

Fluidez lectora

Durante las últimas dos décadas, la fluidez ha tenido vaivenes importantes en el mundo académico: ha pasado de ser un tema de poco interés (Rasinski, 2012) a ser considerada un componente central de la “lectura hábil” (*skilled reading*) (Kunh et al., 2010). De hecho, hay evidencia que apoya a la fluidez como un pilar de la enseñanza efectiva de la lectura (National Reading Panel, 2000) y de la importancia de un trabajo explícito y sistemático de fluidez dentro del aula (Rasinski et al., 2011; Kuhn & Stahl, 2003).

Sin embargo, esta consideración muchas veces ha estado basada en concepciones y definiciones estrechas de lo que es la fluidez lectora, cuyo foco principal es el reconocimiento automático de palabras (Kunh et al., 2010). Este fenómeno se da, en parte, por cómo la fluidez es evaluada (cantidad de palabras leídas correctamente por minuto o velocidad lectora); lo que conduce a una instrucción inapropiada y/o a una concepción incompleta y errónea de lo que es una lectura competente (Kunh et al., 2010). En efecto, Rasinski (2012) plantea que una de las razones por las cuales la fluidez lectora ha perdido su encanto entre los educadores y expertos es la excesiva atención que se le da a la velocidad, cuyo foco en el aula es aumentar las palabras por minuto sin considerar la calidad de la lectura ni la comprensión de los textos que se leen.

¿Qué es?

Pese a que existen múltiples definiciones de fluidez lectora, cada una con énfasis distinto en alguno de sus componentes, existe un consenso creciente de que precisión, velocidad y prosodia juegan un papel importante en el constructo (Hudson et al., 2009). La fluidez lectora es, entonces, **la capacidad de leer en voz alta con precisión, velocidad y prosodia que, en un nivel adecuado, facilitan la comprensión** (Kunh et al., 2010; Hudson et al., 2009). Algunos autores han optado por reemplazar la palabra velocidad por “automaticidad” (p.ej. Kuhn et al., 2010) o por condensar precisión y velocidad bajo este mismo concepto (p.ej. Rasinski, 2012) para evitar interpretaciones problemáticas que pongan el foco solamente en la velocidad.

Lo primero que salta a la vista de la definición mencionada es el nexo explícito con la comprensión lectora. Las personas que leen con fluidez (precisión, velocidad y prosodia) son capaces de comprender un texto al mismo tiempo que lo van decodificando (Rasinski et al., 2006). De hecho, **la fluidez lectora, en su sentido más pleno y auténtico, es leer con y para la comprensión; y cualquier instrucción focalizada primera y solamente en velocidad con mínima consideración por el significado de los textos está equivocada** (Rasinski, 2012).

Precisión

La precisión, o bien, la capacidad de leer palabras pronunciando correctamente sus fonemas, es el punto de partida y la base de la fluidez (Hasbrouck, 2024). Para tener una lectura precisa (sin errores de pronunciación), es necesario que exista un aprendizaje sólido de las relaciones fonema-grafema

que permitan una decodificación correcta y automática de todas las letras que componen las palabras. Esto se logra siguiendo una trayectoria ordenada y sistemática que se inicia en preescolar, con el desarrollo de la conciencia fonológica¹ y otras habilidades precursoras como vocabulario, conocimiento del alfabeto, entre otras. Luego, continuando en 1° básico con la enseñanza explícita de las relaciones fonema-grafema seguido de mucha práctica sostenida para su adquisición después de cada nueva combinación aprendida². De esta manera, se asegura que los estudiantes cumplan con éxito el primer paso formal del proceso lector: aprender a decodificar o “traducir” con precisión y sin errores lo que dicen las letras.

Si el objetivo es comprender lo que se lee -que siempre es- no se puede sacrificar la precisión (Hasbrouck, 2025). Al leer un texto, no es trivial leer “*adoptar*” en vez de “*adaptar*” en términos de comprensión y construcción de significado, por lo que la precisión es clave.

En la medida que las palabras son decodificadas de forma correcta varias veces, el lector puede comenzar a leerlas con mayor automaticidad y expresión, y por tanto, acceder a sus significados y comprender lo que está leyendo. Defior (2021) plantea que basta un par de encuentros con una palabra para que esta pase a la memoria ortográfica y pueda ser leída automáticamente. Así, no es suficiente leer correctamente las palabras, estas deben ser leídas de manera automática y a una velocidad adecuada que permita al lector dedicar su energía cognitiva en comprender y no en decodificar una a una las palabras o letras del texto (Rasinski, 2012). Si la lectura es precisa, pero demasiado lenta, el lector no será capaz de activar los recursos cognitivos dedicados a la comprensión del lenguaje, por lo que la velocidad toma un rol importante.

Velocidad

La velocidad lectora afecta nuestra capacidad para comprender un texto. En un extremo, leer muy lento debilita nuestra comprensión porque dificulta la capacidad de retener una idea completa y el significado se pierde. Algunos autores lo comparan con andar en bicicleta: si se pedalea demasiado lento, es muy probable caerse. En el otro extremo, leer muy rápido también puede debilitar la comprensión, ya que se pierden detalles del texto. ¿Qué es, entonces, una velocidad adecuada? Una

¹ La conciencia fonológica es definida como la habilidad para poner atención y manipular los sonidos que componen el discurso oral (Yopp & Yopp, 2009). Es una de las habilidades tempranas más predictivas del aprendizaje de la lectura (Caravolas et al., 2019) porque los estudiantes que conocen y manipulan los sonidos de su lengua, pueden aprender de manera más fácil la relación entre estos sonidos y las letras. La Fundación Astoreca tiene el Programa de Kinder en el cual se trabaja de forma sostenida esta habilidad. Además, un estudio longitudinal interno del Área de Evaluaciones de la Fundación descubrió que los ítems más predictivos de la trayectoria lectora posterior en la Prueba de Kinder fueron los asociados a conciencia fonológica.

² El idioma español, al ser una lengua regular, consistente y transparente a nivel fonético, casi con una correspondencia biunívoca entre grafemas y fonemas, facilita este aprendizaje si se compara con otras lenguas más opacas como el inglés. Por ello, la Fundación Astoreca ha optado por tener un Programa de Lenguaje 1° básico con enfoque fonético y analítico-sintético, basado en el Método Matte, que contempla la enseñanza explícita y sistemática de las relaciones fonema-grafema y que se ha implementado por más de 30 años con excelentes resultados en sus tres colegios.

velocidad que sea funcional a la comprensión del texto y que suene, en voz alta, natural como el habla. En este punto, es importante recordar que la velocidad lectora esperada para un estudiante de 1° básico no es la misma que para un estudiante de 4°, por lo que es clave apoyarse en las tablas de velocidad lectora de cada curso, en *cómo suena* la lectura de los estudiantes y si esta es conducente o no a la comprensión del texto. También, en la familiaridad del texto que se está leyendo (textos poco familiares tienden a leerse más lento), el propósito de lectura (habitualmente, la lectura recreativa tiende a ser más rápida que la lectura para estudiar) y si la lectura es silenciosa o en voz alta (esta última tiende a ser más lenta).

Existe una gran diferencia entre un estudiante que lee:

- 1) e-l-ga-to-e-s-t-a-ba-ju-ga-n-do-en-la-pl-a-z-a-mi-e-n-t-r-as-su-du-e-ño-lo-mi-ra-ba (lectura letra a letra y silábica).
- 2) El - gato - estaba - jugando - en - la - plaza - mientras - su - dueño - lo - miraba (lectura palabra a palabra).
- 3) El gato - estaba jugando - en la plaza - mientras su - dueño lo miraba (lectura en unidades cortas)
- 4) El gato estaba jugando en la plaza mientras su dueño lo miraba (lectura fluida).

En el ejemplo 1, la secuencia de letras es decodificada con precisión, pero no logra hacer ser comprendida por el lector por falta de velocidad: parece ser una secuencia de sonidos sin sentido. En el ejemplo 2, se logra tener una comprensión superficial de la oración, ya que al menos el lector es capaz de activar el vocabulario en su mente e imaginar que hay un gato, un dueño y una plaza, pero aún no será capaz necesariamente de comprender las relaciones entre estas palabras. Desde el ejemplo 3 en adelante, es más probable que el estudiante ya no solamente lea palabras como vocabulario aislado, sino como palabras que están relacionadas: que hay un gato jugando en la plaza y su dueño mirándolo, logrando visualizar una escena completa que denota comprensión. Por tanto, en términos de tipo de lectura, el estándar mínimo al que aspirar debe ser el nivel palabra a palabra desde 1° básico para lograr la comprensión³, en miras de seguir avanzando hacia una lectura cada vez más fluida en los cursos superiores. En términos de velocidad, un estudio longitudinal interno del Área de Evaluaciones de la Fundación Astoreca descubrió que aquellos estudiantes que en 1° básico lograban leer 71 palabras por minuto o más al final del año, en su mayoría se ubicaban en un nivel medio-alto de logro en las pruebas de Comprensión Lectora en los cursos superiores. Por tanto, una velocidad de 71 palabras por minuto y un nivel palabra a palabra en 1° básico es una buena meta para que nuestros estudiantes tengan las mayores probabilidades de tener una trayectoria lectora exitosa en el futuro.

Un punto importante a destacar es que la velocidad por sí sola tampoco va a traer necesariamente comprensión, ya que la comprensión profunda de los textos leídos requiere otras habilidades tales como vocabulario, conocimiento del tema, dominio de la sintaxis, etc. Sin embargo, sin una lectura

³ Es por ello que desde nuestro Programa de Lenguaje 1° básico se determina este nivel como meta para considerar que un estudiante está dentro de la categoría “adecuado” y se exige clase a clase en los momentos de lectura en voz alta de los estudiantes.

veloz y automática es probable que estas áreas no se puedan activar por las razones mencionadas en el párrafo anterior. Por tanto, si bien una velocidad adecuada no asegura la comprensión lectora, sí logra apalancarla o, al menos, otorgarle mayores probabilidades de ser desarrollada.

Existe la creencia errónea de que, como se evalúa fluidez a través de la velocidad lectora, la lectura de los niños va a mejorar si se consigue que estos sólo lean rápido. Esto trae como resultado lectores veloces, pero no necesariamente mejores lectores (Rasinski, 2024). Con este tipo de discursos, se promueve implícitamente la idea de que los mejores lectores son los que leen más rápido. Y, por el momento, no existe evidencia concluyente de que un foco excesivo en velocidad mejore la comprensión o satisfacción con la lectura (Rasinski, 2012). La velocidad lectora es efectiva sólo si es conducente a la comprensión de los textos. Si no, es una velocidad inadecuada (muy lenta o muy rápida) que debe ser corregida oportunamente.

Automaticidad y Memoria de Trabajo

La precisión y la velocidad, son considerados por varios autores, como parte de un sólo constructo al que llaman “automaticidad”. Toman esta conceptualización para mayor claridad en lo que se espera lograr en los estudiantes y evitar un sobre-entrenamiento en velocidad. Académicos como Hasbrouck (2025) consideran que el reconocimiento automático (a lo que subyacen la precisión y la velocidad) de letras, palabras y oraciones, es la piedra angular de la fluidez.

Ahora bien, ¿por qué la automatización del proceso lector es importante?

Pensemos en el siguiente ejemplo de Hirsch (2008):

Imaginemos que estamos tratando de ver una película en un idioma que estamos recién aprendiendo. Aún cuando conocemos las palabras, se hace frustrante que los actores hablen tan rápido. Mientras estamos tratando de entender lo que los actores acaban de decir, ellos ya están diciendo otra cosa, y la mente se satura. Incluso si pudiéramos desacelerar la película para concentrarnos en identificar y traducir las palabras una a una, nuestra comprensión de la película seguiría siendo menos que adecuada. Al tener que concentrarnos en los sonidos, transformarlos en palabras del otro idioma y luego traducirlas al español, tendemos a perder la trayectoria de las conexiones entre una oración y otra, y entre grupos de oraciones. Bueno, esta es la misma situación que un niño que tiene que traducir despacio y conscientemente letras a sonidos del habla para poder leer. Las cosas desaparecen de nuestra mente antes de tener la oportunidad de reflexionar sobre el significado de lo que se está leyendo.

Esto ocurre porque la lectura ocurre en la Memoria de Trabajo y esta tiene una capacidad limitada. De hecho, se estima que sólo podemos retener aproximadamente 7 ítemes a la vez en la memoria de trabajo antes de que comiencen a olvidarse (Miller, 1969). Así, un reconocimiento de palabras lento e ineficiente, propia de los lectores poco fluidos, obstaculiza la comprensión, porque acapara los

limitados recursos cognitivos que deberían ser usados para comprender (procesar lo que dice el texto en términos de vocabulario, sintaxis, etc.) en traducir lo que dicen las letras (Kunh et al., 2010).

La forma de superar esta limitación propia de la memoria de trabajo es automatizar la decodificación, o bien, los procesos subyacentes a la lectura de tal manera que se vuelvan rápidos e inconscientes. De esta forma, se deja el espacio disponible en la memoria de trabajo para concentrarse en la comprensión (Hirsch, 2008). Por esta razón, una lectura fluida y automatizada permite decodificar y comprender un texto en paralelo, asegurando la construcción de significado (Rasinski et al., 2006). De esta forma, la fluidez no es un fin en sí mismo, sino una herramienta clave que favorece la comprensión (Price et al., 2026).

Ahora bien, ¿cómo se desarrolla esta automatización (precisión y velocidad) en el reconocimiento de palabras?

Primero, con una instrucción explícita, precisa y sistemática de la lectoescritura inicial, que enseñe las relaciones letra-sonido y que venga con mucha práctica de lectura en 1° básico.

Segundo, ya desde que los estudiantes saben leer, con la práctica sostenida, consistente y abundante de la lectura de textos conectados (Kuhn et al., 2006). Si bien es necesario practicar y ganar automaticidad en la lectura de palabras y oraciones en primera instancia, no debe ser considerada una meta final.

Prosodia

Si tratamos de pensar en un lector u orador fluido, generalmente no pensamos en alguien que lee o habla rápido, sino en alguien que usa su voz para transmitir significado a una audiencia cuando habla o lee en voz alta (Rasinski, 2012). De hecho, leer con precisión, rapidez y/o automaticidad no son suficientes para lograr la comprensión de los textos. Una lectura sin entonación ni pausas adecuadas (una lectura *robótica*) no permite hacer sentido profundo de lo que se está leyendo. La prosodia es la capacidad de leer con expresión, entonación y pausas adecuadas permite que se comprese el significado del texto (Miller & Schwanenflugel 2006, citado de Kuhn et al., 2010). En otras palabras, es la música del lenguaje (Kunh et al., 2010). La prosodia está marcada en el texto por signos de puntuación (exclamación, interrogación, comas, puntos, etc.) o tildes, pero puede no estarlo. En estos últimos casos, depende del propósito del texto y del lector ajustar la prosodia, por ejemplo, alargando una pausa para dar tensión, aumentando y disminuyendo el volumen para dar énfasis a ciertas oraciones y mantener la atención, etc. Esta capacidad más “autónoma” se desarrolla con la experiencia, la práctica y el tiempo.

Pensemos en dos ejemplos básicos y las diferencias que la prosodia marcadas gráficamente en el texto a través de la puntuación afectan el significado de las siguientes expresiones de Defior (2021):

→ No vamos.

→ ¿No vamos?

o por ejemplo:

→ No quiero ir.

→ No, quiero ir.

Tomemos un ejemplo más sofisticado usando la oración “Roberto tomó prestada mi bicicleta nueva” (original: *Robert borrowed my new bike en* Rasinski, 2012) y veamos cómo una diferencia de énfasis (no marcado gráficamente en el texto como en el ejemplo anterior) puede agregar significado implícito:

- “Roberto tomó prestada mi bicicleta nueva” (Roberto, no Raimundo ni otro, tomó prestada mi bicicleta).
- “Roberto tomó prestada mi bicicleta nueva” (no robó mi bicicleta).
- “Roberto tomó prestada mi bicicleta nueva” (no tomó prestada tu bicicleta u otra, sino la mía).
- “Roberto tomó prestada mi bicicleta nueva” (no la bicicleta vieja, la que me acabo de comprar o me acaban de regalar).
- “Roberto tomó prestada mi bicicleta nueva” (no mi libro nuevo u otra cosa).

Así, agregar énfasis a diferentes palabras en una misma oración puede agregar una capa de significado implícito que permite al lector tener una comprensión más sofisticada del texto que va más allá de lo literal y que le permite inferir (Rasinski, 2012).

La prosodia tiene varios componentes, pero los más importantes pensando en niños pequeños son los siguientes:

- Entonación: usar tonos ascendentes o descendentes dependiendo del propósito. Habitualmente, las oraciones declarativas son leídas en un tono ascendente al inicio y descendente al final (Kunh et al., 2010). En las interrogaciones, el tono ascendente es más notorio al final de las preguntas. Para niños pequeños, la entonación es particularmente desafiante porque su voz, por desarrollo, es aguda y porque además el entendimiento de la prosodia de las preguntas no se desarrolla completamente hasta los 11 años (Patel & Grigos, 2006). Por tanto, es importante regular las expectativas con este constructo y más que pedir a los estudiantes que usen conscientemente un tono ascendente al terminar de leer una pregunta (Hudson et al., 2005), es mejor enfocarse en modelar, practicar y promover una lectura que suene natural como el habla con pequeños cambios de tono al inicio o final de oraciones o preguntas.
- Pausas: pequeñas pausas en la lectura para marcar la separación entre las palabras o unidades de significado (cláusulas) dentro de una oración; o bien para marcar la puntuación propia del texto. En niños pequeños, deben promoverse en principio pequeñas pausas que

respeten la puntuación para luego avanzar a incorporar pausas que reflejen las unidades de significado del texto.

- Volumen: intensidad para dar énfasis a ciertas palabras o frases.

Respecto de los componentes prosódicos descritos, tres puntos importantes a considerar:

Primero, considerar que separar los componentes de la prosodia es una división más o menos artificial, ya que al escuchar leer en voz alta a un estudiante en realidad todos funcionan de forma coordinada. Por ejemplo, al expresar emociones como la felicidad de un personaje, se tiende a leer más rápido (menos pausas), se usa un tono más agudo y mayor volumen, todo de una vez. Por ello, no se espera una retroalimentación específica en cada uno, sino más bien un orden que permita poder dar recomendaciones específicas cuando sea necesario y poder realizar una buena lectura modelo por parte del profesor. No se espera que estudiantes de 5 o 6 años puedan desplegar todos estos componentes y emociones en su lectura (Kuhn et al. 2010), pero sí se puede explicar y modelar para ir mejorando paulatinamente hacia una lectura que suene “más adulta”. De hecho, este trabajo se puede realizar, aunque no como foco principal, desde 1° básico de manera simplificada, considerando que la prosodia al leer textos simples en este curso es predictiva de la comprensión lectora de textos más complejos dos años después (Kuhn et al., 2010).

Segundo, es importante destacar que pedir demasiada velocidad al leer puede limitar el desarrollo de esta y otras propiedades de la prosodia, ya que un lector rápido, inevitablemente dará menos énfasis, alargamiento y a la larga menos expresividad a su lectura. Inevitablemente, esto podría decantar en una peor comprensión (Rasinski, 2012). Por eso es importante controlar y equilibrar la petición por velocidad para desarrollar los otros elementos de la fluidez.

Tercero, los elementos prosódicos sólo pueden ser desplegados una vez que la lectura está automatizada (Kuhn et al., 2010), es decir, una vez que los estudiantes desarrollan una lectura de palabras precisa y veloz, no antes. De ahí la importancia de automatizar la decodificación lo antes posible por medio de métodos que incorporen conciencia fonológica y enseñanza explícita de las relaciones letra-sonido.

¿Por qué la fluidez es importante?

Ya se mencionó que una lectura automática favorece la comprensión lectora dadas las limitaciones propias de la Memoria de Trabajo. Sin embargo, la contribución de la fluidez a la comprensión lectora va mucho más allá.

De acuerdo a diversos modelos de lectura, como The Simple View of Reading (Gough & Tunmer, 1986; Figura 1) o el Modelo de la Cuerda de (Scarborough, 2001; Figura 2), para leer se requieren dos grandes áreas: reconocimiento de palabras o decodificación y comprensión del lenguaje. Cada área se conforma por componentes diferenciados (como se puede ver claramente en el Modelo de la Cuerda) que deben ser trabajados en individualmente y en paralelo para lograr una lectura

competente. Pero ¿en qué esfera se sitúa la fluidez lectora en este tipo de esquemas?: en la intersección de ambas esferas, ya que la **fluidez es un puente entre el reconocimiento de palabras y la comprensión del lenguaje** (ver figura 3, The Active View of Reading, Duke & Cartwright, 2021).

Figura 1: The Simple View of Reading (Gough & Tunmer, 1986)⁴

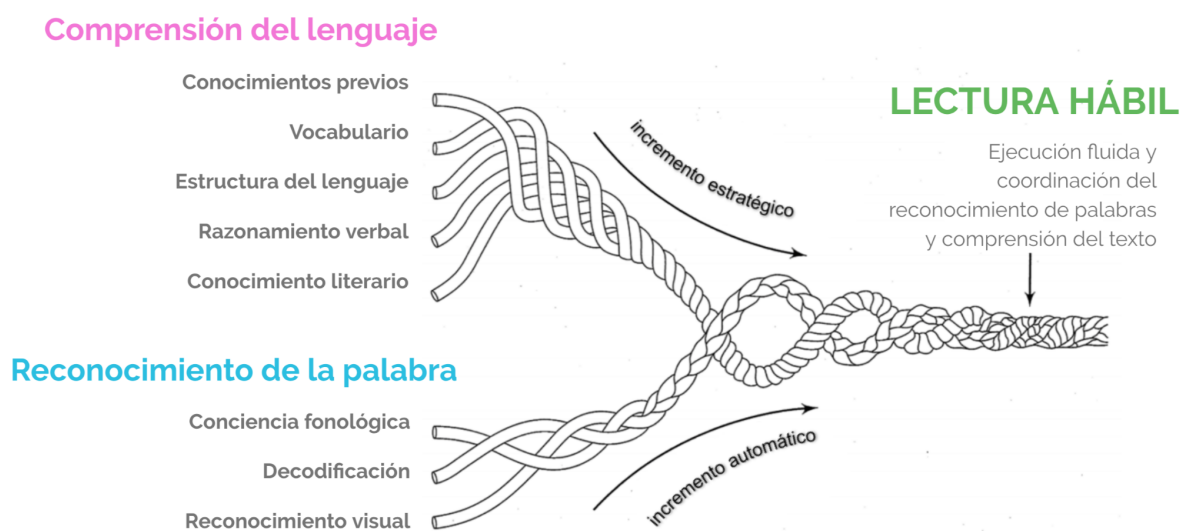
Concepción Simple de la Lectura

Simple View of Reading

(Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, 1990)



Figura 2: El Modelo de la Cuerda (Scarborough, 2001).



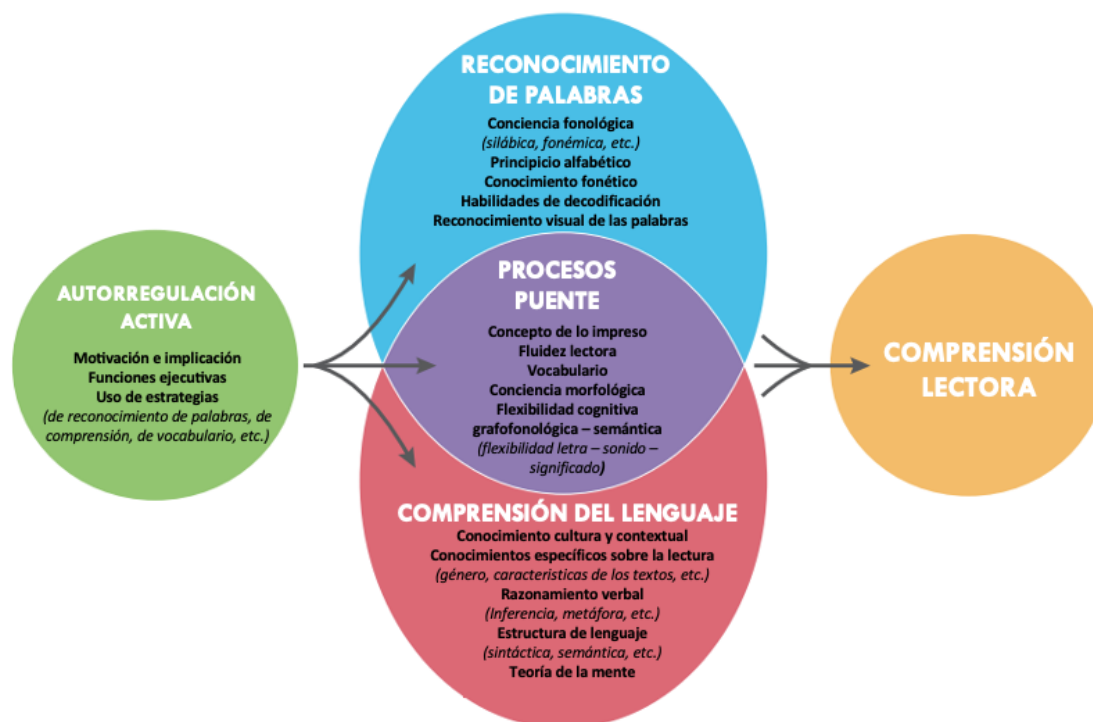
Traducción al español del The Rope Model (Scarborough, 2001) recuperada de la web de Por un Chile que lee⁵.

⁴ Recuperado de <https://delaevidenciaalaula.wordpress.com/2019/01/19/simple-view-of-reading/>

⁵ Recuperado de <https://porunchilequelee.cl/biblioteca-de-recursos/>

*Este documento fue realizado por el equipo de Modelo Lenguaje (María Josefina Aliaga y Pilar Betinyani) basado en una revisión de literatura sobre la fluidez lectora y la experiencia acumulada de la Fundación Astoreca. Para citar, use la siguiente forma: Aliaga, M. J., & Betinyani, P. (2026). Fluidez lectora: Documento de trabajo del Equipo Modelo Lenguaje. Fundación Astoreca.

Figura 3: The Active View of Reading (Duke & Cartwright, 2021).



Traducción libre del modelo The Active View of Reading (Duke & Cartwright, 2021).⁶

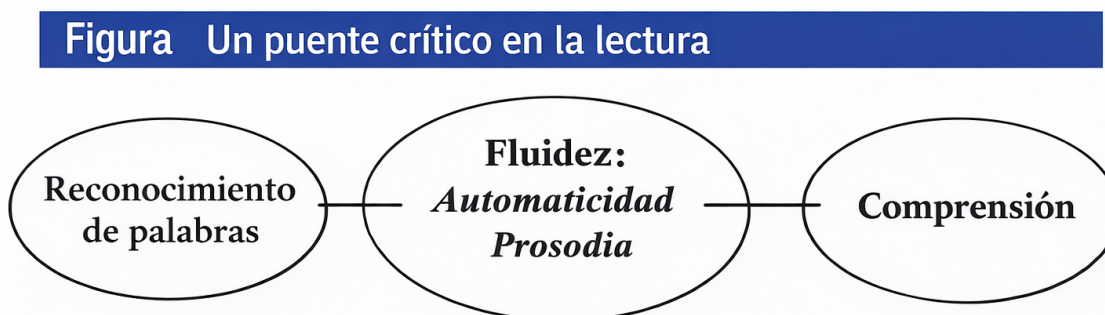
Si bien la fluidez ha sido típicamente asociada solamente al área de reconocimiento de palabras, la verdad es que afecta y es afectada por ambas esferas (Duke & Cartwright, 2021). Esto es visible en esquemas como el Rasinski (2012) (ver figura 4) que indica que la automaticidad (precisión y velocidad) está asociada directamente al reconocimiento de palabras y la prosodia a la esfera de comprensión del lenguaje. Es lógico que una lectura automática (precisa y veloz) contribuye al reconocimiento de palabras. Pero si adicionalmente esta lectura es expresiva (con una prosodia adecuada), esta lectura será conducente a la comprensión, ya que la prosodia marca cortes naturales en el discurso que van de la mano con las unidades de significado (gramática y sintaxis) y los énfasis de los textos (Kuhn et al., 2010). Sin embargo, la direccionalidad de la relación entre comprensión y prosodia está aún en duda. Aún no se sabe si es la comprensión la que otorga prosodia o expresión a la lectura o la prosodia una consecuencia de la lectura comprensiva; o es la prosodia (expresión en la lectura) la que conduce a una lectura comprensiva (Kuhn et al., 2010).

Pareciera ser que la relación es recíproca, es decir, un poco de ambas cosas: si se comprende el significado de un texto, es más fácil tener una lectura que exprese este significado a través de la entonación, pausas y otros; a su vez, si se realiza una lectura expresiva del texto, es más fácil lograr una comprensión del significado de este: por eso es que la lectura modelo y expresiva del profesor favorece la comprensión oral por parte de los estudiantes.

⁶ Modelo original en <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/rrq.411>

*Este documento fue realizado por el equipo de Modelo Lenguaje (María Josefina Aliaga y Pilar Betinyani) basado en una revisión de literatura sobre la fluidez lectora y la experiencia acumulada de la Fundación Astoreca. Para citar, use la siguiente forma: Aliaga, M. J., & Betinyani, P. (2026). Fluidez lectora: Documento de trabajo del Equipo Modelo Lenguaje. Fundación Astoreca.

Figura 4: La fluidez como puente entre el reconocimiento de palabras y la comprensión (Rasinski, 2012).



Traducción libre de Rasinski (2012) hecha con IA⁷.

En conclusión, la automaticidad y la prosodia facilitan, a su vez que se benefician, la comprensión lectora. En este punto es importante considerar que la fluidez lectora es un concepto dinámico que puede ir variando de texto a texto. Es normal que lectores considerados “fluidos” presenten una lectura de menor calidad en textos de temas desconocidos, con un vocabulario o sintaxis más compleja (Kuhn et al., 2010). Así, elementos más típicamente relacionados a la esfera de la comprensión del lenguaje como conocimiento del tema, vocabulario y sintaxis afectan y son afectados por la fluidez lectora (Hirsch, 2008).

⁷ Esquema original en https://www.academia.edu/65708551/Why_Reading_Fluency_Should_Be_Hot

*Este documento fue realizado por el equipo de Modelo Lenguaje (María Josefina Aliaga y Pilar Betinyani) basado en una revisión de literatura sobre la fluidez lectora y la experiencia acumulada de la Fundación Astoreca. Para citar, use la siguiente forma: Aliaga, M. J., & Betinyani, P. (2026). Fluidez lectora: Documento de trabajo del Equipo Modelo Lenguaje. Fundación Astoreca.

Referencias:

Defior, S. (2021, 16 de diciembre). Los cinco pilares de la enseñanza de la lectura. The Conversation.

Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.

Hasbrouck, J. (Invitada). (2025, 29 de mayo). *Revisiting Fluency Instruction and Assessment with Jan Hasbrouck* (N.º 227) [Transcripción de episodio de podcast de audio]. En M. Loftus y L. Sappington (Anfitrionas), *Melissa and Lori Love Literacy*. Great Minds.

Hirsch, E. D. (2008). La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo. *Estudios Públicos*, 108.

Hudson, R.F., Lane, H.B., & Pullen, P.C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702–714. doi:10.1598/RT.58.8.1

Hudson, R.F., Pullen, P.C., Lane, H.B., & Torgesen, J. K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25 (1), 4–32. doi:10.1080/10573560802491208

Kuhn, M. R., y Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3–21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1>.

Kuhn, M.R., Schwanenflugel, P.J., Morris, R.D., Morrow, L.M., Woo, D., Meisinger, B., et al. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, 38(4), 357–387. doi:10.1207/s15548430jlr3804_1

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., y Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 232–253. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>

Logan, G.D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly*, 13(2), 123–146. doi:10.1080/1057356970130203

Miller, G. A. (1969). *The Psychology of Communication: Seven Essays*. Baltimore, Md.: Penguin Books

*Este documento fue realizado por el equipo de Modelo Lenguaje (María Josefina Aliaga y Pilar Betinyani) basado en una revisión de literatura sobre la fluidez lectora y la experiencia acumulada de la Fundación Astoreca. Para citar, use la siguiente forma: Aliaga, M. J., & Betinyani, P. (2026). *Fluidez lectora: Documento de trabajo del Equipo Modelo Lenguaje*. Fundación Astoreca.

National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office

Patel, R., & Grigos, M.I. (2006). Acoustic characterization of the question statement contrast in 4, 7, and 11 year-old children. *Speech Communication*, 48(10), 1308–1318. doi:10.1016/j.specom.2006.06.007.

Price et al., 2026

Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot! *The Reading Teacher*, 65(8), 516–522.

Rasinski, T. (Invitado). (2024, 12 de diciembre). *Effective Fluency Instruction with Tim Rasinski* (N.º 62) [Transcripción de episodio de podcast de audio]. En M. Loftus y L. Sappington (Anfitrionas), *Melissa and Lori Love Literacy*. Great Minds. (Obra original publicada el 22 de junio de 2021).

Rasinski, T.V. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704–706.

Rasinski, T.V., Reutzel, C.R., Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2011). Reading fluency. In M.L. Kamil, P.D. Pearson, E.B. Moje, & P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. 4, pp. 286–319. New York: Routledge.

Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice

*Este documento fue realizado por el equipo de Modelo Lenguaje (María Josefina Aliaga y Pilar Betinyani) basado en una revisión de literatura sobre la fluidez lectora y la experiencia acumulada de la Fundación Astoreca. Para citar, use la siguiente forma: Aliaga, M. J., & Betinyani, P. (2026). Fluidez lectora: Documento de trabajo del Equipo Modelo Lenguaje. Fundación Astoreca.