



Alma Mater. Revista estudiantil sobre investigaciones lingüísticas

## Estudio longitudinal sobre la relación entre la lectura prosódica y la comprensión lectora en estudiantes chilenos de segundo y tercero básico

Gabriel Pérez Moya

Facultad de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile  
gabrielpermoy@gmail.com

### Resumen

La lectura prosódica se considera uno de los indicadores fundamentales, junto con la precisión y la velocidad, al evaluar la fluidez lectora. Este estudio tuvo como objetivo explorar el desarrollo de la prosodia en la lectura y su relación con la comprensión lectora, mediante la realización de un estudio longitudinal en estudiantes chilenos de segundo y tercer grado de primaria. Los participantes fueron grabados leyendo en voz alta un texto narrativo que incluía oraciones declarativas, exclamativas e interrogativas. Las grabaciones fueron analizadas utilizando el software Praat para medir algunas características prosódicas (específicamente las pausas y la duración). Se pretende, además, que esta investigación sea una contribución para el estudio sobre el desarrollo de la lectura no solo en Chile sino también en Hispanoamérica.

**Palabras clave:** lectura prosódica, comprensión lectora, adquisición del lenguaje, desarrollo del lenguaje.

### Abstract

Reading prosody is considered one of the crucial indicators, alongside accuracy and speed, in assessing reading fluency. This study aimed to explore the development of reading prosody and its relationship with reading comprehension, by conducting a

longitudinal study in primary school Chilean students in second and third grade. Participants were recorded reading aloud a narrative text including declarative, exclamatory and interrogative sentences. Recordings were analysed using Praat software to measure some prosodic features (specifically pauses and duration). Additionally, it is intended that this research contributes to the study of reading development not only in Chile but also in Hispanic America.

**Key words:** reading prosody, reading comprehension, language acquisition, language development.

## Estudio longitudinal sobre la relación entre la lectura prosódica y la comprensión lectora en estudiantes chilenos de segundo y tercero básico

### Introducción

El rasgo melódico y rítmico que acompaña el discurso hablado se define comúnmente en la literatura como prosodia, la cual ha sido descrita también como “la música del discurso” (Wennerstrom, 2001). Sin embargo, el rol que juega es de suma importancia para la comprensión y la transmisión de los significados, puesto que “además de captar y mantener la atención del oyente [a través de su musicalidad], le proporcionaría pistas [al usuario lingüístico] para la segmentación del mensaje” (Cuenca, 2000, p. 41). Por lo tanto, la prosodia no solo representa una expresión física y sonora, sino que también es un elemento fundamental que contribuye al significado discursivo. Así, por ejemplo, esta permite que los hablantes puedan distinguir diferencias sutiles en los contornos entonativos del final de una enunciación (Cutler, Dahan, y Van Donselaar, 1997), lo que posibilita al hablante “ideal” poder diferenciar una oración declarativa (ej: hoy está caluroso [entonación descendente]) de una pregunta (ej: ¿hoy está caluroso? [entonación ascendente]).

Ahora bien, debido a la importancia que cumple la prosodia en el lenguaje humano, también se ha vuelto fundamental su estudio en contextos educativos, en especial en el desarrollo de la lectura. La prosodia en la lectura, así como sucede en el habla espontánea, facilita la tarea de comprensión del texto al proveer mecanismos de segmentación del discurso en unidades con significado a través del fraseo (Rasinski, Rikli, y Johnston, 2009), y al aportar expresividad al texto (Dowhower, 1991). Por esa razón, las investigaciones sobre la lectura prosódica han despertado un gran interés en el debate sobre el rol que juega en el desarrollo de las habilidades lectoras. La mayor parte de los estudios sobre la prosodia en la lectura provienen de un contexto angloparlante (véase, por ejemplo, Benjamin y Schwanenflugel, 2010; Calet, Gutiérrez-Palma y Defior, 2017). Sin embargo, para el contexto hispanohablante los estudios son más bien escasos.

El presente trabajo busca investigar las relaciones entre la lectura prosódica y la comprensión lectora desde un punto de vista longitudinal en niños chilenos de segundo y tercero básico. Para lograr esto, el estudio se propone los siguientes objetivos específicos: 1) Determinar el modo en que las pausas y la duración de la

lectura se relacionan con el desempeño en la comprensión lectora en un grupo de niños de segundo básico. 2) Determinar el modo en que las pausas y la duración de la lectura se relacionan con el desempeño en la comprensión lectora en el mismo grupo de niños un año después. 3) Comparar el modo en el que se relacionan las habilidades prosódicas con la comprensión lectora en ambos años escolares y establecer eventuales perfiles evolutivos.

### **Prosodia y lectura**

Tradicionalmente los estudios sobre la fluidez lectora han ubicado a la lectura prosódica en un segundo plano, por detrás de la precisión y la velocidad, dejando este vital elemento en un área menos explorada. La precisión o decodificación, por un lado, se relaciona con la capacidad de asignar un adecuado valor sonoro a cada grafema (Cuetos, 2011). Por otra parte, la velocidad, o conocida también como automaticidad, se asocia a la identificación rápida de palabras o sintagmas en un determinado periodo de tiempo (Kuhn, Schwanenflugel y Meisinger, 2010). Sin embargo, no basta solo con el dominio de la decodificación y de la automaticidad para considerar a una lectura fluida, sino que también se necesita la habilidad para leer con expresividad (Dowhower, 1991), o hacer “sonar” la lectura como si se estuviera hablando naturalmente (Stahl y Kuhn, 2002). Esta fue una de las primeras definiciones con la que se vinculó la idea de la prosodia en la lectura. Actualmente, la lectura prosódica es considerada como uno de los elementos esenciales de la fluidez lectora, además de las ya mencionadas precisión y velocidad (Kuhn et al., 2010).

Dowhower (1991) fue una de las primeras autoras en establecer las bases para la medición de la lectura prosódica. Según ella existen seis características que permiten calcular, de manera más objetiva, la prosodia o la expresividad en la lectura. Estas son: las pausas intrusivas, la longitud y la segmentación de la frase, el alargamiento al final de la frase, los contornos de entonación al final de la frase y el acento. Sin embargo, aunque el concepto de la prosodia en la lectura todavía no está totalmente definido y puede explicarse mediante diversos términos, existe un consenso entre todos los autores de que la lectura prosódica contribuye en la fluidez lectora en: 1) la capacidad de fragmentar el discurso en unidades con significado a través del fraseo (Rasinski et al., 2009) y distintos tipos de pausas (Lalain, Legou, Fauth, Hirsch, y Didirkova, 2016). 2) La posibilidad de dar entonación y acentuación

a, por ejemplo, ciertas sílabas dentro de una misma palabra en lenguas que presentan acento léxico como el español y el inglés (Hirst y Di Cristo, 1998). Un ejemplo de esto son las palabras en inglés *ádmiral* y *admirátion* (á → vocal tónica), que tienen idéntica segmentación fonológica-silábica, pero contrastan en el acento léxico en las dos primeras sílabas (Mundy y Carroll, 2016). 3) La expresividad a la lectura, ya que asiste en el reconocimiento o en el “poder adivinar” la actitud o la emoción que el texto quiere transmitir (Wennerstrom, 2001). Una buena expresividad en la lectura, por lo tanto, implica que el lector comprende e infiere profundamente el contexto emocional (y aquello no tan literal) de la historia o el diálogo (Erekson, 2010).

### **Desarrollo de la lectura prosódica**

La madurez de la lectura prosódica sólo surgirá una vez que el niño haya desarrollado sólidamente la habilidad para decodificar de forma automática el nivel de las palabras y el texto (Miller y Schwanenflugel, 2006). A partir de este hecho surge la pregunta sobre cuándo comienza la lectura prosódica a transitar de una lectura sin expresividad a una que es más compleja y que se asemeja con mayor proporción al habla espontánea y a una lectura que corresponde, principalmente, a la de un adulto. Una de las características que evidencia el progreso en el desempeño de la lectura prosódica es la reducción de cualquier tipo de pausas mientras se está leyendo (Álvarez-Cañizo et al., 2017; Benjamin y Schwanenflugel, 2010). Esta tendencia se demuestra con algunos estudios que comparan a niños que cursan diferentes niveles escolares y niños con el mismo nivel de escolaridad, pero con diversas habilidades lectoras. Por ejemplo, los niños que no obtienen un buen desempeño en la lectura, porque sus habilidades para decodificar y leer con rapidez son inferiores al promedio de su edad, tienden a usar pausas en lugares inapropiados, además de emplear pausas de mayor duración. Por el contrario, los niños que tienen una mejor fluidez lectora hacen menos pausas silábicas y menos pausas entre oraciones, y el tiempo de duración de estas es menor (Álvarez-Cañizo et al., 2017; Benjamin, Schwanenflugel, Meisinger, Grof, Kuhn, y Steiner, 2013).

La duración es otro de los rasgos que permite observar el desarrollo en la lectura prosódica. Un estudio llevado a cabo por Álvarez-Cañizo, Suárez-Coalla, y Cuetos (2017) consistió en que los participantes leyeran un texto narrativo el cual incluía oraciones cortas (nueve sílabas) y oraciones largas (diecinueve sílabas). En

este se demostró que a los niños de tercer grado les toma más tiempo leer oraciones que a los niños de quinto grado o adultos. Además, las oraciones enunciativas, pero solo aquellas que eran largas, fueron leídas significativamente más lento que cualquier otro tipo de oración (en este caso fueron analizadas oraciones enunciativas, exclamativas e interrogativas). Sin embargo, los adultos y los niños de quinto grado obtuvieron resultados similares en cuanto al tiempo que tomaban para leer los distintos tipos de oraciones, independiente de la longitud. En el mismo estudio, los niños de tercer grado no alargan la sílaba final (Álvarez-Cañizo et al., 2017), de manera que contrasta con lo que ocurre en aquellos lectores más avanzados, pues estos sí suelen alargar la última vocal de una oración (Dowhower, 1987, 1991; Álvarez-Cañizo et al., 2017).

### **La lectura prosódica y su relación con la comprensión lectora**

La comprensión lectora es un proceso complejo que requiere que el niño rápidamente y de manera precisa reconozca las palabras del texto, mientras de manera simultánea va construyendo significado sobre la base de estas palabras. Sin embargo, estudios más recientes sobre la fluidez lectora han considerado que la expresividad de la lectura también juega un papel esencial en la comprensión lectora, junto con la velocidad y la precisión (Kuhn et al., 2010; Rasinski, et al., 2009; Groen, Veenendaal, y Verhoeven, 2019), tal como fue mencionado anteriormente.

La prosodia en la lectura, además de permitir la representación fonológica y melódica de un texto escrito, facilita el procesamiento sintáctico y semántico de un texto (Dowhower, 1991; Kuhn et al., 2010). De este modo, esta contribuye a la comprensión lectora al mantener en la memoria de trabajo la secuencia auditiva de una palabra o segmento hasta que se pueda llevar a cabo un análisis semántico más acabado (Kuhn et al., 2010). Sin embargo, debido a que la relación entre la lectura prosódica y la comprensión lectora aún no es muy clara, se ha señalado igualmente que la expresividad en la lectura sería el resultado de la comprensión lectora. Esto quiere decir que leer con una entonación adecuada, utilizar las pausas correctamente o poder leer las palabras con una duración apropiada, son tareas que requieren cierto grado de comprensión del texto.

La correlación entre la lectura prosódica y la comprensión lectora parece no ser tan fuerte en lectores de edades muy tempranas. Esto ocurre con estudiantes de

primer y segundo grado, lo cual sugiere que la comprensión lectora estaría principalmente relacionada con las habilidades de precisión y velocidad y no tanto con la prosodia (Schwanenflugel et al., 2004). No obstante, se ha identificado en estudiantes de primer, segundo y tercer grado, que la capacidad para leer simultáneamente una palabra en forma precisa y rápida no es un predictor significativo en la comprensión lectora, mientras que la precisión acompañada de la expresividad sí lo son (Rasinski et al., 2009).

De igual manera se ha estudiado la relación en estudiantes mayores. Por ejemplo, se ha demostrado en algunos grupos de estudiantes de quinto grado que, a pesar de tener una decodificación apropiada para su edad, marcan bajos resultados en comprensión lectora. Estos bajos resultados en comprensión lectora estarían relacionados directamente con la habilidad para leer prosódicamente, pues estos mismos niños son superados en la expresividad lectora por otros niños de la misma edad que obtienen los mismos resultados en decodificación, pero mejores resultados en comprensión (Groen et al., 2019).

### **Metodología**

Los participantes, los materiales y las grabaciones utilizadas en esta investigación de pregrado fueron proporcionados por un proyecto de investigación mayor (Quezada, Aravena, Maldonado, Coloma, en prensa).

#### **i) Participantes**

Al estar sujeto a los tiempos limitados de una investigación de pregrado, en este trabajo se seleccionó sólo una muestra de los 297 estudiantes de segundo y tercero básico originales, los cuales provenían de dos colegios particulares de Santiago de Chile. Los participantes analizados pertenecían a solo uno de los colegios y fueron seleccionados en forma aleatoria y balanceados por género. La muestra final consistió en 10 estudiantes (20 muestras en total: 10 de 2° básico y los mismos 10, pero en 3° básico) como se observa en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Participantes*

			N° de muestras
Número de	Curso	Sexo	N

	participantes	2do	F	5
			M	5
		3ro	F	5
			M	5
Total	10			20

## ii) Materiales

Para la medición de la lectura prosódica se utilizó el mismo texto narrativo de 97 palabras para ambos años, el cual contenía breves diálogos entre los personajes. El texto incluía oraciones declarativas, oraciones interrogativas y oraciones exclamativas (Quezada, et al., en prensa). A continuación, se muestra el texto completo que se utilizó:

Después de salir del colegio, Juan fue al parque a ver a sus amigos los animales.

Enseguida vio un grupo de palomas que volaban y jugaban por los aires.

-¡Qué suerte! - exclamó Juan. - ¡Cómo me gustaría volar!

Estaba tan distraído que ni siquiera vio a su madre acercarse. Por eso se asustó un poco cuando oyó que le preguntaban:

-¿Qué miras? -Estaba pensando lo bonito que es volar. Mamá, ¿por qué nosotros no podemos volar?

-Porque nosotros tenemos otras ventajas - le respondió la madre.

-¿Te refieres al hecho de que podemos hablar?

-Esa es una de ellas.

Para la medición de la comprensión lectora se utilizó la prueba de Comprensión de Textos del PROLEC-R (alfa de Cronbach de 0,72). Esta tarea consiste en la lectura silenciosa de cuatro textos breves (dos narrativos y dos expositivos). Luego de leer cada texto, los alumnos debían responder, de manera oral, a cuatro preguntas inferenciales. Siguiendo las instrucciones del instrumento, las respuestas de cada niño a las preguntas sobre los textos se puntuaron con 1/0, por lo que el rango de puntajes es 0 a 16 (Quezada, et al., en prensa).

## iii) Procedimiento

Los niños leyeron en su colegio en salas de la biblioteca alejados del sonido ambiente. La tarea consistió en leer el texto en voz alta de manera individual. La lectura fue grabada con una grabadora Sony PX240, apta para investigación (Quezada, et al.,

en prensa). Las grabaciones de audio se procesaron utilizando Praat (Boersma y Weenink, 2022), el cual es un software informático gratuito para el análisis científico del habla en fonética. Este programa permitió dividir todo el texto en unidades más pequeñas, para luego extraer información sobre la duración y las pausas, mediante la automatización utilizando un script proporcionado por el profesor Domingo Román de la Universidad de Santiago. Los principales criterios que se han utilizado en la literatura para medir la lectura prosódica son las variaciones de pausas, duración, entonación e intensidad, sin embargo, en este trabajo se investigará el comportamiento de las dos primeras variables. La tabla 2 muestra el criterio seleccionado para la medición de las pausas y la duración:

**Tabla 2**

*Parámetros*

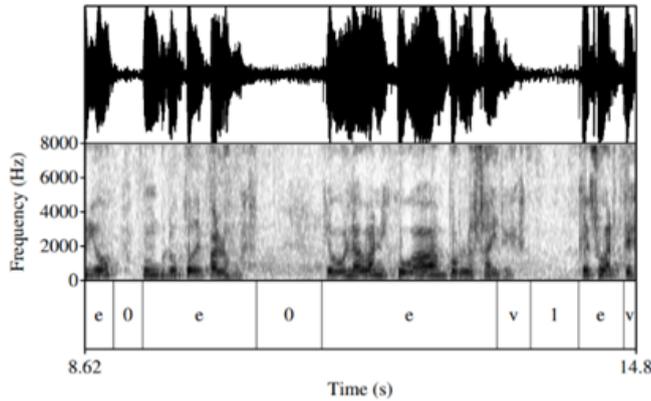
<b>Pausas bien posicionadas (número y duración [s])</b>	<b>Pausas intrusivas (número y duración [s])</b>	<b>Duración (s)</b>
Toda pausa que dé cuenta de que el lector reconoce la estructura sintáctica (por ejemplo, pausar después de un punto), aunque esta sea considerablemente larga.	-Pausas intraoracionales, es decir, pausas hechas en ausencia de una marca gramatical indicando un descanso dentro de la oración. Solo serán consideradas aquellas que superan los 100 ms (como se ha hecho en investigaciones previas: véase Miller y Schwanenflugel, 2006).	Duración en segundos de una oración.
	-Las “no pausas”, es decir, cuando no existe pausa (o no se percibe fácilmente) después de un signo de puntuación.	Duración en segundos de la última sílaba de un enunciado.

**iv) Etiquetado**

Como se muestra en la figura 1, la manera de etiquetar las pausas intrusivas fue con el número 0 y las pausas correctamente emitidas con el número 1. Con la letra “e” se etiquetó los enunciados y con la letra “v” se etiquetó la duración de la última sílaba del enunciado.

**Figura 1**

*Etiquetado*



### Resultados de pausas

El promedio del número total de pausas intrusivas fue mayor cuando los estudiantes estaban en segundo básico ( $m = 42,8$ ) que en tercero básico ( $m = 25,3$ ), lo que significa una disminución de un 41% del número de pausas mal posicionadas de un año a otro. Con respecto al número total de las pausas correctamente posicionadas hubo un incremento del 8% de un año a otro (segundo básico:  $m = 10,8$ ; tercero básico:  $m = 11,7$ ). En cuanto a la duración de las pausas intrusivas también fue mayor en segundo básico ( $m = 23,14$  [s]) que cuando estaban en tercero básico ( $m = 10,23$  [s]). Para este caso, los estudiantes disminuyeron en promedio un 56% la duración de las pausas mal posicionadas. En cambio, la duración de las pausas correctamente emitidas se mantuvo relativamente estable con un incremento del 2% de un año a otro. La tabla 3 presenta la información sobre el tipo de pausas, organizada por el grado de escolaridad de los alumnos.

**Tabla 3**

*Pausas: promedio del número y promedio de la duración del tipo de pausas por grupo*

Curso	Nº pausas intrusivas (0)	Nº pausas bien posicionadas (1)	Promedio duración pausas intrusivas (0)	Promedio duración pausas correctas (1)
Segundo básico	42,8	10,8	23,14 (s)	8,11 (s)
Tercero básico	25,3	11,7	10,23 (s)	8,26 (s)

### Resultados de duración

Los estudiantes tomaron más tiempo en promedio para leer las oraciones cuando estaban en segundo básico ( $m = 60$  [s]) que cuando estaban en tercero básico ( $m =$

43,42 [s]), lo que corresponde a una reducción del tiempo en un 28% de un año a otro. Con respecto a la duración de la última sílaba del enunciado se acorta en un 22% cuando los niños están en tercero básico ( $m = 4,67$  [s]). La tabla 4 presenta la información sobre la duración de la oración y la duración de la sílaba final de un enunciado, organizada por el grado de escolaridad de los estudiantes.

**Tabla 4**

*Duración: promedio de la duración de la oración y promedio de la duración de la sílaba final del enunciado.*

Curso	Duración de la oración (s)	Duración de la última sílaba del enunciado (s)
Segundo básico	60,00 (s)	6,00 (s)
Tercero básico	43,42 (s)	4,67 (s)

### Resultados de comprensión lectora

De un año a otro, los estudiantes mejoran sus resultados en la prueba de comprensión lectora en un 28%, como se muestra en la tabla 5.

**Tabla 5**

*Promedio de resultados en la prueba de comprensión lectora*

Curso	Comprensión Lectora (M) Rango de puntaje: 0 a 16
Segundo básico	8,9
Tercero básico	11

### Resultados de la relación entre la lectura prosódica y la comprensión lectora

Finalmente, de acuerdo con los resultados de la comprensión lectora y los parámetros prosódicos analizados de cada año, se observaron distintas posibles relaciones entre cada variable prosódica y la comprensión lectora. Con respecto a las pausas intrusivas, estas se relacionaron inversamente con la comprensión lectora, a diferencia de las pausas bien posicionadas, que se relacionaron directamente con la comprensión lectora. La relación se dio de manera inversa con la comprensión para el caso del tiempo de duración de una oración. Por último, el tiempo de duración de la

última sílaba del enunciado también se relacionó inversamente con la comprensión. La tabla 6 presenta información sobre estos resultados.

**Tabla 6**

*Relación entre la lectura prosódica y la comprensión lectora*

Curso	Comprensión lectora	N° pausas 0	N° pausas 1	Duración pausas 0 (M)	Duración pausas 1 (M)	Duración oración (s)	Duración sílaba final (s)
Segundo básico	8,9	42,8	10,8	23,14 (s)	8,11 (s)	60,00 (s)	6,00 (s)
Tercero básico	11	42,8	11,7	10,23 (s)	8,26 (s)	43,42 (s)	4,67 (s)

### Consideraciones finales

Una de las principales diferencias entre segundo y tercero básico es el número y la duración de las pausas intrusivas. Estas disminuyen sustantivamente de un año a otro. En el caso del número de las pausas mal posicionadas se reducen casi a la mitad, mientras que la duración de estas se acortan a más de la mitad del tiempo de lo que duraban en segundo básico. Hay investigaciones que mencionan que los lectores con buena lectura prosódica utilizan los signos de puntuación como guía para hacer las pausas y para determinar el tiempo de estas. En cambio, los lectores con menos experiencia en la lectura por lo general producen pausas más largas, con mayor frecuencia y en momentos que no corresponden (Benjamin et al., 2013).

Los resultados obtenidos de cada año evidenciaron que existe un aumento en los puntajes de la prueba de comprensión lectora en tercero básico. Por lo tanto, con el producto conseguido tanto en el análisis de las habilidades de la lectura prosódica como en la prueba de comprensión lectora, se puede concluir que existe una posible relación entre ambas variables. En la mayoría de los casos esta relación se dio de manera inversa. Por ejemplo, en el caso de las pausas intrusivas (como variable prosódica estudiada con la mayor diferencia porcentual), se relacionaron inversamente con la comprensión lectora. Es decir, mientras los estudiantes disminuyen el número y la duración de este tipo de pausas de un año a otro, sus resultados en comprensión lectora se incrementan entre un año y otro. Es posible que esta mejora en la comprensión lectora se deba también a otros factores como la decodificación, ya que es probable que las pausas intrusivas se generen

principalmente como consecuencia de un problema de reconocimiento de las palabras (Arcand, Dion, et al., 2014). Por lo tanto, esto podría significar que en la medida en la que se vaya solidificando la habilidad para decodificar, vaya incrementándose también la capacidad para leer con expresividad y, como consecuencia, mejorar la calidad en la comprensión. Sin embargo, en este estudio no se ha determinado estadísticamente la correlación entre cada variable prosódica con la comprensión lectora. Por esa razón, esta comparación debe hacerse con mesura, pues las relaciones no parecen ser suficientemente claras, ya que, además: 1) se omiten otros criterios prosódicos fundamentales que están igualmente relacionados con la comprensión lectora, como la entonación y la intensidad, 2) en esta investigación no es posible saber con exactitud el sentido de relación entre ambas variables. ¿Es una relación unidireccional (la lectura prosódica es resultado de la comprensión lectora o es al revés) o es una relación bidireccional (ambas variables dependen una de otra)? 3) se analiza solo una muestra pequeña de estudiantes lo que no refleja en su totalidad lo que ocurre con todos los escolares chilenos..

### **Proyecciones**

Finalmente, queda a disposición de las futuras investigaciones monitorear y estudiar las variables que no se tomaron en cuenta en esta investigación. Así, por ejemplo, un estudio longitudinal que incluya un número mayor de muestras a analizar y observe el desarrollo de los cuatro parámetros prosódicos más investigados en esta área junto con la relación que estos elementos tienen con la comprensión lectora sería, sin lugar a duda, una contribución importante para el estudio sobre el desarrollo de la lectura en Chile e Hispanoamérica.

### **Referencias bibliográficas**

- Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P., y Cuetos, F. (2017). Reading prosody development in Spanish children. *Reading and Writing*, 31(1).
- Arcand, M. S., Dion, E., Lemire-Théberge, L., Guay, M. H., Barrette, A., Gagnon, V., y Fuchs, D. (2014). Segmenting texts into meaningful word groups: Beginning readers' prosody and comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(3).
- Benjamin, R. G., y Schwanenflugel, P. J. (2010). Text complexity and oral reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly*, 45.

- Benjamin, R. G., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Groff, C., Kuhn, M. R., y Steiner, L. (2013). A spectrographically grounded scale for evaluating reading expressiveness. *Reading Research Quarterly*, 48(2).
- Boersma, P., y Weenink, D. (2022). Praat: doing phonetics by computer (6.2. 06). [Software de computadora] <http://www.praat.org/>
- Calet, N., N. Gutiérrez-Palma y S. Defior, 2017: “Effects of fluency training on reading comprehension in primary school children: The role of prosody”, *Learning and Instruction* 52.
- Cuenca Villarín, M. H. (2000). Lenguas de compás acentual y lenguas de compás silábico: revisión teórica e implicaciones pedagógicas. *ELIA*, 1.
- Cuetos, F. (2011). *Psicología de la Lectura*. Wolters Kluwer.
- Cutler, A., Dahan, D., y Van Donselaar, W. (1997). Prosody in the comprehension of spoken language: A literature review. *Language and speech*, 40(2).
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency’s unattended bedfellow. *Theory into Practice*, 30.
- Erekson, J. A. (2010). Prosody and interpretation. *Reading Horizons: A journal of literacy and language arts*, 50(2).
- Groen, M. A., Veenendaal, N. J., y Verhoeven, L. (2019). The role of prosody in reading comprehension: Evidence from poor comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 42(1).
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., y Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45.
- Lalain, M., Legou, T., Fauth, C., Hirsch, F., y Didirkova, I. (2016). Que disent nos silences? apport des données acoustiques, articulatoires et physiologiques pour l'étude des pauses silencieuses. *JEP-Journées d'Etude sur la Parole*, 31.
- Miller, J., y Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of educational psychology*, 98(4).
- Mundy, I. R., y Carroll, J. M. (2016). Which prosodic skills are related to reading ability in adulthood. *Linguistic rhythm and literacy*, 17.

- Quezada, C., Aravena, S., Maldonado, M., Coloma, C.J. (en prensa). Incidencia de habilidades lingüísticas y lectoras en la lectura comprensiva de escolares chilenos de segundo y tercero básico.
- Rasinski, T., Rikli, A., y Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48(4).
- Stahl, S. A., y Kuhn, M. R. (2002). Center for the Improvement of Early Reading Achievement: Making It Sound like Language: Developing Fluency. *The Reading Teacher*, 55(6).
- Wennerstrom, A. (2001). The music of everyday speech: Prosody and discourse analysis. *Oxford University Press*.