

**Didáctica. Lengua y Literatura**

ISSN-e 1130-0531

<https://dx.doi.org/10.5209/diil.80971> EDICIONES  
COMPLUTENSE

## De la comprensión lectora a la lectura expresiva: hacia una enseñanza integradora

Ezequiel Briz Villanueva<sup>1</sup> y Marta Sanjuán Álvarez<sup>2</sup>

Recibido: 16 de marzo de 2022 / Aceptado: 4 de octubre de 2022

**Resumen.** La lectura expresiva es la actividad apasionante de dar vida y forma oral a un mensaje escrito. Se trata de una actividad de alto valor educativo y cultural que requiere un proceso intelectual y comunicativo complejo en el que intervienen destrezas técnicas para sonorizar el texto, interpretarlo y comunicarlo de manera expresiva y matizada. Además, se requieren ciertas estrategias metacognitivas y emocionales sin las cuales no es posible realizar la tarea de modo adecuado. El objetivo de este trabajo es realizar una revisión teórica e interdisciplinar del conjunto de destrezas principales que conforman la competencia lectora con el propósito de presentar de forma estructurada las conexiones que existen entre la lectura comprensiva y la lectura expresiva. La meta final es proporcionar orientaciones al profesorado en su labor de enseñar y evaluar la lectura expresiva e impulsar al alumnado de manera motivadora hacia una lectura en voz alta eficaz e incluso hacia lo que podríamos llamar una lectura artística.

**Palabras clave:** Lectura expresiva; lectura en voz alta; destrezas lectoras; lectura comprensiva; didáctica de la lectura.

### [en] From Reading Comprehension to Expressive Reading: Towards a Holistic Teaching

**Abstract.** Expressive reading is the exciting activity of orally interpreting a written message. It is an activity of high educational and cultural value that requires a complex intellectual and communicative process wherein technical skills are involved to voice, interpret and communicate the text in an expressive and nuanced way. Moreover, metacognitive and emotional strategies are required, since it would be impossible to carry out the task properly without them. The aim of this work is to present a theoretical and interdisciplinary review of the set of main skills that define reading competence with the purpose of presenting in a structured way the connections that exist between reading comprehension and expressive reading. The ultimate goal is to provide guidance to teachers in their work of teaching and assessing expressive reading and to motivate students towards effective reading aloud and even towards what we could call artistic reading.

**Keywords:** Expressive reading; Reading aloud; Reading skills; Reading comprehension; Reading instruction

### [fr] De la compréhension de la lecture à la lecture expressive: vers un enseignement inclusif

**Résumé.** La lecture expressive est l'activité passionnante de donner vie et forme orale à un message écrit. Il s'agit d'une activité de grande valeur éducative et culturelle qui nécessite un processus intellectuel et communicatif complexe dans lequel interviennent des compétences techniques pour sonoriser le texte, l'interpréter et le communiquer de manière expressive et nuancée. En outre, certaines stratégies métacognitives et émotionnelles sont nécessaires, sans lesquelles il n'est pas possible d'effectuer la tâche correctement. L'objectif de ce travail est de réaliser un examen théorique et interdisciplinaire de l'ensemble des capacités primordiales pour la compétence de lecture, afin de présenter de manière structurée les liens entre la lecture de compréhension et la lecture expressive. Le but ultime est de fournir des orientations aux enseignants dans leur travail d'enseigner et d'évaluer la lecture expressive et d'encourager les élèves à lire à haute voix de manière efficace et même à ce que l'on pourrait appeler une lecture artistique.

**Mots-clés:** Lecture expressive; lecture à haute voix; compétences de lecture; lecture de compréhension; didactique de la lecture

**Sumario.** 1. Introducción. 2. La complejidad de la lectura expresiva. Análisis de las destrezas. 3. Implicaciones para la docencia y la evaluación. 4. Bibliografía.

<sup>1</sup> Grupo Educación Comunicativa y Literaria en la Sociedad de la Información (ECOLIJ)  
Departamento de Didácticas Específicas  
Universidad de Zaragoza  
<https://orcid.org/0000-0001-8282-2320>  
[ezeqbriz@unizar.es](mailto:ezeqbriz@unizar.es)

<sup>2</sup> Grupo Educación Comunicativa y Literaria en la Sociedad de la Información (ECOLIJ)  
Departamento de Didácticas Específicas  
Universidad de Zaragoza  
<https://orcid.org/0000-0003-0853-7104>  
[msanjlv@unizar.es](mailto:msanjlv@unizar.es)

**Cómo citar:** Briz Villanueva, E.; Sanjuán Álvarez, M. (2023). De la comprensión lectora a la lectura expresiva: hacia una enseñanza integradora, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 55-65.

## Financiación

Este trabajo se enmarca en el Proyecto I+D+i "Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural (LENFICEC)", financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, la Agencia Estatal de Investigación y la Unión Europea, convocatoria de 2021.

## Declaración de contribución de autoría

Ambos autores, Marta Sanjuán Álvarez y Ezequiel Briz Villanueva, han desarrollado las siguientes contribuciones: conceptualización, redacción del borrador original, revisión, edición y presentación del trabajo definitivo.

## 1. Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de las destrezas necesarias para leer de forma expresiva es una clave esencial para el pleno disfrute de la lectura, seguramente porque contribuye decisivamente a captar la dimensión estética y emocional del lenguaje. En numerosas memorias de escritores surge ese componente emocional del niño que *escucha* el texto, sobre todo el texto literario, como determinante de la afición posterior a la lectura (Sanjuán, 2007; Sanjuán y Senís, 2017). La exhaustiva revisión del tema realizada por Goikoetxea y Martínez (2015) concluye que la lectura compartida en voz alta de un adulto ante un niño o grupo de niños tiene importantes efectos directos en el desarrollo del lenguaje oral y el conocimiento de lo impreso, e indirectos en el aprendizaje de la lectura. Algunos investigadores consideran que la interiorización de los esquemas entonativos por parte de los niños que están aprendiendo a leer es una de las actividades fundamentales en el proceso de desarrollo de las habilidades de comprensión e interpretación de los textos (Briz, 2004; Cantero, 2002; Galera, 2003).

La lectura expresiva es la actividad apasionante de dar vida y forma a un mensaje escrito. Suele llamarse así a la lectura oral, en voz alta, pero, desde nuestro punto de vista, el concepto también podría incluir aquella lectura silenciosa e íntima de ciertos textos que resuenan en la mente del lector, de manera especialmente perceptible en la lectura literaria cuando, por ejemplo, leemos un relato, teatro o un poema, en los que el dinamismo de la narración, la vitalidad de los diálogos o la musicalidad que acompaña a las emociones se nos hacen tan presentes. Este mediador fónico o *leedor*, como lo denomina Cantero (2002, p. 83), resulta un intermediario imprescindible para alcanzar la competencia lectora.

Lamentablemente, es esta una actividad a la que se le suele prestar poca atención educativa. Frye y Trathen (2005, p. 1) describen, como una de las prácticas más comunes de enseñanza de lectura en voz alta en Estados Unidos —y en España, podríamos añadir—, la lectura rutinaria en voz alta de párrafos por turnos: empieza un niño, al azar, su lectura, habitualmente con poca o nula expresividad, y el maestro va corrigiendo los fallos que comete; al terminar el fragmento, y antes de que continúe otro niño, plantea quizá algunas preguntas breves para comprobar si todos han comprendido la lectura. Lo habitual, claro está, es que el que ha leído a duras penas pueda contestar alguna de las preguntas.

Es preciso superar estas prácticas rutinarias: la lectura expresiva es una actividad educativa y motivadora que puede contribuir en gran medida a la formación humana, cultural y literaria de nuestros alumnos. Más aún: realizada de manera habitual, no solo favorece el disfrute y la participación de los estudiantes, sino que existe una relación positiva y recíproca entre lectura expresiva y comprensión (Pikulski y Chard, 2005; Torgesen y Hudson, 2006), de forma que la comprensión es previa a la expresividad, pero también el desarrollo de las habilidades expresivas puede incrementar la comprensión, es decir, la relación entre lectura comprensiva y lectura expresiva no es lineal o secuencial, sino recíproca o circular. Por interesante que resulte el contenido de un mensaje, su locución inapropiada puede dificultar su comprensión y disfrute. "Fluency can be viewed as a stepping stone to comprehension" (Mraz et al., 2013, p. 165).

Algunos investigadores consideran que las destrezas de lectura expresiva han sido ignoradas (Allington, 1983; Rasinski y Zutell, 1996), a pesar de que facilitan la comprensión lectora, lo que por sí mismo justificaría prestarles atención en los programas educativos (Rasinski, Rikli y Johnston, 2009). No hay que olvidar que en la lectura privada e íntima el lector da valor sonoro (mental e interior) al mensaje. Esta interiorización de los esquemas entonativos por parte de los niños que están aprendiendo a leer es una herramienta fundamental en el proceso de desarrollo de las habilidades de comprensión e interpretación.

Muchos lectores fallan tanto en la lectura expresiva silenciosa como en la oral; otros saben dar expresión interna a un texto, aunque son poco eficientes leyendo en voz alta. El emisor interno va siempre por delante

del externo, de forma que somos capaces de expresar y disfrutar en silencio de textos que nos resultan difíciles de sonorizar. Si conseguimos que se desarrollen las destrezas del emisor externo mejorará sin lugar a dudas el emisor interno, la independencia lectora y la propia comprensión (Worthy y Broaddus, 2002).

La lectura expresiva es un acto comunicativo en el que se superponen dos emisores: el autor del texto escrito y el lector del texto oral. La interacción autor-lector se verá facilitada en la medida en que el lector se identifique con la intencionalidad del texto, su lenguaje o sus ideas. Por otra parte, observamos dos receptores: el lector del texto escrito y los oyentes de la lectura oral. El lector tiene ante sí la compleja tarea de decodificar e interpretar el sentido del texto escrito y darle expresión oral coherente. Si la lectura se realiza bien, al oyente se le ofrece un texto interpretado a través de la sensibilidad y competencia del lector.

En este complejo proceso observamos la existencia de cuatro contextos: el contexto del texto, es decir, las coordenadas culturales, históricas y sociales que intervienen en el mundo interno del texto, en la temática o asunto que trata; el contexto de escritura, es decir, las características personales del autor, su intención, enmarcadas en el mundo del que procede; el contexto de recepción, es decir, el mundo en el que se desarrolla la vida del lector y del auditorio; y el contexto de lectura o situación concreta en la que se produce la lectura expresiva. Entre estos contextos se producen interacciones muy variadas que pueden ocasionar dificultades para el lector y el auditorio, como la falta de comprensión o de interés del lector o los oyentes.

Desde la perspectiva de los componentes emocionales y actitudinales del aprendizaje lector, tan importantes para la creación del hábito lector, la práctica de la lectura expresiva, especialmente de textos literarios, puede fomentar la motivación hacia la lectura (Morrow y Asbury, 2003). La lectura en voz alta, practicada tanto por los profesores como por los alumnos, constituye una experiencia esencial para el descubrimiento del gusto lector (Chambers, 1991), porque escuchar los textos literarios parece ayudar decisivamente a captar la dimensión estética y emocional del lenguaje literario. Las habilidades para la lectura expresiva o *arte de leer*, que se han perdido en gran medida, deberían ser objeto de una práctica frecuente y bien planificada.

Si el lector carece de las destrezas adecuadas su lectura será insatisfactoria, lo que le llevará a una actitud de rechazo de la misma que limitará su práctica (Moats, 2001). Esa falta de práctica dificultará el desarrollo de los esquemas de entonación, ritmo, acento, velocidad, etc. que favorecen el desarrollo de la comprensión, lo que dará lugar a un retraso lector (Nathan y Stanovich, 1991). Se trata de un círculo vicioso que es preciso evitar.

Con la finalidad de realizar en las aulas una lectura expresiva eficaz y a la vez motivadora, es importante tener una perspectiva clara de las habilidades que deben desarrollar los alumnos. El objetivo de este trabajo es realizar una revisión teórica e interdisciplinar del conjunto de destrezas principales que conforman la competencia lectora con el propósito de presentar de forma estructurada las conexiones que existen entre la lectura comprensiva y la lectura expresiva. La meta final es proporcionar orientaciones al profesorado en su labor de enseñar y evaluar la lectura expresiva e impulsar al alumnado de manera motivadora hacia una lectura en voz alta eficaz e incluso hacia lo que podríamos llamar una lectura artística. De manera específica, intenta responder a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué papel desempeña la lectura expresiva en el desarrollo de la competencia lectora? ¿Y en la educación literaria?
- 2) ¿Qué destrezas son necesarias para leer expresivamente?
- 3) ¿Qué relación existe entre la lectura comprensiva y la lectura expresiva? ¿Cómo influye una sobre la otra?
- 4) ¿Cómo habría que enseñar y evaluar la lectura expresiva?

## 2. La complejidad de la lectura expresiva. Análisis de las destrezas

La diferencia entre oralidad primaria y secundaria (Olson y Torrance, 1991; Ong, 1982) puede explicar las dificultades de lectura de muchos alumnos, sobre todo si el ambiente cultural en el que se desarrollan no presenta un especial apego a la cultura escrita. La oralidad primaria se refiere a la comunicación oral natural y ancestral no mediatizada por la escritura, propia de la vida cotidiana y, particularmente, de los pueblos que ignoran la lectura y la escritura. Por otra parte, la oralidad secundaria combina la doble función del texto escrito como conservador del mensaje y como medio de comunicación, presenta una fuerte implantación en las sociedades avanzadas y letradas, y se refiere a la comunicación oral mediatizada por el uso de sistemas de escritura (conferencias, teatro, poesía, debates, radio, televisión, TIC, etc.) en que el lenguaje oral establece relaciones de dependencia recíproca con el lenguaje escrito, dando lugar a una transformación de los procesos de cognición, de comunicación y de percepción de la realidad.

La lectura expresiva forma parte de este tipo de oralidad secundaria y, en definitiva, puede facilitar de manera sustancial el enriquecimiento personal, cognitivo, cultural y lingüístico del alumno, ya que lo pone en contacto con mensajes de mayor trascendencia en el contenido, transmitidos a través del discurso oral formal y culto.

La competencia lectora no se limita a unas destrezas básicas de conversión de letras en sonidos sino que va mucho más allá (véanse, por ejemplo, Mendoza, 2004; Sánchez Miguel (coord.), 2010; Solé, 1992; Taberero (ed.), 2018). Es importante superar el analfabetismo, pero es relevante diferenciar tres tipos de analfabetismo: convencional, funcional y actitudinal. El analfabetismo puro se refiere a la carencia de las habilidades básicas de la lectura: mecánica, fluidez y comprensión lectora. El analfabetismo funcional implica cierta incapacidad para utilizar la lectura y la escritura en las situaciones de la vida personal, social, académica y laboral, lo que da lugar a ciertas limitaciones en el desarrollo de la persona. El analfabetismo actitudinal se refiere a las carencias relevantes de actitudes y hábitos apropiados ante el texto escrito, es decir, describe la conducta de las personas que rechazan o son indiferentes ante las tareas de lectura y escritura a pesar de dominar las habilidades necesarias para ello. La lectura expresiva contribuye a superar todas estas carencias.

Cuando vemos a alguien leyendo en voz alta, la lectura parece una conducta global y única, pero una observación más detallada nos permite diferenciar una gran diversidad de destrezas. La lectura expresiva oral combina simultáneamente los dos territorios de la comunicación lingüística: el lenguaje oral y el escrito, y dos macrohabilidades: expresión y recepción. Además, también interviene la comunicación analógica (Watzlawick, Beavin-Bavelas y Jackson, 1967), es decir, la conducta verbal y no verbal que completa el mensaje. Ello requiere precisar con cierto detalle las habilidades que hemos de evaluar y enseñar.

Es pertinente diferenciar, en primer lugar, dos tipos de destrezas: técnicas y estratégicas. Las destrezas técnicas son las específicas para comprender, sonorizar y transmitir un texto leído oralmente. Las destrezas estratégicas intervienen transversalmente sobre todo el proceso, sobre la planificación y la actitud con que se realiza la tarea. Describimos estas destrezas a continuación con más detenimiento.

## 2.1. Destrezas técnicas

Para observar de forma estructurada las destrezas técnicas de lectura de los alumnos seguiremos en cierta medida el modelo de Bloom y Lahey (1978). Estos presentaron el lenguaje como un código compuesto por tres constituyentes: la forma (fonología, morfología y sintaxis), el contenido (semántica) y el uso (pragmática). Puede decirse que la lectura expresiva es el fruto de un conjunto de operaciones psicolingüísticas que una persona realiza para animar o dar vida y expresión a un texto escrito, atendiendo a su forma, su contenido y su uso o función comunicativa.

En un sistema de escritura alfabético, un texto escrito es un conjunto de unidades gráficas con valor significativo y funcional, dispuestas según reglas precisas y convencionales sobre un soporte, que representan las unidades fónicas de una lengua determinada. La lectura expresiva incluye tres fases progresivas y relativamente simultáneas: recodificación, comprensión y expresión.

El proceso de recodificación consiste en convertir las unidades del sistema gráfico en unidades del sistema fónico. El de comprensión se refiere a la transferencia del significante al significado (función simbólica), a la comprensión del mensaje que conserva el texto, pero también al delicado proceso de valoración e interpretación, mediatizado por la competencia cognitiva y cultural, en el que el lector intenta construir un sentido para el texto y juzgarlo críticamente. Finalmente, el proceso de expresión requiere ofrecer una estructura oral superficial dotada de fluidez y entonación apropiadas para el sentido (Hudson, Lane y Pullen, 2005; Wolf y Katzir-Cohen, 2001). A continuación analizaremos con mayor detalle estas habilidades.

### 2.1.1. Recodificación

La lectura requiere realizar correctamente el proceso de recodificación, es decir, traducir unidades gráficas de un sistema de comunicación de segundo grado (lengua escrita) en unidades fónicas de un sistema de primer grado (lengua oral) con sus diversos componentes prosódicos (acentos, pausas, etc.) y formales (morfemas, palabras, oraciones, etc.). Para lograrlo resultan esenciales la competencia fonológica, fonográfica y morfosintáctica. La recodificación resulta difícil para los niños que inician su aprendizaje de la lectura ya que, a pesar de ser un proceso basado en la computación de unidades lingüísticas y fácilmente automatizable, es una verdadera red de pequeñas habilidades en las que es frecuente cometer errores.

En la lectura expresiva oral se requiere una sonorización de buena calidad. El proceso lector puede realizarse mediante dos rutas complementarias (Coltheart et al., 2001): indirecta, subléxica o auditiva, y directa, léxica o visual. Desde hace tiempo se resaltó la importancia de la percepción auditiva, el reconocimiento preciso de los fonemas de la lengua, como factor predictivo del rendimiento en la lectura (Dykstra, 1966). En los últimos años, se ha investigado sobre la conciencia fonológica, es decir, la capacidad para reflexionar y manipular las unidades fonémicas de la palabra, una capacidad que no se desarrolla de forma natural sino mediante procesos de aprendizaje intencional (Adams, Foorman, Lundberg y Beeler, 1998). Muchos aprendices y muchos malos lectores presentan en mayor o menor medida dificultades en el uso de la ruta indirecta o fonológica, especialmente al leer palabras desconocidas o difíciles, lo que implica prestarle atención educativa en los primeros años o en caso de necesidades específicas.

Mediante la práctica habitual de la lectura se produce un desarrollo de la automatización, de modo que los alumnos leerán cada vez con mayor fluidez, alcanzando el dominio de la denominada “ruta directa, visual, léxica u ortográfica”, es decir, el reconocimiento directo de unidades amplias y completas por redundancia y analogía (Ehri, 1998). El dominio de la ruta directa permite dedicar más tiempo y atención a tareas de alto nivel como la comprensión (LaBerge y Samuels, 1974; Samuels y Flor, 1997; Kuhn, 2005) y facilita la autonomía en la lectura (Logan, 1997).

En la *tabla 1* se describen todas estas destrezas:

Tabla 1. Destrezas de recodificación

Realizar con corrección, precisión y fluidez el proceso de computación de unidades lingüísticas.	
Destreza	El lector...
Recodificación gráfica	...reconoce el texto como material legible y progresa en el texto correctamente para verbalizarlo (izquierda-derecha, arriba-abajo, etc.).
Recodificación grafémica	...reconoce con precisión las letras (como grafemas).
Conciencia fonológica	...conoce los fonemas del idioma
Recodificación grafofónica	...relaciona con precisión grafemas y fonemas.
Recodificación automática	...reconoce segmentos, fragmentos y palabras automáticamente.
Articulación fonética	...pronuncia correctamente los sonidos del idioma.
Recodificación prosódica	...articula correctamente el énfasis o acento de palabras y enunciados.
Recodificación ortográfica	...marca los signos ortográficos explícitos en el texto.
Recodificación fraseológica	...articula correctamente las unidades léxicas y los grupos morfosintácticos, frases y oraciones.

Fuente: elaboración propia

### 2.1.2. *Comprensión e interpretación*

A partir de la recodificación, es necesario realizar una tarea que requiere la máxima atención: el paso de la estructura superficial a la estructura profunda, entendido como comprensión del significado e interpretación del sentido. El texto transmite ideas, sentimientos, intenciones, etc. La expresión adecuada exige la interpretación del sentido del texto (Rasinski, Rikli y Johnston, 2009).

Las competencias más relevantes en esta fase son: cognitiva (reflexión, inferencia, crítica, etc.), socioemocional (actitudes) y semántico-cultural (conocimientos, léxico, experiencias, coherencia, estructura textual, etc.). La profundidad de este proceso dependerá de la edad y del nivel educativo de los alumnos. Hay que prestar atención al significado del texto (¿qué dice?), a la estructura semántica, al tipo textual, al marco o contexto del texto (autor, contexto cultural, etc.) y al sentido (¿qué quiere decir?) (Peña, 2009).

Para llegar a la interpretación hay que ir más allá de la comprensión literal. La interpretación se produce cuando el lector construye un sentido según lo que el texto dice y según su conocimiento del mundo, es decir, cuando elabora adecuadamente una representación textual y situacional del texto (Kintsch, 1988, 1998).

La representación textual exige la comprensión global del texto, que permite exponerlo o resumirlo. Sin embargo, pueden darse todavía dificultades para aplicarlo a un uso creativo y personal. Se requiere, además, la representación situacional, que recoge las inferencias y conocimientos evocados por el lector para construir un modelo mental de lo leído e integrarlo en sus esquemas de conocimiento y para la resolución de problemas. La integración y construcción de ambos modos de representación en la mente del lector parece esencial para llegar a un elevado nivel de lectura expresiva, de manera especial en el caso de los textos literarios.

A pesar de la evidente interrelación entre habilidades de lectura y habilidades cognitivas, las teorías sobre la recepción del texto literario han destacado que la lectura es resultado no solo de unas habilidades cognitivas para el procesamiento del texto, sino de otros factores idiosincrásicos del lector, tales como su enciclopedia cultural, sus experiencias previas como lector, su pertenencia a un contexto social determinado, sus intereses y filtros afectivos, etc. Ya en 1973 Barthes afirmaba que los textos literarios son plurales, y que pueden leerse e interpretarse de diversas maneras simultáneamente. Esa naturaleza polisémica del texto literario se debe a los diversos códigos de significación que se entretienen en él y que le sirven al lector para establecer distintas interrelaciones y llegar a esas interpretaciones múltiples. Los textos ficcionales son inherentemente indeterminados, afirma Iser (1976), lo que induce al lector a participar en la producción de la intención de la obra. Lo que caracteriza al texto literario como acto de habla es su intención de guiar al lector hacia una búsqueda de significados dentro de un espectro de significados posibles, en lugar de formular significados acabados. Para poder apreciar el texto, el lector tiene que completar los “huecos”, las indeterminaciones que este le ofrece. Nunca podrá determinarse a ciencia cierta si la interpretación del lector coincide con la intención que tuvo el

autor, señala Bruner (1986). Por ello, evidentemente, la lectura expresiva de un texto literario no dirige hacia una interpretación estándar, sino hacia la interpretación personal y emocionalmente viva de cada lector.

La *tabla 2* desglosa las destrezas de la comprensión e interpretación textual:

Tabla 2. Destrezas de comprensión e interpretación

El lector comprende, interpreta y valora el significado, sentido y cualidades del texto.	
Destreza	El lector...
Comprensión literal	...entiende el significado de palabras, oraciones, párrafos, etc.
Comprensión global	...reconoce el tema y las ideas principales del texto, incluso es capaz de sintetizar el mensaje.
Comprensión estructural	...conoce el tipo de texto, su estructura semántica y sus características específicas.
Interpretación	... capta el sentido del texto, es capaz de inferir información, reflexionar sobre él y relacionarlo con las propias ideas.
Interpretación contextual	...tiene información o se documenta sobre el texto, su temática y sobre el contexto de escritura en que fue elaborado.
Interpretación crítica	...realiza valoraciones consistentes sobre el contenido y las cualidades del texto.

Fuente: elaboración propia

### 2.1.3. *Expresión*

Al leer en voz alta de forma expresiva en público, el lector se ve envuelto en cierto nivel de sobrecarga cognitiva pues debe realizar varias operaciones simultáneas: recodificación, comprensión y representación sonora correcta y matizada. El lector debe verbalizar el texto escrito de manera expresiva y natural, por lo que hay que destacar las habilidades prosódicas (velocidad articulatoria, ritmo, pausas, acento, énfasis, patrones de entonación, etc.) que son relativamente independientes de otras como la conciencia fónica (Whalley y Hansen, 2006).

Si la recodificación y comprensión han sido realizadas eficazmente, la lectura expresiva se verá influida favorablemente. Las competencias más destacables para la expresividad son: competencia fónica (especialmente, el ámbito prosódico) y competencia comunicativa no lingüística (paralenguaje y comunicación no verbal). Hemos de observar especialmente dos tipos de habilidades específicas, correspondientes a la expresividad oral y a la expresividad paralectora, verbal y no verbal (Poyatos, 2015-2016) (véase *tabla 3*).

El primer factor de la expresión oral es la dicción, la articulación clara y cuidada de manera que los sonidos sean fácilmente percibidos por los oyentes. La velocidad y el ritmo expresivo es otro factor esencial. Normalmente, hay que leer con la fluidez que permita la comprensión oral del texto y el disfrute del oyente. No obstante, la corrección, la velocidad o la automatización no son suficientes (Worthy y Broadus, 2002; Richards, 2000): muchos jóvenes leen con rapidez y automatización, incluso comprensivamente, pero sin expresividad.

Otro elemento fundamental que debe cuidar el lector es el acento, pues aporta ritmo y eufonía a la lectura. La correcta entonación de palabras y frases, de forma similar a la que se produce en el discurso oral convencional, puede denominarse prosodia sintáctica, pero además es necesario tener en cuenta la prosodia enfática, relacionada con los diversos matices de la entonación, velocidad, pausas, énfasis, etc., que es la que más directamente nos ofrece herramientas para la interpretación del texto (Erekson, 2010), incluso en la lectura silenciosa.

La lectura expresiva oral exige la realización de pausas para respirar, dar un descanso al oyente o para expresar explícitamente el sentido lógico o psicológico de lo que se dice y, en todo caso, para salvar la monotonía de un discurso continuo, sin contrastes. La entonación y los matices expresivos han de seguir dos pautas: la normativa y la subjetiva. La entonación normativa implica respetar las curvas melódicas de cada tipo de enunciado y los signos explícitos (interrogación, exclamación, puntos suspensivos, etc.). La subjetiva requiere, además, buscar una entonación sensible y variada, según la interpretación personal, que ayude al oyente a entender el mensaje y alcanzar el deleite estético. Los signos explícitos facilitan la expresividad lectora, aunque a menudo están ausentes y debe ser el lector el que decida cuál ha de ser el patrón expresivo (Erekson, 2010).

Finalmente, en la lectura oral la información lingüística va acompañada de la información verbal (paralenguaje) y no verbal, que ayudan a destacar la fuerza ilocucionaria (Austin, 1962) del enunciado leído, e indican al oyente cómo debe ser interpretado. Juega un papel especialmente relevante en los actos de habla indirectos (Searle, 1969, 1975), en los que las mismas palabras pueden transmitir ideas muy distintas, incluso contrarias, como en el caso de la ironía.

En cuanto al paralenguaje, el uso de la voz ha de ser el apropiado para el texto y el contexto. La expresividad vocal requiere la interacción apropiada del volumen, tono, duración y timbre, acordes con el mensaje transmitido (por ejemplo, para diferenciar personajes o sentimientos). La comunicación no verbal se observará en la expresión corporal y mímica que acompañe al texto leído. Un aspecto fundamental es la mirada, el contacto visual con el auditorio, que transmite una impresión de seguridad, de unión con el auditorio y, a la vez, matices del mensaje (miedo, firmeza, alegría, sorpresa, etc.). Junto a este tipo de conductas, el buen lector, en

la medida de lo posible, ha de prestar atención al contexto comunicativo, supervisando aspectos relativos al espacio, el tiempo o los recursos que acompañan a la lectura, tales como la indumentaria, objetos o decoración de la sala, iluminación, duración de la lectura, medios tecnológicos, etc.

Tabla 3. Destrezas de lectura expresiva

Realizar una lectura oral fluida y expresiva del texto escrito.	
Expresividad lectora oral	
El lector realiza una lectura fluida y expresiva que transmite adecuadamente el sentido del texto.	
Destreza	El lector...
Dicción	...articula los sonidos de forma clara y audible.
Velocidad	...lee con fluidez y ritmo para expresar el sentido.
Acento y énfasis	...da relieve expresivo a las sílabas, palabras y frases según los signos ortográficos y el sentido.
Pausas	...realiza las pausas y silencios que favorecen la respiración y la adecuada interpretación.
Entonación	...entona adecuadamente cada tipo de frase atendiendo a los signos ortográficos y al sentido.
Matización	...expresa los matices lógicos o psicológicos del texto y facilita la interpretación de los oyentes.
Expresividad paralectora	
El lector complementa la expresión lingüística con conductas verbales y no verbales apropiadas.	
Destreza	El lector...
Voz	...utiliza la voz de modo audible, con las variaciones de volumen, tono y timbre que subrayan el sentido.
Relajación	...manifiesta respiración y relajación apropiadas.
Motricidad	...realiza gestos, posturas y movimientos que refuerzan la lectura.
Distancia	...controla la visión del texto y, simultáneamente, la mirada y distancia de los oyentes.
Espacio	...ajusta la lectura al espacio y organiza la disposición del mismo.
Tiempo	...selecciona el momento apropiado para la actividad y controla su duración.
Complementos	...utiliza adecuadamente medios auxiliares o tecnológicos para apoyar la lectura (música, imágenes, objetos, etc.).

Fuente: elaboración propia

## 2.2. Destrezas estratégicas

Las destrezas estratégicas son imprescindibles para una lectura competente. Incluyen un conjunto de destrezas metacognitivas y socioemocionales (véase *tabla 4*). Las estrategias metacognitivas (o metalectoras) se refieren a la regulación del propio proceso lector, lo que implica preparar y revisar la lectura de acuerdo con los objetivos comunicativos para llegar a una lectura personalizada del texto. Las estrategias socioemocionales incluyen las actitudes personales (interés, seguridad, esfuerzo, etc.) e interpersonales que permiten realizar una lectura apropiada en el contexto en que el sujeto interviene.

La lectura es un acto intelectual y comunicativo complejo que requiere un sistema de control, monitorización o supervisión del proceso, es decir, estrategias metacognitivas (Flavell, 1987; Sternberg, 1997). Estos procesos de orden superior se basan en analizar la situación, planificar objetivos y los procedimientos de actuación (metalectura), así como en autorregular, evaluar y mejorar el proceso lector. Estas estrategias favorecen la autonomía lectora y hacen uso de técnicas diversas como, por ejemplo, las autopreguntas para la comprensión del texto (Palincsar y Brown, 1984).

Además, el proceso lector incluye un componente emocional: leemos porque nos gusta, porque queremos saber o disfrutar, para compartir el conocimiento y el placer literario, entre otras razones. La implicación emocional del lector es un componente intrínseco del proceso lector (Bettelheim, 1976; Bettelheim y Zelan, 1981; Rosenblatt, 2002), especialmente en la lectura de textos literarios: el texto transforma más o menos al lector, pero este, sobre todo en el caso del lector infantil o juvenil, emprende la interpretación de una manera ingenua, subjetiva, a partir de sus vivencias, sus experiencias emocionales previas como lector, sus gustos estéticos. La capacidad de construir experiencia personal a partir de la experiencia simbolizada en el texto literario es la principal fuente de satisfacción para el lector. Esa sería la finalidad principal de la educación literaria, a la que puede contribuir decisivamente la lectura expresiva de textos literarios desde los primeros niveles escolares, como continuación de una práctica que se inicia muchas veces en el ámbito familiar. La lectura de textos literarios en voz alta puede acentuar la función de la literatura como fuente de placer, de fantasía, de evasión. Para que se produzca ese placer se requiere un lector activo, que construya el sentido y participe en el juego imaginativo que el texto le ofrece. El placer de leer expresivamente no es un sentimiento superficial, de diversión o evasión, sino algo más profundo ligado

a las satisfacciones éticas y estéticas que puede dar la lectura cuando el lector es capaz de desarrollar el complejo proceso de la interpretación y comunicarse con el público.

El concepto de inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1998) nos parece relevante en relación con la lectura, pues incorpora a la actividad humana la importancia de las actitudes hacia uno mismo (autoconciencia, autocontrol, motivación) y hacia los demás (empatía y habilidades sociales). Todas estas actitudes se concentran en la lectura expresiva. El arte de la lectura exige elegir un texto grato para todos y esforzarse en su preparación, revisión y lectura con entusiasmo. El lector ha de mostrar actitudes positivas hacia el texto, el autor y el tema, por una parte; en segundo término, hacia la tarea de lectura expresiva en voz alta; por otra, hacia los oyentes; y, finalmente, hacia sí mismo, manifestando seguridad y autoestima.

Tabla 4. Estrategias de lectura

Estrategias metacognitivas	
El lector planifica, supervisa y evalúa el propio proceso lector.	
Estrategia	El lector...
Supervisión lectora (metalectura)	...prepara la lectura, diseña objetivos comunicativos, la revisa y la mejora progresivamente.
Personalización	...realiza una lectura personal del texto según su propia interpretación y el contexto comunicativo.
Estrategias socioemocionales	
El lector manifiesta actitudes apropiadas para la preparación y verbalización del texto escrito.	
Estrategia	El lector...
Actitudes personales	...manifiesta interés, seguridad y esfuerzo en la lectura.
Actitudes interpersonales	...selecciona un texto apropiado, manifiesta empatía y adecua la lectura a las características del auditorio.

Fuente: elaboración propia

### 3. Implicaciones para la docencia y la evaluación

La política educativa debe potenciar de manera responsable la atención al desarrollo de la competencia lectora tanto en la perspectiva de la legislación educativa y el diseño del currículo como en la planificación de la formación inicial y permanente del profesorado. La lectura expresiva debe desarrollarse en todas las edades para alcanzar poco a poco niveles de mayor eficacia. El objetivo esencial será la comprensión y el disfrute, de manera que los alumnos individualmente y por grupos puedan llegar a leer todo tipo de textos: teatro, poesía, narración, exposiciones orales leídas, programas radiofónicos y televisivos, etc.

En la educación infantil el profesorado y los padres pueden leer textos apropiados para los niños de estas edades promoviendo la actividad de escucha y comprensión oral. Además, también los niños pueden desarrollar actividades sencillas y lúdicas de lectura expresiva inicial de pequeños textos, frases o poemas, etc. En la educación primaria el niño asume progresivamente un mayor protagonismo y puede participar como oyente y lector de todo tipo de textos propios de la edad, para alcanzar al menos una *lectura oral expresiva básica*, que incluye el reconocimiento preciso de los signos gráficos, velocidad adecuada y buena comprensión, así como la expresión de matices lógicos y psicológicos claros, especialmente si están patentes en el texto. En la educación secundaria buena parte del alumnado puede alcanzar niveles de *lectura expresiva avanzada*, lo que le permitirá manifestar un amplio rango de matices lógicos y sentimientos humanos encerrados en los textos, tanto explícitos como implícitos. En todas las etapas la meta será acercarse a niveles de *lectura artística*, lo que supone una lectura de alta eficiencia expresiva de todo tipo de textos (especialmente literarios o con predominio de la función poética), particularmente en público, con una capacitación manifiesta para la interpretación sensible y subjetiva del texto.

Diversos trabajos han mostrado la utilidad de ciertas prácticas pedagógicas (Swartz, 2010). Una técnica que facilita la motivación de los alumnos es el modelado (*Modeling fluent oral Reading*), en la que los educadores presentan un modelo de lectura apropiada y comentan las estrategias con los alumnos (Frye y Trathen, 2005). El modelamiento pueden ofrecerlo el profesor o los padres (Allington, 1983).

Otra estrategia efectiva y motivadora es la lectura en pareja (*paired o partner reading*), en la que los niños con dificultades de lectura leen en voz alta con otros compañeros del mismo nivel lector o con otros más hábiles, o bien lectores mayores con otros más jóvenes (*buddy reading*, Worthy y Broadus, 2002), o incluso con los propios padres en casa (Topping, 1987), con el fin de preparar un texto, conseguir seguridad en sí mismos, leer juntos o por turnos, etc. Es importante el *feedback* que los miembros de la pareja se proporcionan mutuamente.

También resulta útil repetir la lectura (*Repeated Reading*) en varias ocasiones con la retroalimentación de los compañeros o del profesor, hasta obtener mejoras significativas (Dowhower, 1989; Samuels, 1997; National Reading Panel, 2000). Una variante muy interesante de la lectura repetida es la lectura oral en público (*Performance reading*, o *fluent oral Reading*), en la que un texto es ensayado y preparado atendiendo a la corrección, velocidad, prosodia, gesticulación, comprensión, etc., para leerlo en público de manera apropiada (National Reading Panel, 2000).

La evaluación de la lectura expresiva es delicada y, si es mal resuelta, puede provocar el repliegue expresivo de muchos alumnos. Es relevante partir del contexto educativo: el entorno cultural y ambiental, el nivel de cada alumno, el grupo, edad, intereses, etc. Debe cumplir una función formativa, para orientar al aprendiz y mejorar progresivamente la enseñanza. Los métodos e instrumentos deberán especificar las destrezas concretas que han de ser aprendidas y evaluadas. A nuestro juicio, debe ser individualizada y que evite centrarse en las carencias: es esencial subrayar los aspectos positivos y los avances que el alumno va realizando e indicarle qué mejorar y cómo hacerlo. Prescindir de la evaluación tampoco es una buena opción. Harris y McCann (1994) hablan de *washback effect*: la evaluación hace ver al alumno no solo en qué debe esforzarse más, sino también le muestra la importancia de aquello que está aprendiendo.

En el eje temporal se requiere una evaluación inicial para observar la competencia lectora expresiva al principio y, en segundo lugar, una evaluación procesual, es decir, la observación y valoración de la actividad a lo largo del tiempo. Todos los participantes pueden intervenir en la evaluación: los profesores tienen la misión típica de valorar el progreso de cada alumno, pero también pueden autoevaluar la propia actuación docente. Los alumnos, por su parte, pueden evaluarse a sí mismos y evaluar a sus compañeros en grupos con la ayuda del profesor, incluso pueden proponer sugerencias para mejorar el programa.

La evaluación cualitativa, basada en la observación de la lectura, será la más pertinente. En esta línea, las estrategias e instrumentos de mayor interés son:

- a) Grabaciones que permitan registrar la lectura para conservarla y comentarla posteriormente.
- b) Escalas de valoración de la lectura para aplicarlas el alumno o el profesor.
- c) Comentario en grupo o entrevista para valorar los resultados y ofrecer orientaciones.
- d) Informes cualitativos de la lectura de cada alumno.

En vista de la complejidad de las destrezas requeridas para alcanzar un nivel adecuado de lectura expresiva, la didáctica de esta competencia supone todo un reto para el profesorado. Para facilitar la labor docente en este ámbito, pueden sugerirse las siguientes orientaciones didácticas:

- 1) Evalúe el nivel inicial de lectura expresiva de sus alumnos: las habilidades de recodificación, comprensión e interpretación, expresión lectora, habilidades metalectoras y actitudes.
- 2) Según el nivel global del grupo y el individual de cada alumno, seleccione un repertorio de textos adecuados y variados que puedan interesar al alumnado.
- 3) Dirija la lectura comprensiva e interpretativa de los textos.
- 4) Analice con los alumnos los matices expresivos convenientes (entonación, pausas, velocidad, etc.). Proporcione modelos de lectura expresiva de textos análogos.
- 5) Valore conjuntamente con los alumnos los recursos auxiliares o tecnológicos que pueden apoyar la lectura (objetos, indumentaria, audiovisuales, etc.).
- 6) Supervise el ensayo de los alumnos y proporcione las indicaciones necesarias para la mejora.
- 7) Proporcione pautas a los alumnos para la observación y evaluación de sus habilidades lectoras.
- 8) Organice el espacio y el momento para la lectura expresiva en público.
- 9) Cree una atmósfera de escucha atenta y respetuosa de la lectura.
- 10) Tras la lectura, fomente el comentario y debate sobre el contenido y las reacciones suscitadas.
- 11) Ocasionalmente, organice sesiones de lectura en contextos ajenos al aula habitual.
- 12) Realice grabaciones de las sesiones para conservarlas y comentarlas con los propios estudiantes.

Creemos que la propuesta presentada, adaptada a cada grupo de alumnos, puede ayudar al profesorado a realizar la planificación de la enseñanza de la lectura expresiva y la observación sistemática de las destrezas de la competencia lectora.

#### 4. Bibliografía

- Adams, Marylyn J.; Fooman, Barbara R.; Lundberg, Ingvar y Beeler, Terri (1998). The elusive phoneme: Why phonemic awareness is so important and how to help children develop it. *American Educator*, 22, 18-29. <https://doi.org/10.1177/875687050302200407>
- Allington, Richard L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36, 556—561. <https://www.jstor.org/stable/20198272>

- Austin, John L. (1962). *How to do Things with Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Barthes, Roland (1973). *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil.
- Bettelheim, Bruno (1976; trad. 1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bettelheim, Bruno y Zelan, Karen (1981). *Aprender a leer* (trad. 1983). Barcelona: Crítica.
- Bloom, Lois y Lahey, Margaret (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley.
- Briz, Ezequiel (2004). El arte de leer: orientaciones para la didáctica de la lectura expresiva. En Marta Sanjuán (Coord.), *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 13 (pp. 129-180). Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.
- Bruner, Jerome (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (trad. 1988). Barcelona: Gedisa.
- Cantero, Francisco J. (2002). Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura. En Antonio Mendoza (Dir.) y Luis J. Tígero (Coord.), *La seducción de la lectura en edades tempranas* (pp. 75-100). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Carroll, David W. (2004). *Psychology of language* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson.
- Chambers, Aidan (1991). *El ambiente de la lectura* (trad. 2007). México: Fondo de Cultura Económica.
- Coltheart, Max; Rastle, Kathleen; Perry, Conrad; Ziegler, Joha y Langdon, Robyn (2001). DRC: a Dual-Route Cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256. [https://www.researchgate.net/profile/Kathleen-Rastle/publication/12117986\\_DRC\\_A\\_Dual\\_Route\\_Cascaded\\_model\\_of\\_visual\\_word\\_recognition\\_and\\_reading\\_aloud/links/5cccc589458515712e902e16/DRC-A-Dual-Route-Cascaded-model-of-visual-word-recognition-and-reading-aloud.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Kathleen-Rastle/publication/12117986_DRC_A_Dual_Route_Cascaded_model_of_visual_word_recognition_and_reading_aloud/links/5cccc589458515712e902e16/DRC-A-Dual-Route-Cascaded-model-of-visual-word-recognition-and-reading-aloud.pdf)
- Dowhower, Sarah (1989). Repeated reading: Research into practice. *The Reading Teacher*, 42(7), 502-507. <https://www.jstor.org/stable/20200198>
- Dykstra, Robert (1966). Auditory discrimination abilities and beginning reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 1, 5-34. <https://doi.org/10.2307/747018>
- Ehri, Linnea C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. En Jamie L. Metsala y Linnea C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning reading* (pp. 3-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Erekson, James A. (2010). Prosody and Meaning. *Reading Horizons*, 50(2), 80-98. [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol50/iss2/3/](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol50/iss2/3/)
- Frye, Elizabeth y Trathen, Woodrow (2005). Reading fluency: Implications for classroom instruction. En B. Schlagal y Woodrow Trathen (Eds.), *A silver jubilee of reading: Legacies, realities, and predictions. Yearbook of the American Reading Forum*, 25 (pp.1-18). American Reading Forum, Appalachian State University. [https://lesn.appstate.edu/fryeem/RE4030/arf\\_05\\_frye\\_trathen-2.pdf](https://lesn.appstate.edu/fryeem/RE4030/arf_05_frye_trathen-2.pdf)
- Flavell, John (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F. Weinert y R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Galera, Francisco (2003). La lectoescritura: métodos y procesos. En Antonio Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp. 217-261). Madrid: Pearson.
- Goikoetxea, Edurne y Martínez, Naroa (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI*, 18(1), 303-324. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12334>
- Goleman, David (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Harris, Michael y McCann, Paul (1994). *Assessment*. Oxford: Heinemann.
- Iser, Wolfgang (1976). *El acto de leer* (trad. 1987). Madrid: Taurus.
- Kintsch, Walter (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 162-182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kintsch, Walter (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, Melanie R. (2004/2005). Helping Students Become Accurate, Expressive Readers: Fluency Instruction for Small Groups. *The Reading Teacher*, 58(4), 338-344. <https://doi.org/10.1598/RT.58.4.3>
- LaBerge, David y Samuels, S. Jay (1974). Toward a theory of automatic information process in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Logan, Gordon D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading and Writing Quarterly*, 13(2), 123-147. <https://doi.org/10.1080/1057356970130203>
- Mendoza, Antonio (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Moats, Louisa C. (2001). When older students can't read. *Educational Leadership*, 58(6), 36-39. [https://www.caldwellschools.com/cms/lib/NC01811136/Centricity/Domain/1551/When\\_Older\\_Students\\_Cant\\_Read.pdf](https://www.caldwellschools.com/cms/lib/NC01811136/Centricity/Domain/1551/When_Older_Students_Cant_Read.pdf)
- Morrow, Lesley M. y Asbury, Elizabeth (2003). Current practices in early literacy development. En L.M. Morrow, L.B. Gambrell, y M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (2nd ed., pp. 43—63). New York: Guilford.
- Mraz, Maryann; Nichols, William D.; Caldwell, Safronia; Beisley, Rene; Sargent, Stephan E. y Rupley, William H. (2013). Improving oral reading fluency through reader's theatre. *Reading Horizons*, 52(2), 163-180. [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol52/iss2/5](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol52/iss2/5)
- Nathan, Ruth G. y Stanovich, Keith E. (1991). The causes and consequences of differences in reading fluency. *Theory into Practice*, 30(3), 176-184. <https://doi.org/10.1080/00405849109543498>
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read. Report of the subgroups*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Olson, David R. y Torrance, Nancy (Eds.). (1991). *Literacy and Orality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ong, Walter J. (1982). *Orality and Literacy: the Technologizing of the Word*. London: Methuen.
- Palincsar, Annemarie S. y Brown, Anne L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1)
- Peña, Josefina. (2009). Sentido del aprendizaje de la lengua escrita para la sociedad de la información y el conocimiento. *Educere*, 13(44), 75-82. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102009000100009&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100009&lng=es&tlng=es)

- Pikulski, John J. y Chard, David J. (2005). Fluency: bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 510-519. <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2>
- Poyatos, Fernando (2015-2016). La instrucción sobre comunicación no verbal en las enseñanzas primaria y secundaria: enriquecimiento vivencial y cívico del alumno. *Linred: Lingüística en la Red*, 13. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/25278>
- Rasinski, Timothy V.; Rikli, Andrew y Johnston, Susan (2009). Reading fluency: more than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48, 350—361. <https://doi.org/10.1080/19388070802468715>
- Rasinski, Timothy V. y Zutell, Jerry B. (1996). Is fluency yet a goal of the reading curriculum? En E.G. Sturtevant y W.M. Linek (Eds.), *Growing literacy* (pp. 237—246). Harrisonburg, VA: College Reading Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED401523.pdf#page=246>
- Rosenblatt, Louise (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Salovey, Peter y Mayer, John D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185—211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Samuels, S. Jay (1997). The Method of Repeated Readings. *The Reading Teacher*, 50(5), 376-382. <https://www.jstor.org/stable/20201787>
- Samuels, S. Jay y Flor, Richard F. (1997). The importance of automaticity for developing expertise in reading. *Reading and Writing Quarterly*, 13(2), 107-116. <https://doi.org/10.1080/1057356970130202>
- Sánchez Miguel, Emilio (Coord.) (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Sanjuán, Marta (2007). El discurso literario en la construcción del sujeto: la escritura autobiográfica como fuente de información. *Lenguaje y Textos*, 26, 63-78.
- Sanjuán, Marta y Senís, Juan (2017). Literatura e identidad. Experiencias de lectura literaria en la infancia y adolescencia de cinco escritores españoles contemporáneos. *Álabe*, 15, 1-19. <https://doi.org/10.15645/Alabe2017.15.2>
- Searle, John R. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, John R. (1975). Indirect Speech Acts. En P. Cole y J.L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics, Vol. 3: Speech acts* (pp. 59-82). New York: Seminar Press.
- Solé, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Sternberg, Robert J. (1997). *Successful intelligence*. New York, USA: Plume.
- Swartz, Stanley L. (2010). *Cada niño un lector: Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Santiago: Ediciones UC.
- Taberner, Rosa (Ed.). (2018). *Arte y oficio de leer obras infantiles. Investigaciones sobre lectores, mediación y discurso literario*. Barcelona: Octaedro.
- Topping, Keith J. (1987). Paired reading: A powerful technique for parent use. *The Reading Teacher*, 40(7), 608-614. <https://www.jstor.org/stable/20199562>
- Torgesen, Joseph K. y Hudson, Roxanne F. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. En S.J. Samuels y A.E. Farstrup (Eds.), *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success* (pp. 130—158). Newark, DE: International Reading Association.
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet y Jackson, Don (1967). *Pragmatics of Human Communication*. New York: W.W. Norton.
- Whalley, Karen y Hansen, Julie (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29, 288-303. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00309.x>
- Wolf, Maryanne y Katzir-Cohen, Tami (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239. [https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503\\_2](https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_2)
- Worthy, Jo y Broadus, Karen (2001/2002). Fluency beyond the primary grades: From group performance to silent, independent reading. *The Reading Teacher*, 55(4), 334-343. <https://www.jstor.org/stable/20205058>