

## **Medir la fluidez lectora oral en adultos inmigrantes que aprenden español como L2: dificultades y retos**

### ***Measuring oral reading fluency in immigrant adults who learn Spanish as L2: difficulties and challenges***

**José Manuel Foncubierta**

Universidad Internacional de La Rioja  
josemanuel.foncubierta@unir.net

#### **RESUMEN**

En las últimas décadas el estudio de la fluidez lectora oral ha ido adquiriendo un renovado interés en el ámbito de la investigación de la lectura. Aunque no hay una definición clara sobre el constructo, existe cierto consenso en la consideración de la lectura fluida como una competencia clave para la adquisición del hábito lector en lengua materna (LM). Sin embargo, en segundas lenguas (L2), los estudios aún no son del todo concluyentes y, en el caso de estudiantes inmigrantes, continúan siendo limitados y escasos. El objetivo de este artículo es el diseño de una propuesta válida para la medición de la fluidez lectora oral en el contexto de la investigación y de la didáctica del español a inmigrantes. Se presenta una revisión sobre el concepto de fluidez lectora, tipos de instrumentos que se han empleado para su medición y un test para medirla de manera viable y fiable en el aula de español a migrantes. Esta propuesta incluye tanto procedimientos objetivos (automaticidad en el reconocimiento de palabras) como subjetivos (escalas de valoración de la prosodia lectora).

Palabras clave: fluidez lectora oral, alfabetización, inmigrantes, adultos, español como segunda lengua.

#### **ABSTRACT**

*The study of the oral reading fluency has earned interest in reading research in the last decades, since it is considered an element in the reading process. Despite the construct not being clearly defined, there is certain agreement to consider fluent reading as a key competence in daily reading, both in the mother tongue as well as in second language. However, research based on the nature and role of the reading fluency has not been conclusive enough yet in L2, on one hand, and research on immigrants is still scarce and limited, on the other. This paper aims to propose a valid design to measure oral reading fluency in research and Spanish language teaching with literate immigrants. A review on the concept of reading fluency and the types of tools for its study has been carried out. Finally, a test to measure reading fluency feasibly and reliably in the Spanish language classroom for migrants learners is presented. This proposal includes both objective proceedings (automaticity in the word recognition) and subjective proceedings (rating scale of reading prosody).*

*Keywords: Oral Reading Fluency, Literacy, Immigrants, Adults, Spanish as a Foreign Language.*

## 1. DIFICULTADES Y RETOS EN LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS INMIGRANTES

No existe un periodo crítico para el aprendizaje de la lectura (Young-Scholten & Strom, 2006). Los resultados de los estudios centrados en adultos inmigrantes que aprenden a leer en una L2 indican que la trayectoria de desarrollo de su proceso lector es bastante similar a la de los niños monolingües durante sus primeros años de escolarización (Filimban, 2019; Sosinski, Young-Scholten & Naeb, 2020). Sin embargo, la adquisición de habilidades lectoras en adultos inmigrantes se ve condicionada por variables que pueden ralentizar el proceso de adquisición: el bajo nivel de formación y su alfabetización tardía, en algunos casos o el acceso restringido a la lengua oral del país de acogida, debido a las situaciones de marginación o de riesgo de exclusión social a las que están expuestos (Casanova & Mavrou, 2019). Esta falta de contacto con la oralidad retrasa su integración en la cultura letrada propia de las sociedades posmodernas a las que emigran (Haznedar, Peyton & Young-Scholten, 2018). En comparación con hablantes nativos adultos no alfabetizados, el bajo nivel de competencia oral en L2 de los inmigrantes reduce sus oportunidades de aprendizaje (Binder et al., 2013).

Según Young-Scholten & Peyton (2018), en muchos casos el alumnado inmigrante apenas alcanza un nivel A1, según el *Marco común europeo de referencia* (en adelante, MCER, 2002). Esta circunstancia ha supuesto, probablemente, que una proporción de la población migrante que aprende una nueva lengua haya quedado también en los márgenes de los estudios aplicados a la adquisición de la lectura en un LA, aquellos con bajo nivel de alfabetización. La breve literatura científica en este ámbito señala al menos tres condiciones que favorecerían el desarrollo de un mayor nivel de competencia oral y, por tanto, una mayor capacidad para el aprendizaje de la lectura: el aumento del tiempo de exposición del aprendiente a la L2 (Tarone y Bigelow, 2005; Tarone, Bigelow & Hansen, 2009; Haznedar, Peyton & Young-Scholten, 2018); entrar en contacto con un input comprensible (Krashen, 1985) y la elaboración de materiales de lectura adaptados a las necesidades, intereses y expectativas del sujeto que aprende la nueva lengua (Villalba, 2019).

La identificación de diferentes perfiles dentro de la población migrante por debajo de los niveles de competencia propuestos en el MCER (2002) y del nivel Pre-A1 del *Volumen complementario* (2018), por parte de un grupo de investigadores integrados en el foro internacional sobre *Literacy Education and Second Language Learning for Adults* (LESLLA, 2005), plantea la posibilidad de un nuevo escenario de trabajo tanto para educadores como para investigadores en el ámbito de la lectura. De acuerdo con Young-Scholten & Peyton (2018), otra de las dificultades en la alfabetización de adultos que aprenden una L2 es, precisamente, que no suelen representar un grupo homogéneo. Se pueden diferenciar hasta tres perfiles de alumnos:

1. Adulto no alfabetizado:	Adulto que nunca ha asistido a la escuela; que no sabe leer ni escribir en su primera lengua, en la lengua del país de origen o en una segunda lengua.
2. Adulto con bajo nivel de alfabetización:	Adulto que ha asistido a la escuela, pero que tiene un nivel de lectura por debajo del nivel medio de la escuela primaria.

3. Adulto con bajo nivel de formación:	Adulto que tiene como máximo diez años de formación en el país de origen; para muchos adultos inmigrantes, esto significa, a lo sumo, el nivel de educación primaria.
--	---

Tabla 1. Perfiles de alumnos inmigrantes (Young-Scholten & Peyton, 2018: 6-7)

Burt, Peyton & Schaetzel (2008) realizaron una clasificación más detallada del alumnado inmigrante y distinguen hasta seis tipos de perfiles, para los cuales recomiendan, además, la adquisición de una serie de componentes lectores que consideran básicos para el desarrollo de su alfabetización en la L2:

1. Prealfabetizado	La primera lengua del alumno no cuenta con forma escrita o esta está en proceso de desarrollarse (por ejemplo, lenguas indígenas americanas, africanas, de Australia o lenguas del Pacífico que no tienen forma escrita).
2. No alfabetizado	Los alumnos no han tenido acceso a instrucción formal pero sí está disponible en su país de origen.
3. Semialfabetizado	Los alumnos tienen un mínimo de alfabetización en su lengua materna.
4. Alfabetizados en escritura no alfabética	Los alumnos están alfabetizados en la lengua escrita, pero en una forma de escritura no alfabética (por ejemplo, el chino mandarín).
5. Alfabetizado en escritura alfabética (no alfabeto romano)	Los alumnos están alfabetizados en la lengua escrita en un alfabeto no romano (por ejemplo, el árabe, el griego, el coreano, el ruso o el thai). La dirección de la escritura puede también variar.
6. Alfabetizado en escritura alfabética (alfabeto romano)	Los alumnos están alfabetizados en la lengua escrita en el alfabeto romano (por ejemplo, el francés, el alemán y el español). Leen de izquierda a derecha y reconocen la forma de las letras y sus tipos.

Tabla 2. Perfiles de alumnos inmigrantes (Burt, Peyton & Schaetzel, 2008: 1)

Los componentes lectores descritos por Burt, Peyton & Schaetz (2008: 4) son: *el principio alfabético* (el conocimiento de los sonidos de la lengua hablada y la habilidad de relacionarlos con las formas escritas), *la fluidez* (la velocidad lectora y la habilidad de decodificar rápida y correctamente las palabras en el texto además de ser capaz de leer con el ritmo apropiado, la entonación y la expresión), *el vocabulario* (las palabras individuales que una persona sabe y comprende) y *la comprensión lectora* (la habilidad de construir significados a partir del texto escrito; una habilidad que moviliza todos los elementos del proceso lector anteriores e incluye el procesamiento sintáctico, la habilidad de comprender la gramática y uso de convenciones, estructuras y rasgos organizativos de los textos en la L2). Al listado propuesto por estos autores, habría que añadir la conciencia fonológica porque, tal y como fue recogido por el *National Reading Panel* (NICHHD, 2000), la habilidad de reconocer y manipular los sonidos de la lengua oral es una destreza estrechamente relacionada con la fluidez lectora (Fonseca-Mora & Fernández-Corbacho, 2017).

Dadas las condiciones de heterogeneidad y las dificultades que presenta el colectivo inmigrante en su vida diaria, la investigación dedicada al estudio de la fluidez lectora en este contexto del aprendizaje del español como L2 supone un reto. La

complejidad se acentúa cuando los resultados de los estudios sobre fluidez lectora en estudiantes adultos en una L2, en general, aún no son concluyentes y la literatura científica dedicada al estudio del desarrollo de la lectura fluida de adultos inmigrantes en una L2, en particular, resulta aún más escasa.

El objetivo de este artículo se centra en la revisión de la literatura y en el diseño de una propuesta válida para la medición de la fluidez lectora oral, que sea útil en el contexto de la investigación y en la didáctica del español a inmigrantes alfabetizados.

## **2. LA LECTURA FLUIDA EN VOZ ALTA: MÁS ALLÁ DE LA AUTOMATIZACIÓN DEL PRINCIPIO ALFABÉTICO**

La finalidad de la lectura es la comprensión. La amplia literatura científica dedicada al estudio de la fluidez lectora oral en LM evidencia que la lectura fluida, sea oral o silenciosa, mantiene una relación sólida con la comprensión lectora en niños. En la medida en que fluidez y comprensión funcionan como un tándem (a más fluidez mejor comprensión), la medición de la lectura fluida en voz alta resulta útil para la detección de personas con dificultades de aprendizaje.

La fluidez lectora surge de la habilidad de conectar con automaticidad las propiedades acústicas de la lengua oral y el reconocimiento visual de las palabras presentes en el texto escrito. La lectura fluida no es posible sin un eficiente reconocimiento visual de palabras (Perfetti & Stafura, 2014; Yamashita, 2013). No obstante, el lector necesita tanto del reconocimiento visual del código ortográfico como de la identificación auditiva de la palabra (conciencia fonológica), además de los patrones acústicos en que se agrupan los sonidos que forman las palabras, las frases y las oraciones (conciencia prosódica). Esta relación de lo fonológico con el desarrollo de las habilidades lectoras no se limita a las lenguas con un sistema escrito en el que las relaciones letra-sonido son consistentes (como es el caso del español), también se da en lenguas opacas como el inglés y en lenguas no alfabéticas como el chino, solo que en distinto grado (Ziegler & Goswami, 2006). Los estudios sobre lectura en LM han concluido que la participación del componente fonológico en la lectura es crucial y de naturaleza universal, mientras que las cuestiones relacionadas con la traducción del sonido en la grafía son de naturaleza específica de las lenguas.

La concepción metafórica de la fluidez como puente entre la decodificación y la comprensión sitúa la lectura fluida en voz alta como un indicador básico de la competencia lectora (Pikulsky & Chard, 2005). La fluidez informa del proceso de adquisición de la lectura mediante el desarrollo de una trayectoria de aprendizaje que va del modo de lectura empleada por el lector novel para aprender a leer (lectura oral) al modo de lectura preferente para el lector competente, con el propósito de leer para aprender (lectura silenciosa). En esa evolución del aprendizaje, el ejercicio de la lectura en voz alta es importante porque permite en el lector la formación de su mediador fónico, voz lectora interior o leedor interno, que irá facilitando la aparición de la lectura en silencio (Cantero, 2002; 2019).

La dificultad que plantea el estudio de la fluidez lectora es la definición de un constructo teórico tan complejo, dada su naturaleza multidimensional. En lengua materna, la velocidad con que se reconocen las palabras ha demostrado ser un indicador fiable de las diferencias individuales en fluidez lectora (Ciuffo et al., 2017, Cuadro et al., 2021). Incluso cuando los lectores son capaces de decodificar las

palabras con corrección pueden tener problemas de fluidez lectora, sobre todo en fases tempranas de aprender a leer, también en la enseñanza media o secundaria. Este es el perfil habitual de la lectura disléxica, un tipo de lectura más lenta de la habitual. En líneas generales, se reconoce la importancia de la velocidad lectora por encima de la precisión como componente clave en la identificación de los perfiles de personas con dificultades lectoras (Grabe & Stoller, 2011).

En lenguas transparentes como el italiano, el español o el alemán, con ortografías regulares en cuanto a la correspondencia de las letras y los sonidos, los lectores noveles precisan de poca información ortográfica para establecer los correlatos sonoros, de ahí que los problemas con destrezas lectoras como la conciencia fonémica no afecten tanto a la precisión como a la velocidad. Algunos estudios, como los de Share (1995) o de Ehri (2002) han destacado que el dominio de la traducción fonológica de las palabras escritas sirve como un recurso nemotécnico para recordar la ortografía o forma visual de las palabras. Además, la investigación centrada en la sensibilidad hacia las pistas prosódicas del habla en niños con dislexia también ha demostrado el destacable rol de la fonología suprasegmental como base fundacional del reconocimiento y aprendizaje de las palabras en edades tempranas; lo que favorece el establecimiento de representaciones fonológicas más robustas, imprescindibles para el posterior desarrollo de habilidades lectoras como la conciencia fonológica y la fluidez lectora (Thomson & Goswami, 2008).

En segundas lenguas (L2), la literatura especializada no es tan abundante. Sin embargo, es suficiente para evidenciar que la relación entre fluidez y comprensión lectora es aún más compleja que en LM (Foncubierto et al., 2020). El estudio pionero de Lems (2003) demostró que la relación entre fluidez y comprensión lectora en adultos formados no era tan fuerte como en LM, sino más bien moderada. En su lugar, la comprensión oral fue la variable que explicó un mayor porcentaje de la varianza en la comprensión lectora de adultos estudiando inglés como L2. Además, pudo identificar perfiles de lectores capaces de comprender el texto sin ser capaz de decodificarlo (pronunciarlo), así como lectores capaces de decodificar sin comprender. No obstante, en el estudio de Lems (2003) no se incluyó el análisis de la lectura prosódica. Otros trabajos de investigación, como el realizado por Jeon (2012), obtuvieron resultados similares. Por el contrario, en otros estudios donde sí se incluyó el análisis de la prosodia lectora (Jiang, 2016; Yang, 2021), los resultados han sido diferentes, mostrándose una mayor magnitud de relación entre la fluidez y la comprensión lectora en adultos. Diversos motivos explican la falta de resultados más robustos o concluyentes en L2, entre ellos se encuentran: el impacto de los diferentes sistemas ortográficos (diferentes lenguas maternas), motivado por la falta de homogeneidad de la población objeto de estudio, y las distintas metodologías de la investigación y conceptualizaciones de la fluidez lectora empleadas.

Aunque haya diversidad de criterios y de resultados acerca del papel y de la naturaleza de la fluidez lectora en L2, existe un consenso general acerca de las conductas lectoras que definen a los lectores no fluyentes (Jiang, 2016): ritmo de lectura lento y laborioso, lectura intermitente por continuas pausas, falsos comienzos, regresiones, fraseo pobre, acentos inapropiados y mala entonación. Esta falta de automaticidad en la conversión de la palabra escrita a la sonorización en voz alta, puede repercutir en la aparición o no del hábito lector. La excesiva demanda de atención en la conversión grafofonémica del texto produce un desgaste de los recursos cognitivos disponibles, una sobrecarga de recursos de la memoria de trabajo

que el lector no puede emplear para la comprensión de ese texto que está siendo leído con esfuerzo (Ciuffo et al., 2017). Como contrapartida afectiva, los lectores disfluentes muestran desafecto hacia la lectura. La fluidez lectora, en concreto la lectura expresiva, impacta de manera positiva en la implicación y la motivación a leer (Rasinski, Rikli & Johnston, 2009). Además, la lectura en voz alta puede ayudar a los incipientes lectores a regular sus estados y tiempos atencionales, a mejorar su capacidad de memoria de trabajo, a aumentar el caudal léxico, a recibir más tiempo de input oral, a desarrollar su mediador fónico en la L2 y a adquirir autonomía, lo cual contribuye a la aparición de actitudes favorables hacia la lectura por placer, la lectura voluntaria o lectura extensiva. Algunos estudios en L2 han encontrado conexiones positivas entre la lectura por placer y la consecución de niveles altos de habilidad lectora y, en el caso alumnos jóvenes y adultos con formación, entre la lectura por placer independiente y un mayor dominio del vocabulario y de la morfosintaxis. La lectura extensiva favorece el desarrollo de la fluidez y de la comprensión lectoras e, incluso, predice mejor el éxito en el desarrollo de la competencia lectora que el estatus socioeconómico (Krashen, 2004; Sosinski, Young-Scholten & Naeb, 2020)

A pesar del reconocimiento de la fluidez como indicador clave de la competencia lectora, que permite la detección de dificultades de aprendizaje, los estudios basados en la naturaleza y el rol que desempeña la fluidez lectora oral en estudiantes inmigrantes continúan siendo escasos.

### **3. MEDIR LA FLUIDEZ LECTORA ORAL EN ADULTOS INMIGRANTES QUE APRENDEN UNA L2**

El propósito principal de este artículo es revisar las escalas que miden la fluidez lectora y proponer una prueba para su medición. Si bien en adultos se considera la fluidez lectora silenciosa como indicador de competencia lectora (Foncubierta, Machancoses y Fonseca-Mora, 2018), en el caso de adultos migrantes hablamos de fluidez lectora oral, de acuerdo con su etapa de aprendizaje, ya que apenas alcanzan niveles básicos en la oralidad y su competencia lectora suele ser básica (MCER, 2002).

La medición de la fluidez lectora es una tarea compleja, especialmente en contextos de L2 y, sobre todo, cuando los alumnos son adultos y poseen un bajo nivel de formación. Los adultos con poca formación siguen una trayectoria de desarrollo lector bastante similar a la de los niños (Binder et al., 2013).

#### **3.1 Procedimientos de la medición**

Para la selección de los procedimientos de medición en L2 se suelen usar pruebas similares a las empleadas en la investigación del proceso lector en LM (Koda, 2005). En el diseño de las pruebas se combinan procedimientos objetivos para medir la corrección y la velocidad lectoras con otros de naturaleza subjetiva, basados en la percepción de la calidad de la lectura, para medir la prosodia lectora (Morrison & Wilcox, 2020).

### 3.1.1. Corrección y velocidad lectora

En LM, la medición de la corrección y de la velocidad lectora se considera un procedimiento objetivo en tanto en cuanto se basa en el cómputo de palabras correctamente leídas en un minuto. Así, el cálculo de la corrección lectora se obtiene del porcentaje de palabras correctamente leídas (decodificación). Para ello, se emplea la siguiente fórmula: se divide el número de palabras correctamente leídas por el número total de palabras leídas. El resultado se multiplica por 100. Por ejemplo, si un estudiante lee un promedio de 90 palabras en un minuto, pero ha cometido 5 errores, su promedio sería:

$$\frac{85}{90} \times 100 = 94 \%$$

De acuerdo con Rasinski (2003b), en LM el nivel de lectura independiente se sitúa en el rango que va de un 99 a 100%. Mientras que la lectura escolar o académica estaría en el tramo de 92 a un 98%, por debajo de un porcentaje de corrección del 92% se considera una mala lectura (Rasinski et al., 2022). En el contexto de la lectura en inmigrantes que aprenden español como L2, desconocemos cuál sería el rango de promedio de la lectura en función de su nivel de competencia y, además, tendríamos que diferenciar entre errores puntuables (aquellos propios de una falta de competencia lectora como son la omisión o la sustitución de palabras al leer) y errores no puntuables (aquellos errores de decodificación por influencia de la lengua materna). Los resultados obtenidos en la prueba de corrección (reconocimiento de palabras) facilitan el conocimiento de la habilidad del estudiante de español en la decodificación del texto, lo cual puede ser aprovechado para la planificación de intervenciones educativas a fin de mejorar esta subdestreza lectora.

Para la velocidad lectora o automatización, en LM se suele calcular mediante el cómputo de palabras correctamente leídas en un minuto. Según Paris et al. (2009), el nivel umbral de fluidez lectora estaría en torno a las 100 palabras por minuto. El nivel Umbral del MCER (2002) se sitúa en un nivel B1, por tanto, esta indicación podría ser válida para la obtención de un perfil de lector en segundas lenguas con un mínimo de fluidez lectora.

### 3.1.2. Prosodia, modo lector y comprensión lectora

La lectura con prosodia se refiere al uso de los rasgos prosódicos del lenguaje mientras leemos (pausas, acento, entonación, así como a una apropiada segmentación). Aunque la mayoría de las definiciones de la fluidez lectora oral incluyen la velocidad (palabras por minuto) y la corrección (número de palabras correctamente identificadas) como indicadores primarios del reconocimiento automático de palabras que la fluidez lectora oral requiere, la automaticidad expresada mediante la tasa de velocidad y de corrección lectoras no son suficientes para explicar la naturaleza de la lectura fluida. De hecho, a medida que la competencia lectora avanza, la velocidad de lectura oral alcanza un techo de crecimiento (Ciuffo et al., 2017), mientras que otros factores como la expresividad continúan explicando las diferencias de comprensión lectora (Calet, Pérez-Morenilla & De los Santos, 2019). A partir de la publicación del *National Reading Panel* (NICHD, 2000), la lectura

expresiva o lectura prosódica se añadió como otro componente más de la lectura fluida. En la actualidad, existe cierto consenso a la hora de considerar la fluidez lectora como la capacidad de leer con corrección, velocidad y expresividad. El procedimiento más empleado suele ser la rúbrica o escala.

En cuanto al modo lector, la didáctica del español como lengua extranjera no ha podido disponer de un instrumento para el análisis del modo lector hasta la reciente publicación de *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants* (LASLIAM, 2022: 52). Con anterioridad, el MCER (2002) solo había enfocado la lectura desde su finalidad, la comprensión. Así, las escalas dedicadas a la comprensión lectora describen el perfil del alumnado de L2 a partir de su capacidad de comprensión de los textos escritos desde los niveles A1 a C2, pero apenas se menciona alguna vez el modo en que se realiza la lectura. Desde el ámbito de la investigación sobre el proceso lector, sin embargo, la medición del modo lector ha formado parte de algunas escalas o rúbricas de naturaleza analítica con la que se han podido cruzar los datos provenientes del análisis de otros aspectos de la fluidez lectora (velocidad lectora, pausas, etc.). Esto ha permitido identificar perfiles de lectores con dificultades lectoras.

Una escala sobre la medición del modo lector nos ofrece información sobre la calidad de la lectura, si solo se atiende al nivel de comprensión el resultado de la investigación podría ofrecer una imagen sesgada de la realidad. Tal y como indicaba Lems (2003), en su investigación sobre los perfiles de lectores adultos que aprenden una L2, podría haber alumnos con un determinado nivel de comprensión lectora sin disponer de buenas capacidades de recodificación (pronunciación), especialmente cuando la prueba de lectura no está temporizada.

Finalmente, en lo que respecta a la comprensión lectora, de todas las pruebas disponibles para medir la comprensión lectora (los verdadero/falso o las respuestas de opción múltiple, entre ellas), se recomienda su medición por medio de una prueba de *retelling* en la que se solicita al alumnado que relate el contenido del texto y así, mediante otra rúbrica, se puntúa el nivel de comprensión lectora del alumnado inmediatamente después de haber leído el texto en voz alta. Las pruebas de *retelling* permiten la grabación de la actuación del alumnado y, además, continúan poniendo el foco en la oralidad en un contexto en el que la alfabetización suele incorporar las habilidades de leer y escribir. Así, el *retelling* permite no cambiar de modalidad y continuar la evaluación a partir del testimonio oral.

<b>Comprensión lectora</b>	
<b>4</b>	El recuerdo del estudiante es un resumen completo del pasaje, presentado en un orden lógico y/o con un conjunto sólido de detalles. Hace conexiones razonables más allá del texto con su propia vida personal, otro texto, etc.
<b>3</b>	El estudiante recuerda la idea principal junto con un conjunto bastante sólido de detalles de apoyo, aunque no necesariamente organizados lógicamente o secuencialmente como se presenta en el pasaje.
<b>2</b>	El estudiante recuerda la idea principal del pasaje con algunos detalles de apoyo.
<b>1</b>	Contesta, pero la producción oral es muy escasa. Recuerda mínimamente algún hecho del pasaje.

Tabla 3. Escala para medir la comprensión lectora (Adaptado de Rasinski, 2003b)

## 3.2 Revisión de escalas

La mayoría de los estudios centrados en el análisis de la lectura fluida en LM y en L2 suelen emplear procedimientos de medición de la lectura prosódica basados en escalas o rúbricas. Así, se examina la calidad de la prosodia lectora frente a procedimientos más objetivos basados en el empleo de software (Wolters, Young-Suk & Szura, 2022).

En la actualidad existen varias escalas para la medición de la fluidez lectora oral. De acuerdo con Morrison y Wilcox (2020), una de las más empleadas ha sido la *Multidimensional Fluency Scale* de Rasinski (2003a, en adelante MDFS)) que, además, cuenta con una versión adaptada a la adquisición de la lectura en español (Gonzalez-Trujillo et al., 2014).

### 3.2.1. Escalas de medición de la fluidez lectora: Rasinski y González-Trujillo

Dentro de las escalas o rúbricas que permiten la medición de la lectura prosódica, unas son holísticas y se caracterizan por aportar una primera fotografía o imagen global de la lectura expresiva (por ejemplo, la escala de NAEP, 1992) frente a las escalas analíticas, que suelen segmentar el constructo en sus elementos constituyentes, elaborándose una descripción para cada uno de los rasgos prosódicos (Rasinski, 2003a, ver tabla 4). La suma de los resultados de cada indicador (volumen, pausa, etc.) constituye el resultado final de la fluidez lectora. En el caso del MDFS Test, la puntuación mínima es 4 y la máxima es 16. Por debajo de 8, se suele considerar que hay problemas de fluidez lectora.

Dimensión	1	2	3	4
<b>Expresión y volumen</b>	Lee con poca expresión o entusiasmo en la voz. En una voz baja, como si solo verbalizara las palabras. La lectura no suena natural como hablar con un amigo.	Lee aún en voz baja. La lectura comienza a sonar natural en partes del texto, pero el lector no siempre suena como si estuviera hablando con un amigo.	Lee con volumen y expresión. Sin embargo, a veces el lector se desliza en una lectura inexpresiva y no suena como si estuviera hablando con un amigo.	Lee con volumen y expresión variados. El lector suena como si estuviera hablando con un amigo y su voz coincide con la interpretación del pasaje.
<b>Fraseo</b>	Lee palabra por palabra con voz monótona.	Lee en frases de dos o tres palabras, sin respetar la puntuación, el acento ni la entonación.	Lee de manera entrecortada, con pausas a mitad de oración para respirar. La lectura posee una acentuación y entonación razonables.	Lee con buen fraseo; respetando la puntuación, el acento y la entonación.
<b>Pausas</b>	Duda con frecuencia mientras lee. Falsos comienzos. Pronuncia y repite palabras o frases. Hace intentos de leer el mismo pasaje.	Lee con pausas prolongadas o vacilaciones. El lector se encuentra con dificultades en bastantes momentos de la lectura.	Lee con pausas ocasionales. El lector tiene alguna dificultad con palabras y/o estructuras de oraciones específicas.	Lee con fluidez. Encuentra alguna dificultad en algún punto con palabras y/o estructuras de oraciones difíciles, pero las resuelve y se corrige a sí mismo.

<b>Ritmo</b>	Lee con lentitud y de manera laboriosa	Lee con moderada lentitud.	Lee de manera rápida y lenta durante la lectura.	Lee en un ritmo conversacional a lo largo de la lectura.
--------------	--	----------------------------	--	--

Tabla 4. Test de fluidez lectora (MDFS). Fuente: Rasinski (2003a)

Aunque esta escala permite medir varios de los rasgos que se incluyen en el constructo de la prosodia lectora (volumen, fraseo, etc.), se echa en falta poder cruzar los datos obtenidos de la evaluación de la prosodia total con los datos procedentes de una escala general, basada en la evaluación global de la calidad de la lectura.

VELOCIDAD:			
Apreciación general de la velocidad de lectura del texto, entendida como una medida cualitativa de estimación subjetiva (no como la medida objetiva de nº de palabras/minuto, que puede tomarse con tests estandarizados).			
Muy lenta.	Lenta o rápida.	Adecuada, pero en ocasiones lee rápido o lento.	Adecuada.
1	2	3	4
PRECISIÓN:			
Apreciación general sobre cómo ha leído las palabras.			
Muchos errores en decodificación de las palabras.	Frecuentes errores de decodificación.	Apenas errores de decodificación.	Sin errores de decodificación. Y si tiene, se autocorrige casi siempre.
1	2	3	4
PROSODIA (EXPRESIVIDAD)			
Volumen			
Tiende a leer con un volumen muy bajo, o muy alto.	Alterna inconsistentemente volumen alto y bajo.	El volumen es adecuado. Sin embargo, algunas veces lee con un volumen alto o bajo.	En general, el volumen es adecuado, equivalente al de una conversación. Es capaz de ajustarlo a la interpretación del texto.
1	2	3	4
Entonación			
Generalmente lee con una entonación monótona, plana.	La lectura es casi plana, salvo por algún intento de marcar determinados tipos de oraciones, como las interrogativas o exclamativas.	La lectura se realiza con buena entonación, marcando la curva melódica en muchas de las oraciones.	Tiene una lectura melódica de forma consistente, cambia la entonación a lo largo del texto de acuerdo al tipo de oración (declarativas, interrogativas absolutas y pronominales, y exclamativas).
1	2	3	4

Tabla 5. Escala de Fluidez Lectora en español (González-Trujillo et al., 2014)

En el ámbito del estudio de la lectura en España, González-Trujillo et al. (2014, ver Tabla 5) elaboraron una escala de fluidez lectora adaptada a la lectura en español, basada en el MDFS de Rasinski (2003). A fin de evaluar los rasgos de la prosodia lectora del alumnado inmigrante, se podría utilizar la escala de González-Trujillo para la evaluación de la fluidez lectora en español porque, aunque no se dispone de instrumentos específicamente pensados para el español L2, al menos esta escala se elaboró y demostró ser válida para la medición de la fluidez lectora en lengua

española. Además, incluye un descriptor holístico para la medición global de la lectura.

### 3.2.2. Escala de calidad de la lectura

En la actualidad se puede disponer de descriptores sobre la comprensión lectora que recogen también el modo en que se produce la lectura en diferentes perfiles lectores, de acuerdo con su nivel de alfabetización y competencia en L2 (LASLLIAM, 2022). No obstante, existen otras escalas que son susceptibles de emplearse con el objetivo de cruzar los datos (estudiar la correlación entre velocidad lectora y calidad de lectura, por ejemplo) y obtener así una información que podría dar consistencia a la descripción de los perfiles lectores.

Calidad de la lectura		
4	Lectura expresiva	Lectura con fluidez adecuada, con una entonación y matices a la lectura para que los oyentes perciban sentimientos y estado de ánimo del lector.
3	Lectura corriente	Lectura con fluidez adecuada, aunque la entonación es bastante plana o monótona. Puede perder la atención del oyente.
2	Lectura vacilante	Lectura caracterizada por hacer paradas después de cada palabra o grupo de palabras. Se percibe inseguridad del lector que repite palabras ya leídas o se detiene.
1	Lectura silábica	Lectura caracterizada por hacer pausas entre cada sílaba como consecuencia de una baja automatización de las reglas de conversión grafema-fonema.

Tabla 6. Adaptación de la escala para la calidad de la lectura (Junta de Andalucía)

## 3.3 Ejemplo de prueba de medición de fluidez lectora oral en adultos

Una vez que se han especificado los procedimientos de medición, se presenta un ejemplo de prueba de medición de fluidez lectora oral en adultos inmigrantes. La administración de la prueba solo requeriría la grabación de la lectura oral del alumnado inmigrante, que leería un texto narrativo de nivel bajo de dificultad durante un minuto. La recogida de datos se haría de manera individual y el análisis se llevaría a cabo a partir de la escucha atenta de los datos registrados en la grabadora y mediante el uso de las escalas.

### 3.3.1 La selección del texto

Las singularidades del contexto de aprendizaje del español en el ámbito de la inmigración en lo relacionado con los distintos perfiles detectados (Young-Scholten & Peyton, 2018) advierten de la importancia de seleccionar el texto de manera adecuada. En este caso, se ha elegido un texto ateniendo a los perfiles 4, 5 y 6 de Burt, Peyton & Schaetzel (2008). Así, el texto es adecuado para alumnos que ya han sido alfabetizados y que cuentan con algo de experiencia lectora (véase Anexos 1 y 2). Como indicaron González-Trujillo et al. (2014), la fluidez lectora no es una competencia lectora identificable en términos absolutos como todo o nada. Por ello,

su estudio será siempre relevante para conocer el desarrollo del proceso lector del alumnado e identificar sus problemas de aprendizaje.

### 3.3.2 Criterios de medición

En lo que respecta a los criterios de medición, se recomienda el empleo de procedimientos objetivos para la medición de la velocidad lectora y la corrección (con la aplicación de las fórmulas descritas en el apartado 3.1.1.) y procedimientos subjetivos como las escalas de comprensión, calidad de la lectura y prosodia total para completar el análisis de los datos recogidos en la grabación de la lectura oral del alumnado inmigrante.

El metaanálisis de Wolters, Young-Suk & Szura (2020) demuestra que en LM han predominado los estudios realizados con escalas o rúbricas para la evaluación de la prosodia lectora (30 estudios) frente a aquellos que utilizan procedimientos objetivos y automáticos apoyados en Software (5 estudios). Al igual que Morrison & Wilcox (2020), concluyen que se trata de dos sistemas de evaluación diferentes (miden diferentes aspectos de la prosodia) y, por ello, complementarios. Las investigaciones basadas en programas para el procesamiento acústico del habla para evaluar los rasgos prosódicos de la lectura oral suelen medir aspectos como las pausas y las variaciones tonales. Sin embargo, las rúbricas permiten evaluar otros aspectos de la prosodia lectora. El estudio de Yang (2021) es similar al diseño propuesto en este artículo, combinándose el procedimiento objetivo de contar palabras leídas correctamente y con velocidad con el uso de una escala multidimensional de la fluidez lectora para medir la prosodia.

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este artículo se presenta una propuesta de diseño para medir la fluidez lectora oral en estudiantes de español en contexto de inmigración con el objetivo de contribuir a la medición de la fluidez lectora oral en adultos inmigrantes que aprenden español. Para ello, el punto de partida ha sido la definición del constructo fluidez lectora entendido como la habilidad de leer un texto con la corrección, velocidad y expresividad adecuadas (NICHD, 2000: 3). Así, la prueba de lectura oral cubre la naturaleza multidimensional de la fluidez lectora a fin de poder obtener una imagen del rol que desempeña en contextos de aprendizaje del español por alumnos inmigrantes.

El número de estudios centrados en la fluidez lectora oral de adultos formados en L2 no es tan robusto como en L1 y, por ello, arrojan resultados aún no del todo concluyentes. Estos resultados se justifican en que, a diferencia de lo que sucede en L1, en L2 puede haber más ejemplos de comprensión lectora sin recodificación (capacidad de sonorizar el texto escrito). Los lectores adultos hablantes no nativos de español pueden reconocer una palabra en la lectura silenciosa (que es el modo de lectura preferente en la adultez), pero esto no garantiza la adecuada recodificación en la lectura en voz alta debido a múltiples motivos (carencia de práctica oral, errores de decodificación por el acento extranjero, etc.). Es decir, muchos lectores adultos en L2 llegan a desarrollar un alto conocimiento semántico de las palabras, a modo de diccionario, pero esto les impide desarrollar su capacidad de sonorizar el texto escrito

y disponer de una representación ortográfica de la palabra a partir del conocimiento de su codificación fonológica. Otro perfil lector hallado en estos estudios es aquel capaz de decodificar correctamente las palabras sin comprender el texto. Esto implica que los lectores en estos estudios desarrollaron antes la corrección que la velocidad lectora, dos de los indicadores de la fluidez lectora. Ni Lems (2003) ni Jeon (2012) incluyeron la medición de indicadores pertenecientes a la prosodia lectora, debido a que los instrumentos de análisis no fueron adaptados a la circunstancia de que el lector en L2 posee un marcado acento extranjero.

Por otro lado, otros estudios como los de Jiang (2016) y de Yang (2021) sí incluyen la medición de la prosodia y obtienen resultados diferentes a los anteriores. En el primer caso, el estudio se llevó a cabo con una muestra de estudiantes poco homogénea, de diferentes lenguas maternas: chino, japonés, español y árabe. Los resultados de Jiang (2016) fueron diferentes para cada nacionalidad y se encontraron correlaciones significativas entre diferentes indicadores de la fluidez lectora oral y el nivel de comprensión lectora, según la lengua materna del alumnado. Esta circunstancia le llevó a concluir que el papel de la fluidez lectora oral varía en función de la homogeneidad de la población de acuerdo con la lengua materna del alumnado. En el estudio de Yang (2021), también se concluyó que la fluidez lectora oral es un constructo multidimensional válido para la explicación de la comprensión lectora y la identificación de las dificultades lectoras de hablantes de inglés como lengua materna aprendiendo chino como L2. De los indicadores de lectura prosódica, los resultados revelaron que la segmentación, la habilidad de agrupar las palabras en unidades significativas, era un indicador eficiente para predecir la comprensión lectora en L2.

A pesar de las dificultades que supone investigar la fluidez lectora en el contexto del español L2 en general, y con alumnos inmigrantes en particular, el estudio de la adquisición de la fluidez lectora oral permitirá identificar las dificultades lectoras de los estudiantes de español en contexto de inmigración y elaborar intervenciones educativas adecuadas para el desarrollo óptimo del proceso lector. La medición de la prosodia lectora, junto con la corrección y la velocidad, ha sido incluida más recientemente como componente de la fluidez lectora y podría arrojar datos interesantes sobre la relación entre la oralidad y la literacidad en el contexto del español para inmigrantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Binder, K. S., Tighe, E., Jiang, Y., Kaftanski, K., Qi, C., and Ardoin, S. P. (2013). Reading expressively and understanding thoroughly: an examination of prosody in adults with low literacy skills. *Read. Writ.* 26, 665–680. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9382-7>
- Burt, M., Peyton, J.K., & Schaetzl, K. (2008). *Working with Adult English Language Learners with Limited Literacy: Research, Practice, and Professional Development*. Center for Adult English Language Acquisition.
- Calet, N., Pérez-Morenilla, M. C., & De los Santos-Roig, M. (2019). Overcoming reading comprehension difficulties through a prosodic reading intervention: A single-case study. *Child Language Teaching and Therapy*, 35(1), 75–88. <https://doi.org/10.1177/0265659019826252>

- Cantero, F. J. (2002). Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura. Mendoza, A. (dir.). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: M.E.C.D., 75-100.
- Cantero, F. J. (2019). Análisis prosódico del habla: más allá de la melodía. Álvarez Silva, M. R.; Muñoz Alvarado, R.; Ruiz Miyares, L. (eds.). *Comunicación Social: Lingüística, Medios Masivos, Arte, Etnología, Folclor y otras ciencias afines* (pp. 485- 498). Volumen II. Santiago de Cuba: Ediciones Centro de Lingüística Aplicada.
- Casanova, M., & Mavrou, I. (2019). Literacidad en refugiados y solicitantes de protección internacional: Factores determinantes de la escritura en español como segunda lengua. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 13(26), 31-50.
- Chall, J. S. (1999). Models of Reading. En D. A. Wagner, R. L. Venezky & B. Street. (Eds.). *Literacy: An International Handbook* (pp. 163-166). Nueva York: Garland.
- Ciuffo, M., Myers, J., Ingrassia, M., Milanese, A., Venuti, M., Alquino, A., Baradello, A., Stella, G., & Gagliano, A. (2017). How fast can we read in the mind? Developmental trajectories of silent reading fluency. *Reading and Writing*, 30(8), 1667-1686.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Strasburgo.
- Consejo de Europa. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-withnew-descriptors-2018/1680787989>
- Consejo de Europa. (2022). *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants*. Strasburgo.
- Cuadro, A., Mailhos, A., Estevan, I., & Martínez-Sánchez, F. (2021). Reading Competency, Speech Rate and Rhythm. *Psicothema*, 33(2), 222-227. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.80>
- Ehri, L. (2005). Development of sight word reading: phases and findings.. Hulme, M. J. (Ed.). *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 135-154). UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Ehri, L. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>
- Filimban, E. (2019). *The Effectiveness of a Computer Software for Developing Phonemic Awareness and Decoding Skills for Low-literate adult learners learning English*. Tesis doctoral. Universidad de Newcastle.
- Foncubierta, J.M., Machancoses, F.H., & Fonseca-Mora, M.C. (2018). La competencia lectora del alumnado universitario en contexto AICLE. *Porta Linguarum*, Monograph III, 75-88.
- Foncubierta, J. M., Machancoses, F. H., Buyse, K., & Fonseca-Mora, M. C. (2020). The Acoustic Dimension of Reading: Does Musical Aptitude Affect Silent Reading Fluency? *Frontiers in neuroscience*, 14, 399-401. <https://doi.org/10.3389/fnins.2020.00399>
- Fonseca-Mora, M.C. y Fernández-Corbacho, A. (2017). Procesamiento fonológico y aprendizaje de la lectura en lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 30(1), 166-187.
- González-Trujillo, M. & Calet, N., Defior, S. & Gutiérrez-Palma, N. (2014). Scale of reading fluency in Spanish: measuring the components of fluency / Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez. *Estudios de Psicología*. 35. 104-136. doi:10.1080/02109395.2014.893651.
- Grabe, W., & Stoller, F. (2011). *Teaching and researching reading*. Harlow, UK: Pearson Longman.

- Haznedar, B., Peyton, J. K., & Young-Scholten, M. (2018). Teaching adult migrants: A focus on the languages they speak. *Critical Multilingualism Studies*, 6(1) 155– 183.
- Jeon, E.H. (2012). Oral reading fluency in second language reading. *Reading in a Foreign Language*, 24(2), 186–208.
- Jiang, X., Sawaki, Y., & Sabatini, J. (2012). Word reading efficiency and oral reading fluency in ESL reading comprehension. *Reading Psychology*, 33, 323–349.
- Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading*. Portsmouth: Heinemann and Westport, CN: Libraries Unlimited.
- Lems, K. (2003). *Adult ESL oral reading fluency and silent Reading comprehension*. National-Louis University.
- Morrison TG, Wilcox B. Assessing Expressive Oral Reading Fluency. *Education Sciences*. 2020; 10(3):59. <https://doi.org/10.3390/educsci10030059>
- NICHD. (2000). *Report of the National Reading Panel*. Washington, DC: U.S. Government Printing.
- Paris, S. G., & Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension*. New York, NY: Routledge.
- Perfetti, C.A. & Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension, *Scientific Studies of Reading*, 18:1, 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Pikulski, J.J. & Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510–519.
- Rasinski, T. (2003a). *The Fluent Reader: Oral Reading Strategies for Building Word Recognition, Fluency, and Comprehension*; Scholastic: New York, NY, USA.
- Rasinski T. (2003b). *Quick and easy high school reading assessments*. Retrieved from <https://literacy.kent.edu/ohioliteracyalliance/fluency/admin.pdf>
- Rasinski, T., Rikli, A. & Johnston, S. (2009). Reading Fluency: More Than Automaticity? More Than a Concern for the Primary Grades? *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361. <https://doi.org/10.1080/19388070802468715>
- Rasinski, T., Galeza, A., Vogel, L., Viton, B., Rundo, H., Royan, E., ... & Paige, D. (2022). Oral Reading Fluency of College Graduates: Toward a Deeper Understanding of College Ready Fluency. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 66(1), 23-30.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151–218. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2)
- Sosinski, M., Young-Scholten, M., & Naeb, R. (2020). Notas sobre la enseñanza de alfabetización a inmigrantes adultos. *Foro De Profesores De E/LE*, (16), 354-374. <https://ojs3.uv.es/index.php/foro/le/article/view/17811/17070>
- Tarone, E. & Bigelow, M. (2005). Impact of Literacy on Oral Language Processing: Implications for SLA Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25(1), pp. 77-97.
- Tarone, E., Bigelow, M. & Hansen, K. (2009). *Literacy and Second Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Thomson, J.M.& Goswami, U. (2008). Rhythmic processing in children with developmental dyslexia: Auditory and motor rhythms link to reading and spelling, *Journal of Physiology-Paris*, 1-3(102), 120-129.

- Villalba, F. (2019). Inmigración y enseñanza a adultos. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti, M. Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 463-476). Peter Lang.
- Wolters, A.P. Young-Suk, G.K. & Szura J.W. (2020). Is Reading Prosody Related to Reading Comprehension? A Meta-analysis, *Scientific Studies of Reading*, <https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1850733>
- Yamashita, J. (2013). Word recognition subcomponents and passage level reading in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 25(1), 52-71.
- Yang, S. (2021). Oral reading fluency of Chinese second language learners. *Read Writ* 34, 981-1001. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10101-w>
- Young-Scholten, M., & Strom, N. (2006). First-time L2 readers: Is there a critical period?. Van de Craats, I., Kurvers, J., & Young-Scholten, M. (Eds.). *Low-Educated Adult Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the Inaugural Symposium* (pp. 45-68). Utrecht, The Netherlands: LOT.
- Young-Scholten, M., & Peyton, J. K. (2018). Migrantes adultos con poca o ninguna instrucción formal: el aprendizaje de lenguas y alfabetización. *Doblele: revista de lengua y literatura*, 4, 5-21.
- Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2006). Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. *Developmental Science*, 9(5), 429-436. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2006.00509>

## Anexo 1. Texto para la medición de la fluidez y la comprensión lectora

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN MULTI-LIT  
TEST DE FLUIDEZ LECTORA ORAL

MultiLits

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN

--	--	--	--	--	--

### ENCUENTROS EN EL TRABAJO

Aquel día yo iba caminando rumbo al campo. Después de un tiempo con la familia, volvía a España otra temporada más para la recogida de la fresa. Estaba feliz, aunque sentía un poco de preocupación. Por el camino iba pensando: -¿Cómo estarán mis compañeros y compañeras?, ¿Quién será mi jefe o jefa? ¿Cómo me irá este año?-. Mientras me hacía estas preguntas, casi sin darme cuenta, llegué al trabajo. Una vez dentro de la finca, mis compañeros me vieron y corrieron a saludarme. Al encontrarme entre colegas, olvidé mis preocupaciones. Todo el mundo hablaba al mismo tiempo y conversaba alegremente, hasta que sonó la campana llamándonos para ir trabajar. Al entrar en el invernadero, tuve la agradable sorpresa de ver a mi compañero de faena del año anterior, que me esperaba sonriente.

- ¿Qué tal la familia? - Esa era la misma primera pregunta de todos los años.

- Bien, bien... Todos estamos bien - Le respondí con satisfacción. En la pausa nos contamos, ¿vale?-.

A mí me encantaba el momento del descanso el primer día de trabajo, porque podíamos compartir muchas de nuestras historias y hablábamos sobre las cosas de la vida. Ir a trabajar el primer día era siempre una experiencia fascinante: unas veces escuchar una historia era como ir a otra época, otras veces tenía la sensación de descubrir un mundo nuevo, simplemente, reconociendo el significado de una nueva palabra en español. ¡Que interesante es siempre el primer día de trabajo!

## Anexo 2. Guía para la administración y corrección de la prueba

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN

--	--	--	--	--	--

### Pautas para la administración y corrección de la prueba

#### 1. Administración de la prueba

##### Antes de la lectura. Preguntas previas

Se recomienda "romper el hielo", crear un clima de confianza y empezar con unas preguntas de introducción y no puntuables.

Las preguntas pueden ser las siguientes:

- ¿Te gusta leer? ¿Tienes libros en casa?
- ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de lectura sueles leer?

## Lectura del texto

El examinador o examinadora dice al alumno o alumna:

"Vas a leer un texto en voz alta. Pero antes, tómate el tiempo necesario para leerlo con tranquilidad tú solo/a.

Una vez que el examinador o examinadora recibe la conformidad, procede a dar las instrucciones.

"Lee en voz alta y con naturalidad el siguiente texto. Imagina que se lo estás leyendo a tus amigos o familiares. **Tienes 1 minuto.** Cuando te diga "comienza", lee lo mejor que puedas hasta que diga "alto" para que te detengas. ¿Estás Listo(a)? Comienza por favor.

⌚ Activa el cronómetro cuando el estudiante comience a leer. Si el alumno se autocorriga, indica la palabra como correcta con un círculo. Pero, **permanece en silencio**, salvo que el estudiante dude por unos 3 segundos, en ese caso léele la palabra y dile "Por favor, sigue leyendo". Marca la palabra que le dijiste como incorrecta (con una diagonal). \*Si el estudiante no respeta las tildes en las palabras acentuadas, esas palabras serán consideradas también incorrectas. \*Si no hubo problemas, después de un minuto diga "alto". Marque con un corchete (]) la última palabra intentada antes de que usted dijera "alto".

A posteriori, es importante que marques las palabras incorrectas CLARAMENTE con una barra diagonal. Toma como correctas las auto-correcciones.

### CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN

--	--	--	--	--	--	--	--

## Después de la lectura. Comprensión del texto

Cuando el alumno o alumna haya terminado de leer, se le dice:

"Explicame con tus palabras, lo mejor que puedas, lo que recuerdes del texto leído."

## 2. Corrección de la prueba

Para la corrección de la prueba, el examinador o examinadora tendrá que disponer del texto segmentado en oraciones con el cómputo de palabras que las componen. Eso facilitará la aplicación de las fórmulas de velocidad y corrección lectoras.

<b>ENCUENTROS EN EL TRABAJO</b>	<b>4</b>
Aquel día yo iba caminando rumbo al campo.	12
Después de un tiempo con la familia,	19
volvía a España otra temporada más para la recogida de la fresa.	31
Estaba feliz, aunque sentía un poco de preocupación.	39
Por el camino iba pensando:	44
-¿Cómo estarán mis compañeros y compañeras?,	50
¿Quién será mi jefe o jefa?	56
¿Cómo me irá este año?-.	61
Mientras me hacía estas preguntas,	66
casi sin darme cuenta, llegué al trabajo.	73
Una vez dentro de la finca,	79
mis compañeros me vieron y corrieron a saludarme.	87
Al encontrarme entre colegas, olvidé mis preocupaciones.	94
Todo el mundo hablaba al mismo tiempo y conversaba alegremente,	104
hasta que sonó la campana llamándonos para ir trabajar.	113
Al entrar en el invernadero,	118
<b>Resultado total:</b>	

**CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN**

--	--	--	--	--	--	--	--

## 2.1. Fórmulas

**Corrección lectora:** Se divide el número de palabras correctamente leídas por el número total de palabras leídas. El resultado se multiplica por 100.

**Velocidad lectora:** Se calcula mediante el cómputo de palabras correctamente leídas en un minuto

## 2.2. Escalas

**Prosodia lectora:** Se emplea la escala proporcionada en la Tabla 5

**Comprensión lectora:** Se emplea la escala proporcionada en la Tabla 3.

**Calidad de lectura o modo de lectura:** Se emplea la escala proporcionada en Tabla 6.