



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Trabajo Final de Grado

Fluidez lectora en un grupo de escolares uruguayos
de tercero y sexto grado de escuela

Nombre del estudiante: Virginia Gabriela Medina Gadea
Cédula: 4.092.653_3

Tutor: Leonardo Peluso. Regional Norte Facultad de Psicología, UdelaR

Cotutora: Johanna Rivera. Facultad de Psicología, UdelaR

Revisora: Julieta Fumagalli, Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Ciudad: Montevideo, Uruguay.

Fecha: 29 de octubre 2024

Resumen

El objetivo de este estudio fue evaluar la fluidez lectora en un grupo de escolares uruguayos, utilizando la Escala de Fluidez basada en Textos, EFT (Fumagalli et al., 2022). Para tal efecto, un grupo de niños y niñas de tercero y sexto grado de escuela, de NSE medio-bajo fue evaluado con una tarea de lectura en voz alta y un test de eficacia lectora (TECLE). Los datos obtenidos en la EFT y el tiempo de lectura fueron comparados con las puntuaciones de TECLE. Se analizó la asociación entre los subcomponentes de EFT, y se realizaron comparaciones entre grupos para las variables analizadas. Los resultados arrojaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, con puntuaciones superiores para los escolares de sexto grado en todas las medidas. Luego, con el objetivo de estudiar los pesos diferenciados que adquieren los componentes incluidos en los subcomponentes de EFT, se realizaron análisis de correlación los que indicaron mayor asociación entre el primer subcomponente de EFT con tercer grado, y entre el segundo subcomponente y el sexto grado. En línea con la evidencia disponible, estos resultados muestran que la velocidad y precisión en la lectura se adquieren más tempranamente, mientras que la prosodia se desarrolla en grados superiores.

Palabras clave: fluidez lectora, escolares uruguayos, velocidad, precisión, prosodia.

La fluidez lectora se define como aquella lectura que se realiza con precisión y velocidad adecuadas (National Reading Panel, 2000) y que, al mismo tiempo, se realiza con una adecuada expresión, entonación y fraseo (Schwanenflugel et al., 2004). Los lectores fluidos suelen aportar a la tarea un uso activo e intencionado del tono, otorgando una adecuada expresión a las palabras o frases que componen el texto, lo que les ayuda a extraer el significado. Esto es importante para la comprensión lectora (Calero, 2014).

Para que un sujeto alcance una lectura fluida y expresiva debe haber atravesado varias fases en el proceso de adquisición de la lectura. En los inicios de la escuela primaria, muchas actividades están dedicadas al dominio de las Reglas de Conversión Grafema y Fonema , RCGF, hasta que es posible el reconocimiento de palabras directo, asignándoles sus características fonológicas, morfológicas, ortográficas y semánticas (Defior, 2014). La asignación de la estructura ortográfica de las palabras acontece gracias a la recodificación fonológica que constituye un mecanismo autodidacta (Alegría, 2006; Share, 2004). En un lector novato, este mecanismo implica asignar el correspondiente grafema a cada fonema, y a medida que avanza en su dominio de las reglas, puede identificar palabras de manera más directa, dado que la experiencia con la decodificación le ha permitido almacenar su representación fonológica, ortográfica y semántica (Ferroni, 2013). En un lector experto se utiliza este mecanismo sólo para la lectura de palabras de muy baja frecuencia, desconocidas o pseudopalabras. Este procedimiento está bien representado por el modelo de doble ruta propuesto por Coltheart (2001). Este modelo propone la existencia de dos rutas para leer y escribir. La primera, fonológica o indirecta se basa en la traducción grafema-fonema (G-F) pero es insuficiente para leer todas las palabras, en especial aquellas que no pueden ser derivadas directamente de su estructura fonológica. La segunda ruta es la ortográfica o lexical, también llamada directa, que no pasa por las representaciones fonológicas de las palabras para su reconocimiento y se accede de manera directa (Defior, 2014).

El trabajo sistemático y explícito en la asignación de las RCGF genera que el reconocimiento de palabras deje de ser trabajoso y lento y se automatice (Defior et al., 2015), restando de este modo recursos cognitivos y atencionales para pasar de operaciones de bajo nivel a ejecutar procesos de orden superior, como la fluidez y la comprensión lectora (Defior, 2014). De este modo, un niño con desarrollo típico, al finalizar la escuela primaria, debería tener automatizados todos estos procesos para abocarse a leer con expresividad (Álvarez Cañizo et al., 2017; Calet Ruiz, 2014; Fumagalli et al., 2022).

Evaluación de la fluidez lectora

La evaluación de la fluidez lectora se realiza a través de muestras de lectura en voz alta, las que suelen contemplar medidas de diversos factores como la precisión, la velocidad y la prosodia. Con respecto a las medidas de velocidad lectora, se toma generalmente la tasa de lectura que consiste en puntuar el total de palabras leídas de forma correcta por minuto. Esta medida no es suficiente, ya que no contempla los aspectos prosódicos (Fumagalli et al., 2022), pues, como se mencionó anteriormente, una lectura fluida implica una lectura oral que traduce las características del habla, lo que se refleja en el uso de las pausas, un fraseo apropiado, la correcta asignación del acento y los contornos entonativos de cada enunciado en particular (Calero, 2014; Schwanenflugel et al., 2004). El conjunto de estas destrezas están al servicio de conectar el automatismo en la decodificación de palabras con la comprensión del texto (Calero, 2014), ya que, como señala Kuhn y Stahl (2003) no es suficiente una correcta decodificación de palabras aisladas para una buena comprensión lectora (Kuhn & Stahl, 2003).

Los aspectos prosódicos de la lectura oral pueden ser evaluados mediante análisis acústicos o a través de escalas de fluidez (Fumagalli et al., 2020). Estas últimas, son rúbricas que evalúan una serie de factores como la velocidad, la precisión, el tiempo de lectura y aspectos prosódicos (Fumagalli et al., 2022). A diferencia de los análisis acústicos, en los que

se requiere el uso de *software* especializados de análisis de habla, las escalas de fluidez son más sencillas de aplicar en el ámbito clínico y escolar, por lo que se tornan una herramienta robusta (Rasinski, 2004) que permite valorar de forma subjetiva el grado de fluidez lectora en grandes muestras de escolares (Fumagalli et al., 2022).

Rasinski (2004) diseñó la Escala de Fluidez Multidimensional, EFM, para evaluar la fluidez lectora en población de escolares norteamericanos. Este instrumento evalúa los componentes de precisión, decodificación, automatismo y prosodia, que deben correlacionarse con medidas más generales de competencia lectora. Esta escala mostró ser un instrumento que posee confiabilidad y validez. Su autor propone utilizarla en el ámbito educativo, al inicio, mitad y fin del año lectivo, obteniendo de ese modo información válida con la cual medir el progreso del alumno, lo que permite a los maestros tomar decisiones educativas informadas y basadas en evidencia (Rasinski, 2004).

Centrándonos en los estudios en español, encontramos el estudio de González-Trujillo et al. (2014) quienes formularon una escala para evaluar fluidez lectora (EFLE). Con el objetivo de validarla, evaluaron a un grupo de niños españoles de segundo y cuarto grado de una escuela primaria de Nivel Socioeconómico Medio. Además se les aplicó la Escala de Fluidez Multidimensional (Rasinski, 2004) y algunas pruebas estandarizadas de comprensión lectora y lectura prosódica. Los resultados mostraron un desarrollo progresivo en la adquisición de los diferentes componentes de la fluidez lectora. También observaron una asociación entre la prosodia y la calidad de la lectura. En Argentina, Fumagalli et al. (2017) con el fin de recabar información para el posterior diseño de una batería para evaluar fluidez lectora, analizaron las habilidades subyacentes a dicho constructo. Evaluaron a un grupo de escolares argentinos de tercero, quinto y séptimo grado de Educación Primaria, aplicándoles una tarea de fluidez verbal fonológica, conciencia fonológica, velocidad de denominación, lectura de palabras y no palabras, y lectura en voz alta de un texto. Los resultados indicaron que las variables que

inciden de forma directa en la fluidez son la velocidad en la denominación y la lectura de palabras y pseudopalabras, mientras que indirectamente influyen la conciencia fonológica y la fluidez verbal. Fumagalli et al., (2020) evaluaron a un grupo de niños de quinto grado de escuela con desarrollo típico, y a un grupo de niños con dislexia. Los sujetos fueron emparejados por edad cronológica, con el objetivo de analizar la fluidez lectora en niños con y sin dificultades en la lectura. Los escolares leyeron en voz alta y estas muestras fueron analizadas acústicamente, y a través de una escala subjetiva de fluidez. Los resultados mostraron diferencias en el rendimiento entre los niños con y sin dislexia, donde éstos últimos realizaron una mayor cantidad de pausas y de mayor duración que sus pares con desarrollo típico. Además reportaron que los niños con dislexia cometían más errores, silabeos y vacilaciones, lo que podría haber afectado su desempeño en comprensión lectora. Por su parte, Fumagalli et al., (2022) diseñaron una Escala de fluidez lectora basada en textos (EFT) que contempla medidas subjetivas y objetivas para evaluar la fluidez. Escolares argentinos de quinto grado de escuela de NSE bajo leyeron en voz alta un texto narrativo y, a la vez, fueron evaluados con una prueba de lectura de palabras y una prueba de comprensión lectora. Los resultados mostraron que el puntaje obtenido en la EFT se asoció significativamente con todas las categorías empleadas en su diseño, al tiempo que se asoció moderadamente con la lectura de palabras y la comprensión lectora. En Chile, Arancibia-Gutiérrez et al. (2022) analizaron la importancia del reconocimiento de palabras y la fluidez en la comprensión de textos. Evaluaron a un grupo de niños chilenos de sexto año básico de NSE bajo y medio-bajo con medidas de lectura de palabras y pseudopalabras, y lectura en voz alta como insumo para aplicar la escala EFLE (González-Trujillo et al., 2014) y comprensión lectora. Encontraron correlaciones significativas entre el reconocimiento de palabras y la fluidez lectora y la comprensión lectora. Además hallaron que los rasgos prosódicos de entonación y segmentación de la lectura en voz alta fueron los factores con mayor incidencia en la comprensión de textos. Por último,

Fumagalli et al. (2022) con el objetivo de reportar los resultados obtenidos al aplicar una escala subjetiva de fluidez diseñada *ad hoc*, evaluaron a un grupo de adolescentes argentinos de primer grado de enseñanza secundaria de NSE medio. Aplicaron la Escala de Fluidez lectora basada en textos (EFT) para analizar la lectura en voz alta de dos textos expositivos, uno con puntuación y otro sin ella. Además se les aplicó una prueba de comprensión de los textos utilizados, mediante preguntas de tipo literal e inferencial. Las autoras observaron que las condiciones de presentación de los textos (con o sin puntuación) no incidieron en las puntuaciones obtenidas en las medidas objetivas de la escala, pero sí en las medidas subjetivas que evalúan aspectos prosódicos y expresivos de la lectura.

Propuestas de intervención en fluidez lectora al interior del aula

En cuanto a la enseñanza explícita y sistemática de la fluidez lectora, una vez que niños y niñas leen palabras de forma rápida y sin mayor esfuerzo, se hace necesario instruirlos en el modo en que le imprimen la expresividad del lenguaje oral a la lectura. Ferroni, (2021) indica que en este proceso es importante mostrarle a los escolares cómo se hace, leyendo el adulto en voz alta e indicando dónde se realizan las pausas, los ascensos y descensos en la tonalidad de acuerdo a los signos de puntuación y señalando que las pausas son más largas en un punto que en una coma. El adulto entonces se convierte en un modelo de lectura fluente para sus alumnos, guiándoles en la utilización de las pistas que brinda el texto para que la lectura se asemeje al lenguaje oral (Ferroni, 2021).

Otra estrategia para estimular la fluidez, basada en la evidencia, es la técnica conocida como “Lectura a coro”. En esta la lectura oral se realiza de manera grupal junto con el maestro, generando una lectura al unísono que no sólo genera confianza e identidad grupal, sino que permite que los lectores más experimentados modelicen la lectura, ayudando a los lectores menos expertos. Por su parte, la técnica conocida como “Lectura repetida asistida” implica la

colaboración de un lector novato con otro más experimentado. Consiste en la retroalimentación de los errores a cargo del docente o estudiante experimentado, repitiendo entre las partes los errores cometidos. Esto permite al lector reparar y corregir las palabras en las que presenta mayores dificultades. Otra intervención interesante para explotar el uso de los rasgos del lenguaje oral a la lectura es el teatro lector. Esta técnica supone los beneficios del aprendizaje cooperativo y la lectura repetida mientras imitan las voces de los personajes de forma performática. En su actuación, los escolares ponen en juego los aspectos prosódicos del habla para dramatizar la lectura. Es una herramienta que permite el desarrollo de la fluidez y la comprensión lectora en los escolares (para una revisión ver Aznárez et al., 2021).

Este estudio

Con el propósito de aportar al estudio de la fluidez lectora en población de escolares en el Río de la Plata, este estudio se propuso dos objetivos: i) Analizar la fluidez lectora en un grupo de escolares uruguayos de tercer y sexto grado de escuela de NSE medio-bajo, utilizando la Escala de Fluidez basada en Textos, EFT (Fumagalli et al., 2022). ii) Explorar la asociación entre los puntajes obtenidos en la EFT y el nivel lector de los escolares, medido a través de una prueba de eficacia lectora baremada para población uruguaya.

Hipótesis de trabajo

H1: Conforme avanza la escolarización, se alcanzarán mejores resultados en precisión y velocidad y en los aspectos prosódicos de la lectura.

H2: Se encontrarán asociaciones positivas y significativas entre el nivel lector y la puntuación total de la escala de Fluidez

H3: A medida que los escolares avanzan en el ciclo escolar disminuirán el tiempo de lectura.

H4: Las medidas objetivas y subjetivas de la escala se asociarán significativamente entre sí.

Método

Diseño: Estudio descriptivo, comparativo y transversal (Hernández Sampieri, 2015)

Participantes: Participaron un total de 28 escolares uruguayos ($n=12$ tercer grado, 6 niñas; $n=16$ sexto grado, 11 niñas) de dos colegios privados de Montevideo y de nivel socioeconómico medio-bajo. Al inicio de este estudio los escolares tenían una media de edad de 10 años, $D.T=1.54$ (tercer grado $M=8.5$ $D.T=11.13$; sexto grado $M=11.13$ $D.T=0.96$; 11 niñas). La lengua materna de todos los participantes era el español en la variedad rioplatense.

Este estudio se desprende de una investigación mayor, cuyo objetivo fue analizar el ritmo en la lectura en voz alta en un grupo de escolares de tercero y sexto grado de educación primaria.

Aspectos éticos

Este estudio contó con el aval del comité de ética de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República en Uruguay que certifica que el estudio cumple con los requisitos para la investigación con seres humanos. Los escolares contaron con el consentimiento informado de sus tutores legales, para participar de este estudio y, al mismo tiempo, asintieron verbalmente para participar de las dos instancias de evaluación (una colectiva y otra individual), al tiempo que autorizaron el registro de audio durante leían en voz alta un texto narrativo.

Instrumentos

Test de Eficacia Lectora, TECLE (Cuadro et al., 2009): Esta prueba evalúa la habilidad lectora considerando aspectos fonológicos, ortográficos y semánticos-sintácticos.

Texto narrativo (adaptación Áznarez et al., 2018): Este texto de ficción se titula ‘El jardín del gigante’ y cuenta con 290 palabras. Contiene enunciados con una diversidad de significados semántico-pragmático: enunciados declarativos, interrogativo cerrado y abierto, imperativos y exclamativos; los enunciados son relativamente breves (un promedio de 7.25 palabras).

Lectura oral de un *Texto narrativo* (Aznárez et al., 2018): Se utilizó una versión del texto narrativo “El jardín del gigante” adaptada para la variedad lingüística del Río de la Plata.

Escala de Fluidez lectora para Textos (Fumagalli et al., 2022): Esta escala de fluidez, que se encuentra basada en la MFS, añadió nuevas categorías para el análisis. La EFT está diseñada con el objetivo de ser aplicada a textos específicos en niños de diferentes grupos etarios y propone siete categorías de evaluación, de las cuales tres son objetivas y cuatro subjetivas. Las medidas objetivas son: errores de lectura, modalidad lectora y tiempo de lectura, en tanto que las medidas subjetivas retoman las propuestas por la MSF para valorar aspectos prosódicos de la lectura: expresión y volumen, segmentación sintáctica y entonación, continuidad y velocidad lectora. En la EFT cada categoría se valora del 1 al 5 y la puntuación máxima es de 30 puntos, dado que la medida de tiempo de lectura del texto no recibe puntaje.

Procedimiento

Los escolares fueron evaluados en un salón de su colegio, procurando el resguardo de su privacidad. En el primer encuentro, se administró de manera colectiva el Test de Eficacia Lectora (TECLE) (Balbi et al., 2009) en cada uno de los grados escolares. En el segundo encuentro y de manera individual se le pidió a cada estudiante que leyera en voz alta un texto narrativo. Los registros de audio fueron realizados con un grabador de mano digital. Finalmente, para evaluar la fluidez lectora se aplicó la Escala de Fluidez Lectora para Textos (Fumagalli et al., 2022).

Análisis de datos

Dado el tamaño muestral ($n=28$) no se asumió distribución normal y se emplearon técnicas no paramétricas para comparar los grupos. Como medida de tendencia central se reportaron las medianas, dado que son insensibles a los valores extremos (Hernandez Sampieri, 2015). Asimismo, como medidas de variabilidad se reportaron los percentiles 25 y 75 para cada grado escolar.

Para comparar el desempeño en la fluidez lectora y en el nivel de eficacia lectora entre los grupos se utilizó la prueba *U de Mann Whitney*. Para reportar el tamaño del efecto se utilizará la *d* de *Cohen*.

Para conocer el grado de asociación entre los subcomponentes de la escala y entre el puntaje de la escala y el puntaje del Tecele se realizaron correlaciones bivariadas de *Spearman*.

Resultados

La **Tabla 1** muestra los estadísticos descriptivos de ambos grupos en todas las variables evaluadas.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de todas las variables del estudio

n=28	Tercer grado				Sexto grado						
	<i>Mediana</i>	<i>pc 25-75</i>	<i>mín</i>	<i>Máx</i>	<i>Mediana</i>	<i>pc 25-75</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Eficacia lectora	25,4	20.5 – 30.3	12.8	37.8	48.6	38.1 - 56.0	24	62.5	1.0	<.001	-2,20
Fluidez lectora	20	24.3 – 26.0	11	27	26.0	25.0 – 28.0	21	30	28.0	0,002	-1,58
Tiempo de lectura	64.5	61.3 - 72.5	49	128	51.5	45.0- 60.0	42	65	25.0	<.001	1,28

Como se observa en la **Tabla 1** la comparación entre grupos mostró diferencias estadísticamente significativas en eficacia lectora $p < 0.001$ y en fluidez lectora $p < 0.001$, así como en tiempo de lectura $p < 0.001$.

Con el objetivo de analizar la relación entre todas las variables se realizó un análisis de correlación de *rho* de Spearman. Ver **Tabla 2**

Tabla 2

Correlaciones rho de Spearman entre todas las variables analizadas

	Grado	Fluidez lectora	Eficacia lectora	Tiempo de lectura (sg)
Grado	—			
Fluidez lectora	0.611 ***	—		
Eficacia lectora	0.760 ***	0.631 ***	—	
Tiempo de lectura (sg)	-0.635 ***	-0.462 *	-0.699 ***	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

La **Tabla 2** indica la existencia de correlaciones positivas altas y significativas entre las medidas de eficacia lectora y las de fluidez lectora ($p < .001$, $rho = 0.631$), entre el grado y la fluidez lectora ($p < .001$, $rho = 0.611$) así como entre el grado y la eficacia lectora ($p < .001$, $rho = 0.760$). Asimismo se observó una correlación negativa y alta entre el tiempo de lectura y el grado ($p < .001$, $rho = -0.635$).

Finalmente, para observar las relaciones existentes entre las diferentes medidas de EFT, se realizaron correlaciones (rho de Spearman) entre las medidas objetivas y subjetivas, y entre éstas y eficacia lectora y grado.

Tabla 3

Correlaciones entre las medidas objetivas y subjetivas, eficacia, tiempo de lectura y grado

	Medidas objetivas (EFT)		Medidas Subjetivas (EFT)	Eficacia lectora		Tiempo de lectura (sg)		Grado
Medidas objetivas (EFT)	—							
Medidas Subjetivas (EFT)	0.390	*	—					
Eficacia lectora	0.484	**	0.665	***	—			
Tiempo de lectura (sg)	-0.398	*	-0.656	***	-0.638	***	—	
Grado	0.265		0.657	***	0.749	***	-0.550	**

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

La **Tabla 3** muestra que las medidas objetivas y subjetivas de EFT se asociaron de manera positiva y moderada ($\rho=0.390$, $p<.05$).

La asociación entre eficacia lectora y medidas objetivas fue positiva y moderada ($\rho = 0.484$, $p<.01$), mientras que entre eficacia lectora y medidas subjetivas la correlación fue positiva y alta ($\rho=0.665$, $p<.001$).

Se observa también que el grado no se asoció con las medidas objetivas, pero sí se asoció con las medidas subjetivas de manera positiva y alta ($\rho=0.657$, $p<.001$).

Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar la fluidez lectora en un grupo de escolares uruguayos de tercero y sexto grado de escuela, de NSE medio-bajo utilizando la Escala de Fluidez basada en Textos, EFT (Fumagalli et al., 2022). Asimismo se analizó el grado de asociación entre los puntajes obtenidos en la EFT, el tiempo de lectura y el nivel de eficacia lectora de los escolares.

Dado que en los primeros años de aprendizaje de la lectura la decodificación aún es lenta y trabajosa, los escolares no pueden destinar recursos para operar con los aspectos prosódicos de la lectura. En esa línea, los escolares de tercer grado que participaron en este estudio alcanzaron puntajes menores que los escolares de sexto grado en la escala de fluidez lectora (Arancibia-Gutiérrez et al, 2022).

Conforme a nuestra última hipótesis, las medidas objetivas y subjetivas que conforman la EFT se asociaron entre sí de forma positiva y moderada. Esto indica que EFT es un instrumento robusto para evaluar fluidez lectora. Este resultado resulta consistente con el obtenido por Fumagalli et al., (2022) que reporta la existencia de correlaciones bajas, moderadas y altas entre las categorías de la EFT.

Por su parte, la correlación entre eficacia lectora y medidas objetivas fue positiva y moderada, mientras que entre eficacia lectora y las medidas subjetivas fue positiva y alta. El hecho de que el test de eficacia lectora haya correlacionado con las medidas objetivas de EFT es coherente con las líneas actuales, ya que miden constructos similares como la precisa decodificación. Las oraciones cortas del test de eficacia lectora que requieren comprensión para identificar la palabra target, podría explicar la alta correlación entre medidas subjetivas de EFT y eficacia lectora, dando cuenta que la prosodia es un puente a la comprensión lectora (Rasinski, 2004).

Se observó una asociación entre el grado y las medidas subjetivas de la escala, resultado esperable ya que en escolares de tercer grado los aspectos vinculados a la decodificación de palabras ya se encuentran adquiridos, perdiendo así su poder explicativo, mientras que los aspectos prosódicos se encuentran aún en desarrollo, teniendo entonces mayor incidencia en etapas superiores del ciclo escolar. Estos resultados reflejan, probablemente, que los escolares de sexto grado tienen más recursos cognitivos disponibles, en parte por la liberación de memoria de trabajo que implica la automatización de la decodificación, para avocarse al manejo de funciones de lectura de orden superior como la prosodia (Schwanenflugel, 2004). Además, a medida que aumenta la eficacia lectora, entendida como una decodificación precisa y con una velocidad apropiada, se detectan mejores desempeños en la tarea de lectura en voz alta. Este resultado sustenta nuestra tercera hipótesis referida a la asociación positiva entre medidas de eficacia lectora y medidas de fluidez lectora, mostrando que para comenzar a leer de manera fluida es necesario, aunque no suficiente, una decodificación precisa.

Adicionalmente, se observó una asociación negativa y alta entre el grado escolar y el tiempo de lectura. La escolarización acerca a los niños a repetidas y acumulativas experiencias de lectura (Ferroni, 2021). Es posible que esto implique mejores representaciones mentales de la ortografía y semántica de la lengua, volviendo más ágil la lectura de palabras de ortografía compleja a través del autoaprendizaje. Esto podría explicar una disminución del tiempo de lectura. En la misma línea, pudo haberse visto incrementado el reconocimiento automático de palabras a nivel general tanto de estructura simple como compleja. Esta observación es consistente con las asociaciones halladas por Schwanenflugel et al. (2004) que indican una relación entre la velocidad de decodificación y la lectura prosódica en un grupo de escolares de segundo y tercer ciclo escolar y un grupo de adultos.

En su conjunto, los resultados de este estudio muestran cómo los diferentes componentes de la fluidez lectora adquieren diferentes pesos a lo largo del desarrollo de la lectura (Fumagalli

et al., 2022). Así, en los primeros años del ciclo escolar parecen tener mayor incidencia la velocidad y la precisión, mientras que en años posteriores adquiere mayor relevancia la lectura expresiva o prosódica. Además, se observó sistemáticamente que los escolares que obtuvieron un puntaje alto en el test de eficacia lectora, también mostraron tiempos menores de lectura.

Implicancias educativas

La fluidez lectora es clave para la comprensión lectora y en la transición de aprender a leer a leer para aprender. En el ámbito educativo, en los ciclos iniciales podrían adoptarse estrategias que apostaran a fortalecer las dimensiones de precisión y velocidad en la lectura, como intervenciones que trabajen la lectura repetida Balbi et al. (2021), que consiste en que el docente lea el texto, y luego el escolar repita la misma lectura varias veces, ya que prácticas basadas en evidencia muestran que estas intervenciones contribuyen a mejorar la velocidad lectora (Balbi et al.,2021).

En grados escolares superiores las intervenciones podrían estar dirigidas a la estimulación de los aspectos prosódicos o expresivos de la lectura. Técnicas de lectura coral, en la que los niños lean a coro junto al docente, quien modela una lectura prosódica y expresiva, tiene potencial para trabajar aspectos vinculados con la fluidez lectora (Aznárez et al., 2021). Esta técnica permite que los lectores menos fluidos aprendan de sus pares más competentes, en un entorno de trabajo grupal al interior del aula.

Las limitaciones de este estudio y líneas futuras a seguir

Las limitaciones de este estudio se relacionan con el reducido tamaño muestral y con la necesidad de evaluar otras variables y poblaciones de escolares diversas. En ese sentido, en futuras investigaciones sería oportuno ampliar el número de escolares evaluados de modo que los resultados pudieran ser generalizables. Además resultaría de interés examinar a diversos grupos al interior de un mismo nivel socioeconómico, a fin de mapear la heterogeneidad dentro de un mismo estrato sociocultural. Adicionalmente se podrían agregar tareas como lectura de

palabras y pseudopalabras o pruebas de comprensión lectora. También podría considerarse realizar un estudio longitudinal experimental, con dos tiempos de evaluación y una intervención en fluidez lectora con el objetivo de validar estrategias que promuevan el desarrollo de esta habilidad.

Referencias

- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades—20 años después. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- Arancibia-Gutiérrez, B., León, H., Castro, G. G., Bizama, M., & Sáez, K. (2022). Comprensión de lectura, reconocimiento de palabras y fluidez lectora en escolares de sexto año básico. *Onomázein*,(55), 156-173.
- Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2018). Reading prosody development in Spanish children. *Reading and Writing*, 31, 35-52.
- Aznárez, L., Munguía, G., Hossain, M. I., & Santos, J. D. (2021). *Guía de lectura prosódica: aspectos teóricos y prácticos para su implementación en ámbitos educativos*. Universidad Católica del Uruguay
- Balbi, A., Cuadro, A., & Trías, D. (2009). Comprensión lectora y reconocimiento de palabras. *Ciencias psicológicas*, 3(2), 153-160.
- Balbi, A., Von Hagen, A., y Cuadro, A. (2021) *Intervenciones basadas en la evidencia en cuatro componentes claves en alfabetización*. Universidad Católica del Uruguay.
- Calero, A. (2014). Fluidez lectora y evaluación formativa. *Investigaciones sobre lectura*, (1), 33-48. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10940>
- Calet Ruiz, N. (2014) *Efectos del entrenamiento en fluidez lectora sobre la competencia lectora en niños de educación primaria: el papel de la prosodia*. Universidad de Granada. [<http://hdl.handle.net/10481/29953>]
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological review*, 108(1), 204-256. 10.1037/0033-295x.108.1.204
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula*, 20, 25–44. <https://doi.org/10.14201/12560>
- Defior, S., Jiménez-Fernández, G., Calet, N., & Serrano, F. (2015). Learning to read and write in Spanish: phonology in addition to which other processes?/Aprendiendo a leer y escribir en español: además de la fonología, ¿qué otros procesos?. *Studies in Psychology*, 36(3), 571-591.
- Ferroni, M. (2013). *La adquisición de conocimiento ortográfico en español* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.912/te.912.pdf>
- Ferroni, M. (2021) (Coord.) *Pequeño manual del enseñante*. [Libro digital] Programa Integral de Apoyo a la Alfabetización. piaalfabetizacion.com
- Ferroni, M., Diuk, B. (2013). La formación de representaciones ortográficas de las palabras en español. En V. Jaichenko y Y. Sevilla (Eds.). *Psicolingüística del español* (pp. 125-137). Servicio de publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

- Fumagalli, J., Barreyro, J.P., y Jaichenco, V. (2020). La evaluación de la fluidez lectora: Medidas subjetivas y objetivas. *Cuadernos de neuropsicología*, 14 (1), 78-87
- Fumagalli, J., Ferroni, M., y Jaichenco, V. (2022). Evaluación de la lectura: Una escala de fluidez basada en textos. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15 (3), 15-25.
- Fumagalli, J., Barreyro, J. P., y Jaichenco, V. I. (2017). Fluidez lectora en niños: cuáles son las habilidades subyacentes. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 16 (1), 50-61.
- Fumagalli, J., Barreyro, J.P., Fant, F., y Jaichenco, V. (2023). Precisión y aspectos prosódicos en la lectura en voz alta en adolescentes. *Liberabit, Revista peruana de psicología*, 29 (2). <http://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2023.v29n2.708>
- González-Trujillo, M.C., Calet, N., Defior, S., y Gutiérrez-Palma, N. (2014). Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez. *Estudios de Psicología*, 35 (1), 104-136. <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.893651>
- Gutiérrez, B. A., León, H., Yáñez, G. G. C., Muñoz, M. B., y Carrillo, K. S. (2022). Comprensión de lectura, reconocimiento de palabras y fluidez lectora en escolares de sexto año básico. *Onomázein*, 55, 156-173. DOI: 10.7764/onomazein.55.05
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2015) Metodología de la investigación. McGraw Hill.
- Kuhn, M., Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Rasinski, T. V. (2004). Assessing reading fluency. *Pacific Resources for Education and Learning (PREL)*.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of educational psychology*, 96(1), 119.
- Share, D. L. (2004). Orthographic learning at a glance: On the time course and developmental onset of self-teaching. *Journal of experimental child psychology*, 87(4), 267-298.
- The jamovi project (2022). jamovi. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>