

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGISTER EN LINGÜÍSTICA APLICADA



**“Fluidez lectora de textos, reconocimiento de palabras y pseudopalabras y
sensibilidad prosódica en niños de 3° y 4° básico”.**

(Proyecto Fondecyt 1141646)

POR

Fernanda Angélica Leiva Riquelme

TESIS PRESENTADA A LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE
LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER EN
LINGÜÍSTICA APLICADA

DIRECTORA DE TESIS: Dra. Beatriz Arancibia Gutiérrez

Concepción. Julio, 2020

Tesis asociada al Proyecto Fondecyt 1141646

“Fluidez lectora de textos, reconocimiento de palabras y pseudopalabras y sensibilidad prosódica en niños de 3° y 4° básico”.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.1. Antecedentes y Justificación del Problema	4
1.2. Objetivos de la investigación.....	8
1.3. Hipótesis de la Investigación	9
1.4. Variables de la investigación	10
CAPITULO II. MARCO TEÓRICO	12
2.1. Fluidez lectora	12
2.2. Reconocimiento de palabras escritas.....	13
2.3. Precisión y velocidad	15
2.4. Automaticidad	16
2.5. Prosodia de la lectura en voz alta	19
2.6. Sensibilidad prosódica	23
CAPITULO III. METODOLOGÍA	26
3.1. Tipo de estudio y diseño de la investigación	26
3.2. Conformación de la muestra de participantes	26
3.3 Instrumentos de medida de las variables	27
3.3.1.a Escala de fluidez de la lectura en español	27
3.3.1.b Texto para la lectura en voz alta	27
3.3.1.c Sub test de lectura de palabras y pseudopalabras del Test Prolec- R.....	28
3.3.1.d Test Dldi” de sensibilidad prosódica	29
3.3.2 Procedimientos de la investigación	30
3.4 Análisis de los datos	32
CAPITULO IV. RESULTADOS	34
CAPITULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	45
CAPITULO VI. CONCLUSIONES, PROYECCIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	49
6.1. Conclusiones	49
6.2. Proyecciones y limitaciones	51
BIBLIOGRAFÍA	53
ANEXOS	61

1.1	Consentimiento Informado para apoderados	61
1.2	Texto “Las moscas y la miel”	63
1.3	Texto “El zorro y la pantera”	63
1.4	Protocolo de respuesta del sub-ítem de Reconocimiento de palabras y pseudopalabras.....	64
1.5	Escala de Fluidez de la Lectura en Español (EFLE).....	66

RESUMEN

Estudios realizados principalmente en inglés han demostrado una relación significativa entre sensibilidad prosódica a nivel léxico y la lectura eficiente de palabras. Sin embargo, aún no hay suficiente evidencia de esta relación en niños que tienen como lengua materna el español, por lo que es de gran aporte identificar y caracterizar esta relación en el contexto educativo chileno. La siguiente investigación, analiza la correlación entre fluidez lectora, reconocimiento de palabras y pseudopalabras y sensibilidad prosódica en niños de 3° y 4° básico de tres colegios de la provincia de Concepción. Además, se verificará si el reconocimiento de palabras y pseudopalabras tiene algún valor predictivo sobre la fluidez lectora. Se utilizaron tres pruebas, una para cada variable de la investigación. Los resultados indican que existe correlación entre fluidez lectora, reconocimiento de palabras y pseudopalabras y sensibilidad prosódica. También se confirmó el valor predictivo de la lectura de palabras y pseudopalabras en la fluidez lectora de los niños de ambos cursos. Sin embargo, este valor varía según el curso y los distintos aspectos de la fluidez. Esta investigación pretende aportar a la evidencia ya existente del análisis individual y de las relaciones de estas variables en un contexto diferente y utilizando el idioma español como lengua materna, ya que la mayoría de los estudios previos han sido desarrollados en contextos angloparlantes

ABSTRACT

Studies conducted mainly in English have shown a significant relationship between prosodic sensitivity at lexical level and efficient word reading. However, there is still not enough evidence of this relationship in children who have Spanish as their mother tongue, so it is helpful to identify and characterize this relationship in the Chilean educational context. The following investigation analyzes the correlation between reading fluency, recognition of words and pseudowords and prosodic sensitivity in children of 3rd and 4th grade from three schools in the province of Concepción. In addition, it will be verified if the recognition of words and pseudowords has any predictive value on reading fluency. Three tests were used, one for each variable of the investigation. The results indicate that there is a correlation between reading fluency, word recognition and pseudowords and prosodic sensitivity. The predictive value of reading words and pseudowords in the reading fluency of children in both

courses was also confirmed. However, this value varies according to the course and the different aspects of fluency. This research aims to contribute to the already existing evidence of the individual analysis and the relationships of these variables in a different context and using the Spanish language as their mother tongue, since most of the previous studies have been developed in English-speaking context.

INTRODUCCIÓN

La lectura ha sido objeto de una amplia investigación y diversas formas de conceptualización por parte de la comunidad científica, ya que, es un proceso que involucra más de una habilidad y requiere de un gran esfuerzo cognitivo. En los últimos años ha habido un interés creciente en los estudios sobre la fluidez lectora y todos los procesos que subyacen a esta habilidad, especialmente con posterioridad a la publicación del informe del *National Reading Panel* (NRP, 2000) en el que se destaca la fluidez como uno de los factores determinantes para el desarrollo de la competencia lectora.

A pesar del auge que ha tenido la fluidez lectora a nivel mundial, todavía hay diversas posiciones en torno a la importancia y como estos se desarrollan a lo largo del proceso de aprendizaje lector. Ya sabemos que la velocidad y la precisión lectora son considerados componentes de la fluidez lectora. Sin embargo, durante los últimos años la prosodia o lectura expresiva ha ido ganando terreno como un factor influyente en el desempeño lector de los estudiantes (Kuhn y Stahl, 2003).

Aunque la prosodia es un componente de la lectura que ha causado interés hace pocos años, ya hay bastante evidencia sobre la relación que tiene con la habilidad lectora y con la comprensión de textos. No obstante, la mayoría de los estudios que se ha realizado sobre la importancia de la prosodia en la lectura ha considerado a niños hablantes de inglés como primera lengua, por lo que los resultados no son generalizables a hablantes de español. Esto se debe principalmente a la diferencia que hay entre las dos lenguas, ya que el inglés, al ser una lengua opaca, no tiene las mismas relaciones grafema-fonema que el español. Esta diferencia radica principalmente en el tiempo que demoran los aprendices en lograr la precisión de la lectura. En inglés, que es una lengua opaca, la relación grafema-fonema es compleja y por ende requiere de más tiempo para automatizarla, ya que un grafema puede ser pronunciado con más de un fonema dependiendo la posición dentro una palabra. Cabe mencionar que el inglés es una de las lenguas con escritura alfabética más alejada del principio de correspondencia grafema-fonema. Esto, debido a que cuenta con 5 letras (grafemas) para 20 fonemas vocálicos. En español en cambio, que es una lengua transparente, los aprendices requieren de mucho menos tiempo para adquirir la precisión, ya que los grafemas coinciden con los fonemas. Sin embargo, en Chile aún no hay suficiente evidencia empírica que nos informe como se desarrollan estas habilidades en los estudiantes.

Además, el estudio de los aspectos prosódicos de la lectura y su desarrollo durante las primeras etapas de aprendizaje lector ha tenido aún menos atención. En este punto radica una parte importante de esta investigación, ya que se podría contribuir con resultados innovadores y válidos respecto a la sensibilidad prosódica y su importancia para la lectura en una lengua transparente como es el español. Además, en el contexto chileno, hay escasa evidencia de la relación que tienen estas variables en las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura y las posibles implicaciones que éstas mismas podrían tener en el desarrollo de la fluidez lectora de los alumnos. También es importante destacar que los alumnos de 3° básico se encuentran en una etapa en que sus habilidades aún no están consolidadas, sino que, en pleno desarrollo, especialmente la velocidad, por lo que se podrían encontrar resultados interesantes. Esta investigación pretende aportar a la evidencia ya existente del análisis individual y de las relaciones de estas variables en un contexto diferente como es el de los alumnos chilenos y utilizando el idioma español como lengua materna, ya que la mayoría de los estudios previos han sido desarrollados en contextos angloparlantes.

En este sentido, la presente investigación pretende analizar la relación entre la lectura fluida de textos, el reconocimiento de palabras y pseudopalabras y la sensibilidad prosódica en niños de 3° y 4° básico. Esta relación ya ha sido estudiada anteriormente (Holliman et al. 2013; Holliman et al. 2014) y se ha demostrado una correlación significativa entre sensibilidad prosódica a nivel de palabras y la lectura de palabras, que es la tarea que mide el reconocimiento de palabras. Sin embargo, aún no hay suficiente evidencia de esta relación en niños que tienen como lengua materna el español, por lo que sería de gran aporte identificar y caracterizar esta relación en el contexto educativo chileno. En el caso de que existiera una relación significativa entre las variables, se verificará si la sensibilidad prosódica tiene algún valor predictivo sobre el reconocimiento de palabras y pseudopalabras y la fluidez lectora.

Los resultados de la presente investigación no solo podrían colaborar con descripciones del estado de ciertas habilidades lectoras, sino que también pueden servir de base para la creación de estrategias de enseñanza para poder mejorar el desempeño de los alumnos en etapas trascendentales del aprendizaje lector. Así, desde este tipo de investigaciones, la lingüística aplicada está colaborando con datos confiables que pueden marcar precedentes en la innovación de diferentes formas de colaborar con el desarrollo de las habilidades lectoras de los alumnos en etapas iniciales e intermedias del aprendizaje de la lectura.

En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, los objetivos e hipótesis de la investigación. En el segundo capítulo se encuentra el marco teórico, en el que se presentan los conceptos claves de la investigación, seguido de variados estudios que ya han abordado las mismas temáticas. En el tercer capítulo se presenta el marco metodológico, junto con los instrumentos utilizados durante la investigación. A continuación, se podrá encontrar los resultados, con los datos recogidos con cada uno de los instrumentos utilizados y el correspondiente análisis. Finalmente, se presenta la discusión y conclusiones pertinentes relacionadas con los objetivos planteados en la investigación. En el último capítulo, se exponen las limitaciones y posibles proyecciones del estudio.

CAPITULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes y Justificación del Problema

La lectura es una habilidad fundamental en el desarrollo de los escolares. Por este motivo, existe interés desde las políticas educativas por mejorar dicha habilidad. Sin embargo, a pesar de la importancia que se le atribuye a la lectura en los distintos contextos educacionales, se sigue obteniendo bajos resultados en la mayor parte de los países. Así, por ejemplo, si tenemos en cuenta el rendimiento a nivel mundial, el *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS, 2011)* refleja los bajos resultados de los estudiantes españoles. Chile participó por primera vez en esta evaluación en 2015, alcanzando un promedio de 494 puntos, levemente bajo el promedio de los países participantes (500 puntos). Con este puntaje, Chile logró superar a Argentina, único país latinoamericano que participó de la evaluación junto a nuestro país. Cabe destacar que el 22% de los estudiantes chilenos alcanzó un nivel *alto* y el 3% un nivel *avanzado* en lectura.

Por su parte, los últimos informes del *Programme for International Student Assessment (PISA, 2018)* también han evidenciado que la habilidad lectora de los estudiantes chilenos es menor al promedio de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), instancia de la cual nuestro país forma parte. En el año 2018, de los 79 países participantes en PISA, 41 obtuvieron un promedio superior al chileno en lectura; 31 tuvieron un puntaje más bajo y 3 un puntaje parecido (República Eslovaca, Grecia y Malta). En cuanto al puntaje, los estudiantes de nuestro país evaluados obtuvieron un promedio de 452 puntos en la escala de lectura, el que fue significativamente superior a todos los países latinos participantes en PISA y al promedio de la región. Aunque se observa que ha habido un alza significativa en el puntaje promedio en lectura desde la primera evaluación, los resultados nacionales se han mantenido estables desde 2015.

En lo que respecta a la medición nacional SIMCE, los resultados de 2018 en Lectura mostraron que en los últimos 6 años se observó un incremento de 6 puntos en el desempeño de los estudiantes. Alrededor de 18.000 alumnos lograron avanzar hasta el nivel *adecuado* desde 2014. A pesar de esto, aún existe una diferencia en el desempeño de 8 puntos entre hombres (267 puntos promedio) y mujeres (275 puntos promedio), siendo las mujeres quienes tienen un mejor puntaje. Otro aspecto para destacar es que durante

los últimos 10 años se ha reducido la brecha de rendimiento según grupo socioeconómico. Sin embargo, todavía existe una diferencia de 52 puntos entre estos estudiantes y el grupo de nivel socioeconómico más alto, que siguen obteniendo mejores resultados.

Las investigaciones en comprensión lectora han planteado que esta es una habilidad compleja (Bigozzi, Tarchi, Vagnoli, Valente y Pinto, 2017; Valente y Pinto, 2017). Por lo tanto, se requiere tiempo y trabajo intencionado de las escuelas para que los estudiantes puedan desarrollar todas las habilidades que necesitan para lograr ser lectores competentes. Respecto a esto, el NRP (2000) establece que la fluidez es un componente esencial de la competencia lectora. En Chile, las políticas públicas en educación enfatizan desde los primeros años de escolaridad la importancia de desarrollar todas las habilidades lectoras y se evalúa la comprensión lectora en distintas etapas de escolaridad a través de prueba la prueba SIMCE Lectura. Producto de esto, es sabido que parte de los esfuerzos de los colegios se orientan a obtener buenos resultados en dichas evaluaciones. Saber cuáles habilidades ya han adquirido los estudiantes y cuáles no, ayuda tanto a los profesores como a los padres a identificar las posibles debilidades y promover los futuros aprendizajes. A pesar del énfasis de las políticas públicas en evaluar las habilidades lectoras, así como la comprensión, no existen mediciones que evalúen el desempeño global de los alumnos en fluidez lectora.

Específicamente, en relación con la fluidez lectora, las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° básico incluyen su desarrollo en los programas de estudio. Esta habilidad es definida de esta forma: “la fluidez lectora consiste en leer de manera precisa, sin conciencia del esfuerzo y con una entonación o prosodia que exprese el sentido del texto” (Bases Curriculares Primero a Sexto Básico, 2018, p. 295). De esta definición se desprende que la fluidez lectora se relaciona con la comprensión y que incluye velocidad, precisión y prosodia.

Existen diversas investigaciones sobre la importancia de la precisión o exactitud al leer las palabras y la velocidad en la lectura (Seymour, Aro y Erskine, 2003; Lander y Wimmer, 2008; Castejón, González-Pumariega y Cuetos, 2011, Castejón, González-Pumariega y Cuetos, 2015). Estas investigaciones muestran que la precisión se adquiere relativamente temprano en lenguas transparentes, mientras que la velocidad se sigue desarrollando a través de la experiencia lectora en la etapa escolar. Un aspecto que destacar de las investigaciones, es que plantean que la importancia de los componentes de la fluidez podría variar en las diferentes etapas de la adquisición de la lectura (Miller y Schwanenflugel 2008;

Kuhn *et al.*, 2010; Veenendaal *et al.*, 2016). La precisión ejercería una mayor influencia en las habilidades de lectura temprana; la velocidad, en cambio, jugaría un rol predictor aún en etapas intermedias del desarrollo de la competencia lectora. Así lo demuestra un reciente estudio realizado en Chile por Riffo, Caro y Sáez (2018) en el cual se encontró una relación significativa entre comprensión y los componentes velocidad y prosodia evaluados en la lectura en voz alta en estudiantes de 2° año básico con buen nivel lector.

Respecto a la prosodia, diversas investigaciones indican que en -comparación con la precisión y la velocidad- esta habilidad cobraría mayor importancia cuando los niños ya pueden leer de manera automática, y la fluidez pasa a actuar como un puente entre la decodificación y la comprensión lectora (Pikulski y Chard, 2005; Kuhn *et al.*, 2010). Al respecto, Arancibia, León, Castro, Bizama y Sáez (2022, en prensa), encontraron que los rasgos prosódicos de segmentación y entonación eran los factores de la lectura en voz alta que más contribuían a la comprensión lectora de una muestra de 109 escolares chilenos de sexto año básico.

Las definiciones de fluidez señalan que los rasgos prosódicos de la lectura dan cuenta de sub-habilidades prosódicas que se relacionan con la comprensión que el niño está construyendo mientras va leyendo. Dichas sub-habilidades han sido abordadas desde un enfoque fonético-acústico hasta uno más didáctico de la lectura, según la perspectiva que asuman las investigaciones. No obstante, se trata del mismo fenómeno: la prosodia de la lectura en voz alta, es decir, la capacidad del lector para leer otorgando al texto -a través del uso de la voz- el sentido adecuado. En esta investigación consideraremos los rasgos prosódicos de la lectura en voz alta que González-Trujillo, Calet, Defior y Gutiérrez- Palma (2014) utilizan en la Escala de Fluidez Lectora en Español (EFLE), instrumento aplicado en nuestro estudio: volumen, entonación, pausas y segmentación.

A pesar de su importancia, la prosodia ha sido el componente de la fluidez menos estudiado. Esto se debe a que su evaluación es más compleja ya que considera varios subcomponentes más difíciles de cuantificar que la velocidad, que se puede medir en el número de palabras leídas por minuto, o la precisión, que se puede medir según el número de errores cometidos. Sin embargo, ya existen investigaciones que muestran que los rasgos prosódicos de la lectura se relacionan con el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora. Respecto a este tema, existe un debate sobre cómo se desarrollan las habilidades prosódicas de la lectura en lenguas opacas y transparentes en comparación con la

velocidad y la precisión. Álvarez-Cañizo, Suárez-Coalla y Cuetos (2017), en su estudio sobre desarrollo de lectura prosódica en niños españoles de tercero y quinto grado sugieren que tanto en lenguas opacas como transparentes el desarrollo de la lectura prosódica surge en el mismo momento, ya que a pesar de que las lenguas transparentes ayudan a los lectores a lograr una mejor precisión, esta característica no facilita el desarrollo de la prosodia en comparación con una lengua opaca. Otro hallazgo de los autores fue que los alumnos no alcanzaron la madurez prosódica en tercer grado como lo indicaban Schwanenflugel, Hamilton, Wisenbaker, Kuhn y Stahl (2004). Además, se corroboró que después de un año de aprendizaje lector los niños habían logrado un 95% de precisión en la lectura de palabras. A pesar de eso, pareciera que el buen desarrollo de las habilidades de decodificación no es suficiente para que los niños de tercer grado alcancen el nivel de prosodia adulta, siendo necesaria una mayor experiencia lectora.

De igual forma, algunos estudios dan cuenta de que otro aspecto de las habilidades prosódicas, denominado sensibilidad prosódica, se relaciona con la lectura fluida de palabras. Esta habilidad es entendida como la capacidad para reconocer rasgos y patrones prosódicos de la propia lengua, ya sea a nivel segmental o suprasegmental. A pesar de ser una temática relativamente nueva en los estudios sobre lectura, la sensibilidad prosódica ha despertado un notorio interés en las investigaciones con estudiantes hablantes nativos de inglés. Sin embargo, todavía son escasos los estudios en español. Uno de ellos es el de Calet, Flores, Jiménez-Fernández y Defior (2016), en el que se analizó la relación entre conciencia prosódica a nivel léxico y métrico, y las habilidades de lectura en niños españoles de quinto año de educación primaria. Los resultados mostraron que la conciencia del acento se relacionaba más fuertemente con las habilidades de lectura, incluso con un poder predictivo mayor que la conciencia fonológica. Estos resultados concuerdan con el estudio longitudinal de Gutiérrez-Palma, Defior, Jiménez-Fernández, Serrano y González-Trujillo (2015) realizado con alumnos de 3° a 6° grado, en el cual se evaluó conciencia fonológica, conciencia del acento léxico en pseudopalabras, precisión y asignación del acento en la lectura de palabras en voz alta. Los resultados indicaron que la conciencia del acento léxico jugaba un factor predictor hasta quinto grado, con independencia del rol de la conciencia fonológica. Los autores argumentaron que la conciencia del acento es importante para la automatización de la lectura y la fluidez lectora, del mismo modo que la conciencia fonológica lo es para la conversión grafema-fonema. Sin embargo, luego de alcanzar ciertos niveles de automatización, la conciencia del acento sería menos relevante.

Otro estudio longitudinal, Calet, Gutiérrez-Palma, Simpson, González-Trujillo y Defior (2015), evaluó el desarrollo de la prosodia y su relación con la lectura en estudiantes españoles desde nivel preescolar hasta segundo de primaria. Los resultados sugieren diferencias entre la sensibilidad al acento léxico, al acento métrico y al ritmo no lingüístico. En el nivel preescolar, el factor que más contribuyó al desempeño lector fue la sensibilidad al ritmo no lingüístico. Al inicio del primer grado escolar, el factor más contribuyente fue la sensibilidad al acento, pero su importancia desaparecía al finalizar el año. En segundo grado, la sensibilidad al ritmo no lingüístico presentó una mayor contribución, pero no logró ser significativa. Estas investigaciones con niños hispanohablantes y otras que tienen el inglés como lengua materna, si bien ofrecen información sobre la temprana relación entre las habilidades de conciencia prosódica y las habilidades lectoras, no son concluyentes. Dado que los resultados todavía son escasos y no permiten tener conclusiones categóricas, sobre todo en español, es necesario seguir indagando al respecto.

En este contexto, surge la presente investigación, que busca avanzar en el estudio de la fluidez lectora en el contexto hispanohablante -específicamente el chileno- donde existe aún escasa evidencia empírica reciente sobre el desarrollo de esta importante habilidad. También se busca explorar en la descripción del desarrollo de la sensibilidad prosódica en estudiantes de 3° y 4° año básico. Nuestros resultados también podrían ser útiles para futuras investigaciones que se planteen el desarrollo de estrategias didácticas basadas en evidencia empírica actual, contextualizada y respaldada científicamente.

1.2 Objetivos de la Investigación

Siguiendo estas ideas es que se han planteado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la velocidad y la precisión de la lectura de palabras y pseudopalabras en escolares de 3° y 4° año básico?
2. ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la fluidez lectora de textos en escolares de 3° y 4° básico?
3. ¿Cuáles son los componentes de la fluidez lectora con mayores diferencias evolutivas entre 3° y 4° básico?
4. ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la sensibilidad prosódica en escolares de 3° y 4° básico?

5. ¿Cuál es la contribución del reconocimiento de palabras y la sensibilidad prosódica en la fluidez lectora de los estudiantes en 3° y 4° año básico?

De acuerdo con las preguntas de investigación ya planteadas, el objetivo general de la investigación es:

- Analizar el desarrollo de la fluidez lectora de textos y su relación con el desarrollo del reconocimiento de palabras y de la sensibilidad prosódica en estudiantes de 3° y 4° año básico.

De este objetivo general se desprenden los siguientes 3 objetivos específicos:

1. Establecer si existen diferencias evolutivas en el desarrollo del reconocimiento de palabras, la fluidez lectora y la sensibilidad prosódica al comparar escolares de 3° y 4° básico.
2. Identificar la contribución diferencial de la eficiencia de la lectura de palabras en la fluidez lectora de textos al comparar estudiantes de 3° y 4° básico.
3. Explorar si la sensibilidad prosódica contribuye al reconocimiento de palabras ya la fluidez lectora de textos en niños de 3° y 4° básico.

1.3 Hipótesis de la Investigación

A partir de los 3 objetivos específicos, las hipótesis planteadas son las siguientes:

1. Existen diferencias evolutivas en el desarrollo del reconocimiento de palabras, la fluidez lectora y la sensibilidad prosódica al comparar estudiantes de 3° y 4° año básico.
2. La eficiencia de la lectura de palabras juega un valor predictivo mayor sobre la fluidez lectora en 3° básico que en 4° básico.
3. La sensibilidad prosódica se relaciona con el reconocimiento de palabras y la lectura fluida de textos en estudiantes de 3° y 4° básico.

1.4 Variables de la Investigación

1. Fluidez lectora

Definición conceptual: Se define como la combinación de precisión, automaticidad y prosodia en la lectura oral, que -en conjunto- facilitan la construcción del significado por parte del lector (Kuhn *et al.* 2010, p. 240).

Definición operacional: En la presente investigación, la fluidez lectora de los estudiantes se representa como el puntaje obtenido en la lectura de un texto corto que fue evaluado con la Escala de Fluidez Lectora en Español (EFLE), de González-Trujillo *et al.* (2014). Esta escala evalúa la velocidad, precisión, las características prosódicas y la calidad global de la lectura en voz alta

Además de la evaluación subjetiva de la velocidad lectora obtenida con la EFLE, se registró el tiempo empleado (s) en la lectura en voz alta del mismo texto, lo que permitió obtener la medida objetiva de la velocidad lectora.

2. Reconocimiento de palabras y pseudopalabras

Definición conceptual: Corresponde a una habilidad que se alcanza cuando se combinan los procesos de decodificación y de identificación de las palabras. El primer término se refiere al proceso básico de asignar un sonido a cierto estímulo visual o aplicación de las Reglas de conversión grafema- fonema (RCGF), y el segundo añade el acceso al significado de dicha palabra (Defior, 2014).

Definición operacional: Corresponde al desempeño alcanzado por los participantes en el subtest de lectura de palabras y pseudopalabras de la prueba Prolec-R, de Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2014). Esta prueba proporciona tres resultados: velocidad (s), precisión (número de aciertos) y un índice principal que da cuenta de la eficiencia de la lectura.

3. Sensibilidad prosódica

Definición conceptual: Esta habilidad se define como la capacidad de percibir correctamente los rasgos suprasegmentales de un estímulo verbal.

Definición operacional: La sensibilidad prosódica de los participantes de esta investigación se expresará en el puntaje obtenido en el Test Didi, en el que debe distinguir el patrón prosódico de un estímulo dado verbalmente, escogiendo entre dos alternativas de respuesta.

CAPITULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Fluidez lectora

La fluidez lectora es definida por algunos autores (NRP, 2000; Hudson, Lane & Pullen, 2005; Hudson, 2011) como la lectura correcta y expresiva de un texto con un ritmo comparable al de una conversación. Por su parte, Kuhn *et al.* (2010, p. 240) la definen como

“Fluency combines accuracy, automaticity, and oral reading prosody, which, taken together, facilitate the reader’s construction of meaning. It is demonstrated during oral reading through ease of word recognition, appropriate pacing, phrasing, and intonation. It is a factor in both oral and silent reading that can limit or support comprehension.”

Autores como Rasinski (2010) y otros (Álvarez-Cañizo, Suárez-Coalla y Cuetos, 2015; Elhassan, Crewther, Bavin y Crewther, 2015) también proponen que la fluidez tiene estos tres componentes esenciales: precisión en el reconocimiento de palabras, automaticidad y prosodia.

Se pueden diferenciar dos procesos relacionados con la fluidez lectora. Por una parte, los procesos implicados en la lectura de las palabras (Ehri, 2002; Samuels, 2006 y Berninger *et al.*, 2010) y, por otra, los procesos más relacionados con la comprensión del texto (Rasinski, Rikli y Johnston, 2009; Rasinski, 2010; Young, Mohr y Rasinski, 2015). Los primeros se refieren básicamente a las conversiones grafema –fonema y al reconocimiento visual de las palabras escritas. Los segundos aluden a la integración de la información con el conocimiento del lector para construir el significado del texto (Defior, 2014).

El vínculo entre fluidez y comprensión queda bien establecido en Samuels (2006), quien plantea que lo más característico del lector fluido es que puede decodificar, leer oralmente con expresión y comprender a la vez. Es decir, la lectura experta integra la fluidez y comprensión de la lectura. Para que un lector alcance un nivel alto de expertiz, debe destinar sus recursos cognitivos de forma estratégica para que estos ayuden a afianzar las habilidades menos desarrolladas (Defior, 2014). Por esta razón, los lectores expertos ocupan un bajo esfuerzo cognitivo en la decodificación, ya que este proceso se encuentra

automatizado. Por lo tanto, la mayoría de sus recursos cognitivos se centra en construir una representación del significado del texto, que es el proceso más complejo y el fin último de la lectura. Al respecto, Pikulski y Chard (2005) plantean que las habilidades de decodificación forman un puente hacia la comprensión, estableciendo así una relación recíproca.

La importancia de leer eficientemente las palabras para una buena comprensión explica el gran interés de las investigaciones por estudiar los procesos léxicos de la lectura. En la presente investigación, uno de los objetivos es analizar la relación entre las habilidades de reconocimiento de palabras y la fluidez de la lectura en voz alta, por lo que en la siguiente sección se profundiza en qué consiste reconocer palabras escritas y qué necesita dominar el lector para hacerlo como experto.

2.2 Reconocimiento de palabras escritas

Algunos autores plantean que el lenguaje oral está biológicamente determinado, en cambio, no existe una ruta o camino determinado para comenzar a leer. Aprender a leer implica una reestructuración de las estructuras ya presentes en el lenguaje oral de los niños para tomar conciencia de sus componentes, las palabras, las sílabas o los fonemas (Defior, 2014). Así, los niños deben decodificar un nuevo tipo de estímulos visuales, las palabras escritas, y relacionarlos con las estructuras orales que ya manejan. Esta habilidad de reconocer palabras es uno de los componentes necesarios para llegar a ser un lector experto. Al respecto, Wolf y Katzir-Cohen (2001) sostienen que el aprendizaje inicial de la lectura fluida es el producto del desarrollo de la precisión o exactitud al leer las palabras y la subsiguiente automatización de los procesos sub-léxicos y léxicos subyacentes, así como la integración de estos en el reconocimiento de palabras y en la lectura de textos. El segundo componente de la lectura experta es la habilidad de comprender los textos leídos. A pesar de que el reconocimiento de palabras y la comprensión de textos son indispensables para lograr una lectura experta, mantienen una relación asimétrica, ya que el reconocimiento de palabras es indispensable para la comprensión de un texto, pero la comprensión lectora no es imprescindible para el reconocimiento de palabras (Share, 1995). La distinción entre estos dos componentes ha sido ampliamente utilizada y es la base del Modelo simple de lectura (MSL) propuesto por Gough, Hoover y Peterson (1996).

El MSL surge dentro del movimiento de alfabetización que buscaba investigar el desarrollo de la lectura. Este modelo plantea que la comprensión lectora requiere de las

habilidades de decodificación y de comprensión oral, que son catalogadas como las competencias básicas (Kendeou, Savage, y Van Den Broek, 2009). Al ser desarrolladas de una buena forma, estas competencias ayudarán a los lectores a comprender los textos escritos de la misma manera que un texto oral. Hoover y Gough (1990) definen la decodificación como:

“El eficiente reconocimiento de palabras, la capacidad de obtener rápidamente una representación de la entrada impresa que permite el acceso a la entrada correspondiente en el léxico mental y por lo tanto la recuperación de información semántica a nivel de palabra” (p.130)

Sin embargo, algunos autores, como Georgiou, Das y Hayward (2009a) y Høien-Tengesdal, y Tønnessen (2011), sostienen que la decodificación corresponde a la aplicación de las reglas de correspondencia grafema- fonema. Por lo tanto, requiere de un análisis fónico que se puede medir a través de la lectura de pseudopalabras. Otros, como Cuetos (2008), plantean que en la decodificación se incorpora el reconocimiento de letras, combinación de sonidos e identificación de palabras, lo que se puede observar a través de la lectura de palabras. Dicho esto, la evaluación del desarrollo de la habilidad de decodificación debería ser a través esa tarea y, para los lectores más expertos, a través de la lectura de pseudopalabras. Ripoll (2010) ofrece una solución basada en una gran cantidad de estudios realizados en el marco del MSL y concluye que se han utilizado ambas medidas con resultados confiables.

No obstante, lo anterior, la interrogante que permanece sería si la decodificación considera solo la precisión o también incluye la velocidad con la que se realiza la tarea. En relación con este punto, Ripoll (2010) sostiene que la definición empleada por los autores del MSL considera tanto la precisión como la velocidad de la lectura. Siguiendo con este planteamiento, Høien-Tengesdal (2010) propone que medir la decodificación considerando velocidad y precisión en la lectura nos permitiría obtener resultados más confiables y globales de dicha habilidad. Por último, diversas investigaciones (Florit y Cain, 2011; Joshi, Tao, Aaron y Quiroz, 2012; Kendeou, Papadopoulos y Kotzapoulou, 2012) sugieren que el MSL es aplicable para evaluar en ortografías transparentes, debido a que mide el rendimiento de tres habilidades de suma importancia en el desarrollo lector de estos idiomas: comprensión oral, velocidad y precisión.

En definitiva, ¿qué significa reconocer palabras escritas?, ¿qué procesos hay detrás de la lectura de una palabra? Reconocer palabras implica entender la relación de correspondencia grafema- fonema y además adquirir ciertos procedimientos de lectura de palabras. Al respecto, Defior (2014) precisa la diferencia entre decodificación, que es el proceso de asignar sonido a un estímulo visual, y la identificación o reconocimiento de palabras, que -además de asignar un sonido a un estímulo visual- produce el acceso a su significado. Pero, ¿cómo se han descrito los procesos que permiten que lleguemos a reconocer visualmente las palabras escritas y acceder a su significado?

Diversos autores (Coltheart, Curtis, Atkins y Haller, 1993; Coltheart, Rastle, Perry, Langdon y Ziegler, 2001, Coltheart, 2005) han colaborado en responder dicha interrogante, describiendo el modelo de “doble ruta”. Este modelo propone que existen dos vías para procesar las palabras. La primera es la llamada ruta subléxica o fonológica, en la que el lector aplica las RCGF para convertir las palabras en sonidos. La segunda es la vía léxica o visual, que consiste en la asociación directa de las palabras con su significado. Es decir, se logra el reconocimiento automático debido a que las palabras ya han sido procesadas anteriormente por el lector, por lo que ya están almacenadas en su léxico mental. Otro modelo de lectura que aparece es el conexionista, el cual propone que la representación mental de las palabras se debe a la conexión entre el nivel fonológico, ortográfico y semántico en conjunto, similar al de una red neuronal. Sin embargo, el modelo de doble ruta es el más utilizado, ya que define al lector experto como una persona capaz de acceder de manera automática a las representaciones mentales de las palabras y no se apoya únicamente en los procesos de decodificación (Fumagalli, Barreyro y Jaichenco, 2017). La precisión y la velocidad juegan un papel determinante a la hora de reconocer palabras y unidades sintácticas mayores. En el siguiente apartado, expondremos de la importancia que cada uno de estos aspectos tiene en las distintas etapas lectoras de los niños y como estos influyen en la automatización de la lectura.

2.3 Precisión y velocidad

Siguiendo a López (2013), la precisión se define como la habilidad que tiene el lector para decodificar correctamente las palabras. La precisión en el proceso de decodificación ayuda a los aprendices a no cometer errores como sustituciones, omisiones o inversiones de sílabas o fonemas en la lectura de palabras aisladas o en textos. Esta habilidad se

desarrolla comúnmente en las etapas iniciales del ciclo escolar y se va automatizando a medida que los niños pueden aplicar con mayor dominio y rapidez su conocimiento del alfabeto y de los sonidos de las letras para transformar grafemas en fonemas (RCGF). La velocidad lectora, por su parte, se entiende como la cantidad de palabras leídas correctamente por minuto (López, 2013). Esta es una condición clave para la fluidez lectora, pero no es la única, sino uno de los componentes que ayuda a obtener una lectura fluida. Tener la habilidad de poder leer rápido un texto refleja una buena automatización del reconocimiento de las unidades léxico-semánticas, lo que también supone el dominio de la decodificación. En el caso de las lenguas transparentes, el papel de la velocidad es considerado como relevante y el indicador más fiable del nivel de desarrollo de las habilidades lectoras en los primeros años de escolaridad. Lander y Wimmer (2008), en un estudio realizado con escolares alemanes, plantearon que la velocidad “es el único indicador que diferencia a los buenos y los malos lectores”, ya que al final del primer año de aprendizaje se logra un alto nivel de precisión gracias a la práctica de las RCGF. La adquisición de la velocidad es paulatina y podría durar toda la escolaridad debido a que depende altamente de la práctica lectora. En un estudio longitudinal realizado por Castejón, González-Pumariega y Cuetos (2011) sobre la adquisición de la fluidez en el español, se encontró que la velocidad producía una brecha importante en el aprendizaje lector de los niños. Esta brecha aumentaba al final del segundo año: mientras algunos aprendices adquirirían la fluidez con facilidad, otros evidenciaban cierta resistencia en el aprendizaje. A continuación, desarrollaremos la importancia de lograr la automatización en la lectura por los beneficios que tiene para ser un buen comprendedor.

2.4 Automaticidad

Alcanzar la automatización en las habilidades de decodificación o aplicación de las reglas de conversión grafema- fonema es fundamental para poder ser un lector competente en un sistema alfabético transparente como el español (Adams, 1992; Serrano y Defior, 2008; Anthony *et al.*, 2010; Ehri, 2014; Oullette y Van Daal, 2017). Además, a medida que los lectores se enfrentan periódicamente a las palabras escritas, van almacenando en su memoria las representaciones visuales y fonológicas de esas palabras. Por ende, su lectura se vuelve en reconocimiento, el que será más rápido hasta volverse automático (véase Defior, 2014).

Según Ehri (1995), los aprendices deben atravesar cuatro fases para lograr reconocer palabras de forma automática. La primera es la etapa *pre- alfabética*, en la cual los niños reconocen pistas visuales de las letras e intentan interpretarlas en su lenguaje oral. En la etapa siguiente, llamada *alfabeto parcial*, los niños son capaces de asociar letras y sonidos. A pesar de esto, todavía no logran integrar dichos sonidos en palabras, ya que su conocimiento de las RCGF es limitado. Por esto, prestan atención a las letras iniciales o finales de las palabras para lograr una buena pronunciación. La etapa completamente alfabética viene a consolidar el reconocimiento rápido e instantáneo de las palabras, pues los niños logran asociar diferentes sonidos y combinarlos de forma adecuada. Además, los niños ya son capaces de reconocer errores en las palabras. En la última etapa, denominada *alfabética consolidada*, los niños comienzan a almacenar en la memoria las representaciones mentales de los patrones de letras y no solo de palabras como unidades. Por ejemplo, almacenan el patrón "tito", por lo que en la palabra "gatito" solo deben combinar las primeras letras ("ga") para leer la palabra completa. Lo anterior resulta más rápido, pero no tan eficiente como el reconocimiento visual de la palabra completa, que permite a estos lectores avanzar en fluidez y, en esa medida, pueden ir centrando más su atención en la comprensión y no en la decodificación (Pikulski y Chard, 2005).

Por su parte, diversos autores (Logan, 1997; Kuhn *et al.*, 2010) plantean que, para lograr automaticidad en la lectura, es necesario alcanzar cuatro características del proceso lector que pueden actuar juntas o separadas:

- Velocidad de lectura: Esta habilidad se desarrolla a la par con la precisión y mejora hasta alcanzar un tope, luego se mantiene casi constante.
- Ausencia de esfuerzo: Esta habilidad evidencia la facilidad con la que se enfrentan los procesos de decodificación, y permite a los lectores poner atención en la comprensión.
- Autonomía: Esta es la habilidad que los lectores tienen de leer las palabras con que se encuentran, sin poder evitar hacerlo. Por ejemplo, al ver un anuncio en la calle, leemos sin que nos lo proponamos.
- Falta de conciencia: Esta habilidad les permite a los lectores no ser conscientes del esfuerzo que tienen que hacer para decodificar palabras.

El grado de transparencia de una lengua también influye en los procesos de reconocimiento de palabras, ya que las correspondencias grafema- fonema de una lengua transparente son más fáciles de establecer que en una lengua opaca, en la que esto implica una tarea cognitiva mayor. En lenguas opacas, las investigaciones confirman que la automaticidad depende más de la precisión. En lenguas transparentes, la precisión se lograría en las etapas iniciales, por lo que la velocidad es más determinante en el desarrollo de la automatización. En esta línea, Laberge y Samuels (1975) propusieron que mientras más automatizados estén los procesos cognitivos de bajo nivel, mejor será la comprensión lectora, ya que los niños dispondrán de más recursos cognitivos para llevar a cabo este proceso. Con la experiencia lectora, los niños ya poseen un mayor número de palabras reconocidas, por lo que las relaciones se establecen más rápidamente frente a las palabras de alta frecuencia que frente a las de baja frecuencia. Al respecto, Castejón *et al.* (2015) realizaron un estudio longitudinal para describir el proceso de adquisición de la fluidez a nivel de palabras. Estos autores evaluaron el desempeño en precisión y velocidad lectora de un grupo de alumnos españoles desde el primer grado hasta el sexto grado de educación primaria, manipulando las variables longitud, frecuencia y lexicalidad de palabras y pseudopalabras. Los resultados indicaron, por un lado, que la precisión era muy alta al finalizar el primer grado. Por otro lado, las diferencias entre los cursos sólo fueron significativas en las dos primeras evaluaciones, entre 1° y 2°, y entre 2° y 3°. En relación con la velocidad, su desarrollo fue más dificultoso y lento, pero mejoró significativamente al aumentar de grado, logrando ser más determinante en la adquisición de la fluidez.

En Chile, un estudio reciente de Riffo *et al.* (2018), realizado con estudiantes chilenos de segundo año básico, analizó las relaciones entre conciencia fonológica y conciencia léxica con la lectura en voz alta y la comprensión lectora. La lectura en voz alta se evaluó con una pauta *ad hoc* que valoró los tres componentes de la fluidez: velocidad, precisión y prosodia. En esta última solo se valoró ritmo y entonación. Los resultados indicaron una correlación significativa entre la comprensión lectora y la lectura en voz alta. Sin embargo, en el desglose de los componentes, velocidad y prosodia correlacionaron significativamente con la comprensión del texto escrito, a diferencia de la precisión, que no arrojó correlaciones significativas.

En síntesis, con la evidencia empírica disponible hasta ahora, podemos sostener la idea de que los componentes de la automaticidad influyen en la fluidez lectora y a su vez en la comprensión. Sin embargo, recientes investigaciones sostienen que existe una

concepción limitada de la fluidez lectora, cuyo énfasis se ha centrado en la precisión y la velocidad, que son más fácilmente cuantificables, olvidando otros aspectos más cualitativos, como la entonación, el ritmo, las pausas, la adecuación del volumen, que permiten al lector construir el significado del texto (Pikulski y Chard, 2005; Kuhn *et al.*, 2010; González-Trujillo *et al.*, 2014). En el siguiente apartado, ahondaremos más profundamente en estos aspectos prosódicos menos conocidos, pero que, sin embargo, están ganando terreno en la investigación de su relación con la fluidez lectora y la comprensión.

2.5 Prosodia de la lectura en voz alta

El rol de la conciencia fonológica en el desarrollo de la habilidad lectora ha sido ampliamente asumido en diversas investigaciones (p. ej. Carrillo y Marín, 1992; Defior y Tudela, 1994; Anthony y Lonigan, 2004; Ziegler y Goswami, 2005; Arancibia, Bizama y Sáez, 2012). No obstante, como ya mencionamos anteriormente, existe un aspecto fonológico que ha sido menos estudiado en su relación con la lectura y que se refiere a la fonología suprasegmental o prosodia.

Estudios como el de Jusczyk y Kemler (1996) han avalado el impacto temprano que tiene la prosodia en la evolución lectora de los niños, dado que en la comprensión del lenguaje oral los contornos entonacionales muy marcados, son clave para el niño. Cabe destacar que con solo meses de edad los niños ya son receptivos a la entonación de la lengua materna.

Según Shattuck- Huffnagel y Turk (1996), la prosodia es un subsistema fonológico que implica ciertos parámetros acústicos tales como la intensidad, la duración y la frecuencia. La combinación de estos parámetros, según Llisterri *et al.* (2005), crea rasgos prosódicos o suprasegmentales como el acento, el tono, la melodía, la entonación, las pausas, el ritmo, la velocidad de elocución y el timbre de la voz. Por su parte, Erekson (2010) describe la prosodia como “la manera en que decimos las palabras y frases más allá de sus cualidades fonéticas y léxicas” (p.80). Leer sin prosodia llevaría a los estudiantes a no realizar las agrupaciones de palabras en unidades sintácticas con significado, no leer con suficiente expresividad para recrear su significado, no acentuar las palabras de forma correcta o no distinguir unas unidades léxicas de otras. Estos vacíos prosódicos conducirían a una mala interpretación o comprensión del texto que está leyendo el alumno.

Un aspecto que se debe tener en cuenta a la hora de evaluar la prosodia son sus niveles. El nivel léxico corresponde a la “capacidad de percibir el acento o de manipular las

sílabas acentuadas en una palabra” (Calet *et al.* 2016, p.2), mientras que el nivel métrico corresponde a “la capacidad de percibir el ritmo, la entonación y las pausas a nivel de sintagma o frase” (Calet *et al.* 2016, p.2). Asimismo, la prosodia no se puede considerar como una sola unidad, sino que como un conjunto de sub-habilidades que podrían tener distintas relaciones con el proceso de lectura. Al respecto, Miller y Schwanenflugel (2008) observaron que una lectura en voz alta con bajo número de pausas inadecuadas en primer grado de primaria y un buen desarrollo de la entonación en segundo grado, predecían una buena comprensión lectora en tercer año, hecho que afirma el impacto de la prosodia en la lectura. Además, plantearon que una lectura con prosodia adecuada está relacionada con el éxito posterior del alumno en comprensión lectora. Del mismo modo, investigaciones como las de Goswami *et al.* (2002), Wood (2006), Holliman, Wood y Sheehy (2008) Goodman y Libenson y Wade-Woolley (2010) han demostrado la influencia del procesamiento prosódico en las habilidades lectoras. Además, Wood, Wade-Woolley y Holliman (2009) proponen una relación directa entre las habilidades prosódicas y el aprendizaje lector una vez que se aíslan las variables de vocabulario, conciencia fonológica y conciencia morfológica. En ese sentido, Holliman *et al.* (2014) añaden que estas relaciones podrían variar dependiendo de la etapa evolutiva de adquisición de la lectura en que se encuentren los aprendices y de las características del sistema lingüístico, por lo que futuras investigaciones que tengan en cuenta distintas edades y lenguas ayudarían a determinar el papel que tiene cada factor.

La prosodia captura el ritmo del lenguaje y los patrones de acentuación del mismo ritmo, lo que nos provee de énfasis y redundancia que facilitan la comprensión del mensaje entregado (Pitt y Samuel, 1990; Dahan, Tanenhaus, y Chambers, 2002; Kunert y Jongman, 2017). Según investigaciones previas (Rasinski, 2004; Miller y Schwanenflugel, 2008), la lectura prosódica está compuesta por diferentes rasgos que dan vitalidad y dinamismo a los enunciados de los hablantes. Como una forma de poder evaluar la fluidez lectora considerando sus aspectos prosódicos, algunos autores han construido escalas como instrumentos de medida. Entre ellas, destaca la Escala Multidimensional de Fluidez (Rasinski, 2004), construida sobre la base de resultados de estudios previos que destacaban el papel de las pausas, el fraseo adecuado y las subidas o bajadas de tono. En español, González-Trujillo *et al.* (2014) utilizaron esta escala y la adecuaron al español. En ella, consideran como rasgos prosódicos de la lectura en voz alta el volumen, la entonación, el fraseo o segmentación y las pausas inter o intraléxicas en la lectura. El volumen está

relacionado con la intención del texto. El lector es capaz de regular su volumen de acuerdo a esta y puede identificarse desde el volumen más alto al más bajo. La entonación se refiere a la “melodía” de lectura de acuerdo con el tipo de oración que se está leyendo. El rango varía desde una lectura monótona, sin variaciones tonales que marquen el final de oración ni las intenciones del discurso, hasta la lectura melódica, que, por ejemplo, respeta los cambios de entonación al final de las oraciones o marca claramente los diálogos si el texto los presenta. La segmentación o fraseo indica si el lector delimita correctamente, durante la lectura, sintagmas con significado, y es complementaria a la sub-dimensión de pausas inter e intraléxicas. Esta habilidad de segmentación o fraseo va desde la lectura palabra a palabra sin integrarlas en el continuum de la frase, leer sin tener en cuenta los límites sintácticos que definen el sentido de la oración con o sin marcas de puntuación, hasta la asimilación de estas dos variables y, por ende, la lectura correcta. En la oración, *No, me gusta Ana- contestó*, si un niño realizara una segmentación errónea tal como, *No (pausa) me gusta (pausa) Ana- contestó*, no captaría el significado de la frase, ya que a pesar de respetar la pausa de la coma no estaría integrando las palabras en un solo sintagma nominal de forma correcta (González-Trujillo *et al.* 2014). Por último, las pausas tienen relación con la conciencia de los signos de puntuación y los límites sintácticos, y con la automatización que permite leer las palabras sin vacilaciones que generan alargamiento de fonemas o repeticiones. El desarrollo de esta sub-dimensión comienza desde la realización de muchas pausas intrusas incluso en la mitad o en el arranque de palabras y la presencia de repetidas vacilaciones y repeticiones, hasta la realización de pausas con respeto de los signos de puntuación y los límites sintácticos. Por ejemplo, el significado sería totalmente diferente si no se respetara la coma en la siguiente oración: “ya preeeciisarás de nuestra ayuda”.

En el estudio de Álvarez- Cañizo y Suárez- Coalla (2017) sobre el desarrollo de la lectura prosódica en niños españoles de tercero y quinto grado, se llegó a la conclusión de que, a una mayor velocidad y precisión en la lectura, los niños liberan recursos atencionales que quedan a disposición de la lectura prosódica. Además, se constató que las marcas prosódicas en oraciones exclamativas (!) e interrogativas (¿?) no facilitaron el desarrollo de la prosodia hasta el nivel adulto en comparación con otros idiomas que no las tienen.

Como ya sabemos, el español es una lengua transparente, lo que facilita el aprendizaje de las reglas de conversión grafema-fonema que son fundamentales para el posterior desarrollo de la lectura en los niños. Al respecto, Seymour *et al.* (2003) plantean

que, en una lengua transparente, se presenta un 95% de precisión en la lectura de palabras después de un año de aprendizaje, *versus* el 35% de precisión en un niño que aprende en una lengua opaca durante el mismo tiempo. Por lo tanto, de acuerdo con esto, el español se encontraría en ventaja, ya que los niños logran tempranamente un alto nivel de decodificación, lo que favorecería el desarrollo de la lectura prosódica. Sin embargo, los resultados de Álvarez- Cañizo y Suárez- Coalla (2017) indicaron que el desarrollo de la lectura prosódica es similar en lenguas opacas y transparentes. De igual forma, estos autores encontraron que los niños de tercer grado no lograron alcanzar una madurez prosódica, a pesar de demostrar una precisión en la lectura de palabras superior al 90%. Por lo tanto, los autores sugieren que un buen desarrollo de las habilidades de decodificación no es suficiente para que los alumnos de tercer grado alcancen un nivel prosódico adulto, siendo necesaria una mayor experiencia lectora.

Recientemente Kocaarslan (2019) investigó el efecto del índice de eficiencia de la lectura, precisión y prosodia en la comprensión lectora – a través del recontado oral de historias- en alumnos de segundo grado. Los resultados indicaron que la lectura prosódica tiene una fuerte correlación positiva con el recontado oral de historias. Además, los niños con bajos y altos puntajes en el recontado de historias solo tenían diferencias significativas en la evaluación prosódica. A la vista de estos hallazgos, se podría sugerir poner mayor atención al desarrollo de la prosodia para ayudar a los estudiantes a mejorar su desempeño en la habilidad de comprensión lectora. En este contexto, los establecimientos podrían implementar programas de lectura en los que se tenga en cuenta aspectos prosódicos como entonación, segmentación y otros, para poder alcanzar niveles eficientes de las habilidades de lectura.

En Chile, Arancibia, León, Castro, Bizama, y Sáez (2019) investigaron el impacto del reconocimiento de palabras y la fluidez lectora en la comprensión de textos en niños de sexto básico. Los resultados indicaron correlaciones significativas entre las tres variables. No obstante, los rasgos prosódicos de segmentación y entonación de la lectura en voz alta mostraron una mayor contribución a la comprensión lectora que la lectura de palabras y la velocidad lectora del texto. A continuación, explicaremos cómo se entiende el concepto de sensibilidad prosódica en nuestra investigación y cuáles son algunos de los hallazgos que han encontrado otras investigaciones acerca de este componente de la fluidez.

2.6 Sensibilidad prosódica

En la literatura a veces podemos encontrar los términos de “prosodia” o “sensibilidad prosódica” indistintamente. Sin embargo, en esta investigación entenderemos el término de sensibilidad prosódica como la capacidad de percibir correctamente los rasgos suprasegmentales de un estímulo verbal.

Existen diferentes niveles de expresión de la prosodia en relación con la habilidad lectora. Podemos encontrar relaciones a nivel de texto, de frase y de palabra. En el nivel de frase y texto, la sensibilidad prosódica se refiere a la capacidad de percibir el ritmo, la entonación y las pausas. En el nivel de palabra, en cambio, la sensibilidad prosódica incide en la capacidad de percibir el acento o de detectar las sílabas acentuadas. Por ende, podemos encontrar dos tipos de relaciones, la de prosodia a nivel de texto y frases con la comprensión lectora, así como la sensibilidad prosódica a nivel de palabras con la lectura de palabras y de textos. Múltiples estudios han demostrado estas relaciones (p. ej., Whalley y Hansen, 2006; Gutiérrez- Palma y Palma, 2007; Holliman, Wood y Sheehy, 2008, 2010; Holliman *et al.* 2014; Schwanenflugel y Benjamin, 2016).

Existen varios estudios que han encontrado una relación entre sensibilidad prosódica y las habilidades de alfabetización. Goswami *et al.* (2002) y Kuhn (2004), demostraron que el bajo nivel acústico relacionado con la prosodia del discurso predice la conciencia fonológica. Los participantes de estos estudios generalmente deben detectar la frecuencia o modulaciones de amplitud en estímulos no verbales o tomar decisiones acerca de iguales o diferentes pares de tonos con diferencias en la profundidad de la modulación o el tiempo de elevación de amplitud. También se ha encontrado que la conciencia prosódica está directamente relacionada con el desempeño literario (Wood, 2006; Holliman *et al.*, 2008; Clin, Wade-Woolley y Heggie, 2009). Los participantes de la mayoría de estos estudios debieron unir o escuchar palabras, frases u oraciones e indicar la sílaba acentuada o identificar si un par de palabras escuchadas correspondían a igual o diferente acentuación.

Kitzen (2001) plantea que la sensibilidad prosódica, en particular a la acentuación, podría ayudar a la clarificación del significado y a la comprensión, ya que tener conciencia de la ubicación del acento ayudaría a diferenciar entre tipos de palabras (sustantivos y verbos) y entre sustantivos compuestos o frases sustantivas, en inglés por lo menos. Por su parte, Whalley y Hansen (2006) llevaron a cabo un estudio para medir prosodia tanto a

nivel de frase como de palabras en un grupo de niños entre 8 y 10 años utilizando la tarea DEEdee. Esta tarea consiste en reconocer auditivamente patrones prosódicos en distintos tipos de oraciones, que van desde nombres propios hasta oraciones más complejas. Los alumnos primero escuchan el estímulo y luego escuchan 2 patrones prosódicos leídos con la frase “dee”, después de eso deben marcar cuál de las dos frases corresponde al patrón prosódico de la frase original. Los resultados demostraron que la prosodia a nivel léxico y de frase fue la única variable que predijo la decodificación y la comprensión de los niños. Para explicar estos hallazgos, los autores proponen que la sensibilidad prosódica podría ayudar a los estudiantes a segmentar el lenguaje hablado en unidades sintácticas con significado, lo que podría reducir la carga cognitiva en la memoria y, por ende, liberar recursos para la tarea de comprensión.

En español, Gutiérrez- Palma y Palma (2007) llevaron a cabo un estudio con 18 niños españoles de entre 7 y 8 años, en el que demostraron que las habilidades de lectura y, más específicamente, la fluidez lectora, estaba relacionada con la conciencia del acento a nivel léxico. Los resultados revelaron que los niños con más habilidad en la detección de desigualdades prosódicas leían con mayor fluidez. Otros estudios longitudinales también han corroborado la relación entre estas variables, como el de Calet *et al.* (2015), quienes evaluaron a 130 niños desde preescolar hasta 2° de educación primaria en habilidades como ritmo no lingüístico, conciencia prosódica a nivel léxico y métrico, conciencia fonológica, vocabulario y lectura de palabras. Los resultados sugirieron que las habilidades prosódicas evolucionan a distinto ritmo y contribuyen al desarrollo fluido de la lectura en diferentes etapas.

De acuerdo con la evidencia recopilada, podemos concluir que la fluidez es un aspecto central en el aprendizaje de la lectura. Cada uno de los aspectos de la fluidez lectora: velocidad, precisión y prosodia, tiene una implicación e importancia diferente en el desarrollo de las habilidades de lectura, dependiendo de la etapa lectora en la que se encuentre el niño. En una primera etapa, la precisión con que se decodifiquen las palabras tiene una gran importancia, puesto que de esto depende leer palabras de forma correcta y evitar errores (intercambio de fonemas, elisión de fonemas, etc.). Superando los errores de decodificación, la velocidad adquiere mayor importancia, ya que, es necesaria para que los lectores automaticen el reconocimiento de palabras y así puedan utilizar sus recursos cognitivos en la comprensión del texto. La prosodia, por su parte, ayuda a expresar el sentido al texto. Un lector no fluido debe redoblar sus esfuerzos y los recursos que utiliza

durante la lectura para lograr comprenderla. Al contrario de esto, un lector fluido puede adquirir y perfeccionar la comprensión de textos más tempranamente que un lector que no lee fluidamente. Finalmente, si el lector logra automatizar los procesos de decodificación, leer textos a una velocidad adecuada, expresar correctamente la intención del texto y comprender lo leído estaríamos en presencia de un lector experto.

CAPITULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de estudio y diseño de la investigación

La investigación corresponde a un estudio de tipo cuantitativo, no experimental, pues el objeto de estudio se operacionaliza en variables cuya medición se expresa numéricamente, pero no fueron manipuladas. El método es transversal comparativo y se implementó con un diseño de tipo correlacional- predictivo, ya que se describieron y compararon las mismas variables, sus correlaciones y el rol predictivo de unas sobre otras, en dos grupos escolares distintos (3ero y 4to básico).

3.2 Conformación de la muestra de participantes

Los participantes fueron seleccionados de dos cursos de cada nivel (3° y 4° básico) de tres establecimientos públicos de la provincia de Concepción. Por lo tanto, la selección fue por conveniencia, ya que dos de las escuelas son parte del proyecto Fondecyt en que se enmarcó la presente tesis de grado y la tercera había participado en estudios anteriores de la investigadora responsable del proyecto. La selección de los alumnos fue no probabilística. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: presentar un CI normal, ser hablante nativo de español y no tener (según informe el establecimiento) necesidades educativas permanentes, como discapacidad visual o auditiva o trastorno del espectro autista. No se consideraron diferencias de género, ya que esto dependió exclusivamente de la matrícula con la que contaba el curso en que se tomaron las mediciones.

Para resguardar los aspectos éticos de la investigación, la participación de los estudiantes fue autorizada a través de un consentimiento informado, el que fue firmado por el padre/madre o apoderado de los alumnos. Además, se solicitó el asentimiento verbal por parte de los estudiantes a la hora de responder las pruebas, y se les otorgó la oportunidad de retirarse del estudio cuando estimasen conveniente. Cabe señalar que en el tercer establecimiento se presentó la investigación en una reunión de apoderados del curso para entregar directamente los consentimientos informados

Para la selección de la muestra se aplicó el Test de Matrices Progresivas de Raven, que mide inteligencia no verbal. En este se presentan series de figuras geométricas, una de las cuales está incompleta para que el sujeto seleccione la faltante entre ocho

alternativas, lo que implica poner en marcha el razonamiento analógico, la percepción y la capacidad de abstracción. Fueron excluidos quienes obtuvieron un CI bajo lo esperado de acuerdo con las normas establecidas para Chile por Ivanovic, Forno, Durán y Hazbún, Castro & Ivanovic (2000). Su aplicación se estima en alrededor de 30 minutos.

De acuerdo con los criterios ya señalados, la muestra definitiva quedó conformada tal como indica la tabla siguiente:

Tabla 1
Participantes

Curso	N°	Edad	Femenino	Masculino	Promedio percentil Raven
3° básico	41	7-8	29	12	69.39 (19.37)
4° básico	40	8-9	21	19	70.51 (16.89)

Nota: paréntesis indican desviación estándar.

3.3 Instrumentos de medida de las variables

Los instrumentos utilizados para recoger información sobre las variables de la investigación fueron las siguientes:

a) Escala de fluidez de la lectura en español (González-Trujillo *et al.* 2014): Está basada en la Escala Multidimensional de Fluidez elaborada por Rasinski, 2004. Evalúa -en una escala de 1 a 4 puntos- velocidad, precisión, prosodia (volumen, entonación, pausas, segmentación) y calidad global de la lectura oral. El participante debe leer en voz alta un texto seleccionado especialmente para la tarea. El puntaje total es 28. Presenta un Alpha de Cronbach de .91.

b) Texto para la lectura en voz alta

El texto que leyeron los niños fue extraído desde el texto escolar de Lenguaje y Comunicación que es otorgado por el Ministerio de Educación para 3° y 4° básico. Así se pudo cumplir con la validez ecológica de la medición, ya que la complejidad de dicho texto correspondía al nivel actual de los estudiantes. Sin embargo, se

hicieron pequeñas modificaciones para facilitar la evaluación (por ejemplo, el uso de guiones para marcar el diálogo de los personajes y la eliminación del nombre del autor por ser extranjero). Finalmente, siguiendo estos criterios, los textos escogidos fueron dos fábulas breves, de 140 palabras en 3° básico (El zorro y la pantera) y 215 palabras en 4° básico (Las moscas y la miel). La grabación de las lecturas se hizo con grabadoras semi-profesionales (TASCAM DR-40), lo que permitió registrar el tiempo de lectura de cada estudiante (cantidad de segundos) y así poder calcular la velocidad (pal/min).

c) Sub test de lectura de palabras y pseudopalabras del Test Prolec- R (velocidad y precisión): Pertenece a la Batería PROLEC-R (Cuetos *et al.* 2014). Mide velocidad y precisión de la lectura de palabras y pseudopalabras en niños de 1° a 6° de primaria, con 40 ensayos en cada lista. Se estima un índice principal (número de aciertos/tiempo en segundos*100), que determina si existen dificultades en alguno de los procesos y si éstas son leves o severas. También se obtienen índices secundarios de precisión (número de aciertos) y de velocidad en la ejecución de la tarea (tiempo en segundos), cuyo análisis se realiza en base al nivel escolar del niño. Su confiabilidad según Alfa de Cronbach es .74 para la lectura de palabras y de .68 para la lectura de pseudopalabras. Su aplicación es de corta duración, 5-10 minutos. Esta prueba permite además identificar a niños normo lectores y niños con posibles dificultades lectoras. La prueba considera como puntaje el número total de aciertos del alumno (respuesta correcta), y se consideró de tal manera cuando hubo precisión y exactitud en la decodificación de la palabra, de lo contrario fue considerado como error. Omisiones, repeticiones y falta de exactitud fueron considerados errores.

d) Test Dldi (sensibilidad prosódica): Se aplicó una prueba diseñada por parte del equipo de investigación del Proyecto Fondecyt 1141646 como trabajo adelantado (Test Dldi). Se basa en la tarea elaborada por Kitzen (2001), denominada “DEEdee Task”, que utiliza una técnica de habla reiterativa, en que cada sílaba es reemplazada por la sílaba “dee” ([d̥i:], con vocal prolongada). Whalley y Hansen (2006) la emplearon para evaluar sensibilidad prosódica frente a 18 estímulos target

y distractores, extraídos de títulos de libros populares, películas o programas de televisión, todos de carácter infantil y de correcta construcción fonotáctica. Las frases variaban en longitud de dos a cinco sílabas que eran reemplazadas por [ɔi:], para así eliminar la información fonémica, pero conservando el acento, ritmo y entonación de la frase original. La versión que se aplicó está cargada en el programa Open Sesame 3.2.8, el cual es de libre disposición en la web y permite diseñar distinto tipo de test psicolingüísticos que impliquen tareas de decisión en que se requiera registrar la respuesta y tiempos de reacción o latencias. En este caso, el test consta de 28 pares de estímulos además de dos ensayos de prueba. Se presenta en la pantalla del computador la imagen de un personaje infantil y un audio con su nombre (ej. Plaza sésamo) que es escuchado por los niños por medio de audífonos. Enseguida, el niño debe seleccionar de entre dos alternativas con las sílabas Didi (tecla verde o tecla amarilla) el sonido que sea más parecido a como suena el nombre original. En los distractores se manipula la posición de las sílabas tónicas. Los estímulos son nombres y frases nominales que van aumentando en longitud desde tres a seis sílabas, todas enmascaradas con la sílaba “Di”. Su duración es de aprox. 10-15 minutos. Se realizó una aplicación piloto a 12 niños de 4° básico que sirvió para hacer ajustes las instrucciones y protocolo de aplicación.

3.3 Procedimientos de la investigación

En la Tabla 2, se especifica el orden y tiempo que tomó aplicar cada instrumento:

Tabla 2
Aplicación de instrumentos

	Objetivo		Instrumento		Forma de aplicación	Duración
1	Seleccionar muestra	la	Test de Raven de Matrices Progresivas		Evaluación grupal	30 min. Máximo
2	Grabar lectura en voz alta	la	Escala de Fluidez Lectora en Español (EFLE)		Evaluación individual	5 min.
	Evaluar lectura de palabras y pseudopalabras	la de y	Sub-test de lectura de palabras y pseudopalabras del test Prolec-	de de	Evaluación individual.	10 min.
	Medir sensibilidad prosódica.	la	Test DIdi		Evaluación individual	10-15 min.

La aplicación de las pruebas se llevó a cabo en cada establecimiento durante septiembre y octubre de 2019. En la primera sesión se aplicó el test de Raven a cada curso. En la segunda sesión, se realizaron las evaluaciones individuales. Estas fueron tomadas por la investigadora a cargo en una sala aislada del resto del curso. En primer lugar, los estudiantes hicieron la lectura cronometrada del listado de palabras (40) y luego el listado de las pseudopalabras (40). Todas las tareas propuestas incluyeron alguna práctica de parte del estudiante, para asegurar que entendieran las instrucciones.

La evaluación de la fluidez lectora fue efectuada por tres jueces entrenados para alcanzar un nivel de acuerdo inter-observadores con buen nivel de fiabilidad estadística (Índice Kappa de Fleiss). Estos jueces fueron la tesista, la profesora guía y un profesor de Lenguaje con grado de Magíster en Lingüística Aplicada y con experiencia en las mismas mediciones producto de su trabajo de tesis. La aplicación de la Escala se realizó siguiendo los siguientes pasos: cada juez evaluó por separado a una parte de la muestra. Luego se

revisó conjuntamente para auditar los resultados. En el caso de detectar diferencias de dos o tres puntos entre los jueces frente a un mismo aspecto evaluado, se discutían dichas diferencias y se volvía a escuchar a una sub-muestra para ajustar la aplicación de los criterios evaluativos en concordancia con las instrucciones del propio instrumento. Luego de eso, cada juez terminaba la tarea por sí solo.

Posteriormente, se calculó la concordancia interjueces (Índice Kappa de Fleiss, K), con la finalidad de garantizar que los análisis posteriores de la fluidez lectora estuvieran hechos sobre datos confiables y válidos. El resultado fue de una concordancia promedio $>.90$ en todos los componentes de la fluidez lectora en los participantes tanto de 3° como de 4° básico, tal como muestra la Tabla 3.

Tabla 3

Concordancias inter-jueces aplicación de EFLE 3° básico

Componentes EFLE	K 3° básico	K 4° básico
Velocidad	.99	.98
Precisión	.99	.99
Volumen	.99	.98
Entonación	.97	.97
Pausas	.98	.96
Segmentación	.98	.97
Calidad Global	.97	.98
Promedio	.94	.91

Como indica la Tabla 3, en todos los rasgos se obtuvo un nivel de acuerdo inter-jueces *casi perfecto*, que va desde $K = .81$ a $K = 1.0$ según las normas del estadígrafo empleado.

Finalmente, y antes del análisis estadístico de cada variable, los resultados de la aplicación de la EFLE se sometieron a un análisis de confiabilidad, para lo cual se midió su consistencia interna a través del estadígrafo Alfa de Cronbach (α). Los resultados se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4

Confiabilidad de resultados obtenidos con la EFLE 3° y 4° básico

Curso	Variable	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
3ro	Velocidad	13.91	20.36	.90	.92
	Precisión	13.70	22.34	.67	.94
	Volumen	13.22	23.44	.53	.95
	Entonación	13.99	22.57	.84	.93
	Pausas	14.05	20.82	.90	.92
	Segmentación	13.61	20.24	.89	.92
	Calidad	14.02	20.50	.94	.92
4to	Velocidad	15.53	11.92	.74	.89
	Precisión	15.39	12.19	.62	.90
	Volumen	15.29	12.18	.56	.91
	Entonación	15.73	12.01	.74	.89
	Pausas	15.63	11.63	.79	.88
	Segmentación	15.29	11.89	.78	.89
	Calidad Global	15.68	10.71	.87	.87

Los resultados muestran que los componentes de la escala presentan un α promedio de .932 en 3° básico y de .896 en 4° básico. Por lo tanto, no fue necesario eliminar ninguno de los componentes, ya que todos contribuyen a la confiabilidad global de la medición de fluidez lectora de los participantes. Posteriormente, se procedió a realizar los análisis estadísticos para cumplir con los objetivos de la investigación.

3.4 Análisis de los datos

Los datos de las distintas mediciones se traspasaron a una planilla Excel, para poder realizar los análisis estadísticos.

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de los datos (medidas de tendencia central y de dispersión), ya que se pretendía conocer el desempeño de los estudiantes en las 3 variables. Para establecer la distribución de los datos se utilizó la prueba Shapiro-Wilk. Las puntuaciones correspondientes al índice principal de la lectura de palabras y de pseudopalabras, el puntaje total de la EFLE, el puntaje total de los rasgos prosódicos de la

lectura en voz alta y de las respuestas correctas en el test DIdi presentaron una distribución normal. Para el análisis de diferencias entre los grupos se empleó estadística paramétrica (T de Student) cuando las distribuciones eran normales y no paramétrica (U de Mann-Whitney) cuando la distribución no era normal. Considerando el tamaño de la muestra y las distribuciones, se utilizó la prueba r de Pearson en el análisis de correlaciones. Finalmente, se efectuó un análisis de regresión lineal. En todos los casos se consideró un nivel de significancia de 0.05. El análisis de resultados se realizó con el programa SPSS versión 25.

CAPITULO IV.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de las evaluaciones aplicadas a los alumnos que participaron de la investigación. En la primera parte se presentan los resultados de los alumnos de tercero básico. Luego se presentan los resultados de cuarto básico. Finalmente, se exponen los análisis de diferencias inter-grupos y los análisis de regresiones.

4.1 Análisis descriptivos

En primer lugar, se realizó el análisis descriptivo de cada una de las variables. Los resultados de 3° básico se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5
Análisis descriptivo de las variables de 3° básico

Variables	Media	Mediana	Q1	Q3	Mínimo	Máximo	Asimetría	Curtosis
Precisión Pal.	38.22 (1.96)	39	37	40	33	40	.36	.25
Vel. Pal. (s)	62.05 (35.66)	54	39	69	23	189	.36	5.08
Índ. Prin. Pal.	77.11 (34.37)	69.64	52.90	101.28	17.99	173.91	.36	.50
Precisión Ps.	35.54 (3.75)	36	34	38	19	40	.36	8.38
Vel. Ps. (s.)	85.59 (34.20)	80	65	90	47	213	.36	7.01
Índ. Prin. Ps	46.22 (14.89)	45.68	36.58	57.58	16.67	82.98	.36	.01
Pal/ min LVA	.85 (0.47)	.71	.60	.87	.39	2.91	.36	8.92
Fluidez total	16.09 (5.38)	16	11.17	20.17	7	27	.36	-.96
Velocidad	2.17 (.95)	2	1	3	1	4	.36	-1.06
Precisión	2.38 (.91)	3	1.50	3	1	4	.36	-1.10
Prosodia total	9.47 (3.02)	9.67	7.50	12	4	15	.36	-.70
Volumen	2.87 (.90)	3	3	3	1	4	.36	.61
Entonación	2.10 (.73)	2	1.83	3	1	4	.36	-.18
Pausas	2.03 8(.89)	2	1	3	1	4	.36	-1.29
Segmentación	2.47 (.97)	3	2	3	1	4	.36	-.94
Calidad global	2.07 (.89)	2	1	2.67	1	4	.36	-.61
Sens. Pros. (%)	.54 (.13)	.54	.43	.64	.29	.82	.36	-.27
Latencia (s)	2059.41 (1117.55)	1804.68	1172.61	2730.09	725.29	5636.46	.36	1.56

Notas: 1. paréntesis indican desviación estándar 2. Pal=Palabras; Ps. =Pseudopalabras; Vel.= Velocidad; Ind. Prin. = Índice Principal; Pal/min LVA= velocidad lectura en voz alta del texto; Sens. Pros. =Sensibilidad Prosódica

De acuerdo a los datos presentados en la Tabla 5, podemos destacar que el desempeño en lectura de palabras, tanto en velocidad como precisión, fue mejor que el desempeño en la lectura de pseudopalabras. Esto corrobora lo que postula la teoría sobre las rutas directa e indirecta de la lectura (Gough *et al.* 1996) como también los resultados de diversos estudios realizados con niños hablantes de español como lengua materna (González-Trujillo *et al.* 2017; Arancibia *et al.* 2019). En relación con las medidas de la fluidez de la lectura en voz alta, las medidas de tendencia central coinciden (16 pts.), y se ubican ambas levemente por sobre el 50% del puntaje total de la Escala (28 puntos). De los componentes de la fluidez que evalúa la EFLE, se observa que precisión presenta un puntaje promedio más alto que velocidad. En prosodia, el aspecto mejor evaluado fue volumen, mientras que pausas obtuvo el puntaje más bajo. En relación con la apreciación de la calidad global, el puntaje resultó ser el segundo más bajo. De los datos también se destaca la variabilidad en el desempeño de los participantes cuando se examina en detalle los distintos aspectos de la fluidez. En todos los aspectos que evalúa la escala hubo niños que obtuvieron el puntaje mínimo (1 punto), pero también hubo niños que alcanzaran el puntaje máximo (4 puntos). En sensibilidad prosódica, el porcentaje de aciertos llegó al 54%, con un mínimo de 29% y un máximo de 82% de respuestas correctas.

4.2 Análisis de correlaciones

En segundo lugar, se realizó el análisis correlacional de Pearson de las variables para 3° básico. Los resultados se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6

Análisis correlacional de las variables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
1	1	-.43	.56	.63	-.38	.57	-.36	.52	.69	.18	.40	.57	.56	.50	.51	.57	.00	-.07	-.10	
2		1	-.80	-.17	.95	-.79	.93	-.68	-.63	-.40	-.60	-.65	-.68	-.67	-.67	-.71	-.05	.08	.15	
3			1	.35	-.73	.90	-.72	.76	.68	.33	.62	.79	.76	.72	.80	.79	.06	.03	-.01	
4				1	-.11	.50	-.12	.35	.55	-.01	.34	.45	.41	.34	.40	.41	-.08	.04	-.00	
5					1	-.81	.92	-.59	-.57	-.32	-.48	-.53	-.58	-.55	-.55	-.60	-.03	.09	.13	
6						1	-.74	.71	.70	.21	.51	.70	.70	.62	.67	.70	-.00	-.03	-.07	
7							1	-.65	-.60	-.44	-.55	-.61	-.64	-.65	-.62	-.68	.05	.04	.10	
8								1	.67	.56	.73	.88	.84	.87	.91	.93	.03	.00	-.04	
9									1	.26	.57	.70	.68	.64	.68	.76	.04	-.10	-.18	
10										1	.59	.47	.50	.74	.54	.65	-.09	.00	-.01	
11											1	.77	.82	.91	.87	.88	.07	.10	.01	
12												1	.85	.89	.91	.93	.02	.01	-.04	
13													1	.92	.88	.92	.16	.04	-.03	
14														1	.93	.97	.05	.04	-.02	
15															1	.96	.07	.11	.03	
16																1	.05	.02	-.04	
17																	1	.00	.01	
18																		1	.96	
19																				1

Notas: *p < .05 **p < .01. (bilateral); 1.Prec. Pal. 2. Vel. Pal (s) 3. Ind. Prin. Pal. 4. Prec. SP 5. Vel. SP (s.) 6. Índ.Prin. LS 7. Vel. (pal/min) 8. Vel. 9. Prec. 10. Vol. 11. Ent. 12. Pau. 13. Seg. 14. PT 15. CG16. FT 17. Sens. Pros. 18. Lat.

En primer lugar, se pueden observar diversas correlaciones entre la tarea de reconocimiento de palabras y la lectura en voz alta. La medida objetiva de la velocidad de lectura en voz alta (pal/min) está correlacionada con la velocidad y la precisión logradas en

la tarea de lectura de palabras y, por lo tanto, también con el índice principal o eficiencia de la lectura de palabras. Además, la velocidad de la lectura del texto también correlaciona con el índice principal de la lectura de pseudopalabras, pero no con la precisión por sí sola. Los números negativos que podemos encontrar en algunas de estas correlaciones se deben a que la relación entre las variables suele ser inversa cuando está involucrada una medida que representa tiempo de lectura. Así, por ejemplo, un mayor puntaje en precisión al leer palabras (1) correlaciona de manera inversa con la variable que indica velocidad en la misma tarea (2) y viceversa, pues disminuye el tiempo de ejecución de la lectura. En cambio, cuando la correlación se da entre dos variables que representan la medición del tiempo (s), el resultado es positivo, como entre velocidad en lectura de palabras (2) y velocidad en leer el texto (7).

En el caso de las habilidades lectoras medidas por la EFLE, también podemos encontrar múltiples correlaciones internas que confirman la consistencia de las medidas obtenidas con dicho instrumento. Podemos destacar que la apreciación de la velocidad durante la lectura en voz alta correlaciona con todas las medidas aportadas por la lectura de palabras y pseudopalabras. En cuanto a la lectura de pseudopalabras, la correlación es más débil, pero sigue siendo significativa. La precisión de la lectura en voz alta también correlaciona con todas las medidas de la lectura de palabras y pseudopalabras. Podemos destacar la relación entre la exactitud con que los niños leen palabras aisladas y el desempeño que tienen en la lectura en voz alta del texto. Además, tanto la precisión como la velocidad de la lectura de palabras aisladas correlacionan con la precisión de la lectura de textos en voz alta. Por su parte, el volumen de la lectura no correlaciona con la precisión en la lectura de palabras y pseudopalabras. En general, este es el aspecto prosódico de la lectura que muestra menos correlaciones y las menos significativas.

Entonación, pausas, segmentación y calidad global, correlacionan tanto con la lectura de palabras como de pseudopalabras. Entre estas relaciones destacan las que encontramos con el índice principal de la lectura de palabras y el de pseudopalabras, que dan cuenta de la eficiencia del uso de ambas rutas de lectura, directa e indirecta. La calidad global percibida durante la lectura de un texto en voz alta también correlaciona con la lectura de palabras aisladas.

En cuanto a las mediciones de sensibilidad prosódica, no se encontró correlaciones con ninguna de las demás variables, ni en el porcentaje de respuestas correctas ni en las medidas de latencia.

4.3 Análisis descriptivos 4to año básico

Los resultados el análisis descriptivo de las variables en el grupo de cuarto año básico se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7

Análisis descriptivo de las variables de 4° básico

Variables	Media	DE.	Mediana	Q1	Q3	Mínimo	Máximo	Asimetría	Curtosis
Prec. Pal.	38.92	1.46	39	38	40	33	40	-2.06	6.05
Vel. Pal. (s)	45.59	15.90	41	36	53	26	99	1.67	2.98
Índ. Prin. Pal.	93.82	26.68	97.56	73.58	108.82	33,3	153.85	-.10	.19
Prec. Ps	36.31	2.72	36	35	38	26	40	-1.41	4.24
Vel. Ps (s.)	69.18	23.00	66	53	72	40	163	2.04	6.36
Índ.Prin. LPs	57.47	17.31	56.06	50	66.67	15.95	100	.31	.60
Pal/ min LVA	.60	.15	.58	.49	.67	.40	.95	.81	.06
Fluidez total	18.10	3.98	18.33	16	21	10	26.67	-.02	.01
a. Velocidad	2.56	.67	3	2	3	1	4	-.75	.34
b. Precisión	2.70	.71	3	2	3	1	4	-.63	.47
c. Prosodia	10.43	2.26	10.33	9	12	6	15	.08	-.06
Volumen	2.80	.78	3	3	3	1	4	-1.20	1.50
Entonación	2.36	.65	2	2	3	1.33	4	1.30	1.02
Pausas	2.46	.68	2.67	2	3	1	3.67	-.49	-.50
Segmentación	2.80	.65	3	2.33	3	1	4	-.32	.67
d. Calidad global	2.41	.78	2	2	3	1	4	.55	-.18
Sens. Pros. (%)	.56	.16	.54	.43	.68	.29	.93	.43	-.53
Latencia (s)	2196	1784	1560	1076	2486	660.71	34906.18	3	9

Nota: 1. Prec. Pal. 2. Vel. Pal (s) 3. Ind. Prin. Pal. 4. Prec. SP 5. Vel. SP (s.) 6. Ind. Prin. LS 7. Vel. (pal/min) 8. Vel. 9. Prec. 10. Vol. 11. Ent. 12. Pau. 13. Sag. 14. PT 15. CG 16. FT 17. Sens. Pros. 18. Latencia

Al igual que en tercero básico, los niños de 4° presentaron un mejor desempeño en precisión y velocidad de la lectura de palabras que la de pseudopalabras. También se puede apreciar una diferencia importante en la velocidad de ejecución de estas tareas, ya que los niños de 4° básico requieren de menos tiempo (-24 segundos) que los niños de 3° básico.

En fluidez, las medidas de tendencia central son mejores en 4° básico. Sin embargo, también hay niños que obtuvieron el puntaje mínimo. Además, se puede apreciar un mejor desempeño en precisión que en velocidad. Los aspectos que alcanzan los mejores puntajes son precisión y volumen. El desempeño más bajo, en cambio, corresponde a entonación.

Un aspecto para destacar es que ninguno de los promedios obtenidos en los distintos componentes prosódicos de la EFLE alcanzó los 3 puntos.

En cuanto a la sensibilidad prosódica, se obtuvo un porcentaje de respuestas correctas de 56%, casi igual que 3° básico.

4.4 Análisis de correlaciones

En segundo lugar, se realizó el análisis correlacional de las variables de 4° básico. Los resultados se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8

Análisis correlacional de las variables de 4° básico

Notas: *p < .05 **p < .01. (bilateral); 1. Prec. Pal. 2. Vel. Pal (s) 3. Ind. Prin. Pal. 4. Prec. SP 5. Vel. SP (s.) 6.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
1	1	-.56	.48	.33	-.47	.29	-.37	.47	.38	.27	.13	.33	.39	.34	.25	.39	-.07	.08	.04	
2		1	-.13	-.14	.79	-.68	.83	-.71	-.47	-.42	-.39	-.71	-.65	-.66	-.56	-.69	-.11	-.04	.02	
3			1	.43	-.71	.72	-.81	.61	.51	.41	.37	.66	.61	.62	.53	.65	.19	.03	-.02	
4				1	-.59	-.28	.18	.28	.25	.05	.39	.20	.28	.18	.27	.08	-.23	-.23		
5					1	-.88	.66	-.54	-.37	-.35	-.34	-.56	-.46	-.52	-.42	-.54	-.01	.01	.10	
6						1	-.65	.39	.38	.27	.35	.53	.46	.49	.42	.49	.15	-.11	-.15	
7							1	-.66	-.50	-.38	-.50	-.73	-.68	-.69	-.60	-.71	-.34	.05	.12	
8								1	.52	.48	.53	.68	.72	.73	.67	.81	.18	.01	-.05	
9									1	.38	.47	.61	.49	.59	.62	.72	.16	.06	.03	
10										1	.45	.49	.44	.75	.55	.68	.18	-.28	-.39	
11											1	.61	.67	.82	.87	.81	.26	-.14	-.13	
12												1	.73	.85	.72	.85	.31	-.19	-.23	
13													1	.85	.75	.84	.48	-.34	-.35	
14														1	.87	.97	.37	-.29	-.34	
15															1	.91	.23	-.12	-.13	
16																1	.32	-.17	-.22	
17																	1	-.40	-.37	
18																		1	.91	
19																				1

Índ.Prin. LS 7. Vel. (pal/min) 8. Vel. 9. Prec. 10. Vol. 11. Ent. 12. Pau. 13. Seg. 14. PT 15. CG16. FT 17. Sens. Pros. 18. Lat.

Observando los resultados de la Tabla 8, podemos identificar múltiples correlaciones entre variables. La eficiencia en lectura de palabras, representado por el índice principal (3) está fuertemente correlacionado con todas las medidas de la lectura en voz alta. En los resultados destacan las correlaciones entre la velocidad de lectura en voz alta medida en pal/min (7) y todos los aspectos de la lectura fluida de textos. A su vez, todos esos componentes medidos por la EFLE están significativamente correlacionados entre sí, lo que evidencia lo que ya se había encontrado en el análisis preliminar de estas medidas. En estas correlaciones destaca la encontrada entre entonación y calidad global. Otra correlación por destacar es la encontrada entre latencia (18) (tiempo que se demoran los alumnos en responder los estímulos del test de sensibilidad prosódica) y la medida del volumen de la lectura en voz alta (10).

4.5 Análisis de las diferencias inter-grupos

El análisis de contraste de las medidas de las distintas variables entre ambos niveles escolares se realizó a través de la prueba T de Student cuando las distribuciones eran normales, o Wilcoxon si la distribución no era homogénea. Los resultados se muestran en la Tabla 9.

Tabla 9

Comparación inter-grupos

Variab	Estad	valor p
Precisión Palabras	1738.5	.11
Velocidad Palabras (s)	1316	.01
Índice Principal Palabras	-2.4	.01
Precisión Pseudopalabras	1666	.40
Vel. Pseudopalabras (s.)	1284.5	.00
Índice Principal Pseudopalabras	-3.1	.00
Pal/ min LVA	1229	.00
Fluidez total	-1.9	.06
a. Velocidad	1784.5	.03
b. Precisión	1715	.14
c. Prosodia	-1.6	.11
Volumen	1520.5	.50
Entonación	1726	.12
Pausas	1811.5	.02
Segmentación	1741.5	.09
d. Calidad global	1748	.09
Aciertos Sensibilidad Prosódica (%)	-0.8	.45
Latencia de respuestas (s)	1536	.67
LN Latencias	.2	.81

De acuerdo a los puntajes observados en la Tabla 9, podemos identificar diferencias significativas entre 3° y 4° en las variables relacionadas con la lectura de palabras y pseudopalabras, además de la velocidad y las pausas en la lectura fluida de textos.

Las diferencias encontradas en los ítems correspondientes a la evaluación de la prueba Prolec-r, radican principalmente en la velocidad con la cual los niños leyeron los estímulos, ya que en términos de precisión obtienen resultados bastante similares, sin diferencias significativas. Esto podría suponer que los alumnos de 3° básico todavía no automatizan dichos procesos de decodificación y al verse enfrentados a estímulos desconocidos como las pseudopalabras requieren de un esfuerzo cognitivo mayor, ya que deben utilizar la ruta

fonológica. Dicho proceso se ve reflejado en la diferencia de tiempo que emplean los niños de 3° *versus* los de 4° para poder descifrar estos estímulos desconocidos.

En cuanto a la evaluación subjetiva de la velocidad de la lectura fluida de textos medida con la escala EFLE, se encontró que los alumnos de 3° básico se demoran significativamente más que los de 4°. En el caso del volumen, no se encontraron diferencias entre ambos grupos, lo que coincide con los resultados de Arancibia *et al.* (2019) y González-Trujillo *et al.* (2014).

En el ítem de pausas, también se encontraron diferencias significativas. Esto podría deberse a que los estudiantes de 4° básico tienen un mejor reconocimiento de los signos de puntuación presentes en el texto y, por ende, logran hacer las pausas en los momentos adecuados. Además, vacilan menos al leer las palabras del texto, aunque su desempeño todavía no es el de experto. Por su parte, los alumnos de 3° básico hacen más pausas intraléxicas o alargamientos debido a que dudan más o les cuesta leer palabras que resultan menos familiares, o que son más largas o de estructura silábica más compleja. Esto evidencia, que los alumnos de 3° básico no alcanzan una total automatización aún.

4.7 Análisis de regresiones

Se realizó un análisis de regresión múltiple para responder al objetivo específico N° 2. Por lo tanto, se consideraron como variables predictoras o independientes la eficiencia de la lectura de palabras y de pseudopalabras (índice principal), y como dependientes las variables de fluidez lectora medidas con la EFLE: precisión, velocidad, prosodia total, calidad global y fluidez lectora total. La Tabla 10 muestra los valores del coeficiente de determinación (R^2 ajustado) encontrados en cada nivel escolar. De esta forma, es posible establecer qué porcentaje de la varianza asociada a cada factor de la variable Fluidez Lectora alcanzan a explicar las variables independientes.

Cabe señalar que este análisis no consideró la variable sensibilidad prosódica pues sólo en 4° básico se encontraron correlaciones débiles o moderadas entre esta variable y las variables de volumen y segmentación de la EFLE.

Tabla 10

Resultados regresión múltiple (R^2 ajustado) por curso

Variables	Velocidad		Precisión		Prosodia		Calidad global		Total Fluidez	
	3ro	4to	3ro	4to	3ro	4to	3ro	4to	3ro	4to
Ind. Princ. Pal	.58	.37	.46	.26	.53	.39	.64	.28	.62	.43
Ind. Princ. Sp.	.50	.15	.49	.15	.38	.24	.46	.17	.49	.24

De acuerdo con los puntajes presentados en la Tabla 10, podemos apreciar que tanto la eficiencia de la lectura de palabras como la de pseudopalabras son mejores predictoras de la fluidez lectora de textos en 3° básico que en 4° básico. El índice principal de la lectura de palabras en 3° básico es mejor predictor de la calidad global de la fluidez lectora, logrando explicar un 64% de la varianza en dicha variable. Esto sugiere que la eficiencia con que los niños pueden leer las palabras es un buen predictor de la apreciación de la calidad global de la lectura en voz alta, pues al ser una evaluación “global”, están considerados todos los aspectos de la fluidez lectora. En segundo lugar, la eficiencia de la lectura de palabras logra predecir un 59% de la varianza del volumen. El valor más bajo explicado por la eficiencia de la lectura de palabras es la precisión, pero aun así sigue siendo un valor importante (46%). En el caso de la eficiencia de lectura de pseudopalabras, la tendencia es similar. Esta variable alcanza el mayor valor predictivo en velocidad (50%) seguido de cerca por precisión (49%). En 4° básico, cae el valor predictivo de ambos índices (palabras y pseudopalabras) de forma importante con respecto a lo encontrado en 3° básico. Esto se puede observar notoriamente en el valor predictivo que se obtiene en velocidad, el que logra explicar un 37% de la varianza en la lectura de palabras y solo un 15% en la lectura de pseudopalabras. Por lo tanto, podríamos afirmar que en este nivel escolar la automatización tiene gran importancia, ya que la lectura aisladas de palabras y pseudopalabras no logra ser un factor importante a la hora de leer un texto. La eficiencia de lectura de palabras predice un 39% de la varianza en prosodia, seguido de velocidad con un 37% y precisión con un 26%. En el caso de la eficiencia de lectura de pseudopalabras, se observa una notoria baja en el porcentaje predictivo de las demás variables, ya que como habíamos mencionado, los niños tienen un mejor manejo de la ruta fonológica.

CAPITULO V.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se discutirán los resultados obtenidos, teniendo en cuenta los objetivos e hipótesis planteadas. Además, se consideran algunas referencias teóricas y empíricas presentadas en el marco teórico y que se relacionan con los resultados.

El propósito de la investigación era analizar el desarrollo evolutivo de la sensibilidad prosódica, el reconocimiento de palabras y la fluidez lectora de textos, así como sus relaciones, en estudiantes de 3° y 4° año básico. Además, la investigación buscaba saber si el reconocimiento de palabras lograba predecir el desempeño de los alumnos de 3° y 4° básico en cuanto a fluidez lectora. Por último, y con un sentido exploratorio, se buscaba saber si la sensibilidad prosódica contribuía al desempeño de los estudiantes en el reconocimiento de palabras y la fluidez lectora. Esto se planteó así porque existen muy pocas investigaciones que hayan analizado la sensibilidad prosódica en relación con el reconocimiento de palabras o la lectura en voz alta. Además, los pocos estudios que podemos encontrar se han realizado principalmente en inglés, así como se mencionó en el marco teórico. En español en cambio, hay pocos estudios y la mayoría se ha centrado en el rol del acento a nivel léxico (Calet *et al.* 2016). En nuestra investigación quisimos explorar el rol de la sensibilidad prosódica, pero utilizando una tarea en la que los estímulos van desde nombres propios (“Bambi”) hasta frases nominales (“La Bella durmiente”).

Para lograr los objetivos se evaluaron las tres habilidades en alumnos de 3° y 4° básico de tres colegios de la comuna de Concepción. Para evaluar el reconocimiento de palabras y pseudopalabras se utilizó el sub test de lectura de palabras y pseudopalabras del Test Prolec- R (Cuetos *et al.* 2014). Para evaluar la fluidez lectora se solicitó la lectura en voz alta de un texto adecuado al nivel escolar y posteriormente se aplicó la Escala de Fluidez de la Lectura en Español (EFLE). Finalmente, para evaluar sensibilidad prosódica se utilizó el Test Didi (León y Arancibia, 2019) en el cual los alumnos debían ver una imagen de una caricatura conocida, luego escuchar dos patrones prosódicos con la sílaba “di” y elegir cuál de los dos correspondía al nombre de la caricatura.

Las hipótesis de investigación por su parte, planteaban que los alumnos de 4° básico presentaban un mayor desarrollo y, por ende, mejor desempeño en todas las habilidades evaluadas. Además, se esperaba que la eficiencia del reconocimiento de palabras lograra predecir el desempeño en fluidez lectora de textos tanto en 3° como en 4° básico. Por

último, también se esperaba que la sensibilidad prosódica correlacionara con el desempeño de los estudiantes tanto en el reconocimiento de palabras como en fluidez lectora.

Respecto a la primera hipótesis, los resultados confirman que los alumnos de 4° básico muestran un mejor desempeño que los alumnos de 3° básico en las habilidades de reconocimiento de palabras y de fluidez lectora, no así en cuanto al desempeño en sensibilidad prosódica que no presentó diferencias significativas entre ambos cursos. En cuanto al reconocimiento de palabras, medido a través de la tarea de lectura de palabras y pseudopalabras, se encontraron diferencias entre ambos cursos tanto en la velocidad como en la eficacia de la lectura. Castejón *et al.* (2011) encontraron resultados similares en su estudio, resaltando que la velocidad generaba una brecha importante en el desempeño lector de los alumnos principalmente desde el segundo año de aprendizaje. Sin embargo, no se encontraron diferencias en precisión. Este hallazgo ayuda a confirmar, que esta es una habilidad que se logra adquirir tempranamente por los estudiantes, al reconocer repetidas veces las palabras (Cuetos y Suárez-Coalla, 2009; Castejón *et al.* 2011; López, 2013). La velocidad en cambio, depende por más tiempo de la práctica lectora que tenga cada alumno (Sánchez, García y Rosales, 2010; Castejón *et al.* 2015; Fumagalli *et al.* 2017; Álvarez-Cañizo *et al.* 2017). Por esto, los alumnos de 4° básico presentan un mejor desempeño, ya que, han practicado más tiempo la lectura fluida, mejorando la velocidad y por lo mismo la cantidad de palabras leídas por minuto.

En síntesis, después de los primeros 2 años de aprendizaje de la lectura, los alumnos se desempeñan de manera similar en la precisión del reconocimiento de palabras. Sin embargo, los alumnos de 3° básico siguen diferenciándose de los de 4° básico en su desempeño en velocidad, ya que, aún están en el proceso de afianzar la automatización. Los alumnos de 3° básico logran el objetivo de decodificar las palabras de forma precisa, pero les requiere de más tiempo, por ende, son menos eficientes que los alumnos de 4° básico. Cabe destacar, sin embargo, que los alumnos de 4° básico tampoco han alcanzado un nivel experto en la precisión de la lectura de palabras. De hecho, cuando leen el texto en voz alta no alcanzan los 3 puntos como promedio de un total de 4 puntos. Por lo tanto, los resultados nos sugieren que la falta de diferencia significativa en precisión entre 3° y 4° básico se debe en parte a que los niños de 4° básico presentan un progreso más bien escaso. Una razón que hasta ahora no había sido mencionada en nuestra investigación es el estigma que tienen los niños con respecto a las evaluaciones de fluidez lectora. En Chile, la fluidez lectora de los alumnos es evaluada desde los primeros años de escolaridad, en

función de la velocidad con que lo hacen. Por lo tanto, al verse enfrentados a evaluaciones que miden la calidad de su lectura (en este caso a través de la grabación), quieren hacerlo lo más velozmente posible. Una de las consecuencias de este comportamiento, es que intentan leer más rápido de lo que normalmente lo hacen y cometen errores de precisión. Esto sugiere que todavía deben desarrollar la automaticidad para así poder también mejorar su eficiencia.

En relación a la segunda hipótesis, los resultados de los estudiantes de 3° y 4° básico confirman la contribución diferencial de la precisión de la lectura de palabras y pseudopalabras en los distintos aspectos del desempeño en la lectura de textos en voz alta: precisión, velocidad, prosodia (total) y calidad global. En 3° básico, la eficiencia con que los niños leen palabras es la variable que mejor predijo el desempeño global de la lectura en voz alta. Esto sugiere que la eficiencia con que pueden leer palabras es un buen predictor de la apreciación de la calidad global, como se mencionó anteriormente. Cuando hablamos de la apreciación “global” nos referimos a que se consideran todos los aspectos de la fluidez lectora. Además, la eficiencia de la lectura de palabras logró predecir en un gran porcentaje el desempeño que los alumnos tuvieron en prosodia.

En 4° básico en cambio, la eficiencia de la lectura de palabras predijo en un 26% el desempeño de los alumnos en precisión de la lectura en voz alta y cerca de un 40% de la varianza en prosodia total y en velocidad. También se encontró que la velocidad objetiva de lectura de palabras predijo un porcentaje de la apreciación de la calidad global de la lectura en voz alta. Sin embargo, el poder explicativo de la eficiencia de lectura de palabras baja notoriamente en 4° básico ya que los alumnos manejan mejor la ruta fonológica. Estos resultados nos demuestran que hay diferencias evidentes en la capacidad de las habilidades relacionadas con la lectura eficiente de palabras para predecir el desempeño de los alumnos de 3° y 4° básico en la fluidez lectora de textos. Dichas diferencias podrían deberse, como se mencionó anteriormente, a que a medida que los alumnos avanzan en la práctica lectora, manejan de mejor forma la ruta directa y, por ende, también recurren menos a la ruta indirecta. Esto explicaría la disminución del peso predictivo de las variables que están relacionadas con esta ruta. Asimismo, los estudiantes pueden destinar recursos cognitivos a otros aspectos de la lectura como, por ejemplo, a la tarea de respetar los límites semántico-sintácticos del texto, disminuir las pausas que no corresponden o aumentar la velocidad lectora. Por esto, podemos afirmar que el peso predictivo de la eficiencia de

lectura de palabras evoluciona con el paso del tiempo y que, aunque en 4° básico es menor que en 3° básico, esta no deja de ser importante.

La tercera planteaba que la sensibilidad prosódica contribuía al desempeño en el reconocimiento de palabras y la fluidez lectora de textos. Esta solo se pudo confirmar parcialmente en 4° básico, ya que, en 3° básico no se encontraron correlaciones entre las variables. En 4° básico se encontró una correlación inversa entre la latencia (tiempo que toma responder correctamente un estímulo de sensibilidad prosódica) y el volumen con el que leyeron el texto en voz alta, ya que, a menor tiempo de respuesta, mejor es su desempeño en volumen. Esto podría sugerir que los niños de 4° básico que logran ajustar el volumen para adaptarse al contexto en el que desempeñan la tarea y de acuerdo al sentido del texto, serían también más sensibles y rápidos en detectar los contornos melódico de los estímulos del test de sensibilidad prosódica. Se encontró además una correlación inversa entre latencia y segmentación, mientras menor es el tiempo de respuesta, mejor es el puntaje obtenido en segmentación. Este hallazgo muestra una tendencia que sugiere que los niños de 4° básico que reaccionan más rápidamente reconociendo los patrones prosódicos también son capaces de leer siguiendo los límites semántico- sintácticos del texto, logrando producir una lectura prosódica que sea consistente con el significado y la intención del mismo. En síntesis, a pesar de que la hipótesis solo se pudo comprobar en 4° básico, es un buen punto de partida para próximas investigaciones. Probablemente, se podría estudiar la sensibilidad prosódica en niveles escolares superiores y utilizando otras tareas que impliquen medir el acento a nivel léxico como en otras investigaciones realizadas anteriormente (Calet *et al.* 2016). A nivel de frase, se podría investigar si hay relación entre sensibilidad prosódica en los diferentes tipos de frases en español (interrogativas, exclamativas, aseverativas, etc.).

CAPITULO VI. CONCLUSIONES, PROYECCIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

6.1 Conclusiones

Las conclusiones de la investigación se presentan a continuación, en relación con las hipótesis del estudio y los objetivos propuestos.

1. El primer objetivo de la investigación era establecer si existen diferencias evolutivas en el desarrollo de la sensibilidad prosódica, el reconocimiento de palabras y la fluidez lectora al comparar escolares de 3° y 4° básico. Al respecto, se planteó como hipótesis que existen diferencias evolutivas en el desarrollo de la sensibilidad prosódica, el reconocimiento de palabras y la fluidez lectora al comparar a estudiantes de 3° y 4° básico. El análisis de resultados, permite concluir lo siguiente:
 - a) No se encontraron diferencias significativas entre ambos niveles escolares en cuanto al desempeño en sensibilidad prosódica.
 - b) Existen diferencias en cuanto a las habilidades de reconocimiento de palabras: los niños de cuarto básico son más veloces y eficientes que los niños de tercero en la lectura de palabras y de pseudopalabras. No se encontraron diferencias en precisión, lo que confirma que esta es una habilidad que se logra adquirir más rápidamente por parte de los alumnos, al reconocer repetidamente las palabras. Sin embargo, los alumnos de 4° básico todavía no alcanzan una precisión experta, por lo que su desempeño se parece más al de los alumnos de 3° básico que viceversa. La velocidad en cambio, depende en gran medida de la práctica lectora que tenga cada alumno.
 - c) En relación con la FL, se observa un mejor desarrollo de la velocidad de la LVA en cuarto año básico, lo que se refleja también en una mejor valoración de la adecuación de su velocidad lectora al medirla a través de la EFLE. El análisis también sustenta la conclusión de que las pausas de la LVA son el otro aspecto de la fluidez que presenta un mejor nivel de desarrollo en cuarto año básico en comparación con tercero.

En síntesis, se puede concluir que las principales diferencias al comparar la fluidez lectora de 3ro y 4to dan cuenta de un mayor desarrollo de las

habilidades relacionadas con la automatización de los procesos de reconocimiento de palabras en los niños de cuarto. Por lo tanto, pueden leer a una mejor velocidad y con menos pausas intrusas que interrumpen el flujo de palabras o de oraciones y que perjudican el sentido de lo leído.

2. El segundo objetivo de la investigación que buscaba identificar la contribución diferencial de la precisión de lectura de palabras en la lectura fluida de textos al comparar estudiantes de 3° y 4° básico. Al respecto, se formuló la segunda hipótesis, que afirmaba que la precisión juega un valor predictivo sobre la fluidez lectora en ambos niveles escolares. El análisis conduce a concluir que en 3° básico el índice principal de lectura de palabras, es decir, la eficiencia con la que los niños reconocen palabras, es la variable que alcanza un mayor nivel predictivo respecto de la variable dependiente fluidez lectora, considerando el desempeño global de la lectura en voz alta. Cabe destacar también que la eficiencia en lectura de palabras logra predecir un 51% de la varianza en el desempeño en prosodia cuando los niños leen un texto en voz alta. En 4° básico, la eficiencia de la lectura de palabras logró predecir en un 26% el desempeño que tuvieron los alumnos en precisión en la lectura del texto en voz alta. La velocidad objetiva de lectura predijo un 36% de la varianza asociada a la apreciación de la calidad global de la lectura en voz alta.

3. El tercer objetivo de la investigación era explorar si la sensibilidad prosódica contribuye al reconocimiento de palabras, pseudopalabras y de textos en niños de 3° y 4° básico. Frente a este objetivo, se planteó una hipótesis –también de carácter más bien exploratorio- que afirmaba que la sensibilidad prosódica se relacionaría con el reconocimiento de palabras y la lectura fluida de textos en estudiantes de 3° y 4° básico. Los resultados mostraron que tanto en 3° como en 4° básico los alumnos no obtuvieron más de un 50% de respuestas correctas y no se encontraron diferencias significativas entre ambos cursos. En el caso de 3° básico no se encontraron correlaciones con ninguna de las dos variables. En 4° básico en cambio, se encontró correlación entre latencia (tiempo que demoran los alumnos en responder correctamente) y volumen. Se encontró además una correlación entre latencia y segmentación. Este hallazgo demuestra que los niños de 4° básico logran

leer siguiendo los límites semántico- sintácticos del texto. Esto también los ayuda a que puedan producir una lectura prosódica que sea consistente con el significado y la intención del texto. En resumen, la sensibilidad prosódica y su estrecha relación con las habilidades lectoras es un tema que debe seguir siendo estudiado para poder tener una visión más completa de su importancia y el rol que esta cumple en las distintas etapas lectoras de los niños. Además, la mayoría de los estudios realizados sobre el tema se han enfocado en hablantes nativos de inglés, que está basado en un ritmo acentual o stress-timed, donde la prosodia tiene un papel importante en la segmentación del habla. Sin embargo, en el caso del español que es una lengua con ritmo silábico, la prosodia podría facilitar la atención a las sílabas como unidad básica de la lengua, por lo que se podrían encontrar resultados llamativos. Futuras investigaciones no solo podrían aportar diferentes resultados al contrastar dichas relaciones entre idiomas opacos y transparentes, sino que también pueden ser un aporte real a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Saber cómo se relacionan estas habilidades y cuales predicen a otras en distintas etapas de aprendizaje, son un potencial aporte a la creación de estrategias para la enseñanza de lenguas.

6.2 Proyecciones y limitaciones de la investigación

Las proyecciones de la investigación apuntan, por un lado, a la evaluación de las mismas variables lectoras en otros niveles escolares. Así, podríamos tener un panorama más amplio de la incidencia que tiene cada variable en niveles escolares más altos y determinar cuál o cuáles son las variables con mayor importancia en cada etapa del desarrollo lector de los alumnos. También podríamos determinar si la tendencia que muestra el índice principal de lectura de palabras como pseudopalabras se mantiene o decae. Por otro lado, dependiendo del tipo de instrumento que se utilice para medir las habilidades lectoras podrían surgir otras variables que también incidan en el desempeño de los alumnos en niveles escolares superiores. Sería interesante medir variables como la competencia sintáctica, ya que en etapas superiores los alumnos presentan mejorías en la identificación de los límites del texto. Esta habilidad a su vez, los ayuda a mejorar su desempeño en prosodia, ya que los niños no pierden tiempo segmentando o vacilando en la lectura y por ende prestan más atención a otros aspectos como la entonación. Ampliar el

radio territorial de la investigación junto con la cantidad de participantes, también podría ser de gran importancia para una próxima investigación, ya que sabemos que, por la geografía de nuestro país, hay grandes diferencias en el contexto educativo de los estudiantes. Finalmente, cuando ya tengamos un panorama claro de las variables más importantes en cada etapa de desarrollo lector de los alumnos, podría abordarse implementación de intervenciones didácticas que ayuden a mejorar el desempeño de los estudiantes en las habilidades lectoras fundamentales para cada nivel escolar.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, no podemos dejar de mencionar el momento político- social que vive nuestro país desde octubre del 2019 y que por supuesto interfirió en los plazos propuestos inicialmente para la evaluación de los alumnos. También debemos mencionar el contexto con el que se encuentra el evaluador en cada establecimiento. Si bien todas las personas a cargo estaban informadas de las condiciones en las que se debía evaluar a los alumnos, hay situaciones que escapan de las manos del evaluador y deben ser superadas en el momento, tales como no tener un lugar exclusivo para la evaluación, ruidos externos u otro tipo de situaciones. Otro factor considerado como limitante es el número de casos evaluados, a pesar de que el número es suficiente para poder hacer inferencias sobre los resultados, estos no son suficientes como para hacer una generalización de los resultados a nivel nacional.

VII. Bibliografía

Adams, M. (1992). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.

Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P. y Cuetos, F. (2015) The Role of Reading Fluency in Children's Text Comprehension. *Front. Psychol.* 6:1810. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01810

Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2017). Reading prosody development in Spanish children. *Reading and Writing*, 31(1), 35-52. doi: <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9768-7>

Anthony, J.L. y Lonigan, C.J. (2004), The nature of phonological sensitivity: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children, *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 46-55.

Anthony, J. L., Williams, J. M., Aghara, R. G., Dunkelberger, M., Novak, B., & Mukherjee, A. D. (2010). Assessment of individual differences in phonological representation. *Reading and Writing*, 23(8), 969-994.

Arancibia, B., Bizama, M., & Sáez, K. (2012). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción. *Revista Signos*, 45(80), pp. 236-256.

Arancibia, B., León, H., Castro, G., Bizama, M. y Sáez, K. (2019). *Comprensión de lectura, reconocimiento de palabras y fluidez lectora en escolares de sexto año básico*. Artículo entregado para publicación.

Berninger, V. W., Abbott, R. D., Trivedi, P., Olson, E., Gould, L., Hiamatsu, S., Holsinger, M., McShane, M., Murphy, H., Norton, J., Scullin Boyd, A., & York Westhaggen, S. (2010). Applying the multiple dimensions of reading fluency to assesment and instruction. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(1), 3-18.

Bigozzi, L., Tarchi, C., Vagnoli, L., Valente, E., & Pinto, G. (2017). Reading fluency as a predictor of school outcomes across grades 4-9. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00200>.

Calet, N., Gutiérrez-Palma, N., C. Simpson, I., González-Trujillo, M. & Defior, S. (2015) Suprasegmental Phonology Development and Reading Acquisition: A Longitudinal Study, *Scientific Studies of Reading*, 19:1, 51-71.

- Calet, N., Flores, M., Jiménez-Fernández, G. and Defior, S. (2016). Habilidades fonológicas suprasegmentales y desarrollo lector en niños de educación primaria. *Anales de Psicología*, 32(1), pp.72-79.
- Carrillo, M.S. y Marín, J. (1992), *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura*, Centro de investigación y documentación educativa, España, Ministerio de Educación y ciencia.
- Castejón, L., González-Pumariega, S. & Cuetos, F. (2011) Adquisición de la fluidez en la lectura de palabras en una muestra de niños españoles: un estudio longitudinal, *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 34:1, 19-30.
- Castejón, L., González-Pumariega, S., & Cuetos, F. (2015). Development of word reading fluency along primary education: A six-year followup. *Infancia y Aprendizaje*, 38(4), 842-871. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1076266>
- Cheung, H., Chung, K., Wong, S., McBride-Chang, C., Penney, T., y Ho, C. (2008). Perception of tone and aspiration contrasts in Chinese children with dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 726–733.
- Clin, E., Wade-Woolley, L. y Heggie, L. (2009), Prosodic sensitivity and morphological awareness in children's reading, *Journal of Experimental Child Psychology*, 104(2), 197-213.
- Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The dual-route approach. En SNOWLING, M. y HULME, C. (eds.). *The science of reading: A handbook* (pp. 6-23). Oxford, England: Blackwell.
- Coltheart, M., Curtis, B. Atkins, P. y Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100, pp. 589-608.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. y Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascade model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108 (1), pp. 204-256.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cuetos, F., & Suárez-Coalla, P. (2009). From grapheme to Word in Reading acquisition in Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 30, 583-601.
doi:<https://doi.org/10.1017/S0142716409990038>
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., Arribas, D. (2014). PROLEC-R. Bateria de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (5ta edición). Madrid: TEA Ediciones.

- Dahan, D., Tanenhaus, M. K., & Chambers, C. G. (2002). Accent and reference resolution in spoken-language comprehension. *Journal of Memory and Language*, 47, 292-314.
- Defior, S. y Tudela, P. (1994), Effect of phonological training on reading and writing acquisition, *Reading Writing: An interdisciplinary Journal*, 6(3), 299-320
- Defior, S. (2014), Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas, Ediciones Universidad de Salamanca, 25-44.
- Ereksn, J.A. (2010), Prosody and interpretation, *Reading Horizons*, 50(2), 80-98.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116–125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x>
- Ehri, L. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. *British Journal of Educational Psychology: Monograph Series*, 1, 7–28.
- Ehri, L. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5-21.
- Elhassan, Z., Crewther, S. G., Bavin, E. L., and Crewther, D. P. (2015). Preliminary validation of FastaReada as a measure of reading fluency. *Front. Psychol.* 6:1634. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01634
- Florit, E. & Cain, K. (2011). The simple view of Reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553-576.
- Fumagalli, Juan-Pablo Barreyro, Virginia-Irene Jaichenco (2017). Fluidez lectora en niños: ¿Cuáles son las habilidades subyacentes?, *Revista de Estudios sobre lectura (OCNOS)*, 16 (1), 50-61.
- Georgiou, G. K., Das, J. P., and Hayward, D. (2009a). Revisiting the “simple view of reading” in a group of children with poor reading comprehension. *J. Learn. Disabil.* 42, 76–84. doi: 10.1177/0022219408326210
- Goodman, I., Libenson, A., y Wade-Woolley, L. (2010). Sensitivity to linguistic stress, phonological awareness and early reading ability in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 113–127.
- Goswami, U., Thomson, J., Richardson, U., Stainthorp, R., Hughes, D., Rosen, S., y Scott, S.K. (2002). Amplitude envelope onsets and developmental dyslexia: A new hypothesis. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 99(16).
- Gough, P.B, Hoover, W.A. y Peterson, C.L. (1996), Some observations of a simple view of reading, En C. Cornold y J. Oakhill (eds), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp.1-13) Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

- González-Trujillo, M., Calet N., Defior, S. & Gutiérrez-Palma, N. (2014) Scale of Reading fluency in Spanish: measuring the components of fluency / Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez, *Estudios de Psicología: Studies in Psychology*, 35:1, 104-136.
- Gutierrez- Palma, N. y Palma, A. (2007), Stress sensitivity and Reading performance in Spanish, A study with children, *Journal of Research in Reading*,30(2), 157-168.
- Holliman, A.J, Wood, C. y Sheehy, K. (2008), Sensitivity to speech rhythm explain individual differences in reading ability independently of phonological awareness, *British Journal of developmental Psychology*, 26(3), 357-367.
- Holliman, A.J, Wood, C. y Sheehy, K. (2010), Does speech reading sensitivity predicts children´s reading ability one year later?, *Journal of educational Psychology*, 102(2), 356-366.
- Holliman, A. J., Williams, G. J., Mundy, I. R., Wood, C., Hart, L., & Waldron, S. (2013). *Beginning to disentangle the prosody-literacy relationship: a multi-component measure of prosodic sensitivity. Reading and Writing*, 27(2), 255–266. doi:10.1007/s11145-013-9443-6.
- Holliman, A.J., Critten, S., Lawrence, T., Harrison, E., Wood, C. and Hughes. D.J. (2014) Modeling the relationship between prosodic sensitivity and early literacy. *Reading Research Quarterly*, volume 49 (4): 469-482.
- Hoover, W.A., Gough, P.B. The simple view of reading. *Read Writ* 2, 127–160 (1990). <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hudson, R., Lane, H., & Pullen, P. (2005). Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, and How? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Hudson, R. (2011). Fluency problems: Where and how to intervene. En R. O´Connor, & P. Vadasy (Eds.), *Handbook of Reading Interventions* (pp. 169-197). New York: Guilford Press.
- Høien-Tengesdal, I. & Tønnessen, F.-E. (2011). The relationship between phonological skills and word decoding. *Scandinavian Journal of Psychology* 52, 93–103
- Ivanovic, R., Forno, H., Durán, M., Hazbún, J., Castro, C., & Ivanovic, D. (2000). Estudio de la capacidad intelectual (test de matrices progresivas de Raven) en escolares chilenos de 5 a 18 años: I. Antecedentes generales, normas y recomendaciones. *Revista de psicología general y aplicada*, 53, 5-30.

- Joshi, R. M., Tao, S., Aaron, P. G., & Quiroz, B. (2012). Cognitive Component of Componential Model of Reading Applied to Different Orthographies. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 480–486. <https://doi.org/10.1177/0022219411432690>.
- Jusczyk, P.W. y Kemler Nelson, D.G. (1996), Syntactic units, prosody, and psychological reality during infancy. *Signal to syntax: Bootstrapping form speech to grammar in early acquisition*, Eds.N.G. Morgan y K. Demuth, Mahwah, NJ: Erlbaum, 389-408.
- Kendeou, P., Savage, R. y Van den Broek, P. (2008). Revisiting the simple view of reading. *The British journal of educational psychology*. 79. 353-70. 10.1348/9 Kendeou, P., Papadopoulou, T., y Kotzapoulou, M. (2012). Evidence for the early emergence of the simple view of reading in a transparent orthography. *Reading and Writing*. 26. 10.1007/s11145-012-9361-z. 78185408X369020.
- Kitzen, K. (2001). Prosodic sensitivity, morphological ability, and reading ability in young adults with and without childhood histories of reading difficulty. PhD Thesis, University of Colombia, New York.
- Kocaarslan, M. (2019). The effects of reading rate, accuracy and prosody on second grade students'oral retelling. *Acta Psychologica*. 197. 86-93. 10.1016/j.actpsy.2019.05.005.
- Kuhl, P. (2004), Early Language acquisition: Cracking the speech code, *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 834-843.
- Kuhn, M.R. (2004-2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*. 26:127–146.
- Kuhn, M., Schwanenflugel, E., & Meisinger, E. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230-251. doi:10.1598/RRQ.45.2.4
- Kunert, R., Jongman, S. R. (2017). Entrainment to an Auditory Signal: Is Attention Involved? *Journal of Experimental Psychology: General*, 146, 77-88.
- Laberge y Samuels (1975) Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lander, K. y Wimmer, H. (2008), Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow- up, *Journal of Educational Psychology*, 100, 150-161.
- Llisterri, J., Machuca, M., de-la-Mota, C., Mota, Riera, M. y Rios, A. (2003). The perception of lexical stress in Spanish. *Proceedings of the XVth International Conference of Phonetic Sciences*. ISBN. 2023-2026.

Logan, G.D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization.

López, M. (2013). La fluidez lectora en el primer ciclo de educación primaria (Tesis). España: Universidad de Valladolid.

McBride-Chang, C., Tong, X., Shu, H., Wong, A. M.-Y., Leung, K., & Tardif, T. (2008b). Syllable, phonemes, and tone: Psycholinguistic units in early Chinese and English word recognition. *Scientific Studies of Reading*, 12, 171–194.

Miller, J. y Schwanenflugel, P.J. (2008), A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children, *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336-354.

National Reading Panel (U.S.), & National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the subgroups. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Ouellette, G., & Van-Daal, V. (2017). Introduction to the Special Issue. Orthographic Learning and Mental Representations in Literacy: Striving for a Better Understanding of a Complex Lead Role. *Scientific Studies of Reading*, 21(1), 1-4.

Pikulski, J., & Chard, D. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *International Reading Association* (pp. 510–519).

PIRLS (2011), Progress in International Reading Literacy Study.

PISA (2006), Programme for International Student Assessment.

PISA (2009), Programme for International Student Assessment.

PISA (2018), Programme for International Student Assessment

Pitt, M. A., & Samuel, A. G. (1990). The use of rhythm in attending to speech. *Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance*, 16(3), 564–573.

Rasinski, T. (2004). Assessing reading fluency. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning. Adapted from Training Teachers to Attend to Their Students Oral Reading Fluency, Zutell, J. y Rasinski, T. (1991). *Theory Into Practice*, 30, pp. 211–217. Recuperado de http://www.prel.org/products/re_/assessing-fluency.htm

Rasinski, T. V., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades?. *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/19388070802468715>

- Rasinski, T. (2010). *The fluent reader*. New York: Scholastic.
- Riffo, B. Caro, N. Saez, K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción (Chile)*, 56 (2), II Sem. 2018, pp. 175-198. CL ISSN 0033 - 698X
- Ripoll, J. (2010). *La concepción simple de la lectura en primaria: una revisión sistemática*. Pamplona, España.
- Samuels, S. (2006). Toward a Model of Reading Fluency. En S. J. Samuels, & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24-46).
- Sánchez, E., García, J. R., & Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: GRAÓ.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2004), Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers, *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119–129. doi:10.1037/0022-0663.96.1.119.
- Schwanenflugel, P. J., & Benjamin, R. G. (2016). Lexical prosody as an aspect of oral reading fluency. *Reading and Writing*, 30(1), 143–162. doi:10.1007/s11145-016-9667-3
- Serrano, F., & Defior, S. (2008). Dyslexia speed problems in a transparent orthography. *Annals of dyslexia*, 58(1), 81-95.
- Seymour, P. H., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143–174.
- Shattuck-Hufnagel, S. y Turk, A. (1996). A Prosody Tutorial for Investigators of Auditory Sentence Processing. *Journal of psycholinguistic research*. 25. 193-247. 10.1007/BF01708572.
- Share, D. L. (1995) Phonological recoding and self-teaching: *Sine qua non* of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Whalley, K. y Hansen, J. (2006), The role of prosodic sensitivity in children's reading development, *Journal of research in reading*, 29(1), 288-303.
- Wolf, M. y Katzir-Cohen, T. (2001), Reading fluency and its intervention, *Scientific Studies of Reading*, 5, 211-239.
- Wood, C. (2006). Metrical stress sensitivity in young children and its relationship to phonological awareness and reading. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 270–287.

Wood, C., Wade-Woolley, L., y Holliman, A.J. (2009). Phonological awareness: Beyond phonemes. In C. Wood & V. Connelly (Eds.), *Contemporary perspectives on reading and spelling* (pp. 7-23). London, England: Routledge.

Young, C., Mohr, K., & Rasinski, T. (2015). Reading Together: A Successful Reading Fluency Intervention. *Literacy Research and Instruction*, 54(1), 67-81.

Ziegler, J. y Goswami, U. (2005), Reading acquisition, developmental dyslexia and skilled Reading across Languages: A psycholinguistic grain size theory, *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.

ANEXOS

1.1 Consentimiento Informado para apoderados

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado participante apoderado o tutor:

Mediante el presente, queremos invitarle a USTED Y SU HIJO (A) a participar de la investigación Proyecto FONDECYT 1191646, titulado: “Desarrollo Evolutivo de la Fluidez y Comprensión de Lectura, sus Relaciones y Factores Contribuyentes en Escolares de 4° a 6° Básico de dos Regiones de Chile”, cuya investigadora responsable es la Dra. Beatriz Arancibia Gutiérrez, RUT: 9552313-7 académica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

En ese contexto, el proyecto contempla la tesis de magister titulada Fluidez lectora de textos, reconocimiento de palabras y pseudopalabras y sensibilidad prosódica en niños de 3° y 4° básico, de la profesora Fernanda Leiva. La participación de los estudiantes consistirá en realizar tareas cortas de lectura y una prueba cognitiva. En este estudio participarán todos los escolares del curso cuyos apoderados den su consentimiento y se llevará a cabo en dependencias facilitadas por el mismo establecimiento escolar.

Beneficios

La participación en esta investigación no conlleva beneficios económicos, no obstante, los resultados que se obtendrán contribuirán un aporte al conocimiento de los padres acerca del avance obtenido por su pupilo en el área de la comprensión de lectura.

Costos

Su participación no tendrá costo alguno, ya que todos ellos serán asumidos por la investigación

Riesgos

Su participación en la investigación no conlleva riesgos para usted, dado que se le realizará una encuesta personal y confidencial. Sin perjuicio de lo anterior, estará garantizada la posibilidad de detener su participación si se sintiera afectado (a) o decidiera sin mediar explicación alguna retirarse. Su hijo (a) no corre ningún riesgo al participar de este estudio. Por el contrario, participará en actividades que realizarán muchos de sus compañeros y que serán dirigidos por profesionales idóneos, en presencia de los profesores del establecimiento.

Confidencialidad

Toda la información que se genere a partir del trabajo será tratada confidencialmente y actuará en calidad de custodio de los datos el investigador responsable, Dra. Beatriz Arancibia G. Al respecto, su nombre no aparecerá en el trabajo final, ni en los informes parciales o en la difusión académica de los resultados, ya que sólo se utilizarán siglas y/o edad y/o género y/o nombres ficticios si fuera necesario.

Derechos

Si ha leído y firmado este documento está señalando su voluntad y decisión de participar de esta investigación. Sin embargo, podrá poner fin a ésta cuando lo desee sin ningún tipo de perjuicio en su contra.

Si estima que no se ha respetado este acuerdo, podrá presentar una queja formal al investigador responsable, Dra. Beatriz Arancibia Gutiérrez (barancib.@ucsc.cl, fono: 412345630) y/o al Decano de la Facultad de Educación, Dra. Marisol Henríquez. (mhenríquez@ucsc.cl, fono: 41234) y/o a la Presidenta del Comité de Ética de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Sra. Mónica Tapia Ladino, Vicerrectora de Investigación y Postgrado al fono 41-2345012 o email mtapia@ucsc.cl.

Este documento se firma en dos originales, uno para la Investigadora Responsable y el otro para el participante.

Yo, declaro de manera libre y voluntaria, que he sido informado de los aspectos éticos de la investigación, siendo debidamente informado de los beneficios y riesgos de mi participación.

Nombre Apoderado (a) Participante Firma

Dra. Beatriz Arancibia G.

Investigador Responsable Firma

prof. Fernanda Leiva

TesistaFirma

Fecha _____

1.2 Texto “Las moscas y la miel”

Las moscas y la miel

Érase una vez una mosca que encontró un panal, del cual se había derramado toda su miel. Tentada por el delicioso aroma, se abalanzó sobre la miel y comenzó a nadar en ella, deleitándose con su dulce sabor.

Al verla disfrutar de bocado tras bocado, un grupo de moscas que pasaba por allí se acercó. Tentadas por el delicioso olor, se prepararon para descender sobre la miel. “¡Alto!”, gritó la mosca que había llegado primero. “¡Esta miel es solo mía y de nadie más! ¡Yo la vi primero y no quiero compartirla con nadie!”.

Una de las moscas que sobrevolaban la miel, sorprendida por esta actitud tan egoísta, le contestó: “Siempre compartimos todo lo que encontramos, ¿por qué esta vez tiene que ser diferente?”. La mosca no les prestó atención y caprichosa, siguió nadando. “Ya precisarás de nuestra ayuda”, contestaron las moscas que se dieron vuelta y comenzaron a marcharse.

En ese momento, la mosca se hundió en una zona donde la miel era demasiado densa y espesa, y para salvarse pidió auxilio a sus amigas. Para demostrarle que no era bueno tener rencor ni ser egoístas, sus amigas la ayudaron a salir y, gracias a eso, se salvó.

Para disfrutar plenamente de lo que tenemos, debemos aprender a compartir.

1.3 Texto “El zorro y la pantera”

El zorro y la pantera

Jean Muzi

El zorro estaba de cacería en el bosque cuando se encontró cara a cara con la pantera.

¿Qué haces en mi territorio?, le preguntó ella.

Muy simple, respondió el zorro. Vine aquí para darte el gusto de que me devores.

La pantera encontró graciosa la respuesta y manifestó:

¡Tienes buen humor y voy a darte la oportunidad de escapar!

Estarás fuera de peligro solo si puedes decirme dos verdades.

¿Quieres saber cuáles?

Nada más sencillo, respondió el zorro. He aquí la primera: Tú no tienes mucha hambre hoy, de lo contrario ya me habrías comido.

¡Exactamente! Respondió ella.

Ahora, he aquí la segunda verdad: Nadie creerá que me encontré contigo y que no me comiste.

Eso también es exacto, manifestó la pantera. ¡Vete, pues, y que no te vuelva a sorprender en mis predios!

1.4 Protocolo de respuesta del sub-ítem de Reconocimiento de palabras y pseudopalabras

PRUEBA LECTURA DE PALABRAS Y PSEUDOPALABRAS PROLEC R (Cuetos, F.; Rodríguez, B.; Ruano, E. y D. Arribas, D.)

NOMBRE: _____ FECHA NACIMIENTO _____ ESCUELA: _____

CURSO: _____ FECHA: _____ EXAMINADOR: _____

Lectura de palabras: A continuación, te pasaré un listado de palabras y necesito que las leas en voz alta hacia el lado. No podemos interrumpir la lectura, así que, para ensayar, leerás primero las palabras que están en el recuadro superior.

casa	barco	prado
------	-------	-------

Bien, ahora que has entendido lo que debes hacer, puedes empezar. (CRONOMETRAR LECTURA)

Ítems	respuesta	ítems	respuesta	ítems	respuesta	ítems	respuesta
Globo		peine		pueblo		ciervo	
Ermita		fuego		gigante		cuerpo	
Girasol		especie		treinta		granizo	
ombbligo		trono		blanco		alfombra	
Pulga		trompeta		prensa		viento	
Huelga		muerto		lienzo		crystal	
Estrella		mueble		princesa		astuto	
Bosque		sombrero		tierra		cloro	
peldaño		gente		triumfal		plato	
Tintero		liebre		pregunta		tractor	

Aciertos: _____ Errores: _____ Tiempo: _____ (min) _____ (seg.)

Total tiempo en segundos: _____

Número de aciertos x 100 =

tiempo en segundos

Lectura de pseudopalabras: A continuación, te pasaré otro listado de palabras y necesito que también las leas en voz alta hacia el lado. No podemos interrumpir la lectura, así que para ensayar, leerás primero las que están en el recuadro superior.

reca	tispe	blopa
------	-------	-------

Bien, ahora que has entendido lo que debes hacer, puedes empezar. (CRONOMETRAR LECTURA)

Ítems	respuesta	ítems	respuesta	ítems	respuesta	ítems	respuesta
Gloro		peima		pueña		ciergo	
Erpisa		fueme		giranco		cuerla	
gicamol		erpisa		treindo		graliza	
Onclaso		trollo		blansa		almiento	
Pulda		trondeja		prencol		vienca	
Huelte		muerbo		lienca		crispol	
Escrilla		muepla		prinsota		ascuso	
Bospe		sodiro		tiepre		clofo	
Pelcafo		genso		triundol		plafo	
Tincoro		liegra		prejonta		tractan	

Aciertos: _____ Errores: _____ Tiempo: _____ (min) _____ (seg.)

Total tiempo en segundos: _____ Número de aciertos x 100 = tiempo en segundos

1.5 Escala de Fluidez de la Lectura en Español (EFLE)

NOMBRE: _____ FECHA NACIMIENTO: _____ ESCUELA: _____

CURSO: _____ FECHA: _____ EXAMINADOR: _____

PUNTAJES: VEL _____ PRECISIÓN: _____ VOLUMEN: _____ ENTONACIÓN: _____ PAUSAS: _____

SEGMENTACIÓN: _____ PROSODIA TOTAL: _____ CALIDAD: _____ TOTAL: _____

VELOCIDAD: Apreciación general de la velocidad de lectura del texto, entendida como una medida cualitativa de estimación subjetiva (no como la medida objetiva de nº de palabras/minuto, que puede tomarse con tests estandarizados)			
Muy lenta 1	Lenta o rápida 2	Adecuada, pero en ocasiones lee rápido o lento 3	Adecuada 4
PRECISIÓN: Apreciación general sobre cómo ha leído las palabras			
Muchos errores en la decodificación de las palabras. 1	Frecuentes errores de decodificación. 2	Apenas errores de decodificación. 3	Ausencia de errores de decodificación. Si tiene alguno, se autocorrigió casi siempre. 4
PROSODIA (EXPRESIVIDAD)			
Volumen			
Tiende a leer con un volumen muy bajo, o muy alto. (es uno o lo otro) 1	Alterna inconsistentemente volumen alto y bajo. (va cambiando sin razón) 2	El volumen es adecuado. Sin embargo, algunas veces lee con un volumen alto o bajo. (generalmente es adecuado) 3	En general, el volumen es adecuado, equivalente al de una conversación. Es capaz de ajustarlo a la interpretación del texto. 4
Entonación			
Generalmente lee con una entonación monótona, plana. No marca el final de las frases con subidas o bajadas según corresponda. 1	La lectura es casi plana, salvo por algún intento de marcar determinados tipos de oraciones, como las interrogativas o exclamativas. Realiza pocos cambios de entonación al final de las frases. 2	La lectura se realiza con buena entonación, marcando la curva melódica en muchas de las oraciones. Produce algunos cambios de entonación al final de las frases. 3	Tiene una lectura melódica de forma consistente, cambia la entonación a lo largo del texto de acuerdo al tipo de oración (declarativas, interrogativas absolutas y pronominales, y exclamativas). En general, marca los diálogos con claridad. Los cambios de entonación al final de las frases son apreciables. 4
Pausas			
Realiza muchas pausas intrusivas, en mitad de las palabras, rompiendo unidades sintácticas. Muchas vacilaciones. 1	Realiza pausas intrusivas o alargamiento inadecuado de algunos fonemas. Frecuentes vacilaciones o repeticiones. 2	Realiza algunas pausas intrusivas o alargamiento inadecuado de algunos fonemas pero, en general, respeta el lugar donde debe hacerlas (los signos de puntuación y los límites sintácticos). Algunas vacilaciones. 3	Realiza las pausas en los lugares adecuados en prácticamente todas las oraciones, respetando los signos de puntuación (comas, puntos, etc.) y los límites sintácticos. 4
Segmentación			
Lee palabra a palabra, ignorando el significado de la frase o los signos de puntuación. 1	Lee rompiendo las unidades semántico-sintácticas, sin atender al significado o a los signos de puntuación. 2	Lee segmentando las frases, respetando el significado del texto, aunque en reiteradas ocasiones no agrupa las palabras en unidades semántico-sintácticas. 3	Lee segmentando las frases de acuerdo con los signos de puntuación y las unidades semántico-sintácticas, respetando el significado del texto, de modo consistente. 4
CALIDAD (Valoración general de la lectura)			

La lectura suena como si simplemente lanzara las palabras. Es aburrida. 1	La lectura suena como si lanzara las frases. En algunas ocasiones capta la atención del oyente. 2	Algunas veces, la lectura suena como si contara un cuento. En ocasiones, hace perder la atención del oyente. 3	La lectura suena como si contara un cuento. En general, capta la atención del oyente. 4
---	---	--	---



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

Programas de Magíster Facultad de Educación



PAUTA EVALUACIÓN INFORME FINAL DE TESIS
Magister en Lingüística Aplicada

TÍTULO	Fluidez lectora de textos, reconocimiento de palabras y pseudopalabras y sensibilidad prosódica en niños de 3° y 4° básico
TESISTA	Fernanda Angélica Leiva Riquelme
INFORMANTE	Ginette Castro Yáñez

I. ASPECTOS FORMALES (10%)

Indicar su valoración de cada dimensión con una calificación de 1 a 7

Indicadores	Nota
1. Título: preciso, pertinente, informativo	6,5
2. Resumen: extensión media página, qué, cómo, quién(es), resultados esperados, aporte	5,5
3. Estructura de la tesis: la tesis contiene todos los apartados propios de la investigación y los presenta en una secuencia lógica; los títulos y subtítulos son precisos y están bien localizados; el índice está bien formulado	7
4. Redacción general del texto: el texto está escrito de manera que las ideas resultan coherentes (uso adecuado de mecanismos de cohesión léxica y gramatical, puntuación, precisión léxica y conceptual; orden de la información); el texto está escrito con apego al registro formal de la lengua y a las normas de ortografía literal y acentual.	6
5. Declaración de las fuentes: se usan de manera correcta y consistente las normas APA en citas y referencias bibliográficas	5
6. Presentación de tablas y figuras: se usan adecuadamente tablas, gráficos y figuras (enumeradas correlativamente, con título, con indicación de fuentes cuando corresponde, formato uniforme)	6,0
Promedio de esta sección:	6,0
Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador) El resumen no debe contener repeticiones y debe presentar palabras clave. La redacción es clara, hay un buen manejo léxico y una sintaxis coherente. Se sugiere eliminar la primera persona para adaptar a la norma APA. Además, las referencias hay que ordenarlas	

según la norma, dado que se desconfiguraron, lo que atribuyo a un problema de vaciado de un formato a otro (marqué una buena parte de la primera página en forma consistente). Sugiero también tratar las tablas como imágenes para una mejor diagramación. Se adjunta documento Word con control de cambios para que la candidata pueda corregir sobre las revisiones realizadas.

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

II. Desarrollo de la tesis

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA (15%)

Indicadores	Nota
1. Presentación del problema y su justificación: se expone de manera precisa y acotada del problema de estudio, en términos de que aclara el tema/objeto de la investigación en el ámbito de la lingüística aplicada; se presentan antecedentes que sitúan o contextualizan el problema y justifican su investigación	7
2. Formulación de hipótesis/supuestos y/o preguntas de investigación: están bien formulados, en correspondencia con el planteamiento del problema	7
3. Formulación de los objetivos de investigación: se diferencia el general de los específicos, están formulados con claridad, coherentes entre sí y con el problema objeto de estudio; acotados.	7
4. Variables y/o categorías de análisis: se identifican y definen claramente (definición operacional)	7
Promedio de esta sección	7
Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador) Hay un buen dominio de la estructura metodológica ensamblada con los elementos teóricos sobre el tema. Se observa un trabajo detallado.	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

III. MARCO TEÓRICO (20%)

Indicadores	Nota
1. Antecedentes teóricos y revisión del estado del arte: el cuerpo teórico que sustenta la investigación considera los aspectos centrales de las teorías que permiten situar el problema en el marco de los estudios lingüísticos; se revisan investigaciones previas acerca del problema; se recurre a fuentes especializadas y actualizadas	6,5
2. Bibliografía: se utiliza bibliografía relevante, pertinente y actualizada	6,5
3. Manejo de las fuentes: se integran adecuadamente las referencias bibliográficas, con distinción clara de las distintas fuentes y del discurso propio del discurso referido.	7
Promedio de esta sección	6,7
Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador)	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

IV- MARCO METODOLÓGICO (20%)

Indicadores	Nota
1. Definición del tipo de estudio y diseño de la investigación: se presenta con precisión el enfoque, tipo de investigación y su alcance	7
2. Contexto de la investigación: se describe con claridad quiénes o qué va a ser estudiado (muestra, informantes, unidades de análisis, criterios de selección, etc., según corresponda al tipo de estudio y diseño).	7
3. Método de recogida de datos o información: resultan adecuados la selección de técnicas, procedimientos y/o instrumentos para recoger la información; se declaran los criterios de validez y confiabilidad utilizados.	7
4. Estrategias de análisis: se explicitan con claridad los procedimientos seleccionados para el análisis de la información recogida; los procedimientos son adecuados al tipo de información y al diseño investigativo	7
Promedio de esta sección	7
Fortalezas y debilidades de la investigación: (para ser completado por el evaluador)	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

V. ANÁLISIS Y RESULTADOS (20%)

Indicadores	Nota
1. Presentación de resultados: se presentan los resultados de forma clara y sintética	7
2. Tratamiento y discusión de la información: el procesamiento de los resultados y de los hallazgos es robusto; se discuten los resultados y hallazgos de cara al marco teórico referencial, los objetivos e hipótesis o supuestos de la investigación	7
Promedio de esta sección	7
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

VI. CONCLUSIONES (15%)

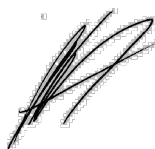
Indicadores	Nota
1. Conclusiones: se formulan de cara a los objetivos, hipótesis o preguntas de la investigación los que son consistentes con los resultados de la investigación	7
2. Limitaciones de la investigación: se explicitan las principales limitaciones de la investigación	7
3. Proyecciones de la investigación : se declaran proyecciones de la investigación derivadas de los resultados, hallazgos o limitaciones	7
Promedio de esta sección	7
Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador)	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

CALIFICACIÓN

	Calificación(de 1,0 a 7,0)	Porcentaje	Ponderación
Aspectos formales	6,0	10%	0,6
Planteamiento del Problema	7	15%	1,05
MARCO TEÓRICO	6,7	20%	1,34
MARCO METODOLÓGICO	7	20%	1,4
ANÁLISIS Y RESULTADOS	7	20%	1,4
CONCLUSIONES	7	15%	1.05
	Calificación final		6,8

Estado de la tesis	Indicar el estado de la tesis
- Reprobar para volver a ser presentada	
- Pendiente con observaciones	
- Aprobada con observaciones menores. Se califica	x
- Aprobada. Se califica	



Firma informante



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

Programas de Magíster Facultad de Educación



PAUTA EVALUACIÓN INFORME FINAL DE TESIS
Magister en Lingüística Aplicada

TÍTULO	Fluidez lectora de textos, reconocimiento de palabras y pseudopalabras y sensibilidad prosódica en niños de 3° y 4° básico
TESISTA	Fernanda Angélica Leiva Riquelme
INFORMANTE	Dr. Jorge Lillo Durán

I. ASPECTOS FORMALES (10%)

Indicar su valoración de cada dimensión con una calificación de 1 a 7

Indicadores	Nota
1. Título: preciso, pertinente, informativo	7.0
2. Resumen: extensión media página, qué, cómo, quién(es), resultados esperados, aporte	6.0
3. Estructura de la tesis: la tesis contiene todos los apartados propios de la investigación y los presenta en una secuencia lógica; los títulos y subtítulos son precisos y están bien localizados; el índice está bien formulado	7.0
4. Redacción general del texto: el texto está escrito de manera que las ideas resultan coherentes (uso adecuado de mecanismos de cohesión léxica y gramatical, puntuación, precisión léxica y conceptual; orden de la información); el texto está escrito con apego al registro formal de la lengua y a las normas de ortografía literal y acentual.	6.3
5. Declaración de las fuentes: se usan de manera correcta y consistente las normas APA en citas y referencias bibliográficas	7.0
6. Presentación de tablas y figuras: se usan adecuadamente tablas, gráficos y figuras (enumeradas correlativamente, con título, con indicación de fuentes cuando corresponde, formato uniforme)	7.0
Promedio de esta sección:	6.71
Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador) En el texto	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

II. Desarrollo de la tesis

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA (15%)

Indicadores	Nota
1. Presentación del problema y su justificación: se expone de manera precisa y acotada del problema de estudio, en términos de que aclara el tema/objeto de la investigación en el ámbito de la lingüística aplicada; se presentan antecedentes que sitúan o contextualizan el problema y justifican su investigación	6.1
2. Formulación de hipótesis/supuestos y/o preguntas de investigación: están bien formulados, en correspondencia con el planteamiento del problema	6.5
3. Formulación de los objetivos de investigación: se diferencia el general de los específicos, están formulados con claridad, coherentes entre sí y con el problema objeto de estudio; acotados.	7.0
4. Variables y/o categorías de análisis: se identifican y definen claramente (definición operacional)	6.0
Promedio de esta sección	6.42
Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador) En el texto	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

III. MARCO TEÓRICO (20%)

Indicadores	Nota
1. Antecedentes teóricos y revisión del estado del arte: el cuerpo teórico que sustenta la investigación considera los aspectos centrales de las teorías que permiten situar el problema en el marco de los estudios lingüísticos; se revisan investigaciones previas acerca del problema; se recurre a fuentes especializadas y actualizadas	7.0
2. Bibliografía: se utiliza bibliografía relevante, pertinente y actualizada	7.0
3. Manejo de las fuentes: se integran adecuadamente las referencias bibliográficas, con distinción clara de las distintas fuentes y del discurso propio del discurso referido.	6.0
Promedio de esta sección	6.66
Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador) En el texto	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

IV- MARCO METODOLÓGICO (20%)

Indicadores	Nota
1. Definición del tipo de estudio y diseño de la investigación: se presenta con precisión el enfoque, tipo de investigación y su alcance	7.0
2. Contexto de la investigación: se describe con claridad quiénes o qué va a ser estudiado (muestra, informantes, unidades de análisis, criterios de selección, etc., según corresponda al tipo de estudio y diseño).	6.6
3. Método de recogida de datos o información: resultan adecuados la selección de técnicas, procedimientos y/o instrumentos para recoger la información; se declaran los criterios de validez y confiabilidad utilizados.	7.0
4. Estrategias de análisis: se explicitan con claridad los procedimientos seleccionados para el análisis de la información recogida; los procedimientos son adecuados al tipo de información y al diseño investigativo	7.0
Promedio de esta sección	6.9
Fortalezas y debilidades de la investigación: (para ser completado por el evaluador)	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

V. ANÁLISIS Y RESULTADOS (20%)

Indicadores	Nota
1. Presentación de resultados: se presentan los resultados de forma clara y sintética	6.7
2. Tratamiento y discusión de la información: el procesamiento de los resultados y de los hallazgos es robusto; se discuten los resultados y hallazgos de cara al marco teórico referencial, los objetivos e hipótesis o supuestos de la investigación	6.7
Promedio de esta sección	6.7
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

VI. CONCLUSIONES (15%)

Indicadores	Nota
1. Conclusiones: se formulan de cara a los objetivos, hipótesis o preguntas de la investigación los que son consistentes con los resultados de la investigación	6.8
2. Limitaciones de la investigación: se explicitan las principales limitaciones de la investigación	6.8
3. Proyecciones de la investigación : se declaran proyecciones de la investigación derivadas de los resultados, hallazgos o limitaciones	6.8
Promedio de esta sección	6.8
Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador)	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

CALIFICACIÓN

	Calificación(de 1,0 a 7,0)	Porcentaje	Ponderación
Aspectos formales	6.71	10%	0,671
Planteamiento del Problema	6.42	15%	0,963
MARCO TEÓRICO	6.66	20%	1,332
MARCO METODOLÓGICO	6.9	20%	1,38
ANÁLISIS Y RESULTADOS	6.7	20%	1,34
CONCLUSIONES	6.8	15%	1,02
	Calificación final		6.70

Estado de la tesis	Indicar el estado de la tesis
- Reprobar para volver a ser presentada	
- Pendiente con observaciones	
- Aprobada con observaciones menores. Se califica	X
- Aprobada. Se califica	

Firma informante