

FLUIDEZ LECTORA ORAL EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

María Gómez Domínguez

(Universidad de Huelva)

maria.go.dominguez@gmail.com

RESUMEN:

Basándonos en estudios previos que demuestran que las destrezas de decodificación, fluidez oral y comprensión lectora están íntimamente relacionadas tanto en una lengua materna como en una segunda lengua, este estudio investiga la competencia en las destrezas de fluidez y comprensión lectora de 30 estudiantes españoles de Educación Secundaria que aprenden inglés como lengua extranjera. El propósito de este estudio es comprobar la eficacia de un programa de intervención para mejorar el desarrollo de la fluidez lectora oral del alumnado. Para conseguir este objetivo e identificar a los estudiantes con dificultades lectoras, al alumnado se le administró las pruebas de fluidez en la lectura oral –velocidad y precisión- y fluidez en el recuento oral –comprensión- del test estandarizado DIBELS-6, al comienzo y al final del estudio. De interés también son las pautas proporcionadas para que el profesorado pueda diseñar e implementar un futuro programa de intervención que subsane los problemas lectores identificados en su alumnado. Los resultados indican que la intervención mejora la fluidez oral, velocidad y precisión lectora del alumnado; sin embargo, su efecto en la comprensión lectora no es estadísticamente significativo. Este resultado puede deberse al bajo nivel de competencia en la lengua extranjera del alumnado comparado con las medias de la población general de DIBELS. No obstante, para que esta herramienta sea práctica para los docentes en el aula, se necesitan medidas estandarizadas de fluidez en la lectura oral y comprensión lectora adaptadas

al contexto de adolescentes españoles que aprenden inglés como lengua extranjera.

Palabras clave:

Fluidez lectora oral, decodificación, comprensión lectora, DIBELS, lengua extranjera

ABSTRACT:

Based on previous studies showing that decoding and oral reading fluency skills are strongly related to better reading comprehension in both a first and a second language, this study investigates the reading fluency and comprehension proficiency of thirty Spanish-speaking Secondary students learning English as foreign language. The purpose of this study is to test for the efficacy of a training program aimed at improving students' oral reading fluency development. To achieve this objective and also to identify those students with reading difficulties, the oral reading fluency –speed and accuracy- and the retell fluency –comprehension- measures of the standardized test DIBELS-6 were administered, before and after training. Of interest are also the guidelines provided for teachers to implement and design a future training program which may remedy participants' reading problems encountered during the reading process. Results show that the training program improves learners' fluency, speed and accuracy in oral reading; however, its effect on reading comprehension is not statistically significant. This finding may be due to the low foreign language proficiency level of the participants since the beginning of the study. Compared with the average rates provided by DIBELS benchmark scores, even after the intervention students are at some risk of reading failure. However, for teachers to use DIBELS as a user-friendly tool in the classroom, oral reading fluency and reading comprehension standardized scales adapted to the context of Spanish teenagers learning English as a foreign language need to be developed and provided.

Keywords:

Oral reading fluency, decoding skills, reading comprehension, DIBELS, foreign language

INTRODUCCIÓN

La importancia de la fluidez lectora y sus componentes

La importancia de la fluidez lectora, habilidad que se define como la destreza de leer con rapidez, precisión y con la expresión, entonación y pronunciación adecuada, reside principalmente en su fuerte correlación con la comprensión lectora. Cada componente básico que contribuye al desarrollo de la fluidez lectora tiene una clara conexión con la comprensión de un texto. Entre estos componentes destacamos, en primer lugar, la precisión y decodificación de palabras, en segundo lugar la automatización en el reconocimiento de las palabras, y en tercer lugar el apropiado uso de los elementos prosódicos o suprasegmentales que contribuyen a la lectura e incluso comprensión de un texto como el acento, la duración, el tono o entonación y la expresión.

Numerosos estudios indican que las destrezas de decodificación y fluidez lectora desempeñan un papel crucial en el buen desarrollo de la lectura tanto en una lengua materna (L1) como en una segunda lengua (L2) (Hulme, Snowing, Caravolas, y Carroll, 2005; Sprenger y Messaoud, 2009) y apuntan que la base y el éxito del proceso lector en cualquier lengua reside en la correspondencia grafema-fonema para decodificar palabras y textos con una adecuada precisión, fluidez y velocidad lectora (Anthony et al., 2011; Ziegler y Goswami, 2006; Ziegler y Goswami, 2005). De hecho, los estudiantes con mayor nivel de fluidez lectora en una L2 tienen un nivel más elevado de comprensión lectora en la lengua meta, pues la decodificación correcta de dichas palabras conlleva a la precisa identificación de los grafemas con sus referentes. La precisión en la lectura de las palabras permite al lector acceder al significado intencionado por autor del texto mientras que, por otro lado, la falta de precisión en la lectura le puede llevar a malinterpretar el texto.

Sin embargo, tan importante es desarrollar las destrezas fonológicas apropiadas en la lengua extranjera (LE) como ser capaz de almacenar esos nuevos sonidos en la memoria de trabajo verbal, lo que se relaciona con el "bucle fonológico". Basado en el modelo de memoria de trabajo de Baddeley (2012), este dispositivo cognitivo desempeña un papel esencial en el

aprendizaje de lenguas ya que se usa para retener la información sonora y facilita el aprendizaje de novedosas formas fonológicas en nuevas palabras. Kibby, Marks, Morgan, y Long (2014) demostraron que la memoria de trabajo verbal predice a la fluidez, indicando que mientras que el bucle fonológico contribuye a las destrezas lectoras básicas, su ejecución central contribuye a la decodificación, fluidez y comprensión lectora. De este modo, teniendo en cuenta que la capacidad de atención y memoria de trabajo es limitada, si la identificación de palabras se realiza relativamente rápido y sin esfuerzo, los procesos cognitivos más complejos se pueden usar para la comprensión de un texto (NICHD, 2000; LaBerge y Samuels, 1974). Por lo tanto, las destrezas de decodificación, la fluidez y la comprensión lectora están íntimamente relacionadas ya que la comprensión lectora, y la diferencia entre un lector bueno y pobre reside en el buen desarrollo de las destrezas de decodificación.

La velocidad lectora es otro elemento esencial en el buen proceso lector y forma parte de la fluidez lectora. Este componente hace referencia a la rapidez de lectura y a la capacidad de comprensión del contenido de un texto que un aprendiz adquiere cuando lee. La velocidad lectora incluye tanto la decodificación automatizada de las palabras como la rapidez y fluidez con la cual un lector lee un texto contextualizado. Moats (2001) indica que los lectores fluidos identifican con facilidad todas las palabras atendiendo más al significado de ellas que a la forma. Por el contrario, la mayoría de los lectores problemáticos no pueden leer con facilidad una palabra completa sino que leen lentamente palabra a palabra, centrándose en decodificarlas en vez de en comprenderlas, como si fuera la primera vez que la ven. Estos lectores se suelen cansar muy rápidamente cuando leen (Jainta y Kapoula, 2011), suelen fracasar en terminar sus trabajos, pierden el interés en el colegio y rara vez leen por placer. Esta dificultad para decodificar las palabras, además, les impide convertirse en lectores fluidos, limitándoles en la comprensión del texto.

Por último, resulta de notable relevancia destacar que la fluidez lectora suele ocasionar problemas a los aprendices de inglés en las primeras etapas del proceso lector debido a la complejidad del sistema ortográfico

que el inglés presenta en su correspondencia grafema-fonema. Tal y como establecen Koda (2005, 2007) y Thomas y Healy (2012), el nivel de fluidez en la L1 y el entorno en el cual se aprende una L2 puede influenciar el proceso lector en la L2. De hecho, los lectores que tienen un bajo rendimiento o competencia lectora en la L2 no pueden acudir a las estrategias y destrezas lectoras que tienen en su L1 mientras leen en la lengua meta porque el conocimiento que tienen en esta lengua no es suficiente para comprender el texto. Los aprendices españoles de inglés como LE, por ejemplo, pueden leer el inglés con la pronunciación, entonación y expresión de su lengua materna, pero este proceso les puede llevar a problemas con la comprensión.

El propósito de este estudio es averiguar si una prueba estandarizada de fluidez en la lectura oral (DIBELS) puede ayudar al profesorado a identificar las dificultades que actualmente se encuentran en las etapas básicas del proceso lector, en la fluidez y en la comprensión lectora. Además, con este estudio también se pretende averiguar si una intervención educativa basada en la lectura en voz alta de textos en inglés, es una opción metodológica eficaz para mejorar la fluidez y velocidad lectora en inglés como lengua extranjera de estudiantes españoles de 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Por último, este estudio describe unas breves pautas para que el profesorado pueda planear e implementar un futuro programa de intervención que pueda subsanar los problemas lectores identificados en su alumnado tras la administración individual de esta prueba.

Evaluación de la fluidez lectora

Tradicionalmente la fluidez lectora se ha medido con pruebas que evalúan la fluidez en la lectura oral de un texto y se centran en la rapidez, precisión y número de palabras correctas en un minuto, total que determina el coeficiente de fluidez en la lectura oral del aprendiz. Las pruebas de lectura oral son medidas fiables y válidas para evaluar la competencia lectora, incluyendo la comprensión. Son pruebas principalmente usadas por profesores interesados en seguir el progreso individual del estudiante en la lectura e identificar a aquellos que pueden necesitar instrucción adicional.

Ejemplos conocidos de pruebas estandarizadas para evaluar la fluidez lectora oral y que disponen de puntuaciones estándares o porcentajes de fluidez que varían dependiendo del grado del estudiante son, entre muchas otras, las siguientes: *Woodcock Reading Mastery Test (WRMT)*, *Early Grade Reading Assessment (EGRA)*, *The Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS)*, *Developmental Reading Assessment (DRA)*, *Gray Oral Reading Test (GORT)* y *Early Reading Diagnostic Assessment (ERDA)*.

No obstante, para el objetivo de este estudio, se encuentran varias limitaciones en estas pruebas: a) La gran mayoría son diseñadas para ser administradas a estudiantes nativos de inglés o que aprenden inglés como segunda lengua (L2) pero no presentan un nivel apropiado para estudiantes de inglés como lengua extranjera (LE) con un bajo nivel de competencia en la lengua; b) Muchas de ellas, a excepción de EGRA y DRA, no son pruebas bilingües que dispongan de una versión en español y otra en inglés, ventaja que en este caso si presenta DIBELS y que es importante destacarla pues teniendo en cuenta que los lectores de LE tienden a transferir el conocimiento y las habilidades que desarrollaron en la L1 (Sparks, Patton, Ganschow, Humbach, Javorsky, 2008), el profesorado de inglés como LE puede beneficiarse de la versión en español para identificar las áreas problemáticas en inglés y sus orígenes en la L1.

Tanto en la lectura en voz alta como en la lectura silenciosa, los grafemas que el ojo descifra se apoyan en elementos sonoros: sonidos, acentos, ritmo, e entonación, es decir, la prosodia de la lengua extranjera (Fonseca-Mora, 2013). Las pruebas de lectura en voz alta ayudan a evaluar las destrezas lectoras a nivel de las palabras, como la precisión, rapidez y automatización, y a interpretar los resultados en fluidez lectora. Por otro lado, los textos silenciosos son herramientas útiles para evaluar la comprensión lectora y se pueden administrar colectivamente. Trabajar con estos elementos en la adquisición de una LE son de gran relevancia para el desarrollo del acceso léxico y la comprensión lectora.

Sin embargo, muchos estudiantes de ESO que aprenden inglés como LE siguen teniendo dificultades con los niveles básicos de decodificación, lo que causa problemas en la conversión letra-sonido necesaria para la

identificación automática de las palabras, en la escritura, en el desarrollo del vocabulario y el consecuente acceso al léxico mental, impidiendo el desarrollo efectivo de la fluidez y, por consiguiente, comprensión lectora en dicha lengua meta. En el caso de estudiantes españoles aprendiendo inglés como LE, las dificultades del aprendizaje van estrechamente unidas a la opacidad de la lengua meta con respecto a las correspondencias entre su pronunciación y escritura. No obstante, aún se buscan métodos efectivos que puedan solucionar gran parte de los problemas lectores que presentan el alumnado de inglés como LE.

A pesar de este problema, en el aula de inglés de Educación Secundaria no se suele incidir en las destrezas de decodificación principalmente porque la conversión letra-sonido no se contempla como objetivo dentro de su currículo y porque la mayoría del profesorado de secundaria no ha recibido aún la formación adecuada para la enseñanza del desarrollo de las destrezas básicas de decodificación en LE (Fonseca, Fernández y Gómez, 2012). Dicho profesorado suele incidir más en la comprensión lectora, obviando con frecuencia que los problemas lectores tienen a menudo su base en las primeras etapas del proceso lector correspondientes al nivel de decodificación.

Además, entre las competencias del profesorado se encuentran el saber cómo evaluar a los estudiantes para diagnosticar sus áreas lingüísticas más problemáticas y el planear una intervención que intente subsanar las necesidades individuales de cada uno de ellos. Para ello, el profesorado necesita herramientas de aula apropiadas que se basen en la naturaleza de la habilidad lingüística, las características de las tareas y el contexto de la lengua en uso (Stoyonoff, 2012: 525-527).

OBJETIVOS

Los objetivos principales que persigue este estudio son los siguientes:

- Medir la capacidad de fluidez y comprensión lectora del alumnado durante la lectura en inglés con una prueba estandarizada de fluidez en la lectura oral (DIBELS-6) al comienzo y al final del estudio.

- Desarrollar un programa de intervención basado en la lectura diaria en voz alta de pasajes en inglés por parejas o grupos.
- Comprobar si la intervención es una opción metodológica eficaz para el desarrollo de la fluidez y velocidad lectora en inglés del alumnado, analizando si se ha producido una mejora estadísticamente significativa del pre-test al post-test.
- Planear las bases para el diseño e implementación de un futuro programa de intervención que subsane los problemas identificados en las destrezas básicas del proceso lector del alumnado: conciencia fonológica, decodificación y fluidez lectora.

METODOLOGÍA

Selección y descripción del grupo

El grupo objeto de estudio está compuesto por 30 estudiantes españoles de 3º de la ESO de entre 14 y 15 años, de los cuales 24 son chicas y 6 son chicos. El centro está localizado en una zona con un status socio-económico y socio-cultural medio-alto. Todos los participantes están inmersos en el programa de bilingüismo del centro, tienen nacionalidad española y están escolarizados desde preescolar. Estudian inglés como LE, idioma que empezaron a aprender desde el primer curso de la educación primaria, y reciben tres horas a la semana de clases de inglés, la cual se imparte en su totalidad en LE, haciendo uso de la L1 solamente para resolver ciertas dudas y/o aclarar ciertos aspectos de organización del material de clases.

En cuanto a las diferencias individuales del alumnado, es un grupo muy variado y diverso en sus capacidades pero en términos generales el grupo presenta un buen nivel de aprendizaje y motivación.

Selección y descripción de la herramienta

Para poder evaluar el nivel de fluidez lectora en inglés como LE de los participantes se administró el test *The Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills, 6th Edition* (DIBELS-6). DIBELS es un conjunto de pruebas

estandarizadas elaboradas por investigadores de la Universidad de Oregón (Good y Kaminski, 2002; 2007) para evaluar los cinco componentes básicos de la destreza lectora: conciencia fonémica, principio alfabético, precisión y fluidez en la lectura oral, vocabulario, y comprensión. Todas las pruebas han sido diseñadas para ser administradas individualmente en un minuto de duración.

DIBELS ofrece diferentes versiones de las pruebas según el nivel del estudiante, desde preescolar hasta sexto de primaria, de manera que el desarrollo de las habilidades lectoras del grado específico del alumnado se puede ir controlando, y se pueden identificar a los estudiantes con dificultades así como a aquellos que sobresalen en determinadas destrezas. Las diferentes pruebas de DIBELS también se pueden utilizar para diseñar una intervención pedagógica en el aula que mejore la instrucción lectora además de utilizarse como test de evaluación que facilite al profesorado verificar el progreso trimestral de sus estudiantes. La prueba completa consta de siete pruebas graduadas al nivel y grado del alumnado, y su completa administración dura aproximadamente unos 10 ó 15 minutos.

DIBELS, además, tiene su propio sistema de datos y ofrece puntuaciones estandarizadas en cada prueba y por cada grado. No obstante, es una prueba diseñada para ser administrada a hablantes estadounidenses de inglés como L1 o para poblaciones en las que la lengua meta es una L2, por lo tanto el nivel que éstas presentan es muy elevado para estudiantes de inglés como LE con un nivel o rendimiento lector bajo. La prueba administrada en este estudio corresponde al sexto grado de primaria pero presenta un nivel que se adapta a las competencias y habilidades de la muestra seleccionada, un grupo de estudiantes españoles de 3º de ESO que estudian inglés como LE.

Ya que numerosas investigaciones han demostrado que existe una relación causal entre las destrezas lectoras en la L1 y el rendimiento lector en la L2, resulta interesante comentar que DIBELS también dispone de su versión española, *Indicadores Dinámicos del Éxito de la Lectura, 7ª Edición* (IDEL), si bien esta versión puede requerir adaptación ya que fue creada para alumnado hispano residente en EEUU que están inmersos en

programas bilingües donde estudian inglés como L2. Es aconsejable que los profesores de inglés como LE administren la versión española antes ya que ésta puede ayudar a detectar los posibles orígenes en la L1 de los problemas lectores en la LE y así puedan ser subsanados lo antes posible en ambas lenguas.

Procedimiento

Para llevar a cabo este estudio se ha realizado un estudio longitudinal de medidas repetidas el cual tuvo una duración de un mes. Este proceso de investigación-acción constó de las siguientes etapas:

Selección del pre y post-test

A comienzos del estudio se administró la prueba individual de fluidez en la lectura oral en inglés del test *Oral Reading Fluency Benchmark Assessment, Sixth Grade* (Good y Kaminski, 2002) y su correspondiente prueba de comprensión (*Retell Fluency*), ambas seleccionadas de la sexta edición del test de alfabetización *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills, 6th Edition* (DIBELS-6), (Anexo I). El objetivo del pre-test es conocer el nivel lector de partida del alumnado e identificar aquellos alumnos que presentan problemas de decodificación, fluidez y comprensión lectora en inglés.

Después de la intervención se administró otra prueba diferente del test de fluidez en la lectura oral de DIBELS-6 *Oral Reading Fluency Progress Monitoring, Sixth Grade, 6th Edition* (Good y Kaminski, 2007), (Anexo II). La finalidad de administrar el post-test es analizar el efecto que la intervención tuvo en la decodificación, fluidez y, por siguiente, comprensión lectora de los estudiantes.

Ambas pruebas se seleccionaron tras ser previamente analizadas con las herramientas de análisis de textos: *text analyzer* y *textalyser*, de modo que ambas presentaran la misma dificultad léxica. Estas herramientas analizaron el número total de palabras, el número de palabras diferentes, la complejidad léxica del texto y su nivel de legibilidad.

Administración de la prueba

El proceso de administración de la prueba de *Oral Reading Fluency* de DIBELS constó de dos partes:

En la primera parte cada estudiante leyó individualmente en voz alta un pasaje en inglés y en la segunda parte cada uno explicó con sus palabras en inglés qué había comprendido del pasaje leído, sin disponer de él. La administración de esta prueba fue sencilla y rápida pues ambas partes están diseñadas para que los informantes las realicen en un minuto de duración.

Intervención educativa en el aula

Una vez que el pre-test identificó el número de alumnos con dificultades en la lectura en inglés, se llevó a cabo la intervención educativa, la cual duró tres semanas. El objetivo de la intervención formativa en el aula es que el alumnado mejorase las destrezas de decodificación y fluidez lectora oral y desarrollase un nivel adecuado a su grado y edad. Para ello los estudiantes realizaron lecturas diarias de textos en voz alta durante un minuto en ocasiones todos a la vez y en otras por parejas o grupos. Tras la lectura, los estudiantes explicaban qué habían comprendido. A continuación, los textos se trabajaron en profundidad en clases.

RESULTADOS

La tabla 1 muestra el análisis descriptivo de las pruebas del pre-test: fluidez en la lectura oral (ORF: *Oral Reading Fluency*) y fluidez en el recuento oral (*Retell Fluency*). Se ha recogido el total de palabras correctas leídas por el estudiante en un minuto y el total de palabras dichas durante un minuto que ilustran la comprensión del pasaje leído.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
ORF: Palabras correctas pm	30	52	114	80	17,376
R: Recuento en la lectura oral	30	3	43	18	8,884

Nota: ORF: Oral Reading Fluency; p.m: por minuto; R: Retell (recuento en la lectura oral)

Tabla 1. Estadísticos descriptivos pre-test

Este análisis descriptivo se ha realizado para poder comprobar las medias de la muestra seleccionada con las medias de referencia de la

población general que proporciona DIBELS y sus baremos indicativos. En el sistema de datos de DIBELS están disponibles las puntuaciones estándares para la fluidez en la lectura oral las cuales están relacionadas con el grado del estudiante y varían también dependiendo de la etapa del curso en la que se administre la prueba: comienzo, mediado o final. La tabla 2 muestra las medias de referencia de DIBELS en la prueba de fluidez en la lectura oral para sexto curso (máximo curso que ofrece esta herramienta) a finales de curso.

FINAL DE CURSO (meses 7-10)	
Puntuaciones medias	Estatus
0-103	En riesgo (at risk)
104-124	Algún riesgo (some risk)
125 en adelante	Bajo riesgo (low risk)

Tabla 2. Medias de referencia de DIBELS en fluidez en la lectura oral

Además, el sistema de datos de DIBELS establece que la puntuación obtenida en la prueba de fluidez en el recuento oral debería de ser el 50% aproximadamente de la puntuación obtenida en la prueba de fluidez en la lectura oral. DIBELS describe que una puntuación menor al 25% de la puntuación obtenida en la de fluidez en la lectura oral puede indicar un problema con la comprensión.

Si comparamos la media proporcionada por DIBELS con la media obtenida por nuestra muestra en el pre-test de la prueba de fluidez en la lectura oral (80 palabras correctas por minuto), podemos apreciar que el nivel de los estudiantes antes de la intervención estaba "en riesgo". Por otro lado, si comparamos las medias de referencia para la prueba de fluidez en el recuento oral con la media de nuestra muestra en dicha prueba, podemos comprobar que el alumnado presenta problemas de comprensión pues la puntuación obtenida en esta prueba es menor al 25% de la puntuación obtenida en el test de fluidez en la lectura oral (23,7%).

En cuanto a las medias obtenidas en el post-test podemos observar los siguientes cambios en la tabla 3.

	N	mínimo	máximo	media	Desviación típica
--	---	--------	--------	-------	-------------------

ORF: Palabras correctas pm	30	62	134	106	18,418
R: Recuento en la lectura oral	30	6	47	19	9,426

Nota: ORF: Oral Reading Fluency; p.m: por minuto; R: Retell

Tabla 3. Estadísticos descriptivos- post-test

La tabla 3 muestra unos datos orientativos de mejora tras la intervención ya que atendiendo a la media de palabras correctas en el pre-test de fluidez en la lectura oral, hay una diferencia de 26 palabras más leídas correctamente en el post-test. En cuanto a la prueba de comprensión, después de la intervención también ha existido una mejora, aunque mínima, puesto que la media ha subido a 19 palabras contadas por los estudiantes.

Si comparamos la media proporcionada por DIBELS con la media obtenida por la muestra seleccionada en el post-test de la prueba de fluidez en la lectura oral se aprecia que el nivel de los estudiantes después de la intervención pasó de estar “en riesgo” a estar clasificado con “algún riesgo”. Por otro lado, si comparamos las medias de referencia para la prueba de fluidez en el recuento oral con la media de la muestra objeto de estudio, podemos comprobar que al igual que en el pre-test el alumnado también presenta serios problemas de comprensión tras la intervención ya que la puntuación obtenida en esta prueba es menor al 25% de la puntuación obtenida en el test de fluidez en la lectura oral (18%).

Ahora pues, para comprobar si esta mejora ha sido estadísticamente significativa se ha de acudir a los análisis estadísticos correspondientes. Al ser un estudio longitudinal de medidas repetidas, se ha realizado una *prueba T de medidas relacionadas*, para comprobar si los cambios existentes en las variables “total de palabras correctas pm” y “fluidez en el recuento oral” son significativos y, por lo tanto, afirmar que la intervención ha tenido efecto. Los resultados obtenidos pueden observarse en la tabla 4.

DIFERENCIAS RELACIONADAS						
	media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza (95%)		Significación bilateral
				superior	inferior	

Par 1						
Palabras correctas pm PRE	-25,767	11,828	2,160	-30,183	-21,350	,000
Palabras correctas pm POST						
Par 2						
Recuento oral PRE	-1,467	9,035	1,650	-4,841	1,907	,381
Recuento oral POST						

Tabla 4. Prueba de muestras relacionadas

El par 1, el cual compara las puntuaciones obtenidas por el alumnado en las "palabras correctas leídas pm" en el pre-test y post-test, muestra que la intervención ha realizado cambios significativos de mejora pues la significación es menor a 0,05. Sin embargo, los resultados para la prueba de fluidez en el recuento oral antes y después de la intervención indican que la significación bilateral es más alta (0,381). En este caso, al ser mayor a 0,05 no se puede afirmar que hayan existido cambios significativos debido a la intervención en la prueba de fluidez en el recuento oral.

En conclusión, podemos aseverar que la intervención ha causado una mejora significativa en la prueba de Fluidez en la Lectura Oral de DIBELS (ORF) pues se demuestra que el número de palabras leídas correctamente por minuto ha aumentado tras la intervención. Sin embargo, a pesar de que en los análisis descriptivos las medias obtenidas en el recuento oral indicaran una mejora, la estadística no puede afirmar que sea una mejora significativa, por lo tanto, el beneficio no se puede demostrar.

PAUTAS PARA UNA FUTURA INTERVENCIÓN LECTORA

Actividades para mejorar la decodificación y fluidez lectora

Los estudiantes que presentan dificultades para decodificar palabras se suelen cansar muy rápidamente cuando leen (Jainta y Kapoula, 2011) y esta dificultad les impide convertirse en lectores fluidos, limitándoles además, en la comprensión del texto. Por ello, las intervenciones orientadas a mejorar las destrezas de decodificación y fluidez deberían incluir actividades que trabajen estas destrezas en dos niveles diferentes:

En primer lugar se debería de trabajar en clases las destrezas lectoras iniciales como la conciencia fonológica, la conciencia fonémica y las

destrezas de decodificación de palabras ya que se consideran destrezas de procesamiento auditivas básicas. Se podrían incluir en clases actividades diarias de destrezas de procesamiento fonológico como la identificación de sílabas y sonidos iniciales y finales, tareas de combinación, fusión y omisión de fonemas, actividades de repeticiones fonémicas y tareas de segmentación de palabras en sílabas que requiera la unión de éstas de nuevo para volver formar la palabra. Además, en este primer nivel se debe trabajar con la destreza de decodificación a través de la lectura de palabras simples aisladas y palabras sin sentido. La identificación de palabras tiene que realizarse de manera automática y precisa para que contribuya al desarrollo de la fluidez y comprensión lectora. Los problemas ocasionados en el nivel de la decodificación de palabras deben solventarse en los primeros cursos de la escolarización primaria pues de lo contrario esta dificultad impedirá el desarrollo de la fluidez y, por consiguiente, de la comprensión lectora en cursos superiores e incluso a lo largo de toda la vida.

Por ello, para evitar el bajo rendimiento en la lectura y el fracaso lector, el profesorado debería proporcionar ayuda adicional a todos los estudiantes con dificultades en las destrezas lectoras iniciales a través de actividades que se realicen y repitan con frecuencia en clases. El profesorado, además, puede ayudar a estos estudiantes proporcionándoles actividades diarias antes de comenzar las clases o después de éstas, así como comentándoles a sus padres sobre la necesidad de apoyo lector en casa. En su capítulo "Supporting Students Who are Low Achieving", Laud, Patel, y Cohen-Goldberg (2013) destacan posibles actividades para trabajar la destreza de decodificación en inglés:

1. Todos los días, los estudiantes leen en voz alta una lista de palabras frecuentes en inglés a un/a compañero/a o a el/la profesor/a durante 10 minutos.
2. Leer a diario palabras que no sean familiares para los estudiantes. Los profesores pueden cronometrar este tipo de actividades de modo que los estudiantes lean de una lista de palabras todas las que puedan en un minuto de duración.

3. Segmentar palabras multi-silábicas y poco frecuentes en inglés en las sílabas que las componen. Después, unir las sílabas y los fonemas para formar de nuevo la palabra.
4. Leer textos en silencio o voz alta que no presentan separación entre las palabras durante 1 ó 3 minutos, separándolas con una barra diagonal.

Con este tipo de actividades también se trabaja el vocabulario. De hecho, las listas de palabras se pueden diseñar en relación a la materia o tema del curso del alumnado, y tras leerlas, repetirlas o segmentarlas, se pueden definir cada una de ellas en clase.

En segundo lugar se deberían trabajar las destrezas lectoras ortográficas de fluidez y comprensión a través de la identificación o lectura automática de palabras en textos contextualizados. Estas destrezas se adquieren posteriormente a las destrezas de decodificación y requieren procesos cognitivos más complejos. Laud et al., (2013) argumenta que materiales como libros graduados para aquellos lectores que no pueden leer lecturas adecuadas a su grado, libros "audio" con los que los estudiantes escuchan el texto mientras que lo van leyendo en silencio, y lecturas repetidas o lecturas "modelos" son recursos que pueden proporcionar a este tipo de alumnado oportunidades para leer con más fluidez. Estos tres últimos, además, desarrollan la comprensión oral y ayudan a los lectores con problemas para decodificar a comprender textos largos sin la necesidad de tener que leerlos. De hecho, Laud et al., (2013) consideran que escuchar un modelo de lectura de texto fluido ayuda a adquirir la prosodia, entonación y velocidad apropiada.

De este modo, tanto el profesorado como los padres de los estudiantes en casa deberían de leerles a los niños lecturas en voz alta a menudo, a una velocidad apropiada y modelando el ritmo, la entonación y la melodía del lenguaje correctamente pues este hábito de la lectura en voz alta a los niños desde edades tempranas incide posteriormente en el buen desarrollo de la capacidad lectora del estudiante.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Nunca es tarde para aprender a leer en cualquier lengua, siempre que la instrucción sea la apropiada. De hecho, cualquier lector adulto que presente dificultades en el proceso lector puede aprender a leer si se le enseña los componentes iniciales de la destreza lectora que no desarrolló adecuadamente en los primeros grados escolares. No obstante, un seguimiento en todas las etapas del proceso lector se hace imprescindible. Por lo tanto, la enseñanza de una lengua, sea ésta materna o extranjera, debe de realizarse teniendo en cuenta dos niveles diferentes: en primer lugar se debe trabajar con las destrezas iniciales básicas como la conciencia fonémica, la fonológica, y la decodificación de palabras, y en segundo lugar se debe trabajar las destrezas ortográficas de identificación automática y precisa de palabras y oraciones en textos contextualizados. Sin embargo, actualmente se suele incidir más en la comprensión lectora y la enseñanza de la lectura en inglés como LE se sigue centrando en el enfoque tradicional del análisis gramatical y el aprendizaje del vocabulario, obviándose con frecuencia que los problemas lectores tienen a menudo su base en los procesos sencillos del nivel de decodificación y en el desarrollo efectivo de la fluidez lectora.

A la luz de los resultados de este estudio podemos observar que la intervención educativa basada en la lectura en voz alta de textos en inglés ha resultado ser una opción metodológica eficaz para mejorar el rendimiento y el desarrollo de la fluidez lectora (precisión, velocidad y expresión) en inglés como LE de estudiantes de 3º de ESO. A pesar de que los análisis descriptivos estadísticos de este estudio muestran que los estudiantes participantes presentan dificultades serias en las destrezas de fluidez y comprensión lectora antes y después de la intervención en comparación con las medias de referencia de la población general de DIBELS, la estadística indica que la intervención ha causado una mejora significativa en la prueba de Fluidez en la Lectura Oral de DIBELS pues se demuestra que la velocidad y precisión lectora ha aumentado tras la intervención (número de palabras leídas correctamente por minuto). Sin embargo, los resultados también demuestran que no han existido cambios

significativos debido a la intervención en la prueba de fluidez en el recuento oral que ilustra la comprensión del texto leído.

Los tres conceptos que Koda (2005) considera esenciales para el buen desarrollo de la habilidad lectora en una L2 podrían explicar gran parte de estos resultados: (1) La habilidad lectora en la L1; (2) El nivel de competencia en la L2; y (3) La habilidad de decodificación en la L2. En primer lugar, la literatura resalta que el aprendizaje de la lectura en L2 o LE se beneficia de los procesos adquiridos en la L1 pues cuando los lectores de LE leen tienden a transferir los conocimientos y las habilidades que desarrollaron en la L1. Del mismo modo que los buenos lectores en L1 suelen ser buenos lectores en L2, los lectores con bajo rendimiento y competencia lectora en sus L1 no son capaces de transferir sus conocimientos a la L2 o LE. Por lo tanto, es aconsejable que los docentes de disciplinas lingüísticas refuercen las destrezas lectoras del alumnado en L1 pues esta mejora puede llevar a un desarrollo más efectivo de las destrezas lectoras en la LE.

En segundo lugar, la literatura muestra que el buen desarrollo de la habilidad lectora en una L2 también depende del nivel de competencia en dicha lengua meta. De este modo, el déficit de comprensión que muestran los estudiantes participantes en este estudio puede haberse debido al bajo rendimiento o competencia lectora en inglés como LE del alumnado.

En tercer lugar, la literatura revela que la habilidad de decodificación en la L2 es esencial para el buen desarrollo de la habilidad lectora en dicha lengua meta. Relacionado con esto, los participantes de este estudio también han podido tener dificultades a la hora de decodificar las palabras en inglés debido a la opacidad de la LE con respecto a la correspondencias entre su pronunciación y su escritura. De hecho, la correcta decodificación de palabras no es suficiente para el efectivo desarrollo de la fluidez lectora si este proceso no se automatiza.

En relación a la prueba utilizada en este estudio, una de las ventajas de DIBELS es que las diferentes pruebas que componen esta herramienta evalúan los cinco componentes básicos de la destreza lectora y por ello se pueden utilizar para diseñar una intervención pedagógica que mejore la

enseñanza de la lectura. Además, este instrumento puede utilizarse como test de evaluación que facilite al profesorado verificar el progreso de sus estudiantes en las diferentes etapas del curso.

Sin embargo, para que DIBELS se convierta en una herramienta práctica y útil para que los docentes la usen como prueba de diagnóstico y planeen su intervención en base a sus resultados, algunas adaptaciones son necesarias. En primer lugar, se hace imprescindible adaptar el uso de esta prueba al contexto de lenguas extranjeras, proporcionando medidas de fluidez en la lectura oral para estudiantes españoles que estudian inglés como LE y que no parten de un nivel o competencia inicial elevado en la lengua meta. Debido a que las pruebas de DIBELS se diseñaron para ser administradas a hablantes estadounidenses de inglés como L1 o para poblaciones en las que la lengua meta es una L2, las medias obtenidas por la muestra seleccionada no son comparables con las medias de referencia de la población general de DIBELS ya que dichos datos no corresponden con el grado, nivel y lengua de los participantes de este estudio. Para evaluar a aprendices de inglés como LE se necesita un enfoque y unas pruebas de evaluación que se basen en la edad, la habilidad lectora en lengua materna, y la compatibilidad retórica y lingüística entre la L1 y la LE. Por lo tanto estos datos se deben de interpretar con cautela pues la población de referencia no es comparable con la nuestra.

Por último, esta herramienta requiere una administración y seguimiento trimestral lo cual supone un esfuerzo adicional para el profesorado. Además, los períodos de administración de esta prueba no se corresponden, hasta ahora, con los trimestres de nuestro sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

Anthony, J.L., Williams, J.M., Durán, L.K., Gillam, S. L., Liang, L, Aghara, R., Swank, P. R., Assel, M. A. & Landry, S. H., (2011). Spanish phonological awareness: Dimensionality and sequence of development during the preschool and kindergarten years. *Journal of Educational Psychology, 103(4)*, 857-876.

- Baddeley, A. (2012). Working memory: theories, models, and controversies. *Annual review of psychology*, 63, 1-29.
- Beaver, J. (1968). *Developmental reading assessment*. Celebration Press.
- Fonseca-Mora, M.C, Fernández- Corbacho, A. and Gómez-Domínguez, M. 2012. Necesidad formativa del profesorado para el desarrollo de la destreza lectora del alumnado de primaria y secundaria. In González Faraco et al.: *Identidades Culturales y Educación en la Sociedad Mundial*. Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.
- Fonseca-Mora, M. C. (2013). Melodías en el proceso de desarrollo de la capacidad lectora. *Tonos Digital*, 25(0).
- Good, R.H., y Kaminski, R.A. (Eds.). (2002; 2007). *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills/ DIBELS* (6th ed.). Eugene, OR: Institute for the Development of Education Achievement. Disponible en <https://dibels.uoregon.edu/> (último acceso 11/11/2013).
- Good, R.H., Baker, D.L., Knutson, N., y Watson, J.M (Eds.). (2003). *Indicadores Dinámicos del Éxito en la Lectura* (7^a ed.). Eugene, OR: Dynamic Measurement Group, Inc. Disponible en <http://dibels.uoregon.edu/> (último acceso 4/03/2013).
- Hulme, C., Snowing, M., Caravolas, M., y Carroll, J. (2005): Phonological skills are (probably) one cause of success in learning to read: A comment on Castles and Coltheart. *Scientific studies of reading*, 9 (4), 351-365.
- Jainta S, Kapoula Z (2011) Dyslexic children are confronted with unstable binocular fixation while reading. *PLoS One* 6(4): e18694.
- Kibby, M. Y., Marks, W., Morgan, S., & Long, C. J. (2004). Specific impairment in developmental reading disabilities a working memory approach. *Journal of learning disabilities*, 37(4), 349-363.
- Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge University Press.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57, 1-44.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive psychology*, 6(2), 293-323.
- Laud, L., Patel, P. (2013). *Using Formative Assessment to Differentiate Middle School Literacy Instruction. 7 Practices to Maximize Learning*. Thousand Oaks, Ca: Corwin.

- Moats, L.C. (2001) *When Older Kids Can't Read*. Educational leadership. Windord Learning. INC.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (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: Reports of the subgroups. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- RTI (Research Triangle Institute) (2009). *Early Grade Reading Assessment Toolkit*. Washington, D.C.: RTI International.
- Sparks, R., Patton, J., Ganschow, L., Humbach, N., Javorsky, J. (2008): Early first-language reading and spelling skills predict second-language reading and spelling skills. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1), 162-174.
- Sprenger-Charolles, L., & Messaoud-Galusi, S. (2009): Review of research on reading acquisition and analysis of the main international reading assessment tools. *Quality Learning Indicators Project (QLIP)*; Report, IIEP- UNESCO.
- Stoyhoff, S. (2012). Looking backward and forward at classroom-based language assessment. *ELT Journal*, 66(4), 523-532.
- The Psychological Corporation. (2003). *Early reading diagnostic assessment*. 2. San Antonio, TX: The Psychological Corporation, a Harcourt Assessment Company.
- Thomas, H.K., y Healy, A.F. (2012). A comparison of Rereading Benefits in First and Second Language Reading. *Language Learning*, 20(10), 1-38.
- Wiederholt, J. L., & Bryant, B. R. (2001). *Gray oral reading test-(GORT-4)*. Austin, TX: Pro-ed.
- Woodcock, R. W. (1987). *Woodcock reading mastery tests, revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Ziegler, J. C., y Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.
- Ziegler, J. C., y Goswami, U. (2006). Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. *Developmental Science*, 9(5), 429-436.

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer a la Dra. M^a del Carmen Fonseca Mora por sus sugerencias y revisión en un borrador previo.

ANEXO I: MATERIAL DEL ADMINISTRADOR

PRE-TEST (DIBELS *Oral Reading Fluency Benchmark Assessment, Sixth Grade, 6th Edition*)

Progress Monitoring Probe 4

Zoo Food

Our class paid a visit to the zoo, but it wasn't an ordinary trip. We went to learn about feeding zoo animals. Before the field trip, our class researched the needs of various animals and made a list of questions. For example, one student wanted to know how they fed crocodiles, my friend wondered if anteaters ate ants, and someone else had questions about feeding snakes.

When the class arrived at the zoo, a caretaker greeted us in a special building where meals are planned and prepared. She explained that zoos rarely feed the animals what they eat in the wild. "An animal's natural foods aren't easily available," she said. "We have to find substitute diets that are appealing and good for the animals."

The caretaker took the class into the spotless zoo kitchen where several giant refrigerators are available for storing meat, fish, chicken, fruits, and vegetables. She showed students the storage room, with its huge bins filled with grain pellets, cereal, biscuits, peanut butter, nuts, and seeds. Then she let them read the notebooks that listed types and amounts of foods for each animal.

One of my friends inquired about the anteater. "We can't supply the thousands of live ants and termites this animal eats," the caretaker said, "But we've discovered they will eat cat food soaked in water." As for snakes, she explained that keepers open the door to a snake exhibit very carefully before placing a mouse or rat inside. "If several snakes live together, we'll separate them for a meal so they don't fight over the food," she added.

"With crocodiles, keepers usually go in the exhibit area, following the same routine every day, so the crocodiles get used

Zoo Food (Continued)

to them," the caretaker said. "For extra safety, we carry long poles and never take our eyes off the animals."

Before they left the zoo, the students watched a caretaker feed a rare pink pigeon chick. As the students boarded the bus to go back to school, our teacher asked them to sum up their feelings about the visit in one or two words. I raised my hand first. "That's easy," I said. "My overall feeling is, I'M FAMISHED!"

Total words: _____ - errors: _____ = words correct: _____

Retell: _____ ORF Total: _____

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75
76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125
126	127	128	129																					

Retell Total: _____

Notes: