible a distancia.	Inicio	1

***El registro del volumen en el espacio del aula se realiza en la hoja con la lista de estudiantes (señalar puntaje logrado / posterior tabulación).**

HOJA DE LECTURA PARA LA APLICACIÓN INDIVIDUAL – Forma A

Lee oralmente las oraciones.

- Yo cogí el botón azul. Luego mi prima me lo quitó.
- El cóndor vuela alto por la Cordillera de los Andes.
- La jirafa come vegetales frescos. ¡Qué saludable!
- ¿Cuánto dijiste que costaba el queso? ¡Qué caro!
- Compré gladiolos, claveles, rosas, jazmines y lirios.
- ¡Qué buena noticia! ¡Es excelente!
- ¡Mira!, ese es el perro de Pablo. Corre rápido ¿no?

Lee oralmente el texto.

Nicolás soñaba con ser príncipe, artista de circo o pirata.

Una tarde, al abrir una lata de gaseosa, notó que esta, producía un ruido muy raro.

Fue entonces, cuando se apareció un genio. ¡Oh! ¡Sí! ¡Era un enorme genio!

Al comienzo, Nicolás pensó que estaba soñando. Pero no, el genio era muy alto, robusto y su cuerpo era ligero como el humo.

Pronto el genio le preguntó: - ¿Qué deseos tienes amo? –

Nicolás le dijo: - Quiero vivir en un palacio muy grande y ser príncipe.

Y así fue, cuando abrió sus ojos, estaba en un lujoso palacio. Tenía sirvientes y muchos guardias. Pero, el palacio se veía tan solo, que a Nicolás no le gustó.

- ¿Dónde está mi papá? – le preguntó a un guardia – Pero su papá no estaba. ¡Qué aburrido! – pensó. ¿Dónde está mi mamá?, pero tampoco estaba.

Su papá estaba en combate, y no sabía cuándo volvería, y su mamá, fue a visitar a una tía y faltaba mucho para su regreso.

HOJA DE REGISTRO DE LA FLUIDEZ LECTORA EN LA LECTURA ORAL – FORMA A

(Aplicación individual)

I. DATOS DEL ESTUDIANTE

Nombre y apellidos:							
Grado y sección:			Edad:		Género		Fecha:
Utiliza antejo	Si		No		M	F	
Institución Educativa:							

II. REGISTRO DE LA FLUIDEZ EN LA LECTURA ORAL

Seguimiento de lectura en oraciones:

- Yo cogí el botón azul. Luego mi prima me lo quitó.
- El cóndor vuela alto por la Cordillera de los Andes.
- La jirafa come vegetales frescos. ¡Qué saludable!
- ¿Cuánto dijiste que costaba el queso?, ¡Qué caro!
- Compré gladiolos, claveles, rosas, jazmines y lirios.
- ¡Qué buena noticia!, ¡Es excelente!
- ¡Mira!, ese es el perro de Pablo. Corre rápido ¿no?

Registro de lectura (fase exploratoria inicial)

CRITERIOS	DESCRIPCIÓN DE RASGOS / ERRORES DETECTADOS	NOTAS
SILABEO	Sostenido _____ Ocasional _____ Alarga _____	
DECODIF.	Sustitución _____ Omisión _____ Adición _____ Inversión _____	
ACENTUAC. ORTOGR.	Sostenido _____ Ocasional _____	
SEG. VISUAL	Sin levantar ___ Ligeramente ___ Pierde ilación ___ Señala (dedos) ___	
RITMO	Acelerado ___ Moderado ___ Muy lento ___	
PAUSAS	Hace pausas ante signos ___ No las hace siempre ___	
FRASEO	Sostenido _____ Ocasional _____	
ENTONAC. ESPONT.	Sostenido _____ Ocasional _____	
ENTONAC. CONVENC.	Sostenido _____ Ocasional _____	
ARTICULACIÓN <i>Solo en la primera aplicación</i>	Con énfasis ___ Sin énfasis ___ Error articulatorio (fonema/s) _____	

LECTURA DE UN TEXTO CORTO – FORMA A

Nicolás soñaba con ser príncipe, artista de circo o pirata.

Una tarde, al abrir una lata de gaseosa, notó que esta, producía un ruido muy raro. Fue entonces,

cuando se apareció un genio. ¡Oh! ¡Sí! ¡Era un enorme genio!

Al comienzo, Nicolás pensó que estaba soñando. Pero no, el genio era muy alto, robusto y su cuerpo

era ligero como el humo. Pronto el genio le preguntó: - ¿Qué deseos tienes amo? –

Nicolás le dijo: - Quiero vivir en un palacio muy grande y ser príncipe.

Y así fue, cuando abrió sus ojos, estaba en un lujoso palacio. Tenía sirvientes y muchos guardias.

Pero, el palacio se veía tan solo, que a Nicolás no le gustó. ¿Dónde está mi papá? – le preguntó a un guardia

Pero su papá no estaba. ¡Qué aburrido! – pensó. ¿Dónde está mi mamá?, pero tampoco estaba.

Su papá estaba en combate, y no sabía cuándo volvería, y su mamá, fue a visitar a una tía y

faltaba mucho para su regreso.

CRITERIOS	DESCRIPCIÓN DE RASGOS / ERRORES DETECTADOS	NOTAS	RÚBRICA
SILABEO	Sostenido _____ Ocasional _____ Alarga _____		
DECODIF.	Sustitución _____ Omisión _____ Adición _____ Inversión _____		
ACENTUAC. ORTOG.	Sostenido _____ Ocasional _____		
SEG. VISUAL	Sin levantar ___ Ligeramente ___ Pierde ilación ___ Señala (dedos) ___		
RITMO	Acelerado ___ Moderado ___ Muy lento ___		
PAUSAS	Hace pausas ante signos ___ No las hace siempre ___		
FRASEO	Sostenido _____ Ocasional _____		
ENTONAC. ESPONT.	Sostenido _____ Ocasional _____		
ENTONAC. CONVENC.	Sostenido _____ Ocasional _____		
ARTICULACIÓN <i>Solo en la primera aplicación</i>	Con énfasis ___ Sin énfasis ___ Error articulatorio (fonema/s) _____		

REGISTRO DE VELOCIDAD LECTORA (Minutos y segundos)

CONSOLIDADO DE FLUIDEZ LECTORA – FORMA A

III. REGISTRO DE A COMPRESIÓN LECTORA (FORMA A)

Responde a las preguntas oralmente (esperar unos segundos si no responde y continuar).

Nivel	Preguntas	Respuesta	Notas	Rúbrica
Literal	1. ¿Cómo se llamaba el niño?, ¿qué otros personajes se mencionaron en la historia?	Nicolás, genio, sirvientes, guardias, papá, mamá y tía de Nicolás.		
Reorg.	2. Ahora menciónalos según su orden de aparición.	Reorganización jerárquica (secuencia similar a la anterior).		
Inferen.	3. ¿Cómo te imaginas a Nicolás? Descríbelo.	Inferencia descriptiva (rasgos físicos, cualidades o actitudes)		
Literal	4. Nicolás soñaba con ser... Y de la lata salió un...	Un príncipe (pirata, artista de circo). Genio.		
Criterion	5. ¿Te parece bien que un niño sueñe con ser príncipe? ¿por qué?	Juicio frente a un comportamiento del personaje.		
Criterion	6. ¿Qué opinas de los genios? ¿por qué piensas eso?	Juicio argumentado desde su punto de vista		
Literal	7. ¿Cómo era el genio?	Enorme, alto, robusto y ligero como el humo.		
Literal	8. ¿Dónde se encontraban el papá y la mamá de Nicolás?	El papá en combate y la mamá fue a visitar a una tía.		
Reorg.	9. ¿Cómo se sintió Nicolás a lo largo de la historia? (Menciona 2 emociones o sentimientos) ¿En qué parte de la historia se sintió así?	Identifica emociones distintas y las vincula con alguna parte del relato (reorganización de clasificación).		
Inferen.	10. ¿Qué hubiese pasado si el genio no salía de la lata? (Explica otras nuevas situaciones).	Recomposición de la información a partir de un hecho.		
Reorg.	11. ¿Qué título le pondrías a esta historia? (Explica cómo este título encierra todo lo tratado).	Reorganiza y propone un título integrador o enfático (sentido global)		
Inferen.	12. ¿Qué otro final propones para este relato? Explica.	Predicción de finalización del relato.		
Criterion	13. ¿Cuál piensas que fue la intención del autor al escribir este cuento? ¿Te parece bien? Explica por qué	Análisis de la intención del autor.		

HOJA DE LECTURA PARA LA APLICACIÓN INDIVIDUAL – FORMA B

Lee oralmente las oraciones.

- Ya te di la ficha verde. Ahora tú me darás la azul.
- ¡Mira qué alto vuela ese cóndor negro!
- Dicen que ese es un pájaro jilguero. ¡Qué cantarín!
- Quiero ir despacio por la carretera. ¿De acuerdo?
- Compré rosquillas, caramelos, chocolates y helado.
- ¡Hemos ganado la competencia! ¡Esto es estupendo!
- ¿Cómo dijiste que se llamaba tu perro? ¡Ah! Claro, Bobby.

Lectura oralmente el texto.

Benjamín y María iban a viajar a Cajamarca el fin de semana. Pero, primero tenían que preparar su equipaje. Mamá Gladis - su abuelita - les dijo que era época de frío y que estaba lloviendo a cántaros.

María pensaba: ¡Qué frío!, ¡No me quiero enfermar!

Mientras Benjamín, solo pensaba en las rosquillas y en los quesos que solía traerles su abuela. - No te preocupes María, nos calentaremos tomando leche bien calentita – decía animándola.

De pronto, apareció Lorena – su mamá - y les dijo a ambos: - ¿Se acuerdan de la granjita que tenía la abuela? ¡Sí!! – dijeron a coro muy emocionados.

- Pues, ya la vendió. Así que llegaremos a un hotel del pueblito y cuando regresemos, nos traemos a la abuelita a vivir con nosotros - Esa noticia alegró mucho a los niños.

Lorena lo había planeado hace un tiempo atrás. - ¿Ya tienen todo preparado? – les dijo.

Benjamín muy graciosamente, respondió: Voy a llevar este impermeable para jugarme un partidito aunque llueva. María dijo: ¡Esa es una locura!, - Sí – dijo Lorena - ¡Es una locura loquísima!

HOJA DE REGISTRO DE LA FLUIDEZ LECTORA EN LA LECTURA ORAL – FORMA B (Aplicación individual)

II. DATOS DEL ESTUDIANTE

Nombre y apellidos:					
Grado y sección:		Edad:		Género	
Utiliza antejo		Si		No	
				M	
				F	
Fecha:					
Institución Educativa:					

II. REGISTRO DE LA FLUIDEZ EN LA LECTURA ORAL

Seguimiento de lectura en oraciones

- Ya te di la ficha verde. Ahora tú me darás la azul.
- ¡Mira qué alto vuela ese cóndor negro!
- Dicen que ese es un pájaro jilguero. ¡Qué cantarín!
- Quiero ir despacio por la carretera. ¿De acuerdo?
- Compré rosquillas, caramelos, chocolates y helado.
- ¡Hemos ganado la competencia! ¡Esto es estupendo!
- ¿Cómo dijiste que se llamaba tu perro? ¡Ah! Claro, Bobby.

Registro de lectura (fase exploratoria inicial)

CRITERIOS	DESCRIPCIÓN DE RASGOS / ERRORES DETECTADOS	NOTAS
SILABEO	Sostenido _____ Ocasional _____ Alarga _____	
DECODIF.	Sustitución _____ Omisión _____ Adición _____ Inversión _____	
ACENTUAC. ORTOGR.	Sostenido _____ Ocasional _____	
SEG. VISUAL	Sin levantar ___ Ligeramente ___ Pierde ilación ___ Señala (dedos) ___	
RITMO	Acelerado ___ Moderado ___ Muy lento ___	
PAUSAS	Hace pausas ante signos ___ No las hace siempre ___	
FRASEO	Sostenido _____ Ocasional _____	
ENTONAC. ESPONT.	Sostenido _____ Ocasional _____	
ENTONAC. CONVENC.	Sostenido _____ Ocasional _____	
ARTICULACIÓN <i>Solo en la primera aplicación</i>	Con énfasis ___ Sin énfasis ___ Error articulatorio (fonema/s) _____	

LECTURA DE UN TEXTO CORTO – FORMA B

Benjamín y María iban a viajar a Cajamarca el fin de semana. Pero, primero tenían que preparar su equipaje.

Mamá Gladis – su abuelita – les dijo que era época de frío y que estaba lloviendo a cántaros. María pensaba: ¡Qué frío!,

¡No me quiero enfermar! Mientras Benjamín, solo pensaba en las rosquillas y en los quesos que solía

traerles su abuela. - No te preocupes María, nos calentaremos tomando leche bien calentita – decía

animándola. De pronto, apareció Lorena – su mamá- y les dijo a ambos: - ¿Se acuerdan de la granjita que tenía la abuela?

¡Sí!! – dijeron a coro muy emocionados. - Pues ya la vendió. Así que llegaremos a un hotel del pueblito y cuando

regresemos, nos traemos a la abuelita a vivir con nosotros - Esa noticia alegró mucho a los niños.

Lorena lo había planeado hace un tiempo atrás - ¿Ya tienen todo preparado? – les dijo.

Benjamín muy graciosamente, respondió: Voy a llevar este impermeable para jugarme un partidito

aunque llueva. María dijo: ¡Esa es una locura!, - Sí – dijo Lorena - ¡Es una locura loquísima!

CRITERIOS	DESCRIPCIÓN DE RASGOS / ERRORES DETECTADOS	NOTAS	RÚBRICA
SILABEO	Sostenido _____ Ocasional _____ Alarga _____		
DECODIF.	Sustitución _____ Omisión _____ Adición _____ Inversión _____		
ACENTUAC. ORTOG.	Sostenido _____ Ocasional _____		
SEG. VISUAL	Sin levantar ___ Ligeramente ___ Pierde ilación ___ Señala (dedos) ___		
RITMO	Acelerado ___ Moderado ___ Muy lento ___		
PAUSAS	Hace pausas ante signos ___ No las hace siempre ___		
FRASEO	Sostenido _____ Ocasional _____		
ENTONAC. ESPONT.	Sostenido _____ Ocasional _____		
ENTONAC. CONVENC.	Sostenido _____ Ocasional _____		
ARTICULACIÓN <i>Solo en la primera aplicación</i>	Con énfasis ___ Sin énfasis ___ Error articulatorio (fonema/s) _____		

REGISTRO DE VELOCIDAD LECTORA (Minutos y segundos)

IV. REGISTRO DE A COMPRESIÓN LECTORA (FORMA B)

Responde a las preguntas oralmente (esperar unos segundos si no responde y continuar).

Nivel	Preguntas	Respuesta	Notas	Rúbrica
Literal	1. Menciona a los personajes mencionados en la historia.	Benjamín, María, mamá Gladis (abuelita) y la mama (Lorena).		
Reorg.	2. Ahora menciónalos según su orden de aparición.	Reorganización jerárquica (secuencia similar a la anterior).		
Inferen.	3. Describe cómo te imaginas a María y a Benjamín.	Inferencia descriptiva (rasgos físicos, cualidades o actitudes).		
Literal	4. Iban a viajar a..., pero tenían que preparar su... ¿Cuándo viajarían?	Cajamarca. Su equipaje. El fin de semana.		
Criterial	5. ¿Te parece bien que Benjamín quiera jugar fútbol en la lluvia? ¿por qué?	Juicio frente a un comportamiento del personaje.		
Criterial	6. ¿Qué te parece el que los niños quieran vivir con su abuelita? ¿por qué?	Juicio argumentado desde su punto de vista.		
Literal	7. ¿Qué solía traerles la abuelita cuando llegaba a Lima?, y ¿qué les iba a dar en Cajamarca que era bien calentito?	Rosquillas y quesos. Leche.		
Literal	8. ¿Qué le pasó a la granjita?, ¿dónde se iban a hospedar?	La abuelita la vendió. En un hotel del pueblito.		
Reorg.	9. ¿En qué se parecían Benjamín y María? y ¿en qué eran diferentes? (En qué parte del relato está eso).	Identifica reacciones y actitudes distintas e iguales y las vincula con alguna parte del relato (reorganización de clasificación).		
Inferen.	10. ¿Qué pasaría si se hubiera cancelado el viaje? (Explica otras nuevas situaciones).	Recomposición de la información a partir de un hecho.		
Reorg.	11. ¿Qué título le pondrías a esta historia que englobe todo lo acontecido?	Sentido global desde personas, desde hechos o integrando hechos y personas.		
Inferen.	12. ¿Qué otro final propones para este relato? Explica.	Predicción de finalización del relato explicando en detalle.		
Criterial	13. ¿Cuál piensas que fue la intención del autor al escribir este cuento? Explica.	Análisis de la intención del autor dando razones.		

ANEXO 3: Muestra de las rutinas y ejercitaciones a través de los Talleres de mediación entre pares



INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA - TALLER DE MEDIACIÓN ENTRE PARES
PAZ, 2016 - UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

5. Comprendemos el texto

LEEMOS EN SILENCIO

Juan y Rosa querían ayudar a Silvia, su profesora, pero no se ponían de acuerdo y causaban un gran alboroto. Silvia quería decorar un mural de la amistad con personajes de Pokémon Go. ¡Pero qué difícil era! No sabía los nombres de cada Pokémon y encima sus dos alumnos, se estaban peleando. ¿Qué podría hacer para resolverlo?

RESPONDEMOS SIN VER EL TEXTO

1. Menciona a los personajes según su orden de aparición.
2. ¿Por qué Juan y Rosa querían ayudar a su profesora?
3. Elige una persona y describe cómo te lo imaginas
4. ¿Cómo propones resolver este problema?
5. ¿Crees que los niños deben competir por ayudar a su profesora?, ¿por qué?

¿QUÉ OTRAS PREGUNTAS PUEDES CREAR?

¿Cómo participé?



P= Tengo que practicar
L= ¡Ya lo logré!

	Día 1		Día 2		Día 3		Día 4		Día 5	
	P	L	P	L	P	L	P	L	P	L
1. Nos relajamos										
2. Respiramos y vocalizamos										
3. Juego de sonidos y palabras										
4. Lectura compartida										
5. Comprendemos el texto										

Taller de Lectura 2º grado

Nº 1



Ejercitaciones

1. Nos relajamos.
2. Respiramos y vocalizamos mejor.
3. Juego de sonidos y palabras.
4. Lectura compartida.
5. Comprendemos el texto.



1. Nos relajamos...

Jugamos a que cada vez que escuchemos la palabra **SOL** nos estiramos "hasta alcanzar el sol"; poniéndonos de puntita de pies y estirando los brazos lo más que podamos...



Luego, cuando escuchemos la palabra **SOMBRA**; descansamos y soltamos los brazos y las piernas... hasta sentirnos relajados (repetimos dos veces más...).

2. Respiramos...



Vamos a imaginarnos que tenemos en nuestra mano derecha una "florcita" muy linda y fraganciosa...

Y en nuestra mano izquierda, tenemos una velita encendida.



Entonces... "olemos la florcita" y sentimos como el aire entra suavemente por nuestra nariz.



Luego "apagamos la velita" y sentimos como el aire sale suavemente por nuestra boca. (Repetimos dos veces más).

y vocalizamos...

De pie, con las piernas ligeramente separadas. Tomamos aire levantando nuestros brazos, luego bajamos los brazos diciendo cada vocal:



3. Jugamos con las palabras...

¿Cuál es el sonido inicial de estas palabras?

mandil	pintor	limón
sartén	tomates	delfín
festival	camarón	querer
guiso	gusanito	canción
rosas	santa	Lima

Otros ejercicios:

- También puedo reconocer el sonido final.
- Puedo leer cada sonido que compone la palabra.

4. Lectura compartida

Leemos toda la palabra "en la mente" y luego las decimos una por una. Después toda la fila...

Familia

Familiar familiota familión

Tallarines

tallarincito tallarinzote tallarinón

Melena

melenudo melenita melenón

Payaso

payasito payasada payasote

5. Comprendemos el texto

LEEMOS EN SILENCIO

Pablo estaba muy ilusionado por viajar a Lima. Su abuelo Jacinto era muy devoto del Señor de Los Milagros y le había contado que mucha gente asistía a la procesión. Además, le había prometido que los llevaría a él y a su hermanita a comer turrónes. Solo que Pablo nunca había probado este dulce y pensaba que era de color morado como el mes.

RESPONDEMOS SIN VER EL TEXTO

1. ¿Por qué Pablo quería viajar a Lima?
2. ¿Cómo te imaginas al abuelo de Pablo? Descríbelo.
3. Menciona según su orden de aparición, las cosas que va a conocer Pablo cuando viaje a Lima.
4. ¿Por qué Pablo piensa que el turrón es morado? Explica.
5. ¿Está bien que los niños vayan a la procesión?, ¿por qué?

¿QUÉ OTRAS PREGUNTAS PUEDES CREAR?

¿Cómo participé?



P= Tengo que practicar
L= ¡Ya lo logré!

	Día 1		Día 2		Día 3		Día 4		Día 5	
	P	L	P	L	P	L	P	L	P	L
1. Nos relajamos										
2. Respiramos y vocalizamos										
3. Juego de sonidos y palabras										
4. Lectura compartida										
5. Comprendemos el texto										



Taller de Lectura 2º grado

Nº 2



Ejercitaciones

1. Nos relajamos.
2. Respiramos y vocalizamos mejor.
3. Juego de sonidos y palabras.
4. Lectura compartida.
5. Comprendemos el texto.

1. Nos relajamos...

Nos imaginamos ser un "muñeco de arena" que se llena de arena, se llena de arena (hasta que todo nuestro cuerpo se pone duro).

Pero, alguien le hizo un piquete al muñeco y la arena se escapa, se escapa (y nuestro cuerpo se va poniendo cada vez más suave, más suave... mucho más suave...).



2. Respiramos...

De pie (pies separados).

Toma el aire por la nariz levantando los brazos.

Bota el aire por la boca suavemente, bajando los brazos.

TOMA EL
AIRE POR
LA NARIZ



BOTA EL
AIRE POR LA
BOCA
SUAVEMENTE



(Repetimos tres veces este ejercicio)

y vocalizamos...

Seguimos de pie, con las piernas ligeramente separadas.

Tomamos aire levantando nuestros brazos, luego bajamos los brazos diciendo cada vocal:



(Asegúrate de pronunciar muy bien cada vocal)

3. Jugamos con las palabras...

¿Con qué sonido inicia y con qué sonido termina?

familia	luchar	jugar
dragón	cometas	gorila
mansión	salto	reloj
chistes	policía	ropero

Luego, lee cada sonido que compone la palabra.

Ahora, haz lo mismo con palabras inventadas

fimoto	lupear	jumar
drastón	contema	gorpila
munsión	sualto	rueloj
chacties	potiquía	ronquero

4. Lectura compartida

Lee cada fila (primero en la mente y luego en voz alta)

La	El
La paloma	El conejo
La paloma gris	El conejo blanco
La paloma gris es	El conejo blanco come
La paloma gris es mansa.	El conejo blanco come alfalfa.

Un	Una
Un cocinero	Una nube
Un cocinero prepara	Una nube apareció
Un cocinero prepara sopa.	Una nube apareció de pronto.

Lee cada oración (primero mente y luego voz alta)

- La paloma gris es mansa.
- El conejo blanco come alfalfa.
- Un cocinero prepara sopa.
- Una nube apareció de pronto

5. Comprendemos el texto

LEEMOS EN SILENCIO

Blancanieves es una princesa de cuento, pero Blanca Nieves también es el nombre y apellido de una anciana que vive cerca del parque. Esta anciana tiene 75 años, tres nietos y cinco bisnietos. ¡Sí que tiene descendencia!

El apellido Nieves no es muy común y a su mamá no se le ocurrió mejor idea, que llamarla igual que la princesa de los cuentos.

RESPONDEMOS SIN VER EL TEXTO

1. Menciona a las personas que figuran en este relato, teniendo cuidado de iniciar por los de menor edad.
2. Describe cómo te imaginas a Blanca Nieves (la anciana)
3. ¿Por qué crees que su mamá le quiso poner este nombre?
4. Imagina y relata cómo sería la vida de Blancanieves (la del cuento), si fuese una anciana.
5. ¿Te parece bien ponerle a los hijos nombres como estos? Explica por qué

¿QUÉ OTRAS PREGUNTAS PUEDES CREAR?

¿Cómo participé?



P= Tengo que practicar
L= ¡Ya lo logré!

	Día 1		Día 2		Día 3		Día 4		Día 5	
	P	L	P	L	P	L	P	L	P	L
1. Nos relajamos										
2. Respiramos y vocalizamos										
3. Juego de sonidos y palabras										
4. Lectura compartida										
5. Comprendemos el texto										



Taller de Lectura 2º grado

Nº 3



Ejercitaciones

1. Nos relajamos.
2. Respiramos y vocalizamos mejor.
3. Juego de sonidos y palabras.
4. Lectura compartida.
5. Comprendemos el texto.



1. Nos relajamos...



Nos imaginamos ser un "muñeco de nieve". Hace mucho y nuestro cuerpo se va endureciendo (manos, brazos, pecho, cuello, cabeza, panza, piernas, pies... todo se pone muy duro). Puedo sentir la tensión...

De pronto, aparece el sol y empieza a calentar y nuestro cuerpo se derrite. Todo se pone muy suave... (manos, brazos, pecho, cuello, cabeza, panza, piernas, pies). Siento como me relajo poco a poco...

2. Respiramos y vocalizamos



De pie (pies separados).
Toma el aire por la nariz levantando los brazos.
Bota el aire por la boca suavemente, bajando los brazos.
Repite 3 veces, despacio.

Seguimos de pie, con las piernas ligeramente separadas.
Tomamos aire levantando nuestros brazos, luego bajamos los brazos diciendo:

l _____ *la lo lu le li*

m _____ *ma mo mu me mi*

s _____ *sa so su se si*

f _____ *fa fo fu fe fi*

3. Jugamos con las palabras...

✓ ¿Con qué sonido empieza... y con qué sonido termina cada palabra?

✓ Lee las palabras "sonido por sonido"

Bueno	forma	persona	música
brazalate	felicidad	pequeño	último
brincar	fuego	palabra	estamos
baúl	fantasía	público	mundial
acaba	fiesta	pensar	tenemos
tambor	frente	piquete	momentos

4. Lectura compartida

Lee con ritmo y vocalización

cal	las	sal	col	las	sal	col
col	sal	las	cal	col	las	sal
sal	col	las	col	sal	col	sal
rojo	lila	lila	azul	rojo	azul	
lila	azul	rojo	lila	rojo	azul	
lila	azul	lila	azul	lila	rojo	

Lee hilera por hilera (mente y voz)

Cerezo	El
Cerezo rojo	El río
Cerezo rojo y maduro	El río ancho
Cerezo rojo y maduro veo yo	El río ancho es
El	Una
El péndulo	Una dama
El péndulo gira	Una dama elegante
El péndulo gira rápidamente	Una dama elegante vino