

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



**Relaciones entre fluidez lectora y la sensibilidad prosódica con la comprensión lectora en estudiantes de 4° básico de una escuela municipal de la ciudad de Punta Arenas**

**(Proyecto DINR 03/2017 y Fondecyt Regular N°1191646)**

**POR**

**Karen Natalie Rivas Fernández**

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

**PROFESOR GUÍA: Dra. Beatriz Arancibia Gutiérrez**

**COMISIÓN INFORMANTES: Dr. Roberto Ferreira Campos**

**Dr. Hernán León Valdés**

**Concepción, junio, 2019**

Tesis asociada:

Proyecto DINR 03/2017

“Relaciones entre fluidez de la lectura oral y comprensión lectora en una etapa intermedia del desarrollo lector: Contribución de las habilidades suprasegmentales, y de la velocidad y precisión del reconocimiento de palabras”

Proyecto Fondecyt Regular N°1191646

“Desarrollo evolutivo de la fluidez y comprensión de lectura, sus relaciones y factores contribuyentes, en escolares de 4° a 6° básico de dos regiones de Chile”

---

Dedicada a mis padres y mi amado esposo, por su apoyo incondicional.

---

AGRADECIMIENTOS a la profesora guía de esta tesis Dra. Beatriz Arancibia, por motivarme y guiarme constantemente para finalizar esta investigación. A mi esposo Edgard Moraga, por instarme a terminar este proyecto.

## RESUMEN

El propósito de esta investigación es establecer el papel de la fluidez lectora en la comprensión de lectura y explorar el rol de la sensibilidad prosódica al acento en escolares de cuarto año básico. Se utilizó un diseño transversal correlacional-predictivo en el que participaron 34 estudiantes de una escuela municipal de la ciudad de Punta Arenas. Como instrumentos de medida se aplicó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) y la Escala de Fluidez de la Lectura en Español (EFLE), que considera precisión, velocidad y los rasgos prosódicos volumen, entonación, pausas y segmentación, además de la calidad global de la lectura en voz alta. Para medir sensibilidad al acento se aplicó el subtest de Reconocimiento Prosódico de la Batería IDTEL y el test DIdi. Los resultados muestran que la comprensión lectora correlaciona con la velocidad y pausas de la lectura en voz alta medidas a través de la EFLE, y con la velocidad medida como tiempo de lectura (s). Esta última variable logró explicar el 24% de la varianza asociada a la comprensión lectora. La sensibilidad prosódica no mostró resultados significativos.

**Palabras clave:** *lectura en voz alta, comprensión lectora, automaticidad, prosodia*

## SUMMARY

### **Reading comprehension, reading fluency and prosodic sensibility to stress in 4<sup>th</sup> grade elementary school students from Punta Arenas, Chile.**

The aim of this research is to establish the role of reading fluency in reading comprehension and to explore the role of prosodic sensibility to stress in 4<sup>th</sup> grade elementary school students. A transversal correlational-predictive design with the participation of 34 students of a public school from Punta Arenas, Chile, was used. The measuring tools used were the Progressive Linguistic Complexity Reading Comprehension Test (CLP from the acronym in Spanish) and the Spanish Reading Fluency Scale (EFLE from the acronym in Spanish), which measures precision, speed, and prosodic features such as volume, intonation, pauses and segmentation, apart from the overall quality of reading out loud. To measure the sensibility to stress the subtest of the battery of Prosodic Recognition IDTEL and Didi test was used. The results show that the reading comprehension of the participants, which is below the expected level, correlate with the speed and pauses of reading out loud measured with EFLE, and with the speed measured as reading time (s). This last variable accounted for the 24% variance associated to reading comprehension. Prosodic sensibility did not show significant results.

**Key words:** *Reading out loud, reading comprehension, automaticity, prosody*

## TABLA DE CONTENIDO

<b>RESUMEN</b> .....	<b>5</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>6</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>9</b>
<b>CAPITULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	<b>12</b>
1.1. Antecedentes y Justificación del Problema .....	12
1.2. Hipótesis de investigación.....	17
1.3. Objetivos de la Investigación .....	18
1.4. Variables de la investigación .....	18
<b>CAPITULO II. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>20</b>
2.1. Modelo Simple de Lectura .....	21
2.2. Fluidez lectora.....	24
2.3. Automaticidad .....	25
2.4. Prosodia .....	29
2.5. Características de prosodia.....	30
2.6. Prosodia y comprensión lectora .....	31
<b>CAPITULO III. METODOLOGÍA</b> .....	<b>36</b>
3.1. Tipo de estudio y diseño de la investigación .....	36
3.2. Conformación de la muestra de participantes .....	36
3.3. Método de la recogida de la información.....	37
3.3.1 Instrumentos .....	37
3.3.1.a Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) .	37
3.3.1.b Escala de Fluidez de la Lectura en Español (EFLE).....	38
3.3.1.c Test Didi” de sensibilidad prosódica .....	38
3.3.1.d Sub-ítem de reconocimiento prosódico del microdominio fonológico del “Instrumento de Evaluación de los Trastornos Específicos del Lenguaje en Edad Escolar” (IDTEL) .....	39
3.3.2 Procedimientos .....	39
3.4 Estrategia de análisis y validación de resultados de la aplicación de la EFLE.....	40
<b>CAPITULO IV. RESULTADOS</b> .....	<b>42</b>
<b>CAPITULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b> .....	<b>47</b>
<b>CAPITULO VI. CONCLUSIONES, PROYECCIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>51</b>
6.1. Conclusiones .....	51

6.2.	Limitaciones y proyecciones .....	52
	<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>54</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>61</b>
1.1	Consentimiento Informado para apoderados .....	61
1.2	Texto “Las moscas y la miel” .....	62
1.3	Protocolo de respuesta del sub-ítem de Reconocimiento Prosódico del IDTEL. ..	63
1.4	Protocolo de respuesta del Test Didi” de sensibilidad prosódica .....	64
1.5	Escala de Fluidez de la Lectura en Español (EFLE).....	65
1.6	Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) ..	67

## INTRODUCCIÓN

La lectura es una habilidad cognitiva compleja y necesaria para el aprendizaje e interacción social. Su aprendizaje comienza tempranamente en los primeros años del nivel preescolar cuyo énfasis se centra en tres conceptos fundamentales, conciencia fonológica, construcción del significado y decodificación. Los que son reconocidos como precursores de la comprensión lectora (Plan Nacional de Fomento de la Lectura, 2010). Ya en primer año básico se espera que los niños adquieran la correspondencia sonido grafema en diferentes combinaciones (sílabas directas, indirectas o complejas) y comiencen a leer textos breves en voz alta para que adquieran fluidez. En cuarto año, los alumnos deben lograr la fluidez en la lectura en voz alta y la comprensión en diferentes tipos de textos, pronunciando las palabras con precisión, produciendo una entonación adecuada respetando los signos de puntuación y una velocidad acorde a su nivel escolar. Los alumnos deben utilizar diferentes estrategias de comprensión lectora como relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos, subrayar información relevante, entre otras que permitan profundizar la comprensión lectora. A medida que los niños siguen avanzando en la capacidad lectora se espera que se conviertan en lectores activos y críticos, que utilicen la lectura como una herramienta para el aprendizaje, el conocimiento y la recreación en todos los ámbitos de la vida diaria.

La decodificación ha sido durante años uno de los mayores focos de investigación en diferentes lenguas. Existe consenso en la comunidad científica sobre su importancia para el logro de la comprensión lectora (Veenendaal, Groen y Verhoeven, 2016). La automatización de las habilidades de decodificación liberará recursos atencionales necesarios para la comprensión del texto.

El énfasis en las habilidades de automaticidad ha llevado a monitorear la velocidad lectora y en un sentido limitado la fluidez lectora como un indicador de la comprensión. Se ha generado una práctica recurrente en las escuelas de contabilizar el número de palabras leídas por minuto y errores de decodificación, siendo en muchos casos la única y principal medida para evaluar el avance en la comprensión lectora. Pero esta medida no parece ser suficiente ni eficiente por sí sola para el éxito en la adquisición de la comprensión lectora.

Las recientes investigaciones señalan que la fluidez lectora puede apoyar o limitar la comprensión de textos y que su conceptualización requiere la combinación de tres

componentes, precisión, velocidad y prosodia (Kuhn, Schwanenflugel y Meisinger, 2010). Esta última recientemente ha recibido gran atención, las investigaciones sugieren que la lectura prosódica contribuye a la comprensión lectora ya que permitiría la segmentación del texto en sus elementos sintácticos y semánticos Kuhn y Stahl (2003). Sin embargo, no todos los rasgos prosódicos contribuyen de igual manera a la comprensión lectora. Algunos de los elementos prosódicos estudiados son las variaciones en los cambios tonales, las pausas y la sensibilidad prosódica. Esta última, podría contribuir en la recuperación de la palabra del lexicón mental (Gutiérrez-Palma, Raya-García y Palma-Reyes, 2009).

En nuestro país todos los años se evalúan los logros de aprendizaje de la comprensión lectora en alumnos de cuarto año básico y segundo medio mediante la aplicación de la prueba Simce. Los resultados en cuarto año indican que un alto porcentaje de alumnos logra un desempeño insuficiente en comprensión lectora. Los puntajes en el Simce se han mantenido constantes desde el 2010, la media nacional fue de 269 puntos el año 2017 (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). En regiones extremas como la región de Magallanes y de la Antártica Chilena la media puede ser aún más baja, en el año 2017 fue de 266 puntos.

En este contexto, el propósito de esta investigación es establecer la relación de la fluidez lectora en un sentido amplio considerando sus componentes precisión, velocidad y prosodia con la comprensión lectora, explorar la relación de la sensibilidad prosódica y la comprensión lectora, e identificar un modelo que dé cuenta del valor predictivo de las distintas variables evaluadas sobre la comprensión lectora en alumnos de cuarto año básico de una escuela municipal de la ciudad de Punta Arenas. Los estudios sobre comprensión lectora generalmente se realizan en regiones céntricas como la región metropolitana o ciudades con mayor concentración de personas, sin embargo nuestro conocimiento sobre la realidad en regiones tan lejanas es escaso, por ello esta investigación evaluó la comprensión lectora en una de las ciudades más extremas de Chile. Para ello se aplicó la Prueba Estandarizada de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) (Alliende, Condemarín & Milicic, 2004) que mide la variable comprensión lectora, la Escala de Fluidez de la Lectura en Español (EFLE) (González-Trujillo, Calet, Defior y Gutiérrez-Palma, 2014) que evalúa los diferentes componentes de la fluidez lectora, el sub-ítem de Reconocimiento Prosódico del microdominio fonológico del "Instrumento de Evaluación de los Trastornos Específicos

---

del Lenguaje en Edad Escolar” (IDTEL) (Pérez, Cáceres, Valdebenito, Calderón & Góngora, 2014) y el “Test Didi” de sensibilidad prosódica (Arancibia y León, 2017. Basada en Kitzen, 2001) ambas tareas miden la sensibilidad prosódica.

En el primer capítulo se presentan los antecedentes y justificación del problema, además de las hipótesis, objetivos y variables de investigación. En el segundo capítulo se presenta el marco teórico, resultado de la revisión de la literatura cuyo apartado reúne los conceptos claves, modelos y datos empíricos relevantes para la investigación. El tercer capítulo corresponde al marco metodológico, se presenta el tipo de estudio y diseño de la investigación, conformación de la muestra de participantes, método de recogida de la información, procedimientos, estrategia de análisis y validación de resultados de la investigación. En el cuarto capítulo se presentan los resultados de acuerdo a los objetivos e hipótesis planteados en el estudio. En el capítulo quinto se presenta la discusión de los resultados. Finalmente, el último capítulo presenta las conclusiones, proyecciones y limitaciones de la investigación.

## CAPITULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 Antecedentes y Justificación del Problema

Las políticas públicas en educación desde los años 90 hasta la actualidad han variado desde un enfoque centrado en la cobertura y alcance hacia un interés en la calidad, equidad e inclusión. En 2003, como una medida para que Chile enfrentara el mundo globalizado, el gobierno del ex presidente Ricardo Lagos promulgó la Ley n°19.876, que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media. De esta forma, la cobertura nacional de la educación obligatoria llega a 12 años, superando a otros países latinoamericanos y la media de los países que conforman la OCDE<sup>1</sup>.

El aumento en la cobertura escolar junto con la implementación de la jornada escolar completa (JEC), la subvención escolar preferencial (SEP), la ley de inclusión y las reformas al currículum han sido algunas de las medidas para el mejoramiento de la educación pública chilena. Sin embargo, estas no han tenido los resultados esperados en el mejoramiento de los aprendizajes. Muestra de ello es que el Informe PIAAC<sup>2</sup> de la OCDE (2016), señala que el 76% de los adultos chilenos presenta un bajo desempeño en comprensión lectora, con una capacidad limitada a la lectura de textos breves, mientras que sólo el 32% de los egresados de educación superior alcanza un nivel de comprensión lectora adecuado a su nivel de estudios.

Evaluaciones nacionales como el SIMCE<sup>3</sup> también evidencian que un alto porcentaje de los estudiantes alcanzan un desempeño en comprensión lectora considerado insuficiente o elemental, demostrando que no han alcanzado los objetivos de aprendizajes esperados por el currículum nacional. Los resultados en cuarto año básico se han mantenido constantes desde 2010 con una media nacional de 269 puntos en el año 2017 (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). Estudios internacionales coinciden con estos resultados, pues la PIRLS<sup>4</sup> 2016 ubica a Chile bajo el promedio internacional en comprensión lectora en evaluaciones realizadas a niños de cuarto año básico, quienes obtuvieron una media de 494 puntos, por debajo de la media internacional de 511 puntos.

---

<sup>1</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

<sup>2</sup> Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos

<sup>3</sup> Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

<sup>4</sup> Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora

El Ministerio de Educación (mineduc), mediante la implementación de las nuevas Bases Curriculares (2011), reconoce que las dos dimensiones del lenguaje, oral y escrita, determinan el pensamiento y son esenciales para el aprendizaje. En particular, enfatiza en que la lectura es un medio de información, aprendizaje y recreación en diferentes ámbitos de la vida. Por lo tanto, una de las principales tareas de la escuela es formar lectores activos y críticos.

Las políticas públicas en educación han buscado responder a las dificultades detectadas en comprensión lectora introduciendo modificaciones o ajustes en el currículum escolar para que la enseñanza de la lectura en los primeros años de escolaridad considere los principales factores que la literatura especializada reconoce como los más relevantes para el desarrollo de la competencia lectora: conciencia fonológica y decodificación, vocabulario, fluidez, conocimientos previos, estrategias lectoras, motivación y selección adecuada de los textos (Bases Curriculares Primero a Sexto Básico, 2018).

Al incorporar fluidez, el currículum nacional hace eco de lo que las investigaciones actuales sobre aprendizaje de la lectura han evidenciado a nivel internacional: la importancia de la fluidez lectora en el desarrollo de las habilidades de comprensión. El programa de estudio de cuarto año básico plantea como primer objetivo de aprendizaje la lectura en voz alta de manera fluida de variados textos apropiados a la edad, pronunciando con precisión, respetando signos de puntuación, leyendo con entonación adecuada y velocidad adecuada a su nivel (Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio para Cuarto Año Básico. Unidad de Currículum y Evaluación, 2012). La Bases Curriculares, a su vez, señalan 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 Primero a Sexto Básico, 2018, pág.295). Esta definición concuerda con la de Kuhn *et al.* (2010, p. 240), a la que adhiere la presente investigación: *“Fluency combines accuracy, automaticity, and oral reading prosody, which, taken together, facilitate the reader’s construction of meaning. It is demonstrated during oral reading through ease of word recognition, appropriate pacing, phrasing, and intonation. It is a factor in both oral and silent reading that can limit or support comprehension”*. Sin embargo, las principales investigaciones nacionales sobre fluidez lectora la han asociado principalmente a la velocidad y las pausas, estableciendo que para determinar el grado de fluidez con que se lee es necesario fijarse en las pausas que hace el niño al leer en voz alta. Así, han caracterizado la calidad de la lectura en 5 niveles: No lector, Lectura

---

silábica, Lectura palabra a palabra, Lectura unidades cortas y Lectura fluida (Marchant, Lucchini, Cuadrado, 2007; Marchant, Recart, Cuadrado y Sanhueza, 2004).

El interés por el estudio de la fluidez lectora tiene relación con el informe del Panel de Expertos de Estados Unidos, conocido como *National Reading Panel* (2000), que reconoce que la fluidez es un aspecto crítico para el aprendizaje de la lectura. Este informe, que se basa en un meta-análisis de las investigaciones realizadas en torno a la lectura en Estados Unidos, explicita que la fluidez tiene distintos componentes: velocidad, precisión y prosodia, que se relacionan con la comprensión y puede llegar a predecirla.

Los estudios sobre la relación de la fluidez con la lectura pueden dividirse según en qué componentes de la fluidez enfatizan. Los estudios con foco en la automaticidad dan énfasis a los componentes precisión y velocidad (v.g. Ehri, 1995; Silva-Maceda y Romero-Contreras, 2017), mientras que otros enfatizan en la prosodia (v.g. Kuhn *et al.*, 2010; Pikulski y Chard, 2005). El primer grupo de estudios da cuenta de que la relación entre automaticidad y comprensión lectora parece ser afectada por las características de la lengua en que se aprende a leer. Las investigaciones en lenguas opacas, como el inglés, señalan que la precisión se relaciona en mayor medida con la comprensión, mientras que en lenguas transparentes o con mayor correspondencia fonema-grafema, como el español, la velocidad se relaciona más fuertemente con la comprensión. En esta línea, el estudio longitudinal de Castejón, González-Pumariega y Cuetos (2015), en niños españoles desde primer grado hasta sexto grado, arrojó que la precisión era muy alta al finalizar el primer año de escolarización, mientras que la velocidad seguía aumentando al avanzar de grado, siendo más determinante en la adquisición de la fluidez. El estudio de Silva-Maceda y Romero-Contreras (2017), en niños mexicanos entre primer y cuarto grado, obtuvo que la velocidad de la lectura de pseudopalabras y de texto se relaciona más fuertemente con la comprensión lectora. Sin embargo, la mejora en la velocidad no significó un aumento sostenido en la comprensión. A pesar de lograr una velocidad adecuada, los niños no obtuvieron una adecuada comprensión.

Las investigaciones en torno al rol de los factores prosódicos de la fluidez lectora en español han sido menos desarrolladas hasta ahora (Calet, Gutiérrez-Palma y Defior, 2017; González-Trujillo, Calet, Defior y Gutiérrez-Palma, 2014; Calet, Flores, Jiménez-Fernández y Defior 2016). No obstante, los resultados concuerdan con los encontrados en otras lenguas en su papel facilitador en la comprensión lectora. Miller y Schwanenflugel (2008) estudiaron el desarrollo de la prosodia y su impacto en el desarrollo de las

habilidades de lectura. Los autores comprobaron que ciertas habilidades prosódicas podían predecir la comprensión en buenos lectores, lo que estaría indicando que niños con una lectura prosódica han logrado la fluidez lectora y son capaces de comprender lo que leen. Veenendaal *et al.* (2016), en un estudio longitudinal con niños holandeses, buscaron identificar la relación entre el desarrollo de la decodificación y la fonología segmentaria y suprasegmentaria (prosodia) en niños de cuarto y quinto grado, y la contribución de éstas habilidades a la comprensión lectora en niños de sexto grado. Los resultados arrojaron que la lectura prosódica no solo se relacionaba con la comprensión lectora, sino que podía predecir el desarrollo que esta última alcanzaría un año después. Los autores argumentan que los resultados se deben a que la prosodia ayuda a la extracción de la estructura sintáctica de las oraciones y facilita los procesos de análisis sintáctico, necesarios para la comprensión del significado. Otra investigación realizada en USA por Breen, Kaswer, Van Dyke, Krivokapić y Landi (2016), estudiaron la relación entre la lectura silenciosa y las habilidades de comprensión lectora y fluidez prosódica en estudiantes de secundaria de 13 a 19 años pertenecientes a dos condados de Connecticut. Los participantes presentaban niveles similares en tareas de decodificación pero diferían en tareas de comprensión lectora, debían repetir oraciones poniendo atención en la entonación. Los estudiantes con altos puntajes en las tareas de comprensión lectora lograron mejores resultados en la tarea de reproducción de oraciones con adecuada prosodia.

En el ámbito hispanohablante, el estudio de Calet *et al.* (2016) buscó conocer la relación entre los distintos aspectos prosódicos (nivel léxico y métrico) y las habilidades de lectura en niños españoles de quinto año de educación primaria. Los resultados determinaron que la conciencia del acento se relacionaba más fuertemente con las habilidades de lectura, incluso con un poder predictivo mayor que la conciencia fonológica. Estos resultados concuerdan con el estudio longitudinal de Gutiérrez-Palma, Sylvia Defior, Jiménez-Fernández, Serrano y González-Trujillo (2015) realizado con alumnos de 3° a 6° grado, en el cual se evaluó la conciencia fonológica a nivel de fonemas, la conciencia del acento léxico en pseudopalabras y se registraron los errores fonológicos y de asignación del acento en la lectura de palabras en voz alta. Los resultados indicaron que la conciencia del acento léxico predecía la lectura de palabras en voz alta hasta quinto grado, con independencia del rol de la conciencia fonológica. Los autores argumentaron que la conciencia del acento es importante para la automatización de la lectura y la fluidez lectora, del mismo modo que la conciencia fonológica lo es para la conversión grafema-

fonema. Sin embargo, luego de alcanzar ciertos niveles de automatización en la lectura, la conciencia del acento sería menos relevante. Otro estudio longitudinal, Calet, Gutiérrez-Palma, Simpson, González-Trujillo y Defior (2015), realizado en estudiantes españoles desde nivel preescolar hasta segundo grado de primaria, evaluó el desarrollo de la prosodia y su relación con la lectura en los primeros años de escolarización. Los resultados sugieren diferencias en la contribución de las habilidades prosódicas evaluadas: sensibilidad al acento léxico, sensibilidad al acento métrico y sensibilidad al ritmo no lingüístico. En el nivel preescolar, se observó una mayor contribución de la sensibilidad al ritmo no lingüístico, mientras que en el primer grado escolar la sensibilidad al acento presentó una mayor contribución, la que desapareció al finalizar el primer año. En el segundo grado, la sensibilidad al ritmo no lingüístico presentó una mayor contribución, pero no logró ser significativa. Las investigaciones citadas abren una ventana interesante para seguir estudiando la relación entre las habilidades prosódicas y las habilidades lectoras. Los resultados y antecedentes aún son escasos y, si bien son sugerentes, no permiten obtener conclusiones robustas, siendo necesario seguir indagando al respecto.

Otro aspecto interesante de las investigaciones sobre fluidez es que sugieren que la importancia de los componentes de la fluidez podría variar en las diferentes etapas de la adquisición de la lectura (Veenendaal *et al.*, 2016; Miller y Schwanenflugel 2008; Kuhn *et al.*, 2010). La precisión ejercería una mayor influencia en las habilidades de lectura temprana; la velocidad, en cambio, jugaría un rol predictor aún en etapas intermedias del desarrollo de la competencia lectora. Así lo demuestra un reciente estudio realizado en Chile por Riffo, Caro y Saéz (2018) en que se evaluó la conciencia fonológica, la conciencia léxica, la lectura en voz alta y la comprensión lectora en alumnos de segundo año básico. La investigación encontró una relación significativa entre comprensión y los componentes velocidad y prosodia evaluados en la lectura en voz alta. En el análisis de regresión, las variables velocidad de la lectura en voz alta y síntesis fonémica presentaron, en su conjunto, el más alto poder predictivo respecto a las otras variables evaluadas, logrando explicar el 68% de la varianza de la comprensión lectora.

Respecto a la prosodia, diversas investigaciones indican que en comparación con la precisión y la velocidad cobraría mayor importancia en etapas posteriores, cuando los niños ya han alcanzado las habilidades de automatización, y la fluidez pasa a actuar como

---

un puente entre la decodificación y la comprensión lectora (Kuhn *et al.*, 2010; Pikulski y Chard, 2005).

A pesar de la creciente evidencia de la relación entre la prosodia y la comprensión lectora y su importancia a la hora de evaluar la fluidez lectora, aún existen pocas investigaciones en español y a nivel nacional que aborden el tema. La correlación entre la velocidad lectora y la comprensión lectora ha propiciado la elaboración de planes de intervención y evaluación centrados en medir el número de palabras leídas en un minuto en desmedro del desarrollo de otras habilidades que son parte de lo que se entiende por fluidez lectora.

En este contexto, la siguiente investigación busca establecer si la comprensión lectora correlaciona con la velocidad, precisión y prosodia de la lectura en voz alta en alumnos de cuarto año básico. Además, se pretende explorar si la sensibilidad prosódica (sensibilidad prosódica y reconocimiento prosódico) se relaciona con la comprensión. Posteriormente, se pretende identificar un modelo que dé cuenta de la(s) variable(s) con mayor valor predictivo sobre la variable respuesta comprensión lectora.

## **1.2 Hipótesis de Investigación**

Las hipótesis centrales de la investigación son las siguientes:

1. La comprensión lectora de los participantes correlacionará significativamente con los componentes velocidad, precisión y rasgos prosódicos de su fluidez lectora.
2. La velocidad y los aspectos prosódicos de la lectura en voz alta tendrán un valor predictivo sobre la comprensión más importante que la precisión.
3. Habrá una correlación significativa entre las variables comprensión lectora y sensibilidad prosódica.

### **1.3 Objetivos de la Investigación**

#### Objetivo General

1. Analizar las relaciones de la fluidez lectora y la sensibilidad prosódica con la comprensión lectora en estudiantes de 4° básico de una escuela municipal de la ciudad de Punta Arenas.

#### Objetivos específicos

1. Establecer el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 4°básico de una escuela municipal de la ciudad de Punta Arenas.
2. Describir el desempeño en fluidez lectora en estudiantes de 4° básico de una escuela municipal de la ciudad de Punta Arenas.
3. Describir el desempeño en tareas de sensibilidad prosódica en alumnos de 4° año básico de una escuela municipal de la ciudad de Punta Arenas.
4. Identificar la relación entre comprensión lectora y fluidez en alumnos de 4° año básico de una escuela municipal de la ciudad de Punta Arenas.
5. Identificar la relación entre comprensión lectora y sensibilidad prosódica en alumnos de 4° año básico de una escuela municipal de la ciudad de Punta Arenas.
6. Identificar un modelo que dé cuenta del valor predictivo de las distintas variables sobre la variable respuesta comprensión lectora.

### **1.4 Variables de la Investigación**

#### 1. Comprensión lectora

Definición conceptual: "Proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a través de la interacción e implicación con el lenguaje e implicación con el lenguaje escrito" (Snow, 2001).

Definición operacional: Puntaje obtenido en la Prueba Estandarizada de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) (Alliende, Condemarín & Milicic, 2004).

## 2. Fluidez Lectora:

Definición conceptual: “Combinación de precisión, velocidad y prosodia en la lectura oral, que facilitan en conjunto la construcción del significado del lector. Se demuestra durante la lectura oral a través de la facilidad en el reconocimiento de palabras, ritmo apropiado, fraseo y entonación. Es un factor en la lectura oral y silenciosa que puede limitar o apoyar la comprensión.” (Kuhn *et al.* (2010).

Definición operacional: Sumatoria del puntaje obtenido Escala de Fluidez de la Lectura en Español (EFLE) (González-Trujillo *et al.*, 2014) que evalúa por separado y en un rango de cuatro puntos los componentes de velocidad, precisión, prosodia y calidad global, mediante la lectura de un texto adecuado a la edad y nivel escolar. La velocidad lectora también fue medida objetivamente, pues se registró el tiempo de lectura en segundos y se incluyó como variable en el posterior análisis de datos.

## 3. Sensibilidad prosódica:

Definición conceptual: Habilidad para detectar el acento léxico en palabras o la prominencia relativa de las sílabas dentro de una palabra y el acento métrico a nivel de frase o ritmo producto de la interacción de las secuencias de sílabas fuertes y débiles que originan un patrón rítmico (Gutiérrez-Palma *et al.*, 2015)

Definición operacional: Sumatoria de los puntajes del Sub-ítem de reconocimiento prosódico del microdominio fonológico del “Instrumento de Evaluación de los Trastornos Específicos del Lenguaje en Edad Escolar” (IDTEL) (Pérez, Cáceres, Valdebenito, Calderón y Góngora, 2014) y el “Test DIdi” de sensibilidad prosódica (Arancibia y León, 2017. Basada en Kitzen, 2001).

El surgimiento de la imprenta facilitó la lectura silenciosa y el acceso a los textos, y brindó la posibilidad de que el lector pudiera releer, favoreciendo la reflexión sobre el texto. En la actualidad, la definición de lectura, como señala Solé (2012), es compleja y multidimensional. El concepto ha evolucionado desde la concepción de que leer es meramente descifrar el código escrito, cuya finalidad en la antigüedad era la recitación y memorización de dogmas religiosos, hasta el actual consenso que señala que leer es comprender (Cassany, 2006) y que la lectura es una actividad psicológica individual y social a la vez (Solé, 2012). Esta actividad implica diferentes procesos cognitivos y metacognitivos complejos, tales como activación de conocimientos previos, análisis, síntesis, entre otros. Estos procesos interactúan con diferentes componentes emocionales, sociales e individuales que permiten al lector crear un esquema o representación mental del significado del texto (Kintsch, 1998).

Se distinguen tres niveles de comprensión lectora: 1) comprensión literal, que consiste en reconocer y recordar la estructura base del texto operando con la información que aparece explícita a un nivel primario o en profundidad; se reconocen detalles como nombre de los personajes, ideas principales, relaciones causa-efecto, entre otros. 2) Comprensión inferencial: el lector relaciona las ideas del texto con conocimientos previos, busca relaciones más allá de lo leído, es capaz de generar hipótesis y conclusiones, puede inferir detalles adicionales sobre los personajes, el contexto, las ideas principales, predecir acontecimientos, interpretar el lenguaje figurativo, etc. 3) Comprensión crítica: los lectores pueden hacer una valoración del texto y emitir juicios utilizando argumentos (Gordillo y Flórez, 2009; Pérez, 2005).

La psicolingüística plantea tres grandes enfoques o modelos que explican el proceso lector. El modelo sintético o ascendente (Gough, 1972) señala que el proceso se inicia con la percepción de los estímulos visuales. El lector decodifica las letras, luego las palabras y frases de forma jerárquica, secuencial y ascendente, para finalizar con la construcción del significado del texto. El modelo analítico o descendente, que surge en respuesta al modelo anterior, plantea que el proceso comienza con la formulación de las hipótesis que se plantea el lector sobre el significado del texto para luego ir corroborándolas o descartándolas a medida que avanza en la lectura. Finalmente, el

tercer modelo es conocido como modelo interactivo, pues integra ambas visiones, la ascendente y la descendente. Sostiene que el texto entrega información en sus distintos niveles jerárquicos (letras, palabras, oraciones, etc.) y además genera expectativas en el lector sobre su significado global que median la lectura hacia niveles inferiores. Es así como el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y la información aportada por el texto para construir una interpretación del significado del texto (Solé, 1998; Jiménez, 2014; Santiesteban y Velázquez, 2012).

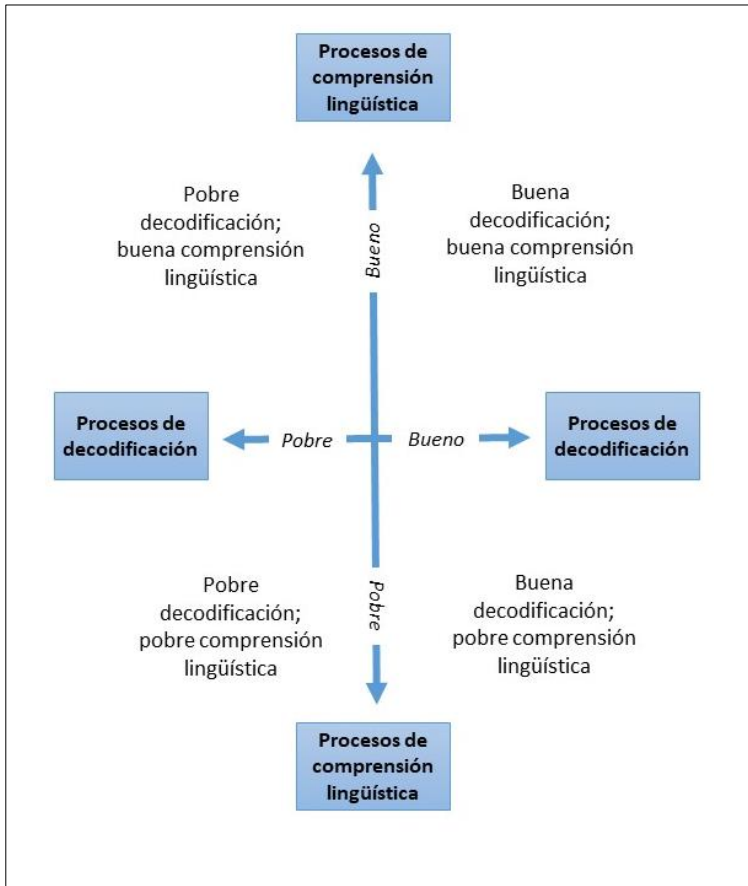
Un modelo vinculado a los enfoques ascendentes que ha sido ampliamente estudiado es el llamado “Modelo Simple de Lectura”, el cual diferencia los procesos de bajo nivel o decodificación y los procesos de alto nivel relacionados con el conocimiento (Ripoll, 2010). El modelo Simple de Lectura ha sido el más utilizado para fundamentar las investigaciones sobre fluidez y comprensión lectora.

## **2.1 Modelo Simple de Lectura**

A raíz de la importancia de la comprensión lectora y sus dificultades, se ha utilizado el Modelo Simple de Lectura (Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, 1990) para explicar el proceso de comprensión lectora. Ha sido ampliamente aplicado en la explicación de los procesos lectores en lenguas opacas, como el inglés, y transparentes, como el español (Florit y Cain, 2011; Infante, Coloma y Himmel, 2012). El modelo plantea que la comprensión lectora es el resultado de la interacción entre dos variables: la decodificación y la comprensión lingüística (auditiva). Esta interacción se describe a través de una fórmula matemática que plantea que los valores de las variables fluctúan entre la nulidad (0) y la perfección (1), por lo tanto, valores de nulidad en cualquiera de las variables resultará en una falta de comprensión lectora.

En base al modelo simple de lectura Rose (2006) planea un esquema que da cuenta de los niveles de lectura (Figura 1). Existirá una adecuada comprensión lectora sólo si existe una buena decodificación y comprensión lingüística. Por el contrario, las combinaciones de una pobre decodificación y adecuada comprensión lingüística o de una adecuada decodificación y una pobre comprensión lingüística resultarán en dificultades en la comprensión lectora.

Esquema 1. Niveles de Lectura (Rose, 2006. p.40).



Florit y Cain (2011) realizaron un meta-análisis que compara la evidencia empírica del modelo en lenguas opacas y transparentes. En lenguas opacas la decodificación presentó mayor influencia en la comprensión lectora en los primeros tres a cinco años de instrucción cuando se evaluó la denominación mediante lectura de palabras. En lenguas transparentes, la decodificación fue más influyente incluso en el primer y segundo año de instrucción. Sin embargo, se establecieron diferencias entre la velocidad y precisión en la decodificación siendo más determinante la velocidad.

Los aportes del modelo simple de lectura han contribuido a obtener una visión evolutiva del desarrollo de las habilidades lectoras y la comprensión. El modelo enfatiza en que la decodificación es fundamental en los primeros años, pero a medida que se logra la automatización de palabras, la comprensión del lenguaje oral adquiere un mayor peso (Silva-Maceda y Romero-Contreras, 2017). El estudio chileno de Infante *et al.* (2012) pone a prueba este supuesto. Evaluó la comprensión lectora, la comprensión oral y la

decodificación en escolares de segundo y cuarto básico. Los resultados en segundo año mostraron una relación entre la comprensión lectora y la comprensión lingüística, las autoras explicaron que esta relación se debe a que los participantes obtuvieron un desempeño promedio adecuado en las tres variables evaluadas permitiendo que la comprensión lingüística adquiriera un mayor peso. En cambio, en cuarto año solo la comprensión lectora estaba descendida y el análisis estableció que esta se relacionaba con la comprensión lectora y la decodificación, mientras que de las tres variables evaluadas, los autores concluyen que un adecuado desempeño en la decodificación y comprensión lingüística no garantiza una comprensión lectora adecuada.

Entre las limitaciones del modelo se encuentra la falta de consenso en la conceptualización de la decodificación y la consideración de la decodificación y la comprensión lingüística como las únicas dos variables que explican la comprensión lectora, ya que otros componentes también podrían contribuir (Tapia, 2016).

Conocer otras variables que intervienen en la comprensión lectora ha propiciado una gran variedad de estudios centrados en los factores necesarios para lograr la lectura inicial (Cuetos, 2010; Bizama, Arancibia y Sáez, 2011; Calet *et al.*, 2016). Cuetos (2010) destaca tres requisitos fundamentales para el éxito lector.

1) La conciencia fonológica, definida como “la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral” (Bizama *et al.*, 2011): Es uno de los precursores de la lectoescritura más ampliamente estudiado y existe consenso en la comunidad científica sobre su importancia en las etapas iniciales de la lectura (National Reading Panel, 2000; Calet *et al.*, 2016). La conciencia fonológica se desarrolla principalmente entre los 4 y 8 años de edad y comienza con la adquisición de la conciencia de la sílaba hasta el desarrollo de otras habilidades más complejas como separar fonemas, a la par con la instrucción de la lectura (Bizama *et al.*, 2011; Cuetos, 2010).

2) Factores lingüísticos, especialmente el vocabulario oral o léxico auditivo: Un niño que al leer un texto desconozca el significado de un gran número de palabras debe crear una nueva unidad de reconocimiento visual y aprender un nuevo significado (Snow, 2002). Suárez, Moreno y Godoy (2010) al evaluar un grupo de niños de 7 y 12 años encontraron una correlación marcada entre el vocabulario y la comprensión lectora, y otras variables socio-educativas.

3) Factores cognitivos, particularmente la memoria operativa, que permite retener la información para su posterior comprensión: Los niños con una capacidad de memoria operativa muy limitada no logran retener oraciones largas, lo que afecta la comprensión. Otro factor fundamental es la rapidez de denominación o RAN (*Rapid Automatic Naming*), los niños que presentan mejores resultados en tareas de este tipo logran leer con mayor precisión y velocidad.

Otra variable cognitiva relacionada con la comprensión lectora es el cociente intelectual (CI). González, Arango, Blasco y Quintana (2015) evaluaron el impacto del CI, fluidez, vocabulario y prácticas de lectura en la comprensión lectora de estudiantes cubanos de 6° grado. Los resultados arrojaron que mejores desempeños en todas las variables impactaban positivamente en la comprensión de textos.

## **2.2 Fluidez Lectora**

Existen diferentes definiciones de fluidez lectora. Una de las más utilizadas fue presentada por el National Reading Panel (2000) que plantea que leer con fluidez corresponde a la habilidad de leer un texto con velocidad, precisión y expresión adecuada. Más adelante en este apartado revisaremos otras definiciones de fluidez lectora.

El estudio de la fluidez lectora tiene sus fundamentos en el artículo seminal de 1974 de LaBerge y Samuels (Pikulski y Chard, 2005). Estos autores plantearon la dificultad que representa hacer dos tareas a la vez, ya que la atención debe alternarse entre dos o más actividades, o bien una de estas debe realizarse de manera automática. En el caso de la lectura, incluye al menos dos actividades necesarias, la decodificación de palabras y la construcción del significado. Por lo tanto, el lector no puede enfocar su atención en ambas simultáneamente sin afectar su desempeño en la más compleja: la comprensión. Por este motivo, debe lograr la automatización de la decodificación para centrar todos sus esfuerzos en la comprensión, que es el fin de la lectura.

De acuerdo con lo anterior, la decodificación es una destreza indispensable para la comprensión lectora. Veenendaal *et al.* (2016) citan la hipótesis de calidad léxica (Perfetti, 2007), para plantear que la calidad de las representaciones mentales de las palabras, de sus formas y significados afecta la lectura. Sin embargo, estudios recientes (Silva-Maceda y Romero-Contreras, 2017; Castejón *et al.*, 2015; García y Cain, 2014),

han demostrado que su relación con la comprensión lectora es más fuerte en etapas tempranas de la adquisición de la lectoescritura que en etapas más tardías.

### **2.3 Automaticidad**

Kuhn *et al.* (2010) explican que la automaticidad en el reconocimiento de palabras se refiere a una identificación inmediata de estas, lo que se logra mediante la práctica lectora sostenida y extensa. En la medida en que los lectores se enfrentan de manera recurrente a una representación escrita, se van construyendo y almacenando en la memoria representaciones visuales y fonológicas de esas palabras. Por lo tanto, el reconocimiento rápido de palabras dependerá de la recuperación eficiente de esas representaciones, y es probable que una palabra requiera de uno a diez encuentros para que la memoria la recupere automáticamente.

Ehri (1995) identificó fases o etapas que atraviesan los aprendices hasta lograr leer palabras de manera automática. Distinguió cuatro etapas en el desarrollo de lectura:

- 1) Etapa pre alfabética: En esta etapa los niños intentan encontrar pistas en las formas visuales de las letras e interpretarlas a su lenguaje oral.
- 2) Etapa del Alfabeto Parcial: Los niños asocian las letras con los sonidos. Sin embargo, aún no logran integrar los sonidos en palabras y su conocimiento de la relación fonema-grafema es limitada, por lo que prestan atención a algunas partes de las palabras como letras iniciales y finales para acertar en pronunciación de la palabra. Muchas veces cometen errores al producir palabras con letras similares.
- 3) Etapa Completamente Alfabética: Los niños asocian los diferentes sonidos a las letras y los combinan para pronunciar las palabras, cuando se consolida el reconocimiento rápido e instantáneo de la palabra y no solo de las letras ni sonidos individuales son capaces de detectar errores en las palabras rápidamente.
- 4) Etapa Alfabética Consolidada: Logrado el reconocimiento instantáneo de palabras, los niños comienzan almacenar en la memoria las representaciones mentales de los patrones de letras y no solo palabras como unidades. Por ejemplo, almacenan el patrón "tito", por lo que en la palabra "gatito" solo deben combinar las primeras letras ("ga") para leer la palabra completa. Lo anterior, resulta más rápido pero no tan eficiente como el reconocimiento visual de la palabra, que permite a estos

---

lectores avanzar en la fluidez a medida que su atención se centra en la comprensión y no en la decodificación (Pikulski y Chard, 2005).

Para lograr la automaticidad en la lectura los procesos lectores deben alcanzar cuatro características que pueden funcionar juntas o separadas (Logan, 1997; Kuhn *et al.*, 2010). La primera corresponde a la velocidad de lectura. Se cree que su desarrollo va a la par con las habilidades de precisión, y mejora con la práctica hasta alcanzar un techo, luego se mantiene casi constante. La segunda característica corresponde a la ausencia de esfuerzo, que se relaciona con la sensación de facilidad con que se enfrenta una determinada tarea y la capacidad de llevar a cabo una segunda, lo que permite a los lectores enfocar su atención hacia la comprensión. La tercera característica es la autonomía. Los lectores fluidos leen las palabras escritas que se les presentan, sin que puedan evitar hacerlo, por ejemplo, al ver letreros en la vía pública. La última característica corresponde a la falta de conciencia de las habilidades de decodificación: los lectores que no han alcanzado esta propiedad son conscientes de los pasos y el esfuerzo que tienen que hacer para decodificar, lo que hace que encuentren lento el proceso.

Las investigaciones de los componentes de la automaticidad han llevado a diferenciar resultados entre lenguas opacas y transparentes. Los resultados confirman que en lenguas opacas la precisión es el indicador que más se relaciona con la automaticidad, mientras que en lenguas transparentes los niños logran mejor precisión en los primeros cursos, siendo la velocidad el indicador que más correlaciona con la automaticidad. En esta línea, Castejón *et al.* (2015) realizaron un estudio longitudinal para describir el proceso de adquisición de la fluidez a nivel de palabras. Estos autores evaluaron el desempeño en precisión y velocidad lectora de un grupo de alumnos españoles desde el primer grado hasta el sexto grado de educación primaria, manipulando las variables de longitud, frecuencia y lexicalidad de palabras y pseudopalabras. Los resultados arrojaron que la precisión era muy alta al finalizar el primer grado. Las diferencias entre los cursos sólo fueron significativas en las dos primeras evaluaciones, entre 1° y 2° y entre 2° y 3°. En relación con la velocidad, su desarrollo fue más dificultoso y lento, pero mejoró significativamente al aumentar de grado, logrando ser más determinante en la adquisición de la fluidez.

Por su parte, Silva-Maceda y Romero-Contreras (2017) examinaron la relación entre velocidad lectora y comprensión lectora en 159 alumnos mexicanos entre primer y cuarto grado de diferentes escuelas, evaluando cuatro variables: velocidad de lectura de palabras, velocidad de lectura de textos, precisión de lectura de palabras y comprensión lectora de textos. Las investigadoras corroboraron la hipótesis de que la velocidad de lectura de textos era un mejor predictor de la comprensión lectora que la velocidad de lectura de pseudopalabras y que la primera se relacionaba más con la comprensión en el primer grado que en segundo grado.

En Chile, un reciente estudio de Riffo *et al.* (2018) realizado con estudiantes chilenos de segundo año básico evaluó las habilidades metalingüísticas de conciencia fonológica y conciencia léxica para conocer su relación con la lectura en voz alta y la comprensión lectora. La evaluación de la lectura en voz alta se realizó aplicando una pauta *ad hoc* que valoró los tres componentes de la fluidez: velocidad, precisión y prosodia, en esta última solo se valoró ritmo y entonación. Los resultados indican una correlación significativa entre la comprensión lectora y la lectura en voz alta; sin embargo, en el desglose de los componentes, velocidad y prosodia correlacionaron significativamente con la comprensión del discurso escrito, a diferencia de la precisión que no arrojó correlaciones significativas. En el análisis de regresión posterior, se determinó que la velocidad junto con la síntesis fonémica explicaba el 68% de la varianza en comprensión lectora.

Otros estudios a nivel nacional, se han basado en el concepto de Dominio Lector, definido como una destreza básica y fundamental en el aprendizaje, correspondiente al desempeño de una persona en velocidad y calidad de la lectura oral (Marchant *et al.*, 2004; 2007). Para evaluar la calidad de la lectura oral, se debe valorar la fluidez con que se lee, poniendo atención en las pausas que realizan los niños en la lectura en voz alta para luego caracterizarla en 5 categorías: No Lector, Lectura Silábica, Lectura Palabra a Palabra, Lectura Unidades Cortas, Lectura Fluida. Para evaluar la velocidad de la lectura oral se debe cronometrar el tiempo que demora un niño en la lectura completa de un texto, para luego calcular el número de palabras leídas por minuto. Los resultados de los estudios de Marchant *et al.* (2004) en alumnos de diferentes cursos de enseñanza básica han demostrado que hay una correlación positiva entre velocidad de la lectura oral y comprensión lectora. Además estudios en alumnos de cuarto año básico determinaron que existían diferencias significativas en alumnos con un menor y mayor dominio lector en las evaluaciones Simce. El dominio lector puede relacionarse con otros aprendizajes

Marchant *et al.* (2007) realizaron un análisis de diferentes evaluaciones aplicadas a 1782 alumnos de diferentes niveles de enseñanza entre los años 2001 y 2005 en varias regiones del país. Los resultados sugieren una asociación entre el nivel de calidad de la lectura oral y el manejo de diferentes habilidades como la comprensión de lectura silenciosa, el manejo de vocabulario y la redacción, además de otros contenidos diferentes al lenguaje como matemáticas y el desarrollo de la autoestima. Los aportes de la evaluación del dominio lector han permitido diagnosticar de manera rápida dificultades en la decodificación. En relación a sus limitaciones destaca el énfasis en la evaluación de los aspectos de automatización de la lectura no profundizando en los aspectos prosódicos que forman parte de la lectura fluida y que intervienen en la comprensión lectora.

En síntesis, es posible afirmar que la evidencia empírica sostiene de manera bastante robusta la idea de que los componentes de la automaticidad influyen en la fluidez lectora y a su vez en la comprensión lectora. Sin embargo, recientes investigaciones sostienen que existe una concepción limitada de la fluidez lectora, cuyo énfasis se ha centrado en la precisión y la velocidad, que son más fácilmente cuantificables, olvidando otros aspectos más cualitativos, como la entonación, el ritmo, las pausas, que permiten al lector construir el significado del texto (González-Trujillo *et al.*, 2014; Kuhn *et al.*, 2010; Pikulski y Chard, 2005).

Samuels (2006), refiriéndose a la lectura experta, integra la fluidez como parte de la comprensión, postulando que lo más importante del lector fluido es que pueda decodificar y comprender a la vez. Además, agrega a la definición la característica de leer oralmente con expresión. Pikulski y Chard (2005), por su parte, ofrecen una conceptualización más profunda de la fluidez lectora, al plantear que las habilidades de decodificación formarán un puente hacia la comprensión, estableciendo así una relación recíproca con la comprensión lectora. Es así que la automaticidad y la prosodia facilitan y benefician la comprensión (Kuhn *et al.*, 2010).

Kuhn *et al.* (2010) proponen una definición de la fluidez lectora, que integra los componentes prosodia, precisión y velocidad. Plantean que la fluidez desempeñaría un papel tanto en la lectura oral como silenciosa y reconceptualizan el concepto de velocidad, argumentando que es más apropiado referirse a “*appropriate pacing*” (pág. 240) o ritmo adecuado para disminuir la tendencia de leer más y más rápido cuando debería ser al ritmo en que se produce el lenguaje oral. Además, desestiman la

conceptualización de lectura expresiva como equivalente a prosodia, porque el término “lectura expresiva” no es apropiado para describir las características suprasegmentales de todos los textos, como -por ejemplo- el texto informativo. Es así que para fines del presente estudio entenderemos la fluidez lectora como Kuhn *et al.* (2010, p. 240) la definen: “Fluency combines accuracy, automaticity, and oral reading prosody, which, taken together, facilitate the reader’s construction of meaning. It is demonstrated during oral reading through ease of word recognition, appropriate pacing, phrasing, and intonation. It is a factor in both oral and silent reading that can limit or support comprehension.”

## **2.4 Prosodia**

Las investigaciones recientes han abordado el estudio de la prosodia o fonología suprasegmental para referirse a los parámetros acústicos del habla como la duración, frecuencia e intensidad que ocasionan rasgos prosódicos como el acento, entonación, ritmo del habla, entre otros (Calet *et al.*, 2017; Veenendaal *et al.*, 2016; Borzone de Manrique y Signorini, 2000). Podemos distinguir prosodia de nivel léxico, que guarda relación con sensibilidad del acento a nivel de palabra y sílaba, y de nivel métrico, que contempla el ritmo, la entonación, pausas, entre otros (Calet *et al.*, 2017).

Borzone de Manrique y Signorini (2000) señalan que los rasgos prosódicos diferencian el habla del lenguaje escrito. El hablante puede modificar sus producciones mediante los patrones de acento y entonación, utilizando la prosodia para organizar las palabras y frases en unidades de significado sintácticamente cohesionadas. El lector, en cambio, debe recurrir a su conocimiento de la sintaxis para segmentar frases y cláusulas, ya que los signos de puntuación entregan información solo parcial de los rasgos prosódicos. Los autores plantean que en el habla, los segmentos que conllevan una pausa son más cortos que en las oraciones escritas largas, por tanto, los lectores deben marcar sus propios límites prosódicos no señalados por la puntuación en el texto. Al respecto, Miller y Schwanenflugel (2006) mostraron diferencias en la lectura prosódica y la puntuación de textos: los adultos marcaban las comas finales de frases y citas, pero no las comas en adjetivos. Los autores señalan que respetar siempre la puntuación es una característica de la lectura oral de los niños más que de la lectura de los adultos.

Entre las funciones principales que cumple la prosodia en la comprensión del habla se encuentran la de mantener la secuencia auditiva en la memoria de trabajo para su

posterior análisis semántico (Kuhn *et al.*, 2010), facilitar las palabras en unidades de sentido mediante las variaciones de la frecuencia fundamental y la duración de los segmentos y controlar los ciclos atencionales en el procesamiento del habla (Borzone de Manrique y Signorini, 2000).

Kuhn y Stahl (2003) sostienen que la lectura con prosodia adecuada ayuda a la comprensión lectora porque se ha segmentado el texto de acuerdo a los elementos sintácticos y semánticos.

## **2.5 Características de Prosodia**

Como se ha dicho anteriormente, la prosodia es un conjunto de parámetros acústicos del habla, entre ellos encontramos el tono, las pausas y el acento.

El tono está determinado por la frecuencia fundamental, que es la frecuencia más baja producida por la vibración de un cuerpo y guarda relación con el rango de voz del hablante y el idioma nativo. El tono puede variar a lo largo de las oraciones. En el caso de las oraciones declarativas, el tono inicial es ascendente y descendente. Cuando las oraciones son más largas, se observa un aplanamiento general del tono; en la mayoría de las oraciones interrogativas el tono ascendente es sostenido. La producción de estos cambios tonales en la lectura en voz alta podría indicar que los niños presentan buenas habilidades de comprensión lectora (Miller y Schwanenflugel, 2006; Kuhn *et al.*, 2010).

Las pausas se definen como un silencio o vocalizaciones intercaladas en la lectura oral. Pueden ser silenciosas o pausas vacías, relacionadas con la respiración o con la interrupción de la fonación o bien sonoras, que son alargamientos vocálicos o vocalizaciones como “eh”, que cumplen una función demarcativa o estilística (Etxebarria, Gaminde, Romero e Iglesias, 2016). Miller y Schwanenflugel (2008) determinaron que las pausas largas en la lectura de los niños podrían deberse a dificultades al intentar decodificar mentalmente la siguiente palabra. Las investigadoras también señalaron que es probable que el tono y las pausas se consoliden luego de que la decodificación se haya automatizado.

El acento se estudia desde dos perspectivas. El acento léxico corresponde a una mayor intensidad, mayor duración y a un tono más agudo de la vocal acentuada dentro de la sílaba tónica de una palabra (Candia, Hurrutia y Fernández, 2006). El acento métrico es el producto de la interacción de las secuencias de sílabas fuertes y débiles que originan un

patrón rítmico. El estudio de Calet *et al.* (2016) encontró que la habilidad suprasegmental que más se relaciona con la comprensión lectora es la conciencia del acento en la lectura de palabras y pseudopalabras en niños de 5° de educación primaria. Los autores sugieren que la detección del acento ayudaría a esclarecer el significado de palabras y frases. Gutiérrez-Palma (2005) señala que esto podría deberse a que el acento es lo que diferencia a muchos pares de palabras en español (mato-mató, sábana-sabana).

## **2.6 Prosodia y Comprensión Lectora**

Existe consenso en la comunidad científica sobre la relación de la prosodia y comprensión lectora. Sin embargo, esta relación podría estar determinada por el rasgo prosódico evaluado y el nivel lector de los participantes. En esta línea, el estudio de Miller y Schwanenflugel (2006) examinó el papel de la prosodia en la lectura, mediante el análisis de la relación entre la lectura prosódica de oraciones sintácticamente complejas y la velocidad, precisión y comprensión lectora en una muestra de 80 niños hablantes de inglés que cursaban tercer año de primaria. Los resultados arrojaron que los niños rápidos y precisos en la lectura oral hicieron menos pausas y que estas fueron más cortas en las comas y al final de las oraciones, obteniendo una lectura más fluida. Por el contrario, los niños con destrezas de lectura emergentes leyeron con pausas más prolongadas e inapropiadas entre e intra-oraciones. Además, se observaron diferencias respecto a las declinaciones del tono en oraciones declarativas: los lectores más precisos y rápidos presentaron declinaciones de tono más marcadas que los lectores menos expertos. Se concluyó que la lectura prosódica se logra luego de que las habilidades de precisión y velocidad son automáticas a nivel de palabras y textos. Además, sólo los cambios de tono podían contribuir a las habilidades de comprensión más allá de las habilidades del texto.

Por su parte, Breen *et al.* (2016), evaluaron la relación entre la comprensión lectora y la fluidez prosódica en una tarea de repetición de oraciones con diferente fraseo y entonación en dos grupos de estudiantes secundarios emparejados por sus buenas habilidades en decodificación. Los resultados arrojaron que el grupo con baja comprensión lectora produjo una prosodia más débil al marcar los límites sintácticos de las oraciones que el grupo con buena comprensión. Sin embargo, ambos grupos presentaron similares variaciones en la frecuencia fundamental (tono) en la repetición de oraciones afirmativas y preguntas. Los autores plantean que la fluidez prosódica es un

factor que conduce a una buena comprensión lectora y que podría predecir la comprensión aún en alumnos de mayor edad.

Bajo el supuesto que sugiere que el desarrollo de los elementos de la automaticidad, decodificación precisa y reconocimiento de palabras crea las condiciones necesarias para que se genere la lectura prosódica completa, Miller y Schwanenflugel (2008), realizaron posteriormente otro estudio, de tipo longitudinal, en niños de habla inglesa. En él evaluaron el desarrollo de la lectura prosódica en primer y segundo grado de primaria, la relación entre la lectura prosódica y la fluidez lectora, y los resultados de comprensión en tercer grado de primaria. Los resultados preliminares indicaron que algunas características de la pausa y el tono en la lectura oral se desarrollan en los dos primeros años de adquisición de la lectura. Los resultados también mostraron que las habilidades de lectura de palabras demostradas en primer y segundo grado predijeron el desempeño posterior en fluidez lectora y que la capacidad de producir un tono adecuado durante la lectura oral también predecía el desempeño en fluidez lectora y otras habilidades relacionadas con la lectura.

Por su parte, Kuhn y Stahl (2003), estudiaron qué aspectos de la fluidez lectora estaban relacionados con la comprensión. Para ello evaluaron a 103 niños hablantes del inglés de tercer y sexto grado de educación primaria, los cuales leyeron un texto en voz alta que contenía varios tipos de oraciones y palabras con diferentes características. Los resultados revelaron que la precisión y las pausas estaban relacionadas con la comprensión. En el grupo de pobres lectores de tercer y sexto grado, se observaron más pausas inapropiadas o intrusas. En relación a los cambios de tono al final de las oraciones declarativas, sólo se observaron en niños con buena comprensión lectora. En oraciones interrogativas los niños con menor comprensión presentaron un rango de tono mayor. Al respecto, los autores sostienen que es probable que en las primeras etapas los lectores exageren el tono al verse ante signos de interrogación.

La sensibilidad prosódica y la conciencia prosódica también han despertado el interés de los investigadores. Cabe distinguir que ambos conceptos “sensibilidad prosódica” y “conciencia prosódica” aunque se relacionan entre sí, no son lo mismo. La conciencia prosódica implica una manipulación deliberada de los aspectos prosódicos, mientras que la sensibilidad prosódica se refiere a la capacidad de percibir cambios en los aspectos prosódicos como la duración, la intensidad y el tono (Gutiérrez-Palma *et al.*, 2009).

Gutiérrez-Palma *et al.* (2015), en un estudio longitudinal con alumnos españoles de tercer y sexto grado de educación primaria, buscaron conocer el papel de la conciencia del acento léxico en la lectura en español. Se evaluó la conciencia fonológica mediante una tarea de recuento de fonemas; la conciencia del acento léxico se evaluó con una prueba en que los niños debían identificar la sílaba tónica en pseudopalabras trisilábicas, y se realizó también una tarea de lectura de palabras en voz alta, para registrar errores de conversión grafema-fonema y de asignación del acento. Se esperaba encontrar que la conciencia del acento léxico predijera la lectura independientemente de las otras variables, lo que fue corroborado en todos los grados a excepción de sexto grado. Los autores señalan que esto podría deberse a que la conciencia del acento léxico es necesaria para el proceso de automatización y fluidez de lectura en etapas iniciales, pero luego de haber alcanzado ciertos niveles de automatización sería menos relevante. En tanto, la conciencia fonológica, afectó la precisión sólo en tercer y cuarto grado. Esto concuerda con lo señalado sobre las lenguas transparentes, en que la conversión grafema-fonema se aprende tempranamente, por lo que la decodificación se logra en los primeros grados. Sin embargo, los autores señalan que la conciencia fonológica es un importante predictor de lectura en el análisis combinado de todos los grados escolares de la muestra. La conciencia fonológica también predijo los errores fonológicos en tercer grado y los errores de asignación de acento en cuarto grado, mientras que la conciencia del acento léxico predijo los errores en la asignación del acento en todos los grados evaluados, pero no los errores fonológicos. Los investigadores sugieren que estos resultados se deben a la independencia de la conciencia del acento léxico y la conciencia fonológica.

Por su parte, el estudio longitudinal de Calet *et al.* (2015), realizado en alumnos españoles desde el nivel preescolar hasta segundo grado, evaluó habilidades cognitivas generales, vocabulario, conciencia fonológica, prosodia y lectura. La conciencia fonológica se evaluó con una tarea de combinación de fonemas. La evaluación de la prosodia se realizó midiendo la sensibilidad al acento léxico: los niños escuchaban una palabra y luego se les presentaban tres imágenes. Cada una tenía tres montañas que representaban las sílabas de la palabra. Una montaña más alta representaba la sílaba acentuada y los niños debían indicar cual imagen representaba la palabra. La sensibilidad al acento métrico se evaluó presentando dos imágenes correspondientes a un sustantivo compuesto y un sustantivo no compuesto, por ejemplo, "toMAte" o "TOma" "té". Los niños escuchaban la palabra y seleccionaban la imagen que representaba a la palabra escuchada. El ritmo no lingüístico

se evaluó con la escala de reproducción de estructuras rítmicas (Stamback, 1984). Los niños debían imitar una secuencia rítmica con un lápiz producida por una computadora. La lectura se evaluó midiendo el número de palabras leídas en un minuto, de una lista que contenía desde letras hasta palabras complejas de cinco sílabas. Los resultados confirmaron la contribución de la prosodia a la lectura, independiente a las otras variables evaluadas: conciencia fonológica, vocabulario y coeficiente intelectual no verbal. Los autores sugieren que las habilidades prosódicas podrían desempeñar un papel causal y no recíproco en el desarrollo de la lectura. Además se determinó que las habilidades prosódicas no se desarrollan de manera lineal en los grados evaluados. La sensibilidad al ritmo no lingüístico parece contribuir en etapas iniciales de jardín infantil, pero luego esta contribución declinó hasta no tener variaciones significativas en el primer grado. La sensibilidad al acento léxico presentó una contribución mayor en alumnos de primer grado, pero al finalizar el primer grado la significancia también disminuyó. En tanto, la sensibilidad al acento métrico contribuyó al inicio del segundo grado cuando los niños aprenden más palabras polisilábicas. Dadas las limitaciones en la confiabilidad de las pruebas utilizadas en el estudio, los autores sugieren interpretar los resultados con cautela y sugieren nuevos estudios para validar estos resultados.

Otra investigación en esta área es la realizada por Whalley y Hansen (2006), la cual buscaba evaluar la relación entre las habilidades prosódicas, de lectura y fonológicas en niños de cuarto grado. Las habilidades prosódicas fueron evaluadas mediante dos tareas de sensibilidad prosódica. La primera, a nivel de palabra, consistió en una tarea de nombres compuestos donde los participantes debían diferenciar sustantivos y frases nominales que se diferenciaban sólo por cambios prosódicos como la entonación, el acento y la pausa. La segunda tarea midió la sensibilidad prosódica a nivel de frase. Para ello se utilizó una prueba en que los niños debían escuchar una frase correspondiente al título de una película o libro y posteriormente dos frases cuyas sílabas eran sustituidas por la sílabas DEEdee (en inglés) para eliminar la información fonológica. Una de las frases coincidía con el acento, el ritmo y entonación de la frase original. También se aplicó una tarea de ritmo no verbal. Los participantes debían decidir si dos secuencias rítmicas eran igual o diferentes. Los resultados indicaron que la tarea de nombres compuestos predecía la precisión de palabras, mientras que el test DEEdee predijo la comprensión lectora.

Por último, otra investigación sobre sensibilidad es la de Holliman, Wood y Sheehy (2012), cuyo objetivo era conocer la relación entre sensibilidad prosódica, conciencia fonológica y desarrollo de la lectura. El estudio incluyó un grupo de niños con edad cronológica promedio de 10,5 años con pobre desarrollo lector (retraso lector de al menos 2 años) de una escuela en Reino Unido, un grupo control de buenos lectores y de igual edad cronológica y un segundo grupo control, emparejado según su nivel lector. Para la evaluación de la sensibilidad prosódica se utilizaron cuatro tareas. En la primera, los niños escucharon una serie de palabras bisilábicas pregrabadas, cuya acentuación fue invertida. Luego debían elegir una imagen que la representara. La segunda tarea fue la de asignación del acento, los niños debían escuchar la palabra, luego repetirla y aplaudir en la sílaba acentuada. La tercera tarea fue la de Nombres Compuestos y la cuarta, el test DEEdee, empleadas antes por Whalley y Hansen (2006). Los resultados en relación al desempeño prosódico no arrojaron diferencias significativas entre el grupo de lectores deficientes y el grupo pareado por edad. Los autores plantean que es probable que los déficits de sensibilidad prosódica en niños con dificultades de lectura sea producto de un retraso en la maduración más que un déficit específico en el desarrollo de la lectura. En tanto, los resultados en las tareas de nombres compuestos y test DEEdee concuerdan con los hallazgos de Whalley y Hansen (2006): la sensibilidad prosódica a nivel de palabra estaba fuertemente relacionada con la lectura de palabras, mientras que la sensibilidad prosódica a nivel de frase estaba más relacionada con la comprensión lectora.

En síntesis, los resultados de las investigaciones sugieren que la fluidez lectora es indispensable para la comprensión lectora, sin embargo, la contribución de sus componentes varía a lo largo del proceso de adquisición de la lectura. En lenguas transparentes como el español la precisión se lograría tempranamente en los primeros años de escolarización, mientras que la velocidad sería dificultosa y se desarrollaría más lentamente. En tanto, la prosodia requeriría de la automatización de los procesos de decodificación para su completo desarrollo. Además, algunos aspectos prosódicos podrían relacionarse y contribuir a la comprensión lectora. Sin embargo, estas conclusiones plantean una serie de interrogantes por resolver ¿Qué aspecto de la fluidez lectora contribuye en mayor medida a la comprensión lectora? ¿En qué dirección se relaciona la comprensión lectora y la lectura prosódica? ¿Qué aspectos de la lectura prosódica contribuyen a la comprensión lectora?.

## **CAPITULO III. MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1 Tipo de estudio y diseño de la investigación**

El enfoque de la investigación adscribe al paradigma cuantitativo, el que contempla la recolección de datos utilizando la medición numérica y el análisis estadístico. El método es no experimental. Los estudios no experimentales no manipulan deliberadamente las variables para analizar su efecto en otras, sino que observan fenómenos en su contexto natural para posteriormente analizarlos o describir algún aspecto de su comportamiento. El diseño de la investigación es transeccional, correlacional-predictivo. Estos estudios describen relaciones entre dos o más variables en un momento dado y analizan si alguna(s) de esas relaciones puede indicar en qué medida el valor de una variable puede cambiar en función del comportamiento de otra(s), que podremos considerar predictora(s) (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

### **3.2 Conformación de la muestra de participantes**

La población en estudio correspondió a alumnos de 4° año de educación básica de la ciudad de Punta Arenas. Se utilizó este nivel escolar porque se espera que los alumnos presenten un nivel intermedio del desarrollo de la lectura, es decir que los procesos de automaticidad tengan un mayor desarrollo para que los aspectos prosódicos puedan favorecer la comprensión. Se aplicó el Test Matrices Progresivas de Raven (Sánchez-Sánchez, Santamaría y Abad, 2015) que mediante la comparación de formas y razonamiento por analogías mide la inteligencia, se utilizó la escala coloreada diseñada para evaluar a niños de entre 5 y 11 años. La prueba utiliza figuras geométricas abstractas e incompletas con dificultad ascendente. Consta de 3 series (A, Ab, B) de 12 elementos cada una. La selección de la muestra de participantes fue intencionada. Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- Cursar 4° año básico.
- No presentar alteraciones visuales ni motoras incompatibles con las pruebas.
- No formar parte del Programa de Integración Escolar de la Escuela.
- Alcanzar un rango igual o superior a III o alcanzar el percentil 50 al 95 en el test de inteligencia (Test Matrices Progresivas de Raven).

La selección de los participantes se realizó en una escuela municipal de la ciudad de Punta Arenas. El establecimiento presenta un índice de vulnerabilidad escolar (IVE) de 68,7% y se encuentra adscrita a la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Se solicitó autorización a la directora para realizar las evaluaciones y la firma de un consentimiento informado a los apoderados para la participación de los alumnos en el estudio (ver Anexos). Además, se contó con el asentimiento verbal de los participantes.

Antes de la aplicación de los instrumentos se recopiló información relevante de cada alumno, como el nombre completo, fecha de nacimiento, antecedentes escolares, etc. Esta información fue proporcionada por la profesora de cada curso, el libro de clases y la coordinadora PIE del establecimiento.

En primera instancia se evaluó a 60 alumnos, de los cuales 34 (9 hombres y 25 mujeres) cumplían con los requisitos ya descritos. De ellos, 16 alumnos pertenecían al 4° año A y 18, al 4° año B. El nivel socioeconómico de los participantes fluctuó entre medio bajo y bajo según datos recogidos en el índice de vulnerabilidad escolar. Su promedio de edad fue de 10 años y 0 meses (D.E. 0,41; mín. 9,25, máx. 11,17). El puntaje promedio en el test RAVEN fue 31,0 (D.E. 1,8; min. 26, máx. 34; percentil min. 50, percentil máx. 95). Se realizó un análisis exploratorio de los datos para conocer si había diferencias entre niñas y niños. Los resultados mostraron que el desempeño era similar, por lo que no se consideró la variable sexo en el estudio.

### **3.3 Método de la recogida de la información**

#### **3.3.1 Instrumentos**

Los instrumentos utilizados para recoger información sobre las variables del estudio fueron las siguientes:

- a) **Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) (Alliende, Condemarín & Milicic, 2004):** Es una prueba estandarizada que mide la comprensión lectora desde primero hasta octavo año básico. Se divide en niveles con complejidad ascendente y cada uno cuenta con forma A y forma B, se debe aplicar solo una forma. Para este estudio se utilizó el cuarto nivel, forma A. La prueba consta de tres textos. Los dos primeros van seguidos de un subtest, mientras que el tercero va seguido de dos subtests, con un total de 18 ítems en

cada forma. Los alumnos deben responder preguntas de selección múltiple y manejo léxico con términos pareados. Se espera que comprendan textos narrativos y descriptivos demostrando ser capaces de: interpretar elementos deícticos y anafóricos, englobar información, distinguir entre hechos y opiniones, categorizar objetos y personas, y establecer relaciones de causa y efecto. El índice de confiabilidad de la prueba (Alpha de Cronbach) es .71.

- b) **Escala de Fluidez de la Lectura en Español (EFLE) (González-Trujillo, Calet, Defior y Gutiérrez-Palma, 2014):** Es una escala subjetiva que evalúa los componentes de velocidad, precisión, prosodia y calidad global de la lectura en voz alta. Los componentes se valoran del 1 al 4, siendo 1 la puntuación más baja y 4 la más alta. El componente de prosodia incluye volumen, entonación, pausas y segmentación. El puntaje total de la escala es de 28 puntos. La confiabilidad reportada por los autores es de .91, calculada en base a una muestra de 122 niños españoles, 74 de segundo año de primaria y 48 de cuarto año de primaria. En la presente investigación, se aplicó a la lectura en voz alta de un texto de 228 palabras (“Las moscas y la miel”), seleccionado del manual escolar. A los niños se les pidió que leyeran con claridad y buena entonación. La lectura fue grabada en una sala de uso múltiple del establecimiento, libre de distractores visuales y sonoros. Se utilizó una grabadora de voz digital marca SONY modelo ICDPX240. Los datos fueron traspasados a un computador marca Lenovo modelo 80E4 en formato mp3. Posteriormente, la investigadora y la directora de tesis aplicaron la Escala en forma individual y por separado, alcanzando un alto nivel de acuerdo interjueces, como se detalla en el capítulo de resultados.
- c) **“Test Didi” de sensibilidad prosódica (Arancibia y León, 2017. Basada en Kitzen, 2001):** Al momento de su aplicación, la prueba se encontraba en fase de pilotaje por parte de los autores, por lo que no se cuenta aún con análisis de confiabilidad. Por lo mismo, su aplicación en el presente estudio tuvo un carácter exploratorio. Es una tarea que mide la sensibilidad prosódica a nivel de frase. Consta de 16 estímulos además de dos ensayos de prueba. Todos son nombres y frases nominales que corresponden a títulos de cuentos, películas o series infantiles organizados en cuatro series de cuatro ítems cada una. A medida que el test avanza, la metría de los estímulos va aumentando desde 3 sílabas en la primera serie (Pokémon) hasta llegar a 6, en la última (La Bella Durmiente) . Su

aplicación consiste en presentar en la pantalla de un computador un recuadro con la imagen del personaje junto a otros dos recuadros que contienen en el centro el número 1 y 2 respectivamente. El niño(a) escucha un audio que nombra a la imagen y enseguida, con 2 segundos de diferencia, escucha dos frases “Didi” de igual métrica al estímulo original. En estas frases los estímulos originales son reemplazados por palabras formadas por la sílaba “di” para enmascarar la información léxico-semántica, pero manteniendo su patrón de entonación, acento y ritmo. La alternativa correcta replica las características prosódicas del estímulo. El niño debe seleccionar la que suene más parecido al nombre del estímulo de prueba, diciendo si corresponde al de la casilla 1 ó 2 de la pantalla. El examinador registra las respuestas en el protocolo de administración. La aplicación es autoadministrada mediante el teclado del computador y toma alrededor de 5 minutos. El tiempo máximo por respuesta es de 10 segundos por ítems.

- d) **Sub-ítem de reconocimiento prosódico del microdominio fonológico del “Instrumento de Evaluación de los Trastornos Específicos del Lenguaje en Edad Escolar” (IDTEL) (Pérez, Cáceres, Valdebenito, Calderón & Góngora, 2014):** La tarea es parte de una batería creada en Chile para la evaluación y diagnóstico del Trastorno Específico del Lenguaje. La tarea busca evaluar la capacidad de los alumnos para reconocer los patrones prosódicos de las palabras. El evaluador le pide al participante que escuche una palabra y que ponga atención en la sílaba acentuada. Luego enseña dos gráficos con círculos que representan las sílabas de la palabra. El que representa la sílaba acentuada es de color rojo. El niño debe elegir entre tres opciones la que estime correcta. En total, presenta 10 estímulos más un ítem de práctica. La tarea presenta un coeficiente de fiabilidad de .70 y como parte de una batería, no cuenta con baremos específicos de desempeño.

### **3.3.2 Procedimientos**

La aplicación de todos los instrumentos la realizó la propia investigadora en dependencias del establecimiento y dentro de la jornada escolar. En total, fueron tres sesiones de recogida de datos, dos grupales y una individual. Las primeras se realizaron en la sala de cada curso, mientras que las sesiones para la evaluación individual se realizaron en una

sala de uso múltiple, libre de distractores sonoros y visuales. Las pruebas se aplicaron durante el mes de agosto de 2018. El detalle se presenta en la siguiente Tabla:

**Tabla 3.** *Aplicación de instrumentos en el establecimiento*

<b>Sesión</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Pruebas</b>	<b>Forma de aplicación</b>	<b>Lugar</b>	<b>Tiempo utilizado</b>
1	Selección de los participantes	Inteligencia verbal: Test de Matrices Progresivas de RAVEN	Colectiva	aula común	30 min.
2	Medir comprensión lectora	Comprensión lectora: Complejidad Lingüística Progresiva (CLP)	Colectiva	aula común	45 min.
3	Evaluar lectura en voz alta	Grabación lectura en voz alta para aplicación de EFLE	Individual	Sala uso múltiple	7 min.
	Evaluar sensibilidad prosódica a nivel de frase	Test DIdi de sensibilidad prosódica	Individual	Sala uso múltiple	10 min.
	Evaluar sensibilidad prosódica a nivel de palabra	Sub-ítem de reconocimiento prosódico del microdominio fonológico del IDTEL	Individual	Sala uso múltiple	10 min.

### **3.4 Estrategia de análisis y validación de resultados de la aplicación de la EFLE**

Los Resultados de la aplicación de las diferentes pruebas fueron registrados en una planilla Excel para su posterior análisis estadístico con el programa SPSS v.25.

En primer lugar, se contrastaron las evaluaciones de la lectura en voz alta para detectar casos de evidente discordancia entre las evaluadoras (2 ó 3 puntos de diferencia entre ambas evaluadoras en una misma medición a un mismo participante). En esos casos, cada evaluadora volvió a escuchar para ir ajustando las observaciones con apego a las instrucciones del instrumento. Posteriormente, se realizó el análisis de las concordancias inter-observadores en la aplicación de la EFLE, para lo cual se utilizó como medida

estadística el coeficiente Kappa de Cohen. Esto se efectuó luego de haber estabilizado la evaluación de las lecturas. Los resultados mostraron un grado de acuerdo perfecto (1) entre ambas evaluadoras en los componentes de velocidad, precisión y volumen, mientras que en el resto de los componentes, el acuerdo fue casi perfecto (entre 0,81 y 1). Posteriormente, se utilizó el Alfa de Cronbach para conocer la confiabilidad de la medición realizada con la EFLE. De acuerdo con los resultados, este fue de .928 y no se justificaba excluir ningún componente de la Escala. En todos los casos, se obtuvo un Alpha sobre .90, lo que representa una alta confiabilidad de los datos aportados por la aplicación del instrumento, como se muestra en la Tabla siguiente.

**Tabla 4.** Estadísticos total-elemento, correlaciones componentes de la EFLE

<b>Factores</b>	<b>Media de la escala si se elimina el elemento</b>	<b>Varianza de la escala si se elimina el elemento</b>	<b>Correlación elemento-total corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</b>
velocidad (4)	15.132	18.202	.844	.910
precisión (4)	14.662	20.375	.475	.948
volumen (4)	14.279	19.018	.714	.923
entonación (4)	14.941	18.254	.883	.906
pausas (4)	15.118	19.304	.839	.912
segmentación (4)	14.824	18.983	.813	.914
calidad global (4)	15.074	17.608	.905	.903

Establecida la confiabilidad de la medición de la fluidez de la lectura en voz alta, se realizó el análisis descriptivo de las mediciones de las diferentes variables. Para testear la normalidad de la distribución de los datos se utilizó el test Shapiro-wilk. Para establecer si las variables estaban correlacionadas se utilizó el test r de Pearson y, finalmente, se efectuó un análisis de regresión. En todos los casos se consideró un nivel de significancia de 0.05. Los resultados se presentan el capítulo siguiente.

En el presente capítulo se detallarán los resultados de acuerdo a los objetivos e hipótesis planteados por la investigación. En primer lugar, se presentarán los resultados estadísticos descriptivos de cada variable y luego los resultados referidos al análisis de las relaciones entre ellas. En la sección siguiente, se discutirán los resultados de acuerdo a las hipótesis presentadas de cara lo que informa la literatura.

En primer lugar, se utilizó el test de Shapiro-Wilk para examinar la distribución de los datos, el que mostró que la distribución no era normal para las mediciones del tiempo de lectura, los componentes de la Fluidez Lectora y la prueba de Reconocimiento Prosódico. Sin embargo, las variables comprensión lectora, sensibilidad prosódica y fluidez total presentan una distribución normal como se puede observar en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Pruebas de Normalidad

Variables	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	GI	Sig.
Comprensión lectura PB (CLP)	.948	34	.106
Sensibilidad Prosódica (DIdi)	.949	34	.111
Reconocimiento Prosódico	.933	34	.038
Tiempo lectura en voz alta (seg.)	.866	34	.001
<b>Fluidez</b>			
a. Velocidad	.870	34	.001
b. Precisión	.806	34	.000
c. Volumen	.800	34	.000
d. Entonación	.869	34	.001
e. Pausas	.816	34	.000
f. Segmentación	.836	34	.000
g. Prosodia Total	.936	34	.046
e. Calidad Global	.870	34	.001
f. Fluidez Total	.954	34	.158

A continuación se presentan los datos estadísticos descriptivos de las variables comprensión lectora, sensibilidad prosódica, razonamiento prosódico, tiempo de lectura y fluidez total.

**Tabla 2.** Resumen Estadísticos Descriptivos

<b>Variables</b>	<b>Media (D.E.)</b>	<b>Mediana ( Q1 -Q3 )</b>	<b>Asimetría</b>	<b>Curtosis</b>	<b>Mín</b>	<b>Máx</b>
Comprensión CLP	9.82 (2.68)	9.0 (8.0-12.0)	-0.05	-0.84	5.0	15.0
Sensibilidad prosódica	9.47 (3.10)	9.0 (7.0-12.0)	0.41	-0.73	5.0	16.0
R. Prosódico	3.56 (1.37)	3.0 (3.0-4.0)	0.20	-0.49	1.0	6.0
Tiempo Lectura (seg)	187.74 (75.02)	163.0 (130.0-240.0)	0.95	-0.34	106.0	363.0
Total Fluidez	17.34 (5.03)	17.75 (13.0-21.0)	-0.16	-0.85	9.0	27.0
Velocidad	2.21 (0.88)	2.00 (2.00-3.00)	0.14	-0.75	1.0	4.0
Precisión	2.68 (0.94)	3.00 (2.00-3.00)	-0.66	-0.38	1.0	4.0
Prosodia total	10.19 (2.88)	11.00 (8.00-13.00)	-0.37	-1.00	5.0	15.0
Volumen	3.06 (0.89)	3.00 (3.00-4.00)	-0.95	0.62	1.0	4.0
Entonación	2.40 (0.84)	2.75 (2.00-3.00)	-0.38	-0.80	1.0	4.0
Pausas	2.22 (0.74)	2.00 (2.00-3.00)	-0.29	-1.23	1.0	3.0
Segmentación	2.51 (.80)	3.00 (2.00-3.00)	-0.47	-0.36	1.0	4.0
Calidad Global	2.26 (0.91)	2.00 (1.50-3.00)	-0.05	-0.99	1.0	4.0

La Tabla 2 muestra que la variable comprensión lectora medida con el test CLP, alcanzó una media de 9,8 puntos. Esto quiere decir que el promedio de las puntuaciones obtenidas por los participantes se ubicó bajo el percentil 40. Cabe señalar que 20 alumnos no lograron alcanzar el percentil 50, lo que indica que la mayoría de los alumnos presenta un rendimiento descendido de acuerdo a las normas del instrumento. En relación a la distribución de los niños por percentiles, en el percentil más bajo (10) se ubicaron 12 alumnos (35%), mientras que sólo dos alumnos (5,8%) alcanzan los percentiles más altos (80-90). El puntaje mínimo registrado en la prueba (5 puntos) fue logrado por 3 alumnos, mientras que el puntaje máximo (15 puntos) fue alcanzado por un alumno.

La variable sensibilidad prosódica fue medida por dos tareas. La primera fue el test DIdi, que evalúa la sensibilidad prosódica a nivel de frase. Como muestra la Tabla 2, la media fue de 9,5 puntos. El puntaje mínimo (5 puntos) corresponde a tres alumnos, mientras que el puntaje máximo de 16 puntos lo obtuvo solo un estudiante. La segunda tarea fue la de reconocimiento prosódico, que evalúa la conciencia del acento a nivel de palabra. La media fue de 3,6 puntos. Dos alumnos obtuvieron el mínimo de 1 punto, mientras que el

máximo, que solo llegó a los 6 puntos, fue alcanzado por 4 alumnos. Aunque esta prueba no presenta baremos específicos de desempeño, los puntajes alcanzados se encuentran muy por debajo de los resultados obtenidos por los autores en el proceso de construcción y validación de la prueba IDTEL, en que la media en esta tarea fue de 8 puntos (D.E. 2.03).

La variable tiempo de lectura del texto (sg) “Las moscas y la miel” arrojó una media de 187,7 segundos, lo que corresponde a un promedio de 73 palabras leídas por minuto. El tiempo mínimo de lectura fue de 106 segundos, correspondiente a 126 palabras leídas en un minuto y el tiempo máximo de lectura fue de 363 segundos, correspondiente a 37 palabras leídas en un minuto.

El puntaje correspondiente a la variable fluidez lectora se obtuvo con la sumatoria de todos los ítems de la Escala de Fluidez Lectora en Español (EFLE). La media es 17,3 puntos, con una desviación estándar de 5, los puntajes mínimo y máximo corresponden a 9 y 27 puntos respectivamente. En relación a sus componentes, los que representan la automaticidad, las medias varían, siendo levemente superior la precisión (2,7) que la velocidad (2,2). En cuanto a la prosodia, el volumen (3,1) alcanzó un mejor promedio que el resto de los componentes. La entonación (2,4) y la segmentación (2,5) presentaron medias similares, mientras que el componente pausas presentó una media más baja (2,2). En todos los componentes hubo participantes que lograron el puntaje mínimo (1 punto), siendo más frecuente en entonación (seis alumnos obtienen una puntuación de uno). En relación con el puntaje máximo (4 puntos), fue más frecuente en el componente volumen (11 alumnos). El componente pausas presentó el desempeño más bajo, siendo el puntaje máximo 3 puntos.

A continuación se presentan los resultados del análisis de las correlaciones entre las variables que fueron examinadas. De acuerdo a los objetivos e hipótesis de la investigación, interesaba especialmente establecer si la sensibilidad prosódica, y los componentes velocidad, precisión y rasgos prosódicos de la fluidez lectora, correlacionaban con la comprensión lectora de los participantes. El análisis, además, permite evidenciar la consistencia interna de la EFLE, ya que se presentan las correlaciones inter-ítem de este instrumento.

**Tabla 3.** Correlaciones entre las variables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	1	.124	-.063	-.513**	.427*	.228	.337	.314	.463**	.304	.338
2		1	-.049	.111	-.070	.002	-.353*	-.085	-.093	-.107	-.159
3			1	-.089	-.048	-.277	.122	-.001	-.110	.034	-.025
4				1	-.803**	-.235	-.608**	-.722**	-.627**	-.642**	-.712**
5					1	.411*	.762**	.847**	.742**	.682**	.803**
6						1	.277	.395*	.538**	.506**	.439**
7							1	.740**	.603**	.553**	.735**
8								1	.779**	.787**	.871**
9									1	.734**	.825**
10										1	.849**
11											1

Notas: \*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). \* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). 1: Comprensión; 2: Sensibilidad Prosódica (frase); 3 Sensibilidad Prosódica (palabra); 4: Tiempo (s); 5: Velocidad; 6: Precisión; 7: Volumen; 8: Entonación; 9: Pausas; 10: Segmentación; 11: calidad global

En la Tabla 3 se observa que la variable comprensión lectora presenta una alta correlación con el tiempo de lectura del texto medido en segundos. El valor de  $r$  es negativo porque a mayor tiempo de lectura, menor desempeño en la prueba de comprensión. En cambio, la evaluación subjetiva de la velocidad lectora a través de la EFLE presenta una correlación moderada de signo positivo con la comprensión lectora. Es decir, una valoración más alta del desempeño en velocidad como componente de la fluidez, se asocia con mejores puntajes en la prueba de comprensión. Por su parte, el componente pausas también presenta una alta correlación con la comprensión lectora de los participantes.

Los resultados no dan cuenta de correlaciones entre la variable sensibilidad prosódica y la comprensión lectora, pues ninguna de las dos mediciones mostró correlación con el puntaje obtenido en la prueba CLP.

Por último, las correlaciones inter-ítem de los distintos componentes de la fluidez lectora, confirman la consistencia interna de la EFLE y respaldan la validez de los resultados obtenidos con su aplicación para evaluar la lectura en voz alta de los participantes. Los componentes velocidad y precisión presentan una correlación moderada entre ellos, mientras que entre los componentes prosódicos se observan correlaciones significativas y

de mayor magnitud. Destaca también el alto valor que alcanza la medición de las correlaciones entre velocidad y todos los aspectos de la prosodia de la lectura en voz alta. La excepción fueron precisión y volumen, que no correlacionaron entre sí, pero esto no afecta el comportamiento global de los datos.

Finalmente, se presenta el modelo de regresión lineal simple en la Tabla 9. Este análisis consistió en poner a prueba el valor predictivo de las diferentes variables respecto a la variable criterio o dependiente comprensión lectora. En primera instancia, se utilizó una regresión lineal múltiple, pero al ir ajustando el modelo se determinó que un modelo de regresión lineal simple ofrecía el mejor valor predictivo. Como resultado, se obtuvo que la medida objetiva de la variable velocidad (como tiempo de lectura en voz alta expresado en segundos) explicaba por sí sola un 24% de la varianza asociada a la comprensión lectora.

**Tabla 9.** Modelo de regresión simple

	$R^2$	$R^2$ Aj	$\Delta R^2$	$F$	$B$	$SE B$	$b$	95% IC	
(Constante)	.263	.240	0.263*	11.417**	13.262	1.094		11.034	15.490
Tiempo en segundos					-.018	.005	-0.513**	-.029	-.007

\* $p \leq .05$ , \*\* $p \leq .01$ , DW=2.141

En el presente capítulo se discutirán los resultados y hallazgos obtenidos, contrastándolos con los objetivos e hipótesis de la investigación, además de la información teórica y empírica presentada en el marco teórico.

El propósito de la investigación era conocer la relación entre la fluidez lectora y la comprensión lectora. Además, la investigación buscaba explorar el rol de la sensibilidad prosódica en la comprensión lectora. De este modo, se buscaba llegar a identificar qué variable(s) tenían un mayor poder predictivo sobre la comprensión lectora. Para ello se evaluó la comprensión lectora, la fluidez lectora y la sensibilidad prosódica a nivel de palabra y frase en alumnos de cuarto año básico pertenecientes a una escuela pública de la ciudad de Punta Arenas. Para evaluar la fluidez lectora se solicitó la lectura en voz alta de un texto adecuado al nivel escolar y posteriormente se aplicó la Escala de Fluidez de la Lectura en Español (EFLE). La comprensión lectora, sensibilidad prosódica a nivel de palabra y la sensibilidad prosódica a nivel de frase fueron evaluadas con la aplicación de los tests CLP, DIdi y la tarea de reconocimiento prosódico del microdominio fonológico del IDTEL, respectivamente.

Las hipótesis de investigación planteaban una relación significativa entre la comprensión lectora y la fluidez lectora, al igual que las variables comprensión lectora y sensibilidad prosódica. Además, se esperaba encontrar que la velocidad y los aspectos prosódicos de la lectura en voz alta presentarán un valor predictivo mayor sobre la comprensión.

Respecto a la primera hipótesis, los resultados confirman la relación entre la comprensión de lectura y la fluidez; sin embargo, esta relación no se evidenció con todos los componentes de la fluidez que fueron evaluados. La precisión no mostró una correlación con la comprensión lectora, lo que concuerda con lo descrito en la literatura, pues diversos estudios empíricos (Castejón *et al.*, 2015; Florit y Cain, 2011) en lenguas transparentes sugieren que la precisión ejercería un papel facilitador al inicio de la adquisición de la lectura. Los participantes del presente estudio cursaban cuarto año básico, nivel escolar en que se espera un desarrollo intermedio de la lectura y habilidades de decodificación ya adquiridas.

El componente velocidad fue valorado por dos mediciones, ambas correlacionadas de manera significativa con la comprensión lectora. Sin embargo, la medida subjetiva de la velocidad obtenida mediante la aplicación de la EFLE muestra una correlación más moderada (.42\*) que el tiempo de lectura medido en segundos (-.51\*\*). Esto puede explicarse porque esta última medida solo está dando cuenta de lo que los niños demoraron en leer el texto, con independencia de los errores y vacilaciones que presenta su lectura. En cambio, la valoración de la velocidad a través de la EFLE es una apreciación de la adecuación constante de la velocidad por parte del niño o niña mientras va leyendo el texto en voz alta. De todos modos, nuestros resultados coinciden con otros estudios en español sobre velocidad y comprensión lectora. (Castejón *et al.*, 2015; Silva-Maceda y Romero-Contreras, 2017; Riffo *et al.*, 2018). En este sentido, el presente estudio respalda la idea de que en español la velocidad sigue siendo una habilidad en desarrollo en niveles intermedios del aprendizaje lector y resulta fundamental para una buena comprensión. No obstante, sostenemos que su evaluación debe considerar las características de los textos, pues no podemos medir la velocidad solo como palabras leídas por minuto. Al respecto, la valoración subjetiva de la velocidad mediante escalas como la EFLE permite considerar las diferencias de los textos, por ejemplo, una noticia *versus* un poema. No obstante, el tiempo medido en segundos presenta un gran impacto en la comprensión lectora y la fluidez lectora, al menos en este nivel escolar y grupo de participantes, en que los resultados correlacionan con la mayoría de las dimensiones de la fluidez lectora evaluadas. Estas correlaciones sugieren que una lectura lenta es también una lectura monótona y plana, con gran cantidad de pausas intrusivas en mitad de palabras y oraciones que rompen las unidades semánticas-sintácticas, afectando la comprensión del texto. La lentitud en el reconocimiento de palabras principalmente en aquellas menos frecuentes conlleva que la precisión se logre con esfuerzo, ralentizando la lectura. Esto aumenta la carga de recursos atencionales en los procesos de orden inferior, lo que impacta tanto en la fluidez como en la comprensión lectora (Veenendaal *et al.* 2016).

En relación al componente prosodia, sólo el ítem pausas correlacionó con la comprensión lectora (.46\*\*). Este ítem, además, se relaciona con la variable velocidad y con la eficiencia de las conversiones grafema/fonema. Los estudios de Miller & Schwanenflugel (2006, 2008) asocian las pausas y la entonación con las habilidades de comprensión lectora. Las pausas largas podrían indicar dificultades en la codificación, con el consiguiente aumento del tiempo, lo que conllevaría una mayor carga para la memoria de

trabajo, reduciendo los recursos disponibles para la comprensión (Álvarez-Cañizo, Suárez-Coalla y Cuetos, 2015). En relación al resto de los componentes de la fluidez, no se observó correlación con la comprensión lectora, lo que podría deberse al nivel de lectura de los participantes y nivel de desarrollo de la automaticidad que presenta este grupo en particular. Al respecto, la literatura plantea que la lectura prosódica se logra luego de que las habilidades de precisión y velocidad son automáticas a nivel de palabras y textos. Por lo tanto, puede ser que los otros ítems alcancen mayor relación con la comprensión cuando se logre la consolidación de la automatización de la lectura (Kuhn y Stahl, 2003).

Respecto a la segunda hipótesis, los resultados no concuerdan con lo referido en la literatura, pues la sensibilidad prosódica a nivel de palabra y frase no correlacionó con la comprensión lectora. Los estudios en inglés (Whalley y Hansen, 2006; Holliman *et al.*, 2012) concuerdan en que la relación entre la sensibilidad prosódica a nivel de frase está relacionada con la comprensión de textos. Estas diferencias podrían relacionarse con que el patrón rítmico de ambas lenguas es diferente. En inglés, el compás es acentual, mientras que el compás es silábico en español, por lo tanto, se requiere mayor investigación para esclarecer estas diferencias. Por su parte, la hipótesis de Gutiérrez-Palma *et al.* (2009) plantea que la sensibilidad al acento facilita la lectura porque si los lectores conocen el acento de la palabra pueden recuperarla más fácilmente del léxico mental o lexicón y –además– si esta información es almacenada en el léxico podría contribuir a distinguir entre entradas léxicas. En nuestros resultados, los puntajes en la tarea de Procesamiento Prosódico fueron muy bajos para la edad y el nivel lector de los participantes. Es probable que estos no tengan bien adquiridas las reglas de asignación del acento y no se beneficien a la hora de recuperar la palabra del léxico, lo que podría explicar la falta de correlación entre la sensibilidad prosódica y la comprensión lectora.

Los resultados en comprensión indican que un gran número de los alumnos presenta un rendimiento descendido en comprensión lectora. Esto podría ocasionar un sesgo en las correlaciones encontradas. El estudio, por lo tanto, abre nuevas interrogantes: ¿se mantiene el patrón de correlaciones de la velocidad lectora y las pausas con la comprensión lectora al comparar alumnos con bajo desempeño y buen desempeño en comprensión?, ¿se mantienen los mismos componentes de la fluidez como los mejores predictores de la comprensión?. Es necesario en futuros estudios considerar el desempeño lector de los participantes para responder estas interrogantes.

---

Respecto al modelo que dé cuenta del valor predictivo de las variables fluidez lectora y sensibilidad prosódica sobre la variable respuesta comprensión lectora, la velocidad medida en segundos resultó ser la variable con el valor predictivo más alto respecto a las otras variables. Estos resultados van en la misma línea que otros estudios que señalan que la velocidad es un predictor de la comprensión lectora (Riffo *et al.*, 2018; Silva-Maceda y Romero-Contreras, 2017). La velocidad es un aspecto determinante en el reconocimiento de palabras en español y en la adquisición de la fluidez, lograr una velocidad adecuada liberará recursos atencionales necesarios en la comprensión lectora (Castejón *et al.*, 2015).

## **CAPITULO VI. CONCLUSIONES, PROYECCIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

### **6.1 Conclusiones**

En este capítulo se presentarán las principales conclusiones a raíz del análisis de las hipótesis del estudio y al cumplimiento de los objetivos que guiaron esta investigación.

El objetivo de la investigación fue evaluar la comprensión lectora y la fluidez lectora en alumnos de cuarto año básico para luego establecer correlaciones entre ambas. De acuerdo a esto, la primera hipótesis plantea que la comprensión lectora correlacionará significativamente con los componentes velocidad, precisión y rasgos prosódicos de la fluidez lectora. Los resultados respaldan parcialmente esta hipótesis, ya que no todos los componentes de la fluidez correlacionaron con la comprensión lectora.

La velocidad fue el componente que más correlacionó con la comprensión lectora. En el análisis de los resultados, las dos mediciones (objetiva y subjetiva) presentaron valores de correlación significativos con los resultados de la prueba CLP y, además, correlacionaron entre sí. Estos resultados muestran que la velocidad de la lectura en voz alta es importante en alumnos que se encuentran en una etapa intermedia del desarrollo lector. Además, la valoración subjetiva entrega información valiosa sobre la adecuación constante que realizan los alumnos a medida que avanzan en la lectura del texto, permitiendo la evaluación de diferentes tipos de textos y podría contribuir en la formulación de estrategias que ayuden al docente a mejorar las dificultades en velocidad lectora.

Respecto al componente prosodia, sólo el ítem pausas correlacionó con la comprensión lectora, a su vez correlacionó con velocidad.

El segundo objetivo de investigación fue identificar un modelo que dé cuenta del valor predictivo de las distintas variables evaluadas sobre la comprensión lectora. La hipótesis planteada señala que la velocidad y los aspectos prosódicos de la lectura en voz alta tendrán un valor predictivo sobre la comprensión más importante que la precisión. Los resultados apoyan parcialmente esta hipótesis, ya que solo la velocidad medida en segundos (valoración objetiva) resultó ser la variable que presenta un porcentaje predictivo mayor para la comprensión.

El tercer objetivo fue evaluar la sensibilidad prosódica y correlacionarla con la comprensión lectora. La hipótesis planteada postula una correlación significativa entre ambas variables. Los resultados de las mediciones en las tareas de sensibilidad prosódica a nivel métrico y de palabras permiten descartar esta hipótesis. Aunque la evidencia empírica apoya esta relación, la mayoría de los estudios a nivel métrico se han realizado en participantes de habla inglesa cuyo compás es acentual, mientras que esta investigación fue realizada con estudiantes que hablan español cuyo compás es silábico. Los bajos puntajes en la tarea de asignación de acento a nivel de palabra podrían indicar que los alumnos no han aprendido las reglas de asignación del acento no beneficiándose de su contribución en la recuperación del léxico.

Finalmente, podemos concluir que la fluidez lectora debe ser evaluada en un sentido amplió considerando sus tres componentes. La lectura en voz alta requiere de precisión en la decodificación, velocidad adecuada y producción de los rasgos prosódicos, en ningún caso la velocidad lectora debe considerarse o utilizarse como equivalente a la fluidez lectora.

## **6.2 Limitaciones y proyecciones**

A lo largo de esta investigación se presentaron una serie de limitaciones que deben ser consideradas para futuras investigaciones, dentro de las cuales encontramos, el tamaño limitado de la muestra, aunque inicialmente se planteó un número mayor los procesos de selección redujeron los participantes, el tamaño de la muestra no permite generalizar los resultados ni realizar conclusiones robustas. Otro elemento a considerar es el bajo desempeño que presentó un grupo importante de participantes en la prueba de comprensión lectora, lo que nos indica un nivel lector bajo lo esperado para su edad en más de la mitad de los participantes, pudiendo influir en los resultados de esta investigación.

A raíz de las limitaciones de esta investigación surgen proyecciones para futuros estudios que busquen esclarecer la relación de la fluidez y la comprensión lectora. En este estudio se utilizó una escala subjetiva para valorar la fluidez lectora y con ello los elementos prosódicos, mientras que la mayoría de los estudios sobre prosodia utilizan medidas espectrográficas. Se requiere, por lo tanto, mayor investigación que utilice escalas subjetivas que nos permita comparar estos resultados.

---

En futuros estudios será necesario tener un mayor control del nivel lector de los participantes, para determinar si estos resultados se replican de igual manera en “buenos y malos comprendedores”, lo que podría evidenciar la causalidad de las relaciones entre las variables estudiadas.

Finalmente, este estudio busca contribuir al conocimiento de los aspectos prosódicos, la fluidez lectora y su relación con la comprensión lectora en español y contribuir al conocimiento sobre estas temáticas en un contexto sociocultural y geográfico muy poco estudiado hasta ahora.

## REFERENCIAS

Agencia de Calidad de la Educación (2018). Evaluaciones Nacionales e Internacionales de Aprendizaje. Periodo 2014 -2016. Santiago de Chile.

Alliende, F., Condemarín, M., & Milicic, N. (2004). Prueba CLP (5th ed.). Santiago de Chile: Eds. Universidad Católica de Chile.

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

Bases curriculares. Educación Básica. Decreto N°439/2012 (2011). Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile

Bases Curriculares Primero a Sexto Básico (2018). Ministerio de Educación Gobierno de Chile. ISBN 978-956-292-743-7. Extraído el 18 de Agosto de 2018 De [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf)

Bizama M., Arancibia, B., & Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *Onomázein*, (23), 81-103.

Borzzone de Manrique, A., & Signorini, A. (2000). Lectura y prosodia: una vía para el estudio del procesamiento cognitivo. *Interdisciplinaria*, 17 (2), 95-117.

Breen, M., Kaswer, L., Van Dyke, J., Krivokapić, J., & Landi, N. (2016). Imitated prosodic fluency predicts reading comprehension ability in good and poor high school readers. *Frontiers in Psychology*, 7. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01026

Calet, N., Gutiérrez-Palma, N. & y Defior, S. (2017). Effects of fluency training on reading comprehension in primary school children: The rol of prosody, *Learning and instruction*, (in press), <http://dx.doi/10.1016/j.learninstruct.2017.04.006>

Calet, N., Gutiérrez-Palma, N., Simpson, I., González-Trujillo, M., & Defior, S. (2015). Suprasegmental Phonology Development and Reading Acquisition: A Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, 19:1, 51-71, DOI: 10.1080/10888438.2014.976342

Calet, N., Flores, M., Jiménez-Fernández, G., & Defior, S. (2016). Habilidades fonológicas suprasegmentales y desarrollo lector en niños de Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 32 (1), 72-79

Candia, L., Urrutia, H., & Fernández, T. (2006). Rasgos acústicos de la prosodia acentual del español. *Boletín de Filología*, Tomo XLI (2006): 11 – 44.

Cassany, D., (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Anagrama, Barcelona, 2006. Pp 21-43.

Castejón, L., González-Pumariega, S., & Cuetos, F. (2015). Development of word reading fluency along primary education: a six-year follow-up / El desarrollo de la fluidez en la lectura de palabras en educación primaria: un seguimiento longitudinal de seis años. *Infancia y Aprendizaje*. 34. 19-30. 10.1174/021037011794390139.

Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. (8.a edición). Madrid: Wolters Kluwer España.

Ehri, L., (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, v18 n2 p116-25.

Etxebarria, A., Gaminde, I., Romero, A., & Iglesias, A. (2016). Desarrollo de la competencia prosódica en la lectura en voz alta: importancia de las pausas. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15 (2), 110-118.

Florit, E. & Cain, K. (2011). The simple view of Reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553-576.

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), 74-111.

González, K., Arango, L., Blasco, N., & Quintana, K. (2015). Comprensión lectora, variables cognitivas y prácticas de lectura en escolares cubanos. *Wimb lu, Rev. Electrónica de Estudiantes Esc. de psicología, Univ. Costa Rica.* 11, (1), 39-57.

González-Trujillo, M., Calet, N., Defior, S., & Gutiérrez-Palma, N. (2014). Scale of reading fluency in Spanish: measuring the components of fluency / Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez. *Estudios de Psicología.* 35. 104-136. 10.1080/02109395.2014.893651.

Gough, P. (1972): One second of reading. En *Language by ear and by eye*, J.F. Kavanagh y I.G. Mattingly (Eds.) Cambridge, Mass.: MIT Press.

Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.

Gordillo, A., & Flórez, M. (2009). Los niveles de la comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora de estudiantes universitarios. *Revista Actualidades pedagógicas.* N°53.

Gutiérrez-Palma, N. (2005). Acento y estructura silábica: un estudio con niños. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica.* ISSN: 1696-2095. N° 6 – 3 (2), pp. 91-108

Gutiérrez-Palma, N., Defior, S., Jiménez-Fernández, G., Serrano, F., & González-Trujillo, M. (2015). Lexical stress awareness and orthographic stress in Spanish. *Learning and Individual Differences*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.026>.

Gutiérrez-Palma, N., Raya-García, M., & Palma-Reyes, A. (2009). Detecting stress patterns is related to children's performance on reading tasks. *Applied Psycholinguistics*, 30(1), 1-21. doi:10.1017/S0142716408090012

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación.* Quinta Edición. McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. DE C.V. ISBN: 978-607-15-0291-9

Holliman, J., Wood, C., & Sheehy, K. (2012). A cross-sectional study of prosodic sensitivity and reading difficulties. *Journal of Research in Reading*, 35(1) pp. 32–48.

Hoover, W. & Gough, P. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00401799>

Infante, M., Coloma, C., & Himmel, E. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas municipales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 149-160. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100009>

Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura*. pp. 65-74. ISSN: 2340-8685.

Kintsch, W. (1998), *Comprehension: A paradigm for cognition*, Nueva York, Cambridge University Press

Kuhn, M., Schwanenflugel, P., & Meisinger, E. (2010). Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. *Reading Research Quarterly* 45(2), 230–251.

Kuhn, M., & Stahl, S (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.

Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio para Cuarto Año Básico. Unidad de Currículum y Evaluación, 2012. Decreto Supremo de Educación N°2960 / 2012. Ministerio de Educación, República de Chile. Primera Edición: 2013. ISBN 978-956-292-377-4

Logan, G (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly*, 13(2), 123–146. doi:10.1080/1057356970130203

Marchant, T., Lucchini G. y Cuadrado, B. (2007). ¿Por qué Leer Bien es Importante? Asociación del Dominio Lector con Otros Aprendizajes. *Psykhe (Santiago)*, 16(2), 3-16. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000200001>

Marchant, T., Recart, I., Cuadrado, B. & Sanhueza, J. (2004). Pruebas de dominio lector Fundar para alumnos de enseñanza básica. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Miller, J., & Schwanenflugel, P. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*. 2006; 98(4):839–853. doi: 10.1037/0022-0663.98.4.839. [PubMed: 19777079]

Miller, J. & 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(4), pp. 336–354.

National Reading Panel (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.

Pérez, D., Cáceres, P., Cáceres, S., Calderón, C., Góngora, B. (2014) Instrumento de diagnóstico para los trastornos específicos del lenguaje en edad escolar. Santiago: Ministerio de Educación.

Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, pp. 121-138.

Perfetti C. 2007. Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*.; 11(4):357–383. doi: 10.1080/10888430701530730.

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

Riffo, B. Caro, N. Sáez, K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción (Chile)*, 56 (2), II Sem. 2018, pp. 175-198. CL ISSN 0033 - 698X

Ripoll, J. (2010). *La concepción simple de la lectura en primaria: una revisión sistemática*. Pamplona, España.

Rose, J. (Marzo de 2006). *Independent Review of the Teaching of Early Reading: Final Report*. <http://www.standards.dfes.gov.uk/phonics/rosereview/>. London: Education and Skills.

Samuels, S. (2006). Reading fluency: Its past, present, and future. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 7–20). New York: Guilford.

Santiesteban, E. y Velázquez, K. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Didáctica y Educación*. ISSN 2224-2643

Silva-Maceda, G., & Romero-Contreras, S. (2017). Leer rápido no siempre es igual a comprender: Examinando la relación entre velocidad y comprensión. *Revista Costarricense de Psicología*, 36 (2), 123-144.

Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Mónica, CA: RAND Corporation.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Grao.

Solé, I. (2012). Competencia Lectora y Aprendizaje: Monográfico. *Revista Iberoamericana de educación* N° 59, pp 43-61 (ISSN:1022-6508).

Suárez, A., Moreno, J. M., & Godoy, M. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Álabe*, 1. doi: <http://doi.org/10.15645/Alabe.2010.1.7>

---

Tapia, M. (2016). ¿Es "simple" la concepción simple de la lectura? Ediciones : ACIPE-Asociación Científica de Psicología y Educación ISBN: 978-84-608-8714-0

Veenendaal, N., Groen, M., & Verhoeven, L. (2016). The Contribution of Segmental and Suprasegmental Phonology to Reading Comprehension. *Read Res Q.* Author manuscript; available in PMC 2017 Jan 1.

Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading.* 29. 288 - 303. 10.1111/j.1467-9817.2006.00309.x.

## ANEXOS

### 1.1 Consentimiento Informado para apoderados

Estimado Apoderado, junto con saludarlo queremos informar que estamos participando como establecimiento educacional en la investigación "Rol de la prosodia en la fluidez lectora", realizada por la universidad Católica de la Santísima Concepción a cargo de la estudiante de magíster fonoaudióloga Karen Rivas Fernández. Además queremos solicitar su autorización para realizar las evaluaciones pertinentes a su pupilo, las que se realizarán dentro del horario escolar y en coordinación con los profesores de la asignatura de lenguaje. Se ruega completar los datos solicitados y marcar con una "X" el cuadro con su preferencia.

Yo, \_\_\_\_\_ apoderado del  
alumno \_\_\_\_\_ perteneciente al curso \_\_\_\_\_

Doy mi consentimiento

No doy mi consentimiento

\_\_\_\_\_  
Firma del apoderado

Fecha \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_/

## 1.2 Texto “Las moscas y la miel”

### Las moscas y la miel

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

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

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

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

1.3 Protocolo de respuesta del sub-ítem de Reconocimiento Prosódico del Microdominio Fonológico del (IDTEL)

## PROTOCOLO DE RESPUESTAS

Nombre:

### 1.1.- RECONOCIMIENTO PROSÓDICO

VALORACIÓN: ASIGNAR **1 PUNTO** A CADA RESPUESTA CORRECTA Y **0 PUNTO** A CADA RESPUESTA INCORRECTA.

Nº	ESTÍMULOS	RESPUESTA ESPERADA	PUNTAJES
1.	Elefante	( B )	
2.	Caperucita	( C )	
3.	Helicóptero	( B )	
4.	Refrigerador	( C )	
5.	Fonoaudiólogo	( C )	
6.	Caleidoscopio	( A )	
7.	Prismáticos	( B )	
8.	Calculadora	( C )	
9.	Periódico	( C )	
10.	Fotógrafo	( A )	

**PUNTAJE TOTAL:** ..... / 10 Puntos

Curso:

#### 1.4 Protocolo de respuesta del Test Didi” de sensibilidad prosódica

### DEEdee Task Versión en español Forma B Hoja de Respuestas

Nombre: \_\_\_\_\_ curso \_\_\_\_\_ fecha \_\_\_\_\_

Examinador \_\_\_\_\_

Estímulos evaluados (hacer marca en la casilla que corresponda a la resp. dada por el niño)

#### Estímulos evaluados

Estímulos	Respuesta 1	Respuesta 2	Corrección
1. Supermán			
2. Transformers			
3. Pinocho			
4. Pokémon			
5. Blanca nieves			
6. Kung Fu Panda			
7. El rey león			
8. Madagascar			
9. Plaza sésamo			
10. La rana René			
11. La sirenita			
12. Dragon Balls Zeta			
13. Las tortugas ninja			
14. El chavo del ocho			
15. La bella durmiente			
16. La era del hielo			

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

### Apéndice 1. Escala de Fluidez Lectora en Español.

<b>VELOCIDAD:</b>			
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.	Lenta o rápida.	Adecuada, pero en ocasiones lee rápido o lento.	Adecuada.
1	2	3	4
<b>PRECISIÓN:</b>			
Apreciación general sobre cómo ha leído las palabras.			
Muchos errores en la decodificación de las palabras.	Frecuentes errores de decodificación.	Apenas errores de decodificación.	Ausencia de errores de decodificación. Si tiene alguno, se autocorrigió casi siempre.
1	2	3	4
<b>PROSODIA (EXPRESIVIDAD)</b>			
<b>Volumen</b>			
Tiende a leer con un volumen muy bajo, o muy alto.	Alterna inconsistentemente volumen alto y bajo.	El volumen es adecuado. Sin embargo, algunas veces lee con un volumen alto o bajo.	En general, el volumen es adecuado, equivalente al de una conversación. Es capaz de ajustarlo a la interpretación del texto.
1	2	3	4
<b>Entonación</b>			
Generalmente lee con una entonación monótona, plana.	La lectura es casi plana, salvo por algún intento de marcar determinados tipos de oraciones, como las interrogativas o exclamativas.	La lectura se realiza con buena entonación, marcando la curva melódica en muchas de las oraciones.	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).

(Continúa)

## Apéndice 1. (Continuación).

No marca el final de las frases con subidas o bajadas, según corresponda.	Realiza pocos cambios de entonación al final de las frases.	Produce algunos cambios de entonación al final de las frases.	En general, marca los diálogos con claridad. Los cambios de entonación al final de las frases son apreciables.
1	2	3	4
<b>Pausas</b>			
Realiza muchas pausas intrusivas, en mitad de las palabras, rompiendo unidades sintácticas. Muchas vacilaciones.	Realiza pausas intrusivas o alargamiento inadecuado de algunos fonemas. Frecuentes vacilaciones o repeticiones.	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.	Realiza las pausas en los lugares adecuados en prácticamente todas las ocasiones, respetando los signos de puntuación (comas, puntos, etc.) y los límites sintácticos.
1	2	3	4
<b>Segmentación</b>			
Lee palabra a palabra, ignorando el significado de la frase o los signos de puntuación.	Lee rompiendo las unidades semántico-sintácticas, sin atender al significado o a los signos de puntuación.	Lee segmentando las frases, respetando el significado del texto, aunque en reiteradas ocasiones no agrupa las palabras en unidades semántico-sintácticas.	Lee segmentando las frases de acuerdo con los signos de puntuación y las unidades semántico-sintácticas, respetando el significado del texto, de modo consistente.
1	2	3	4
<b>CALIDAD (Valoración general de la lectura)</b>			
La lectura suena como si simplemente lanzara las palabras. Es aburrida.	La lectura suena como si lanzara las frases. En algunas ocasiones capta la atención del oyente.	Algunas veces, la lectura suena como si contara un cuento. En ocasiones, hace perder la atención del oyente.	La lectura suena como si contara un cuento. En general, capta la atención del oyente.
1	2	3	4

Nota: El diseño de la escala ha sido validado con niños españoles.

---

# Prueba CLP

## Formas Paralelas

Felipe Alliende Mabel Condemarín Neva Milicic

4° Nivel A

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

## APLICACIÓN DEL ALUMNO

Nombre: _____
Sexo: Masculino: _____ Femenino: _____
Fecha de Nacimiento: _____
Edad: _____ años: _____ meses.
Fecha de Aplicación: _____
Examinador: _____

APLICACIÓN INDIVIDUAL		APLICACIÓN COLECTIVA	
-----------------------	--	----------------------	--

SUBTEST	NOMBRE	Pág.	HORA		PUNTAJE			
			Inicio	Térn.	Bruto	Z	T	Percentil
IV – A – (1)	El pinito descontento	3						
IV – A – (2)	Un viajero especial	5						
IV – A – (3)	La ballena y el vigía (1º parte)	8						
IV – A – (4)	La ballena y el vigía (2º parte)	10						

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.

*Encierra en un círculo 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 hacía 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 por:
  - 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.

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)  
"La ballena y el vigía"  
(1ª. parte)

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 cometa 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.

*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"  
(2ª. parte)

*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     | _____        |



**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA  
CONCEPCIÓN**  
**Programas de Magíster Facultad de Educación**



**PAUTA EVALUACIÓN INFORME FINAL DE TESIS**  
**Magister en Lingüística Aplicada**

<b>TÍTULO</b>	Relaciones entre fluidez lectora y sensibilidad prosódica con la comprensión lectora en estudiantes de 4º básico de una escuela municipal de la ciudad de Punta Arenas
<b>TESISTA</b>	Karen Natalie Rivas Fernández
<b>INFORMANTE</b>	Roberto A. Ferreira Campos

**I. ASPECTOS FORMALES (10%)**

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

<b>Indicadores</b>	<b>Nota</b>
1. <b>Título:</b> preciso, pertinente, informativo	<b>6</b>
2. <b>Resumen:</b> extensión media página, qué, cómo, quién(es), resultados esperados, aporte	<b>1</b>
3. <b>Estructura de la tesis:</b> 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	<b>6,5</b>
4. <b>Redacción general del texto:</b> 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.	<b>7</b>
5. <b>Declaración de las fuentes:</b> se usan de manera correcta y consistente las normas APA en citas y referencias bibliográficas	<b>7</b>
6. <b>Presentación de tablas y figuras:</b> se usan adecuadamente tablas, gráficos y figuras (enumeradas correlativamente, con título, con indicación de fuentes cuando corresponde, formato uniforme)	<b>7</b>
<b>Promedio de esta sección:</b>	<b>5,8</b>
<b>Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador)</b> No se observa Resumen. La tesis en general está muy bien redactada y es fácil de leer.	

**\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas**

**II. Desarrollo de la tesis**

**2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA (15%)**

<b>Indicadores</b>	<b>Nota</b>
1. <b>Presentación del problema y su justificación:</b> se expone de manera precisa y acotada del problema de	<b>7</b>

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	
<b>2. Formulación de hipótesis/supuestos y/o preguntas de investigación:</b> están bien formulados, en correspondencia con el planteamiento del problema	<b>7</b>
<b>3. Formulación de los objetivos de investigación:</b> se diferencia el general de los específicos, están formulados con claridad, coherentes entre sí y con el problema objeto de estudio; acotados.	<b>7</b>
<b>4. Variables y/o categorías de análisis:</b> se identifican y definen claramente (definición operacional)	<b>7</b>
<b>Promedio de esta sección</b>	<b>7</b>
<b>Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador)</b> Muy bien.	

**\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas**

### **III. MARCO TEÓRICO (20%)**

<b>Indicadores</b>	<b>Nota</b>
<b>1. Antecedentes teóricos y revisión del estado del arte:</b> 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	<b>6,5</b>
<b>2. Bibliografía:</b> se utiliza bibliografía relevante, pertinente y actualizada	<b>6,5</b>
<b>3. Manejo de las fuentes:</b> se integran adecuadamente las referencias bibliográficas, con distinción clara de las distintas fuentes y del discurso propio del discurso referido.	<b>6,5</b>
<b>Promedio de esta sección</b>	<b>6,5</b>
<b>Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador)</b> El marco teórico presenta información relevante sobre las variables, aunque cuesta identificar un orden jerárquico de importancia. En general, está redactado de manera clara.	

**\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas**

#### IV- MARCO METODOLÓGICO (20%)

Indicadores	Nota
1. <b>Definición del tipo de estudio y diseño de la investigación:</b> se presenta con precisión el enfoque, tipo de investigación y su alcance	7
2. <b>Contexto de la investigación:</b> 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. <b>Método de recogida de datos o información:</b> 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. <b>Estrategias de análisis:</b> 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	5
<b>Promedio de esta sección</b>	<b>6,5</b>
<b>Fortalezas y debilidades de la investigación: (para ser completado por el evaluador)</b>	
Se presenta un análisis de correlación de manera adecuada. Sin embargo, posteriormente solo se hace un modelo de regresión simple, a pesar de que el objetivo es identificar qué predictores explican más varianza en el modelo. Lo adecuado sería realizar un modelo de regresión múltiple para poder evaluar la contribución de cada uno de los predictores al modelo, además de poder evaluar el modelo completo.	

**\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas**

#### V. ANÁLISIS Y RESULTADOS (20%)

Indicadores	Nota
1. <b>Presentación de resultados:</b> se presentan los resultados de forma clara y sintética	5,5
2. <b>Tratamiento y discusión de la información:</b> 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
<b>Promedio de esta sección</b>	<b>6,0</b>
<b>Fortalezas y debilidades:</b> (A ser completado por evaluador)	
La presentación de los resultados es clara, pero falta información en relación a la contribución de cada uno de los predictores al modelo para explicar la comprensión lectora.	

**\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas**

## VI. CONCLUSIONES (15%)

Indicadores	Nota
1. <b>Conclusiones:</b> se formulan de cara a los objetivos, hipótesis o preguntas de la investigación los que son consistentes con los resultados de la investigación	<b>6,5</b>
2. <b>Limitaciones de la investigación:</b> se explicitan las principales limitaciones de la investigación	<b>6,5</b>
3. <b>Proyecciones de la investigación :</b> se declaran proyecciones de la investigación derivadas de los resultados, hallazgos o limitaciones	<b>7,0</b>
<b>Promedio de esta sección</b>	<b>6,7</b>
<b>Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador)</b>	
.	

**\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas**

## CALIFICACIÓN

	Calificación(d e 1,0 a 7,0)	Porcenta je	Ponderac ión
<b>Aspectos formales</b>		<b>10%</b>	<b>5,8</b>
<b>Planteamiento del Problema</b>		<b>15%</b>	<b>7,0</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b>		<b>20%</b>	<b>6,5</b>
<b>MARCO METODOLÓGICO</b>		<b>20%</b>	<b>6,5</b>
<b>ANÁLISIS Y RESULTADOS</b>		<b>20%</b>	<b>6,0</b>
<b>CONCLUSIONES</b>		<b>15%</b>	<b>6,7</b>
	<b>Calificación final</b>	<b>6,4</b>	

Estado de la tesis	Indicar el estado de la tesis
- <b>Reprobar para volver a ser presentada</b>	
- <b>Pendiente con observaciones</b>	

- <b>Aprobada con observaciones menores. Se califica</b>	<b>X</b>
- <b>Aprobada. Se califica</b>	

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'C. P. P.', written in a cursive style.

---

**Firma informante**



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

Programas de Magíster Facultad de Educación



**PAUTA EVALUACIÓN INFORME FINAL DE TESIS**  
**Magíster en Lingüística Aplicada**

<b>TÍTULO</b>	Relaciones entre fluidez lectora y la sensibilidad prosódica con la comprensión lectora en estudiantes de 4° básico de una escuela municipal de la ciudad de Punta Arenas.		
<b>TESISTA</b>	Karen Natalie Rivas Fernández		
<b>INFORMANTE</b>	Hernán León Valdés		

**I. ASPECTOS FORMALES (10%)**

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

<b>Indicadores</b>	<b>Nota</b>
1. <b>Título:</b> preciso, pertinente, informativo	<b>7</b>
2. <b>Resumen:</b> extensión media página, qué, cómo, quién(es), resultados esperados, aporte	<b>7</b>
3. <b>Estructura de la tesis:</b> 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	<b>7</b>
4. <b>Redacción general del texto:</b> 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.	<b>6</b>
5. <b>Declaración de las fuentes:</b> se usan de manera correcta y consistente las normas APA en citas y referencias bibliográficas	<b>7</b>
6. <b>Presentación de tablas y figuras:</b> se usan adecuadamente tablas, gráficos y figuras (enumeradas correlativamente, con título, con indicación de fuentes cuando corresponde, formato uniforme)	<b>7</b>
<b>Promedio de esta sección:</b>	<b>6,8</b>
<b>Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador)</b> Se aprecian algunos errores de forma en la escritura que recomiendo corregir con el fin de que no interfieran con la adecuada comprensión del texto por parte del lector, seguidamente los detallo: -página 5, primer párrafo dice "respectado", debería decir <i>respetando</i> . -página 11, primer párrafo, dice "larelación", debe separar palabras. En línea siguiente, dice "condonados", probablemente debe decir <i>condados</i> .	

- página 14, en descripción de Objetivo específico 4 dice "Punta Arena", debe decir *Punta Arenas*.
- página 21, dice "atención algunas", debe decir *atención a algunas*.
- página 23, segundo párrafo, tildar *arrojó*.
- página 25, tercer párrafo, dice "planten", debe decir *plantean*.
- página 31, primera línea, dice "es el de", debería decir *es la de*.
- página 35, primer párrafo, dice "son reemplazados por la sílaba Didi para enmascarar", sugiero *son reemplazados por palabras formadas por la sílaba "di"*.
- página 38, en Tabla 1 dice "DiDI", debería decir *Didi*.
- página 38, penúltima línea dice "lectora", debería decir *lectura*.
- página 42, segundo párrafo, revisar el uso de los paréntesis. ¿Debería decir *(como tiempo de lectura en voz alta expresado en segundos)*?
- página 43, corregir tildación de "evalúo".

**\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas**

## II. Desarrollo de la tesis

### 2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA (15%)

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

**\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas**

### III. MARCO TEÓRICO (20%)

Indicadores	Nota
1. <b>Antecedentes teóricos y revisión del estado del arte:</b> 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. <b>Bibliografía:</b> se utiliza bibliografía relevante, pertinente y actualizada	7
3. <b>Manejo de las fuentes:</b> se integran adecuadamente las referencias bibliográficas, con distinción clara de las distintas fuentes y del discurso propio del discurso referido.	7
<b>Promedio de esta sección</b>	7
<b>Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador)</b>	

\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

### MARCO METODOLÓGICO (20%)

Indicadores	Nota
1. <b>Definición del tipo de estudio y diseño de la investigación:</b> se presenta con precisión el enfoque, tipo de investigación y su alcance	7
2. <b>Contexto de la investigación:</b> 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. <b>Método de recogida de datos o información:</b> 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. <b>Estrategias de análisis:</b> 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
<b>Promedio de esta sección</b>	7
<b>Fortalezas y debilidades de la investigación: (para ser completado por el evaluador)</b>	

\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

## V. ANÁLISIS Y RESULTADOS (20%)

Indicadores	Nota
1. <b>Presentación de resultados:</b> se presentan los resultados de forma clara y sintética	7
2. <b>Tratamiento y discusión de la información:</b> 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
<b>Promedio de esta sección</b>	7
<b>Fortalezas y debilidades:</b> (A ser completado por evaluador)	

\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

## VI. CONCLUSIONES (15%)

Indicadores	Nota
1. <b>Conclusiones:</b> 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. <b>Limitaciones de la investigación:</b> se explicitan las principales limitaciones de la investigación	7
3. <b>Proyecciones de la investigación :</b> se declaran proyecciones de la investigación derivadas de los resultados, hallazgos o limitaciones	7
<b>Promedio de esta sección</b>	7
<b>Fortalezas y debilidades:</b> (para ser completado por el evaluador).	

\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

## CALIFICACIÓN

	Calificación(de 1,0 a 7,0)	Porcentaje	Ponderación
Aspectos formales	6,8	10%	0,68
Planteamiento del Problema	7	15%	1,05
MARCO TEÓRICO	7	20%	1,4

<b>MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>7</b>	<b>20%</b>	<b>1,4</b>
<b>ANÁLISIS Y RESULTADOS</b>	<b>7</b>	<b>20%</b>	<b>1,4</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>7</b>	<b>15%</b>	<b>1,05</b>
	<b>Calificación final</b>	<b>7</b>	

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




---

**Firma informante**