

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN 1



**PERCEPCIÓN DE LA AUTOEFICACIA EN FLUIDEZ LECTORA EN ESTUDIANTES  
DE OCTAVO AÑO BÁSICO DE LA COMUNA DE CONCEPCIÓN**

**Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en Educación**

**PROFESORA GUIA: BEATRIZ MAGALY ARANCIBIA GUTIÉRREZ**

**ESTUDIANTES: DANIELA ERNST SILVA**

**ROMINA OSORIO VILLALOBOS**

Concepción, Mayo del 2023

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo describir la percepción de autoeficacia en fluidez lectora de estudiantes de octavo año básico de la provincia de Concepción. Para ello, se elaboró un *Cuestionario de autoeficacia escolar en fluidez lectora (CAFEL)*. Este quedó estructurado como escala Likert, con 14 ítems y 5 niveles de acuerdo. Para el estudio se utilizó un diseño transversal descriptivo. Participaron voluntariamente 146 estudiantes de entre 13 y 15 años distribuidos en dos fases de observación: a) pilotaje y validación del instrumento con una muestra de 105 estudiantes, y b) aplicación a una muestra de 41 estudiantes del cuestionario ya validado. La primera etapa se realizó mediante Juicio de expertos, Análisis de Confiabilidad (Alpha de Cronbach) y Análisis Factorial Confirmatorio. El análisis de resultados de la primera etapa dio cuenta de que el instrumento es confiable y confirmó que su estructura responde a tres dimensiones: *Velocidad*, *Precisión*, *Prosodia*. Esta última, a su vez, quedó conformada por 2 factores, *Expresividad* y *Puntuación*, cada uno con 2 ítems. La aplicación a la muestra en estudio correspondiente a la segunda etapa arrojó que los estudiantes de octavo año básico participantes manifiestan una alta percepción de autoeficacia. Este índice, aunque alto, presenta variaciones. Es más alto para los aspectos prosódicos de la lectura, y más bajo en velocidad y calidad global, corroborando la predicción inicial sobre la variabilidad de la percepción de autoeficacia. Se concluye que la creación del instrumento *CAFEL* responde a las necesidades presupuestadas y que los niveles de percepción de autoeficacia en fluidez lectora entregan información susceptible de ser relacionada con logros en comprensión en investigaciones futuras.

*Palabras clave:* Autoeficacia, Fluidez Lectora, Lectura en voz alta.

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| <b>Introducción</b> .....  | 4  |
| <b>Capítulo I: Planteamiento del problema</b> .....  | 7  |
| 1.1 Preguntas de investigación .....   | 12 |
| 1.2 Objetivo General .....   | 12 |
| 1.3 Objetivos Específicos .....  | 12 |
| 1.4 Hipótesis .....  | 12 |
| <b>Capítulo II: Marco Teórico</b> .....  | 13 |
| 2.1 Leer en voz alta .....   | 13 |
| 2.2 Lectura fluida .....   | 14 |
| 2.2.1 Importancia de la Fluidez Lectora para la Comprensión Lectora .....  | 17 |
| 2.3 Autoeficacia .....   | 18 |
| <b>Capítulo III: Marco Metodológico</b> .....  | 23 |
| 3.1 Enfoque de la investigación .....  | 23 |
| 3.2 Participantes .....  | 23 |
| 3.3 Fases de la investigación .....  | 23 |
| 3.3.1 Fase 1: Formulación y pilotaje del instrumento .....   | 23 |
| 3.3.2 Fase 2: Aplicación del instrumento .....   | 25 |
| 3.4 Procedimiento .....  | 25 |
| <b>Capítulo IV: Resultados</b> .....   | 27 |
| 4.1 Resultados Fase 1: Validación del instrumento .....  | 27 |
| 4.2 Resultados Fase 2: Aplicación del cuestionario de autoeficacia a la muestra de<br>participantes en estudio ..... | 30 |
| <b>Capítulo V: Discusión</b> .....   | 35 |
| <b>Capítulo VI: Conclusiones</b> .....   | 38 |
| 6.1 Limitaciones y proyecciones .....  | 41 |
| <b>Referencias</b> .....   | 43 |
| <b>ANEXOS</b> .....  | 50 |

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación se enmarca en el proyecto FONDECYT N°1191646 relativo a fluidez lectora y se realizó para obtener el grado académico de Licenciado en Educación. Se generó en el contexto de estudios de pregrado en Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación, su principal contribución es la construcción de un instrumento válido para recoger información sobre la autoeficacia percibida en escolares adolescentes en el desempeño de fluidez de lectura. La estructura del documento se desarrolla a través de la presentación de seis capítulos: Planteamiento del problema, Marco Teórico, Marco Metodológico, Resultados, Discusión y Conclusiones. A continuación, se muestra un resumen de cada uno de los capítulos expuestos.

El capítulo I aporta antecedentes que justifican la importancia de la investigación e incorpora las hipótesis y los objetivos propuestos. Principalmente, la motivación que impulsa esta investigación son las expectativas que el MINEDUC expone con respecto al desarrollo en comprensión lectora de los estudiantes de octavo año. Se sugiere en el planteamiento del problema que la lectura en voz alta podría ser una estrategia óptima para desarrollar un mejor desempeño en fluidez y, por lo tanto, en comprensión. En las aulas esta práctica se elimina como recurso recomendado en enseñanza media, a pesar de ser necesario para el desarrollo y mejoramiento de estas mismas habilidades. Otro factor que se considera son los elementos afectivo-motivacionales propios del proceso de enseñanza y aprendizaje. Especialmente, se toma en cuenta la autoeficacia académica como un aspecto determinante para evaluar los obstáculos que posee el estudiante al desenvolverse en actividades de lectura y para conocer en cuáles componentes perciben limitaciones.

El capítulo II corresponde al Marco Teórico que se ordena de forma deductiva para especificar los conceptos relevantes para la investigación. Se revisan teorías actualizadas sobre lectura en voz alta, fluidez lectora y autoeficacia. El apartado sobre Lectura en voz alta se refiere a la relevancia de la lectura oral debido a la cercanía emocional que este ejercicio promueve y se destaca el ambiente de aprendizaje como factor fundamental en el proceso de enseñanza de la lectura. Con respecto al apartado de lectura fluida, se precisa su definición para luego profundizar

en la importancia de la fluidez lectora. El apartado se sostiene en las teorías que comprenden la fluidez de la lectura en voz alta, como una habilidad multicomponencial y de componentes interdependientes. Se define y afirma la relevancia de la automatización de los procesos básicos de lectura y se establece la práctica de estrategias que potencian la fluidez a través de la observación de los rasgos suprasedgmentales de la lectura oral como un aspecto determinante. Además, se agrega que la prosodia puede fomentar la compensación cuando los estudiantes presentan dificultades en la lectura oral y apoyar la comprensión. Para la definición de autoeficacia, en el apartado que lo constituye se asocia el término a otros como el autoconcepto, asociado a la motivación y al desempeño académico. Se define como la valoración personal percibida que requiere autorregulación permanente. En este apartado, se profundiza en las fases del proceso cálido del aprendizaje, en sus modalidades deliberativa, volitiva y evaluativa.

El capítulo III describe los procedimientos que fueron necesarios para recolectar y analizar la información y se divide en los siguientes apartados: Enfoque, Participantes, Fases, Procedimiento. Esta investigación es de tipo cuantitativo y tiene un diseño transversal descriptivo. Los participantes del estudio son 146 estudiantes de octavo básico del Gran Concepción, los cuales se distribuyeron en dos fases diferentes del análisis. En la primera fase, 105 estudiantes permitieron la validación del Cuestionario de autoeficacia empleado en el estudio. En la segunda fase, otros 41 estudiantes conformaron la muestra final. Por último, se describe el procedimiento para cada instancia relevante llevada a cabo según los fines del estudio.

En el capítulo IV se presentan los datos analizados a través de instrumentos estadísticos (Alpha de Cronbach, correlación de Spearman). Se exponen en 5 tablas correspondientes a Descripción por dimensión del instrumento, Análisis factorial y de confiabilidad, Descripción por dimensión del instrumento, Correlaciones entre las dimensiones del Cuestionario, Frecuencia de respuestas por ítem/dimensión. Además, para graficar la selección de respuestas del Cuestionario, se presenta en la Figura 1 la distribución del Alpha de Cronbach. Posteriormente, se desarrolla la discusión entre los objetivos previos y los resultados obtenidos.

Finalmente, se exponen las conclusiones, proyecciones y limitaciones que dan pie a futuras investigaciones. Para concluir, se retoman uno a uno, tanto el objetivo general como los específicos

del estudio para verificar si han sido alcanzados y se describe de qué forma fueron abordados. La principal contribución de la investigación es la construcción del instrumento de medición que hemos denominado CAFEL (Cuestionario de autoeficacia escolar en fluidez lectora). La aplicación del instrumento *CAFEL* en este caso ha dado cuenta de que en su mayoría el grupo estudiado se percibe autoeficaz frente a tareas de fluidez, sobre todo en cuanto a la expresividad con la que leen en voz alta.

## CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación (2015) plantean que la fluidez lectora consiste en leer en voz alta 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, 2015, pp.34-35). No obstante, para conseguir una lectura fluida se requieren años de práctica y retroalimentación. En este sentido, lo fundamental es el rol motivador de los docentes, pues, como señalan Paredes y Sasson (2005) “la escuela es, a su vez, un espacio formativo que debe integrar las necesidades tanto intelectuales como afectivas para lograr un mejor desempeño” (p.1).

En el primer ciclo de escolarización, las Bases Curriculares enfatizan en los microprocesos de lectura, los cuales abarcan principalmente la decodificación de grafemas en fonemas hasta la comprensión lineal o literal. Desde 1° año hasta 6° año básico, el documento refiere que la educación básica asegura que el estudiante posea las condiciones para comprender un texto al leerlo, lo que implica el desarrollo de conocimientos y habilidades tales como: conciencia fonológica, decodificación, conocimientos de la asignatura, motivación por la lectura, fluidez y vocabulario (Ministerio de Educación, 2018, pp.297-298). De esto se desprende que para cuando el estudiante termine su primer ciclo de educación básica, se espera que haya desarrollado todos los requisitos para llegar a ser un *lector competente*.

Por su parte, en las bases curriculares de Lengua y Literatura de 7° a 2° medio, se menciona que:

Las Bases de Lengua y Literatura buscan formar a los y las estudiantes para que puedan asumir competentemente cualquier desafío de lectura, adquirir nueva información, reflexionar sobre el lenguaje utilizado en los textos, adoptar una postura crítica sobre lo que leen y relacionarlo con distintos contextos sociales, culturales o disciplinarios. (Ministerio de Educación, 2015, p.36)

Como se ha revisado, para alcanzar el logro del perfil lector esperado por el currículo escolar chileno, es fundamental que los estudiantes desarrollen conocimientos y habilidades cognitivas y lingüísticas. El foco del presente trabajo se sitúa en la importancia de poner atención a los factores motivacionales-emocionales que intervienen en los procesos de aprendizaje y que, por lo tanto, también están implicados en el desarrollo de las habilidades lectoras. Al respecto, Sánchez Miguel (2010) instala el concepto de *Procesos Cálidos* para definir los factores emocionales arraigados en el aprendizaje y diferenciarlos de los procesos cognitivos, a los cuales denomina *Procesos Fríos*. Uno de los componentes de los procesos cálidos es la percepción de Autoeficacia, que es la imagen que tiene el estudiante acerca de la propia capacidad de desempeñarse exitosamente en una tarea (Bandura, 1997).

Específicamente, en el caso de la lectura en voz alta, puede resultar estresante para algunos estudiantes por la exposición frente a sus pares y profesores, lo cual podría generar ansiedad, vergüenza, situaciones de acoso escolar, entre otros (Hoffstetter, 2021). Estos cuadros psicológicos pueden desencadenar una baja autoestima y mermar la percepción de autoeficacia (Schunk, 2012). Finalmente, podrían arraigar un patrón de comportamiento evitativo del estudiante hacia la lectura en voz alta, lo que no favorece el desarrollo de las habilidades de lectura (Calero, 2014).

De acuerdo con el currículo escolar, la lectura en voz alta se debe ejercitar solamente en los primeros niveles educativos, mientras que en cursos más avanzados el objetivo es el de desarrollar las habilidades complejas como el pensamiento crítico a través de la lectura silenciosa (Guerrero, 2018). Al respecto, es importante considerar que no todos los estudiantes logran desarrollar una lectura fluida en el plazo definido. Además, algunos alumnos avanzan de nivel sin haber conseguido el desempeño esperado en comprensión, lo que podría relacionarse con una falla en la evaluación de competencias (Villagra, 2023) y dificultades de los propios estudiantes.

Los alumnos más lentos [para leer] invierten más tiempo y energías en la tarea de recuperar de la memoria aquellas palabras del texto que leen, y tienen más dificultades para hacer un seguimiento y control de la comprensión de aquellas ideas que el propio texto les va sugiriendo (Calero, 2014, p.36).

Además, lo observado en la Práctica pedagógica progresiva y profesional de las autoras de este estudio da cuenta de que la lectura en voz alta se ejercita con poca o nula frecuencia una vez que los estudiantes ya han llegado a la adolescencia. También se advierte que los estudiantes abandonan la práctica de lectura en voz alta cuando perciben que no han logrado un desempeño exitoso que le permita demostrar la adquisición de habilidades propias de un lector avanzado. La prioridad se encuentra en lo determinado curricularmente y se presentan “vacíos” o “lagunas” en el aprendizaje ascendente (Álvarez et al., 2023).

Entre tanto, diversas investigaciones han puesto en evidencia la relación entre buen rendimiento y una buena percepción de autoeficacia. En palabras de García et. al. (2016), “Los trabajos centrados en el ámbito académico concluyen que elevadas expectativas de autoeficacia constituyen un elemento protector que aumenta la motivación y el logro académico” (p.33). Es decir, el reconocimiento de las propias capacidades regula la tolerancia ante las frustraciones y, en ese sentido, la conciencia de autoeficacia permitiría reforzar el aprendizaje autónomo frente a las mencionadas carencias en el desempeño lector.

La percepción de autoeficacia se relaciona con las experiencias, la retroalimentación y los resultados que se obtienen al ejecutar una tarea (Galicia-Moyeda et al., 2013). Por lo tanto, de esto es posible deducir que, para el desarrollo de una autoeficacia positiva en la lectura en voz alta, la práctica es fundamental. En efecto, la práctica permite que los estudiantes puedan observar sus capacidades lectoras y retroalimentarse de la apreciación de sus pares y profesores (Errázuriz et al., 2021). Asimismo, Galleguillos y Olmedo (2017) agregan que “se torna fundamental la idea de promover prácticas de autorregulación que permitan a los estudiantes tomar conciencia de sus procesos de pensamiento y la forma de apoyar el desarrollo de la autoeficacia” (p.167) y remarcan la importancia de fortalecer el sentido de eficacia personal.

Adicionalmente, en un estudio realizado por Gallego et al. (2019), se observó que a medida que los estudiantes progresaban en su escolaridad perdían capacidad de comprensión lectora. Según los investigadores, esto se puede relacionar con “una cierta despreocupación del profesorado por la lectura en los niveles superiores por entender que aprendizaje lectoescritor demanda una mayor dedicación en los niveles iniciales que en los niveles superiores” (p.15). Por lo cual, resulta imperativo atender las carencias lectoras de los estudiantes en niveles avanzados de escolarización por medio de estrategias afectivas que propicien a los estudiantes el saber ser (Manzanares y

Guijarro, 2023) y reposicionar el rol del profesor como mediador (Condori, 2020) entre el estudiante y sus desafíos intelectuales. Sobre ello, Moreno, F. académico del Instituto Cervantes señala sobre las competencias clave del profesorado frente a situaciones académicas desafiantes:

El profesor identifica sus propias emociones, así como las de las otras personas a través de una comunicación empática y asertiva, y las comprende; cuenta con las desavenencias y con las situaciones menos favorables y las aprovecha como oportunidades para emprender acciones que le motiven y le permitan crecer emocionalmente [...]. (F. Moreno, 2012, p. 23)

Más aún, es necesario familiarizar a los profesores con la percepción que los estudiantes tienen sobre su propio desempeño como lectores (Cara y Aranda, 2015). Si es negativa, la escuela tendría que implementar estrategias para frenar y revertir el efecto que dicho estado psicológico instala en la actitud con la cual los estudiantes enfrentan los desafíos de la compleja tarea de leer. Por su parte, Marchant et al. (2007) advierte que las exploraciones académicas también tienen una función relevante: “es urgente la incorporación de la investigación educacional seria, que facilite la toma de decisiones de las mejores prácticas, y de instrumentos y estándares para monitorear los progresos de los alumnos” (p.4), ya que en países con mejores resultados se ha comprobado la eficiencia de la aplicación en el aula de innovaciones en psicología educativa.

Es por ello que esta investigación propone estudiar la percepción de autoeficacia en lectura en voz alta de estudiantes que ya están terminando su educación básica pues, el estado de la cuestión indica que los lectores en formación tienen bajos índices de motivación y pocas expectativas sobre sus capacidades (Martínez et al., 2022), además, no hay instrumentos para medir, específicamente, dicha información. El aporte del presente estudio es dejar disponible un instrumento para recoger información relativa a la percepción de autoeficacia en fluidez lectora en escolares que ya saben leer, construido sobre una concepción actualizada de fluidez lectora. Por lo tanto, abarca los distintos aspectos que las investigaciones contemporáneas contemplan como fundamento de la fluidez lectora, entendida como una habilidad compleja y multicomponental (Kuhn et al., 2010).

Las preguntas que guían la investigación son las siguientes:

### **1.1 Preguntas de Investigación**

- ¿Cómo perciben los estudiantes su propio desempeño en lectura en voz alta?
- ¿En qué aspectos de la lectura en voz alta los estudiantes se perciben más competentes y en cuáles menos?

### **1.2 Objetivo General**

- Describir la percepción de autoeficacia en fluidez lectora en escolares de 8° año básico de la comuna de Concepción a través de un cuestionario.

### **1.3 Objetivos específicos**

- Diseñar y validar un instrumento para medir la autoeficacia en estudiantes de 8° año básico.
- Describir en qué aspectos de la fluidez lectora los estudiantes de la muestra en estudio presentan una mejor percepción de autoeficacia.
- Describir en qué aspectos de la fluidez lectora los estudiantes de la muestra en estudio presentan una percepción de autoeficacia más baja.

### **1.4 Hipótesis**

Aunque este estudio es descriptivo, se plantea la hipótesis de que la percepción de autoeficacia de los estudiantes no es igual para todos los componentes de la fluidez lectora.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### 2.1 Leer en voz alta

La lectura en voz alta es la forma en que la mayoría de nosotros aprende a leer, ya sea de la voz de nuestros padres, abuelos o profesores en la educación preescolar y básica. Esta práctica, en palabras de Marchant et al. (2007), es “una fuente de experiencia lingüística que permite mejorar en gran medida las aptitudes para escuchar y hablar. Aprender a leer con facilidad y de manera comprensiva contribuye al aprendizaje de nuevas palabras y a la adquisición de nuevos conocimientos” (p.4). Entrenar la lectura en voz alta proporciona al alumno habilidades comunicativas, de aprendizaje y relacionales básicas desde el principio de su formación lectora, a la vez que es necesaria para el desarrollo de las propias habilidades de lectura, puesto que “se aprende a leer leyendo” (Cova, 2004. p.54).

Durante el proceso de adquisición de competencias primarias de lectura en los primeros años de educación básica, se practica mucho la lectura en voz alta mediante dinámicas grupales guiadas por el docente (Cassany, 2007). En dicho periodo no se ejercita con el propósito de perfeccionar la fluidez con que se lee, aunque prácticas específicas sí logran mejorar significativamente la fluidez lectora, como por ejemplo la lectura repetida, tutorías en parejas y teatro de lectores (Ferrada y Outón, 2017).

Junto con ello, es importante considerar el ambiente de aprendizaje. Si las condiciones afectivas se potencian en la escuela, el alumno podría desarrollar competencias para la lectura en voz alta con mayor facilidad y favorecer su desempeño académico de manera transversal. Como se menciona en Marchant et al. (2007), “Aquellos que leen, abren su mundo, pueden recibir información y conocimientos elaborados por otros en distintas realidades” (p.4). Al respecto, Núñez et al. (2019) plantean que la lectura fluida se relaciona con un buen desempeño escolar, y con el rendimiento y participación en las distintas esferas de la vida social.

Además, es importante que las prácticas de lectura se realicen en un ambiente propicio para el aprendizaje, como propone el Marco para la Buena Enseñanza (MBE)<sup>1</sup>, pues, las

---

<sup>1</sup> Documento curricular que propone ejes que un profesor debe dominar para una buena enseñanza.

transacciones en el aula (Arnold & Brown, 2000) afectan en actividades donde los estudiantes dan voz a un texto ante un grupo que valorará la puesta en escena.

Por lo anterior, se plantea como beneficioso para el lector en formación contar con un entorno afable que no lo inhiba al leer en voz alta. Sobre esto, Marchant et al. (2007), sostienen que la cercanía emocional puede beneficiar el desempeño de los estudiantes. Una sala de clases cohesionada y en sintonía propiciará la valoración de la lectura en voz alta y permitirá a los alumnos fortalecer el compromiso con su aprendizaje y el desarrollo de todas sus habilidades.

## **2.2 Lectura fluida**

La fluidez es parte fundamental de la competencia lectora en conjunto con otras habilidades, como la conciencia fonológica, el vocabulario, la decodificación, el reconocimiento de palabras y la comprensión (Calero, 2014). La lectura fluida suele confundirse con una lectura veloz, sin embargo, esta es sólo un componente de la fluidez. Entre los aspectos que determinan una lectura fluida se encuentran la precisión, la velocidad y la prosodia (Kuhn et al., 2010). Como plantea Calero (2014) se puede caracterizar la lectura fluida, como aquella que:

se hace sin errores en el reconocimiento y decodificación de palabras, con un adecuado ritmo y expresión, acelerando o deteniendo la lectura cuando convenga para buscar el sentido del texto, un fraseo adecuado haciendo las pausas pertinentes en función de las marcas gráficas, y diferenciando el tono de la lectura de determinadas palabras o frases para apoyar la comprensión del texto. (p.35)

Retomando los componentes de la fluidez lectora, se presenta a continuación una breve definición de cada uno:

Para comenzar, una lectura con precisión se entiende como una sin errores de conversión grafema-fonema, es decir, sin errores en la transformación de letra a sonido. Ferrada y Outón (2017) agregan que, sin precisión, se lee modificando las palabras y se extrae un mensaje diferente del que ha escrito el autor del texto leído. Esta habilidad puede reforzarse a través de la práctica hasta conseguir la automatización que, en español, se consigue a lo largo de toda la enseñanza primaria. No obstante, González-Trujillo et al. (2014) señala que una lectura que presenta precisión se identifica con “el reconocimiento automático de las palabras y sus componentes, como la conciencia fonémica o las correspondencias grafema-fonema, que permiten identificar rápida y correctamente las palabras” (p.31).

Por su parte, la velocidad adecuada se define como un componente fundamental para una lectura fluida, puesto que los estudios comprueban que la lectura veloz es un índice de la decodificación automatizada (Rasinski, 2014). La automatización de los procesos básicos de lectura (léxico y sintaxis) libera memoria de trabajo para atender al contenido semántico y priorizar la tarea de dar sentido global a la totalidad del texto (Calet, 2017). Además, una buena velocidad colabora con la prosodia, pues ayuda a evitar pausas que interrumpan las frases. Sobre esto, Arancibia et al. (2022) señalan que la automatización de la lectura de las palabras permite que la mirada se adelante a la voz (velocidad) y proporcione información que facilite la planificación prosódica, lo que, a su vez, contribuye significativamente a la comprensión lectora.

Finalmente, la prosodia se entiende como la expresividad con la que se lee, la cual indica el sentido y el significado que le da cada lector a su tarea (Kuhn et al., 2010). Leer prosódicamente implica usar rasgos suprasegmentales del habla como la entonación, ritmo y acentuación (Roldán et al., 2022), elementos que hacen de esta una característica única de cada lector. En palabras de Hudson et al. (2005), la prosodia es la musicalidad de la lectura oral. Los mecanismos prosódicos empleados y evidenciados en el tono de voz, el volumen, la entonación, las pausas y la segmentación, ayudan al lector a construir el sentido del texto y a retener mejor la información, lo que favorece la comprensión (Borzzone de Manrique y Signorini, 2000). Un lector experto lee bien, comprende lo que lee y es capaz de leer de manera expresiva.

En los últimos tres años, las publicaciones relativas a fluidez lectora han confirmado que el concepto debe contemplar precisión, velocidad y prosodia (Kim et al., 2020) debido a que la automatización en la decodificación de palabras corresponde a los niveles de eficiencia con que se

lee. Incluso se ha demostrado que los tres aspectos que definen la fluidez lectora son interdependientes (González-Trujillo et al., 2014) pues, aquellos lectores que interrumpen la fluidez con la que leen se detienen para resolver aspectos sintácticos (Álvarez-Cañizo et al., 2020; Wolters et al., 2020) y al mismo tiempo pierden información útil para el generador prosódico (Arancibia et al., 2022).

La práctica guiada de la lectura en voz alta mejora la fluidez, puesto que los estudiantes se exponen a una valoración y retroalimentación que puede ser de sus profesores y/o de sus compañeros, dependiendo de la estrategia que se utilice (Ferrada y Outón, 2017). Ferrada y Outón destacan la lectura repetida, tutorías en parejas o teatro de lectores para ejercitar la fluidez lectora. Cada una de estas estrategias apunta a fortalecer la confianza de los estudiantes a través de la práctica en un ambiente seguro, donde la retroalimentación asertiva motive el gusto por la lectura (Orejudo et al., 2012).

La primera estrategia recomendada para practicar la lectura en voz alta consiste en leer repetidas veces y de manera metódica un texto breve y adecuado para el nivel de lectura del estudiante. El texto es seleccionado por el docente, quien desempeña el rol de evaluador. Ante la clase como público, cada estudiante lee el texto en voz alta una vez lo mejor que puede, mientras el profesor registra el tiempo (velocidad) y la cantidad de errores (precisión). Luego, cada estudiante vuelve a releer el texto las veces que indique el profesor, quien les entrega retroalimentación.

Como segunda estrategia, los autores plantean un ejercicio de lectura asistida en pares. En ella participan dos estudiantes de distinto nivel lector para que el de mayor nivel guíe a su compañero. El docente debe entregarles un texto y pautas de lectura que propicien una adecuada interacción. Además, el monitor o profesor deberá proporcionar indicaciones para que los estudiantes designados como evaluadores sepan en qué aspectos poner atención y cómo corregir.

Por último, la tercera estrategia mencionada por Ferrada y Outón (2017) es la del teatro de lectores, en la cual se trabaja con guiones de obras de teatro para luego representarlas en el aula. El docente motiva a los estudiantes a leer en voz alta los parlamentos que les han sido asignados y a ensayar los rasgos del personaje representado. Así, el docente puede monitorear los avances en

expresividad y corregir los errores que puedan surgir en sus estudiantes hasta llegar a la presentación final.

En estos tres ejemplos prácticos se trabaja la lectura en voz alta con el propósito de potenciar el dominio del estudiante en fluidez de lectura. El rol del evaluador se centra en medir la integración de palabras en un continuum generador de frases (National Reading Panel, 2000) y en observar las variaciones prosódicas que expresan la interpretación del lector frente al texto leído. Esta herramienta es útil para el docente debido a que se informa sobre el significado que se le atribuyen a palabras, frases y oraciones, notifica la actitud del lector evaluado frente al sentido del texto sea el caso de duda, ironía, compromiso, convicción, etc. (Evin, 2011) y da cuenta del manejo de los rasgos prosódicos observables como la entonación, el volumen, las pausas y el fraseo (González-Trujillo et al., 2014). En definitiva, lograr fluidez y comprensión en el estudiante supone que la retroalimentación del docente vigile los rasgos suprasegmentales de la lectura, no solo su velocidad.

González-Trujillo et al. (2014) enfatiza en que leer con expresividad a través del uso de la prosodia implica leer una frase como si fuera propia y que esta apropiación, clave del microprocesamiento, consiste en “asignar roles sintácticos a las palabras de la frase” (p. 42) ordenadas en proposiciones y subraya que la comprensión se refuerza “al segmentar sintácticamente una oración” (p. 42). Comprensión y fluidez podrían vincularse por medio de la práctica de la prosodia, lo que conduce a la oportunidad de expresarla en voz alta con entonación (Kuhn y Stahl, 2003). En ese momento, el lector experimenta la combinación de exactitud, automaticidad y prosodia, es decir, lee con fluidez (National Reading Panel, 2000).

### **2.2.1 Importancia de la Fluidez lectora en la Comprensión lectora**

Las investigaciones constatan que practicar todos los aspectos de la fluidez por medio de la lectura en voz alta abre paso a la decodificación compensatoria (Walczyk y Griffit-Ross, 2007) y a la apertura de procesos más avanzados de lectura (Rasinski, 2014). Por su parte, Muñoz-Valenzuela y Schelstraete (2008) argumentan que la población adulta con déficit en decodificación puede llegar a comprender a través de estrategias compensatorias llamadas *disruptivas*, dado que

afectan el proceso de integración cuando se cambia “el foco de atención hacia el componente que falla” (p. 6) y se asocia el problema a insuficiente automaticidad.

No obstante, agregan que “el reconocimiento de palabras predice la comprensión lectora incluso cuando los efectos de inteligencia, comprensión auditiva, memoria de oraciones y vocabulario han sido removidos” (p. 6) y cede una alternativa a los problemas de comprensión mediante habilidades fonológicas como la prosodia, donde las variaciones en la entonación actúan condicionadas fonéticamente (González-Trujillo et al, 2014). Más aún, Álvarez-Cañizo y otros (2020) dieron cuenta en un estudio español sobre fluidez y comprensión de lectura en secundaria que los estudiantes de enseñanza media confían en la prosodia como estrategia cognitiva de comprensión y señalan que en dicho nivel de formación son susceptibles de continuar desarrollando habilidades lectoras asociadas a la fluidez.

Uno de los desempeños de los estudiantes que más se beneficia de la lectura fluida es la comprensión lectora. Las investigaciones muestran que los niños que son mejores comprendedores presentan una lectura fluida, es decir, con una baja tasa de error, con buena velocidad y expresiva. Por el contrario, una baja comprensión lectora se asocia a menor destreza lectora, que se refleja en un desempeño más pobre en lectura en voz alta (Riffo et al. 2018; Arancibia et al. 2022). Desde aquí surge la importancia de considerar la lectura en voz alta como una práctica necesaria para desarrollar las habilidades lectoras que subyacen a la comprensión lectora.

### **2.3 Autoeficacia**

Cada vez se hace más evidente que las limitaciones afectivas se ven implicadas en el desempeño intelectual del alumno y surge la necesidad de reconciliar emoción y cognición (Arnold & Brown, 2000) en los modos de enseñar. Para abordar esta idea vinculada con el objetivo de la presente investigación, es necesario distinguir entre *autoimagen*, *autoconcepto*, *autoestima* y *autoeficacia*.

Autoimagen, autoestima y autoeficacia se ubican en la dimensión cognitiva y conforman el autoconcepto. El autoconcepto o significación que el individuo construye de sí mismo se desintegra en subcategorías: imagen, estima y eficacia del *yo*. Primeramente, la autoimagen es la proyección del individuo frente al entorno social. La autoestima, por su parte, corresponde a la propia valoración de la imagen proyectada. Por último, la autoeficacia alude a la valoración, los juicios y

concepciones previas que se tienen sobre las propias capacidades al enfrentar tareas en contextos determinados (Manzanares & Guijarro, 2023). Lo que caracteriza y aúna a las tres dimensiones tiene que ver con la valoración del *yo*: desde un punto de vista cognitivo en la autoimagen, relacional en la autoestima y motivacional en la autoeficacia.

En cuanto a la autoeficacia, destacan las investigaciones de Bandura (1997), quien la designó como las creencias que la persona tiene sobre su propia capacidad para aprender o para realizar una tarea hasta un determinado nivel u objetivo (Fidalgo, 2012). En este sentido y para los propósitos de esta investigación, nos centraremos en la autoeficacia enfocada al ámbito académico, la que Galleguillos (2017) define como determinante para el éxito escolar. El autor advierte que “surgen las expectativas personales, como un proceso importante en los estudios a nivel psicológico y su relación con diferentes áreas de desarrollo, entre ellas el rendimiento académico” (p.157).

Actualmente, en psicología educativa, el interés se encuentra en los procesos que impulsan la motivación. Un estudiante pierde motivación y pierde autoeficacia cuando su autoestima decae (Kavanagh, 2019). No son aspectos excluyentes ni constantes, sino que se ajustan a las interacciones en que se desenvuelve el sujeto. El nivel de motivación está expuesto a la valoración de autoestima del estudiante y depende de la opinión que sus pares y tutores depositan en él a propósito de aquello que proyecta. Ugartetxea (2002) propone que el alumno debe poseer un sentido de eficacia personal con el objetivo de que sea capaz de activar los mecanismos que permiten su aprendizaje, prescindiendo de la valoración de terceros.

En este sentido, la autoeficacia y la motivación deben considerarse como aspectos psicológicos interdependientes en el desempeño académico y que trabajan a la par para llevar a cabo una tarea de forma efectiva. En Kavanagh (2019) se encuentra evidencia sobre la relación que existe entre la percepción de autoeficacia y la motivación específicamente en tareas de lectura, y arroja datos significativos sobre el rendimiento lector y la puesta en práctica de la lectura como factor mediador entre la motivación y la autoeficacia de esta tarea. Concluye que “aumentar la motivación de los estudiantes hacia la lectura puede conducir a un aumento de la actividad lectora y de la competencia lectora” (p. 1)

En cuanto al contexto regional latinoamericano, Inciso (2022) define autoeficacia como una de las condiciones que presenta la labor académica, y lo asocia a la ansiedad frente a los exámenes, la procrastinación y el bienestar psicológico de los estudiantes. Para Mejía et al. (2011), un estudiante autoeficaz se define como aquél que “se da un valor y ha aprendido a valorarse por sí mismo” (p.4) y destaca la autoeficacia como un elemento central a la hora de barajar soluciones a los problemas de motivación en el proceso de escolarización.

La autoeficacia es clave para explicar la conducta humana en momentos críticos, dado que regula y compensa la toma de decisiones, los niveles de motivación, la constancia necesaria para mantener una determinación, y la fluctuación de pensamientos y emociones derivados de una situación donde se exige poner en práctica aptitudes intelectuales y afectivas de la persona (Inciso, 2022). La percepción de autoeficacia se polariza negativa o positivamente al variar hacia la derrota o la victoria de la meta preestablecida (Carrasco y del Barrio, 2002) y la fluctuación del proceso depende de cada logro o fracaso conseguido, lo cual determinará el nivel de autoeficacia del individuo.

La autoeficacia percibida se activa cuando el individuo se enfrenta a situaciones que le generan desafíos de acuerdo a las exigencias del entorno. Esto se relaciona con el planteamiento de Bandura (1997) y Zimmerman (1995) sobre el aprendizaje autorregulado como un factor a considerar en el planteamiento de la autoeficacia. En una fase posterior a cada experiencia, el individuo identifica las causas que determinaron el logro o el fracaso de la meta preestablecida e integra su valoración como un nuevo aprendizaje para ser utilizado en desafíos futuros. En esta fase, se delimita el rango de movilidad y se ajustan las expectativas en un espectro de posibilidades que contemplan sus propios registros vivenciales:

Podemos atribuir la causa [de la meta lograda] a algo interno (me esforcé) o a algo externo (fue fácil); esa causa puede ser valorada como algo estable (la inteligencia) o inestable (las ayudas que me prestaron); y, finalmente, puede considerarse que es o no controlable por uno mismo -la disciplina lo es, la inspiración no (Sánchez, 2010, p. 45).

La capacidad de controlar o de autorregular el éxito de una meta se encuentra en la dimensión motivacional-emocional de nuestra mente, también conocida como parte cálida, opuesta pero complementaria a la parte fría (Sánchez, 2010). Por un lado, los procesos cognitivos ejecutados por la memoria de trabajo e implicados en una tarea de aprendizaje corresponden a los procesos fríos. Por otro lado, los procesos cálidos son aquellos que competen a las emociones activas en el aprendizaje, las cuales se dividen en tres fases: deliberativa, volitiva y evaluativa.

En primera instancia, en la fase deliberativa el individuo busca un propósito para realizar una tarea y trata de fijar metas de acuerdo con la pregunta: ¿por qué o para qué estoy realizando la acción? El fundamento permitirá al individuo dar un valor a la meta preestablecida y considerar los riesgos y beneficios que esta pueda traerle. En este estadio, se busca una motivación base que sea lo suficientemente firme y constante para la ejecución de los procesos fríos. Mantener la concentración en el objetivo depende de la capacidad de regulación emocional del individuo para persistir en la posibilidad de éxito (Jinks y Lorschbach, 2003).

Seguidamente, en la fase volitiva se trata de sostener la motivación hacia el objetivo inicial, que puede ser alterada por disruptores internos o externos. La concentración y la motivación (proceso frío y cálido respectivamente) son fundamentales en esta fase, puesto que, controlan la intervención de estímulos externos y distractores internos. Sánchez (2010) agrega que, si los procesos fríos no presentan problemas, los procesos cálidos no serán requeridos y, al contrario, la motivación y las metas que se propusieron al inicio tendrán que entrar en acción.

Finalmente, la fase evaluativa corresponde al momento en el cual el sujeto evalúa su propio desempeño, el nivel de alcance de la meta preestablecida y sus logros de acuerdo a la experiencia vivida. En este punto, el individuo genera interpretaciones sobre el resultado que obtuvo al enfrentarse al desafío propuesto y, del mismo modo, genera expectativas sobre las habilidades y herramientas que tiene para enfrentarse a desafíos futuros, lo que determinará su percepción de autoeficacia. Además, esta fase permite al individuo mejorar aspectos intelectuales y emocionales, generando creencias que le dan relevancia a los procesos cálidos/motivacionales para un futuro desempeño exitoso.

El proceso de aprendizaje no sería posible sin los procesos cálidos. El efecto que ejercen factores como la percepción de autoeficacia interviene ya sea en beneficio o perjuicio de, por

ejemplo, el lector en formación (Sánchez, 2010). Sobre esto, Mejía et al. (2011) mencionan que el autoconcepto es un factor fundamental para el desarrollo de competencias académicas y dado el componente social implicado en la lectura en voz alta es posible reforzar la percepción de autoeficacia. Para leer en voz alta con público presente (compañeros, familia, audiencia, entre otros) se requiere confianza (Orejudo et. al., 2012) en el rol de orador, en las herramientas de la voz disponibles y en la propia fluidez lectora.

## **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1 Enfoque de la investigación**

El enfoque de investigación es de tipo cuantitativo, puesto que el objeto de estudio se conforma por variables que se pueden medir a través de la aplicación de instrumentos que arrojan información numérica (Hernández-Sampieri, Fernández & Baptista, 2014). Posteriormente, esta información se analiza estadísticamente y los resultados se interpretan a la luz de la bibliografía consultada y de cara a los objetivos que guiaron el estudio. Este método es pertinente para la investigación y se concreta en un diseño transversal descriptivo, pues se recogió información en un solo momento sin manipular las variables.

### **3.2 Participantes**

El tipo de muestra fue no probabilística, de tipo selectiva o intencionada, ya que se contaba con facilidades de acceso a los participantes. La muestra quedó compuesta por 146 estudiantes de 8° año básico de dos establecimientos educacionales de la comuna de Concepción y Talcahuano que participaron en dos fases diferentes del estudio, las que se detallan a continuación.

### **3.3 Fases de la investigación**

#### **3.3.1 Fase 1: Formulación y validación del cuestionario de autoeficacia**

Esta fase consistió en la construcción y validación del instrumento para recoger la información acerca de la percepción de autoeficacia de los estudiantes. Se diseñó una escala de 14 ítems con cinco opciones de respuesta cada uno, que van desde “muy de acuerdo” hasta “totalmente en desacuerdo”. La propuesta se sometió a juicio de dos expertos cuyas sugerencias fueron consideradas en la versión final del instrumento.

El cuestionario fue diseñado a partir de las definiciones sobre fluidez lectora propuestas por autores como Kuhn et al. (2010) y Kim et al. (2021). Por lo tanto, considera los tres componentes de la fluidez lectora: precisión, velocidad y prosodia, cada uno como una dimensión con sus respectivos ítems. Además, siguiendo a González-Trujillo et al. (2015), se incluyeron 2 enunciados para recoger la opinión de los estudiantes sobre la calidad general de su lectura en voz

alta (“que suene natural” y “capte la atención”). Por último, se agregaron otros dos ítems para averiguar cómo perciben los estudiantes su capacidad para leer en voz alta sin perder la atención, ejerciendo control sobre el proceso para lograr un buen desempeño. El instrumento cuenta con 14 ítems con cinco opciones de respuesta cada uno, que van desde “muy de acuerdo” hasta “totalmente en desacuerdo” y aborda las dimensiones de fluidez lectora que se describen a continuación en la Tabla 1:

**Tabla 1**

*Descripción del cuestionario por dimensión, ítem y definición operacional.*

| Dimensión           | Ítems | Definición operacional  | Ejemplos (“Soy capaz de ....”)  |
|---------------------|-------|---|---|
| Precisión           | 2     | Se entiende por precisión la capacidad de leer sin equivocaciones en la lectura de las palabras, aún cuando sean desconocidas. Se espera de los estudiantes que reflejen su capacidad de corregirse de inmediato cuando cometan errores.  | Ítem 2: Leer pronunciando correctamente todas las palabras del texto. |
|                     | 7     |   |   |
|                     | 12    |   |   |
| Velocidad           | 3     | La dimensión velocidad no aborda sólo la rapidez con la que se lee, sino también la capacidad del estudiante para darle un ritmo adecuado a la lectura, saber respirar y en qué momentos hacer las pausas, para que se logre entender la pronunciación de cada palabra. Se espera del estudiante que evalúe si domina su respiración y la rapidez con la que lee, sin detenerse a decodificar palabras ni a respirar en momentos inapropiados.            | Ítem 8: Leer a un buen ritmo, pero sin apurarme por terminar          |
|                     | 8     |   |   |
|                     | 13    |   |   |
| Prosodia            | 1     | Se entiende como prosodia el uso del tono de voz, volumen, entonación, pausas y segmentación, para hacer la lectura. Con este ítem se pretende rescatar la percepción de los educandos en el desempeño de una lectura que respete los signos de puntuación, que dé una entonación intencionada de acuerdo al sentido del texto y que se haga con un volumen adecuado para que se escuche claramente lo que se dice y que sea acorde al sentido del texto. | Ítem 9: Leer con un volumen adecuado para que me escuchen.            |
|                     | 4     |   |   |
|                     | 9     |   |   |
|                     | 14    |   |   |
| Control de la tarea | 5     | Estos ítems se evalúan si el estudiante percibe que tiene la capacidad para leer en voz alta sin perder la atención sobre lo que está realizando. La falta de control sobre la tarea suele ser fuente de errores en el proceso, como saltarse partes del texto.   | Ítem 5: Leer sin saltarme ni repetir ninguna palabra del texto.       |
|                     | 10    |   |   |
| Calidad Global      | 6     | Estos ítems evalúan la percepción de los estudiantes acerca de cómo leen en general. Responde a la pregunta ¿qué tan competente te sientes cuando lees en voz alta como para captar la atención de otros?   | Ítem 6: Leer con naturalidad, sin que se note que estoy nervioso.     |
|                     | 11    |   |   |

Para su validación, se testeó en una muestra de 105 estudiantes, 48 hombres y 57 mujeres de 14 años en promedio, todos de 8° año de un establecimiento de dependencia municipal, correspondiente al establecimiento ubicado en la comuna de Talcahuano. Esto lo hicieron en horario de clases de Lengua y Literatura, voluntariamente, con la supervisión de un profesor colaborador.

Antes de aplicar el instrumento a los estudiantes de la fase dos, se analizaron los resultados obtenidos en la primera fase del estudio mediante un Alpha de Cronbach para su validación.

### **3.3.2 Fase 2: Aplicación del cuestionario de autoeficacia a muestra de participantes en estudio**

Para la fase dos, la muestra de estudiantes fue de 41 estudiantes, todas mujeres de 14 años en promedio pertenecientes al establecimiento ubicado en Concepción. Todas aquellas con su asentimiento verbal, fueron conducidas a la sala de computación del establecimiento, accedieron con sus correos institucionales a classroom, donde se alojó el link al cuestionario. Una vez ahí, se leyeron las instrucciones en voz alta, se respondieron dudas, y se procedió a completar el cuestionario en un tiempo límite de 15 minutos, extendiendo el plazo un par de minutos en caso de ser necesario.

### **3.4 Procedimiento**

Para la obtención de las muestras, se entregó una carta a las autoridades correspondientes del colegio seleccionado. Más tarde, siguiendo el conducto regular, se confirmó la participación con un consentimiento informado entregado a sus padres o tutores y un asentimiento verbal a cada estudiante, siendo este completamente voluntario.

En cuanto a la aplicación del Cuestionario, las investigadoras guiaron el proceso a través de instrucciones orales claras y precisas. En voz alta, se dio a los estudiantes la instrucción de dirigirse a la sala de computación del establecimiento para utilizar un computador de allí. En el lugar, se solicitó a los estudiantes abrir el link del formulario previamente dispuesto en *classroom*, plataforma que ofrece google para compartir archivos en una sala de clases virtual. Luego, se leyeron las instrucciones en voz alta, además, se les solicitó responder el instrumento con la mayor seriedad y sinceridad posible. Posteriormente, se resolvieron dudas y se otorgó un tiempo de 15

minutos para responder a cabalidad el cuestionario. Todo esto se realizó durante el horario de clases correspondiente a la asignatura de Lengua y Literatura.

Ambas fases de la investigación se realizaron de la misma forma.

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados de ambas fases de desarrollo de la investigación, comprendiendo la primera como el pilotaje y validación del instrumento y la segunda como la aplicación a la muestra.

### 4.1 Resultados Fase 1: Validación del instrumento.

En esta fase se validó el instrumento a través de la aplicación de este a una muestra de 105 estudiantes. La información obtenida se traspasó a una planilla Excel para analizar estadísticamente la confiabilidad del instrumento a través del Alpha de Cronbach. Los resultados arrojados por el proceso de validación del instrumento dieron cuenta de que el Cuestionario construido arroja resultados confiables y bien distribuidos con dos factores para la dimensión prosodia.

En la Tabla 2 se presentan los datos estadísticos descriptivos de las dimensiones expresividad, puntuación, precisión, velocidad, control y calidad global de la lectura en voz alta:

**Tabla 2.**

*Descriptivos por dimensión del instrumento*

| <b>Dimensiones</b>     | <b>Media</b> | <b>D.E.</b> | <b>Mediana</b> | <b>Q1</b> | <b>Q3</b> | <b>Asimetría</b> | <b>Curtosis</b> |
|------------------------|--------------|-------------|----------------|-----------|-----------|------------------|-----------------|
| Precisión              | 3.96         | 0.82        | 4.00           | 3.33      | 4.67      | -1.15            | 1.50            |
| Velocidad              | 3.89         | 0.87        | 4.00           | 3.33      | 4.67      | -1.07            | 1.45            |
| Prosodia- Expresividad | 4.11         | 0.84        | 4.50           | 3.50      | 4.75      | -1.18            | 1.51            |
| Prosodia- Puntuación   | 3.86         | 0.94        | 4.00           | 3.50      | 4.50      | -0.91            | 0.51            |
| Control                | 3.71         | 0.98        | 4.00           | 3.00      | 4.50      | -0.72            | 0.41            |
| Calidad global         | 3.70         | 1.05        | 4.00           | 3.00      | 4.50      | -0.42            | -0.84           |

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la información que se muestra en la Tabla 2 podemos determinar que los estudiantes se sienten capaces de leer un texto en voz alta sin mayores dificultades, puesto que la media apunta en gran medida a estar “de acuerdo” con cumplir con la tarea. Podemos ver que la dimensión con puntuaciones más altas corresponde a *Expresividad*, asociada a la adecuación del volumen y a la fidelidad del sentido del texto. De este modo, se ve reflejado que los alumnos tienen mejor percepción de autoeficacia en aspectos prosódicos de la lectura en voz alta, a diferencia de lo que perciben sobre la calidad global de su lectura.

La tendencia de curtosis positiva concentrada entre el valor cero da cuenta de que el instrumento presenta pocos valores atípicos, encontrándose principalmente presentes en la dimensión *Expresividad*, lo que puede indicar que las respuestas en los ítems 9 y 14 tienen una distribución menos constante. Igualmente, este ítem presenta una variación en el registro de la mediana y arroja un dato que se interpreta como una tendencia a responder positivamente a las afirmaciones [Soy capaz de... ]: 9. *Leer con un volumen adecuado para que me escuchen* y 14. *Leer las palabras y las frases de acuerdo con el sentido del texto*. *Expresividad* registra una selección positiva por parte de la muestra, mayor en comparación a las respuestas entregadas en los demás ítems.

En la Tabla 3, se presenta una síntesis de los resultados del análisis factorial y los niveles de confiabilidad obtenidos.

**Tabla 3**

*Análisis factorial y de confiabilidad*

| <b>Variables</b> | <b>N° factores</b> | <b>Ítems</b> | <b>% Varianza explicado</b> | <b>Alpha de Cronbach</b> |
|------------------|--------------------|--------------|-----------------------------|--------------------------|
| Precisión        | 1                  | 2-7-12       | 66.2                        | .737                     |
| Velocidad        | 1                  | 3-8-7        | 70.0                        | .786                     |
| Prosodia         | 2                  | 4-1          | 79.0                        | .750                     |
|                  |                    | 9-14         |                             | .636                     |
| Control          | 1                  | 10-5         | 84.5                        | .816                     |
| Calidad global   | 1                  | 6-11         | 81.2                        | .768                     |

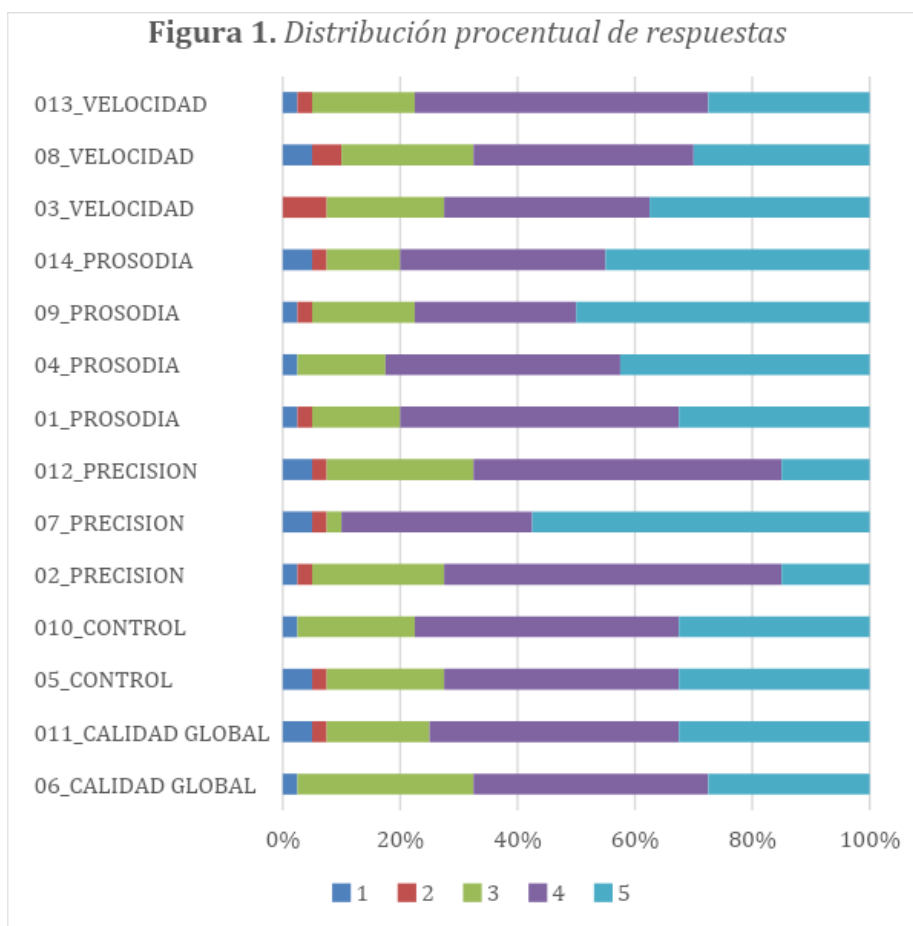
Fuente: Elaboración propia.

Esta tabla resumen confirma que a diferencia de las demás variables, para la dimensión *Prosodia* el análisis factorial arrojó dos factores, cada uno conformado por dos ítems. La primera de ellas corresponde a la subdimensión integrada por los ítems 4 (Leer respetando los signos de puntuación, sin pausas que interrumpan las frases) y 1 (Leer haciendo notar con mi voz, si hay una exclamación o una interrogación y si ya termina una oración), los que apuntan a leer respetando las marcas de puntuación, incluidos los signos de exclamación e interrogación, por lo que el factor etiquetado como *Puntuación*, captura pausas y entonación. La segunda subdimensión, integrada por los ítems 9 (adecuación del volumen) y 14 (respetar el sentido del texto), captura un factor que se puede asociar con la Expresividad, que indica la prosodia no marcada en el texto. De esta forma, el análisis confirma que la prosodia es un componente de la fluidez lectora que es multifactorial. Por lo tanto, se actualizó la estructura del cuestionario con las subdimensiones de prosodia que arrojó el análisis (expresividad y puntuación).

Respecto de la confiabilidad, los valores del coeficiente Alpha de Cronbach dan cuenta de un buen nivel de consistencia interna del instrumento. Es decir, los ítems están correlacionados entre sí. De acuerdo con los valores encontrados, la consistencia, en general, es buena. En el caso de los ítems de Expresividad (9 y 14), si bien la confiabilidad es más en relación con los demás ítems, se mantuvieron, pues al eliminarlos no aumenta de manera significativa la confiabilidad general del instrumento (.75).

#### 4.2 Resultados Fase 2: Aplicación del cuestionario de autoeficacia a la muestra de participantes en estudio

Luego de la validación del instrumento, se procedió a aplicar el cuestionario a la muestra del estudio, la cual quedó compuesta por 41 estudiantes de octavo básico, de un establecimiento de dependencia particular subvencionada. La edad promedio es de 14 años. Su participación arrojó los resultados que se presentan a continuación en la siguiente figura:



Fuente: Elaboración propia.

La distribución de las respuestas de las participantes para cada ítem (presentados en el mismo orden en que estaban contenidos en el Cuestionario) indica que la mayor parte corresponde a las opciones *De acuerdo* (4) y *Muy de acuerdo* (5). En cambio, hubo escasas respuestas en los niveles *En desacuerdo* (2) o *Muy en desacuerdo* (1).

Los datos descriptivos para cada dimensión del cuestionario se exponen en la Tabla 4.

**Tabla 4**

*Descriptivos por dimensión del instrumento*

| <b>Dimensiones</b>    | <b>Media</b> | <b>D.E.</b> | <b>Mediana</b> | <b>Q1</b> | <b>Q3</b> | <b>Asimetría</b> | <b>Curtosis</b> |
|-----------------------|--------------|-------------|----------------|-----------|-----------|------------------|-----------------|
| Precisión             | 3.95         | 0.80        | 4.33           | 3.42      | 4.58      | -1.49            | 2.35            |
| Velocidad             | 3.94         | 0.87        | 4.00           | 3.42      | 4.67      | -1.01            | 0.51            |
| Prosodia-Expresividad | 4.16         | 0.89        | 4.50           | 4.00      | 5.00      | -1.51            | 2.91            |
| Prosodia-Puntuación   | 4.13         | 0.81        | 4.00           | 4.00      | 5.00      | -0.85            | 0.12            |
| Control               | 3.99         | 0.87        | 4.00           | 3.50      | 4.50      | -1.30            | 2.38            |
| Calidad global        | 3.93         | 0.86        | 4.00           | 3.50      | 4.50      | -1.19            | 2.28            |

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con lo que indica la Tabla 4 y en concordancia con lo presentado por la figura 1, en todas las dimensiones la percepción de autoeficacia es de media a alta y presenta poca variabilidad intragrupal.

Para averiguar si había interrelación entre las puntuaciones de cada dimensión, se realizó un análisis de correlación de Spearman cuyos resultados se muestran en la Tabla 5.

**Tabla 5**

*Correlaciones entre las dimensiones del Cuestionario*

| <b>Dimensiones</b>      | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>6</b> |
|-------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>1</b> Precisión      | 1        | .        |          |          |          |          |
| <b>2</b> Velocidad      | .679**   | 1        |          |          |          |          |
| <b>3</b> Puntuación     | .714**   | .745**   | 1        |          |          |          |
| <b>4</b> Expresividad   | .803**   | .768**   | .652**   | 1        |          |          |
| <b>5</b> Control        | .548**   | .610**   | .736**   | .714**   | 1        |          |
| <b>6</b> Calidad global | .550**   | .717**   | .762**   | .816**   | .811**   | 1        |

Fuente: elaboración propia

Nota: \*\* Indica que la correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

Los resultados indican que hay correlaciones significativas entre todas las dimensiones del cuestionario. Las más fuertes se encuentran entre la dimensión *calidad global* y *expresividad* ( $\rho=.816$ ), *calidad global* y *control* ( $\rho=.811$ ), y *precisión* y *expresividad* ( $\rho=.803$ ). Por su parte, los valores de correlación más bajos, aunque igualmente significativos, son entre *puntuación* y *control* ( $\rho=.548$ ), y *puntuación* y *calidad global* ( $\rho=.550$ ).

En la Tabla 6 se especifica la frecuencia (n y %) alcanzada por cada opción de respuesta (niveles de acuerdo) ítem por ítem correspondientes a cada dimensión.

**Tabla 6**

*Frecuencia de respuestas por ítem/dimensión*

| Dimensión             | Ítemes | Respuestas |     |    |     |     |      |    |      |     |      |
|-----------------------|--------|------------|-----|----|-----|-----|------|----|------|-----|------|
|                       |        | TD1        |     | D2 |     | AD3 |      | A4 |      | TA5 |      |
|                       |        | n          | %   | n  | %   | n   | %    | n  | %    | n   | %    |
| Precisión             | 2      | 1          | 2,5 | 1  | 2,5 | 9   | 22,5 | 23 | 57,5 | 6   | 15,0 |
|                       | 7      | 2          | 5,0 | 1  | 2,5 | 1   | 2,5  | 13 | 32,5 | 23  | 57,5 |
|                       | 12     | 2          | 5,0 | 1  | 2,5 | 10  | 25,0 | 21 | 52,5 | 6   | 15,0 |
| Velocidad             | 3      | 0          | 0,0 | 3  | 7,5 | 8   | 20,0 | 14 | 35,0 | 15  | 37,5 |
|                       | 8      | 2          | 5,0 | 2  | 5,0 | 9   | 22,5 | 15 | 37,5 | 12  | 30,0 |
|                       | 13     | 1          | 2,5 | 1  | 2,5 | 7   | 17,5 | 20 | 50,0 | 11  | 27,5 |
| Prosodia-Puntuación   | 1      | 1          | 2,5 | 1  | 2,5 | 6   | 15,0 | 19 | 47,5 | 13  | 32,5 |
|                       | 4      | 1          | 2,5 | 0  | 0,0 | 6   | 15,0 | 16 | 40,0 | 17  | 42,5 |
| Prosodia-Expresividad | 9      | 1          | 2,5 | 1  | 2,5 | 7   | 17,5 | 11 | 27,5 | 20  | 50,0 |
|                       | 14     | 2          | 5,0 | 1  | 2,5 | 5   | 12,5 | 14 | 35,0 | 18  | 45,0 |
| Calidad global        | 6      | 1          | 2,5 | 0  | 0,0 | 12  | 30,0 | 16 | 40,0 | 11  | 27,5 |
|                       | 11     | 2          | 5,0 | 1  | 2,5 | 7   | 17,5 | 17 | 42,5 | 13  | 32,5 |
| Control               | 5      | 2          | 5,0 | 1  | 2,5 | 8   | 20,0 | 16 | 40,0 | 13  | 32,5 |
|                       | 10     | 1          | 2,5 | 0  | 0,0 | 8   | 20,0 | 18 | 45,0 | 13  | 32,5 |

Fuente: Elaboración propia.

Nota: TD1: Totalmente en desacuerdo; D2: En desacuerdo; AD3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo; A4: De acuerdo; TA5: Totalmente de acuerdo

Se puede notar que se replica la tendencia a la mayoría 4 y 5, sin embargo, es llamativo que en dos ítems de la dimensión *precisión* (ítems 2 y 12), solo 6 estudiantes respondieron la opción n°5 correspondiente a *totalmente de acuerdo*. En ambos casos, la mayoría de los estudiantes escogió el nivel 4, es decir, “de acuerdo”. Lo llamativo es que, siendo estudiantes de octavo básico,

respondan con menor percepción de autoeficacia en estos dos ítems de precisión (Ítem 2: “Pronunciar correctamente todas las palabras del texto” e Ítem 12: “Leer sin titubeos ni vacilaciones las palabras que son más largas o menos conocidas”) en los cuales tienen que pronunciarse con su capacidad de leer un texto sin cometer errores, puesto que se espera que en este nivel ya dominen ese tipo de procesos:

Sin embargo, en la misma dimensión de Precisión, en el ítem 7 “Autocorregirme de inmediato si cometo un error, sin perder continuidad.” concentró la mayor cantidad de respuestas de puntuación 4 (Puntuación) y 5 (Control) con un 85,5% de respuestas. Es decir que, de todos los ítems del cuestionario, este es en el que los estudiantes se consideran más capaces. Lo que también permite desprender que, si bien no se sienten seguros de leer sin cometer errores, sí se sienten capaces de notar fallas en la precisión con la que leen en voz alta y corregirlas a la brevedad.

El mismo análisis indica, que el ítem 5 (Control) “Leer sin saltarme ni repetir ninguna palabra del texto.” y el ítem 6 (Calidad Global) “Leer con naturalidad, sin que se note que estoy nervioso” fueron los que concitaron menor cantidad de respuestas que dieran cuenta de altos niveles de acuerdo con un 61,4% y 62,1% respectivamente. Lo que podría traducirse como que los estudiantes aún sienten cierta duda acerca de sus habilidades o de su entorno, lo cual estaría afectando su confianza y, con esto, su desempeño global.

## CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

El propósito del presente estudio fue describir la percepción de autoeficacia en estudiantes de octavo año básico con la hipótesis de que la percepción de autoeficacia no sería igual para todos los componentes de la fluidez lectora.

De acuerdo al objetivo planteado, en el Marco Teórico se revisan las conceptualizaciones de LVA, fluidez lectora y autoeficacia y, en ellas, las principales definiciones e implicaciones en el aprendizaje de la lectura. Con respecto a lo estudiado sobre la LVA, se considera esta práctica como fundamental para el desarrollo de las habilidades de fluidez lectora (Riffo et al. 2018). Las Bases Curriculares establecen que la práctica de lectura en voz alta finaliza en sexto año básico y su ejecución se limita a la enseñanza básica bajo el pretexto de que un estudiante de octavo año lee fluidamente y domina los aspectos básicos de lectura (MINEDUC, 2018). Sobre fluidez lectora, esta investigación se adhiere a la idea de que es una habilidad multicomponencial (Kuhn, et. al, 2010). Por último, se asumió el concepto de autoeficacia como la percepción de un individuo acerca de las propias capacidades de éxito en metas preestablecidas (Manzanares y Guijarro, 2023; Bandura, 1997; Zimmerman, 1995) y se trabaja con el término autoeficacia académica (Galleguillos, 2017) para enfocar la observación al rendimiento en tareas escolares, específicamente asociadas a las de tipo lector (Kavanagh, 2019).

Para concretar el objetivo y verificar la hipótesis, se diseñó y se aplicó un Cuestionario de autoeficacia escolar en fluidez lectora (denominado CAFEL) a una muestra de estudiantes de octavo año básico, el que fue necesario validar previamente para su aplicación. El resultado del proceso mencionado dio cuenta de que el CAFEL alcanza un buen nivel de confiabilidad, por lo tanto, cumple con los requisitos para ser aplicado a la muestra en estudio. Los resultados de la muestra indicaron que los estudiantes sienten que leen con una velocidad inadecuada y que pueden cometer errores de decodificación, sin embargo, poseen la capacidad de autocorregirse al momento. De los resultados se desprende que la fluidez multicomponencial se verifica en las dos fases del Cuestionario aplicado puesto que las correlaciones entre todos los componentes abordados fueron altas.

El principal hallazgo del estudio consiste en que los estudiantes se sienten autoeficaces para leer en voz alta, lo que se refleja en las puntuaciones promedio para cada dimensión (Tabla 4). Esto podría significar un potencial sobre su desempeño académico de manera transversal, aspecto abordado previamente en el apartado de Autoeficacia que evidencia que diversas investigaciones ratifican la importancia de la percepción de autoeficacia en los procesos de aprendizaje (Mejía, 2011; Sánchez, 2010; Inciso, 2022). Se devela que la valoración de los logros académicos se obtiene de la reflexión introspectiva (Carrasco y del Barrio, 2002; Ugartetxea, 2002) acerca de la tarea desempeñada y que resignificar los fracasos como elementos del proceso de aprendizaje es una tarea imprescindible para el desarrollo integral del individuo (Jinks y Lorsbach, 2003).

Según lo expuesto en el planteamiento del problema, el proceso de aprendizaje se compone del binomio cálido y frío (Sánchez, 2010) para representar el funcionamiento cognitivo del individuo. A través de esta teoría, queda planteada la relevancia de conocer los factores que intervienen en el comportamiento de un estudiante y de admitir los aspectos afectivos implicados en su educación. De manera que, los resultados arrojados por el instrumento de la presente investigación sugieren que en la muestra estudiada posiblemente se ha tenido un tratamiento eficaz de los aspectos cálidos por parte de docentes y apoderados (Cova, 2004).

Al poner atención en cada una de las dimensiones del Cuestionario, se encontró que en general es alta la percepción de autoeficacia. *Expresividad* corresponde a la dimensión que registra una percepción de autoeficacia mayor entre todas las variables y equivale a leer entonando las frases de acuerdo al sentido, la intención y el tipo de texto (Kuhn et al, 2010). También es alta la percepción en la dimensión de *Puntuación*, lo que da cuenta de que hay un elevado nivel de autoeficacia referente a elementos prosódicos. En cuanto a la velocidad, los encuestados perciben que tienen menos capacidades en comparación a lo percibido en las dimensiones anteriores (Tabla 4). Tratándose de estudiantes de octavo año básico, estos procesos ya deben estar automatizados. No obstante, es posible que la percepción de autoeficacia de los estudiantes se confunda con la práctica de medir exclusivamente velocidad lectora, dado que es recurrente en las escuelas la medición de palabras por minuto para evaluar fluidez con cierta independencia de los otros aspectos de la componen.

La velocidad en lectura es sinónimo de un buen manejo de los aspectos básicos de lectura, los cuales se encuentran automatizados en lectores expertos (Rasinski, 2014) por lo que se puede deducir que los estudiantes pierden tiempo y concentración en procesos de decodificación lo que inhibe la comprensión total del texto (Calet, 2017).

Estas evidencias se pueden traducir en que un lector de octavo año básico se siente capaz de reconocer e interpretar en voz alta lo escrito en un texto de acuerdo a su tipo e intencionalidad, pero puede sentir que no lo hace de manera eficiente (Kim et al., 2021). Es decir, su lectura no es percibida como una lectura completamente fluida. Esto sugiere que el nivel de comprensión lectora podría ser bueno, dado que estas habilidades están relacionadas. Esto abre una posible interrogante acerca de si el estudiante al portar de acceder a enseñanza media, comprende lo que lee al momento en que lo lee o necesita tiempo extra, tal vez una segunda lectura para dar sentido a lo que se plantea en el texto a cabalidad y más y mejores instancias donde practicarla.

Otro aspecto interesante observable en el principal hallazgo mencionado se centra en la buena percepción que la muestra registró sobre fluidez de lectura en voz alta, pese a que los informes revisados dan cuenta de un pobre resultado en comprensión especialmente en la población adolescente (MINEDUC, 2019). De esto se infiere que los estudiantes de la muestra podrían utilizar su fluidez como una habilidad práctica (Ferrada y Outón, 2017) al momento de plantear estrategias de comprensión pues, según sus propios estándares de capacidad lectora observados en el presente estudio, no se consideran lectores expertos, pero tampoco pésimos o iniciales.

## CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones obtenidas a partir de los objetivos preestablecidos.

- a. Se concluye que, en relación al objetivo general correspondiente a “describir la percepción de autoeficacia en fluidez lectora en estudiantes de octavo año básico”, el Cuestionario da muestra de que la autoeficacia percibida es entre media y alta. Los estudiantes dieron cuenta de esto en sus respuestas al puntuar los ítems de estudio entre las opciones “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y “totalmente de acuerdo”, incluso con mayor tendencia en general a percibir un total acuerdo. Por lo tanto, para el grupo en estudio, la autoeficacia en fluidez de lectura es percibida positivamente.
- b. El primer objetivo específico fue la construcción de un instrumento que respondiera a la necesidad principal “describir la percepción de autoeficacia” desprendida del objetivo general. Se completa el objetivo con la creación de un instrumento para la medición y posterior descripción de la percepción de autoeficacia en un grupo determinado. La selección de preguntas que constituyen el instrumento obedece a los criterios de fluidez y autoeficacia validados previamente. La elaboración del CAFEL o Cuestionario de autoeficacia escolar en fluidez lectora, permitió disponer de información suficiente para desarrollar los siguientes objetivos y del mismo modo, sopesar el alcance del estudio y su aporte para futuras investigaciones.
- c. El segundo objetivo específico consiste en “describir en qué aspectos de la fluidez lectora los estudiantes de la muestra en estudio presentan una mejor percepción de autoeficacia”, lo cual pudo ser consignado a través de preguntas que aluden a los elementos prosódicos de la LVA asociados al uso del tono de voz, volumen, entonación, pausas, segmentación, signos

de puntuación, además de la calidad global de la LVA. Los estudiantes respondieron que leen expresivamente y con una puntuación correcta.

- d. El tercer objetivo específico sigue la misma línea del objetivo anterior y se basa en la descripción de los “aspectos de la fluidez lectora que presentan una percepción de autoeficacia más baja”. Fueron dos los factores entregados por el instrumento que dieron cuenta de un nivel más deficiente de autoeficacia en fluidez, correspondientes a Control (sólo ítem 7), Velocidad y Calidad Global. El primero evalúa si el foco de atención se mantiene al practicar Lectura en voz alta evitando hacer saltos en la lectura y perder el hilo sobre la comprensión. El segundo, sobre la rapidez con la que se lee y el tercero verifica si la percepción sobre su experiencia y competencia en Lectura en voz alta es positiva o negativa y mide el nivel de satisfacción sobre su puesta en escena al leer frente a un grupo. Estos dos aspectos de la fluidez lectora marcaron una diferencia significativa en comparación a los demás ítems de estudio, por lo tanto, los estudiantes demandan prácticas de Lectura en voz Alta mediante estrategias adaptadas a su nivel de desarrollo y a los intereses propios de la edad.
- e. Las preguntas de investigación son respondidas satisfactoriamente en la discusión de los resultados, sin embargo, de manera concisa se puede concluir que los estudiantes perciben su desempeño en lectura en voz alta de manera optimista, sobre todo en la expresividad de lectura característica de los rasgos prosódicos. No obstante, tienen una percepción menos positiva en aspectos como Velocidad y Calidad Global, de lo que se podría extraer que cuentan con reducidas oportunidades para practicar estrategias de aplicación de Lectura en voz alta.
- f. Para finalizar, se concluye que la hipótesis planteada se corrobora, puesto que la percepción de autoeficacia es, en efecto, relativamente dispar entre los componentes de la fluidez.

## 6.1 Limitaciones y proyecciones

Una de las limitaciones que presentó este estudio fue la reducida muestra con la que se pudo contar para realizar el estudio. Esto puede representar resultados sesgados por el contexto educativo y socioeconómico de los estudiantes. Por otra parte, el grupo de participantes pertenece a un mismo nivel educativo, por lo tanto, no se pudo dar cuenta de alguna diferencia etaria y/o evolutiva en la percepción de autoeficacia.

Otra limitación y una de las más determinantes, fue la reducción del plazo con que el equipo de investigación contaba para trabajar con la muestra, lo que imposibilitó en su momento el desarrollo de la idea primigenia de investigación, pues, en una primera instancia, la investigación se impulsó en el objetivo de contrastar los resultados de una evaluación estandarizada sobre fluidez lectora con la percepción de autoeficacia arrojada por el Cuestionario construido. Esta idea inicial tenía el objetivo de descubrir correlaciones entre el desempeño real y la percepción de autoeficacia. Dicho proyecto no se realizó por limitantes de tiempo y muestra disponibles. Es por esto que se deja una ventana a un estudio que logre dar luces de la relación entre autoeficacia y fluidez lectora para esclarecer el camino de docentes y colaboradores de aula.

Las limitaciones mencionadas, permiten proyectar la aplicación del instrumento en condiciones favorables, como la de presentar una tercera Fase de rastreo de lectura en voz alta para contrastar la percepción de Autoeficacia en fluidez con los resultados de una prueba pertinente al estudio. Esta prueba oral buscaría explorar el desempeño en todos los componentes de la fluidez lectora a una variedad de estudiantes que representen diversidad, por ejemplo, pertenencia a diferentes estratos socioeconómicos, con paridad de género, contar con otros niveles de escolaridad, etc. Se proyecta que, para dar mejor cuenta de la realidad situada, se deben considerar las desigualdades en el sistema escolar y el análisis de una muestra representativa.

Esta investigación se proyecta, además, en un seguimiento de la evolución de la percepción de autoeficacia en plazos de tiempo prolongados para determinar si la percepción de autoeficacia evoluciona o varía al aplicar estrategias pertinentes. De manera que, se podrán obtener resultados funcionales para el grupo docente de la muestra escrutada, y de este modo, observar y analizar el tratamiento del tema por parte de los profesores de Lenguaje en enseñanza básica y media. Estas evidencias podrían generar una propuesta de programa para fomentar y validar la autoeficacia

percibida como un elemento psicoeducativo pertinente para el tratamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para finalizar, se destaca la construcción del Cuestionario de Autoeficacia Escolar en Fluidez Lectora (*CAFEL*) como una herramienta en futuras investigaciones para aportar a la vinculación de la variable fluidez con el rendimiento escolar, puesto que existen evidencias pero no del todo contundentes. El rendimiento y formación de nuestros profesores y estudiantes es siempre relevante y necesario de mantener con los más altos estándares posibles. Por esto, como comunidad educativa es necesario estar conscientes de todos los aspectos que pueden apoyar o ir en desmedro de las habilidades cognitivas de este grupo humano para su desarrollo intelectual y socioafectivo, además de abrir paso en las aulas a la innovación académica.

## REFERENCIAS

- Álvarez , F., Ube, C., Rodríguez, M., Ube, F., & Álvarez, C. (2023). Estrategias para desarrollar la fluidez lectora en estudiantes de educación básica, en el periodo 2017-2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 2383-2400. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4597](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4597)
- Álvarez-Cañizo, M., Cueva, E., Cuetos, F., & Suárez-Coalla, P. (2020). Fluidez lectora y comprensión en estudiantes españoles de secundaria. *Psicothema*, 32(1), 75–83. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/17001>
- Arancibia, B., León, H. Castro, G., Bizama, M. & Sáez, K. (2022). Comprensión de lectura, reconocimiento de palabras y fluidez lectora en escolares de sexto año básico. *ONOMÁZEIN* 55. 156-173. <http://ojs.uc.cl/index.php/onom/article/view/50289>
- Arnold, J., & Brown, H. D. (2000). El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo. Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2005-2006 (pp. 256-283). Instituto Cervantes de Múnich. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2005-2006/03\\_arnold.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf)
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Free-man.
- Borzone, A., & Signorini, A., 2000: Lectura y prosodia: una vía para el estudio del procesamiento cognitivo, *Interdisciplinaria* 17(2), 95-117. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18011322002.pdf>
- Calero, A. (2014). Fluidez lectora y evaluación formativa. Investigaciones sobre Lectura. 1 33-48 . Málaga, España. <https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243919002.pdf>
- Calet, N., Defior, S., & Gutiérrez-Palma, N. (2017). Effects of fluency training on reading competence in primary school children: The role of prosody. *Learning and Instruction* (52) 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.04.006>

- Cara, M., & Aranda, R. (2015). Autoeficacia y transformación dinámica del aprendizaje en la práctica docente inicial. *Perspectiva Educacional*, 55(1), 3-19.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3333/333343664002.pdf>
- Carrasco M. & Del Barrio, M. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332.  
<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=727>
- Cassany, D. (2007). Luces y sombras de la lectura en voz alta. *Peonza*, (s.v)(82), 21-32.  
<http://www.cervantesvirtual.com/obra/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--16/>
- Cartagena, M. (2008) Relación entre la Autoeficacia en el Rendimiento Escolar y los Hábitos de Estudio en el Rendimiento Académico en Alumnos de Secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 59-99.  
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55160304.pdf>
- Condori-Ojeda, P. (2020). Rol del docente como mediador de la formación de lectores en la educación básica. *Revista ConCiencia EPG*, 6(1), 1-23.  
<https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-1.1>
- 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. Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 53-66.  
<https://www.redalyc.org/pdf/410/41050205.pdf>
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. Nueva York: Avon (J. Ros, trad.). Barcelona, Crítica.
- Errázuriz, M., Davidson, O., Cocio, A., & Fuentes, L. (2021). Modalidades de lectura de docentes de La Araucanía, Chile: ¿Qué podemos aprender de sus prácticas pedagógicas? *Revista Espacios*, 42(1), 215-233.  
[https://www.researchgate.net/publication/348707636\\_Modalidades\\_de\\_lectura\\_de\\_docentes\\_de\\_La\\_Araucania\\_Chile\\_Que\\_podemos\\_aprender\\_de\\_sus\\_practicas\\_pedagogicas](https://www.researchgate.net/publication/348707636_Modalidades_de_lectura_de_docentes_de_La_Araucania_Chile_Que_podemos_aprender_de_sus_practicas_pedagogicas)
- 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/collection/tesis/document/tesis\\_n4920\\_Evin](https://bibliotecadigital.exactas.uba.ar/collection/tesis/document/tesis_n4920_Evin)

- Ferrada, N. & Outón, P. (2017). Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria: una revisión. *Investigación en la Escuela* (92), 46-59. <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R92/R92-4>.
- Fidalgo, R., & Arias-Gundín, O. (2012). Estudio de la autoeficacia en la lectura desde una perspectiva evolutiva. *Revista Internacional de Psicología Educativa y del Desarrollo*, 2(1), 125-132. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832339012.pdf>
- Fumagalli, J, Barreyro, J., & Jaichenco, V. (2017). Fluidez lectora en niños: cuáles son las habilidades subyacentes. *Ocnos*, 16(1), 50-61. [http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.1.1332](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1332).
- Galicia-Moyeda, I, Sánchez-Velasco, A., & Robles-Ojeda, F. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de psicología*, 29(2), 429-500. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.124691>
- Gallego, J., Figueroa, S. & Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora en estudiantes de educación básica. *Literatura y lingüística*, (40), 187-208. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2066>.
- Galleguillos, P. & Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea*, (6), 156-169. [10.29344/0717621X.40.2066](http://dx.doi.org/10.29344/0717621X.40.2066).
- García, J., Herrero, A., Torregrosa, M., Inglés, C., Lagos, N. & Gonzáles C. (2016). Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios Sobre Educación*, 30, 31-50. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/232303/Capacidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- González-Trujillo, M. C., Calet, N., Defior, S., & Gutiérrez-Palma, N. (2014). Scale of reading fluency in Spanish: measuring the components of fluency/Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez. *Estudios de Psicología*, 35(1), 104-136 [https://www.researchgate.net/publication/275143705\\_Scale\\_of\\_reading\\_fluency\\_in\\_Spanish\\_measuring\\_the\\_components\\_of\\_fluency\\_Escala\\_de\\_fluidez\\_lectora\\_en\\_espanol\\_midiendo\\_los\\_componentes\\_de\\_la\\_fluidez](https://www.researchgate.net/publication/275143705_Scale_of_reading_fluency_in_Spanish_measuring_the_components_of_fluency_Escala_de_fluidez_lectora_en_espanol_midiendo_los_componentes_de_la_fluidez)

- Guerrero, M.C. (2018). Going covert: Inner and private speech in language learning. *Language Teaching*, 51, 1-35. doi:10.1017/s0261444817000295.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación, (6° ed.). México: McGraw-Hill.
- Hoffstetter, I. (2021). La lectura en voz alta en la enseñanza de la literatura: ¿una práctica inclusiva?. En: VIII Jornadas de Investigación en Humanidades: las Humanidades en el siglo XXI. Debates emergentes y luchas irrenunciables. Bahía Blanca, Argentina. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5897>.
- Hudson, R. & Lane, H. & Pullen, P. (2005). Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, and How? *The Reading Teacher* 58(8), 702-714. [https://www.researchgate.net/publication/242757736\\_Reading\\_Fluency\\_Assessment\\_and\\_Instruction\\_What\\_Why\\_and\\_How](https://www.researchgate.net/publication/242757736_Reading_Fluency_Assessment_and_Instruction_What_Why_and_How).
- Inciso, M. (2020). El Rol de la Autoeficacia en la Comprensión Lectora de los Estudiantes Universitarios. *Eureka*, 17(2), 350-364. <https://ojs.psicoeureka.com.py/index.php/eureka/article/view/135>
- Inciso, M., & García, L. (2022). Autoeficacia académica y comprensión lectora: el rol mediador de las estrategias de lectura. *Eureka*, 2(19), 272-289.
- Jinks, J., & Lorsbach, A. (2003). Introduction: Motivation and self-Efficacy Belief. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 113–18. <https://www.semanticscholar.org/paper/INTRODUCTION%3A-MOTIVATION-AND-SELF-EFFICACY-BELIEF-Jinks-Lorsbach/ce4f94477dfe6678d46a604a7871326f3ef1a152>
- Kavanagh, L. (2019). Relations between children’s reading motivation, activity and performance at the end of primary school. *Journal of Research in Reading*, 42(3-4), 562-582. <http://doi.org/10.1111/1467-9817.12284>
- Kim, Y., Quinn, JM y Petscher, Y. (2021). Prosodia de lectura desempaquetada: una investigación longitudinal de su dimensionalidad y relación con la lectura de palabras y la comprensión auditiva para niños en los grados primarios. *Revista de psicología educativa*, 113 (3), 423–445. <https://doi.org/10.1037/edu0000480>

- Kuhn, M., Schwanenflugel, P. J. & Meisinger, E. B. (2010). Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. *Reading Research Quarterly, 45*, 134-263.  
<https://ila.onlinelibrary.wiley.com/toc/19362722/2010/45/2>
- Manzanares, J. & Guijarro, J. (2023). Factores afectivos en la enseñanza de español como lengua extranjera en contextos no hablantes: una revisión de la literatura. *Forma y Función, 36* (1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v36n1.100789>
- 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](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282007000200001)
- Martínez, C., Neira, F., Ortega, F., Sagredo, M., & Sepúlveda, P. (2022). Una aproximación al estado del arte de temáticas vinculadas con la comprensión lectora [tesis de pregrado, Universidad Católica de la Santísima Concepción]. Repositorio Institucional UCSC. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/2150>
- Mejía, A., Pastrana, J., & Mejía, J. (2011). La autoestima, factor fundamental para el desarrollo de la autonomía personal y profesional. Universidad de Barcelona. [https://nanopdf.com/download/la-autoestima-factor-fundamental-para-el-desarrollo\\_pdf](https://nanopdf.com/download/la-autoestima-factor-fundamental-para-el-desarrollo_pdf)
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). Resultados SIMCE 2019 octavo año básico. Agencia de la calidad de la Educación. [http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT\\_REGIONAL\\_8\\_BIOBIO.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT_REGIONAL_8_BIOBIO.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). Bases curriculares 1° a 6° básico. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/>
- Ministerio de Educación. (2021). Marco Para la Buena Enseñanza. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Moreno, F. (ed.). (2012). Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y extranjeras. Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/competencias\\_profesorado.pdf](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.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/publications/pubs/nrp/findings>, fecha de consulta: 6 de enero de 2019].
- Nuñez, K., Medina, J. & González, J. (2019). Impacto de las habilidades de comprensión lectora en el aprendizaje escolar: Un estudio realizado en una comuna de la región metropolitana, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.2>
- Orejudo, S., Fernández Torrado, T., & Briz, E. (2012). Resultados de un programa para reducir el miedo y aumentar la autoeficacia para hablar en público en estudiantes universitarios de primer año. *Estudios Sobre Educación*, 22, 199-217. <https://doi.org/10.15581/004.22.2079>
- Paredes, G. & Sassoon, Y. (2005). La lectura, la escritura y la autoestima. <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2005/noviembre/anteaula114.htm>
- Pazmiño, M. N. L., Melo, S. C. C., Montoya, A. E. Z., Portugal, G. K. R. (2020). Desde la perspectiva Neuropsicológica: la lateralidad, fluidez verbal, y conciencia fonológica componentes fundamentales en el desarrollo del proceso lecto escritor. *Ciencia Digital*, 4(3), 24-41. DOI: <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v4i3.1274>
- Perkins, D., Ritchhart, R. (2008). Making Thinking Visible. *Educational Leadership*, 65(5). <http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/makingthinkingvisibleEL.pdf>
- Rasinski, T. (2014). Fluency Matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 7 (1), 3-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053609.pdf>
- Riffo, B., Caro, M. & Sáez, K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 56(2). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000200175>.
- Roldán, L. Á., Formoso, J., Zabaleta, V., & Barreyro, J. P. (2022). Las relaciones entre prosodia y comprensión lectora en alumnos hispanohablantes: revisión sistemática y metaanálisis. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 39(3). <http://www.ciipmeconicet.gov.ar/ojs/index.php?journal=interdisciplinaria&page=article&op=view&path%5B%5D=1118>

- Sánchez, M. (2010). La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer. GRAO, Barcelona. <https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765483008.pdf>
- Schunk, D. (2012). Teorías del aprendizaje. *Pearson*. (6° ed.)  
<https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2017/03/TEORIAS-DEL-APRENDIZAJE.-DALE-SCHUNK..pdf>
- Ugartetxea, J. (2002). La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 49-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501304>
- Villagra-Arteaga, P. (2023). Estrategias para el desarrollo de la competencia lectora y socioemocional. *Revista Saberes Educativos*, (10), 120–149. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2023.69451>
- Walczyk, J., & D. A. Griffith-Ross, (2007). “How important is reading skill fluency for comprehension?”, *The Reading Teacher* 60 (6), 560-569.  
<https://www.jstor.org/stable/20204503>
- Wolters, A., Y.-S. Kim & J. W. Szura. (2020). Is Reading Prosody Related to Reading Comprehension? A Meta-analysis. *Scientific Studies of Reading*, 26(1), 1-20.  
<https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1850733>
- Zimmerman, B. (1995). Self-efficacy and educational development. *Self-efficacy in Changing Societies* (pp. 202–231). Cambridge University Press.  
[https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2/publication/247480203\\_Self-efficacy\\_and\\_educational\\_development/links/549b67770cf2b80371371ad5/Self-efficacy-and-educational-development.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2/publication/247480203_Self-efficacy_and_educational_development/links/549b67770cf2b80371371ad5/Self-efficacy-and-educational-development.pdf)

## ANEXOS

## 1. Cuestionario para percepción de Autoeficacia en Fluidez Lectora (CAFEL).

| Si tengo que leer en voz alta un texto en voz alta, considero que soy capaz de:                            |  |  |   |                                       |   |
|--|--|--|---|---------------------------------------|---|
|  | TOTALMENTE EN DESACUERDO (nunca lo hago así) | EN DESACUERDO (casi nunca lo hago así) | NI DEACUERDO NI EN DESACUERDO (a veces lo hago así) | DE ACUERDO (generalmente lo hago así) | TOTALMENTE DE ACUERDO (siempre lo hago así) |
| 1. Leer haciendo notar con mi voz, si hay una exclamación o una interrogación y si ya termina una oración. |  |  |   |                                       |   |
| 2. Pronunciar correctamente todas las palabras del texto.  |  |  |   |                                       |   |
| 3. Leer respirando correctamente, sin que me falte el aire por apurarme demasiado.                         |  |  |   |                                       |   |
| 4. Leer respetando los signos de puntuación, sin pausas que interrumpen las frases.                        |  |  |   |                                       |   |
| 5. Leer sin saltarme ni repetir ninguna palabra del texto.   |  |  |   |                                       |   |
| 6. Leer con naturalidad, sin que se note que estoy nervioso.   |  |  |   |                                       |   |
| 7- Autocorregirme de inmediato si cometo un error, sin perder continuidad.                                 |  |  |   |                                       |   |
| 8. Leer a un buen ritmo, pero sin apurarme por terminar  |  |  |   |                                       |   |
| 9. Leer con un volumen adecuado para que me escuchen.  |  |  |   |                                       |   |
| 10. Leer sin repetir ni saltarme frases del texto.   |  |  |   |                                       |   |

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| <b>11. Leer de manera que capto la atención de los que me escuchan.</b>                         |  |  |  |  |  |
| <b>12. Leer sin titubeos ni vacilaciones las palabras que son más largas o menos conocidas.</b> |  |  |  |  |  |
| <b>13. Leer a buena velocidad, pero sin equivocarme.</b>  |  |  |  |  |  |
| <b>14. Leer las palabras y las frases de acuerdo con el sentido del texto.</b>                  |  |  |  |  |  |

## **2. Consentimiento informado para apoderados.**



### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado participante apoderado o tutor:

Mediante el presente, queremos invitar a su hija o estudiante de la cual es apoderado o apoderada, 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 en Práctica Profesional de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación, cuyo objeto de estudio es la lectura en voz alta en educación básica. Lo que le solicitamos a usted es que nos autorice para que su hija o menor a su cargo realice una breve lectura en voz alta, la cual debemos registrar en un archivo de audio.

#### **Beneficios**

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

#### **Costos**

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

#### **Riesgos**

La niña no corre ningún riesgo al participar ya que la actividad será supervisada por una profesional idónea. Sin perjuicio de lo anterior, estará garantizada la posibilidad de detener su participación si se sintiera afectado (a) o decidiera sin mediar explicación alguna retirarse.



### Confidencialidad

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

### Derechos

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

Si estima que no se ha respetado este acuerdo, podrá presentar una queja formal al investigador responsable, Dra. Beatriz Arancibia Gutiérrez (barancib.@ucsc.cl, fono: 412345630) y/o al Decano de la Facultad de Educación, Dr. Jorge Lillo (jlillo@ucsc.cl, fono: 41234) y/o al Presidente del Comité de Ética de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Sr. Antonio Brante, Vicerrector de Investigación y Postgrado al fono 41-2345012.

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.

|   |              |
|---|--------------|
| <b>Nombre Apoderado (a):</b>                                  | <b>Firma</b> |
| <b>Dra. Beatriz Arancibia G.<br/>Investigador Responsable</b> | <b>Firma</b> |
| <b>Daniela Ernts Silva (estudiante en Práctica)</b>           | <b>Firma</b> |
| <b>Romina Osorio Villalobos (estudiante en Práctica)</b>      |              |

Fecha \_\_\_\_\_

## EVALUACIONES

### PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

|   |   |
|---|---|
| <b>NOMBRE DEL EVALUADOR</b>             | Marisol Henríquez Barahona  |
| TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:          | <b>Percepción de la autoeficacia en fluidez lectora en estudiantes de Octavo año básico de la comuna de Talcahuano y Concepción</b> |
| ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO | Daniela Ernst Silva<br>Romina Osorio Villalobos   |
| CARRERA                                 | PEM en Lenguaje y Comunicación  |
| PROFESOR GUÍA                           | Beatriz Arancibia Gutiérrez   |

**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.                                  | 70          |
| 2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.   | 70          |
| 3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.  | 55          |
| 4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.   | 70          |
| 5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.   | 50          |
| 6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio. | 68          |
| <b>Promedio</b>  | <b>6.38</b> |

#### B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

| INDICADORES  | Nota      |
|--|-----------|
| 1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas). | 70        |
| 2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.   | 70        |
| 3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.  | 70        |
| <b>Promedio</b>  | <b>70</b> |

#### C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

| INDICADORES   | Nota        |
|---|-------------|
| 1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.   | 70          |
| 2. Presentación del método de investigación y su diseño.  | 70          |
| 3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.                           | 70          |
| 4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación. | 70          |
| 5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.  | 65          |
| 6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.                                  | 65          |
| 7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.                               | 70          |
| Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.  | 70          |
| <b>Promedio</b>   | <b>6.87</b> |

#### 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 . | 65   |

|   |             |
|---|-------------|
| 2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.   | 68          |
| 3. Discusión de los resultados de la investigación.   | 65          |
| 4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.  | 65          |
| 5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.   | 70          |
| 6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación. | 70          |
| <b>Promedio</b>   | <b>6.71</b> |

**E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)**

| <b>INDICADORES</b>   | <b>Nota</b> |
|--|-------------|
| 1. Títulos pertinentes y sintéticos .  | 68          |
| 2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo. | 70          |
| 3. Correcto uso de ortografía.   | 68          |
| 4. Coherencia en la redacción.   | 70          |
| 5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.              | 70          |
| 6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.                     | 70          |
| <b>Promedio</b>  | <b>6.93</b> |

**2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN**

| <b>Aspectos</b>                                | <b>Ponderación</b> | <b>Nota</b> | <b>Puntaje porcentual</b> |
|--|--------------------|-------------|---------------------------|
| A. De la Formulación del problema              | 25%                | 6.38        | 1.59                      |
| B. Del Marco Teórico referencial               | 20%                | 7.0         | 1.40                      |
| C. Del Diseño Metodológico de la investigación | 20%                | 6.87        | 1.37                      |
| D. Del Contenido Temático y los Resultados     | 25%                | 6.71        | 1.67                      |
| E. De los aspectos formales                    | 10%                | 6.93        | 0.69                      |
| <b>Nota promedio final</b>                     |                    |             | <b>6.7</b>                |

**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.

**El Seminario de investigación aborda un tema de mucha relevancia en el ámbito de la lectura y de la formación de profesores del área. Asimismo, cumple con todos los requerimientos de un Seminario de Investigación en cuanto a su estructura y contenidos.**

**El problema está muy bien acotado y fundamentado. Las preguntas son claras y precisas.**

**Solo quisiera sugerir a las investigadoras ajustar el objetivo general, pues en este estudio se describe la percepción de autoeficacia en fluidez lectora en escolares mujeres de Concepción, no de Talcahuano. (por lo que entendí se aplicó el cuestionario a niñas de 8 año básico de un establecimiento de Concepción). El objetivo general no plantea esto. Sugiero lo mismo respecto al título del Seminario.**

**Habría sido interesante aplicar el cuestionario de percepción de autoeficacia a una muestra de niños de concepción o de Talcahuano para contrastar los resultados por género. La muestra es muy homogénea. Creo que abordar esta variable habría sido un aporte en este estudio cuantitativo.**

**Me parece muy pertinente lo que plantean en sus proyecciones. Por ejemplo, aplicar el cuestionario a estudiantes del mismo nivel, pero pertenecientes a establecimientos educacionales de diferente procedencia**

**sociocultural. Esta investigación puede tener varias posibilidades de aplicación y ampliación. Las investigadoras, en este trabajo, avanzaron en los primeros pasos de este proceso y lo hicieron muy bien.**

**En términos formales se trata de una tesis que está muy bien escrita, salvo algunos detalles de ortografía y redundancias menores.**

**Por último, felicito a las investigadoras y a la profesora guía por este trabajo.**

**Nota: falta incorporar las páginas de las secciones o apartados en el índice.**

Aprobada en Consejo de Facultad / **abril de 2011**



**FIRMA PROF. EVALUADOR**

Fecha: ...mayo 2023.....

**PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN**

|   |  |
|---|--|
| NOMBRE DEL EVALUADOR                    | Claudine Benoit Ríos   |
| TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:          | Percepción de la autoeficacia en fluidez lectora en estudiantes de Octavo año básico de la comuna de Talcahuano y Concepción |
| ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO | Daniela Ernst Silva<br>Romina Osorio Villalobos  |
| CARRERA                                 | Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación  |
| PROFESOR GUÍA                           | Dra. Beatriz Arancibia Gutiérrez   |

**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        |
| Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio. | 7,0        |
| <b>Promedio</b>   | <b>7,0</b> |

**B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)**

| INDICADORES  | Nota       |
|--|------------|
| 1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas). | 6,5        |
| 2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.   | 6,5        |
| 3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.  | 6,5        |
| <b>Promedio</b>  | <b>6,5</b> |

**C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)**

| <b>INDICADORES</b>   | <b>Nota</b> |
|--|-------------|
| 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         |
| 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         |
| <b>Promedio</b>  | <b>7,0</b>  |

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

| <b>INDICADORES</b>  | <b>Nota</b> |
|---|-------------|
| 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.   | 7,0         |
| 6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación. | 7,0         |
| <b>Promedio</b>   | <b>7,0</b>  |

#### **E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)**

| <b>INDICADORES</b>   | <b>Nota</b> |
|--|-------------|
| 1. Títulos pertinentes y sintéticos.   | 7,0         |
| 2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo. | 6,0         |

|   |             |
|---|-------------|
| 3. Correcto uso de ortografía.  | 5,0         |
| 4. Coherencia en la redacción.  | 5,0         |
| 5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas. | 4,0         |
| 6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.        | 4,5         |
| <b>Promedio</b>   | <b>5,25</b> |

## 2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

| Aspectos                                       | Ponderación | Nota | Puntaje porcentual |
|--|-------------|------|--------------------|
| A. De la Formulación del problema              | 25%         | 7,0  | 1,75               |
| B. Del Marco Teórico referencial               | 20%         | 6,50 | 1,30               |
| C. Del Diseño Metodológico de la investigación | 20%         | 7,0  | 1,40               |
| D. Del Contenido Temático y los Resultados     | 25%         | 7,0  | 1,75               |
| E. De los aspectos formales                    | 10%         | 5,25 | 0,53               |
| <b>Nota promedio final</b>                     |             |      | <b>6,73</b>        |

## 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.

**CONCLUSIONES**

El Seminario de Investigación titulado "Percepción de la autoeficacia en fluidez lectora en estudiantes de Octavo año básico de la comuna de Talcahuano y Concepción" da cuenta de un interesante estudio para las ciencias de la educación y del lenguaje. El documento escrito está muy bien organizado y, en general, responde satisfactoriamente a los indicadores presentados en la pauta de evaluación. El proceso de investigación, especialmente en su diseño metodológico, se caracteriza por su rigurosidad y pertinencia en relación con los objetivos planteados. Se describe de manera clara el enfoque de investigación y las diferentes fases de desarrollo.

El trabajo está conformado por seis capítulos que refieren detalladamente al proceso de investigación. El primer capítulo se centra en la problematización y las interrogantes que guían la investigación. Un segundo capítulo aborda el marco teórico destacando las principales investigaciones que sustentan el trabajo realizado. El tercer capítulo expone el marco metodológico y en él destaca la presentación del método de investigación y su diseño, junto con la precisión del enfoque adoptado. En el cuarto capítulo, se analizan los resultados; en el quinto, se discuten los hallazgos fundamentales, en consistencia con el marco de referencia de la investigación. Finalmente, se presentan las principales conclusiones que se desprenden del trabajo. La forma de abordaje de la investigación constituye una de las fortalezas; otra, se centra en la temática abordada y en el aporte que significa en el ámbito educativo.

Como debilidades (u oportunidades de mejora), se encuentran aspectos formales, tales como errores ortográficos, especialmente, de puntuación y acentuación; fallas en la redacción, por ejemplo, errores de concordancia gramatical, repetición de palabras en oraciones próximas, omisiones de palabras, entre otros aspectos. En este contexto, se vuelve necesario verificar los errores gramaticales, lograr una mayor sistematización en la formulación de citas y corregir las referencias bibliográficas, las cuales deben ajustarse a las normas APA. Se solicita tener en consideración las notas realizadas en el seminario escrito y proceder a la corrección escritural.

Aplicada la pauta de evaluación, este Seminario de investigación es aprobado con nota 6,73. Felicitaciones por el trabajo realizado.

**Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011**



**FIRMA PROF. EVALUADOR**

**Fecha: 11/05/23**