



“DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE LA FLUIDEZ LECTORA EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE PEDAGOGÍA BÁSICA DE LA UCSC.”

TESIS PRESENTADA PARA LOGRAR EL GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

**Tesis desarrollada en el marco del Proyecto Fondecyt Regular
1191646**

PROFESORA GUÍA: DRA. BEATRIZ ARANCIBIA.

DIEGO PATRICIO DURÁN MORALES

FRANCISCA MICHELE PUCHI OLIVARES.

JAVIERA MACARENAVALDEBENITO CASTILLO.

ALFREDO ANSELMO VEGA CONTRERAS.

Concepción, Chile

2021

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer en primer lugar a mi compañero de vida, Nelson San Martín, por empujarme a retomar los estudios, aun cuando yo creía que no era capaz, que ya no era tiempo, que no valía la pena. Por otra parte, también quiero agradecer la inspiración que recibí de profesoras y profesores como Gina Burdiles, Edgardo Cifuentes, Juan Herrera y Gerson Mora, cuyo amor por el área en que se especializan se nota y motiva. Finalmente, agradezco la preocupación, la compañía y la ayuda de amigos, familiares y compañeros de carrera en este proceso de crecimiento profesional y personal; en especial la de Javiera Valdebenito, Francisca Puchi y Alfredo Vega.

Diego Patricio Durán Morales.

A mi pequeña familia, Yasmina y Alexander, sé que las palabras no son su fuerte, pero su apoyo siempre estuvo conmigo, gracias por escucharme atentos y dejarme ser. A mi novio Juan, por tus palabras de amor, tus consejos y tu capacidad de siempre sorprenderme, en tus manos la vida es una aventura preciosa. A mis profesores: Gerson Mora, por guiarme, Juan Herrera, por su confianza y a mi maestro: Jorge Rosas, por tener su puerta abierta y un té en mano para conversar durante largas horas sobre el mundo, además de brindarme el mayor regalo de todos: La poesía. Por su puesto, que a mis amigos, compañeros y colegas: Javiera, Diego y Alfredo, por su comprensión, sus risas curativas y por mantener mi esperanza en la educación. Finalmente, a ella, por distraerme en momentos de angustia, por su calor tranquilizante y su ronroneo que alivió mi corazón, gracias, Dianita.

Francisca Michele Puchi Olivares

Quiero agradecer a todas las personas que influyeron positivamente en mi proceso de formación. A mi familia: Macarena, por educarme con mucho esfuerzo y la libertad de ser quien yo elija. A Rolando, por su apoyo y disposición a colaborar en lo que necesite. A Axel, por su compañía y regalarme días entretenidos. A Anita, por todos sus consejos y ayuda desde distintas veredas. Gracias a mis amistades por brindarme diversión y momentos memorables. También a mi Grupo Guías y Scout Sta. Cecilia, por hacer de mí una persona segura y enseñarme la importancia de educar, bajo el alero de la confianza, cariño, respeto y originalidad. A los profesores Héctor y Emanuel, por darme la oportunidad de trabajar con ellos en el equipo de lenguaje del CEADE. A Ignacio, por creer en mí y forjarme a ser una buena profesora. Finalmente, agradezco a Francisca, Alfredo y Diego, por permitirme ser parte de este gran equipo de futuros profesionales de la educación.

Javiera Macarena Valdebenito Castillo

A la vida y al destino por haberme dado el privilegio de estudiar y llegar hasta este momento, especialmente, cuando había ocasiones en que la meta se veía tan lejana. A mi familia que, a pesar de las pocas palabras, siempre estuvieron ahí, apoyándome y entregando su cariño y amor; a mi madre: Sonia, por ser quien sacrificó tanto, movida solo por el amor de madre. A mis hermanos: Camilo, Génesis; quienes me entregaban sus pensamientos y cariño incondicional. A mi Agustín Gabriel, quien llegó como un regalo de la vida y que, con cada sonrisa y abrazo, me llenaba de nuevas energías para seguir en este proceso de aprendizaje. A mi abuela quien, con cariño desinteresado, entregó siempre su apoyo y afecto. A la profesora Beatriz Arancibia, por ser tan generosa y una gran guía, de quien obtuve los mejores aprendizajes. A la profesora María Graciela Badilla, quien me entregó confianza y oportunidades académicas únicas que conllevaron grandes aprendizajes. A los profesores Gersón Mora y Yenny Ariz, quienes me hacían vibrar con sus clases de literatura, siempre dispuestos a ayudar y enseñar de la mejor manera. A mis compañeros y amigos Diego, Francisca y Javiera por el gran trabajo y dedicación entregado, sé que llegarán lejos. Finalmente, a quienes, sin necesidad de hablar, entregaron su amor incondicional: Pepe y Copo, mis perros del alma.

Alfredo Anselmo Vega Contreras

Queremos agradecer profundamente a Beatriz Arancibia Gutiérrez, nuestra profesora guía, por su disposición y guiarnos en este proceso, Además, por darnos la oportunidad de participar en el proyecto Fondecyt dedicado a la Fluidez y Comprensión Lectora.

Diego Durán, Francisca Puchi, Javiera Valdebenito y Alfredo Vega.

DEDICATORIAS

Dedicado a Nelson San Martín, cuya fe iluminó lo que yo creí sería un ocaso.

Diego Patricio Durán Morales.

Con amor a mi familia, Yasmina y Alexander; y a mi novio Juan, gracias por esperarme, al fin llegué.

Francisca Michele Puchi Olivares.

Con cariño a mi abuela: Anita Aqueveque Lewis, sé que estás muy orgullosa de mí en donde sea que estés.

Javiera Macarena Valdebenito Castillo.

Con amor y cariño, a mi madre y hermanos; quienes me entregaron el significado del amor y apoyo real e incondicional sin importar nada más. Sé que están muy orgullosos de mí.

Alfredo Anselmo Vega Contreras.

Índice

1. Planteamiento del Problema	1
1.1 Problema de investigación	1
1.2 Preguntas de la investigación	8
1.3 Objetivo General.....	8
1.4 Objetivos Específicos	8
1.5 Supuesto de investigación	9
2. Marco Teórico	9
2.1 Lectura en voz alta.....	9
2.1.1 Lectura en voz alta: Leer para otros.....	10
2.1.2 Beneficios de leer en voz alta a los niños.....	11
2.2 Rasgos suprasegmentales de la oralidad.....	12
2.3 Niveles de la voz.....	13
2.4 Fluidez lectora.....	14
2.4.1 Precisión.....	15
2.4.2 Velocidad.....	16
2.4.3 Prosodia	16
2.5 Fluidez lectora en estudiantes universitarios.....	17
2.6 Lector experto.....	17
2.7 Profesor como modelo implícito y explícito.....	18
2.8 Modelar la fluidez.....	19
3. Marco metodológico	21

3.1	Enfoque de la investigación	21
3.2	Participantes	21
3.3	Procedimiento	22
3.4	Instrumentos	23
3.4.1	Instrumento y procedimiento de aplicación:	23
3.4.2	Escala de Fluidez Lectora en Español (González-Truhillo, Calet, Deflor y Gutiérrez-Palma 2014):	23
4.	Resultados	24
4.1	Análisis descriptivos de las variables	24
5.	Discusión	36
6.	Conclusiones	38
7.	Limitaciones.....	41
8.	Proyecciones	41
9.	Anexos	43
	Anexo 1: <i>Consentimiento informado</i>	43
	Anexo 2: Texto " <i>las moscas y la miel</i> "	45
	Anexo 3: <i>Protocolo asentimiento verbal</i>	46
	Anexo 4: <i>Escala de EFLE</i>	47
10.	Bibliografía.....	50

1. Planteamiento del Problema

1.1 Problema de investigación

Los profesores de educación básica juegan un rol fundamental en la enseñanza formal de la lectura y el desarrollo de la competencia lectora, por lo tanto, deben presentar una lectura en voz alta que cumpla con los requisitos de calidad para que sus estudiantes tengan un modelo acorde al desempeño esperado. De acuerdo con lo anterior, el Marco Para la Buena Enseñanza precisa lo siguiente en su dominio A:

En tal sentido, el profesor/a debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje. (MINEDUC, 2008, p.7).

Con respecto a esto, el docente que enseña a leer debe contar con herramientas y competencias que le permitan facilitar el aprendizaje de las competencias lectoras en sus estudiantes. Al respecto, una herramienta fundamental es el uso del propio desempeño lector como estrategia didáctica. Esto es lo que Solé explica cómo “modelar” mediante su propia lectura.

El profesor lee en voz alta, se detiene de forma sistemática para verbalizar y comentar los procesos que le permiten comprender el texto -por ejemplo, las hipótesis que realiza, los índices en que se basa para verificarlas; también comenta las dudas que encuentra, los fallos de comprensión y los mecanismos que utiliza para resolverlos... etc.” (Solé, 1998, p. 67)

Es necesario destacar la importancia de la lectura en voz alta (en adelante LVA) de los profesores y las profesoras, no solo para modelar el uso de diversas

estrategias lectoras que favorecen la comprensión, sino también para proveer a los estudiantes modelos de lectura experta. En este sentido, la LVA es una oportunidad de aprendizaje que presenta una meta a seguir: *“llegar a leer como mi profesor”*.

Trigo, Rivera y Sánchez (2020) sostienen que LVA no solo implica hacerlo “ante” otros, sino leer “para” otros. Debido al carácter oral del mensaje, quienes lo escuchan asimilan el discurso de quien lee, lo que exige al lector ser consciente tanto del contenido como del destinatario, ya que una buena calidad de la lectura en voz alta favorece que el oyente logre una mejor comprensión. Esta acción conlleva un modelado implícito, que transforma al lector en un ejemplo de qué es una buena lectura.

Además, también es importante mencionar el rol de las escuelas en este proceso, las que deben hacerse cargo, tomar conciencia y asumir la responsabilidad de fomentar y fortalecer las habilidades para propiciar que los niños y niñas alcancen el desarrollo máximo de la habilidad lecto-comprensiva.

Al mismo tiempo, es preciso reconocer la importancia del rol de los Profesores de educación básica (PEB en adelante), ya que son estos quienes construyen la base de saberes necesarios para el desarrollo de la lectura en etapas posteriores. Respecto a estos aprendizajes (enseñanza del código escrito, lectura y comprensión de textos, la relación fonema-grafema, entre otros), las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación (2012), plantean 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. Un requisito para que los estudiantes se conviertan en buenos lectores es lograr que lean fluidamente, tanto en silencio como en voz alta.” (MINEDUC, 2012, p.34)

Por lo tanto, para el currículum nacional, la fluidez lectora (en adelante FL) es una habilidad prioritaria desde primero hasta sexto básico, periodo en el cual progresivamente los estudiantes aprenden a leer, desarrollan habilidades básicas

de lectura, las aplican y las profundizan en la lectura comprensiva de diversos tipos de texto.

Esto se evidencia Currículum Nacional que propone el Mineduc de 1° a 6° básico, en el cual se expresa lo siguiente:

Según estos criterios, los estudiantes progresan de 1° a 6° básico desde una lectura en la que se permiten auto-correcciones (precisión), decodifican haciendo pausas entre cada palabra (velocidad) y respetan solo los puntos y signos de interrogación (prosodia), hasta una lectura en que decodifican con precisión cada término, leen de manera automática todas las palabras del texto (velocidad) y respetan la prosodia indicada por todos los signos de puntuación. (MINEDUC, 2012, p.34)

Como consecuencia, desde séptimo año en adelante, la FL se considera como internalizada y asentada, por lo que usualmente los docentes no se preocupan por seguir desarrollándose, porque la asumen como una habilidad ya establecida.

Ahora bien, en los últimos resultados obtenidos en la prueba SIMCE en el periodo 2017 a 2019, los estudiantes de octavo año básico tuvieron una baja de 3 puntos de promedio en Lectura, descendiendo de 244 a 241 puntos. Así mismo, en el caso de segundo medio, desde 2017 el puntaje se ha mantenido estable (249 en 2017 y 250 en 2018), después de experimentar una caída desde los 259 obtenidos en 2012 a los 245 puntos en 2014. Entre los datos más relevantes de esta medición, se puede observar que, pese a que las mujeres alcanzan mejores resultados que los hombres, en ambos casos se advierte un notorio descenso en la última década. Además, si bien los grupos socioeconómicos altos presentan un mejor desempeño que los medios y bajos, también muestran una tendencia a la baja.

En este contexto, se justifica poner mayor atención en el desarrollo de la FL, pues esta habilidad ayuda a la comprensión lectora. Esto se ha evidenciado en el

estudio de Fumagalli, Barreyro y Jaichenco (2017) quienes llegan a la siguiente conclusión:

En otros términos, a medida que se lee de forma fluida, es decir de manera rápida y precisa, se logra una mejor comprensión y viceversa. La lectura fluida da cuenta de un proceso de automatización de los procesos de lectura a nivel léxico que ponen de manifiesto la liberación de recursos, que de otro modo estarían involucrados en la decodificación. (p.179)

Estas investigaciones explican que cuando un niño lee con una buena velocidad y precisión, puede acceder más rápidamente al significado, y si lee con una adecuada prosodia, demuestra que está comprendiendo el sentido del texto. Además, leer fluidamente también proporciona beneficios en aspectos como el prestigio social y la seguridad, lo que afecta directamente en la autoestima de los estudiantes. De acuerdo con un estudio de Marchant, Lucchini, y Cuadrado (2007) existe una estrecha relación entre una buena calidad de la LVA y autoestima escolar. Así, en su estudio, estas autoras encontraron que en 3° y 6° básico, los alumnos presentan una autoestima significativamente más alta conforme mejoran su nivel lector y leen más fluidamente. Según Teresa Marchant, et. al, (2007) en general, la lectura permite que los estudiantes desarrollen la imaginación, activen los procesos mentales, amplíen vocabulario y sus estructuras gramaticales, lo que les permite organizar la información y desarrollar la comprensión de los mensajes escritos.

La LVA por parte de los estudiantes hacia sus compañeros trae consigo consecuencias tanto positivas como negativas, puesto que en situaciones en las que la lectura tiende a ser poco fluida, los estudiantes se sienten vulnerables y avergonzados. Por el contrario, hay estudiantes con una calidad lectora superior que, generalmente, son quienes leen frente a un público. Esto trae como consecuencia un prestigio entre sus pares, profesores y comunidad educativa. Por lo tanto, un buen desempeño como lector también tiene un factor de reconocimiento social.

Ahora bien, los distintos aspectos explicados anteriormente, han sido ampliamente estudiados y evidenciados, en torno a los estudiantes de educación básica y secundaria. Por el contrario, los estudios relacionados con profesores en formación son escasos. Por esta razón, el estudio de la FL en estudiantes universitarios es una innovación, ya que aportará resultados concretos en educación superior que no han sido trabajados hasta el momento, como lo es la calidad de la lectura en estudiantes de Formación inicial docente (en adelante FID) de educación básica. Respecto a la búsqueda de investigaciones, no se ha encontrado registro equivalente a lo que se pretende realizar. En Chile, el estudio más relacionado es el de Valdivieso, Merello y Candía (2007) realizado desde la fonética aplicada. En él se presentan los principales resultados de un diagnóstico y un tratamiento fonético de la lectura en voz alta de estudiantes de Pedagogía en Español, quienes presentaron serias deficiencias en la calidad de la lectura oral y, en general, en la expresión oral en situación formal. Por ello, en esta investigación se plantea que la fonética debe ser una herramienta fundamental para generar una metodología adecuada para el desarrollo de los rasgos comunes y generales del español de Chile, incorporando la dimensión social de la lengua.

Asimismo, se encuentra un estudio realizado en la Universidad de Cádiz, España, por Trigo-Ibañez, Rivera-Jurado y Sánchez-Rodríguez (2020) el que tiene como objetivo valorar la utilidad de una secuencia didáctica para mejorar la competencia en lectura literaria en voz alta de futuros maestros de Educación Infantil. Los resultados mostraron que la implementación de la secuencia didáctica ayudó a que los estudiantes avanzaran en su competencia lectora en voz alta.

Por otro lado, existe el estudio de Barboza-Palomino y Ventura-León (2017) en el que se aplicó un programa por 16 semanas para mejorar la velocidad y comprensión de lectura en estudiantes universitarios de carreras distintas a la pedagogía. Los resultados indicaron que la velocidad de lectura y la comprensión lectora mejoraron de manera estadísticamente significativa.

Respecto a las políticas educativas destinadas a fortalecer la formación de profesoras y profesores en Chile, a raíz de las demandas del movimiento estudiantil en 2006 surge una instancia para generar cambios en la educación pública, entre las mejoras propuestas se encuentran el monitoreo, regulación y promoción de la calidad de la formación inicial docente. Esta tarea debía ser llevada a cabo por una institución reguladora capaz de “conectar de manera coherente y efectiva las actividades de formación docente inicial y continua y sentar bases para su desarrollo futuro en el país” (Consejo Asesor Presidencial, 2006, p.39).

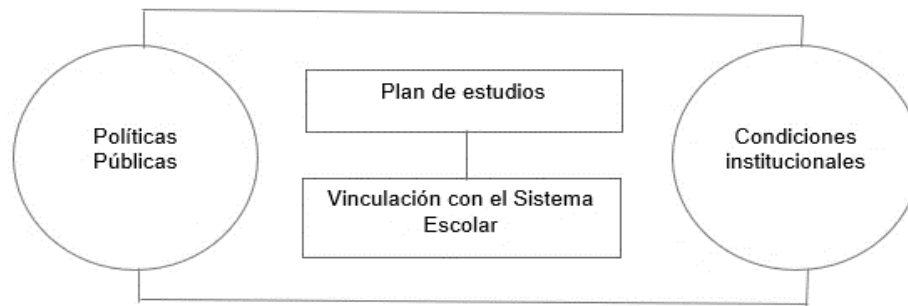
De acuerdo con Manzi, Lacerna, Meckes y Ramos (2011) entre las funciones de regulación están: La evaluación del desempeño de futuros profesores durante su formación, evaluación de desempeño en la práctica profesional, evaluación de sus empleadores, análisis de la inserción y retención laboral y el uso de pruebas estandarizadas.

La FID es un programa creado por el MINEDUC (2016) para fortalecer la formación inicial docente. Su objetivo principal es asegurar una articulación real entre las carreras de pedagogías y una implementación del currículum que integre, de forma efectiva, la teoría y la práctica en sus mallas curriculares, en orientación con las políticas públicas.

En este mismo sentido, propone que la construcción de lineamientos de Políticas Públicas ha generado una valiosa discusión, tanto dentro del MINEDUC como las Universidades. Esto muestra el interés del Estado en generar orientaciones claras sobre elementos mínimos, comunes y que, además, sean obligatorios en todas las carreras de pedagogía.

Figura 1

Lineamientos de políticas públicas para formación inicial docente



Fuente: Elaboración Propia, 2021

El esquema anterior, corresponde a los lineamientos generales de las políticas públicas para la FID. Dentro de este, se presentan los principales requerimientos de este componente, partiendo con aspectos generales para el conjunto del sistema educativo, hasta la identificación de elementos específicos a considerar en el diseño e implementación de los planes de estudio de pedagogía, que debieran manejar los profesionales del área.

Finalmente, el presente estudio favorecerá la práctica docente de los estudiantes, para evaluar su propio desempeño, bajo el supuesto de que los profesores deben estar capacitados para enseñar a leer de forma eficaz a sus estudiantes.

Siguiendo con lo anterior, es importante, también, la toma de decisiones que realice el docente, sobre las acciones a seguir para que todo el grupo curso alcance un nivel de lectura precisa, fluida y comprensiva, a partir del monitoreo y análisis

de los desempeños en lectura de sus alumnos, y de la evaluación de la efectividad de las actividades de enseñanza implementadas. (MINEDUC, 2012, p.51)

De acuerdo con lo expuesto, la presente investigación busca responder las siguientes interrogantes:

1.2 Preguntas de la investigación

- ¿Cómo leen los futuros Profesores de Pedagogía en educación Básica al inicio de su FID?
- ¿Los estudiantes evidencian una fluidez lectora acorde a su nivel académico?
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades encontradas en lectura en voz alta realizada por los estudiantes de PEB?
- ¿Existen correlaciones entre rasgos prosódicos, velocidad, precisión y calidad de la lectura?

Para responderlas, se plantean los siguientes objetivos y supuesto:

1.3 Objetivo General

Analizar características de la fluidez de lectura en voz alta en estudiantes de formación inicial docente de primer año de Pedagogía en Educación Básica

1.4 Objetivos Específicos

- Describir la fluidez lectora de los estudiantes de primer año de PEB de la UCSC.

- Determinar la existencia de correlaciones entre rasgos prosódicos, velocidad, precisión y calidad de la lectura.

1.5 Supuesto de investigación

La lectura en voz alta de los estudiantes novatos de Pedagogía en Educación Básica debe reunir los rasgos de precisión, velocidad adecuada y prosodia acorde al sentido del texto, como corresponde a un lector modelo.

2. Marco Teórico

2.1 Lectura en voz alta

Diversos autores se refieren a la lectura en voz alta como el punto de partida del proceso de alfabetización de los estudiantes. En este sentido, Cova agrega que esta es:

Una actividad social que permite a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz darle vida y significado a un texto escrito para que la persona que escuche pueda soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos. Su práctica se debe iniciar en el hogar y continuar en la escuela para favorecer, no sólo el desarrollo del lenguaje del niño, sino también su desarrollo integral. (Cova, 2004, p55).

Daniel Cassany (2007) en el texto *Luces y sombras de la lectura en voz alta*, confirma la importancia de los rasgos suprasegmentales de la lectura y su incidencia en el aprendizaje, añadiendo que “un buen docente puede transponerla al aula y crear excelentes oportunidades para aprender y gozar.” (p.31)

Según Calet, Gutiérrez-Palma, Simpson, González-Trujillo y Defior (2015) y Kim y Wagner (2015) la LVA va adquiriendo diversas características que permiten distinguir a lectores novatos de otros más avanzados. Por lo tanto, la LVA se concibe como una habilidad compleja. De acuerdo con el *National Reading Panel*

(2000), (NRP) existen tres criterios para su enseñanza y evaluación: la velocidad, la precisión y la prosodia.

Dependiendo del manejo que el docente demuestra al leer a sus estudiantes, proporciona una experiencia que puede favorecer o dificultar su aprendizaje, lo que dota de una especial relevancia la labor pedagógica del maestro como ejemplo y modelo de lo que significa una lectura óptima, y como agente motivador. Por lo tanto, es posible afirmar que existe una relación entre la calidad de la voz en la LVA con el propósito pedagógico de esta.

El rol del docente es importante, no solo como agente educador que enseña de forma explícita los contenidos que nutrirán las mentes de sus estudiantes y las habilidades que les permitirán dar cuenta de sus aprendizajes, sino también como un modelo que, implícitamente, con su actuar también enseña. Por lo tanto, es necesario profundizar en el actuar referido a la profesora o profesor como un modelo de lectura óptima, en el cual las y los estudiantes identificarán una meta para su propio desempeño lector.

2.1.1 Lectura en voz alta: Leer para otros

Middleton (2005) compara la LVA con una obra de teatro, en la cual la audiencia participa y entra imaginativamente en los espacios ficticios y narrativos de la puesta en escena. Aunque las audiencias de la lectura tienen condiciones diferentes (las luces no se atenúan, la audiencia es consciente de su co-presencia, las personas se conocen entre sí), tienen algo en común con las audiencias del teatro, con la expresión compartida de emociones como la risa, el miedo o la tristeza.

Esta posición tiene relación con distintas investigaciones que destinadas a investigar el papel de las actuaciones del adulto durante la lectura, específicamente en el caso de los gestos, en las que se muestra su papel en la comprensión narrativa de los niños (Macoun y Sweller, 2016).

Por su parte, Bottéro (1995), plantea el valor de las huellas de la oralidad retenidas en representaciones gráficas a través de la historia, que hoy dotan de expresividad a la lectura. Tal es el caso de las interjecciones, palabras capaces de expresar sentimientos e impresiones, y que, en concreto, son huellas de la oralidad reflejadas en la escritura.

2.1.2 Beneficios de leer en voz alta a los niños

Trostle y Donato (2001) distinguen once beneficios de leer en voz alta a los niños, entre los cuales destacan: 1) Facilita las “construcciones mentales” mediante las cuales el cerebro asimila (reconoce) nueva información y la acomoda (reorganiza, ajusta) a las estructuras cognitivas que ya poseen. 2) Aporta al desarrollo de conocimientos conceptuales, pues es una forma de proporcionar información y comprensión acerca del mundo que los rodea, y despierta en los niños nuevas ideas y conceptos culturales. 3) Permite que se desarrolle la curiosidad y la capacidad crítica, así como los propios intereses e identidad de cada niño. 4) Estimula la imaginación, ya que esta es la precursora del pensamiento representacional, que se relaciona con el mundo escrito y hablado. 5) Favorece el lenguaje y las habilidades expresivas, debido a que cuando los niños escuchan a un adulto leer un cuento con animación y expresión, ellos mismos luego imitarán estas inflexiones de voz y emociones. 6) Finalmente, estimula la conciencia fonológica, pues un niño que se familiariza desde temprano con el alfabeto y su relación con los sonidos tendrá mayor éxito en el aprendizaje de la lectura.

Siguiendo con lo anterior, Marta Negrín (2017) comenta que los beneficios de la LVA tienen relación con dos ejes fundamentales: por una parte, el fortalecimiento en habilidades de escucha, evidenciar diferencias entre lenguaje oral y escrito, ampliación del vocabulario, conocimiento sobre cómo se organizan los relatos, entre otros. Por otra parte, la importancia que tiene en la formación de lectores, dado que posibilita conocer sus gustos en cuanto a autores y tipos de

textos que, después de un tiempo, se pueden volver sus favoritos. Al mismo tiempo, contribuye a la formación de lectores por gusto y no por obligación.

2.2 Rasgos suprasegmentales de la oralidad

Los rasgos suprasegmentales de la oralidad son, según Evin (2011), la altura tonal, la sonoridad, la duración y la calidad vocal, que se caracterizan como sus principales atributos perceptuales. No obstante, se pueden considerar algunos atributos prosódicos adicionales de la oralidad que se ponen en práctica al momento del intercambio oral. En el caso de la lectura, las características suprasegmentales hacen que la lectura sea más amena y entendible, no solo para el propio lector, sino que también para quien la escucha. En este sentido Evin (2011) define de la siguiente manera los rasgos mencionados anteriormente: “Se entiende por información suprasegmental toda aquella que está dada en segmentos de duración superior al fonético, y cuyas propiedades están determinadas principalmente por la prosodia de una frase”. Es decir, conviene resaltar que la información suprasegmental es altamente dependiente del lenguaje, tanto respecto a sus manifestaciones acústicas, como en la información que se entrega.

Siguiendo con lo anterior, según Diego Evin (2011) lo más importante de la prosodia es que proporciona información que ayuda a comprender el significado y el sentido del mensaje más allá de su significado literal, a través de claves como el tono, el acento, el ritmo o las pausas. Por lo tanto, los parámetros específicos de la prosodia son las variaciones en tono, duración, intensidad, acento, ritmo, entre otros, que se incluyen dentro de los nombrados anteriormente.

En este sentido, es preciso e imprescindible que los docentes sepan utilizar de manera consciente y metacognitivamente los distintos elementos que se definen dentro de la prosodia, ya que ellos se encargaran de desarrollar estas habilidades orales en los estudiantes.

El dominio de dichos elementos para enseñar desde la práctica y desde el uso real es vital para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo.

2.3 Niveles de la voz

Un docente es un profesional para el cual su voz es una herramienta de trabajo. De acuerdo con el uso que se haga de la voz, los profesionales pueden estar clasificados en diferentes niveles. Dentro de esta clasificación, los docentes se encuentran ubicados en el nivel II. Tal como lo plantea Koufman (2003):

- *The Elite Vocal Performer, Level I:* Es una persona para la cual incluso una pequeña aberración de la voz puede tener graves consecuencias. Cantantes y actores componen este grupo, siendo el cantante de ópera el intérprete por excelencia del nivel I.
- *The Professional Voice User, Level II:* Es una persona para la cual un problema moderado de la voz podría impedir un desempeño laboral adecuado. Este grupo se compone de individuos del clero, profesores, conferencistas, recepcionistas, etc.
- *The Non-Vocal Professional, Level III:* Es una persona para la cual un severo problema de la voz puede impedir un desempeño laboral adecuado. Este grupo se compone de abogados, médicos y empresarios.
The Non-Vocal Non-Professional, Level IV: Es una persona para la cual la calidad vocal no es un requisito previo para un desempeño laboral adecuado. Este grupo se compone de oficinistas, obreros, etc. Aunque las personas en este grupo pueden sufrir una responsabilidad social muy significativa al tener un problema de la voz, no se les impide hacer su trabajo.
(p.1)

Esta clasificación sobre la voz en el trabajo de un profesor refuerza la importancia que tiene la FL, debido a que, para utilizar correctamente el instrumento de la voz, deben conocerse y desarrollarse como habilidad primordial los rasgos

suprasegmentales, que se verán reflejados en la lectura realizada por un docente a sus estudiantes.

2.4 Fluidez lectora

Como tema principal de esta investigación, la FL será definida y estudiada desde una perspectiva centrada en la LVA. Investigadores como O'Connor y Vadasy (2011) se refieren a la lectura fluida como "la lectura correcta y expresiva de un texto coherente y cohesivo a una tasa de habla comparable a la de una conversación". Por lo tanto, en el presente estudio se entenderá que la fluidez de la LVA, siguiendo la definición de Kuhn, Schwanenflugel y Meisinger (2010), es una habilidad que combina exactitud o precisión, automaticidad y prosodia, y que puede limitar o facilitar la comprensión.

Además, autores como Samuels y Farstrup (2006) consideran la fluidez como un factor importante en la comprensión de textos. Esto se relaciona con que el lector que posee esta habilidad es capaz de comprender mejor un texto, porque no se detiene a pensar y repetir cada palabra de él.

La fluidez, al momento de leer, se compone de dos elementos distintos. En palabras de Rasinski (2014) el primero de ellos sería la automaticidad en el reconocimiento de palabras, es decir, la capacidad de reconocer o decodificar palabras, no solo con precisión, sino también de forma automática o sin esfuerzo. El segundo sería la expresión en la lectura oral que refleje el significado del texto.

Cuando se escucha la lectura de una persona, se puede determinar si presenta una lectura lenta y trabajosa, si trata las oraciones del texto como palabras sueltas y no como un continuo, así como si respeta o no los límites oracionales y los signos de puntuación. Sobre esto Rasinski (2014), comenta que la FL importa, porque es fundamental para una lectura competente y significativa. En este sentido, una lectura poco fluida que las palabras se agrupen sin un correlato sintáctico-semántico, por esta razón, el lector no puede construir una

representación adecuada del significado del texto. Young, Mohr y Rasinski (2015), es decir, la baja fluidez afecta la comprensión de lo leído. En palabras de LaBerge y Samuels (1974) los lectores fluidos leen palabras sin errores y sin esfuerzo y en su lectura en voz alta se perciben los límites de las frases de manera adecuada. Estas características lectoras indican que los recursos cognitivos están siendo administrados de manera eficiente.

Además, Perfetti y Stafura (2014) señalan que el lector experto utiliza la mayor parte de sus recursos en comprender la lectura, más que en descifrar las palabras y oraciones, dado que los procesos de decodificación se encuentran automatizados por lo que su atención y memoria se centran en el objetivo de comprender la lectura.

Ahora bien, en la LVA de un texto se ponen en marcha tres habilidades que forman parte de la FL, y que pueden afectar de manera directa en el resultado de una lectura fluida. Según González-Trujillo, Calet, Defior y Gutiérrez-Palma (2012) estas habilidades o componentes básicos de la fluidez lectora son: la precisión, la velocidad y la prosodia, no obstante, la importancia de cada una varía en cada sujeto.

2.4.1 Precisión

La precisión, según Hudson, Lane y Pullen (2005) es la lectura sin errores o exacta de las palabras del texto, cuando el lector ya realiza una conversión correcta de grafema a fonema. Es decir, puede decodificar las palabras correctamente. Con la práctica, esta habilidad se va desarrollando al punto de que los niños pueden llegar a leer las palabras de manera automática, es decir sin esfuerzo.

La automaticidad no solo requiere precisión, sino que implica necesariamente otro componente de la fluidez, que es la velocidad.

2.4.2 Velocidad

La velocidad lectora, según Fry (1975), se puede definir como el tiempo que utiliza el lector para llevar a cabo el proceso lector.

La práctica constante de la lectura ayuda que los niños internalicen en su memoria las representaciones ortográficas de distintas palabras y se les vuelvan conocidas, lo anterior entrega el fundamento de que puedan reconocerlas de manera automática Davelaar, Coltheart, Besner & Torfi, (1978), y accedan de manera más rápida a su significado Ehri, (1995). Cuando los niños “reconocen” las palabras de manera directa o visual, sin necesidad de leerlas convirtiendo cada grafema en su sonido correspondiente (vía indirecta o fonológica), pueden leer velozmente. Por lo tanto, una buena velocidad lectora es señal de que se ha automatizado la lectura de palabras.

Una lectura veloz indica el buen nivel de automatización en la decodificación de las palabras. Según la teoría de la automaticidad de Gonzalez-Trujillo, et. al. (2012) cuando se leen las palabras de forma automática, esto es, con velocidad y precisión, se liberan recursos cognitivos que pueden focalizarse en la comprensión. Sin embargo, un lector puede leer a una alta velocidad, pero si no pone atención a la entonación, las pausas o el fraseo adecuado ve afectada la comprensión.

2.4.3 Prosodia

La prosodia, según Kuhn et al (2010), es la expresividad de la lectura e indica el sentido y significado que el lector le da a lo que está leyendo. Sus rasgos, según Dowhower (1991) son las pausas, el acento y la entonación, además de una apropiada segmentación. Es decir, el agrupamiento en sintagmas con significado.

En investigaciones previas, Rasinski, (2004) considera cuatro dimensiones que definen la prosodia: el volumen de lectura, asociado a la intención del texto (el lector es capaz de ajustar el volumen a la interpretación del texto); la entonación de los distintos tipos de oraciones; el patrón de pausas; y la segmentación del texto en

bloques significativos. Por otro lado, de acuerdo con Gonzalez-Trujillo, et. al. (2012) al leer con prosodia, existe una segmentación de unidades sintáctico-semánticas que facilita la comprensión lectora, demostrando una relación no solo entre fluidez y lectura prosódica, sino también entre lectura prosódica y comprensión lectora.

2.5 Fluidez lectora en estudiantes universitarios

Existe una investigación denominada “Fonética aplicada: Diagnóstico y tratamiento de deficiencias en la lectura en voz alta” (Valdivieso, Merello y Candia, 2007), la cual presenta los principales resultados de un diagnóstico y un tratamiento fonético de deficiencias en la LVA en estudiantes universitarios. Se comienza con la idea de asumir que las deficiencias o las destrezas que se presenten dentro de la investigación, también se detectarán en otras áreas de la expresión oral.

Respecto a los resultados de la investigación, los estudiantes demuestran serias deficiencias en la calidad de la lectura oral; sin embargo, estas pueden ser corregidas mediante actividades de lectura en voz alta y ejercicios fonéticos pertinentes.

La investigación citada, deja en manifiesto las deficiencias que se han evidenciado en los estudiantes universitarios, respecto al dominio de la LVA, en la cual, se refleja la preocupación de los investigadores al buscar estrategias efectivas que ayuden a generar cambios positivos respecto a la situación expuesta, dado que, la LVA se considera un aspecto cultural muy relevante dentro la sociedad y la comunidad suele adoptar una postura muy crítica respecto a este dominio, que todos deberían manejar.

2.6 Lector experto

Desde una aproximación general, el lector experto Se enfatiza en decodificar bien y leer automáticamente, siendo capaz de leer comprendiendo, y ajustando la velocidad y la prosodia a las características y significado del texto. En palabras de

Solís, Suzuki y Baeza (2011) el adulto suele ser un modelo lector, debido a que en la medida que lee, muestra cómo se comporta un lector experto, con respecto a los ritmos, la fluidez al leer, los tonos, qué hacer frente a una equivocación o palabra desconocida, entre otros.

Al escuchar un texto, al oyente se le enseña estrategias específicas de lectura, pero al mismo tiempo conceptos de lo impreso, entender el funcionamiento del lenguaje escrito, cómo funcionan los textos y se amplía su vocabulario. Como proponen, Vaessen, Bertrand, Tóth, Csépe, Faísca, Reis y Blomert (2010), los lectores expertos son los que logran acceder de manera automática a las representaciones léxicas almacenadas y que no se apoyan en los procesos de decodificación para la lectura. Es por esto, que se podría afirmar que las habilidades de conciencia fonológica se relacionan con aspectos relativos a la decodificación y las habilidades de velocidad de denominación se enlazan con la evocación de palabras completas requerida para la lectura automatizada.

Entonces, el lector experto maneja a la perfección los procesos de decodificación desarrollados en la lectura silenciosa, junto a habilidades de conciencia fonológica. En palabras de Passenger, Stuart y Terrel (2003) las operaciones mentales que utilizan información fonológica o sonora cuando se transforma el lenguaje oral y escrito.

2.7 Profesor como modelo implícito y explícito

El docente en el aula trabaja y entrega herramientas a las y los estudiantes para que puedan desarrollar una lectura fluida durante la formación en la escuela. Esto lo hace de manera consciente y realiza algunas actividades que tienen un fin en sí mismo. Sin embargo, también existe un proceso de enseñanza-aprendizaje inconsciente, al que se le denomina aprendizaje implícito.

Con respecto al modelo explícito, una de las actividades que menciona Rasinski (2014) es que él lee a los estudiantes y luego llevan a cabo una discusión

sobre la historia, en cuanto a las características prosódicas utilizadas, (cambios de la voz entre cada personaje) de forma en que sus alumnos pueden disfrutar la lectura y a la vez hacerse conscientes de la función de estos y cómo influyen en la comprensión del texto.

Por otra parte, de acuerdo al modelo implícito, este autor también menciona la necesidad de que los niños puedan observar a adultos u otros lectores fluidos, ya que, mediante esta actividad, se les proporciona un modelo adecuado de lectura oral y, además, integrar una expresión como medio para facilitar la comprensión.

2.8 Modelar la fluidez

Modelar la lectura, según Martínez (1999) es la relación significativa de la experiencia externa (es decir el maestro) y los procesos psico-biológicos, para que se conviertan en esquemas conceptuales. Los alumnos construyen estos esquemas gracias al lenguaje, de forma verbal, por lo que el proceso tiene una naturaleza social.

Es importante poder brindar asistencia a los estudiantes mientras leen, lo que puede beneficiarlos en el desarrollo de su fluidez. Rasinski (2014) menciona *la lectura asistida* como un método en el cual los alumnos leen un texto, mientras que, simultáneamente, escuchan una interpretación oral fluida de este, destacando dos efectos positivos: 1. Permite que los lectores aprendices decodifiquen correctamente todas las palabras, incluso las que no podrían descifrar si leyeran solos, sin asistencia; 2. Observan un modelo adecuado de lectura expresiva y significativa del texto. Mediante la lectura asistida, estos escuchan la prosodia en acción mientras que leen el mismo texto, lo que facilita y favorece al desarrollo de la automaticidad y de la lectura prosódica.

Otro concepto relevante referido por el autor es el de la *lectura repetida*, que consiste simplemente en repetir sistemáticamente un texto. El aumentar el volumen

de la lectura produce mejoras en su fluidez, y por consecuencia en su comprensión, a lo que añade que:

Muchos de los lectores con dificultades leen un texto, solo una vez durante la lectura amplia y no lo leen bien. Sin embargo, pasan a un nuevo texto y lo leen una vez (y no muy bien) también, además que la práctica repetida con el mismo texto permite a los estudiantes lograr esta forma de fluidez o dominio que se puede transferir fácilmente a textos nuevos nunca antes leídos. (Rasinski, 2014, p.9),

De esto es posible concluir que es imprescindible que los alumnos puedan llegar a leer correctamente un texto antes de pasar a otro, así enfrentarán un nuevo texto con la experiencia adquirida en el anterior.

Estudios como el de Rasinski (2004) han confirmado los beneficios de una lectura repetida que involucra a los estudiantes en una experiencia de interpretación más auténtica para su fluidez. No obstante, es importante tener en cuenta que dicha habilidad cobra un significado mucho más completo que el simple ejercicio de ver cuántas palabras se pueden leer en un minuto. En palabras del mismo autor (2014) la velocidad de lectura es un resultado de la automaticidad, no es la causa de la automaticidad.

3. Marco metodológico

3.1 Enfoque de la investigación

El presente estudio es de carácter cuantitativo y responde a un enfoque descriptivo de tipo transversal, porque recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único. Según Hernández, Fernández y Baptista (2003), los estudios de este tipo buscan especificar las propiedades, las características o perfiles del objeto de estudio que será sometido al análisis.

3.2 Participantes

En este estudio participaron 25 estudiantes de la carrera Educación Básica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, sin distinción de mención o especialidad ni género de quienes participaron. La colaboración de los sujetos fue voluntaria, con previa firma de consentimiento informado.

La tabla 1 presenta un resumen de los participantes.

Tabla 1

Participantes

Carrera y Generación	Total participantes	Total de mujeres participantes	Total de hombres participantes
Estudiantes de Pedagogía en Enseñanza Básica, generación 2020	25	23	2

Fuente: Elaboración propia, 2021

El cuadro anterior plasma la cantidad de mujeres y hombres que participaron. No se consideró la variable género en la investigación, dado a que la carrera de Pedagogía en Enseñanza Básica tiende a contar con una proporción mayor de mujeres en relación a los hombres, por ende, no se podría obtener una muestra equilibrada para establecer una comparación entre ambos géneros.

En primer lugar, se contactó a los alumnos de Pedagogía en Educación Básica vía mensaje de correo electrónico masivo. Se utilizó este método en consideración a los cuidados sanitarios que deben tomarse debido a la actual pandemia de COVID19. Su participación fue de manera libre y voluntaria, debiendo leer y firmar el consentimiento informado que se les adjuntaba en el correo (ver anexo 1).

3.3 Procedimiento

Las y los investigadores guiaron la obtención de muestras mediante determinadas estrategias, como el uso de un protocolo de lectura, que aseguraba instrucciones pautadas para todos por igual, generando así las mismas condiciones de lectura. También, fueron capacitados por una fonoaudióloga, por un periodo de 3 sesiones para conocer y aplicar la escala de forma adecuada.

Las y los participantes cumplieron un rol fundamental en la obtención de datos que originaron el posterior análisis y obtención de resultados, pues ellas y ellos son quienes sostuvieron la investigación a través de sus lecturas.

Como se mencionó anteriormente, se contactó a los participantes vía correo masivo a fin de coordinar una reunión para efectuar la toma de muestras, en una hora acorde a sus propios horarios.

Luego, en la reunión con los participantes, se explicó el propósito de la lectura, características de esta y se indicó cuándo iniciarla. Con el fin de estandarizar todas las muestras, se otorgó igualdad de condiciones: instrucciones pautadas (ver anexo 3) y la posibilidad de hacer una lectura silenciosa previa, permitiendo que todas y todos los voluntarios visualizaran el tipo de lectura que debían realizar, dándoles seguridad, confianza y tranquilidad al momento de generar la grabación oficial para la investigación.

3.4 Instrumentos

3.4.1 Instrumento y procedimiento de aplicación:

En cuanto al texto utilizado para medir la FL de los participantes, se utilizó una lectura para estudiantes de cuarto básico llamada “Las moscas y la miel” (ver anexo 2), la que consta de 215 palabras en su totalidad. Se usó este cuento, porque es un tipo de texto al que los estudiantes universitarios estarán expuestos constantemente en su rol docente, bajo el supuesto de que deben ser capaces de afrontarlo como un lector modelo. Esta lectura fue realizada de manera individual por cada participante mediante la plataforma Zoom.

Finalmente, previo a efectuar la lectura, se les recomendó leer el texto de la mejor manera posible, proyectando una eventual lectura a estudiantes de 4° básico, como si fueran sus alumnos. Dicha lectura fue grabada para rescatar los archivos de audio y posterior análisis.

3.4.2 Escala de Fluidez Lectora en Español (González-Truhillo, Calet, Deflor y Gutiérrez-Palma 2014):

Posteriormente, la lectura fue evaluada mediante la aplicación de la escala EFLE (ver anexo 4), que está basada en la Escala Multidimensional de Fluidez elaborada por Rasinski, 2004. Esta evalúa en una escala de 1 a 4 puntos la velocidad, precisión, prosodia (volumen, entonación, pausas, segmentación) y calidad global de la lectura oral. El puntaje total de la escala es de 28 puntos.

En cuanto a la aplicación de la escala, una vez obtenidas las grabaciones el grupo de investigación escuchó cada uno de los audios y cada investigador, por separado, aplicó la escala para evaluar cada una de las lecturas en voz alta. Para asegurar que los criterios se estaban aplicando de la misma forma entre los evaluadores, se hizo un corte con el 50% de la muestra para comparar los acuerdos y las discrepancias entre cada uno de los jueces. Cuando hubo discrepancias significativas se volvían a escuchar para equalizar la aplicación de los criterios.

4. Resultados

En el presente apartado se presentarán los resultados de la investigación, dando respuesta a los objetivos y supuesto planteados en el estudio.

Los resultados de la tabla EFLE se vaciaron en una planilla Excel y después se realizaron análisis descriptivos. Al finalizar el proceso anterior, se calculó la fiabilidad del instrumento mediante el Alfa de Cronbach cuyo resultado fue ,817, lo cual le otorga una alta fiabilidad.

4.1 Análisis descriptivos de las variables

En primer lugar, se presentan los datos estadísticos descriptivos de las variables velocidad, precisión, prosodia y calidad global de la LVA: puntajes mínimos, máximos, medias y desviaciones estándar. Se muestran tablas resúmenes y gráficos de barra para una mejor visualización.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de los participantes (n=25)

Variables	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Estándar
Velocidad (4)	2	4	3,32	,74
Precisión (4)	2	4	3,32	,55
Volumen (4)	1	4	3,88	,60
Entonación (4)	2	4	3,36	,81
Pausas (4)	2	4	3,40	,57
Segmentación (4)	3	4	3,80	,40
Prosodia total (16)	10	16	14,44	1,58
Calidad (4)	1	4	3,16	,74
Total (28)	18	28	24,24	2,58

Fuente: Elaboración propia, 2021

En relación con los promedios, se destaca que volumen y segmentación presentaron los promedios más altos, mientras que la calidad global fue el promedio más bajo.

A continuación, se presentarán los resultados en relación con la distribución de la frecuencia de los puntajes obtenidos en velocidad, precisión, calidad y prosodia.

Tabla 3

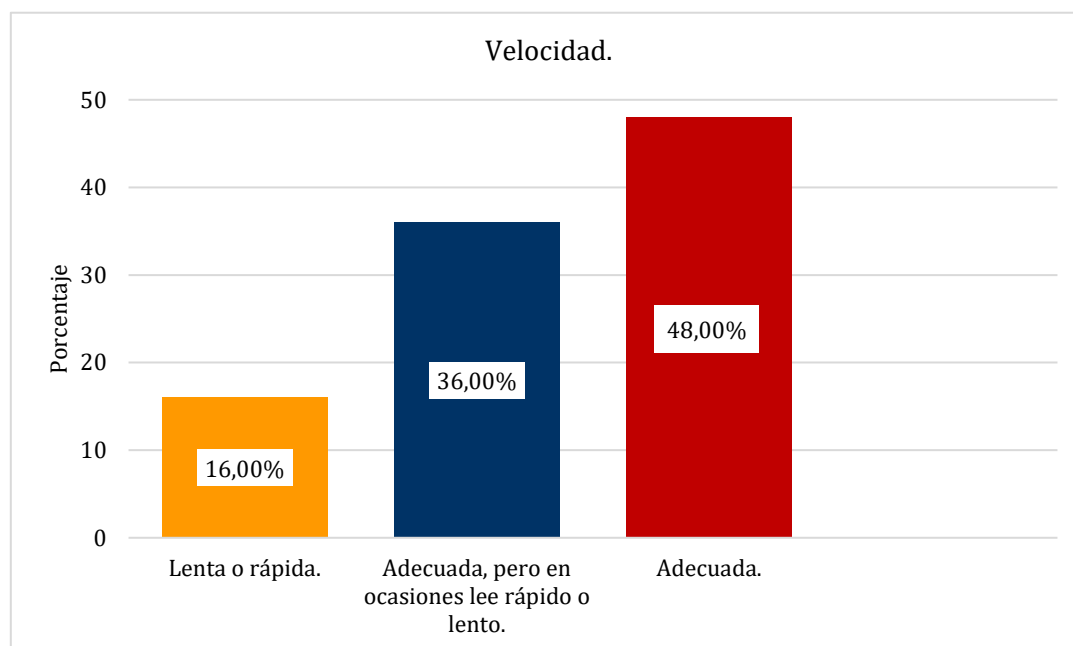
Distribución de la frecuencia puntajes velocidad

Puntajes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2	4	16,0	16,0	16,0
3	9	36,0	36,0	52,0
4	12	48,0	48,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia, 2021

El gráfico 1 presenta los datos referidos a la evaluación de velocidad.

Gráfico 1 Velocidad.



Fuente: Elaboración propia, 2021.

En la información presentada anteriormente, se puede observar que ninguno de los participantes obtuvo un puntaje menor a 2. Al mismo tiempo, se observa que este puntaje fue obtenido por 4 estudiantes, lo cual se debe a que dos de los sujetos leyeron rápido y dos de ellos, lento. Por otra parte, la mayoría de los estudiantes obtuvo un puntaje igual a 4, es decir, tenían una velocidad adecuada.

La Tabla 4 presenta los datos referidos a la evaluación de la precisión.

Tabla 4

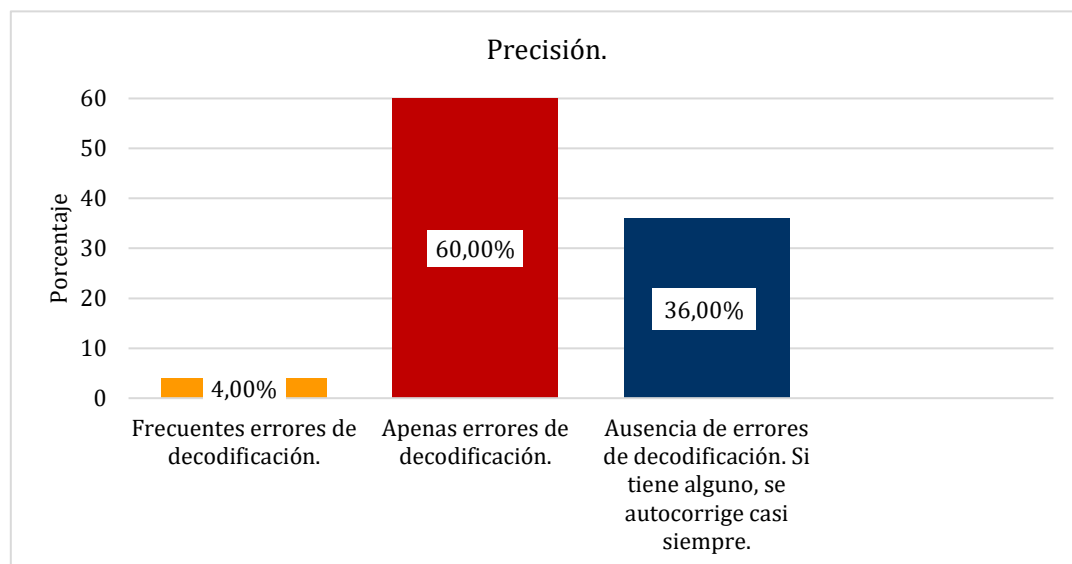
Distribución de la frecuencia puntajes precisión

Puntajes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2	1	4,0	4,0	4,0
3	15	60,0	60,0	64,0
4	9	36,0	36,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia, 2021

El gráfico 2 presenta los datos referidos a la evaluación de la precisión.

Gráfico 2 Precisión.



Fuente: Elaboración propia, 2021

Ninguno de los participantes obtuvo un puntaje menor a dos, 15 estudiantes tuvieron escasos errores en la decodificación, los cuales oscilaron entre 2 y 4 errores, algunos con autocorrección. Un sujeto obtuvo 2, debido a que hizo reemplazo de algunas palabras y agregó fonemas inexistentes al final de algunas, obteniendo un total de 6 errores en el texto. Sólo 9 estudiantes leyeron sin errores de decodificación.

La Tabla 5 presenta los datos referidos a la evaluación de la prosodia.

Tabla 5
Distribución de la frecuencia puntajes prosodia

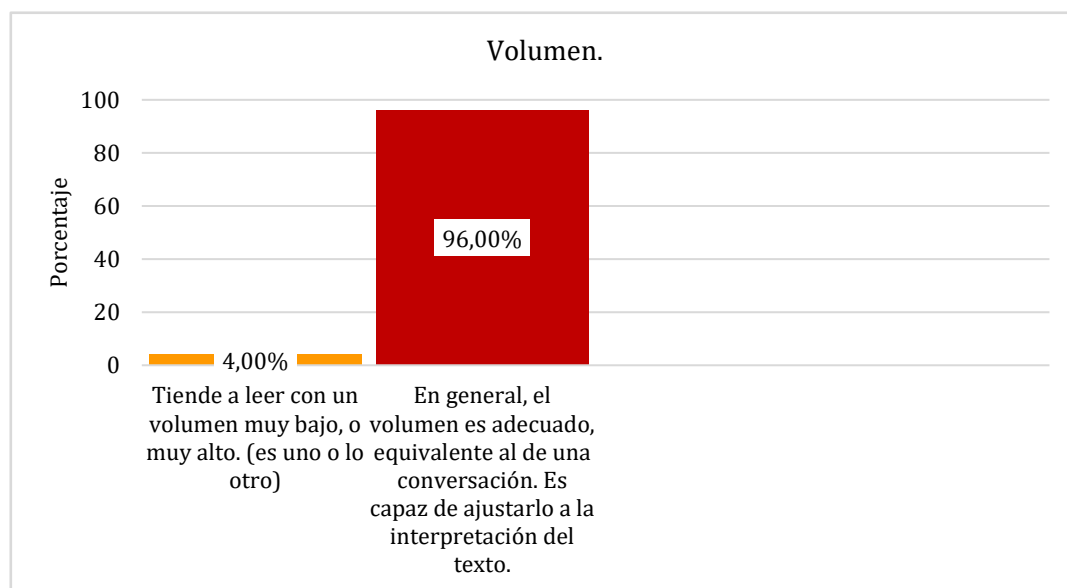
Puntajes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
10	1	4,0	4,0	4,0
12	2	8,0	8,0	12,0
13	3	12,0	12,0	24,0
14	5	20,0	20,0	44,0
15	6	24,0	24,0	68,0
16	8	32,0	32,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia, 2021

En cuanto a la prosodia de las lecturas realizadas por los participantes, se puede observar que solo 1 estudiante obtuvo el puntaje más bajo, es decir 10 puntos, y 8 estudiantes obtuvieron el puntaje máximo, esto es 16 puntos, lo cual corresponde a casi un tercio del total de participantes.

Para mejor visualización del detalle de los datos por cada rasgo prosódico de la lectura, se presentan las siguientes figuras:

Gráfico 3 Volumen.

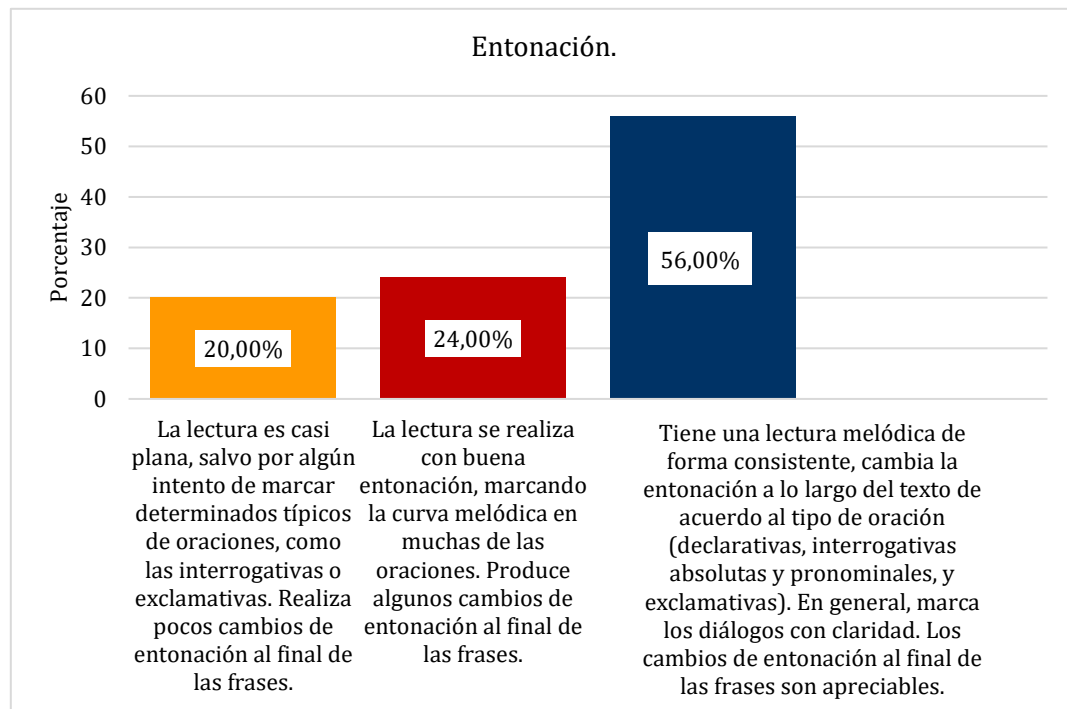


Fuente: Elaboración propia, 2021.

En relación al volumen, solo un participante tendió a leer con un volumen muy alto y, los 24 restantes leyeron, en general, con un volumen adecuado.

El gráfico 4 presenta los datos referidos a la evaluación de Entonación.

Gráfico 4 Entonación.

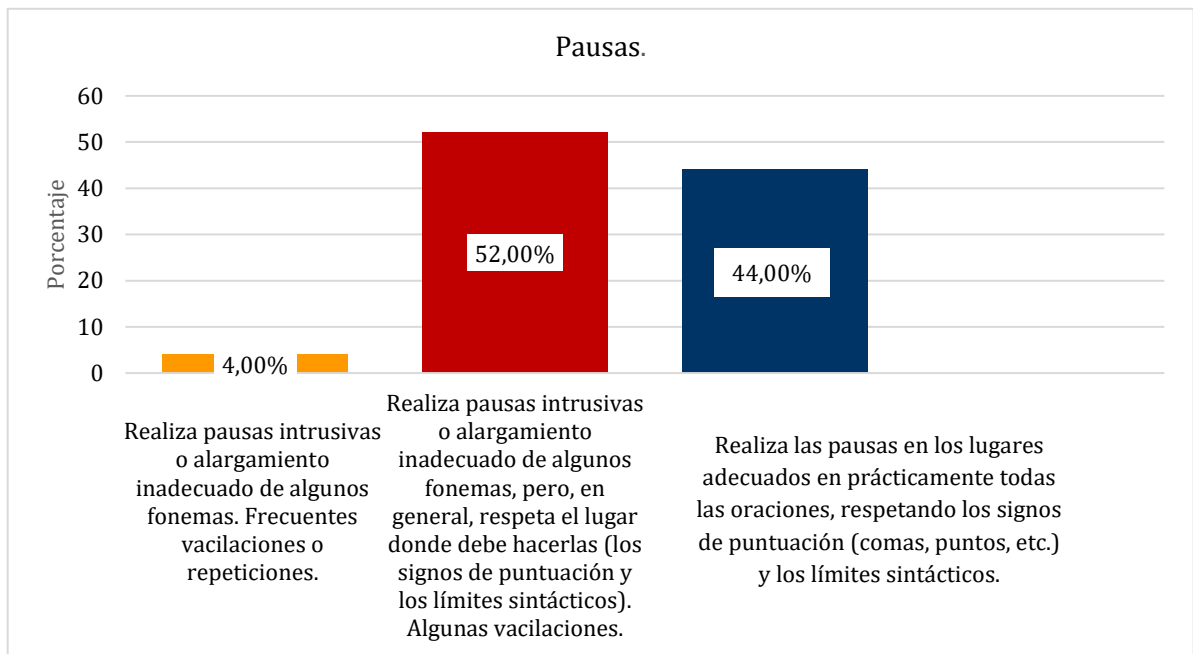


Fuente: Elaboración propia, 2021.

En relación a la entonación, solo 5 estudiantes leyeron prácticamente todo el texto de forma monótona, 6 presentaron una entonación cercana a lo adecuado y 14 leyeron de forma melódica y consistente con el sentido del texto y los signos de puntuación.

El gráfico 5 presenta los datos referidos a la evaluación de Pausas.

Gráfico 5 Pausas.

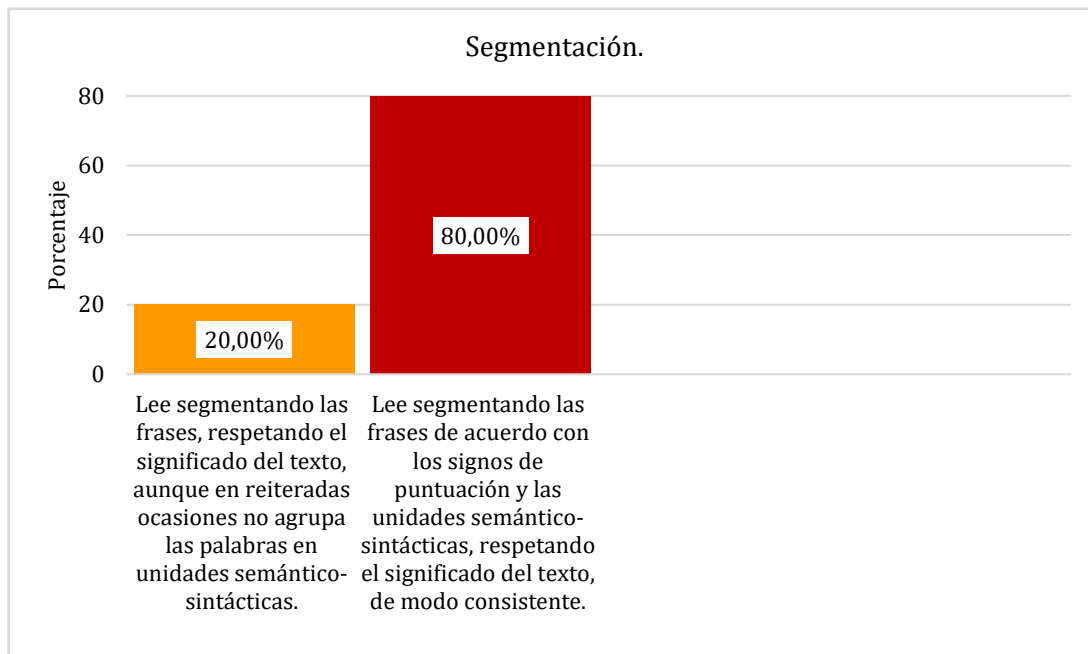


Fuente: Elaboración propia, 2021.

En relación con las pausas, solo 1 sujeto realizó pausas intrusivas en su lectura. 13 estudiantes respetaron el lugar donde deben realizar las pausas, pero con algunas vacilaciones y 11 respetaron el lugar donde se deben realizar de forma consistente. Esto se presenta en la siguiente figura.

Finalmente, respecto del cuarto componente de la prosodia, segmentación, la distribución de puntajes fue la siguiente:

Gráfico 6 Segmentación.



Fuente: Elaboración propia, 2021.

De acuerdo con los datos presentados, se puede observar que solo 5 participantes tuvieron algunos problemas de segmentación, es decir, respetaron el significado del texto, aunque en reiteradas ocasiones no agruparon totalmente las palabras en unidades semántico-sintácticas. Por el contrario, 20 leyeron de manera adecuada, respetando consistentemente los signos de puntuación y las unidades semántico-sintácticas.

La Tabla 6 presenta los datos referidos a la evaluación de calidad.

Tabla 6

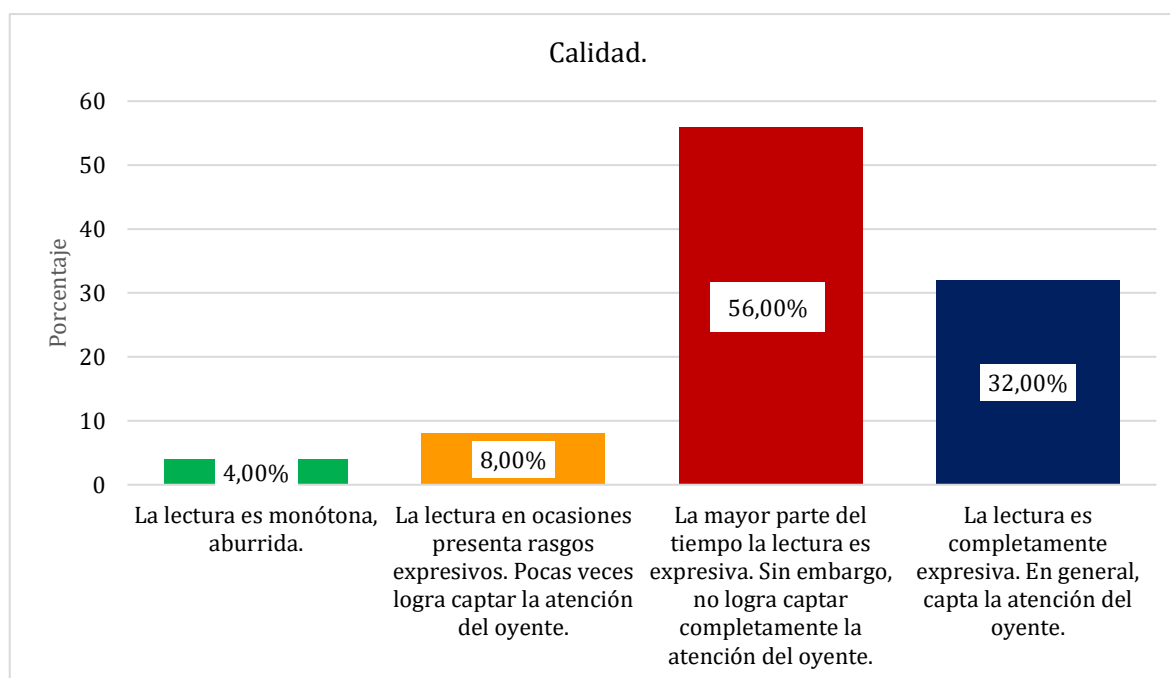
Distribución de la frecuencia puntajes calidad

Puntajes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	1	4,0	4,0	4,0
2	2	8,0	8,0	12,0
3	14	56,0	56,0	68,0
4	8	32,0	32,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia, 2021

El gráfico 7 presenta los datos referidos a la evaluación de Calidad.

Gráfico 7 Calidad.



Fuente: Elaboración propia, 2021.

En relación a la información anterior, 14 estudiantes obtuvieron un puntaje acorde a una lectura generalmente expresiva, pero que no siempre logró mantener totalmente la atención del oyente. Por otro lado, solo un sujeto presentó una lectura

monótona, sin lograr mantener la atención del oyente. En cuanto a las lecturas de mejor calidad, que realmente ‘suenan como un cuento’, el puntaje máximo de 4 punto fue obtenido por 8 participantes.

Finalmente, se presenta la distribución de la frecuencia del puntaje total y la correlación interna de la Escala de Fluidez Lectora en Español (EFLE).

Tabla 7

Distribución de la frecuencia puntaje total EFLE

Puntajes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
18	1	4,0	4,0
19	1	4,0	8,0
20	1	4,0	12,0
22	1	4,0	16,0
23	4	16,0	32,0
24	5	20,0	52,0
25	5	20,0	72,0
26	1	4,0	76,0
27	4	16,0	92,0
28	2	8,0	100,0
Total	25	100,0	

Fuente: Elaboración propia, 2021

En cuanto a la frecuencia del puntaje total de la EFLE, ningún participante obtuvo menos de 18 puntos en su lectura. Por otra parte, dos participantes lograron el puntaje más alto, es decir 28 puntos, y la mitad de todos los estudiantes están entre 23 y 25 (14 participantes).

A continuación, se presentan las correlaciones positivas entre los elementos analizados de la EFLE.

Tabla 8*Correlación interna fluidez lectora*

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Velocidad	1	-,356	,367	,146	,463*	,218	,427*
(2) Precisión		1	,120	-,081	-,026	,110	,072
(3) Volumen			1	,093	,144	,408*	,045
(4) Entonación				1	,214	,479*	,659**
(5) Pausa					1	,177	,426*
(6) Segmentación						1	,383
(7) Calidad							1

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

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

Fuente: Elaboración propia, 2021

Se observa una correlación positiva entre Velocidad y Pausas, debido a que las pausas indebidas alteran la Velocidad de la lectura al disminuirla. En otras palabras, cuando las pausas se hacen en el momento que no corresponde, la velocidad se ve afectada.

Al mismo tiempo, se encontró una correlación entre Velocidad y Calidad, de forma en que, quienes fueron evaluados mejor en Velocidad, también lo fueron en Calidad. Esto se debe, a que los estudiantes que leyeron a una velocidad adecuada lograron captar de mejor manera la atención del oyente.

En cuanto a Volumen y Segmentación, se encontró que quienes fueron capaces de ajustar más su volumen, fueron también quienes respetaron mejor las unidades de sentido.

Entre Entonación y Segmentación, quienes tuvieron un mejor manejo de la entonación, tuvieron también un mejor manejo en la segmentación. Es decir, cuando el sujeto llega al final de la oración o frase, baja el tono de la voz, debido a que respetó un límite sintáctico. En cambio, aquellos que leen plano, no están delimitando bien las oraciones del texto.

También existe una correlación positiva entre Entonación y Calidad Global, esto quiere decir, que aquellos sujetos que leen marcando las inflexiones de la voz (preguntas, exclamaciones, declive de la voz al final de la oración), permiten que la persona que escucha pueda apreciar de mejor manera la calidad, en este caso, quien está escuchando percibe que la lectura suena como un cuento y que logra captar la atención.

Por otro lado, también existe entre Pausas y Calidad, ya que aquellos que manejaban mejor las pausas, son quienes las hacían en los lugares que correspondía, no alargaban innecesariamente una palabra o un sonido y no tenían vacilaciones e interrupciones, leían, también, de una manera que llamaba más la atención de quien estaba escuchando.

5. Discusión

El presente estudio buscaba analizar características de la fluidez de lectura en voz alta en estudiantes de primer año de Pedagogía en Educación Básica. Para esto, se aplicó la escala EFLE (González-Truhillo, Calet, Deflor y Gutiérrez-Palma. 2014) a las lecturas en voz alta de un texto narrativo, que permite evaluar aspectos como la velocidad, precisión, prosodia y calidad general de dichas lecturas. En cuanto al supuesto de investigación, este indica que la lectura en voz alta de los estudiantes novatos de Pedagogía en Educación Básica debe reunir los rasgos prosódicos de un lector modelo, sin embargo, pese a que las lecturas, en general, fueron buenas, en muchos casos quedaron en evidencia una serie de deficiencias en el desempeño de la tarea que les impide alcanzar la denominación de modelo de lectura eficaz.

Al mismo tiempo, el análisis mostró que es posible evaluar la fluidez lectora a través de una escala como la EFLE y obtener resultados confiables, siempre que los evaluadores hayan sido previamente capacitados.

Ahora bien, en términos generales se puede afirmar que las lecturas de los sujetos evaluados obtuvieron resultados positivos, pues en su mayoría estuvieron dentro del rango entre 3 y 4 puntos, especialmente en segmentación y volumen donde se demostró que era lo que mejor manejaban en la lectura.

Por otro lado, las evaluaciones más bajas estuvieron relacionadas con la precisión y la velocidad, esto podría deberse a que existe la creencia de que leer rápido es sinónimo de una buena lectura. En este sentido, tal como aseguran Young y Rasinski (2009), muchos programas dedicados al desarrollo de la fluidez lectora solo se centran en la velocidad, reduciendo la fluidez a la automaticidad, sin considerar la prosodia.

Otro rasgo a destacar del desempeño que mostraron los estudiantes es que se puede suponer que los resultados positivos obtenidos en fluidez se tendrían que reflejar en la comprensión lectora. Se debe tomar en consideración que el texto

leído, dadas sus características, no debería representar un desafío para estudiantes de nivel universitario, por lo tanto, para observar una relación significativa entre FL y CL, el texto debería presentar una complejidad de acuerdo a su nivel educativo.

De esta manera, la FL cumple un rol protagónico en la comprensión de los textos, ya que, al intentar comprender, el sujeto pone en marcha distintos procesos cognitivos que aportan para llevar a cabo tal tarea y una buena FL, ayuda a que estas herramientas sean aún más efectivas. Siguiendo con lo anterior, Samuels y Farstrup (2006) consideran la fluidez como un factor importante en la comprensión de textos. Esto se relaciona con que el lector que posee esta habilidad es capaz de comprender mejor un texto, porque no se detiene a pensar y repetir cada palabra de él.

Por otro lado, es importante tener en cuenta el contexto de la investigación, puesto a que, los sujetos investigados corresponden a futuros docentes, los cuales, dentro de su rol, deberán leer en voz alta para transmitir los contenidos que sus estudiantes tienen que aprender. En el caso de los participantes que obtuvieron un desempeño bajo el promedio del grupo o que presentan algunos aspectos más descendidos, se esperaría que practiquen su LVA para mejorar su desempeño de manera de que estén realmente en condiciones de modelar la LVA de sus estudiantes, para que estos últimos comprendan y desarrollen su gusto por la lectura.

De acuerdo con lo anterior, es de suma importancia que las instituciones que forman a futuros profesores generen los espacios para que estos desarrollen y practiquen su habilidad de interpretar textos frente a otros, dramaticen las lecturas, conozcan estrategias didácticas para desarrollar la FL, además, procedimientos para evaluarla a lo largo de toda la escolaridad básica, no solo en la etapa de aprendizaje como lector inicial. Tal como señala el MINEDUC:

En tal sentido, el profesor/a debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje. (MINEDUC, 2008, p.8)

Esto se relaciona con modelar la lectura, además de fomentar la capacidad de comprender auditivamente, dado que, la comprensión de lectura no solamente se trabaja de manera silenciosa, también repercute en la lectura en voz alta que se hace para los demás. Como se menciona en el marco teórico, según Trigo, Rivera y Sánchez (2020) debido al carácter oral del mensaje, quienes lo escuchan asimilan el discurso de quien lee, lo que exige al lector ser consciente tanto del contenido como del destinatario, ya que una buena calidad de la lectura favorece que el oyente logre una mejor comprensión.

6. Conclusiones

De acuerdo a los objetivos planteados en el estudio, el análisis de la fluidez lectora de los participantes permite llegar a las siguientes conclusiones.

Descripción de la fluidez lectora de los estudiantes de primer año de PEB de la UCSC.

Los estudiantes presentan una fluidez lectora que si bien no cumple con las características de un lector modelo, en general presenta un desempeño apropiado, ya que los puntajes obtenidos sobrepasan la media en todos los aspectos evaluados. Por lo tanto, la lectura es acorde al nivel educacional correspondiente a estudiantes de FID en primer año.

Esto significa, que existe una buena base para trabajar y potenciar la habilidad lectora durante su paso por la universidad. En cuanto a los errores registrados en sus lecturas, la mayoría presenta deficiencias en velocidad,

precisión y entonación, además, y en relación a esto, la calidad global es el aspecto más bajo de todos.

De acuerdo a los datos recogidos se encontró que el aspecto de la fluidez que presenta el puntaje más bajo, y, por lo tanto, el desempeño más descendido fue calidad global, la cual se ve afectada por los aspectos prosódicos, de modo en que los errores cometidos por los sujetos provocaron desviar la atención del oyente.

Continuando con lo anterior, se encontró que 3 estudiantes tuvieron el puntaje más bajo, lo cual dicta relación directa con la entonación, en base a esto se sugiere trabajar su lectura en voz alta para que sea más expresiva, que se adecúe al tipo de texto, logre cautivar a la audiencia y que logre transmitir el ambiente, las emociones, el diálogo entre los personajes, considerando que van a ser profesores y leerán constantemente a sus alumnos.

En cuanto a la velocidad, dos estudiantes leyeron demasiado rápido, por lo cual obtuvieron el puntaje más bajo, como consecuencia de esto, dejaron pasar las pausas y su entonación fue monótona. Es importante destacar, que la pauta evalúa que la velocidad sea adecuada al texto, para que se mantenga la atención y tenga relación con el relato de un cuento, y su sentido.

En términos del grupo, también se encontró con casos específicos de siete estudiantes que reflejaban en sus lecturas la persistencia de ciertos usos propios de la oralidad, que tienen relación, con ciertas variantes del español, como por ejemplo “nadien”.

Respecto a esto, existen dos explicaciones: La primera tiene relación con un fenómeno de asimilación regresiva entre los fonemas /e/ (al final de nadie) y /m/ (al inicio de más), dado en el habla cotidiana, del cual surge el sonido nasal velar /ŋ/. (4 casos). La segunda, dada en el caso de “nadie” al final del párrafo (que no antecede a otra palabra), que responde a un patrón de uso de variantes no prestigiosas del español, fuertemente arraigadas, y fácilmente accesibles en su léxico mental, por lo tanto, se cruzan variables sociolingüísticas. En este sentido,

los usos poco prestigiosos, no se consideran como errores de decodificación, ya que no reflejan una mala lectura, sino que son formas que están internalizadas, es decir son parte de su cotidianidad (3 casos).

En relación a los rasgos en los que los participantes mostraron un mejor desempeño, el mayor de ellos fue la segmentación, esto se debe a que todos los sujetos son lectores que tienen una trayectoria en cuanto a la lectura y que llevan años de escolaridad, a diferencia de estudiantes que recién comienzan a leer, en los que este tipo de error es más frecuente. Esto es positivo, porque al no romperse las unidades semánticas, el sentido de la lectura es claro. Por otro lado, el segundo rasgo, corresponde a volumen, sin embargo, este rasgo es independiente y se detallará más adelante.

Determinar la existencia de correlaciones entre rasgos prosódicos, velocidad, precisión y calidad de la lectura.

Se encontraron correlaciones entre los distintos aspectos de la fluidez lectora, entre los cuales se destaca entonación y calidad. Además, este último rasgo, se relaciona también con velocidad y pausas.

No todos los componentes entre sí presentaron correlaciones. En el caso de volumen, solo fue con segmentación. Esto se debe a que en general en las investigaciones, el volumen ha mostrado ser independiente a los demás rasgos, porque varía según el contexto, como es el lugar y la situación, en este caso, la plataforma Zoom.

Se destaca el rasgo calidad, debido a que es una apreciación global holística, es decir, no que no tiene relación con un aspecto específico. Existen sujetos que pueden cometer algún error y aun así cautivar a la audiencia, por otro lado, algunos no cometen errores, leen a buena velocidad, sin embargo su lectura no es llamativa.

Esto se vincula con la correlación más fuerte encontrada (calidad-entonación), porque al tratarse de un texto narrativo, específicamente un cuento, resulta necesario que la entonación sea melódica y expresiva, por lo que si esta es plana, no logra captar la atención.

7. Limitaciones

Durante el proceso de investigación se presentaron algunas dificultades, como problemas de motivación por parte de los estudiantes de cuarto. Por esta razón, no se logró la cantidad de participantes que se había planteado al inicio para poder comparar estudiantes primer y cuarto año. Debido a esto, se optó por no hacer un análisis comparativo, sino uno descriptivo centrado en los estudiantes de primer año de PEB, en el que se especifica las principales características de su lectura en voz alta precisando los problemas y fortalezas, evidenciados en el análisis de sus lecturas.

Otra limitación de la investigación fue trabajar en la modalidad virtual, mediante la plataforma Zoom, puesto que existe una dependencia de la calidad de conexión de los participantes y evaluadores. Esto produjo confusiones entre lo que podría ser considerado como dificultad de lectura o fallos, relacionados con los problemas de conexión. En esos casos, se tuvo que repetir la grabación por el mismo medio, pero asegurando la estabilidad de la conexión, pues no se dispuso de una grabadora específica para realizar este tipo de toma de muestra ni se podía hacer de manera presencial.

8. Proyecciones

Entre las proyecciones de la investigación está la posibilidad de volver a evaluar a los mismos estudiantes al final de su carrera universitaria, con la finalidad

de conocer y analizar la evolución de la fluidez durante el paso por su formación profesional en la misma institución educativa.

Otra proyección tiene relación con la creación e implementación de un taller de lectura en voz alta dirigido a profesores en formación, con la intención de trabajar los distintos rasgos que se ponen en marcha en la lectura para otros, y mejorar los errores evidenciados en esta investigación.

9. Anexos

Anexo 1: *Consentimiento informado*



UCSC UNIVERSIDAD CATOLICA DE LA SANTISIMA CONCEPCIÓN
VICERRECTORIA DE INVESTIGACION Y POSTGRADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado(a) estudiante:

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

En ese contexto, el proyecto contempla la realización de un Seminario de Investigación de estudiantes de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación, cuyo objeto de estudio es la lectura en voz alta en futuros profesores de educación básica. La participación que te solicitamos consiste en aceptar realizar una lectura en voz alta de un texto adecuado a nivel de 4to año básico, la cual debemos registrar en un archivo de audio.

Dadas las actuales condiciones de pandemia y cierre de la universidad, la lectura deberá realizarse a través de la plataforma zoom. Para ello, un integrante del grupo de Seminario te enviará, mediante correo institucional, la invitación para ingresar a la plataforma en día y hora previamente acordada también por el correo institucional. Al ingresar, se te presentará el texto en pantalla para que puedas leerlo. El tiempo total requerido para la tarea no será superior a 5 minutos.

Beneficios

La participación en esta investigación no conlleva beneficios económicos ni académicos.

Costos

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

Riesgos

Tu participación no conlleva riesgos para ti, dado que la grabación de la lectura se realizará de manera confidencial y solo para fines del Seminario de Investigación. Sin perjuicio de lo anterior, estará garantizada la posibilidad de detener tu



participación si te sintieras afectado (a) o decidieras, sin mediar explicación alguna, retirarte.

Confidencialidad

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

Derechos

Si has leído y firmado este documento estás señalando tu voluntad y decisión de participar de esta investigación. Sin embargo, podrás poner fin a ésta cuando lo desees sin ningún tipo de perjuicio en tu contra.

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

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

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

Nombre participante.	Firma
Dra. Beatriz Arancibia G. Investigador Responsable	Firma

Fecha _____

Anexo 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 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 tampoco 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.

Anexo 3: *Protocolo asentimiento verbal*



Protocolo de asentimiento en voz alta Proyecto FONDECYT 1191646

Con fecha XXXXXXXXXX, yo, _____, RUT _____, estudiante de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la UCSC, admisión (AÑO), declaro de manera libre y voluntaria, que he sido informado de los aspectos éticos de la investigación, siendo debidamente informado de los beneficios y riesgos de mi participación.

Al mismo tiempo, autorizo a los investigadores a usar la información que yo les proporcione, pues estoy informado/a de que será tratada confidencialmente, sin divulgación de mi identidad, y solo para los fines del estudio.

Instrucciones:

A continuación, te vamos a presentar un texto breve para que lo leas en voz alta. Antes realiza una lectura silenciosa. Después, cuando se te indique, deberás leer en voz alta todo el texto, desde el título hasta el final. Imagina que estás en aula, leyendo el mismo texto a escolares de tercero y cuarto año básico que son tus estudiantes.

Tu lectura será grabada y guardada como archivo de audio.

Si has entendido las instrucciones, puedes comenzar. Avisa cuando estés listo para comenzar a leer en voz alta.

Anexo 4: Escala de EFLE

NOMBRE: _____ FECHA NACIMIENTO: _____
 ESCUELA: _____

CURSO: _____ FECHA: _____
 EXAMINADOR: _____

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

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

Apéndice 1. Escala de Fluidez Lectora en Español			
VELOCIDAD:			
Apreciación general de la velocidad de lectura del texto, entendida como una medida cualitativa de estimación subjetiva (no como la medida objetiva de n° de palabras/minuto, que puede tomarse con tests estandarizados)			
Muy lenta 1	Lenta o rápida 2	Adecuada, pero en ocasiones lee rápido o lento 3	Adecuada 4
PRECISIÓN:			
Apreciación general sobre cómo ha leído las palabras			
Muchos errores en la decodificación de las palabras. 1 Más de 10 errores	Frecuentes errores de decodificación. 2 6- 10 errores	Apenas errores de decodificación. 3 Hasta 5 errores	Ausencia de errores de decodificación. Si tiene alguno, se autocorriges casi siempre. 4 0 error o 2 autocorregido al menos 1
PROSODIA (EXPRESIVIDAD)			
Volumen			
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

(es uno o lo otro)	(va cambiando sin razón)	3	ajustarlo a la interpretación del texto. 4
1	2		
Entonación			
<p>Generalmente lee con una entonación monótona, plana.</p> <p>No marca el final de las frases con subidas o bajadas según corresponda.</p>	<p>La lectura es casi plana, salvo por algún intento de marcar determinados tipos de oraciones, como las interrogativas o exclamativas.</p> <p>Realiza pocos cambios de entonación al final de las frases.</p>	<p>La lectura se realiza con buena entonación, marcando la curva melódica en muchas de las oraciones.</p> <p>Produce algunos cambios de entonación al final de las frases.</p>	<p>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).</p> <p>En general, marca los diálogos con claridad. Los cambios de entonación al final de las frases son apreciables.</p>
1	2	3	4
Pausas			
<p>Realiza muchas pausas intrusivas, en mitad de las palabras, rompiendo unidades sintácticas.</p> <p>Muchas vacilaciones.</p>	<p>Realiza pausas intrusivas o alargamiento inadecuado de algunos fonemas. Frecuentes vacilaciones o repeticiones.</p>	<p>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.</p>	<p>Realiza las pausas en los lugares adecuados en prácticamente todas las oraciones, respetando los signos de puntuación (comas, puntos, etc.) y los límites sintácticos.</p>
1	2	3	4
Segmentación			
<p>Lee palabra a palabra, ignorando el significado de la frase o los signos de puntuación.</p>	<p>Lee rompiendo las unidades semántico-sintácticas, sin atender al significado o a los signos de puntuación.</p>	<p>Lee segmentando las frases, respetando el significado del texto, aunque en reiteradas ocasiones no agrupa las palabras en unidades semántico-sintácticas.</p>	<p>Lee segmentando las frases de acuerdo con los signos de puntuación y las unidades semántico-sintácticas, respetando el significado del texto, de modo consistente.</p>
		3	

1	2		4
CALIDAD (Valoración general de la lectura)			
<p>La lectura es monótona, aburrida.</p> <p>1</p>	<p>La lectura en ocasiones presenta rasgos expresivos. Pocas veces logra captar la atención del oyente.</p> <p>2</p>	<p>La mayor parte del tiempo la lectura es expresiva. Sin embargo, no logra captar completamente la atención del oyente.</p> <p>3</p>	<p>La lectura es completamente expresiva. En general, capta la atención del oyente.</p> <p>4</p>

10. Bibliografía

Barboza Palomino, M. y Ventura León, J.L. (2017). Aplicación de un programa para mejorar la velocidad y comprensión de lectura en estudiantes universitarios. *Investigaciones Sobre Lectura*, 8, 49-59.

https://www.researchgate.net/publication/318795772_Aplicacion_de_un_programa_a_para_mejorar_la_velocidad_y_comprension_de_lectura_en_estudiantes_universitarios

Bottéro, J. (1995). *Cultura, pensamiento y escritura*. Gedisa.
http://materiales.untrefvirtual.edu.ar/documentos_extras/0438_Problemas_del_mundo_antiguo/Unidad_1-Bottero.pdf

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

https://www.researchgate.net/publication/273178389_Suprasegmental_Phonology_Development_and_Reading_Acquisition_A_Longitudinal_Study

Candia, L., Merello, Z. y Valdivieso, H. (2007). Fonética aplicada. Diagnóstico y tratamiento de deficiencias en la lectura en voz alta. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, (45), 37-58.

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718

[48832007000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=es](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071848832007000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=es)

Cassany, D. (2007). Luces y sombras de la lectura en voz alta. Peonza, (s.v) 82, 21-32. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--16/>

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006). Informe final. Consejo asesor presidencial para la calidad de la educación. http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2012/10/informe_final_de_consejo_asesor_presidencial_para_la_calidad_de_la_educacion.pdf

Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. Sapiens, Vol. 5(2), 53-66. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41050205.pdf>

Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. Theory Into Practice, Vol. 30, 158–164. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405849109543497>

Evin, D. (2011). Incorporación De Información Suprasegmental En El Proceso De Reconocimiento Automático Del Habla [Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires]. https://bibliotecadigital.exactas.uba.ar/download/tesis/tesis_n4920_Evin.pdf.

Davelaar, E., Coltheart, M., Besner, D. y Torfi, J. (1978). Phonological Recoding and lexical access. Memory & cognition, 6(4), 391-402. <https://link.springer.com/article/10.3758/BF03197471>

Ehri, L. (1995). Phases on development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116-125. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x>

Ferrada, N. y Outón, P. (2017). El teatro de lectores: Una estrategia para mejorar la prosodia en la lectura oral. *Prácticas innovadoras inclusivas en Educación Infantil y Primaria*, 882. https://www.researchgate.net/publication/340417858_EL_TEATRO_DE_LECTOR_ES_UNA ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA PROSODIA EN LA LECTURA ORAL

Fry, E. (1975). *Reading drills for speed and comprehension*. Jamestown Publishers. https://books.google.cl/books/about/Reading_Drills_for_Speed_and_Comprehensi.html?id=szpZAAAAYAAJ&redir_esc=y

Fumagalli, J., Barreyro, J. y Jauchenco, V. (2017). Fluidez lectora en niños: ¿Cuáles son las habilidades subyacentes?. *Revista de estudios sobre lectura*, 16(1), 50-61. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259151088003.pdf>

González Trujillo, C., Calet , N. , Defior, S. y Gutiérrez Palma, N. (2012). Escala de fluidez lectora en español: Midiendo los componentes de la fluidez. *Estudios de Psicología*, 35(1), 104–136. https://www.researchgate.net/publication/275143705_Scale_of_reading_fluency_i

[n Spanish measuring the components of fluency Escala de fluidez lectora e n español midiendo los componentes de la fluidez](#)

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación (3ª ed.). Mc Graw-Hill.

Hudson, R., Pullen. y Lane, H. (2005) The Complex Nature of Reading Fluency: A Multidimensional View. Routledge, 5.
https://www.researchgate.net/publication/233130327_The_Complex_Nature_of_Reading_Fluency_A_Multidimensional_View

Kim, Y. y Wagner, R. (2015). Text (Oral) Reading Fluency as a Construct in Reading Development: An Investigation of Its Mediating Role for Children from Grades 1 to 4, Scientific Studies of Reading, 19 (3), 224-242.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4384883/>

Koufman, J. (2003) ¿Qué son los trastornos de la voz y quién los recibe?. ATX Learning, Vol. 6, 44-77. <https://www.speechpathology.com/articles/what-voice-disorders-and-who-1508-1508>

Kuhn, M., Schwanenflugel, P. J. y Meisinger, E. B. (2010). Alineación de la teoría y la evaluación de la fluidez de lectura: automaticidad, prosodia y las definiciones de fluidez. Reading Research Quarterly, Vol. 45, 230–251.
<https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RRQ.45.2.4>

LaBerge, D. y Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293.
<https://psycnet.apa.org/record/1974-29172-001>

Macoun, A. y Sweller, N. (2016). Listening and watching: The effects of observing gesture on preschoolers' narrative comprehension. *Cognitive Development*, 40, 68-41. Recuperado de <https://daneshyari.com/article/preview/7272324.pdf>

Manzi, J., Lacerna, P., L. y Meckes y Ramos., I. (2011). ¿Qué características de la formación inicial de los docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinarios? (Informe n° F511015). Ministerio de Educación. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe-Final-Jorge-Manzi-PUC-511015.pdf>

Marchant, T., Lucchini, G. y Cuadrado, B. (2007). ¿Por qué leer bien es importante? Asociación del Dominio Lector con otros aprendizajes. *Revista Psykhe*, 16 (2), 3-16. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282007000200001

Martinez, C. (1999). Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. *Revista Signos*, 32, 45-46.
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/779-hacia-un-modelo-de-lectura-y->

[escritura-una-perspectiva-discursiva-e-interactiva-de-la-significacionpdf-WMSFL-articulo.pdf](#)

Middleton, P. (2005). How to read a reading of a written poem. Oral tradition, 20, 7-34.

[https://www.researchgate.net/publication/236831464 How to Read a Reading of a Written Poem](https://www.researchgate.net/publication/236831464)

Ministerio de Educación, Agencia de calidad de la Educación (2019). Resultados Educativos 2019. http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT_Nacional_Resultados_educativos_2019.pdf

Ministerio de Educación, CPEIPE (2008). Marco para la buena enseñanza. <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

Ministerio de Educación, Unidad de currículum y evaluación (2012). Lenguaje y Comunicación, programa de estudio sexto año básico. https://www.google.com/url?q=https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18965_programa.pdf&sa=D&ust=1601608119049000&usq=AFQjCNG7pK8ICRrbgsre0PtD9jjJsj-YLq

Ministerio de Educación , Unidad de Currículum y Evaluación (2012). Bases Curriculares para la Educación Básica. http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/orientacion/2012/bases_curricularesbasica_2012.pdf

Ministerios de Educación. (2012), Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica[Archivo PDF]. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2226/mono-607.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. (2016). Lineamientos de Políticas Públicas para la Formación Inicial Docente, 7-22. http://mecesup.uc.cl/images/FID/Diagnostico/Documentos/FID_lineamientos.pdf

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. Rockville, MD: National Institute of Child Health and Human Development. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

Negrín, M. (2017). De la boca al oído: Lectura en voz alta y narración oral en las aulas. I Jornada de la Enseñanza de la Lengua, 54-61. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10926/ev.10926.pdf

O'Connor. R y Vadasy. P (2011). Handbook of Reading Interventions. Guilford Press.

Passenger, T., Stuart, M. y Terrel, C. (2003). Phonological processing and early literacy. Journal of Research in Reading. 23 (1), 55-66. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9817.00102>

Perfetti, C. y Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18 (1), 22-37
https://www.researchgate.net/profile/Joe_Stafura/publication/263247534_Word_Knowledge_in_a_Theory_of_Reading_Comprehension/links/559462ce08ae793d13798816/Word-Knowledge-in-a-Theory-of-Reading-Comprehension.pdf

Rasinski, T. (2004). *Assessing Reading Fluency*. Pacific Resources for Education and Learning. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483166.pdf>

Rasinski, T. (2014). Fluency Matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 7 (1), 3-12. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053609.pdf>

Samuels, S y Farstrup, A. (2006) *What research has to say about fluency instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
<https://eric.ed.gov/?id=ED491862>

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (8va ed.). Graó.

Solís, M.; Suzuki, E. y Baeza, P. (2011). *Niños lectores y productores de textos: Un desafío para los educadores*. Ediciones Universidad Católica.

Trigo, E. Rivera, P y Sánchez, S. (2020). La lectura en voz alta en la formación inicial de los maestros de educación infantil de la Universidad de Cádiz. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25, 605-624 Recuperado de

<https://www.researchgate.net/publication/344291842> La lectura en voz alta en la formacion inicial de los maestros de educacion infantil de la Universidad de Cadiz

Trostle, S. y Donato, J. (2001). Storytelling in Emergent Literacy. Fostering Multiple Intelligences. Delmar-Thomson Learning. <https://b-ok.lat/dl/1133102/95b91c>

Vaessen, A., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Faísca, L., Reis, A. y Blomert, L. (2010). Cognitive development of fluent word reading does not qualitatively differ between transparent and opaque orthographies. Journal of Educational Psychology, 102 (4), 827-842. https://www.researchgate.net/profile/Alexandra_Reis/publication/232505018_Cognitive_Development_of_Fluent_Word_Reading_Does_Not_Qualitatively_Differ_Between_Transparent_and_Opaque_Orthographies/links/0deec51c021ecee0ce00000/Cognitive-Development-of-Fluent-Word-Reading-Does-Not-Qualitatively-Differ-Between-Transparent-and-Opaque-Orthographies.pdf

Young, C., Mohr, K. y Rasinski, T. (2015). Reading Together: A Successful Reading Fluency Intervention. Literacy Research and Instruction, (00), 54-67. https://www.researchgate.net/profile/Chase_Young/publication/280758488_Reading_Together_A_Successful_Reading_Fluency_Intervention/links/565b896908ae4988a7ba83f3/Reading-Together-A-Successful-Reading-Fluency-Intervention.pdf

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Héctor Espejo Flores
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Desarrollo de la competencia de fluidez lectora en estudiantes de primer año de pedagogía básica de la UCSC
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Diego Patricio Durán Morales Francisca Michele Puchi Olivares Javiera Macarena Valdebenito Castillo Alfredo Anselmo Vega Contreras
CARRERA	Pedagogía en Educación Media en Lenguaje
PROFESOR GUÍA	Beatriz Arancibia

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	7.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	7.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7.0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	7.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	7.0

Promedio	7.0
-----------------	------------

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7.0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	7.0
Promedio	7.0

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	7.0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	7.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7.0
6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	7.0
8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7.0
Promedio	7.0

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	7.0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	7.0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	7.0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	7.0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6.5
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7.0
Promedio	6.9

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	7.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7.0
3. Correcto uso de ortografía.	7.0
4. Coherencia en la redacción.	6.9
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6.9
Promedio	7.0

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	7.0	

B. Del Marco Teórico referencial	20%	7 .0	
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	7 .0	
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6 .9	
E. De los aspectos formales	10%	7 .0	
Nota promedio final		7.0	

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

Excelente tesis, con un contenido muy bien logrado y ordenado en todas sus ideas. El tema es interesante y su propuesta de investigación lo es más.

Sólo revisar y depurar algunos aspectos formales de redacción, así como ser más ambiciosos con las proyecciones de su tesis, pues da para más profundización.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

**FIRMA PROF.
EVALUADOR**

Fecha: 25 de marzo de 2021

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Marisol Henríquez Barahona
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE FLUIDEZ LECTORA EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE PEDAGOGÍA BÁSICA DE LA UCSC".
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	DIEGO PATRICIO DURÁN MORALES - FRANCISCA MICHELE PUCHI OLIVARES - JAVIERA MACARENA VALDEBENITO CASTILLO - ALFREDO ANSELMO VEGA CONTRERAS.
CARRERA	PEM en Lenguaje y Comunicación
PROFESOR GUÍA	Beatriz Arancibia G.

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

B. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
8. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6,7
9. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	7,0
10. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7,0
11. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	6,7
12. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	---
13. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6,4
Promedio	6,76

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
4. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6,7
5. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6,7
6. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6,7
Promedio	6,7

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
5. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6,7
6. Presentación del método de investigación y su diseño.	6,7
7. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6,7
8. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	7,0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7,0
7 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7,0
14. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6,7
9 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6,7
Promedio	6,81

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
7. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	58
8. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	65
9. Discusión de los resultados de la investigación.	64
10. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	65
11. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	68
12. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	65
Promedio	6,41

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
7. Títulos pertinentes y sintéticos .	67
8. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	67
9. Correcto uso de ortografía.	67
10. Coherencia en la redacción.	65
11. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	66
12. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	67
Promedio	6,65

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6,76	1,69
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6,70	1,34
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6,81	1,36
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6,41	1,60
E. De los aspectos formales	10%	6,65	0,66
Nota promedio final			6,7

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resume su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

En términos generales, el manuscrito evaluado cumple con todos los estándares correspondientes a un Seminario de Investigación, en cuanto a sus aspectos formales y de contenido.

Felicito a los investigadores por el trabajo desarrollado, especialmente por el complejo contexto de crisis sanitaria en el cual fue llevado a cabo.

El único aspecto que me pareció que pudo haber sido mejor logrado fue el de la discusión e interpretación de los resultados; especialmente si se hubiera realizado una discusión y diálogo con otros autores o referentes teóricos como los incorporados en el marco teórico.



Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

A handwritten signature in blue ink, consisting of several overlapping loops and lines.

FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 23/03/2021