

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



**FLUIDEZ Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO
MEDIO DE UN LICEO MUNICIPAL DE LA PROVINCIA DE CONCEPCIÓN**

(Proyecto DINR 03/2017)

Seminario de investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en Educación

PROFESORA GUÍA: DR. BEATRIZ ARANCIBIA GUTIÉRREZ

NOMBRES: CAMILA CÁCERES FIGUEROA

SUSANA ESCOBAR RETAMAL

M^a FERNANDA PEÑA CARRERA

ANDREA SANDOVAL PAREDES

ÁNGELA SUÁREZ HIDALGO

CONCEPCIÓN, ENERO DE 2018

Agradecimientos

En primer lugar, agradecemos a nuestras familias, por su apoyo y afecto incondicional a lo largo de nuestra carrera en la pedagogía, brindándonos seguridad y sintiendo orgullo al vernos terminar una etapa más de nuestras vidas.

Agradecemos también a Dios, quien nos dio la oportunidad de cumplir esta meta, llenándonos de fortaleza cada día.

Agradecemos al equipo de docentes, quienes nos desafiaron durante cinco años y lograron pulir nuestras habilidades, en especial a la profesora Beatriz, quien nos ayudó a comprender un sinnúmero de conocimientos y asumió este desafío a nuestro lado. De la misma manera, agradecemos a cada una de nosotras por confiar mutuamente en nuestras capacidades, responsabilidad y organización, logrando terminar lo propuesto de manera satisfactoria para todas.

Finalmente agradecemos a nuestros amigos, quienes valoran nuestros logros y colaboran constantemente con su apoyo absoluto, sobretodo en éste último ciclo de nuestra carrera.

| | |
|---|----|
| Tabla de contenido | |
| Introducción | 5 |
| CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | |
| 1. Planteamiento del problema..... | 8 |
| 2. Preguntas de investigación..... | 12 |
| 3. Hipótesis..... | 12 |
| 4. Objetivos | 13 |
| 4.1. Objetivo General | 13 |
| 4.2. Objetivos Específicos..... | 13 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO | |
| 5. Marco teórico | 14 |
| 5.1 Fluidez lectora..... | 14 |
| 5.2 Componentes de la fluidez lectora | 17 |
| 5.2.1 Automaticidad..... | 18 |
| 5.2.2 Prosodia..... | 20 |
| 5.3 Evaluación de la fluidez lectora | 21 |
| 5.4 La fluidez lectura en el contexto chileno | 22 |
| CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO | |
| 6. Marco metodológico | 26 |
| 6.1 Enfoque Metodológico..... | 26 |
| 6.2 Participantes | 26 |
| 6.2.1 Universo y población | 26 |
| 6.2.2 Muestra..... | 27 |

| | |
|---|----|
| 6.2.3 Tipo de muestra..... | 27 |
| 6.3 Procedimientos..... | 28 |
| 6.3.1 Instrumento | 28 |
| 6.3.2 Fase 1: Diagnóstico..... | 29 |
| 6.3.3 Fase 2: Intervención..... | 29 |
| 6.3.4 Fase 3: Evaluación final..... | 31 |
| 6.4 Procedimientos para el análisis de datos..... | 31 |
| CAPÍTULO IV: RESULTADOS | |
| 7. Resultados..... | 32 |
| CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS | |
| 8. Discusión..... | 38 |
| 9. Conclusiones..... | 42 |
| 10. Limitaciones y proyecciones..... | 44 |
| CAPÍTULO VI: REFERENCIAS | |
| 11. Referencias bibliográficas..... | 45 |
| CAPÍTULO VII: ANEXOS | |
| 12. Anexos..... | 50 |

Introducción

La comprensión lectora es una habilidad que se desarrolla a lo largo del tiempo; en el caso de la lectura oral, se debe considerar tanto la construcción del significado como la fluidez de la lectura.

De acuerdo con esto, el proceso lector de un niño, en primera instancia, sólo se basa en la decodificación de palabras, lo que a medida que avanza el tiempo y la práctica lectora, se transforma en un hábito, lo cual permite desarrollar nuevos y más complejos procesos cognitivos, como lo es la construcción del significado o comprensión lectora. Esto faculta al lector para tener la habilidad de reflexionar y monitorear a la vez su proceso lector, con el propósito de ir mejorando, de esta manera, incluir cada vez más, habilidades nuevas, entre las que se puede incorporar la fluidez en la lectura oral.

En Chile, la comprensión y la fluidez lectora son aspectos que no se han estudiado en profundidad, sin embargo, los estudios existentes confirman que existe una relación entre ambos aspectos. Debido a esta afirmación, y al importante rol que cumple el desarrollo de las habilidades lectoras, se ha decidido estudiar en profundidad la relación existente entre comprensión y fluidez lectora, enfocando la investigación en estudiantes de primer año medio de un liceo municipal de la provincia de Concepción.

Para llevar a cabo la investigación, la hipótesis es que la comprensión y la fluidez lectora; son habilidades que tienen una relación directamente proporcional, es decir, si aumenta el nivel de comprensión de una persona, su fluidez también debería aumentar.

A partir de esta afirmación, se ha propuesto como objetivo general analizar el efecto en la comprensión y fluidez lectora de los estudiantes luego de aplicar una intervención didáctica. Los objetivos específicos se relacionan, en primer lugar, con la descripción del desempeño de los estudiantes de primer año medio, en dos momentos claves del proceso (pretest - postest), dichas descripciones se realizan con el fin de evaluar la comprensión y fluidez lectora, y en segundo lugar, los objetivos hacen referencia al análisis del efecto de la intervención implementada en los ámbitos investigados.

La metodología utilizada en la investigación es de enfoque cuantitativo, ya que involucra una recolección y análisis de datos, con el fin de responder a las preguntas de investigación y a la hipótesis planteada. El diseño de estudio es cuasi-experimental debido a que se implementa un pretest, una propuesta didáctica y un postest.

El universo de la investigación corresponde a 24 estudiantes de primer año medio de un liceo municipal de Concepción, las etapas de la investigación se dividen en: diagnóstico, intervención y evaluación final. En la primera fase, los estudiantes debían leer en voz alta y luego responder tres preguntas de selección múltiple y una pregunta de desarrollo. En la fase de intervención, se implementó una propuesta didáctica de 7 horas

en las cuales se reforzó la comprensión y la fluidez lectora, y, en la fase final, se repitió el proceso de la fase de diagnóstico. En cuanto a la comprensión lectora, ésta se evaluó mediante la cantidad de aciertos a las preguntas, mientras que la fluidez se evaluó a través la aplicación de la Escala de Fluidez Lectora en Español (EFLE).

1. Planteamiento del problema

La lectura es una habilidad compleja que no solo implica el reconocimiento de palabras, sino que, además se relaciona con una serie de procesos cognitivos, tales como la reflexión personal, la comprensión y el monitoreo, los cuales ponen en funcionamiento las habilidades del lector. En el caso de la lectura oral, una habilidad fundamental es la fluidez.

De acuerdo con esto, diversos estudios (González-Trujillo, M. C.; Calet, N.; Defior, S. & Gutiérrez-Palma, N., 2014; Marchant, T.; Recart, I.; Cuadrado, B. & Sanhueza, J, 2004) arrojan que las habilidades de fluidez en la lectura, se relacionan tanto con la decodificación de palabras, como con la construcción del significado, por ende, el rendimiento de lectura de palabras concierne también, con el buen rendimiento en comprensión lectora. La fluidez es la habilidad de decodificar y comprender un texto de manera simultánea y se manifiesta en la lectura oral precisa, con velocidad adecuada, expresividad, entonación e interpretación de signos, lo que da a entender que durante la lectura se construye el significado.

Respecto a la relación entre la fluidez y la comprensión lectora, es preciso señalar que en Chile, esto no ha sido estudiado suficientemente, en particular los aspectos prosódicos de la fluidez lectora.

En Chile, se realizan pruebas estandarizadas que evalúan la comprensión lectora. Ejemplos de estas pruebas son el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y la Prueba de Selección Universitaria (PSU), que incluyen ítems enfocados netamente en la comprensión de textos. No obstante, no se hacen mediciones sistemáticas sobre la comprensión, su relación con la fluidez lectora ni cómo se desarrolla ésta.

En relación a los Planes y Programas del Ministerio de Educación (MINEDUC), el eje de lectura se centra en que los estudiantes conozcan y reconozcan textos de diversas características para que lleguen a convertirse en lectores activos y críticos, y adquieran nuevo vocabulario y estructuras gramaticales más complejas. Para ello, el currículum propone ir aumentando la complejidad de los textos a medida que avanzan en su escolaridad.

Según los resultados obtenidos en las pruebas señaladas, es correcto afirmar que se muestran diferencias de comprensión según el nivel socioeconómico que favorecen al nivel socioeconómico alto. Así, de acuerdo a los resultados del SIMCE 2016, un estudio realizado en 2011 por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, señala que los alumnos de colegios particulares pagados y particulares subvencionados obtienen mejores resultados que los alumnos de establecimientos municipales, además en dicho estudio se menciona que algunos de los factores que influyen en la comprensión lectora son la educación del niño y el ingreso per cápita del hogar. La Agencia de la Calidad, a través de una síntesis de los resultados obtenidos en el año 2014, señala que la situación

socioeconómica es un factor no modificable que influye en los resultados obtenidos, es por eso que se deben analizar datos con establecimientos de similares características. En la síntesis realizada, se indican puntajes a nivel nacional de segundo año medio en relación de tres pruebas: Matemáticas, Ciencias Sociales y Comprensión Lectora. En esta última los alumnos de un nivel socioeconómico alto obtuvieron 290 puntos; los de un sector medio alto, 278 puntos; los de un nivel medio, 264 y, por su parte, los de un nivel socioeconómico bajo obtuvieron 223 puntos manteniendo el puntaje en relación con los obtenidos el año 2013. Los factores mencionados anteriormente dan cuenta de que la comprensión lectora puede ser una habilidad asociada a las personas que logran mayor y mejor educación, según su nivel socioeconómico.

Otra problemática que se evidencia en la educación es la influencia que el imaginario colectivo ha ejercido sobre los alumnos, puesto que a través de los años se ha tenido la creencia de que una lectura eficaz se relaciona con una lectura veloz. Sin embargo, la esencia de la fluidez no es la velocidad lectora ni la expresividad de la lectura por sí solas, sino la habilidad de decodificar y comprender un texto al mismo tiempo (Samuels, 2006:9).

En cuanto a la enseñanza de la fluidez lectora en nuestro país, según las bases curriculares actuales, a contar del año 2013, el currículum de Lenguaje y Comunicación plantea que los alumnos de primero a sexto básico vayan paulatinamente progresando en su habilidad para leer fluidamente, considerando velocidad, precisión y prosodia. Con ese

fin se propone que los estudiantes lean textos variados y que ejerciten la lectura en voz alta. Respecto a la implementación de material que evalúa la fluidez lectora, en Chile se ha trabajado con la evaluación de Dominio Lector, en cuanto a esto, Marchant, Luchinni y Cuadrado (2007), sostienen que la implementación de ésta permite precisar si existe un problema de decodificación, además con los resultados obtenidos se puede obtener el nivel lector de los estudiantes y de esta manera se pueden plantear metas y prioridades para el trabajo en esta área.

En relación con los estudios sobre la fluidez de lectura, los antecedentes disponibles son las investigaciones llevadas a cabo por los autores mencionados anteriormente, Marchant, Luchinni y Cuadrado (2007). Dichas investigaciones se basan en el dominio lector, y si bien consideran velocidad y calidad de lectura, esta última se mide de acuerdo con la unidad que el niño es capaz de leer sin que interrumpa las unidades de sentido, de esta forma, se considera la lectura silábica, palabra a palabra o la capacidad de leer frases. Sin considerar dos aspectos claves que son la precisión y la prosodia.

Uno de los vacíos en esta área de investigación, por lo tanto, es la escasez de instrumentos. Al respecto, una alternativa es el uso de escalas como la Escala de Fluidez Lectora (EFLE), propuesta por González – Trujillo, Calet, Defior y Gutiérrez - Palma (2014), dicha escala considera la velocidad, prosodia, y precisión al realizar la tarea de lectura, por lo que su objetivo es evaluar cada uno de los componentes de la fluidez, además de dar una valoración sobre la calidad global de la lectura.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, y tomando en consideración los antecedentes obtenidos, se ha decidido enfocar la siguiente investigación en el estudio de la relación entre fluidez y comprensión lectora en alumnos de 1er año medio de un liceo municipal de la provincia de Concepción. Con ello, se propuso responder a las siguientes preguntas:

2. Preguntas de investigación

1. ¿Existe relación entre el desarrollo de la comprensión lectora y la fluidez?
2. ¿Mejora la fluidez lectora de estudiantes de primer año medio después de participar de una secuencia didáctica para desarrollar la fluidez?

Como respuestas, se plantean las siguientes hipótesis:

3. Hipótesis

1. Existe relación entre el desarrollo de la comprensión lectora y la fluidez lectora, por ende, si aumenta una de ellas, la otra también lo hará.
2. El desempeño en comprensión y fluidez lectora mejora después de aplicar una secuencia didáctica.

4. Objetivos

4.1. Objetivo General:

1. Analizar el efecto de la implementación de una secuencia didáctica sobre la fluidez y comprensión lectora en estudiantes de 1° medio de un liceo municipal.

4.2. Objetivos Específicos:

1. Describir el desempeño en fluidez y comprensión lectora de los estudiantes antes de la implementación de la propuesta.
2. Describir el desempeño de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes una vez concluida la implementación de la propuesta.
3. Diseñar una secuencia didáctica y materiales que permitan estimular la fluidez lectora en etapas intermedias de la escolaridad.
4. Analizar el efecto de la propuesta implementada en la fluidez lectora de los participantes.
5. Analizar el efecto de la propuesta implementada en la comprensión lectora de los participantes.

5. Marco teórico

5.1 Fluidez lectora

Como se mencionó anteriormente, la lectura es una habilidad compleja que no solo implica el reconocimiento de palabras, sino que permite comprender lo que se lee. Ésta involucra una serie de procesos tanto perceptivos como cognitivos que subyacen a las habilidades que el lector debe poner en juego. Una de esas habilidades es la lectura fluida, la que de acuerdo con Logan (1997) y Shinn, Good, Knutson, Tilly, & Collins (1992), está estrechamente relacionada con la decodificación y con la construcción del significado.

En relación con el aprendizaje de la lectura, diversos estudios tales como: La fluidez lectora en niños: cuáles son las habilidades subyacentes de Fumagalli y Barreyro (2017), El desarrollo de la fluidez en la lectura de palabras en educación primaria: un seguimiento longitudinal de seis años de Castejón, González-Pumariega y Cuetos (2015) y Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez de González-Trujillo, Calet, Defior y Gutiérrez-Palma (2012) han relevado la importancia de las habilidades del lenguaje oral en el éxito del aprendizaje lector. Así, se ha destacado el papel de las habilidades metafonológicas como la conciencia fonológica, es decir, la capacidad para identificar y manipular las unidades sonoras del lenguaje oral, tales como fonemas y sílabas (Fumagalli, Barreyro y Jaichenco, 2017). Cuando los niños logran aprender y aplicar las reglas de conversión grafema-fonema, comienza a adquirir importancia la habilidad para leer con conciencia fonológica, la que se adquiere con los años de escolaridad y evoluciona a través del tiempo y de la práctica en la lectura

oral. Fumagalli, Barreyno y Jaichenco (2017) señalan que decodificar correctamente lo que se lee, implica automatizar las habilidades de conciencia fonológica (segmentación y síntesis de sílabas y fonemas), lo cual permite leer con exactitud palabras conocidas y desconocidas sin esfuerzo aparente, y sin que el lector tome conciencia de cómo lo ejecuta.

Es preciso señalar que, avanzando en los primeros años de escolaridad, cuando los niños ya saben leer y no tienen mayores problemas de decodificación de palabras, van centrando sus propósitos en otras habilidades, como la precisión, el ritmo y la expresión, con el fin de perfeccionar su lectura. En este punto es cuando la capacidad de leer fluidamente adquiere un rol importante en el desarrollo de la competencia de lectura. Como lo exponen Marchant, Lucchini y Cuadrado (2007), “La lectura constituye una realidad privilegiada de activación y enriquecimiento de las habilidades lingüísticas, cognitivas y afectivas de los niños”, es decir, leer permite desarrollar diversas destrezas que se van adquiriendo a medida que el niño va mejorando y progresando en su lectura.

De acuerdo con lo anterior se define fluidez como “Fluency combines accuracy, automaticity, and oral reading prosody, which, taken together, facilitate the reader’s construction of meaning. It is demonstrated during oral reading through ease of word recognition, appropriate pacing, phrasing, and intonation. It is a factor in both oral and silent reading that can limit or support comprehension”, definición propuesta por Kuhn Schwanenflugel y Meisinger (2010, p. 240), que da a entender que la fluidez es un proceso multicomponente, que se demuestra durante la lectura oral a través de la decodificación, el ritmo, el fraseo y la entonación. Por lo tanto, al automatizar estos procesos,

especialmente, la decodificación, se logran liberar recursos cognitivos para abocarlos al procesamiento sintáctico y semántico del texto. Esto nos da a entender la relación que existe entre la fluidez y la comprensión lectora, de acuerdo a lo señalado por Perfetti & Stafura (2014), quien sostiene que el automatizar los procesos léxicos de la lectura permitiría liberar recursos para el procesamiento sintáctico y semántico del texto, por lo tanto, si se puede automatizar el proceso lector, se puede destinar recursos hacia la construcción del significado.

Una hipótesis que explica esta relación es la de LaBerge & Samuels (1974), quienes sostienen la Teoría del Procesamiento Automático de la Información, una de las tantas que explican el rol de la fluidez en la lectura. LaBerge y Samuels sugirieron que todas las personas tienen una cantidad limitada de atención disponible para tareas cognitivas. Entre los factores que inciden en la fluidez, se pueden señalar dos procesos, uno que involucra los procesos de identificación de palabras o y otro, referido a la construcción del significado del texto o comprensión lectora (Rasinski, 2010; Rasinski, Rikli y Johnston, 2009; Young, Mohr y Rasinski, 2015).

Respecto de lo anterior, se puede decir que la automaticidad de los procesos de decodificación permite liberar recursos, por lo tanto, al automatizar ya no se debería pasar por las conversiones grafema-fonema como al principio del aprendizaje lector, en el cual el niño debe enfrentarse a las representaciones gráficas, luego transformarlas en sonidos para posteriormente combinarlos y reproducirlos. Los recursos cognitivos se deben compartir para responder a ambos procesos, pero la comprensión conlleva operaciones

más complejas y más demandantes. Por lo tanto, quienes pueden administrar sus recursos bien, como los considerados buenos lectores, son capaces de leer de manera fluida, en post de una buena comprensión. Todo esto demanda tiempo y práctica para poder agilizar estos procesos. En particular, en el caso de los niños, cuando una actividad requiere de procesos atencionales, se dificulta realizar otro proceso como el de la comprensión, por lo tanto, la comprensión lectora, para ellos, pasa a ser un proceso de un nivel avanzado o superior. En cambio, si los procesos que involucra la fluidez (que son de nivel inferior) se realizaran automáticamente, ya no se requeriría de los procesos atencionales y de memoria de trabajo.

La fluidez lectora, en numerosas ocasiones se considera una dicotomía entre el lector fluido vs. el no fluido. Sin embargo, se trata de una noción evolutiva, con cambios desde la infancia hasta la edad adulta (Plante, Holland, y Schmithorst, 2006).

La noción de fluidez que propone Kuhn et al (2010) propone aspectos ya revisados previamente. Los autores sostienen la combinación de elementos que presenta la fluidez, los cuales facilitan la construcción del significado.

5.2 Componentes de la fluidez lectora

En cuanto a los primeros estudios sobre fluidez, se enfatiza en la precisión y la velocidad (e.g., LaBerge y Samuel, 1974), elementos vinculados con la automaticidad de la lectura, es decir, la lectura sin errores y cada vez más rápida. Estas habilidades

subyacentes, permiten identificar a un lector eficiente de otro que no lo es. Sin embargo, otra habilidad que implica la fluidez es la expresividad, entendida como prosodia, de la cual no se ha profundizado en cuanto a los factores que expliquen su desarrollo y habilidades.

No obstante, existen estudios recientes que se interesan por la prosodia; Kuhn y Stahl (2003) en su investigación, dan a conocer que al leer con prosodia, se está segmentando conforme a las unidades sintácticas-semánticas y esto facilita la comprensión lectora. Los resultados demuestran una relación entre fluidez y lectura prosódica, además de una relación entre lectura prosódica y construcción del significado.

Hay trabajos que generan un debate sobre el tema, ya que no se evidencia la reciprocidad de la relación entre la lectura prosódica y la comprensión, excepto uno de Klaua y Guthrie (2008), donde sí se muestra tal reciprocidad, pero en niños de primaria. A partir de los escasos resultados, existe la necesidad de más estudios para comprender la prosodia y su relación con la construcción de significados.

5.2.1 Automaticidad

Rasinski (2003) sostiene que tanto la automaticidad como el desarrollo de la prosodia juegan roles complementarios en el desarrollo de la fluidez. A medida que los lectores desarrollan automaticidad en la decodificación, pueden dedicar mayor atención a

la segmentación textual, es decir, a la construcción, y a las representaciones prosódicas y significativas del texto. Por lo tanto, como indicadores de la automaticidad, está la precisión y la velocidad. La precisión se entiende como la lectura de palabras de manera correcta, por su parte, la velocidad se entiende como la cantidad de palabras que se leen en un tiempo determinado.

Rasinski (2003) plantea que, al enfrentarnos a un texto, la mayoría de las palabras se decodifican automáticamente. Esto ocurre en el caso de un lector eficiente, sin embargo, el problema para los que no lo son, y para quienes se ven perjudicados en la comprensión lectora, radica en que hay una idea errada de cómo mejorar el proceso de automaticidad y es precisamente su forma de evaluación. La velocidad de lectura no causa automaticidad. Es la automaticidad la que causa una velocidad de lectura mejorada. Entonces, cuando los maestros trabajan en velocidad de lectura, lo realizan al revés, están trabajando en la consecuencia y no en la causa de la automaticidad.

Por ende, quienes por resultado de su práctica de lectura, pueden leer de manera diferente, textos diferentes y con propósitos diferentes, tienen el proceso de automaticidad desarrollado de manera natural, y por consecuencia, también su velocidad de lectura.

Para llegar a leer de manera automática, es necesario que el niño logre dominar los procesos de conversión grafema-fonema (decodificación). Al principio dicha conversión la realiza a través de la llamada ruta fonológica o indirecta. De acuerdo con Cuetos (1989) en la ruta fonológica los signos gráficos son transformados en sonidos para acceder al significado de las palabras. Una vez que el niño, con la práctica, domina la conversión

grafema-fonema, y en la medida en que la práctica de la lectura le permite almacenar en su memoria la representación visual de la palabra, el lector desarrollará la llamada ruta directa o visual, en la cual su representación gráfica permite activar la representación léxica, es decir el lector conecta directamente la forma de la palabra con su significado (Cuetos, 1989, pág.73).

5.2.2 Prosodia

La prosodia es lo que Kuhn (2010) define como “la música del lenguaje”, ya que es la expresividad de la lectura e indica el sentido y significado que el lector le da a lo que está leyendo. Sus rasgos, según Dowhower (1991) podemos entenderlos como las pausas, el acento y la entonación, así también, una apropiada segmentación.

Speer, Kjelgaard, y Dobroth (1996) señalan por una parte, que cuando los límites sintácticos y prosódicos coinciden, se facilita la comprensión lectora de los estudiantes; por otra parte, cuando estos límites no coinciden, existe una interferencia en el proceso lector. En concreto, estudios como el de Speer, Kjelgaard, y Dobroth (1996) y Cohen, Douaire y Elsabbagh (2001) coinciden en que la prosodia y los signos de puntuación cumplen un rol facilitador al momento de leer comprensivamente.

La prosodia ha despertado cierto interés por su potencial en los procesos de nivel superior, como es la comprensión lectora. Young y Bowers (1995) sugieren que las características prosódicas de la lectura reflejan la integración de procesos -a nivel de

palabras, sintagmas y oraciones-, proporcionando así una ventana a la comprensión en curso. Diversos estudios apoyan esta sugerencia, refiriéndose al rol facilitador de la prosodia hacia el proceso sintáctico que, por lo tanto, generaría una mejor comprensión lectora.

Respecto a lo anterior, Rasinski (2003) plantea que las características prosódicas ayudan en la segmentación sintáctica apropiada del texto y en la construcción de su significado. Esto debido a que las señales prosódicas no están presentes en los textos escritos, por ende, los lectores deben aprender a confiar en otras señales estructurales y sintácticas, como la puntuación, para segmentar el texto de manera apropiada.

5.3 Evaluación de la fluidez lectora

El poco interés o escasos estudios sobre la prosodia se deben, probablemente, a la facilidad para medir y evaluar los otros componentes (velocidad y precisión), en cambio, medir la prosodia presenta más dificultades. En efecto, mientras para evaluar velocidad y precisión se utilizan mediciones objetivas (número de palabras leídas por minuto y número de errores al decodificar), la evaluación de la prosodia se hace regularmente a través de escalas subjetivas. Para una medición objetiva hay que usar índices espectrográficos, lo que resulta menos factible en contextos reales, y además de todos modos se debe interpretar sus resultados.

Un instrumento construido como escala para medir la fluidez de la lectura es la Escala Multidimensional de Fluidez (Rasinski, 2004). Basándose en ella, González - Trujillo, Calet, Defior y Gutiérrez (2012) construyeron la EFLE, que incorpora explícitamente los tres componentes de la fluidez —velocidad, precisión y prosodia—, evalúa -en una escala de 1 a 4 puntos- los tres elementos de la fluidez y permite, además, evaluar un elemento importante para la recopilación de datos para cualquier estudio realizado sobre el tema, que es la calidad lectora.

Los aspectos considerados en la EFLE, deben ser evaluados a partir de los siguientes criterios: a) velocidad de la lectura que se evalúa desde una excesiva lentitud hasta una velocidad adecuada; b) precisión que toma en consideración desde numerosos errores de decodificación hasta la ausencia de errores; c) prosodia, que incluye volumen, entonación, pausas y segmentación. Finalmente, la EFLE considera como otro aspecto la calidad global de la lectura, según como ésta logre captar la atención e interés del oyente. Cada uno de estos aspectos se evalúa en una escala de 1 a 4 puntos, siendo 4 puntos el puntaje ideal por ítem, exceptuando el ítem de prosodia cuya sumatoria total alcanza los 16 puntos.

5.4 La fluidez lectura en el contexto chileno

En Chile, son escasos los estudios que se enfocan en la fluidez lectora, la cual se considera como una habilidad que se adquiere en la niñez. Al respecto Marchant, et al.

(2004), plantea que el desarrollo de las funciones cognitivas – comunicativas son tan relevantes para su desarrollo que supera la realidad de la supremacía de la enseñanza de contenidos. A partir de esto es que sostienen que el proceso de enseñanza - aprendizaje de la lectura se da desde una edad temprana, considerando que el éxito en los procesos lectores depende del desarrollo cognitivo y psicolingüístico adquirido anterior a los cinco años de edad (Bravo, 2003; Bravo, Villalón & Orellana, 2002).

La Fundación Educacional Arauco (FUNDAR) (Marchant; Lucchini; Cuadrado, 2007), a partir de los datos obtenidos en las evaluaciones de sus distintos programas e investigaciones, realizó un estudio con el objetivo de analizar la asociación entre el Dominio Lector y el desempeño en otras áreas de aprendizaje. Los resultados de estos estudios muestran una significativa asociación entre la calidad de lectura oral de los alumnos y el dominio de distintas habilidades.

Este equipo de investigación en sus estudios sobre Dominio Lector ha encontrado que existe una relación directa entre la calidad de la lectura de los alumnos y comprensión lectora silenciosa de estos. Es por eso que aquellos alumnos que poseen un bajo Dominio Lector en comprensión lectora obtienen un rendimiento inferior en relación con los alumnos que leen palabra a palabra, y estos, a su vez, obtienen un rendimiento inferior en comprensión lectora en relación con estudiantes que poseen buen Dominio Lector. FUNDAR solicitó al SIMCE resultados obtenidos sobre Dominio lector en tres subsectores (Lenguaje, Matemáticas y Comprensión del Medio) donde se aprecia una relación entre calidad lectora y resultados estadísticos obtenidos en el SIMCE.

Marchant, et al. (2007) sostienen que “el desarrollo de las funciones cognitivas (lenguaje oral, memoria, atención, nociones de espacio y tiempo) y del lenguaje escrito es tan importante, que la mayoría de los programas dirigidos tanto a niños, adolescentes, como a adultos deprivados culturalmente, se centran en el desarrollo de estas funciones y no en la entrega de contenidos”.

A pesar del enfoque que tiene la fluidez lectora, como un proceso de enseñanza dirigido a niños de escasa edad, es preciso señalar que si bien se considera importante el ítem de velocidad en la lectura, este se refiere al énfasis que se le otorga a las palabras leídas por minuto. Al menos en Chile, existen diversas pruebas y escalas para para medir y analizar este ítem.

Uno de los instrumentos más actuales referidos a la fluidez lectora son las pruebas de Dominio Lector, en el cual los aspectos a considerar son la calidad y la velocidad de la lectura oral. Para Marchant, Luchinni y Cuadraro (2007), el primer aspecto, la calidad de la lectura se relaciona con la fluidez con que se lee, tomando en consideración las pausas que el niño realiza durante la lectura en voz alta. A partir de esto, se le cataloga como: No Lector, Lectura Silábica, Lectura Palabra a Palabra, Lectura Unidades Cortas y/o Lectura Fluida. Por otra parte, la velocidad de la lectura oral, es evaluada de manera cronometrada, tomando el tiempo que demora el niño, en leer el texto completo, de manera que se pueda calcular el número de palabras que lee en un minuto (Fundar, 2007).

Llevar a cabo la evaluación del Dominio Lector, como un proceso de enseñanza de la fluidez lectora, permite establecer y reconocer posibles problemas de decodificación, sin embargo, es necesario precisar que un buen nivel lector permite que el lector sea capaz

de concentrar su lectura no sólo en la decodificación de las palabras sino en la comprensión del texto y de su significado.

Respecto a las políticas nacionales y a lo que plantea el Ministerio de Educación en el Currículum Nacional sobre el aprendizaje de la lectura, los aspectos de fluidez y comprensión lectora son abordados de manera separada. En primera instancia, se busca que los estudiantes sean capaces de leer tratando de no cometer errores en la decodificación de palabras, para esto, se realizan lecturas que se enfoquen en ejercitar la precisión. Posteriormente, el enfoque queda en la comprensión lectora, buscando que los estudiantes conozcan y utilicen estrategias para comprender de mejor manera lo que leen, con el fin de formar lectores críticos y reflexivos.

“Una de las preocupaciones centrales de la asignatura es formar lectores habituales que acudan a la literatura como fuente de satisfacción personal, de reflexión y de conocimientos. La literatura tiene una especial relevancia en la etapa en que se encuentran los estudiantes, ya que al leer, se relacionan con la obra, con ellos mismos, con la sociedad y con el lenguaje” (Lengua y Literatura, Programa de Estudios, Octavo Básico, 2016).

Es preciso mencionar que, en Chile, se necesitan nuevos instrumentos que evalúen la fluidez en la lectura y, a partir de esto, se dé énfasis en la enseñanza y preparación de un buen lector. Así, se desarrollarían mejor las habilidades cognitivas de los jóvenes a una edad temprana, lo que permitiría, a su vez, una comprensión lectora mucho más avanzada de lo que arrojan los resultados de evaluaciones actuales, donde existe una diferencia notable entre los resultados de colegios particulares pagados y establecimientos de educación municipal.

6. Marco metodológico

6.1 Enfoque Metodológico

El enfoque del presente estudio es de carácter cuantitativo. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), el enfoque de la investigación cuantitativa se centra en la recolección y análisis de datos, con el objetivo de responder a preguntas de investigación y probar hipótesis previamente realizadas, donde se considera la medición numérica, y el uso de estadísticas que permitan establecer con exactitud patrones de comportamientos de una determinada población. De este modo, nuestra investigación tiene un enfoque cuantitativo, ya que se ajusta a la interpretación de los análisis de las entrevistas que se aplicarán a los estudiantes de primer año de enseñanza media.

El diseño del estudio es cuasi-experimental, basado en la aplicación de un pretest, una intervención y un postest a un grupo único de participantes.

6.2 Participantes

6.2.1 Universo y población

El universo de esta investigación corresponde a estudiantes de enseñanza media de un establecimiento educacional de dependencia municipal. Por su parte, la población está delimitada por estudiantes de primer año medio que tienen entre 15 y 16 años de edad.

6.2.2 Muestra

Corresponde a estudiantes de primer año de enseñanza media de un establecimiento municipal de la provincia de Concepción, mixto con un IVE de 76,4 %.

6.2.3 Tipo de muestra

La muestra de participantes seleccionada fue no probabilística e intencionada, pues “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Fue de tipo intencional, ya que se tuvo acceso a los participantes porque las investigadoras se encontraban realizando la práctica profesional en los respectivos establecimientos.

Antes de la aplicación del diagnóstico se solicitó por escrito el consentimiento informado del apoderado y asentir ser evaluado. Todos los estudiantes fueron considerados en la toma de datos, sin embargo, en el análisis de resultados no se consideró a los niños con NEE.

6.3 Procedimientos

Los procedimientos investigativos se ciñeron a las siguientes etapas: diagnóstico, intervención y evaluación final.

Los procesos de intervención y evaluación final no se implementaron en el establecimiento particular por motivos de tiempo de los estudiantes. A continuación, se describe cada una de las etapas.

6.3.1 Instrumento

Para evaluar la fluidez y comprensión lectora de los estudiantes se grabaron sus lecturas en voz alta. Los estudiantes leyeron un texto expositivo compuesto por 336 palabras, 25 líneas y 4 párrafos (ver anexo). Luego de la lectura, se les solicitó responder cuatro preguntas sobre el texto, tres de ellas alternativas y una de desarrollo. El texto fue previamente seleccionado desde el portal Educarchile y corresponde a un texto del ensayo Simce año 2007. Las grabaciones se realizaron de manera individual en las dependencias del establecimiento; una sala aislada y libre de distractores ambientales. La muestra se registró mediante la grabadora de voz de un teléfono celular, marca Apple.

Posteriormente, para la evaluación del pretest se utilizó la Escala de Fluidez Lectora en Español (EFLE) (ver anexo). Este instrumento evalúa en una escala de 1 a 4 puntos la concepción multicomponencial de la fluidez: velocidad, precisión y prosodia (volumen, entonación, pausas, segmentación) e incorpora un aspecto adicional, que es la valoración global de la calidad de la lectura oral. El participante debía leer en voz alta el

texto seleccionado especialmente para la tarea y su lectura era analizada con la EFLE. La aplicación de esta Escala la realizó todo el equipo de investigación, quienes además fueron los jueces evaluadores.

6.3.2. Fase 1: Diagnóstico

El objetivo de esta fase consistió en levantar información acerca del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes, mediante la aplicación de un pretest.

6.3.3 Fase 2: Intervención

La fase de intervención consistió en el desarrollo de una secuencia didáctica (ver anexo), la que estuvo a cargo de una de las investigadoras que se encontraban realizando la práctica profesional en el respectivo lugar.

Tabla 1. Organización del desarrollo de la Secuencia Didáctica.

| N° de sesión | Objetivo | Actividad | Duración |
|--------------|---|--|------------|
| Sesión n° 1 | Entrenar prosodia: Entonación y expresividad. | Análisis de dos audios con diferentes marcas de prosodia de acuerdo a una lista de cotejo. | 90 minutos |

| | | | |
|----------------|---|---|---------------|
| Sesión n° 2 | Entrenar automatización: precisión y velocidad. | Lectura de palabras, pseudopalabras y trabalenguas en voz alta para entrenar procesos de decodificación | 45 minutos |
| Sesión n° 3 | Entrenar precisión: lectura rápida. Entrenar prosodia | Visualización de imágenes para trabajar velocidad y automatización. | 90 minutos |
| Sesión n° 4 | Entrenar velocidad: lectura en voz alta sin errores. | Lectura de texto expositivo para trabajar expresividad. | 45 minutos |
| Sesión n° 5 | Entrenar precisión: lectura fluida | Lectura de diversos textos para trabajar expresividad. | 45 minutos |

6.3.4 Fase 3: Evaluación final

La evaluación final se realizó a través de la aplicación de un postest, que consistió en reevaluar la fluidez y comprensión lectora de los estudiantes mediante la lectura en voz alta del mismo texto expositivo utilizado para la aplicación del pretest. Luego de la lectura, se les solicitó responder las mismas cuatro preguntas del pretest, y para la evaluación de la fluidez se aplicó nuevamente la EFLE utilizando los mismos materiales y siguiendo los mismos procedimientos descritos en la Fase 1.

6.4 Procedimientos para el análisis de datos

Antes de proceder con el análisis de datos, el equipo en conjunto hizo una sesión de entrenamiento para familiarizarse con el instrumento, aplicando la Escala a una lectura al azar.

Luego que el equipo conociera la metodología de análisis, el procedimiento consistió en la aplicación individual de la EFLE a un subconjunto de grabaciones.

Posteriormente, el equipo se reunió para verificar la aplicación de la pauta y revisar los resultados propuestos por cada una. Se produjeron mínimas divergencias, que fueron zanjadas por consenso.

El vaciado de los resultados se hizo en una planilla Excel que contenía todos los campos acorde a los criterios considerados en la EFLE (ver anexo). En la misma planilla se incluyeron resultados tanto del pretest como del postest.

7. Resultados

A continuación, se presentan los resultados descriptivos del pretest y postest y el análisis de las diferencias entre ambas mediciones.

Tabla N°1. Resultados generales EFLE pretest

| Criterios | Promedio | Mínimo | Máximo | Desv. estándar |
|--------------------|-----------------|---------------|---------------|-----------------------|
| Velocidad (4) | 2.5 | 2 | 4 | 0.5 |
| Precisión (4) | 2.5 | 1 | 3 | 0.6 |
| Prosodia (16) | 10 | 8 | 14 | 2.4 |
| Calidad Global (4) | 2.3 | 2 | 3 | 0.4 |
| TOTAL | 17,3 | 13 | 24 | 0.9 |

En la tabla N° 1 se pueden apreciar los resultados generales de EFLE pretest, los cuales arrojan un promedio total de 17,3 puntos de acuerdo a los criterios analizados. En velocidad, el promedio alcanzado fue de 2.5 con una puntuación mínima de 2 puntos y máximo 4 puntos, siendo la desviación estándar de 0.5. Al igual que en velocidad, el promedio alcanzado en precisión es de 2.5, mientras que el mínimo es de 2 puntos, el

máximo es de 4 y la desviación estándar alcanza un 0.6. En prosodia, el puntaje promedio alcanzado es de 10, siendo el mínimo 8 puntos y el máximo alcanzado 14; de un total de 16 puntos, la desviación estándar es de 2.4. El promedio en calidad global es de 2.3, siendo un mínimo de 2 y un máximo de 3 puntos alcanzado, con una desviación estándar de 0.4.

El ítem prosodia se compone por 4 criterios, los cuales tienen un puntaje de 4 puntos cada uno, alcanzando un puntaje total de 16 puntos. De acuerdo con los resultados obtenidos en el pretest se pueden observar los siguientes desempeños.

Tabla N° 2. Resultados ítem prosodia EFLE pretest

| Criterios | Prom. | Mín. | Máx. | DE |
|-------------------------|--------------|-------------|-------------|-------------|
| Volumen(4) | 3.1 | 2 | 4 | 0.6 |
| Entonación (4) | 2.3 | 1 | 4 | 0.7 |
| Pausas(16) | 2.5 | 2 | 4 | 0.7 |
| Segmentación (4) | 2.5 | 1 | 4 | 0.8 |
| TOTAL | 10.4 | 6 | 16 | 0.08 |

En la Tabla N° 2 se puede observar los resultados obtenidos en el ítem de prosodia, los cuales se desglosan de acuerdo a cuatro criterios. El primer criterio es volumen, donde se obtuvo un promedio de 3.1, siendo su mínimo 2 puntos y su máximo 4, con una desviación estándar de 0.6. En el segundo criterio de entonación se alcanzó un promedio de 2.3, con un máximo de 4 puntos y un mínimo de 1 y una desviación estándar de 0.7. En cuanto al tercer criterio que corresponde a pausas, el promedio alcanzado es de 2.5, con un puntaje mínimo de 1 punto y un máximo de 4 puntos. En el último criterio que corresponde a segmentación el promedio alcanzado es de 2.5, con un mínimo de 1 punto y un máximo de 4 puntos. El total de los promedios corresponde a 10.4. El desempeño es parejo en todos los aspectos, salvo en volumen. Este aspecto es el que exhibe un promedio más alto.

Los resultados de la comprensión lectora, respecto al pretest, se pueden observar en la siguiente tabla.

Tabla N° 3 Comprensión lectora pretest

| Evaluación | Prom. | Mín. | Máx. | DE |
|----------------|------------|----------|----------|------------|
| Pretest | 1.2 | 0 | 3 | 0.9 |

En la Tabla N°3, los resultados obtenidos en comprensión lectora señalan que el promedio alcanzado en el pretest es de 1.2, con un mínimo de 0 puntos y un máximo de 3 puntos con una desviación estándar de 0.9. Cabe recordar que el pretest consistía en responder inmediatamente después de leer, tres preguntas de selección múltiple y una pregunta de respuesta abierta, respecto a ésta última hubo alumnos que no la respondieron.

Tabla N° 4 Comprensión lectora postest

| Evaluación | Prom. | Mín. | Máx. | DE |
|------------|-------|------|------|-----|
| Postest | 2.4 | 0 | 5 | 1.2 |

En cuanto a los resultados del postest en comprensión lectora, en la Tabla N°4 se observa que el promedio alcanzado es de 2.4. Con un mínimo de 0 puntos y un máximo de 5 puntos, con una desviación estándar de 1.2.

Luego de la propuesta didáctica se recopilaron nuevamente resultados; en primera instancia, se puede observar datos obtenidos en relación a la EFLE.

Tabla N° 5. Resultados generales EFLE posttest

| Criterios | Prom. | Mín. | Máx. | DE |
|---------------------------|--------------|-------------|-------------|------------|
| Velocidad (4) | 2.4 | 1 | 4 | 0.7 |
| Precisión (4) | 2.8 | 1 | 4 | 0.9 |
| Prosodia (16) | 10.4 | 6 | 15 | 2.7 |
| Calidad Global (4) | 2.4 | 1 | 4 | 0.8 |
| TOTAL | 18 | 9 | 27 | 0.9 |

Los resultados en el posttest y de acuerdo con los criterios observados en la Tabla N°5, son en velocidad 2.4, precisión 2.8 y calidad global 2.4 puntos, como promedio alcanzado, con un mínimo de 1 y un máximo de 4 puntos en los tres criterios. En el caso de prosodia, el promedio alcanzado es de 10.4 con un mínimo de 6 y un máximo de 15. La desviación estándar en velocidad es de 0.7, en precisión, de 0.9; en prosodia, de 2.7 y en calidad global, 0.8. En cuanto a los totales obtenidos, es de 18 en el caso de los promedios, 9 en el mínimo, 27 en el máximo y en la desviación estándar de 0.9.

El desglose de las características prosódicas se puede visualizar en la Tabla N°6.

Tabla N° 6. Resultados ítem prosodia EFLE posttest

| Criterios | Prom. | Mín. | Máx. | DE |
|-------------------------|--------------|-------------|-------------|------------|
| Volumen(4) | 2.8 | 1 | 4 | 0.9 |
| Entonación (4) | 2.5 | 1 | 4 | 0.9 |
| Pausas(4) | 2.5 | 1 | 4 | 0.9 |
| Segmentación (4) | 2.6 | 1 | 4 | 0.7 |
| TOTAL | 10.4 | 4 | 16 | 0.1 |

Los resultados de la tabla N° 6 de acuerdo a los criterios son que en volumen se obtiene un promedio alcanzado de 2.8, en entonación de 2.5, en pausas de 2.5 y en segmentación, de 2.6, lo que da como total 10.4. En el caso de los cuatro criterios, se da un puntaje mínimo de 1 y un puntaje máximo de 4 puntos, que da como total 4 y 16 puntos respectivamente. En la desviación estándar es en 0.1.

8. Discusión

La presente investigación tuvo por objetivo analizar el efecto de la implementación de una secuencia didáctica sobre la fluidez y comprensión lectora en estudiantes de primer año medio de un liceo municipal de la provincia de Concepción.

Es importante que en esta fase de escolaridad los niños lean fluidamente y comprendan además, lo que leen: en esta etapa escolar, es esencial la lectura como medio para aprender los contenidos del currículum.

La importancia de leer bien también forma parte del nivel cultural de las personas y otorga prestigio social. Los estudiantes que no leen bien en voz alta, se inhiben cuando tienen que hacerlo frente a pares y/o profesores y esto puede afectar su desempeño académico posterior, así como su autoestima.

Para lograr los objetivos se realizó una investigación de carácter cuantitativo con un diseño cuasi-experimental, basado en un pretest, la implementación de una secuencia didáctica y un posttest, en un grupo único de participantes. Fue una muestra no probabilística e intencionada donde los participantes fueron informados del procedimiento y los materiales utilizados fueron creados por las investigadoras, lo que los cataloga como material innovador y como un aporte para este tipo de investigaciones.

Para llevar a cabo la investigación se utilizó la Escala de Fluidez Lectora en Español (EFLE), ya que contaba con validación. Este es uno de los escasos instrumentos que evalúan la fluidez lectora. Además se utilizó un texto expositivo que fue extraído de una prueba SIMCE de segundo año medio.

Una vez aplicados los instrumentos se obtuvieron los resultados mencionados anteriormente.

En resumen, los estudiantes en la aplicación de la escala EFLE, en el pretest obtuvieron un promedio de 17,5 y en el posttest obtuvieron un promedio de 18. Como se puede apreciar, se logró aumentar el promedio, pero esto no indica diferencias entre ambas evaluaciones. En cuanto a la comprensión lectora, en el pretest los estudiantes obtuvieron un promedio de 1,2 y en el posttest obtuvieron un promedio de 2,4. Como mencionamos anteriormente, se puede apreciar un aumento en la comprensión lectora, aunque la diferencia es mínima y revela que no hubo cambios. Prácticamente no se observan diferencias.

Estos resultados se pueden explicar por la escasa duración de la implementación de la secuencia didáctica diseñada. Es probable que un mayor número de horas de un trabajo sistemático en aula permita obtener mejores resultados. Aunque no se consiguieron los logros esperados, el trabajo presentado tiene el mérito de abordar una temática que aún no ha sido suficientemente estudiada, a pesar de su importancia y de la relevancia que se le atribuye a nivel internacional.

En el análisis descriptivo por criterios presentados en el pretest se puede observar detalladamente que el criterio que destaca es volumen, ya que, con un 3,1 se convierte en la dimensión con mayor promedio. Por el contrario, los criterios que se destacan por ser los más bajos son: entonación y calidad global, que obtuvieron un promedio de 2,3.

En cuanto al postest, se puede observar que los criterios con mejor promedio son precisión y volumen, ambos con un 2,8. Por el contrario, los criterios más bajos son: velocidad y calidad global, ambos con un promedio de 2,4. Se puede observar que en el pretest y el postest el criterio con mayor promedio es volumen y el criterio con menor promedio en ambas mediciones es calidad global.

Como se ha mencionado anteriormente, en Chile son escasos los estudios que se enfocan en la fluidez lectora, la cual se considera como una habilidad que se adquiere en los primeros años de escolaridad. Al respecto Marchant et al. (2004), plantea que el desarrollo de las funciones cognitivas – comunicativas son tan relevantes para su desarrollo que supera la realidad de la supremacía de la enseñanza de contenidos. A partir de esto es que sostienen que el proceso de enseñanza -aprendizaje de la lectura se da desde una edad temprana, considerando que el éxito en los procesos lectores depende del desarrollo cognitivo y psicolingüístico adquirido antes de los cinco años de edad (Bravo, 2003; Bravo, Villalón & Orellana, 2002).

Sería importante que la fluidez lectora fuera considerada durante toda la educación formal de los estudiantes, no solo en los primeros años de educación. Además, sería beneficioso para los estudiantes que se implementaran en las horas de Lenguaje y Comunicación actividades que ayuden a los alumnos a mejorar la fluidez lectora tomando en cuenta todos los criterios que mide la EFLE.

9. Conclusiones

En la investigación se sostuvo como hipótesis, en primer lugar, la relación existente entre los niveles de comprensión lectora y fluidez lectora y, en segundo lugar, si el desempeño en comprensión y fluidez lectora mejora después de una intervención didáctica.

De acuerdo con los resultados y teniendo en consideración los objetivos e hipótesis que se habían planteado, este estudio llega a las siguientes conclusiones:

1. En general, el desempeño de logro del puntaje total de la EFLE en el pretest fue de un 62,5 % y en el postest, luego de la implementación de una secuencia didáctica, fue de 64,2 %. Aunque es posible apreciar un leve aumento en el puntaje final, esto no es significativo. Esto se puede relacionar con el bajo desempeño académico de los estudiantes de acuerdo con su nivel de escolaridad.
2. Luego de implementar la secuencia didáctica se aprecia un leve aumento en el puntaje de comprensión lectora desde el pretest al postest, cuyos puntajes tuvieron una variación del 1,2 % al 2,4 %. De acuerdo con la variación en los puntajes obtenidos, es posible interpretar que los alumnos respondieron a las preguntas más conscientemente, ya que no hubo una retroalimentación respecto a las preguntas-respuestas del texto luego de la aplicación del pretest.

3. De acuerdo con el análisis del pretest, considerando los criterios que evalúa la escala EFLE, los alumnos obtuvieron mayor puntaje en volumen con un 3,1 % y menor puntaje en entonación y calidad global, ambas con un 2,3 %.

4. De acuerdo con el análisis del postest, considerando los criterios que evalúa la escala EFLE, los alumnos obtuvieron mayor puntaje en precisión y volumen, ambos con un 2,8 % y menor puntaje en velocidad y calidad global, ambas con un 2,4 %. Conforme con lo anterior, en el pretest y postest el criterio con mayor puntaje es volumen y menor puntaje es calidad global, pese a la aplicación de la secuencia didáctica.

5. El criterio de prosodia (pausas) que evalúa la escala EFLE no presenta una variación desde el pretest al postest luego de la propuesta didáctica implementada, por lo que el puntaje se mantiene en un 2,5 %.

6. Los efectos logrados en la investigación no consiguieron los objetivos propuestos, ya que no se logró apreciar una mejora significativa en los resultados de fluidez y comprensión lectora con la aplicación de una secuencia didáctica, sino más bien estos se mantuvieron desde el pretest al postest. Esto se puede relacionar con el factor tiempo de la aplicación de la secuencia, puesto que se requiere un trabajo sostenido en el tiempo para obtener mejores resultados.

10. Limitaciones y proyecciones

La principal limitación presentada en el trabajo de investigación se relaciona con el porcentaje de logro alcanzado por los estudiantes en el pretest, los cuales obtuvieron un 62,5 % de un 100 % total, lo que evidencia un porcentaje menor a lo esperado (80%).

Otra limitación presentada se relaciona con la escasa duración de la secuencia didáctica. Esto no dependió de la investigadora, sino de las condiciones otorgadas por el establecimiento, ya que el inicio de la secuencia se retardó debido a las actividades extra programáticas del establecimiento, lo que limitó la posibilidad de realizar más sesiones de trabajo con los estudiantes, por lo que la secuencia se adecuó a 7 horas pedagógicas.

De acuerdo con esta investigación y considerando las conclusiones, se puede proyectar que la secuencia didáctica y el material elaborado por las investigadoras puede ser utilizado en futuras investigaciones, y, a su vez, ser implementado por docentes en diversos establecimientos con el objetivo de ejercitar la fluidez y comprensión lectora de los estudiantes.

La implementación didáctica presentada en el trabajo de investigación no consiguió alcanzar las expectativas sobre los resultados, al no validar las hipótesis propuestas, no obstante, el diseño de las clases y el material implementado puede obtener resultados favorables si se desarrolla en un plazo mayor y de forma constante.

11. Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación (2014). Síntesis Resultados de Aprendizaje. Chile: Autor.
- Bravo, L. (2003). Lectura inicial y psicología cognitiva. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bravo, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico, 11, 175-182.
- Cohen, H., Douaire, J. y Elsabbagh, M. 2001. “The role of prosody in discourse processing”. *Brain and Cognition* 46: 73-82.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2011). Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional. Santiago de Chile. Centro de Microdatos.
- Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. Universidad de Oviedo. Departamento de Psicología, 45, 71-84.
- Castejón, L., González-Pumariega, S. & Cuetos, F. (2015). El desarrollo de la fluidez en la lectura de palabras en educación primaria: un seguimiento longitudinal de seis años. *Infancia y aprendizaje*, 38, 856-871.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency’s unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30, 158–164.
- Fumagalli, J., Barreyro, J. & Jaichenco, V. (2017). Fluidez lectora en niños: cuáles son las habilidades subyacentes. *OCNOS*, 16(1), 50-51.

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. (2015). Bases Curriculares: 7° básico a 2° medio. Chile: Autor.

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación (2012). Lenguaje y Comunicación: Programa de estudio Primer año básico. Chile: Autor.

González-Pumariega y Fernando Cuetos. (2015). El desarrollo de la fluidez en la lectura de palabras en educación primaria: un seguimiento longitudinal de seis años.

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, 104-136.

Haberlandt, K. y Graesser, A. (1985). Component processes in text comprehension and some of their interactions. *Journal of Experimental Psychology: General*.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5a ed.) México, D.F., MX: McGraw-Hill Interamericana.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México, D.F., MX: McGraw-Hill Interamericana.

Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100, 310–321.

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluidez: una revisión de las prácticas de desarrollo y remediales. *Revista de Psicología Educativa*, 95, 3–21.

Kuhn, M., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Alineación de la teoría y la evaluación de la fluidez de lectura: automaticidad, prosodia y las definiciones de fluidez. *Reading Research Quarterly*, 45, 230–251.

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 62, 293–323. En Luis Castejón, Soledad Logan, G. 1997. Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties* 13: 123-146.

Marchant, T.; Lucchini, G. & Cuadrado, B.; Fundación Educacional Arauco (2007). ¿Por qué Leer Bien es Importante? Asociación del Dominio Lector con otros Aprendizajes, 16, 3-16.

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

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

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

Plante, E., Holland, S. K., & Schmithorst, V. J. (2006). Prosodic processing by children: An fMRI study. *Brain and Language*, 97, 332–342.

- Rasinski, T. (2004). *Assessing Reading Fluency*. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T. (2017). Fluency Matters. *The Connecticut Reading Association Journal*, 3, 21-26.
- Rasinski, T, Hoffman, J. (2003). Theory and research into practice Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38, 510–522. En Rasinski, T. (2012). Why reading fluency should be hot. *The Reading Teacher*, 65, 516–522.
- Rasinski, T. Rikli, A. & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48, 350-361.
- Samuels, S.J. (2006). "La fluidez de la lectura, su pasado, presente y futuro". En T. Rasinski, C. Blachovicz y K. Lems (eds.). *Instrucción de Fluidez. La mejor práctica basada en la investigación*. La Prensa Guilford. Nueva York.
- Speer, S., Kjelgaard, M. y Dobroth, K. 1996. "The influence of prosodic structure on the resolution of temporary syntactic closure ambiguities". *Journal of Psycholinguistic Research* 25: 249-271.
- Shinn MR, Good RH, III, Knutson N, Tilly WD, III, Collins VL. Curriculum-based measurement of oral reading fluency: A confirmatory analysis of its relation to reading. *School Psychology Review*. 1992; 21:459–479
- Young, A. y Bowers, P.G. (1995). Individual differences and text difficulty determinants of reading fluency and expressiveness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 428-454.

Young, C., Mohr, K. A. J., & Rasinski, T. (2015). Reading together: A successful reading fluency intervention. *Literacy Research and Instruction*, 54, 67-81.

12. Anexos

Anexo 1: Texto pretest – postest.

1. “¿Alguna vez has visto a una persona cortar madera o martillar a lo lejos y has observado que el sonido de los golpes tarda un tiempo apreciable en llegar hasta ti? Puedes ver el golpe antes de oírlo. Esto es muy evidente en el caso de los rayos. El trueno se oye *después* de ver el rayo (a menos que te encuentres en el lugar en que se origina el rayo). Estas experiencias prueban que el sonido viaja más lentamente que la luz.

2. La rapidez del sonido en el aire seco a 0 grados Celsius es de unos 330 metros por segundo, o sea, de casi 1200 kilómetros por hora. La presencia de vapor de agua en el aire incrementa ligeramente dicha rapidez. Un aumento en la temperatura también incrementa la rapidez del sonido. Con un poco de reflexión puedes ver que esto tiene sentido, pues las moléculas del aire caliente se mueven más a prisa y chocan unas con otras con mayor frecuencia, por lo que pueden transmitir un pulso en menos tiempo. La rapidez del sonido en el aire aumenta 0.6 metros por segundo por cada grado que se incrementa la temperatura sobre 0 grados Celsius. Así pues, el sonido se propaga a unos 340 metros por segundo en el aire a una temperatura normal de 20 grados Celsius.

3. La rapidez del sonido en un material dado no depende de la densidad de dicho material, sino de su elasticidad. La elasticidad es la capacidad de un material para cambiar de forma como consecuencia de la aplicación de una fuerza y recuperar su forma original cuando la fuerza desaparece. El acero es un material elástico. En contraste, la masilla es

inelástica. Los átomos de un material elástico están relativamente juntos. Por lo tanto, reaccionan rápidamente a sus movimientos mutuos transmitiendo la energía con escasas pérdidas. El sonido se propaga unas quince veces más aprisa en el acero que en el aire, y unas cuatro veces más aprisa en el agua que en el aire.”

Paul G. Hewitt, **Física Conceptual**

Preguntas:

1. ¿Cuál es el tema del texto?
 - a) Medios que transmiten el sonido
 - b) La rapidez del sonido
 - c) La rapidez del sonido en el aire

2. Con respecto a la rapidez del sonido, ¿Qué opción sintetiza mejor la información entregada en el texto?
 - a) El medio que propaga más rápido el sonido son los materiales elásticos y el que lo propaga más lento es el aire.
 - b) La rapidez con la que se propaga el sonido va a depender de la temperatura, el vapor de agua y la elasticidad.
 - c) El sonido viaja más rápido si aumenta la temperatura en el aire y si el medio material es el acero.

3. ¿Qué factores NO influyen en la rapidez del sonido?

a) La elasticidad

b) El viento

c) La temperatura

4. ¿Por qué el sonido de los golpes tarda en llegar a tu oído? Ejemplo: al martillar

Anexo 2: Secuencia Didáctica.

| N° CLASE | N° HORAS | APRENDIZAJE ESPERADO | ACTIVIDADES | INDICADORES DE LOGRO | PROC. DE EVALUACIÓN |
|----------|----------|--|---|--|---|
| 1 | 2 | -Entrenar prosodia: Entonación y expresividad. | <p>Inicio: Se da a conocer el objetivo de la clase, posteriormente muestran dos grabaciones de la misma lectura en voz alta, con diferencias en marcas de prosodia. Las evalúan con una pauta que utilizarán en el desarrollo y analizan la diferencia entre la lectura con buena entonación y expresividad y la lectura plana.</p> <p>Desarrollo: Forman parejas y realizan la misma lectura del texto que escucharon anteriormente. Se evalúan con la pauta anterior. Posteriormente se proyecta un texto para que lean en conjunto.</p> <p>Cierre: Se entregan mutuamente la pauta de</p> | <p>-Leen con distintas intenciones.</p> <p>-Leen con distinta entonación según signos de exclamación y pregunta.</p> | <p>-Diagnóstica.</p> <p>Instrumentos: -Pauta de coevaluación con indicadores: Logrado (L) Medianamente logrado (ML) No logrado (NL)</p> <p>-Texto expositivo breve para realizar lectura oral.</p> |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
| | | | coevaluación para que analicen sus fortalezas y debilidades. | | |
| 2 | 1 | -Entrenar automatización: precisión y velocidad. | <p>Inicio: Se presentan palabras y pseudopalabras como ejercicio de vocalización a nivel grupo-curso. (leer rápido y bien)</p> <p>Desarrollo: Se exponen trabalenguas y forman grupos de 3 donde uno de ellos ejecuta, otro toma el tiempo y el otro cuenta errores.</p> <p>Cierre: A cada trío se les entregará un listado de palabras y pseudopalabras que deberán leer rápido y sin cometer errores, cada pareja tendrá una pauta de coevaluación.</p> | -Leer con precisión y velocidad. | <p>-Formativa de proceso</p> <p>Instrumentos: -PPT con palabras y pseudopalabras. -Lámina con trabalenguas. -Listado con palabras y pseudopalabras.</p> |
| 3 | 2 | -Entrenar precisión: lectura rápida. -Entrenar prosodia | <p>Inicio: Se retoma la automatización con nuevo ejercicio. Forman grupos de 3 para realizar tarea de nombrado, uno</p> | -Leer modulando y sin cometer errores en la pronunciación de palabras. | <p>-Formativa de proceso.</p> <p>Instrumentos: -Lámina cuadriculada. -PPT con diálogos.</p> |

| | | | | | |
|---|---|---|--|--|--|
| | | | <p>ejecuta, otro toma el tiempo y el otro cuenta errores.</p> <p>Desarrollo: En una hoja cuadriculada se presentan 12 imágenes de las categorías: profesión, fruta, animal y medio de transporte. El alumno que ejecuta deberá nombrar lo más rápido posible cada imagen de la lámina presentada. Si se ha automatizado la lectura, no debería realizar una lectura lenta.</p> <p>Cierre: Para entrenar la expresividad deberán leer diálogos presentados en PPT, al azar, cualquier alumno.</p> | | |
| 4 | 1 | -Entrenar velocidad: lectura en voz alta sin errores. | <p>Inicio: Se retoma la proyección de láminas con imágenes para practicar velocidad. Se presenta un PPT con las imágenes y al azar los alumnos ejercitan y</p> | -Leer sin cometer errores en la pronunciación de palabras. | <p>-Formativa de proceso</p> <p>Instrumentos:</p> <p>-PPT con láminas -Texto expositivo -Pauta de coevaluación con indicadores:</p> |

| | | | | | |
|---|---|-------------------------------------|---|--|--|
| | | | <p>realizan la tarea de nombrado.</p> <p>Desarrollo: Se conforman grupos de 3 con la misma modalidad (uno ejecuta, otro toma el tiempo y el otro identifica errores), se les entrega un texto expositivo y deben incorporar expresividad en la lectura. Se coevalúan con la pauta utilizada en la primera sesión.</p> <p>Cierre: Revisan la pauta de coevaluación en conjunto y practican una vez más, para mejorar los indicadores NL.</p> | | <p>Logrado (L) Medianamente logrado (ML) No logrado (NL)</p> |
| 5 | 1 | -Entrenar precisión: lectura fluida | <p>Inicio: Se presenta el objetivo de la clase y se proyecta un trabalenguas que se leerá en voz alta.</p> <p>Desarrollo: Se proyecta un texto en pirámide, un poema, noticia breve y un texto expositivo para ser leídos al</p> | -Leer sin cometer errores en la pronunciación de palabras. | <p>-Formativa de proceso</p> <p>Instrumentos: -Pauta de coevaluación con indicadores: Logrado (L) Medianamente logrado (ML) No logrado (NL)</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | azar, y así ejercitar la expresividad. Cierre: Coevaluación mediante una pauta. | | |
|--|--|--|--|--|--|

Anexo 3: Clase 1, Intervención Didáctica.

PAUTA DE EVALUACIÓN

Título del texto: _____

Nombre estudiante: _____

Curso: _____ Fecha: _____

Criterios de evaluación

- Logrado (L).
- Medianamente logrado (M/L)
- No logrado (N/L)

Instrucciones: Coloca una X según corresponda.

| INDICADORES | L | M/L | N/L |
|--|----------|------------|------------|
| Usa una entonación para darle expresividad a su lectura. | | | |
| Respetar los signos de puntuación. (Comas, punto seguido, punto aparte). | | | |
| Marca con su entonación el uso de signos de exclamación e interrogación. | | | |
| La velocidad de su lectura es adecuada. | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| La calidad de su lectura oral facilita su comprensión. | | | |
| Logra captar la atención del oyente. | | | |
| <p>Observaciones:</p> <hr/> <hr/> <hr/> | | | |

Anexo 4: Clase 1, texto "La Luna".

La Luna

¿Has escuchado decir que la Luna es un satélite natural? Ahora te explicamos por qué. La Luna es un astro opaco, sin luz propia, que gira en torno a la Tierra y la acompaña en su trayectoria alrededor del Sol. Por eso se dice que es su único satélite natural.

Este satélite carece de agua y de atmósfera. Por su tamaño, 49 veces menor que la Tierra, ejerce una atracción mucho menor sobre los cuerpos de su superficie; es decir, existe menor gravedad. Un astronauta que pese en la Tierra 60 kilos, en la Luna solamente pesaría 10.

Al igual que la Tierra, la Luna realiza dos movimientos: uno de rotación sobre sí misma, que dura 27 días, 7 horas, 43 minutos y 11 segundos, y que coincide con el de traslación, alrededor de la Tierra, debido a esta sincronía de sus movimientos siempre presenta la misma cara ante nuestro planeta.

¿Cuáles son sus fases? Existen cuatro fases lunares: luna nueva, donde la Luna se encuentra entre el Sol y la Tierra, la luz solar no la ilumina y no podemos verla; cuarto creciente, cuando las tres cuartas partes del disco lunar se iluminan; luna llena, cuando la Luna y el Sol se colocan en una aparente línea recta a ambos lados de la Tierra, todo el disco lunar aparece iluminado; y cuarto menguante, donde solamente la cuarta parte del disco lunar está iluminada.

Anexo 5: Clase 2, palabras – pseudopalabras y trabalenguas

| | | | | |
|--------------|----------|-----------|---------|----------|
| camisa | velador | persiana | peluca | mamadera |
| mantel | árbol | caballo | sillón | juguete |
| mamá | lunes | televisor | mueble | colegio |
| refrigerador | ladrillo | silla | chupete | florero |

| | | | | |
|---------|---------|-----------|--------------|-----------|
| estufa | casa | cámara | pelota | papá |
| cuadro | auto | plaza | atornillador | alcachofa |
| celular | leña | panadería | bailando | girasol |
| piscina | velador | ventanal | computador | arquero |

| | | | | |
|---------|----------|------------|----------|---------|
| muca | buende | orbenador | nesa | adrigo |
| muella | árdol | ballema | pelícuca | armerio |
| cabollo | sombriña | adecebario | abenico | lémpara |
| manido | armacén | prino | caraloc | granbe |

| | | | | |
|-----------|---------------|------------|-----------|-----------|
| gasolima | persaina | abivinanza | nariometa | dianante |
| biadema | frigofirifico | estantenía | mercomina | prejonta |
| columpieo | mariqueta | moriposa | alefante | lavabora |
| camisate | pilureta | rinocente | dinosario | macedomia |

<http://www.imageneseducativas.com>
 @acrisla

Pablito clavó un
 clavito en la cabeza
 de un calvito. En la
 cabeza de un calvito
 un clavo clavó
 Pablito.

Imágenes
 Educativas.com



La bruja Piruja es una granuja,
 una granuja que embruja la
 aguja.
 La aguja que embruja
 la bruja Piruja,
 pincho a Maruja que se quedo
 chiquitaja.

Imágenes
 Educativas.com

<http://www.imageneseducativas.com>



<http://www.imageneseducativas.com>

Tres tristes tigres comen
 trigo en un trigal.
 Tanto trigo tragan
 que los tres tigres
 tragones
 con el trigo
 se atragantan.

Imágenes
 Educativas.com

@acrisla



La araña con maña
 amaña la laña.
 La araña con maña
 teje la telaraña.
 La araña con maña
 es una tacaña.

Imágenes
 Educativas.com

<http://www.imageneseducativas.com>



Me trajo Trejo tres trajes,
tres trajes me trajo Trejo.
Tres trajes, tejidos de trenzas.
Trenzas trenzadas tres veces,
Tres veces trenzas trenzadas.



Imágenes
Educativas.com

<http://www.imageneseducativas.com>

Pepe pela patatas para
una tortilla y para la
ensalada. Pepa pela
que pela, pela que
pela y se empapa.



Anexo 6: Clase 3, tarea de nombrado.



Anexo 7: Clase 3, tarea de diálogos

Texto N°1.

NARRADOR: Estando en su casa, su criado Sempronio lo ve afligido y le dice:

SEMPRONIO: Que le acongoja a mi amo.

CALIXTO: El amor de una hermosa mujer que acabo de conocer.

SEMPRONIO: Tranquilo mi amo le tengo la cura para su mal.

CALIXTO: Dime, dime pronto que puedo hacer.

NARRADOR: Sempronio conocía a una vieja bruja llamada Celestina, a la cual el frecuentaba pues tenía amoríos con su criada Elicia.

SEMPRONIO: Es Celestina una vieja hechicera que sabe cuanta maña se pueda imaginar.

CALIXTO: Ve, ve y tráela, pronto, pronto.

NARRADOR: Entonces Sempronio se dirige hacia casa de Celestina le cuenta todo el enredo y allí se ponen de acuerdo con la bruja para sacar su buen provecho.

CELESTINA: Tú me traes a tu amo, yo le doy a su amor y recibimos a cambio unas cuantas monedas de oro, ah pero eso si yo tendré la parte más grande, 80 monedas de oro y a ti te corresponderá 20.

SEMPRONIO: Bueno está bien, no parece justo pero aun así lo haré.

NARRADOR: Pero Pármeno otro criado de Calixto, no estaba de acuerdo con su amo y le puso en sobre aviso de aquella bruja.

PARMENO: Señor, señor no, hagas trato con esta astuta bruja, no os conviene. Ten mucho cuidado.

CALIXTO: Tranquilo, no os preocupéis estaré bien, mi fiel criado.

NARRADOR: Pero aun así continua con su plan Calixto

Texto N°2

– ¡Que fastidio! – pensaba Raquel –. No puedo creer que me haya tocado hacer el trabajo con Carola. No entiendo por qué la maestra asignó las parejas. Antes las escogíamos.

– Raquel – la llamo su mamá–. Carola llegó. Está en la sala.

– Bueno... Déjame ir a trabajar con ella para salir de esto ya – murmuraba Raquel mientras caminaba hacia la sala.

– Hola, Carola – dijo Raquel de mala gana.

– Hola, Raquel – respondió Carola algo nerviosa –. Mira, traje éstos atlas de mi abuelo, puede servirnos para...

– Bueno, pues a trabajar ¿no? – interrumpió Raquel –. Tú puedes hacerte cargo de localizar los países y sus capitales, mientras yo leo sobre sus datos principales.

– Pero ¿no sería mejor si lo hacemos juntas?

– Propuso Carola.

– Pero avanzamos más de la otra manera. Además, no vamos a leer el informe a coro, ¿verdad?

– No, es cierto. Pero, si alguien hace una pregunta, ambas estaríamos preparadas y podríamos ayudarnos para contestar bien. Digo, por si acaso a alguien se le olvida algún detalle.

– Si a alguien se le olvidara algo, sería a ti – respondió Raquel malcriadamente.

– Niñas, – interrumpió la mamá de Raquel –. Les traigo una merienda. ¿Qué pasa? – preguntó cuando vio las caras largas.

– Nada, Mami, nada – dijo rápidamente Raquel.

– Yo creo que mejor lo hacemos como tú dices, Raquel. Entonces, yo puedo regresar a mi casa – dijo Carola algo desalentada –. Cada cual dirá lo que le toca y ya.

– Raquel, ven acá – la llamó su mamá –. ¿Qué pasó que Carola quiere irse?

– Lo que pasa es que, como es una tonta...

– ¿Por qué dices eso?

– Porque siempre anda en las nubes, porque es lenta corriendo en la clase de Educación Física, porque usa esos tenis horribles...

– ¿Y qué más conoces de ella? ¿No recuerdas que es la mejor nota en Estudios Sociales? ¿No sabes que ayuda a cuidar a su hermanito, desde que murió su mamá?

Raquel guardó silencio.

– No voy a obligarte a que seas su amiga. Cada cual elige sus amistades. Lo que sí te pido es que la trates cortésmente mientras esté de visita en esta casa. ¿Estás de acuerdo o la llevo de vuelta a su casa?

– Si, Mami – respondió Raquel en voz baja, mientras caminaba lentamente hasta donde estaba Carola.

– Carola, perdón por tratarte así – le dijo Raquel.

– No te preocupes – dijo tímidamente Carola.

– Pues, a ver... este es el continente asiático. Me gustaría ir a China algún día – comentó Raquel –. ¿A dónde te gustaría ir a ti, Carola?

Texto N°3

¿Dónde estuviste ayer?

¡Qué paisaje tan bello!

¿A qué hora regresaste?

¡Cómo me he divertido!

¿Has descansado ya?

¡Vamos, no hay que perder el ánimo!

¡Guarden silencio!

¿Cuándo vas a venir a casa?

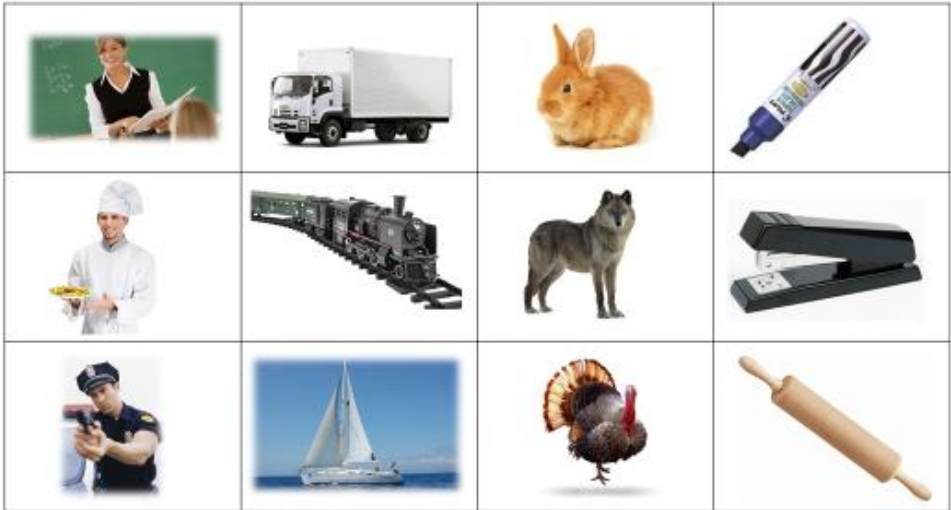
¡No se puede comer aquí!

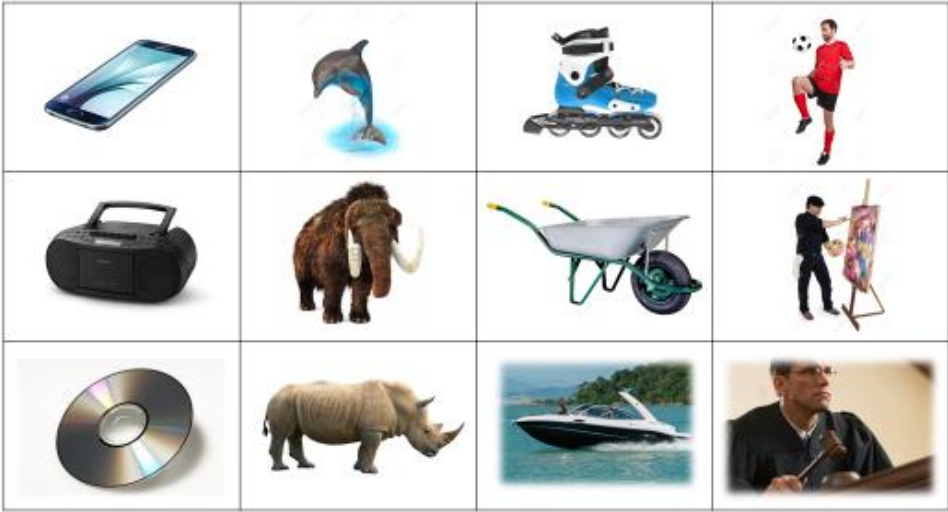
¿Por dónde bajaremos al río?

¡Qué lindo tu vestido!

¿Cómo se llama tu mamá?

Anexo 8: Clase 4, tarea de nombrado.





Texto Expositivo- SIMCE.

“En 1979 la gran mariposa azul desapareció por completo de sus últimos reductos cerca de Devon (Gran Bretaña). Aparentemente su hábitat (prados salvajes) permanecía intacto, y en él abundaban las plantas de serpol en las cuales esta mariposa pone sus huevos. Entonces, ¿por qué había desaparecido?

La respuesta se encontró en su curioso ciclo vital. Tras salir del huevo las orugas se alimentan de las hojas del serpol durante unas tres semanas. Entonces se dejan caer al suelo, donde segregan un líquido que resulta muy atractivo para las hormigas rojas. Cuando aparece una de ellas, la oruga se retrae e hincha la piel alrededor de la cabeza para tomar el aspecto de una larva de hormiga.

La hormiga se lleva la larva al hormiguero, donde ésta vivirá durante casi un año comiéndose algunas de las larvas de hormiga y pasará el invierno en hibernación. En primavera la oruga teje un capullo dentro del cual se transforma lentamente hasta convertirse en una mariposa adulta. Por fin, ya bien entrado el verano, abandona el hormiguero.

En los últimos años había disminuido el número de conejos y ovejas en la zona donde vivía la mariposa; consiguientemente la vegetación había crecido demasiado y las hormigas rojas habían sido sustituidas por otras especies. Aunque las orugas seguían saliendo del huevo y cayendo al suelo, acababan muriendo solas sin que ninguna hormiga las descubriera”.

Anexo 9: Clase 5, ejercicios precisión

Trabalenguas

Si el caracol tuviera cara como tiene el caracol,
fuera cara, fuera col, fuera caracol con cara.

Compré pocas copas, pocas copas compré,
como compré pocas copas, pocas copas pagaré.

La sucesión sucesiva de sucesos
sucede sucesivamente con la sucesión del tiempo.

Me han dicho que has dicho
un dicho que he dicho yo.
El que lo ha dicho, mintió.
Y en caso que hubiese dicho
ese dicho que tú has dicho
que he dicho yo,
dicho y redicho quedó.
y estaría muy bien dicho,
siempre que yo hubiera dicho
ese dicho que tú has dicho
que he dicho yo.

Cuando cuentes cuentos,
cuenta cuantos cuentos cuentas,
porque si no cuentas cuantos cuentos cuentas
nunca sabrás cuantos cuentos cuentas tú.

No me mires que nos miran,
nos miran que nos miramos,
miremos que no nos miren
y cuando no nos miren nos miraremos,
porque si nos miramos
descubrir pueden
que nos amamos.

Poema: La Hora

Tómame ahora que aún es temprano
y que llevo dalias nuevas en la mano.

Tómame ahora que aún es sombría
esta taciturna cabellera mía.

Ahora que tengo la carne olorosa
y los ojos limpios y la piel de rosa.

Ahora que calza mi planta ligera
la sandalia viva de la primavera.

Ahora que en mis labios repica la risa
como una campana sacudida aprisa.

Después... ¡ah, yo sé
que ya nada de eso más tarde tendré!
Que entonces inútil será tu deseo,
como ofrenda puesta sobre un mausoleo.

¡Tómame ahora que aún es temprano
y que tengo rica de nardos la mano!

Hoy, y no más tarde. Antes que anochezca
y se vuelva mustia la corola fresca.

Hoy, y no mañana. ¡Oh amante! ¿no ves
que la enredadera crecerá ciprés?

Sincero el paisaje
sin fotografías
sin planear el viaje
sin contar los días

Sintiendo la briza
sin ninguna prisa
sin complicaciones
sin evitar emociones

Singular y natural
sin obligar ni forzar
sin pensar mal
sin dejar de amar.

Mi árbol tenía
sus ramas de oro.

Un viento envidioso
robó mi tesoro.

Hoy no tiene ramas.
Hoy no tiene sueños

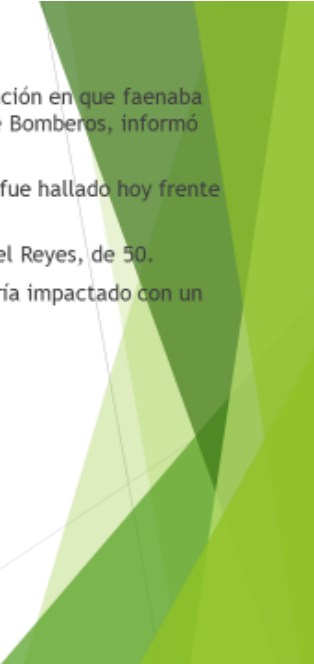
mi árbol callado,
mi árbol pequeño.

Noticias breves

Azucena Flores López fue atropellada ayer por la mañana a la altura del kilómetro 35 de la carretera Itata.

La mujer se dirigía a su centro de labores.

El conductor del vehículo placas GR 110 26, luego de embestir a la víctima, desapareció del lugar. La Policía investiga el hecho.



Un pescador murió ahogado en el Caribe de Honduras al naufragar la embarcación en que faenaba con otros dos amigos, quienes fueron rescatados por socorristas del Cuerpo de Bomberos, informó hoy un oficial de la institución.

El pescador fallecido fue identificado como Félix Alvarado, de 34 años, quien fue hallado hoy frente a la comunidad de Muchilena.

Los dos pescadores que fueron rescatados son Danilo Cartes, de 47 años, y Abel Reyes, de 50.

Según versiones extraoficiales, la lancha en que faenaban los pescadores habría impactado con un objeto y se volcó.



Texto expositivo: Colegio Alemán proyecta a sus gimnastas.

El grupo de competencia ha sumado elogios en las dos últimas temporadas. Las deportistas se impusieron en el Campeonato Nacional de Franjas.

Tiene tradición deportiva. El Colegio Alemán siempre se ha preocupado del desarrollo de la actividad física y en medio de toda la variedad que dispone, la gimnasia rítmica es una disciplina que acapara los aplausos y elogios.

"En cierta forma desaparecimos un poco del mapa a nivel federado -explicó la entrenadora- y nos concentramos en las competencias escolares. Ahora gracias al apoyo del colegio, de Chiledeportes y del Colegio Centenario nos reincorporamos en los campeonatos de mayor trascendencia y nos ha ido bastante bien".

Pese a que la planificación original apuntaba más a lo formativo, las actuaciones de gimnastas como Paula López -que el año pasado logró medalla de plata en el Sudamericano de Ecuador- han reestructurado en cierta forma los planes.



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

| | |
|---|--|
| NOMBRE DEL EVALUADOR | Claudine Glenda Benoit Ríos |
| TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO: | Fluidez y comprensión lectora en estudiantes de primer año medio de un liceo municipal de la provincia de Concepción |
| ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO | Camila Cáceres Figueroa, Susana Escobar Retamal, Ma. Fernanda Peña Carrera, Andrea Sandoval Paredes, Ángela Suárez Hidalgo |
| CARRERA | Pedagogía 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. | 6.5 |
| 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. | 6.5 |
| 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. | 6.5 |
| 6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio. | 6.0 |
| Promedio | 6.6 |

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 |
| Promedio | 6.5 |

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

| INDICADORES | Nota |
|---|------------|
| 1. Precisión del enfoque o modelo de investigación. | 7.0 |
| 2. Presentación del método de investigación y su diseño. | 7.0 |
| 3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado. | 6.2 |
| 4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación. | 6.5 |
| 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. | 6.5 |
| 7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información. | 6.5 |
| 8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información. | 6.5 |
| Promedio | 6.7 |

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 . | 6.5 |
| 2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética. | 6.0 |
| 3. Discusión de los resultados de la investigación. | 6.0 |
| 4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos. | 6.0 |
| 5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio. | 6.0 |
| 6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación. | 6.0 |
| Promedio | 6.1 |



E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

| INDICADORES | Nota |
|--|------------|
| 1. Títulos pertinentes y sintéticos . | 6.0 |
| 2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo. | 6.5 |
| 3. Correcto uso de ortografía. | 5.5 |
| 4. Coherencia en la redacción. | 5.5 |
| 5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas. | 6.0 |
| 6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA. | 5.5 |
| Promedio | 5.8 |

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

| Aspectos | Ponderación | Nota | Puntaje porcentual |
|--|-------------|------|--------------------|
| A. De la Formulación del problema | 25% | 6.6 | 1.65 |
| B. Del Marco Teórico referencial | 20% | 6.5 | 1.30 |
| C. Del Diseño Metodológico de la investigación | 20% | 6.7 | 1.34 |
| D. Del Contenido Temático y los Resultados | 25% | 6.1 | 1.52 |
| E. De los aspectos formales | 10% | 5.8 | 0.58 |
| Nota promedio final | | | 6.39 |

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 "Fluidez y comprensión lectora en estudiantes de primer año medio de un liceo municipal de la provincia de Concepción", cuyo objetivo general fue analizar el efecto de la implementación de una secuencia didáctica sobre la fluidez y comprensión lectora en estudiantes, aborda un tema interesante para la investigación en lingüística y en educación. Junto con esta fortaleza, es posible mencionar otras que dicen relación con la rigurosidad del proceso de investigación y del seguimiento de cada uno de los pasos metodológicos necesarios para entender el fenómeno estudiado. Se destaca la precisión con que se da cuenta del método de investigación y de la forma de recogida de los datos, al igual que la manera de organización del marco teórico y del Seminario, en general.

En cuanto a las debilidades, se pueden mencionar el poco aprovechamiento de los datos para profundizar en la discusión (capítulo 8), pues se percibe una falta de explicitación de lo obtenido con la investigación y de su importancia; además, en algunos párrafos de esta sección, se puede constatar una repetición de información que ya había sido enunciada con los mismos términos. Este hecho lleva a considerar esos datos casi como parte de las conclusiones, pues ambos apartados presentan una extensión similar. En este sentido, hubiese sido interesante que los hallazgos se hubiesen relacionado más en profundidad desde la mirada teórica, que fue muy bien detallada en su marco referencial. Una última debilidad se relaciona con los aspectos formales del escrito, puesto que es posible observar errores de ortografía, fundamentalmente puntual, fallas en la redacción (uso de locuciones, errores de concordancia, entre otras), repetición de elementos y, por ello, falta de sustitución léxica en varios términos o frases empleados en la escritura del texto.

El Seminario en su conjunto está muy bien trabajado. Analizadas las fortalezas y debilidades del mismo, y aplicada la pauta cuantitativa, las alumnas aprueban con nota 6.39

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011


FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 09 de marzo de 2018



UNIVERSIDAD CATOLICA
DE LA SANTISIMA CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACION

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

| | |
|---|--|
| NOMBRE DEL EVALUADOR | Mg. Héctor Espejo Flores |
| TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO: | Fluidez y comprensión lectora en estudiantes de primer año medio de un liceo municipal de la provincia de Concepción |
| ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO | Camila Cáceres F., Susana Escobar R., M ^a Fernanda Peña C., Andrea Sandoval P., Ángela Suárez H. |
| CARRERA | Pedagogía en Educación Media 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. | 6,0 |
| 2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio. | 6,0 |
| 3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio. | 6,0 |
| 4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas. | 6,2 |
| 5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis. | 5,0 |
| 6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio. | 5,5 |
| Promedio | 5,8 |

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

| INDICADORES | Nota |
|--|------------|
| 1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas). | 5,8 |
| 2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada. | 6,0 |
| 3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual. | 5,8 |
| Promedio | 5,9 |

C. Del Diseño Metodológico Del Problema (20%)

| INDICADORES | Nota |
|---|------------|
| 1. Precisión del enfoque o modelo de investigación. | 6,5 |
| 2. Presentación del método de investigación y su diseño. | 6,3 |
| 3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado. | 6,3 |
| 4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación. | 6,0 |
| 5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos. | 6,0 |
| 6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación. | 6,0 |
| 7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información. | 6,0 |
| 8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información. | 6,0 |
| Promedio | 6,2 |

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. | 5,5 |
| 2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética. | 6,0 |
| 3. Discusión de los resultados de la investigación. | 6,3 |

| | |
|---|------------|
| 4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos. | 6,0 |
| 5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio. | 6,0 |
| 6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación. | 5,8 |
| Promedio | 5,9 |

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

| INDICADORES | Nota |
|--|------------|
| 1. Títulos pertinentes y sintéticos. | 7,0 |
| 2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo. | 7,0 |
| 3. Correcto uso de ortografía. | 6,0 |
| 4. Coherencia en la redacción. | 5,0 |
| 5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas. | 6,0 |
| 6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA. | 5,0 |
| Promedio | 6,0 |

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

| Aspectos | Ponderación | Nota | Puntaje porcentual |
|--|-------------|------|--------------------|
| A. De la Formulación del problema | 25% | 5,8 | 1,45 |
| B. Del Marco Teórico referencial | 20% | 5,9 | 1,18 |
| C. Del Diseño Metodológico de la investigación | 20% | 6,2 | 1,24 |
| D. Del Contenido Temático y los Resultados | 25% | 5,9 | 1,48 |
| E. De los aspectos formales | 10% | 6,0 | 0,61 |
| Nota promedio final | | | 5,96 |

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

El Seminario cumple con lo esperado y destaca en una propuesta de investigación con proyecciones en el objeto de estudio. Así también, destaca en el enfoque investigativo utilizado.

Se sugiere, para futuras investigaciones, aumentar y delimitar mejor las sesiones de trabajo que componen la secuencia didáctica, lo que permitiría enriquecer el análisis de los resultados obtenidos por los participantes.

Felicitaciones al grupo y a la profesora guía.

Sólo hay detalles de redacción, que pueden mejorarse, especialmente en la redacción de los objetivos, así también en la referenciación utilizada.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

Mg. Héctor Espejo Flores



FIRMA PROFESOR EVALUADOR

Fecha: 07 de marzo de 2018