

Caracterización del dominio lector de estudiantes de 2° y 3° básico que cursan su escolaridad en pandemia en un establecimiento particular subvencionado.

Mg. Daniela Díaz-Gutiérrez

Instituto Profesional/Centro de Formación Técnica Santo Tomás, Sede Curicó.

ddiaz32@santotomas.cl

Dr. Manuel Monzalve-Macaya

Universidad Católica del Maule.

mmonzalve@ucm.cl

Recibido: 19-05-2022 Aceptado: 15-12-2022

Resumen

El presente estudio es de tipo cuantitativo, diseño longitudinal, no experimental y tiene el propósito de caracterizar el dominio lector de estudiantes que cursaban 2° y 3° básico en una escuela particular subvencionada de Curicó en tres momentos del año. Se concluye que, pese a que existen avances en las diferentes mediciones, el 29% de los estudiantes de 2° básico y el 37% de estudiantes de 3° básico no cumplen con el nivel de dominio lector esperable para sus respectivos cursos (calidad y velocidad). Lo anterior puede atribuirse a diferentes factores, entre ellos la situación de pandemia a nivel mundial, que ha implicado cambios en las prácticas pedagógicas, impactando en la calidad de los aprendizajes.

Palabras clave: lectura, fluidez, velocidad lectora, dominio lector.

Abstract

The present study used a quantitative type, non-experimental longitudinal design, which had the purpose of characterizing the reading proficiency of students who were in 2nd and 3rd grade in a elementary school at three times of the year. It is concluded that, despite the fact that there are advances in the different measurements, 29% of the 2nd grade students and 37% of the 3rd grade students did not meet the level of reading proficiency expected for their respective grades (quality and speed). This can be attributed to different factors, including the global pandemic

situation, which somehow changed pedagogical practices that had an impact on the quality of learning.

Key words: reading, fluency, reading speed, reading proficiency.

Caracterização do domínio da leitura de alunos do 2º e 3º ano que frequentam a sua escola

num estabelecimento privado subsidiado

Resumo

O presente estudo é do tipo quantitativo, desenho longitudinal não experimental, e tem como objetivo caracterizar o domínio da leitura dos alunos que frequentam a 2ª e 3ª classes em uma escola particular subvencionada de Curicó em três períodos do ano. Conclui-se que, apesar de haver avanços nas diferentes medições, 29% dos alunos da 2ª classe e 37% dos alunos da 3ª classe não cumprem com o nível de domínio de leitura esperado para as suas respectivas classes de frequência (qualidade e velocidade). Isso pode dever-se a diversos fatores, entre eles a situação pandêmica mundial que, de um jeito ou de outro, alterou as práticas pedagógicas, causando impacto na qualidade das aprendizagens.

Palavras-chave: leitura, fluidez, velocidade de leitura, domínio da leitura.

Introducción

El desarrollo de la competencia lectora es una tarea compleja, pues existe implicancia de diversas habilidades que permiten la decodificación de las palabras, de manera fluida y que apuntan a la finalidad de comprender los textos. Para ello, se enseñan los procesos de correspondencia grafema/fonema, esto quiere decir que los aprendices puedan asociar una letra con su respectivo sonido (González, et al., 2013). Este logro requiere del desarrollo de habilidades fonológicas puesto que son estas las que facilitan la reflexión, y la capacidad de manipular las unidades sonoras de las palabras del lenguaje hablado (Gutiérrez, 2018). En ese sentido, leer involucra el manejo combinado de una serie de elementos que van desde el reconocimiento de los grafemas de manera aislada, en sílabas o palabras, hasta la comprensión de la relación que existe entre las expresiones orales y su representación escrita y el acceso a las

redes semánticas y sintácticas que permiten comprender el significado profundo de un texto (Steele, 2011), lo cual se concretiza en la lectura oral, precisa, rápida y expresiva. Siendo en este caso, la fluidez, un puente entre la conversión grafema a fonema (principio alfabético) con el entender de qué se trata lo que se lee.

En referencia a la fluidez lectora, existen diversas investigaciones sobre la importancia de sus componentes como lo son la precisión o exactitud al leer las palabras y la velocidad de denominación en la lectura (Baker et al., 2022; Castejón et al., 2011; Cuetos et al., 2015; Espinoza y Rosas 2019). Estas investigaciones muestran que la precisión se adquiere relativamente temprano en lenguas transparentes, mientras que la velocidad se sigue desarrollando a través de la experiencia lectora en la etapa escolar. La fuerte vinculación de la denominación de letras con la fluidez de la lectura de palabras en castellano puede ser atribuible al hecho de que los nombres de las letras en esta lengua transparente proporcionan información clara y consistente de los sonidos que les corresponden, lo que constituye al aspecto fundamental de la decodificación de las unidades lingüísticas del alfabeto (Kim & Pallante, 2012).

Específicamente, en relación con la fluidez lectora, las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° básico incluyen su desarrollo en los programas de estudio, es decir, forma parte de los objetivos que se esperan que los estudiantes alcancen. Esta habilidad es definida como la capacidad para “leer de manera precisa, sin conciencia del esfuerzo y con una entonación o prosodia que exprese el sentido del texto” (Bases Curriculares Primero a Sexto Básico, 2018, p. 295). La fluidez lectora comprende tres criterios: precisión (autocorrección), velocidad (decodificar haciendo pausas entre cada palabra) y prosodia (respeta puntos y signos de interrogación con entonación) (Kuhn et al., 2010). En conjunto, estos tres procesos lectores se van desarrollando desde primero básico y durante la etapa de iniciación a la lectura y escritura en los niños. Un aspecto que destaca de las investigaciones es que plantean que la importancia de los componentes de la fluidez podría variar en las diferentes etapas de la adquisición de la lectura (Kuhn et al., 2010; Miller & Schwanenflugel 2008; Veenendaal et al., 2016). La precisión ejercería una mayor influencia en las habilidades de lectura temprana; la velocidad, en cambio, jugaría un rol predictor aún en etapas intermedias del desarrollo de la competencia lectora. La precisión es la habilidad para decodificar las palabras correctamente. Según Hudson et al., (2005) la decodificación es precisa cuando el alumno lee sin silabear, no reemplaza, ni invierte u omite

los sonidos, es decir, el reconocimiento exacto de las palabras con rapidez, sin errores (Yildirim et al., 2018). Por tanto, es decodificar correctamente un proceso secuencial mediante el cual el lector relaciona grafemas y fonemas para formar palabras desde los sonidos que la componen, relacionándose con la calidad lectora.

La velocidad lectora está determinada por la cantidad de palabras leídas correctamente por minuto, lo cual es un indicador de la fluidez lectora (León et al., 2019). Un lector puede leer con poca fluidez a una velocidad alta ya que no concentra sus energías cognitivas en la entonación, acentuación y pausas, viéndose afectada la comprensión del texto que lee (Rasinski et al., 2011). Por lo tanto, la lectura veloz indica el buen nivel de automatismo en el reconocimiento o decodificación de palabras de forma práctica, repetitiva, rápida y sin esfuerzo, pero esta debe acompañarse con un nivel de prosodia para poder otorgarle un sentido a lo leído.

En efecto, la fluidez es un componente multidimensional, que no se evidencia solamente con una lectura precisa, rápida o expresiva, sino que debe contener estos tres elementos de manera conjunta. Si bien cada uno va adquiriendo mayor relevancia según la etapa de desarrollo de la competencia lectora en la que se encuentren los estudiantes, su importancia radica en ser el nexo entre decodificación y comprensión lectora, por ello es trascendental en el proceso lector (Gaminde et al., 2017; Rasinski et al., 2017).

El propósito de este estudio fue caracterizar en tres momentos del año, el nivel de dominio lector de estudiantes de 2° y 3° básico que asistían a un colegio particular de la Región del Maule en tiempos de pandemia. Las preguntas de investigación que guiaron este estudio fueron las siguientes: ¿Cuál es el nivel del dominio lector de estudiantes de 2° y 3° que asistían a un colegio particular subvencionado de la Región del Maule en tiempos de pandemia? y ¿Qué diferencias existen en el nivel de dominio lector según el momento del año en que fueron evaluados?

Método

a) Diseño

El presente estudio tuvo como base un enfoque cuantitativo. El diseño fue no experimental, de tipo descriptivo-longitudinal, pues consideró el levantamiento de información en tres momentos diferentes del año, a través de la evaluación de la velocidad y calidad lectora de estudiantes que cursaban 2° y 3° básico el año 2021.

b) Participantes

La investigación se llevó a cabo en un establecimiento de una comuna de la Región del Maule, de tipo particular subvencionado, con una matrícula de 1658 estudiantes y que atiende a estudiantes desde pre kínder hasta 4° medio en la modalidad científico humanista. El nivel socioeconómico de los estudiantes atendidos es medio/medio alto, con un índice de vulnerabilidad cercano al 60%. Se seleccionó a los participantes según el criterio de conveniencia referido a los fines de este estudio. Se establecieron dos criterios de inclusión: estudiantes que cursaran 2° y 3° básico, pues ya tenían al menos un año de instrucción formal en lectura, y habrían tenido un rendimiento académico y asistencia aprobatoria que les permitió avanzar de nivel formando parte del establecimiento en el que se realizó el estudio. Como segundo criterio, se consideró que tuvieran las evaluaciones de lectura realizadas en mayo, agosto y octubre. La muestra fue constituida por 102 estudiantes de 2° básico (49 niñas y 53 niños) y 101 estudiantes pertenecientes a 3° básico (48 niñas y 53 niños). Cada nivel representado por tres cursos, siendo un total de 203 estudiantes.

Para acceder a los participantes se solicitó una entrevista con la coordinadora de ciclo y posteriormente una entrevista con el director y sostenedora del establecimiento, donde se expusieron los objetivos de la investigación. Luego de su autorización, los directivos informaron a los profesores jefes de los cursos seleccionados y en reunión de apoderados se socializó un consentimiento informado digital a los padres de los niños y las niñas de los cursos seleccionados.

c) Instrumento de Recogida de Datos

Para investigar la variable en este estudio, se utilizaron las Pruebas de Dominio Lector de Fundación Arauco. Este instrumento fue creado el año 2004 con el propósito de determinar velocidad y calidad lectora de estudiantes de 2° a 8° básico. La validez fue determinada según

constructo y predictibilidad, encontrando correlaciones con diferentes variables estadísticamente medibles. La confiabilidad del instrumento es de un 0,89 (Marchant, 2004).

d) Procedimiento

En lo que concierne a la aplicación del instrumento Pruebas del Dominio Lector, estas se aplicaron de manera individual en el contexto educativo, por profesoras de educación especial que tenían formación en la aplicación del instrumento, ajustándose a los parámetros y condiciones estipulados en este. El lugar físico fue en una sala de atención individual, en un ambiente tranquilo y silencioso. Se saludó al niño/a y luego se le mostró un texto desconocido, haciendo alusión a que debía leerlo y que el adulto le indicaría cuando detenerse. Se utilizó un cronómetro, ya que cada estudiante debía leer en voz alta por un minuto. En paralelo, el evaluador también tenía una copia del texto y registraron en ella hasta dónde llegó el estudiante en el tiempo establecido y si cometió errores como omisiones, sustituciones, invenciones etc., ya que estas fueron descontadas del total de palabras. Con estos datos las evaluadoras registraron la cantidad de palabras leídas por minuto (velocidad) y en la última toma de lectura (la de octubre) identificaron el tipo de lectura presentada (no lector, silábica, palabra a palabra, unidades cortas, fluida).

e) Análisis de datos

El análisis de datos se efectuó a través de estadística descriptiva, utilizando medidas de tendencia central y estadística paramétrica (t student), con la que se verificó si las variaciones de las medias en los diferentes momentos de la evaluación fueron estadísticamente significativas (mayo y agosto, y agosto y octubre). El resultado obtenido por cada estudiante permitió definir su nivel lector y la velocidad con la que lo realizaba, y así posteriormente obtener los resultados por curso y género.

Resultados

Referente a los resultados, se presentan tablas y gráficos que representan la categoría de velocidad según la cantidad de palabras leídas en los tres momentos y la calidad lectora por curso y por nivel.

Tabla 1.
Promedios de Palabras Leídas según Sexo y por Curso 2° A

Meses	Mujeres	Hombres	Promedio curso	DE curso
Mayo	55	41,43	48	31,75
Agosto	59	52,56	55,78	24,67
Octubre	69,21	65,26	67,23	31,85

Fuente: elaboración propia

En la tabla 1, se puede observar que las mujeres en el mes de mayo leyeron 14 palabras más que los hombres, diferencia que en las dos aplicaciones posteriores de agosto y octubre disminuyó a 7 y a 4 palabras respectivamente, manteniéndose las mujeres siempre sobre el promedio del curso y los hombres por debajo.

Tabla 2.
Promedios de Palabras Leídas según Sexo y por Curso 2° B

Mes	Mujeres	Hombres	Promedio Curso	DE curso
Mayo	38,23	60,26	49	35,32
Agosto	42,58	58,8	50,18	30,14
Octubre	52,29	65,73	59	26,81

Fuente: elaboración propia

Referente a la tabla 2, se desprende que los hombres en el mes de mayo leyeron 22 palabras más que las mujeres, brecha que en agosto disminuyó a 16 y en octubre a 13, manteniéndose las mujeres siempre bajo el promedio del curso y los hombres por sobre este.

Tabla 3.
Promedios de Palabras Leídas según Sexo y por Curso 2° C

Mes	Mujeres	Hombres	Promedio de Curso	DE curso
Mayo	42,77	65	54	34,26
Agosto	49,4	65,33	57	28,91
Octubre	68,66	87,26	77,12	37,27

Fuente: elaboración propia

Se puede mencionar que los hombres en el mes de mayo leyeron 23 palabras más que las mujeres, brecha que en agosto disminuyó a casi 16 palabras de diferencia. Sin embargo, en el mes de octubre, los hombres leyeron 19 más que las mujeres.

Tabla 4
Promedios de Palabras Leídas según Sexo y por Curso 3° A

Mes	Mujeres	Hombres	Promedio Curso	DE Curso
Mayo	90,63	100,13	95	40,22
Agosto	89,36	108,46	98	44,86
Octubre	102	115	108	37,19

Fuente: elaboración propia

La cantidad de palabras leídas por las mujeres es menor a la de los hombres y al promedio del curso en todas las tomas de lectura. A nivel de avance, en cuanto a la cantidad de palabras, los hombres avanzan en 15 palabras de mayo a octubre, las mujeres en 12.

Tabla 5.
Promedios de Palabras Leídas según Sexo y por Curso 3° B

Mes	Mujeres	Hombres	Promedio	DE Curso
Mayo	81,4	97,61	89,5	25,67
Agosto	85,33	95,3	90,3	25,27
Octubre	99,46	110,61	105	32,22

Fuente: elaboración propia

Las mujeres se encuentran, en todas las medidas de lectura, bajo la cantidad de palabras leídas por los hombres y del promedio del curso. En el mes de agosto hay un aumento de 4 palabras en las mujeres y una disminución de 2 de lo leído por los hombres. A nivel de avance en octubre, los hombres leen 13 palabras más, y las mujeres 18 palabras más que de lo registrado en mayo.

Tabla 6.
Promedios de Palabras Leídas según Sexo y por Curso 3° C

Mes	Mujeres	Hombres	Promedio	DE Curso
Mayo	95	86	90	23,91

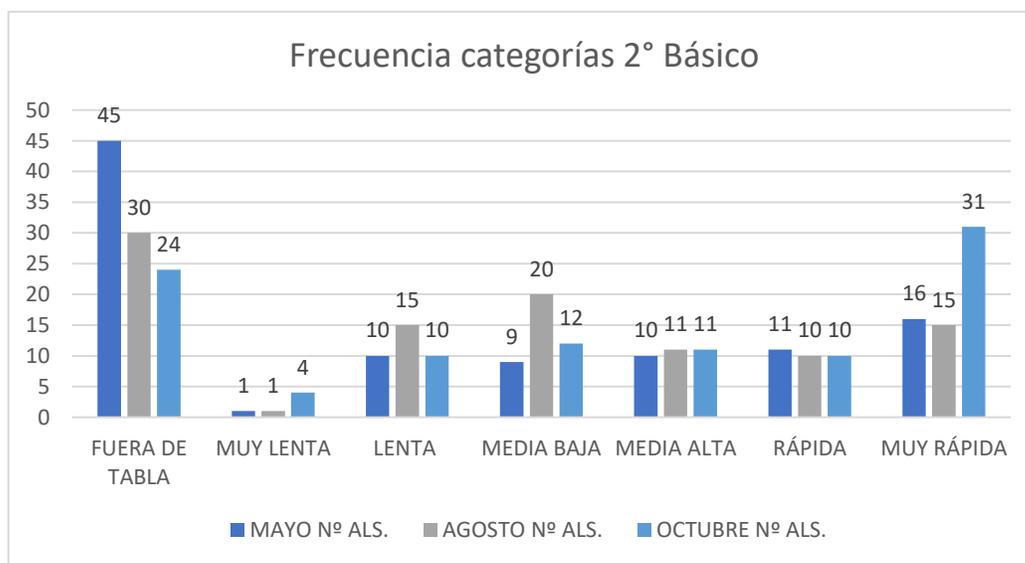
Agosto	97	90	93	29,88
Octubre	109	101,76	105	28,07

Fuente: elaboración propia

En este curso, las mujeres leen más palabras que los hombres en los tres momentos evaluados. Pese a ello, estos logran avanzar de 86 a 101 palabras (15) y las mujeres de 95 a 109 (14).

Por otra parte, también se analizaron los resultados a nivel general del curso, por frecuencia en las velocidades y significancia entre los meses evaluados.

Gráfico 1.
Cantidad de Estudiantes Mensuales por Categorías



Fuente: elaboración propia

En lo que concierne al progreso y la comparación de velocidades entre los meses de mayo y agosto no existen diferencias significativas, en cambio entre agosto y octubre en dos de los tres cursos las diferencias fueron estadísticamente significativas. Por otra parte, los estudiantes fuera de tabla en el mes de mayo conformaban el 44%, lo que incluía a estudiantes que leían muy pocas palabras y no alcanzaban ninguna categoría. Cabe mencionar que estos disminuyeron paulatinamente, siendo en octubre un 23%.

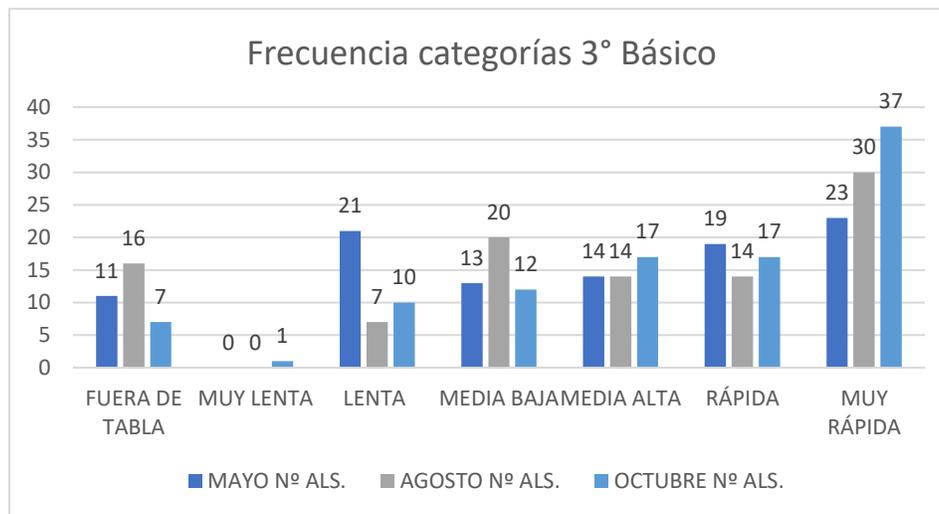
Tabla 7.
Frecuencia por Calidad Lectora (octubre)

Calidad Lectora	Cantidad de estudiantes
No lector	0
Silábica	30
Palabra a palabra	20
Unidades cortas	21
Fluida	31
Total	102

Fuente: elaboración propia

Dentro de lo que se analiza de la tabla anterior, se evidencia que las categorías que marcan tendencia son el tipo de lectura, silábica y la fluida, no existiendo estudiantes no lectores.

Gráfico 2.
Cantidad de Estudiantes Mensuales por Categorías



Fuente: elaboración propia

En lo que concierne al progreso y la comparación de velocidades entre los meses de mayo y agosto, no existen diferencias significativas. En cambio, en uno de los tres cursos las diferencias fueron estadísticamente significativas entre agosto y octubre.

Tabla 8
Frecuencia por Calidad Lectora (octubre)

Calidad Lectora	Cantidad de estudiantes
No lector	0
Silábica	15
Palabra a palabra	22
Unidades cortas	27
Fluida	37
Total	101

Fuente: elaboración propia

Discusión

El propósito central de este estudio fue caracterizar el dominio lector de estudiantes de 2° y 3° básico. Dentro de las contribuciones de la investigación, se puede mencionar que monitorear y lograr la detección temprana de las necesidades en lectura, asociadas a aspectos de fluidez, puede ser un punto de base para intervenir y favorecer la comprensión lectora. En un reciente estudio realizado en Chile por Riffo et al., (2018), se encontró una relación significativa entre comprensión lectora y los componentes velocidad y prosodia evaluados en la lectura en voz alta en estudiantes de 2° año básico con buen nivel lector. También un estudio sobre la velocidad lectora realizado en México (Silva y Romero, 2017) demuestra que esta variable impacta positivamente en la comprensión de estudiantes en etapas iniciales de aprendizaje de la lectura, pues se decodifica a través de la vía sub léxica. Sin embargo, en etapas posteriores se utilizan otros mecanismos que pueden compensar la poca fluidez, existiendo de todas maneras comprensión. En ese sentido, independiente de la duración de la correlación entre fluidez y comprensión, se hace necesario considerar este elemento en la intervención temprana, pues generalmente se inicia la enseñanza de la lectura con métodos sintéticos, por ello se utiliza más la vía sub léxica.

De acuerdo con los resultados del presente estudio, se puede evidenciar que 71% de estudiantes de 2° y 63% de 3° básico del establecimiento estudiado tienen un nivel de dominio lector esperable para su nivel escolar. Por ende, se observa un aumento en cuanto a los

estudiantes entre 2° y 3° que requerirían una intervención en componentes de la fluidez, siendo estos un 29% y un 37% respectivamente. Young et al. (2015) plantean que la intervención de las dificultades lectoras, cuando se detectan de forma tardía, se enfrenta con problemas adicionales, como motivación hacia la lectura y autoestima baja, que comprometen el desarrollo emocional y académico de los individuos. Por su parte, el presente estudio, al ser generado en los primeros años del ejercicio de la lectura, busca prevenir lo anterior, pues permite evidenciar de manera procesual el avance en cuanto a la variable dependiente de velocidad lectora.

En cuanto a los predictores de la fluidez lectora como tal, la conciencia fonológica fue la variable que mejor predijo la exactitud lectora y la escritura, mientras que la denominación rápida de dibujos predijo la velocidad lectora (Suarez et al., 2013), lo que podría explicar por qué los niños con una menor rapidez para identificar y recuperar la representación fonológica de las palabras o letras serían lectores más lentos. Por ende, al identificar en qué habilidad se encuentran los estudiantes con menor desarrollo, las intervenciones se pueden enfocar y así ser más efectivas (Perez et al., 2017).

Respecto de la relación entre velocidad de denominación y Nivel Socioeconómico (NSE), Luoni et al., (2015) encontraron diferencias significativas en los resultados obtenidos en tareas de velocidad de denominación entre estudiantes de NSE alto y medio respecto de estudiantes de NSE bajo. Sin embargo, estas diferencias se mantenían solo entre primer y tercer grado, desapareciendo en cuarto y quinto grado. Esto puede estar relacionado con posibles diferencias iniciales en el proceso de desarrollo lector que, tras la adquisición de la competencia lectora, logran nivelarse.

Por último, a nivel nacional, es posible señalar que de acuerdo con los resultados del *Estudio Nacional de Lectura de 2° básico* (2017), los grupos socioeconómicos alto y bajo presentan dos años de escolaridad de diferencia en los puntajes obtenidos, sin estar en situación de pandemia ni clases online aún. Este dato es altamente alarmante pues, en complemento con una estimación elaborada por el MINEDUC (2021) a partir de una herramienta de simulación y asesoría proporcionada por el Banco Mundial, reveló que un escenario con diez meses de educación remota debido a la pandemia podría tener consecuencias como la pérdida en promedio del 88% de los aprendizajes y un retroceso en la escolaridad de 1,3 años que, sumado

a los datos anteriores, hacen urgente tener un foco en el área de educación y específicamente en la lectura, pues es un instrumento o medio para adquirir el resto de los aprendizajes y habilidades.

Conclusiones

En el presente estudio se caracterizó el dominio lector de estudiantes de segundo y tercero básico, considerando la velocidad en tres momentos y la calidad lectora en uno. Dentro de los hallazgos más relevantes, vemos que en el primer mes para todos los cursos evaluados hubo estudiantes que según su velocidad lectora no se pudieron encasillar en ninguna de las categorías, ya que la cantidad de palabras leídas no era suficiente para ser considerada ni siquiera en la velocidad muy lenta. Un ejemplo donde esto se acentuaba fueron los cursos de segundo básico, representando al 44% (45 de 102 estudiantes). Sobre lo anterior, se sabe que múltiples factores pueden incidir en esta evaluación, tales como los personales, expectativas del profesorado, condiciones de estudio en casa, autorregulación de actividades de estudio o el desarrollo previo de los predictores de lectura (Franco et al., 2016). En este estudio, el factor pandemia también podría ser considerado dentro de las condiciones que inciden en el aprendizaje, sobre todo en estos primeros años de instrucción, ya que estos estudiantes aprendieron esta habilidad instrumental de manera virtual (por el cierre de los establecimientos debido al Covid 19).

Se descubre que en las evaluaciones de segundo básico no había estudiantes no lectores, considerando que el proceso de enseñanza de la lectoescritura en estos estudiantes en especial se realizó mayoritariamente de manera online. Por lo anterior se considera un hallazgo positivo.

Por otra parte, en lo que concierne a la relación de la calidad lectora con la velocidad lectora visualizada, cabe mencionar que existe una concordancia directa en cuanto a la frecuencia en la que se presentan las categorías de velocidad rápida y muy rápida, relacionadas con unidades cortas y lectura fluida respectivamente (las más altas). En las otras categorías de velocidad, la calidad lectora se encasillaba sin una relación tan estable. Esto puede ser concordante con lo planteado en estudios anteriores (Veenendaal et al., 2016), pues en habilidades de lectura temprana la fluidez depende más de la exactitud o precisión, por ello las velocidades lenta, media baja y media alta no eran determinantes de la calidad lectora y variaron entre lectura silábica y

palabra a palabra. En cambio, la velocidad es la que define mejor la calidad lectora cuando el proceso está más consolidado.

En relación con el proceso y el progreso, cabe mencionar que los avances más cercanos a lo estadísticamente significativo no se visualizaron en ninguno de los seis cursos evaluados cuando se calculó las diferencias de medias entre mayo y agosto, es decir, que si bien existían avances y fluctuaciones de mayor velocidad, estas no cumplían con el criterio de significancia. Sin embargo, entre agosto y octubre, en tres de las seis comparaciones si se visualizaron, marcando la tendencia en los segundos básicos.

Por otra parte, la velocidad lectora de los niños en 4 de los 6 cursos evaluados (2 de segundo y 2 de tercero) fue superior a la de las niñas. Sin embargo, cuando la media de las mujeres era superior fue donde si existieron diferencias estadísticamente significativas entre los meses de agosto y octubre, lo que se puede atribuir a que la dispersión de los datos fue más estable y cercana a la media. No obstante, en los otros cursos la variabilidad de los resultados fue superior y por ende, a pesar de los avances, estos no fueron significativos estadísticamente, lo que implica diferentes niveles de dominio lector que demandan diferentes estrategias de intervención y abordaje, referidas desde qué método de enseñanza de lectoescritura se utiliza (sintético, analítico o ecléctico), hasta las estrategias para mejorar la fluidez, como lo son, la lectura repetida, practicar la velocidad de denominación de grafemas o letras, la lectura asistida, entre otras (Ferrada et al. 2017).

Como limitación de este estudio se vislumbra baja representatividad del universo al que se dirigió, ya que solo se estudió la variable en un establecimiento de la ciudad. Por otra parte, en tanto la calidad lectora solo fue medida en un momento no se pudieron establecer relaciones de avances entre distintas tomas de lectura. Tampoco se abordaron otros factores como el rendimiento escolar, el apoyo de los padres, el nivel socioeconómico o comparaciones de estos resultados con otros previos a la pandemia, para poder evidenciar la incidencia de esta directamente. Todo lo anterior podría ser abordado, al igual que la evaluación de predictores de lectura. De hecho, en ese mismo sentido, resultaría interesante averiguar cuáles son los predictores de lectura que más impactan en una lengua transparente como es el español, pues lo estipulado por el National Reading Panel (2000) se basa en una lengua opaca, como es el inglés.

Referencias

- Baker, D.L., Crespo, P., Monzalve, M., García, I., y Gutiérrez, M. (2022). Relation between the essential components of reading and reading comprehension in monolingual spanish-speaking children: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09694-1>.
- Castejón, L., González, S., y Cuetos, F. (2015). Development of word reading fluency along primary education: A six-year followup. *Infancia y Aprendizaje*, *38(4)*, 842- 871. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1076266>
- Cuetos, F., Castejón, L., González, S. (2011). Adquisición de la fluidez en la lectura de palabras en una muestra de niños españoles: un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, *34 (1)*, 19-30.
- Espinoza, V. y Rosas, R. (2019). Diferencias iniciales en el proceso de acceso al lenguaje escrito según nivel socioeconómico. *Perspectiva Educativa*, *58(3)*, 23-45. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.955>
- Ferrada Quezada, N. y Outón Oviedo, P. (2017). Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria: una revisión. *Investigación en la Escuela*, *92*, 46-59. Recuperado de: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R92/R92-4>
- Franco, M., Cárdenas, R. y Santrich, E. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiante de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, *19(36)*, 296-310. [fecha de Consulta 21 de Diciembre de 2021]. ISSN: 0124-0137. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497555221014>
- Gaminde, I., Etxebarria, A., Romero, A., y Eguskiza, N. (2017). Características de la competencia prosódica de jóvenes bilingües vascos en la lectura en voz alta: las cumbres tonales. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, *55(1)*, 35-52. Retrieved from <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v55n1/0718-4883-rla-55-01-00035.pdf>.

- Gutiérrez, R. (2018). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista signos*, 51(96), 45-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342018000100045>
- Hudson, R.F., Lane, H.B. y Pullen, P.C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why and how? *The Reading Teacher*, 58, 702-714.
- Kim Y-S. y Pallante, D. (2012). Predictors of reading skills for kindergartners and first grade students in Spanish: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 25, 1- 22.
- Kuhn, M., Schwanenflugel, E., y Meisinger, E. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, (45), 230-251. doi:10.1598/RRQ.45.2.4
- León, E., May, M., y Chi, J. (2019). Comprensión lectora y medición de fluidez en universitarios de origen maya. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (28), 152-182. Epub 11 de septiembre de 2020. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2603>
- Luoni, C., Balottin, U., Rosana, L., Savelli, E., Salini, S., y Termine, C. (2015). Confrontation naming and reading abilities at primary school: A longitudinal study. *Behavioural Neurology*, 2015, 1-10. doi:10.1155/2015/981548
- Marchant, T; Recart, I; Cuadrado, B; y Sanhueza, J. 2004-2007, "Pruebas de Dominio Lector" *Fundación Arauco para alumnos de enseñanza básica*. Santiago. Ed Universidad Católica de Chile.
- Miller, J. y Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, (43), 336-354. [http:// dx.doi.org/10.1598/RRQ.43.4.2](http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.43.4.2)
- Ministerio de Educación (2018). *Bases Curriculares Primero a Sexto básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2021). *Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por COVID-19*. Evidencias 52. Santiago, Chile.

- Ministerio de Educación, Agencia de Calidad de la Educación (2017). *Estudio nacional de lectura 2° básico*. Santiago, Chile.
- National Reading Panel (U.S.), y National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: an evidence- based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the subgroups. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Pérez, M., Clavero, J., Carbó, J. y González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO*, 9(3), 263-283. Doi: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S207728742017000300017&lng=es&tlng=e
- Rasinski, T.V., Reutzel, R., Chard, D., Linan, S. (2011). *Reading fluency*. En Handbook of Reading Research, Vol. IV, 286-319.
- Riffo, B. Caro y N. Saez, K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción* (Chile), 56 (2), II Sem. 2018, pp. 175-198. CL ISSN 0033 - 698X.
- Silva, G., y Romero, S. (2017). Leer rápido no siempre es igual a comprender: Examinando la relación entre velocidad y comprensión. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 123-144. <https://dx.doi.org/10.22544/rcps.v36i02.03>
- Steele, A. (2011). Tracing syndrome-specific trajectories of cognitive development: the impact of attention profiles on precursors of literacy and numeracy. (PhD thesis). Oxford University, UK.
- Suárez, P., García, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36:1, 77-89, DOI: 10.1174/021037013804826537
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A., y Verhoeven, L. (2016). What oral text reading fluency can reveal about reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 213-225.

- Yildirim, K., Rasinski, T., y Kaya, D. (2018). Fluency and comprehension of narrative texts in Turkish students in grades 4 through 8. *Education 3-13*, 1-10.
- Young, C., Mohr, K., y Rasinski, T. (2015). Reading Together: A successful reading fluency intervention. *Literacy Research and Instruction*, 54(1), 67-81.