

UNIVERSIDAD DE CUENCA



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CARRERA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

RELACION ENTRE FLUIDEZ LECTORA Y COMPRENSIÓN LECTORA

Trabajo de titulación previo a la obtención del
título de Psicólogo Educativo.

AUTORES:

Diego Ismael Rodas Flores

C.I. 0104852124

Edison Mauricio Mendoza Portilla

C.I. 0105406334

DIRECTORA:

Mgt. Isabel Cristina Cedillo Quizhpe

C.I. 0104667209

CUENCA-ECUADOR

2017



RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito determinar si existe relación entre fluidez y comprensión lectora, el estudio corresponde a un diseño transversal con un alcance correlacional. Contó con la participación de 62 estudiantes de cuarto año de Educación general básica de dos instituciones fiscales de la ciudad de Cuenca: San Roque y Manuela Cañizares. Las herramientas utilizadas para la recolección de datos fueron: Escala de Fluidez Lectora en Español (EFLE), para medir la variable fluidez lectora. En cuanto a velocidad y comprensión lectora, se empleó el Cuestionario de Desarrollo Neuropsicológico CUMANES, específicamente el apartado de leximetría, perteneciente al área de lenguaje de dicha herramienta. Por último, se empleó el apartado de comprensión lectora, perteneciente al área de lectura de la batería psicopedagógica Evalúa 3, edición adaptada para Chile, 2.0, para medir la variable comprensión. Los resultados obtenidos en nuestra población demuestran que: existe una relación débil entre fluidez y comprensión lectora, de igual manera sucede con las variables velocidad lectora y comprensión lectora. Además, no se identificó diferencias estadísticamente significativas en comprensión y fluidez lectora respecto al sexo de los participantes.

Palabras Claves: Lectura, teoría constructivista, fluidez y comprensión lectora.



ABSTRACT

The present study was aimed to determinate if exist relationship between reading fluency and reading comprehension. It was based in a transversal design with a correlational scope, the study population consisted of 62 fourth-grade students from two state schools of Cuenca city, San Roque and Manuela Cañizares. The instruments used were Escala de Fuidez Lectora en Español (EFLE, Leximetria part from the Cuestionaro de Desarrollo Neuropsicológico CUMANES and Comprension Lectora part from the Bateria Psicopedagógica Evalúa 3, adapted edition from Chile, 2.0 to measure the variables reading fluency, reading speed and reading comprehension, respectively. For our sample, the research findings showed a weak correlation between reading fluency and reading comprehension, also to reading speed and reading comprehension. Neither, got a significant statistically difference between man and woman about reading comprehension and reading fluency.

Key words: Reading, Constructivism Theory, Reading Fluency and Reading Comprehension.



ÍNDICE DE CONTENIDOS

Resumen.....	2
Abstract.....	3
Índice de contenidos.....	4
Índice de tablas y figuras.....	5
Cesión de derechos.....	6
Responsabilidad de autor.....	8
Fundamentación teórica.....	10
Proceso metodológico.....	19
Resultados.....	22
Conclusiones.....	28
Recomendaciones.....	30
Referencias bibliográficas.....	31
Anexos.....	35



ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1 Relación entre fluidez y comprensión lectora.....	21
Figura 1 Gráfico de dispersión comprensión y fluidez lectora.....	22
Tabla 2 Media y desviación estándar de comprensión y fluidez lectora por sexo.....	23
Tabla 3 Diferencia de sexo respecto a comprensión lectora.....	23
Tabla 4 Diferencia de sexo respecto a fluidez lectora.....	24
Tabla 5 Correlación leximetría.....	25
Tabla 6 Relación fluidez y velocidad lectora.....	25
Tabla 7 Puntajes percentiles de la muestra en comprensión lectora.....	26
Tabla 8 Puntajes en relación a la media de la muestra en fluidez lectora.	26
Tabla 9 Puntajes en relación al decatipo 5 en velocidad lectora.....	27



Universidad de Cuenca
Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

DIEGO ISMAEL RODAS FLORES en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Relación entre fluidez lectora y comprensión lectora", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 13 de octubre de 2017

Diego Ismael Rodas Flores

C.I: 0104852124



Universidad de Cuenca
Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

EDISON MAURICIO MENDOZA PORTILLA en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Relación entre fluidez lectora y comprensión lectora", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 13 de octubre de 2017

Edison Mauricio Mendoza Portilla

C.I: 0105406334



Universidad estatal de Cuenca

RESPONSABILIDAD DE AUTOR

Yo, Diego Ismael Rodas Flores con C.I. 0104852124 autor del trabajo de titulación "Relación entre fluidez lectora y comprensión lectora", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, julio de 2017

A handwritten signature in blue ink that reads 'Diego Rodas Flores'. The signature is written over a horizontal line.

Diego Ismael Rodas Flores

C.I: 0104852124



Universidad estatal de Cuenca

RESPONSABILIDAD DE AUTOR

Yo, Edison Mauricio Mendoza Portilla con C.I 0105406334 autor del trabajo de titulación "Relación entre fluidez lectora y comprensión lectora", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, julio de 2017

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Edison Mauricio Mendoza Portilla', written over a horizontal line.

Edison Mauricio Mendoza Portilla

C.I: 0105406334



Relación entre fluidez lectora y comprensión lectora

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Harold Bloom (como se citó en Lasso 2013) considera que la razón esencial para leer es pretender llegar a la sabiduría, es vencer la soledad; señala que leer bien es uno de los mayores placeres de la vida, pues nos ayuda a trascender en el tiempo, contactar con el pasado, vivir el presente, proyectarnos al futuro y dominar los problemas de la vida familiar y pasional.

Así mismo Chartier (2002) menciona que, leer es construir el texto, más no reconstruir; lo concibe como el proceso a través del cual la persona le da un sentido a lo leído, el sentido no es el deseado por el autor, sino es el resultado de una interacción entre lo que el escritor desea transmitir y lo que en realidad el lector percibe, brindando la posibilidad de una especie de acuerdo cultural.

Otra de las preocupaciones ha sido el cuándo y cómo iniciar el aprendizaje de la lectura, ante ello Santiesteban y Velázquez (2012) plantean que la lectura puede considerarse desde dos perspectivas: por un lado como medio y por otro como fin; como fin se refiere al proceso de enseñar a leer, mientras que, como medio sería una técnica o método para adquirir otros conocimientos; al respecto González-Trujillo, Calet, Defior y Gutiérrez-Palma (2014) indican que en el proceso de aprendizaje lector existen dos momentos y los denominan secuencialmente como: aprender a leer y leer para aprender.

Lener y Muñoz (1986) señalan la existencia de dos concepciones respecto de la lectura: la tradicional, asociacionista o conductista en la que el aprendizaje de la lectura sería el fin, una simple relación de estímulo – respuesta; y la constructivista que considera a la lectura como un medio que se adquiere involucrando al sujeto y todo su bagaje de conocimientos previos.

Visión tradicional de lectura

Tradicionalmente la lectura es entendida como un proceso ascendente centrado principalmente en el descifrado de letras y palabras. Se entiende que la lectura conlleva un procesamiento de la información secuencial y jerárquica que se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y se extiende en un sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias



como palabras o frases (Blanco, 2010). De esta forma se llega a comprender el texto en su conjunto, desde este enfoque, la visión tradicional de lectura concebía la comprensión como un simple proceso de abstracción del significado por parte del lector y tal significado era algo específico al texto.

En este sentido la lectura desde la perspectiva tradicional contempla el aprendizaje como un proceso de asociación, una simple relación entre estímulo y respuesta, en donde el aprendizaje está subordinado a la enseñanza, considerando el aprendizaje lector como la adquisición de una serie de habilidades aisladas (Lerner y Muñoz, 1986).

Visión constructivista de lectura

En el constructivismo el estudiante es quien aprende involucrándose con otros aprendientes, con sus compañeros de aula, durante el proceso de construcción de conocimiento, es decir, el aprendizaje es una construcción social, siendo por tanto la retroalimentación un factor fundamental en la adquisición de los contenidos. A sí mismo, el constructivismo asume que los estudiantes se desarrollan y aprenden en tanto puedan construir significados que estén de acuerdo con el contenido que sugiere el currículo educativo, es decir, que lo aprendido les pueda ser útil en la praxis.

Por tanto, el estudiante tiene una participación activa y global, mientras que, el profesor se convierte en un mediador y no en el dueño absoluto del conocimiento (Montero, Zambrano y Zerpa, 2013). Es necesario recalcar que en este trabajo se asume una visión constructivista de lectura.

En cuanto a la lectura, según Gutiérrez y Montes de Oca (2004) la misma se convertiría en una actividad social indispensable para conocer, construir y reconstruir los saberes humanos, así como, en una forma importante de aprendizaje para que el ser humano adquiera y se forme una visión de sí mismo, del otro y lo otro, dándole así su propio significado. Para complementar, de acuerdo con Santiesteban y Velázquez (2012) la lectura es un proceso dinámico y participativo en donde el sujeto lector entiende, comprende e interpreta un texto escrito de acuerdo a sus experiencias y contexto.



El proceso de adquisición lectora desde el enfoque constructivista, de acuerdo con Chaves (2002), sigue estos preceptos:

Primero, el niño cuenta con esquemas mentales previos, conocimientos sobre la lengua escrita, mismos que deben ser tomados en cuenta por el docente al momento de planificar las estrategias pedagógicas. El docente es un mediador entre el nivel de desarrollo actual y el potencial del niño.

Segundo, los niños construyen el conocimiento sobre el lenguaje, oral o escrito, en un contexto natural; a través de experiencias sociales de cooperación reales, que se conviertan en pertinentes y significativas para la lectura y escritura.

Tercero, se debe tomar en cuenta que tanto el desarrollo cognitivo como el lingüístico son interdependientes, pues sirven para organizar el pensamiento, aprender, comunicar las ideas y compartir las experiencias.

Cuarto, el contexto sociocultural que rodea al niño interviene en gran medida durante el proceso de adquisición del lenguaje, por tal razón, el docente debe propiciar la expresión oral, la comprensión oral, la comprensión gráfica y expresión gráfica, como formas que los niños utilizan para comunicar significados y transmitir conocimientos, creencias y valores.

Quinto, es importante que el niño comprenda que tanto el lenguaje oral como el escrito, sirven para transmitir ideas y pensamientos, es decir que puede escribir lo que dice, leer lo que escribe y puede ser el autor de sus propios textos, de sus propios libros. (Ruiz, 1996).

Sexto, la institución educativa, debe contar con un “centro de lenguaje” que propicie oportunidades para que el niño juegue con el lenguaje, es decir, para que se exprese libremente, dibuje y lea. Se requiere un ambiente letrado, equipado con materiales, que inviten a la manipulación y exploración.

Séptimo, es imprescindible la ayuda de la familia, que el docente se mantenga constantemente evaluando sus funciones en relación a los preceptos del enfoque constructivista y, que la evaluación se realice de forma continua sobre la marcha, sobre el proceso.



Montero, Zambrano y Zerpa (2013) indican que la lectura desde el constructivismo es un proceso integrado por tres etapas, estas son: la decodificación, la relación de las ideas del texto y la construcción de ideas globales. En cuanto a la primera, el lector debe interpretar la serie de símbolos que aparecen en el texto, esto tiene la finalidad de identificar el significado de las palabras y cómo se relacionan entre sí. Una vez superada la etapa anterior, el lector procede a unir las ideas del texto apoyándose en lo que ya conoce, puesto que, el propio texto le ha suministrado ya información. Por último, deberá distinguir entre lo relevante y lo secundario para construir una idea global de lo leído y así un modelo mental de la situación que representará lo que el sujeto ha aprendido del texto.

Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger (como se citó en Lai, Benjamin, Schwanenflugel y Kuhn, 2014) mencionan que el objetivo de leer es comprender el texto, indican también que los lectores que dominan varios componentes de la fluidez realizan mejor este proceso; se ha investigado sobre la relación entre estas variables (fluidez y comprensión).

Comprensión lectora

“La comprensión es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (Anderson y Pearson, 1984, p.19). Según Barbera (2000) la comprensión sería una facultad intelectual, es decir, un proceso cognoscitivo, que permite al lector nutrir sus conocimientos y experiencias, previas con nueva información proveniente del texto; pero, va más allá, al asimilar lo leído podemos pensarlo, razonarlo, darle un significado y prever su utilidad o su discriminación.

En este sentido la lectura logra un impacto en la vida del individuo, al conformar experimentación y teoría (constructivismo). Es así que, en relación a las ideas presentadas en un texto, un estudiante con ideas previas, genera una significación *mediante la interacción intelectual*, considerando que la comprensión no puede darse solo por la información presentada, sino que el lector utiliza sus conocimientos previos para integrar nuevos construir nuevos conocimientos (Fuchs y Fuchs, 2005).



Seguendo a Lai et al (2014) cuando se lee, lo que se busca es comprender el texto, este sería el objetivo principal. Para Santiesteban y Velázquez (2012) comprender es un proceso psicológico complejo en el que influyen: factores lingüísticos (fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos), factores motivacionales y factores cognitivos.

Así mismo, Fuentes (2003, 2006) indica que la comprensión lectora es la vía principal para asimilar los conocimientos de la humanidad acumulados por la experiencia, entonces, el fenómeno de la comprensión será considerado en los siguientes términos: como la manera única y particular que cada persona tiene de dar sentido a un objeto (del mundo o mental) al incorporarlo en su sistema cognitivo.

La comprensión lectora implica el análisis de sus elementos centrales, siendo estos: comprensión del vocabulario del texto, realización de inferencias de información no explícita en el texto (con especial atención a inferencias del tipo causal) e identificación de la secuencia temporal de la narración (Martínez, García, Gonzáles y García, 2006). De esta manera se tratará la comprensión lectora como el desarrollo de significados mediante la adquisición de las ideas más importantes de un texto y a la posibilidad de establecer vínculos entre éstas y otras ideas adquiridas con anterioridad y no de una manera meramente automática centrada en la denominación (Durkin, 1981).

Con frecuencia se considera que los alumnos saben leer, porque pueden visualizar y repetir palabras de manera oral, o porque tienen la capacidad para decodificar un texto escrito. No obstante, la decodificación no es comprensión y esto es el resultado de un primer nivel de lectura (Huerta y Matamala, 1995).

Fluidez lectora

López (2013) menciona que uno de los rasgos principales que definen a un lector eficaz es la fluidez. Al respecto Gonzáles-Trujillo et al (2014) hacen un recuento histórico del concepto fluidez lectora, entre otras cosas mencionan, que al inicio se consideraba únicamente el elemento de *velocidad lectora* es decir el número de palabras leídas en un tiempo determinado, luego se le añadió otro componente que es la *precisión* entendida como la cantidad de palabras leídas correctamente en un tiempo determinado y por último se añadió el componente



de *prosodia* o *expresividad* que contempla el respeto a los signos de puntuación. El último elemento, de acuerdo a los mismos autores, implica además la presencia de cuatro dimensiones: *volumen de lectura*, *entonación de oraciones*, *el patrón de pausas* y *la segmentación del texto en bloques significativos*.

De acuerdo a Gómez et al (2011) la fluidez es la habilidad para leer pseudopalabras, palabras y textos de forma precisa, expresiva, a un ritmo adecuado; esto implicaría que la atención se puede dirigir a la comprensión de lo que se lee. Chard, Pikulski y McDonagh (2006) sitúan a la fluidez lectora como un puente entre la decodificación y la comprensión lectora. Desde esta postura se defiende que la fluidez tiene probablemente una relación recíproca y no unidireccional con la comprensión lectora. Es decir, el lector no solo debe leer a un ritmo adecuado y con fluidez para comprender un texto, sino que conforme el niño va comprendiendo lo que lee, su lectura se hará más fluida. Estas habilidades son importantes puesto que ayudan al lector a construir un modelo integrado y coherente del significado de un texto (León, 2004). Diferentes investigaciones realizadas sobre fluidez lectora se han centrado en el análisis por áreas o segmentos, sin considerar la totalidad de elementos que encierra esta variable (Pikulski y Chard, 2005).

El tema de comprensión lectora y fluidez lectora han sido objetivo de varias investigaciones desarrolladas mayoritariamente en Norteamérica, los estudios han estado dirigidos a estudiantes entre primero y sexto grado de primaria, en edades comprendidas de 6 a 13 años. Los instrumentos usados en las investigaciones han sido variados. Lai et al (2014) utilizaban en su investigación el Test of Word Reading Efficiency que mide la habilidad para pronunciar con precisión y fluidez las palabras impresas. Otra herramienta usada fue Sight Word Efficiency subtest del Test of Word Reading Efficiency (Kim et al., 2011). Para la comprensión de lectura Lai et al (2014) utilizan el Weschsler Individual Achievement Test que consiste en una serie de pasajes que los estudiantes pueden leer en silencio o en voz alta. Kim et al (2011) utilizan el Oral Comprehension subtest y tres lecturas para proveer tres indicadores de comprensión al escuchar.

Destacan investigaciones de evaluación sobre habilidades de comprensión lectora, referidas al entendimiento de textos leídos por una persona



permitiéndole reflexionar, indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo (Monroy y Contreras, 2014).

El estudio realizado por Kim, Wagner y Foster (2011) pretende determinar la relación entre fluidez de lectura oral, fluidez de lectura en silencio y comprensión lectora en estudiantes de primer grado. Los resultados de esta investigación indican que la fluidez de lectura oral y silenciosa son diferentes medidas, aunque están interrelacionadas, otro aporte obtenido es que la fluidez de lectura oral es un mejor predictor para la comprensión lectora, que la fluidez de lectura en silencio en estudiantes de primer grado.

En este sentido el estudio de Lai et al (2014) procura examinar la direccionalidad de la relación entre fluidez y comprensión lectora, obteniendo como resultado una relación unidireccional entre las mismas. Los datos obtenidos en esta investigación no se ajustaron para validar la hipótesis de una relación recíproca entre fluidez y comprensión.

Otro estudio pretende identificar la relación entre fluidez de lectura oral y en silencio con la comprensión lectora. Los resultados muestran que la fluidez de lectura oral y silenciosa representa constructos separados, la fluidez de lectura oral contribuye a la comprensión lectora, al igual que el vocabulario, solo después de haber sido controlado por la fluidez (Price, Meisinger, Louwerse y D`Mello, 2015).

En Sudamérica existen pocas investigaciones sobre el tema, entre las cuales se destacan: Ecurra (2003) que buscaba identificar si existe relación entre la comprensión y la velocidad de lectura en alumnos del sexto grado de primaria de Lima. Con los resultados obtenidos concluyeron que existe una correlación muy alta, positiva y significativa entre comprensión y velocidad lectora, además que existe un mejor desempeño de los alumnos provenientes de colegios particulares en cuanto a velocidad y comprensión, en relación a los alumnos provenientes de colegios estatales.

Se ha estudiado además el nivel de comprensión de textos en los alumnos de educación primaria, considerando elementos tales como la comprensión del texto, la velocidad en la lectura y la precisión de lo leído. Partiendo de estas proposiciones se obtiene que, la comprensión lectora influye significativamente



en cada una de las 5 áreas curriculares de educación primaria como son comunicación integral, matemáticas, ciencia y ambiente, personal-social y formación religiosa (Gómez, 2011).

Un estudio realizado en Montevideo buscaba precisar la relativa interdependencia, al correlacionar habilidades de procesamiento léxico semántico y fluidez, con la comprensión de textos en sujetos de 4º, 5º y 6º grado escolar. Los resultados obtenidos determinaron que: las variables estudiadas (procesos léxico-semánticos, fluidez y comprensión lectora) están asociadas, aunque de forma moderada. Una correlación positiva pero no perfecta. Además, los hallazgos evidenciaron una progresión regular a medida que avanza la escolaridad, en los procesos léxico-semánticos y fluidez, mientras que la comprensión de textos no se diferencia entre cuarto y quinto de básica. En el contexto ecuatoriano no se han encontrado investigaciones relacionadas al tema de fluidez lectora y comprensión lectora en ningún nivel de educación (Balbi, Cuadro y Trías, 2009).

Cabe aclarar que de acuerdo a los propósitos del bloque de lectura del área de lengua y literatura descritos en el subnivel básica elemental perteneciente al nivel de educación general básica del currículo vigente en el Ecuador y que está dirigido a niños de 2º, 3º y 4º grado, al finalizar este subnivel deberán estar en la capacidad de disfrutar de una lectura autónoma, extraer la información explícita de un texto y utilizar estrategias cognitivas y meta cognitivas de comprensión de textos, entre otras (Ministerio de Educación, 2014). Por otra parte Chall, Jacobs y Baldwin (como se citó en López, 2013) indican que los niños que no desarrollan fluidez lectora en etapas tempranas de la adquisición de la lectura pueden experimentar dificultades de aprendizaje y problemas de comprensión. En este lineamiento la velocidad lectora y precisión lectora muestran un mayor crecimiento durante los primeros años de escolarización consolidándose en el cuarto año donde el crecimiento en automaticidad tiende a estabilizarse (Fuchs y Fuchs, 2005).

Considerando lo anteriormente expuesto la presente investigación planteó como objetivo general identificar la relación entre fluidez y comprensión lectora, mientras que, los objetivos específicos se orientaron a determinar las diferencias



en fluidez y comprensión lectora considerando el sexo de los participantes, así mismo, a identificar la relación entre velocidad y comprensión lectora.



PROCESO METODOLÓGICO

El presente estudio corresponde a un enfoque cuantitativo que pretendía dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas inicialmente, orientadas a determinar si existe correlación entre fluidez lectora y comprensión lectora, así como, a determinar si la fluidez lectora y comprensión lectora presentan diferencias en cuanto al sexo, del mismo modo se contestó a la interrogante de si existe relación entre velocidad y comprensión lectora, los objetivos planteados estaban en concordancia con las preguntas anteriormente señaladas.

La investigación se corresponde con un diseño transversal y un alcance correlacional. Contó con la participación de 62 estudiantes de cuarto año de Educación General Básica, pertenecientes a dos instituciones fiscales de la ciudad de Cuenca: San Roque y Manuela Cañizares. La muestra estaba dividida de la siguiente manera: 26 niños, que equivale al 41,93 % y 36 niñas equivalente al 58,07% matriculados en el periodo lectivo 2016-2017, cuyas edades oscilaban entre los 8 y 10 años de edad, con una media de 9. Cabe recalcar que por conveniencia se trabajó con toda la población.

Recolección de datos

Para la recolección de datos se emplearon los siguientes instrumentos:

Primero, para fluidez lectora se utilizó la Escala de Fluidez Lectora en Español (EFLE) (González-Trujillo, Calet, Defior, y Gutiérrez-Palma, 2014). Esta escala evalúa la fluidez lectora en español. Considera la concepción multicomponencial de la fluidez: que es: velocidad, precisión, prosodia y un aspecto adicional que pretende recoger una valoración global de la habilidad lectora.

Segundo, para medir velocidad y comprensión lectora, se empleó el Cuestionario de Desarrollo Neuropsicológico CUMANES (Portellano, Mateos, y Martínez Arias, 2012), específicamente el apartado de leximetría, perteneciente al área de lenguaje de dicha herramienta.

Tercero, el instrumento utilizado para medir comprensión lectora fue el apartado de comprensión lectora, perteneciente al área de lectura, de la batería



psicopedagógica Evalúa 3, edición adaptada para Chile, 2.0 (Martínez, et al., 2006). Cabe mencionar que la herramienta fue diseñada y adaptada en Chile; al presentar este país, un contexto y un léxico similar al ecuatoriano, no fue necesario un proceso de validación para esta herramienta.

La Escala de Fluidez Lectora en Español (EFLE) no fue sometida a un proceso de validación, pues este instrumento fue diseñado para ser administrado en Latinoamérica, específicamente en los países hispano hablantes, pues se carece en el medio de herramientas adecuadas y pertinentes que permitan valorar todos los elementos de la fluidez lectora.

En este sentido, el apartado leximetría del cuestionario de Desarrollo neuropsicológico CUMANES fue adaptado en una fase previa a la ejecución del proyecto “Síndrome Irlen Segunda Fase”. Se identificó que el léxico original utilizado en la herramienta variaba al de nuestro contexto, por lo cual, se decidió utilizar la versión adaptada en el proyecto antes mencionado.

Para medir la consistencia interna de la Escala EFLE y del apartado comprensión lectora de la batería psicopedagógica Evalúa 3, se realizó un coeficiente de alfa de Cronbach; destacando que los índices de confiabilidad obtenidos fueron los siguientes: para la subprueba comprensión lectora se consiguió un coeficiente de alfa de Cronbach de 0,640; mientras que, para la escala de Fluidez lectora en español EFLE se alcanzó un coeficiente de 0,801. Datos que resultaron adecuados para la utilización de las herramientas en la investigación.

El procedimiento incluyó la solicitud de permisos a las instituciones, una vez concedidos se procedió a la aplicación de las escalas, para lo cual se explicó el objetivo de la investigación a los participantes y se detalló la necesidad de contar con el consentimiento informado antes de la aplicación de los test. Antes de llevar a cabo la aplicación de los test, se realizaron exámenes visuales a los niños a cargo de un oftalmólogo de parte del proyecto “Síndrome Irlen, Segunda Fase”. El ambiente y la forma en que fueron aplicados los instrumentos tuvieron algunas variantes que se describen a continuación:

Para la subprueba comprensión lectora perteneciente a la batería psicopedagógica Evalúa 3 se procedió a una aplicación grupal, pues la



herramienta ha sido diseñada pensando en su aplicación en el aula de clase, es aquí donde se produce la personalización de la enseñanza y planificaciones de curso (Vidal, 1993; Manjón y Otros, 1993).

Respecto a la recolección de datos provenientes de la escala EFLE se llevó a cabo de manera individual en un ambiente aislado para minimizar el ruido y distractores.

En referencia a la obtención de datos del apartado leximetría del cuestionario de Desarrollo neuropsicológico CUMANES, fueron facilitados por parte del proyecto “Síndrome Irlen, Segunda Fase”

Por último, se debe recalcar que la información obtenida en el proceso investigativo, fue manejada de manera objetiva y confidencial acorde con los fines investigativos del proyecto y en cumplimiento de los principios éticos de respeto a la identidad de las personas.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se empleó el paquete estadístico SPSS y Excel, que permitieron procesar y analizar las variables de estudio, mediante la utilización de herramientas estadísticas básicas: medidas de tendencia central, desviación estándar, pruebas de normalidad como *Levene* para identificar homogeneidad de varianzas, *prueba T* para comparar las medias de dos grupos independientes, coeficiente de correlación de Pearson (r) que permite analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel de intervalos o de razón, gráficos de dispersión, representada con coeficiente de determinación (r^2) para determinar cuánto influye una variable en otra .



RESULTADOS

A continuación, se presentará, en primer término, los resultados encontrados en relación al objetivo general, para luego mostrar los relacionados con los objetivos específicos.

En relación al objetivo general orientado a identificar relación entre fluidez lectora y comprensión lectora se obtiene un puntaje r igual a 0,360, con un valor de significancia bilateral de 0,004, siendo una correlación débil de acuerdo con Bisquerra (1987), con un nivel de confianza del 99%. (Ver tabla 1).

Los hallazgos del presente estudio están en concordancia con la investigación realizada por Balbi, Cuadro y Trias (2009) la cual muestra que las variables estudiadas (procesos léxico-semánticos, fluidez y comprensión lectora) están asociadas, aunque de forma moderada. Una correlación positiva pero no perfecta.

Tabla 1

Relación fluidez – comprensión lectora

		SUMA	SUMAFLUIDEZ
SUMA	Correlación de Pearson	1	,360**
	Sig. (bilateral)		,004
	N	62	62
SUMAFLUIDEZ	Correlación de Pearson	,360**	1
	Sig. (bilateral)	,004	
	N	62	62

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

A continuación, se presenta un gráfico de dispersión, donde el eje de las y corresponde a la variable comprensión lectora, mientras que, el eje de las x a fluidez lectora. r^2 es igual a 0,1533; es decir, el 15% de la variabilidad de fluidez lectora puede atribuirse a una relación lineal con la comprensión lectora o viceversa. (Ver figura 1).

En semejanza a los resultados del estudio realizado por Yildirim y Atés (2012) muestran que la fluidez lectora en silencio más la fluidez lectora oral, juntas, se relacionan hasta en un 23% con la variable comprensión lectora, sin



embargo, mencionan también que la fluidez lectora silenciosa presenta una relación más fuerte, que la fluidez de lectura oral, con la comprensión de los textos leídos.

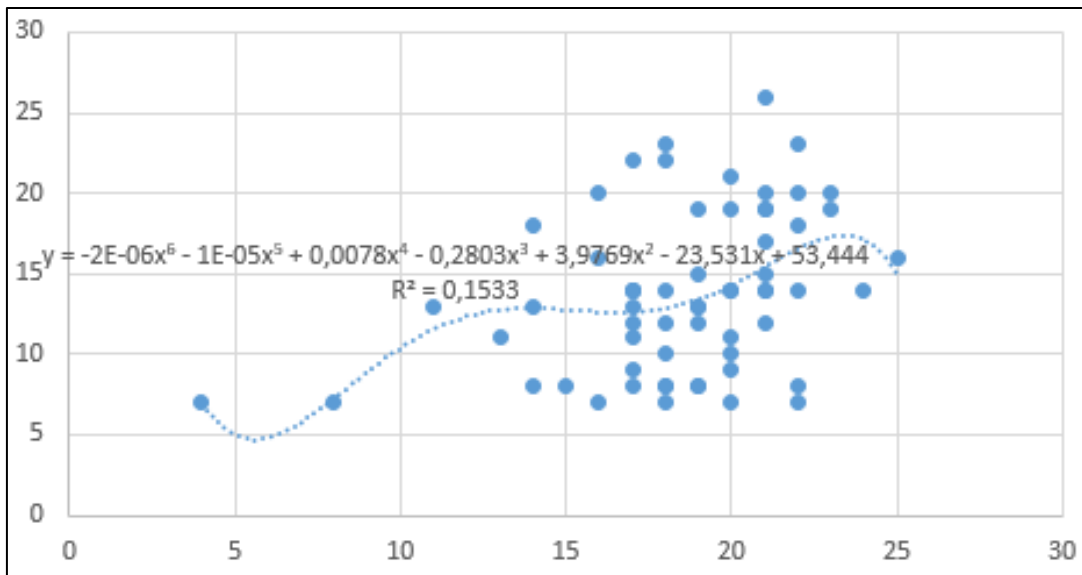


Figura 2: Gráfico de dispersión comprensión y fluidez lectora.

Respecto a los objetivos específicos:

A continuación, se presenta una tabla que muestra la desviación estándar y la media, de las variables comprensión y fluidez lectora, en relación al sexo de los participantes. En cuanto a la media para comprensión fue de 19,00 en hombres y 18,13 en mujeres, mientras que, la desviación estándar fue 3,29 y 4,78 para hombres y mujeres, respectivamente; en referencia a fluidez se obtuvo una media de 12,96 en hombres y 14,44 en mujeres, con una desviación estándar de 4,82 para hombres y 5,06 para mujeres.

Tabla 2

Media y desviación estándar de comprensión y fluidez lectora por sexo

Sexo	N	Comprensión Lectora		Fluidez Lectora	
		Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
Masculino	26	19,0000	3,29848	12,9615	4,82063
Femenino	36	18,1389	3,78080	14,4444	5,06779



En nuestra investigación, como se puede observar en la Tabla 3, referente a diferencia de sexo en comprensión lectora, el resultado de la prueba de Levene (Sig.) fue 0,495; mientras que, en la prueba t se obtuvo un puntaje de 0,355 (sig. bilateral), ambos son mayores al 0,05. De acuerdo con García, Gonzáles y Jornet (2010) cualquier valor mayor al antes mencionado, nos lleva a aceptar la hipótesis nula; es decir, que no existe diferencia estadísticamente significativa entre las medias de hombres y mujeres.

El presente resultado difiere con el estudio realizado por el Laboratorio Latinoamericano de evaluación de calidad de la educación (LLECE) en donde se encontró ligeras diferencias en los puntajes a favor de las mujeres en comprensión lectura, sin embargo, estas diferencias no son significativas en el nivel de primaria (LLECE, 2013).

Tabla 3

Diferencia de sexo respecto a comprensión lectora

	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Se asumen varianzas iguales	,471	,495	,933	60	,355
No se asumen varianzas iguales			,954	57,788	,344

En la tabla 4 se presentan los resultados obtenidos en la medición de la variable fluidez lectora, respecto a las diferencias de sexo son los siguientes: la prueba de Levene arrojó un puntaje 0,820 (sig.); en cuanto a la prueba t, se obtuvo un puntaje 0,251 (Sig. bilateral). Al ser ambos puntajes mayores a 0,05 se acepta la hipótesis nula, es decir, no existe una diferencia estadísticamente significativa entre hombres y mujeres respecto a esta variable.

Tabla 4

Diferencia de sexo respecto a fluidez lectora



	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Se asumen varianzas iguales	,052	,820	-1,160	60	,251
No se asumen varianzas iguales			-1,170	55,555	,247

En la presente investigación para identificar la relación entre velocidad y comprensión lectora, se aplicó un coeficiente de correlación Pearson (r) entre los datos obtenidos de leximetría velocidad y leximetría comprensión, de la subprueba leximetría del CUMANES. Se obtuvo un puntaje de (r) igual a 0,232; de acuerdo con Bisquerra (1987) equivale a una correlación baja. (Ver tabla 5). En contraparte, la investigación realizada por Ecurra (2003) indica que existe una correlación muy alta, positiva y significativa, en su grupo de estudio, respecto a comprensión lectora y velocidad lectora.

Tabla 5

Correlación leximetría

		LXC	LXV
LXC	Correlación de Pearson	1	,232
	Sig. (bilateral)		,069
	N	62	62
LXV	Correlación de Pearson	,232	1
	Sig. (bilateral)	,069	
	N	62	62

Se ha identificado una relación entre fluidez y velocidad lectora, a través de $r = 0,518$, alta de acuerdo con Bisquerra (1987), con un nivel de confianza del 99%. Recordemos que la velocidad es uno de los componentes de la fluidez, en esta ocasión se han correlacionado ambas variables, mediante los datos obtenidos en leximetría velocidad y en la escala de fluidez lectora en español.



Tabla 6

Relación fluidez y velocidad lectora

		SUMAFLUIDE Z	LXV
SUMAFLUIDEZ	Correlación de Pearson	1	,518**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	62	62
LXV	Correlación de Pearson	,518**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	62	62

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

En referencia a comprensión lectora se identificó que de acuerdo a la media proporcionada por la escala (50), el 62,9 % que representa un total de 39 participantes obtienen puntajes menores a la media, mientras tanto 23 participantes que representan el 37,1% obtienen puntajes mayores a la media.

Tabla 7

Puntajes percentiles de la muestra en comprensión lectora

	Frecuencia	Porcentaje
<=50	39	62,9
51+	23	37,1
Total	62	100,0

En referencia a fluidez lectora se identificó que, respecto a la media proporcionada por la herramienta (19,6), 52 participantes que representan el 83,9% obtienen un puntaje menor a la media, mientras que, 10 participantes el 16,1% sobrepasan la media.



Tabla 8

Puntajes en relación a la media de la muestra en fluidez lectora

	Frecuencia	Porcentaje
19,6-	52	83,9
19,7+	10	16,1
Total	62	100,0

Por último, se obtuvo que 56 niños (90,3%) se encuentran por debajo del decatipo 5, catalogado como el punto de corte medio en la herramienta; mientras que, 6 estudiantes (9,7%) se encuentra por encima del puntaje medio.

Tabla 9

Puntajes en relación al decatipo 5 en velocidad lectora

	Frecuencia	Porcentaje
<=5	56	90,3
6+	6	9,7
Total	62	100,0



CONCLUSIONES

En base a los resultados obtenidos tras el análisis de datos y en relación a los objetivos planteados, podemos concluir lo siguiente:

Primero, respecto al objetivo general, relación entre fluidez lectora y comprensión lectora, hemos identificado que existe una relación no significativa, es decir, en nuestra muestra los estudiantes que leen con fluidez no necesariamente comprenden lo que leen; y, viceversa, quienes comprenden el texto no necesariamente leen con fluidez.

Segundo, se ha encontrado que, en relación a la diferencia de sexo, respecto a comprensión lectora no existe diferencia estadísticamente significativa, se deduce que en nuestra muestra tanto niñas como niños tienen un nivel similar de comprensión lectora.

Tercero, se ha obtenido en relación al objetivo específico que buscaba la diferencia de sexo respecto a fluidez lectora que, al igual que en comprensión lectora, no existe una diferencia estadísticamente significativa entre niñas y niños, por lo tanto, en la población estudiada se presenta un nivel equiparable en cuanto a fluidez lectora.

Cuarto, en relación al objetivo específico que determinó la relación entre velocidad y comprensión lectora, en nuestra población se evidenció que es débil, ya que los estudiantes que leen con una velocidad alta no necesariamente comprenden lo que leen y viceversa. Cabe mencionar que, la herramienta aplicada evalúa la velocidad lectora como el número de palabra leídas en un tiempo determinado.

Además, en base al análisis de datos, para nuestra población se puede mencionar lo siguiente:

Primero, recordemos que la velocidad lectora es un componente de la fluidez, hemos correlacionado los puntajes directos de la “Escala de Fluidez Lectora en Español” y del “Leximetría Velocidad” del CUMANES, obteniendo una correlación de Pearson alta; esto implica, que para nuestra muestra, los niños que puntúan alto en velocidad lo hacen de igual manera en fluidez; mientras que, estudiantes que puntúan bajo en velocidad, puntúan bajo en fluidez.



Segundo, respecto a la variable comprensión, más de la mitad (62.9%) de los participantes, comprenden menos del 50% de lo que leen. En cuanto a fluidez, el 72,6% obtienen puntajes menores a los de la media proporcionada por la herramienta; implica que, presentan una fluidez inconsistente en la lectura. En velocidad se ha identificado que el 90.3% de la población obtiene un puntaje menor a la media, es decir, leen un número inferior de palabras, en un tiempo determinado, de lo esperado para su edad cronológica.



RECOMENDACIONES

Primero, la sección Comprensión Lectora del Test Evalúa 3 versión 2.0 adaptada para Chile obtuvo un coeficiente de validez interna alfa de Cronbach igual a 0,64; autores como Nunnally (1967), Huth, Delorme y Reid (2006) afirman que este valor es adecuado para ser utilizado en investigación científica. Sin embargo, cabe mencionar que, no se desarrolló un proceso de validación en el Ecuador, además, su aplicación fue colectiva, no individual, lo que podría hacer que los puntajes obtenidos con el uso de esta herramienta presenten sesgos.

Segundo, la escala Fluidez Lectora en Español (EFLE) (Gonzales-Trujillo, Calet, Defior, y Gutierrez-Palma, 2014) tampoco fue validada en nuestro país, la recolección de datos se desarrolló en base al texto de la escala perceptual de lectura Irlen, por lo que, los datos obtenidos pueden variar o presentar inconsistencias.

Tercero, las herramientas fueron aplicadas en diferentes ambientes con diferentes características, variando así en iluminación, ruido, distractores, lo que también influye de manera directa en los datos recolectados.

En base a lo mencionado, se sugiere que las herramientas a utilizar en próximas investigaciones sean sometidas a un proceso de validación en el contexto que se van a emplear, así también, se deberían aplicar de forma individual bajo condiciones físicas comunes para todos los participantes; por último, el texto, en cuando a léxico, debe estar acorde con la edad cronológica del niño y el contexto socio-cultural en el que este se desenvuelve.



BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, Richard C., Pearson, David. (1984). A schema theoretic view of basic processes in reading comprehension. Center for the Study of Reading Cambridge, University, 19-23.
- Balbi, A., Cuadro, A., y Trias, D. (2009). Comprensión lectora y reconocimiento de palabras. *Prensa Médica Latinoamericana*, 153-160.
- Barberá, Elena. (2000). El constructivismo en la práctica. Editorial Grao de IRIF, S.L. 1.ª Edición.
- Blanco, Tabash. (2010). La lectura interactiva en el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y de expresión escrita. *Revista de Lenguas Modernas*, N° 12, 211-239.
- Bisquerra, R. (1987). Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa: un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX. En R. Bisquerra, *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa: un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX* (págs. 189 - 190). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Calero, A. (2014). Fluidez lectora y evaluación formativa. *Investigaciones sobre Lectura*, 33-48.
- Chard, D., Pikulski, J., y MacDonagh, S. (2006). Fluency: The link between decoding and comprehension for struggling readers. *Guilford Press*, 39-61.
- Chartier, R. (2002). Prácticas de lectura. En C. Roger, *Prácticas de Lectura* (pág. 87). La Paz: Plural.
- Chaves, A. (2002). Los procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de educación inicial. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1-23.



- Durkin, Dolores (1978) What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Center for the Study of Reading* Illinois University. Technical Report No. 106.
- Escurra, M. (2003). Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. *Redalyc*, 99-134.
- Fuentes, María Teresa (2006) Influencia de repertorios recurrentes en la lectura comprensiva. *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 23, núm. 2.
- Fuchs, L. y Fuchs, D. (2005). Peer-assisted learning strategies promoting word recognition, fluency and reading comprehension in young children. *The journal of special education*, 39 (1), 34-44.
- García, R., Gonzáles, J., y Jornet, J. (2010). SPSS: PRUEBA T. *innovaMID*, 1-10.
- Gómez, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: Una ruta para mejorar la comunicación. *Dialnet*, 27-36.
- Gonzales-Trujillo, C., Calet, N., Defior, S., y 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*, 104-136.
- Gutiérrez, A., y Montes de Oca, R. (2004). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México). *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-13.
- Huerta, E. y Matamala, A. (1995). Tratamiento y prevención e las dificultades lectoras. Manual del programa de actividades y juegos integrados de lectura: fundamentos, procedimientos de intervención, recomendaciones, instrucciones para educadores y padres. Madrid: Visor.



- Huth, J., Delorme, D., y Reid, L. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40-90.
- Kim, Y., Wagner, R., y Foster, E. (2011). Relations Among Oral Reading Fluency, Silent Reading Fluency, and Reading Comprehension: A latent Variable Study of First-Grade Readers. *Scientific Studies of Reading*, 338-362.
- Kuhn, M., Schwanenflugel, P., Meisinger, E., Levy, B., y Rasinski, T. (2010). Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. *Reading Research Quarterly*, 230-251.
- Lai, S., Benjamin, R., Schwanenflugel, P., y Kuhn, M. (2014). The Longitudinal Relationship Between Reading Fluency and Reading Comprehension Skills in Second-Grade Children. *Reading & Writing Quarterly*, 115-138.
- Lasso, R. (07 de Noviembre de 2013). *Universidad Autónoma Ciudad de Juárez*. Obtenido de Universidad Autónoma Ciudad de Juárez: http://www.uacj.mx/CSB/BIVIR/Documents/Acervos/libros/Importancia_de_la_lectura.pdf
- LLECE, (2013). Boletín: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación.
- Lerner, D. y Muñoz, M. (1986). La lectura. Concepciones teóricas y perspectivas pedagógicas. Instituto pedagógico de Caracas.
- López, M^a. (2013). La fluidez lectora en el primer ciclo de educación primaria. Universidad de Valladolid, Escuela Universitaria de Educación.
- Martínez, García, Gonzales y García, (2006). Batería psicopedagógica Evalúa 3, edición adaptada para Chile, 2.0. Instituto de evaluación psicopedagógica EOS.
- Mata, F., Gallego, J., y Mieres, C. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Dialnet*, 153-156.



Ministerio de Educación. (2014). *Introducción Lengua y literatura*. Quito:

Ministerio de Educación.

Monroy, J y Contreras, V. (2014). *Comprensión Lectora*. Universidad del tercer milenio, México: Editorial Digital UNID.

Montero, A., Zambrano, L., y Zerpa, C. (2013). La comprensión lectora desde el constructivismo. *Cuadernos Latinoamericanos*, 09-27.

Nunnally, J. (1967). Psychometric theory. *McGraw Hill*, 640-645.

Olmos, S., Borham, M., García, B., Rodríguez, M., y Elorza, I. (2011). Velocidad y Comprensión lectora: Planificación de la carga académica en la Universidad. *Dialnet*, 107-119.

Portellano, J., Mateos, R., y Martínez, R. (2012). *CUMANES Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Escolar*. Madrid: TEA Ediciones .

Pikulski, J., y Chard, D. (2005). Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 510-519.

Price, K., Meisinger, E., Louwerse, M., y D`Mello, S. (2015). The contributions of Oral and Silent Reading Fluency to Reading Comprehension. *Reading Psychology*, 166-201.

Ruiz, D. (1996). La alfabetización temprana en el ambiente preescolar. *Universidad de Puerto Rico*, 192.

Santiesteban, E., y Velázquez, K. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Didasc@lia: Didactica y Educacion* , 103-110.

Vidal, J.G. y Manjón, D.G. (1996): *Baterías Psicopedagógicas Evalúa 2, 4 y 6* . Madrid: EOS.

Yildirim, K., y Ates, S. (2012). Silent and Oral Reading Fluency: Which one is the beste predictor of reading comprehension of Turkish Elementary Students? *ijonte*, 79-91.

ANEXOS

Escala de fluidez lectora en español

Apéndice 1. Escala de Fluidez Lectora en Español.

VELOCIDAD:			
Apreciación general de la velocidad de lectura del texto, entendida como una medida cualitativa de estimación subjetiva (no como la medida objetiva de n° de palabras/minuto, que puede tomarse con tests estandarizados).			
Muy lenta.	Lenta o rápida.	Adecuada, pero en ocasiones lee rápido o lento.	Adecuada.
1	2	3	4
PRECISIÓN:			
Apreciación general sobre cómo ha leído las palabras.			
Muchos errores en la decodificación de las palabras.	Frecuentes errores de decodificación.	Apenas errores de decodificación.	Ausencia de errores de decodificación. Si tiene alguno, se autocorrije casi siempre.
1	2	3	4
PROSODIA (EXPRESIVIDAD)			
Volumen			
Tiende a leer con un volumen muy bajo, o muy alto.	Alterna inconsistentemente volumen alto y bajo.	El volumen es adecuado. Sin embargo, algunas veces lee con un volumen alto o bajo.	En general, el volumen es adecuado, equivalente al de una conversación. Es capaz de ajustarlo a la interpretación del texto.
1	2	3	4
Entonación			
Generalmente lee con una entonación monótona, plana.	La lectura es casi plana, salvo por algún intento de marcar determinados tipos de oraciones, como las interrogativas o exclamativas.	La lectura se realiza con buena entonación, marcando la curva melódica en muchas de las oraciones.	Tiene una lectura melódica de forma consistente, cambia la entonación a lo largo del texto de acuerdo al tipo de oración (declarativas, interrogativas absolutas y pronominales, y exclamativas).

(Continúa)

Apéndice 1. (Continuación).

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

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

Comprensión lectora (Test evalúa 3)

Cuadernillo

<p>1 Esta hoja tiene la forma un poco ovalada, y sus bordes son dentados, no lisos.</p>	
<p>2 Ese árbol no pierde las hojas en todo el año. Su copa tiene la forma parecida a un círculo.</p>	
<p>3 Tachuela es un payaso que siempre lleva un gorro con algún adorno encima.</p>	
<p>4 Es un insecto volador, delgado y pequeño, que nos pica en verano.</p>	
<p>5 Es un gran edificio en el que viven muchas personas, cada una en su departamento.</p>	
<p>6 Como no podía volar, su largo cuello le servía para alcanzar las hojas altas.</p>	
<p>7 Es la torta que se comió Juan con sus amigos al cumplir 6 años.</p>	
<p>8 El padre de Ana siempre iba bien peinado.</p>	
<p>9 Me gusta esa flor tan pequeña que crece sola en su planta con grandes hojas.</p>	
<p>10 Ese animal volador tan pequeño y que no molesta a nadie.</p>	

El nacimiento de Lucero

Cada día, antes de las siete de la mañana, el padre de José lo llama; él se levanta de la cama y va a ayudarle a dar de comer a las vacas, después de lavarse y vestirse. Vive en una granja y, aunque sólo tiene 10 años, todos tienen que colaborar en algo. Cuando ya han puesto el forraje en los comederos de los animales, los dos vuelven a casa y desayunan con toda la familia.

En primavera y verano no está mal, pero en invierno tiene que abrigarse mucho antes de salir a los corrales, ya que vive en el campo, en un pueblecito de montaña, y allí hace mucho frío a esas horas... ¡Cómo le gustaría, en esos gélidos amaneceres, que su familia se dedicase a otro trabajo!

Sin embargo, de vez en cuando madrugar y pasar mucho frío tiene sus compensaciones, como el mes pasado, cuando su madre lo sacó de la cama un poco antes que de costumbre:

-¿Qué pasa, mamá? ¿Dónde está papá?, preguntó.

-¡Ven! ¡Apúrate!, le respondió su madre.

Sin vestirse siquiera, poniéndose sólo las botas de agua y su chaquetón de cuero forrado de lana sobre el pijama, saltó de la cama, intrigado, y siguió a su madre hasta los corrales. Su hermana Julia ya estaba allí cuando llegó:

-Pero, ¿Qué es lo que pasa?, preguntaba una y otra vez, aunque nadie le respondía.

Corriendo, con el corazón latiéndole con más fuerza que nunca, llegó hasta el cobertizo en donde dormían los animales y entonces se aclaró el misterio: inclinados sobre La Moruna, tumbada en el suelo de tierra, su padre y el veterinario, que aún no se había quitado un grueso chaleco de lana, estaban terminando de ayudar a nacer a un hermoso ternero con una gran mancha negra en la frente, que intentaba ya ponerse torpemente de pie sobre sus cuatro patas... ¡Era precioso!

Como siempre, ya todo había terminado cuando llegó el vago de Luis, su hermano pequeño, bostezando y frotándose los ojos hinchados de sueño. Cuando dentro de unas horas fuese al colegio, no podría contar nada sobre el nacimiento de Lucero, llamado así por la hora en que nació... ¡Aunque seguramente se lo inventaría, porque además de un poco vago Luis era también un poquito mentiroso!

3.ª TAREA: RECORDANDO LA LECTURA.

Pon una cruz (X) en las respuestas correctas. Tienes CINCO MINUTOS. COMENZAR.

11 ¿Qué estación del año crees que era cuando nació Lucero?

A	PRIMAVERA	B	VERANO	C	OTOÑO	D	INVIERNO
---	-----------	---	--------	---	-------	---	----------

12 ¿Cuántos eran en la familia de José, contándolo a él?

A	TRES	B	CUATRO	C	CINCO	D	SEIS
---	------	---	--------	---	-------	---	------

13 ¿Cuántos hermanos eran en la familia de José?

A	UNO	B	DOS	C	TRES	D	CUATRO
---	-----	---	-----	---	------	---	--------

14 ¿Cuántos años crees que tendría José?

A	MENOS DE 5	B	ENTRE 5 Y 12	C	ENTRE 12 Y 18	D	MÁS DE 18
---	------------	---	--------------	---	---------------	---	-----------

15 ¿Por qué le latía el corazón con fuerza a José?

A	POR IR CORRIENDO	B	HACÍA MUCHO FRÍO	C	POR EL MISTERIO	D	NO LO SÉ
---	------------------	---	------------------	---	-----------------	---	----------

16 ¿Quién crees que era La Moruna?

A	LA PERRA DE JOSÉ	B	SU HERMANA	C	UNA VACA	D	LA VECINA DE JOSÉ
---	------------------	---	------------	---	----------	---	-------------------

17 ¿Por qué le llamaron Lucero al ternero?

A	NACÍÓ TEMPRANO	B	TENÍA UNA MANCHA	C	POR LA LUZ DEL DÍA	D	IMPOSIBLE SABERLO
---	----------------	---	------------------	---	--------------------	---	-------------------

18 ¿Quién era el más madrugador de todos los hermanos?

A	JOSÉ	B	LUÍS	C	JULIA	D	IMPOSIBLE SABERLO
---	------	---	------	---	-------	---	-------------------

19 ¿Qué crees que significa la palabra "gélido"?

A	OSCURO	B	UN POCO FRÍO	C	AL AMANECER	D	MUY FRÍO
---	--------	---	--------------	---	-------------	---	----------

20 ¿Y la palabra “compensación”?

- A RECOMPENSA B UN REGALO C SORPRESA D PASÁRSELO BIEN

21 El día que nació Lucero, ¿A qué hora crees que se levantó José?

- A ENTRE LAS 8 Y LAS 9 B ENTRE LAS 7 Y LAS 8 C ENTRE LAS 6 Y LAS 7 D NINGUNA DE ESAS

22 ¿Cómo crees que era la familia de José?

- A MILLONARIA B RICA C MUY POBRE D NI RICA NI POBRE

23 ¿Cómo crees que iría vestido el veterinario?

- A CON ROPA DE ABRIGO B EN MANGAS DE CAMISA C CHAQUETA Y CORBATA D CON UN BUZO

24 ¿Cómo crees que era el suelo de los corrales en donde dormían las vacas de José?

- A DE MADERA B DE TIERRA C DE PIEDRAS D IMPOSIBLE SABERLO

25 El que ha escrito la historia, ¿Qué crees tú que piensa de Luis?

- A ES MUY MENTIROSO B NO ES MENTIROSO C ES UN POCO MENTIROSO Y VAGO D ES MUY VAGO

4ª TAREA:

Ahora tienes que leer estos pequeños textos y buscar cuál de las cuatro frases que hay debajo de cada uno de ellos es la que resume mejor lo que dice el texto completo, poniendo una cruz (X) en la frase que quiera decir lo mismo que el texto que está encima. Tienes 5 MINUTOS.

26. Los perros, los gatos, los peces de colores, los hamsters y los canarios no pueden estar en una casa sin que nadie limpie sus jaulas, los lave y les dé de comer. Tener una mascota en casa es una responsabilidad y hay que prestarle atención.

- | | | |
|---|---|--|
| 1 | Los animales necesitan muchas cosas. | |
| 2 | Los animales domésticos necesitan muchas cosas. | |
| 3 | Si tienes un animal doméstico, debes cuidarlo. | |
| 4 | Hay que cuidar a los animales. | |

27. *Aquellas largas tardes invernales de frío y viento en Punta Arenas parecía que no se terminaban nunca. Mientras duraba la tormenta, había que quedarse encerrado en casa, sin poder salir a jugar, y a veces la tormenta duraba varios días.*

1	Las tardes de invierno hacía mucho frío y mucho viento.	
2	Las tormentas en Punta Arenas a veces duraban varios días.	
3	Cuando había tormenta en Punta Arenas no podían salir a jugar.	
4	Los inviernos en Punta Arenas eran muy aburridos.	

28. *Aunque su familia era millonaria, Margarita nunca había sido una niña caprichosa, que estuviese pidiendo cosas a todas horas, sino todo lo contrario. Sabía que había muchas personas en el mundo que pasaban hambre y penurias de todo tipo, de modo que cada día guardaba una parte de lo que le daban sus padres y, una vez al mes, llevaba ese dinero a Aldeas Infantiles, una organización de personas que con el dinero que les dan se dedica a ayudar a los niños pobres.*

1	Margarita era una niña rica.	
2	Margarita no era una niña caprichosa.	
3	Margarita era una niña rica pero generosa.	
4	Aldeas Infantiles ayuda a los niños pobres.	

29. *Cuando Gusi el gusano llegó hasta el charco, vio que una rama lo atravesaba como un puente. Tocó la rama y vio que era fuerte y segura, que no se movía, pero prefirió darse la vuelta y arrastrarse alrededor del charco para llegar al otro lado antes que pasar directamente por encima de la rama.*

1	Gusi era un gusano.	
2	Gusi era un gusano valiente.	
3	Gusi era un gusano un poquito cobarde.	
4	Gusi dio la vuelta al charco antes que pasar por encima de la rama.	

30. *A mediodía llegó el circo a la ciudad. Las personas que viajaban en él bajaron enseguida de sus camiones y empezaron a armarlo todo, menos unos cuantos que, sin esperar a comer, se vistieron con sus ropas de payaso y salieron a las calles a anunciar que el circo había llegado y que actuaba a las 8 de la tarde. A las siete ya lo habían armado, pero no pudieron comer hasta esa hora, y al rato ya estaban actuando bajo la carpa. Al día siguiente repitieron su espectáculo y, apenas terminaron, lo recogieron todo para salir hacia otra ciudad al día siguiente muy temprano.*

1	El circo llegó a la ciudad al mediodía.	
2	La vida en el circo es muy dura y esforzada.	
3	La gente del circo se pasan la vida viajando de un lado a otro.	
4	La vida del circo es muy divertida.	