

Research Article

Errores lectores y fluidez en niños de segundo grado de educación general básica

Reading errors and fluency in second-grade children in general basic education

Saransig-Singo, Alex Marcelo ¹<https://orcid.org/0009-0002-9408-9976>amsaransig@uce.edu.ec

Universidad Central del Ecuador, Ecuador, Quito.

Autor de correspondencia ¹DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n3/207>

Resumen: Este estudio analiza de forma exhaustiva la relación entre errores lectores y fluidez en niños de segundo grado de educación general básica, considerando que esta etapa representa una fase crítica para la adquisición de habilidades lectoras fundamentales. Mediante una revisión bibliográfica sistemática de investigaciones publicadas en las últimas dos décadas, se identificaron los tipos más frecuentes de errores lectores (omisiones, sustituciones, inversiones y repeticiones), sus causas y consecuencias, así como los factores que afectan la fluidez, entre ellos el déficit fonológico, el vocabulario limitado, la escasa práctica lectora y los métodos pedagógicos inadecuados. Los resultados revelan que la persistencia de estos errores compromete no solo la automatización del proceso lector, sino también la comprensión, la motivación y el rendimiento escolar de los estudiantes. Asimismo, se destacan estrategias efectivas como la lectura repetida, el modelado, la lectura pareada y el enfoque multisensorial, las cuales han mostrado resultados positivos en el desarrollo de la fluidez. El estudio concluye que la fluidez lectora es una competencia compleja que requiere intervención educativa integral, temprana y basada en evidencia científica, así como una adecuada formación docente para identificar, prevenir y corregir oportunamente los errores lectores.

Palabras clave: fluidez lectora; errores lectores; segundo grado; conciencia fonológica; estrategias pedagógicas.



Check for updates

Received: 20/Jun/2025

Accepted: 01/Jul/2025

Published: 31/Jul/2025

Cita: Saransig-Singo, A. M. (2025). Errores lectores y fluidez en niños de segundo grado de educación general básica. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(3), 48-62. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n3/207>

Journal of Economic and Social Science Research (JESSR)

<https://economicsocialresearch.com>info@editoriagrupo-aea.com

Nota del editor: Editorial Grupo AEA se mantiene neutral con respecto a las reclamaciones legales resultantes de contenido publicado. La responsabilidad de información publicada recae enteramente en los autores.

© 2025. Este artículo es un documento de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional**.



Abstract:

This study comprehensively analyzes the relationship between reading errors and fluency in children in the second grade of general basic education, considering that this stage represents a critical phase for the acquisition of fundamental reading skills. Through a systematic literature review of research published in the last two decades, we identified the most frequent types of reading errors (omissions, substitutions, inversions and repetitions), their causes and consequences, as well as the factors affecting fluency, including phonological deficit, limited vocabulary, poor reading practice and inadequate pedagogical methods. The results reveal that the persistence of these errors compromises not only the automation of the reading process, but also students' comprehension, motivation and school performance. Likewise, effective strategies such as repeated reading, modeling, paired reading and the multisensory approach are highlighted, which have shown positive results in the development of fluency. The study concludes that reading fluency is a complex skill that requires early and comprehensive educational intervention based on scientific evidence, as well as adequate teacher training to identify, prevent and correct reading errors in a timely manner.

Keywords: reading fluency; reading errors; second grade; phonological awareness; pedagogical strategies.

1. Introducción

Durante los primeros años de escolarización, los niños se enfrentan a una etapa crítica en la adquisición de habilidades lectoras que determinarán su desempeño académico futuro. En este contexto, el segundo grado de educación general básica representa un punto de inflexión, ya que los estudiantes deben transitar de una lectura centrada en la decodificación a una lectura enfocada en la comprensión. Sin embargo, en este nivel es frecuente observar la presencia de errores lectores como omisiones, adiciones, sustituciones o inversiones de letras, lo que interfiere directamente en la fluidez lectora y afecta la comprensión del texto. Este problema no solo compromete el desarrollo de competencias lingüísticas, sino que también impacta el rendimiento académico global del niño (Loor Giler et al., 2021; Catts et al., 2015).

La fluidez lectora, entendida como la capacidad de leer con precisión, velocidad y entonación adecuada, ha sido ampliamente reconocida como un componente fundamental del proceso lector. Cuando los errores de lectura persisten en edades tempranas, la automatización del proceso se ve comprometida, lo que obliga al niño a dedicar excesivos recursos cognitivos a la decodificación, dificultando la comprensión del texto (Ouellette & Beers, 2010). Investigaciones previas han evidenciado que una baja fluidez lectora correlaciona significativamente con problemas de comprensión, desmotivación hacia la lectura y mayor riesgo de rezago escolar (Fuchs et al., 2001;

Herman, 1985). Esta problemática es aún más compleja cuando se presentan condiciones específicas como la dislexia, donde los errores en la decodificación fonológica y visual son más persistentes y severos (Castles & Coltheart, 1993; Concha-Ramirez, 2023).

Existen diversos factores que inciden en la aparición y persistencia de errores lectores. Entre ellos destacan el nivel de conciencia fonológica, el conocimiento del alfabeto, el vocabulario oral previo, así como las oportunidades de exposición a textos escritos en el entorno familiar y escolar (Hasbrouck & Tindal, 1992). Los niños que provienen de contextos socioeconómicos desfavorecidos suelen presentar un menor desarrollo del lenguaje oral, lo que limita su capacidad para identificar y manipular los sonidos del habla, habilidad crucial para una lectura fluida y sin errores (Catts et al., 2015). Además, la calidad de la enseñanza de la lectura y las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula desempeñan un papel determinante en la prevención y corrección de estos errores.

Justificar el presente estudio implica reconocer la necesidad de sistematizar el conocimiento científico acumulado sobre la relación entre errores lectores y fluidez en esta etapa escolar. Existen múltiples investigaciones que han propuesto métodos efectivos de intervención, como la lectura repetida, el modelado del maestro, la lectura coral o por pares, y el uso de estrategias multisensoriales, que han demostrado ser eficaces para reducir los errores y mejorar la fluidez (Puyol-Cortez & Piedra-Castro, 2023; Romero-Reyes et al. 2024). Asimismo, se han validado instrumentos de evaluación estandarizados que permiten identificar de manera precisa los tipos de errores más frecuentes, facilitando un diagnóstico temprano y una intervención oportuna (Casanova-Villalba et al. 2024).

Desde el punto de vista de la viabilidad, este estudio se fundamenta en una amplia disponibilidad de literatura científica reciente y pertinente que ha abordado esta problemática desde diversas perspectivas metodológicas. Se dispone de revisiones sistemáticas, estudios longitudinales, ensayos clínicos controlados y evaluaciones de programas escolares que han documentado las mejores prácticas para la mejora de la lectura en niños de segundo grado. Esta base sólida de evidencia empírica permite realizar una revisión bibliográfica rigurosa y de alta relevancia académica.

El objetivo general de esta revisión es analizar críticamente las investigaciones científicas publicadas en los últimos veinte años que exploran la relación entre los errores lectores y la fluidez en estudiantes de segundo grado de educación general básica. Específicamente, se busca: (a) identificar los tipos y frecuencias de errores más comunes en esta etapa, (b) examinar el impacto de dichos errores en la fluidez lectora, y (c) sistematizar las estrategias de intervención que han demostrado mayor eficacia para reducir errores y mejorar la fluidez en la lectura. Con ello, se espera aportar un marco referencial sólido que sirva como guía para docentes, psicopedagogos y diseñadores curriculares interesados en mejorar la enseñanza de la lectura en los primeros años escolares.

En conclusión, la persistencia de errores lectores en el segundo grado constituye un obstáculo significativo para la consolidación de la fluidez lectora y, en consecuencia, para el desarrollo de una lectura comprensiva y autónoma. Estos errores, además de afectar el rendimiento escolar, pueden impactar negativamente en la autoestima y la motivación del estudiante. Por tanto, resulta urgente revisar de manera crítica la literatura científica disponible, con el fin de establecer un conjunto de prácticas pedagógicas y estrategias de evaluación que permitan prevenir, detectar y corregir oportunamente estas dificultades. La presente revisión busca contribuir a este propósito, ofreciendo una visión actualizada y fundamentada del estado del arte en este campo de estudio.

2. Materiales y métodos

La presente investigación adopta un enfoque exploratorio de tipo cualitativo, centrado en la revisión bibliográfica sistemática de estudios empíricos y teóricos relacionados con los errores lectores y la fluidez en niños de segundo grado de educación general básica. El objetivo metodológico fue identificar, analizar e interpretar las principales tendencias, hallazgos y propuestas pedagógicas que abordan la relación entre errores de lectura y el desarrollo de la fluidez en esta etapa escolar, con el fin de ofrecer una síntesis crítica del estado actual del conocimiento.

El proceso de recolección de información se desarrolló en tres etapas sucesivas: búsqueda, selección y análisis de la literatura. En la primera fase, se realizó una búsqueda exhaustiva de artículos científicos publicados en revistas indexadas en bases de datos académicas reconocidas como Scopus, Web of Science, ERIC y Dialnet. Se utilizaron operadores booleanos para combinar términos clave como “errores lectores”, “fluidez lectora”, “educación primaria”, “segundo grado” y “dificultades lectoras”, tanto en inglés como en español, a fin de ampliar el espectro de documentos revisados. El periodo de publicación de los estudios seleccionados abarcó los últimos veinte años, priorizando aquellos publicados entre los años 2000 y 2024, para garantizar la actualidad y pertinencia de la información.

En la fase de selección, se aplicaron criterios de inclusión que contemplaron estudios originales, revisiones sistemáticas, metaanálisis, guías pedagógicas y ensayos controlados que analizaran específicamente la relación entre errores en lectura y fluidez en estudiantes de segundo grado o niveles equivalentes. Se excluyeron documentos duplicados, trabajos de carácter divulgativo sin revisión por pares, y aquellos centrados exclusivamente en poblaciones no comparables, como adultos o estudiantes universitarios. También se descartaron artículos cuyo foco estuviera únicamente en la enseñanza de la comprensión lectora sin hacer referencia directa a la precisión o fluidez de lectura.

Una vez identificados y depurados los documentos pertinentes, se procedió al análisis cualitativo de contenido. Este consistió en la lectura detallada y la codificación de los

textos, identificando categorías temáticas emergentes en torno a los tipos de errores más comunes, las variables asociadas a la fluidez lectora, y las intervenciones más eficaces reportadas en la literatura. Para ello se construyó una matriz de análisis que permitió comparar los enfoques metodológicos, las muestras utilizadas, los resultados y las recomendaciones de los diferentes estudios. Esta estrategia facilitó la sistematización y contrastación de los hallazgos, asegurando una lectura crítica y reflexiva de las fuentes revisadas (Fajardo-García, 2025).

La interpretación de los resultados se orientó a identificar patrones recurrentes, vacíos de conocimiento, controversias y propuestas aplicables al contexto educativo de niños en segundo grado. Asimismo, se contemplaron aspectos éticos como el respeto a la integridad intelectual de los autores consultados, mediante una adecuada organización y registro de las fuentes bibliográficas según los lineamientos del estilo APA en su séptima edición. Esta metodología permitió obtener un panorama amplio y coherente sobre la problemática estudiada, sin intervenir directamente con poblaciones escolares, respetando así el carácter no experimental y documental del estudio.

3. Resultados

3.1. Tipos de errores lectores

Los errores lectores constituyen manifestaciones observables del proceso de decodificación defectuoso o inestable, especialmente en etapas iniciales del aprendizaje lector. En el segundo grado de educación básica, cuando los niños están en fase de transición entre el desciframiento fonológico y la lectura fluida, la aparición de errores es común. No obstante, su persistencia puede convertirse en un indicio temprano de dificultades lectoras específicas. A continuación, se describen los errores más relevantes desde una perspectiva fonográfica, cognitiva y didáctica (Andino-Jaramillo & Palacios-Soledispa 2023).

3.1.1. Omisiones de letras o palabras

Las omisiones son una de las disfluencias más frecuentes en lectores en desarrollo. Se refieren a la supresión involuntaria de letras, sílabas o palabras completas durante el acto lector. Este fenómeno puede ser atribuido a la escasa automatización del reconocimiento ortográfico, a una memoria operativa limitada o a déficits en el rastreo visual. Por ejemplo, un niño podría leer “camino” como “cami” o “el gato duerme” como “gato duerme”.

Este tipo de error afecta la estructura sintáctica del enunciado y, por tanto, interfiere directamente con la comprensión semántica. En estudios como el de Khalid et al. (2017), se identificó que las omisiones representaban un 18 % del total de errores cometidos por escolares al leer textos orales, siendo más frecuentes en textos continuos que en listas de palabras aisladas. Esta tendencia sugiere que la carga

semántica y sintáctica de un texto completo puede ejercer una presión cognitiva que facilita la omisión.

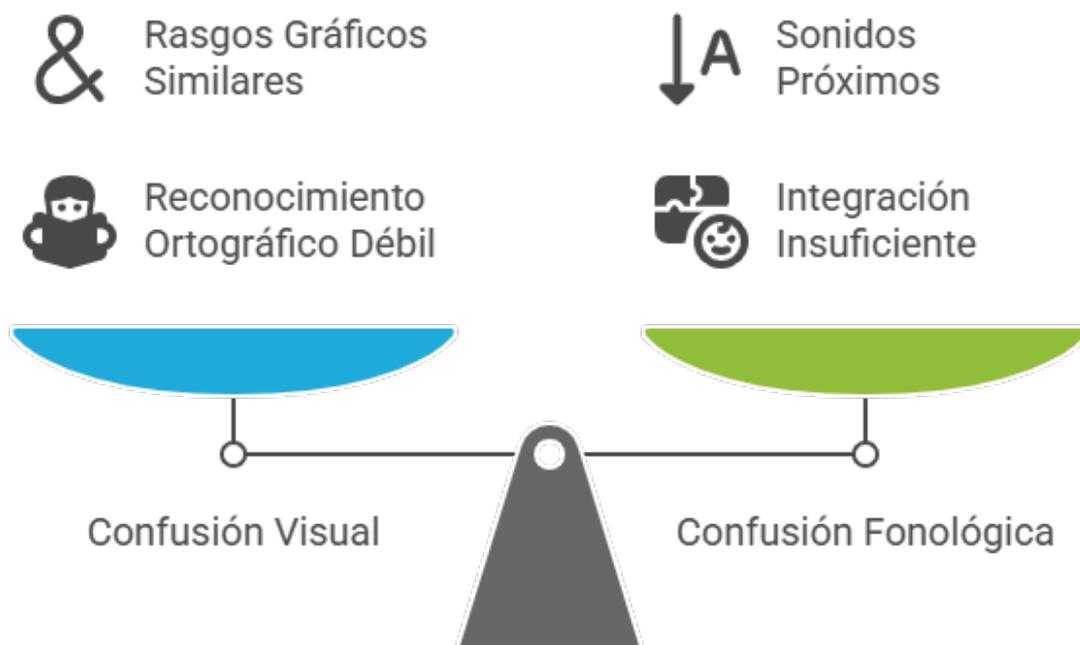
Adicionalmente, investigaciones neuropsicológicas han relacionado este fenómeno con una actividad irregular en las regiones frontoparietales del hemisferio izquierdo, particularmente en niños con dislexia (Shaywitz et al., 2002), lo cual apunta a un componente neurológico en ciertos casos.

3.1.2. Sustituciones por grafías similares

Las sustituciones ocurren cuando el lector reemplaza un fonema o grafema por otro que guarda semejanza visual o fonológica. Es decir, existe una confusión entre letras que comparten rasgos gráficos (como /b/ y /d/) o sonidos próximos (/t/ por /d/). Este tipo de error revela un reconocimiento ortográfico aún no consolidado y una insuficiente integración entre las rutas fonológica y léxica del sistema lector, en la figura 1 durante la etapa inicial del aprendizaje lector, es común que los estudiantes enfrenten dificultades derivadas de la confusión entre letras de apariencia similar o sonidos próximos. Estas confusiones, conocidas como visuales y fonológicas, pueden obstaculizar el reconocimiento fluido de palabras y afectar la comprensión lectora.

Figura 1

Estrategias para Abordar las Confusiones Visuales y Fonológicas en el Proceso Lector



Nota: El equilibrio entre las habilidades visuales y fonológicas es clave para una lectura eficaz. Identificar y trabajar sobre los signos de confusión permite prevenir errores persistentes y fomentar una alfabetización sólida desde los primeros años de escolaridad (Autor, 2025).

En contextos escolares, estos errores se observan típicamente cuando los estudiantes leen palabras como “pato” por “bato” o “mesa” por “misa”. Las sustituciones son particularmente persistentes en idiomas con ortografías transparentes como el español, donde se espera una alta correspondencia fonema-grafema. Khalid et al. (2017) reportan que en lectores de segundo grado las sustituciones representan uno

de los errores dominantes, con una incidencia del 26 %, siendo más prevalentes en palabras nuevas o de baja frecuencia.

Desde la teoría de doble ruta de Coltheart et al. (2001), este error puede explicarse por un uso predominante de la ruta fonológica, en ausencia de una consolidación léxica que permita el acceso directo al significado.

3.1.3. Inversiones de letras

Las inversiones, también conocidas como transposiciones, consisten en alterar el orden de los grafemas en una palabra, ya sea a nivel de sílabas o letras. Un ejemplo típico es leer “sol” como “los” o “ratón” como “ronat”. Aunque este tipo de error suele disminuir con la edad y la experiencia lectora, su persistencia puede estar asociada a dificultades en la orientación visoespacial, lateralidad o funciones ejecutivas implicadas en el control atencional.

Este fenómeno ha sido ampliamente documentado en el contexto de la dislexia evolutiva. Asimismo, se ha sugerido que existe una relación entre este tipo de error y la actividad disfuncional en las áreas occipitotemporales responsables del procesamiento visual de palabras (Dehaene et al., 2015).

3.1.4. Repeticiones innecesarias

Las repeticiones ocurren cuando el lector repite sílabas, palabras o incluso frases sin que exista justificación sintáctica ni semántica. Este tipo de error puede ser interpretado como una estrategia compensatoria frente a la inseguridad lectora o como resultado de bloqueos cognitivos momentáneos. Un ejemplo sería: “el el niño juega con con su pelota”.

Estas repeticiones afectan de manera directa la fluidez, ya que reducen la velocidad lectora y rompen el ritmo prosódico. De acuerdo con Fuchs et al. (2001), la lectura fluida debe ser precisa, rápida y con entonación natural. Las repeticiones, por tanto, comprometen estos tres aspectos. En la investigación de Khalid et al. (2017), se reporta que las repeticiones constituyeron aproximadamente el 12 % de los errores de lectura oral, especialmente en alumnos con menor vocabulario o menor práctica en lectura en voz alta.

Además, se ha observado que este patrón puede acentuarse en contextos de evaluación formal o cuando el estudiante está siendo observado, indicando un componente emocional o de ansiedad vinculado al desempeño lector (Pacheco-Altamirano et al., 2023).

3.2. Factores que afectan la fluidez

El desarrollo de la fluidez lectora en niños de segundo grado de educación general básica no depende únicamente de la maduración neurológica o del tiempo de exposición a la lectura, sino que se ve modulado por múltiples factores interrelacionados que inciden en la calidad y eficiencia del proceso lector. Estos

factores, de índole cognitiva, lingüística, pedagógica y ambiental, pueden facilitar o entorpecer la automatización de los procesos de decodificación y la integración semántica del texto. A continuación, se describen y analizan los principales determinantes que afectan la fluidez en esta etapa educativa (Torres-Roberto & Solano-Camargo, 2025).

3.2.1. Déficit fonológico

El déficit fonológico constituye una de las principales barreras en el desarrollo de la fluidez lectora. Se refiere a la dificultad para identificar, segmentar, combinar o manipular los sonidos del habla (fonemas), lo que impide una decodificación precisa y automática de las palabras escritas. Esta debilidad fonológica suele estar en la base de las dificultades lectoras en los primeros años de escolarización, especialmente en niños con trastornos específicos del lenguaje o dislexia (Aguelo-Valdeleón, 2024).

Según investigaciones recientes, los escolares que presentan un desempeño deficiente en tareas de conciencia fonémica tienden a mostrar una lectura fragmentada, lenta y con errores frecuentes, lo cual afecta tanto la precisión como la prosodia lectora (Pacheco-Altamirano et al., 2023). La conciencia fonológica, al ser una habilidad metalingüística crucial, permite que el niño relacione los sonidos con las letras y, por tanto, acceda al código escrito de manera eficiente. Su ausencia obliga al lector a recurrir constantemente a la decodificación fonológica, sin lograr automatizar el reconocimiento de palabras, lo que disminuye la velocidad lectora e interfiere con la comprensión global (Anthony & Francis, 2005).

Estudios longitudinales han demostrado que el entrenamiento sistemático en conciencia fonológica durante la educación preescolar y los primeros grados tiene un efecto positivo significativo en la fluidez lectora, ya que permite establecer una base sólida para el desarrollo posterior de la lectura (Loor Giler et al., 2021).

3.2.2. Vocabulario limitado

El conocimiento léxico es otro de los pilares fundamentales para una lectura fluida y comprensiva. Un vocabulario reducido limita la capacidad del lector para anticipar y reconocer visualmente palabras dentro del texto, lo que incrementa el esfuerzo cognitivo necesario para decodificar cada término, especialmente cuando estos no forman parte del léxico habitual del niño (Aguelo-Valdeleón, 2024).

Diversos estudios han confirmado que existe una fuerte correlación entre la riqueza del vocabulario receptivo y productivo y la fluidez lectora. Los estudiantes con un acervo léxico más amplio pueden leer con mayor rapidez, precisión y entonación, ya que acceden de manera más automática a la forma y significado de las palabras (Perfetti & Stafura, 2013). Esta automatización es clave para liberar recursos atencionales que pueden dedicarse a la comprensión.

En el contexto hispanohablante, Puyol-Cortez & Piedra-Castro (2023) propone que la enseñanza explícita y planificada de vocabulario avanzado —por ejemplo, el

aprendizaje semanal de palabras cultas y polisémicas— mejora notablemente la fluidez y comprensión lectoras. Además, sugiere que este conocimiento léxico debe integrarse en actividades contextualizadas de lectura, promoviendo así un aprendizaje funcional del vocabulario.

3.2.3. Poca práctica lectora

La fluidez, entendida como la combinación de velocidad, precisión y prosodia, no puede desarrollarse de manera espontánea ni por mera exposición incidental a textos escritos. Requiere una práctica sistemática y estructurada en contextos escolares y familiares. La escasa práctica lectora limita la consolidación de rutas de acceso léxico y fonológico, ralentiza la automatización del reconocimiento de palabras y afecta la expresividad prosódica, lo que a su vez impacta negativamente en la comprensión del texto.

Asimismo, el acceso limitado a libros, la ausencia de modelos lectores en el hogar y la baja motivación hacia la lectura constituyen factores de riesgo que reducen el tiempo dedicado a la lectura autónoma, lo cual restringe el desarrollo fluido de las habilidades lectoras (Mol & Bus, 2011).

3.2.4. Métodos inadecuados

La calidad de la instrucción en lectura es otro determinante clave en el desarrollo de la fluidez. La implementación de métodos pedagógicos no sistemáticos, descontextualizados o centrados únicamente en la decodificación mecánica sin atención a la comprensión y prosodia, puede obstaculizar la adquisición de una lectura fluida. La evidencia empírica respalda el uso de métodos fonéticos estructurados, combinados con prácticas de lectura oral con retroalimentación, como estrategias eficaces para mejorar la fluidez (Puyol-Cortez & Piedra-Castro, 2023).

Sin embargo, en muchos contextos educativos aún prevalecen enfoques obsoletos basados en la lectura por turnos, el dictado mecánico y la repetición sin propósito. Estas prácticas, además de generar ansiedad en los estudiantes, no contribuyen al desarrollo de la automatización ni fomentan la expresión oral del texto. Puyol-Cortez & Piedra-Castro (2023) destaca que estrategias como la lectura pareada, la lectura compartida y el modelado lector ofrecen resultados más positivos, ya que permiten integrar elementos prosódicos, semánticos y fonológicos de manera coherente.

El uso de métodos inadecuados se asocia también a la escasa formación docente en didáctica de la lectura. Es por ello que se ha propuesto incorporar en la formación inicial del profesorado contenidos especializados en neurodidáctica, fonología educativa y enseñanza de la lectura comprensiva, en la tabla 1 se representa la calidad de la instrucción lectora influye directamente en la fluidez del estudiante. Métodos obsoletos aún vigentes limitan el desarrollo lector, mientras que enfoques fonéticos estructurados con retroalimentación ofrecen mejores resultados.

Tabla 1
Obstáculos y soluciones en la enseñanza de la lectura

Aspecto	Descripción
Determinante clave	Calidad de la instrucción en lectura.
Problema identificado	Uso de métodos pedagógicos no sistemáticos, descontextualizados y centrados solo en la decodificación mecánica, sin atención a la comprensión y prosodia.
Consecuencia del problema	Obstaculiza la adquisición de una lectura fluida.
Métodos eficaces recomendados	Métodos fonéticos estructurados + prácticas de lectura oral con retroalimentación.
Prácticas obsoletas aún vigentes	Lectura por turnos, dictado mecánico, repetición sin propósito.
Efecto de las prácticas obsoletas	Generan ansiedad, no desarrollan automatización, ni fomentan la expresión oral del texto.
Estrategias con mejores resultados	Lectura pareada, lectura compartida, modelado lector.
Beneficios de las estrategias eficaces	Integración coherente de elementos prosódicos, semánticos y fonológicos.
Causa del uso de métodos inadecuados	Escasa formación docente en didáctica de la lectura.
Propuesta de mejora	Incluir en la formación docente contenidos sobre neurodidáctica, fonología educativa y enseñanza de la lectura comprensiva.

Nota: Puyol-Cortez y Piedra-Castro (2023) evidencian que prácticas como la lectura por turnos y el dictado mecánico generan ansiedad y dificultan la automatización lectora, recomendando estrategias activas como el modelado lector y la lectura compartida (Autor, 2025).

4. Discusión

La discusión de los resultados obtenidos en esta revisión bibliográfica permite establecer una visión comprehensiva acerca de las causas, manifestaciones y consecuencias de la falta de fluidez lectora en niños de segundo grado de educación general básica. Esta etapa, crucial para el desarrollo lector, se caracteriza por la transición entre la lectura silábica y la lectura fluida, lo que implica un proceso de automatización de la decodificación, simultáneo al fortalecimiento de la comprensión y la prosodia. En este contexto, la persistencia de errores lectores como omisiones, sustituciones, inversiones y repeticiones no solo revela una disfunción en el proceso mecánico de la lectura, sino que evidencia carencias estructurales en los niveles fonológico, léxico y pedagógico que condicionan el progreso lector.

Los errores observados, tal como lo indican Khalid et al. (2017), son altamente prevalentes en los primeros niveles de la escolaridad, siendo las sustituciones y omisiones las más representativas. Estos errores no deben ser interpretados únicamente como fallos episódicos, sino como indicadores diagnósticos de procesos cognitivos que aún no han sido consolidados. En efecto, cuando los alumnos omiten letras o palabras, están evidenciando una decodificación incompleta y una deficiente atención visual sostenida; en tanto que las sustituciones reflejan una disociación entre la representación gráfica y la fonológica de las palabras (Anthony & Francis, 2005).

Estas alteraciones inciden directamente en la fluidez, que, como se ha definido en la literatura especializada, no solo implica velocidad, sino también precisión y expresividad (Fuchs et al., 2001).

Una lectura deficitaria en fluidez afecta no solo la entonación, sino la comprensión semántica, al fragmentar el acceso léxico y obstaculizar la construcción coherente del significado. En este sentido, las repeticiones innecesarias que se interpretan como estrategias compensatorias pueden ser entendidas como manifestaciones de inseguridad o como intentos de recuperación en el procesamiento del texto, tal como lo sugiere Mol & Bus (2011). Esta conducta lectora, más allá de ralentizar la lectura, denota un proceso lector no automatizado y un nivel de monitoreo metacognitivo incipiente (Herrera-Sánchez, et al. 2024).

El análisis de los factores que afectan la fluidez permite profundizar aún más en la etiología del problema. En primer lugar, el déficit fonológico se configura como el predictor más consistente de las dificultades lectoras, según los hallazgos de Agudelo-Valdeleón (2024) y Pacheco-Altamirano et al. (2023). La imposibilidad de segmentar y manipular fonemas impide establecer correspondencias grafofonémicas sólidas, lo cual reduce la capacidad de reconocimiento automático de palabras y limita el desarrollo fluido de la lectura. Esta deficiencia, si no es intervenida oportunamente mediante instrucción explícita y sistemática, tiende a cronificarse y se convierte en un obstáculo significativo para el acceso al significado del texto.

A este déficit se suma un factor lingüístico de alto impacto: el vocabulario limitado. La fluidez lectora está íntimamente ligada al conocimiento previo de palabras, ya que este permite una identificación rápida y una entonación adecuada durante la lectura. Según Perfetti y Stafura (2013), el dominio léxico contribuye a liberar recursos cognitivos para la comprensión, facilitando una lectura fluida y expresiva. La ausencia de vocabulario rico y funcional, especialmente en contextos vulnerables, representa una barrera estructural para el desarrollo lector.

Por otro lado, la limitada práctica lectora ya sea por falta de acceso a libros, escaso acompañamiento familiar o carencia de políticas institucionales constituye una condición que impide la consolidación de los procesos lectores.

Finalmente, uno de los factores más determinantes es la calidad del método de enseñanza utilizado. El uso de prácticas no estructuradas, desalineadas con los hallazgos científicos sobre el aprendizaje lector, retrasa el desarrollo fluido de la lectura.

En conjunto, los hallazgos de esta revisión ratifican que la fluidez lectora no es un proceso espontáneo ni lineal, sino una competencia compleja que depende de múltiples factores interactuantes. La presencia de errores lectores es un síntoma de dificultades subyacentes que requieren ser abordadas desde una perspectiva pedagógica integral. La intervención temprana, el uso de estrategias basadas en evidencia y la formación docente especializada emergen como claves para revertir el

rezago lector y promover una lectura fluida, comprensiva y autónoma en los primeros años de escolarización.

5. Conclusiones

A partir del análisis exhaustivo de la literatura especializada, se concluye que la fluidez lectora en niños de segundo grado de educación general básica es una competencia multifactorial, cuya consolidación depende de la interacción entre habilidades cognitivas específicas, condiciones del entorno educativo y estrategias pedagógicas adecuadas. El proceso de lectura en esta etapa no se limita a la decodificación mecánica, sino que exige una coordinación compleja entre precisión, velocidad y prosodia, elementos que permiten al lector comprender el texto en tiempo real de manera eficiente y autónoma.

Los errores lectores, tales como omisiones, sustituciones, inversiones de letras y repeticiones, emergen como signos reveladores de un desarrollo lector aún no automatizado. Estos errores, si bien pueden ser esperados en las etapas iniciales de aprendizaje, se convierten en barreras significativas cuando persisten más allá del periodo de consolidación. En tal sentido, constituyen indicadores de alerta que permiten identificar dificultades específicas que requieren intervención pedagógica. Su análisis detallado proporciona información relevante sobre los procesos fonológicos, ortográficos y atencionales que subyacen a la lectura.

Entre los factores determinantes que afectan la fluidez lectora, el déficit fonológico se destaca como uno de los más críticos. La incapacidad para segmentar, identificar o manipular fonemas de manera eficiente limita el acceso automático al léxico visual, generando lecturas lentas, erráticas y poco expresivas. Esta carencia fonológica no solo obstaculiza la precisión en la lectura, sino que también repercute negativamente en la comprensión, al consumir recursos cognitivos que deberían destinarse a la construcción del significado del texto.

Otro elemento fundamental identificado es la limitación en el repertorio léxico. Un vocabulario escaso ralentiza el proceso de lectura al requerir un esfuerzo adicional para decodificar y comprender palabras que no han sido previamente adquiridas. La falta de familiaridad con los términos empleados en el texto no solo compromete la fluidez, sino también la motivación y el compromiso del lector con la actividad lectora. Por ende, la expansión sistemática del vocabulario debe ser una prioridad en los programas de enseñanza de la lectura desde los primeros años de escolarización.

Asimismo, se evidenció que la práctica lectora insuficiente constituye un obstáculo frecuente para el desarrollo fluido de la lectura. La escasa exposición al texto escrito, tanto en contextos escolares como en el entorno familiar, impide la automatización de los procesos lectores. La falta de rutinas lectoras, de modelos positivos de lectura y de retroalimentación constante por parte de los adultos limita el desarrollo de habilidades necesarias para alcanzar una lectura fluida y expresiva.

De igual modo, los métodos pedagógicos empleados en el aula tienen un impacto directo en el nivel de fluidez que los estudiantes alcanzan. La ausencia de metodologías sistemáticas, basadas en evidencia científica, así como el uso de prácticas tradicionales no estructuradas como la lectura mecánica sin propósito o sin retroalimentación reducen significativamente las oportunidades de mejora. Por el contrario, se ha comprobado que las intervenciones que combinan la instrucción fonológica explícita con estrategias de lectura guiada, pareada y repetida, logran avances significativos en los niveles de fluidez lectora y comprensión.

En este marco, se concluye que el desarrollo de la fluidez lectora en niños de segundo grado requiere una intervención educativa integral y temprana que atienda tanto las habilidades cognitivas como las condiciones pedagógicas. Es indispensable que los docentes estén capacitados para identificar los distintos tipos de errores lectores, comprendan su origen y apliquen estrategias diferenciadas para abordarlos. Al mismo tiempo, se requiere un compromiso institucional para garantizar el acceso a materiales de lectura adecuados, así como un entorno que fomente el hábito lector desde edades tempranas.

En síntesis, la fluidez lectora no es un atributo innato ni automático, sino una competencia que debe ser enseñada, reforzada y monitoreada de manera sistemática. Los errores lectores y los factores que los determinan deben ser comprendidos como oportunidades para orientar la enseñanza y no como simples indicadores de fracaso. Promover una lectura fluida implica, por tanto, una responsabilidad compartida entre la escuela, la familia y el sistema educativo en su conjunto, orientada a garantizar que todos los niños accedan a una alfabetización sólida, crítica y transformadora.

CONFLICTO DE INTERESES

“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.

Referencias Bibliográficas

- Agudelo-Valdeleón, O. L. (2024). El impacto de la neuropsicopedagogía en la mejora del aprendizaje. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(2), 226–245. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n2/109>
- Andino-Jaramillo, R. A., & Palacios-Soledispa, D. L. (2023). Investigación para la aplicación de una estrategia de mejoramiento del clima laboral en una unidad educativa. *Journal of Economic and Social Science Research*, 3(3), 52–75. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v3/n3/73>
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255–259. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x>

- Casanova-Villalba, C. I., Herrera-Sánchez, M. J., Bravo-Bravo, I. F., & Barba-Mosquera, A. E. (2024). Transformación de universidades incubadoras a creadoras directas de empresas Spin-Off. *Revista De Ciencias Sociales*, 30(2), 305-319. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i2.41911>
- Castles, A., & Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47(2), 149–180. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(93\)90003-E](https://doi.org/10.1016/0010-0277(93)90003-E)
- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., & Bridges, M. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*, 28(9), 1407–1425. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9576-x>
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204–256. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>
- Concha-Ramirez, J. A. (2023). Impacto de la gamificación en la motivación y el compromiso estudiantil en educación primaria. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 1(4), 44-55. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n4/22>
- Dehaene, S., Cohen, L., Morais, J., & Kolinsky, R. (2015). Illiterate to literate: Behavioural and cerebral changes induced by reading acquisition. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 234–244. <https://doi.org/10.1038/nrn3924>
- Fajardo-García, L. M. (2025). Estrategias de enseñanza basadas en el contexto sociocultural en la asignatura de educación para la ciudadanía. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 61-73. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/76>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239–256. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3
- Hasbrouck, J. E., & Tindal, G. (1992). Curriculum-based oral reading fluency norms for students in grades 2 through 5. *Teaching Exceptional Children*, 24(3), 41–44. <https://doi.org/10.1177/004005999202400310>
- Herman, P. A. (1985). The effect of repeated reading on reading rate, speech pauses, and word recognition accuracy. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 553–565. <https://doi.org/10.2307/747942>
- Herrera-Sánchez, M. J., Casanova-Villalba, C. I., Moreno-Novillo, Ángela C., & Mina-Bone, S. G. (2024). Tecnoestrés en docentes universitarios con funciones académicas y administrativas en Ecuador. *Revista Venezolana De Gerencia*, 29(11), 606-621. <https://doi.org/10.52080/rvqluz.29.e11.36>
- Khalid, N. M., Buari, N. H., & Chen, A.-H. (2017). Comparison of oral reading errors between contextual sentences and random words among schoolchildren. *International Education Studies*, 10(1), 47–55. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n1p47>
- Loor Giler, J. L., Lorenzo Benítez, R., & Herrera Navas, C. D. (2021). Manual de actividades didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en

- estudiantes de subnivel de básica media. *Journal of Economic and Social Science Research*, 1(1), 15–37. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v1/n1/18>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Ouellette, G., & Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: How oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing*, 23, 189–208. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9159-1>
- Pacheco-Altamirano, A. M., Camposano-Córdova, A. I., Torres-Acevedo, C. L., Oré-Rojas, J. J., Gavidia-Anticona, J. A., Yauri-Huiza, Y., & Rojas-Quispe, Ángel E. (2023). Comprendiendo la Lectura: Del Nivel Literal al Crítico en Estudiantes de EBA. Editorial Grupo AEA. <https://doi.org/10.55813/egaea.l.2022.40>
- Perfetti, C. A., & Stafura, J. Z. (2013). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22–37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Puyol-Cortez, J. L., & Piedra-Castro, W. I. (2023). Evaluación del impacto de la educación emocional en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 1(1), 42-54. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n1/9>
- Romero-Reyes, H. D., Castro-Chaguala, D. C., González-Martínez, E., & Patiño-Mejía, A. (2024). Análisis de validez de Escala del nuevo paradigma ecológico (NEP-R) en estudiantes de psicología de la universidad de la Amazonía y Universidad Fundes. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(2), 271–285. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n2/112>
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Pugh, K. R., Fulbright, R. K., Mencl, W. E., Constable, R. T., ... & Gore, J. C. (2002). Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia. *Biological Psychiatry*, 52(2), 101–110. [https://doi.org/10.1016/S0006-3223\(02\)01365-3](https://doi.org/10.1016/S0006-3223(02)01365-3)
- Torres-Roberto, M. A., & Solano-Camargo, S. P. (2025). La baja natalidad en Colombia y su impacto en la educación pública y privada. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 240-264. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/120>