



Universidad del Azuay

Facultad de Psicología

Carrera de Psicología Educativa Terapéutica

Programa para desarrollar la fluidez y comprensión lectora en alumnos de educación general básica media.

Autoras:

Ximena Córdova Guzmán; Estefania Matute Dias.

Directores:

Dra. Elisa Piedra.

Cuenca – Ecuador

Año

2022

DEDICATORIA

Este trabajo de grado se lo quiero dedicar a mis padres por su confianza, amor y apoyo incondicional. A pesar, que me educaron con algunas libertades y reglas, les doy gracias a ellos por la motivación constante, para lograr cumplir una meta más, de las tantas, que están por venir.

Ximena Córdova

El presente trabajo investigativo va dedicado a mi madre Blanca Diaz quien con su amor, trabajo y sacrificio en todos estos años me ha permitido llegar a cumplir hoy un sueño más, a mi hermana Valeria Matute que, aunque ya no nos acompañe con su presencia terrenal fue un pilar fundamental y mi apoyo incondicional, gracias a ustedes por ser mi fortaleza y guiarme a lo largo de mi existencia.

Estefanía Matute

AGRADECIMIENTO

Agradezco a la Universidad del Azuay que me ha brindado espacios de construcción personal y profesional, los cuales, me ayudaron a ver el mundo real. También, a la Dra. Elisa Piedra por su paciencia, colaboración y sobre todo por ser la guía de este trabajo de grado y poder culminar un sueño más.

Ximena Córdova

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a la Dra. Elisa Piedra por aceptar realizar esta tesis bajo su dirección. Su apoyo, disponibilidad y paciencia a lo largo de este tiempo ha sido invaluable.

Estefanía Matute

RESUMEN:

A través de la lectura recibimos información constante, siendo esta primordial para la adquisición del conocimiento y el desarrollo mental desde edades tempranas. El objetivo de este trabajo es favorecer la comprensión y fluidez lectora a través de un programa fundamentado en avances investigativos. Partiendo de una sistematización bibliográfica, se detectaron 11 artículos, cuyos resultados aportaron para diseñar un programa de apoyo al desarrollo de la fluidez y comprensión lectora para estudiantes de educación básica. Los resultados resaltan el uso de ejercicios como lectura repetida de palabras y pseudopalabras, conciencia fonológica, velocidad de denominación y fluidez verbal y para el desarrollo de la comprensión lectora son necesarias estrategias cognitivas y metacognitivas las mismas que aportarán para un mejor rendimiento lector.

Palabras clave: educación básica, estrategias, comprensión, fluidez, lectura.

ABSTRACT:

Through reading we receive constant information, which is essential for the acquisition of knowledge and mental development from an early age. The objective of this work is to favor reading comprehension and fluency through a program based on research advances. Based on a bibliographic systematization, 11 articles were detected, the results of which contributed to the design of a program to support the development of reading fluency and comprehension for elementary school students. The results highlight the use of exercises such as repeated reading of words and pseudowords, phonological awareness, naming speed and verbal fluency, and for the development of reading comprehension, cognitive and metacognitive strategies are necessary, which will contribute to a better reading performance.

Keywords: basic education, comprehension, fluency, reading, strategies.



Índice

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
RESUMEN:	iv
ABSTRACT:.....	v
Introducción	1
Capítulo I: Marco Teórico	3
Introducción	3
1.1 La Lectura	3
1.1.1 Importancia y objetivos de la lectura	4
1.1.2 Tipos de Lectura	5
1.1.3 Procesos lectores implicados en la lectura.....	7
1.1.3.1 Conciencia fonológica	7
1.1.3.2 Conocimiento alfabético	8
1.1.3.3 Aumento de vocabulario	8
1.1.3.4 Fluidez lectora	8
1.1.3.5 Comprensión lectora.....	9
1.1.4 Principales dificultades lectoras en escolares	9
1.2 Fluidez lectora y comprensión lectora	10
1.2.1 Fluidez lectora.....	10
1.2.2 Comprensión lectora	12
1.2.3 Importancia de la comprensión y fluidez lectora	13
1.2.4 Procesos cognitivos y metacognitivos que participan en la fluidez y comprensión lectora.....	14
1.3 Aspectos neurobiológicos que influyen en el proceso lector.....	16
1.3.1 Las bases neurobiológicas de la lectura	16
1.3.2 Bases neurobiológicas de la fluidez lectora	19
1.3.3 Bases neurobiológicas de la comprensión lectora	21
Capítulo II: Metodología.....	23
Introducción	23
2.1 Objetivos	23
2.1.1 Objetivo general.....	23
2.1.2 Objetivos específicos	23
2.2 Metodología	23
2.3 Preguntas de investigación.....	24

2.4 Alcances y resultados esperados	24
2.5 Evaluación de calidad	24
2.6 Análisis de datos	24
Conclusión	25
Capítulo III: Estudios y resultados.....	26
Introducción	26
3.1 Estudios de intervención en Fluidez lectora	26
3.2 Estudios de intervención en comprensión lectora.....	30
Conclusión	36
Capítulo IV: Programa para desarrollar la fluidez y comprensión lectora	37
Introducción	37
4.1 Fluidez Lectora	37
4.1.1 ¿Qué es la fluidez lectora?	37
4.1.2 ¿Por qué es importante estimular la fluidez lectora?	37
4.1.3 Actividades de fluidez lectora para niños de 5to y 6to de básica.	38
4.2 Comprensión Lectora	43
4.2.1 ¿Qué es la comprensión lectora?.....	43
4.2.2 ¿Por qué es importante estimular la comprensión lectora?.....	43
4.2.3 Actividades de comprensión lectora para niños de 5to y 6to de básica.....	44
Conclusión	51
Conclusiones	52
Recomendaciones	54
Bibliografía	55
Anexos	65

Índice de tablas

Tabla 1. Actividades para desarrollar la fluidez lectora	38
Tabla 2. Actividades para desarrollar la comprensión lectora: preguntas y respuestas	45
Tabla 3. Actividades para desarrollar la comprensión lectora: lectura rápida	47
Tabla 4. Actividades para desarrollar la comprensión lectora: modelo de respuesta a la intervención (MRI)	49

Índice de anexos

Anexo 1. Velocidad de denominación	65
Anexo 2. Lectura de palabras y no palabras	71
Anexo 3. Cuentos.....	73
Anexo 4. Lectometro	81

Anexo 3. Lectura Compartida.....	82
Anexo 6. Lecturas animadas	95
Anexo 7. Preguntas	96
Anexo 8. Lectura 1: Dos Amigos	97
Anexo 9. Lectura 2: la pepa de la ciruela.....	98
Anexo 10. Lectura 3: El elefante	99
Anexo 11. Lectura 4: El ratón que vivía debajo de un granero	100
Anexo 12. Lectura 5: Tres panecillos y un sándwich	101
Anexo 13. Lectura 6: El campesino y la piedra preciosa.....	102
Anexo 14. Lectura 7: El campesino y los pepinos.....	103
Anexo 15. Lectura 8: El halcón y el gallo	104
Anexo 16. Lectura 9: El rey y el halcón	105
Anexo 17. Lectura 10: El gatico	106

Introducción

A lo largo del proceso de aprendizaje, desde la educación inicial hacia la educación superior e incluso en la vida diaria, es necesario comprender diversos textos para poder aprehender los conocimientos y, por supuesto, entender el mundo. En tal sentido, es importante considerar que existe diferencias entre enseñar la lectura y la comprensión de lo que se lee. Saber leer no se trata únicamente de decodificar grafemas y tener una pronunciación correcta; leer también consiste en comprender el texto. De ahí que, la comprensión lectora constituye un proceso cíclico de integración de la información, en el cual, intervienen procesos cognitivos que hacen posible que el lector de forma y conecte proposiciones dentro de una frase para construir macro ideas a partir de inferencias que permitirán dar forma a una representación coherente a lo que se ha leído. No obstante, a pesar de su papel preponderante en la educación, muchas veces en la escuela se presta poca atención a enseñar la comprensión, ocasionando que, en años posteriores, los estudiantes presenten mayores dificultades para desarrollar esta capacidad.

En la actualidad, se puede evidenciar un alto número de estudiantes con problemas en fluidez y comprensión lectora, teniendo en cuenta que esta es una habilidad para leer con rapidez, precisión y con la expresión apropiada, lo que permite crear nuevos significados que construyen el conocimiento previo del estudiante. También, analizar y sintetizar los segmentos sonoros de la lengua es un requisito indispensable para el buen desarrollo del lenguaje oral y la lecto – escritura y al no desarrollarla de manera satisfactoria causa dificultades en el aprendizaje (Calero, 2014).

Al respecto, diferentes estudios evidencian altos índices de prevalencia de las dificultades para la comprensión lectora. Así, en Estados Unidos el 33% de alumnos de cuarto grado y el 26% de alumnos de octavo grado, continúan leyendo por debajo del nivel básico (Lee *et al.*, 2007); en Cuba, aproximadamente un 27% de escolares de quinto grado presentan dificultades de comprensión (González *et al.*, 2016); en Ecuador la prueba PISA-D 2018 evaluó a estudiantes de 15 años, con pruebas en papel de lectura, matemáticas y ciencias naturales, reportando que, en la competencia lectora el 49,4% de los participantes alcanza el nivel 2 equivalente al nivel mínimo de competencia en la etapa escolar (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018).

En tal sentido, la presente investigación, surge a partir de cuestionarse: ¿Cuáles son las estrategias que debe cumplir un programa de fluidez y comprensión lectora que responda a las necesidades de los estudiantes de educación media?

Para responder esta interrogante, se plantea como objetivo principal favorecer la comprensión y fluidez lectora a través de un programa fundamentado en los avances investigativos. Esto, a través del cumplimiento de dos objetivos específicos: a) estructurar un marco de referencia teórico que sustente estrategias de potenciación de la lectura en escolares; y b) diseñar un programa de apoyo al desarrollo de la fluidez y comprensión lectora.

El trabajo metodológico comprende la realización de una investigación bibliográfica, enfatizándose en la identificación de las dificultades de la fluidez y comprensión lectora, en donde se consideran los 11 artículos relevantes publicados en los últimos cinco años sobre este tema y, con base en los cuales, se diseña un programa de desarrollo dirigido para escolares de educación media.

La organización de este trabajo de investigación se presenta en cuatro capítulos: el primero está dedicado a la revisión teórico-conceptual de las variables que componen la fluidez y la comprensión lectora, sus componentes y características, a la luz de los cuales se seleccionan, posteriormente los estudios respectivos. El segundo capítulo explica los criterios metodológicos y los pasos seguidos para la búsqueda, revisión, análisis y selección de estudios a partir de palabras claves en diferentes bases de datos de la plataforma Google Académico, donde se encontraron 137 artículos que, luego de un proceso de filtro según criterios de inclusión, fueron seleccionados 11 documentos para su análisis. Posteriormente, el tercer está dedicado al análisis de los estudios encontrados, los cuales, describen de manera general datos relevantes y el proceso que atravesaron, tomando en cuenta el objetivo de estudio y las estrategias utilizadas. Finalmente, con base en los resultados encontrados en estos estudios, se diseña un programa para desarrollar la fluidez y comprensión lectora en niños de 5to y 6to grado de educación general básica a través de estrategias lúdicas.

En general, los estudios aquí revisados, permiten determinar que las estrategias con mejores resultados para el desarrollo de la fluidez y la comprensión lectora en estudiantes de educación media, son los ejercicios de lectura silenciosa, lectura rápida y las actividades de memoria que permiten comprender historias cortas o largas.

Capítulo I

Marco Teórico

Introducción

La lectura es un pilar fundamental para la adquisición del conocimiento y el desarrollo mental, mediante la misma recibimos información constante, siendo esta, parte de nuestra vida diaria. En este capítulo serán expuestos sustentos teóricos que están implicados en la adquisición de la lectura, los tipos de lectura y los procesos comprometidos en la lectura que llevan, finalmente, a definir la fluidez y la comprensión con sus respectivas intervenciones y estrategias.

1.1 La Lectura

La lectura se presenta como un complejo sistema en el que inciden diversos procesos psicológicos, cognitivos, motivacionales; así como, la competencia léxica y dominio del código escrito, donde los conocimientos lingüísticos proceden del exterior, son extensos y variados (Rolando *et al.*, 2019). Por lo tanto, la lectura también constituye un medio para adquirir conocimientos, para aprehender información a partir del código escrito.

Este es un proceso que se lleva a cabo de manera secuencial. Al comienzo, el infante interactúa en un ambiente oral, el mismo que contribuye al desarrollo del lenguaje, permitiendo que se produzca la interacción con los otros; además, lo introduce en un mundo caracterizado por la representación simbólica, hasta que logra suplir los objetos presentes con palabras (puede ser de forma oral o escrita), lo que significa que, las palabras se las puede entender como una secuencia de sonidos o de símbolos escritos (Montoya *et al.*, 2014). En este proceso, uno de los elementos fundamentales que se adquiere cuando se aprende a leer, es la relación de los sonidos o fonemas con los símbolos escritos o grafemas.

En tal sentido, el aprendizaje de la lectura es uno de los aprendizajes básicos con que se enfrentan los niños al inicio de la escolaridad. El alumno debe ser capaz de leer para poder aprender a través de la lectura, puesto que, la mayor parte de los aprendizajes escolares se lleva a cabo a través de textos escritos; de ahí que, una adecuada competencia lectora es fundamental para un mejor rendimiento académico (Suaréz *et al.*, 2010). Además, como se mencionó

anteriormente, leer es el equivalente a aprender a utilizar una herramienta que permite comprender el mundo, asimilar conceptos y sus relaciones para generar nuevos conocimientos.

Para desarrollar la capacidad de leer en un sistema alfabético, es imprescindible que exista una relación entre el lenguaje oral y escrito, puesto que, el sistema de representación que poseemos se encuentra basado en la división de la cadena del habla. Así, de acuerdo con Gutiérrez (2018) “la adquisición que se produce por esta relación, contribuye al aprendizaje de los procesos de correspondencia grafema/fonema, lo cual, permite que el aprendiz tenga la capacidad de deducir los sonidos de las letras, desde los nombres de las mismas” (p. 46). De esta manera, los infantes que empiezan en el proceso de adquisición de la lectura, tienen que conocer que, las letras representan a signos gráficos que guardan correspondencia con diferentes elementos sonoros, y de los cuales, cada letra se encuentra asociada con una unidad de sonido.

A nivel general, se puede sintetizar, entonces, que la lectura conlleva al desarrollo de la capacidad de la adquisición de mayores conocimientos que permiten fortalecer el desarrollo de los niños. En tal sentido, todo proceso formal de aprendizaje en relación a la lectura se divide en tres etapas: a) Lectura básica: se refiere al aprendizaje de las habilidades básicas de lectura, comprensión de las palabras y también de los textos; b) Nivel intermedio: se relaciona con la lectura comprensiva; y, c) Lectura disciplinar: hace referencia a la capacidad de lectura de diferentes materias o disciplinas, para lograr la comprensión de diversos conceptos y significados (Ruiz *et al.*, 2014).

1.1.1 Importancia y objetivos de la lectura

“La lectura desempeña un papel importante en la vida académica, es una actividad no sólo formativa, sino que, al mismo tiempo, es materia de enseñanza e instrumento para la comprensión del contenido de otras áreas del currículum” (Barboza y Peña, 2014, p. 134).

Al respecto, existen tres razones a considerar sobre la importancia de la lectura en escolares:

a) Razones de desarrollo intelectual, como el ejercicio de habilidades cognitivas: el análisis, la contraposición de ideas, la atención, la memoria y la formación criterio personal.

b) Razones de socio-afectivas, relacionadas a la mejora de actitudes de colectividad, el aprendizaje sobre la comunidad y sobre uno mismo, y la apropiación de ideas y experiencias de otros.

c) Razones de esparcimiento y distracción. (Rodríguez *et al.*, 2018)

Por lo anterior, por medio de la lectura, se pueden alcanzar los siguientes objetivos:

- Contribuir al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje.
- Optimizar la expresión oral y escrita y desarrollar un lenguaje mayormente fluido.
- Incrementar el vocabulario y mejorar la ortografía.
- Perfeccionar las relaciones humanas, mejorando los contactos personales.
- Favorecer la exposición del propio pensamiento y propiciar la capacidad de pensar.
- Poner en acción las funciones mentales agilizando la inteligencia, relacionado con el rendimiento escolar.
- Incrementar el bagaje cultural; suministrar información, conocimientos, de tal manera, que cuando se lee se aprende.
- Extender los horizontes de las personas, al ponerse en contacto con lugares, otras personas y costumbres lejanas en relación al tiempo o el espacio.
- Incentivar y gratificar la curiosidad intelectual y científica.
- Estimular aficiones e intereses.

Por todo ello, “la competencia lectora en los resultados académicos, es vital, puesto que no supeditará únicamente al éxito escolar o el fracaso académico, sino que, además determinará la vida de la persona como adulto e incluso las oportunidades laborales de calidad” (Serna *et al.*, 2017, p. 24). En tal sentido, a nivel universal, se consideran la lectura (y la escritura), como un aprendizaje fundamental para que el individuo pueda desarrollarse, puesto que, gracias a la lectura, el individuo logra plasmar experiencias, ideas, exponer mensajes y estar al tanto sobre la realidad del pasado, presente y futuro (Rodríguez *et al.*, 2018).

1.1.2 Tipos de Lectura

Leer trae beneficios para el desarrollo de la capacidad de adquisición de conocimientos, el incremento de la creatividad, la imaginación, el ejercicio de la memoria, entre otros que se producen a partir de siete tipos de lectura de textos que los estudiantes realizan desde temprana edad:

Lectura oral: se refiere al momento en que la persona que se encuentra a cargo de la lectura, lo realiza en voz alta. En este tipo de lectura el sonido facilita que las ideas se interioricen de manera mecánica en el cerebro, aunque también se lo puede realizar en aquellos momentos de difícil concentración por ruido en el ambiente, provocando que, al momento de escuchar su propia voz, el ruido se aisle. Representa un tipo de lectura relacionada con el desarrollo de la alfabetización, donde existe un fuerte vínculo entre el lenguaje oral y otros aspectos de la alfabetización (Ortega *et al.*, 2016).

Lectura en voz alta: se considera como una actividad necesaria, dado que es un medio de comunicación a través del cual, el niño puede transmitir el contenido de los textos a un receptor determinado. Es fundamental que se practique en el marco de una actividad comunicativa, no solo para conseguir una buena oralización, sino con el propósito de entender la finalidad real de la lectura: la construcción del sentido (Ibarra *et al.*, 2012).

Lectura silenciosa: es cuando la persona recibe directamente en el cerebro lo que ven sus ojos. Aquí prima muchísimo la concentración. A menudo, cuando se observa a una persona practicando este tipo de lectura, se puede notar que se vuelve “absorta” con respecto a su propio mundo (Plasencia, 2016). También se la conoce como lectura subvocal, la que se interpreta de manera silenciosa e interiorizada. No se produce ningún tipo de sonido, se realiza de forma mental. Cabe mencionar, que la concentración es lo que permite al individuo obtener un cierto dominio de la capacidad para leer fluidamente y, de esta manera, comprender el significado de su propia lectura (García *et al.*, 2018).

Lectura superficial o rápida: este tipo de lectura se caracteriza por realizar un “barrido” del texto, con la finalidad de conocer acerca del tema que se está hablando. Lo que busca es captar de manera general una idea, no se enfoca en los detalles, por lo que no se logra la comprensión de los conceptos más complejos, en lugar de ello, se construye una idea general acerca del contenido del texto (Ortega *et al.*, 2016). Se caracteriza por llevarse a cabo de manera veloz, sin detenerse ni profundizar en lo leído. Permite que el individuo tenga una idea acerca de lo que lee, de la temática y la estructura básica del texto, pero desde una visión general (García *et al.*, 2018).

Lectura reflexiva y crítica: consiste en la evaluación de la realidad o la fantasía, de los hechos o las opiniones, de la adecuación o la validez, de la relevancia y la propiedad, de la deseabilidad y aceptabilidad de los textos. Por tanto, se relaciona con nuestra visión del mundo,

nuestro nivel cultural, nuestras ideas, experiencias, valores y formas de pensar; lo cual, permite que la mente evolucione (Mateus, 2018). Este tipo de lectura implica que el lector sea capaz de distinguir la realidad de la ficción o la ilusión.

Lectura recreativa: tiene como finalidad el disfrute o el entretenimiento. Por lo general, este tipo de lectura posibilita experimentar diversos mundos desde la imaginación; por lo cual, se trata de un proceso creativo, activo e interactivo (Valdés, 2013). La característica primordial de la lectura recreativa es que no pretende de ninguna manera analizar si la información es real (Valdés, 2013).

1.1.3 Procesos lectores implicados en la lectura

1.1.3.1 Conciencia fonológica

Es la habilidad de “ver” el lenguaje que oímos, como un hilo sin fin que está compuesto por palabras, sílabas, fonemas, rimas, todas ellas independientes entre sí; lo cual, beneficia a la adquisición de la lecto-escritura y el ejercicio de esta última, aumenta el desarrollo de la conciencia fonológica (Bravo *et al.*, 2002).

La conciencia fonológica se enfoca en que los niños sepan manejar los fonemas en las sílabas y las palabras habladas. Los fonemas son las unidades más pequeñas que componen el lenguaje hablado y son representados con letras en el lenguaje escrito; por lo tanto, enseñar conciencia fonológica mejora la lectura y contribuye a acrecentar la capacidad de deletrear (Ruiz *et al.*, 2014).

Por lo tanto, se presenta como la habilidad metalingüística que posibilita el acceso a la estructura de la lengua oral y, por consiguiente, al surgimiento de la escritura. De ahí que, el niño debe tener la conciencia de los diversos segmentos fonológicos de las palabras para identificar, dividir o unir de manera intencional las unidades subléxicas (las sílabas y los fonemas) (Gutiérrez y Diez., 2018).

Se debe tener en cuenta que, dos de las habilidades cognitivas básicas asociadas a la adquisición de la lectura, según Seijas *et al.* (2017), son:

... el procesamiento fonológico, esto significa, el conocimiento implícito o explícito que poseen los infantes en la estructura de los sonidos de la lengua, además, de la velocidad de denominación, que se entiende como aquella capacidad para nombrar de la manera más rápida posible, los estímulos visuales altamente familiares, tales como dígitos, letras, colores, y objetos. Siendo necesario que los niños tengan noción de la conciencia fonológica. (p. 156)

Por consiguiente, el procesamiento fonológico es la mejor forma de predecir la exactitud lectora en los primeros años, que genera el contacto con el sistema ortográfico español; mientras que, la denominación rápida facilita la predicción de la velocidad lectora. (Fonseca-Mora y Fernández-Corbacho, 2017).

1.1.3.2 Conocimiento alfabético

Es la capacidad de lograr la transformación grafema-fonema, es decir, el momento en el cual observamos una palabra escrita e inmediatamente logramos distinguir el sonido que corresponde a cada letra del alfabeto (Nieto, 2017). Por medio de este proceso, los niños más pequeños distinguen la relación que tienen los sonidos que escuchan, con las letras.

1.1.3.3 Aumento de vocabulario

Este procedimiento se encuentra relacionado con la fluidez y la comprensión. Esto significa que, cuanto mayor sea vocabulario, entonces, la comprensión y la fluidez lectora mejorarán. De ahí que, se vuelve necesario este procedimiento, puesto que, el momento en que observamos una palabra que conocemos o que más utilizamos de nuestro vocabulario, la podemos leer por la ruta visual, que representa la vía “directa” y más rápida de la lectura (Suárez *et al.*, 2010).

1.1.3.4 Fluidez lectora

Es la capacidad para conseguir una lectura con mayor soltura, rápida, suave, fácil y con la correcta entonación. Para que se propicie una correcta fluidez, es necesario que el niño aprenda de manera correcta la conversión grafema-fonema (letra-sonido), para que pueda tener acceso a su significado y, de este modo, brindarle el valor adecuado que posee dentro de la oración (Calero, 2014).

1.1.3.5 Comprensión lectora

En el proceso de comprensión lectora, los estudiantes deben enfrentar distintos tipos de textos a fin de extraer información que sea relevante para que puedan comprender, contextualizar, analizar y dar cuenta del diálogo establecido entre lector, autor y texto (Rivera *et al.*, 2020). Por tal razón, la lectura comprensiva se convierte una parte esencial en toda la vida del estudiante.

1.1.4 Principales dificultades lectoras en escolares

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes que se adquiere en la etapa escolar, no sólo porque la comprensión de textos está presente en todos los niveles educativos; sino también, porque una gran cantidad de la información que los estudiantes adquieren y utilizan, surge de los textos escritos (De Briceño *et al.*, 2011). No obstante, la lectura, junto con la escritura, constituyen los principales retos a los que se enfrentan los niños durante los primeros años (Cuetos *et al.*, 2015). La mayor parte, superan este reto sin mayor dificultad, pero existe un porcentaje significativo que manifiestan problemas de aprendizaje, lo que puede conducir al fracaso escolar, debido a que, los contenidos académicos son aprendidos con la ayuda de la lectura.

La lectura en la primera infancia se debe considerar como la caja de herramientas que, para algunos, podrá ser la fuente principal de la construcción de una identidad (Macias y Cedeño., 2020). Se debe tener en cuenta que la lectura es una competencia fundamental, ya que “no solo proporciona información, sino que forma, creando hábitos de reflexión, análisis, esfuerzo, concentración” (Serna *et al.*, 2017, p. 2). Por lo tanto, el desarrollo durante la primaria permitirá adquirir un buen desempeño tanto en niveles académicos como para el futuro profesional.

En tal sentido, desde los primeros años de la educación primaria, es necesaria la implementación de técnicas didácticas interesantes dirigidas a la lectura. Sin embargo, en las escuelas no se enfatiza la enseñanza de habilidades básicas lectoras, como discriminar la forma de las letras, establecer correspondencia entre sonidos y grafías, leer palabra por palabra o pronunciar las palabras correctamente, entre otras; y esto, se ve asociado con el bajo rendimiento de los escolares, percibiéndose a la lectura con una escasa significación para los alumnos, quienes la consideran tediosa y poco atractiva (De Briceño *et al.*, 2011). Por lo tanto, las dificultades del aprendizaje se establecen como una de las principales causas de fracaso

escolar que obstaculizan el progreso del individuo dentro del sistema de educación, y pueden conllevar a situaciones de deserción, extracción y repetición (Valencia-Echeverry *et al.*, 2020).

Las consecuencias de un deficiente aprendizaje de la lectura, aparecen el momento en el que los individuos presentan problemas de reconocimiento y comprensión de la información escrita, lo cual afecta al rendimiento académico, puesto que, la lectura puede resultar reiterativamente lenta, lo que acompaña el reemplazo de letras, de tal manera, que se dificulta la comprensión lectora (González y Díaz, 2019). Un error común que se comete de manera frecuente, se da en la relación entre grafema-fonema, originada en la conciencia fonológica, la percepción, el lenguaje, la memoria, la praxis, el conocimiento y la manera en la cual se procesa la información (Valencia-Echeverry *et al.*, 2020).

Además, existen diversas dificultades tanto en la adquisición y mantenimiento de habilidades académicas elementales, tales como: lectura de palabras con exactitud y fluidez, comprensión lectora, expresión escrita y ortografía, cálculo aritmético y razonamiento matemático, las mismas que se obtienen en el transcurso del período escolar (Valencia-Echeverry *et al.*, 2020).

Por su parte, los elementos que inciden en la adquisición de la lectura y favorecen la temprana identificación de dificultades en el aprendizaje lector, consideradas como habilidades de predicción, son: conocimiento fonológico, conocimiento alfabético y la velocidad de denominación (Sanmillán *et al.*, 2019). Todas estas habilidades también, son adquiridas en el transcurso de la escolaridad.

1.2 Fluidez lectora y comprensión lectora

1.2.1 Fluidez lectora

La fluidez lectora es definida como lectura correcta y expresiva de un texto, de manera que sea coherente y cercano a una pauta de habla comparable a la de una conversación (Hudson, 2011; Samuels, 2006). Por lo general, la fluidez se mide con base en el número de palabras aisladas o en contexto, que son leídas de forma correcta durante un minuto.

De acuerdo con Young *et al* (2015) la fluidez lectora se ve caracterizada por, al menos, dos procesos: a) procesos asociados a la identificación de palabras o decodificación, y b) comprensión o construcción del significado del texto. Para alcanzar el éxito en la lectura, no se puede asignar igual cantidad de recursos a estos dos procesos. Así, los procesos de

decodificación se encuentran automatizados y necesitan menor cantidad de recursos, llevando a asignar la mayoría de recursos al proceso de significación del texto, siendo este último el objetivo final de la lectura (Fumagalli *et al.*, 2017; Young *et al.*, 2015).

Quienes logran leer con fluidez, leen palabras sin mayor esfuerzo, sin errores y cuando leen en voz alta, se pueden identificar adecuadamente los límites de las frases, lo cual indica que el lector está administrando de forma eficiente sus recursos cognitivos (Fumagalli *et al.*, 2017). Hay que tener en cuenta que, la fluidez se verá ralentizada, tanto en el caso de los infantes como de los adultos, el momento en cual, se encuentren con palabras que no se han utilizado mucho o que resultan ser desconocidas (Calero, 2014).

La fluidez, implica precisión, expresión, velocidad y comprensión adecuada de la lectura, lo que permite al lector entender con mayor facilidad el texto. También ayuda a mejorar las estrategias de estudio de las diferentes áreas académicas, puesto que, al entender los contenidos resulta más fácil llevarlos a cabo (Fumagalli *et al.*, 2017). La importancia que tiene la fluidez lectora, es que está relacionada con la comprensión, y estas dos juntas permiten que la construcción de significados sea eficaz.

Existen dos técnicas utilizadas para promover la fluidez en la lectura: 1) La lectura oral guiada o lectura repetitiva guiada, la cual incluye orientación de los maestros, los compañeros y de los padres, logrando un impacto significativo y positivo en el reconocimiento de palabras; y 2) la lectura silenciosa e independiente, donde mientras más leen los niños, mejor es su fluidez, su vocabulario y su comprensión (Ruiz *et al.*, 2014).

Dentro de la fluidez se consideran dos habilidades muy importantes o subprocesos de la lectura: reconocimiento de palabras y comprensión, los mismos que dan lugar a la automatización en el reconocimiento y decodificación de palabras, de manera que libera recursos atencionales con los que el niño logra un nivel más alto en la comprensión lectora (Fumagalli *et al.*, 2017).

Para llegar a ser un lector fluido se debe tomar en cuenta tres niveles:

Nivel subléxico: este incluye conciencia fonológica, conocimiento de las letras y velocidad de denominación, basándose en la aplicación serial y automatización de las reglas de correspondencia grafema-fonema, y permite leer todas las palabras del idioma que se ajusten a esas reglas, empleándose también para leer pseudopalabras (Castejón *et al.*, 2011).

Nivel léxico: se adquiere una vez que los niños han logrado dominar las reglas de conversión grafema-fonema y automatizan estos procesos para poder almacenar representaciones de palabras en el léxico mental (Fumagalli *et al.*, 2017). Permite leer de manera rápida las palabras conocidas, sean estas regulares o irregulares, motivo por el cual, el reconocimiento automático de palabras será cada vez más rápido, y, por ende, se convertirá en un elemento esencial de la fluidez lectora y la comprensión de textos.

Nivel textual: al leer un texto no es solo necesario reconocer las palabras para entender su significado de manera eficiente, se debe tener en cuenta también, las relaciones que se establecen para darle un significado, teniendo en cuenta los procesos semánticos y sintácticos, ya que, leer y escribir desarrollan habilidades básicas, esencialmente para las prácticas sociales y comunicativas que implican el desarrollo de las habilidades discursivas (Fumagalli *et al.*, 2017).

Por todo lo anterior, es necesario poder dominar estos niveles para lograr una lectura eficaz obteniendo precisión y velocidad al leer los distintos tipos de palabras.

1.2.2 Comprensión lectora

Montes *et al* (2014) definen la comprensión lectora como la capacidad que tiene el lector para analizar, interpretar, comprender, interpretar y hacer uso de los textos escritos; para lo cual, recurre a la identificación de la estructura del texto, sus elementos y sus funciones con la finalidad de alcanzar una competencia comunicativa que le permite construir nuevos conocimientos que, posteriormente, le ayudarán a participar activamente en la sociedad.

Es la esencia de la lectura, no solamente para el aprendizaje académico de cualquier área de estudio sino para todo aprendizaje a lo largo de la vida. La comprensión de la lectura es un proceso cognoscitivo complejo que no puede entenderse sin: 1) percibir el rol que tiene el desarrollo de vocabulario y la enseñanza de vocabulario para comprender lo que se lee; 2) es un proceso activo que requiere interacciones intencionadas entre el lector y el texto; 3) la preparación de las y los maestros para ayudar a los estudiantes a desarrollar y aplicar estrategias de comprensión lectora para mejorar la comprensión (Ruiz *et al.*, 2014).

Los estudios neuro lingüistas indican que, cuando el cerebro no lee, entonces, no logra desarrollarse, siendo la lectura la que proporciona nuevas estructuras de lenguaje que potencian

los dominios cognitivos del lector y que, consecuentemente, son necesarios para el correcto desarrollo cerebral (Montes *et al.*, 2014).

En tal sentido, en el proceso de comprensión lectora, el individuo pone en acción recursos cognitivos como las habilidades psicolingüísticas, esquemas, habilidades y estrategias que son necesarias para construir representaciones que proporcionen significado a las ideas expuestas en el texto; además, el lector utiliza marcadores textuales y de formato que encuentra en el discurso. Luego, con base en la información que presenta el texto, el individuo es capaz de ampliar dicha información con sus propias interpretaciones e inferencias para llegar a profundizar en lo que el autor del texto pretende comunicar al lector. Una vez logrado esto, el lector es capaz de ir más allá del comunicado y pasar a realizar construcciones con su propio estilo (Montes *et al.*, 2014).

Para que ello sea posible, es decir, para que la comprensión del texto sea eficaz, el lector requiere de actividades metacognitivas y uso de estrategias autorreguladoras, lo que se denomina: metacognición. Por lo tanto, los procesos no deben ser solo a nivel micro y macro, sino que, se recurre también a estrategias de autorregulación de la lectura, mismas que consisten en iniciar un proceso de microprocesamiento a partir de la microestructura de los párrafos para extraer el significado de las palabras, organizarlas entre sí con base a los nexos y signos de puntuación, lo que llevará a construir un sentido global del texto (Montes *et al.*, 2014; Solé, 2012).

De esta manera, corresponde al proceso de lectura asegurar la comprensión mediante las distintas acciones que hagan posible que, quien lee, active sus conocimientos previos para ayudar en la construcción de ideas respecto del contenido del texto, así como, en la organización de la información importante, donde el lector podrá detener la lectura cuando así lo necesite o regresar para reflexionar, en caso de la lectura individual, o para recurrir a la discusión y el diálogo en caso de la lectura grupal (Solé, 2012).

1.2.3 Importancia de la comprensión y fluidez lectora

En el campo educativo, la comprensión de textos escritos representa una exigencia inexorable, que contribuye a desarrollar un desempeño académico adecuado y una firme formación profesional.

Se ha mantenido la idea de que una lectura fluida es igual que una lectura veloz o tener una velocidad lectora buena, encontrando que la fluidez lectora es medida a partir de la cantidad de palabras leídas correctamente en un minuto; sin embargo, se debe tener en cuenta que la lectura fluida, debe caracterizarse por tener un reconocimiento armonioso y expresivo en relación a las palabras del texto que se está leyendo, para de esta manera conseguir una verdadera comprensión, opuesto completamente a la velocidad lectora que se encuentran en las aulas (Calero, 2014). De esta manera, la velocidad lectora se presenta como una condición necesaria de medida, pero no suficiente, que tiene que adecuarse con la fluidez lectora.

Por su parte, dado el aporte de la comprensión lectora a la comunicación y el desarrollo de nuevos conocimientos, es considerada dentro de procesos activos de aprendizaje en el entorno académico, en el aprendizaje continuo y en el aprendizaje para la vida (García *et al.*, 2018). Al respecto, Solé (2012) señala que hay una relación bastante estrecha entre la competencia lectora y el aprendizaje, en tanto que, las estrategias de comprensión usadas para la lectura, permiten construir los significados que, a su vez, terminan dando forma a nuevos aprendizajes.

Así, tanto la fluidez como la comprensión de textos, representan dos términos que favorecen enormemente a la adquisición de la lectura. De ahí la importancia que posee la comprensión lectora como actividad cognitiva y habilidad lingüística que resultan ser imprescindibles para tener una relación con la palabra escrita; además, la actividad didáctica, más la lectura constante de textos académicos, son procesos que resultan más efectivos para la adquirir nuevos conocimientos (León *et al.*, 2019). Al respecto: “la fluidez es fundamental para la comprensión lectora, porque los lectores fluidos leen las palabras sin errores y en voz alta se perciben los límites de las frases. Indicando que los recursos cognitivos están siendo administrados de manera eficiente” (Fumagalli *et al.*, 2017, p. 51).

1.2.4 Procesos cognitivos y metacognitivos que participan en la fluidez y comprensión lectora.

Los procesos permiten que se pueda procesar la información que nos llega a través de los sentidos; así, almacenamos, manipulamos, recuperamos e interactuamos con el mundo (Cruz *et al.*, 2019). La cognición se refiere a la actividad intelectual de la mente humana e involucra poseer determinadas habilidades cognitivas (Cruz *et al.*, 2019). Los procesos

cognitivos se encuentran estrechamente vinculados con los procesos mentales, entre los que se destacan algunos de ellos que están involucrados en la fluidez y la comprensión lectora:

-Perceptivos: se entiende la percepción como: “capacidad básica de comprensión que consiste en todo aquello que hayamos podido prever antes de leer la información, es decir, es la información previa que poseemos y que podemos activar (Sancho, 2014). En otras palabras, se refiere a la manera en que se interpreta y comprende la información visual y auditiva para obtener información.

-Atencionales: funcionan como un filtro hacia los estímulos más relevantes, dándoles prioridad, estos permiten el acceso selectivo de la información, la consolidación y el mantenimiento de un control permanente sobre la acción y el procesamiento de los estímulos relevantes eligiendo, de todos los estímulos, la información útil (Morales y Ramos, 2014).

-Memoria: esta es una función del cerebro que permite al organismo codificar, almacenar y recuperar la información del pasado. Surge como resultado de las conexiones sinápticas (Ballesteros, 2014). La misma permite controlar, regular y manipular temporalmente la información necesaria para dar significado a un texto.

-Comprensión: ayuda a de tener un objetivo claro, comenta hacer anticipaciones sobre la lectura, ayuda a los alumnos a inferir, resumir, interpretar y sintetizar la información, siendo todos estos elementos piezas clave para lograrlo (García, 2019).

Es importante mencionar los diferentes tipos de procesos metacognitivos para poder correlacionar con los procesos cognitivos. La diferencia es que los metacognitivos se refieren a la conciencia y al control consciente de estas habilidades cognitivas (Torregrosa *et al.*, 2020). Estas son:

-Metapercepción: se refiere al proceso por el que las personas juzgan lo que los demás pueden pensar de ellas o de sus comportamientos (Wirtz *et al.*, 2013). Aquí las personas tienden a utilizar su propia visión de la realidad para evaluar cómo las juzgan otras personas. Carriedo *et al.* (2018) mencionan que la metapercepción representa las estimaciones que se establecen con respecto a los pensamientos de otras personas significativas, es decir, que las personas suelen mirar hacia su interior, no hacia el exterior, e infieren que sus compañeros de interacción los ven como ellos se ven a sí mismos.

-Metaatención: la meta-atención es la conciencia de los propios procesos para atender a lo importante. Este proceso neurológico que surge de manera natural dando claridad y sobre todo un control consiente y voluntario teniendo como propósito mantener la atención a ciertas tareas específicas (Rodríguez *et al.*, 2018).

-Metamemoria: se la puede definir como el conocimiento que tiene el sujeto sobre el funcionamiento de su memoria. Las tareas de metamemoria requieren que los individuos hagan una introspección sobre el contenido de su mente y luego realicen un informe subjetivo, esto puede hacerse a nivel global, pidiendo a las personas que hagan juicios generales sobre su rendimiento de memoria (Chua *et al.*, 2014).

-Metacompreensión: es la actividad mental que necesita realizar el sujeto para comprender los significados asociados a un concepto monitorizando el grado de comprensión lectora. Trabajar esta habilidad puede ser una buena estrategia para mejorar el aprendizaje de la lectura (De Bruin *et al.*, 2011).

1.3 Aspectos neurobiológicos que influyen en el proceso lector

1.3.1 Las bases neurobiológicas de la lectura

Los estudios en neuroanatomía en torno a las zonas implicadas en la capacidad lectora, han determinado que existen diversas áreas y vías involucradas en la identificación, codificación y pronunciación de letras y palabras. Así mismo, los estudios de neuroimagen muestran que diferentes áreas de la corteza cerebral se activan para el procesamiento semántico general y selectivo (Tomasello *et al.*, 2017). En este espacio, se realiza una revisión breve a algunos de los estudios en torno a las bases neurobiológicas de la lectura.

Tal como se ha indicado, la lectura forma parte del procesamiento del lenguaje, el cual, abarca dos regiones clásicas: la zona de Broca (localizada en el lóbulo frontal izquierdo, controla en el lenguaje expresivo) y el área de Wernicke (localizada en el lóbulo temporal superior, responsable de la comprensión del lenguaje), estas dos se encuentran relacionadas, se modulan y se asocian entre sí (Kweldju, 2015).

Cuando recibimos o emitimos lenguaje, al igual que cuando leemos, se lleva a cabo un proceso complejo que involucra diversas áreas que se activan. Existen áreas especializadas en

ver y reconocer cuando se trata de letras y letras juntas que forman una palabra, dando lugar a la formación de frases otorgándoles un patrón gramatical y semántico, etc. Muchas de estas áreas cerebrales especializadas se han descubriendo con el estudio de pacientes con lesiones estratégicas (ictus, tumores y otras) (Laboratorio Contemporáneo de Fomento de la Lectura, 2018).

La lectura comienza con la activación de las regiones cerebrales posteriores izquierdas para la recodificación ortográfico-fonológica en la presentación de una palabra impresa. Solo tiene lugar en 400 milisegundos. Luego, es seguido por el proceso de identificación de palabras en términos de la función sintáctica o semántica antes de que pueda identificarse definitivamente o sonar correctamente como un sustantivo o un verbo, o un tiempo presente o un tiempo pasado (Kweldju, 2015).

En los últimos años, los avances en torno a la comprensión de bases neuronales de la lectura han avanzado de manera significativa, ahora se tiene una visión más amplia en relación de la dislexia y el diagnóstico de la disfunción cerebral en mínima parte (Cartwright *et al.*, 2019). Además, se ha demostrado científicamente que la lectura tiene importantes beneficios para nuestro cerebro, por ejemplo, un estudio realizado en un grupo de mujeres iletradas, evidenció que después de un proceso de seis meses de aprendizaje de la lectura, se produjo una evidente mejora de la conectividad entre la corteza visual y otras áreas cognitivas (Laboratorio Contemporáneo de Fomento de la Lectura, 2018).

El estudio de Tomasello *et al* (2017) evalúa las conexiones cerebrales de palabras, percepciones y acciones, como un modelo neurobiológico de activación semántica espacio-temporal en la corteza humana, modelo que implementa áreas corticales frontales y temporales para el lenguaje, la percepción y la acción junto con su conectividad. Este estudio basó sus resultados con resonancia magnética y tomografías con emisión de positrones, centrado en el hemisferio izquierdo donde presumiblemente se da el proceso de lectura, además de las estructuras de circunvolución temporal superior, corteza visual estriada, la circunvolución temporal superior, córtex frontal inferior y la corteza frontal inferior. Cada una de estas áreas tiene su función en específico y se relaciona en concreto con tareas de lectura, todas las redes de complemento parecen estar ligadas exclusivamente al proceso en sí de la lectura.

Lenguaje y cerebro: las áreas que tienen que ver con el procesamiento específico del lenguaje son conocidas como áreas perisilvianas. Dichas áreas, por un lado, reciben

información auditiva y visual. La circunvolución temporal posterior superior se asocia, en gran medida, con funciones específicas del lenguaje, en concreto con la comprensión y el reconocimiento de palabras a nivel auditivo (Xia *et al.*, 2017). Por otro lado, las zonas parietales inferiores como la circunvolución angular y la circunvolución supramarginal, se relacionan con la capacidad que tiene el individuo de comprender lenguaje hablado y escrito.

Procesamiento visual de palabras: en este apartado es importante considerar estímulos en cuanto a palabras y letras que se distinguen por patrones visuales. Las letras de manera general, son representaciones muy abstractas que necesitan decodificarse, que se conservan en su forma, pero sus diferencias (tipo de letra, escritura y tamaño) implican regiones en el cerebro para su procesamiento (Henao y Merchán, 2011).

Diversos estudios han empleado pseudopalabras, palabras, estímulos de letras, cadena de letras para determinar áreas que se activan cuando el individuo lee o conversa. Los estímulos que tienen que ver con letras, se activan en mayor cantidad en el córtex extraestriado izquierdo que el derecho, pero las cadenas de letras se activan por diferentes zonas y áreas corticales; mientras, la corteza medial extraestriada izquierda, por su parte, se relaciona con reconocer formas visuales, y responde a palabras reales que componen grandes de letras (Miguel-Pérez, 2017).

A lo largo del tiempo, las investigaciones han aseverado la paridad entre percibir movimiento y profundidad sumado al rendimiento en la lectura, así como también respuestas específicas en vías visuales cuando se aplican estímulos, el sistema visual ayuda en gran medida, a identificar bordes de letras además de líneas y toda esta información va directamente a vías de lenguaje; por lo tanto, es un tanto complejo entender como la corteza visual selectiva tendría una influencia en lectura de alto contraste y objetivos estáticos. La visión moderna del arte visual indica la especialización entre movimiento y forma, lo cual muestra que la lectura toma un papel importante dentro de mapas y redes de conexión neuronal (Giromini *et al.*, 2019).

Fonología léxica: hablando sobre las unidades que componen la estructura sonora de palabras y los fonemas, el acceso a la parte léxica fonética se estudia con implicaciones que tienen que ver con la percepción y cómo se evalúa la estructura sonora de letras y palabras; de hecho, las que más se utilizan son rimas y tareas aplicadas a decisión léxica (Clapson, 2020).

Ahora bien, probablemente muchas regiones perisilvianas actúen en el proceso fonológico, siendo el área que más se implica, la zona de Wernicke. Por ejemplo, jugar con tareas de juicio sobre rima que utilizan letras, implica que los participantes decidan si cierta letra representa dicho sonido; en cambio, otras pruebas usan el juicio de rimas y palabras, donde se evidencia el estímulo en concreto de áreas diferentes. Así, la ínsula izquierda está implicada en el procesamiento fonológico, ya que esta se activa utilizando rimas de letras (Clapson, 2020).

1.3.2 Bases neurobiológicas de la fluidez lectora

De acuerdo con Koen (2018) los orígenes neurobiológicos de la fluidez se pueden ver en los primeros trabajos del fisiólogo Donald Hebb, quien, en el año 1950, propuso el concepto de unificación, cuando observó patrones de células en la corteza visual que se activaban juntas después de múltiples exposiciones a nuevos estímulos visuales. Luego, LaBerge y Samuels aplicaron esta idea a niveles visuales más complejos, como patrones de letras familiares, y en otras modalidades, como representaciones fonológicas, se centraron en la automaticidad del procesamiento que reduce el tiempo de respuesta en el aprendizaje y la lectura, y se cree que aumenta los recursos neurológicos asignados a la comprensión (Koen, 2018).

Se considera, que los procesos cognitivos que sustentan la capacidad de lectura pueden estar involucrados de manera diferente en la producción de los síntomas de la dislexia, dependiendo de la transparencia ortográfica (Landerl y Wimmer, 2008). Los datos convergentes de una variedad de investigaciones neurobiológicas, especialmente de la resonancia magnética funcional, respaldan la creencia actual de que existen diferencias en las regiones cerebrales temporo-parieto-occipital entre lectores con y sin dislexia (Koen, 2018). El estudio de Goswami (2008) analiza los resultados de diferentes tecnologías, evidenciando consistentemente que los niños con dislexia muestran hipoactivación de partes cruciales de la red de áreas involucradas en el reconocimiento de palabras y un patrón atípico de afectación continua del hemisferio derecho.

Por otra parte, cuando se habla de neurobiología en la fluidez lectora, es importante hacer referencia a los circuitos neurobiológicos asociados al deterioro de la lectura de palabras, mismos que producen diversas dificultades para la fluidez, como, por ejemplo, la dislexia antes mencionada:

Circuitos alterados: todas las investigaciones sobre el déficit de la lectura articulada de palabras, han ayudado a comprender mejor el tema del neuro circuito de lectura, de hecho, estudios sobre neuroimagen funcional de lectura de una sola palabra, muestran que un indicador neurobiológico de discapacidad lectora se relaciona con regiones posteriores del hemisferio izquierdo, durante tareas que exigen la lectura de palabras impresas (Clapson, 2020).

Se mostró relación lineal entre actividades cerebrales específicas y habilidades lectoras, encontrando que, los lectores tienden a mostrar actividad máxima en regiones frontales y posteriores del hemisferio derecho; aunque, los estudios anteriores tenían que ver con adultos y niños disléxicos, existen también estudios sobre déficit en el proceso sensorial, como es el caso el proceso auditivo de bajo nivel, o el procesamiento de movimiento visual de bajo nivel, que van más allá con el procesamiento del lenguaje (Clapson, 2020).

Deterioro de la lectura y la comprensión: investigaciones en torno a lectura de una sola palabra con métodos nuevos de neuroimagen, han llevado al avance del neuro circuito subyacente, es decir, la forma en que los cerebros de las personas con dificultades responden ante este proceso. Sin embargo, este tema no ha tenido gran evolución, pero conviene decir que, existe relación entre la activación cerebral y el aumento de la capacidad lectora a largo plazo, dando una relevancia importante en las regiones temporoparietales y comprensión de frases (Bédard *et al.*, 2017). No obstante, no se encontró una diferencia grande y significativa entre la lectura de palabras o frases, puesto que, las personas disléxicas poseen más zonas de activación en contraste con personas sanas.

Finalmente, Koen (2018) señala que la narrativa mundial en torno a la fluidez ha crecido drásticamente en los últimos 10 años, interés que ha sido impulsado, posiblemente, por nuevas definiciones de trabajo de fluidez y la creciente comprensión de que los diferentes idiomas plantean desafíos variables para los estudiantes con dislexia que exhiben problemas con la fluidez en la lectura. No obstante, los docentes históricamente han utilizado la fluidez como una medida del desempeño en lectura y un precursor de una comprensión superior, pero continúan fallando en el desarrollo de ejercicios de instrucción que mejoran la velocidad de lectura, especialmente para aquellos con discapacidades específicas de lectura.

1.3.3 Bases neurobiológicas de la comprensión lectora

Las investigaciones recientes se han enfocado en la comprensión auditiva y la lectura de palabras, encontrando que, cada área del cerebro también está relacionada con la comprensión lectora (Headley y Plano, 2020). Así, indiscutiblemente, existe una relación entre las redes neuronales que hacen posible la comprensión oral y escrita, y es que, tanto el lenguaje hablado como el escrito son, justamente, eso: lenguaje (Laboratorio Contemporáneo de Fomento de la Lectura, 2018).

Los procesos de comprensión, integración y generación se asientan en áreas similares (frontal, temporal, parietal izquierdo), pero el efecto cambia (área de Broca en el lenguaje oral, lóbulo parietal izquierdo en la agrafia). Si bien las funciones cerebrales tienen un asiento principal en determinadas áreas cerebrales, las funciones complejas como el lenguaje ponen al cerebro a trabajar en bloque (la prosodia, la musicalidad, la intención, los aspectos no verbales del lenguaje se integran principalmente en el hemisferio derecho). (Laboratorio Contemporáneo de Fomento de la Lectura, 2018, p. 24)

El procesamiento sintáctico (identificación de la función gramatical y la interrelación gramatical de palabras en una cláusula u oración) y semántico (identificación de la intención indicativa de palabras, frases y modismos, y su relación intencional a nivel de frase, oración o pasaje) tiene lugar en dos áreas diferentes del cerebro, pero que se superponen (Hruby y Goswami, 2011).

El procesamiento sintáctico se lleva a cabo en el área de Broca, mientras que el procesamiento semántico se lleva a cabo en los lóbulos temporales y áreas frontales izquierdas para referencia semántica. Durante el proceso de identificación de palabras también tiene lugar el análisis morfológico, que es un subproceso distinto que involucra las áreas frontales izquierdas del cerebro. La comprensión tiene lugar más allá del nivel del procesamiento de una sola palabra; tiene lugar en el nivel de la oración del mecanismo neural. El significado no se extrae directamente de cada palabra en la imagen impresa, pero a partir del significado combinado de palabras individuales y el contexto, se logra producir un significado coherente (Kweldju, 2015).

La comprensión de un texto de forma correcta es el objetivo final de la lectura, este éxito requiere varios procesos complejos en todos los niveles cognitivos:

- En el nivel inferior, cada lector deberá tener la capacidad de procesar correctamente todas las palabras, es decir, la conversión de letras en sonidos específicos para cada una de ellas y tener claro lo que significa cada una.
- En niveles más complejos, los lectores deberán tener la capacidad de enlazar palabras y de esta forma elaborar frases para finalmente tener el significado de la oración en conjunto.
- Finalmente, los lectores deberán tener la capacidad de enlazar párrafos y frases para tener una visión global de un texto en concreto, se considera que todos estos procesos deben tener secuencia y a su vez ser independientes, pero otros afirman lo contrario, que deben tener relación y estar enlazados en su totalidad (Calet y De los Santos, 2019).

Los estudios que han explorado las interacciones de los procesos neurológicos y la educación se han categorizado en cinco marcos de estudios de laboratorio: procesamiento de textos, sintáctico procesamiento, procesamiento sintáctico-semántico, oración y discurso procesamiento y procesamiento relacionado con la comprensión (Kweldju, 2015).

Conclusión

Al final de este primer capítulo, enfocado en ofrecer una introducción bibliográfica que ponga en contexto los procesos de comprensión y fluidez lectora, se puede concluir que, desde la neurociencia se indica que la lectura, la cognición, la emoción, el aprendizaje y memoria trabajan juntos para promover una mejor educación; por lo cual, se resalta la importancia que tiene enseñar a leer adecuadamente con el objetivo de que, consecuentemente, el estudiante alcance un mejor rendimiento académico. Además, la literatura lleva a establecer la necesidad de integrar estrategias didácticas que promuevan el hábito de la lectura desde edades tempranas, como una prioridad tanto, en las unidades educativas y en la familia, puesto que, cubrir todos los espacios en que se desarrolla el niño, beneficiará a la adquisición de la capacidad lectora y la adquisición de nuevos conocimientos, que no solo ayudarán al niño en la escuela, sino que le serán útiles en varios ámbitos de la vida diaria en el futuro.

Capítulo II

Metodología

Introducción

En el presente capítulo se describe de manera detallada, el proceso metodológico llevado a cabo para alcanzar los objetivos planteados en esta investigación. Se señalan los objetivos esperados, el método empleado, el proceso de búsqueda de la información, la pregunta de investigación, la misma que guio la selección de artículos científicos referentes al tema de investigación y por último los alcances esperados.

2.1 Objetivos

2.1.1 Objetivo general

Favorecer la comprensión y fluidez lectora a través de un programa fundamentado en los avances investigativos.

2.1.2 Objetivos específicos

- Estructurar un marco de referencia teórico que sustente estrategias de potenciación de la lectura en escolares.
- Diseñar un programa de apoyo al desarrollo de la fluidez y comprensión lectora.

2.2 Metodología

El proceso de selección se fundamentará en la realización de una investigación bibliográfica en la base de datos computarizada de Google Académico (artículos científicos), empleando palabras claves como: lectura, identificación de las dificultades de la fluidez y comprensión lectora, dificultades en la lectura, educación básica, programas de intervención. Enfocándonos en estudios cuyo título, resumen (abstract) o índice terminológico incluyeran los conceptos mencionados. Considerando los artículos más relevantes publicados en los últimos 5 años (2015- 2020), teniendo en cuenta únicamente artículos científicos. Para la selección se revisó los abstract, centrándose que el objetivo de estudio abarque solo educación básica.

2.3 Preguntas de investigación

¿Cuáles son las estrategias necesarias para desarrollar la fluidez y comprensión lectora en estudiantes de educación básica?

2.4 Alcances y resultados esperados

Al realizar este trabajo los resultados esperados serán:

- Identificar las estrategias en cuanto a fluidez y comprensión lectora por medio de las investigaciones bibliográficas.
- Desarrollar un programa de intervención que fortalezcan las habilidades lectoras en niños escolares.

2.5 Evaluación de calidad

Cada estudio fue evaluado mediante un cuestionario que contempla los criterios de selección a partir de los cuales se consideró su pertenencia en el presente estudio.

P1: ¿La publicación fue realizada entre 2015 y 2020?

P2: ¿Los artículos hacen referencia a las intervenciones y estrategias para la comprensión y fluidez lectora?

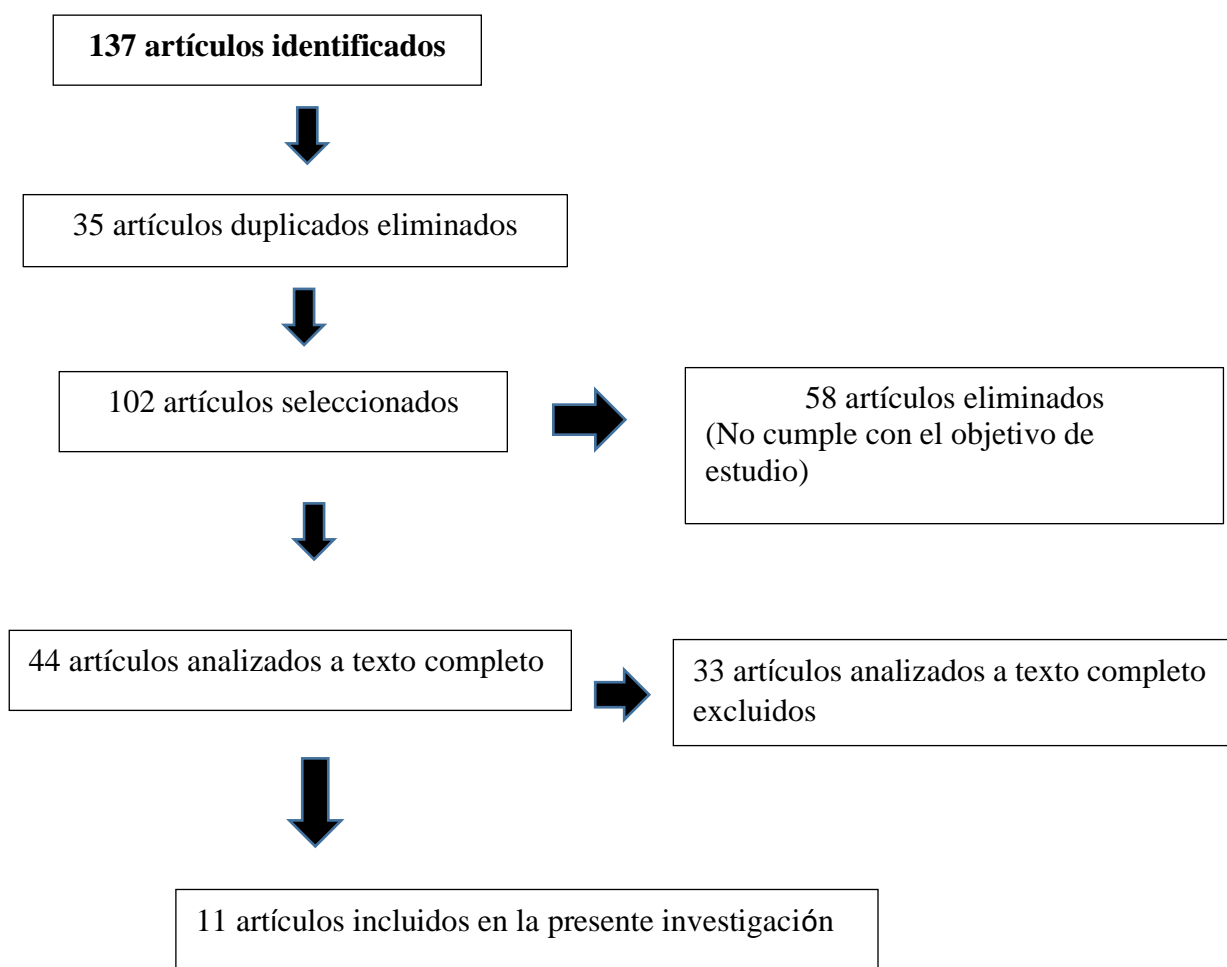
P3: ¿Los participantes son escolares de educación básica?

P4: ¿La intervención excluyó niños con discapacidad?

2.6 Análisis de datos

Se realizó la búsqueda de información a partir de las palabras claves en las diferentes bases de datos. Posteriormente, se eliminó los duplicados y, aquellos no referentes a la temática de estudio.

El proceso de análisis se llevó a cabo de la siguiente manera:



Conclusión

El análisis metodológico presentado tiene como fin conocer bases y fundamentos con respecto al tema de estudio. Se realizó la sistematización de la información recolectada con el propósito de seleccionar los estudios más relevantes que cumplen con el objetivo de esta investigación. Finalmente, se destacaron 11 artículos con los que se trabajará para desarrollar el programa de intervención.

Capítulo III

Estudios y resultados

Introducción

En el presente capítulo se realizará la recopilación de información de manera detallada, por medio, del análisis de los estudios encontrados, los cuales, describen de manera general datos relevantes y el proceso que atravesaron. Tomando en cuenta el objetivo de estudio, los participantes, las evaluaciones realizadas en cada artículo, las estrategias y los resultados obtenidos de los programas de intervención investigados.

3.1 Estudios de intervención en Fluidez lectora

Partiendo de la investigación bibliográfica se ha encontrado 5 artículos científicos publicados desde el 2015 al 2020 con respecto a la fluidez lectora, las dificultades y sus respectivos programas de intervención. Los artículos estudiados fueron aplicados a niños desde 2do hasta 7mo año de educación básica. Por último, el análisis se basó en los criterios de selección, considerando los más prácticos dentro del ámbito educativo y los cuales obtuvieron un resultado positivo después la aplicación de las intervenciones.

Como resultados se encuentran los siguientes:

Estudio 1:

Fumagalli *et al.* (2017) señala la fluidez lectora como un factor fundamental y crítico dentro del proceso de aprender a leer y de la comprensión lectora de textos. En su estudio, plantea que, en la lengua española, son pocas las herramientas con que se cuenta para evaluar aspectos como: precisión lectora, expresividad, velocidad y comprensión; razón por la cual, su trabajo se enfoca en determinar las habilidades que subyacen de la fluidez lectora y así, obtener datos que a futuro permitan diseñar una batería que permita medir este constructo a partir de textos en lengua española. El estudio evalúa a una muestra de 172 niños de 3ro, 5to y 7mo de Educación Primaria, quienes no presentan dificultades para aprender a leer. El proceso consistió en que los participantes respondan cinco tareas: fluidez verbal fonológica (FVF), conciencia fonológica (CF), velocidad de denominación (RAN), lectura de palabras y no palabras (Lectura de PyNP) y lectura en voz alta de un texto (LVA), de las cuales se dedujeron medidas de precisión lectora, velocidad y comprensión. Los resultados evidencian que las

variables que influyen directamente sobre la fluidez lectora, son: la velocidad de denominación y la lectura de palabras y no palabras; mientras que, de forma indirecta impactan la fluidez verbal fonológica y la conciencia fonológica

Resultados: A partir de los resultados obtenidos, se observa que las medidas de RAN son las que presentan una relación más robusta con la fluidez lectora de textos, ya que, tanto las medidas de CF como las de FVF tienen incidencia, pero no de manera directa, sino a partir de su relación, con la lectura de PyNP y una batería que permita evaluar el constructo de fluidez debería contar con tareas que ofrezcan medidas de velocidad de denominación, de acceso léxico y decodificación, medidas de precisión y velocidad de la lectura de palabras en el marco de un texto y medidas de comprensión.

Estudio 2:

Castejón *et al.* (2019) realiza un estudio de colaboración entre la universidad y la escuela para diseñar y aplicar conjuntamente un programa educativo para desarrollo de la fluidez lectora con base en evidencias. El estudio tuvo la participación de 36 estudiantes de segundo año de primaria, su maestra y dos docentes universitarios que tuvieron el papel de asesores, todos ellos formaron un solo grupo de trabajo. El trabajo empezó con la formación de las maestras en torno a la fluidez lectora, luego, se realizó la evaluación inicial que ayudó a determinar grupos de riesgo y emergente respecto a la fluidez. Con base en los resultados de esta evaluación, se diseñó y aplicó un programa de entrenamiento adecuado a cada nivel durante siete meses, mismo que estuvo basado en la estrategia de lectura repetida de palabras y frases.

Resultados: la evaluación posterior a la implementación del entrenamiento, demostró mejoría en la competencia lectora de las maestras, debido a la integración de la fluidez en su sistema de respuesta, ajustado a los diferentes niveles de enseñanza. Con respecto a los estudiantes, se evidenció mejoras en la fluidez. Se concluye que es necesario que las escuelas se acerquen más a la investigación educativa; así como, es importante que desde la academia se apoye a los docentes a implementar intervenciones que estén fundamentadas en la investigación y que sean ajustadas a cada nivel y grupo de estudiantes.

Estudio 3:

Gutiérrez-Fresneda (2017) plantea en su estudio, un plan de intervención enfocado en el desarrollo explícito de habilidades fonológicas, rapidez de denominación y conocimiento alfabético, a través de la incorporación de la lectura compartida. Este estudio contempla un diseño cuasi experimental mediante aplicación de un pre test y un post test de comparación en una muestra de 402 estudiantes de 4 a 6 años de edad. La evaluación pre y post intervención se realizó mediante una batería de cuatro instrumentos: conciencia fonológica, habilidades favorecedoras de la lectura, procesos de aprendizaje de la lectura y velocidad de denominación, los mismos que permitieron medir las variables dependientes que, hipotéticamente, recibirían el efecto del plan de intervención.

El programa de intervención estuvo compuesto por 65 sesiones de 50 minutos. Las estrategias propuestas estuvieron enfocadas a combinar la lectura en voz alta con dinámicas de participación activa por medio de la respuesta a preguntas que se planteaban en el transcurso de la lectura. Las estrategias se establecieron en tres momentos: antes, durante y después de la lectura, e incluyen: formulación de preguntas, planteamiento de hipótesis, detección de las ideas principales, crear finales originales a historias narrativas.

- Conocimiento alfabético: práctica de la lectura compartida, representación gráfica de sonidos y palabras a nivel multisensorial, lo cual también ayuda a fomentar la participación y el desarrollo lingüístico de los estudiantes.
- Conciencia fonológica: contenido de cuentos y tareas de segmentación léxica, conciencia silábica y conciencia fonémica con actividades lúdicas de identificación, comparación, clasificación, sustitución y omisión de sílabas y fonemas.
- Conciencia silábica: reconocimiento del número de sílabas en palabras de diferentes sílabas, identificación de palabras atendiendo a la sílaba inicial y final, sustitución de sílabas en las palabras, agregado de sílabas en posición inicial y final.
- Conciencia fonémica: tareas centradas en recomponer palabras a partir de la síntesis fonémica, identificar palabras atendiendo al fonema inicial y final y sustituir y omitir fonemas en las palabras en distintas posiciones.

- Velocidad de denominación: situaciones de denominación rápida de imágenes (números, letras, colores y objetos) relacionadas con las temáticas de los cuentos infantiles trabajados.

Resultados: los datos muestran que el programa mejoró la exactitud lectora de palabras y pseudopalabras, evidenciando que los niños alcanzan un mejor procesamiento fonológico y ortográfico, lo que les permite acceder a la representación de las palabras de forma rápida y precisa; además que, favorece el conocimiento de los procesos que intervienen en el aprendizaje de la lectura tanto en relación al reconocimiento de las palabras, a la fluidez lectora, como a la comprensión de la información escrita.

Estudio 4:

González *et al* (2015) nos hablan de la validación y diseño de una escala de fluidez lectora que en cuenta las dimensiones de prosodia y aspectos un poco desconocidos de la lectura como son el volumen, entonación, pausas y segmentación. Los criterios también tuvieron que ver con las dimensiones antes mencionadas, arrojando datos aceptables de viabilidad y validez.

Resultados: Básicamente se establece que la comprensión y fluidez lectora consta de tres componentes importantes: expresividad o prosodia, velocidad y precisión, aunque centrado en materia específicamente cada uno difiere dependiendo el caso. En este estudio se recomienda para mejorar la fluidez el trabajo en pares, debido a que mejora la noción que el paciente tiene acerca de cómo lee, en qué medida, su rango de equivocaciones y contrastan con el compañero; en gran medida es una escala de referencia individual que da la directriz de trabajo en grupo para esta área y en general se observa un correcto desarrollo progresivo sobre los componentes específicos de fluidez.

También se destaca la relación entre prosodia y la calidad de lectura, ya que, los expertos daban más énfasis a la prosodia que a la calidad, por ende, se establece que es importante valorar capacidades que giran en torno a la entonación, la segmentación de palabras y como ya se dijo no tanto a la precisión y velocidad (Bigozzi *et al.*, 2017).

La muestra estaba compuesta por 122 niños de educación básica: 74 niños y 32 niñas, de una escala socioeconómica media, sin dificultad en su lectura o alguna discapacidad intelectual y todo el grupo hablaba español. Tras someterse a las pruebas de comprensión

lectora y de signos de puntuación, los resultados cotejan que en los aspectos mencionados coinciden que se obtuvo puntajes en un rango medio a superior, teniendo en cuenta también para la validación de estos datos escalas validas de validez y fiabilidad (Pulvermüller, 2018).

Estudio 5:

Stevens *et al* (2017) parten de un precepto inicial que indica suposición sobre la fluidez de palabra está relacionada con la comprensión lectora, ya que de esta forma se usan recursos cognitivos importantes para que la persona que lee se centre directamente en su significado. La relación indica que mientras los estudiantes pasen menos tiempo leyendo pierden habilidades y por ende será más difícil recuperarlos, por lo tanto, intervenir en fluidez lectora es parte esencial para recuperar conocimientos en estudiantes con dificultades de lectura.

Resultados: Después del análisis de los resultados puntualmente se señala que es oportuno realizar intervenciones directas con los pacientes obteniendo resultados más eficaces para mejorar la fluidez en lectura además de tener relación directa con las dificultades de aprendizaje y las estrategias que dan continuidad al mejoramiento léxico son: la lectura silenciosa que aumenta la habilidad en fluidez lectora, pero por el contrario no es de gran ayuda en la fluidez lectora oral. Cada una de las estrategias que den abastecimiento y ayuda para mejorar la lectura son correctos, los profesores también tienen mucha implicancia en esto debido a que proveen a los estudiantes textos o lecturas que promuevan su fluidez léxica. Finalmente plantearse también estrategias de trabajo entre pares en donde un estudiante que presente dificultades sea emparejado con uno que tenga más dominio léxico y de esa forma mejore su fluidez lectora, además de aumentar constantemente las palabras en su vocabulario.

3.2 Estudios de intervención en comprensión lectora

Partiendo de la investigación bibliográfica se ha encontrado 6 artículos científicos publicados desde el 2015 al 2020 con respecto a comprensión lectora; las dificultades y sus respectivos programas de intervención, dando a conocer las técnicas o estrategias que se utilizaron para mejorar la comprensión lectora. Los artículos estudiados fueron aplicados a niños de educación básica entre las edades de 8 a 12 años. Al analizar cada uno de ellos cumplía con los criterios de selección, los más prácticos dentro del ámbito educativo y los cuales obtuvieron un resultado positivo después la aplicación de las intervenciones.

Estudio 1:

Para mejorar la comprensión lectora según Fonseca *et al.* (2019) los textos pequeños son muy útiles para que los estudiantes accedan con facilidad y enriquezcan su conocimiento lector, quien da a conocer en 3 momentos un programa de intervención con varias actividades y este programa consta en:

a) antes de leer: los niños leyeron algunas palabras seleccionadas del texto y discutieron acerca de su significado (prefijos, sufijos o grupos complejos de ortografía);

b) durante la lectura: se cumplieron distintos estilos de lectura (primero la lectura modelada, segundo la lectura detenida en puntos significativos para discutirlos mediante preguntas abiertas y, tercero la lectura silenciosa solicitando al lector señalar en el margen, a través de signos); y,

c) después de la lectura: se realizaron actividades de construcción de inferencias (léxicas, conectivas y elaborativas), identificación de las ideas principales y secundarias, reconocimiento de la estructura textual e interpretación de información a partir de organizadores gráficos, detección de inconsistencias y construcción de las secuencias narrativas.

Resultados: la evaluación contempló medidas generales de comprensión lectora y medidas específicas de vocabulario, control metacognitivo e inferencias, antes y después de la intervención. Los resultados muestran que el grupo intervenido reportó mejoras estadísticamente significativas en comprensión lectora, en comparación con el grupo de control (no intervenido). Se concluye que la intervención centrada en los ejes aquí descritos, permite mejorar la comprensión lectora en los escolares.

Estudio 2:

Gutiérrez-Fresneda *et al.* (2016) utilizan el mismo método estratégico (de 3 momentos). Pero este programa consta en la lectura de textos de tipología narrativa que se estructura en 32 sesiones de 45 minutos de duración, Las estrategias que se seleccionaron para la mejora de la comprensión lectora son: la activación de conocimientos previos, la identificación de ideas principales, la construcción de inferencias, el uso de organizadores gráficos y la supervisión de la propia comprensión. Por lo que, se aplicaron estrategias para tres momentos:

Antes de la lectura: determinar y dar a conocer los propósitos de lectura (¿para qué vamos a leer?), activar los conocimientos previos del estudiante, prestar atención a las claves del texto (títulos, nombres de los capítulos, ilustraciones), plantear predicciones sobre el texto, plantearse preguntas, suposiciones o hipótesis sobre su contenido.

Durante la lectura: realizar pautas, ir comprobando el progreso de la comprensión, buscar el significado de las palabras desconocidas, comprobar las predicciones realizadas previamente, realizar un organizador gráfico sobre la estructura textual, identificar la información importante y resumirla.

Después de la lectura: revisar las hipótesis planteadas, realizar una relectura conjunta con atención a la fluidez, ritmo y expresividad, resumir las ideas a partir del organizador gráfico y determinar el grado de logro del objetivo de lectura previamente planteado.

Resultados: se realizó un descriptivo con base en las puntuaciones proporcionadas por los test (pre-test y post-test) con el fin de analizar el cambio producido en las variables de estudio. Además, se analiza la varianza con las puntuaciones pretest (MANOVAs, ANOVAs) y análisis de covarianza (MANCOV As, ANCOV As) de las diferencias posttest-pretest en experimentales y control en las variables medidas antes y después de la intervención. Los resultados del MANOV A pre- test muestra que, antes de la intervención, no existen diferencias significativas entre experimentales y control, $F(1, 128) = 1.32, p > .05$. No obstante, los resultados del MAN- COVA de las diferencias posttest-pretest, usando las puntuaciones pretest como covariables son significativos $F(1, 128) = 2.51, p < .05$, muestran que el programa de intervención tiene un efecto significativo.

Estudio 3:

Sepúlveda y Martínez (2018). El objetivo del estudio fue analizar las estrategias que fueron utilizadas para obtener un nivel alto dentro de la comprensión lectora (estrategias inferenciales que permitan el acceso a la profundidad del texto, y estrategias de aprendizaje autorregulado para acceder a una mayor conciencia y control de los procesos involucrados en la comprensión de un texto). Se evaluaron a estudiantes con pruebas de comprensión lectora diseñadas para cada nivel escolar. Este tipo de investigaciones utiliza técnicas estandarizadas de colecta de datos como pruebas, cuestionarios y la observación sistemática. Adicionalmente, este tipo de estudio busca describir las características de un determinado fenómeno, a través de una muestra de 79 estudiantes de segundo, tercero y cuarto nivel de educación primaria.

Resultados: se inició agrupando a los estudiantes según su nivel de comprensión lectora: a) nivel insuficiente compuesto por estudiantes con menos de un 60% de respuestas correctas; b) nivel elemental, representa a los estudiantes que logran entre un 60 a 79% de respuestas correctas; y nivel adecuado compuesto por estudiantes que alcanzan 80% o más de respuestas correctas. No se aprecia mayor diferencia por sexo, es decir, que no se hallan mayores diferencias en los promedios de los resultados al comparar a las niñas y niños. Pero, es posible detectar que la desviación estándar es levemente mayor en el grupo de los niños (DS, niñas 17,84 - niños 20,31), quienes demuestran logros superiores; no obstante, se registra mayor dispersión de resultados en los niños (%RC niñas 73,45 – niños 71,31). Mientras que, la distribución de acuerdo al nivel de comprensión lectora es similar con aproximadamente 30% de estudiantes en cada uno de los tres grupos de nivel establecidos.

Estudio 4:

Pedraza y Castiblanco (2015). Este artículo presenta los resultados de la investigación “El mundo de la lectura: estrategias para la comprensión”, en donde se utilizó una metodología de investigación-acción-participación, y se llevó a cabo en tres fases: diagnóstico, diseño e implementación de la propuesta, y evaluación, cada una de las cuales contó con la participación de los docentes, estas se definen de la siguiente manera.

-Durante la fase de diagnóstico se aplicó una entrevista a los docentes, una encuesta a los estudiantes y una prueba de comprensión textual. Esto con el fin de identificar las dificultades específicas de los niños y determinar posibles causas.

-En la segunda fase se trabajó con los docentes sobre las alternativas de mejoramiento frente a los resultados que se obtuvieron en la primera fase, estrategias estas que se organizaron en unidades didácticas alrededor de las diferentes tipologías textuales.

-En la última fase se utilizaron como herramientas de evaluación un grupo de discusión con los docentes y otra prueba de comprensión con los estudiantes, a fin de conocer los avances y dificultades en la aplicación de la propuesta.

La planeación de las estrategias de intervención se organizó en cuatro unidades didácticas, cada unidad alrededor de un tipo de texto (narrativo, informativo, explicativo y argumentativo). Se consideró el proceso que implica la prelectura, lectura y poslectura, al promover estrategias antes, durante y después de leer en cada unidad, con el fin de que tanto

maestros, como estudiantes, reconozcan acciones de tipo general que son válidas para el trabajo de la comprensión lectora. Los resultados demostraron un nivel considerable de mejora en las estrategias de comprensión utilizadas por lo alumnos, lo cual se pudo determinar a través de una prueba de comprensión lectora utilizada durante la evaluación (Pedraza y Castiblanco, 2015).

Resultados: se elaboró un plan de intervención pedagógica dirigida a mejorar la comprensión lectora a través del diseño de unidades didácticas. Los hallazgos obtenidos a través de cada una de las herramientas de recolección de datos utilizada, permitió conocer como los mismos niños son conscientes de que existen factores internos y externos a ellos que imposibilitan una adecuada comprensión de los textos que se manejan dentro y fuera de las aulas. Los docentes y estudiantes manifestaron que los textos narrativos son aquellos que comprenden mejor, de manera que durante la intervención pedagógica se introdujeron otros tipos de narraciones, tales como la historieta y el guion. Esto fortaleció el análisis de secuencias textuales, personajes y estructura narrativa, lo cual se manifiesta en el índice de mejoramiento identificado. Algo similar ocurre con el texto informativo, más cercano a las aulas y al contexto escolar. En el texto explicativo no se muestran avances, pues en las acciones pedagógicas de la propuesta se hace uso de textos tales como la receta y las reglas de juego, las cuales resultaron de difícil comprensión para los niños debido a su poco uso en el contexto académico.

Estudio 5:

Este estudio investigó la efectividad del Modelo de Compromiso de Lectura (MORE), una intervención de alfabetización de contenido, en el conocimiento del dominio de la ciencia de los estudiantes de primer grado, el compromiso de lectura y la comprensión de lectura. La intervención MORE enfatiza el papel del conocimiento del dominio y el compromiso de lectura en el apoyo a la comprensión lectora. Las lecciones de MORE incluyeron una unidad temática de 10 días que proporcionó un marco para que los estudiantes conectaran el nuevo aprendizaje con un esquema significativo (es decir, la supervivencia de los animales del Ártico) y persiguieran objetivos de dominio para adquirir conocimientos de dominio. Un total de 38 aulas de primer grado (N = 674 estudiantes) dentro de 10 escuelas primarias fueron asignadas al azar a (a) MÁS en la escuela (EM), (b) MÁS en el hogar, (MS-H), en la que la condición de EM incluía lectura en el hogar, o (c) instrucción típica. Dado que hubo diferencias mínimas en los procedimientos entre las condiciones de EM y EM-H, los análisis principales combinaron los dos grupos de tratamiento.

Resultados: Los hallazgos de los modelos lineales jerárquicos revelaron que la intervención MORE tuvo un efecto positivo y significativo en el conocimiento del dominio de la ciencia, medido por la profundidad del conocimiento del vocabulario, la comprensión auditiva y la escritura argumentativa. Los efectos de la intervención MORE sobre el compromiso de lectura medidos por el interés situacional, la motivación lectora y las orientaciones de las tareas no fueron estadísticamente significativos. Sin embargo, la intervención tuvo un efecto significativo y positivo sobre una medida distal de la comprensión lectora y no hubo evidencia de efectos de interacción del tratamiento aptitud. La alfabetización de contenido puede facilitar la adquisición de conocimientos del dominio de la ciencia y la comprensión de lectura (Kim *et al.*, 2021)

Estudio 6:

Este artículo incluye resultados de un ensayo controlado aleatorio multiestatal diseñado para investigar los impactos de una intervención en el aula centrada en el lenguaje en las habilidades lingüísticas proximales y las habilidades de comprensión de lectura distal de los estudiantes de primaria. La muestra incluyó a 938 niños de 160 aulas en 4 regiones geográficas de los Estados Unidos; cada aula fue asignada aleatoriamente a 1 de 2 condiciones experimentales (2 variaciones de una intervención centrada en el lenguaje) o control de negocios como de costumbre. Para este estudio, las 2 condiciones experimentales se colapsaron, ya que representaban diferencias menores en la intervención centrada en el lenguaje. Todos los niños completaron las evaluaciones en múltiples puntos de tiempo durante el año académico. Las medidas proximales (medidas de vocabulario alineadas con el currículo, monitoreo de la comprensión y comprensión del texto narrativo y expositivo) se administraron durante todo el año escolar. Las medidas distales de comprensión lectora se administraron al comienzo y al final del año escolar.

Resultados: Este estudio proporciona evidencia de que una intervención centrada en el lenguaje puede tener un impacto positivo en el rendimiento de los estudiantes en las medidas del lenguaje que están estrechamente alineadas con la intervención, con efectos indirectos y grandes en las medidas de comprensión lectora distal. Teóricamente, este estudio proporciona un soporte causalmente interpretable para las bases lingüísticas de la comprensión lectora.

Se realizó una regresión multivariante multinivel con resultados que mostraron que los estudiantes que recibieron la intervención centrada en el lenguaje superaron significativamente

a los del grupo de control en el monitoreo de la comprensión y el vocabulario. Se encontró un pequeño efecto en la comprensión del texto (narrativa) solo en 3er grado. Luego se realizaron análisis de trayectoria multinivel para examinar si la intervención tuvo un impacto positivo en la comprensión lectora a través de la influencia de los resultados del lenguaje proximal. En los 3 grados, la instrucción afectó la comprensión lectora a través de la mediación del vocabulario; ninguna otra vía indirecta fue significativa (Jiang y Logan, 2019)

Conclusión

Recapitulando, los diferentes programas de intervención nos dan a conocer que el proceso lector con referencia a la fluidez y comprensión es considerado prioritario en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes, tanto para un buen rendimiento académico y un buen desenvolvimiento frente a la sociedad. Las estrategias implicadas para una mejora de la fluidez lectora incluyen ejercicios con lecturas repetitivas de palabras, pseudopalabras y textos, junto con actividades para el desarrollo de la conciencia fonológica, fluidez verbal y velocidad de denominación. Para la comprensión lectora se utilizan estrategias metacognitivas como la autorregulación y la autoinstrucción, cognitivas como la identificación de ideas principales, la construcción de inferencias, el uso de organizadores gráficos. Se valora las unidades temáticas porque favorecen el dominio del conocimiento; se resalta la importancia del uso de textos narrativos, con secuencia narrativa. Finalmente se resalta la importancia de trabajar en aspectos motivacionales.

Capítulo IV

Programa para desarrollar la fluidez y comprensión lectora

Introducción

El siguiente capítulo tiene como fin elaborar un programa para desarrollar la fluidez y comprensión lectora en niños de 5to y 6to grado de educación básica. Estableciendo actividades lúdicas para mejorar las dificultades encontradas en la revisión bibliográfica de los estudios analizados anteriormente.

4.1 Fluidez Lectora

4.1.1 ¿Qué es la fluidez lectora?

La fluidez lectora es entendida también como la destreza de leer con rapidez, precisión, con la expresión, entonación y pronunciación adecuada” tiene una evidente conexión con la comprensión de textos facilitando la construcción del significado por parte del lector (Montiel *et al.*, 2020).

4.1.2 ¿Por qué es importante estimular la fluidez lectora?

El sentido de la lectura está basado en garantizar la fluidez y comprensión lectora, sin embargo, es posible leer rápidamente sin entender de qué se trata el texto causando una adquisición deficiente afectando al rendimiento académico y social. Por qué lectura de un texto requiere conocimiento de su propósito por parte del estudiante y la fluidez también tiene que ver con la intención de la lectura, evidenciando que si los alumnos presentan mejor fluidez lectora tendrán un efecto superior en la comprensión de textos pues la decodificación correcta de dichas palabras conlleva a la precisa identificación de los grafemas con sus referentes (Chávez, 2019).

Por lo que es necesario implantar un plan didáctico para mejorar la fluidez lectora que beneficie a los estudiantes y mejore su rendimiento académico con el propósito de convertir a la lectura en un hábito.

4.1.3 Actividades de fluidez lectora para niños de 5to y 6to de básica.

Tabla 1 *Actividades para desarrollar la fluidez lectora*

Actividad	Objetivo	Tiempo	Recursos
<p>1.Velocidad de denominación: Nombrar de manera rápida, precisa y secuenciada los estímulos presentados a continuación de izquierda a derecha sin saltarse ninguno y se va cronometrando el tiempo.</p>	<p>La velocidad de denominación es la habilidad para nombrar lo más rápido y preciso posible de manera secuenciada un conjunto de estímulos familiares tales como dígitos, letras, colores o figuras.</p>	<p>Cronometrado por cada lista de estímulos.</p>	<p>Hojas impresas con listas de denominación rápida que contengan dígitos, letras, colores o figuras. (Anexo 1)</p>
<p>2.Lectura de palabras y no palabras: Se presenta la lista de lectura de palabras y pseudopalabras, el niño realizará la lectura en la que se podrá diferenciar errores leves, sustituciones, omisión, rotación o inversión de fonemas y cualquier otro error en la lectura de la palabra y en la hoja de registro se anotará el tipo de errores que comete.</p>	<p>En esta prueba se puede observar la diferencia de velocidad y precisión, (tiempo y errores), entre la lectura de palabras y pseudopalabras.</p>	<p>Cronometrado por cada lista de palabras</p>	<p>Lista de palabras y pseudopalabras, cronómetro, hoja de registro. (Anexo 2)</p>

<p>3.Lectura en voz alta: la lectura en voz alta es realizada por el/la docente en un atril quien, a través de la entonación, la pronunciación, la fluidez, el ritmo o el volumen de la voz podrá dar vida y significado a un texto escrito consiguiendo de esta forma que los pequeños que lo escuchan puedan soñar, imaginar y exteriorizar sus emociones.</p>	<p>Esta es una actividad social, en este caso el adulto es quien presenta los significados que ofrecen los libros, puesto que al leer en voz alta es quien le “traduce” al niño el lenguaje escrito.</p>	<p>5-7 minutos por alumno</p>	<p>Cuentos (Anexo 3)</p>
<p>4.Inventemos el final: Continuando con la línea de la lectura en voz alta, en esta actividad se procederá a leer el cuento sin llegar hasta el final del mismo y se dará la consigna a los niños que estén atentos, pues ellos tendrán que escribir el final del cuento, teniendo la oportunidad de terminar la historia de forma cómica, dramática o trágica.</p>	<p>Esta actividad favorece la imaginación y la creatividad permitiendo al niño jugar e internarse en el mundo de fantasía, junto a la capacidad expresiva, argumentativa y se incrementa su vocabulario.</p>	<p>5 minutos</p>	<p>Cuaderno, hojas de papel</p>
<p>5.CheckList: Una vez que se haya escogido el cuento se procederá a enseñárselo a los niños y hacer preguntar</p>	<p>La checklist tiene como propósito incentivar la imaginación del niño al solo presentar el nombre y la</p>	<p>5 minutos</p>	<p>Papelógrafo, cinta, marcadores</p>

<p>acerca del mismo. Estas preguntas tendrán que ser anotadas en forma de check list en el papelógrafo con el fin de verificar al final cuantos aciertos tuvieron los niños en sus predicciones.</p>	<p>portada del cuento, esto nos ayudará a reunir datos y revisar la cantidad de aciertos que tuvieron.</p>		
<p>6. Lectómetro: consiste en que los alumnos escojan cuentos para leerlos en casa y una vez lo terminen de leer, lo exponen en clase de forma oral. Conjuntamente con los estudiantes se planteará una meta a lograr en cuanto al número de cuentos leídos durante el año lectivo, el mismo que se irá evidenciando en el registro lectómetro.</p>	<p>El lectómetro nos ayudará a que el proceso de lectura sea más dinámico y motivante puesto que en el lectómetro podremos colorear y registrar el número y títulos de los cuentos leídos, junto a la fecha de iniciación y finalización de la lectura.</p>	<p>Durante el año lectivo</p>	<p>(Anexo 4)</p>
<p>7. Lectura compartida: en esta actividad el estudiante escucha al profesor leer una parte del cuento que se haya seleccionado, seguido el niño lee con el profesor, y finalmente la lee él solo.</p>	<p>Logra la participación activa de los niños respondiendo preguntas, repitiendo y reforzando sus intervenciones, lo cual beneficia el desarrollo del lenguaje y el vocabulario.</p>	<p>Diariamente 15-20 minutos.</p>	<p>Cuentos Preguntas: antes, durante y después de la lectura. (Anexo 5)</p>

<p>8. Lecturas animadas: Para esta actividad es necesario un proyector para que los niños puedan ver muy bien las palabras e ir leyendo en voz alta conjuntamente con el profesor quien va guiando la lectura con el puntero para ir relacionando la lectura oral con la escrita y finalmente se dará una retroalimentación para responder dudas.</p>	<p>Estas lecturas tienen carácter lúdico puesto que con sus animaciones acercan al niño y al libro de manera activa y gratificante despertando su imaginación y fantasía de los niños al tener contacto con otros mundos y situaciones.</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Láminas de lectura con imágenes, proyector, puntero (Anexo 6)</p>
<p>9. Lectura libre: para realizar esta actividad es necesario seguir los pasos:</p> <p>1.-Una vez seleccionado el texto, se expondrán normas de convivencia para generar un ambiente tranquilo en la sala de forma en la que todos puedan estar atentos al cuento.</p> <p>2.- El\la docente deberá leer el texto completo primero para relacionarse con el mismo y así poder responder las posibles preguntas que los niños puedan hacer.</p>		<p>15-20 minutos</p>	<p>Textos cortos, cuentos, imágenes representativas a elección. (Anexo 7)</p>

<p>3.- Realizar la segunda lectura en voz alta.</p> <p>4.- Realizar ejercicios de imitación y vocalización de sonidos para ejercitar la imaginación de los niños.</p> <p>5.- Introducir preguntas: anexo 7 (las mismas pueden variar según el cuento)</p>			
<p>10.Trabajo en pares: En esta actividad es imprescindible que uno de los niños (niño A) tenga un nivel lector más alto, pues es este quién guiará la lectura, posteriormente en niño B leerá de la mejor manera en la que le sea posible y finalmente se dará una retroalimentación, resaltando los fallos y aciertos para poder enfatizar en esas áreas.</p>	<p>Este trabajo está basado en el aprendizaje cooperativo de entre iguales.</p>	<p>10-15 minutos</p>	<p>Cuentos cortos a elección.</p>

Elaboración propia

4.2 Comprensión Lectora

4.2.1 ¿Qué es la comprensión lectora?

La comprensión lectora hace referencia a la manera en que el individuo entiendo textos previamente leídos que a su vez le permitan indagar, analizar, reflexionar cotejando con su conocimiento previo. Al referirse a la lectura se habla de un proceso en el que el lenguaje y el pensamiento se involucran en varias interacciones, siendo estas dos estructuras esenciales para el aprendizaje. Referirse a la lectura es también hacer referencia a una capacidad intelectual más compleja y superior, ya que a su vez permite un desarrollo de ideas que convergen de nuestro pensamiento, es la manera global que permite una comunicación con cualquier otra persona (Monroy y Gómez, 2009).

Ahora, la lectura es un proceso comunicativo, puesto que una persona intenta siempre comunicar alguna necesidad, con un propósito determinado, además de tener la capacidad con el pasar de los años de inferir y entender un texto complicado, asumiendo que en algunos casos no se tenga una idea introductoria de la lectura, todo esto depende de cómo se dé la interacción entre la actividad del lectora y todas las características de un texto, que cuando más maduro es, ya tiene competencias desarrolladas que le permiten entender y expandir sus conocimientos (Tapia, 2005). A su vez también la lectura es compleja, es una actividad donde intervienen varios métodos cognitivos que van desde imaginar una situación implícita en un texto hasta el reconocimiento de patrones gráficos. Es decir, si el lector no está motivado o en su defecto la forma de lectura no es la correcta, no se comprenderá el texto en su totalidad.

4.2.2 ¿Por qué es importante estimular la comprensión lectora?

Hablando en términos generales, la lectura es el proceso entre el texto y el lector. En ambas áreas no se trata simplemente de una decodificación de voz alta, sino aplicarlo directamente en situaciones más complejas referidas a la aplicación de la lectura en situaciones distintas, pero con objetivos específicos. La comprensión lectora trabaja desde edades tempranas otorga la capacidad de entender formas de lenguaje que se usaran después para convivir dentro de una sociedad y que son usadas por la misma persona, además de poder comprender textos escritos para posteriormente alcanzar metas de cada persona y también desarrollar su potencial (Monroy y Gómez, 2009).

Al hablar de comprensión lectora se debe tener en cuenta que tanto los procesos como la motivación son indispensables ya que actúan en conjunto. Por un lado, preguntarse con que motivación, determinados sujetos comprenden un texto y afrontan la lectura y por otro cuales de esos procesos el sujeto utiliza para ejecutar dicha acción, ya que si alguno de estos es deficiente el proceso de comprensión no se consigue. Si el sujeto no está bien motivado la motivación será nula y sus procesos muy deficientes, de hecho, por esta variable también se hace referencia al abandono de la lectura. Es por esta razón que es importante comprender de qué forma se da el proceso de lectura y de igual forma que factores convergen para ofrecer motivación a los estudiantes. Dicho de otra forma, las personas no aprenden a leer sin ninguna base ni sustento, sin la intervención de alguien que les enseñe, todo el tiempo están siendo estimulados por un contexto que les invita a comprender textos y tener su propio criterio (Jiménez, 2014).

4.2.3 Actividades de comprensión lectora para niños de 5to y 6to de básica.

Muchas son las técnicas sugeridas para el mejoramiento de la comprensión lectora, cada una de ellas con su particularidad, pero dependen en esencia del aporte docente. Todas estas se pueden combinar y crear un nuevo repertorio apegado a la necesidad de los estudiantes. Las técnicas descritas a continuación son propuestas por López (2007) en la cual buscan un objetivo primordial con recursos de fácil acceso a toda la población.

Tabla 2 *Actividades para desarrollar la comprensión lectora: preguntas y respuestas*

Actividad	Objetivo	Tiempo	Recursos
<p>1. Grupos de discusión: En términos generales la discusión es un gran aporte para la comprensión lectora ya que permite al lector ampliar su capacidad de inferencia. Se coloca a cada estudiante uno con otro y entre ellos se cuestionan lo que han aprendido de la lectura realizada.</p>	<p>Determinar la capacidad de análisis y síntesis completo del texto por parte de los estudiantes.</p>	<p>30 min.</p>	<p>Cuento (Anexo 8, CL)</p>
<p>2. Preguntas aleatorias: Después del debate de un determinado tema, formular preguntas brinda al estudiante un criterio mucho más sólido. Los pasos en concreto se basan en analizar los conocimientos previos para a su vez reforzar las áreas deficientes, que estimulen de mejor manera la manera en que los estudiantes piensan e infieren, desarrollando de manera íntegra la parte metacognitiva, potenciando sobre todo la individualidad de los participantes.</p>	<p>Desarrollar el pensamiento lógico en los estudiantes.</p>	<p>45 min. Cuento (Anexo 2)</p>	<p>Cuento (Anexo 9, CL)</p>
<p>3. Tomando apuntes: Para el desarrollo de esta técnica será necesario ajustar ciertos parámetros sobre todo para</p>	<p>Desarrollar en el lector el análisis léxico en base a sus escritos.</p>	<p>60 min.</p>	<p>Cuento (Anexo 10, CL)</p>

<p>adaptarlo a la realidad actual de la educación. En primer lugar, no se deberá presionar a que sean notas claras y demás, estarán acomodadas a la manera de escritura del estudiante, pero respetando criterios ortográficos. Hacer las anotaciones de manera vertical para que tengan apertura a hacerlo lo más extenso posible, abriendo un abanico grande en torno a lo que posiblemente no se entendió. Finalmente indicar al estudiante que en caso de que algo no esté claro use una nomenclatura como signo de interrogación para que sea reforzado posteriormente.</p>			
--	--	--	--

Elaboración propia

Tabla 3 *Actividades para desarrollar la comprensión lectora: lectura rápida*

Actividad	Objetivo	Tiempo	Recursos
<p>1. Foros</p> <p>Esta actividad se usa posterior a la conclusión de la lectura de un texto, el docente deberá tener ya preparadas preguntas sobre lo que se comprendió de la lectura, las que se recomienda usarse al azar, o ser correctamente repartida entre cada uno de los estudiantes.</p>	<p>Fomentar la participación de los estudiantes en dialogo y debate con sus compañeros</p>	<p>45 min.</p>	<p>Cuento (Anexo 11, CL)</p>
<p>2. Lluvia de ideas</p> <p>Esta estrategia grupal, brinda la opción de debate y de compartir entre cada uno de los estudiantes. Permite también generar nuevas ideas sobre un tema nuevo, que ellos sean quienes den soporte al tema ya que parte de la indagación previa para originar nuevos conceptos. Si se parte con esta idea, también se puede aclarar temas antes vistos y recuperar información valiosa sobre un tema.</p>	<p>Conocer e indagar la información que un grupo en particular sabe sobre un tema.</p>	<p>60 min.</p>	<p>Cuento (Anexo 12, CL)</p>
<p>3. Piloto despierto</p> <p>Para esta técnica los estudiantes asignaran al final de cada oración una señal (+) en caso de comprenderla en su</p>	<p>Lograr una comprensión total del texto.</p>	<p>60 min.</p>	<p>Cuento (Anexo 13, CL)</p>

<p>totalidad. El signo (?) en caso de entenderlo de manera parcial o quedaron ciertas dudas. Finalmente, el signo (-) en el caso de no haber entendido nada de lo que acabo de leer. Para su desarrollo es importante que cada estudiante trabaje autónomamente, se permite una relectura sobre la oración para una mejor comprensión. Hay que indicar también que puede subrayar las palabras que no entendió para un refuerzo posterior.</p>			
<p>4. Visualización en grande</p> <p>Para esta técnica se debe dar la indicación de que asuman que están viendo una película, permitiendo que además de la lectura los estudiantes vayan recreando imágenes mentales, dejando un poco de lado las palabras. Procurar tener lecturas que fomenten la utilización concreta de los sentidos relacionándolo con las emociones, para que utilicen la metacognición y vayan de esta forma descifrando el texto dado.</p>	<p>Ampliar la visión que el estudiante tiene sobre el texto.</p>	<p>60 min.</p>	<p>Cuento (Anexo 14, CL)</p>

Elaboración propia

Tabla 4 *Actividades para desarrollar la comprensión lectora: modelo de respuesta a la intervención (MRI)*

Actividad	Objetivo	Tiempo	Recursos
<p>1. Secuencia coordinada</p> <p>Es válido cuando los estudiantes logran analizar de manera completa y global cada parte del texto, es decir mirarlo como un todo. Al momento de leer un libro complejo que adquiera la capacidad de ordenarlo de manera lógica, ya sea sus capítulos o más sintético sus párrafos. La participación por parte de cada uno de los estudiantes y su vez el debate con sus pares permitirá una comprensión plena del texto.</p>	<p>Permitir a los estudiantes la comprensión lógica de un texto en concreto</p>	<p>45 min.</p>	<p>Cuento (Anexo 15, CL) -Tarjetas sobre la lectura.</p>
<p>2. Role playing</p> <p>Cada uno de los estudiantes dispone de un abanico creativo único que nutre de manera muy acertada la participación en cualquier actividad. Su desarrollo adecuado fomenta interés recíproco sobre un problema en concreto y les da la opción de debatir internamente y sobre todo comprender un tema que se puede tornar complejo para ellos. Desarrollar la técnica en pareja simulando un proceso de compra y venta de una obra</p>	<p>Generar la capacidad creativa de los estudiantes</p>	<p>45 min.</p>	<p>Cuento (Anexo 16, CL)</p>

<p>literaria. Los participantes mencionaran las características y particularidades de la obra, su estructura, el contenido y demás aspectos.</p>			
<p>3. Cooperación y aprendizaje</p> <p>Muchas son las situaciones que cada uno de los estudiantes pasa día a día, con esta técnica lo que se pretende en concreto es que cada uno de ellos pueda ver cierta dificultad desde una visión más amplia y a su vez pueda discernir entre lo correcto e incorrecto. Se pretende también que desarrolle su pensamiento crítico, valorando cada situación, aportando de manera personal a la solución de este. Para el desarrollo de esta técnica se sugiere el trabajo en grupos pequeños de estudiantes, el docente dará un tema para cada uno con un contenido en particular y objetivos para cada uno de los grupos, a su vez dará.</p>	<p>Fomentar en los estudiantes la solución creativa de un determinado problema.</p>	<p>60 min.</p>	<p>Cuento (Anexo 17, CL)</p>

Elaboración propia

Conclusión

Todas las técnicas aquí descritas dependerán enteramente de la disposición del maestro a la hora de ejecutarlas, el punto central es que se ejecuten con estrategias y objetivos participativos en todo el ambiente educativo. Ayudarse también del desarrollo de textos como ensayos o escritos cortos para que infieran determinado tema y saber en qué grado se encuentra su comprensión léxica. Todo este compendio será útil en cualquier contexto, como se puede evidenciar los materiales y recursos son muy accesibles y podrán ser incorporados a cualquier currículo. Se sugiere también, hacerlo como refuerzo antes de entrar a cualquier tema, utilizando técnicas como la lluvia de ideas, que además de fomentar la comprensión lectora, también permite desarrollar la metacognición y su capacidad de debate. Es recomendable presentar siempre ejemplos de la vida cotidiana adaptada a la realidad del medio para que sea una experiencia más enriquecedora.

Conclusiones

- Los aportes teóricos actuales dentro de las ciencias de la educación, concuerdan en la complejidad de la comprensión lectora y la importancia que tienen otros procesos cognitivos que condicionan su eficiencia; razón por la cual, se ha comprobado la fuerte influencia que tienen la memoria de trabajo verbal, el vocabulario y la fluidez en un óptimo desempeño de la comprensión lectora, especialmente en niveles de educación primaria.
- Por otra parte, se conoce que, si bien existen estudiantes que decodifican de forma automática y demuestran una lectura fluida; sin embargo, ello no garantiza que comprendan lo que leen. Esta insuficiente capacidad para comprender textos, está relacionada con la metodología de enseñanza; puesto que, varios estudios señalan que la mayoría de docentes se enfocan en actividades de lectura de un texto y formulación de preguntas textuales, se pregunta acerca del contenido literal de un texto sin dejar espacio para el desarrollo de inferencias que permitan abrir un camino hacia la comprensión del mismo.
- Con respecto a las estrategias para el desarrollo y potenciación de la fluidez y comprensión lectora en escolares, se concluye que, en primera instancia, cualquiera sea la técnica o estrategia que se desee aplicar, los resultados dependerán de la disposición que muestre el docente a la hora de llevar a cabo; siendo imprescindible que se aborden con objetivos participativos y acompañado con actividades de refuerzo antes de tratar el tema y procurando ejemplificar desde el contexto de los estudiantes.
- A partir del análisis del aporte de diversos estudios producidos en torno a la fluidez y comprensión lectora en los últimos cinco años, se reportaron cinco artículos científicos sobre la fluidez lectora aplicados a niños desde 2do hasta 7mo año de educación básica, cuyos resultados recomiendan el uso de estrategias como lecturas repetitivas de palabras, pseudopalabras y textos, junto con actividades para el desarrollo de la conciencia fonológica, fluidez verbal y velocidad de denominación. Con respecto a la comprensión lectora, se encontraron seis artículos científicos aplicados a niños de educación básica entre las edades de 8 a 12 años, los mismos que evidencian la utilidad de estrategias metacognitivas como la autorregulación y la

autoinstrucción, cognitivas como la identificación de ideas principales, la construcción de inferencias, el uso de organizadores gráficos y modelo de respuesta a la intervención (MRI) y por último resalta la importancia de trabajar en aspectos motivacionales.

- Considerando los referentes teóricos y los aportes ofrecidos por los diferentes estudios analizados a lo largo de este trabajo de investigación, se diseñó un programa educativo que contiene diez actividades dirigidas al desarrollo de la fluidez lectora en niños de quinto y sexto año de educación general básica (velocidad de denominación, lectura de palabras y no palabras, lectura en voz alta, inventemos el final, checklist, lectómetro, lectura compartida, lecturas animadas, lectura libre, trabajo en pares) y diez actividades dirigidas al desarrollo de la comprensión lectora (grupos de discusión, preguntas aleatorias, tomando apuntes, foros, lluvia de ideas, piloto despierto, visualización en grande, secuencia coordinada, role playing, cooperación y aprendizaje). Todas estas actividades fueron planteadas para su aplicación en cualquier contexto y con recursos accesibles para que los docentes las puedan ejecutar en el aula.

Recomendaciones

- Se recomienda a los docentes utilizar textos cortos para realizar actividades que permitan a los estudiantes iniciar en el ejercicio de inferir sobre determinado tema; siendo este un método que permite al docente determinar en qué grado se encuentra la comprensión lectora de sus estudiantes. Mientras que, para medir la fluidez se recomienda incorporar el componente prosódico a través del cual, la fluidez conecta con la comprensión, lo que facilita una evaluación más completa.
- Considerando que las habilidades metacognitivas están asociadas con la capacidad de comprensión de textos, es necesario que los docentes entrenen estas habilidades a través de ejercicios de autoevaluación o evaluación entre pares, de manera que los estudiantes puedan monitorear su propio nivel de aprendizaje con la guía de rúbricas que contengan criterios de desempeño claros. No obstante, es necesario tener siempre presente que el acompañamiento del docente, especialmente en la educación primaria si es que se han detectado problemas de aprendizaje, teniendo presente que la intervención temprana incrementa las oportunidades del niño para superar estas dificultades.
- Varios estudios indican que, en la práctica, se evidencia que los saberes científicos no llegan al aula, es decir, los docentes perpetúan el uso de actividades que, muchas de las veces, ya no están acordes al contexto ni al tiempo, consecuentemente, no responden adecuadamente a las características y necesidades de los estudiantes. En tal razón, es recomendable acercar a los docentes (desde la escuela como organización) hacia los aportes de la investigación educativa, a través de cursos y talleres, para ayudarlos en el desarrollo de estrategias que se ajusten a la realidad que viven los estudiantes y respondan a criterios de innovación educativa.

Bibliografía

- Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista Educación* (número extraordinario), 63-95. <http://hdl.handle.net/11162/68779>
- Ballesteros, S. (2014). La atención selectiva modula el procesamiento de la información y la memoria implícita. *Acción psicológica*, 11(1), 7-20. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.1.1.13788>
- Barboza, Francis. y Peña, Francisca. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 18(59), 133-142. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35631103015.pdf>
- Bédard, M., Laplante, L., y Mercier, J. (2017). Development of Reading Remediation for Dyslexic Individuals. *Zeitschrift für Psychologie*, 224(4), 240–246 <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000259>
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Vagnoli, L., Valente, E., y Pinto, G. (2017). Reading fluency as a predictor of school outcomes across grades 4–9. *Frontiers in psychology*, 8, 200. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00200>
- Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *Psykhe*, 11(1). 175-182. <http://www.revistaaisthesis.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/19635>
- Calero, A. (2014). Fluidez lectora y evaluación formativa. *Investigaciones sobre lectura*, (1), 33-49. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i1.10>
- Carriedo, A., Cecchini, J. A., y González, C. (2018). Evaluación de meta-percepción de meta y funcionamiento moral en espectadores de fútbol/evaluation of metaperception of goal orientation and moral functioning in soccer spectators. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 18(70). <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.70.009>

- Castejón, L., González-Pumariega, S., y Cuetos, F. (2011). Adquisición de la fluidez en la lectura de palabras en una muestra de niños españoles: un estudio longitudinal. *Infancia y aprendizaje*, 34(1), 19-30. <https://doi.org/10.1174/021037011794390139>
- Castejón, L. A., González-Pumariega, S., y Cuetos, A. (2019). Enseñar fluidez lectora en el aula: de la investigación a la práctica. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 18(2), 75-84. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.1961
- Calet, N. P.-M., y De los Santos, M. (2019). Overcoming reading comprehension difficulties through a prosodic reading intervention: A single-case study. *Child Language Teaching and Therapy*, 35(1), 75-88. <https://doi.org/10.1177/0265659019826252>
- Cartwright, K. B., Marshall, T. R., Huemer, C. M., y Payne, J. B. (2019). Executive function in the classroom: Cognitive flexibility supports reading fluency for typical readers and teacher-identified low-achieving readers. *Research in developmental disabilities*, 88, 42-52. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.01.011>
- Clapson, P. (2020). From consciousness to brain-sign: a neurobiological reconstruction. *Activitas Nervosa Superior*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s41470-020-00076-y>
- Cruz, J. S., Vital, D. S. T., Villa, A. S., Amaya, L. L., Anacleto, A. G., Solis, C. A., y Vielma, E. S. (2019). Signos neurológicos blandos y procesos cognitivos en niños escolares de 6-11 años. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(2), 28-52. <http://www.doi.org/10.14718/ACP.2019.22.2.3>
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I., y Llenderozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 17(66), e99-e107. <http://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322015000300002>
- Chávez, J. M. (2019). Aplicación de las destrezas con criterio de desempeño para el desarrollo de la comprensión lectora. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(1), 76-86. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.2119>
- Chua, E. F., Pergolizzi, D., & Weintraub, R. R. (2014). *The cognitive neuroscience of metamemory monitoring: Understanding metamemory processes, subjective levels expressed, and metacognitive accuracy*. En S. M. Fleming y C. D. Frith (Eds.), *The*

cognitive neuroscience of metacognition (pp. 267–291). https://doi.org/10.1007/978-3-642-45190-4_12

De Briceño, R. V. C., De Urreacheaga, D. T. E., y De Serrentino, M. T. (2011). La lectura en el medio escolar: una experiencia pedagógica. *Educere*, 15(51), 451-462. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35621559015.pdf>

De Bruin, A. B., Thiede, K. W., Camp, G., y Redford, J. (2011). Generating keywords improves metacomprehension and self-regulation in elementary and middle school children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(3), 294-310. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.02.005>

Fonseca, L., Migliardo, M. G., Simian, M., Olmos, R., y León, J. A. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español. *Psicología Educativa*, 25(2), 91-99. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>

Fumagalli, J. C., Barreyro, J. P., y Jaichenco, V. I. (2017). Fluidez lectora en niños: cuáles son las habilidades subyacentes. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 16(1), 50-61. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1332

Fumagalli, J., Barreyro, J. P., y Jaichenco, V. (2017). Niveles de fluidez lectora y comprensión de textos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 163-186. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1063>

Fonseca-Mora, M. C., y Fernández-Corbacho, A. (2017). Procesamiento fonológico y aprendizaje de la lectura en lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 30(1), 166-187. <https://doi.org/10.1075/resla.30.1.07fon>

García, S. N. P. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. *Panorama*, 13(24), 42-56. <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>

García, M., Arévalo, M., y Hernández, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155-174. <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-155>

- García, H., Melero, M. Á., y Izquierdo, M. B. (2018). Una comparación de lectura en voz alta, lectura en silencio y lectura de seguimiento. ¿Cuál es mejor para la comprensión?. *Infancia y Aprendizaje*, 41(1), 138-164. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1364038>
- Giromini, L., Viglione, D. J., Vitolo, E., Cauda, F., y Zennaro, A. (2019). Introducing the concept of neurobiological foundation of Rorschach responses using the example of Oral Dependent Language. *Scandinavian journal of psychology*, 60(6), 528-538. <https://doi.org/10.1111/sjop.12585>
- González, M., Calet, N., Defior, S., y Gutiérrez, N. (2015). Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez. *Estudios de Psicología*, 35(1), 104-136. <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.893651>
- González, M., y Diaz, C. (2019). El papel de los conocimientos funcionales en la detección de riesgo en dificultades de aprendizaje en la lectura. *Universidad de La Laguna*. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/15404>
- González, K., Otero, L., y Castro, A. (2016). Factores asociados a las dificultades de comprensión lectora en escolares cubanos. *Actualidades investigativas en educación*, 16(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21715>
- Goswami, U. (2008). Reading, dyslexia and the brain. *Educational Research*, 50(2), 135-148. https://www.researchgate.net/publication/249000996_Reading_dyslexia_and_the_brain. <https://doi.org/10.1080/00131880802082625>
- Gutiérrez, R. (2018). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista signos*, 51(96), 45-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342018000100045>
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2017). Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 16(2), 17-26. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1356

- Gutiérrez-Fresneda, 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. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14300>
- Gutiérrez, R., y Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1), 395-415. <https://doi.org/10.5944/educXX1.13256>
- Headley, M. G., y Plano, V. L. (2020). Multilevel mixed methods research designs: Advancing a refined definition. *Journal of mixed methods research*, 14(2), 145-163. <https://doi.org/10.1177/1558689819844417>
- Henao, J., y Merchán, M. (2011). Influencia de la percepción visual en el aprendizaje. *Cien. Tecnol. Salud. Vis. Ocul*, 9(1), 93-101. <https://doi.org/10.1016/j.ft.2018.10.001>
- Hruby, G., y Goswami, U. (2011). Neuroscience and reading: A review for reading education researcher. *Reading Research Quarterly*, 46(2), 156-172. <https://doi.org/10.1598/RRQ.46.2.4>
- Ibarra, G. D. S. M., Arteaga, J. A. B., y Córdoba, M. T. G. (2012). Desarrollo de nociones sobre la letra impresa y comportamientos lectores a través de la lectura oral de cuentos infantiles. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 15(15), 279-322. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/773>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Educación en Ecuador. Resultados PISA para el desarrollo*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/12/CIE_InformeGeneralPISA18_20181123.pdf
- Jiang, H., y Logan, J. (2019). Improving reading comprehension in the primary grades: Mediated effects of a language-focused classroom intervention. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(8), 2812-2828. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-L-19-0015
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*(1), 65-74. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>

- Kim, J. S., Burkhauser, M. A., Mesite, L. M., Asher, C. A., Relyea, J. E., Fitzgerald, J., y Elmore. (2021). Improving reading comprehension, science domain knowledge, and reading engagement through a first-grade content literacy intervention. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 3. <https://doi.org/10.1037/edu0000465>
- Koen, B. (2018). *The Neurobiological Development of Reading Fluency*. Michael Fitzgerald. <https://doi.org/10.5772/intechopen.82806>
- Kweldju, S. (2015). Neurobiology Research Findings: How the Brain Works During Reading. *PASAA*, 50, 125-142. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1088308>
- Laboratorio Contemporáneo de Fomento de la Lectura. (2018). *La lectura desde la Neurociencia*. Laboratorio Contemporáneo de Fomento de la Lectura. <https://fundaciongsr.org/wp-content/uploads/2018/03/Neurociencia-y-lectura.pdf>
- Landerl, K., y Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 150-161. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.150>
- Lee, J., Grigg, W., & Donahue, P. (2007). The Nation's Report Card [TM]: Reading 2007. National Assessment of Educational Progress at Grades 4 and 8. NCES 2007-496. *National Center for Education Statistics*. <https://eric.ed.gov/?id=ED498381>
- León, E. E., May, M., y Chi, J. A. (2019). Comprensión lectora y medición de fluidez en universitarios de origen maya. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (28), 152-182. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2603>
- Silva, Y. (2018). Propuesta didáctica para mejorar las competencias en lectura inferencial y crítica de los estudiantes de cuarto grado del colegio Integrado Llano Grande sede D (Tesis de Maestría en Pedagogía). *Universidad Industrial de Santander*. <https://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2018/173054.pdf>

- Pérez, M. V. (2017). *Funcionalidad visual y programa de entrenamiento óculo motor para la mejora de la velocidad y comprensión de lectura*. Madrid: Ministerio de Educación de España. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/142843/>
- Macías, A. C. M., & Cedeño, E. R. Z. (2020). IMPORTANCIA DE LA LECTURA INFANTIL EN LOS CENTROS HOSPITALARIOS: CASO HOSPITAL VERDI CEVALLOS BALDA PORTOVIEJO, MANABÍ, ECUADOR. *Revista Cognosis. ISSN 2588-0578*, 5, 153-166. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i0.2784>
- Montes, A., Rangel, Y., y Reyes, J. (2014). Comprensión lectora. Noción de lectura y uso de macrorreglas. *Revista Ra Ximhai*, 10(5), 265-277. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134018.pdf>
- Montiel, C. M., Herrero-Marchancoses, F., y Muriel, J. M. F. (2020). Input musical y fluidez lectora en el desarrollo de la expresión escrita de estudiantes adultos de español como L2. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, (8), 177-188 http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.12
- Montoya, L. F. B., Álvarez, M. A. C., y Martínez, M. C. Q. (2014). La comprensión verbal y la lectura en niños con y sin retraso lector. *Pensamiento psicológico*, 12(1), 169-182. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI12-1.cvlh>
- Monroy, J., y Gómez, B. (2009). Comprensión Lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42. <http://dx.doi.org/10.21142/des-1202-2020-0026>
- Nieto, J. E. (2017). Análisis de las dificultades en la comprensión y aplicación del principio alfabético. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 2(4), 75-104. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v2i4.1151>
- Ortega, S. G., Vega, L., y Poncelis, M. F. (2016). Promoción del lenguaje oral en niños preescolares a través de la lectura dialógica de cuentos. *Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE)*. <http://hdl.handle.net/10045/63648>
- Plasencia, J. E. I. (2016). Ritmo ideal de la lectura silenciosa. *Pueblo Continente*, 20(1), 141-146. <http://200.62.226.189/PuebloContinente/article/view/562>

- Pedraza, A. C., y Castiblanco, N. J. P. (2015). Las estrategias de comprensión textual y su eficacia en el aula. *Rastros rostros*, 17(31), 77-84. <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v17i31.1269>
- Pulvermüller, F. (2018). Neurobiological mechanisms for semantic feature extraction and conceptual flexibility. *Topics in Cognitive Science*, 10(3), 590-620. <https://doi.org/10.1111/tops.12367>
- Rodríguez, A., Rodríguez, F., Molina, K., y Montero, D. (2018). Enseñanza y animación de la lectura: prácticas escolares y actividades de un colectivo civil en un entorno rural. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 1(4). <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/4>
- Rolando, M. A. A., Álvarez, H. E. L., Calixto, C. Y. R., y Zambrano, M. E. N. (2019). Importancia del método en la enseñanza de la lectura a niños con dificultades de aprendizaje. *EPISTEME*, 6(4), 595-606. <http://45.238.216.13/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1363>
- Rivera, E. M. C., Puente, S. M., & Calderón, L. A. R. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203-231. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a10>
- Ruiz, M. Z. C., Sazo, E., y Sobral, J. A. G. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), 212-222. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28437146008>
- Sancho, M. S. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, (18), 72-92. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511951374006>
- Sanmillán, M. I. M., Lario, M. D. G., y Ceccato, R. (2019). Habilidades predictoras de éxito en el aprendizaje inicial de la lectura y su relación con dos métodos de enseñanza. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 149-158. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1462>

- Serna, M., Rodríguez, A., y Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 16(1), 18-49. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205
- Seijas, R. M. G., Vega, F. C., Larrosa, S. L., y Fernández, J. V. (2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal. *Estudios sobre educación*, 32, 155-177. <https://doi.org/10.15581/004.32.155-177>
- Sepúlveda, S. F., y Martínez, M. Á. T. (2018). La importancia de la comprensión lectora: un análisis en alumnado de educación básica en Chile. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 25, 113-129. <http://doi.org/10.30827/reugra.v25i0.105>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. <http://hdl.handle.net/2445/59387>
- Stevens, E., Walker, M., y Vaughn, S. (2017). The Effects of Reading Fluency Interventions on the Reading Fluency and Reading Comprehension Performance of Elementary Students With Learning Disabilities: A Synthesis of the Research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities*, 50(5), 576-590. <https://doi.org/10.1177/0022219416638028>
- Suárez, A., Moreno, J. M., y Godoy, M. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Álabe*, 1, 1-18. <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe.2010.1.7>
- Tomasello, R., Garagnani, M., Wennekers, T., y Pulvermüller, F. (2017). Brain connections of words, perceptions and actions: A neurobiological model of spatio-temporal semantic activation in the human cortex. *Neuropsychologia*, 98, 111-129. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2016.07.004>
- Torres, P. y Granados, D. (2014). Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria. *Psicogente*, 17(32), 452-459. <https://doi.org/10.17081/psico.17.32.22>
- Torregrosa, A., Deulofeu, J., y Albarracín, L. (2020). Caracterización de procesos metacognitivos en la resolución de problemas de numeración y patrones matemáticos. *Educación MatEMática*, 32(3), 39-67. <https://doi.org/10.24844/EM3203.02>

- Triana, L. A. (2020). *Relación entre atención selectiva y procesos de lectura de estudiantes colombianos de grado tercero* (Tesis de Maestría). Universidad de La Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/10613>
- Valencia-Echeverry, J., García-Murcia, D. C., Martínez, J. D. L., y Barrera-Valencia, M. (2020). Habilidades gnósico-práxicas relacionadas con dificultades del aprendizaje de la lectura y la escritura en individuos de 9 a 12 años. *Revista CES Psicología*, 13(2), 113-128. <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.13.2.8>
- Valdés, M. (2013). ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora? *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (10), 71-89. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.04
- Wirtz, J., Orsingher, C., Chew, P., y Tambyah, S. K. (2013). The role of metaperception on the effectiveness of referral reward programs. *Journal of Service Research*, 16(1), 82-98. <https://doi.org/10.1177%2F1094670512462138>
- Xia, Z., Hancock, R., y Hoeft, F. (2017). Neurobiological bases of reading disorder Part I: Etiological investigations. *Language and linguistics compass*, 11(4). <https://doi.org/10.1111/lnc3.12239>
- Young, C., Mohr, K., y Rasinski, T. (2015). Reading Together: A Successful Reading Fluency Intervention. *Literacy Research and Instruction*, 54(1), 67-81. <https://doi.org/10.1080/19388071.2014.976678>

Anexos

Anexos de fluidez lectora

Anexo 1. Velocidad de denominación

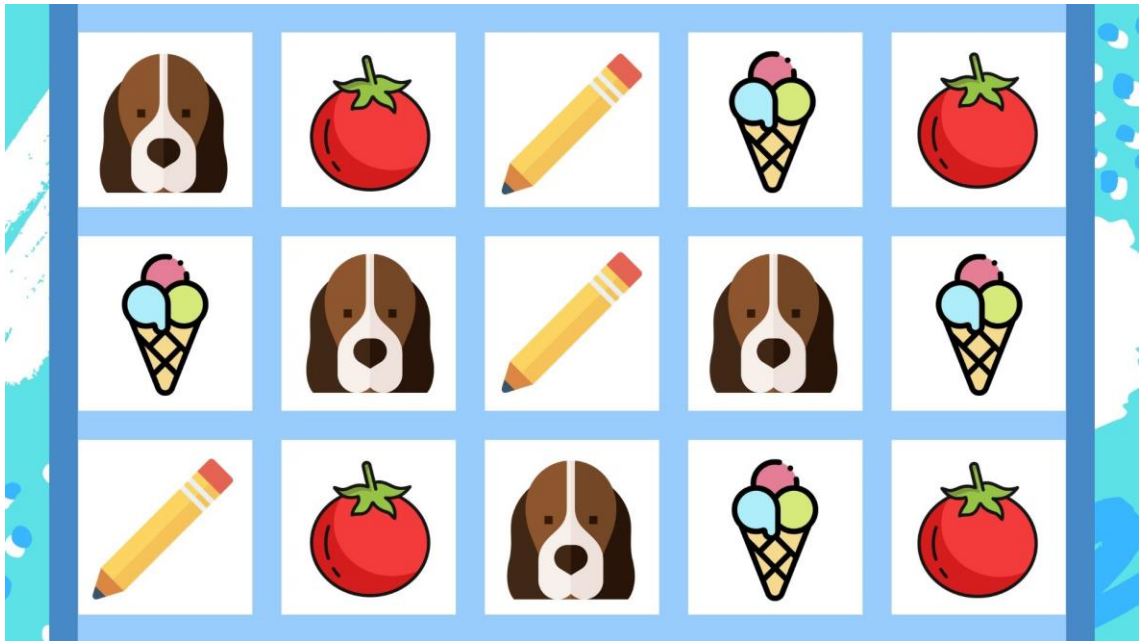
Batería de denominación rápida



Nombre: _____ Tiempo: _____

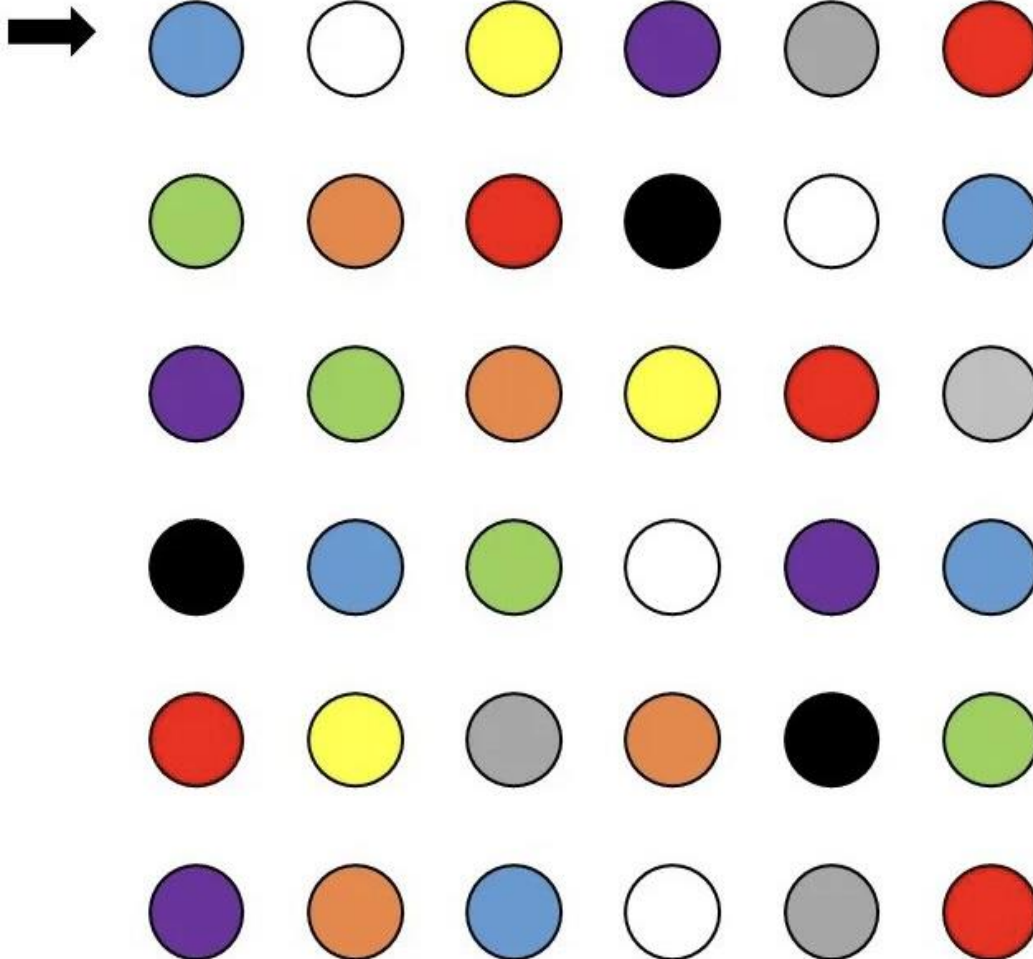
o a c b g a o c g b
 (A) c b a g o a o g b c

a 6 ■ e 2 ■ c 9 ■ b
 (B) 4 ■ g 7 ■ 2 e ■ a 6



Batería de denominación rápida de colores

Nombra lo más rápido que puedas los siguientes colores, no te saltes ninguno y no te detengas. Empieza por la flecha.

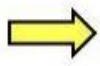


Nombre: _____ Tiempo: _____

N.º de respuestas: _____

Respuestas correctas: _____ Respuestas incorrectas: _____

Batería de denominación rápida



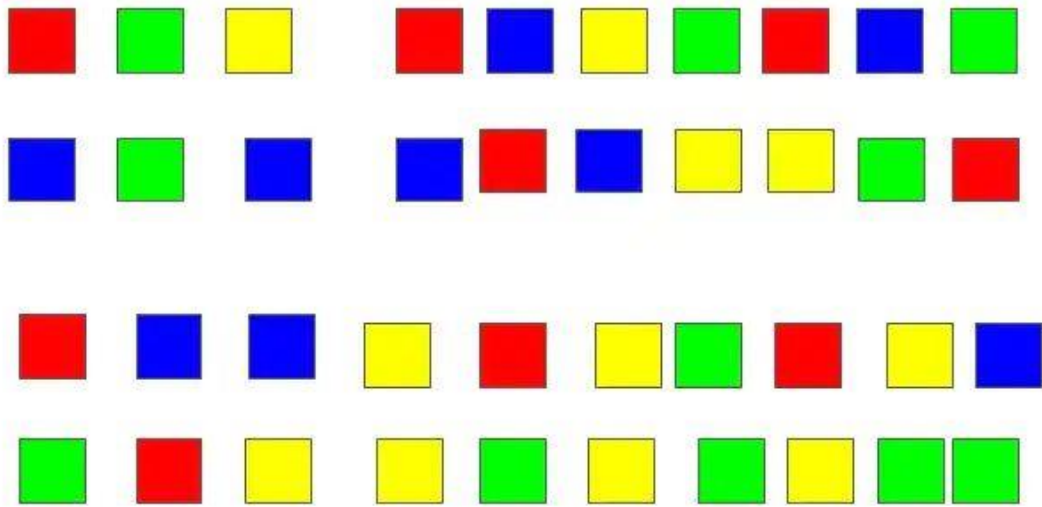
Nombre: _____

Tiempo: _____



▶ Di en voz alta y de forma rápida cada uno de los colores de esta página.





2	5	9	4	7	5	9	2	4	7
4	9	7	5	2	7	2	9	5	4
9	2	4	7	5	9	4	5	7	2
5	7	2	9	4	2	7	4	9	5
7	4	5	2	9	4	5	7	2	9

Anexo 2. Lectura de palabras y no palabras

Palabras con sílabas directas:

Nube		Hipopótamo		Cepillo		Gato	
Zapato		Mina		Saco		Guerra	
Lechuga		Bañera		Rosa		Vida	
Dinero		Ceja		Chaqueta		Kilo	
Quita		Payaso		Llora		Cafetera	
Xilófono		Lazo		Cohete		Juguete	

Pseudopalabras con sílabas directas:

Quitano		Fuca		Galoche		codima	
Nojado		buja		Ziyaho		Dabure	
Haguilla		Rosuta		Guepalo		keseto	
Loguta		cife		chapufo		pikiñorra	
Juzo		lluva		xiqueza		yeseña	
ñimallena		vijado		seguerro		Tometu	

Palabras con sílabas directas, inversas y mixtas:

Espada		arboleda		isla		Cactus	
Izquierda		Excursión		Alto		observar	
Atleta		Admitir		Submarino		Afgano	
Helicóptero		Calcetín		Costillas		Importar	
Actor		Hormiga		Castaña		Óptico	
Bolsillo		Victoria		Experto		Nariz	

Pseudopalabras con sílabas directas, inversas y mixtas:

Exquizar		Ardical		Atmicar		Izcarda	
Victar		Obgaller		Impastaci		Esfatu	
Arcopte		Olguedas		Acteros		Optarrol	
misteca		Paltema		Rescagui		Irteda	
Masticol		Rizquego		Guistado		Irlan	

Hortear	Iscogola	Galcho	Camleor
---------	----------	--------	---------

Palabras con todos los tipos de estructuras silábicas:

Trompeta		Bruja		Entrenador		Instrumento	
Flor		Cocodrilo		Playa		Flotador	
Esclavo		Globo		Cremallera		Grifo	
Padres		Transporte		Cumpleaños		Blanquear	
Profesora		Frotar		Practicar		Gracias	
Comprar		Flotador		Tranquilo		Encontrar	

Pseudopalabras con todos los tipos de estructuras silábicas:

Emproda		Angloca		Clavisto		Habltar	
Plaba		Gradico		Tranchama		Estrucha	
Cadrama		Blantu		Flortero		Pecrando	
Croquida		Atcrobe		Soltubra		Flecano	
Granudallo		Improntu		Aspilotre		Jumidra	
Espirotre		Bronceta		Priostro		Crode	

Anexo 3. Cuentos

EL PAPEL Y LA TINTA

Había una hoja de papel sobre una mesa, junto a otras hojas iguales a ella, cuando una pluma, bañada en negrísima tinta, la manchó completa y la llenó de palabras.

– “¿No podrías haberme ahorrado esta humillación?”, dijo enojada la hoja de papel a la tinta. “Tu negro infernal me ha arruinado para siempre”.

– “No te he ensuciado”, repuso la tinta. “Te he vestido de palabras. Desde ahora ya no eres una hoja de papel sino un mensaje. Custodias el pensamiento del hombre. Te has convertido en algo precioso”.

En ese momento, alguien que estaba ordenando el despacho, vio aquellas hojas esparcidas y las juntó para arrojarlas al fuego. Sin embargo, reparó en la hoja “sucia” de tinta y la devolvió a su lugar porque llevaba, bien visible, el mensaje de la palabra. Luego, arrojó el resto al fuego.

Leonardo Da Vinci

UN CONEJO EN LA VÍA

Daniel se divertía dentro del coche con su hermano menor, Carlos. Iban de paseo con sus padres al Lago Rosado. Allí irían a nadar en sus tibias aguas y elevarían sus nuevas cometas. Sería un paseo inolvidable. De pronto el coche se detuvo con un brusco frenazo. Daniel oyó a su padre exclamar con voz ronca:

– “¡Oh, mi Dios, lo he atropellado!”.

– “¿A quién, a quién?” le preguntó Daniel.

– “No se preocupen”, respondió su padre. – “No es nada”.

El auto inició su marcha de nuevo y la madre de los chicos encendió la radio, empezó a sonar una canción de moda en los altavoces.

– “Cantemos esta canción”, dijo mirando a los niños en el asiento de atrás.

La mamá comenzó a tararear una canción. Sin embargo, Daniel miró por la ventana trasera y vio tendido sobre la carretera a un conejo.

– “Para el coche papi”, gritó Daniel. “Por favor, detente”.

– “¿Para qué?”, respondió su padre.

– “¡El conejo se ha quedado tendido en la carretera!”.

– “Dejémoslo”, dijo la madre. “Es solo un animal”.

– “No, no, detente. Debemos recogerlo y llevarlo al hospital de animales”. Los dos niños estaban muy preocupados y tristes.

– “Bueno, está bien”, dijo el padre dándose cuenta de su error.

Y dando la vuelta recogieron al conejo herido. Sin embargo, al reiniciar su viaje una patrulla de la policía les detuvo en el camino para alertarles sobre que una gran roca había caído en el camino y que había cerrado el paso.

Entonces decidieron ayudar a los policías a retirar la roca. Gracias a la solidaridad de todos pudieron dejar el camino libre y llegar a tiempo al veterinario, donde curaron la pata al conejo. Los papás de Daniel y Carlos aceptaron a llevarlo a su casa hasta que se curara. Y unas semanas más tarde toda la familia fue a dejar al conejito de nuevo en el bosque. Carlos y Daniel le dijeron adiós con pena, pero sabiendo que sería más feliz estando en libertad.

Álvaro Jurado Nieto

EL FLAUTISTA DE HAMELIN

Érase una vez un precioso pueblo llamado Hamelin. En él se respiraba aire puro todo el año puesto que estaba situado en un valle, en plena naturaleza. Las casas salpicaban el paisaje rodeadas de altas montañas y muy cerca pasaba un río en el que sus habitantes solían pescar y bañarse cuando hacía buen tiempo. Siempre había alimentos de sobra para todos, ya que las familias criaban ganado y plantaban cereales para hacer panes y pasteles todo el año. Se puede decir que Hamelin era un pueblo donde la gente era feliz.

Un día, sucedió algo muy extraño. Cuando los habitantes de Hamelin se levantaron por la mañana, empezaron a ver ratones por todas partes. Todos corrieron presos del pánico a cerrar las puertas de sus graneros para que no se comieran el trigo. Pero esto no sirvió de mucho porque en cuestión de poco tiempo, el pueblo había sido invadido por miles de roedores que campaban a sus anchas calle arriba y calle abajo, entrando por todas las rendijas y agujeros que veían. La situación era incontrolable y nadie sabía qué hacer.

Por la tarde, el alcalde mandó reunir a todos los habitantes del pueblo en la plaza principal. Se subió a un escalón muy alto y gritando, para que todo el mundo le escuchara, dijo:

– Se hace saber que se recompensará con un saco de monedas de oro al valiente que consiga liberarnos de esta pesadilla.

La noticia se extendió rápidamente por toda la comarca y al día siguiente, se presentó un joven flaco y de ojos grandes que tan sólo llevaba un saco al hombro y una flauta en la mano derecha. Muy decidido, se dirigió al alcalde y le dijo con gesto serio:

– Señor, vengo a ayudarles. Yo limpiaré esta ciudad de ratones y todo volverá a la normalidad.

Sin esperar ni un minuto más, se dio la vuelta y comenzó a tocar la flauta. La melodía era dulce y maravillosa. Los lugareños se miraron sin entender nada, pero más sorprendidos se quedaron cuando la plaza empezó a llenarse de ratones. Miles de ellos rodearon al músico y de manera casi mágica, se quedaron pasmados al escuchar el sonido que se colaba por sus orejas.

El flautista, sin dejar de tocar, empezó a caminar y a alejarse del pueblo seguido por una larguísima fila de ratones, que parecían hechizados por la música. Atravesó las montañas y los molestos animales desaparecieron del pueblo para siempre.

¡Todos estaban felices! ¡Por fin se había solucionado el problema! Esa noche, niños y mayores se pusieron sus mejores galas y celebraron una fiesta en la plaza del pueblo con comida, bebida y baile para todo el mundo.

Un par de días después, el flautista regresó para cobrar su recompensa.

– Vengo a por las monedas de oro que me corresponden – le dijo al alcalde – He cumplido mi palabra y ahora usted debe cumplir con la suya.

El mandamás del pueblo le miró fijamente y soltó una gran carcajada.

– ¡Ja ja ja ja! ¿Estás loco? ¿Crees que voy a pagarte un saco repleto de monedas de oro por sólo tocar la flauta? ¡Vete ahora mismo de aquí y no vuelvas nunca más, jovencuelo!

El flautista se sintió traicionado y decidió vengarse del avaro alcalde. Sin decir ni una palabra, sacó su flauta del bolsillo y de nuevo empezó a tocar una melodía todavía más bella que la que había encandilado a los ratones. Era tan suave y encantadora, que todos los niños del pueblo comenzaron a arremolinarse junto a él para escucharla.

Poco a poco se alejó sin dejar de tocar y todos los niños fueron tras él. Atravesaron las montañas y al llegar a una cueva llena de dulces y golosinas, el flautista les encerró dentro. Cuando los padres se dieron cuenta de que no se oían las risas de los pequeños en las calles salieron de sus hogares a ver qué sucedía, pero ya era demasiado tarde. Los niños habían desaparecido sin dejar rastro.

El gobernante y toda la gente del pueblo comprendieron lo que había sucedido y salieron de madrugada a buscar al flautista para pedirle que les devolviera a sus niños. Tras rastrear durante horas, le encontraron durmiendo profundamente bajo la sombra de un castaño.

– ¡Eh, tú, despierta! – Dijo el alcalde, en representación de todos – ¡Devuélvenos a nuestros chiquillos! Los queremos mucho y estamos desolados sin ellos.

El flautista, indignado, contestó:

– ¡Me has mentido! Prometiste un saco de monedas de oro a quien os librara de la plaga de ratones y yo lo hice gustoso. Me merezco la recompensa, pero tu avaricia no tiene límites y ahí tienes tu merecido.

Todos los padres y madres comenzaron a llorar desesperados y a suplicarle que por favor les devolviera a sus niños, pero no servía de nada.

Finalmente, el alcalde se arrodilló frente a él y humildemente, con lágrimas en los ojos, le dijo:

– Lo siento mucho, joven. Me comporté como un estúpido y un ingrato. He aprendido la lección. Toma, aquí tienes el doble de monedas de las que te había prometido. Espero que esto sirva para que comprendas que realmente me siento muy arrepentido.

El joven se conmovió y se dio cuenta de que le pedía perdón de corazón.

– Está bien... Acepto tus disculpas y la recompensa. Espero que, de ahora en adelante, seas fiel a tu palabra y cumplas siempre las promesas.

Tomó la flauta entre sus huesudas manos y de nuevo, salió de ella una exquisita melodía. A pocos metros estaba la cueva y de sus oscuras entrañas, comenzaron a salir decenas de niños sanos y salvos, que corrieron a abrazar a sus familias entre risas y alborozos.

Era tanta la felicidad, que nadie se dio cuenta que el joven flautista había recogido ya su bolsa repleta de dinero y con una sonrisa de satisfacción, se alejaba discretamente, tal y como había venido.

Hermanos Grimm

EL RELOJ DORADO

En la estación de trenes nunca faltaba a su cita el señor Rafael. ¿A quién esperaría horas y horas mirando su enorme reloj dorado?

Los niños del barrio siempre se reían del señor Rafael: ¡era tan extraño! Iba siempre vestido de punta en blanco, como si fuera a una boda, pero a una boda que hubiera tenido lugar hace muchos muchos años. Y es que el señor Rafael siempre llevaba un elegante sombrero de copa, unos bigotes puntiagudos y unas gafas redondas que le cubrían media cara.

Un día, el señor Rafael, al ver a los niños reír, se acercó con su reloj dorado y su bastón de madera.

-Aunque no lo creáis, mi función en la estación es fundamental. Sin mí, los trenes nunca saldrían ni llegarían puntuales.

El señor Rafael les contó que durante décadas había dado cuerda a todos los relojes de la estación, y que él mismo se encargaba de controlar que los trenes salieran exactamente a su hora: ni un minuto antes, ni un minuto después.

-Y para eso, ¿necesita ir usted tan elegante?

-No, voy tan elegante porque estoy esperando a alguien, pero eso es otra historia, niños. Ya os lo contaré algún día. Lo que sí puedo deciros es que este reloj dorado es mágico. Él controla el tiempo y hace que todo funcione.

Pero los niños, por supuesto, no creyeron ni una palabra de lo que les contó. Ahora todo estaba automatizado, y los trenes, tan modernos y rápidos, no necesitaban que nadie controlara los relojes de la estación y mucho menos un viejo reloj dorado.

-Lo que le pasa al señor Rafael es que está un poco mal de la cabeza.

-Pero, ¿será verdad eso de que está esperando a alguien?

-¡Pues si es verdad llega con muchos años de retraso!

Verdad o mentira, la estación de trenes de aquel lugar presumía de ser la única en todo el país donde ningún tren había llegado jamás con retraso.

Verdad o mentira, el señor Rafael siempre acudía elegante y sonriente y siempre se marchaba con la cabeza agachada, mucho más triste que por las mañanas.

Así ocurría cada día hasta que una mañana, de uno de los trenes que llegaba de la costa, se bajó una extraña anciana. Llevaba un vestido blanco hasta los pies y una delicada sombrilla que ocultaba su cara llena de arrugas. ¿A dónde irá esta mujer tan rara? Se preguntaron asombrados los niños de la estación.

Pronto supieron la respuesta. La mujer de blanco se acercó con paso tranquilo hasta el banco de la estación en el que cada día, el señor Rafael miraba nervioso su reloj dorado.

Ninguno de los dos dijo nada, pero ambos se abrazaron con mucho cariño.

-¿Me llevas a tomar un chocolate con churros, Rafael? -preguntó con coquetería la mujer de blanco.

Y ambos se alejaron sonrientes por la estación, para asombro de los niños que siempre molestaban al señor Rafael.

Al día siguiente el señor Rafael, con su reloj dorado, no apareció por la estación.

Y a partir de entonces, los trenes nunca volvieron a llegar puntuales.

Raquel Blazquez

Anexo 4. Lectometro

Lectometro

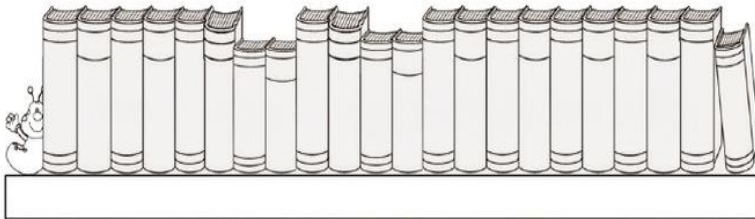


Nombre:

Curso:

Edad:

Colegio:



Registro de libros leídos

TITULO LIBROS	F. INICIO	F. FINAL

Anexo 5. Lectura Compartida

EL GIGANTE EGOÍSTA

Todas las tardes, a la salida de la escuela, los niños iban a jugar al jardín del gigante. Este era un gran jardín encantador, cubierto de un césped suave y verde. Por aquí y por allá, había hermosas flores como estrellas, y melocotoneros que en la primavera estallaban en delicadas flores de color rosa y en otoño daban ricos frutos. Los pájaros se posaban en los árboles y cantaban con dulzura.

Un día, después de siete años de ausencia, el gigante regresó y encontró a los niños jugando en su jardín.

—¿Qué hacen aquí? —gritó con voz áspera. Y los niños salieron corriendo.

— Mi jardín es mi jardín—dijo el gigante—. No voy a permitir que nadie más que yo juegue en él.

Entonces construyó un muro alto alrededor del jardín y puso un letrero enorme que decía:

“Se prohíbe la entrada. Quien no cumpla será castigado ”.

Él era un gigante muy egoísta.

Los pobres niños ahora no tenían dónde jugar. Intentaron jugar en la carretera, pero la carretera estaba muy polvorienta y llena de piedras y no les gustó. A menudo se reunían frente al muro a recordar el hermoso jardín oculto.

Luego llegó la primavera, y en todo el país había coloridas flores y pajaritos. Sin embargo, en el jardín del gigante egoísta todavía era invierno. Como no había niños, los pájaros no cantaban y los árboles se olvidaron de florecer. Solo una vez una flor se asomó entre el césped, pero apenas vio el cartel, se sintió tan triste por los niños que volvió a meterse bajo tierra para quedarse dormida.

Los únicos que se sentían a gusto en el jardín eran la nieve y la escarcha:

—La primavera se olvidó de este jardín —dijeron—, así que nos quedaremos aquí el resto del año.

La nieve cubrió el césped con su manto blanco, y la escarcha pintó de plateado los árboles. Enseguida invitaron a su triste amigo, el viento del norte, para que pasara con ellos el resto de la temporada.

Con el viento del norte llegó el granizo y el invierno del jardín se hizo aún más blanco y frío.

-No puedo comprender cómo la primavera tarda tanto en llegar — decía el gigante egoísta, al asomarse a la ventana—. Espero que pronto cambie el tiempo.

Pero la primavera no llegó, y tampoco el verano. El otoño dio dorados frutos a todos los jardines, pero al jardín del gigante no le dio ninguno.

Siempre fue invierno en la casa del gigante.

Una mañana, el gigante estaba en la cama todavía cuando escuchó una música muy hermosa. Era un pequeño jilguero cantando afuera de su ventana.

—Creo que la primavera ha llegado por fin —dijo el gigante, y saltó de la cama para correr a la ventana. ¿Y qué crees que vio?

Él vio algo maravilloso. Los niños habían entrado al jardín a través de un pequeño agujero en la pared. Los árboles estaban tan contentos de tener a los niños de nuevo que se habían cubierto de flores. Los pájaros volaban y cantaban con deleite, y las flores se asomaban entre el verde césped y reían. Era una escena encantadora.

—¡Qué egoísta he sido! —dijo el gigante —Ahora sé por qué aquí nunca llegó la primavera. Derribaré la pared, y mi jardín será de los niños por los siglos de los siglos. El gigante se sentía realmente avergonzado de su egoísmo, así que tomó su hacha y derribó el muro.

Si algún día pasaras por el hermoso jardín, leerías un enorme cartel que dice:

Mantén el amor en tu corazón, una vida sin él es como un jardín sin sol...

Y también encontrarías a un gigante jugando con los niños en el lugar más hermoso que hayas visto en tu vida.

Oscar Wilde

LA HISTORIA DE KATTOR

Kattor era un joven tigre. Tenía una hermosa piel amarilla con rayas negras. Sus patas eran tan grandes como las ramas de un árbol pequeño, y su cola era suave y silbante. Sus ojos eran amarillos y fieros, incluso para un tigre. Tenía una lengua rosada y áspera, la cual se veía detrás de sus blancos dientes cuando rugía.

Kattor habitaba con su madre una cueva rocosa situada en una colina. Allí dormía en su cama de hojas secas y crujientes. Cuando era muy pequeño, le gustaba estarse tumbado en ella todo el día; se divertía estirando sus largas patas y sacando las uñas, que quedaban ocultas por la piel de sus garras.

Al ir creciendo, la madre comenzó a sacarlo de la cueva para que hiciera ejercicio. Entonces hacía piruetas y daba saltos mortales, tiraba ramas al aire y rasgaba las hojas con sus afiladas uñas. Daba golpes traviosos con sus patas delanteras y zarpazos, jugando, a las piedras y sombras.

Así vivía Kattor mientras iba creciendo. Día tras día, al mismo tiempo que jugaba fuera de su casa, se iba sintiendo más fuerte.

Pasaron muchos meses. Cierta día, Kattor se aventuró a salir solo. Afiló sus uñas en un gran árbol. Golpeó, jugando, todas las cosas que encontraba en su camino. Era divertido aplastarlas de un solo manotazo. Por donde iba, las otras criaturas del bosque escapaban dando chillidos medrosos. Esto era muy emocionante. ¡Qué fuerte y poderoso se sentía!

Aquella tarde regresó a casa y contó a su madre todo lo que había hecho.

—Soy un tigre grande y fuerte, ¿no es verdad?

—Eres un tigre pequeño muy fuerte. Pero ahora debes dormir -dijo la madre—. Y ablandó su cama de hojas, le limpió tiernamente con su lengua grande y roja y ronroneó para él hasta que se hubo dormido.

Cada día que pasaba, Kattor iba alejándose un poco más de su casa. Todos los días afilaba sus garras, y cada uno de ellos se atrevía a asustar a animales mayores. Y diariamente volvía junto a su madre y le decía como antes:

—Mamá, soy un tigre grande y fuerte, ¿no es verdad?

Y todas las noches le repetía su madre:

—Eres un tigre pequeño muy fuerte.

Después, le lavaba con su gran lengua roja, ablandaba su cama de hojas y le ronroneaba suavemente hasta que se dormía.

Esto duró mucho tiempo. Una mañana, mientras afilaba sus uñas en un árbol, arañó la corteza con tal vigor que se sintió más fuerte que nunca. Aquel día se fue solo por primera vez a buscar comida, y llevó lo que había cazado a su casa para que su madre lo viera.

—Mamá, soy un tigre grande y fuerte, ¿verdad? —dijo Kattor.

Y aquella noche su madre respondió:

—Sí, Kattor, te estás convirtiendo en un tigre grande y fuerte.

—Algún día conquistaré el mundo para ti —dijo Kattor.

—Haz bien todo lo que tienen que hacer los tigres, Kattor —dijo su madre con suavidad. Y le limpió tiernamente con su gran lengua áspera, ablandó su cama de hojas y ronroneó para él hasta que se durmió.

La fuerza de Kattor iba en aumento y comenzó a compararse con los otros animales que veía. Pronto creyó que ya no había nada que no pudiera conquistar.

—Conquistaré el mundo para ti, mamá —repetía Kattor una y otra vez.

Una mañana, cuando Kattor estaba a punto de salir para hacer sus ejercicios diarios, se dio cuenta de que estaba más oscuro que de costumbre.

—¿Qué es esto, mamá? —preguntó Kattor.

—Es una tormenta —contestó su madre.

Y en aquel preciso momento se desencadenó la tormenta con toda su furia. La lluvia caía a torrentes, los cielos rugían como centenares de tigres furiosos y los árboles se desgajaban ante la puerta de su guarida.

—¿Quién es ése tan fuerte que puede romper los árboles? —preguntaba Kattor.

—Es el viento —respondía la madre.

—Conquistaré el viento —dijo Kattor y salió corriendo bajo la impresionante tormenta.

—¡Vete, viento, o te arañaré! —dijo Kattor.

El viento sopló más fuerte y pareció burlarse de él.

—¡Vete, viento! —gritaba Kattor; pero el viento se tragaba totalmente su voz.

Kattor golpeó una y otra vez al aire. Esto era distinto a todo contra lo cual había luchado antes. Parecía que sus fuertes garras no golpeaban nada, y nada cayó. El viento se fue haciendo más fuerte y llevó la lluvia a los ojos de Kattor, pero éste seguía luchando y diciendo:

—¡Te venceré! ¡Lo haré, sí, lo haré!

Y el viento continuaba rugiendo y arrojando agua al cuerpo de Kattor, hasta que éste se cansó tanto que ya no pudo luchar más.

De pronto, la tormenta, tal como había llegado, cesó. Kattor se detuvo asombrado un momento y después corrió gozoso a ver a su madre.

—¡Mira, mamá, he conquistado el viento! ¡Conquistaré el mundo para ti!

Su madre dijo otra vez:

—Kattor, haz bien las cosas que los tigres tienen que hacer. Así serás siempre feliz.

Después le lamió con su lengua gruesa y áspera y él se durmió.

Al despertarse a la mañana siguiente y pensar cómo había detenido al viento y a la lluvia, se sintió más fuerte que nunca. Esta vez caminó hasta que llegó a una gran montaña.

—¡Apártate de mi camino, montaña! —dijo Kattor.

Arañó y arrancó trozos de la montaña. Sus afiladas uñas se introducían por las grietas de las rocas y se hería las patas. No era como el viento: era algo distinto a lo que había arañado hasta entonces. Pero no abandonó. Siguió arañando y arañando y trató de empujar la montaña con su fuerte cabeza; sin embargo, la montaña no se movía.

El sol comenzaba a ponerse. Brillaba directamente sobre la cumbre de la montaña y chocaba contra los ojos de Kattor, llenos de polvo. Y Kattor no pudo continuar, pero estaba decidido a no dejarse vencer. Iría a su casa a descansar y regresaría por la mañana; miró a la montaña, sobre la que brillaba el sol:

—¡Oh, montaña bajo el sol, te conquistaré por la mañana! —dijo.

Y regresó junto a su madre. Esta le dio de comer, ablandó su cama, alisó el pelo de su piel con su gran lengua áspera y ronroneó suavemente para dormirlo.

—Soy un tigre grande y fuerte —dijo Kattor antes de dormirse—, ¿verdad ?

—Eres un tigre joven y fuerte —le dijo su madre, y Kattor se durmió profundamente.

Al día siguiente se levantó pronto para conquistar la montaña. Había olvidado la situación de ésta, pero recordaba que estaba debajo del sol. Como era un tigre joven, no sabía que el sol de la tarde (que había visto sobre las montañas), estaba en el oeste y que el sol de la mañana (que estaba saliendo), estaba en el este. Así, fue hacia el este en lugar de ir hacia el oeste.

Anduvo y anduvo, pero no encontraba ninguna montaña. Siguió andando y andando, pero tampoco logró encontrar montañas.

Y, de pronto, un estremecimiento de placer corrió por todo su cuerpo, desde la punta de las orejas hasta el extremo de la cola silbante. Después de todo, había asustado a la montaña. ¡Cuán fuerte y poderoso era!

Caminó y caminó hasta llegar a un sitio desde el que vio más agua que toda la que había visto en su vida. Era el mar.

—¡Apártate de mi camino, agua! —dijo Kattor con orgullo.

El agua lamió pacíficamente la costa.

Esto puso a Kattor furioso. Se lanzó al mar. Mordió, arañó, rasgó el agua, pero no pudo cogerla. Golpeó muy fuerte, sin embargo el agua se cerraba suavemente detrás de sus garras, como si no pudiera hacerle daño.

Kattor, a quien le gustaba sentirse seco, caliente y cómodo, se enfadó más y más. Sus golpes fueron cada vez más fieros, pero parecía que no podía conquistar el agua. Luchó y luchó. El agua le llenó la nariz y los ojos y se sintió muy incómodo. Finalmente, después de mucho rato, pensó que no podía seguir. Sólo quería volver a casa, meterse en su cama de hojas secas y calientes. Se sintió débil y, volviendo la espalda al mar, se dispuso a caminar, vacilante, hacia su guarida. Pero, ¿qué era lo que veían sus ojos? Grandes extensiones de arena húmeda estaban frente a él. Como era un tigre pequeño, ignoraba que la marea había bajado. ¡Creyó que había arrojado al agua lejos, hacia el mar!

—¡Soy el tigre más fuerte de la tierra! —pensó Kattor, y corrió para contárselo a su madre.

—¡Madre! —dijo sin resuello—. ¡He conquistado el viento, asusté a la montaña y ahora he hecho retroceder el agua! ¡Soy el tigre más fuerte que existe!

—Todavía eres joven, pero eres un tigre grande y fuerte —dijo su madre a la vez que le limpiaba con su lengua grande y áspera y le ablandaba la cama de hojas. Después añadió, mientras ronroneaba suavemente para que Kattor se durmiera:

—Mañana iré contigo.

Y así, al día siguiente, su madre fue con él.

Le condujo al pie de una elevada colina rocosa en la que Kattor no había estado nunca. Era difícil subir, pero, al fin, llegaron a la cima. Aún no terminaba de asomar la cabeza sobre ella cuando ya sintió una brisa muy fuerte que soplaba sobre la cumbre.

—Es el viento —dijo simplemente la madre de Kattor. Y Kattor

se preguntó cómo se¹ había atrevido el viento a volver. Pero, antes de que pudiera decir nada, vio también a distancia la gran montaña que pensó haber asustado.

—Es la montaña —dijo la madre de Kattor.

Los pensamientos se mezclaban en la mente del pobre Kattor. ¿No había hecho huir a la montaña y derrotado al viento? Pero cuando quiso preguntarle a su madre, vio que ésta estaba en el extremo más lejano de la cumbre de la colina y parecía mirar a lo lejos. Kattor fue hacia su madre, y allí delante estaba el mar, el agua que él creía haber derrotado.

—Es el mar —dijo la madre.

Kattor no sabía qué pensar; su madre ya no dijo más y comenzó a caminar lentamente sobre las rocas.

Aquella noche, su madre le ablandó la cama y alisó su aterciopelada piel con su gruesa y áspera lengua.

—¿No soy un tigre grande y fuerte? —preguntó Kattor.

—¡Sí, Kattor, eres un tigre grande y fuerte! —dijo su madre cariñosamente—, pero hace falta mucho más que un tigre grande y fuerte para hacer mover el viento, la montaña o el mar. Y ronroneó con dulzura hasta que Kattor se durmió.

Y, como en sueños, le pareció oír que ella decía: «Haz bien todo lo que pueden hacer los tigres, Kattor, y así serás feliz siempre.»

Georgia Travers

LA MARIPOSA AZUL

Cuenta una leyenda japonesa, que hace muchos años, un hombre enviudó y quedó a cargo de sus dos hijas. Las dos niñas eran muy curiosas, inteligentes y siempre tenían ansias de aprender. Por eso preguntaban mucho a su padre. A veces, su padre podía responderles sabiamente, pero otras veces no sabía qué contestar. Viendo la inquietud de las dos niñas, decidió enviarlas de vacaciones a convivir y aprender con un sabio, el cual vivía en lo alto de una colina. El sabio era capaz de responder a todas las preguntas que las pequeñas le planteaban, sin ni siquiera dudar. Sin embargo, las dos hermanas decidieron hacerle una pregunta tramposa al sabio, para medir su sabiduría. Buscaron una pregunta que éste no fuera capaz de responder. - ¿Cómo podremos engañar al sabio? ¿Qué pregunta podríamos hacerle que no sea capaz de responder?- preguntó la hermana pequeña a la más mayor. - Espera aquí, enseguida te lo mostraré- indicó la mayor. La hermana mayor salió al monte y regresó al cabo de una hora. Tenía su delantal cerrado a modo de saco, escondiendo algo. - ¿Qué tienes ahí?- preguntó la hermana pequeña. La hermana mayor metió su mano en el delantal y le mostró a la niña una hermosa mariposa azul. - ¡Qué bonita! ¿Qué vas a hacer con ella? - Ya sé qué preguntaremos. Iremos en su busca y esconderé esta mariposa en mi mano. Entonces le preguntaré al sabio si la mariposa que está en mi mano está viva o muerta. Si él responde que está viva, apretaré mi mano y la mataré. Si responde que está muerta, la dejaré libre. Por lo tanto, conteste lo que conteste, su respuesta será siempre errónea. Aceptando la propuesta de la hermana mayor, ambas niñas fueron a buscar al sabio. - Sabio- dijo la mayor- ¿Podría indicarnos si la mariposa que llevo en mi mano está viva o está muerta? A lo que el sabio, con una sonrisa pícaro, le contestó: 'Depende de ti, ella está en tus manos'.

Calista Sweet

LOS DESEOS RIDÍCULOS

Había una vez un leñador tan pobre que ya no tenía ilusiones en esta vida. Estaba desanimado porque jamás había tenido suerte. Su vida era trabajo y más trabajo. Nada de lujos, nada de viajes, nada de diversiones...

Un día, paseando por el bosque, comenzó a lamentarse en voz alta, pensando que nadie le escuchaba.

– No sé lo que es una buena comida, ni dormir en sábanas de seda, ni tener un día libre para holgazanear un poco ¡La vida no ha sido buena conmigo!

En ese instante, se le apareció el gran dios Júpiter con un rayo en la mano. El leñador, asustadísimo, se echó hacia atrás y, tapándose los ojos, empezó a gritar:

– ¡No me haga nada, señor! ¡Por favor, no me haga nada!

Júpiter le tranquilizó.

– No temas, amigo, no voy a hacerte ningún daño. Vengo a demostrarte que te quejas sin fundamento. Quiero que te des cuenta por ti mismo de las cosas que realmente merecen la pena.

– No comprendo lo que quiere decir, señor...

– ¡Escúchame atentamente! Te daré una oportunidad que deberás aprovechar muy bien. Pide tres deseos, los que tú quieras, y te los concederé. Eso sí, mi consejo es que pienses bien lo que vas a pedirme, porque sólo son tres y no hay marcha atrás.

En cuanto dijo estas palabras, el dios se esfumó en el aire levantando una nube de polvo. El leñador, entusiasmado, echó a correr hacia su casa para contarle todo a su mujer.

Como os podéis imaginar, su esposa se puso como loca de contenta ¡Por fin la suerte había llegado a sus vidas! Empezaron a hablar de futuro, de todas las cosas que querían comprar y de la cantidad de lugares lejanos que podrían visitar.

– ¡Será genial vivir en una casa grande rodeada de un jardín repleto de magnolios! ¿Verdad, querida mía?

– ¡Sí, sí! Y al fin podremos ir a París ¡Dicen que es precioso!

– ¡Pues a mí me gustaría cruzar el océano Atlántico en un gran barco y llegar a las Américas!...

¡No cabían en sí de gozo! Dejaron volar su imaginación y se sintieron muy afortunados. Pasado un rato se calmaron un poco y la mujer puso un poco de orden en todo el asunto.

– Querido, no nos impacientemos. Estamos muy emocionados y no podemos pensar con claridad. Vamos a decidir bien los tres deseos antes de decirlos para no equivocarnos.

– Tienes razón. Voy a servir un poco de vino y lo tomaremos junto a la chimenea mientras charlamos ¿Te apetece?

– ¡Buena idea!

El leñador sirvió dos vasos y se sentaron juntos al calor del fuego. Estaban felices y algo más tranquilos. Mientras bebían, el hombre exclamó:

– Este vino está bastante bueno ¡Si tuviéramos una salchicha para acompañarlo sería perfecto!

El pobre leñador no se dio cuenta de que con estas palabras acababa de formular su primer deseo, hasta que una enorme salchicha apareció ante sus narices.

Su esposa dio un grito y, muy enfadada, comenzó a recriminarle.

– ¡Serás tonto...! ¿Cómo malgastas un deseo en algo tan absurdo como una salchicha? ¡No vuelvas a hacerlo! Ten cuidado con lo que dices o nos quedaremos sin nada.

– Tienes razón... Ha sido sin querer. Tendré más cuidado la próxima vez.

Pero la mujer había perdido los nervios y seguía riéndole sin parar.

– ¡Eso te pasa por no pensar las cosas! ¡Deberías ser más sensato! ¡Mira que pedir una salchicha!...

El hombre, harto de recibir reprimendas, acabó poniéndose nervioso él también y contestó con rabia a su mujer:

– ¡Vale, vale, cállate ya! ¡Deja de hablar de la maldita salchicha! ¡Ojalá la tuvieras pegada a la nariz!

La rabia y la ofuscación del momento le llevó a decir algo que, en realidad, no deseaba, pero el caso es que una vez que lo soltó, sucedió: la salchicha salió volando y se incrustó en la nariz de su linda mujer como si fuera una enorme verruga colgante.

¡La pobre leñadora casi se desmaya del susto! Sin comerlo ni beberlo, ahora tenía una salchicha gigante en la cara. Se miró al espejo y vio con espanto su nuevo aspecto. Intentó quitársela a tirones pero fue imposible: esa salchicha se había pegado a ella de por vida.

Con lágrimas en los ojos e intentando controlar la ira, se giró hacia su marido con los brazos en jarras.

– ¿Y ahora qué hacemos? Sólo podemos formular un último deseo y las cosas se han torcido bastante, como puedes comprobar.

Efectivamente, la decisión era peliaguda. Tratando de conservar la calma, se sentaron a deliberar sobre cómo utilizar ese deseo. Había dos opciones: pedir que la salchicha se despegara de la nariz de una vez por todas, o aprovechar para pedir oro y joyas que les permitirían vivir como reyes el resto de su vida. Lo que estaba clarísimo era que a una de las dos cosas debían renunciar.

La mujer no quería ser portadora de una salchicha que afeara eternamente su bello rostro, y el leñador, que la amaba, no quería verla con ese aspecto monstruoso. Al final se pusieron de acuerdo y el hombre, levantándose, exclamó:

– ¡Que la salchicha desaparezca de la nariz de mi mujer!

Un segundo después, la descomunal salchicha se había volatilizado. La muchacha recobró su belleza y él se sintió feliz de que volviera a ser la misma de siempre.

La posibilidad de ser millonarios ya no existía, pero en lugar de sentir frustración, se abrazaron con mucho amor. El leñador comprendió, tal y como Júpiter le había advertido, que la auténtica felicidad no está en la riqueza, sino en ser felices con las personas que queremos.

Charles Perrault

Anexo 6. Lecturas animadas

-El día de mi suerte

<http://olimpiadasquindio.ddns.net/principal/semilla/Mi%20dia%20de%20suerte.pdf>

-El aplauso

http://si.easp.es/csalud/puertaazul/docs/cuentos_voz_alta/el_aplausos.pdf

-En la selva

http://si.easp.es/csalud/puertaazul/docs/cuentos_voz_alta/en_la_selva.pdf

-La ola

http://si.easp.es/csalud/puertaazul/docs/cuentos_voz_alta/la_ola.pdf

Anexo 7. Preguntas

-Antes: ¿Qué aparece en la portada?, ¿Cuál será el título?, ¿De qué tratará la historia?, ¿Dónde crees que ocurre el cuento?, ¿Qué personajes habrá?

-Durante: introducir inflexiones de voz durante la lectura, respetando signos de puntuación y entonación y responder las inquietudes que se puedan presentar durante la lectura.

-Después de la lectura para reforzar: los niños podrán comentar el texto.

¿De qué se trata, principalmente, el texto?, ¿Qué ocurrió?, ¿A quién le ocurrió?, ¿Qué pasó primero?, ¿Qué pasó después?

Anexos de comprensión lectora (CL)

Anexo 8. Lectura 1: Dos Amigos

DOS AMIGOS

Dos amigos estaban caminando en el bosque cuando se les apareció un oso. Uno de ellos corrió, se subió a un árbol y se escondió, mientras que el otro se quedó en el camino. ¿Qué más podía hacer? Sólo tirarse al suelo boca abajo y hacer creer que estaba muerto. Cuando el oso se le acercó y lo olió, él dejó de respirar. Luego de oler su cara, el oso pensó que estaba muerto y se alejó. Cuando ya se había ido el oso, el que estaba encaramado en el árbol bajó, riendo. “Dime”, dijo, ¿qué te susurró el oso en el oído? “Oh, me dijo que tuviera mucho cuidado con la gente que abandona a sus amigos cuando están en peligro.”

(Tolstoi, 1987)

Anexo 9. Lectura 2: la pepa de la ciruela

LA PEPA DE LA CIRUELA

Mamá compró unas ciruelas para darles a los niños después de la cena. Las puso todas en una bandeja y Vanya, que nunca había comido una ciruela antes se las pasaba oliéndolas. Le gustaban mucho y quería comerse una. Se mantuvo dando vueltas a su alrededor, y cuando no había nadie en el comedor no pudo abstenerse de coger una y comérsela. Cuando Mamá las contó antes de la cena se dio cuenta que faltaba una, y se lo dijo a Papá. Cuando estaban cenando, Papá dijo: “Bien, niños, ¿alguno de ustedes se ha comido una ciruela?”. “No”, dijeron todos. Y la cara de Tanya se volvió roja como una remolacha, y dijo lo mismo. “No, no me comido ninguna”: Papá entonces dijo: “No está bien que uno de ustedes lo hiciera, pero ese no es el problema. El problema es que las ciruelas tienen pepas por dentro y los que no saben comerlas y se tragan una con seguridad que mueren al día siguiente. Ese es mi temor”. Vanya palideció y dijo: “Pero yo tiré la pepa por la ventana”. Y todos rieron, mientras Vanya lloraba.

(Tolstoi, 1987)

Anexo 10. Lectura 3: El elefante

EL ELEFANTE

Había una vez en India un hombre que, aunque hacía trabajar duro a un elefante lo alimentaba muy mal. El elefante se enfureció tanto un día que se paró sobre su amo. Cuando el hombre murió, su esposa lloró y trajo a sus hijos y los tiró a los pies del elefante, diciendo: “Elefante! Mataste a su padre, mátalos a ellos también”. El elefante miró a los niños, puso la trompa alrededor del mayor, lo alzó sobre su cuello, y obedeció a ese niño y le trabajó para siempre.

(Tolstoi, 1987)

Anexo 11. Lectura 4: El ratón que vivía debajo de un granero

EL RATÓN QUE VIVÍA DEBAJO DE UN GRANERO

Había una vez un ratón que vivía debajo de un granero, y en el fondo del granero había un pequeño orificio por donde se salía el grano. El ratón vivía bien, y por querer hacer alarde ante sus amigos agrandó el agujero, y luego llamó a los otros ratones a ser sus invitados. “Venid a mi casa”, les dijo, “y los atenderé. Habrá comida para todos”. Cuando sus invitados llegaron los llevó hasta el agujero, pero no lo pudo encontrar. El agujero ya grande había atraído la atención del campesino quien lo había taponado.

(Tolstoi, 1987)

Anexo 12. Lectura 5: Tres panecillos y un sándwich

TRES PANECILLOS Y UN SANDWICH

Al sentirse hambriento un día, un campesino compró un panecillo y se lo comió. Pero sintiéndose todavía hambriento, compró otro y se lo comió. Todavía hambriento compró un tercero y se lo comió. Cuando los panecillos no pudieron satisfacer su hambre compró unos sándwiches. Después de comerse uno ya no se sentía hambriento. De repente se llevó las manos a la cabeza y murmuró: “Qué estúpido soy! ¿Por qué desperdicié todos esos panecillos? Debí haber comprado un sándwich primero que todo”.

(Tolstoi, 1987)

Anexo 13. Lectura 6: El campesino y la piedra preciosa

EL CAMPESINO Y LA PIEDRA PRECIOSA

Un día un campesino se encontró una piedra preciosa y se la llevó al zar. Cuando llegó a la corte pidió a los criados le dijeran cómo podía encontrar al zar. Uno de ellos le preguntó para qué quería verlo, y cuando el campesino se lo contó, el criado le dijo: “Muy bien. Yo te llevaré donde él, pero sólo si me prometes darme la mitad de lo que te dé”. El campesino así lo prometió y el criado lo llevó ante el zar. El zar le recibió la piedra preciosa al campesino, y dijo: “¿Qué deseas que te dé como recompensa?” “Dadme cincuenta azotes; esa es la única recompensa que deseo. Y como su criado y yo hemos convenido repartir la recompensa por igual, a él le corresponden veinticinco”. El zar se río, le dio al campesino mil rublos y despachó al criado.

(Tolstoi, 1987)

Anexo 14. Lectura 7: El campesino y los pepinos

EL CAMPESINO Y LOS PEPINOS

Una vez un campesino fue a un sembrado de hortalizas a robar pepinos. “Me llevaré este bulto de pepinos”, pensó, “y con el dinero que logre compraré una gallina. La gallina pondrá huevos y se sentará sobre ellos. Incubará pollitos y los alimentaré hasta que crezcan. Luego los venderé y compraré una marranita. Alimentaré la marranita hasta que crezca y me produzca una camada de cerditos. Con el dinero que obtenga de los cerdos compraré una yegua que parirá potros que venderé luego. Con el dinero que obtenga de los potros compraré una casa con jardín. Sembraré pepinos y no dejaré que nadie se me los robe – los cuidaré. Emplearé un vigilante bien fuerte y de vez en cuando saldré al jardín y gritaré: “¿Quién anda por ahí? ¿Quién es?” El campesino estaba tan imbuido en sus propios pensamientos que olvidó que estaba en un jardín ajeno y gritó durísimo. El vigilante lo oyó y vino corriendo, cogió al campesino y le dio una buena paliza.

(Tolstoi, 1987)

Anexo 15. Lectura 8: El halcón y el gallo

EL HALCÓN Y EL GALLO

El halcón estaba acostumbrado a posarse en el antebrazo de su amo cuando lo llamaban, mientras que el gallo, cuando alguien se acercaba, salía corriendo. “Vosotros los gallos carecéis de gratitud”, dijo el halcón. “Es claro que sois una raza servil, solamente os acercáis al amo cuando estáis hambrientos. No os parecéis a nosotros que somos salvajes: tenemos mucha fuerza y podemos volar más rápido que cualquiera, pero no nos alejamos de la gente – nosotros nos acercamos a ellos cuando nos llaman. No olvidamos que ellos nos alimentan”. “Vosotros no os alejáis de la gente”, dijo el gallo, “porque no habéis nunca visto un halcón asado, mientras que nosotros muy a menudo vemos un pollo asado”.

(Tolstoi, 1987)

Anexo 16. Lectura 9: El rey y el halcón

EL REY Y EL HALCÓN

Una vez que el rey estaba cazando soltó a su halcón favorito para que atrapara una liebre mientras él galopaba detrás. El halcón cogió la liebre. El rey se la recibió y comenzó a buscar agua para matar la sed. Encontró agua en una colinita, pero solamente caía a gotas. Sacó entonces un vaso que llevaba y lo colocó debajo de la gotera. El agua caía gota a gota, y cuando se había llenado el vaso lo llevó a la boca y estaba a punto de tomársela. De repente el halcón, que se apoyaba en su brazo, se elevó, aleteó y derramó el agua. El rey puso nuevamente el vaso bajo la gotera y esperó largo rato hasta que estaba completamente lleno. Una vez más trató de llevarlo a la boca y el halcón aleteó y derramó el agua. Cuando el rey llenó el vaso por tercera vez y estaba a punto de beber el halcón la derramó. El rey se enfureció, cogió una piedra y con toda la fuerza le pegó al halcón en la cabeza y lo mató. Los criados del rey se acercaron y uno de ellos subió hasta la fuente de agua donde podía llenar el vaso más rápidamente, pero retornó inmediatamente con el vaso vacío, diciendo: “No se puede tomar de esa agua. Hay una serpiente en la fuente y ha vaciado su veneno en el agua. Si su majestad la hubiera tomado seguramente habría muerto”. “Qué tan mal he pagado a mi halcón”, dijo el rey. “Me salvó la vida y yo lo he matado”.

(Tolstoi, 1987)

Anexo 17. Lectura 10: El gatico

EL GATICO

Había una vez un niño y su hermanita - Vasya y Katia - que tenían una gatita. En la primavera se les perdió y aunque la buscaron por todas partes no pudieron encontrarla, hasta que un día, cuando jugaban cerca del establo, oyeron unos “miau-miaus” allá arriba en el cielo raso. Vasya trepó por la escalera mientras que Katia permanecía abajo, preguntando: “¿Ya la encontraste?” Vasya no contestaba, pero al fin la llamó: “Ya la encontré! Es nuestra gata...Y tiene gaticos. ¡Qué hermosos son! ¡Sube rápido!” Katia fue a la casa corriendo y trajo un poco de leche para la gata. Eran cinco gaticos en total. Cuando ya habían crecido un poquito y comenzaron a salir del lugar donde habían nacido, los niños cogieron uno de ellos, de color gris y patas blancas, y lo llevaron a casa. Su madre regaló los otros, pero dejó éste para los niños quienes lo alimentaban, jugaban con él, y se acostaban con él cuando dormían. Un día los niños salieron a jugar afuera y llevaron el gatico con ellos. El viento levantaba pajitas del suelo y los niños gozaban viendo al gatico jugar con ellas. Luego encontraron unas matas de limoncillo al lado del camino y comenzaron a cogerlas, olvidándose del todo del gatico. De repente oyeron a alguien gritar: “Vengan acá, ¡vengan acá!”, y vieron a un cazador a caballo. Sus dos perros que iban adelante habían visto el gatico y estaban a punto de atraparlo. En lugar de huir el tontico gato arqueó el espinazo y se agachó, haciéndoles frente a los perros. Katya gritó al ver los perros y salió corriendo, pero Vasya corrió hacia el gatico tan rápidamente como pudo, y llegó al mismo tiempo que los perros. Ya estaban éstos a punto de coger el gatico cuando Vasya cayó sobre él, cubriéndolo con su cuerpo. El cazador llegó galopando y alejó los perros. Vasya llevó el gatico a casa, y nunca más lo volvieron a sacar al camino.

(Tolstoi, 1987)

