

ARTÍCULO ORIGINAL

Las dificultades de exactitud y velocidad lectoras en escolares de segundo de Educación Primaria

Paula Outón

paula.outon@usc.es

Andrés Suárez

andres.suarez@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN. Con la finalidad de averiguar si las dificultades de comprensión lectora detectadas en escolares al comienzo de 2º de Educación Primaria pudieran ser debidas a deficiencias en exactitud y/o automatización lectoras, se construyeron dos pruebas para medir la exactitud y automatización lectoras en castellano y gallego. Los resultados muestran la existencia de relaciones significativas entre estas variables y ofrecen pautas de velocidad y errores lectores. Los hallazgos están en sintonía con los de investigaciones previas y los amplían, al proporcionar evidencia adicional de la realidad gallega.

PALABRAS CLAVE. Exactitud Lectora, Automatización Lectora, Lectura de Palabras, Dificultades Lectoras, Evaluación Lectora

The difficulties of accuracy and speed reading on second-grade students of Primary Education

ABSTRACT. Two tests for pupils entering 2nd year of Spanish Primary schooling—one in Spanish and the other in Galician— were constructed with the purpose of finding out if lack of decoding accuracy and/or decoding automaticity might be one of the causes of detected poor reading comprehension. Data resulting from the use of these tests show significant correlations between the aforementioned variables, in line with results from previous research. They add new evidence pertaining to Galician context.

KEY WORDS. Reading Accuracy, Reading Automaticity, Word Reading, Reading Difficulties, Reading Assessment

Fecha de recepción: 16/2/2011 · Fecha de aceptación: 9/9/2011
 Dirección de contacto:
 Paula Outón Oviedo
 Facultade de Ciencias da Educación, Universidad de Santiago
 Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n (Campus Sur) 15782 Santiago
 de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Normalmente, para comprender un texto es necesario, entre otras cosas, decodificar las palabras del mismo y hacerlo con suficiente automaticidad, aunque no son destrezas imprescindibles, ya que otra persona puede decodificar el texto para el lector, como sucede en los audiolibros, cuentacuentos, aplicaciones informáticas, etc. (McKenna, Reinking y Bradley, 2003; Rapp, 2005; McKenna, M. C. y Walpole, 2007; Pearman, 2008). La lectura o comprensión de un texto conlleva el desarrollo y puesta en práctica de otras habilidades y procesos distintos a la exactitud y automatización lectora, tales como el dominio del vocabulario, la identificación de la información más relevante y de los detalles que la sustentan, el reconocimiento de la estructura textual, la elaboración de inferencias, la creación de imágenes mentales, etc.

Sin embargo, sin una ayuda externa para decodificar el texto, el lector tiene que manifestar una habilidad mínima de exactitud lectora para poder elaborar el significado del mismo, entendiendo la exactitud lectora como la capacidad para reconocer o decodificar las palabras escritas correctamente. Esto es, convertir la expresión escrita en su forma sonora correspondiente. En castellano y gallego —con ortografías alfabéticas transparentes— el aprendizaje de las correspondencias grafía-fonema es una vía de gran utilidad para conseguir decodificar con exactitud la gran mayoría de las palabras. Hudson, Lane y Pullen (2005) señalan que una deficiente exactitud lectora tiene influencias negativas en la comprensión lectora, ya que el lector que comete errores de exactitud es probable que no entienda el texto, llevándole la falta de precisión a interpretaciones erróneas del mismo. En este sentido, los investigadores del National Assessment of Educational Progress (NAEP), en su informe sobre la lectura oral en 2002, manifiestan que los alumnos norteamericanos de cuarto grado que cometieron errores de exactitud que cambiaban el significado

del texto tuvieron puntuaciones más bajas en comprensión lectora que los alumnos cuyos errores no suponían un cambio de contenido (Daane, Campbell, Grigg, Goodman y Oranje, 2005). Resultados similares fueron publicados anteriormente por Calfee y Piatokowski (1981), Herman (1985), Stanovich (1986, 2001) y Snow, Burns y Griffin (1998), en relación con la falta de exactitud y la comprensión lectora.

Pero el lector no sólo debe aprender a decodificar con exactitud, sino que debe hacerlo automáticamente, sin gran esfuerzo y con una velocidad adecuada, para poder dedicar los recursos de atención a otros procesos cognitivos superiores, como la comprensión (LaBerge y Samuels, 1974; Perfetti, 1985). Según Logan (1997), un proceso se considera automático cuando reúne cuatro características: velocidad, autonomía y ausencia de esfuerzo y conciencia. Para este autor, la velocidad se alcanza, conjuntamente con la exactitud, cuando el principiante practica la lectura, consiguiendo que su rendimiento lector no sólo sea más preciso, sino también más veloz. Con la ausencia de esfuerzo hace alusión a la facilidad con que realizamos una tarea y a la capacidad de llevar a cabo una segunda actividad mientras efectuamos la primera. Así pues, considera una lectura fluida cuando el lector decodifica el texto sin esfuerzo y, al mismo tiempo, comprende lo que está leyendo. Logan señala que la lectura para ser automática, además de rápida y fluida, tiene que producirse sin intención. El lector que tiene automatización lectora reconoce sin querer las palabras con las que se encuentra, aunque en ocasiones pueda utilizar sus recursos cognitivos para inhibirlas. Sin embargo, el lector principiante o el que presenta dificultades decide si las quiere leer, resultándole la lectura una acción voluntaria y evitable. La última característica de la automatización que propone Logan es la falta de conciencia. Cuando se reconocen las palabras automáticamente, la conciencia de los pasos que conlleva esta tarea desaparece.

Al igual que la exactitud lectora, la falta de automatización lectora también se ha asociado con dificultades de comprensión lectora (Samuels, 1979, Shinn y Good, 1992; Reutzel y Hollingsworth, 1993; Tan y Nicholson, 1997; Garzón, Jiménez y Seda, 2008). Una lectura lenta y laboriosa reduce la capacidad del lector para construir una interpretación del texto. Riedel

(2007) observó que la exactitud y velocidad lectora, medidas por el número de palabras leídas correctamente durante un minuto, fueron las que mejor predijeron la comprensión lectora al final de primero y segundo grado en una muestra de 1.518 estudiantes del distrito escolar de Memphis.

Existen escolares que, afortunadamente, adquieren sin gran dificultad una alta capacidad lectora, pero también existen otros que finalizan el primer ciclo de Educación Primaria sin una habilidad mínima de decodificación para poder acceder al contenido del texto, encontrándose en una situación de desventaja respecto a sus compañeros. Sus dificultades de exactitud y automatización lectora afectan no sólo a la comprensión lectora, sino que su rendimiento académico en todas las áreas curriculares se ve perjudicado, ya que en todas ellas el lenguaje escrito es una herramienta básica de enseñanza-aprendizaje. Pero no sólo eso, sus continuos fracasos con la lectura les llevan a experimentar altos niveles de ansiedad y frustración ante las tareas de leer, que con el tiempo desencadenan problemas emocionales y conductuales. Por otra parte, la recuperación de estas habilidades cada vez les va a resultar más difícil, puesto que los profesores de cursos posteriores tenderán a pensar que tal tarea no es de su incumbencia, tendrán otras prioridades curriculares, carecerán de experiencia suficiente para ayudar con éxito a estos escolares, etc. La evaluación diagnóstica prevista en la LOE para 4º curso de Educación Primaria llega demasiado tarde, cuando el daño está ya hecho.

El propósito de nuestra investigación fue diseñar dos tipos de pruebas en castellano y

gallego para contribuir a que disminuya lo más posible el número de escolares que abandonan el primer ciclo de Educación Primaria sin un dominio en lenguaje escrito adecuado a su edad. Por un lado, se han construido pruebas de cribado (screening) de comprensión lectora y composición escrita, para la detección de escolares que al inicio de 2º curso de Educación Primaria presentan dificultades en estos dominios y, por otro, pruebas diagnósticas de exactitud y velocidad lectoras, para el estudio de aquellos escolares identificados con dificultades en las pruebas de cribado. Dadas las limitaciones de espacio, en este trabajo vamos a presentar sólo las pruebas construidas para averiguar las dificultades de exactitud y velocidad lectoras en castellano y gallego (EXALE2/EXALEGA2) y cómo el bajo rendimiento obtenido en las mismas influye en la comprensión lectora.

2. MÉTODO

2.1. Sujetos

La muestra de tipificación de EXALE2 estuvo formada por 413 escolares de ambos sexos, cuyas edades variaban entre los 6 años y 9 meses y los 7 años y 9 meses. La de EXALEGA2 fue similar (N = 415). Todos eran alumnos que iniciaban segundo de Educación Primaria en 22 centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia. Estos alumnos pertenecían a los principales tipos de centros que existen en esta comunidad (público rural, público de villa, público urbano, privado de villa y privado urbano). La Tabla 1 resume las características de la muestra en función del tipo de centro.

EXALE2	Rurales	De Villas	Urbanos	Totales
Públicos	127	80	104	311
Privados	0	43	59	102
Totales	127	123	163	413
EXALEGA2	Rurales	De Villas	Urbanos	Totales
Públicos	119	79	117	315
Privados	0	40	60	100
Totales	119	119	177	415

Tabla 1. Muestras de escolares a los que se aplicó las pruebas EXALE2 y EXALEGA2

2.2. Instrumentos

En el contexto del proyecto de investigación *Batería de evaluación de la competencia en lenguaje escrito en gallego y castellano*¹, se construyeron unas pruebas de evaluación de la exactitud y velocidad lectoras en castellano y gallego (EXALE2/EXALEGA2) para averiguar si las dificultades de comprensión lectora detectadas en escolares al comienzo de 2º de Educación Primaria pueden estar causadas por dificultades de exactitud y/o velocidad lectoras. Las pruebas están formadas por una lista de cuarenta palabras no familiares cada una. Se decidió una lista de palabras, y no un texto continuo, porque queríamos averiguar la capacidad de decodificación lo más aisladamente posible, ya que, en ortografías tan transparentes como la del castellano y gallego (Elley, 1992), entendemos que es un mecanismo tremendamente rentable, como atestiguan todos los métodos para iniciar en la lectura en dichas lenguas. No queríamos que el lector pudiera ayudarse del contexto (Nicholson, 1993), ni de la familiaridad con las palabras. Preferimos utilizar palabras no familiares en vez de pseudopalabras, como se utilizan en otras pruebas (Cuetos, 2007), porque, siendo iguales en cuanto a que ninguna de ellas se pueden leer por la ruta directa o léxica, nos aseguramos de que las palabras respetan mejor la fonotáctica y grafotáctica de la lengua.

Utilizamos como criterios adicionales y concretos para elaborar las listas de palabras no familiares el tipo de correspondencia grafema-fonema (unívocas versus sometidas a reglas complejas), las estructuras silábicas en que se encuentran estas correspondencias y la posición de estas sílabas, para lo cual se seleccionaron palabras de distinta longitud. Más concretamente, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- *Incluir palabras con los tipos de correspondencias grafema-fonema del castellano y gallego, clasificadas en unívocas versus no unívocas, estas últimas supuestamente más difíciles de aprender, aunque ello depende presumiblemente de cómo se enseñan.
- *Incluir los tipos de sílaba más frecuentes de los nueve existentes en castellano y gallego, generados a partir de la fórmula (CC) V (CC), en la que V, el núcleo silábico, significa vocal o diptongo, C consonante y

el paréntesis, opcionalidad. Los tipos más frecuentes son: CV, CVC, V, VC y CCV.

- *Tener en cuenta la posición de la sílaba dentro de la palabra, lo que supone tener en cuenta la longitud de la palabra.
- *Limitar el número de palabras, para que la prueba se pueda administrar en poco tiempo. No se pueden incluir todos los cientos de sílabas distintas del castellano y del gallego, ni siquiera los 9 tipos de sílaba en las distintas posiciones. Para lograr el objetivo que se persigue (averiguar si las dificultades de comprensión lectora pueden estar causadas por dificultades de exactitud y/o velocidad lectoras), se consideró suficiente la lectura de un total de 40 palabras. Cuando una prueba individual como EXALE2 o EXALEGA2 se tiene que aplicar presumiblemente a varios escolares, es crítica la cuestión del tiempo que se necesita para su aplicación.

Utilizamos el *Diccionario de frecuencias del castellano escrito en niños de 6 a 12 años* (Martínez Martín y García Pérez, 2004) para determinar la frecuencia de las palabras en castellano. Se consideraron palabras infrecuentes las que en 1º de Educación Primaria de dicho diccionario tienen una frecuencia de exposición menor a 1 en 100.000 palabras, siendo este último número la estimación de las que lee a lo largo de los 12 meses del curso un escolar promedio de 1º de Educación Primaria. Una frecuencia < 1 en 100.000 no permite que la palabra se pueda leer por la ruta visual/léxica/directa/de la palabra entera. En el caso de EXALEGA2, utilizamos el *LEXICAL/PRIMARIA. Diccionario de frecuencias do galego escrito para nenos* (Teijido, Pérez y Fraga, 2003). Se consideraron palabras infrecuentes las que en el grupo de edad de 6-7 años tenían una frecuencia absoluta de no más de 1 de un total de 210.576 contenidas en libros de gallego para esta edad.

2.3. Procedimiento

Las pruebas fueron administradas en días diferentes por tres personas contratadas y entrenadas al efecto, después de algunas aplicaciones piloto a pequeña escala. Este personal contratado tenía el título de Maestro/a y el de Pedagogía o Psicopedagogía, además de experiencia docente. La administración de las pruebas se llevó a cabo después del recreo de la

mañana en el mes de octubre de 2008. Antes del recreo, en las dos primeras sesiones de clase, se administraron las pruebas COLE2 (Prueba de cribado de comprensión lectora en castellano para 2º de Educación Primaria, o COLEGA en gallego) y EXE2 (Prueba de cribado de expresión escrita en castellano para 2º de Educación Primaria, o EXEGA2 en gallego) del proyecto de investigación anteriormente mencionado. Los escolares iban saliendo del aula de uno en uno a un lugar silencioso y sin otra presencia de personas que el/la administrador/a de la prueba y el/la escolar. Se tomaba nota de los datos de identificación de cada uno de ellos y se les pedía que leyeran en voz alta y lo más rápido que pudiesen la lista de palabras de la prueba. La administración a cada escolar duró entre 5 y 10 minutos. Se grababa la lectura y, al mismo tiempo, se iban anotando en la hoja de respuestas los errores que cometía el escolar y los segundos que tardaba en leer las palabras.

Diariamente, cuando los administradores de las pruebas regresaban del trabajo de campo al despacho que se utilizó como centro de operaciones, procedían, primero, a incorporar las grabaciones a una carpeta del registro electrónico. Después escuchaban las grabaciones e iban cotejando lo que oían con el registro de las hojas de respuesta, haciendo las correcciones oportunas. Contaban el número de los distintos tipos de errores y lo anotaban en el espacio preparado para ello en la portada de la hoja de respuestas, al igual que los segundos empleados. Los tipos de errores contemplados fueron agrupados en las siguientes categorías:

- Omisiones, sustituciones y adiciones: son el número de sílabas en que se omite, sustituye o añade alguna correspondencia grafía-sonido, como flacos por flancos o ciego por cieno.

- Repeticiones y rectificaciones: son el número de palabras en que se repite o rectifica, como *sue-lo-suel-do* por *sueldo* o *par-par-do* por *pardo*.

- Silabeo y deletreo: son el número de palabras en que se silabea o deletrea. Por ejemplo, leer *ter-co* en lugar de *terco* o *c-a-l* en lugar de *cal*.

Como no pudimos supervisar el trabajo de cada uno de los evaluadores, en noviembre de 2009 se contrató a una persona (Maestro y licenciado en Psicopedagogía) para que revisara todas las grabaciones y las cotejara con lo que figuraba en las hojas de respuesta. Estos datos fueron los utilizados en los análisis que dieron lugar a los resultados que se presentan en el siguiente apartado.

3. RESULTADOS

En la Tabla 2 se presentan los estadísticos básicos (medias y desviaciones estándares) obtenidos en las dos pruebas para cada uno de los tres errores de lectura tomados en consideración y para el total de los mismos. En estos resultados se puede observar que la exactitud lectora en castellano y gallego está lejos de ser completa al comienzo de 2º de Educación Primaria. En castellano los escolares cometen una media de 32,08 errores (SD = 18,496) en un total de 40 palabras, de los cuales 11,11 (SD = 8,097) son considerados errores graves —omisiones, sustituciones y adiciones—, ya que la forma de la palabra que se genera no es la correcta. La media de errores de silabeo y/o deletreo es de 15,69 (SD = 12,661) y la de repeticiones y rectificaciones de 5,29 (SD = 3,850). Resultados similares fueron observados en gallego con EXALEGA2.

	CASTELLANO (EXALE2)		GALLEGO (EXALEGA2)	
	M	SD	M	SD
Omisiones, sustituciones y adiciones	11,11	8,097	10,14	9,933
Repeticiones y rectificaciones	5,29	3,850	5,10	3,645
Silabeo y deletreo	15,69	12,661	17,33	15,605
Total de errores	32,08	18,496	32,57	21,359

Tabla 2. Estadísticos básicos de los errores en la lectura de palabras en castellano y gallego

En relación con el tiempo de lectura empleado en leer las 40 palabras, la media en EXALE2 fue de 96,70 segundos (SD = 57,811) y en EXALEGA2 de 102,37 segundos (SD = 54,200), lo que significa una velocidad lectora (VL) de 24,84 ppm y 23,39 ppm, respectivamente

(Véase la Tabla 3). Por poner una referencia, aunque procedente de la lectura de un texto continuo, en Estados Unidos, el percentil 50, a una edad similar, se corresponde con una velocidad lectora de 61 ppm (Rasinski y Hamman, 2010).

	CASTELLANO (EXALE2)				GALLEGO (EXALEGA2)			
	M	Mdn.	SD	VL	M	Mdn.	SD	VL
Tiempo en lectura	96,70	88	57,811	24,84	102,37	91	54,200	23,39

Tabla 3. Estadísticos básicos del tiempo empleado en la lectura de palabras en castellano y gallego

Para determinar si las dificultades de exactitud están relacionadas con la comprensión lectora de textos escritos, hemos calculado el coeficiente de correlación Pearson entre los distintos errores de lectura señalados y la puntuación en COLE2/COLEGA2 (Pruebas screening de comprensión lectora en castellano y gallego de la *Batería de evaluación de la competencia en lenguaje escrito* anteriormente mencionada). En la Tabla 4 se puede comprobar que los errores de *Omisiones*, *Sustituciones* y *Adiciones* y *Silabeo* y *Deletreo* correlacionan — en términos estadísticos, que no necesariamente prácticos— negativa y significativamente con la comprensión lectora, tanto en castellano como en gallego. Sin embargo, apreciamos que las *Repeticiones* y *Rectificaciones* no correlacionan significativamente con la comprensión lectora, ya que el escolar que repite o rectifica ante una palabra, pero termina leyéndola bien, es como si estuviera siguiendo esta regla: “sé que cada palabra tiene su forma característica y tengo que ser respetuoso/a con ella si quiero llegar a su significado”. No parecen seguir esta regla los que cometen los otros dos tipos de errores. Por

supuesto, como era de esperar, la variable tiempo está relacionada positivamente con los tres tipos de errores de exactitud distinguidos en este estudio.

La interrelación entre velocidad y comprensión también es negativa y significativa en ambas lenguas. Cuanto más tiempo tarda un escolar en leer las listas de palabras en EXALE2 y EXALEGA2, peor es su rendimiento en las pruebas de comprensión lectora (Véase la Tabla 4).

Hay que señalar que estos datos proceden de la aplicación experimental de 2008. Las asignaciones presupuestarias que nos fueron impuestas sólo nos permitieron la administración de las pruebas colectivas (COLE2/COLEGA2 y EXE2/EXEGA2) de la *Batería de evaluación de la competencia en lenguaje escrito en gallego y castellano* en la versión definitiva. De todas formas, las características psicométricas de la versión experimental de COLE2 y COLEGA2 eran ya bastante satisfactorias, con coeficientes alpha de 0.811 y 0.790, respectivamente.

Variables	1	2	3	4	5
1. Omisiones, sustituciones y adiciones		-,068	,444**	,361**	-,394**
2. Repeticiones y rectificaciones	-,005		,149**	,162**	-,028
3. Silabeo y deletreo	,316**	,026		,428**	-,459**
4. Tiempo en lectura	,626**	,142**	,317**		-,315**
5. Puntuación en comprensión lectora	-,365**	-,062	-,274**	-,339**	

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 4. Correlaciones entre los distintos errores de exactitud, velocidad y comprensión lectora en castellano (matriz triangular superior) y gallego (matriz triangular inferior)

4. DISCUSIÓN

Los resultados presentados en la sección anterior aportan información tanto sobre el nivel de exactitud y automatización lectora de los escolares gallegos de 2º de Educación Primaria en las lenguas vehiculares de la Comunidad Autónoma de Galicia, como sobre la influencia de estas habilidades en la comprensión lectora de textos continuos. En lo que se refiere al nivel de exactitud, podemos decir que estos escolares no tienen un dominio completo del código alfabético, a pesar de que la gran mayoría de ellos lleva como mínimo dos años trabajando el lenguaje escrito. El porcentaje de palabras leídas correctamente, tomando en consideración únicamente los errores graves (omisiones, sustituciones y adiciones), es de 72,22% y 74,65 % para castellano y gallego, respectivamente. Estos porcentajes están lejos de ser los adecuados para que el lector pueda dedicar sus recursos cognitivos a construir el significado del texto, que es la esencia de leer. De acuerdo con las pautas proporcionadas por Clay (1993) para textos continuos, el lector puede tener dificultades de comprensión cuando su porcentaje de exactitud es inferior al 90%. Además de los efectos negativos en la comprensión, el no dominio de las correspondencias grafema-fonema es un lastre en el autoaprendizaje de la lectura, ya que el escolar no incrementa de manera autónoma el número de palabras reconocibles. Con respecto a la automatización, los escolares evaluados en este estudio tienen una velocidad lectora aproximada de 25 ppm en las pruebas EXALE2 y EXALEGA2, que dista bastante de la que sería

esperable para su edad y curso académico, entre 50 y 60 palabras por minuto (Rasinski, 2004; Hasbrouck y Tindal, 2006; Rasinski y Hamman, 2010). Estos resultados en exactitud y automatización nos llevan a cuestionar si el tiempo dedicado a la enseñanza del lenguaje escrito y los métodos utilizados para dicho aprendizaje son los adecuados.

Con respecto a la influencia de la exactitud y automatización en la comprensión lectora, los resultados obtenidos muestran una relación significativa entre estas variables. Los escolares que comenten más errores de exactitud y los que son más lentos leyendo tienen, en general, peores puntuaciones en comprensión lectora. Esto confirma los hallazgos de los autores mencionados sobre la relación entre la inexactitud y la comprensión lectora (Calfee y Piatkowsky, 1981; Herman, 1985; Snow, Burns y Griffin, 1998; Stanovich, 2001; Daane et al., 2005; Perfetti, 2007) y la falta de automatización y la comprensión lectora (Samuels, 1979, Shinn y Good, 1992; Reutzel y Hollingsworth, 1993; Tan y Nicholson, 1997; Garzón, Jiménez y Seda, 2008). Esto implicaría que si se quiere que los alumnos comprendan los textos es necesario ayudarles a que su decodificación se automatice, de tal manera que no signifique esfuerzo y que, por lo tanto, todos los recursos cognitivos estén al servicio de la comprensión. Sin embargo, hay que señalar que las correlaciones obtenidas entre estas variables no han sido muy elevadas, siendo la comprensión lectora explicada por más factores que la exactitud y automatización. Esto nos permite concluir que desde los momentos

iniciales de la enseñanza de la lectura, debemos tener en cuenta exactitud, fluidez (automatización y prosodia) y comprensión.

Por condicionamientos impuestos en la administración del presupuesto, en esta investigación nos resultó imposible averiguar la fiabilidad de EXEGA2 y EXALEGA2. Presumimos que son fiables, teniendo en cuenta que se trata de la medición de magnitudes de naturaleza simple y que las correlaciones entre ellas y la comprensión lectora siguen la pauta marcada por otras investigaciones. No obstante, es necesario proceder a establecer la fiabilidad de ambas pruebas por los procedimientos adecuados para completar el trabajo.

Quisiéramos terminar esta reflexión recordando la importancia que tiene la lectura en la sociedad actual. Esta no es solo un proceso que nos capacita para el aprendizaje de las distintas materias curriculares, sino que además se traduce en resultados personales, sociales y económicos. El hecho de que muchos escolares no alcancen los niveles de lectura esperados en edades tempranas constituye un problema social grave, ya que estos alumnos leerán menos y con el tiempo sus dificultades lectoras generarán problemas en el aprendizaje curricular, dando lugar a una mayor tasa de abandono escolar. Se produce un círculo vicioso conocido como efecto Mateo (Stanovich, 1986): los buenos lectores se harán mejores lectores y los malos lectores se harán peores lectores.

NOTAS

1. Proyecto de investigación PGIDT/PGIDIT (07SEC015214PR) *Batería de evaluación de la competencia en lenguaje escrito en gallego y castellano*, subvencionado por la Xunta de Galicia y fondos FEDER

BIBLIOGRAFÍA

- Calfee, R. C. y Piaotkowski, D. C. (1981). The Reading Diary: Acquisition of Decoding. *Reading Research Quarterly*, 16, 346–373.
- Clay, M. M. (1993). *An observation survey: Of early literacy achievement*. New Zealand: Heinemann.
- Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J. y Oranje, A. (2005). *Fourth-Grade Students Reading Aloud: NAEP 2002 Special Study of Oral Reading* (NCES 2006-469). U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Washington, DC: Government Printing Office.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world students read?* Hamburg: The International Association for the Evaluation of the Education Achievement.
- Garzón, M. C., Jiménez, M. E. y Seda, I. (2008). El teatro de lectores para mejorar la fluidez lectora en niños de segundo grado. *Lectura y vida*, 29, 32-44.
- Hasbrouck, J. y Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59, 636-644.
- Herman, P. A. (1985). The Effect of Repeated Readings on Reading Rate, Speech Pauses, and Word Recognition Accuracy. *Reading Research Quarterly*, 20, 553–565.
- Hudson, R., F., Lane, H. B. y Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58 (8), 702-714.
- LaBerge, D. y Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293–323.
- Logan, G.D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly*, 13, 123–146.
- Martínez Martín, J. A. y García Pérez, E. (2004). *Diccionario de frecuencias del castellano escrito en niños de 6 a 12 años*. Salamanca: Servicio de Publicaciones. Universidad Pontificia de Salamanca.
- McKenna, M. C., Reinking, D. y Bradley, B. A. (2003). The effects of electronic trade books on the decoding growth of beginning readers. In R. M. Joshi, C. K. Leong y B. L. J. Kaczmarek (Eds.), *Literacy acquisition: The role of phonology, morphology, and orthography*, (pp. 193-202). Amsterdam: IOS Press.
- McKenna, M. C. y Walpole, S. (2007). Assistive technology in the reading clinic: Its emerging potential. *Reading Research Quarterly*, 42, 140-145.
- Nicholson, T. (1993). Reading without context. En G. B. Thompson, W. Tunmer y T. Nicholson (Eds.), *Reading acquisition processes*, (pp. 105-122). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Pearman, C. J. (2008). Independent reading of CD-ROM storybooks: Measuring comprehension with oral retellings. *The Reading Teacher*, 61 (8), 594-602.

- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti C. A. (2007). Reading ability: lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading, 11*, 357-383.
- Rapp, W. H. (2005). Using assistive technology with students with exceptional learning needs: When does an aid become a crutch? *Reading and Writing Quarterly, 21*, 193-196.
- Reutzel, D. R. y Hollingsworth, P. M. (1993). Effects of fluency training of second grader's reading comprehension. *Journal of Educational Research, 86*, 325-331.
- Rasinski, T. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu, Hawái: PREL.
- Rasinski, T. y Hamman, P. (2010). Fluency: Why it is "Not hot". *Reading Today, 28* (1), 26.
- Riedel, B. W. (2007). The relation between DIBELS, reading comprehension, and vocabulary in urban first-grade students. *Reading Research Quarterly, 42* (4), 546-567.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher, 32*, 403-408.
- Shinn, M. R., y Good, R. H. (1992). Curriculum-based measurement of oral reading fluency: A confirmatory analysis of its relation to reading. *School Psychology Review, 21*, 459-479.
- Snow, C. E., Burns, M. S. y Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360-406.
- Stanovich, K. E. (2001). Individual Differences in the cognitive processes of reading: I. Word Decoding. *Journal of Learning Disabilities, 15*, 485-493.
- Tan, A. y Nicholson, T. (1997). Flashcards Revisited: Training Poor Readers To Read Words Faster Improves Their Comprehension of Text. *Journal of Educational Psychology, 89*, 267-288.
- Teijido, M. C., Pérez, M. L. y Fraga, I. (2003). *Diccionario de frecuencias léxicas do galego escrito para nenos. LEXIGAL/Primaria*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.