

Comprensión de lectura, reconocimiento de palabras y fluidez lectora en escolares de sexto año básico

*Reading comprehension, word recognition, and reading
fluency in sixth grade elementary school children*

Beatriz Arancibia Gutiérrez

U. Católica de la Sma. Concepción
Chile

Hernán León

Universidad de Concepción
Chile

Ginette Gabriela Castro Yáñez

Universidad Católica de Temuco
Chile

Marcela Bizama Muñoz

U. Católica de la Sma. Concepción
Chile

Katia Sáez Carrillo

Universidad de Concepción
Chile

ONOMÁZEIN 55 (marzo de 2022): 156-173

DOI: 10.7764/onomazein.55.05

ISSN: 0718-5758



Beatriz Arancibia Gutiérrez: Departamento de Ciencias del Lenguaje y Literatura, investigadora del Centro de Investigación en Educación y Desarrollo, CIEDE-UCSC, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

| E-mail: barancib@ucsc.cl

Hernán León: Departamento de Fonoaudiología, Facultad de Medicina, Universidad de Concepción, Chile.

| E-mail: hleon@udec.cl

Ginette Gabriela Castro Yáñez: Departamento de Ciencias de Educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile. | E-mail: gcastro@uct.cl

Marcela Bizama Muñoz: Departamento de Fundamentos de la Pedagogía, investigadora del CIEDE-UCSC, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. | E-mail: mbizama@ucsc.cl

Katia Sáez Carrillo: Departamento de Estadística, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Concepción, Chile. | E-mail: ksaez@udec.cl

Fecha de recepción: junio de 2019 | Fecha de aceptación: enero de 2020

Resumen

El presente trabajo analiza la importancia del reconocimiento de palabras y la fluidez lectora en la comprensión de lectura en una etapa escolar intermedia. Se utilizó un diseño transversal descriptivo de alcance correlacional-predictivo. Participaron 109 estudiantes chilenos de sexto año básico, de entre 10 y 11 años de edad y desarrollo intelectual típico. Se tomaron medidas de lectura de palabras y pseudopalabras, lectura en voz alta y comprensión de textos escritos. Los resultados dan cuenta de correlaciones significativas del reconocimiento de palabras y la fluidez lectora con la comprensión. Por su parte, el análisis de regresión evidencia que los rasgos prosódicos de segmentación y entonación de la lectura en voz alta son los factores que más contribuyen a la comprensión lectora en el grupo estudiado.

Palabras clave: comprensión lectora; fluidez; automaticidad; prosodia.

Abstract

The present work analyses the importance of word recognition and reading fluency in reading comprehension at an intermediate schooling stage using a transversal descriptive design with a correlational approach. The participants were 109 Chilean sixth grade students between the ages of 10 to 11 displaying a typical intellectual development. Measurements were taken for the reading of words and pseudowords, reading out loud, and the comprehension of written texts. The results account for significant correlation of the recognition of words and reading fluency and comprehension. Moreover, the regression analysis shows that the prosodic features of segmentation and intonation in reading out loud are the most contributing elements to reading comprehension in this group.

Keywords: reading comprehension; fluency; automaticity; prosody.

1. Introducción

En Chile, las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación de 2012 incluyen la fluidez lectora como objetivo de aprendizaje hasta sexto año básico. El currículum explicita que los estudiantes de ese nivel escolar tendrían que leer textos variados y apropiados a su edad, con precisión, prosodia y automaticidad adecuadas. El supuesto es que “un requisito para que los estudiantes se conviertan en buenos lectores es lograr que lean fluidamente, tanto en silencio como en voz alta” (Mineduc, 2012: 38). No obstante, el estudio de la fluidez lectora no ha despertado en nuestro país el mismo interés que hoy se evidencia en otras latitudes. En este contexto, nos propusimos analizar el nivel de desarrollo de estas habilidades al término de sexto año básico, especialmente en relación al aporte diferencial de sus distintos componentes a la comprensión de lectura. De esta forma, la presente investigación busca aportar al debate actual sobre el rol de la automaticidad y la prosodia, en el contexto de una lengua transparente y en una etapa del desarrollo de la competencia lectora en que se espera un papel más importante de los aspectos prosódicos de la lectura en voz alta que de la velocidad.

2. Marco de referencia

El desarrollo del lenguaje oral y las habilidades fonológicas cumplen una importante función en el aprendizaje de la lectura (Hulme y Snowling, 2014). En particular, la evidencia científica es robusta en establecer que la conciencia fonológica es uno de sus principales predictores en niveles iniciales de aprendizaje (National Reading Panel, 2000; Anthony y Lonigan, 2004; Defior y Serrano, 2011), especialmente en lenguas transparentes, como el español (Bravo Valdivieso y otros, 2006; Herrera y Defior, 2005; Caravolas y otros, 2013). No obstante, a medida que los niños avanzan en su escolaridad y logran un buen dominio de las reglas de conversión grafema-fonema, el rol facilitador de la conciencia fonológica comienza a ceder terreno a otras habilidades más estrechamente relacionadas con el principal reto de la lectura, que es la comprensión (García y Cain, 2014). Al respecto, uno de los factores que en los últimos años ha captado la atención de las investigaciones, especialmente en inglés, es el rol de las habilidades fonológicas suprasegmentales. Los resultados han permitido establecer que una de las características del lector maduro o experto es que, además de comprender lo que lee, es capaz de leer en voz alta de manera expresiva, a una velocidad adecuada y sin cometer errores que interrumpen el flujo de su lectura. Es decir, puede leer con fluidez, habilidad que combina exactitud, automaticidad y prosodia, y que puede limitar o facilitar la comprensión (Kuhn y otros, 2010; National Reading Panel, 2000; Rasinski y otros, 2017).

Aunque la fluidez lectora también incluye prosodia, hasta hace alrededor de una década la mayoría de las investigaciones se centraba en la precisión y la velocidad de la lectura de palabras. La motivación de este interés científico es que llevar a cabo al mismo tiempo los procesos de decodificación y construcción del significado consume recursos cognitivos que

son limitados, por lo que automatizar los procesos léxicos de la lectura permite liberar recursos de atención y memoria para el procesamiento sintáctico y semántico del texto (LaBerge y Samuels, 1974; Ehri, 2005, 2014; Samuels y Farstrup, 2006; Perfetti y Stafura, 2014). Diversos estudios han aportado evidencia empírica favorable a esta idea, demostrando que la precisión y la velocidad juegan un rol predictivo sobre la comprensión, lo que constituye la base de lo que Calet y otros (2017: 1) identifican como *enfoque de la automatización* (v. g., Schwanenflugel y otros, 2004; Schwanenflugel y otros, 2006; Kim y otros, 2010; Silverman y otros, 2013).

El reconocimiento de palabras se vuelve automático cuando reúne velocidad, autonomía y ausencia de esfuerzo y conciencia (Logan, 1997), características que se desarrollan con la práctica de la lectura. Cuando las palabras se vuelven familiares para el lector, es capaz de leerlas a través de la vía directa o ruta léxica (Coltheart, 1978; Ehri, 1995; Wolf y Katzir-Cohen, 2001; Castejón y otros, 2015). Esto explica que la velocidad sea un requisito para que el proceso pueda considerarse automático. En lenguas con sistema ortográfico, como el español, un requisito es el dominio de las conversiones grafema-fonema, que se adquiere en los primeros años de escolaridad con el desarrollo de la conciencia fonológica (Defior, 2014). Por lo mismo, diversas investigaciones en español, italiano y alemán han encontrado que los niños logran un buen nivel de precisión en su lectura al término del primer año de escolaridad (Seymour y otros, 2003). De acuerdo con Calet y otros (2017), se estima que los niños españoles alcanzan un 95% de precisión en la lectura de palabras al término del primer año, mientras que, en lenguas opacas, solo llegan al 35%. Por su parte, Cuetos y Suárez-Coalla (2009), así como Castejón y otros (2011, 2015), evidencian que, en español, la precisión se logra más tempranamente que la velocidad, la cual se desarrolla a lo largo de toda la escolaridad primaria, sin que llegue a adquirirse plenamente a su término.

Investigaciones recientes realizadas en Argentina, Chile y México confirman que un requisito fundamental para una lectura fluida y comprensiva es la automatización de la lectura de palabras. Al respecto, Fumagalli y otros (2017), quienes evaluaron a 172 escolares argentinos normolectores de 3º, 5º y 7º año de primaria, evidenciaron que las habilidades de decodificación y acceso al léxico afectan de manera directa el tiempo que los niños ocupan en leer un texto, la precisión con que lo hacen y la comprensión que obtienen. En Chile, Riffo y otros (2018) encontraron que la velocidad lectora y la habilidad para sintetizar los fonemas de una palabra explicaban —en conjunto— el 68% de la varianza de la comprensión lograda por 28 estudiantes de segundo año básico pertenecientes a una escuela pública. Los autores concluyen que las habilidades fonológicas más relacionadas con la automatización de las conversiones grafema-fonema son las que mejor predicen la comprensión lectora en una fase temprana del proceso de alfabetización cuando hay un buen desarrollo lector. Por su parte, Silva-Maceda y Romero-Contreras (2017) examinaron si la velocidad lectora de textos y la de pseudopalabras correlacionaban con la comprensión lectora de 159 escolares mexicanos de primer a cuarto curso de primaria. Los resultados mostraron una asociación más estrecha con la comprensión en los dos primeros cursos. Sin embargo, la velocidad de la lectura de textos

no explicó más del 6% de variabilidad única en comprensión lectora después de controlar la precisión de la lectura de pseudopalabras. Los resultados, por lo tanto, relativizan el rol de la velocidad por sí sola. Los autores señalan que la velocidad y la comprensión, en algunos casos, pueden estar dissociadas: niños que logran cumplir el estándar de velocidad, pero sin precisión ni comprensión, y niños que leen lento, pero que alcanzan un buen desempeño en precisión y comprensión gracias a una alta motivación y mecanismos metacognitivos que les permiten compensar su falta de fluidez, lo que podría explicarse en el marco de la teoría de la codificación compensatoria (Walczyk y Griffit-Ross, 2007).

Respecto a la prosodia de la lectura en voz alta, ha sido definida como la habilidad para leer un texto con expresión o entonación adecuada, integrando en un *continuum* las palabras en frases o sintagmas que indican cómo el lector le atribuye significados e intenciones a lo que está leyendo (National Reading Panel, 2000; Miller y Schwanenflugel, 2006, 2008; Kuhn y otros, 2010). Por esta razón, Rasinski (2012: 516) sostiene que la prosodia debiera ser considerada como un tópico “candente” (*hot topic*) en el debate sobre el papel de los distintos factores que intervienen en el desarrollo de la competencia lectora. En efecto, la literatura especializada da cuenta de que los rasgos suprasegmentales de la fluidez de la lectura en voz alta son un marcador del desarrollo de las habilidades lectoras (Álvarez-Cañizo y otros, 2020; Groen y otros, 2019), por lo que ocupan hoy un lugar destacado en las investigaciones sobre aprendizaje de la lectura, especialmente en contexto angloparlante (para una revisión, véase Kuhn y otros, 2010; Breen y otros, 2016; Calet y otros, 2016; Godde y otros, 2020; Kim y otros, 2021). Al respecto, se ha evidenciado que existen interrelaciones entre prosodia, habilidades lectoras y comprensión, que evolucionan con el aprendizaje de la lectura, pueden variar según las características del sistema lingüístico (Holliman y otros, 2014; Álvarez-Cañizo y otros, 2015; 2020; Wolters y otros, 2020) y permiten distinguir entre buenos y pobres comprendedores (Groen y otros, 2019).

Algunos investigadores enfatizan en el rol de las habilidades sintácticas como factor subyacente a dichas relaciones, ya que leer haciendo las pausas adecuadas se relaciona con la adecuada integración/segmentación sintáctica de la información por parte del lector (Rayner y Pollatsek, 1989; Kuhn y Stahl, 2003), lo que a su vez favorece la comprensión de textos. De acuerdo con Rayner y Pollatsek (1989), la automatización de los procesos léxicos permite que la mirada se adelante a la voz durante la lectura, lo que proporciona mayor cantidad de información sintáctica al generador prosódico. De esta forma, como afirman Borzone de Manrique y Signorini (2000), mientras más información posea el generador prosódico, más preciso y sistemático será el uso de la prosodia durante la lectura en voz alta. Por su parte, autores como Kuhn y otros (2010) sostienen que la integración de las palabras en representaciones sintáctico-semánticas durante la lectura y su mantención temporal en la memoria de trabajo requieren de la construcción de un correlato prosódico que ayude al lector a mantener la información activada mientras la está procesando, lo que contribuye a completar el procesamiento.

En español, un trabajo pionero sobre la prosodia de la lectura en voz alta es el de Borzone de Manrique y Signorini (2000). En él se analizan las relaciones entre comprensión lectora y lectura de palabras y pseudopalabras, pausas, pseudopausas, velocidad y rasgos prosódicos de la lectura en voz alta en un grupo de 24 niños de ocho años de edad. El estudio evidenció que un buen desempeño en pausas y velocidad correlacionaba con lectura de palabras y comprensión. Al mismo tiempo, la lectura en voz alta de los niños con mejor desempeño en reconocimiento de palabras y comprensión presentaba patrones prosódicos consistentes con la información leída. Una de las conclusiones fue que los lectores menos fluidos hacen muchas pausas intrusas inter- e intraléxicas que ralentizan la lectura, provocando así pérdidas de información en el retén fonológico. Como consecuencia, se afectan los procesos de integración de información y comienza a fallar la comprensión del texto.

En España, González-Trujillo y otros (2014) pusieron a prueba una escala para evaluar fluidez lectora considerando velocidad, precisión, rasgos prosódicos y calidad global de la lectura en voz alta. Participaron 74 escolares de segundo y 48 de cuarto año de primaria. Los autores correlacionaron los resultados con medidas de comprensión lectora de texto y de frases, obteniendo correlaciones altas y significativas en todos los casos. Con la misma muestra, Calet y otros (2017) encontraron que el entrenamiento en prosodia tenía un mayor impacto en la comprensión que el entrenamiento en velocidad y precisión. Por su parte, González Trujillo (2005) también encontró que el entrenamiento prosódico de la fluidez favorecía la comprensión en escolares de primaria. Otras investigaciones señalan que el desarrollo de la prosodia al inicio de la escolaridad puede predecir la fluidez de la lectura de palabras y la comprensión en niveles escolares más altos (Miller y Schwanenflugel, 2008). Respecto al curso evolutivo de la contribución diferencial de la decodificación y la prosodia a la comprensión, una investigación reciente en alemán, otra lengua transparente, mostró que la eficiencia alcanzada en 4° año en decodificación contribuía de manera indirecta a la comprensión en 5° y 6° grado, con un efecto mediado por la prosodia y la conciencia fonológica. Sin embargo, en 6° año, el rol de la decodificación se debilitaba en favor de las habilidades segmentales y suprasegmentales, que ejercían un efecto predictivo más potente, especialmente esta última (Veenendaal, Groen y Verhoeven, 2016).

En Chile, las investigaciones que examinan la fluidez de la lectura oral teniendo en cuenta sus características prosódicas y su relación con la comprensión lectora son aún escasas. Una de ellas es el ya citado estudio de Riffo y otros (2018), que evalúa la fluidez lectora con una pauta *ad hoc* que valora velocidad, precisión y prosodia en una escala de 1 a 3 puntos. La prosodia, considerada como un solo constructo, correlacionó significativamente con la comprensión lectora. Como precedente, se cuenta con los estudios realizados por Marchant y otros (2004, 2007) con la Prueba de Dominio Lector (DL), que permite identificar problemas de decodificación que interrumpen el flujo de la lectura. Mide la velocidad y la calidad de la lectura oral de textos sencillos desde segundo a octavo básico, clasificándola como silábica, palabra a palabra, de unidades cortas o fluida, según la unidad que el niño sea capaz de leer sin interrupcio-

nes o pausas intrusas. No evalúa los rasgos prosódicos relacionados con la expresividad. No obstante, el análisis del DL de 1782 alumnos de segundo a octavo básico de distintas regiones del país, evaluados entre 2001 y 2005, mostró relaciones positivas con la comprensión lectora, el vocabulario y la calidad de la redacción (Marchant y otros, 2007).

3. Metodología

3.1. Participantes

Participaron 109 estudiantes de sexto año básico, 83 (50 hombres y 33 mujeres) de un establecimiento de Concepción y 26 (10 hombres y 16 mujeres) de una escuela de Temuco, todos de entre 10 y 11 años de edad. Ambos establecimientos presentan un alto índice de vulnerabilidad escolar (IVE), por lo que en su mayoría son estudiantes de nivel socioeconómico bajo o medio-bajo. Los criterios de selección fueron presentar desarrollo cognitivo típico, tener la edad correspondiente al nivel escolar, no tener discapacidad sensorial incompatible con las evaluaciones de la investigación ni NEE permanentes y ser hablante nativo de español. Para el resguardo de las consideraciones éticas de la investigación, se contó con la autorización de los directivos de las escuelas, el consentimiento informado de los apoderados y el asentimiento verbal de los participantes al momento de su evaluación.

3.2. Instrumentos

- **Test de Matrices Progresivas de Raven:** Esta prueba mide inteligencia fluida, por lo tanto, sin intervención de factores socioculturales. Las respuestas requieren poner en marcha el razonamiento analógico, la percepción y la capacidad de abstracción. Los resultados se utilizaron para el tamizaje de los participantes, de acuerdo con las normas establecidas para Chile por Ivanovic y otros (2000). Su confiabilidad, medida a través de test-retest, oscila entre .83 y .93, según la edad.
- **LECTUM, forma A** (Riffo y otros, 2011): Este instrumento mide comprensión lectora según un modelo de lectura claramente definido y con sólida base psicolingüística. Se compone de cuatro textos: cuento, poema, texto informativo y texto dramático. Los ítems (40) son de selección múltiple y evalúan comprensión textual, pragmática y crítica, a través de preguntas de nivel explícito e inferencial. Está validado y estandarizado para la población escolar chilena. Consta de forma A y forma B para cada nivel escolar. En el presente estudio se utilizó la forma A, que presenta un Alpha de Cronbach de .734.
- **Subtest lectura de palabras y pseudopalabras de la Batería PROLEC-R** (Cuetos y otros, 2012): Este test mide precisión, velocidad (s) y eficiencia (aciertos/velocidad (s.) x 100) de la lectura en voz alta de un listado de 40 palabras y 40 pseudopalabras, que varían en extensión y estructura silábica. Su confiabilidad, según Alpha de Cronbach, es de .74

y .68, respectivamente. No se dispone de versión normada para Chile. En esta investigación los análisis se basan en las puntuaciones directas del índice que mide eficiencia.

- **Escala de Fluidez de la Lectura en Español, EFLE** (González-Trujillo y otros, 2014): Esta escala permite evaluar los tres componentes de la fluidez lectora de textos: velocidad, precisión y prosodia. De esta última considera volumen, entonación, pausas y segmentación. Además, incluye la apreciación de la calidad global de la lectura en voz alta. Cada aspecto es calificado en una escala de 1 a 4 puntos. El puntaje total es 28. Los autores reportan un Alpha de Cronbach de .91. En el presente estudio, la lectura en voz alta se evaluó a través de la lectura individual de un texto informativo de 348 palabras seleccionado de la forma B de la prueba LECTUM. Las lecturas fueron registradas como archivos de audio con una grabadora semiprofesional Tascam DR-40. Posteriormente, cinco jueces expertos —dos de ellos externos a la investigación— escucharon individualmente las grabaciones y aplicaron la EFLE, previa fase de entrenamiento y ecualización en la aplicación de los criterios de evaluación a una submuestra de grabaciones. Finalmente, para la muestra total, la fiabilidad de las concordancias interobservadores, calculada con el índice Kappa de Fleiss a través del *software* R Studio, alcanzó los siguientes valores: .80 para velocidad, .78 para precisión, .72 para volumen, .77 para entonación, .82 para pausas, .79 para segmentación y .70 para calidad global. Por lo tanto, la fuerza de concordancia osciló entre buena y muy buena.

3.3. Procedimientos

Las evaluaciones se realizaron en dependencias de los establecimientos, durante tres sesiones y en el transcurso de la jornada escolar. Las dos primeras sesiones, correspondientes a la aplicación del test Raven y la prueba CLP, se realizaron en el aula común. Las tareas de lectura en voz alta se administraron en forma individual, en una sala aparte libre de distractores.

4. Resultados

El primer paso en el análisis fue validar la aplicación de la EFLE. El examen de su consistencia interna dio cuenta de correlaciones interítem significativas ($p < .01$). En el análisis de fiabilidad, todos los componentes y subcomponentes de la escala presentaron un Alpha de Cronbach entre .85 (calidad global) y .901 (volumen). La confiabilidad global del instrumento fue de .89, muy similar al $\alpha=.91$ reportado por González Trujillo y otros (2014).

De acuerdo con lo que informa la tabla 1, no fue necesario eliminar ningún componente ni subcomponente de la escala. Por lo tanto, se prosiguió con el análisis descriptivo de todas las variables, en el que se incorporó la medida del tiempo (s) de la lectura en voz alta del texto. Los resultados se presentan en la tabla 2. En ella se muestran también los resultados del test de Raven.

TABLA 1

Estadísticos total-elemento

COMPONENTE EFLE	MEDIA DE LA ESCALA SI SE ELIMINA EL ELEMENTO	VARIANZA DE LA ESCALA SI SE ELIMINA EL ELEMENTO	CORRELACIÓN ELEMENTO-TOTAL CORREGIDA	ALFA DE CRONBACH SI SE ELIMINA EL ELEMENTO
Velocidad	15.50	9.10	.744	.867
Precisión	15.84	9.86	.576	.886
Volumen	15.37	8.84	.558	.901
Entonación	15.72	9.56	.674	.875
Pausas	15.70	9.53	.750	.868
Segmentación	15.41	9.86	.758	.870
Calidad global	15.76	8.65	.877	.850

TABLA 2

Estadísticos descriptivos

VARIABLES	M	DE	MÍN - MÁX	MED.	Q1	Q3	ASIMETRÍA	KURTOSIS
Inteligencia (PB)	41.0	5.3	30.0 - 51.0	42.0	36.0	45.0	-0.2	-1.1
Comprensión (PB)	15.0	4.2	5.0 - 28.0	15.0	12.0	18.0	0.2	-0.2
Lectura palabras	124.1	35.3	50.7 - 250.0	121.0	100.0	148.0	0.5	0.8
Lectura pseudopalabras	86.6	73.3	22.1 - 667.0	78.3	61.9	93.0	6.5	46.8
Fluidez texto (total)	18.22	3.53	8.33 - 26.33	18.33	16.33	20.67	-0.17	0.24
<i>Automaticidad</i>								
- velocidad	2.72	0.66	1.00 - 4.00	3.00	2.00	3.00	-0.50	1.03
- precisión	2.37	0.62	1.00 - 4.00	2.00	2.00	3.00	-0.10	-0.55
<i>Prosodia Total</i>								
- volumen	2.85	0.87	1.00 - 4.00	3.00	2.67	3.33	-0.91	0.19
- entonación	2.50	0.61	1.00 - 4.00	2.33	2.00	3.00	0.49	-0.18
- pausas	2.52	0.57	1.00 - 4.00	2.67	2.00	3.00	-0.33	-0.34
- segmentación	2.81	0.50	1.00 - 4.00	3.00	2.67	3.00	-0.64	1.36
<i>Calidad global</i>	2.46	0.66	1.00 - 4.00	2.33	2.00	3.00	0.10	0.04
Tiempo lectura texto (s.)	177.7	38.0	128.0 - 390.0	171.0	153.0	194.0	2.3	9.1

La media que muestra la tabla 2 en la variable criterio comprensión lectora equivale a una puntuación estándar (Z) de -0.1545, valor que ubica al desempeño grupal por debajo de la media aritmética de la muestra normativa. Por lo tanto, es importante considerar en la interpretación final de resultados que los análisis siguientes se hicieron bajo esa condición. No obstante, 28 estudiantes (25.68%) alcanzaron puntajes entre 16 y 28 puntos, que los ubican, a diferentes distancias, sobre la media normativa.

En lectura de palabras y pseudopalabras, las medidas de tendencia central indican un desempeño general normal de acuerdo con los baremos del instrumento empleado, lo que sugiere que el reconocimiento de palabras aisladas es una habilidad ya adquirida para la mayor parte de la muestra. En cambio, en relación con las medidas de fluidez lectora, esperábamos un mejor desempeño en precisión. Sin embargo, la aparición cinco veces de dos palabras no familiares (*levógiros* y *dextrógiros*) en el texto utilizado para grabar la lectura en voz alta, generó errores de exactitud en la mayoría de los participantes, especialmente en la asignación del acento.

El análisis de correlaciones entre las distintas variables se presenta en la tabla 3.

TABLA 3

Correlaciones entre las variables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	1	.284**	.274**	.233*	.243*	.141	.378**	.374**	.394**	.384**	-.295**
2		1	.738**	.386**	.205*	.269**	.424**	.369**	.340**	.394**	-.607**
3			1	.370**	.407**	.298**	.462**	.572**	.406**	.436**	-.654**
4				1	.495**	.546**	.550**	.593**	.690**	.709**	-.599**
5					1	.284**	.416**	.618**	.533**	.546**	-.363**
6						1	.428**	.447**	.471**	.569**	-.525**
7							1	.545**	.523**	.788**	-.376**
8								1	.661**	.743**	-.563**
9									1	.757**	-.553**
10										1	-.540**
11											1

Notas: *p < .05 **p < .01. (bilateral); 1. Comprensión lectora; 2. Lectura de palabras; 3. Lectura de Pseudopalabras; 4. Velocidad; 5. Precisión; 6. Volumen; 7. Entonación; 8. Pausas; 9. Segmentación; 10. Calidad Global; 11. Tiempo lectura (s.)

Se observan correlaciones significativas entre todas las variables, salvo entre comprensión lectora y volumen de la lectura en voz alta, al igual que en González-Trujillo y otros (2014). La

magnitud de las correlaciones entre comprensión lectora y los componentes de la EFLE es menor con velocidad y precisión, y mayor con los rasgos prosódicos de entonación, pausas y entonación de la lectura del texto, así como con la valoración de la calidad global de la lectura en voz alta y con el tiempo de lectura (s). En cuanto a la lectura de palabras y pseudo-palabras, el análisis confirma la importancia del reconocimiento eficiente de palabras para la comprensión y fluidez lectora, y de la eficiencia del uso de la ruta fonológica para hacer las conversiones grafema-fonema de palabras desconocidas o poco frecuentes.

En lo que respecta a las correlaciones entre los distintos componentes de la EFLE, los resultados corroboran la consistencia interna de la medición de la fluidez a través de este instrumento. La magnitud de las correlaciones entre la evaluación de la calidad global de la lectura en voz alta y sus rasgos de velocidad, pausas, entonación y segmentación es un aspecto que destaca en el análisis. Por último, el tiempo de lectura como medida objetiva de la velocidad de lectura medida en segundos correlacionó con todas las variables de la investigación, indicando que un mayor tiempo se asocia a un desempeño más bajo en comprensión, reconocimiento de palabras y fluidez de la lectura oral de texto.

Finalmente, se realizó el análisis de regresión múltiple para identificar qué variables relacionadas con la fluidez eran los mejores predictores de la comprensión lectora de los participantes. Los resultados se muestran en la tabla 4.

TABLA 4

Contribución de la segmentación y entonación a la comprensión lectora

	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² ADJ.	ΔR^2	<i>F</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	95% IC	
Paso 1									
(Constante)	.155	.147	0.155**	19.62**	5.624	2.143		1.375	9.873
Segmentación					3.330	.752	0.394**	1.840	4.820
Paso 2									
(Constante)	.196	.181	0.041	12.91**	4.488	2.157		.212	8.765
Segmentación					2.280	.64	0.270**	.567	3.994
Entonación					1.636	.704	0.237*	.239	3.033

Notas: **p* < .05; ***p* < .01; DW=1.77

Un primer modelo da cuenta de que la segmentación de la lectura oral explica un 15.5% de la variabilidad en comprensión lectora de la muestra de participantes, el cual, ajustado a la población, resulta en un 14.7%. En un segundo paso, el modelo incorpora como factor predictor la entonación, que explica un 4% adicional de la varianza en comprensión, valor que resulta estadísticamente significativo. En su conjunto, ambas variables —segmenta-

ción y entonación— alcanzan a explicar el 19.6% de la varianza asociada a la comprensión lectora, porcentaje que ajustado se corrige en 18.1%. Si bien se trata de un coeficiente de determinación moderado, resulta interesante que ambas variables correspondan a rasgos prosódicos de la lectura. En cambio, la velocidad —medida tanto en segundos como a través de la EFLE— y la precisión quedan fuera del modelo. Lo mismo ocurre con la eficiencia de la lectura de palabras y pseudopalabras aisladas, que combina precisión y velocidad en la ejecución de la tarea.

5. Discusión

El propósito de esta investigación fue analizar cómo se relacionan el reconocimiento de palabras y la fluidez lectora de textos con la comprensión de lectura en una muestra de participantes de sexto año básico con desarrollo cognitivo normotípico. La investigación representa un avance en el estudio de la fluidez lectora en el contexto escolar chileno, al incorporar sus rasgos prosódicos en el análisis.

Como instrumento de medida, la EFLE mostró consistencia interna y alto nivel de confiabilidad. En este sentido, nos parece que podría llegar a ser un medio válido para la evaluación del desarrollo de la lectura en voz alta en el contexto escolar chileno. Al igual que Trujillo y otros (2014), sostenemos que la escala también podría ser utilizada con fines educativos, previo entrenamiento del profesorado en el manejo y aplicación de los descriptores de los distintos ítems del instrumento en sintonía con las características de los textos. Al respecto, desde nuestra visión consideramos necesario tener en cuenta que la velocidad y la prosodia de la lectura en voz alta responden también al género discursivo del texto leído. Por esta razón, utilizar un instrumento basado en la apreciación subjetiva de quienes escuchan nos parece pertinente para evaluar la adecuación del desempeño del lector al sentido y propósitos de la lectura.

En general, las correlaciones encontradas en este estudio concuerdan con lo reportado en la literatura revisada. No obstante, su magnitud podría ser diferente en lectores del mismo nivel escolar, pero mejor nivel lector. En particular, podrían ser más significativas las relaciones entre prosodia y comprensión.

En el análisis de regresión, nuestros resultados favorecen la idea de que las relaciones entre fluidez lectora y comprensión evolucionan dinámicamente a lo largo del ciclo escolar (Holliman y otros, 2014; Veenendaal y otros, 2015). La automaticidad es fundamental en los primeros años, mientras que la prosodia va cobrando mayor importancia en estadios más avanzados del desarrollo lector. En efecto, en el presente estudio, la velocidad correlacionó significativamente con la comprensión lectora, pero no entró en el modelo de regresión. En cambio, los componentes prosódicos de segmentación y entonación sí entraron en el modelo, lo que respalda nuestra hipótesis inicial.

El rol de la segmentación es muy sugerente respecto de la importancia de los procesos de integración sintáctico-semánticos durante la lectura. Como sabemos, estos procesos son fundamentales para la construcción de la coherencia local y global del texto por parte del lector (Kintsch, 2004). En este sentido, leer demarcando los límites de frases y cláusulas aun sin la ayuda auxiliar de los signos de puntuación es indicador de que el lector está leyendo constructivamente, es decir, integrando o “empaquetando” las palabras en sintagmas con sentido (Perfetti, 1985). Esto también contribuye a dotar a la lectura en voz alta de los rasgos entonacionales adecuados a dicho sentido (Borzzone de Manrique y Signorini, 2000). Nuestros resultados así lo indican. No obstante, es preciso considerar que el porcentaje de la varianza explicado por las variables segmentación y entonación nos recuerda que la comprensión lectora es una habilidad compleja, en la que participan diversos otros factores que en esta investigación no han sido estudiados.

A futuro, nos parece necesario seguir profundizando en el estudio de la fluidez lectora y de sus relaciones con la comprensión de lectura. Específicamente, consideramos que sería importante incorporar el nivel lector como variable, lo que aportaría a robustecer el análisis. De igual forma, nos parece sugerente avanzar en el estudio del desarrollo de las habilidades de lectura en voz alta en población escolar normotípica y con características especiales. Todo esto aportaría a enriquecer el debate sobre el rol predictor de los distintos aspectos de la fluidez, lo que también representa información útil desde el punto de vista instruccional. En el contexto chileno, avanzar en esa dirección podría llegar a impactar las políticas públicas referidas a la evaluación del progreso lector durante la escolaridad básica, especialmente en las escuelas adscritas a la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP), donde podrían estar empleándose procedimientos para evaluar fluidez sin un asidero científico claro.

6. Bibliografía citada

ÁLVAREZ-CAÑIZO, M., P. SUÁREZ-COALLA y F. CUETOS, 2015: “The role of reading fluency in children’s text comprehension”, *Frontiers in Psychology* 6, 1810 [<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01810>].

ÁLVAREZ-CANIZO, M., M. C. MARTÍNEZ GARCÍA, P. SUÁREZ-COALLA y F. CUETOS 2020: “Development of reading prosody in school-age Spanish children: a longitudinal study”, *Journal of Research in Reading* Volume 00, Issue 00, 2019, 1-18 [DOI:10.1111/1467-9817.12286].

ANTHONY, J. L., y C. J. LONIGAN, 2004: “The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children”, *Journal of Educational Psychology* 96 (1), 43-55.

BORZONE DE MANRIQUE, A. M., y A. SIGNORINI, 2000: “Lectura y prosodia: una vía para el estudio del procesamiento cognitivo”, *Interdisciplinaria* 17 (2), 95-117.

BRAVO-VALDIVIESO, L., M. VILLALÓN y E. ORELLANA, 2006: "Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año", *Revista Latinoamericana de Psicología* 38 (1), 9-20.

BREEN, M., L. KASWER, J. A. VAN DYKE, J. KRIVOKAPIC y N. LANDI, 2016: "Imitated prosodic fluency predicts reading comprehension ability in good and poor high school readers", *Frontiers in Psychology* 7, 1-17.

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, 59-69.

CALET, N., M. FLORES, G. JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ y S. DEFIOR, 2016: "Habilidades fonológicas suprasegmentales y desarrollo lector en niños de educación primaria", *Anales de Psicología* 32 (1), 72-79.

CARAVOLAS, M., A. LERVÅG, S. DEFIOR, G. SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ y C. HULME, 2013: "Different patterns, but equivalent predictors, of growth in reading in consistent and inconsistent orthographies", *Psychological Science* 24 (8), 1398-1407.

CASTEJÓN, L., S. GONZÁLEZ-PUMARIEGA y F. CUETOS, 2015: "El desarrollo de la fluidez en la lectura de palabras en educación primaria: un seguimiento longitudinal de seis años", *Infancia y Aprendizaje* 38 (4), 842-871.

CASTEJÓN, L., S. GONZÁLEZ-PUMARIEGA y F. CUETOS, 2011: "Adquisición de la fluidez en la lectura de palabras en una muestra de niños españoles: un estudio longitudinal", *Infancia y Aprendizaje* 34 (1), 19-30.

COLTHEART, M., 1978: "Lexical Access in simple reading task" en G. UNDERWOOD (ed.): *Strategies of information processing*, London: Academic Press, 51-216.

CUETOS, F., B. RODRÍGUEZ y E. RUANO, 2012: *Prolec-R Batería de Evaluación de los procesos Lectores*, Revisada, Madrid: TEA Ediciones, S.A.

CUETOS, F., y P. SUÁREZ-COALLA, 2009: "From grapheme to word in reading acquisition in Spanish", *Applied Psycholinguistics* 30 (04), 583-601.

DEFIOR, S., 2014: "Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas", *Aula* 20, 25-44.

DEFIOR, S., y F. SERRANO, 2011: "Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia", *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias* 11 (1), 79-94.

EHRI, L. C., 1995: "Phases of development in learning to read words by sight", *Journal of Research in Reading* 18, 116-125.

EHRI, L. C., 2005: "Development of sight word reading: phases and findings" en M. J. SNOWLING y C. HULME (ed.): *The Science of Reading: A Handbook*, Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 135-154.

EHRI, L. C., 2014: "Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning", *Scientific Studies of Reading* 18 (1), 5-21.

FUMAGALLI, J., J. P. BARREYRO y V. I. JAICHENCO, 2017: "Fluidez lectora en niños: cuáles son las habilidades subyacentes", *Ocnos* 16 (1), 50-61.

GARCIA, J. R., y K. CAIN, 2014: "Decoding and Reading Comprehension: A Meta-Analysis to Identify Which Reader and Assessment Characteristics Influence the Strength of the Relationship in English", *Review of Educational Research* 84 (1), 74-111.

GODDE, E., M. L. BOSSE, G. BAILLY, 2020: "A review of reading prosody acquisition and development", *Reading and Writing* 33, 399-426 [<https://doi.org/10.1007/s11145-019-09968-1>].

GONZÁLEZ-TRUJILLO, M. C., 2005: *Comprensión lectora en niños: Morfosintaxis y Prosodia en Acción*. Tesis doctoral, Universidad de Granada en Granada [<https://hera.ugr.es/tesisugr/15808932.pdf>].

GONZÁLEZ-TRUJILLO, M. C., N. CALET, S. DEFIOR y N. GUTIÉRREZ-PALMA, 2014: "Scale of reading fluency in Spanish: measuring the components of fluency / Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez", *Estudios de Psicología* 35 (1), 104-136.

GROEN, M. A., N. J. VEENENDAAL, L. VERHOEVEN, 2019: "The role of prosody in reading comprehension: Evidence from poor comprehenders", *Journal of Research in Reading* 42, 37-57 [<http://dx.doi.org/10.1111/1467-9817.12133>].

HERRERA, L., y S. DEFIOR, 2005: "Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación", *Psykhé* 14 (2), 81-95.

HOLLIMAN, A., S. CRITTEN, T. LAWRENCE, E. HARRISON, C. WOOD y D. HUGHES, 2014: "Modeling the relationship between prosodic sensitivity and early literacy", *Reading Research Quarterly* 49 (4), 469-482.

HULME, C., y M. J. SNOWLING, 2014: "The interface between spoken and written language: developmental disorders", *Philosophical Transactions: Biological Sciences* 369 (1634), 1-8.

IVANOVIC, R., H. FORNO, M. DURÁN, J. C. HAZBÚN, C. CASTRO y D. IVANOVIC, 2000: "Estudio de la capacidad intelectual (test de matrices progresivas de Raven) en escolares chilenos de 5 a 18 años: I. Antecedentes generales, normas y recomendaciones", *Revista de Psicología General y Aplicada* 53, 5-30.

KIM, Y.-S., Y. PETSCHER, C. SCHATSCHNEIDER y B. FOORMAN, 2010: "Does growth rate in oral reading fluency matter in predicting reading comprehension achievement?", *Journal of Educational Psychology* 102 (3), 652-667.

KIM, Y.-S., y Y. PETSCHER, 2020: "Reading prosody unpacked: A longitudinal investigation of its dimensionality and relation with word reading and listening comprehension for children in primary grades", *Journal of Educational Psychology* 113 (3), 423 [<https://doi.org/10.1037/edu0000480>].

KINTSCH, W., 2004: "The Construction-Integration Model of Text Comprehension and its Implications for Instruction" en R. RUDELL y N. UNRAU (coords.): *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark: International Reading Association, 1270-1328.

KUHN, M. R., y S. STAHL, 2003: "Fluency: A review of developmental and remedial practices", *Journal of Educational Psychology* 95 (1), 3-21.

KUHN, M., P. J. SCHWANENFLUGEL y E. MEISINGER, 2010: "Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency", *Reading Research Quarterly* 45 (2), 230-251.

LABERGE, D., y J. SAMUELS, 1974: "Toward a theory of automatic information processing in reading", *Cognitive Psychology* 62, 293-323.

LOGAN, G. D., 1997: "Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization", *Reading y Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties* 13, 123-146.

MARCHANT, T., I. RECART, B. CUADRADO y J. SANHUEZA, 2004: *Pruebas de dominio lector Fundar para alumnos de enseñanza básica*. Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile.

MARCHANT, T., G. LUCCHINI y B. CUADRADO, 2007: "¿Por qué Leer Bien es Importante? Asociación del Dominio Lector con otros Aprendizajes", *Psykhé* 16, 3-16.

MILLER, J., y P. J. SCHWANENFLUGEL, 2006: "Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children", *Journal of Educational Psychology* 98 (4), 839.

MILLER, J., y P. J. SCHWANENFLUGEL, 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 (4), 336-354.

MINEDUC, 2012: "Bases Curriculares Educación Básica" [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf, fecha de consulta: 2 de enero de 2019].

NATIONAL READING PANEL, 2000: "Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction", Rockvi-

Ile, MD: National Institute of Child Health and Human Development [<https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/findings>, fecha de consulta: 6 de enero de 2019].

PERFETTI, C. A., 1985: *Reading ability*, New York: Oxford University Press.

PERFETTI, C. A., y J. STAFURA, 2014: "Word knowledge in a theory of Reading comprehension", *Scientific Studies of Reading* 18 (1), 22-37.

RASINSKI, T., D. PAIGE, C. RAINS, F. STEWART, D. PRENKERT, W. H. RUPLEY y W. DEE NICHOLS, 2017: "Effects of Intensive Fluency Instruction on the Reading Proficiency of Third-Grade Struggling Readers", *Reading y Writing Quarterly* 33 (6), 519-532.

RASINSKI, T., 2012: "Why reading fluency should be hot", *The Reading Teacher* 65 (8), 516-522.

RAYNER, K., y A. POLLATSEK, 1989: *The psychology of Reading*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

RIFFO, B., N. CARO y K. SÁEZ, 2018: "Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora", *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 56 (2), 175-198.

RIFFO, B., M. VÉLIZ, G. CASTRO, F. REYES, B. FIGUEROA, O. SALAZAR y M. O. HERRERA, 2011: *LECTUM. Prueba de comprensión lectora*. Conicyt, Proyecto Fondef D08i1179.

SAMUELS, S. J., y A. FARSTRUP (eds.), 2006: *What research has to say about fluency instruction*, Newark, DE, US: International Reading Association, 24-46.

SEYMOUR, P. H. K., M. ARO y J. M. ERSKINE, 2003: "Foundation literacy acquisition in European orthographies", *British Journal of Psychology* 94 (2), 143-174.

SCHWANENFLUGEL, P. J., A. M. HAMILTON, M. R. KUHN, J. M. WISENBAKER y S. STAHL, 2004: "Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers", *Journal of Educational Psychology* 96 (1), 119-129.

SCHWANENFLUGEL, P. J., E. B. MEISINGER, J. M. WISENBAKER, M. KUHN R., G. P. STRAUSS y R. D. MORRIS, 2006: "Becoming a Fluent and Automatic Reader in the Early Elementary School Years", *Reading Research Quarterly* 41, 496-522.

SILVERMAN, R. D., D. L. SPEECE, J. R. HARRING y K. D. RITCHEY, 2013: Fluency has a role in the simple view of reading. *Scientific Studies of Reading* 17 (2), 108-133.

SILVA-MACEDA, G., y S. ROMERO-CONTRERAS, 2017: "Leer rápido no siempre es igual a comprender: Examinando la relación entre velocidad y comprensión", *Revista Costarricense de Psicología* 36 (2), 123-144.

VEENENDAAL, N. J., M. A. GROEN y L. VERHOEVEN, 2016: "The contribution of segmental and suprasegmental phonology to Reading comprehension", *Reading Research Quarterly* 51 (1), 55-66.

VEENENDAAL, N. J., M. A. GROEN y L. VERHOEVEN, 2015: "What oral text reading fluency can reveal about reading comprehension", *Journal of Research in Reading* 38 (3), 213-225.

WOLF, M., y T. KATZIR-COHEN, 2001: "Reading fluency and its intervention", *Scientific Studies of Reading* 5 (3), 211-239.

WALCZYK, J., y D. A. GRIFFITH-ROSS, 2007: "How important is reading skill fluency for comprehension?", *The Reading Teacher* 60 (6), 560-569.

WOLTERS A. P., Y.-S. KIM y J. W. SZURA, 2020: "Is Reading Prosody Related to Reading Comprehension? A Meta-analysis", *Scientific Studies of Reading* 1-20 [DOI: 10.1080/10888438.2020.1850733].