

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA APLICADA



**Decodificación, fluidez y comprensión lectora en escolares de 4º básico
de las comunas de Tomé y Concepción**

**Proyecto FONDECYT 1191646 /
Proyecto Núcleo Científico Tecnológico para el desarrollo costero
sustentable UCSC**

POR

Emanuel Valenzuela Sánchez

DIRECTORA DE TESIS: Dra. Beatriz Arancibia Gutiérrez

**Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de
la Santísima Concepción para optar al Grado Académico de Magíster en
Lingüística Aplicada**

Concepción, Julio de 2019

AGRADECIMIENTOS

A **Dios**, mis padres, Patricio y Prosperina, hermanos, Josué y Danitza y abuelos, Ángela y Carlos.

A una excelente persona y amiga, Daniela.

A mi profesora guía, Beatriz, sin su apoyo y ayuda constante, hubiese sido muy complejo terminar este proceso, de todo corazón, muchas gracias.

A mi entrañable jefa, Verónica, y a mi equipo CEADE. Gracias por la confianza, el cariño y la disposición a cooperar en todo momento.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.1. Antecedentes contextuales	5
1.2. Justificación del estudio	12
1.3. Preguntas de investigación	16
1.4. Objetivos de la investigación.....	17
1.4.1 Objetivo general.....	17
1.4.2 Objetivos específicos.....	17
1.5. Variables de la investigación	18
1.5.1 Definición conceptual	18
1.5.2 Definición operacional	18
1.6 Hipótesis de la investigación	19
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	20
2.1. Lectura	20
2.1.1 Modelos evolutivos y modelos de lectura experta	20
2.2. El concepto de “Fluidez Lectora”	22
2.3. Componentes de la fluidez lectora	26
2.3.1 Precisión.....	27
2.3.2 Velocidad.....	27
2.3.3 Prosodia	29

2.4. Fluidez y Comprensión Lectora: contribución del reconocimiento de palabras y la prosodia	31
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	35
3.1. Enfoque y diseño del estudio	35
3.2. Participantes	35
3.2.1 Criterios y procedimientos para la selección de participantes	35
3.2.2 Conformación de la muestra	37
3.3. Instrumentos y procedimiento para recolección de datos	38
3.4. Procedimientos	39
3.5. Manejo de los datos	41
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	46
4.1. Estadísticos descriptivos de las variables	46
4.2. Análisis de correlación entre las variables	48
4.3. Análisis de regresión.....	50
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN.....	51
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES.....	57
CAPÍTULO 7. PROYECCIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	60
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
ANEXOS.....	73
<i>Anexo 1. Carta informativa para colegio</i>	<i>73</i>
<i>Anexo 2. Carta consentimiento informado a los padres y/o apoderados</i>	<i>75</i>
<i>Anexo 3. Prueba de comprensión lectora: CLP</i>	<i>77</i>
<i>Anexo 4. Prueba Lectura de palabras y pseudopalabras (LP y LSP)</i>	<i>86</i>
<i>Anexo 5. Escala de Fluidez Lectora en Español.....</i>	<i>88</i>

Anexo 6. Lectura en voz alta	89
------------------------------------	----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Progresión de los objetivos de aprendizaje (OA) en relación con el eje fluidez.	6
Tabla 2. Participantes.....	38
Tabla 3. Instrumentos y procedimiento utilizado.....	41
Tabla 4. Concordancias interjueces aplicación de EFLE.....	42
Tabla 5. Confiabilidad de resultados obtenidos con la EFLE	43
Tabla 6. Pruebas de normalidad.....	44
Tabla 7. Resumen general de estadísticos descriptivos.....	46
Tabla 8. Correlaciones de Pearson entre variables del estudio	48
Tabla 9. Modelo de regresión	50

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Niveles de desempeño de PIRLS.	9
Figura 2. Resultados nacionales de lectura en 4º básico SIMCE.	10
Figura 3. Resultados Región del BioBío, lectura en 4º básico SIMCE	11
Figura 4. Puente entre la decodificación y la comprensión.	25

RESUMEN

Esta investigación se enfoca en la comprensión de lectura y la relación que mantiene con las habilidades de reconocimiento de palabras y fluidez de la lectura oral. El objetivo principal es analizar el papel del reconocimiento de palabras y de los distintos componentes de la fluidez de la lectura en voz alta en la comprensión de textos en escolares de 4º básico de tres colegios municipales de la Provincia de Concepción. Participaron en la investigación 52 estudiantes (edad promedio 9-10 años). Los instrumentos utilizados fueron una prueba que mide comprensión de lectura, un test de lectura de palabras y pseudopalabras, con el que se mide la automatización en la decodificación y, finalmente, se utilizó la Escala de Fluidez Lectora en Español, para evaluar la lectura en voz alta de los escolares de la muestra. Los resultados muestran, por una parte, una alta correlación entre las variables del estudio. Por otra, el análisis de regresión indica que la *velocidad de lectura de palabras, la velocidad de lectura de textos y el índice principal de la lectura de pseudopalabras*, en conjunto, explican un 33% de la varianza en comprensión.

Palabras clave: Lectura, comprensión lectora, fluidez lectora, automatización, procesos de decodificación.

INTRODUCCIÓN

La lectura y, específicamente la comprensión lectora, se considera una habilidad sumamente valiosa, que permite acceder a la información y a la comunicación, es decir, permite adquirir y producir nuevos conocimientos (León, 2004; Parodi, 2011; Maldonado, Sandoval y Rodríguez, 2012; Madero y Gómez, 2013). Por esta razón, los sistemas educativos se han encargado, durante siglos, de su enseñanza y aprendizaje.

A pesar de que la educación formal ha colocado todo su esfuerzo por alcanzar niveles de lectura experta, las pruebas nacionales e internacionales, que buscan medir el efecto de la enseñanza en la lectura (SIMCE, PISA, SERCE, PIRLS, TERCE), en sus informes señalan que existen problemas en la adquisición y desarrollo de esta habilidad. Debido a esto, las competencias asociadas a su desarrollo se ven perjudicadas.

Por esta razón, la lectura ha sido un objeto de amplia investigación y conceptualización. Entre los factores críticos para su desarrollo y éxito, se encuentra la fluidez lectora, que se considera un pilar fundamental de la lectura y, por consiguiente, de la comprensión lectora, puesto que *lectura* hace alusión a un término más amplio de lo que se pudiese creer en primera instancia, ya que va más allá de solo decodificar palabras de un texto, pues implica esfuerzo cognitivo para construir significado.

El interés en el estudio de la fluidez de la lectura oral se remonta al informe del *National Reading Panel*, el cual, en el año 2000, publicó los resultados de una evaluación de la lectura, realizada a niños que asistían regularmente a las escuelas estadounidenses. Al momento de analizar los resultados obtenidos, se percataron de que uno de los componentes esenciales

de la lectura era la fluidez lectora. Es así, entonces, que en este año se produce un quiebre importante en las investigaciones, puesto que hubo un interés creciente por determinar los componentes de la fluidez lectora, entre los que se encuentran la velocidad, la precisión y la prosodia. Es decir, la fluidez está compuesta por dos grandes dimensiones: automaticidad (velocidad y precisión) y prosodia.

Con la finalidad de analizar el papel de las habilidades de reconocimiento de palabras (velocidad y precisión) y de los distintos componentes de la fluidez de la lectura (velocidad, precisión y prosodia) en voz alta en la comprensión de textos en escolares de 4º básico de dos colegios municipales de la Provincia de Concepción, en la presente investigación se aplicaron tres evaluaciones. La primera mide comprensión lectora, para lo cual se utilizó la prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (Alliende, Condemarín y Milicic, 1991). La segunda, mide la automatización en la decodificación de palabras, para lo cual se usó el test Lectura de palabras y pseudopalabras de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores *PROLEC-R* (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2014) y, finalmente, se evaluó la lectura oral de un texto con la Escala de Fluidez lectora en Español (González-Trujillo, Calet, Defior y Gutiérrez-Palma, 2014).

En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, los objetivos e hipótesis de la investigación. El segundo corresponde al marco teórico y en él se da cuenta de los conceptos más relevantes del estudio y de los antecedentes empíricos que lo sustentan. En el tercer capítulo se presenta el marco metodológico y se describen los instrumentos aplicados a la muestra. En el capítulo de resultados, se presenta el análisis de los datos recogidos con cada uno de los instrumentos utilizados, los cuales son discutidos en el capítulo siguiente, para, finalmente, presentar las conclusiones del trabajo, de cara a las

hipótesis y objetivos propuestos. En el último capítulo se presentan las proyecciones y limitaciones del estudio.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Antecedentes contextuales

Las Bases Curriculares chilenas de la asignatura de Lenguaje y Comunicación (2012), propuestas por el Ministerio de Educación (MINEDUC) para enseñanza básica, reconocen que para formar lectores competentes, capaces de participar activamente en la sociedad, se deben considerar aquellas dimensiones de la lectura que se reconocen como clave para el desarrollo de la competencia lectora: conciencia fonológica y decodificación, fluidez, vocabulario, conocimientos previos, motivación hacia la lectura, estrategias de comprensión lectora, importancia de los textos. A partir de estos antecedentes del contexto nacional y desde la visión de la educación formal, es posible afirmar que la fluidez lectora es una habilidad primordial que debe adquirir el estudiante puesto que, como se verá más adelante, es un componente crítico de la adquisición y desarrollo de la comprensión lectora.

Al revisar lo propuesto por el MINEDUC (2012), llama la atención que la conceptualización de fluidez lectora coincide con lo propuesto por la literatura especializada. De hecho, la definición que aparece en este documento ministerial es muy similar a la propuesta por el *National Reading Panel* (2000), referente teórico obligado al respecto. El documento señala que “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 de Lenguaje y Comunicación, 2012, p. 295). También en este documento se considera que, para que un lector llegue a ser competente, es necesario que logre leer fluidamente, ya sea en silencio o en voz alta, puesto que esto refuerza y contribuye a la comprensión lectora. Para ello se establece que es

importante ayudar a los estudiantes a desarrollar la fluidez durante los primeros años de enseñanza escolar, mediante la lectura de textos en voz alta. Esto refuerza la idea de que saber leer no es sinónimo de ser lector experto, pues para llegar a serlo es importante la práctica de esta habilidad.

En las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación (2012) y en la Progresión de los objetivos de aprendizaje de 1° a 6° básico (s.f.), para la asignatura de Lenguaje y Comunicación, es posible identificar en todos estos cursos objetivos de aprendizaje explícitos orientados a la adquisición y práctica de la fluidez lectora. Esto se puede observar en la siguiente Tabla.

Tabla 1. Progresión de los objetivos de aprendizaje (OA) en relación con la fluidez.

Curso	OA	Descripción
1° básico	5: Leer textos breves en voz alta para adquirir fluidez:	<ul style="list-style-type: none"> • pronunciando cada palabra con precisión, aunque se autocorrijan en algunas ocasiones • respetando el punto seguido y el punto aparte • leyendo palabra a palabra
2° básico	2: Leer en voz alta para adquirir fluidez:	<ul style="list-style-type: none"> • pronunciando cada palabra con precisión, aunque se autocorrijan en contadas ocasiones • respetando el punto seguido y el punto aparte • Sin detenerse en cada palabra
3° básico	1: Leer en voz alta de manera fluida variados textos apropiados a su edad:	<ul style="list-style-type: none"> • pronunciando cada palabra con precisión • respetando la coma, el punto y los signos de exclamación e interrogación • leyendo con velocidad adecuada para el nivel

4º básico	1: Leer en voz alta de manera fluida variados textos apropiados a su edad:	<ul style="list-style-type: none"> • pronunciando cada palabra con precisión • respetando los signos de puntuación • leyendo con entonación adecuada • leyendo con velocidad adecuada para el nivel
5º básico	1: Leer de manera fluida textos variados apropiados a su edad:	<ul style="list-style-type: none"> • pronunciando cada palabra con precisión • respetando la prosodia indicada por todos los signos de puntuación • decodificando de manera automática la mayoría de las palabras del texto
6º básico	1: Leer de manera fluida textos variados apropiados a su edad:	<ul style="list-style-type: none"> • pronunciando cada palabra con precisión • respetando la prosodia indicada por todos los signos de puntuación • decodificando de manera automática la mayoría de las palabras del texto

(Fuente: MINEDUC, SF, p. 2)

Como se puede observar, la fluidez lectora es un eje central para la adquisición de la lectura y más tarde de la comprensión lectora. Específicamente, 4º básico se presenta como una fase de articulación entre los primeros niveles educativos (1º a 3º básico), que representan la etapa inicial de la lectura y los cursos superiores (5º y 6º, para la etapa escolar básica), en que se espera que los estudiantes ya tengan desarrolladas las habilidades de la lectura en voz alta.

A pesar de la importancia que otorga el currículum nacional a la fluidez lectora, en Chile son escasos los estudios relacionados con el tema. En este sentido, el principal referente para la evaluación de esta habilidad son las pruebas del dominio lector FUNDAR (Marchant, Recart, Cuadrado y Sanhueza, 2004). Estas evaluaciones se centran, principalmente, en la velocidad lectora, medida como el número de palabras que el estudiante es capaz de leer con precisión por minuto. En efecto, en la presentación de la propuesta de

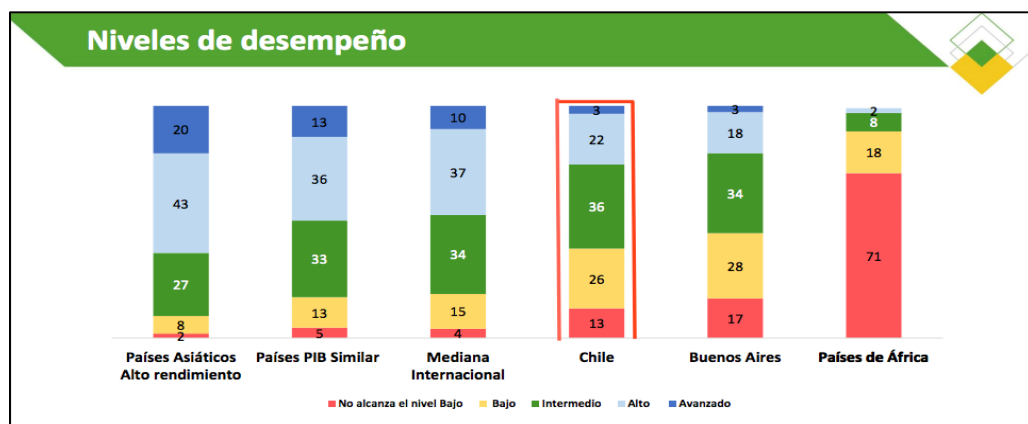
evaluación del dominio lector, se señala explícitamente que “La evaluación del dominio lector permite conocer cuán bien decodifica el niño oralmente (Calidad de Lectura Oral), cuán rápido lo hace (Velocidad Lectora) y así conocer el nivel de competencia lectora en que se encuentra” (Marchant, Recart, Cuadrado y Sanhueza, 2004: 25). En relación con la prosodia, esta se considera en función de las pausas determinadas por los signos de puntuación. Actualmente, la prosodia es un componente explícito de la fluidez en los objetivos propuestos por el MINEDUC, los que señalan que es más que las pausas en los signos de puntuación.

Una de las razones por las cuales la fluidez lectora, incluidos los rasgos prosódicos de la lectura oral, ha cobrado importancia, es su relación con la comprensión. Recientes investigaciones respaldan con evidencia empírica dicha relación. Así, por ejemplo, en un estudio realizado por Calet, Gutiérrez-Palma y Defior (2017), se concluye que el entrenamiento explícito en lectura prosódica mejora la automaticidad en cursos menores (2º básico) y las habilidades prosódicas de la lectura en voz alta, en cursos mayores (4º básico). En ambos casos se alcanza también un mejor desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.

En el marco de la Psicología Cognitiva, los estudios establecen que la subvocalización y la lectura en voz alta favorecen la comprensión y el aprendizaje (Borzzone de Manrique y Signorini, 2000). Estos antecedentes hacen necesaria la indagación sobre la fluidez de la lectura en voz alta, puesto que conocer sobre esta habilidad no solo contribuye a su comprensión, sino a generar propuestas pedagógicas para su trabajo en el aula.

Investigaciones como el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora, PIRLS¹ (por su sigla en inglés), reportó, en su informe de 2016, que los estudiantes chilenos de 4° básico alcanzan un promedio general en comprensión lectora de 494 puntos, lo cual los sitúa bajo el promedio internacional (500 puntos). En relación con los niveles de desempeño, que van desde *bajo*, con un puntaje umbral de 400 puntos, *intermedio*, con un puntaje umbral de 475 puntos, *alto*, con un puntaje umbral de 550, hasta *avanzado*, con un puntaje de 625 puntos, Chile presenta los siguientes resultados:

Figura 1. Niveles de desempeño de PIRLS.



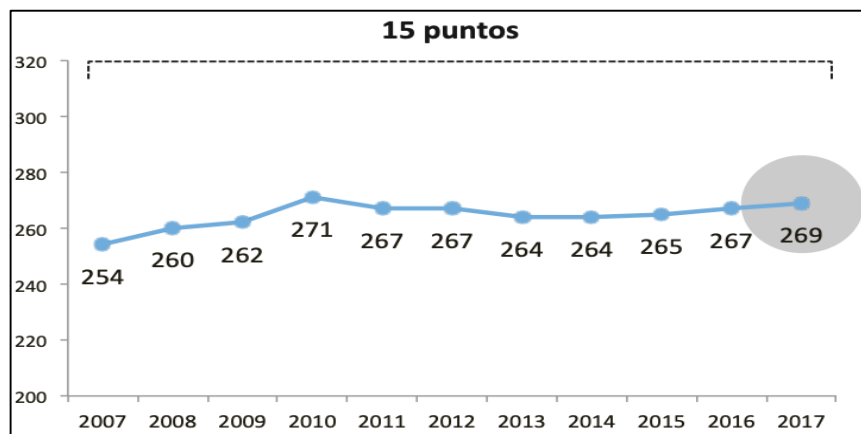
(Fuente: PIRLS, 2016, p. 16)

En la figura 1 se observa que el 3% de los estudiantes se ubica en el nivel de desempeño avanzado, el 22% en el nivel alto, el 26% está en el nivel bajo y el 13% de estudiantes no alcanza el nivel bajo, mientras que el 36% se ubica en el nivel intermedio.

¹ Esta es una iniciativa de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) que busca evaluar las competencias lectoras en estudiantes de 4° básico con el fin proveer a los sistemas educativos de información comparada y de calidad que permita implementar mejoras en las formas de enseñanza de la lectura y de las habilidades de comprensión lectora.

En relación con mediciones nacionales como SIMCE, que es una evaluación que mide resultados de aprendizaje en diferentes niveles educativos, con la finalidad de contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad en la educación, al observar los resultados educativos en lectura, en 4º básico, se observa una tendencia hacia la mejora, puesto que se registra un avance de 15 puntos en la última década y de dos puntos entre la evaluación de 2016 y 2017 (ver figura 2). Cabe destacar que esta evaluación trabaja con las principales habilidades que propician la comprensión lectora y que han sido conceptualizadas por el MINEDUC (2012) en tres: localizar información, interpretar y relacionar, y reflexionar.

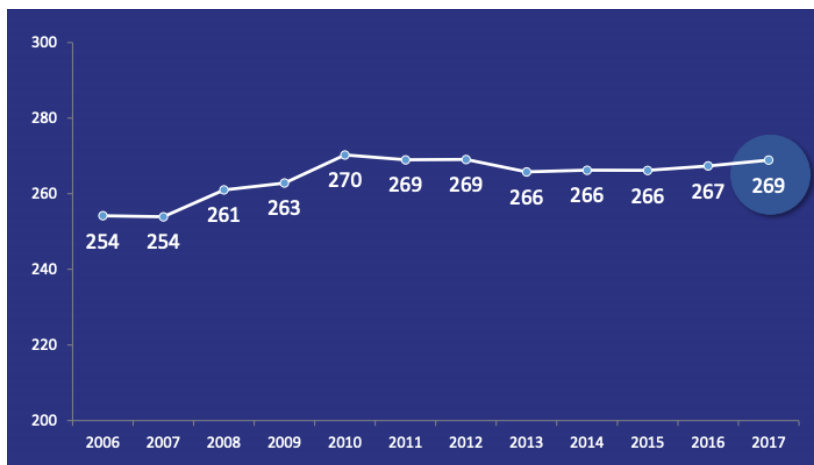
Figura 2. Resultados nacionales de lectura en 4º básico SIMCE.



(Fuente: MINEDUC, 2018, p. 11)

En el caso de la región del BioBío, los resultados son similares a los presentados a nivel nacional, puesto que se reporta una estabilidad en relación con la lectura, desde el año 2010, para el nivel de 4º básico.

Figura 3. Resultados Región del BioBío, lectura en 4º básico SIMCE



(Fuente: MINEDUC, 2018, p. 24)

No obstante, existen desafíos de mejora de la enseñanza, la práctica y la evaluación constante de la lectura, puesto que solo el 41,7% de los estudiantes alcanza un nivel “adecuado”, mientras que el 28,3% llega a un nivel de logro “elemental” y el restante 30% presenta un nivel insuficiente, de acuerdo con los estándares de aprendizaje del MINEDUC (2017). Esto significa que más de la mitad de los estudiantes evaluados en la región del BioBío no logra comprender adecuadamente lo leído.

En este contexto y con base en los resultados aquí expuestos, es importante el estudio de la fluidez lectora en el sistema escolar chileno, pues representa una contribución al conocimiento del desarrollo de las habilidades lectoras de los estudiantes y de las dificultades que experimentan para conseguir el logro principal de la lectura: la construcción del significado (Allington, 1993; Schreiber, 1980). De hecho, Fumagalli, Barreyro y Jaichenco (2017) afirman que “La fluidez lectora es un componente crítico del aprendizaje de la lectura y la comprensión de textos” (p. 50). Esta importancia está reflejada en que un lector

experto es capaz de activar automáticamente y sin esfuerzo aparente, la representación mental del significado y la pronunciación cuando ve una palabra. Esta capacidad permite focalizar la atención en la construcción de significado durante la lectura, proceso que se ve limitado en los lectores novatos y/o inexpertos, puesto que para ellos, leer es una tarea trabajosa y, por lo mismo, tienen que realizar pausas constantes para lograr decodificar y leer las frases y oraciones de los textos. Al respecto, Rasinski (2010) señala que la fluidez lectora es una puerta hacia la comprensión de textos y que su déficit en su desarrollo implica una lectura torpe y una mala elaboración del contenido del escrito.

1.2 Justificación del estudio

Debido a la importancia y a la estrecha relación de la fluidez lectora con el aprendizaje de la lectura, es que en el último tiempo ha llamado la atención de los investigadores del área de la psicolingüística y de la lingüística aplicada. La fluidez es definida por Vallés (1999) como el número de palabras que puede leer un sujeto en una unidad de tiempo determinada. Generalmente, la unidad de tiempo viene expresada en minutos, es decir, el número de palabras leídas por minuto (ppm). De acuerdo con esta visión, la velocidad es la que determina el nivel de fluidez o facilidad lectora. Diversas investigaciones plantean, sin embargo, que, si bien la velocidad es un componente importante de la fluidez, no es el único, pues a este componente se debe sumar precisión y prosodia (Hudson, Lane y Pullen, 2005; López, 2013; Calero, 2014). Esto implica, entonces, que la FL es una habilidad que involucra, además de velocidad, exactitud y las habilidades suprasegmentales que acompañan la lectura de textos.

A este respecto, conviene precisar que para leer, el aprendiz tiene que comprender la relación que se establece entre los símbolos gráficos y los sonidos, es decir, aprender las reglas de conversión grafema-fonema (RCGF). En este sentido, este es un primer estadio que facilita posteriormente la lectura, puesto que con la práctica lectora el reconocimiento de las palabras se hace con rapidez y precisión, sin esfuerzo aparente. Dicho de otra manera, se convierte en un proceso automático que no requiere atención conciente (Defior, 2014), lo que permite al lector liberar recursos cognitivos a favor de la comprensión lectora (Laberge y Samuels, 1975).

Una forma de medir los grados de automatización en el sujeto lector es a través de la lectura de palabras y pseudopalabras (también llamadas no palabras). Este ejercicio permite dar cuenta de la ruta de lectura que utiliza el estudiante, la que puede ser visual (directa) o fonológica (indirecta). En este último caso, se espera que el lector demore más y cometa más errores durante la lectura. Cuando se aplican estas tareas a nivel individual, se evalúa la precisión del reconocimiento de palabras y la velocidad de denominación de estas. La velocidad y precisión con que el sujeto logra decodificar indica eficacia por parte del lector, lo que sin duda tributa a una lectura más fluida, por lo que el procesamiento alfabético secuencial domina en las primeras etapas del desarrollo lector, para luego, en etapas más avanzadas dar lugar a un sistema más complejo, automático y eficaz (Defior, 2014).

Cabe destacar que el desarrollo de la velocidad y la precisión no siguen, necesariamente, el mismo patrón evolutivo. Estudios como el de Cuetos y Suárez-Coalla (2009) o el de Castejón, González-Pumariega y Cuetos (2015) demuestran que la velocidad se sigue desarrollando a medida que los aprendices progresan en sus habilidades lectoras, mientras que la precisión tiende a consolidarse en una fase más temprana del aprendizaje de la lectura.

Además, basados en los resultados de un estudio longitudinal, estos últimos autores llegan a afirmar que la velocidad es el componente crítico en el reconocimiento de palabras en español y que su adquisición abarca gran parte o toda la escolaridad primaria y, aún así no se logra adquirir plenamente al final de esta etapa escolar. Asimismo los resultados de Riffo, Caro y Sáez (2018) confirman la idea de que “la lectura en voz alta (LVA) presenta un curso evolutivo” (p. 181). Estos autores relacionan fuertemente la LVA con el conjunto de habilidades prosódicas, lo que quiere decir que si la LVA evoluciona, también lo harían sus habilidades implicadas. Esto es importante para la lectura, puesto que los rasgos suprasegmentales que el lector otorgue a algunos aspectos del texto por sobre otros, puede revelar incluso el grado de comprensión de la lectura (Kim y Wagner, 2015).

También el desarrollo de las habilidades de velocidad y precisión varían dependiendo de si se está en presencia de una lengua opaca (como el inglés o el francés) o una transparente (español, alemán). Según lo que se explica en la literatura, en lenguas transparentes la precisión podría relacionarse menos que la velocidad con el desempeño lector, pues se adquiere más tempranamente. Eso quiere decir que precisión y comprensión, en estadios más avanzados del desarrollo lector, podrían llegar a ser independientes, es decir, no encontrarse relación entre ambas variables, no así entre velocidad y comprensión. Por lo tanto, si bien la fluidez no depende solo de la velocidad, esta última es un factor importante y, por ello, en la presente investigación, interesa profundizar en su estudio.

Anteriormente se explicó que la lectura fluida de palabras se podía estudiar a través de la tarea de la lectura de listado de palabras y pseudopalabras. De esta forma es posible recoger información sobre la automatización del reconocimiento de palabras. No obstante, la lectura fluida de textos involucra,

además, otras habilidades y se pueden medir a través de instrumentos que incluyen, tanto velocidad y precisión, como los rasgos prosódicos de la lectura. Una medida son los índices espectrográficos que representan visualmente las ondas sonoras, lo que permite analizarlas para determinar las características prosódicas de la lectura. La segunda opción es el uso de escalas de evaluación. Estas, al igual que los índices espectrográficos, ofrecen una medida de la prosodia basada en la apreciación del evaluador. Sin embargo, poseen la ventaja de ser más accesibles y menos demandantes de tiempo, dos aspectos a considerar para el contexto escolar chileno.

En el caso de la presente investigación, se optó por utilizar una escala. El instrumento se denomina Escala de Fluidez Lectora en Español (EFLE) y fue propuesta por González-Trujillo, Calet, Defior y Gutiérrez-Palma (2014) con base en Rasinski (2010). La EFLE mide en proporción de 1 a 4 puntos los diferentes rasgos de la lectura en voz alta, es decir, mientras mayor sea el puntaje obtenido, mejor es el desempeño demostrado por el lector. La Escala proporciona una medida subjetiva de la velocidad, precisión y prosodia, a su vez que permite un estudio más detallado de esta última, pues su evaluación global resulta de la apreciación de sus distintos componentes: volumen, entonación, pausas y segmentación. Además, el instrumento incluye una apreciación general de la calidad de la lectura.

En resumen, la fluidez lectora considera habilidades propias de la lectura como precisión en la decodificación, velocidad lectora y prosodia. Por ello, algunos autores la relacionan fuertemente con la comprensión lectora (Rasinski, 1985; Hudson, Lane y Pullen, 2005; Calero, 2014). Estos antecedentes hacen evidente la necesidad de profundizar en el estudio de la FL y de su desarrollo en los sujetos lectores. Al mismo tiempo es necesario seguir profundizando en el análisis de las relaciones entre el desempeño en la lectura de palabras y

pseudopalabras y la fluidez de la lectura (en voz alta) de textos. Al respecto es importante considerar que la mayoría de las investigaciones sobre fluidez se ha llevado a cabo con estudiantes de habla inglesa. Hasta hace poco tiempo, los estudios realizados en español tenían como foco principal la automaticidad de la lectura, dejando relegada a un segundo plano la prosodia (véase: Jiménez *et al.*, 2007; Soriano, Miranda, Soriano, Nieves y Féliz, 2011; Serrano y Defior, 2012).

Considerar la multiplicidad de procesos involucrados en la práctica lectora ayuda a comprender mejor cómo estos procesos contribuyen al fin último de la lectura, que es la comprensión, y aporta al conocimiento de la compleja maquinaria cognitiva que se pone en marcha al ejecutar esta habilidad. Por lo tanto, la presente investigación se ha propuesto contribuir al estudio de la fluidez lectora en español, considerando sus componentes de velocidad, precisión y prosodia y su relación con la comprensión de lectura.

1.3 Preguntas de investigación

En este contexto, la investigación busca responder las siguientes preguntas:

- a)** ¿Cómo es el desempeño en fluidez lectora, considerando sus componentes de automaticidad y prosodia en escolares de 4º básico de dos colegios municipales de la provincia de Concepción?
- b)** ¿Qué relación existe entre la automatización del reconocimiento de palabras y la comprensión lectora, y entre fluidez y comprensión lectora en escolares de 4º básico de dos colegios municipales de la provincia de Concepción?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Analizar el papel de las habilidades de reconocimiento de palabras y de los distintos componentes de la fluidez de la lectura en voz alta en la comprensión de textos en escolares de 4º básico de dos colegios municipales de la Provincia de Concepción.

1.4.2 Objetivos específicos

OE 1. Diagnosticar la comprensión lectora en escolares de 4º básico de dos colegios municipales de la provincia de Concepción.

OE 2. Describir el desempeño en el reconocimiento de palabras y pseudopalabras en escolares de 4º básico de dos colegios municipales de la provincia de Concepción.

OE 3. Describir el desempeño en fluidez lectora de textos, considerando sus componentes de automaticidad y prosodia en escolares de 4º básico de dos colegios municipales de la provincia de Concepción.

OE 4. Identificar las relaciones de la comprensión lectora con las variables reconocimiento de palabras y fluidez en escolares de 4º básico de dos colegios municipales de la provincia de Concepción.

OE 5. Identificar cuál (es) de las variables estudiadas explica (n) mejor el desempeño en comprensión lectora en escolares de 4º básico de dos colegios municipales de la provincia de Concepción.

1.5 Variables

1.5.1 Definición conceptual

Comprensión de lectura: Es una compleja habilidad cognitiva que ocurre en el marco de la interacción entre el lector, el texto y el contexto. Esta interacción resulta en la elaboración de representaciones mentales sobre el significado de lo decodificado (Kendeou, Bohn-Getler, White y Van den Broek, 2008).

Automatización de los procesos de reconocimiento de palabras: Es la habilidad para reconocer las palabras con rapidez y precisión, sin un esfuerzo aparente (Castejón, González-Pumariega y Cuetos, 2015; Calero, 2014). Esto permite al lector dirigir la atención hacia la comprensión y no a la decodificación.

Fluidez lectora: Es la habilidad para leer un texto con rapidez, precisión y expresividad (*National Reading Panel*, 2000). La fluidez combina precisión, automaticidad y prosodia, elementos que en conjunto, facilitan la construcción del significado (Kuhn, Schwanenflugel y Meisinger, 2010).

1.5.2 Definición operacional

Comprensión de lectura: medida del desempeño alcanzado en una prueba de comprensión de lectura estandarizada, expresada en puntuaciones directas y en percentiles.

Automatización de los procesos de reconocimiento de palabras: medida de la velocidad y de la precisión de la lectura de palabras y pseudopalabras aisladas.

Fluidez lectora: medida de velocidad, precisión y prosodia (volumen, entonación, pausas y segmentación) de la lectura de un texto en voz alta, obtenida mediante la aplicación de una escala.

1.6 Hipótesis de la investigación

a) El reconocimiento de palabras aisladas, la velocidad y los rasgos prosódicos de la lectura en voz alta de textos, correlacionan con la comprensión lectora de los participantes.

b) La velocidad lectora y los rasgos prosódicos de la lectura en voz alta pueden predecir el desempeño en comprensión lectora de los participantes.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Lectura

Una de las habilidades más apreciadas por nuestra sociedad, que marca un antes y un después en el desarrollo de los niños, es la lectura. Al igual que la escritura, esta no es una capacidad innata, pues requiere de enseñanza explícita y se desarrolla de manera gradual y en concordancia con la madurez cognitiva que presentan los niños. Es decir, que el cerebro debe aprender a leer, ya que leer es en sí un proceso paulatino (Dehane, 2007).

La iniciación a la lectura es un hito importante en el desarrollo del ser humano, puesto que el cerebro se hace más conciente y especializado a medida que procesa y decodifica nuevos estímulos visuales como las palabras. El desafío está en establecer la relación entre estos estímulos y el conocimiento lingüístico almacenado en la memoria del lector. De este modo, el aprendizaje de la lectura demanda, por un lado, reconocer palabras escritas y, por otro, la habilidad para comprender lo leído (Defior, 2014). Cabe resaltar que estas habilidades no se dan de manera lineal, puesto que, si bien la lectura demanda previamente el reconocimiento de palabras, la práctica lectora permite automatizar los procesos de decodificación y con ello liberar recursos que se pueden destinar para procesos de nivel superior que llevan a la comprensión (Laberge y Samuels, 1975). En este marco, diversos autores han propuesto modelos para explicar la adquisición de la habilidad lectora de los sujetos.

2.1.1 Modelos evolutivos y modelos de lectura experta

Actualmente, se distingue entre los modelos evolutivos, que son los que tratan de explicar los cambios graduales que se producen en los niños al

adquirir la habilidad lectora, y los modelos de lectura experta. En el primer grupo es posible distinguir los modelos por fases y los continuos.

Los modelos por fases (Frith, 1983; Ehri, 2005) tratan de explicar las etapas del desarrollo lector para lo cual describen una secuencia de desarrollo que comienza con una fase logográfica, continúa con la etapa alfabética y finaliza con la etapa ortográfica. Por su parte, los modelos continuos (Perfetti, 1991; Wolf, 2008) “describen el progreso lector como una sucesión de pasos secuenciales con estrategias en progresión continua” (Defior, 2014, p. 28). Esta postura sostiene que no existen etapas definidas que caractericen el progreso lector, sino más bien, estrategias que predominan en función del nivel lector.

En relación con los modelos de lectura experta, uno de los más representativos es el modelo de “doble ruta” (Coltheart, Curtis, Atkins y Haller, 1993; Coltheart, Rastle, Perry, Langdon y Ziegler, 2001, Coltheart, 2005). Lo que este propone es que existen dos vías para procesar las palabras. Una es la denominada subléxica, indirecta o fonológica, que convierte las palabras escritas en sonidos mediante la aplicación de las reglas de conversión grafema-fonema. La otra vía es léxica y se denomina ruta directa o visual, pues consiste en la asociación directa de las palabras con su significado. Es decir, se produce un reconocimiento holístico y automatizado, lo que se debe a que estas palabras han sido procesadas previamente y se encuentran almacenadas en el léxico mental. Un modelo alternativo al dual es el conexionista. Este modelo propone que la representación mental que deriva de la activación de las palabras en el cerebro, es permitida gracias a la conexión entre los niveles fonológicos, ortográfico y semántico, al igual que una red neuronal. No obstante, el modelo dual es el más aceptado, puesto que caracteriza al lector experto como aquellos lectores que logran acceder de manera automática a las

representaciones léxicas almacenadas y no se apoyan exclusivamente en los procesos de decodificación (Fumagalli, Barreyro y Jaichenco, 2017).

2.2 El concepto de “Fluidez Lectora”

Hasta algunos años, las investigaciones sobre el aprendizaje de la lectura se habían centrado fundamentalmente en identificar los factores predictores del éxito en el aprendizaje de la lectura inicial y su relación con el desarrollo posterior de la comprensión lectora. En estos estudios, la fluidez lectora no había sido considerada como un foco de atención importante, salvo en lo relativo a la eficacia del reconocimiento de palabras. Sin embargo, en los últimos años, la fluidez lectora ha cobrado protagonismo hasta situarse como uno de los factores más importantes en el proceso de aprendizaje de la lectura y sus dificultades (Wolf y Katzir-Cohen, 2001; Ehri, 2005; Lander y Wimmer, 2008).

Allington, en el año 1983, llamó la atención sobre el concepto fluidez lectora, que, si bien había sido difundido entre las comunidades educativas e investigativas, no había tenido la consideración que se merecía. Sin embargo, fue en el año 2000 que los investigadores abocados al estudio de la lectura y sus habilidades y procesos, concentraron sus esfuerzos en conocer a profundidad a qué se refiere el concepto específicamente y cuáles son sus componentes (Wolf y Katzir-Cohen, 2001; Kuhn y Stahl, 2003; Chard, Pikulski y McDonagh, 2006).

Definir fluidez lectora no ha sido una tarea sencilla. Mientras algunos teóricos apoyan una visión reduccionista del concepto, asegurando que solo está relacionado con velocidad y precisión (Fuchs, Fuchs, Hosp, Jenkins, 2001; Logan, 1997; Shinn, Good, Knutson, Tilly y Collins, 1992), otros señalan que un

enfoque tan simple ignora la multidimensionalidad del concepto (Wolf y Katzir-Cohen, 2001). Es así como se pueden identificar definiciones en distintos niveles, a saber, aquellas que apuntan a identificar rápida y correctamente las palabras, aquellas que subsumen fluidez a prosodia, otras que identifican fluidez con lectura experta, otras que consideran a la fluidez como un puente entre la decodificación y la comprensión lectora (Chard, Pikulski y McDonagh, 2006). A continuación, se describe, brevemente, cada postura.

El Diccionario de Lectura de Harris y Hodges (1995:510), define la lectura fluida como: “una habilidad eficiente en el reconocimiento de palabras, que permite al lector construir el significado del texto. La fluidez se manifiesta como una lectura oral segura, rápida y expresiva”. Esta definición es bastante acertada, ya que no iguala fluidez lectora con velocidad lectora, cuestión muy común en varias definiciones propuestas. He aquí algunos ejemplos: “La fluidez lectora ha recibido especial atención en los últimos años puesto que se ha observado que los niños que no alcanzan a leer con la velocidad necesaria tampoco logran comprender los textos que están leyendo” (De Mier, Borzone y Cupani, 2012, p. 20). Según Castejón, González-Pumariega y Cuetos (2015), “el papel de la velocidad es muy relevante, siendo considerada como el indicador más fiable de la competencia lectora de los aprendices” (p.16). Según Lander y Wimmer (2008), la velocidad lectora “es el único indicador que diferencia a los buenos de los malos lectores” (p.150). Véase también: Fuchs *et al.* (2001); Torgesen, Alexander, Wagner, Rashotte, Voeller y Conway (2001) y Breznitz (2006). Lo cuestionable aquí es que solo se considera a la *velocidad* como el componente crítico para afirmar que sin ella no se logra fluidez lectora; sin embargo, esto lleva a una equivocación, ya que en muchas ocasiones se considera que fluidez es sinónimo de leer de prisa. Calero (2014) afirma, en relación con esto, que:

la velocidad lectora no es sino un aspecto, un indicador singular de la fluidez lectora. La lectura fluida es algo más, es el reconocimiento armonioso y expresivo de las palabras del texto que leemos, para comprenderlo, incompatible muchas veces con la velocidad lectora que los cronómetros en las aulas miden. En otras palabras, la velocidad lectora es una condición necesaria, pero no suficiente, de medida de una adecuada fluidez lectora (p.34).

Entonces, la fluidez no es simplemente una cuestión de rapidez. Es ser capaz de utilizar todo el conocimiento que posee un lector sobre una palabra y combinarla con la rapidez suficiente y adecuada para poder pensar, comprender y otorgarle significado.

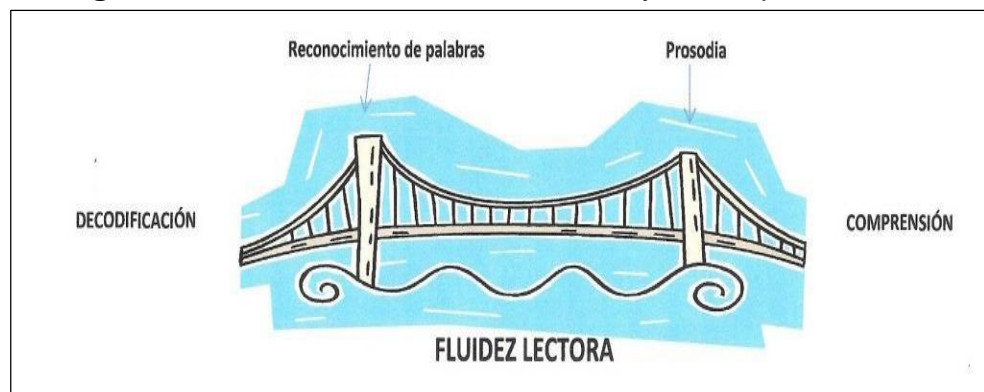
Cabe resaltar que, si bien la velocidad no es reflejo de fluidez, sino un componente de esta, igual es parte importante de esta habilidad, ya que es fundamental para lograr automatizar ciertos procesos básicos de la lectura, lo que contribuye a la comprensión (García y Cain, 2014; Gutiérrez-Fresneda, 2017). Esto indica que a medida que los niños avanzan en escolaridad, la velocidad es más determinante que la precisión con que leen las palabras, lo que también se relaciona con los rasgos prosódicos de la lectura: pausas intrusas, ausencia de pausas necesarias para dar sentido al texto, las que afectan la velocidad de la lectura (más lenta o muy rápida).

Entre las consecuencias de una baja velocidad lectora se encuentra el descenso notable en el seguimiento de la lectura oral grupal en el aula, enlentecimiento de la realización de ejercicios y actividades escritas y entorpecimiento de otras actividades didácticas, propias de una situación de aprendizaje real. Asimismo, una lectura lenta afecta la construcción del significado de lo que se está leyendo (Rasinski, 2010; Perfetti y Stafura, 2014). Al respecto, los resultados de un estudio realizado por Fumagalli, Barreyro y Jaichenco (2017) indican que la velocidad lectora se asocia significativamente a

la lectura correcta de palabras en el texto y también con las medidas de comprensión. En este mismo trabajo se realizó un análisis de regresión, el que arrojó que de todas las variables incluidas en el modelo, solo el tiempo de lectura explicó el desempeño en la comprensión. En síntesis, existe un importante componente de velocidad en el acceso y reconocimiento de información, pero no por ello se debe considerar la velocidad como sinónimo de fluidez, puesto que para que la lectura sea eficiente, entendiendo eficacia lectora como lectura fluida y comprensiva, las medidas de velocidad, precisión y comprensión trabajan entre sí.

En otra línea, otros autores consideran la fluidez como un equivalente a la lectura experta. Samuels (2007) considera que la característica más importante del lector fluido es la capacidad para decodificar y comprender el texto simultáneamente. Desde este punto de vista, esta habilidad puede ser graficada con la metáfora del puente. De acuerdo con Rasinski y Samuels (2011) y Rasinski, Reutzel, Chard y Linan (2011), esta es una propuesta de lo que sigue un lector para alcanzar la suficiente competencia en comprensión de textos (ver fig. 6). De aquí se desprende que la fluidez es un mediador y, además, mantiene una relación recíproca con la comprensión.

Figura 4. Puente entre la decodificación y la comprensión.



(Fuente: Calero, 2014, p. 35)

Una propuesta más reciente sobre fluidez es la de Kuhn, Schwanenflugel y Meisinger (2010), quienes integran los aspectos de las definiciones anteriores, lo que da como resultado una visión más abarcadora del fenómeno. Ellos proponen que “la fluidez combina precisión, automaticidad y prosodia, elementos que, en conjunto, facilitan la construcción del significado” (p. 31). Esta definición se ajusta a la propuesta del *National Reading Panel* (2000), que definió a la fluidez lectora en términos de “la habilidad para leer un texto con rapidez, precisión y expresividad” (p.16). Así, la fluidez se manifiesta durante la lectura oral mediante la facilidad del reconocimiento de palabras, el ritmo apropiado, la segmentación y la entonación. Esto nos da luces de los componentes básicos de la fluidez: velocidad, precisión y prosodia (o expresividad).

En definitiva, se puede caracterizar la lectura fluida como:

- ✓ Aquella que se hace sin errores en el reconocimiento y decodificación de palabras.
- ✓ La que se realiza con un adecuado ritmo y expresión, acelerando o deteniendo la lectura cuando convenga para buscar el sentido del texto.
- ✓ Un adecuado fraseo, por parte del lector, quien hace las pausas pertinentes en función de las marcas gráficas o busca el significado del texto, teniendo en consideración las unidades semánticas del escrito.
- ✓ La lectura de determinadas palabras o frases, diferenciando el tono, para apoyar la comprensión del texto.

2.3 Componentes de la fluidez lectora

En el apartado anterior se hacía mención a algunos elementos clave de la fluidez lectora, pero ¿de dónde surgieron estos componentes esenciales?

¿Cuál es la utilidad que prestan para definir o conceptualizar el término de fluidez en la lectura? ¿Son tan esenciales o pueden ser reemplazados por otros? Estas preguntas serán tratadas en el presente apartado.

2.3.1 Precisión

La precisión, según López (2013), puede ser entendida en términos de la habilidad que posee un lector para decodificar o reconocer correctamente las palabras de un texto. La precisión o exactitud en la decodificación ayuda a los lectores y, en el ámbito de la educación, a los alumnos, a leer sin silabear, no cometer sustituciones, omisiones u inversiones en la decodificación de las palabras de un texto. Cabe resaltar que esta habilidad se desarrolla en las primeras etapas del ciclo escolar y se consolida una vez que los niños son capaces de aplicar su conocimiento del alfabeto y de los sonidos de las letras (RCGF) para sintetizar los fonemas en palabras.

2.3.2 Velocidad

La velocidad lectora se entiende como la cantidad de palabras leídas correctamente por minuto (López, 2013). Como se observó en el apartado anterior, 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. El leer deprisa un texto refleja una buena automatización del reconocimiento de las unidades léxico-semánticas, lo que también supone el dominio de la decodificación. La automatización es un concepto que para algunos autores es un componente más de la fluidez, sin embargo, hoy se considera más bien como un factor que está a medio camino entre la precisión y la velocidad. Para efectos de esta investigación se entiende que la automaticidad en el reconocimiento de palabras hace referencia a una "identificación rápida, fluida y

sin esfuerzo de las palabras, dentro o fuera de un contexto" (Hudson, Lane y Pullen, 2005:704) o, según Calero (2014), "automatismo es ese aspecto de la fluidez lectora que caracteriza a un lector que no sólo lee las palabras con precisión y exactitud, sino también sin esfuerzo alguno, con rapidez" (p. 35). Es decir, una decodificación rápida, precisa y sin esfuerzo de los elementos léxicos permite una lectura fluida y una mayor comprensión de lo que se lee, precisamente porque los lectores fluidos son capaces de leer palabras sin errores y sin esfuerzo, lo que se traduce en una lectura en donde existe un adecuado fraseo y pausas correctamente marcadas.

La automatización en la lectura de palabras se considera central en la adquisición de la fluidez lectora, ya que según Perfetti (1985) este es el proceso crítico para la comprensión lectora. El hecho de que sea un proceso automático, posibilita la integración de la información en la memoria operativa y, por ende, la interacción entre el texto y los conocimientos del lector. Esta interacción facilita la construcción del significado, puesto que los procesos de más bajo nivel, como el reconocimiento de palabras o el esfuerzo que realiza el niño en las RCGF se vuelven automáticos. De esta forma, los recursos cognitivos se destinan a construir representaciones mentales más complejas que posibilitan la comprensión textual (Defior, 2014; Riffo, Caro y Sáez, 2018). No obstante, leer rápidamente un texto no asegura por defecto una buena comprensión del mismo. Al respecto, Muñoz y Pizarro (2007) afirman que la velocidad lectora mide el tiempo ocupado por el alumno en leer oralmente un texto, computando los errores cometidos durante la lectura, a diferencia de la velocidad de comprensión, que mide el tiempo ocupado por el estudiante en leer en silencio un texto, para luego cuantificar el nivel de comprensión alcanzado por el lector.

2.3.3 Prosodia

De acuerdo con Hudson, Lane y Pullen (2005), la prosodia hace referencia a los "aspectos rítmicos y tonales del lenguaje hablado". Dicho de otra forma, la prosodia vendría a ser equivalente a la musicalidad del lenguaje. Visto de este modo, durante la lectura ya no basta con la decodificación acertada y rápida de las palabras de un texto o de unidades mayores como frases u oraciones, sino, además, se debe imprimir cierta tonalidad o expresividad a la lectura. Esta musicalidad se logra a través de las pausas que realiza un lector entre las distintas frases de un texto, por el énfasis en la lectura de determinadas palabras y por los cambios en el tono de voz, en función de los signos de puntuación (Kuhn, 2010).

Leer prosódicamente es un aspecto clave de la fluidez. Calero (2014) lo presenta del siguiente modo:

la experiencia nos muestra a los docentes que cuando un alumno lee prosódicamente respetando las pausas, las marcas textuales de expresividad, o el fraseo correcto del texto, etc., acostumbra a poner en juego destrezas metacognitivas de supervisión y control de la comprensión de lo que está leyendo (p. 37).

Es decir, la lectura prosódica es indicativa de la habilidad de los alumnos para dotar al texto de sentido, segmentarlo de modo intencionado en función de sus elementos sintácticos y/o semánticos. Otras investigaciones también resaltan la incidencia de la enseñanza de la lectura prosódica en el logro de la comprensión. Rasinski (1985) encontró una correlación alta entre lectura prosódica, medida a través de una rúbrica, y una prueba estandarizada de comprensión lectora, en un estudio llevado a cabo con alumnos de 3º y 5º de Educación Primaria. Otros trabajos, como los de González-Trujillo (2005), Miller y Schwanenflugel (2006), Ravid y Mashraki (2007), concluyen que los buenos

lectores tienen en cuenta los aspectos prosódicos de la lectura, empleando una entonación y expresividad adecuada a los distintos segmentos del texto.

En cuanto a los componentes de la prosodia, o también llamados aspectos suprasegmentales del habla, Riffo, Caro y Sáez (2018), señalan que están implicados con las habilidades metalingüísticas y consideran "...el ritmo, el acento y la entonación..." (179). Otro autores, como Borzone de Manríquez y Signorini (2000), relacionan prosodia con la cantidad de pausas que realiza un estudiante al leer. El patrón de pausas registrado durante la lectura afecta, en mayor o menor medida, otros rasgos prosódicos como el acento de las palabras. Dowhower (1991) considera que la lectura con prosodia hace alusión al uso de los rasgos prosódicos propios del lenguaje hablado mientras se lee. Identifica las pausas, el acento, la entonación y la segmentación. En relación con esta clasificación y otras (Rasisnki, 2004; Miller y Schwanenflugel, 2006; 2008) González-Trujillo *et al.* (2014), consideran que cuatro son las dimensiones que definen la prosodia: el volumen de lectura, asociado a la intención del texto —el lector es capaz de ajustar el volumen a la interpretación del texto-, la entonación de los distintos tipos de oraciones, el patrón de pausas y la segmentación del texto en bloques significativos, de acuerdo al procesamiento sintáctico semántico de la información.

Según lo revisado, se puede concluir que la fluidez se situaría en el corazón del aprendizaje de la lectura. Esto se debe a que, sin fluidez, el lector debe doblar los recursos que utiliza para poder comprender un texto. Existe evidencia empírica respecto de que los lectores fluidos adquieren y perfeccionan la competencia lectora más tempranamente, en comparación con los lectores no fluidos.

Los componentes de la fluidez lectora son esenciales para la comprensión textual, puesto que están interrelacionados entre sí y se combinan para ayudar al lector a comprender mejor un texto. Así, precisión y velocidad, permiten hablar de automatización en la decodificación de palabras o unidades mayores de un escrito, lo que permite liberar otros recursos cognitivos y utilizarlos para la comprensión. Por su parte, la prosodia ayuda a dar el énfasis, la expresividad que la lectura requiere. En definitiva, cuando todos estos elementos son utilizados por el lector, estamos en presencia de una buena lectura y de un lector experto.

2.4 Fluidez y Comprensión Lectora: contribución del reconocimiento de palabras y la prosodia.

Los estudios mencionados anteriormente (en su mayoría) han sido realizados en el ámbito del aprendizaje de la lectura. En este contexto, la importancia de la fluidez lectora reside en que mantiene una fuerte correlación con la comprensión lectora.

Tal y como plantean Nichols, Rupley y Rasinski (2009), el objetivo final de la lectura es la comprensión y el aprendizaje que se pueda alcanzar a partir de la lectura de un texto. El componente esencial que trae consigo la capacidad de comprender textos es la fluidez lectora. Un elemento central al respecto es que ambas habilidades, tanto comprensión como fluidez, dependen de las destrezas de decodificación y reconocimiento automático de palabras, las que desempeñan un papel crucial para el buen desarrollo de la lectura (Hulme, Snowing, Caravolas, y Carroll, 2005; Sprenger y Messaoud, 2009).

Algunos autores señalan que “la base y el éxito del proceso lector en cualquier lengua reside en la correspondencia grafema-fonema para decodificar

palabras y textos con una adecuada precisión, fluidez y velocidad lectora” (Anthony *et al.*, 2011; Ziegler y Goswami, 2005; Ziegler y Goswami, 2006). A este respecto, es factible caracterizar a los lectores fluidos como aquellos que son capaces de acceder de manera automática a las representaciones léxicas almacenadas y no se apoyan exclusivamente en los procesos de decodificación para la lectura (Fumagalli, Barreyro y Jaichenco, 2017). De hecho, autores como Kim y Wagner (2015) indican que la lectura fluida de textos, más que ser una consecuencia directa de la lectura fluida de palabras, es consecuencia de que la fluidez permite a los lectores una mayor focalización de recursos en la comprensión, puesto que los procesos más básicos como la decodificación ya han sido automatizados en los lectores. Esta es una postura respecto de la contribución de la fluidez a la comprensión lectora.

Una segunda postura es aquella que reconoce la contribución de la prosodia. Estudios recientes sobre aprendizaje lector han otorgado a la prosodia un lugar relevante. Borzone de Manrique y Signorini (2000) señalan que:

cuando los niños decodifican con dificultad, realizando una gran cantidad de pausas inter e intraléxica, se entorpece el proceso de análisis sintáctico por lo que sus emisiones no podrán contener los rasgos prosódicos que resultan de dicho proceso. La dificultad en el reconocimiento de palabras incidirá negativamente sobre la comprensión (p. 95).

Khun y Stahl (2003) señalan que la lectura prosódica puede mejorar la comprensión de lectura, ya que ayuda con el análisis sintáctico. Por su parte, Benjamin y Schwanenflugel (2010) concluyen que la lectura prosódica era un buen predictor de la comprensión de textos difíciles, incluso cuando se controlan otros aspectos como la velocidad y la precisión.

Estas posturas dan cuenta de que la fluidez en la lectura de textos no es un fenómeno que se dé como un “todo o nada”, más bien presenta un desarrollo gradual. Un estudio que respalda esta idea es el de Schwanenflugel *et al.* (2006), quienes demostraron que la automaticidad en la lectura de palabras es imprescindible de alcanzar en los primeros años de escolaridad (1º a 3º grado), ya que la decodificación correcta y rápida de las palabras ayudaba a la comprensión de textos. No obstante, a medida que los estudiantes avanzaban en su escolaridad, la automaticidad reducía gradualmente su papel en la comprensión y se volvían más importantes otros componentes, como, por ejemplo, la prosodia. Estos resultados permiten pensar que los niños que descifran más rápido son también más propensos a leer prosódicamente (Calet, Gutiérrez-Palma y Defior, 2017).

Cabe resaltar que el español, al ser una lengua transparente, posibilita un alto nivel de precisión en la lectura de palabras. Aro y Wimer (2003) y Seymour, Aro y Erskine (2003), indican que después de un año de aprendizaje lector, los niños hablantes de español, generalmente, alcanzan una precisión de lectura del 95% de las palabras. En cambio, después de un año, en lenguas opacas, los aprendices solo alcanzan una precisión del 35% de las palabras. Esto se debe a que, tal y como grafica Defior (2014), en español las reglas de conversión grafema fonema (RCGF) son biunívocas, por ejemplo, para el fonema /o/ su escritura es solo [o], mientras que, en lenguas opacas como el francés, este mismo fonema tiene una correspondencia gráfemica mayor, podría ser [au], [ô], [ot], [o]. Sin duda, la transparencia afecta el desarrollo de precisión y automatización. Tampoco se debe olvidar que el desarrollo de la competencia lectora sigue un curso evolutivo a lo largo de varios años desde que se inicia su aprendizaje, por lo que el avance entre la decodificación de palabras aisladas y la lectura de textos, permite diferenciar el aporte de la fluidez a nivel léxico y a nivel textual (Kim y Wagner, 2015).

La fluidez lectora, además, permite el desarrollo de otras habilidades, por ejemplo, la escritura. De hecho, Gómez, Defior y Serrano (2011) proponen que “la fluidez lectora es considerada un componente fundamental en el aprendizaje del lenguaje escrito, especialmente por su papel facilitador de la comprensión lectora” (p. 65). De esto se desprende que la relación entre fluidez y comprensión es bidireccional. Nichols, Rupley y Rasinski (2009) explican que es posible leer más y correctamente si entendemos lo que leemos, pero al mismo tiempo necesitamos leer fluidamente y de manera correcta para comprender.

3. METODOLOGÍA

3.1 Enfoque y diseño del estudio

La investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, ya que todos los datos corresponden a los resultados de la aplicación de instrumentos que arrojan datos numéricos. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), se entiende como cuantitativa aquella investigación que “Usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p. 4). El método del estudio es no experimental, de corte transversal. El diseño metodológico es correlacional-predictivo, ya que se analizan las correlaciones entre variables para, posteriormente, efectuar regresiones que conduzcan a establecer la contribución del reconocimiento de palabras y de los distintos componentes de la fluidez a la comprensión lectora. Previo a esto se realizó un análisis con técnicas estadísticas descriptivas para dar cuenta del promedio, desviación estándar, tipo de distribución (paramétrica o no paramétrica), puntajes mínimo y máximo para cada prueba.

3.2 Participantes

3.2.1 Criterios y procedimientos para la selección de participantes

Para llevar a cabo la investigación se decidió seleccionar una muestra de 4º año básico, ya que, de acuerdo con el currículum nacional, se espera que en este nivel los estudiantes hayan adquirido habilidades básicas de la lectura (perceptivo-visuales, fonológicas, morfológicas, entre otras) y que sean capaces de “leer en voz alta de manera fluida variados textos apropiados a su edad” (MINEDUC, s.f, p.2).

La investigación se llevó a cabo en tres establecimientos de la Provincia de Concepción, dos de los cuales forman parte de una red de instituciones que participan en el Proyecto USC 1795 denominado “Núcleo Científico Tecnológico para el Desarrollo Costero Sustentable”, el que se implementa en la comuna de Tomé y en virtud del cual la UCSC suscribió un convenio con la Dirección de Educación Municipal (DEM) y las escuelas participantes. El otro era un colegio de Concepción que fue contactado por el investigador (ver anexo 1).

La selección de los escolares fue no probabilística, utilizando el método “por conveniencia”. Los criterios de selección fueron los siguientes:

- Presentar desarrollo intelectual normotípico
- No pertenecer al programa de integración escolar (PIE) de la escuela
- Tener la edad correspondiente al nivel escolar
- Ser hablantes nativos de español

Para el cumplimiento de las normas éticas de investigación se solicitó el asentimiento verbal del niño o niña y la firma del consentimiento informado de cada apoderado, en que se explicaba los objetivos y características del estudio (ver anexo 2).

Para obtener la medida de inteligencia de los participantes se utilizó el **Test de Matrices Progresivas de Raven**, que es un instrumento que mide inteligencia no verbal. En él se presentan series de figuras geométricas que contienen una figura incompleta, para que el evaluado seleccione la faltante entre ocho alternativas, poniendo en marcha su razonamiento analógico, la percepción y la capacidad de abstracción. Fueron excluidos los estudiantes que obtuvieron un puntaje bajo lo esperado de acuerdo con las normas establecidas para Chile por Ivanovic, Forno, Durán, Hazbún, Castro, e Ivanovic (2000). En el caso de la muestra, se excluyeron aquellos participantes que se ubicaron en los

rangos IV y V, puesto que ambos reflejan un nivel intelectual descendido. Específicamente, el rango IV se traduce como “decididamente inferior al término medio” y el rango V, como “intelectualmente deficiente”. Los rangos I, II y III se definen como “intelectualmente superior”, “definidamente superior al término medio” e “intelectualmente término medio”, respectivamente.

Esta evaluación se aplicó de manera colectiva en el aula común con la presencia de un psicólogo, a cargo de la aplicación del instrumento, y dos profesores de Lenguaje y Comunicación, uno de ellos el investigador. En total fueron evaluados 55 alumnos, de los cuales quedaron seleccionados 52, teniendo en consideración los resultados del test.

3.2.2 Conformación de la muestra

La muestra de participantes quedó conformada por estudiantes de 4º año básico pertenecientes a tres escuelas municipales de la provincia de Concepción, una ubicada en la ciudad de Concepción y dos en la comuna de Tomé. Las tres escuelas presentan un alto índice de vulnerabilidad escolar: 88,21% y 96,49% las escuelas de Tomé, y 83,15% la escuela de Concepción. Dada sus similares características socioeconómicas, la muestra quedó conformada como un único grupo de 52 estudiantes.

La siguiente Tabla presenta el número de participantes por comuna, su edad promedio en años, los resultados (puntaje mínimo, máximo y promedio) de la prueba de inteligencia y la distribución por sexo, a pesar de que esta no era una variable de interés en el estudio.

Tabla 2. Participantes

Comuna	N° participantes	Edad Prom. (años)	CI puntajes brutos (min.-prom.-max.)	Distribución sexo F - M
Concepción	22	9-10	22 – 30 – 35	11 - 11
Tomé	30	9-10	22 – 30 - 35	16 - 14
Total	52	9-10	22 – 30 - 35	27 - 25

3.3 Instrumentos y procedimiento para recolección de datos

Para recolectar los datos se utilizaron tres instrumentos, los que se describen a continuación:

a) Comprensión Lectora: Complejidad Lingüística Progresiva (CLP): Esta prueba, de los autores chilenos Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic (1991), es un instrumento estandarizado que tiene como objetivo evaluar la comprensión lectora en los niveles de educación obligatoria. Consta de ocho niveles de lectura y dos formas paralelas para cada uno de ellas. Esta evaluación puede ser aplicada de manera individual y/o colectiva. En este caso, se utilizó el cuarto nivel de lectura, que comprueba el dominio del estudiante en la comprensión de trozos o textos complejos, no solo de palabras u oraciones, sino de textos en toda su extensión. Para 4º básico, consta de 4 ítems (3 de selección múltiple y uno de términos pareados). Registra un puntaje total de 18 puntos. Su Alpha de Cronbach es .71 (ver anexo 3).

b) Prueba de lectura de palabras y pseudopalabras (LP y LSP): Esta prueba forma parte de la batería PROLEC-R, de los autores Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2014). El objetivo de esta prueba es observar la diferencia en velocidad (s) y precisión (aciertos) entre la lectura de palabras y

pseudopalabras, para así evaluar el funcionamiento de ambas rutas de lectura (directa e indirecta) y saber qué procesos de la identificación de palabras pueden estar alterados. El modo de proceder es el siguiente: los estudiantes leen en voz alta un listado de 40 palabras y después uno de 40 pseudopalabras (lectura cronometrada). Una vez recabados estos datos, se cuenta el número de aciertos (Índice de precisión), se multiplica por 100 y se divide por el tiempo (Índice de velocidad) que el alumno demoró en leer, ejercicio que da como resultado el Índice Principal, que representa la eficiencia con que el sujeto lleva a cabo los procesos de lectura de palabras. Esta conversión se realiza tanto para la lectura de palabras como para la de pseudopalabras. El Alpha de Cronbach para la LP es .98 y para la LSP .96 (ver anexo 4).

c) Escala de Fluidez Lectora en Español (EFLE): Este instrumento fue diseñado por González-Trujillo, Calet, Defior y Gutiérrez-Palma (2014) y está basado en la Escala Multidimensional de Fluidez de Rasinski (2004). Mide los distintos aspectos de la fluidez lectora: velocidad, precisión y prosodia, además de la calidad de lectura. Esta Escala, a diferencia de otras (Allington, 1983; Pinnell *et al.*, 1995; Rasinski, 2004; Miller y Schwanenflugel, 2006; 2008), ofrece un estudio más detallado al incluir los componentes de la prosodia, que son: volumen, entonación, pausas y segmentación. La forma de medir la FL es a través de la lectura en voz alta de un texto. Cada aspecto evaluado tiene como puntaje máximo 4, por lo que el puntaje total es 28 puntos. Los autores reportan un Alpha de Cronbach de .91 (ver anexo 5).

3.4 Procedimientos

La aplicación de las pruebas se realizó por separado en cada uno de los establecimientos durante octubre de 2018, con el fin de evaluar los desempeños alcanzados en 4º año básico y no lo logrado en 3º básico, como

hubiera ocurrido al evaluar al inicio del año escolar. El test de Raven se aplicó en la sesión 1. En esta misma sesión se aplicó la prueba CLP, también de administración colectiva. En este caso, el investigador dio a conocer las instrucciones para responder la evaluación y contó con la ayuda de dos docentes de Lenguaje y Comunicación, para supervisión. Cabe destacar que todas las tareas propuestas incluyeron alguna práctica de parte del estudiante, para asegurar que entendieran las instrucciones.

En relación con las evaluaciones restantes, ambas son de aplicación individual y se llevaron a cabo en la sesión 2 y en aulas aisladas. En cuanto a la Prueba de Lectura de Palabras y Pseudopalabras, primero los estudiantes realizaron la lectura cronometrada del listado de palabras (40) y, posteriormente, el de pseudopalabras (40).

Para la evaluación de la lectura en voz alta, se utilizó un texto narrativo (fábula) de 250 palabras, seleccionado del libro escolar de Lenguaje y Comunicación de 4º básico (ver anexo 6). La lectura fue registrada con una grabadora de voz TASCAM DR-40 y se cronometró para obtener una medida objetiva de la velocidad con que leían los estudiantes.

En la evaluación de la fluidez participaron tres jueces: tesista, profesora guía y una candidata a magíster en Lingüística Aplicada que estaba realizando su tesis en la misma temática. Antes de aplicar la Escala, tuvieron una sesión de capacitación conjunta para asegurar su correcta aplicación.

Para la evaluación de la lectura en voz alta se siguió el siguiente procedimiento: cada evaluador escuchaba una submuestra de grabaciones y evaluaba con la Escala. Después contrastaban los resultados entre ellos para validar las escuchas. En el caso de que existieran resultados muy dispares (dos

o tres puntos de diferencia) entre los jueces, se reevaluaba ajustando las observaciones en relación con las instrucciones del propio instrumento. Posteriormente, cada uno evaluó la muestra completa por separado y se calculó la concordancia interjueces, cuyos resultados se muestran más adelante.

El modo y orden de aplicación de los instrumentos se resume en la siguiente Tabla.

Tabla 3. Instrumentos y procedimiento utilizado

Sesión	Objetivos	Pruebas	Forma de aplicación	Lugar	Tiempo de aplicación
1	Seleccionar	Inteligencia verbal: Test de Matrices Progresivas de RAVEN	Colectiva	aula común	30 min.
	Medir CL	Comprensión lectora: Complejidad Lingüística Progresiva (CLP)			45 min.
2	Evaluar lectura en voz alta	Grabación lectura en voz alta para aplicación de EFLE	Individual	sala aislada	6 min.
	Evaluar automatización en la lectura de palabras	Test de Lectura de palabras y pseudopalabras (LPySP)			5 min.

3.5 Manejo de los datos

En cuanto al procesamiento y análisis de los datos, se trabajó en base a una matriz construida a través del programa Excel. En esta planilla se

registraron los resultados de la ejecución de cada tarea estudiante por estudiante. Es decir, se fue tabulando los datos en relación con los diferentes criterios de análisis, los que fueron definidos en base a lo obtenido y a los instrumentos utilizados. Una vez codificada la información, se realizó el análisis estadístico descriptivo con el programa SPSS v.25. Antes de proceder con los otros análisis, se realizó el estudio de la concordancia inter-observadores de la EFLE para cada uno de sus componentes con el índice Kappa de Fleiss. De esta forma se se buscaba asegurar la consistencia y validez de los resultados. Los valores obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 4. Concordancias interjueces aplicación de EFLE

Componentes EFLE	K
Velocidad	.908
Precisión	.857
Volumen	.845
Entonación	.818
Pausas	.887
Segmentación	.852
Calidad Global	.839

Como se puede observar en la Tabla 4, se alcanzó un nivel de acuerdo interjueces >0.81 en la medición de cada uno de los componentes de la fluidez lectora de los participantes, lo que indica un acuerdo casi perfecto entre los distintos observadores y valida la aplicación de la EFLE.

Posteriormente, se estudió la consistencia interna de los resultados y la confiabilidad del instrumento. El análisis dio cuenta de correlaciones significativas entre los distintos componentes de la Escala ($p < .01$), como se mostrará más adelante en el capítulo de Resultados. Por su parte, la confiabilidad, calculada mediante Alpha de Cronbach, fue de .94. Por lo tanto, se obtuvo un valor incluso, por sobre, el reportado por González-Trujillo *et al.* (2014). Además, el análisis arrojó que no era necesario eliminar ningún componente ni subcomponente de la Escala. La Tabla 5 muestra el detalle:

Tabla 5. Confiabilidad de resultados obtenidos con la EFLE

	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
Velocidad	14.654	22.802	.863	.927
Precisión	14.429	24.659	.610	.950
Volumen	13.955	24.811	.646	.945
Entonación	14.622	22.998	.867	.926
Pausas	14.782	22.976	.894	.924
Segmentación	14.468	23.348	.856	.928
Calidad global	14.821	22.085	.923	.921

Establecida la confiabilidad de la aplicación de la Escala, se procedió al análisis de resultados de esta investigación. Para establecer la distribución de los datos se utilizó el test Shapiro-Wilk, el que arrojó los siguientes resultados:

Tabla 6. Pruebas de normalidad

Variables	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Comprensión Lectora (PB)	.976	52	.377
Tiempo EFLE (s)	.832	52	.000
Precisión LP	.671	52	.000
Velocidad LP (s)	.787	52	.000
Indice Principal LP	.971	52	.237
Precisión LPS	.868	52	.000
Velocidad LSP (s)	.914	52	.001
Indice Principal LSP	.973	52	.274
Fluidez			
a. velocidad	.873	52	.000
b. precisión	.894	52	.000
c. volumen	.770	52	.000
d. entonación	.905	52	.001
e. pausas	.854	52	.000
f. segmentación	.904	52	.000
Prosodia Total	.971	52	.239
g. calidad global	.882	52	.000
Total EFLE	.969	52	.189

Nota: CL: Comprensión lectora / PB: puntaje bruto / LP: lectura de palabras / s: segundos / LPS: lectura pseudopalabras / FL: fluidez lectora.

Los resultados indicaron que los datos presentaban una distribución no normal para las mediciones del tiempo de lectura, los aciertos/precisión de la lectura de palabras, el tiempo/velocidad de la lectura de palabras, los aciertos/precisión de la lectura de pseudopalabras, el tiempo/velocidad de la

lectura de pseudopalabras y para los siguientes componentes de la EFLE: velocidad, precisión, volumen, entonación, pausas, segmentación y calidad global. No obstante, las mediciones de comprensión lectora, los índices principales de la lectura de palabras y pseudopalabras, la prosodia total y el puntaje total de la EFLE, presentan una distribución normal, por lo tanto, y considerando el tamaño de la muestra, para el análisis correlacional de las variables se utilizó la prueba r de Pearson. Finalmente, se efectuó un análisis de regresión lineal. En todos los casos se consideró un nivel de significancia de 0.05. Esto en más detalle se presenta en el capítulo de resultados.

4. RESULTADOS

En el presente apartado se presentarán los resultados de la investigación, considerando los objetivos planteados y evaluar su cumplimiento. Asimismo, se evaluará la confirmación o refutación de las hipótesis planteadas en el estudio. En primer lugar, se presentan los resultados de los estadísticos descriptivos de las variables, luego el análisis de correlación y, finalmente, el de regresión.

4.1 Estadísticos descriptivos de las variables

En primer lugar, se presentan los datos estadísticos descriptivos de las variables comprensión lectora, automatización de la lectura de palabras y fluidez lectora.

Tabla 7. Resumen general de estadísticos descriptivos

Variable	Media	D.E.	Mín.	Máx.	Med.	Q1	Q3	Asim.	Curt.
CL (PB)	11.17	3.31	3.00	18.00	12.00	9.00	13.00	-.304	-.114
CL (percentil)	52.50	29.10	10.00	100.00	60.00	30.00	70.00	-.044	-1.094
Precisión LP	38.23	2.54	27.00	40.00	39.00	38.00	40.00	-2.783	9.391
Velocidad LP	50.17	24.50	20.00	154.00	42.00	35.00	57.00	2.148	5.835
Eficiencia LP	90.80	34.01	25.32	190.00	93.95	65.00	111.42	.205	.469
Precisión LPS	34.23	4.86	19.00	40.00	35.00	32.00	37.00	-1.431	2.092
Velocidad LPS	74.44	23.79	33.00	165.00	68.00	60.00	85.00	1.358	3.192
Eficiencia LPS	50.90	18.30	20.61	100.00	51.49	36.19	61.53	.390	-.105
T. L. texto (s)	159.52	70.61	75.00	459.00	143.00	112.00	181.00	1.951	5.376
FL Total	16.96	5.61	7.00	28.00	17.00	12.00	21.67	-.11	-.92
Velocidad	2.30	0.95	1.00	4.00	2.33	1.00	3.00	-.06	-1.08
Precisión	2.53	0.98	1.00	4.00	2.83	2.00	3.00	-.23	-.92
Prosodia total	9.99	3.21	4.00	16.00	10.00	8.00	12.00	-.10	-.68
- Volumen	3.00	0.91	1.00	4.00	3.00	3.00	3.67	-1.12	.64
- Entonación	2.33	0.92	1.00	4.00	2.00	2.00	3.00	.32	-.56
- Pausas	2.17	0.90	1.00	4.00	2.00	1.00	3.00	-.02	-1.22
- Segmentación	2.49	0.89	1.00	4.00	2.83	2.00	3.00	-.19	-.72
Calidad Global	2.13	0.98	1.00	4.00	2.00	1.00	3.00	.38	-.93

Nota: CL: Comprensión lectora / PB: puntaje bruto / LP: lectura de palabras / LPS: lectura pseudopalabras / T.L: tiempo de lectura / TFL: fluidez lectora.

En comprensión lectora, el puntaje bruto promedio ronda los 12 puntos. Cabe resaltar que, del total de la muestra, solo un estudiante obtuvo el puntaje máximo de 18 puntos. Sin embargo, la asimetría indica que los datos presentan una distribución tendiente a ser valores menores a la media. Por su parte, el percentil alcanzado por el grupo indica que, en términos globales, este presenta un desarrollo lector dentro de lo esperado para la edad, según las normas del instrumento. No obstante, hubo 18 casos en que el desempeño fue inferior a lo esperado (tomando como referencia el percentil 40).

En cuanto a los resultados obtenidos por los estudiantes en las variables de automatización del reconocimiento de palabras aisladas, estos obtienen, en general, mejores resultados en el test de lectura de palabras que en el de pseudopalabras, pues en él suman mayor cantidad de aciertos en menor tiempo.

En relación con los estadísticos descriptivos de la EFLE, el que presenta un mejor promedio es el volumen, con 3 puntos. En este caso, se espera que los estudiantes puedan adecuar el volumen haciéndolo equivalente al de una conversación y ajustarlo a la interpretación del texto (González-Trujillo *et al.*, 2014). En cambio, al observar la Tabla 7, resalta el hecho de que las pausas son uno de los componentes de la lectura en voz alta en que los participantes obtuvieron menor puntaje. Las vacilaciones intraléxicas e intra oracionales provocan alargamientos y pausas que interrumpen el flujo de la lectura, lo que puede estar asociado al esfuerzo consciente por leer con precisión. Es decir, esto sugiere que aún no se ha alcanzado suficiente automatización de los procesos lectores implicados en el reconocimiento de palabras.

La valoración promedio de la calidad global de la lectura fue de 2,13 de un máximo de 4. Basándonos en el descriptor de la calidad propuesto por la

EFLE, obtener 2 puntos significa que los estudiantes leen textos como *si lanzaran las palabras y solo en algunas ocasiones llaman la atención del oyente*.

4.2 Análisis de correlación entre las variables

En segundo lugar, se exponen los resultados del análisis de correlación realizado con la prueba r de Pearson.

Tabla 7. Correlaciones de Pearson entre variables del estudio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1.	1	-.415**	.422**	.458**	-.388**	.306*	.306*	-.214	.338*	.243	.267	.234	.420**	.379**	.312*	.363**
2.		1	-.459**	-.833**	.934**	-.315*	-.707**	.857**	-.696**	-.520**	-.433**	-.512**	-.704**	-.682**	-.612**	-.690**
3.			1	.521**	-.381**	.749**	.524**	-.334*	.407**	.311*	-.017	.215	.399**	.382**	.374**	.345*
4.				1	-.850**	.340*	.783**	-.756**	.588**	.568**	.315*	.397**	.683**	.566**	.524**	.605**
5.					1	-.241	-.641**	.814**	-.640**	-.507**	-.440**	-.495**	-.655**	-.649**	-.555**	-.654**
6.						1	.607**	-.299*	.303*	.259	.027	.229	.322*	.379**	.311*	.304*
7.							1	-.858**	.525**	.420**	.293*	.379**	.605**	.553**	.493**	.542**
8.								1	-.573**	-.375**	-.375**	-.442**	-.584**	-.559**	-.508**	-.566**
9.									1	.584**	.620**	.755**	.850**	.771**	.856**	.903**
10.										1	.318*	.509**	.705**	.567**	.587**	.713**
11.											1	.712**	.604**	.573**	.623**	.736**
12.												1	.747**	.824**	.909**	.905**
13.													1	.801**	.858**	.924**
14.														1	.866**	.895**
15.															1	.946**
16.																1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

1. Comprensión lectora / 2. Tiempo lectura (s) / 3. Precisión LP / 4. Índice Principal LP / 5. Velocidad LP (s) / 6. Precisión LSP / 7. Índice principal LSP / 8. Velocidad LSP (s) / 9. Velocidad / 10. Precisión / 11. Volumen / 12. Entonación / 13. Pausas / 14. Segmentación / 15. Calidad global / 16. Total EFLE

Las correlaciones inter-EFLE (9-16), indican un alto grado de dependencia entre sus componentes, puesto que son todas significativas. Esto evidencia la consistencia interna del instrumento y da mayor respaldo al análisis de confiabilidad presentado anteriormente (Tabla 5). En particular, destacan los valores de las correlaciones entre los ítems del componente Prosodia, puesto que presentan un alto grado de asociación entre ellos, similar a los datos obtenidos en la investigación de González-Trujillo *et al.* (2014)

De igual forma, destaca la alta correlación entre los componentes prosódicos y la evaluación de la calidad global de la lectura oral. González-Trujillo *et al.* (2014) arribaron a resultados semejantes al comparar el rendimiento que obtenían estudiantes de 2º y 4º año de primaria. De acuerdo a su interpretación, la prosodia es una habilidad que se encuentra en desarrollo, lo que explica su alta correlación con la apreciación global de la lectura.

En relación con el objetivo de establecer correlaciones entre comprensión lectora y fluidez, la Tabla 8 informa que el desempeño en CL correlaciona significativamente con la medición objetiva de la velocidad de lectura (s). Así, los datos indican que, a menor tiempo de lectura, mejor desempeño en comprensión.

En cuanto a las correlaciones de la CL con la fluidez lectora medida a través de la EFLE, se encontraron correlaciones significativas con la velocidad, pausas, segmentación y calidad global, no así con los componentes de precisión, volumen ni con entonación de la lectura de textos en voz alta.

En cuanto a las medidas relacionadas con la lectura de palabras y pseudopalabras (índice de velocidad, de precisión e índice principal), prácticamente todas correlacionaron con la comprensión lectora, a excepción de velocidad de la lectura de pseudopalabras. Esto confirma la importancia que tiene el reconocimiento eficiente de palabras para ser buen lector. Por su parte,

el tiempo de lectura del texto (segundos) está asociado significativamente con todas las variables del estudio. Por lo tanto, estos resultados sugieren que la velocidad es un factor que juega un rol importante en el desempeño alcanzado por los sujetos participantes, tanto en su comprensión como en su fluidez lectora.

4.3 Análisis de regresión

En tercer lugar, después de confirmar que sí existían relaciones entre las variables, se procedió al análisis de regresión lineal con la finalidad de determinar qué variable (es) presentaban un mayor valor predictivo en relación con la variable criterio: comprensión lectora. De este modo, se buscaba dar respuesta al objetivo específico nº 5: “Identificar cuáles de las variables estudiadas explican mejor el desempeño en comprensión lectora en escolares de 4º básico de dos colegios municipales de la provincia de Concepción” y comprobar la hipótesis de que “La velocidad lectora y los rasgos prosódicos de la lectura en voz alta pueden predecir el desempeño en comprensión lectora de los participantes”.

Luego de probar distintos modelos, el que mostró un mayor valor predictivo sobre la variable dependiente comprensión lectora incluye como predictores: la velocidad de lectura de palabras, la velocidad de lectura del texto (s) y el índice principal de la lectura de pseudopalabras. Estas variables, en conjunto, resultan en un modelo significativo que explica un 33% de la varianza en comprensión ($R^2 .330$), como se detalla en la Tabla siguiente.

Tabla 8. Modelo de regresión

Modelo	R	R ²	R ² Aj	Error típ. Est.	Cambio R ²	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	.575	.330	.288	2.789	.330	7.890	3	48	.000

5. DISCUSIÓN

El presente trabajo buscaba establecer las relaciones entre las variables automatización de los procesos de decodificación, fluidez y comprensión lectora en escolares de 4º año básico de dos colegios municipales de la provincia de Concepción. Para lograr el objetivo se aplicaron pruebas que permitían conocer el desempeño de los escolares de la muestra sobre las variables y, posteriormente, se realizaron diversos análisis estadísticos de acuerdo a los objetivos e hipótesis de la investigación.

En comprensión de lectura, el resultado promedio del grupo indica que los estudiantes se ubican por sobre la media, con un puntaje promedio de 11 puntos. No obstante, los resultados revelan que el 38% (20 casos de un total de 52) de los participantes en la investigación, no alcanza un desempeño adecuado a su edad y nivel escolar, considerando como parámetro el percentil 40 de la prueba. Además, la desviación estándar y la asimetría indican que los porcentajes tienden a agruparse bajo la media. Estos resultados refrendan lo que se presentó en el capítulo 1 “Planteamiento del Problema”, respecto del bajo desempeño de los estudiantes chilenos en mediciones nacionales (SIMCE) e internacionales (PIRLS) en cuanto a comprensión lectora.

En relación con los resultados de la variable automatización del reconocimiento de palabras, los análisis del test de lectura de palabras y pseudopalabras, sugieren que los estudiantes no han logrado automatizar completamente este fundamental proceso de la lectura. Esto se evidencia, en la velocidad de lectura de palabras y no palabras. De acuerdo a los baremos españoles de la prueba, en la lectura de palabras, un 27% de los participantes presenta un desempeño descendido para su edad y podrían presentar algún retraso o déficit lector. La velocidad es uno de los principales indicadores de la automatización: la instantaneidad con que se lleva a cabo un proceso que a la

larga se vuelve inconciente y, al volverse inconciente, no se percibe el esfuerzo cognitivo que hay detrás de esta tarea (Hudson, Lane y Pullen, 2005; Calero, 2014).

El desempeño en precisión, en la lectura de palabras, fue levemente mejor que en velocidad, pero también resulta llamativo que un 23% no alcanzara el desempeño esperado de acuerdo a las normas españolas del instrumento. No obstante, la precisión no correlacionó con la comprensión lectora, sugiriendo que el desempeño alcanzado fue suficiente para no afectar la comprensión. En este sentido, los resultados indican que la precisión y la comprensión lectora, se comportaron como variables independientes entre sí. Así, estos resultados están en coincidencia con otros estudios como el de De Mier, Borzone y Cupani (2012), quienes reportaron que las dificultades en la lectura, en lenguas transparentes, se observan principalmente en relación a velocidad y no precisión, lo que se podría deber a la transparencia del español (Aro y Wimer, 2003; Seymour, Aro y Erskine, 2003).

Los fallos en la automatización impactan en la comprensión lectora (Perffeti, 1985), puesto que existe una alta correlación entre estas medidas de velocidad de lectura de palabras y pseudopalabras y la comprensión. Esto sugiere que a mayor tiempo de lectura en voz alta, menor comprensión, precisamente, lo que se ha encontrado en esta investigación.

En cuanto a la eficacia de la lectura de palabras y pseudopalabras, que considera la proporción de aciertos en el tiempo utilizado en la tarea, se encontró una correlación con la comprensión. Por lo tanto, este análisis confirma también la importancia del reconocimiento automático de palabras, pues facilita el acceso al significado, favoreciendo así la comprensión de lo leído (Lalonde y Samuels, 1975). También la automatización indica que los sujetos son capaces de llevar a cabo la conversión de grafemas a fonemas por

la ruta visual o directa, lo que se refleja en una asociación directa de las palabras con su significado, es decir, un reconocimiento holístico y automatizado (Coltheart, Curtis, Atkins y Haller, 1993; Coltheart, Rastle, Perry, Langdon y Ziegler, 2001, Coltheart, 2005).

En relación con la variable fluidez de la lectura en voz alta, el análisis de datos recogidos con la EFLE, en primer lugar, mostró que el instrumento es válido y confiable para ser aplicado en el contexto escolar chileno. En segundo lugar, la aplicación del instrumento es un aporte de la investigación, ya que ha permitido evaluar aspectos de la fluidez que otras investigaciones no habían considerado.

Asimismo, la fluidez de la lectura de textos (ya no de palabras aisladas) evaluada a través de la EFLE, presenta variadas correlaciones con la comprensión, específicamente con las variables velocidad, pausas, segmentación y calidad de lectura en voz alta.

En específico, para el componente prosodia, los datos indican que existe correlación entre los aspectos suprasegmentales del lenguaje hablado y la comprensión, datos similares a los documentados por Rasinski (1985). El subcomponente de la prosodia con mejor promedio es el volumen. A resultados similares arribaron González-Trujillo *et al.* (2014), quienes en un trabajo que comparaba los resultados obtenidos en la EFLE en 2º y 4º curso de primaria, afirman que en 4º año el volumen pierde su capacidad informativa, por lo que concluyen que, en general, los niños dominan este subcomponente, por lo que al efectuar la lectura oral en voz alta, son capaces de adecuarlo, dependiendo del significado del texto.

A partir de los estudios de González-Trujillo (2005), Ravid y Mashraki (2007) y de los resultados de esta investigación, se puede concluir que los buenos lectores tienen en cuenta los elementos prosódicos al leer. En la presente

investigación, la CL presenta correlación con los subcomponentes prosódicos de pausas y segmentación.

Al analizar las correlaciones internas de la EFLE, se evidencia que las pausas y la segmentación se relacionan con el tiempo de lectura del texto (s), puesto que presentan unos de los coeficientes de correlación más altos del estudio, lo que indica que los niños al realizar más pausas inter e intraléxicas, porque le cuesta decodificar bien, alargan las secuencias vocálicas y ello implica aumentar el tiempo de la lectura, es decir, logran mejores resultados en precisión, a costa de la velocidad lectora. En contraparte, una lectura sin pausas facilitará el análisis sintáctico, por lo que las emisiones tendrán los rasgos prosódicos adecuados a la interpretación del texto, lo que favorecerá la comprensión lectora (Borzzone de Manrique y Signorini, 2000; Calet, Gutiérrez-Palma y Defior, 2017). Parece lógico, bajo este análisis, que exista correlación entre estas medidas y la comprensión lectora de los sujetos. Cabe resaltar que las medidas de la fluidez que se encuentran asociadas, con mayor intensidad a comprensión, se relacionan, precisamente, con la velocidad de lectura, evaluada tanto objetiva (s), como subjetivamente (valoración de velocidad de la EFLE).

A partir de estos antecedentes, se confirma que la velocidad es un componente importante de la CL, puesto que ambas variables están significativamente relacionadas (García y Cain, 2014; Gutiérrez-Fresneda, 2017). De igual forma, la velocidad de lectura de textos correlaciona con la precisión de la lectura de palabras y con el resto de las variables. A este respecto, Fumagalli, Barreyro y Jaichenco (2017) en su estudio señalan que existe una asociación significativa entre el tiempo de lectura de textos y la precisión de lectura de palabras y también con las medidas de comprensión. Estos mismo autores, dieron cuenta de que el componente que lograba explicar el desempeño en comprensión lectora, era la velocidad de lectura de textos,

caso similar al de la presente investigación. Esto permite confirmar que una lectura lenta entorpece la construcción de significado (Rasinski, 2010; Perfetti y Stafura, 2014).

En síntesis, en el presente estudio, el análisis de correlaciones indica que, la velocidad lectora y aspectos prosódicos (pausas y segmentación) de la lectura en voz alta, correlacionan de manera significativa con la comprensión lectora de los participantes. La precisión, en cambio, fue una variable que no correlación con CL. A resultados similares arribaron Riffo, Caro y Sáez (2018), quienes también reportan que la CL mantiene relaciones significativas con velocidad y prosodia, no así con el componente precisión.

Finalmente, el análisis de regresión indica que de todas las variables examinadas, las que pueden predecir mejor el desempeño en comprensión de los escolares de la muestra son los predictores de velocidad de lectura de palabras, velocidad de lectura del texto (s) y el índice principal de la lectura de pseudopalabras. Estas variables, en conjunto, permiten explicar poco más de un tercio ($R^2 .330$) de los resultados en comprensión de lectura de la muestra evaluada. Esto indica que el reconocimiento automático de palabras, tiene un importante poder explicativo sobre el desempeño en comprensión lectora de los escolares de 4º básico, participantes de esta investigación. Si bien hay una varianza importante de la comprensión de lectura que no se logra explicar en el estudio, es importante considerar que esta es una habilidad compleja que involucra diversos procesos y que compromete otros desempeños no considerados en la evaluación, por ejemplo, el manejo léxico y las habilidades metalingüísticas. Además, el estudio se llevó a cabo en una escuela en que, si bien se controló que los niños tuviesen un desarrollo cognitivo típico, no hubo una selección de participantes atendiendo a su nivel lector. En este sentido, el estudio evidencia la necesidad de llevar a cabo investigaciones en que el

análisis de las relaciones entre comprensión y fluidez lectora, considere el perfil lector de los sujetos.

En definitiva, la fluidez lectora, medida a través de la EFLE, resulta ser un índice adecuado que propicia el desarrollo lector y que ayuda a la mejora del desempeño en CL (Wolf y Katzir-Cohen, 2001; Rasinski, 2004; Ehri, 2005; Miller y Schwanenflugel, 2006; 2008; Lander y Wimmer, 2008; Kim y Wagner, 2015). Tal y como se confirma en esta investigación, todos los elementos evaluados (velocidad, precisión, prosodia,) aportan a la CL y trabajan entre sí para apoyar la correcta y rápida decodificación de las palabras de los textos, puesto que cuando este proceso se automatiza, los lectores no consumen recursos que podrían destinarse a la comprensión.

6. CONCLUSIONES

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

- 1) La primera hipótesis del estudio decía relación con que “el reconocimiento de palabras aisladas, la velocidad y los rasgos prosódicos de la lectura en voz alta de textos, correlacionan con la comprensión lectora de los participantes”. Para dar respuesta a esta proposición se formularon tres objetivos específicos. El primero buscaba diagnosticar la comprensión lectora en escolares de 4º básico de dos colegios municipales de la provincia de Concepción. Al analizar los resultados obtenidos, estos muestran que los estudiantes, como grupo, presentan un desarrollo adecuado a su edad, no obstante, existe un 38% de los participantes que no logra el desempeño esperado en comprensión lectora. El segundo objetivo específico buscaba describir el desempeño en el reconocimiento de palabras y pseudopalabras en los escolares de la muestra. Los resultados indican que los estudiantes no han logrado automatizar completamente la decodificación de las palabras. En general, obtienen mejores resultados en el indicador de precisión que en el de velocidad, no obstante un 23% de la muestra no lee las palabras con exactitud. El tercer objetivo específico, tenía como propósito describir el desempeño en fluidez lectora de textos, considerando sus componentes de automaticidad y prosodia en los escolares que formaban parte de la investigación. Los resultados evidencian que, efectivamente, existe un alto grado de dependencia entre las variables fluidez y comprensión lectora. Las correlaciones más altas se evidencian en relación con la velocidad de lectura de textos. La velocidad lectora, igualmente está asociada a la precisión de lectura de palabras. Finalmente, la CL presenta correlación con los componentes

de la prosodia: pausas y segmentación.

De este modo, se puede concluir que sí existe relación entre la CL y las variables reconocimiento de palabras y fluidez. Resalta la asociación significativa que se da entre la variable criterio (CL) y la velocidad de lectura, medida cuantitativa y cualitativamente. Por lo tanto, la hipótesis presenta respaldo de parte de los resultados, por lo que se aprueba.

- 2) La segunda hipótesis afirmaba que “la velocidad lectora y los rasgos prosódicos de la lectura en voz alta pueden predecir el desempeño en comprensión lectora”. En relación con esta hipótesis se formuló el objetivo específico de identificar cuál (es) de las variables estudiadas explica (n) mejor el desempeño en comprensión lectora en escolares de 4º básico de dos colegios municipales de la provincia de Concepción. Los resultados indican que las variables que ofrecen una mejor explicación sobre el desempeño en comprensión lectora son: la velocidad de lectura de palabras (s), la velocidad de lectura del texto (s) y el índice principal de la lectura de pseudopalabras (incluye entre sus medidas la precisión y la velocidad). En conjunto, estas variables, explican un 33% de la varianza. Esto evidencia que la velocidad es un componente esencial y crítico de la lectura, puesto que permite que los procesos lectores más bajos se puedan realizar sin conciencia y sin esfuerzo. Sin perjuicio de lo anterior, los aspectos prosódicos igual aportan a la CL, solo que, para este nivel escolar, en menor grado.

En este sentido, la hipótesis se aprueba parcialmente, puesto que para efectos del modelo de regresión, no lograron incluirse las variables relacionadas con los rasgos prosódicos de la lectura en voz alta.

A modo de conclusión general, lograr automatizar la decodificación de las palabras de los textos favorecerá la comprensión lectora, puesto que la automaticidad del procesamiento permitirá liberar recursos para la construcción del significado. Se concluye que, la velocidad es un componente crítico de la comprensión textual, puesto que permite que los estudiantes puedan leer palabras y frases u oraciones sin pausas que entorpezcan la decodificación y que, además, puedan segmentar, adecuadamente, los textos en unidades con significado. De igual forma, considerar la fluidez, en términos de la velocidad, la precisión y la prosodia, favorecerá la enseñanza de la lectura, puesto que permite que los aprendices se centren en el significado de la lectura y *no solo* en la decodificación rápida y acertada de las palabras.

7. PROYECCIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Las proyecciones del estudio, por un lado, se abocan a la necesidad de llevar a cabo investigaciones en que el análisis de la relación de la comprensión con la fluidez lectora considere el estadio lector de los participantes. Esto se debe, a que los resultados de las correlaciones y, posteriormente, del análisis de regresión indican que, si bien existe relación entre los componentes de la fluidez y la comprensión, el perfil lector de los niños es diferente. Esto se evidencia en que, el desempeño en la prueba de comprensión, como grupo, presenta resultados adecuados a la edad y nivel escolar (se trabajó con las medidas de tendencia central), pero al realizar el análisis desagregado por estudiante, resalta el hecho de que, independientemente de que se encuentren en una etapa intermedia de su desarrollo lector, hay casos de estudiantes que no alcanzan el desempeño esperado para su nivel escolar. Esto se debe a que la muestra en su interior presenta heterogeneidad, puesto que son alumnos de escuelas municipales, con altos índices de vulnerabilidad y que presentan desempeño regular en la evaluación nacional SIMCE.

Por otro lado, se puede ampliar la muestra de participantes, con la finalidad de caracterizar a un grupo mayor de sujetos y, de ese modo, observar mejor las variables aquí estudiadas. En futuras investigaciones se pueden incluir otras variables como el acceso al léxico y las habilidades metalingüísticas.

En cuanto a las limitaciones, señalar que como la muestra era reducida, se trabajó solo con un grupo, por lo que los resultados podrían ser diferente si se trabaja con una muestra más numerosa, puesto que el análisis incluiría comparación de grupo por normo y no normo lectores o, inclusive, análisis por estadio lector, considerando a todos los participantes de una misma edad o, bien, considerando estudiantes de diferente nivel escolar y, por consiguiente, diferente desarrollo lector. Esto permitiría determinar qué variables influyen en

niños que presentan un desarrollo descendido en lectura y viceversa.

Otra limitación de la investigación fue excluir de la muestra (no así de la toma de datos) a los estudiantes que presentaban alguna alteración relacionada con el desarrollo lector. Sería provechoso, en un futuro, incluirlos y determinar qué variables podrían estar alteradas y trabajar en pos de un nivel de lectura acorde a su escolaridad o edad cronológica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (1991). Prueba lectora de complejidad lingüística progresiva. Madrid: CEPE.
- Allington, R. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36, pp. 556-561.
- Anthony, J., Williams, J., Durán, L., Gillam, S., Liang, L., Aghara, R., Swank, P., Assel, M. y Landry, S. (2011). Spanish phonological awareness: Dimensionality and sequence of development during the preschool and kindergarten years. *Journal of Educational Psychology*, 103 (4), pp. 857-876.
- Aro, M., y Wimmer, H. (2003). Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics*, 24(4), pp. 621-635. [http:// dx.doi.org/10.1017/S0142716403000316](http://dx.doi.org/10.1017/S0142716403000316).
- Benjamin, R. y Schwaneflugel, P. (2010). Text complexity and oral reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly*, 45 (4), pp. 388-404.
- Borzzone de Manrique, A. y Signorini, A. (2000). Lectura y prosodia: una vía para el estudio del procesamiento cognitivo. *Interdisciplinaria*, 17 (2), pp. 95-117.
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: Synchronization of processes*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Calero, A. (2014). Fluidez lectora y evaluación formativa. *ISL*, 1, pp. 33-48.
- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N. y Defior, S. (2017). Effects of fluency training on reading competence in primary school children: The role of prosody. *Learning and Instruction*, pp. 1-10.

- Castejón, L., González-Pumariega, S. y Cuetos, F. (2015). El desarrollo de la fluidez en la lectura de palabras en educación primaria: un seguimiento longitudinal de seis años. *Journal for the Study of Education and Development*, 1, pp. 15-30.
- Chard, D., Pikulski, J. y McDonagh, S. (2006). "Fluency: The link between decoding and comprehension for struggling readers. En Rasinski, T, Blanchowicz, C y Lems, K. (Eds.). *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 39-61). New York: Guilford Press.
- 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. y Suárez-Coalla, P. (2009). From grapheme to word in reading acquisition in Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 30 (4), pp. 583–601.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. Y Arribas, D. (2014). PROLEC-R Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (5.^a ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- De Jong, P.F. y van Der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific*

Studies of Reading, 6 (1), pp. 51–77.

De Mier, M., Borzone A.M. y Cupani, M. (2012). “La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre las habilidades de decodificación, características textuales y comprensión. Un estudio piloto con niños hablantes de español”. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4, pp. 18-33.

Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula*, 20, pp. 25-44.

Dehaene, S. (2007). *Les Neurones de la lecture: La nouvelle science de la lecture et de son apprentissage*. Paris: Odile Jacob.

Dowhower, S. (1991). Speaking of prosody: Fluency`s unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30, pp. 158-164.

Ehri, L. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. En: Castejón, L, González-Pumariega, S y Cuetos, F. (2015). “El desarrollo de la fluidez en la lectura de palabras en educación primaria: un seguimiento longitudinal de seis años”. *Journal for the Study of Education and Development*, 1, pp. 15-30.

Frith, U. (1983). *Cognitive Processes in Spelling*. London: Academic Press.

Fuchs, L., Fuchs, D., Hosp, M. y Jenkins, J. (2001). Oral reading as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical Analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5 (3), pp. 239-256.

Fumagalli, J., Barreyro, J. y Jaichenco, V. (2017). Fluidez lectora en niños: cuáles son las habilidades subyacentes. *Ocnos*, 16 (1), pp. 50-61.

García, J. y Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence

the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, 84 (1), pp. 74-111.

Gómez, E., Defior, S. y Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología*, 4 (2), pp. 65-73.

González-Trujillo, M. (2005). Tesis doctoral. En: Calero, A. (2014). “Fluidez lectora y evaluación formativa”. *ISL*, 1, pp. 33-48.

González-Trujillo, M., Calet, N., Defior, S. y Gutiérrez-Palma, N. (2014). “Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez”. *Estudios de Psicología*, 35, pp. 104–136.

Gutiérrez-Fresneda, R. (2017). Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 16 (2), pp. 17-26.

Harris, T. y Hodges, R. (eds.). (1995). The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing. En: Calero, A. (2014). “Fluidez lectora y evaluación formativa”. *ISL*, 1, 33-48.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (6ª. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.

Hudson, R., Lane, H. y Pullen, P. (2005). “Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?” En: López, M. (2013). *La fluidez lectora en el primer ciclo de educación primaria (Tesis)*. España: Universidad de Valladolid.

Hulme, C., Snowing, M., Caravolas, M., y Carroll, J. (2005). Phonological skills are (probably) one cause of success in learning to read: A comment on Castles and Coltheart. *Scientific studies of reading*, 9

(4), pp. 351-365.

Ivanovic, R., Forno, H., Durán, M., Hazbún, J., Castro, C. e Ivanovic, D. (2000). Estudio de la capacidad intelectual (test de matrices progresivas de Raven) en escolares chilenos de 5 a 18 años. Antecedentes generales, normas y recomendaciones. *Revista de psicología general y aplicada*, 53 (1), pp. 5- 30.

Jiménez, J ., Venegas, E. y García, E. (2007). Evaluación de la conciencia fonológica en niños y adultos iletrados: ¿es más relevante la tarea o la estructura silábica?. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (1), pp. 73-86.

Kendeou, P., Bohn-Getler, C., White, M. y Van den Broek, P. (2008). Children`s inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, 31 (3), 259-272.

Kim, Y. y Wagner, R. (2015). Text (oral) Reading Fluency as a Construct in Reading Development: An Investigation of Its Mediating Role for Children from Grades 1 to 4, *Scientific Studies of Reading*, 19 (3), pp. 224-242.

Kuhn, M. y Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, pp. 3-21.

Kuhn, M., Schwanenflugel, P. y Meisinger, E. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody and definitions of fluency. En Calet, N. (2013). *Efectos del entrenamiento en fluidez lectora sobre la competencia lectora en niños de educación primaria: el papel de la prosodia (Tesis doctoral)*. España: Universidad de Granada.

Laberge y Samuels. (1975). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, pp. 293-323.

Lander, K., y Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and

- spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. En: Castejón, L, González-Pumariega, S y Cuetos, F. (2015). "El desarrollo de la fluidez en la lectura de palabras en educación primaria: un seguimiento longitudinal de seis años". *Journal for the Study of Education and Development*, 1, pp. 15-30.
- León, J. (2004). Un nuevo enfoque de la competencia lectora basado en diferentes tipos de comprensión. *Seminario de primavera*, pp. 39-50.
- Logan, G. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly*, 13 (2), pp. 123-147.
- López, M. (2013). *La fluidez lectora en el primer ciclo de educación primaria (Tesis)*. España: Universidad de Valladolid.
- Madero, I. y Gómez, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (56), pp. 113-139.
- Maldonado, A., Sandoval, P. y Rodríguez, F. (2012). Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una universidad del Consejo de Rectores. *Folios*, 35, pp. 33-47.
- Marchant, T., Recart, I., Cuadrado, B. y Sanhueza, J. (2004). *Pruebas del Dominio Lector, FUNDAR*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Miller, J. y Schwanenflugel, P. (2006). Prosody of Syntactically Complex Sentences in the Oral Reading of Young Children. En: Calero, A. (2014). "Fluidez lectora y evaluación formativa". *ISL*, 1, pp. 33-48.
- Miller, J. y Schwanenflugel, P. (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 (3), pp. 336-354.

MINEDUC. (2012). *Bases curriculares 1º a 6º básico*. Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.

MINEDUC. (2018). *Resultados Educativos 2017. Región del BioBío*. Chile: Agencia de Calidad de la Educación.

MINEDUC. (s.f.). *Progresión de objetivos de aprendizaje para Lenguaje y Comunicación de 1º a 6º básico*. Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.

Muñoz, M. y Pizarro, R. (2007). Hacia Estándares Nacionales de Velocidad Comprensiva, Cuartos Años Básicos, República de Chile. *Investigaciones en Educación*, 7, (2), pp. 73-94.

National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read. Report of the Subgroups*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health. Recuperado de: <http://www.nationalreadingpanel.org>.

Nichols, W., Rupley, W. y Rasinski, T. (2009). Fluency in learning to read for meaning: going beyond repeated readings. *Literacy Research and Instruction*, 48 (1), 1-13.

Parodi, G. (2011). La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista Signos*, 44 (76), pp. 145-167.

Perfetti, C. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.

Perfetti, C. (1991). Representations and awareness in the acquisition of reading

competence. En L. RIEBEN y C. A. PERFETTI (eds.) *Learning to read: Basic research and its implications*. Hillsdale: LEA.

Perfetti, C. y Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of Reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18 (1), pp. 22-37.

Pinnell, G., Pikulski, J., Wixson, K., Campbell, J., Gough, P., y Beatty, A. (1995). *Listening to children read aloud: Data from NAEP's Integrated reading performance record (IRPR) at grade 4 (NCES 95-726)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.

PIRLS. (2016). *Estudio Internacional de Progreso en Competencia Lectora: Presentación Nacional de Resultados*. [Power Point]. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/PRESENTACION_PIRLS.pdf

Rasinski, T. (1985). *A study of factors involved in reader-text interactions that contribute to fluency in reading*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Columbus.

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. (2010). *The fluent reader: Oral and silent reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension* (2nd edition). New York: Scholastic.

Rasinski, T. y Samuels, J. (2011). Reading fluency: What it is and what it is not. En: Calero, A. (2014). *Fluidez lectora y evaluación formativa*. *ISL*, 1, pp. 33-48.

- Rasinski, T., Reutzel, R., Chard, D., Linan, S. (2011). Reading fluency. En: Calero, A. (2014). "Fluidez lectora y evaluación formativa". *ISL*, 1, pp. 33-48.
- Ravid, D. y Mashraki, Y. (2007). Prosodic reading, reading comprehension and morphological skills in Hebrew-speaking fourth graders. En: Calero, A. (2014). "Fluidez lectora y evaluación formativa". *ISL*, 1, pp. 33-48.
- Riffo, B., Caro, N. y Sáez, K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56 (2), pp. 175-198.
- Samuels, S. (2007). The DIBELS tests: Is speed of barking at print what we mean by fluency? En: Calero, A. (2014). "Fluidez lectora y evaluación formativa". *ISL*, 1, pp. 33-48.
- Schwanenflugel, P., Hamilton, A., Kuhn, M., Wisenbaker, J. y Stahl, S. (2004). Becoming a Fluent Reader: Reading Skill and Prosodic Features in the Oral Reading of Young Readers. *Journal of Educational Psychology, American Psychological Association*, 96 (1), pp. 119–129.
- Schwanenflugel, P., Meisinger, E., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R., Strauss, G. P., y Morris, R. D. (2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly*, 41(4), pp. 496-522. [http:// dx.doi.org/10.1598/RRQ.41.4.4](http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.41.4.4).
- Serrano, F. y Defior, S. (2012). *Efficacy of RFI (Reading Fluency Intervention) program in Spanish dyslexic and poor readers across age*. Nineteenth Annual Meeting Society for the Scientific Study of Reading. Montreal: Canada.
- Serrano, F., Genard, N., Sucena, A., Defior, S., Alegría, J., Mousty, P., Leybaert, J., Castro, S. y Seymour, P. (2011). Variations in reading and

- spelling acquisition in Portuguese, French and Spanish: A cross-linguistic comparison. *Journal of Portuguese Linguistics*, 9 (2), pp. 183-204.
- Seymour, P., Aro, M. y Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, pp. 143-174. [http:// dx.doi.org/10.1348/000712603321661859](http://dx.doi.org/10.1348/000712603321661859).
- Shinn, M., Good, R., Knutson, N., Tilly, W. y Collins, V. (1992). Curriculum-based measurement reading fluency: A confirmatory analysis of its relation to reading. *School Psychology Review*, 21 (3), pp. 459-479.
- Soriano, M., Miranda, A., Soriano, E., Nievas, F. y Félix, V. (2011). Examining the efficacy of an intervention to improve fluency and reading comprehension in Spanish children with reading disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58 (1), pp. 47-59.
- Sprenger, L. y Messaoud, S. (2009). Review of research on reading acquisition and analysis of the main international reading assessment tools. Quality Learning Indicators Project (QLIP): Report, IIEP- UNESCO.
- Torgesen, J., Alexander, A., Wagner, R., Rashotte, C., Voeller, K. y Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of learning disabilities*, 34, pp. 33-58.
- Vallés, A. (1999). *Velocidad Lectora-1*. Valencia: Promolibro
- Wolf, M y Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5 (3), pp. 211-238.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer*. Barcelona: Ediciones B.
- Ziegler, J. y Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size

theory. *Psychological Bulletin*, 131 (1), pp. 3–29.

Ziegler, J. y Goswami, U. (2006). Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. *Developmental Science*, 9 (5), pp. 429-436.

ANEXOS

Anexo 1: Carta informativa para colegio

Concepción, 01 de agosto de 2018

Señor
Lino Veloso Pérez.
Director Escuela René Louvel Bert
Presente

Estimado Director,

Junto con saludarlo, me dirijo a usted como Estudiante del Magíster en Lingüística Aplicada de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) para solicitar su colaboración con una investigación desarrollada por mi persona, con el objetivo de alcanzar el grado de magíster en Lingüística Aplicada. La tutora de tesis es la Dra. Beatriz Arancibia Gutiérrez, Directora del Centro de Investigación en Educación y Desarrollo de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, CIEDE-UCSC.

El título de la investigación es “Relaciones entre i) automatización de los procesos de decodificación, ii) fluidez lectora y iii) comprensión en escolares de 4° básico de dos colegios municipales de la provincia de Concepción”.

El diseño del estudio es correlacional – predictivo y su objetivo general es “Establecer las relaciones entre las variables automatización de los procesos de decodificación, fluidez lectora y comprensión en escolares de 4° básico de dos colegios municipales de la provincia de Concepción”.

Se contempla aplicar los siguientes instrumentos:

Sesión	Pruebas	Forma de aplicación	Lugar	Tiempo estimado
1	Inteligencia verbal: Test de Matrices Progresivas de Raven	Grupos de 8-10 estudiantes	aula común	30 min.
2	Comprensión Lectora: Complejidad Lingüística Progresiva (CLP)	Colectiva	aula común	45 min.
2	Test Colectivo de Eficacia Lectora (TECLE)	Colectiva	aula común	5 min.
3	Grabación de lectura en voz alta para aplicación de Escala de Fluidez Lectora (EFLE)	Individual	sala aislada	10 min.
3	Test de Lectura de palabras y seudopalabras (LPySP)	Individual	sala aislada	10 min.

El proceso de aplicación de instrumentos estará a cargo del investigador. Los datos serán manejados solo con fines investigativos, cautelando la identidad del

establecimiento y de los estudiantes, cuya participación requiere el consentimiento informado de los apoderados.

Como forma de retribuir a la colaboración prestada por el establecimiento, se contempla:

- ✓ Entregar informe de resultados de comprensión de lectura y de fluidez lectora.
- ✓ Taller a definir durante el proceso de investigación.

Mis contactos son: evalenzuela@ucsc.cl, fono oficina 41-2345967, celular 992823147

Saluda muy atentamente a usted,

Emanuel Valenzuela Sánchez
Profesor de Lenguaje y Comunicación UCSC

Anexo 2: Carta consentimiento informado a los padres y/o apoderados

Estimado (a) Sr. (a) Apoderado (a):

Junto con saludar a Ud., le informamos que el colegio está participando en un estudio sobre comprensión y fluidez lectora en 4° básico (Proyecto DINR 03/2017) que está realizando un estudiante del Magíster en Lingüística Aplicada de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, el Sr. Emanuel Valenzuela Sánchez, profesor de Lenguaje y Comunicación.

La investigación contempla aplicar cuatro test en la sala de clase y dos test de corta duración que se aplicarán de manera individual. Los resultados se manejarán de manera confidencial con el establecimiento, solo para fines de la investigación y orientar al colegio en cómo apoyar el desarrollo de las habilidades lectoras de los estudiantes.

El detalle de las evaluaciones es el siguiente:

Sesión	Pruebas	Forma de aplicación	Lugar	Tiempo estimado	Examinadores
1	Inteligencia verbal: Test de Matrices Progresivas de Raven	Colectiva	sala de clases	30 min.	- Psicólogo - Prof. Marta Carrasco - Prof. Emanuel Valenzuela
2	Comprensión Lectora: Complejidad Lingüística Progresiva (CLP)	Colectiva	sala de clases	45 min.	- Prof. Marta Carrasco - Prof. Emanuel Valenzuela
3	Test de Lectura de palabras y pseudopalabras (LPySP)	Individual	sala destinada por el colegio	10-15 min.	- Prof. Marta Carrasco - Prof. Emanuel Valenzuela
3	Grabación de lectura en voz alta para aplicación de Escala de Fluidez	Individual	sala destinada por el colegio	10 min.	- Prof. Marta Carrasco - Prof. Emanuel

	Lectora (EFLE)				Valenzuela
--	----------------	--	--	--	------------

Las evaluaciones no afectarán el rendimiento escolar ni requieren preparación de parte de su pupilo o pupila. Los profesionales a cargo portarán credencial que los identificará y el personal del establecimiento estará debidamente informado de las fechas y horarios de visita. Todas las actividades se realizarán en las dependencias del establecimiento y dentro de la jornada escolar, previo acuerdo con las instancias correspondientes del colegio y el conocimiento del cuerpo docente que hace clases en 4° básico.

Las fechas podrían ser modificadas parcialmente de acuerdo al desarrollo de las actividades planificadas por el establecimiento.

Para tener constancia de que ha tomado usted conocimiento de esto e informarnos si autoriza la evaluación de su pupilo/a, necesitamos que nos devuelva la colilla adjunta debidamente firmada.

Agradeciendo desde ya su disposición, saluda muy atentamente a usted,

 Emanuel Valenzuela Sánchez
 Profesor de Lenguaje y Comunicación
 Investigador responsable

.....

Yo, apoderado/a del curso
 señalo estar informado/a de la participación del curso de mi pupilo/a
 en la evaluación de la lectura y fluidez
 realizada por la Universidad Católica de la Santísima Concepción y doy mi
 consentimiento SI NO..... (marque con una cruz (X) su opción) para que
 participe, dentro de su jornada y en dependencias del propio establecimiento, sin que
 ello afecte su rendimiento escolar.

.....

FIRMA

Agosto de 2018

Anexo 3: Prueba de comprensión lectora: CLP

Prueba CLP Formas Paralelas

Felipe Alliende Mabel Condemarín Neva Milicic

4º Nivel A

Para la aplicación de la Prueba de
Comprensión Lectora de
Complejidad Lingüística Progresiva

IDENTIFICACION DEL ALUMNO

Nombre: _____

Sexo: Masculino _____ Femenino _____

Fecha de Nacimiento: _____

Edad: _____ años: _____ meses: _____

Fecha de Aplicación: _____

Examinador: _____

APLICACION INDIVIDUAL		APLICACION COLECTIVA	
-----------------------	--	----------------------	--

SUBTESTS	NOMBRE	HORA		PUNTAJE			
		Inicio	Término	Bruto	Z	T	Percentil
IV – A – (1)	El pinito descontento						
IV – A – (2)	Un viajero especial						
IV – A – (3)	La ballena y el vigía (1º parte)						
IV – A – (4)	La ballena y el vigía (2º parte)						

PUNTAJE TOTAL: _____	TIEMPO TOTAL: _____
----------------------	---------------------

Subtest IV –A- (1)

"El pinito descontento"

Había una vez un pequeño pino.

Vivía siempre descontento. No me gustan las púas que tengo -dijo un día.

Me gustaría tener hojas blanditas como el boldo.

En ese momento, vio que una cabra se estaba comiendo las hojas de un boldo.

Me gustaría tener hojas, pero de vidrio –dijo -. Serían duras y brillantes y no me las comerían las cabras.

Entonces empezó a soplar un viento muy fuerte.

Mejor me quedo con mis púas -pensó el pinito.

Ni las cabras me las comen, ni el viento me las puede quebrar.

l) *Encierra en un circulo la letra que corresponde. Observa el ejemplo:*

0. El pinito quería transformarse en:

- a) Una persona humana.
- b) Un objeto de vidrio.
- c) Una mata de boldo.
- d) Un árbol distinto.

1. El pinito está descontento porque:

- a) Lo asustaban las cabras.
- b) El viento lo hacia sufrir.
- c) No le gustaban sus púas.
- d) Las cabras le comían las hojas.

2. Al pinito terminaron por no gustarle las hojas de boldo porque:

- a) Eran demasiado blandas.
- b) El viento se las podía llevar.
- c) Las cabras se alimentaban con ellas.
- d) No eran como sus púas.

3. El pinito se dio cuenta que no era bueno para él tener hojas de vidrio porque:

- a) Eran duras y brillantes.
- b) Se podían quebrar con el viento.
- c) Nadie se las podía comer.
- d) No eran como sus púas.

4. El que se porta como si fuera una persona humana es el:
- a) boldo.
 - b) vidrio.
 - c) viento.
 - d) pino.

Subtest IV –A- (2)
"Un viajero espacial"

Cuando sea grande, me iré a vivir a una estrella -dijo un día Rodrigo.

-Te morirías -le respondió su hermano Pablo -. En las estrellas hay gases sumamente calientes que se mueven, explotan y echan llamas. Nadie puede vivir en una estrella.

-Bah -replicó Rodrigo -. Yo creía que las estrellas eran como la Tierra: con agua, con árboles, con cerros, con aire.

-No es así, Rodrigo. Las estrellas son como nuestro Sol. Son soles: tienen luz propia, producen calor, iluminan a otros astros; son como una enorme fogata. -¿Todavía quieres irte a una estrella?

-No, porque moriría quemado. Pero yo siempre he sabido que a lo mejor, algún día, el hombre podrá viajar hasta las estrellas.

-Sí, pero no para vivir en las estrellas. En el espacio, además de las estrellas, hay otros cuerpos como los planetas. Los planetas son astros que giran alrededor de las estrellas que los iluminan. La mayoría de los planetas están formados por materias sólidas y cuentan con una atmósfera, es decir, tienen algo parecido al aire. A lo mejor, en alguno de los planetas el hombre podría vivir.

--Entonces, me gustaría irme a ese planeta cuando lo descubran -dijo Rodrigo.

II) Encierra en un círculo la letra que corresponde.

1. De acuerdo con la lectura, la siguiente era la opinión de uno de los hermanos:
 - a) Rodrigo creía que no se podía vivir en las estrellas.
 - b) Pablo creía que se podía vivir en las estrellas.
 - c) Rodrigo creía que las estrellas eran como la Tierra.
 - d) Pablo pensaba que las estrellas tenían árboles y cerros.

2. De acuerdo a lo que dice Pablo, las estrellas son cuerpos espaciales.
 - a) Perfectamente habitables.
 - b) Habitables con dificultad.
 - c) Casi inhabitables.
 - d) Totalmente inhabitables.

3. Pablo dice que los gases que hay en las estrellas se caracterizan por ser:

- a) Enormemente calientes.
- b) Más calientes que el Sol.
- c) Lo más caliente que hay.
- d) Tan calientes como el Sol.

4. Según Pablo, las estrellas les proporcionan a otros astros:

- a) Atmósfera.
- b) Luz.
- c) Gases.
- d) Calor

5. Los planetas se diferencian de las estrellas porque:

- a) No hay gases en su superficie.
- b) No tienen luz propia.
- c) Giran por el espacio.
- d) En todos hay vida.

6. Un planeta es un cuerpo que:

- a) Cuenta con seres vivientes.
- b) Es igual a nuestro sol.
- c) Gira alrededor de una estrella.
- d) Tiene una atmósfera de aire.

7. Como resultado de la conversación con su hermano, Rodrigo decidió que cuando fuera grande se iría a vivir a:

- a) Una estrella muy especial.
- b) Un planeta cualquiera.
- c) Un planeta no habitado.
- d) Un planeta habitable.

Subtest IV –A- (3-4)
"La ballena y el vigía"

Hace muchos años, un grupo de hombres partió a cazar ballenas a los mares del Sur.

Iban en un pequeño barco ballenero movido por velas.

Después de muchos días de viaje, llegaron a una parte donde había muchas ballenas. Ahí echaron anclas.

Un hombre se subió a un mástil del barco para ver si aparecían ballenas. Era el vigía.

Cuatro hombres de la tripulación se embarcaron en un pequeño bote y fueron bajados al mar. Otros marineros se quedaron en la cubierta del barco.

En el bote iba un encargado del timón, el timonel; dos hombres estaban a cargo de los remos. El último era el arponero, encargado de manejar el arpón con el que querían capturar a las ballenas.

Apenas el bote se había alejado unos metros, el vigía vio una ballena por la parte delantera del barco.

-¡Ballena a la vista! –gritó -. ¡Ballena a proa!

Pero nadie lo oyó. Se había olvidado de usar un megáfono, que es una corneta estrecha por un lado y ancha por el otro. El lado estrecho se pone junto a la boca. Con el megáfono, la voz se hace más sonora y se puede dirigir hacia donde uno quiera.

Los del bote no oyeron el grito del vigía, y la ballena escapó sin que la vieran. Poco después, la misma ballena apareció por la parte trasera del barco.

-¡Ballena a la vista! -gritó otra vez el vigía.

-¡Ballena a popa!

Gracias al megáfono, los hombres del bote oyeron la voz del vigía. El timonel dirigió el bote hacia la popa; los remeros movieron los remos con todas sus fuerzas y el arponero se preparó para lanzar su arpón. Pero la simpática ballena, cuyo oído era excelente, también había escuchado el grito y ¡Plaf! se escondió debajo del agua donde nadie podía capturarla.

III) Encierra en un círculo la letra que corresponde. Observa el ejemplo:

0. La primera vez que el vigía vio la ballena, el bote estaba:

- a) Pegado al barco.
- b) Bastante cerca del barco.
- c) Muy alejado del barco.

1. La ballena del relato tenía:

- a) Mal oído.
- b) Buen oído.
- c) Muy buen oído.

2. Los hechos que se cuentan en "La Ballena y el Vigía" pasaron:

- a) Hace pocos días.
- b) Unos pocos años atrás.
- c) Hace mucho tiempo atrás.

3. El viaje realizado por los tripulantes del barco ballenero fue:

- a) Largo.
- b) Corto.
- c) Muy corto.

Subtest IV –A- (4)
"La ballena y el vigía"
(2º. parte)

IV) Si es necesario, vuelve a leer cuidadosamente "La Ballena y el Vigía".

Escribe después de cada palabra de la izquierda una "A" cuando la palabra corresponde a instrumentos usados por el personal del barco. Una "B" si la palabra corresponde al oficio de una persona de la tripulación y una "C" si corresponde a una parte del barco. Observa el ejemplo.

"A" = Instrumentos usados por la tripulación.

"B" - Miembros de la tripulación.

"C" = Partes del barco o del bote.

- | | |
|-------------|--------------|
| 0. Ancla | <u> A </u> |
| 1. Arpón | _____ |
| 2. Arponero | _____ |
| 3. Megáfono | _____ |
| 4. Popa | _____ |

Anexo 4: Prueba Lectura de palabras y pseudopalabras (LP y LSP)

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	
ombligo		tronco		blanco		alfombra	
pulga		trompeta		prensa		viento	
huelga		muerto		lienzo		cristal	
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: _____

$\frac{\text{Número de aciertos}}{\text{tiempo en segundos}} \times 100 =$

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: _____

$\frac{\text{Número de aciertos}}{\text{tiempo en segundos}} \times 100 =$

Anexo 5: Escala de Fluidez Lectora 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 n° 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

Anexo 6: Lectura en voz alta

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.

Esopo. (2010). *Fábulas para toda la vida*. (Luciana Acuña, adap.). Santiago, Chile: Aguilar.



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

Programas de Magíster Facultad de Educación



PAUTA EVALUACIÓN INFORME FINAL DE TESIS
Magister en Lingüística Aplicada

TÍTULO	Decodificación, fluidez y comprensión lectora en escolares de 4° básico de las comunas de Tomé y Concepción.		
TESISTA	Sr. Emanuel Valenzuela Sánchez		
INFORMANTE	Dr. Hernán Pérez		

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	N/A
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.	7,0
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:	7,0
Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador)	

*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	7,0
2. Formulación de hipótesis/supuestos y/o preguntas de investigación: están bien formulados, en correspondencia con el planteamiento del problema	7,0
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)	7,0
Promedio de esta sección	7,0
Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador) .	

*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.	7,0
Promedio de esta sección	7,0
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	7,0
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).	7,0
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	7,0
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	7,0
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	7,0
Promedio de esta sección	7,0
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	7,0
2. Limitaciones de la investigación: se explicitan las principales limitaciones de la investigación	7,0
3. Proyecciones de la investigación : se declaran proyecciones de la investigación derivadas de los resultados, hallazgos o limitaciones	7,0
Promedio de esta sección	7,0
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	7,0	10%	0,7
Planteamiento del Problema	7,0	15%	1,05
MARCO TEÓRICO	7,0	20%	1,4
MARCO METODOLÓGICO	7,0	20%	1,4
ANÁLISIS Y RESULTADOS	7,0	20%	1,4
CONCLUSIONES	7,0	15%	1,05
	Calificación final		7,0

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	
- Aprobada. Se califica	X

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Hacero', written over a horizontal line. Below the signature is a small, stylized squiggle.

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	DECODIFICACIÓN, FLUIDEZ Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESCOLARES DE 4° BÁSICO DE LAS COMUNAS DE TOMÉ Y CONCEPCIÓN		
TESISTA	EMANUEL VALENZUELA SÁNCHEZ		
INFORMANTE	Jorge Osorio B.	FECHA	17-06-2019

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
2. Resumen: extensión media página, qué, cómo, quién(es), resultados esperados, aporte	7
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.	7
5. Declaración de las fuentes: se usan de manera correcta y consistente las normas APA en citas y referencias bibliográficas	7
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
Promedio de esta sección:	7
Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador)	
Es una tesis bien escrita. Todos los aspectos formales están cuidados y siguen los formatos pertinentes. Destaca el correcto uso de gráficos y tablas.	

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	6.3
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	6.8
Fortalezas y debilidades: Si bien el planteamiento es claro y responde adecuadamente el espacio investigativo, algunos antecedentes relacionados con las pruebas SIMCE requiere mayor precisión e incluso explicitud. Esto podría conseguirse con un párrafo aclaratorio antes de la presentación de los resultados nacionales (Figura 2).	

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
2. Bibliografía: se utiliza bibliografía relevante, pertinente y actualizada	7
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	7
Fortalezas y debilidades: Revisión bibliográfica exhaustiva y comprensiva, con especial atención a la producción empírica actual. Destaca la capacidad de síntesis y precisión en la elaboración del objeto de estudio conceptual. En general, el capítulo teórico permite acceder a un panorama sintético y muy práctico, incluso para efectos docentes.	

*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: El capítulo cumple con todas las exigencias para este tipo de informes, incluido el manejo del lenguaje científico y el estilo adecuado para la comunicación de este tipo de estudios. El diseño es riguroso y los procedimientos, transparentes.	

***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	6,5
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	6,5
Promedio de esta sección	6,5
Fortalezas y debilidades: La presentación de los resultados responde a las necesidades de un detalle sobre índices y otros datos de naturaleza cuantitativa. Como sugerencia, en el texto se señala la necesidad de orientar mejor al lector con párrafos introductorios (sección 4.1) La exposición de los hallazgos es completa y selecciona lo más pertinente, aun cuando habría ayudado una puntualización formal o un sistema de subtítulo para resguardar las relaciones jerárquicas entre resultados, por ejemplo, dentro de la categoría "fluidez" y entre esta y otras variables. Finalmente, el informe es robusto en cuanto al vínculo con el marco teórico escogido.	

***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: Este capítulo está muy bien construido y logra sintetizar tanto el logro de los objetivos como el comportamiento de las variables y los marcos probatorios aplicados.	

CALIFICACIÓN

	Calificación(de 1,0 a 7,0)	Porcentaje	Ponderación
Aspectos formales	7	10%	0.7
Planteamiento del Problema	6.8	15%	1.02
MARCO TEÓRICO	7	20%	1.4
MARCO METODOLÓGICO	7	20%	1.4
ANÁLISIS Y RESULTADOS	6.5	20%	1.3
CONCLUSIONES	7	15%	1.05
	Calificación final		6.85

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	
- Aprobada. Se califica	X



Firma informante