



REFLEXIONES SOBRE LA FLUIDEZ LECTORA EN EL PRIMER CICLO DE ENSEÑANZA: CLAVES PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

REFLECTIONS ON READING FLUENCY IN THE FIRST CYCLE OF SCHOOLING: KEYS TO READING COMPREHENSION

Sandra Pavez-Núñez <https://orcid.org/0009-0006-7086-5167> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | sandra.pavez2202@alumnos.ubiobio.cl

Francisco Lara-Quintana <https://orcid.org/0009-0005-7636-24405167> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | francisco.lara1601@alumnos.ubiobio.cl

Ailyne Saldías-Sandoval <https://orcid.org/0009-0003-9387-9404> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | ailyne.saldias2201@alumnos.ubiobio.cl

RESUMEN

La fluidez lectora suele asociarse principalmente con la velocidad de decodificación de palabras; sin embargo, constituye una competencia considerablemente más amplia y compleja, ya que integra también la precisión y la prosodia, dimensiones indispensables para la construcción del significado del texto y el logro de una comprensión lectora profunda. A pesar de ello, en numerosos establecimientos educativos su evaluación continua centrada casi exclusivamente en la cantidad de palabras leídas por minuto, bajo el supuesto de que una mayor velocidad implica necesariamente una mejor fluidez. Esta perspectiva reduce el alcance del constructo y desplaza su propósito esencial: favorecer la comprensión e interpretación de los textos. En este ensayo se analiza críticamente esta concepción reduccionista y se argumenta la necesidad de comprender la fluidez lectora como una habilidad multidimensional que requiere un desarrollo sistemático e intencionado desde la enseñanza. Con este propósito, se propone un modelo teórico que organiza, integra y jerarquiza los principales componentes involucrados en la lectura fluida, orientando su enseñanza hacia el fortalecimiento de la comprensión lectora. El modelo sitúa al docente como el fundamento del proceso pedagógico, responsable de generar las condiciones de aprendizaje necesarias, y estructura sobre esta base un conjunto de pilares que representan las habilidades que el estudiantado debe desarrollar progresivamente, posicionándolo como el eje central del proceso de aprendizaje y de la construcción de significados durante la lectura.

Palabras clave: Fluidez lectora, comprensión lectora, prosodia, enseñanza de la lectura

ABSTRACT

Reading fluency is often associated primarily with the speed of word decoding; however, it is a considerably broader and more complex competence, as it also encompasses accuracy and prosody, both of which are essential for constructing meaning and achieving deep reading comprehension. Despite this, in many educational settings, the assessment of reading fluency continues to focus almost exclusively on the number of words read per minute, based on the assumption that greater speed necessarily reflects greater fluency. This perspective narrows the scope of the construct and shifts attention away from its primary purpose: to support reading comprehension and text interpretation. This essay critically examines this reductionist view and argues for understanding reading fluency as a multidimensional skill that requires systematic and intentional instruction. To this end, it proposes a theoretical model that organizes, integrates, and prioritizes the key components involved in fluent reading, providing a framework for teaching that aims to strengthen reading comprehension. The model positions the teacher as the foundation of the instructional process, responsible for creating the conditions that enable learning, and structures a set of interconnected pillars representing the skills students should progressively develop. Within this framework, students are placed at the center of the learning process and the construction of meaning through reading.

Keywords: Reading fluency, reading comprehension, prosody reading instruction



INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos más importantes de la docencia es que los y las estudiantes logren comprender lo que leen. Una de las vías para alcanzar dicha comprensión es la fluidez lectora. Según la UNESCO (2023), al lograr automatizar la decodificación de las palabras, los estudiantes no se esfuerzan por descifrar cada palabra y enfocan su atención en el significado del texto. La fluidez lectora es multidimensional, y se compone de tres criterios o componentes principales: Precisión, expresión y velocidad.

Asimismo, el docente debe considerar el contexto sociocultural, el nivel de desarrollo lector y la diversidad del estudiantado al planificar la enseñanza de la lectura, con el propósito de ajustar las estrategias pedagógicas a las necesidades de los estudiantes (Vygotsky, 1978; UNESCO, 2023). Desde esta perspectiva, la fluidez lectora constituye una habilidad transversal que se desarrolla mediante una enseñanza sistemática y práctica constante. En efecto, la lectura repetida ha sido ampliamente reconocida como una de las estrategias más eficaces para favorecer el desarrollo de la fluidez lectora (Kuhn & Stahl, 2003).

Fluidez lectora

Para Rasinski (2010), el puente entre la decodificación y la comprensión es la fluidez lectora. La prosodia, la velocidad y el reconocimiento automático de palabras son los cimientos que conforman este puente. En esta línea, como señala Medina (2022), la automatización y la velocidad lectora permiten al estudiante descifrar los conceptos sin agotar sus recursos cognitivos y redirigir los esfuerzos en reflexionar y alcanzar un conocimiento más profundo. Sin embargo, la fluidez no se limita a poseer una velocidad de lectura alta o una buena precisión. Tal como lo afirma Maryanne Wolf (2013), el verdadero objetivo es que el estudiante pueda determinar, de manera independiente, su objeto de atención dentro de la lectura (procesamiento profundo), sin tener que volcar su esfuerzo a la codificación.

Fluidez lectora en Chile

Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) 2022 evidencian que Chile obtuvo un desempeño inferior al promedio de los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), ubicándose en el puesto 52 entre los 83 sistemas educativos participantes. No obstante, en el contexto latinoamericano, el país se posiciona entre los mejores desempeños, siendo superado únicamente por Uruguay (Agencia de Calidad de la Educación, 2023). En el ámbito de la competencia lectora, PISA evalúa la capacidad de los estudiantes para comprender, interpretar, evaluar y reflexionar sobre diversos tipos de textos, enfatizando procesos cognitivos de orden superior necesarios para desenvolverse de manera efectiva en distintos contextos personales, sociales y académicos.

En este escenario, la Agencia de Calidad de la Educación (2023) reconoce la fluidez lectora como un proceso fundamental para el desarrollo de la competencia lectora, al definirla como la capacidad de leer con precisión, automaticidad y expresión, permitiendo que los recursos cognitivos se orienten a la construcción del significado del texto. Desde esta perspectiva, la fluidez lectora constituye un puente entre la decodificación y la comprensión, favoreciendo la interpretación, la reflexión y el aprendizaje en las distintas áreas del currículo. En consecuencia, fortalecer la fluidez lectora desde los primeros años de escolaridad



representa un desafío prioritario para los sistemas educativos, dado su impacto en el desarrollo de aprendizajes cada vez más complejos y en la formación de lectores competentes.

Importancia del docente frente a la fluidez lectora

a) El docente como modelo y promotor de la identidad lectora

Para que el estudiante desarrolle la fluidez lectora, es necesario analizar, en primer lugar, el papel del docente. Según Condori (2021), el profesorado constituye un componente clave en la formación de lectores, ya que, para formar estudiantes lectores, el docente también debe mantener un hábito lector constante. No obstante, diversos estudios evidencian que una proporción importante de los futuros docentes no alcanza el perfil de lectores expertos y presenta limitaciones en sus hábitos lectores, su experiencia literaria y su formación como mediadores de la lectura (Colomer & Munita, 2013; Álvarez-Álvarez & Diego-Mantecón, 2018). En consecuencia, la relevancia del docente no radica únicamente en el dominio disciplinar, sino también en la forma en que comprende, interpreta y problematiza los contenidos. En otras palabras, adquieren especial importancia la transposición didáctica que realiza y la selección de los recursos pedagógicos que emplea.

Para Brand-Barajas (2017), el docente debe, en primera instancia, reflexionar sobre la lectura y comprender, desde la autopercepción, qué significa leer. A partir de ello, necesita construir un perfil lector propio o, en otras palabras, una ****identidad lectora****, la cual se configura a partir de su trayectoria personal: cómo aprendió a leer y cómo se relaciona actualmente con la lectura. Desde esta perspectiva, el estudiante incorpora gran parte de sus prácticas lectoras a través de la observación y la imitación del docente. En consecuencia, la identidad lectora del profesorado trasciende el aprendizaje de habilidades técnicas, pues también constituye un referente para la formación de lectores críticos y comprometidos con su entorno.

b) El docente mediador a través de la transposición didáctica y la selección de contenidos.

El docente es quien selecciona los contenidos y los adapta al nivel y las necesidades del curso, para que esto sea efectivo el docente debe tener no tan solo el conocimiento disciplinar, sino también, realizar una transposición didáctica correspondiente. Esto requiere una continua reflexión sobre la labor, cómo aprenden los estudiantes y sobre cómo el docente consigue que estos aprendan. Para Roldán et al. (2021), el docente debe ser un instructor explícito de los componentes de la fluidez lectora.

Según Quintanal (2014), la selección de lecturas para el desarrollo de la fluidez lectora debe considerar principalmente la extensión del texto, más que el número de palabras, y una duración máxima de diez minutos. Asimismo, la preparación del material requiere mantener una misma tipografía, aunque esta puede modificarse con el tiempo en función de las características y necesidades del aula. Finalmente, las lecturas deben tener un carácter funcional y corresponder a textos completos, en lugar de extractos de obras de mayor extensión.

Previo a la lectura, resulta fundamental una adecuada contextualización y la activación de los conocimientos previos del estudiantado, así como la incorporación de ejercicios de pensamiento lector, búsqueda visual, entre otras estrategias. Bajo la guía del docente, el lector debe formular hipótesis y anticipaciones sobre el texto con el propósito de despertar su interés y generar expectativas frente a la lectura. Durante esta, conviene incorporar diversas estrategias de lectura activa, como el subrayado y la toma de notas, además de promover distintas modalidades de lectura silenciosa. Estas prácticas constituyen una base para el posterior desarrollo de la lectura en voz alta.

c) Un acompañante frente a la ansiedad y el miedo a comunicar en público.

Un ejercicio esencial para el desarrollo de la fluidez es la lectura en voz alta. Según Álvarez et al. (2022), la exposición causa inseguridad, ansiedad o desinterés por el temor de ser criticados. El docente tiene la tarea de aplicar estrategias y técnicas de comunicación adecuadas para orientar y disminuir la ansiedad por leer.

c) Los componentes de la fluidez lectora: Precisión, velocidad y prosodia

La fluidez lectora debe desarrollarse a lo largo de toda la trayectoria escolar. Para favorecer este proceso, CIERA (2003) propone considerar diversos elementos didácticos, entre ellos, ofrecer a los estudiantes la oportunidad de escuchar una lectura modelo realizada por el docente, la cual ejemplifique los componentes de la fluidez antes de la lectura autónoma. A partir de esta referencia, la práctica sistemática contribuye al desarrollo de una lectura cada vez más fluida. Sin embargo, Garzón et al. (2008) advierten que, cuando dicha práctica carece de un contexto significativo que motive la comprensión de los textos, solo se producen avances en la decodificación, pero no en la comprensión. Por ello, para que esta práctica se traduzca en progresos efectivos, resulta indispensable incorporar instancias sistemáticas de retroalimentación.

La UNESCO (2023) sitúa la fluidez lectora como una habilidad multidimensional, ya que integra la precisión y la velocidad en la decodificación con la prosodia o lectura expresiva del texto (González-Trujillo et al., 2014). En conjunto, estos componentes facilitan la construcción del significado. En primer lugar, la precisión lectora se centra en la decodificación exacta de las palabras, sin omisiones, sustituciones ni adiciones de sílabas. En segundo lugar, la velocidad lectora busca favorecer el reconocimiento automático e inmediato de las palabras; cuanto mayor es esta automatización, mayor es la velocidad de lectura. Finalmente, la prosodia comprende el uso adecuado de la entonación, el volumen, el ritmo y las pausas que exige la puntuación, elementos que contribuyen a una lectura expresiva y a una mejor comprensión del texto (UNESCO, 2023).

Según LaBerge y Samuels (1974) los lectores con una fluidez adecuada pueden leer palabras sin cometer errores ni realizar un esfuerzo consciente; además, perciben correctamente los límites de las oraciones durante la lectura en voz alta. Estas características indican que los recursos cognitivos se administran de manera eficiente. Por su parte, Kuhn y Stahl (2003), consideran que la fluidez mejora con la práctica y la exposición continua, lo que posiciona a la lectura repetida como uno de los métodos más conocidos para fortalecerla.

En un estudio desarrollado por Zimmerman et al. (2021), en el que se recopilaron datos de 15 investigaciones realizadas con estudiantes de 1º a 6º Básico, se concluye que la evidencia disponible sobre el progreso de la fluidez y la velocidad lectora es aún limitada. Los resultados muestran que estas habilidades tienden a mejorar cuando las intervenciones incorporan el trabajo de aspectos como el vocabulario y las estrategias de comprensión. Asimismo, los autores identifican efectos positivos en el desarrollo de la conciencia fonológica y constatan mejoras en la fluidez y la velocidad lectora cuando los estudiantes practican con textos previamente trabajados.

Cabe señalar que, desde comienzos del siglo XXI, la fluidez lectora ha perdido protagonismo en la escuela y ha recibido una menor atención, principalmente debido a la consolidación de pruebas estandarizadas centradas en el rendimiento lector (Calero, 2014). No obstante, Lee y Stoodley (2024), sostienen que el entrenamiento de la velocidad lectora resulta especialmente beneficioso para niños con dislexia, ya que fortalece regiones cerebrales asociadas a funciones de dominio general, como la atención, el procesamiento visual y la coordinación entre sistemas.

Por otro lado, Camacho et al. (2024) señalan que la medición tradicional de fluidez y velocidad lectora no es suficiente para evidenciar la comprensión lectora. Si la enseñanza se centra únicamente en la velocidad, los estudiantes aprenden a leer más rápido, pero descuidan el procesamiento profundo de la información. Se observa además que la manera habitual de evaluar la fluidez lectora suele ser limitada, utilizando únicamente un texto y un cronómetro. Esta práctica genera confusión entre velocidad y fluidez. En efecto, entre las destrezas esenciales (reconocimiento de palabras, fluidez lectora, vocabulario y comprensión) la fluidez ha sido tradicionalmente una de las más evaluadas, pero menos enseñadas en las escuelas.

2. Desarrollo lector

Calet et al. (2016) trabajan en su estudio bajo el concepto de que las habilidades prosódicas son vitales para el desarrollo del lenguaje como para el aprendizaje de la lectura como tal, así mismo se plantea que los niños nacen con la habilidad de percibir las características rítmicas del propio lenguaje, siendo esta parte fundamental y gran facilitador de las habilidades fonológicas y el desarrollo lector. Los autores, argumentan sobre la importancia de integrar diversas asociaciones entre las habilidades prosódicas y la lectura, distinguiendo acento, entonación y ritmo. De esta forma se ha observado que, la palabra como tal, según la prosodia, se relaciona con la habilidad de lectura de palabras, riqueza de vocabulario y lectura de pseudopalabras, mientras que las frases están relacionadas con la comprensión lectora.

3. Evaluación

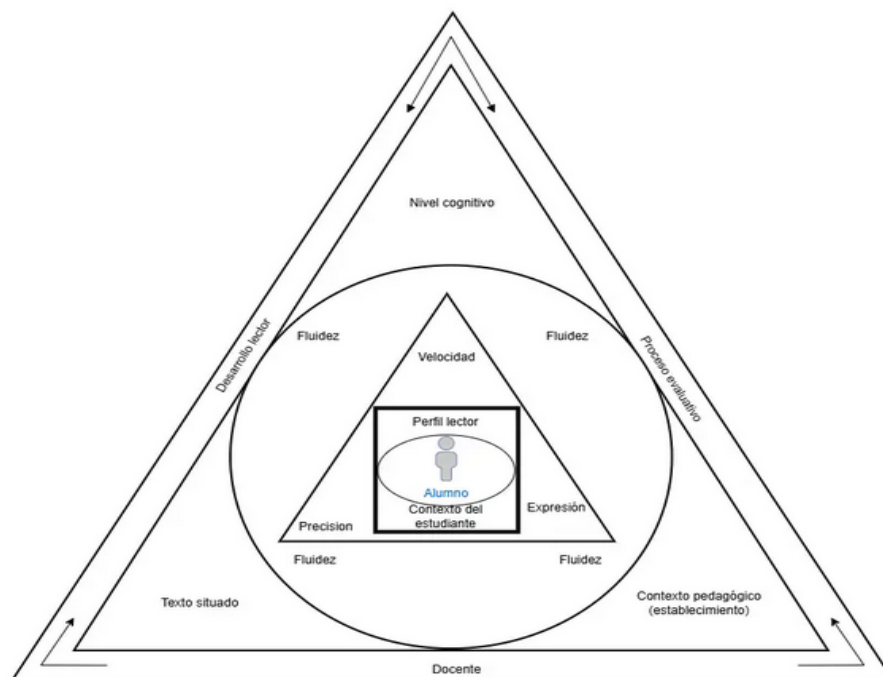
Durante años, la velocidad lectora se ha evaluado mediante el uso de un cronómetro y de textos que, en muchos casos, no se ajustan al nivel de desempeño de los estudiantes. Además, esta práctica suele contemplar la interrupción de la lectura una vez transcurrido el tiempo establecido, lo que concentra la evaluación exclusivamente en la cantidad de palabras leídas por minuto. Como consecuencia, se limita la posibilidad de que el estudiante complete la lectura y alcance una comprensión global del texto.

Arancibia-Gutiérrez y Leiva (2022) explican que, cuando un estudiante de educación básica automatiza el reconocimiento de las palabras, incrementa su velocidad de lectura, reduce el esfuerzo cognitivo destinado a la decodificación y dispone de mayores recursos para comprender el contenido. En este sentido, la evaluación de la fluidez lectora ha evolucionado desde un enfoque centrado en el cronometraje de palabras por minuto hacia una perspectiva multidimensional que integra la velocidad, la precisión y la prosodia como componentes interdependientes esenciales para el desarrollo de la competencia lectora.

Uno de los recursos utilizados en las escuelas chilenas corresponde al material elaborado por la Fundación Arauco (2024), que proporciona orientaciones para evaluar la velocidad lectora, pone a disposición textos adecuados para cada nivel escolar y establece que la medición debe realizarse durante un minuto.

Figura 1

Propuesta de modelo para la enseñanza de la fluidez de lectura



Fuente: Elaboración propia

El modelo, “Claves para la comprensión lectora”, se sitúa en el nivel microcurricular y constituye una propuesta pedagógica orientada a fortalecer la fluidez lectora mediante una enseñanza planificada, contextualizada y sistemática. En este modelo, el docente se desempeña como el articulador, es encargado de gestionar los diagnósticos, niveles en los cuales serán situados los estudiantes y monitorear sus avances, además de dirigir los contenidos en dependencia de lo anterior. El modelo busca promover una práctica docente la intencionada, crítica y reflexiva, organizando la enseñanza en relación a las necesidades de los estudiantes. Su objetivo es el éxito del Perfil Lector, el cual depende de la capacidad del docente para situar la enseñanza-aprendizaje en la realidad del alumno, transformando la lectura en un proceso vivo, flexible y reflexivo.

El modelo propuesto se organiza como un sistema de componentes interrelacionados que orientan el desarrollo de la fluidez lectora desde un enfoque pedagógico situado. Su análisis sigue una lógica ascendente, en la que el docente constituye el eje articulador y la base del proceso. En este marco, le corresponde diagnosticar el nivel de desarrollo lector del estudiantado mediante procesos de evaluación formativa y sumativa, con el fin de identificar la etapa en la que se encuentra cada estudiante dentro de los niveles de desarrollo lector propuestos por Chall (1983), que abarcan desde el nivel 0 hasta el nivel 5. A partir de este diagnóstico, el docente puede planificar estrategias de enseñanza acordes con las necesidades y características del estudiantado.

Añadido al diagnóstico emitido por el docente, es de igual importancia que el docente conozca el contexto sociocultural y el entorno de aprendizaje de los estudiantes, con el objetivo de seleccionar textos significativos y cercanos a la realidad de estos. Asimismo, considerar el nivel cognitivo del estudiantado para adecuar la enseñanza a las necesidades y permitir un aprendizaje progresivo. Todos los componentes ya mencionados deben interactuar de manera permanente, para configurar la enseñanza en un contexto pedagógico situado, esto desde la teoría histórico-cultural de Vygotsky (1978), el lector desarrolla



habilidades de metacognición, permitiendo al estudiante tomar conciencia de su propia lectura, convirtiéndose en crítico de su propio proceso.

El modelo entiende la fluidez lectora como un proceso continuo de trabajo sistemático, que se debe mantener durante todos los niveles y etapas del desarrollo lector. Esta perspectiva coincide con la evidencia sintetizada por Zimmermann et al (2021), quienes concluyen que las intervenciones más efectivas para estudiantes con dificultades lectoras son aquellas que combinan instrucción explícita, práctica sistemática y retroalimentación continua, en lugar de depender exclusivamente de la repetición de textos. En consecuencia, el modelo propuesto incorpora una enseñanza planificada y progresiva de la fluidez, integrada al proceso de evaluación y acompañamiento docente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La revisión desarrollada en este ensayo reafirma que la fluidez lectora constituye una competencia compleja y multidimensional cuyo propósito esencial es favorecer la comprensión lectora. En este sentido, los planteamientos de Rasinski (2010), Kuhn y Stahl (2003), Wolf (2013) y la UNESCO (2023) convergen en señalar que la fluidez trasciende la velocidad de lectura e integra, de manera inseparable, la precisión, la prosodia y el reconocimiento automático de palabras. Desde esta perspectiva, la automatización de la decodificación no constituye un fin en sí mismo, sino un medio para liberar recursos cognitivos que permitan al lector construir significado, realizar inferencias y reflexionar críticamente sobre los textos.

No obstante, la literatura más reciente evidencia una tensión entre este consenso teórico y las prácticas educativas. Mientras Camacho et al. (2024) advierten que las evaluaciones centradas exclusivamente en la velocidad generan una comprensión parcial del desempeño lector, en numerosos establecimientos educativos la fluidez continúa midiéndose principalmente mediante el número de palabras leídas por minuto. Esta situación favorece una concepción

reduccionista del constructo y puede conducir a prácticas de enseñanza orientadas a incrementar la rapidez de lectura sin asegurar procesos profundos de comprensión. En consecuencia, los resultados discutidos permiten sostener que el desafío actual no consiste en enseñar a leer más rápido, sino en enseñar a leer mejor.

En este contexto, el papel del docente emerge como el principal factor articulador del desarrollo de la fluidez lectora. Los planteamientos de Condori (2021), Brand-Barajas (2017) y Roldán et al. (2021) coinciden en que el profesorado no solo debe dominar los fundamentos de la lectura, sino también actuar como modelo lector, mediador pedagógico y diseñador de experiencias de aprendizaje contextualizadas. Esta perspectiva se complementa con el enfoque histórico-cultural de Vygotsky (1978), desde el cual el aprendizaje se construye mediante la interacción entre el estudiante, el docente y el contexto sociocultural. Así, el desarrollo de la fluidez requiere procesos permanentes de modelamiento, práctica guiada, retroalimentación y evaluación formativa, más que actividades aisladas de cronometraje lector.

En concordancia con la evidencia revisada, el modelo "Claves para la comprensión lectora" constituye un aporte conceptual al organizar los principales elementos implicados en la enseñanza de la fluidez dentro de una estructura integrada y jerarquizada. A diferencia de

propuestas centradas exclusivamente en los componentes de la fluidez, este modelo incorpora al docente como fundamento del proceso pedagógico, considerando el diagnóstico del desarrollo lector, el conocimiento del contexto sociocultural, la selección pertinente de textos y la planificación de experiencias de aprendizaje situadas. De esta manera, la precisión, la velocidad y la prosodia dejan de entenderse como habilidades independientes para convertirse en dimensiones interrelacionadas cuyo desarrollo converge en un propósito común: la comprensión lectora.

Asimismo, el modelo propone desplazar el foco desde una evaluación predominantemente sumativa hacia una evaluación formativa y continua, orientada al seguimiento del progreso del estudiantado. Esta propuesta resulta coherente con las recomendaciones de la investigación reciente, que enfatiza la necesidad de integrar la evaluación con la enseñanza y

utilizar la información obtenida para adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades reales de los estudiantes.

Finalmente, este ensayo invita a resignificar la enseñanza de la fluidez lectora en el contexto escolar. Reducir la fluidez a la velocidad implica desconocer la naturaleza multidimensional de la lectura y limitar las posibilidades de formar lectores competentes. En cambio, comprenderla como una competencia que articula precisión, prosodia, automaticidad, mediación docente y comprensión permite avanzar hacia prácticas pedagógicas más coherentes con la evidencia científica. En este sentido, el modelo propuesto constituye una base conceptual susceptible de ser validada empíricamente en futuras investigaciones, evaluando su implementación en distintos niveles educativos y analizando su impacto sobre el desarrollo de la comprensión lectora y la formación de lectores autónomos, críticos y estratégicos.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2023). Informe Nacional PISA 2022: Evaluación internacional de estudiantes tras la pandemia. Ministerio de Educación.
- Álvarez-Álvarez, C., & Diego-Mantecón, J. M. (2018). ¿Son lectores los futuros maestros? Un estudio sobre los hábitos lectores de estudiantes de Educación Infantil y Primaria. *Ocnos*, 17(1), 7–18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1651
- Arancibia-Gutiérrez, B., & Leiva, F. (2022). Fluidez lectora, reconocimiento de palabras y velocidad lectora en escolares de 3° y 4° año de enseñanza básica. *Literatura y lingüística*, (46), 367-388. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.46.2673>
- Brand-Barajas, J. (2017). El docente lector como formador de ciudadanos. *Alteridad*, 12(2), 165-174. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.03>
- Calero, A., (2014). Fluidez Lectora y Evaluación Formativa. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), 33-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243919002>
- Calet, N., Flores, M., Jiménez-Fernández, G., & Defior, S. (2016). Habilidades fonológicas suprasegmentales y desarrollo lector en niños de Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 32(1), 72-79. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.216221>



- Camacho, V., Dávila, I., Gallardo, M.F., Huaripata, C., & Rivas, X. (2022). Guía para la mejora de la fluidez lectora. Universidad de Piura, Campus Lima Perú. <https://elorienta.com/herradura/data/uploads/mejora-de-la-fluidez-lectora.pdf>
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York, NY: McGraw-Hill.
- CIERA (2003). Center for the Improvement of Early Reading Achievement [CIERA]. (2003). Put reading first: The research building blocks for teaching children to read (2nd ed.). National Institute for Literacy. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390005>
- Colomer, T., & Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-45. https://www.sidll.org/sites/default/files/journal/la_experiencia_lectora_de_los_alumnos_de_magisterio_colomer_t.pdf
- Condori, P. (2021). Rol del docente como mediador de la formación de lectores en la educación básica. *Revista Iberoamericana ConCiencia*, 6(1), 1-23. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-1.1>
- Fumagalli, J., & Jaichenco, V. (2019). Velocidad lectora en voz alta y silente: su relación con la comprensión de textos como herramientas para evaluar la fluidez. *Investigaciones en Psicología*, 24(1), 9-16. <https://doi.org/10.32824/investigpsicol.a24n1a9>
- Fundación Arauco (2024). Pruebas de Dominio Lector. Fundación Educacional Arauco. <https://www.fundacionarauco.cl/publicacion/libro-pruebas-de-dominio-lector/>
- Garzón, M. del C., Jiménez, M. E., & Seda, I. (2008). El teatro de lectores para mejorar la fluidez lectora en niños de segundo grado. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 29(1), 32-44. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n1/29_01_Garzon.pdf
- González-Trujillo, M. C., Calet, N., Defior, S., & Gutiérrez-Palma, N. (2014). Un marco para el desarrollo de la competencia lectora: El papel de la fluidez. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65, 155-174. <https://doi.org/10.35362/rie650393>
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. En J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire, & J. M. Jensen (Eds.), *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts* (2nd ed., pp. 412-418). Lawrence Erlbaum Associates.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Lee, J. A., & Stoodley, C. J. (2024). Neural bases of reading fluency: A systematic review and meta-analysis. *Neuropsychologia*, 203. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2024.108947
- Medina, K. (2022). Concepciones y prácticas docentes para la enseñanza de la fluidez lectora en estudiantes de básica primaria. Universidad de Córdoba. Url: <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/6391>
- Quintanal, J., (2014). El desarrollo lector y su relación con la mejora de las competencias básicas. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (11), 71-91. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.04



- Rasinski, T. V., Fawcett, G., Lems, K., & Ackland, R. (2010). The fluent reader in action: A close-up look into 15 diverse classrooms. Scholastic Teaching Resources.
- Roldan, L. A., Palacios Vallejos, M. E., Arnés, V., Domenech, A., & Pérez Cazal, S. (2021). La enseñanza de la fluidez lectora en español. Una revisión narrativa. En *Memorias del XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (Vol. 4, pp. 199-202). Universidad de Buenos Aires. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/153499>
- Sagástegui, D. (2004). El aprendizaje situado: Una oportunidad para introducir cambios sustantivos en la educación. *Revista Electrónica Sinéctica*, (25), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9210375>
- UNESCO (2023). Contextos significativos para desarrollar la fluidez de lectura. https://unescollece.org/wp-content/uploads/2023/08/Info_Contextos-significativos_lectura_2810.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wolf, M. (2013). *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. Harper Perennial.
- Zimmermann, L. M., Reed, D. K., & Aloe, A. M. (2021). A meta-analysis of non-repetitive reading fluency interventions for students with reading difficulties. *Remedial and Special Education*, 42(2), 78–93. <https://doi.org/10.1177/0741932519855058>