



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FCPyS
FACULTAD DE CIENCIAS
POLÍTICAS Y SOCIALES

Licenciatura en Comunicación Social

Proyecto de Tesina de Grado

**La fluidez lectora y la comunicación en el aula.
Estudio de un caso a través de las narrativas de sus
protagonistas. Programa Fluidez Lectora 2021- D.G.E**

Estudiante: Galiñanes, Nora Evangelina

N° de Registro: 7225

Año: 2025

Director: Lic. Saez, Enrique

Agradecimientos

Quisiera expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que me han apoyado en la realización de esta tesis. A mi director, el Lic. Enrique Saez, por su guía y asesoramiento constante, así como por sus valiosos consejos que han enriquecido mi trabajo.

Agradezco también a mi madre Nora Rosa Yacante, Maestra Normal Nacional, madre de cinco, mi heroína invisible, por inculcar en mí el placer por la lectura. También por alfabetizar a tantos estudiantes que pasaron en su trayectoria como docente, de primer grado primero, después como recuperadora de primer ciclo de primaria y luego como vicedirectora de esa escuela urbano vulnerable que también dejó que diera mis primeros pasos como tallerista de biblioteca. A ella, que con su ejemplo me dejó su decálogo del ser y hacer docente, aprender de sus prácticas transformando mi mirada, haciendo que pudiera creer que la educación es un servicio, es amor por el otro con menos posibilidades que las nuestras cuando las nuestras tampoco eran muchas.

A mi familia, mis hijos Valentín e Isabella por su amor, paciencia y apoyo incondicional en cada etapa de este proceso.

Además, a mis estudiantes quienes todos los días me enseñan y me impulsan a ser mejor, a buscar todas las herramientas posibles para brindarles las mejores posibilidades de aprendizajes.

También al SAPOE y el Programa Futuros Egresados, por acompañarme en cada momento de mi camino como estudiante adulta, instándome a seguir cuando la rotunda de la vida no me ayudaba a avanzar.

Finalmente, agradezco a la Universidad Nacional de Cuyo y en especial a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales por brindarme las herramientas y recursos necesarios para llevar a cabo esta investigación. A la Universidad pública y gratuita que brinda estos espacios

de aprendizajes a personas como yo, que de otra manera no hubiesen podido acceder a una carrera de grado.

ÍNDICE

Introducción	2
Marco Teórico	7
Antecedentes	7
Marco Conceptual	10
¿Qué son las narrativas?	10
¿Qué es fluidez lectora?	16
¿Qué es la comunicación en el aula?	23
Clima de aula	29
Análisis de los resultados	35
Metodología narrativa	35
Conclusión.....	53
Bibliografía	56
Anexo.....	59

Introducción

El tema de estudio planteado intenta reflexionar y aplicar el enfoque narrativo en la investigación sobre cómo el Plan de Fluidez Lectora aplicado por la D.G.E. de Mendoza en 2021 se relaciona en la construcción de la comunicación en el aula.

La motivación que origina el tema de la tesis surge de la necesidad de buscar herramientas que ayuden en la construcción de la comunicación entre los docentes y los estudiantes en el proceso educativo, entendiendo que este es un proceso comunicativo cuya finalidad es propiciar la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes, es decir, aprendizajes.

La interacción entre docentes y estudiantes se basa en los significados que asignamos a los mensajes, lo que orienta el proceso educativo hacia un resultado esperado. Según De Longhi (2011), esta expectativa de comprensión mutua puede parecer evidente en la práctica docente, pero su análisis revela una complejidad significativa en las dinámicas del aula. La autora sostiene que, aunque los educadores y alumnos asumen que se están comunicando de manera efectiva para que el "otro" entienda, este supuesto no siempre se refleja en la realidad del aula (p. 6).

En esta perspectiva la narración es concebida como una condición existente de la vida social y educativa y una parte fundamental para el desarrollo de cualquier capacidad o aprendizaje de los estudiantes. También es un método de conocimiento que nos puede dar un acercamiento a si el Plan de Fluidez Lectora y la comunicación en las aulas tiene relación en cómo los estudiantes acceden a aprendizajes significativos y capacidades fundamentales para los jóvenes de este siglo, en contextos rurales y urbanos vulnerables.

Desde el estudio de un caso intentamos encontrar relatos de estudiantes, protagonistas en contextos de vulnerabilidad que nos hablen sobre cómo el plan de fluidez lectora influyó en el desarrollo y participación en la comunicación en el aula.

La lectura es un instrumento indispensable para el aprendizaje, ya que quien aprende a leer de manera eficiente y constante desarrolla su capacidad de pensamiento. En este sentido, la fluidez lectora se convierte en un aprendizaje fundamental para los estudiantes, así como para su crecimiento intelectual. La importancia de la fluidez lectora se evidencia en el hecho de que, al dominar esta habilidad, los estudiantes no solo mejoran su comprensión lectora, sino que también fortalecen su capacidad para adquirir y procesar información en diversas áreas del conocimiento (UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin América and Caribbean, 2016).

Del mismo modo, Freire (2018) afirma: “Los conocimientos que se requieren para interpretar un texto, se refiere a los conocimientos del lector sobre el mundo, que cuanto más se sabe sobre el tema más se entiende la nueva información” (p.38).

En este sentido, la fluidez lectora ha sido considerada desde hace tiempo como un valioso instrumento del proceso intelectual, gracias a ella el individuo puede ampliar su conocimiento y experiencias, enriquecer el lenguaje, también su intelecto y es así que una parte de esos conocimientos se ocupan para interpretar un texto, la realidad y el mundo.

Por lo tanto, la participación de los estudiantes en la comunicación en el aula representa un papel de suma importancia para todo docente ya que es en esa acción comunicativa que estos se construyen como receptores activos que pueden reflexionar, formular y reformular, construyendo significados.

Además, la comunicación educativa se define como un proceso fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. Según Mitrany (1999), este proceso implica una

interrelación dinámica entre profesores, estudiantes y la comunidad, lo que busca establecer un clima psicológico favorable. Este clima es esencial para optimizar el intercambio y la recreación, elementos que son cruciales para el desarrollo de la personalidad de los participantes. La autora destaca que, al fomentar estas interacciones, se contribuye no solo al aprendizaje, sino también al crecimiento personal de los involucrados (p. 8).

La fluidez lectora es un componente crítico para el aprendizaje de la lectura, como se evidenció en el Informe del Panel Nacional sobre Lectura (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Este informe impulsó una reconsideración significativa sobre el papel de la fluidez en el proceso de lectura, destacando su importancia en la comprensión del texto. Los estudios incluidos en el informe concluyeron que la fluidez no solo facilita la decodificación de palabras, sino que también contribuye a una mayor comprensión y retención del material leído.

Por lo tanto, esta tesis plantea el problema de la investigación con el cuestionamiento acerca de: ¿Qué nos dicen las narrativas juveniles sobre las maneras y formas en que la fluidez lectora se relaciona en la construcción de la comunicación en el aula?

Así, el objetivo general de esta tesis es describir a través de esas narrativas de los estudiantes, principalmente, y docentes que se mueven en la institución, cómo y de qué manera influye el Plan de Fluidez lectora en esa construcción de la comunicación en el aula.

Los objetivos específicos de este trabajo son:

- Descubrir y reflexionar sobre los elementos que se encuentran en las narrativas relacionadas a la comunicación en el aula.
- Identificar, a través de las narrativas si el Plan de fluidez lectora produce que los estudiantes se sientan valorados como sujetos protagonistas de la comunicación en el aula y por consiguiente en el proceso educativo.

Por eso utilizamos una metodología cuantitativa basándonos en los datos censales del Programa de Fluidez Lectora, DG.E. Luego, desde el análisis cualitativo se buscó establecer desde las narrativas las relaciones entre distintas variables. Comprender a través de los relatos cómo los estudiantes se sienten, la imagen que tienen y cómo se construyen sus narraciones a partir del Plan de fluidez lectora y cómo éste ha influenciado en la comunicación en el aula.

Con el fin de reconstruir las narrativas trabajamos con estudiantes de los segundos años, actualmente cursando quinto año de una escuela pública rural en transición a urbano vulnerable de Luján de Cuyo, que hayan participado del Proyecto de Fluidez lectora de la DGE, provincia de Mendoza desde el año 2021 y profesoras de distintas áreas que estén dando clases en la institución y en esos cursos.

Con el propósito de obtener información, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los protagonistas de este estudio, estudiantes de entre 13 y 16 años que narraron de forma escrita individual y también oral, en focus group, como una herramienta exploratoria para recopilar datos a través de preguntas pensadas que servirán de guía y con cierta libertad para que los entrevistados puedan expresarse. Algunas de las preguntas serán, por ejemplo: ¿Cómo era su fluidez lectora y prosodia antes del Programa de Fluidez Lectora? ¿Qué pasó después del Programa? ¿Qué cambió? ¿Cómo influyó en la comunicación en el aula?

Además, se confeccionó un guion de entrevista para los demás actores institucionales que servirá de hilo conductor, y se aplicó de manera flexible, siempre que fuera pertinente al objetivo de investigación. La finalidad era que los estudiantes y docentes se sientan seguros y cómodos expresándose y contándonos sus historias a su manera, en un diálogo con preguntas espontáneas, buscando más libertad y flexibilidad en la recopilación de información.

También se utilizó la observación participante interactuando con los miembros de la institución educativa en ocasiones profesionales y sociales permitiendo entablar diálogos en

los que con frecuencia surgen historias, narraciones relacionadas con el aula y la vida laboral que sirvieron a nuestro propósito.

El análisis cualitativo de las historias rescatadas comprendió las variables que se manifiestan en los relatos, los significados desde el punto de vista de los personajes principales para desde ahí atribuirles significado.

En primer lugar, las preguntas de investigación se centraron en una pregunta focal:

¿Qué nos dicen las narrativas juveniles y de docentes que podamos rescatar del Plan de fluidez lectora y su relación en la construcción de la comunicación en el aula?

En segundo lugar, las preguntas complementarias fueron:

¿Cómo se sienten los estudiantes en relación a la fluidez lectora?

¿Qué aspectos de la fluidez lectora ayudaron en la construcción de la comunicación en el aula?

¿Qué ideas sobre la comunicación en el aula nos transmiten las narrativas?

¿Cómo se sienten los adolescentes en el aula, se sienten valorados como sujetos protagonistas en la comunicación en el aula?

Por lo tanto, a lo largo de este estudio abordaremos la pertinencia de las variables encontradas en las narrativas de sus protagonistas en la comunicación interna de las instituciones escolares y en el marco teórico encontraremos las definiciones, dimensiones, elementos y categorías que están atravesadas por estas.

Por último, en la necesidad de buscar herramientas que nos ayuden en la construcción de la comunicación en el aula y por consiguiente en el acto educativo nos encontramos con esta política educacional que nos brinda el Programa de Fluidez lectora de la D.G.E. de Mendoza a las instituciones escolares, los docentes y principalmente a los estudiantes.

Marco Teórico

Antecedentes

El estudio de lo narrativo parte en ciencias sociales con la narratología, rama de la semiótica, que intenta explicar el acto de narrar. Como es una acción que se manifiesta en diferentes lenguajes expresivos, los narratólogos sugieren la existencia de una matriz que es susceptible de ser adquirida y descrita.

Posteriormente, García Landa (1989), en la última parte del siglo XX, el interés por el fenómeno de la narración se da en otros campos del conocimiento como la psicolingüística, la psicología general, la gramática de los textos, la pragmática, y los estudios sociológicos y políticos de la literatura. Aquí, la narración se concibe como un esquema psicológico para organizar la realidad, un marco de referencia que le permite dotar de sentido a los acontecimientos, hechos o figuras de la imaginación, introduciéndolos en un tiempo, percepción, o punto de vista conceptual, para imponerles un orden causal y teleológico.

En este estudio partimos de que el lenguaje crea realidades. Maturana (1987) sostiene que “lo humano se da en el conversar y todas las actividades humanas ocurren como conversaciones o redes de conversaciones”. Una historia da para todo, es “un incomparable medio de persuasión, de explicar con mediana claridad un proceso por enrevesado que sea o motivar al cumplimiento de una meta, dar una limitada cantidad de información o despertar estimulantes motivaciones y emociones” (Espinosa, 2006).

El estudio de lo narrativo comienza en las disciplinas científicas con la narratología, rama de la semiótica, cuyo objeto es la descripción del funcionamiento del acto de narrar. Este acto puede manifestarse en diversos lenguajes: la lengua natural y las distintas semióticas sincréticas (danza, pintura, opera, film, historieta, etc.) La posibilidad de que este acto se realice en diversos lenguajes de manifestación hace suponer a los narratólogos la existencia de una matriz pasible de aprehenderse y describirse. De manera que la narratología

se ha impuesto la búsqueda de esta matriz como una de sus tareas. Los investigadores se han centrado en comprender qué hace que un conjunto de palabras sea tomado como un texto narrativo y no por un aviso, un ruego, una amenaza, etc. La rama de la narratología que examina los textos cuyo lenguaje de manifestación es la lengua natural intenta dar cuenta de cualquier tipo de narración.

En las últimas dos décadas se ha producido un interés renovado en el fenómeno de la narración en otras áreas del conocimiento como la psicolingüística, la psicología en general, la gramática textual, la pragmática, y los estudios sociológicos y políticos de la literatura. En ellos la narración no se concibe como un simple género literario, sino como un esquema psicológico de ordenación de la realidad, un marco de referencia que permite dar un sentido a los acontecimientos (ya sean reales o imaginarios) insertándolos en una perspectiva temporal, perceptual o conceptual, imponiéndoles un orden causal y teleológico.

La narrativa es fundamental para construir la realidad y comprender la experiencia humana, especialmente en el contexto escolar. Este enfoque permite analizar cómo los estudiantes interpretan sus vivencias en la escuela, proporcionando una visión sobre sus percepciones y experiencias. En el ámbito de las ciencias sociales, la narrativa se entiende de varias maneras: como objeto de investigación, como experiencia expresada en relatos, como herramienta para analizar la fluidez lectora y la comunicación en el aula, como un proceso cognitivo que ayuda a las personas a expresar y valorar sus experiencias, y como un enfoque que permite explorar y analizar tanto experiencias individuales como colectivas.

Así, pensamos que una escuela, como toda organización, opera en el lenguaje donde se pueden encontrar y reconstruir narrativas a través de las entrevistas que nos permita rescatar la historia y la vida de la escuela a través de sus actores principales. En este caso, la historia referida al Plan de Fluidez Lectora y su significado en la vida escolar.

Para este estudio la fluidez lectora se puede pensar como un componente crítico de aprender a leer, un puente entre los dos componentes principales de la lectura: decodificación de palabras y comprensión. La fluidez se conecta a la precisión y a la automaticidad en la decodificación. Por otro lado, también, la fluidez se conecta con la comprensión a través de la prosodia o la interpretación expresiva. Estos componentes de la fluidez lectora se reflejan en dos grandes teorías o explicaciones: precisión y automaticidad en la lectura y prosodia en la lectura. (Rasinski,2003)

En cuanto a la comunicación en el aula, los estudios son numerosos. Por un lado, están las teorías del aprendizaje y la comunicación educativa en relación a la interacción alumno-profesor, cada una de ellas se caracteriza por algún aspecto particular vinculado a la concepción de la enseñanza. Por otro lado, las teorías de la comunicación humana, enseñanza y aprendizaje.

Este trabajo pretende interpretar desde las narrativas cómo las variables de fluidez lectora y comunicación en el aula están relacionadas ya que para toda comunicación es necesario dice Kaplún (1985) “Ponernos en disposición de comunicar, cultivar en nosotros la voluntad de entrar en comunicación con nuestros interlocutores.” (p.115)

Marco Conceptual

¿Qué son las narrativas?

En primer lugar, cuando decimos “narrativas de una institución” incluimos toda historia, cuento, fábula, que aparezca dentro de la institución de una manera reiterada, ya sea en diálogos informales, en reuniones, en documentos institucionales; o bien podamos encontrar al entrevistar a algún miembro de la institución. Las narraciones que podamos rescatar van a constituir textos narrativos útiles para nuestro estudio.

Además, una narración se compone de un conjunto limitado de eventos, experiencias o situaciones. Desde la perspectiva semiótica, su rasgo esencial es el cambio que ocurre en un estado inicial que se ve modificado. Según Greimas, un enunciado narrativo consiste en una secuencia de hechos narrados, cuya interpretación está determinada por su organización hacia un desenlace. En este desenlace se manifiesta la transformación del estado original. Este proceso de cambio se desarrolla dentro del contexto de un acontecimiento, que es otra característica distintiva del texto narrativo (Amadeo 2008).

Por lo tanto, para narración tomamos la definición de José Ángel García Landa (1989) que nos dice que es “la representación semiótica de una sucesión de acontecimientos” (p.1). Puede tomar distintas formas, pero el texto narrativo es el formato que surge cuando el hombre quiere dar cuenta de fenómenos que se despliegan en el tiempo (Amadeo 2008).

En consecuencia, para este trabajo partimos de que el lenguaje crea realidades. Humberto Maturana (1987) sostiene que el operar de los sistemas humanos se realiza a través de redes de conversaciones, donde el lenguaje, las emociones y las acciones están interrelacionados. Este autor sostiene que lo humano se manifiesta a través del diálogo y todas nuestras actividades son como conversaciones o redes de diálogos. También se puede entender una conversación como la conexión entre nuestras emociones y nuestra capacidad o habilidad lingüística.

En el mismo sentido y ya hablando de las narrativas James Prochaska y John Norcross en su libro “Sistemas de Psicoterapias” (citado en Fernández Moya, 2010) plantean que “no hay realidad; solo historias que nosotros contamos de la realidad... Una de las maravillas de las narraciones es que son abiertas, en curso y cambiantes. Así como nuestra historia cambia, igual cambiamos nosotros” (y lo que nosotros contamos sobre nosotros y nuestra realidad). Estos relatos con que vamos construyendo no surgen en soledad, sino que van siendo a su vez contruidos con otros en la convivencia.

Además, Zlachevsky (2003) nos dice que las personas organizamos nuestras experiencias pasadas, compartiendo relatos sobre lo vivido y estructurando los eventos en secuencias temporales. Esta organización se basa en una coherencia tejida por una trama invisible que define el guion que cada individuo sigue en diferentes aspectos de su vida. Esta comprensión compartida permite a las personas prever, con cierta seguridad, lo que pueden esperar de sí mismas y de los demás en los ámbitos en los que interactúan. Al mismo tiempo, genera una serie de expectativas sobre lo que es posible o imposible en esos espacios comunes, y define lo que se considera "realidad" en cada contexto de existencia.

White y Epston (citado en Fernández Moya, 2010) sostienen que las personas suelen dar significado a sus vidas a través de la construcción de relatos sobre sus experiencias, y estos relatos moldean tanto su existencia como sus relaciones. Según ellos, nuestras vidas están profundamente conectadas con la narrativa: las historias que contamos, las que escuchamos, las que imaginamos y aquellas que deseamos narrar. Todas estas historias se integran en el relato de nuestra propia vida, que nos narramos en un monólogo continuo, a veces semiconsciente, pero siempre presente. Vivimos rodeados de narrativas, revisando y reinterpretando el significado de nuestras acciones pasadas y proyectando el futuro a partir de diversas historias que aún están en desarrollo.

Espinosa (2006) comenta que una buena historia puede ser memorable: “un incomparable medio de persuasión, de explicar con mediana claridad un proceso por enrevesado que sea o motivar al cumplimiento de una meta, dar una limitada cantidad de información o despertar estimulantes motivaciones y emociones” (p.6)

Uno de los argumentos que justifica la relevancia de este enfoque y método de investigación en el ámbito educativo es que permite ofrecer ideas sobre la esencia de la vida humana que son aplicables a la experiencia educativa. Según, la principal razón para utilizar la narrativa en la investigación educativa radica en que los seres humanos somos narradores de historias, viviendo nuestras vidas de manera tanto individual como social a través de relatos. Así, el estudio de la narrativa se convierte en un análisis de cómo experimentamos el mundo. (Connelly y Clandinin, 1995, p. 11)

La narración es una de las formas distintivas de construir la realidad en la medida en que encarna, representa y dicta la experiencia dinámica de la acción humana. Aplicado a la investigación de experiencias escolares, puede ayudar a descubrir cómo los estudiantes interpretan ciertos eventos o situaciones vividas en el aula y en la escuela.

En otras palabras, entendemos la narrativa en las ciencias sociales como un documento investigado, una experiencia presentada en un relato y una fuente primaria para el análisis del escenario escolar. Así como una forma de pensar, es decir, un proceso cognitivo mediante el cual las personas expresan y evalúan sus experiencias. Finalmente, es un enfoque de investigación en tanto constituye una forma de construir, explorar o analizar la experiencia individual y colectiva.

Así, el uso de relatos de estudiantes en la investigación educativa implica un compromiso del investigador con la comunidad científica, tanto en el ámbito teórico, al generar nuevo conocimiento sobre situaciones o hechos educativos, como en el práctico, al

buscar mejorar la eficiencia, eficacia y calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de lo existente.

¿Qué es leer?

Antes que nada, es necesario aclarar que leer desde una perspectiva cognitiva implica percibir signos lingüísticos visualmente para vincular palabras con los conceptos que representan, así como su significado. Esto significa que la capacidad de leer palabras de manera precisa y rápida facilita la atención en la comprensión del texto. Por lo tanto, se puede afirmar que la fluidez y la comprensión son procesos relacionados y que se influyen mutuamente. (D.G.E.2023)

El aprendizaje de la lectura permite a niños, niñas y adolescentes adquirir conocimientos y potenciar sus habilidades intelectuales. La lectura es un instrumento fundamental para el desarrollo social, moral e intelectual de las personas. Por esta razón, es esencial en la formación integral de los individuos en una sociedad en constante evolución. Esto subraya la importancia de proporcionar a cada persona las herramientas necesarias para convertirse en un lector competente, capaz de reconocer, interpretar y reaccionar ante los símbolos gráficos de manera rápida y efectiva. Así, podrán evaluar y aplicar sus conocimientos para resolver problemas en sus vidas personales, laborales y en su comunidad.

El ser humano, como estudiante y ciudadano de su época, debe recurrir a la lectura de manera constante. Esta práctica, ya sea para adquirir conocimientos en diversas áreas o para disfrutar de experiencias estéticas e intelectuales, es una herramienta valiosa que se aprovecha más a medida que se domina. Por lo tanto, uno de los objetivos es formar buenos lectores que reconozcan la lectura como un recurso esencial para obtener información y como una fuente de satisfacción espiritual. Es crucial que desde los primeros años de educación se empiece a trabajar en este aspecto, ya que enseñar a leer es un desafío complejo para los educadores. La nueva perspectiva integradora del proceso de enseñanza-aprendizaje otorga

una importancia especial a la lectura, enfocándose en que los estudiantes lean de manera correcta, fluida y expresiva, facilitando así su comprensión del texto.

La lectura, como expresión del lenguaje, se origina en el contexto histórico, cultural y social de las comunidades. La necesidad de expandir y preservar el conocimiento acumulado llevó al ser humano a utilizar símbolos gráficos que perduran en el espacio y el tiempo con fines comunicativos. La capacidad de interpretar y comprender estos símbolos ha facilitado, de diversas maneras, el acceso a todas las actividades socioculturales de la humanidad.

La definición de lectura ha evolucionado, pasando de la idea equivocada de que leer se limita a reconocer símbolos gráficos que representan palabras y convertirlos en sonidos, a un proceso que implica comprender los significados, reflexionar y reaccionar de manera crítica ante el texto. Para alcanzar esta comprensión, es necesario un conjunto de operaciones que incluyen el reconocimiento de los símbolos gráficos, la articulación y pronunciación, así como la conexión entre significante y significado. Esto abarca desde el nivel de microestructura semántica, que se refiere a la palabra y su significado léxico, hasta la macroestructura semántica, que implica decodificar el mensaje o la intención comunicativa del autor.

Considerando una clasificación general, existen dos tipos de lectura: oral o expresiva y la lectura en silencio o silente. En la primera tienen gran significación la articulación, la entonación y la expresividad y en la segunda inciden fundamentalmente los órganos de la visión.

La lectura oral es el proceso mediante el cual una persona lee un texto en voz alta, proporcionando una oportunidad para escuchar su propia pronunciación y la cadencia de su lectura. Este tipo de lectura no solo ayuda a mejorar la pronunciación y la entonación, sino que también fomenta una comprensión más profunda del texto y al

permitir que el lector se detenga y reflexione sobre el significado de las palabras y las frases. (Rasinski, 2004, p.330)

En la lectura como proceso actúan directamente, elementos biológicos, psicológicos y pedagógicos.

La lectura silenciosa es el proceso de leer sin emitir sonidos, permitiendo que el lector se concentre únicamente en el contenido del texto sin la distracción de la pronunciación. Este método de lectura es fundamental para el desarrollo de la comprensión lectora, ya que fomenta la capacidad de procesar información de manera rápida y eficiente. (Caviedes, 2013, p.45)

Los órganos de la visión y la audición permiten la discriminación gráfica y fónica de los símbolos y su integración. La atención: es necesaria para comprender el material sonoro, seguir la lectura y autocorregirla evaluando sus resultados, es decir, que el niños, niñas y adolescentes deben aprender a escucharse durante su propia lectura.

Al leer en voz alta, es fundamental controlar la respiración, asegurando que los procesos de inhalación y exhalación no provoquen pausas innecesarias ni interrupciones que puedan interferir con la comprensión del texto. Además, hay otros factores a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje de la lectura, como ciertos trastornos que pueden afectar negativamente este proceso y que, por lo tanto, requieren atención especial. Entre estas condiciones se encuentran la dislexia, dislalia, alexia, adenoides y otros trastornos del habla que pueden ser fuente para otras investigaciones.

Por lo tanto, todo esto sería difícil de lograr si no se conocen los aspectos teóricos que caracterizan el acto de leer, el vínculo entre las acciones y que la lectura es objeto y medio de enseñanza.

¿Qué es fluidez lectora?

Como punto de partida, para llevar a cabo cualquier tipo de lectura es necesaria la fluidez lectora, esta es una habilidad esencial que influye directamente en el éxito académico y personal de los estudiantes. Esta competencia no solo implica la capacidad de reconocer palabras con precisión, sino también la de leer con expresión y comprensión. En contextos vulnerables y rurales, donde el acceso a recursos educativos puede ser limitado, el desarrollo de la fluidez lectora se vuelve aún más crucial.

Además, la comprensión lectora es fundamental para que los estudiantes puedan relacionar la información leída con su entorno y experiencias cotidianas. En comunidades rurales, donde a menudo se enfrentan a desafíos socioeconómicos, fomentar la fluidez lectora puede abrir puertas a nuevas oportunidades y conocimientos. La implementación de programas educativos que enfoquen el desarrollo de estas habilidades puede ser una herramienta para el cambio, ayudando a los estudiantes a construir una base sólida que les permita enfrentar futuros retos académicos y personales. La fluidez lectora no solo mejora el rendimiento en la escuela, sino que también empodera a los sujetos de enseñanza para participar activamente en su comunidad.

Pues bien, González (2022) observa que: la fluidez lectora ha sido condicionada por el uso social de la lectura a lo largo del tiempo. Esto ha influido en el valor otorgado a esta habilidad. En el pasado, la lectura oral era fundamental para informar a otros, pero con la disminución de esta necesidad, se destacó la importancia de la lectura silenciosa individual. Esta transición puso énfasis en la comprensión lectora, ya que se creía que leer en silencio promovía una mayor capacidad para entender los textos escritos.

Entonces, la fluidez lectora es crucial para el éxito en la comprensión de textos impresos. Pero, durante años, se pensó que la capacidad de decodificar palabras con precisión

era suficiente; sin embargo, no lo es, ya que los estudiantes también necesitan decodificar sin esfuerzo. Esto refuerza la importancia de desarrollar una buena fluidez lectora. Según Rasinski (2004), “la fluidez en la lectura se refiere a la decodificación precisa y automática de las palabras en el texto, junto a la interpretación expresiva del texto, para lograr la óptima comprensión” (p. 4).

Además, Rasinski (2004) agrega, la fluidez en la lectura puede considerarse un elemento esencial en el proceso de aprendizaje, ya que actúa como un puente entre los dos aspectos fundamentales de la lectura: la decodificación de palabras y la comprensión. La fluidez se relaciona tanto con la precisión como con la automaticidad en la decodificación, y al mismo tiempo, con la comprensión a través de la prosodia o la capacidad de interpretar el texto de manera expresiva. Estas conexiones son destacadas en dos teorías principales sobre la fluidez lectora: la precisión y automaticidad, y la prosodia en la lectura. (p.6)

Por un lado, Rasinski (2004) dice: “La primera teoría refiere que los lectores fluidos decodifican palabras de manera precisa y automática, utilizando recursos cognitivos mínimos” (p. 6). Esta capacidad está respaldada por la teoría de la automaticidad, que sugiere que la decodificación competente ocurre cuando los lectores avanzan de un proceso consciente a uno automático (Lagerge & Samuels, 1974; Samuels, 2002; Stanovich, 1991). Dado que los recursos de atención son limitados, si un lector dedica mucho esfuerzo a la decodificación, le queda menos para la comprensión.

También, Dehaene (2014) desde la neurolingüística observa que, el objetivo fundamental de la enseñanza de la lectura es facilitar la decodificación fonológica, lo cual es esencial para que los niños desarrollen habilidades lectoras completas. Este proceso de decodificación no solo es la base de la lectura, sino que también influye en otros aspectos importantes, como el dominio del deletreo, el vocabulario, la comprensión de matices y el disfrute de la literatura. Numerosas investigaciones han demostrado que la habilidad de

convertir grafemas en fonemas transforma significativamente la manera en que un niño procesa el lenguaje. Este aprendizaje no ocurre de manera natural; debe ser enseñado de forma explícita. (p.264)

Por lo tanto, una vez obtenida la capacidad cognitiva adicional que les provee la automaticidad y la precisión, esta libera al lector para que la pueda emplear en darle sentido al texto y poder comprenderlo. Es ahí donde se conecta la fluidez con la comprensión.

En cambio, Calero (2014) observa que, en el contexto educativo, se ha difundido la creencia de que leer rápidamente es sinónimo de leer de manera fluida. Esto ha llevado a que tanto profesores como alumnos asocien la fluidez lectora con la velocidad. Sin embargo, esta visión ignora que la fluidez lectora implica un reconocimiento expresivo y comprensivo de las palabras, que no siempre se puede medir con la rapidez de la lectura. (p.34)

Por ejemplo, un estudiante puede leer un texto a gran velocidad, pero si no es capaz de entender su contenido o de expresar adecuadamente lo que ha leído, su fluidez es cuestionable. Así, aunque la velocidad es un indicador de fluidez, no es suficiente para garantizar una lectura efectiva y comprensiva.

Por otro lado, años después, las investigaciones reconocieron la importancia del componente de prosodia de la fluidez de lectura que enfatiza el uso apropiado del fraseo y la expresión. (Dowhower, 1987, 1991; Schreiber, 1980, 1987, 1991; Schreiber & Read, 1980). En otras palabras, Rasinski (2004) añade:

Cuando los lectores añaden el volumen, el tono, el énfasis, el fraseo y otros elementos apropiados en la expresión oral, están dando evidencia de interpretar o construir activamente el significado a partir de los pasajes...los lectores fluidos usan recursos cognitivos para construir el significado a través de la interpretación expresiva del texto. (p.7)

Entonces, Rasinski (2004) argumenta que la fluidez de lectura es una habilidad que abarca varias dimensiones. En primer lugar, destaca la importancia de la precisión en la decodificación; en segundo lugar, el reconocimiento automático de palabras; y, por último, la interpretación expresiva del texto. Esto implica que la fluidez no solo se refiere a leer correctamente, sino también a hacerlo con rapidez y naturalidad, así como a leer de manera que se transmita el significado del texto. Estas tres dimensiones están interconectadas y son fundamentales para lograr una comprensión profunda y el autor define:

La fluidez es más que leer rápido: es leer a un ritmo apropiadamente rápido con una buena expresión y fraseo que refleja una sólida posición inferior del pasaje. Dado que la fluidez es multidimensional, los métodos de evaluación deben capturar su naturaleza multidimensional. (Rasinski, 2004. p.30)

En efecto, el Informe del Panel Nacional sobre Lectura (2000) destacó la fluidez lectora como un componente esencial en el aprendizaje de la lectura. Los expertos concluyeron que la práctica de la lectura oral mejora no solo la velocidad y precisión, sino también la comprensión lectora. Esto subraya la necesidad de incorporar estrategias que fomenten la fluidez en la enseñanza de la lectura.

Esto significa que una enseñanza que abarque las tres dimensiones antes enunciadas es crucial para desarrollar una lectura eficaz y comprensiva, y debe ser monitoreada y enseñada de manera continua.

Por eso, la práctica de la lectura oral influye en las medidas que se obtienen en la evaluación del conocimiento de las palabras, de la velocidad de lectura y de la precisión en la lectura de las palabras; además, hablan del impacto de esta práctica en la comprensión. En consecuencia, cualquier búsqueda de herramientas que ayuden en la construcción de políticas educacionales e institucionales influyen directamente, también, en el aula y en la comunicación entre los docentes y los estudiantes en el proceso educativo.

En este sentido, para este estudio, era necesario partir de los primeros datos obtenidos por la D.G.E. de la provincia de Mendoza en el Censo de Fluidez Lectora desarrollado en las escuelas primarias y secundarias entre los días 15 de marzo y 15 de junio de 2021 en contexto de post pandemia COVID 19.

El caso es que, el Plan de Fluidez Lectora de la Provincia de Mendoza se implementa con el objetivo de diagnosticar y mejorar las trayectorias de alfabetización de los estudiantes. La Dirección General de Escuelas (D.G.E.) llevó a cabo un censo que involucró a 66,000 estudiantes de 4° y 7° grado de nivel primario, así como a 1° año de nivel secundario. Este censo no solo actúa como una herramienta de diagnóstico, sino que también permite identificar las fortalezas y debilidades en la fluidez lectora, proporcionando información crucial para diseñar intervenciones pedagógicas específicas (D.G.E., 2021).

Además, este esfuerzo pionero en la provincia y en el país busca establecer políticas educativas basadas en evidencia y promover una evaluación continua. Al recopilar datos precisos sobre la fluidez lectora, el censo ayuda a visibilizar la realidad educativa de los estudiantes y a formular alternativas que aborden los desafíos identificados. Así, se establece un marco sólido para la inclusión social, teniendo en cuenta las diversas realidades económicas, políticas e históricas que impactan en la educación (D.G.E., 2021).

También es necesario agregar que, en el año 2021, el censo se realizó tres veces en ese año en todas las escuelas de la provincia, convirtiéndose en una de las prioridades del gobierno escolar. Este seguimiento constante permite a los educadores y a las autoridades gubernamentales ajustar y mejorar las políticas educativas en función de las necesidades identificadas, así como fortalecer las herramientas institucionales en cada escuela mendocina. De este modo, se busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su

contexto, tengan acceso a una educación de calidad que afiance su trayectoria de aprendizaje (D.G.E., 2021).

Pues bien, la primera devolución e informe que realizó el Programa de Fluidez Lectora dependiente de la DGE de Mendoza a la institución escolar que nos concierne tuvo como objetivo presentar los resultados obtenidos. En ella se contrastan los resultados de los cursos de la escuela analizada con los datos promedio de otros establecimientos secundarios que pertenecen a la misma supervisión, con escuelas similares, es decir, se establecen los grupos según región geográfica de la institución y ámbito y además con el resultado obtenido a nivel provincial.

El caso es que, los datos analizados en dicho informe se presentan sobre la base de dos componentes de la fluidez lectora: la cantidad de palabras leídas por minuto por los estudiantes. Es decir, entienden que la fluidez lectora implica leer con precisión y velocidad adecuada, respetando los aspectos prosódicos inherentes al texto. Es una habilidad fundacional de la lectura ya que promueve la automatización del proceso de decodificación y de esta forma favorece la comprensión. Para la medición e interpretación de los resultados, se hizo foco entonces en la cantidad de palabras leídas.

En primer lugar, los resultados presentan el porcentaje de estudiantes que se encuentran en cada categoría de desempeño en fluidez lectora: los que leyeron entre 0 y 100 palabras se encuentran en la categoría de Crítico, entre 101 y 180 palabras en la categoría Medio Esperado y arriba de 181 palabras se encuentran en la categoría Por Encima de lo Esperado.

En segundo lugar, otro rasgo de la comprensión lectora es la prosodia, en la devolución del informe se presentan los resultados obtenidos para los estudiantes de la institución. Las categorías se detallan de la siguiente manera:

1. Refiere a rasgos de prosodia poco ajustados al texto.

2. Refiere a rasgos de prosodia medianamente ajustados al texto.
3. Identifica a estudiantes que hayan articulado la lectura y los rasgos de prosodia respetando el texto.

De ello resulta que, en lo que se refiere a la primera, la cantidad de estudiantes censados de primer año en la institución a la que hacemos referencia fueron 48. De estos estudiantes resultó que el 33% se encontraban en 2021 en nivel crítico, un 67% en nivel medio esperado y 0% por encima de lo esperado.

En cuanto a la segunda variable, la prosodia, la institución educativa a la que nos referimos evidenció que los estudiantes en un 19% leyeron con prosodia 1, 50% con prosodia 2 y un 31% de los estudiantes con prosodia 3.

Por lo tanto, cuando se contrastan los resultados de esta última con los resultados obtenidos en las instituciones secundarias pertenecientes a la misma supervisión y con los resultados obtenidos a nivel provincial podemos observar que los resultados son que la media provincial es de 117 palabras por minuto, con una desviación de 36 palabras para la provincia. Mientras que el resultado obtenido para la supervisión es con una desviación aproximada de 30 palabras y para el primer año de la escuela secundaria en estudio es de 26 palabras.

Por último, la fluidez lectora es un aspecto fundamental en el proceso educativo y la formación de sujetos críticos. Desde la mirada pedagógica de Paulo Freire, este concepto adquiere relevancia al considerar la lectura como un instrumento para construir conocimiento y comprender el mundo.

Freire (1984) sostiene que, “en cuanto acto de conocimiento y acto creador, el proceso de la alfabetización tiene, en el alfabetizando, su sujeto” (p. 104), lo que subraya la importancia de que el lector sea activo y creativo en su propio proceso de aprendizaje. Un

ejemplo de esto puede observarse cuando los estudiantes no solo leen de manera fluida, sino que también interpretan críticamente los textos, generando sus propias ideas y reflexiones.

En conclusión, esto muestra que el acto de leer, según Freire (1984) no se limita a la decodificación de palabras, sino que es un proceso de construcción de significado y transformación personal, donde el educador acompaña sin limitar la autonomía del aprendiz. Así, la fluidez lectora se convierte en una herramienta clave para desarrollar un pensamiento crítico y autónomo en los estudiantes.

¿Qué es la comunicación en el aula?

En otro orden de cosas, la comunicación efectiva en el aula es clave para el aprendizaje, ya que establece conexiones cognitivas y emocionales entre docentes y estudiantes. Cuando esta interacción es fluida, los alumnos comprenden mejor los contenidos y se sienten más motivados. Investigaciones han demostrado que un diálogo abierto en el aula mejora el rendimiento académico y la retención de información, subrayando la necesidad de un ambiente comunicativo que potencie el aprendizaje.

Por un lado, Hernández (2019) dice que el proceso de comunicación en el aula parte de la teoría de la comunicación, que ofrece distintas perspectivas del mismo dependiendo de quiénes sean sus interlocutores. El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso comunicativo cuya finalidad es propiciar la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes, es decir, aprendizajes. (p.134)

En este sentido, la comunicación en el aula, según (Bernardo, 2011; Hernández Carrera, 2019) se establece en dos vías: el profesor envía un mensaje (contenidos) y el alumno actúa como receptor, pudiendo ofrecer retroalimentación. Si el alumno no responde, la comunicación es unidireccional y tradicional; sin embargo, si emite un nuevo mensaje, se convierte en un proceso bidireccional y activo. Este intercambio, facilitado por estrategias y

recursos, es crucial para una enseñanza efectiva, ya que permite ajustar y enriquecer el proceso educativo. (p. 134)

Bernardo (2011) menciona que: el proceso de enseñanza/aprendizaje (comunicación) es un proceso interactivo en el que el alumno también emite mensajes hacia el profesor, padres... Es, pues, una comunicación bidireccional que debe utilizar el educador como fuente de información para detectar fallos y aciertos en su trabajo educativo, para subsanar carencias de información de los alumnos y para confirmar la consecución de los objetivos propuestos y controlar el proceso seguido. (p. 19)

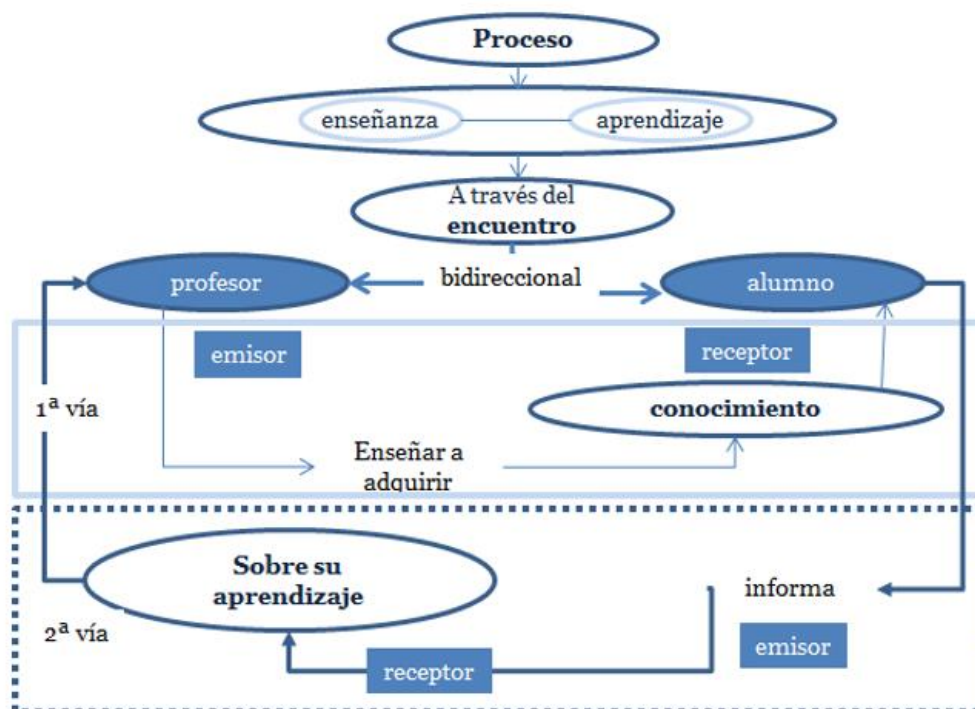


Figura 1. La enseñanza – aprendizaje como proceso comunicativo unitario.

Fuente: Bernardo (2011).

Por otro lado, Ojalvo (como se cita en Sastoque, 2017) refiere que la comunicación en el aula se entiende como un proceso dinámico e intencional con objetivos claros, mediado por acciones didácticas e interacciones entre docentes y estudiantes en un contexto escolar. Su finalidad es generar un ambiente psicológicamente adecuado que favorezca, optimice y recree

significados, permitiendo así el intercambio de conocimientos que contribuyan a la formación de la personalidad de los participantes. (p.95)

Además, Díaz (como se cita en Kaplún 1988) refiere tres modelos de comunicación en el aula:

El primer modelo, según Kaplún (1988), pone el énfasis en los contenidos, es tradicional y transmite conocimientos y valores de una generación a otra. Ortiz (2013) agrega que esta enseñanza es de tipo expositiva, "enfocada en la evaluación y calificación, en la que las interacciones pedagógicas son de carácter autoritario y el estudiante es un receptor de los conocimientos" (p. 18). En otras palabras, Kaplún (1985) aclara, "La comunicación es monóloga y bancaria. El docente asume un papel de emisor, de poseedor de la verdad, depositando informaciones e ideas a los estudiantes con una comunicación autoritaria, vertical y unidireccional" (p. 25).

Debido a esto, Freire (2004) señala que, el estudiante se vuelve pasivo porque se limita a escuchar al educador. El docente es el que educa, quien sabe, piensa, habla, disciplina y es el sujeto del proceso y percibe a sus educandos como meros objetos pensados, quienes no saben, los que escuchan dócilmente, los disciplinados, quienes jamás se escuchan, se acomodan a él y deben adaptarse a las determinaciones de aquél. (p.39)

En contraposición a la educación bancaria y en relación con lo que se espera de los docentes, Freire (2004) sostiene en uno de sus postulados sobre los conocimientos necesarios para la práctica educativa que la enseñanza requiere la habilidad de escuchar. (p.25)

También Freire (2004) menciona que quien verdaderamente aprende a escuchar no impone su discurso. Aunque pueda oponerse a las ideas del otro, lo hace reconociéndolo como un interlocutor en el diálogo crítico y no como un mero objeto de su discurso. El

educador que escucha comprende la complejidad de transformar su discurso hacia el alumno en un intercambio significativo. (p.51)

En relación a la comunicación bancaria Freire (2004) considera que es el educador quien deposita en sus educandos contenidos informativos con una visión errada de la educación que anula la creatividad, la transformación y el saber.

Reformulando, Kaplún (1985) aclara: “la comunicación es monóloga y bancaria. El docente asume un papel de emisor, de poseedor de la verdad, depositando informaciones e ideas a los estudiantes con una comunicación autoritaria, vertical y unidireccional” (p. 25).

El segundo modelo, dice Kaplún (1988) pone el acento en los efectos, es considerada como persuasiva, modelando la conducta de los estudiantes con objetivos previamente establecidos. Este tipo de comunicación es persuasiva en la conducta de los estudiantes, es manipuladora. (p.18)

Esto significa, según Kaplún (1988): PERSUACIÓN es un concepto clave en este modelo. Ya no se trata, como en el anterior, solo de informar e impartir conocimientos; sino sobre todo de convencer, de manejar, de condicionar al individuo, para que adopte la nueva conducta propuesta. (p.25)

Este modelo educativo observa Kaplún (1988) desafía las prácticas tradicionales al enfocarse en la motivación del estudiante. Su propósito es promover un cambio en las actitudes de los alumnos mediante métodos activos que incluyen acciones concretas y la evaluación de resultados. No obstante, la definición de objetivos específicos por el docente puede resultar en que los estudiantes se acostumbren a depender de la orientación de otros en su proceso de aprendizaje. (p. 48)

Además, según Kaplún (1988) este modelo educativo aísla a los estudiantes y limita las oportunidades de trabajo colaborativo. Esta dinámica no favorece el desarrollo

del pensamiento crítico, ya que se enfoca en alcanzar objetivos operacionales y no proporciona espacios para la creatividad. Como resultado, los estudiantes no tienen la oportunidad de colaborar y desarrollar habilidades interpersonales, lo que limita su capacidad para pensar críticamente y ser creativos en su aprendizaje. (P.39)

En definitiva, Kaplún (1988) sostiene que este enfoque pedagógico de comunicación se fundamenta en la psicología a través de la teoría conductista, ya que se centra en el acatamiento, la adaptación, la medición y el control de efectos. La retroalimentación, en este contexto, tiene como objetivo comprobar si se ha logrado la respuesta deseada por el comunicador. (p.26)

En realidad, este trabajo comparte la visión sobre el tercer modelo porque se puede decir que fue gestado en América Latina con clara orientación social, política y cultural. Pone énfasis en el proceso, centrándose en el sujeto de aprendizaje, formándose para que pueda de forma autónoma transformar su realidad. Aquí el objetivo es que el estudiante piense y que el resultado de ese pensar lo estimule a transformar la realidad.

Además, Kaplún (1988) sostiene que "la educación es un proceso permanente, en que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento" (p. 52). Este proceso implica "acción-reflexión-acción" donde el educador actúa no como un director, sino como un acompañante que estimula el análisis y la reflexión, aprendiendo junto al educando en una construcción conjunta del conocimiento.

Del mismo modo, según Kaplún (1988) el modelo de comunicación en el aula debe ser problematizador, promoviendo el razonamiento autónomo y la conciencia crítica en los estudiantes. Este enfoque permite que los docentes ayuden a los estudiantes a desconectarse de su realidad y contexto, fomentando la reflexión y el análisis en lugar de simplemente transmitir datos. Se considera que el error y el conflicto son esenciales en

este proceso, ya que generan una fuerza problematizadora que enriquece el aprendizaje.

(P.57)

También, Rosales (1984) plantea que la función del educador es fomentar el diálogo efectivo en el aula. Esto implica que el educador debe ser comprensivo, adaptar su lenguaje y expresarse con claridad, utilizando diversas formas de comunicación y repitiendo conceptos cuando sea necesario. Follari (1994) añade que la palabra es el instrumento fundamental para facilitar este diálogo, ya que construye significados y estimula subjetividades que influyen en las trayectorias educativas de los estudiantes.

Además, Follari (1994) agrega que en la comunicación se juega la identidad del sujeto (...) las condiciones de este tipo de comunicación no sólo se nutren de la palabra, sino también del silencio significado (...) los silencios que, en ese contexto, no implican vacío o sin- sentido. (p.p. 29-30)

Del mismo modo, Freire (2004) agrega que la relevancia del silencio en la comunicación es fundamental. Este silencio permite al sujeto que escucha conectarse con el proceso interno del pensamiento del hablante, transformándose en un lenguaje. Al mismo tiempo, facilita que el hablante, comprometido con el verdadero acto de comunicar, escuche las indagaciones, dudas y creaciones del sujeto que escucha. Sin este elemento, la comunicación pierde su esencia (p. 53).

Lo anterior implica, además, un ambiente ideal, abierto a las interacciones bajo un contexto común que ayude a favorecer, optimizar, intercambiar y recrear saberes.

Por lo tanto, se supone que la comunicación en el aula busca idealmente incentivar al estudiante como sujeto activo, creativo y reflexivo frente a su contexto y los conocimientos impartidos en el aula.

Además, para esta práctica pedagógica donde se pretende que los estudiantes se conciban como partícipes de su propia adquisición de saberes, propiciando situaciones de aprendizaje que los proyecten como sujetos autónomos, críticos y reflexivos de sus realidades, es necesario que el enseñar requiera de un saber escuchar ya sea de parte del docente o de los estudiantes.

En consecuencia, también debe tenerse en cuenta el clima de aula y sus dimensiones como factor que se relaciona con la comunicación pedagógica asertiva de la que se hace mención y como lo expondremos a continuación.

Clima de aula

El clima de aula es entendido por Chaux (2012) como la “atmósfera de trabajo y la calidad de la relación entre estudiantes, y entre docentes y estudiantes, en el aula” (p. 83). Dependiendo del estilo docente, el aula de clase puede volverse un lugar en el que “se propicien relaciones de cuidado y bienestar o, por el contrario, se generen ambientes de hostilidad y hasta agresión” (Esquivel et al., 2015, p. 61).

Además, Chaux y Velásquez (2016) afirman que, la construcción del clima social en el aula es una de las maneras de fomentar la cultura de paz y la participación ciudadana en la escuela y enuncian tres expectativas en su construcción.

La primera, se refiere a la existencia de un clima emocional positivo en el aula, caracterizado por la conexión y preocupación mutua, la cohesión, el cuidado, la inclusión y la cooperación.

La segunda expectativa es que exista un manejo asertivo de la disciplina por parte de los docentes: la disciplina en el aula ha sido con frecuencia regulada de manera autoritaria por medio del uso del poder de los docentes para controlar el comportamiento de los estudiantes, con acciones que a veces incluso pueden ser percibidas como maltrato. Sin

embargo, existen otras formas más asertivas, cuidadoras y formadoras de manejar el comportamiento de los estudiantes en el aula. (Chaux y Velásquez, 2016).

Por último, la tercera señala la promoción de una participación democrática y crítica que les permita a los estudiantes desarrollar las competencias para transformar su contexto y construir una sociedad más pacífica: el aula se puede convertir en un contexto en el cual los estudiantes pueden vivir la participación democrática, en la medida que puedan expresar sus opiniones libremente, con seguridad y con confianza, así como construir acuerdos y participar en la toma colectiva de decisiones sobre los asuntos que impliquen al grupo y a su bienestar (Chaux y Velásquez, 2016).

Así pues, estos tres aspectos del clima de aula están interconectados. Por ejemplo, el manejo asertivo de la disciplina abre espacios para que los estudiantes participen en la construcción colectiva de las normas, lo que promueve la participación. El manejo de la disciplina influye también en la construcción de relaciones de cuidado y, por lo tanto, en un clima emocional positivo dentro del aula.

A continuación, vamos a desarrollar cada uno de los aspectos del clima del aula mencionados.

Fomentar una Cultura de Cuidado en el Aula.

Por un lado, la creación de relaciones de cuidado en el aula es fundamental para generar un ambiente educativo inclusivo y de apoyo. Estas relaciones se caracterizan por la preocupación mutua por el bienestar, una comunicación clara y abierta, y la construcción de comunidad. Según Lara et al. (2021), las relaciones de cuidado están marcadas por la empatía, un sentimiento moral que permite a los individuos entrar en sintonía con las experiencias del otro a partir de la experiencia propia transitada, desde el propio sentir y pensar con las experiencias emocionales de los demás, y la indignación, una respuesta ante situaciones de injusticia. Estas emociones son la base de la ética del cuidado, que permite a

los educadores abordar las necesidades de los estudiantes de manera empática, protegiendo su dignidad y derechos.

También, el respeto mutuo es otro pilar clave en las relaciones de cuidado en el aula. Esto implica reconocer la autonomía y la dignidad inherente de cada persona sin imponer expectativas externas. Esta postura ética promueve un entorno en el que los estudiantes se sienten valorados y comprendidos, lo que mejora su sentido de pertenencia. Además, fomentar el autoconcepto y la autoestima de los estudiantes es esencial para fortalecer las relaciones interpersonales y la identidad colectiva dentro del aula. Este fundamento permite a los estudiantes apreciar la diversidad y fomentar la inclusión, elementos clave para la participación democrática y la armonía social (Lara et al, 2021).

La comunicación efectiva es otro componente esencial de las relaciones de cuidado. El diálogo abierto y transparente fomenta la confianza, impulsa la resolución colaborativa de problemas y permite manejar los conflictos de manera constructiva (Chaux & Velásquez, 2016). La comunicación debe ir más allá del simple intercambio de información, convirtiéndose en un proceso de entendimiento mutuo y significados compartidos. Esta competencia comunicativa capacita a los estudiantes para navegar por las diferencias culturales e ideológicas, lo que es fundamental para una comunidad de aprendizaje cohesionada.

En última instancia, fomentar un clima de aula de cuidado no solo se trata de abordar las necesidades inmediatas, sino de formar las capacidades morales y emocionales de los estudiantes. Como sugieren Lara et al. (2021), los educadores deben cultivar activamente la empatía, el respeto y la comunicación efectiva para promover un entorno educativo equitativo y de apoyo, que permita a los estudiantes prosperar tanto individualmente como colectivamente.

La disciplina en el aula.

Por otro lado, en el contexto del manejo de la disciplina en el aula, el concepto de disciplina asertiva desempeña un papel crucial en la creación de un entorno de aprendizaje positivo que fomente el respeto, la cooperación y la comprensión mutua. Según Lara et al. (2021), la disciplina no es sinónimo de castigo; más bien, es una herramienta para ayudar a los estudiantes a aprender a convivir, regular su comportamiento y participar de manera constructiva en la ciudadanía. Uno de los principios fundamentales de la disciplina asertiva es la elaboración colaborativa de las normas del aula, permitiendo que los estudiantes se involucren activamente en la creación de pautas que comprendan y sientan la responsabilidad de seguir.

La importancia de la participación estudiantil en el proceso de establecimiento de normas no puede ser subestimada. Las normas no solo deben ser creadas con la participación de los estudiantes, sino también abordar sus necesidades y perspectivas. Por ejemplo, reglas como “escuchar a los demás” o “manejar los conflictos de manera asertiva” deben ser discutidas de manera colectiva para asegurar que se alineen con las experiencias vividas por los estudiantes. Este proceso fortalece el sentido de responsabilidad, tanto individual como grupal, fomenta la autorregulación y reduce la necesidad de disciplina impuesta por el docente (Lara et al., 2021).

Además, como explican Lara et al. (2021), el manejo de la disciplina debe priorizar las prácticas restaurativas sobre las medidas punitivas. En los enfoques restaurativos, el foco se desplaza de asignar culpa a entender el impacto del mal comportamiento en los demás y reparar el daño causado. Por ejemplo, si un estudiante interrumpe la clase, en lugar de ser castigado, podría aprovechar la oportunidad para liderar una lección o ayudar a aclarar conceptos a sus compañeros. Esta estrategia no solo resuelve los conflictos, sino que también cultiva la empatía y la responsabilidad.

En conclusión, una disciplina efectiva en el aula requiere un enfoque equilibrado que incluya tanto normas claras, elaboradas de manera colaborativa, como prácticas restaurativas. Esto ayuda a cultivar un entorno de aprendizaje donde los estudiantes se respeten mutuamente, contribuyan a la comunidad y asuman la responsabilidad de sus acciones, fomentando un clima positivo propicio para el aprendizaje y el crecimiento personal.

La participación.

Por último, la participación democrática en el aula es esencial para fomentar un ambiente donde los estudiantes se sientan empoderados, respetados y participen activamente en su aprendizaje. Según Chaux (2012), la participación democrática requiere tres competencias clave: escucha activa, asertividad y argumentación. Estas competencias permiten a los estudiantes participar de manera significativa en las discusiones, expresar sus ideas de manera clara y comprender diferentes perspectivas. El docente juega un papel fundamental en la creación de un ambiente en el que se fomente el diálogo abierto y el pensamiento crítico.

Un docente asertivo promueve la participación democrática al asegurar que las voces de los estudiantes sean escuchadas de manera genuina y motivarles a expresar sus opiniones de forma crítica. Es importante que los docentes escuchen activamente a los estudiantes y los alienten a expresar sus pensamientos de manera que respeten los puntos de vista de los demás. Este enfoque no solo facilita la comunicación, sino que también promueve una cultura en el aula donde los estudiantes puedan desafiar ideas, cuestionar supuestos y participar en debates fundamentados.

Además, promover la participación democrática implica integrar el pensamiento crítico en las actividades del aula. Chaux y Velásquez (2016) argumentan que los estudiantes deben ser estimulados a “ir más allá” de los entendimientos superficiales y explorar los significados y las implicaciones más profundas de la información que encuentran. Los

docentes pueden fomentar esto utilizando estrategias como debates, discusiones sobre dilemas morales o aprendizaje cooperativo, en los cuales los estudiantes participen activamente en procesos de toma de decisiones que reflejen los principios democráticos de igualdad y respeto mutuo.

En este sentido, el entorno del aula debe respaldar estas prácticas asegurando que todos los estudiantes se sientan cómodos al expresarse. Para esto es fundamental crear espacios para la participación estudiantil y la toma de decisiones, ya que estas prácticas sientan las bases para el desarrollo de sujetos políticos capaces de participar en procesos democráticos dentro y fuera del aula.

En resumen, promover la participación democrática en el aula requiere tanto la orientación del docente como la participación activa de los estudiantes, fomentando un ambiente de aprendizaje que cultive el pensamiento crítico, la responsabilidad y la ciudadanía.

En definitiva, la fluidez lectora y la comunicación en el aula están íntimamente relacionadas en cuanto a lo que se pretende sea un acto educativo y por lo tanto también en el clima de aula. Son herramientas que se relacionan en la búsqueda de los incentivos antes mencionados y acercarán los caminos hacia la igualdad de oportunidades de aprendizajes significativos para los estudiantes vulnerables.

Análisis de los resultados

Metodología narrativa

Para el análisis de los datos esta investigación se basó en el enfoque dialógico para transformar las experiencias vividas en datos y variables a través de la interacción con los sujetos estudiantes.

En este trabajo de investigación los relatos surgieron de conversaciones, esto implica que los datos no existían previamente, se construyeron en conjunto con los participantes del grupo focal y el sujeto educador. Por lo tanto, no fue lineal, requirió de una comunicación continua y un intercambio constante para facilitar una comprensión más profunda de los significados. (Atkinson y Coffey,2003)

También se centró en la relación entre los involucrados, destacando que la creación de datos es un acto relacional que se desarrolla en un entorno comunicativo cuyo contexto fue el aula y el acto pedagógico.

Debido a que la investigación narrativa se centralizó en el significado que los actores sociales construyeron a través de sus discursos y acciones es necesario destacar la importancia de la interacción en la creación de conocimiento.

El enfoque interpretativo permitió entender la realidad como un proceso socialmente construido, donde las narrativas de vida revelaron como los sujetos perciben y experimentan su entorno. En la aplicación de esta metodología se enfatizó la relación entre la docente y los participantes generando un vínculo intersubjetivo, donde cada voz aportó a la comprensión de la realidad.

Por ello, para comprender las vivencias revivir las experiencias de los sujetos educandos y enfatizar que la relación entre sujeto docente- investigador no es neutral y en esta dinámica no solo se reconstruyeron hechos, sino que también se crearon múltiples “verdades” que reflejan la diversidad de perspectivas en un contexto sociocultural específico, el educativo. (Gaitán,2012)

La construcción de las narrativas se realizó a través de la interacción entre los participantes y la docente. Se centró en la construcción dinámica por medio de la conversación como forma de alcanzar acuerdos y resolver desacuerdos. Esto implicó que los datos no se generaran fuera de la relación entre los involucrados, sino que emergen de sus interacciones. Se utilizaron una variedad de técnicas complementarias como debates, conversaciones, diálogos desestructurados y el acercamiento a distintos textos que se adaptaron al tema y los objetivos de la investigación para después producir distintos relatos escritos sobre las cuestiones a investigar.

Estos participantes, sus capacidades, conocimientos y habilidades, así como su capacidad de actuar de manera espontánea y la relación con el docente observador representó un reto adicional y se consideraron también diversos elementos no verbales, imprevistos y no estructurados.

Para reconfigurar las narrativas se integraron interpretaciones a priori, previas y el diálogo con teorías y las voces de otros participantes o copartícipes en el trabajo de investigación. Esto resulta en un relato sobre la vida social según Atkinson & Coffe (2003), que resulta polifónico y abarca normas, creencias e ideologías. Este nivel de análisis permitió una visión más amplia que considera elementos socioculturales en un contexto histórico específico, revelando que, aunque un individuo narre su experiencia, su relato está

influenciado por un entorno colectivo. Así los sentidos y significados compartidos no pertenecen solo al narrador, sino también a la comunidad en general.

El principal reto de esta o cualquier investigación narrativa radicó en la apuesta ética y política del investigador (Arias, 2015). Este papel activo implicó una responsabilidad intelectual que favoreció la apertura a nuevas construcciones teóricas, incluso si estas no se alineaban con las concepciones previas. La participación de este investigador en la producción de significado subrayó la necesidad de una relación dialógica, lo que lleva a la "demanda de la construcción de una relación sostenida" (MECT, 2007a, p. 9) entre el investigador y los participantes, favoreciendo así una comprensión mutua en el proceso investigativo.

Otro desafío significativo fue el proceso de equilibrar los detalles individuales con las generalidades sociales en las narraciones. Connelly y Clandinin (1995) advierten sobre el reto de no privilegiar el individuo sobre el contexto social o viceversa. Esta preocupación es compartida por el MECT (2007a) y Atkinson y Coffey (2003), quienes alertan sobre el riesgo de distorsionar las narrativas en favor de una postura teórica específica o un objetivo particular de la investigación.

Las narrativas y su investigación permitieron un abordaje individual como social. El análisis de estas narrativas permite una crítica profunda de los actores y eventos, revelando discursos particulares y normas socioculturales.

Gómez (2014), siguiendo a Ricoeur, subraya la importancia de cómo las narrativas representan hechos y subjetividades, considerando las resignificaciones a lo largo del tiempo. Al narrar nuestras historias de vida, reconfiguramos nuestras acciones, lo que implica que la

interpretación de las temporalidades sociales debe aceptar nuevas formas de entender experiencias generacionales (p. 44).

Finalmente, la investigación narrativa se presentó como una metodología para construir conocimientos científicos a partir de las voces de los participantes, alineándose con postulados hermenéuticos y una metodología dinámica. Este enfoque representó un desafío significativo al requerir que el investigador mantenga un rigor crítico frente a posibles sesgos, evitando caer en teorías preestablecidas. Además, la investigación narrativa ofreció una vía para explorar vivencias sociales a través de relatos individuales, reflejando cómo la realidad se resignifica con el tiempo, contribuyendo así a la construcción de las ciencias como un proceso en constante evolución.

En resumen, como se ha planteado anteriormente este trabajo pretendió interpretar desde las narrativas como las variables de fluidez lectora y comunicación en el aula están relacionadas ya que para toda comunicación es necesario “Ponernos en disposición de comunicar, cultivar en nosotros la voluntad de entrar en comunicación con nuestros interlocutores” (Kaplún.,1985, p.91).

Las variables que surgieron a partir de las narrativas de los adolescentes también dan cuenta sobre las formas en que la fluidez lectora se relaciona con la construcción de la comunicación en el aula y el clima de aula son varias:

Fluidez lectora y lectura silenciosa.

J. S. “En la primaria mi fluidez lectora era deficiente debido a que la lectura era silenciosa y se centraba en el vocabulario y la comprensión.”

B.L. “En la primaria antes del proyecto de fluidez lectora realizábamos una lectura silenciosa para que practiquemos las palabras desconocidas y difíciles. Luego en la

secundaria trabajamos con el proyecto, mejoré prosodia, comprensión, pero sobre todo el volumen algo que tuve que mejorar ya que estaba acostumbrado a realizar lectura silenciosa.”

N.A. “Como todos al inicio aprendí a leer y escribir, pero mi lectura no era tan buena, eso se debía a que en la primaria no te exigían leer, lo que quiero decir es que cuando la maestra te decía que leas un libro o un texto no te obligaban, te decían “bueno” y hacía leer a los demás. A veces ni te decía que leas, sino que te preguntaban quién quería leer y si nadie quería, leía la maestra.”

N.A. “En mi caso yo leía, pero tenía miedo y vergüenza y siempre me trababa...”

En los relatos de los estudiantes se repite que en el nivel primario de la escuela la práctica de la lectura era silenciosa y cambia en el nivel secundario cuando se implementa el Proyecto de Fluidez lectora de la D.G.E.

Al respecto Rasinski (2004) observa que durante mucho tiempo se creyó que, si los estudiantes decodificaban palabras correctamente, tendrían un buen desempeño en la lectura. Si bien es cierto que la decodificación precisa de las palabras es fundamental no es suficiente para el éxito en la lectura. Se enfatiza que la fluidez en la lectura no solo depende de la habilidad para decodificar correctamente, sino también de la capacidad para hacerlo de forma automática. La afirmación subraya la necesidad de un proceso de decodificación que sea eficiente y que no demande un esfuerzo consciente por parte del lector.

En lo que respecta a múltiples metodologías que se alejaron del enfoque fonológico para la enseñanza de la lectura, Dehaene (2014) desde la neurolingüística destaca la oposición del enfoque del lenguaje integral al método fónico en la enseñanza de la lectura. Los defensores del lenguaje integral argumentaban que el método fónico limitaba la comprensión de los textos, que es esencial para aprender a leer. En lugar de enfocarse en la decodificación de palabras y reglas ortográficas, promovían que los niños se sumergieran en la repetición de

frases lo que les resultaba más divertido y motivador. Este enfoque fomentaba la autonomía del niño y el placer de comprender, priorizando la experiencia sobre la precisión técnica. La controversia entre estos dos métodos ha influido en decisiones educativas a nivel mundial como se evidenció en Estados Unidos en 1987, cuando California adoptó el enfoque del lenguaje integral, lo que resultó en una caída en el rendimiento lector en los años siguientes. (p.265)

Lo anterior tiene sentido porque el valor de la lectura ha cambiado con el tiempo debido a su uso social. Es decir, cuando ya no fue necesario leer para informar a otros no leyentes, la lectura individual y silenciosa ganó importancia. Además, se empezó a valorar más la comprensión de los textos que su interpretación oral, ya que se creía que este tipo de lectura favorecía la comprensión lectora como un aspecto fundamental.

Es decir, los estudiantes leían para sí mismos, con finalidades distintas y los resultados de esas lecturas no eran compartidos con otros por lo tanto no permitía la retroalimentación o interacción entre los sujetos de aprendizaje entre sí ni con el docente.

La práctica de la lectura en voz alta, necesita del silencio del otro para la escucha, esto promueve un clima de cooperación en el aula, como así también que el sujeto lector se escuche, se ponga en contacto con la propia voz y sea capaz de realizar las correcciones pertinentes para obtener una mejora tanto en su fluidez como en la prosodia.

La práctica metódica de leer en voz alta ejerce influencia de un sujeto de enseñanza sobre las acciones del otro que dependen de las intenciones y el contexto. Por ejemplo, si un estudiante de contexto vulnerable al momento de iniciar su lectura en voz alta en el aula se siente observado, no respetado por sus pares, suspenderá inmediatamente su lectura y por consiguiente los demás no leerán.

En consecuencia, estas situaciones para los docentes actúan como impedimento y disrupción en la comunicación de aula y habilita a que los demás estudiantes se nieguen a leer en voz alta delante de sus compañeros. Para ello es necesario utilizar una comunicación asertiva y antes haber consolidado con el estudiantado una relación de confianza y respeto para poder continuar con el acto pedagógico.

En relación a esto Guerrero y Bustamante (como se citó en Lara et. al. 2021) observaron que en las relaciones donde el docente acompaña y ayuda a sus estudiantes con un alto grado de compromiso y sensibilidad para conectarse con las situaciones de vulnerabilidad son un factor fundamental y transformador para establecer dinámicas inclusivas mediante prácticas cooperativas que busca maximizar el aprendizaje acompañando el desarrollo personal de los estudiantes.

Esto es, el fortalecimiento de la identidad, la autonomía, la autoestima y la capacidad para tomar decisiones. Es el proceso mediante el cual los estudiantes se conocen a sí mismos, descubren sus habilidades para enfrentar los desafíos de la vida.

En concordancia con lo anterior, los investigadores López et. al. (como se citó en Lara et. al. 2021) analizan que el docente es un agente crucial en la conformación del clima de aula y, por ello debe desarrollar primero sus propias competencias socioemocionales, para después facilitar el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes.

Además, en esta relación comunicativa docente- estudiante, estudiante- estudiante, se deben tener en cuenta cada una de las características que componen el clima de aula: la preocupación mutua por el bienestar del otro y sus necesidades individuales, una comunicación abierta y clara entre los estudiantes y docentes, así como entre estudiantes y la construcción de comunidad. (Lara et. al. 2021, p.36)

En cuanto a la primera, la empatía es la que permite sentir y ponerse en el lugar del otro y comprender el estado emocional de otra persona en diferentes situaciones, ya sea de felicidad o sufrimiento, y constituye un elemento esencial al momento de ofrecer soluciones y brindar acompañamiento o ayuda. La segunda característica hace alusión a una comunicación directa y bidireccional en el aula con una preocupación por el bienestar. La tercera permite que el aula de clase sea un espacio donde se puedan construir verdaderas comunidades. (Lara et. al. 2021, p.36-37)

Para que las prácticas disruptivas no ocurran es importante el rol que cumple el docente creando un clima de aula que los ayude aportando herramientas para superar esta instancia de exposición, realizando distintos tipos de lectura. Por ejemplo: grupal, por sector, de ronda invertida, mirando hacia afuera, en formato lúdico, distintos volúmenes de voz, incorporando silencios y escucha con el fin de relacionar la lectura al placer y entretenimiento en las primeras interacciones.

Además, podemos agregar como se ha mencionado antes en este documento que la escucha es un elemento fundamental para que la comunicación en el aula ocurra. Con el fin de que esta relación de interacción dialógica sea eficaz es necesario una forma particular de relación con los estudiantes.

Escuchar al otro es un aspecto importante en una autoridad legítima, no sólo para poder aprender así algo nuevo sino porque esa actividad relacional concreta, modifica la condición de la autoridad que se posee. Escuchar es muestra de respeto, interés y preocupación concreta por el interlocutor. Es una forma específica de hacer posible que se oiga la voz del otro. (...) La relación dialógica requiere además ser sensible a las circunstancias ambientales, a los contextos institucionales, a las historias personales o a la dinámica interpersonal que pudiera ser un obstáculo para

la participación dialógica. A menudo no bastará con sólo escuchar; puede que haya que trabajar para que se cree un medio donde una voz en silencio sienta la confianza o la seguridad indispensable para hablar (Burbules. 1999, p. 63).

Además, se observa que la comunicación abierta y clara es fundamental para cultivar relaciones de cuidado entre docentes y estudiantes, así como entre los propios estudiantes. Este tipo de comunicación refleja el grado de confianza que los docentes generan, creando un ambiente propicio para el cuidado mutuo. En situaciones de conflicto, que son inevitables, es esencial manejar el diálogo de manera constructiva, permitiendo que todos los involucrados sean escuchados y participen en la búsqueda de soluciones. La comunicación constante dentro de la comunidad educativa es vital, ya que su ausencia puede agravar los conflictos. (Lara et al., 2021)

Fluidez lectora, prosodia y comprensión.

J.S. “Además, mejoré en automaticidad, prosodia, volumen y mi fluidez.”

N.A. “En mi caso yo leía, pero tenía miedo y vergüenza y siempre me trababa, pero con el tiempo fue mejorando, empecé a entender y a comprender lo que leía, mejoré el volumen y la prosodia.”

N.A. “Esto cambió cuando entré en la secundaria y entendí también que no es importante leer rápido sino comprender lo que lees.”

P. V.S. “...mejorar la capacidad de nuestros estudiantes a leer en forma precisa, con una velocidad adecuada y una entonación y esto se está logrando gracias a los proyectos de fluidez lectora.”

En primer lugar, la fluidez es fundamental para entender lo que se lee, ya que requiere una decodificación automática de las palabras. Esta decodificación automática es esencial

para la fluidez y, por ende, para la lectura en general. En otras palabras, la fluidez no se limita solo a la lectura en voz alta. (Pikulski, 2006)

La fluidez es también la capacidad de superar las dificultades en la identificación de palabras que pueden dificultar la comprensión. En los relatos los estudiantes se percibían lectores rápidos antes del proyecto, pero esto no implicaba que comprendieran el pasaje del texto que leían.

Por lo tanto, la instrucción adecuada de fluidez lectora es esencial para mejorar no solo la velocidad de lectura, sino también la comprensión y a expresión. Si los docentes se enfocan únicamente en aumentar la velocidad de lectura de los estudiantes, corren el riesgo de que estos lean rápidamente sin entender el significado profundo del texto. Esto puede llevar a una no comprensión o una comprensión superficial, donde los estudiantes saltan de una parte a otra sin reconocer los matices importantes. Este abordaje erróneo representa una mala interpretación de la investigación sobre la fluidez lectora y no beneficia a los estudiantes, ya que prioriza la rapidez sobre la comprensión, lo que puede limitar su trayectoria escolar y su participación en la comunicación en el aula. (Rasinski, 2004)

Después, cuando comienza el Proyecto de Fluidez lectora y se realiza la toma de la muestra censal a los estudiantes con una lectura cronometrada en un minuto y en voz alta es cuando esta percepción cambia. Los sujetos de aprendizaje se ponían incómodos, nerviosos, la decodificación de palabras no era la correcta, trataban de obtener una lectura rápida pero no fluida que carecía del elemento de prosodia.

En general se piensa que los lectores disfluentes son aquellos que leen de manera lenta y desconectada, pero la disfluencia (interrupción en la fluidez del habla) también puede estar presente en lectores que leen muy rápido sin prestar atención a la puntuación o al significado de las palabras (Rasinski, 2004).

A partir del Proyecto de Fluidez lectora y los informes que la D.G.E. devuelve a la institución escolar con los resultados obtenidos. Estos son tomados como herramienta necesaria para planificar y decidir acciones fundamentales para las trayectorias escolares de los sujetos de aprendizaje.

Desde la D.G.E. se impulsaron talleres de fluidez destinados a aquellos estudiantes con nivel crítico. Las docentes talleristas fueron capacitadas y se les proveyó del material de lectura para aplicar en estos casos.

Por otro lado, los profesores del área de lengua en conjunto con la dirección de la institución en cuestión acompañaron este trabajo realizando un proyecto para el aula con el fin de aunar esfuerzos que ayuden a todos los estudiantes de la escuela.

En los talleres y en clases los estudiantes entienden que la práctica periódica de la lectura en voz alta les permitió cambiar su actitud frente a la misma, autogestionando su desempeño en esta, la prosodia y la comprensión. Ellos tomaron el control de sus aprendizajes, reflexionando sobre decisiones en lo que respecta a estos y reaccionaron para cambiar y mejorar.

Las narraciones de los estudiantes dan cuenta de lo traumático que puede ser para algunos estudiantes enfrentar el silencio que precede a la lectura oral, los miedos a burlas de sus pares, la vergüenza al darse cuenta que no todos han podido acceder en su trayectoria académica al nivel correspondiente de lectura y prosodia. Es importante en estos casos la mediación de los docentes creando espacios respetuosos de escucha en el aula, entre ellos, con el docente y para la práctica de la lectura oral.

Las radiografías escolares dan cuenta de un alto porcentaje de estos adolescentes de ámbitos vulnerables que llegan al nivel secundario con fluidez crítica, un porcentaje menor con un nivel medio esperado o básico y muy pocos o nada por encima de lo esperado. Por

esto, es un error del docente de secundaria esperar algo que suponen se ha adquirido en el nivel primario, es decir, que el estudiante lea fluidamente con la prosodia que corresponde al texto y por consiguiente responda a preguntas de comprensión del mismo.

Este esperar del otro algo que evidentemente no puede dar porque no lo adquirió por diversas razones es evidentemente el problema. En otras palabras, el docente secundario espera un estudiante con lectura fluida, correcto en su prosodia y además que pueda reflexionar y comprender lo que lee o lo que escucha del docente o sus compañeros.

Para que el acto pedagógico sea llevado a cabo:

Los lectores no sólo necesitan decodificar las palabras con precisión, sino que también necesitan decodificarlas sin esfuerzo o de forma automática. La capacidad de leer con fraseo y expresión (interpretación) apropiados también es importante para la fluidez. En esencia, la fluidez en la lectura se refiere a la decodificación precisa y automática de las palabras en el texto, junto con la interpretación expresiva del texto, para lograr la óptima comprensión. La fluidez es importante en la lectura, porque influye en que tan bien los lectores entienden lo que leen. (Rasinski 2004, p.9)

En cuanto a la fluidez sabemos que se conecta directamente con la comprensión por medio de la prosodia y la correcta decodificación e interpretación del texto. De modo que es necesario la mediación y la lectura modelada de los docentes o de estudiantes que ya posean este tipo de lectura para que la primera aproximación al texto sea la correcta en la escucha de los estudiantes.

Los sujetos alumnos entienden que la práctica de la lectura oral influyó en la decodificación y automaticidad unido al elemento prosodia de los textos leídos. En consecuencia, la interpretación cambia y da paso a la comprensión de los mismos. “Cuando

los lectores añaden el volumen, el tono, el énfasis, el fraseo y otros elementos apropiados en la expresión oral, están dando evidencia de interpretar o construir activamente el significado del pasaje” (Rasinski, 2004, p.7).

Fluidez lectora y retroalimentación.

J.S. “En la secundaria con el proyecto de fluidez lectora cambió la calidad de la comunicación en el curso, actualmente debido a la mejora en mi fluidez lectora es posible también la retroalimentación entre alumnos y profesores.”

J.S. “Al inicio de este proyecto no había retroalimentación debido a la poca fluidez lectora.”

Los estudiantes agregan que practicar su fluidez en voz alta hace que cambie la comunicación en el aula y favorece la retroalimentación. Esto se debe a que después del proyecto y la mediación o facilitación del docente, leen mejor, decodifican lo que leen e interpretan y comprenden debido a que se aplica una metodología sistemática y proactiva de lectura que invite a la participación de los mismos respetando sus tiempos de reflexión, respuesta y escucha del otro, es cuando se hace inevitable el intercambio, ese esperar del otro que parece obvio en la docencia y que en realidad no lo es en el aula con estudiantes vulnerables.

Es decir, comunicarse bien es una competencia en la que los docentes deben formarse, es una actitud ante su trabajo pedagógico y el conocimiento que posee. Creando situaciones donde los estudiantes puedan interactuar con los saberes y permitiendo el acceso a aprendizajes que de otra manera no podrían acceder (De Longhi, 2011).

Por lo tanto, la creación de un ambiente democrático en el aula se logra cuando tanto docentes como estudiantes valoran y respetan todas las opiniones. Cuando se promueve un espacio donde cada voz es escuchada y considerada, se desarrollan competencias clave como la escucha activa, el asertividad y la argumentación. Estas habilidades son fundamentales para una participación efectiva en una comunidad educativa. El docente, al ser asertivo, tiene la responsabilidad de establecer un entorno favorable que permita a los estudiantes expresar sus pensamientos con libertad, seguridad y confianza, lo que enriquece la experiencia de aprendizaje y fortalece la interacción en el aula. (Lara et. al.,2021)

. Además, la teoría de la comunicación aporta una perspectiva a la comunicación en el aula y tenemos que considerar que este es un proceso bidireccional que se produce en el encuentro profesor- estudiante. Tanto en un primer momento en el que el docente emite un mensaje que es decodificado por el estudiante adquiriendo conocimientos, destrezas y actitudes, como en un segundo momento en el que el estudiante se convierte en emisor que proporciona retroalimentación al educador. (Burbules,1999)

Por ejemplo, en el proceso de lectura exploratoria donde el lector identifica la información básica como reconocer elementos paratextuales, inferir a partir del título cuál será el tema o tesis que trata el texto y después en la lectura analítica, releer los párrafos buscando las preguntas que responden estos, necesita de un proceso de metacognición por parte del estudiante y de mediación por parte del docente creando estos espacios de escucha para la decodificación correcta de palabras, la acentuación, el reconocimiento o búsqueda de significados de palabras que en su vocabulario y contextos vulnerables no son habituales.

Esta metodología de lectura invertida es un proceso que invita al otro a una respuesta reflexionada, que puede ser errónea o certera, pero es respuesta, es comunicación y retroalimenta tanto al educador como a los educandos. En congruencia con esto:

“... un texto será tanto mejor estudiado en cuanto en la medida en que se tiene de él una visión global, se vuelva a él, delimitando sus dimensiones parciales. El retorno al libro para esa delimitación aclara la significación de su globalidad “(Freire, 1984, p.49).

Los docentes de secundaria entienden, en su mayoría, que estos aprendizajes están aprehendidos y entonces se encuentran en aulas con estudiantes con diferentes trayectorias escolares, diferentes desempeños en su fluidez lectora y comprensión y ese “esperar del otro algo” resulta en una frustración tanto para los estudiantes como para los docentes. También es necesaria esa disposición o voluntad de participar de la interlocución de parte de los estudiantes (Kaplún, 1985).

Comunicación en el aula y escucha.

J.S. “Después la comunicación del aula se logra con la retroalimentación y la autoevaluación de si los aprendizajes fueron significativos y se pudo reflexionar sobre si esos aprendizajes se pueden aplicar en la realidad para la solución de problemas o si son aprendizajes nulos. También me siento valorado por Norita, pero los profesores que responden a las necesidades de los alumnos o lo que sienten, son pocos.

J.S. “Luego del proyecto tanto la comunicación de mis compañeros con los profesores desde mi punto de vista mejoró considerablemente debido a la suma de varios factores, entre ellos poner en valor que la profesora explicó con paciencia, en todo el tiempo y en todos los

pasos para lograr un clima áulico y escolar más cómodo de habitar tanto para el alumno como para los profesores.”

A.L. “El ruido interfería mucho en la comprensión y la comunicación entre los profesores y los alumnos, esto complicaba mucho a todos los chicos, pero más a los que les cuesta escuchar porque tienen discapacidad auditiva y también por eso les cuesta comprender.”

N.A. “También es importante tener una buena comunicación en el aula y con la profe, así podemos hablar con todos y todas, aunque tengamos miedo o vergüenza de hablar y decir lo que nos pasa o las dudas que tenemos para poder entender. Les digo esto porque a mí también me pasaba y gracias a la profe puedo comprender, ahora entiendo y, sobre todo tener una buena fluidez lectora, espero que esto les ayude a perder el miedo y la vergüenza.”

N.A. “Antes la comunicación entre los compañeros no era muy buena ya que nadie se escuchaba, todos gritaban, no hacían silencio cuando la profe explicaba el tema y eso no nos ayudaba los que queríamos aprender, nos perjudicaba. Luego, eso fue cambiando gracias a la profe, empezamos a entender, nos escuchamos entre nosotros, expusimos lo que pensamos. Este tipo de comunicación nos ayuda a tener aprendizajes significativos.”

Acá los estudiantes observan que la comunicación en el aula antes del proyecto no existía o era muy pobre. Esto era debido a la poca fluidez lectora, pocos espacios de silencio para la predisposición a la escucha y la dialogicidad dado que el clima de aula no era el propicio para el acto educativo.

Lo que cambia después del proyecto es la conjunción de variables como el tiempo, la paciencia, sumada a una metodología ordenada, respetuosa de los silencios que requiere un espacio de escucha entre los interlocutores para la lectura, la comprensión de textos o la reflexión de los mismos. En otras palabras, Freire (2004) afirma “en el proceso del habla y de la escucha la disciplina del silencio que debe ser asumido con rigor y en su momento por los sujetos que hablan y escuchan es un *sine qua* de la comunicación dialógica” (p.53).

Estos espacios de escucha nacen de la autocrítica y reflexión de los estudiantes ante una realidad áulica que no propiciaba el respeto por sus pares, por los docentes y el acto pedagógico cuya finalidad es el aprendizaje. Entienden que el derecho a hablar y comunicarse es de todos y deben poder decirlo y ser respetados al igual que sus pares y los docentes.

El ruido como elemento negativo de la comunicación no solo interferían en esta, sino que también no dejaban espacio para la integración de estudiantes con Certificado Único de Discapacidad (C.U.D.). Que los educandos pudiesen recapacitar sobre la comunicación en el aula, los elementos que la componen y que esto se relacionaba con el clima de aula y la importancia de habitar ese espacio de forma respetuosa para todos y para el bien común es un cambio que los eleva como sujetos, personas reflexivas y críticas de su entorno.

El aula se puede convertir en un contexto en el cual los estudiantes pueden vivir la participación democrática, en la medida que puedan expresar sus opiniones libremente, con seguridad y con confianza, así como construir acuerdos y participar en la toma colectiva de decisiones sobre los asuntos que impliquen al grupo y a su bienestar (Chaux y Velásquez, 2016, p.41).

Por lo tanto, el clima de aula y la comunicación asertiva proveen a los docentes de estrategias para fomentar la preocupación mutua por el bienestar del otro y también de sus necesidades individuales. Valorar a cada estudiante en su individualidad y diversidad,

evitando comparaciones que puedan afectar negativamente su desarrollo. Promover un ambiente positivo y motivador en el aula implica reconocer y celebrar los logros individuales de cada estudiante, ofrecer comentarios específicos que resalten su esfuerzo y progreso ayudando a construir su confianza, promoviendo una motivación personal e intrínseca, que es esencial para su aprendizaje y desarrollo como persona. Por ejemplo: estar atento a las expresiones verbales y no verbales de los estudiantes, sin juzgar, para acompañar su proceso de formación, alentando el respeto mutuo y un lenguaje amable entre ellos crea un ambiente de aula positivo y colaborativo (Lara et.al. 2021).

Además, la construcción de una comunicación abierta y clara entre estudiantes y docentes, y entre estudiantes, en el aula se deben crear espacios para el diálogo activo y asertivo, donde los estudiantes sientan que sus necesidades y preocupaciones son escuchadas y valoradas. Prestar atención a sus opiniones y mantener un contacto visual, lo que les hará sentirse reconocidos y significados. También, se debe ser consciente del lenguaje corporal que usa el docente utilizando expresiones abiertas y amables que reflejen el entusiasmo por la labor educativa. En resumen, la comunicación efectiva en el aula enriquece las relaciones y contribuye al crecimiento personal y profesional de todos los involucrados (Lara, et.al. 2021).

Es decir, la primera señal de que el individuo que habla sabe escuchar es la demostración de su capacidad de controlar no sólo la necesidad de decir su palabra, que es un derecho, sino también el gusto personal, profundamente respetable, de expresarla. (Freire, 2004, p.53)

Como consecuencia de la reflexión sobre la idea de comunicación es que se concibieron como comunidad, respetando sus individualidades y aprendizajes en sus propias trayectorias. Entendiendo a la comunicación como proceso que los ayuda en sus dudas, que sus dudas pueden ser las de otros, que, la vergüenza, el miedo al error no favorecen las

repreguntas o el pedido de una nueva explicación, que son parte necesaria del proceso de aprendizaje.

En el proceso de comunicación en el aula el docente es quien debe asumir el deber de motivar invitando a quien escucha a decir, hablar, responder, en este caso, los sujetos de aprendizaje. Freire (2004) dice “... el espacio del educador democrático, que aprende a hablar escuchando, se ve *cortado* por el silencio intermitente de quien, hablando, calla para escuchar a quien, *silencioso*, y no *silenciado*, habla” (p.53).

Conclusión

Este trabajo de tesis ha abordado de manera integral la interrelación entre la fluidez lectora y la comunicación en el aula, utilizando las narrativas de estudiantes como fuente primaria de evidencia. A lo largo del análisis, se ha puesto de manifiesto que la práctica de la lectura, en particular la lectura en voz alta, no solo es fundamental para el desarrollo de la fluidez lectora, sino que también es un pilar esencial para el establecimiento de una comunicación efectiva en el contexto educativo.

Los testimonios recopilados reflejan una transición significativa desde la práctica de la lectura silenciosa en la educación primaria hacia la implementación del Proyecto de Fluidez Lectora en el nivel secundario. Este cambio ha permitido a los estudiantes no solo mejorar aspectos técnicos de la lectura, como la prosodia y la comprensión, sino también fomentar un ambiente de aprendizaje más colaborativo y respetuoso. La mejora en la fluidez lectora ha facilitado una comunicación más abierta entre docentes y estudiantes, promoviendo un intercambio de ideas más dinámico y enriquecedor.

La evidencia recogida también resalta que el clima de aula es un factor determinante en la calidad de la comunicación. Las relaciones de confianza, la empatía y la escucha activa

son elementos esenciales para crear un entorno donde los estudiantes se sientan cómodos al expresar sus pensamientos y emociones. Estas características del clima de aula no solo ayudan a superar las barreras que impiden una interacción efectiva, sino que también favorecen un sentido de comunidad y pertenencia entre los estudiantes. Este aspecto es especialmente relevante en contextos donde los estudiantes provienen de entornos vulnerables, donde el miedo y la vergüenza pueden ser obstáculos significativos para la participación.

Además, la práctica metódica de la lectura en voz alta, que requiere del silencio del otro para una escucha atenta, promueve un clima de cooperación y respeto en el aula. La capacidad de escuchar y ser escuchado es fundamental para el aprendizaje, y los docentes deben ser conscientes de su rol como facilitadores de este proceso. La mediación docente, a través de la creación de espacios seguros para la expresión y la retroalimentación, se convierte en un elemento clave para fomentar la confianza y la seguridad emocional de los estudiantes.

La investigación también ha puesto de relieve la importancia de la comunicación asertiva y la necesidad de que los docentes desarrollen competencias socioemocionales. Los docentes deben ser capaces de reconocer y responder a las necesidades individuales de sus estudiantes, creando un ambiente donde cada voz sea valorada. Esto implica un cambio de paradigma en la enseñanza, donde la comunicación no es unidireccional, sino un proceso bidireccional o multidireccional que enriquece la experiencia educativa.

Asimismo, se ha evidenciado que la mejora en la fluidez lectora está directamente relacionada con el aumento de la comprensión lectora. Al centrarse en la decodificación automática y la expresión oral, los estudiantes no solo se convierten en lectores más competentes, sino que también desarrollan habilidades críticas para el análisis y la

interpretación de textos. Esta capacidad es vital en un mundo donde la información es abundante y la habilidad para comprenderla y comunicarla se vuelve cada vez más necesaria.

Finalmente, es crucial que los docentes se comprometan a la formación continua en metodologías que integren la fluidez lectora y la comunicación efectiva. Capacitación en técnicas de lectura, estrategias de mediación y habilidades socioemocionales son fundamentales para que los educadores puedan adaptarse a las realidades cambiantes de sus aulas. Este compromiso no solo beneficiará a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, sino que también contribuirá a la formación de docentes más competentes y reflexivos.

En conclusión, este trabajo subraya la importancia de integrar la fluidez lectora y la comunicación efectiva como componentes fundamentales del proceso educativo. La mejora en la fluidez lectora no solo potencia las habilidades individuales de cada estudiante, sino que también enriquece el entorno educativo en su conjunto. Promover un aula donde se valore la lectura en voz alta, la escucha activa y la comunicación abierta es esencial para desarrollar competencias clave en los estudiantes, preparándolos no solo para el éxito académico, sino también para su vida personal y profesional. Este enfoque debe ser una prioridad en las prácticas pedagógicas, creando un aula inclusiva y participativa donde todos los estudiantes puedan expresarse y participar plenamente en su proceso educativo, contribuyendo así a su desarrollo integral como individuos críticos y comprometidos con su entorno.

Bibliografía

- Amadeo, M. (2009). *La narratividad*. F.C.P Y S.
- Arias C., A. (2015). *Conversación sobre la(s) paz(ces): perspectivas y tensiones*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13, p.p. 430-436.:
<http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co/wpcontent/uploads/revistavol13n1.pdf>.
- Atkinson, P. A. (2003). *Narrative and the sociological tradition*. Handbook of qualitative research (p.p. 217-235).
- Bernardo, J. (2011). *Enseñar hoy: Didáctica básica para profesores*. Síntesis.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza teoría y práctica*. Amorrortu editores. S.A.
- Calero, A. (2014). *Academia.edu*.
https://www.academia.edu/59603471/Fluidez_lectora_y_evaluaci%C3%B3n_formativa
- Caviedes, J. F. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educación*, pág. 45.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. <https://doi.org/Uniandes>
- Chaux, E. y. (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. aprende.colombiaaprende.edu.co:
<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/orientacionesedupaz.pdf>
- Connelly, M. &. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. (p.p.11-59). Laertes.
- D.G.E. (2021). *Informe del Censo de Fluidez Lectora*. mendoza, edu.ar:
<https://www.mendoza.edu.ar/informes/>
- D.G.E. (s.f.). *Mendoza.edu.ar*. <https://www.mendoza.edu.ar/informes/>
- De Longhi, A. (s.f.). *Studocu*. Studocu Web Site: <https://www.studocu.com/es-ar/u/17814500?sid=01729025901>
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector*. Siglo XXI.
- Díaz, J. (1976). *Las nuevas pedagogías y tecnologías de comunicación*. Ponencia presentada a la Reunión de Consulta sobre la investigación para el Desarrollo Rural en Latinoamérica.
- Dowhower, S. (1987). *Effects of reneated reading on second grade transitional readers fluency and comprehension*. Reading Research Quarterly 22(4), 389-406. Longman.
- Espinosa, T. (2006). *De qué hablamos cuando hablamos de narrar*. Universidad Adolfo Ibáñez.

- Esquivel, M. G. (2015). *Relación del clima de aula y las emociones morales: culpa y empatía. Educación y Ciudad (31)*, 59-70. [agora.edu.es: http://agora.edu.es/agora.edu.es:5803818.pdf](http://agora.edu.es/agora.edu.es:5803818.pdf)
- Fernández Moya, J. (2010). *La terapia narrativa*. Universidad del Aconcagua.
- Follari, R. (1994). *Práctica educativa y rol docente*. Aique Grupo Editor S.A.
- Freire, P. (1984). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2018). *Formación docente y pensamiento crítico*. CLACSO.
- Gaitán, J. (2012). *La vivencia en la investigación*. Síntesis.
- García Landa, J. Á. (1989). Los conceptos básicos de la narratología. *Universidad de Zaragoza*(http://www.unizar.es/departamentos/filologia_inglesa/garciala/publicaciones/basicos.html).
- Gómez, J. e. (2014). *La investigación de la subjetividad: entre la ficción y la verdad (pp.31-49)*. CLACSO.
- González, O. E. (2013).
- Gutiérrez Sastoque, D. (2017). Comunicación en el aula. *Revista de Tecnología*, 16, 90-103. <https://doi.org/https://revistas.unbosque.edu.co/index.php/RevTec/article/view/2523/1926>
- Hernández Carrera, R. M. (2019). *Revista Cause*. Cervantes.es: [cauce_41_009.pdf](http://cervantes.es/cauce_41_009.pdf) (cervantes.es)
- Kaplún, M. (1985). *"Comunicación entre grupo" El método Cassette-foro*. Humanitas.
- Kaplún, M. (1988). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Laberge, D., & Samuels, S.J. (1974). *Toward a theory of automatic information processing in reading*. Cognitive Psychology.
- Lara, L. P. (2021). *Clima de aula, estilo docente y educación para la convivencia y la ciudadanía*. Editorial Pontificia. Universidad Javeriana. <https://doi.org/https://doi.org/10.11144/Javeriana9789587816501>
- Larrosa, J.; Arnaus, R.; Ferrer; Pérez De Lara, N.; Connelly, F.M.; Clandinin. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007). *¿Cómo editar pedagógicamente los relatos de experiencias? Buenos Aires, Argentina: colección de materiales pedagógicos*.
- Ojalvo Mitrany, V. (1999). "Estructura y funciones de la comunicación". CEPES.

- Ortiz, E. y. (2013). *issuu.com*.
https://issuu.com/marabiertouleam/docs/la_comunicacion_educativa
- Panel, N. R. (2000). *National Reading Panel*. National Reading Panel: Teaching children to read. Washington, D.C. U.S. Department of Health and Human Services. National Institute of Child Health and Human Development.
- Pérez González, J. (s.f.). *¿Es tan importante la fluidez lectora?* Revista de Literatura: <https://www.centrocp.com/revista-de-literatura-n-223-la-lectura-un-reto-en-la-educacion/>
- Rasinski, T. (2004). *Assesing reading fluency*. Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leaderships*, 61 (6), 46-51.
- Rosales, C. (1984). *Didáctica de la comunicación verbal*. Narcea.
- Samuels. (s.f.). *What research has to say about reading instruction*. Internacional Reading Association.
- Samuels, S. (2002). *Reading fluency: Its development and assessment*. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.) *Whath research has to say about reading instruction* (pp. 166-183). Internacional Reading Association.
- Schreiber, P. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Jooournal of Reading Behavior*, 12 (3), 177-186.
- Stanovich, K. (1991). *Word recognition: Chaning perspectives*. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal & P.D. Pearsons (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp.418-452) Longman.
- UNESCO. (2016). *Informe sobre la educación en América Latina y el Caribe*.
- Zlachevsky Ojeda, A. M. (2003). Psicoterapia sistémica centrada en narrativas: una aproximación. *Límite*, N° 10.

Anexo

Relato de la estudiante Nora Galiñanes perteneciente a la Lic. De Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Docente de Lengua II desde el año 2013 y Coordinadora del área en la institución educativa de Luján de Cuyo.

La escuela secundaria en la que se centra este estudio es una institución rural ubicada en Luján de Cuyo, que comparte edificio con una escuela primaria. Con una matrícula reducida, esta escuela ha tenido la capacidad de individualizar la atención a sus estudiantes y conocer de cerca las problemáticas que enfrentan. Sin embargo, desde la pandemia, la comunidad escolar ha atravesado una transición significativa, convirtiéndose en una escuela con características de urbano vulnerable. Este cambio no solo ha afectado su estructura, sino que ha traído consigo nuevos desafíos y emergentes que antes no se presentaban.

La esencia de la escuela se ha visto influenciada por la transculturización de una comunidad de inmigrantes, principalmente de Bolivia, que anteriormente solo se establecía durante la temporada de cosecha. Con el tiempo, estas familias han decidido afincarse en la zona, integrándose a una comunidad criolla dedicada a la agricultura y el cuidado de animales. No obstante, la llegada de la pandemia aceleró la urbanización del entorno; los espacios que antes servían para la cría de animales fueron transformados en barrios para las familias que residían en el Bajo Luján. Esta urbanización trajo consigo a nuevos adolescentes, con contextos y problemáticas diferentes, como divisiones y conflictos, lo que cambió drásticamente el clima del aula.

El impacto de estos cambios se evidenció en la dinámica escolar. La falta de integración en el primer año de secundaria, donde muchos estudiantes no se conocían y se encontraban en un ambiente nuevo, dificultó la creación de un sentido de grupo. Las burbujas educativas impidieron la ambientación y el intercambio que normalmente favorecen la cohesión. Como resultado, la comunicación y el clima de aula sufrieron un deterioro notable. La ausencia de espacios para la escucha y la participación limitó el desarrollo de una comunicación de aula activa y comprometida.

A pesar de todos los desafíos que propició la pandemia y pos pandemia, los estudiantes pudieron participar en talleres del Programa de Fluidez Lectora en 2021, conmigo como docente tallerista, lo que les había brindado una oportunidad de interacción. Sin embargo, en 2022, al ser sujetos de aprendizaje del espacio de Lengua II de la que soy docente, el contexto cambió nuevamente. Con una carga semanal de siete horas cátedra, me enfrenté al reto de gestionar un aula diversa y fragmentada, donde la falta de integración y el clima tenso dificultaban el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En conclusión, la transformación de esta escuela rural refleja los desafíos que enfrentan las instituciones educativas en contextos de cambio. La urbanización y la llegada de nuevos estudiantes han alterado la dinámica escolar, creando la necesidad urgente de estrategias que fomenten la integración y la comunicación. Mi experiencia como docente y los esfuerzos por recuperar espacios de escucha y participación fueron relevantes y ayudaron a reconstruir la comunidad del aula y favorecer un ambiente más inclusivo y colaborativo.

Estudiante J.S.

Relato 1:

En la primaria mi fluidez lectora era deficiente debido a que la lectura era silenciosa y se centraba en el vocabulario y la comprensión.

Esto en la secundaria con el proyecto de fluidez lectora cambió. La calidad de la comunicación en el curso actualmente debido a la mejora en mi fluidez lectora es posible también la retroalimentación entre alumnos y profesores.

Antes del proyecto, la comunicación en el aula con la maestra era como que a ella no le importaba realmente que los alumnos obtuvieran el aprendizaje significativo debido a que no había una retroalimentación ni autoevaluación.

Después la comunicación del aula se logra con la retroalimentación y la autoevaluación de si los aprendizajes fueron significativos y se pudo reflexionar sobre si esos aprendizajes se pueden aplicar en la realidad para la solución de problemas o si son aprendizajes nulos. También me siento valorado por Norita, pero los profesores que responden a las necesidades de los alumnos o lo que sienten, son pocos. Además, mejoré en automaticidad, prosodia, volumen y mi fluidez.

Relato 2:

Me llamo J. S., tengo 15 años, estudio en la escuela ... y participé en el proyecto de fluidez lectora en 2021 con la profe Nora Galiñanes.

Entendemos por comunicación algo que tiene que ser estable entre emisor y receptor, no hay que hablar ni usar gestos de malas maneras, es decir, lograr la retroalimentación para lograr una comunicación fluida y de buena calidad.

Al inicio de este proyecto no había retroalimentación debido a la poca fluidez lectora. Luego del proyecto tanto la comunicación de mis compañeros con los profesores desde mi punto de vista mejoró considerablemente debido a la suma de varios factores, entre ellos

poner en valor que la profesora explicó con paciencia, en todo el tiempo y en todos los pasos para lograr un clima áulico y escolar más cómodo de habitar tanto para el alumno como para los profesores.

Una de las herramientas utilizadas por la profe fue la escucha acerca de qué nos molestaba, qué nos incomodaba, qué problemas teníamos ya fuera en la escuela o en sus casas. Después del proyecto que se implementó mejoró el clima áulico, la comunicación en el curso y los aprendizajes fueron más significativos, por eso concluimos que es importante la fluidez lectora.

Estudiante B. L.

Relato 1:

Como todos al iniciar en el mundo de la literatura mi lectura no era la mejor, a lo largo de mi vida la lectura fue mejorando continuamente, volumen, prosodia y sobre todo en la comprensión.

Con el tiempo comprendí que no hacía falta leer rápido sino comprender lo que lees. Antes leía con la idea que si leía rápido estaba haciendo una buena lectura, cosa que en el secundario cambió, en parte por el proyecto que hicimos y por otro lado gracias a los profesores.

En la primaria antes del proyecto de fluidez lectora realizábamos una lectura silenciosa para que practiquemos las palabras desconocidas y difíciles. Luego en la secundaria trabajamos con el proyecto, mejoré prosodia, comprensión, pero sobre todo el volumen algo que tuve que mejorar ya que estaba acostumbrado a realizar lectura silenciosa. Luego de trabajar un año con el proyecto puedo decir que me ayudó a mejorar en la lectura fluida y a comprender lo que leo, espero que el proyecto siga ayudándome a mejorarla como también ayude a otros estudiantes a futuro.

Estudiante A. L.

Relato 1:

¡Hola! Soy A., tengo 14 años y vengo de la escuela primaria... donde empecé a leer y me costaba leer fluidamente, practicaba y cada vez mejoraba.

Cuando entré a la escuela secundaria... el primer y segundo año nos tomaban lectura para ir mejorando y lo hacía, mejoré mucho cuando entré a esta escuela porque es como que se basan en que el alumno salga de la secundaria leyendo. Es lo que nos hacía ver muchas veces la profesora Nora Galiñanes que se preocupa porque los alumnos aprendamos y tengamos un buen futuro.

La fluidez lectora es muy importante para que el receptor, los profes y los estudiantes comprendan lo que el emisor quiere transmitir por medio de la lectura, también cuando se explica es importante para que tengamos aprendizajes significativos, es decir para siempre.

Mi proyecto de fluidez lectora no era muy bueno porque me costaba comprender el texto o la consigna y mi fluidez tampoco era buena porque en la primaria no nos exigían tanta lectura modélica ni feedback lo que nos perjudicaba e impedía el aprendizaje.

Antes trabajaba con lectura silenciosa pero lo que me pasaba era que yo pensaba que en silencio leía bien, pero cuando leía en voz alta no leía bien, me trababa, no tenía fluidez y tampoco lectura modélica.

Puedo decir ahora que he mejorado muchísimo la lectura, fluidez, prosodia, volumen, comprensión y vocabulario gracias a que con la profesora y mis compañeros hemos trabajado para mejorar nuestra lectura fluida.

El ruido interfería mucho en la comprensión y la comunicación entre los profesores y los alumnos, esto complicaba mucho a todos los chicos, pero más a los que les cuesta escuchar porque tienen discapacidad auditiva y también por eso les cuesta comprender.

En cambio, ahora no hay interferencias, es decir, existen, pero no tanto como antes. Está muy bueno que podamos comunicarnos con nuestros compañeros y profesores, así podemos comunicarnos y entendernos mejor para que los aprendizajes sean mejores.

Estudiante N. A.

Relato 1:

¡Hola! Me presento, tengo 14 años y voy a 2º2º, vengo de la escuela... que se encuentra en Tupungato.

Como todos al inicio aprendí a leer y escribir, pero mi lectura no era tan buena, eso se debía a que en la primaria no te exigían leer, lo que quiero decir es que cuando la maestra te decía que leas un libro o un texto no te obligaban, te decían “bueno” y hacía leer a los demás. A veces ni te decía que leas, sino que te preguntaban quién quería leer y si nadie quería leía la maestra.

En mi caso yo leía, pero tenía miedo y vergüenza y siempre me trababa, pero con el tiempo fue mejorando, empecé a entender y a comprender lo que leía, mejoré el volumen y la prosodia. Esto cambió cuando entré en la secundaria y entendí también que no es importante

leer rápido sino comprender lo que lees. También es importante tener una buena comunicación en el aula y con la profe, así podemos hablar con todos y todas, aunque tengamos miedo o vergüenza de hablar y decir lo que nos pasa o las dudas que tenemos para poder entender. Les digo esto porque a mí también me pasaba y gracias a la profe puedo comprender, ahora entiendo y, sobre todo tener una buena fluidez lectora, espero que esto les ayude a perder el miedo y la vergüenza. Gracias profe Nora Galiñanes.

Atentamente N. A (su alumna preferida)

Relato 2:

Para mí la comunicación es tener una conversación o charla con el receptor ya sea con mímica o señas hay comunicación.

Entiendo por comunicación en el aula cuando todos nos escuchamos y comunicamos entre todos, que tengamos una conversación con el profesor y decir lo que pensamos, sobre todo que nos escuchen. Espero que los profesores nos escuchen cuando tengamos dudas sobre algún tema, que hablen a los estudiantes que tienen dificultades para expresarse en público.

Antes la comunicación entre los compañeros no era muy buena ya que nadie se escuchaba, todos gritaban, no hacían silencio cuando la profe explicaba el tema y eso no nos ayudaba los que queríamos aprender, nos perjudicaba. Luego, eso fue cambiando gracias a la profe, empezamos a entender, nos escuchamos entre nosotros, expusimos lo que pensamos. Este tipo de comunicación nos ayuda a tener aprendizajes significativos.

Sería bueno que la comunicación con los profesores estuviera siempre, que entre los estudiantes y los profesores intercambiemos opiniones negativas o positivas y exista una retroalimentación.

Profesora Verónica Sosa

¡Buenas!

Mi nombre es Verónica, soy profesora de Historia, trabajo en la escuela..., donde somos compañeras con mi querida colega Nora Galiñanes. Ella es una docente dedicada a mejorar la capacidad de nuestros estudiantes a leer en forma precisa, con una velocidad adecuada y una entonación y esto se está logrando gracias a los proyectos de fluidez lectora.

Desde hace años la profesora Nora, nos ha guiado a los docentes que no contamos con las herramientas suficientes para que de esta manera se complete la idea de lo que se está leyendo en nuestros cerebros. Es por esto que nos sugirió que siguiéramos estos pasos; voy a nombrar algunos ejemplos: realizar lectura modelica, así guiamos a nuestros estudiantes, para luego leer juntos y posteriormente individualmente en voz alta, estos pasos los debemos practicar todas las clases, en lo posible, otro paso es observar paratextos, además realizar preguntas al texto, entre otros.

Claramente esto ha favorecido a una buena relación de los estudiantes con la lectura y despierta interés por seguir aprendiendo.

En conclusión, me he dado cuenta que participan con entusiasmo, al observar cómo trabajan en grupos se nota que van incorporando: leer en voz alta (logrando una muy buena pronunciación y acentuación, se escuchan y dialogan sobre el tema. Esto ayuda a crear vínculos afectivos y favorece a la comunicación.

Profesora Claudia Hernández:

Hola, mi nombre es Claudia Hernández, soy profesora de Ciencias Naturales y tuve el placer de compartir con Nora dar clases en los segundos años hasta el año 2022.

Gracias al proyecto de Norita de comprensión y fluidez lectora noté muchos cambios en los estudiantes ya que por la metodología que Norita nos enseñó utilizar pudimos lograr que los estudiantes verdaderamente comprendan un texto expositivo, aprendan a analizar visualizando las imágenes de qué podía tratarse el texto, aprender a extraer las ideas principales de cada párrafo, que buscaran el significado de las palabras desconocidas, generando así mayor atención a la hora de comprender el texto que estaban trabajando.

Tanto a los docentes como a los estudiantes nos enseñó la importancia de realizar lectura modelada y también la importancia de leer en voz alta, generando en los estudiantes que pierdan la timidez al leer para todos los compañeros. Esta práctica generó la mejora de la fluidez lectora, ya que en un principio muchos estudiantes creían que leer rápido significaba leer bien, pero al indagar sobre lo que habían comprendido no teníamos respuesta favorable.

Nora con su intervención logró que leyeran respetando los signos de puntuación, que leyeran con un tono de voz adecuado y buena respiración, lo que llevó, como dije anteriormente, a mejorar notablemente la lectura y comprensión del texto en los estudiantes.

Creo que este proyecto nos ayudó muchísimo a mejorar la realidad de nuestras clases, mejorando no solo los resultados obtenidos en las calificaciones sino también la comunicación y el clima áulico ya que les generó más confianza a nuestros estudiantes para participar activamente de las clases. En lo personal desde que Nora me enseñó a trabajar de esta manera lo aplico en todos los cursos y escuelas en donde trabajo.

Con respecto a la comunicación en el aula, me parece que fluidez lectora es un factor muy importante a la hora de la reflexión de los estudiantes en el cierre de la clase.

En conclusión, la fluidez lectora genera en los estudiantes pensamiento crítico, es muy positiva la metodología que se utiliza para que los estudiantes reflexionen, entiendan y creen sus propias conclusiones.