

“Fluidez y comprensión lectora en niños de Primero de Primaria”

Trabajo Fin de Grado de Logopedia

Marta del C. Capafons Sosa

Tutorizado por Pedro Luis Prieto Marañón

Curso Académico 2022-2023

Índice

Resumen.....	3
Palabras clave.....	3
Introducción.....	5
Objetivos y metodología.....	9
Resultados	14
Discusión.....	18
Conclusiones.....	19
Referencias bibliográficas	20
Anexos.....	23

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo comprobar si un grupo de alumnos nombrado como grupo experimental, consigue mejorar en los aspectos de fluidez y comprensión lectora (en base a un programa breve de lectura hacia arriba) en comparación con otro grupo nombrado como grupo control, que ha estado leyendo de manera habitual, es decir, como le han enseñando en su aula.

La hipótesis que se propone es que los alumnos que pertenecen al grupo experimental que han estado leyendo con este método que consiste en tapar la parte de abajo de las frases mientras leen, acceden primero a la parte de arriba de los fonemas, haciendo un reconocimiento más rápido de las palabras consiguiendo un proceso lector más fluido.

Los resultados indican que no hay diferencias significativas ni en la fluidez ni en la comprensión entre el grupo control y el grupo experimental. Ambos grupos mejoran en el post-test tanto en la fluidez lectora como en las respuestas sobre la comprensión de los textos. Las no diferencias encontradas entre ambos grupos pueden ser debidas al escaso número de sesiones de entrenamiento del grupo experimental, ya que, tanto este grupo como el control utilizaban el mismo sistema de aprendizaje y de entrenamiento de la lectura la mayor parte del tiempo (en el centro escolar, en casa, etc...).

Palabras clave

Aprendizaje, lectura, fluidez lectora, comprensión lectora.

Abstract

The aim of this study is to verify if a group of students, labeled as an experimental group, manages to improve in both, fluency and reading comprehension (based on a brief upward reading program) in comparison with another group labeled as control group, which has been reading regularly, that is, as they have been taught in their classroom.

The hypothesis proposed is that the students who belong to the experimental group, who have been reading with this method that consists of covering the bottom part of the sentences while reading, first access the top part of the phonemes, achieving to recognise the words in a significantly lower time, making the reading task more fluid.

The results indicate that there are no significant differences in fluency or comprehension between the control group and the experimental group. Both groups improve in the post-test both in reading fluency and in the answers about the comprehension of the texts. The non-differences found between the two groups may be due to the low number of training sessions in the experimental group, since both this group and the control used the same learning and reading training system most of the time (in the school, at home, etc...).

Key words

Learning, reading, reading fluency, reading comprehension.

Introducción

Conocemos la fluidez lectora como la rapidez y exactitud con la que se reconocen palabras escritas y se trasladan al lenguaje oral. Según Calero (2014):

“La fluidez lectora es aquella que se hace sin errores en el reconocimiento y decodificación de palabras, con un adecuado ritmo y expresión, acelerando o deteniendo la lectura cuando convenga para buscar el sentido del texto, un fraseo adecuado haciendo pausas pertinentes en función de las marcas gráficas, y diferenciando el tono de la lectura de determinadas palabras o frases para apoyar la comprensión del texto” (p. 35).

La comprensión lectora ha sido definida como “una actividad cognitiva que requiere un esfuerzo de demandas mentales que consiste en que el lector agregue información complementaria de su propio conocimiento a lo que lee” (León et al., 2010; p.11). La relación entre la fluidez lectora y la comprensión es fundamental, en ese sentido, Rasinski (2010) señala que la fluidez lectora es la puerta para la comprensión de textos. El autor mencionado sostiene que las dificultades de los alumnos que no comprenden textos se debe a una falta de fluidez, ya que, una lectura de estas características no les permite realizar una buena elaboración del contenido del texto.

En la misma línea, Fumagalli, et al. (2017), indican que... estudiar la fluidez lectora y su relación con la comprensión de textos es un tema central para entender las dificultades en la lectura de los estudiantes” (p. 165).

Se considera, por tanto, que la fluidez facilita la comprensión ya que una vez que se automatizan los procesos de reconocimiento léxico, se liberan recursos para procesos involucrados en la comprensión. Aunque, otras investigaciones sugieren que la relación entre fluidez lectora y comprensión lectora es recíproca, y señalan que existe una correlación significativa entre las medidas de la fluidez lectora y las medidas estandarizadas de comprensión lectora (Berninger et al., 2006; Lyon et al., 2004).

Según Reyes (2015) la lectura es una de las necesidades básicas del ser humano y sin ella, el ser no está completo. La lectura es la base del proceso escolar, transmite y constituye el instrumento para el aprendizaje de otros contenidos y cada niño/a inicia sus primeros pasos a la lectura de forma diferente pero la finalidad es la misma, conseguir autonomía y un desarrollo personal que permitirá aprender. Además, tiene un gran peso en el desarrollo del ser humano, ya que también interviene en la maduración cognitiva y psicomotriz, aporta nuevos conocimientos y hábitos, habilidades (Andrade et. al., 2019).

En ese sentido y en relación con el papel de la fluidez y comprensión lectora, podemos encontrar estudios llevados a cabo en el ámbito educativo, que encuentran que los resultados negativos en el ámbito escolar están directamente relacionados con las habilidades lectoras.

Son muchos los métodos que se han usado a lo largo de la historia en el aprendizaje de la lectura y en el inicio de sus primeros pasos. Según Ovidio (2012), los métodos de lectura se dividen en tres grupos:

En primer lugar está el **método sintético** que consiste en ir aprendiendo lo básico, es decir, lo más sencillo en la lectura para luego aprender lo más desarrollado e ir aumentando su dificultad. Como ocurre por ejemplo, con el método silábico. En el método silábico se enseñan las palabras como unidad y se presenta cada consonante combinada con las cinco vocales: primero en sílabas directas, luego en sílabas inversas y, por último, las mixtas y las compuestas, para finalmente combinar sílabas para acabar formando palabras.

En segundo lugar está el **método analítico**, con él, primero se reconocen las palabras, frases y oraciones como un “todo”. Así por ejemplo en el método de globalización pura, que se trata de enseñar frases y oraciones derivadas de las actividades y ejercicios de los alumnos.

Y, por último, mencionar los **métodos analítico-sintéticos**, son los más recientes y defienden que primero hay que comenzar con el aprendizaje de las letras. Siguiendo este método se empieza con una conversación relacionada con la palabra que se va a presentar, luego se descompone en sílabas y las sílabas en sonidos. Como por ejemplo, cuando se acompaña el análisis de palabras con ligeros golpes sobre la mesa para que los niños aprendan el número de sílabas o sonidos pronunciados.

Según Reyes (2015), otro método que resulta positivo para la adquisición y desarrollo de la lectura son las actividades lúdicas como método de aprendizaje en niños y niñas de Educación Primaria. El valor del juego estimula y refuerza el pensamiento simbólico y también favorece la creatividad y aumenta la habilidad del niño para resolver problemas. Vygotsky (1993) señala que “el juego es un elemento importante para el desarrollo del niño, pues permite actuar sin necesidad de tener presentes los objetos de manera inmediata; y así alcanzar una condición en la que actúa independientemente de lo que ve.” (p. 23). En esta misma línea, y en relación con los beneficios de las actividades lúdicas en el aula Sánchez (2016), apunta que los juegos tienen una motivación inherente, el deseo de obtener los mejores resultados.

Los juegos se convierten en el punto de partida para la integración de los niños/as, y generan algunos beneficios que ayudan a mejorar el proceso de enseñanza. Sin perder la importancia que tiene cada uno de ellos, los juegos son una herramienta indispensable para fomentar la creatividad y la imaginación, a fin de realizar el desarrollo intelectual de los niños, mejorar su autoestima y promover su desarrollo físico. Lo más importante es que los

juegos son divertidos para los niños, lo que sin duda permitirá la integración de los valores sociales necesarios para el desarrollo social (Venegas 2021).

Teniendo en cuenta las competencias establecidas para el curso de Primero de Educación Primaria, el Real Decreto 157/2022, de 1 de Marzo, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria en su artículo 4, sobre “Fines” (BOE núm. 52, de 02/03/2022): “La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, las habilidades lógicas y matemáticas, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad, y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria”.

El objetivo principal de este trabajo, es comparar resultados de dos grupos de alumnos que se han escogido de una muestra, acerca de los aspectos de la fluidez y comprensión lectora.

Estos alumnos/as pertenecen al curso de Primero de Educación Primaria de un centro escolar y han sido divididos en dos grupos para poner a prueba un método diferente de enseñanza de la lectura.

Uno de los grupos durante un periodo de tiempo ha leído de forma habitual, es decir, como les han enseñado en su aula. Y la otra mitad, ha aprendido a leer con la parte de abajo de las frases, tapada. Con esto, estamos induciendo a que los niños/as tiendan a mirar hacia arriba, y así, poder reconocer más rápido los fonemas que componen las palabras.

La hipótesis, que es **inductiva**, es que, si forzamos a que los niños y niñas miren la parte de arriba de los fonemas, leerán con más fluidez y tendrán una mejor comprensión que si miran hacia como acostumbran a hacer, ya que, los procesos cognitivos que intervienen en el proceso de la lectura como la atención, la percepción y la memoria se ven forzados a trabajar más.

Para que los niños pudieran seguir bien las líneas de lectura se les decía que pusieran el dedo por debajo de la palabra o frase y fueran “arrastrándolo”, mientras iba leyendo, esto, probablemente, haría un aprendizaje más lento con una menor comprensión de lo que lee.

Objetivos y Metodología

Objetivos

El objetivo de esta investigación cuantitativa es comprobar la efectividad de un método para la mejora de la fluidez y comprensión lectora. En concreto, se pretende verificar si forzando al lector a mirar la mitad de arriba de las palabras se incrementa la velocidad y comprensión lectora y se disminuye así el número de errores.

Hipótesis

La hipótesis principal que se defiende en esta investigación, como ya se mencionó anteriormente, es que, el grupo experimental, es decir, el alumnado que está haciendo las sesiones de entrenamiento con los textos que tienen la parte de abajo de las frases tapadas, accederán antes al almacén léxico pudiendo reconocer más rápido las palabras que conforman las frases que el grupo control.

Metodología

Muestra

La muestra de esta investigación está compuesta por 17 alumnos de 1° de Primaria, de los cuales 10 son mujeres y 7 son hombres. La media de edad es de 6.29 (DT=0.47).

Todos se encuentran en el proceso normativo del aprendizaje de la lectura.

La muestra fue distribuida al azar en dos grupos, que, a partir de ahora denominaremos como control y experimental. En la **Tabla 1** y **2** se encuentran la distribución en género y la edad de cada grupo.

Tabla 1

Distribución de la muestra en género y grupo

SEXO/GRUPO	EXPERIMENTAL	CONTROL
HOMBRE	4	3
MUJER	5	5

Tabla 2

Promedio de edad en cada grupo

GRUPO	EXPERIMENTAL	CONTROL
EDAD	6,33 (dt)	6,25 (dt)

Materiales

En este apartado describiremos tanto los instrumentos utilizados para determinar las variables dependientes como los instrumentos destinados a la manipulación de la variable independiente, en este caso forzar la lectura hacia la parte de arriba de los grafemas.

1A Instrumentos de evaluación

1. Texto de lectura: Una breve narración de elaboración propia titulada "La Ardilla", que se compone de 36 palabras en 6 líneas (fuente "Calibri"; tamaño 36 en color negro), usado en la evaluación -pre. Y las narraciones usadas en la evaluación -post,

también de elaboración propia, una se compone de 40 palabras en 7 líneas titulada “Leo y el perro” (fuente “Calibri”; tamaño 36 en color negro) y la otra es “La Ardilla”.

2. Cronómetro de un dispositivo móvil (Iphone 12 pro)

1B Instrumentos de entrenamiento

Para el entrenamiento en lectura se emplearon los siguientes textos de elaboración propia con sus correspondientes preguntas teniendo en cuenta el vocabulario familiar de los alumnos, para analizar el nivel de comprensión lectora. Con fuente Calibri y tamaño 36 en color negro. Además, como se mencionó anteriormente, al finalizar la lectura de cada texto se realizaron preguntas que son las siguientes:

1. **La Ardilla.** ¿Dónde estaba la ardilla descansando?, ¿qué le iba a dar de comer Teo a la ardilla?, Cuando Teo se levantó, ¿a dónde se asomó?. ¿Teo se levantó por la noche o por la mañana?
2. **El Postre.** ¿De qué postre era la receta de Nacho?, ¿quién ayudó a Nacho a hacer el postre?.
3. **El barquito de papel.** ¿Qué son Juan y Ana?, ¿de qué color era el barquito de papel?, ¿en qué estación estaban?.
4. **Los piratas.** ¿Cuántos amigos eran?, ¿qué encuentran en la isla?.
5. **El gato.** ¿De quién era el gato?, ¿por qué se subió al tejado?.
6. **El parque.** ¿Qué cosas recuerdas que hayan en el parque que acabas de leer?.
7. **Las flores.** ¿Dónde se encuentran las flores?, ¿de qué colores hay?, ¿a qué estación recuerdan las flores?.
8. **Teo y el perro.** ¿Qué estaba leyendo Leo?, ¿qué había al lado del perro?, ¿qué lanzó Leo?, ¿Leo se acostó o se levantó?.

El grupo control leyó los textos normales, y el grupo experimental estos mismos textos pero teniendo tachada la parte de abajo de las frases. Ambos grupos al finalizar las

lecturas respondieron las preguntas de cada texto que se elaboraron ad hoc para comprobar la comprensión lectora.

Procedimiento

Se contactó con un centro escolar donde se solicitó autorización para realizar dicho trabajo, una vez concedida se procedió a seleccionar un aula de Primero de Educación Primaria y se explicó a la tutora en qué iba a consistir el trabajo a realizar con los niños en las próximas semanas. A partir de aquí se llevó a cabo la evaluación -pre y -post y el programa de entrenamiento de la lectura.

El tiempo transcurrido entre la primera y la segunda evaluación fue de 1 mes.

Una vez analizado los datos, se trasladaron al sistema informático mediante microsoft excel y para el posterior análisis estadístico se empleó el programa Jamovi v.2.3.21.0.

Evaluación -pre y -post.

Cada alumno/a fue evaluado tanto en el -pre como en el -post de forma individual y en solitario en un aula destinada al apoyo. Las instrucciones dadas a cada alumno/a fueron las siguientes:

Ahora vamos a leer un pequeño cuento, titulado “La Ardilla” (en la evaluación -post el título del cuento era “Leo y el perro” y “La Ardilla”) y cuando termines te haré unas preguntas sobre él.

Primero, dime tu nombre y tus apellidos y cuantos años tienes.

Cuando quieras, empieza a leer.

Al finalizar, la tarea se reforzaba al niño diciendo que lo había hecho muy bien y se le acompañaba a su aula.

Entrenamiento

El entrenamiento se llevó a cabo tras realizar la primera evaluación. Consistió en 5 sesiones de lectura de diversos textos narrativos realizados de forma individual en el aula de apoyo. Cada alumno/a dos veces a la semana leía un texto entre 1 y 2 minutos el grupo control lo lee de manera habitual y el grupo experimental con la parte de abajo de las frases, tachadas.

En la primera sesión, el texto se titula “El Postre”.

En la segunda sesión el texto “El Barquito de papel”

En la tercera “Los piratas” y “El gato”.

En la cuarta “El parque”.

En la quinta “Las flores”.

Resultados y Discusión

Resultados

En primer lugar, se presentan en la **Tabla 3** los estadísticos descriptivos, tanto de la variable “Temporalización” empleada para evaluar la **fluidez lectora**, cuya unidad de medida son los segundos tomados para finalizar el texto narrativo, como de la variable “Aciertos” empleada para evaluar la **comprensión lectora** (evaluada a partir de 4 preguntas de respuesta corta).

Tabla 3

Estadísticos descriptivos en fluidez y comprensión lectora

	Grupo	Media	Desviación Típica
Temporalización Pre	Control	39.13	12.845
	Experimental	47.67	24.109
Temporalización Post	Control	35.88	9.672
	Experimental	31.88	12.922
Aciertos Pre	Control	3.25	0.463
	Experimental	3.11	0.782
Aciertos Post	Control	3.38	0.744
	Experimental	3.33	0.707

Para estudiar la influencia del método de lectura propuesto se llevó a cabo un análisis de varianza mixta 2x2 a partir de la muestra de 17 alumnos. El factor intergrupo lo constituye el tipo de entrenamiento (grupo control y experimental), mientras que el factor intragrupo es el momento en el que se mide el rendimiento (antes y después de aplicar el programa). Este modelo de análisis se empleó tanto para evaluar la mejora en la fluidez lectora (temporalización) como para la comprensión lectora (aciertos a las preguntas de los textos narrativos).

Como se puede observar en la **Tabla 4**, existen diferencias significativas en la variable fluidez lectora (temporalización) según el momento de la evaluación ($F(1,14)=15.02$, $p<0.01$, $\eta^2_{\text{parcial}}=0.52$). Por otro lado, no existen efectos estadísticamente

significativos en fluidez lectora entre el grupo experimental y el grupo control ($F(1,14)= 0,04$, $p=0.85$, $\eta^2_{\text{parcial}}=0.003$). Finalmente, existe efecto marginalmente significativo en la interacción de ambos factores ($F(1,14)= 3,31$, $p=0.09$), donde la η^2 es superior a 0.14.

Tabla 4

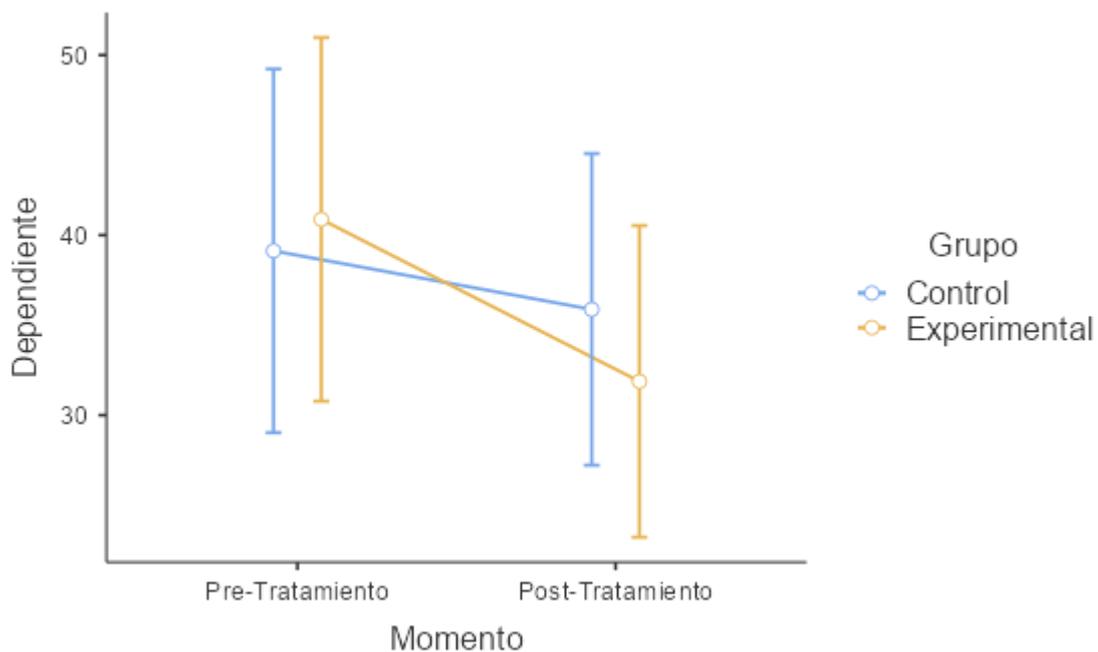
Análisis de Varianza Mixta 2x2 para fluidez lectora (temporalización)

	Suma de Cuadrados	Grados de Libertad	Media Cuadrática	F	p	η^2_{parcial}
Momento	300.1	1	300.1	15.02	0.002	0.518
Grupo	10.1	1	10.1	0.0352	0.854	0.003
Momento * Grupo	66.1	1	66.1	3.31	0.090	0.191
Residual	279.8	14	20.0			

En la **Gráfica 1** se muestran las puntuaciones en temporalización de ambos grupos en función del momento de la evaluación.

Gráfica 1

Puntuaciones en temporalización para ambos grupos en función del momento de evaluación



A continuación se llevaron a cabo una serie de contrastes post-hoc en las que se muestran las interacciones entre todos los tipos de combinaciones posibles **Tabla 5**.

Tabla 5
Comprobaciones post-hoc momento grupo*

		Comparación		Diferencia de Medias	EE	gl	t	p _{Tukey}	
Momento	Grupo	Momento	Grupo						
Pre-T	Control	-	Pre-T	Experimenta 	-1.75	6.66	14.0	-0.26 3	0.99 3
		-	Post-T	Control	3.25	2.24	14.0	1.454	0.489
		-	Post-T	Experimenta 	7.25	6.20	14.0	1.169	0.655
	Experimenta 	-	Post-T	Control	5.00	6.20	14.0	0.806	0.85 0
		-	Post-T	Experimental	9.00	2.24	14.0	4.027	0.00 6
Post-T	Control	-	Post-T	Experimenta 	4.00	5.71	14.0	0.701	0.89 5

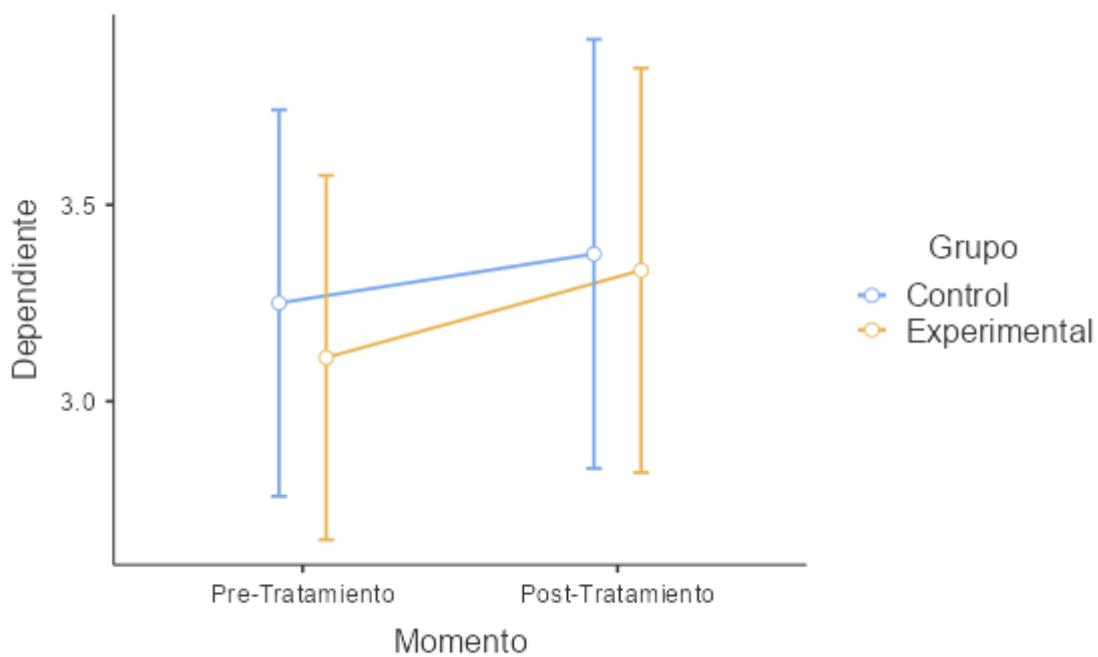
Como se puede observar en la **Tabla 5**, existen diferencias estadísticamente significativas entre la medida pre- y la medida post- en el grupo experimental ($t(14)=4.03$, $p<0.01$). El resto de comparaciones post-hoc no mostraron diferencias significativas.

En relación a la comprensión lectora, como se puede observar en la **Tabla 6**, no existen diferencias significativas en el número de aciertos a las preguntas acerca de los textos narrativos según el momento de la evaluación ($F(1,15)= 0.73$, $p=0.41$, η^2 parcial =0.05). Por otro lado, no existen efectos estadísticamente significativos en comprensión lectora entre el grupo experimental y el grupo control ($F(1,15)= 0,11$, $p=0.74$, η^2 parcial=0.008). Finalmente, no existe efecto significativo en la interacción de ambos factores ($F(1,15)= 0.06$, $p=0.81$, η^2 parcial=0.004).

Tabla 6*Análisis de Varianza Mixta 2x2 para comprensión lectora (aciertos en preguntas)*

	Suma de Cuadrados	gl	Media Cuadrática	F	p	η^2_p
Momento	0.2553	1	0.2553	0.7343	0.405	0.047
Grupo	0.0690	1	0.0690	0.114	0.740	0.008
Momento * Grupo	0.0200	1	0.0200	0.0576	0.814	0.004
Residual	5.2153	15	0.3477			

En la **Gráfica 2** se muestran las puntuaciones en comprensión de ambos grupos en función del momento de la evaluación.

Gráfica 2*Puntuaciones en comprensión para ambos grupos en función del momento de evaluación*

Discusión

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, la lectura hacia arriba forzada por el tachado de la parte inferior de la frase, se muestra cómo un método posiblemente beneficioso para el aprendizaje de la lectura.

Teniendo en cuenta que solo han sido 5 sesiones de entrenamiento de entre 1 y 2 minutos, y que la muestra es pequeña, (9 sujetos por grupo experimental) la aparición de diferencias estadísticamente significativas y con un tamaño del efecto alto ($\eta^2=0.19$) en el grupo experimental entre la evaluación pre- y post- anima a seguir explorando este método como un coadyuvante del aprendizaje de la lectura. Además, el método de tachado no ha interferido en la comprensión lectora. ambos grupos (control y experimental) mantienen un nivel similar de aciertos pasadas varias semanas, Si se ganara velocidad a costa de comprensión, el método sería de dudosa utilidad, pero no es el caso.

Hay que tener en cuenta que tanto el grupo experimental como el control, la mayor parte del tiempo ha mantenido “una lectura tradicional”, es decir, manteniendo el texto sin tachar. Por tanto, el grupo experimental en diferentes ocasiones ha realizado una lectura habitual. Esto explicaría a nuestro juicio también que no existan diferencias estadísticamente significativas en los *anovas* entre grupos y en la interacción.

El siguiente paso sería, conseguir una muestra mayor y un mayor periodo de entrenamiento, entre un 30% y un 50% del tiempo en lectura tachada. Dado que el resultado obtenido en este estudio no presenta efectos adversos que pueda tener este método innovador, y sí, efectos beneficiosos (mayor velocidad lectora y mejor comprensión).

Una muestra mayor y un mayor periodo de entrenamiento nos permitiría un análisis más exhaustivo y minucioso de las posibles ventajas de este método, incluyendo, no solo la velocidad y comprensión, si no también los errores.

Como pueden ser errores de articulación, rotacismos, dislalias, disfemias, traslaciones, omisiones, adiciones, etc.

Conclusiones

1. En este estudio se presenta una herramienta novedosa para mejorar el aprendizaje de la lectura, en un sistema alfabético como el español.
2. El método no ha arrojado diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental, no obstante, sí aparece una tendencia de mejora más significativa en el experimental con un tamaño del efecto robusto, al contrastar la evaluación antes con la de después de la intervención.
3. La muestra inferior a 10 sujetos experimentales y el tiempo reducido en la aplicación del método pueden ser causa de esta escasa diferenciación entre el grupo control y el experimental.
4. Futuras investigaciones en las que se incremente la validez de población, y, el tiempo de entrenamiento arrojará más luz sobre este método innovador.

Referencias bibliográficas

Andrare, M., Cano, Y., Rocío, J., Romero, L. (2019). El método fónico-analítico-sintético para desarrollar la lecto-escritura. *Revista Cognosis, Volumen (3)*, 1-22.

<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/1508/2339>

Barreyro, J., Fumagalli, J., Jaichenco, V. (2017). Niveles de fluidez lectora y comprensión de textos. *Revista Latinoamericana de lectura y escritura, Volumen (4)*. 1-24.

file:///Users/martacapafons/Downloads/Dialnet-NivelesDeFluidezLectoraYCompensionDeTextos-6895480%20(2).pdf

Berninger, V., Abbott, R., Vermuelen, K. & Fulton, C. (2006). Path to reading comprehension in at risk second-grade students. *Journal of Learning Disabilities, volume (39)*, 334-351.

BOE. (2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>

Calet, N. (2013). *Efectos del entrenamiento en fluidez lectora sobre la competencia lectora en niños de educación primaria: el papel de la prosodia*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada].

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=59129>

Calzadilla, Ó. (2012). *Métodos de enseñanza de lectoescritura en la Educación Primaria*. Editorial Académica Española.

<https://repositorio.uho.edu.cu/xmlui/bitstream/handle/uho/3156/lib04.calmet.pdf>

Dris, M. (2011). *Importancia de la lectura en Infantil y Primaria, volumen (38)*, 1-9.

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_38/MARIEM_DRIS_2.pdf

Gómez, E., Defior, S., Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología, volumen* (4). 65-73.

https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092011000200008

Hudson, R., Pullen, P., Lane, H., & Torgesen, J. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading and Writing Quarterly, volume* (25). 4–32.

https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092011000200008

León, J., Olmos, R., Sanz, M., Escudero, I. (2010). Comprensión Lectora. *Padres y maestros, volumen* (333). Universidad Autónoma de Madrid.

<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1206/1026>

López, S. (2013). *La fluidez lectora en el primer ciclo de Educación Primaria*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid].

Recuperado de

<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/4675>

Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Torgesen, J. K., Shaywitz, S. E., & Chhabra, V. (2004). *Preventing and remediating reading failure: A response to Allington. Educational Leadership, volume* (6), 86-87.

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, volume* (46). 119-299.

<https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1086296X14535170>

Rasinski, T. (2010). *The fluent reader*. Scholastic.

http://teacher.scholastic.com/products/scholasticprofessional/authors/pdfs/SG_Fluent_Reader.pdf

Reyes, T. (2015). *Aplicación de las actividades lúdicas en el aprendizaje de la lectura en niños de educación primaria*. [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba].

<https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/13789/2016000001489.pdf?sequence=1>

Sánchez, S. (2016). *La importancia del juego en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid].

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/21428/TFG-L1446.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Venegas, G., Proaño, C., Tello, G., Castro, S.(2012). *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, volumen (5)*.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642021000200502&script=sci_arttext

Vigotsky, L. (1993). *Obras escogidas, Tomo 4*. Madrid: Visor.

Young, C., Mohr, K. & Rasinski, T. (2015). *Reading Together: A Successful Reading Fluency Intervention*. *Literacy Research and Instruction*, volume 54(1), 67-81.

https://www.researchgate.net/publication/280758488_Reading_Together_A_Successful_Reading_Fluency_Intervention

Anexos

Textos normales

Anexo 1

La ardilla

La ardilla

Teo se levantó por la mañana y se asomó a la ventana.

Vio una ardilla descansando en un árbol, bajó corriendo a por una nuez para darle de comer pero ya se había ido.

Anexo 2

El postre

El postre

Nacho tiene la receta de un postre, es una tarta de fresas y nata y pronto es el cumpleaños de su amigo Juan.

Con ayuda de su hermano mayor, tendrá que hacerla como regalo.

Anexo 3

El barquito de papel

El barquito de papel

Juan y Ana son hermanos.

Hoy han hecho un barquito de papel amarillo.

Como hace un buen día de primavera,
han ido al estanque para ver si su barquito
navega.

Anexo 4

Los piratas”.

Los piratas

Tres amigos juegan a ser piratas.

Imaginan que surcan los mares en su barco
pirata. Llegan a una isla desierta y siguiendo el
mapa, encuentran un gran tesoro.

Anexo 5

El gato

El gato

El gato de mi vecina se subió al tejado de su casa porque le gusta mucho tomar el sol. Su dueña se asustó mucho pero él sabe bajar solo.

Anexo 6

El parque

El parque

Hay un parque nuevo al lado de mi casa. Es muy bonito, tiene dos columpios, un tobogán, cosas para escalar y mucha arena. También hay un parque pequeño para perros.

Anexo 7

Las flores

Las flores

En el campo hay muchas flores de colores,
naranjas, rojas, amarillas, blancas y moradas.

Me gusta mucho su olor,
me recuerda al verano,
que es cuando me voy de vacaciones.

Anexo 8

Teo y el perro

Teo y el perro

Teo se acostó y se durmió leyendo un
cuento.

Tuvo un sueño donde vio a un perro al lado
de un pino.

El niño cogió un hueso con la mano y lo
lanzó.

Y el perro corrió a por él.

Textos tachados

Anexo 1

La ardilla

La ardilla

Teo se levantó por la mañana y se asomó a la
ventana,

Vio una ardilla descansando en un árbol,
hirió corriendo a por una nuez para darle de
comer pero ya se había ido.

Anexo 2

El postre

El postre

Nacho tiene la receta de un postre es una tarta
de fresas y nata y pronto es el cumpleaños de su
amigo Juan

Con ayuda de su hermano mayor tendrá que
hacerla como regalo.

Anexo 3

El barquito de papel

El barquito de papel

Juan y Ana son hermanos,

Hoy han hecho un barquito de papel amarillo,

Como hace un buen día de primavera han ido al

estanque para ver si su barquito navega

Anexo 4

Los piratas

Los piratas

Tres amigos juegan a ser piratas,

Imaginan que surcan los mares en su barco

pirata. Llegan a una isla desierta y siguiendo el

mapa encuentran un gran tesoro,

Anexo 5

El gato

El gato

El gato de mi vecina se subió al tejado de su
casa porque le gusta mucho tomar el sol.
Su dueña se asustó mucho pero él sabe bajar
solo.

Anexo 6

El parque

El parque

Hay un parque nuevo al lado de mi casa.
Es muy bonito tiene dos columpios un
tobogán cosas para escalar y mucha arena.
También hay un parque pequeño para perros.

Anexo 7

Las flores

Las flores

En el campo hay muchas flores de colores,

naranjas, rojas, amarillas, blancas y moradas,

Me gusta mucho su olor,

me recuerda al verano,

que es cuando me voy de vacaciones.