

Explorando la relación entre fluidez lectora y competencia lectora en Educación Secundaria

Analysing the relationship between reading fluency and reading competence in Secondary Education

Cristina Amiama-Espailat

<http://orcid.org/0000-0002-8222-1530>

Universidad de Sevilla

Cristina Mayor-Ruiz

<http://orcid.org/0000-0001-7101-044X>

Universidad de Sevilla

Fecha de recepción:

13/02/2017

Fecha de aceptación:

19/12/2017

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave:

Fluidez lectora; prosodia; fonética; Educación Secundaria; competencia lectora; evaluación.

Keywords:

Reading Fluency; Phonology; Prosody; Secondary Schools; Reading Skills; Educational Assessment.

Correspondencia:

criamiesp@alum.us.es
crismayr@us.es

Resumen

Un nivel adecuado de competencia lectora es esencial para ejercer los derechos fundamentales en la sociedad de la información hiperconectada del siglo XXI. La fluidez lectora es uno de los componentes que influye en la comprensión lectora. En este artículo se explora la relación entre la fluidez lectora y la competencia lectora, además de que aporta un instrumento confiable para su medición en el nivel secundario. La investigación es descriptiva-correlacional. La muestra estuvo compuesta por 382 estudiantes de cuarto de Educación Secundaria, a los que se les aplicaron dos instrumentos: CoLeP, basado en los textos liberados de PISA y la Escala de Fluidez Lectora adaptada para el nivel secundario. Los resultados establecen una relación positiva, aunque débil, entre la fluidez y la competencia lectora. La relación no es unidireccional. Por otro lado, se considera que la fluidez lectora es un componente esencial por sí misma, independientemente de su nivel de relación con la comprensión y, por tanto, debe considerarse en los procesos de enseñanza, aún en el nivel secundario.

Abstract

An adequate level of reading competence is essential to exercise fundamental rights in the hyperconnected information society of the 21st century. Reading fluency is one of the components that influences reading comprehension. This article explores the relationship between reading fluency and reading competence, and it also provides a reliable instrument for measuring it at the secondary level. The investigation is descriptive-correlational. The sample consisted of 382 Secondary School students, to whom two instruments were applied: CoLeP, based on the texts released from PISA and the Reading Fluency Scale adapted for the secondary level. The results establish a positive, yet weak, relationship between fluency and reading competence. The relationship is not unidirectional. On the other hand, it is considered that reading fluency is an essential component in itself, independently of its level of relationship with comprehension and, therefore, should be considered in teaching processes, even at the secondary level.

Agradecimiento al Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) de la República Dominicana y al Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) por el apoyo económico para la realización de la investigación

Amiama-Espailat, C., & Mayor-Ruiz, C. (2018). Explorando la relación entre fluidez lectora y competencia lectora en Educación Secundaria. *Ocnos*, 17 (1), 21-31.

doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1278

Introducción

La competencia lectora es, sin lugar a dudas, una de las fundamentales para ejercer los derechos ciudadanos. La capacidad de acceder, comprender y reflexionar sobre todo tipo de información es esencial para que las personas puedan participar plenamente y lograr sus propios objetivos en la sociedad de la información hiperconectada del siglo XXI (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2009), pero también repercute significativamente en el crecimiento económico de los países (Lynch, 2015).

República Dominicana es uno de los países de la región latinoamericana con niveles más bajos en competencia lectora: los resultados de la prueba PISA –Programme for International Student Assessment– lo ubican en el último lugar; el 70.7% de los estudiantes están por debajo del nivel mínimo requerido en las tres asignaturas evaluadas –Ciencias, Lectura y Matemáticas– (OCDE, 2016), dato que coincide con los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo –TERCE– en el área de Lengua y Matemáticas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] – Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC], 2016) y diversas investigaciones nacionales (Amargós, 2016; Amiama-Espaillet y Mayor-Ruiz, 2017).

Este trabajo forma parte de la investigación *Competencia lectora en estudiantes de Secundaria de la República Dominicana: Orientaciones para la evaluación y su intervención pedagógica*, uno de cuyos objetivos es describir el nivel de fluidez lectora y su relación con la competencia lectora de los estudiantes, además de aportar un instrumento confiable para su medición en el nivel de secundaria.

El informe del National Reading Panel (2000) establece que la fluidez lectora es uno de los componentes esenciales de la competencia lectora. Otros investigadores confirman que la falta de

fluidez lectora impide que muchos estudiantes accedan a un nivel superior (Castejón, González-Pumariega, y Cuetos, 2011; Cuetos, 2009; Etxebarria, Gaminde, Romero e Iglesias, 2016; Fuchs, Fuchs, Hosp y Jenkins, 2009; Guthrie, Klauda y Ho, 2013; Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, Levy y Rasinski, 2010; Wolf y Katzir-Cohen, 2001) incluso en el nivel de secundaria (Baker et al., 2014; Paige, Rasinski, Magpuri-Lavell, y Smith, 2014; Rasinski et al., 2005, 2016).

La fluidez lectora es un constructo que ha variado significativamente desde que en 1886 Cattell y Huey realizaron las primeras investigaciones sobre la automatización de la lectura y sus ventajas, línea que se mantuvo hasta la primera década de este siglo. Existen múltiples definiciones. Por ejemplo, Fuchs et al. (2009) la definen como “la traducción oral del texto con velocidad y precisión” (p.39), conceptualización que también asumen otros investigadores como Castejón et al. (2011) y *The National Reading Panel* (2000); sin embargo, otros (González-Trujillo et al., 2014; Kuhn et al., 2010; Rasinski, 2004; Valencia et al., 2010; Wolf y Katzir-Cohen, 2001) consideran que la definición anterior está incompleta, puesto que solo incluye dos componentes, velocidad y precisión, faltando un componente fundamental, la prosodia o expresividad. “La prosodia es la habilidad para leer con expresión, volumen, entonación, y segmentación que refleja y realza el significado del texto al leerlo de forma oral” (Rasinski et al., 2016, p. 2).

Diversos investigadores, como Kuhn et al. (2010) incluyen la prosodia en la definición de fluidez lectora: “la habilidad de leer de forma apropiada, con expresión, entonación y pausas adecuadas manteniendo la comprensión del texto” (p.44). La fluidez se muestra durante la lectura oral mediante la facilidad del reconocimiento de palabras, el ritmo apropiado, la segmentación y la entonación, por tanto, la prosodia es un componente multidimensional, donde la entonación como rasgo de expresividad tiene la correlación más alta en el nivel de comprensión lectora (Gaminde, Etxebarria, Romero y Eguskiza, 2017).

La fluidez lectora se evalúa a través de dos procedimientos: los índices espectrográficos y las escalas. El primero es una técnica más compleja que necesita de un laboratorio y más tiempo para su aplicación y análisis, mientras que las escalas pueden utilizarse en el contexto escolar, son más accesibles y requieren menos entrenamiento para el uso. González-Trujillo, Calet, Defior y Gutiérrez-Palma (2014) concluyeron que ambos instrumentos pueden ser iguales en cuanto a la fiabilidad. Estas autoras diseñaron una escala multidimensional de fluidez lectora en español basada en la de Rasinski, en las características prosódicas más relevantes para la lectura según las investigaciones de Miller y Schwanenflugel y en las características prosódicas del español.

La Escala de Fluidez Lectora en Español –EFLE– diseñada para el nivel primario valora cuatro componentes principales: velocidad, precisión y prosodia –volumen, entonación, pausa y segmentación– y un componente adicional de calidad de la lectura. La muestra para la validación de su escala estuvo conformada por niños españoles entre segundo y cuarto de Primaria. La Escala EFLE destaca por su alta fiabilidad, Coeficiente alfa de Cronbach .91, así como por su validez convergente y de criterio, lo cual lo presenta como “un instrumento eficaz para la evaluación de la fluidez lectora” (González-Trujillo et al., 2014, p. 127), tanto para el contexto escolar como para el de investigación.

Método

La investigación es descriptiva–correlacional, ya que describe el nivel de fluidez lectora y sus componentes en jóvenes de entre 13 y 18 años, y luego la relaciona con su nivel de competencia lectora.

Participantes

La población de estudiantes que cursa el nivel secundaria en la República Dominicana es de 574.574. El 78% estudia en el sector público, el 2% en el semioficial y el 20% en el privado.

Participaron en el estudio 382 estudiantes de cuarto de Secundaria de centros públicos y privados de las dos principales provincias, Santo Domingo y Santiago, con un rango de edad entre 13 y 18 años ($M = 15,15$; $DT = ,85$). El 41%, hombres ($n = 156$) y el 59% mujeres ($n = 226$). El 71% asiste a centros públicos y el 29% a privados. La muestra estratificada fue seleccionada en base a la distribución porcentual de la población y de sus características con el método no probabilístico por cuotas. Se estableció un nivel de confianza de 95% ($Z = \pm 1.96$) con un margen de error de ± 5 . Se seleccionaron 13 centros educativos en total: 8 públicos y 5 privados. En cada centro educativo se seleccionó al azar –por sorteo– al grupo clase.

Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos, uno para cada variable del estudio. Ambos fueron sometidos a juicio de experto y prueba piloto.

Competencia lectora –CoLeP–

La competencia lectora se valora a través de una prueba construida *Ad Hoc* en base a los textos liberados del *Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes –PISA*, por su sigla en inglés–, que utiliza el modelo *Rasch*. El valor de parámetro y las demás especificaciones técnicas fueron tomadas de los reportes técnicos de la OCDE (2000, 2003, 2012) e incorporados al manual de corrección diseñado para este estudio. Se estableció un 80% de respuesta correcta para cada nivel. La capacidad individual en competencia lectora se valora en 5 niveles; el nivel 3 se considera el adecuado o aceptable, el 1 nada aceptable y el 5 el óptimo.

La prueba permite identificar el desempeño en tres actividades: localización, integración y evaluación. Consta de 5 textos: tres continuos –descriptivos, explicativos, argumentativos– y dos discontinuos –expositivos y esquemas–. La versión final, después de la validación por juicio de experto y la prueba piloto, quedó conformada por 22 ítems. Obtuvo alfa de Cronbach de .81 que

se interpreta como una confiabilidad aceptable. Cada texto tiene entre cuatro y cinco preguntas. Trece preguntas de selección múltiple, seis abiertas y tres en tablas de doble entrada.

Una vez aplicado el instrumento, se realizó un análisis para determinar los casos aberrantes, es decir aquellos que no cumplen con la condición del modelo *Rasch*. Se eliminó un 4,5% de la muestra ($n = 18$), lo cual se considera dentro del rango razonable y válido.

La prueba consta de dos cuadernillos, uno con los cinco textos y otro para las respuestas, que además tiene integrado en la parte final la valoración para la Escala EFLE.

Fluidez lectora

La fluidez lectora se valoró a través de la adaptación de la escala EFLE de González-Trujillo et al. (2014) que “considera la concepción multicomponential de la fluidez —velocidad, precisión y prosodia— y un aspecto adicional que pretende recoger una valoración global de la habilidad lectora.” (p. 123). La prosodia se valora a través de tres dimensiones: pausa, segmentación y entonación. La escala fue sometida a una prueba piloto con estudiantes de educación secundaria de la República Dominicana, obteniendo un nivel de confiabilidad adecuado, alfa de Cronbach .86. Sin embargo, después de la prueba piloto se eliminaron dos dimensiones, volumen y velocidad. La primera resultó adecuada en el 99% de los estudiantes, se confirma que “...la dimensión ‘volumen’ pierde su capacidad informativa en 4º curso”, (González-Trujillo et al., 2014, p. 124). En la segunda, diversos autores han aportado que la velocidad se debe regular en función de la comprensión, por tanto, una baja velocidad lectora con un adecuado nivel de exactitud y prosodia no siempre es negativa y lo contrario una «velocidad adecuada» que no respete la entonación puede distorsionar los resultados sobre una adecuada fluidez lectora que prioriza los componentes de la prosodia. “Es fundamental que en la evaluación y en la

enseñanza se apoye al aprendiz a ser realmente fluido en la lectura, más que a ser el más rápido” (Kuhn et al., 2010, p. 246).

A la dimensión de precisión se le agregó una medida cuantificable de los errores. Finalmente, la adaptación de la escala EFLE quedó constituida por las siguientes dimensiones:

- **Precisión (exactitud):** Abarca el rango desde numerosos errores en la decodificación hasta la no comisión de errores y/o la autocorrección.
- **Prosodia**
 - **Entonación:** El rango fluctúa entre la lectura monótona, sin marcación al final de la frase con subidas o bajadas de tono, hasta la lectura melódica, acorde con el tipo de frase, señalando con claridad los diálogos y los cambios de entonación al final de las frases.
- **Pausas:** La valoración abarca desde la realización de pausas intrusivas, muchas veces en mitad de las palabras y sin el respeto de unidades sintácticas, con la presencia de reiteradas vacilaciones, hasta el respeto constante de los signos de puntuación y los límites sintácticos cuando se hace pausa.
- **Segmentación:** Esta subdimensión es la complementaria a la de pausas. Fluctúa entre la lectura palabra a palabra, sin prestar atención a los límites sintácticos que delimitan el significado de frase o los signos de puntuación, hasta el respeto de estas dos variables.

Cada uno de los componentes y dimensiones se evalúa mediante una escala numérica graduada de 1 a 4, siendo 1 la ejecución más baja y 4 la más alta. Cada puntuación de dicha graduación está específicamente descrita, con objeto de facilitar y hacer objetiva la valoración. La puntuación máxima es 16.

El análisis factorial confirmatorio (AFC) se obtuvo con el programa AMOS, v.24. del Programa SPSS. v. 21. La figura 1 presenta la variable latente endógena (η) fluidez lectora con

sus cuatro variables exógenas (ξ): exactitud, entonación, pausa y segmentación y los pesos de regresión estandarizados (λ).

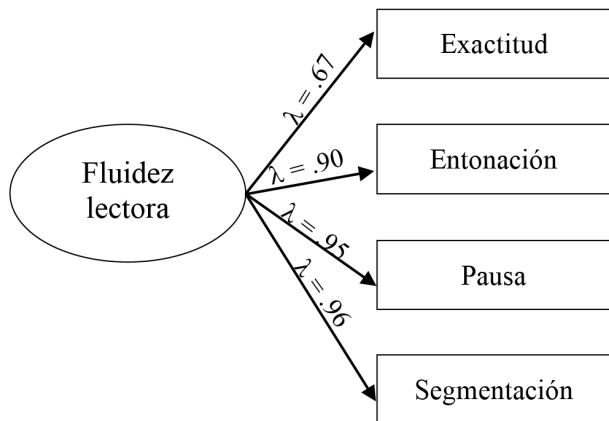


Figura 1: Diagrama Análisis Factorial Confirmatorio.

Todos los índices obtenidos a través del programa AMOS evidencian que la escala EFLE de González-Trujillo (2014) presentan un nivel de ajuste alto: índices de ajuste de bondad -GFI- = .99, el AGFI -0.97, así como el Índice de ajuste Comparativo -CFI- en .99. Por otro lado, el modelo no necesitó ajuste. A través del método *Critical Ratio* (CR) Como se muestra en la figura 1, se determinó el peso de cada uno de los componentes (λ). Todos están comprendidos entre .67 y .96, la exactitud es el componente que menos aporta ($\lambda = .67$), y, como se esperaba con un aporte alto y homogéneo, los componentes de la prosodia: entonación, pausa y segmentación. Asimismo, se realizó un análisis factorial exploratorio en el Programa SPSS. v.21. Los cuatro componentes pueden explicar el 97.6 % de la varianza total.

El texto utilizado en la prueba piloto se cambió por uno más sencillo, por el nivel de dificultad que ofreció a los estudiantes de centros públicos. Se escogió *Juegos peligrosos*, publicado en el libro de Lengua y Literatura de segundo de Media -actual cuarto de Secundaria- de la editorial Santillana, libro que se distribuye de forma gratuita en los centros educativos públicos. Para el análisis del texto, se utilizó la fórmula de legibilidad de *Flesch-Szigiszt* a través de la versión

gratuita del programa *Inflész* v. 10. El índice obtenido fue de 73.69, lo cual se interpreta como un texto bastante fácil de leer. Está compuesto de 27 frases, 279 palabras y 550 sílabas. El alfa de Cronbach de la escala, en la segunda versión, fue de .92.

Procedimiento

Todos los estudiantes aceptaron participar de forma voluntaria después de haber escuchado las informaciones sobre la investigación. CoLeP se aplicó en forma colectiva en el aula de clases. El tiempo de la prueba se registró entre 40 y 90 minutos. Una vez concluida la prueba escrita se pasó a la evaluación de la lectura oral. El lugar de la evaluación fue diferente en cada centro educativo según la disponibilidad de espacio, aunque todos reunían las condiciones mínimas necesarias. Después verificar la evaluación de competencia lectora, se les pedía que leyeran el texto de la siguiente manera: *“ahora vamos a leer en voz alta, no se trata que lo leas rápido, sino bien. Leer bien es mantener el ritmo y la entonación adecuada, así como hacer las pausas donde corresponde. Al final te haré una sola pregunta, ¿de qué trata el texto? Mientras lees, voy tomando notas... no te preocupes por ellas, no se trata de si lo haces bien o mal, sino de algunas observaciones que voy realizando. Me gustaría si estás de acuerdo, poderte grabar, pues así puedo analizar tu lectura con más calma. Esta grabación solo es para fines de esta investigación”*. Únicamente el 8% ($n = 31$) de los participantes no otorgó el permiso para ser grabado, aunque accedieron a la evaluación.

Los datos se procesaron en el paquete estadístico SPSS. v.21 y con el Programa AMOS, V.24. Los datos fueron sometidos a distintas pruebas con el objetivo de detectar los casos atípicos por cada variable y establecer su impacto, examinar los casos perdidos, diagnosticar la aleatoriedad de datos ausentes, comprobar el supuesto de normalidad de cada variable, comprobar la homogeneidad de varianza y comprobar la linealidad de las relaciones. La muestra analizada quedó conformada por 364 sujetos -41% ($n= 149$) hombres; 59% ($n= 215$) mujeres). El análisis

de los datos se inició con estadísticos descriptivos a través de distribución porcentual de la población.

Resultados

El 78% (n=282) de estudiantes de secundaria de la República Dominicana presenta un nivel de competencia lectora por debajo del nivel medio: el 9% (n= 33) se sitúa por debajo del nivel mínimo, un 45% (n=164) se sitúa en el nivel 1 y un 23% (n=85) en el nivel 2. Solo un 16% (n=58) tiene un nivel medio, y con niveles superiores únicamente el 7% (n=24): el 6% (n=21) con un nivel 4 y el 1% (n=3) con el nivel máximo.

En el nivel de competencia lectora, no existe una diferencia significativa según el sexo, $c^2 = (5, N= 364) = 6.77, p >.05$; ni según la edad, $c^2 = (10, N= 364) = 17.115, p >.05$, aunque todos los estudiantes en sobre edad (estudiantes que tienen más de dos años requeridos para el nivel educativo) se encuentran por debajo del nivel de competencia lectora. Se verifica una diferencia significativa según el tipo de centro educativo, $c^2 = (5, N= 364) = 65.705, p < .01$, lo cual se verifica que es una relación positiva moderada, $r = .396$

La fluidez lectora está integrada por cuatro componentes que se valoran en cuatro niveles. El mejor desempeño se registra en la exactitud (M = 3.42), y la mayor dificultad en la prosodia (M = 2.76). No existe una diferencia significativa entre la media de la entonación, pausa y segmentación (tabla 1).

La fluidez lectora se obtuvo de la sumatoria de exactitud y prosodia. La prosodia se obtuvo de la sumatoria de sus tres componentes: entonación, pausa y segmentación. El 30% (n = 110) de los estudiantes no posee un nivel adecuado. La mayor deficiencia se encuentra en el nivel de prosodia y en menor grado en exactitud.

La figura 2 muestra un campo de cuatro cuadrantes y el correspondiente porcentaje de

Tabla 1.

Estadísticos de los componentes de la Fluidez Lectora

Variables	Tendencia Central		Dispersión		Distribución			Q1	Q2	Q3
	M	Md	Mo	DE	σ^2	g1	g2			
Exactitud	3.42	4	4	0.79	0.62	-1.17	0.46	3	4	4
Prosodia	2.76	3	3	1.05	1.11	-0.47	-0.97	2	3	4
Entonación	2.97	3	3	0.79	0.62	-0.28	-0.57	2	3	4
Pausa	3.01	3	3	0.78	0.61	-0.32	-0.55	2	3	4
Segmentación	2.99	3	3	0.78	0.61	-0.26	-0.63	2	3	4

sujetos que se encuentran en cada uno: cuadrante A, estudiantes con un nivel adecuado en fluidez y en competencia lectora, 22% (n = 79); cuadrante B, estudiantes con un nivel adecuado de fluidez lectora, pero sin competencia lectora, 48% (n = 175); cuadrante C, estudiantes sin un nivel adecuado en ninguna de las competencias, 29% (n = 107) y cuadrante D, estudiantes con un nivel de competencia lectora adecuado, pero sin fluidez lectora, 1% (n = 3).

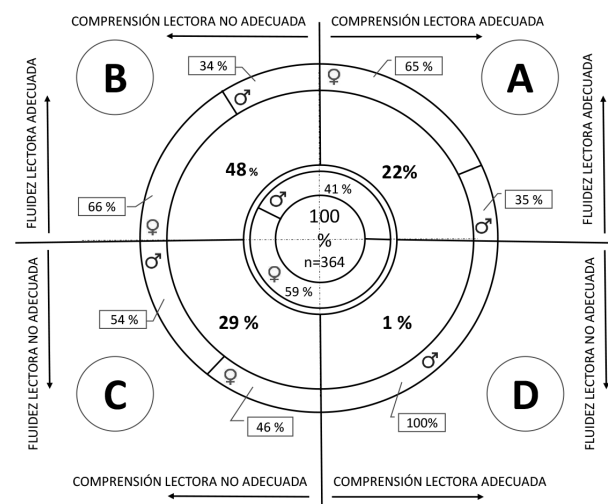


Figura 2. Campo distribución porcentual por fluidez y competencia lectora.

Existe una diferencia en el desempeño de mujeres y hombres en la fluidez lectora, $F(1,7.65) = 9.46, p < .01$; así como por el sector del centro educativo al cual asiste, $F(1, 26.05) = 34.37, p < .01$. Las mujeres (72.2%) presentan mejor desempeño que los hombres (59%).

El 37% ($n = 98$) de los que asisten a centros educativos públicos presenta una fluidez lectora entre no adecuada y regular, mientras que, en el sector privado, solo es un 12% ($n = 12$). Asimismo, los mejores desempeños se ubican en el sector privado, un 43% ($n = 44$) comparado con un 19% ($n = 51$) del sector público (tabla 2).

Tabla 2.
 Distribución porcentual de la fluidez lectora según centro educativo

Valoración	Centros Educativos	
	Público ($n=262$)	Privado ($n=102$)
No adecuado	12	2
Regular	25	10
Buena	43	45
Muy buena	19	43

La figura 3 muestra la relación entre la competencia lectora, la fluidez y sus componentes. La fluidez lectora tiene una relación significativa positiva, aunque débil, con la competencia lectora. El factor que menos influye es la exactitud lectora y el que más la segmentación.

Discusión y conclusiones

El nivel de competencia lectora de los estudiantes dominicanos es significativamente bajo, lo cual coincide con los resultados de PISA (OCDE, 2016). La mayoría de los estudiantes tiene una adecuada fluidez lectora sin que repercuta en su competencia lectora, es decir, pueden descodificar signos gráficos, pero no construir sentido. Este hallazgo no es nuevo, Salinas (1967) denomina a los sujetos con estas características como “leedores”. Todos los estudiantes que tienen un nivel adecuado en competencia lectora y también lo tienen en fluidez, son los considerados “lectores”; sin embargo, muy pocos poseen un adecuado nivel de competencia lectora sin la fluidez adecuada. El hecho de que casi ningún estudiante posea un nivel adecuado de competencia lectora sin una adecuada fluidez corrobora la hipótesis de que es necesario niveles mínimos en exactitud, entonación, pausa y segmentación para generar comprensión.

En esta etapa educativa, es significativo que aún existan estudiantes que no poseen ni

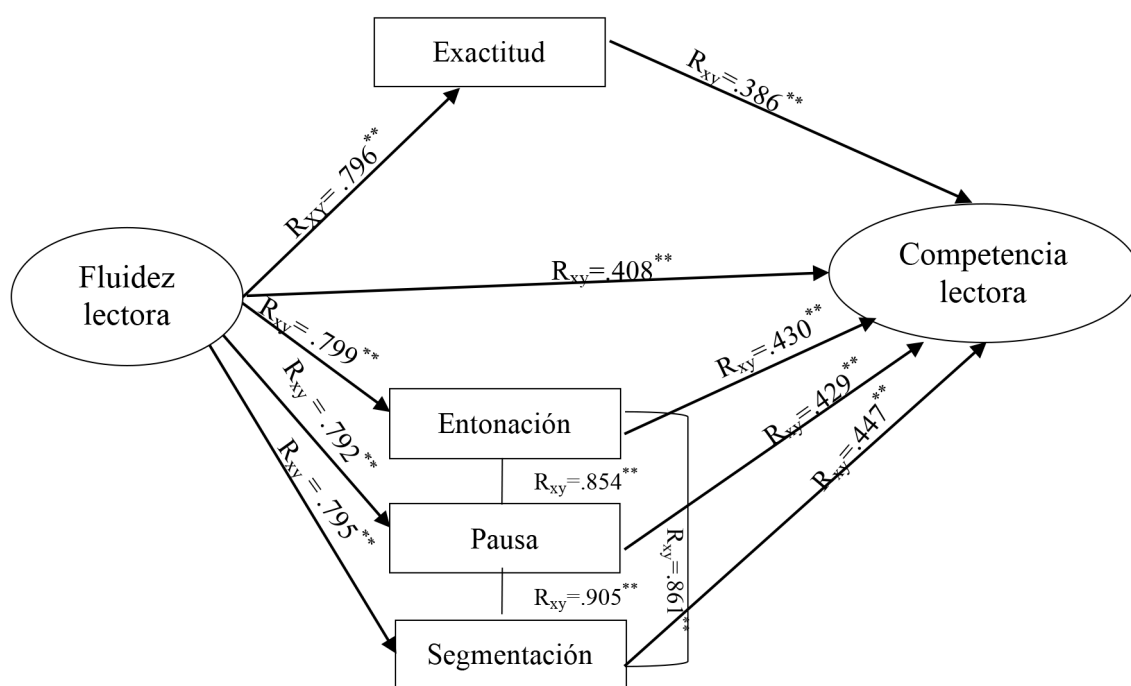


Figura 3. Correlaciones de Pearson de la fluidez lectora y sus componentes con la competencia lectora.

un nivel de competencia lectora ni un nivel de fluidez adecuados, Salinas (1967) lo denomina “neoanalfabetos”, es decir, que tienen contacto con la lengua escrita y la sociedad los considera alfabetos, sin embargo están en una situación paradójica “...la de ser un analfabeto que sabe leer” (p. 276).

Tradicionalmente se considera la fluidez lectora como un prerrequisito de la comprensión. Hoy está determinado que la fluidez lectora contribuye significativamente a la comprensión lectora desde el nivel primario hasta el secundario, aunque todavía se debate su nivel de influencia (Price, Meisinger, Louwerse y D’Mello, 2015).

La fluidez lectora en el nivel secundario es más bien un facilitador que no actúa aislado, y, además, resulta complejo determinar su influencia exacta, aún con modelos de ecuaciones estructurales: el hecho de que la mayoría de los estudiantes puedan leer con un nivel adecuado de fluidez, pero sin un mínimo de comprensión lectora no lo hace un buen predictor, al menos desde las concepciones actuales de lectura que implica la construcción de significado.

Se ha demostrado que la comprensión lectora no solo está mediada por el nivel de fluidez lectora, aunque se incluya en la evaluación unidades sintáctico-semánticas como los componentes de la prosodia, existen otros factores que también contribuyen a la comprensión como son los conocimientos previos del lector, el contenido y las características del texto, el contexto sintáctico, semántico y pragmático donde aparece la palabra, entre otras, sin dejar de lado el contexto socio-cultural del lector (Cassany y Castellà, 2010; Cuetos, 2010; Kucer, 2016; National Reading Panel, 2000).

Los resultados establecen una relación positiva, aunque débil, entre la fluidez y la competencia lectora. La relación no es unidireccional –un buen nivel de fluidez lectora no genera competencia lectora–, más bien, se prevé una relación

circular de retroalimentación mutua, donde el nivel de competencia lectora, a su vez, facilita la fluidez en aspectos esenciales como la realización de las pausas adecuadas (Kuhn et al., 2010) y ésta, a su vez, facilita la comprensión del texto.

La fluidez lectora es un componente esencial de la competencia lectora por sí misma, independientemente de la influencia que pueda ejercer en la comprensión de texto, por eso algunos investigadores la consideran una competencia independiente; la prosódica, con una fuerte relación e influencia con las demás, lingüística, discursiva, sociocultural y pragmática (Etxebarria et al., 2016; Gaminde et al., 2017).

Son muchos los contextos donde es necesaria la lectura en voz alta, por ejemplo, los nuevos entornos grupales de aprendizaje, la lectura compartida, el contexto digital, ... La dificultad en su proceso de evaluación no debe suponer un obstáculo para incluirla en pruebas diagnósticas realizadas por los docentes o internacionales como la Prueba de PISA de la OCDE o en los procesos de enseñanza en el nivel secundario. La evaluación de la fluidez lectora debe incluir todos los componentes esenciales de la prosodia.

A pesar de que existen numerosas investigaciones sobre fluidez lectora, muchas solo han tomado en cuenta la exactitud y la automatización –evaluada a través de la velocidad lectora–, lo que se considera un sesgo que puede distorsionar la relación con la comprensión lectora y afectar negativamente al desarrollo de procesos de enseñanza. La velocidad, entendida como la cantidad de palabras leídas en un minuto, no debe ser su componente principal ni el foco en el proceso de enseñanza, lo que supone superar las concepciones de los primeros investigadores, Cattell y Huey (Wolf y Katzir-Cohen, 2001), aún presentes en definiciones como la de Fuchs et al. (2009). “Es fundamental que establezcamos evaluaciones e instrucción que ayuden a los alumnos a convertirse en lectores verdaderamente fluidos en lugar de rápidos” (Kuhn et al., 2010, p. 246). La fluidez lectora es un concepto multidimensional donde

todos los componentes tienen importancia, pero la prosodia –entonación, pausa y segmentación– tienen un mayor peso que la exactitud.

Los resultados sugieren que la fluidez lectora es un factor a considerar en el nivel secundario para el desarrollo de la competencia lectora, por tanto, debe incluirse como parte de la enseñanza explícita, además de estrategias que favorezcan la comprensión lectora en una variedad de textos, modalidades y niveles.

Los profesores de Secundaria deben monitorear de forma individual los aprendizajes de sus estudiantes a través de hojas de progreso que incluyan los niveles, no solo de competencia lectora, sino también de fluidez y, sobre todo, debe integrarse en la planificación didáctica como un eje transversal de todas las asignaturas: “nada mejor que desarrollarlo mediante la aplicación del propio ejercicio lector, en actividades específicamente diseñadas en las distintas áreas de contenido y que respondan a los principios que arbitran las diferentes competencias” (García-Llamas y Quintanal, 2014, p. 74).

La Escala EFLE (González-Trujillo et al., 2014) adaptada para el nivel secundario es un instrumento muy adecuado que podrían incorporar los docentes en su aula ya que permite valorar el nivel de fluidez lectora de los estudiantes y, a partir de los resultados, establecer las intervenciones adecuadas. La escala se fundamenta en los elementos esenciales de la fluidez lectora, además es de fácil manejo y comprensión.

En el nivel secundario, donde los estudiantes han tenido más contacto con la lengua escrita, se observa un mayor nivel de correlación entre los componentes de la prosodia que los reportados por González-Trujillo et al. (2014) con los estudiantes de Primaria, aunque se mantiene la relación más fuerte entre segmentación y pausa, ya que “las dos dimensiones son teóricamente complementarias y dependientes, la agrupación de sintagmas con significado ha de ir acompañada de una pauta de pausas adecuada”(p. 124).

En la muestra estudiada, que tiene muy bajo nivel de comprensión lectora, el componente de exactitud no pierde su nivel de discriminación, contrario a lo encontrado por González-Trujillo et al. (2014). Ello demuestra que se necesitan más investigaciones longitudinales para llegar a conclusiones más precisas.

El estudio tuvo dos limitaciones que se deben considerar para futuras investigaciones: no se utilizó el mismo texto para medir la fluidez lectora y la comprensión lectora. Además, el texto para valorar la fluidez se adaptó al nivel de los estudiantes con baja competencia lectora y no a los requerimientos del grado escolar.

Referencias

- Amargós, O. (2016). *Evaluación de resultados e impacto de la política de Educación Secundaria en República Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana. IDEICE. Recuperado de https://www.ideice.gob.do/cgid/publicaciones.html-set_1=3
- Amiama-Espaillet, C., & Mayor-Ruiz, C. (2017). Lectura digital en la competencia lectora: La influencia en la Generación Z de la República Dominicana. *Comunicar*, 52(XXV), 105-114. doi: <https://doi.org/10.3916/C52-2017-10>
- Baker, D. L., Biancarosa, G., Park, B. J., Boussetot, T., Smith, J.-L., Baker, S. K., ... & Tindal, G. (2014). Validity of CBM measures of oral reading fluency and reading comprehension on high-stakes reading assessments in Grades 7 and 8. *Reading and Writing*, 28(1), 57-104. doi: <http://doi.org/10.1007/s1145-014-9505-4>
- Cassany, D., & Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 28(2), 353-374. doi: <http://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Castejón, L., González-Pumariega, S., & Cuetos, F. (2011). Adquisición de la fluidez en la lectura de palabras en una muestra de niños españoles: un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 34(1), 19-30. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/021037011794390139>

- Cuetos, F. (2009). La decodificación como elemento clave en el proceso de aprendizaje de la lectura. *Aula de Innovación Educativa (versión electrónica)*, 179, 17-20. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/179>
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la Lectura*. Madrid: Wolers Kluwer España.
- Etxebarria, A., Gaminde, I., Romero, A., & Iglesias, A. (2016). Desarrollo de la competencia prosódica en la lectura en voz alta: importancia de las pausas. *Ocnos*, 15(2), 110-118. doi: http://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1047
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2009). Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. *Scientific Studies or Reading*, 37-41. doi: http://dx.doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3
- Gaminde, I., Etxebarria, A., Romero, A., & Eguskiza, N. (2017). Características de la competencia prosódica de jóvenes bilingües vascos en la lectura en voz alta: las cumbres tonales. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 55(1), 35-52. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v55n1/0718-4883-rla-55-01-00035.pdf>
- García-Llamas, J. L., & Quintanal, J. (2014). El desarrollo lector y su relación con la mejora de las competencias básicas. *OCNOS*, 11, 71-91. Recuperado de https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.11.04
- González-Trujillo, M. C., Calet, N., Defior, S., & Gutiérrez-Palma, N. (2014). Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez. *Estudios de Psicología*, 35(1), 117-136. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02109395.2014.893651>
- Guthrie, J., Klauda, S. L., & Ho, A. N. (2013). Modeling the Relationships Among Reading instruction, Motivation, Engagement, and Achievement for Adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 9-26. doi: <http://doi.org/10.1002/rrq.035>
- Kucer, S. B. (2016). Accuracy, Miscues, and the Comprehension of Complex Literary and Scientific Texts. *Reading Psychology*, 27(1)(May), 1-20. doi: <http://doi.org/10.1080/02702711.2016.1159632>
- Kuhn, M., Schwanenflugel, P., Meisinger, E., Levy, B., & Rasinski, T. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251. doi: <http://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>
- Lynch, R. G. (2015). *The Economic and Fiscal Consequences of Improving U.S. Educational Outcomes*. Recuperado de <http://equitablegrowth.org/research-analysis/achievement-gap/>
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. NIH, 00-4769, 7, 35. doi: <http://doi.org/10.1002/ppul.1950070418>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2016). *Reporte técnico. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE*. Santiago, Chile. Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0024/002471/247123s.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2000). *PISA 2000 Technical Report*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment/pisa/pisa2000technicalreport-publications2000.htm>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2003). *PISA 2003 Manual de análisis de datos*. Recuperado de <http://evalua.educa.aragon.es/documentos/internacional/pisa/2012/pisamanualdatos.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2009). *Assessment Framework Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/home/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2012). *PISA 2009 Technical Report*. doi: <http://doi.org/10.1787/9789264167872-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016). *PISA 2015 Resultados clave*. Recuperado de <http://www.oecd.org/>
- Paige, D. D., Rasinski, T., Magpuri-Lavell, T., & Smith, G. S. (2014). Interpreting the Relationships Among Prosody, Automaticity, Accuracy, and Silent Reading Comprehension in Secondary Students. *Journal of Literacy*

- Research, 46(2), 123-156. doi: <http://doi.org/10.1177/1086296X14535170>
- Price, K. W., Meisinger, E. B., Louwerse, M. M., & D'Mello, S. (2015). The Contributions of Oral and Silent Reading Fluency to Reading Comprehension. *Reading Psychology, 27*(1), 1-35. doi: <http://doi.org/10.1080/02702711.2015.1025118>
- Rasinski, T. (2004). *Assessing Reading Fluency. Handbook of reading research*. Honolulu, Hawai: Pacific Resources for Education and Learning. Recuperado de http://www.education.ucf.edu/mirc/Research/PREL_assessing-fluency.pdf
- Rasinski, T., Chang, S.C., Edmondson, E., Nageldinger, J., Nigh, J., Remark, L., ... & Rupley, W. (2016). Reading Fluency and College Readiness. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 0*(0), 1-8. doi: <http://doi.org/10.1002/jaal.559>
- Rasinski, T. V, Padak, N. D., McKeon, C. A., Wilfong, L. G., Friedauer, J. A., & Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 49*, 22-27. doi: <http://doi.org/10.1598/JAAL.49.1.3>
- Salinas, P. (1967). *El defensor*. Madrid: Alianza Editorial.
- Valencia, S., Smith, A., Reece, A., Li, M., Wixson, K., & Newman, H. (2010). Oral Reading Fluency Assessment: Issues of Construct, Criterion, and Consequential Validity - ProQuest. *Reading Research Quarterly, 45*(3), 270-291. doi: <http://doi.org/dx.doi.org/10.1598/RRQ.45.3.1>
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading Fluency and Its Intervention. *Scientific Studies of Reading, 5*(3), 257-288. doi: http://dx.doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_2