

Artículo Original

# Conciencia Fonológica y Fluidez Lectora en Escolares con y sin Trastorno del Desarrollo del Lenguaje de Segundo, Tercero y Cuarto año de enseñanza básica

Francisca Carreño-Sepúlveda <sup>a</sup> y Beatriz Arancibia-Gutiérrez <sup>a, b, \*</sup>

<sup>a</sup> Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

<sup>b</sup> Centro de Investigación en Educación y Desarrollo (CIEDE-UCSC), Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

## RESUMEN

La fluidez lectora requiere de habilidades metafonológicas para leer eficientemente las palabras. Dichas habilidades tienden a estar descendidas en los niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Aun así, no se ha puesto suficiente atención en su fluidez, por lo que en este estudio se describen las relaciones entre esa habilidad y la conciencia fonológica en 15 escolares con TDL y 15 con Desarrollo Típico del Lenguaje (DTL) de segundo, tercer y cuarto año básico. Mediante ANOVAS mixtos de medidas repetidas, y considerando la edad como covariable, se examinan las diferencias entre los grupos y si las habilidades de conciencia fonológica se asocian a diferencias en fluidez lectora. Se utilizó el Instrumento de Diagnóstico para los Trastornos Específicos de Lenguaje en Edad Escolar (IDTEL) para medir adición e inversión de sílabas y unión de fonemas. La fluidez (velocidad, precisión, volumen, entonación, pausas, segmentación, calidad global y fluidez total) se evaluó a través de la Escala de Fluidez Lectora en Español. Se observaron correlaciones entre unión de fonemas y la precisión, segmentación y calidad global de la lectura de los niños con TDL. En los niños con DTL, se observaron correlaciones entre inversión silábica y unión de fonemas con la fluidez. Los principales resultados de los ANOVAS mixtos indican un efecto del diagnóstico en los niños con TDL, tanto en conciencia fonológica como en fluidez lectora. Para ambos grupos existió un efecto de la habilidad fonológica para unir fonemas sobre la fluidez lectora.

## Palabras clave:

Conciencia Fonológica;  
Fluidez Lectora; Trastorno del Desarrollo del Lenguaje

## Phonological Awareness and Reading Fluency in Children with and without Developmental Language Disorder in Second, Third, and Fourth Grade of Primary School

### ABSTRACT

Reading fluency requires metaphonological skills for efficient word reading. These skills are often diminished in children with Developmental Language Disorder (DLD). Despite this, insufficient attention has been given to their fluency, which is why this study examines the relationship between reading fluency and phonological awareness in 15 students with DLD and 15 with Typical Language Development (TLD) in second, third, and fourth grades of primary school. Using mixed repeated-measures ANOVAs and considering age as a covariate, the study examines group differences and whether phonological awareness influences variations in reading fluency. The test *Instrumento de Diagnóstico para los Trastornos Específicos de Lenguaje en Edad Escolar* (IDTEL) was employed to measure syllable addition, syllable inversion, and phoneme blending. Reading fluency (speed, accuracy, volume, intonation, pauses, segmentation, overall quality, and total fluency) was assessed using the Reading Fluency Scale in Spanish (*Escala de Fluidez Lectora*). Correlations were observed between phoneme blending and the accuracy, segmentation, and overall quality of reading. In children with TLD, correlations were found between syllable inversion, phoneme blending, and fluency. The main results of the mixed ANOVAs indicate a significant effect of diagnosis on both phonological awareness and reading fluency in children with DLD, and for both groups, an effect of phoneme blending ability on reading fluency.

## Keywords:

Phonological Awareness;  
Reading Fluency;  
Developmental Language Disorder

\*Autor/a correspondiente: Beatriz Arancibia Gutiérrez  
Email: [barancib@ucsc.cl](mailto:barancib@ucsc.cl)

Recibido: 12-04-2022  
Aceptado: 18-06-2024  
Publicado: 24-09-2024

## INTRODUCCIÓN

La fluidez lectora (FL) es la capacidad de leer textos conectados con exactitud, velocidad y prosodia adecuadas (Ferrada Quezada & Outón Oviedo, 2017; Kim et al., 2021; Kuhn et al., 2010; Rasinski, 2014). Las investigaciones han destacado la importancia de estas habilidades para la comprensión lectora, las que incluso pueden predecirla (Arancibia-Gutiérrez et al., 2022; Arancibia-Gutiérrez & Leiva, 2022; Godde et al., 2020; Groen et al., 2019; Holliman et al., 2014; Kim et al., 2021; Wolters et al., 2022). Por lo tanto, el interés por estudiar cómo es que los niños se convierten en lectores fluidos ha ido en aumento en los últimos años.

Actualmente, existe amplio consenso en que para una lectura fluida es fundamental alcanzar un buen dominio de la lectura de palabras. Un sistema alfabético, como el español, requiere de instrucción explícita del principio de codificación, pues “las palabras escritas existen en la medida en que las pronunciamos” (Bravo-Valdivieso, 2016, p. 4). Es decir, los lectores iniciales deben internalizar que a un grafema le corresponde un segmento sonoro sin significado, lo que se puede aprender con relativa facilidad en lenguas transparentes como el español (Bravo-Valdivieso, 2016), debido a la mayor consistencia de la relación grafema-fonema (Calet et al., 2017; Castejón et al., 2015).

El dominio de las conversiones grafema-fonema es a su vez facilitado por la Conciencia Fonológica (CF) o toma de conciencia de las unidades fonológicas del lenguaje hablado, que se traduce en la habilidad para identificar, segmentar, combinar o manipular de modo intencional las unidades subléxicas de las palabras (Gove, 2009). Se desarrolla principalmente entre los 4 y 8 años de edad, comenzando por las unidades más grandes y concretas, las sílabas, hasta llegar a las más pequeñas y abstractas, los fonemas (Gutiérrez-Fresneda et al., 2020), que demandan más entrenamiento específico. El rol facilitador o predictivo de las habilidades de CF en la adquisición y desarrollo de la lectura y escritura ha sido ampliamente documentado (Bravo Valdivieso et al., 2006; Defior, 2004; Diuk et al., 2003; Guardia, 2003). La identificación correcta de los fonemas es el dominio de la CF que ha mostrado ser el más importante para decodificar y leer con precisión (Defior & Serrano, 2011; Gutiérrez-Fresneda, 2018). Cuando estas habilidades se vuelven automáticas, el lector logra leer las palabras que ya le son familiares de manera correcta, rápida y sin esfuerzo consciente (Defior, 2014; Ehri, 1995; Logan, 1997).

El reconocimiento automático de las palabras es fundamental para leer textos continuos sin vacilaciones ni pausas intrusas, con lo cual aumenta la velocidad y la lectura se vuelve más eficiente

(Kim et al., 2021). Esto permite que los recursos cognitivos del lector se aboquen a la comprensión del texto, como ha sido evidenciado en investigaciones con niños de los primeros grados escolares (Bizama et al., 2019; Riffo et al., 2018). No obstante, no se trata de que los niños tengan que leer cada vez más rápido para ser más fluidos y comprender mejor, sino de que lean con precisión y a una velocidad adecuada, respetando los límites sintácticos y la puntuación para hacer pausas en lugares adecuados del texto (Arancibia-Gutiérrez & Leiva, 2022). Además, también se requiere de un cierto dominio de la lectura de palabras para desarrollar la capacidad de organizar los segmentos del texto en unidades prosódicas de diferente extensión y brindar mayor expresividad a la lectura (Cuadro et al., 2021; Godde et al., 2020).

La prosodia de la lectura es “la forma natural con la que el lector utiliza el volumen, el ritmo, la entonación, el fraseo y las pausas al leer en voz alta” (Ferrada Quezada & Outón Oviedo, 2017, p. 48). En un comienzo, los niños leen de forma monótona, con escasa atención a los signos de puntuación (Young & Bowers, 1995). Posteriormente, utilizan una prosodia sintáctica, más guiada por la puntuación (Erekson, 2010), hasta lograr una lectura propiamente fluida que permite la interpretación activa del texto (Ferrada Quezada & Outón Oviedo, 2017; Kim et al., 2021; Kuhn et al., 2010). Por esta razón, la prosodia se considera un componente crucial de la lectura fluida de textos (Kim et al., 2021; Kuhn et al., 2010; Rasinski, 2014) y un indicador importante del desarrollo de las habilidades lectoras (Groen et al., 2019).

La adquisición y generalización de todas las habilidades antes mencionadas se describe considerando un desarrollo normotípico del lenguaje (DTL). Sin embargo, una parte de la población escolar no presenta un DTL, pero igualmente debe aprender a leer y a escribir. Tal es el caso de los niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), previamente denominado Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) (Bishop et al., 2016, 2017). Corresponde, según la Clasificación Internacional de Enfermedades de la Organización Mundial de la Salud, CIE-11 (OMS 2019), a un cuadro clínico caracterizado por dificultades persistentes en la adquisición, comprensión y producción del lenguaje, que se presenta durante el desarrollo -generalmente durante la primera infancia- sin una explicación clara que lo justifique. Según el Centro de Estudios de la Unidad de Estadística del Ministerio de Educación de Chile (2019), representa el 95% de las matrículas de educación especial parvularia del país, con un 6% de aumento de los diagnósticos entre los años 2010 - 2016.

El TDL afecta de diversa manera los diferentes aspectos del lenguaje, tanto a nivel expresivo como receptivo (Acosta, 2012; Bishop et al., 2016; Catts et al., 2002; Coloma et al., 2018). Adicionalmente, suele estar asociado a capacidades de atención y de memoria disminuidas, así como a problemas en las habilidades numéricas, conductuales y de interacción social, por lo que puede impactar el desarrollo general de los niños, su aprendizaje y rendimiento académico (Aguilar-Mediavilla et al., 2019; Ahufinger et al., 2021; Mendoza, 2016). Sin embargo, dada la heterogeneidad de las manifestaciones de este cuadro, también se pueden observar diferencias individuales (Bishop & Snowling, 2004; Buil-Legaz et al., 2015; Macchi et al., 2014).

Uno de los aspectos del lenguaje que se ve más afectado en los niños y niñas con TDL es la CF, por lo que les resulta más difícil adquirir el principio de decodificación. El impacto de estos problemas en la lectura oral de los niños con TDL se refleja en requerir mayor tiempo para realizar las tareas de lectura de palabras y de pseudopalabras, tanto en lenguas opacas como transparentes (Acosta et al., 2016; Catts et al., 2002; Coloma et al., 2012; McArthur et al., 2000; Soriano-Ferrer et al., 2019; Werfel & Krimm, 2017). Esto evidencia limitaciones de automaticidad para reconocer palabras escritas, las que se expresan en más errores de precisión durante la lectura (Botting et al., 2006; Catts et al., 2002), por lo que se les considera una población de riesgo para el aprendizaje del lenguaje escrito (Reyes Villalobos, 2016).

En Chile, se pueden encontrar antecedentes en De Barbieri & Coloma (2004), quienes estudiaron la CF de 26 niños de kínder con TDL. Los resultados mostraron que estos niños presentaban un rendimiento inferior al del grupo control en conciencia silábica, pero no en conciencia fonémica, lo que se puede deber a que el desarrollo de esta habilidad se acelera en primer año básico, una vez iniciado el proceso lector. Reyes & De Barbieri (2018) mostraron que los niños con TDL con baja comprensión lectora tenían un desempeño significativamente inferior en decodificación en comparación con los niños con TDL sin problemas de comprensión. Además, en el grupo con baja comprensión lectora estas habilidades correlacionaron con las medidas de CF. Concluyen que los niños con TDL con ese perfil constituyen una población de riesgo para el aprendizaje del lenguaje escrito, aunque no se reporta el tamaño del efecto en el análisis. Por su parte, Coloma et al. (2015), con 51 niños con TDL y 53 con DTL de primer año básico, encontraron que el grupo con TDL presentaba un rendimiento significativamente descendido en sus habilidades lingüísticas, incluida la CF, y en sus habilidades lectoras de decodificación y comprensión. De igual forma, De Barbieri et al. (2016), con 60 niños con TDL y 60 controles de

primero básico, dan cuenta de un desempeño lingüístico y lector significativamente inferior en los niños con TDL. Las autoras no reportan tamaño del efecto. El estudio también muestra que las habilidades de CF para sintetizar sílabas y fonemas correlacionan con la comprensión lectora en ambos grupos, aunque el desempeño de los niños con TDL es significativamente inferior al compararlo con el grupo control. Adicionalmente, las correlaciones son significativas, aunque se observan más débiles que en el grupo control.

Otras investigaciones abordan algunas habilidades prosódicas relacionadas con el desempeño lector de los niños con TDL (Beattie & Manis, 2013; Cumming et al., 2015; Fisher et al., 2007; Marshall et al., 2009). Al respecto, se ha encontrado que estos son menos sensibles a las señales prosódicas, lo que sería la base de sus problemas lingüísticos y dificultades de lectura. En ámbito hispanohablante, Torres-Bustos et al. (2022) encontraron en niños chilenos con TDL que estos presentaban una conciencia prosódica del acento léxico y métrico descendida. Por su parte, González & Calet (2021), en un estudio de caso único, describen dificultades en tareas de imitación prosódica, las que estarían vinculadas a problemas de decodificación. Los autores sostienen que dichas dificultades afectan la planificación prosódica, lo que también se manifestaría en tareas de lectura. Esto se puede observar en Jordán et al., (2019), quienes compararon a 22 niños españoles con TDL y 22 con DTL de entre 7 y 13 años de edad. El estudio mostró que los niños con TDL producían más pausas en lugares no apropiados del texto y de una mayor duración. Los autores concluyen que estos niños necesitan más tiempo para procesar la información, lo que se refleja en una lectura vacilante y lenta, que perjudica la comprensión. No obstante, estos resultados no se pueden generalizar, no solo por el tamaño del grupo, sino también por el amplio rango etario de los niños participantes, con una distribución desigual por edad.

En síntesis, los hallazgos antes descritos muestran que el TDL produce un impacto en el desempeño lector de los niños, el cual puede restringir su participación en diversos contextos (Mendoza, 2016). Por lo tanto, la detección temprana de este cuadro clínico es de gran importancia para propiciar a los niños diagnosticados un ambiente de oportunidades de acceso igualitario y equitativo a la sociedad del conocimiento y la cultura letrada.

En este contexto, resulta llamativo que, al menos en Chile, las investigaciones sobre lectura en escolares con TDL no hayan abordado la FL de textos. No obstante, considerando los antecedentes expuestos sobre sus dificultades en CF, reconocimiento de palabras y prosodia, es esperable que en ellos también se observe un desempeño descendido en FL. Al respecto,

nos propusimos un estudio que aportara antecedentes para avanzar en el conocimiento de esta área del desempeño lector de estos niños. Debido a las restricciones producto de la pandemia por COVID-19, la muestra de participantes se redujo, por lo que el análisis se realizó según diagnóstico (TDL/DTL) y ajustando por edad. Las preguntas que se busca responder son ¿cómo son los desempeños en FL y en CF de los niños con TDL en comparación con los niños con DTL? ¿La CF se relaciona con la FL en niños con TDL y DTL?

Para responder dichas interrogantes, el análisis se guio por los siguientes objetivos de investigación: a) establecer si existen diferencias de desempeño en CF y FL entre ambos grupos, b) Identificar si existen relaciones entre CF y los distintos componentes de la FL tanto en el grupo de niños con TDL como en el grupo control y c) establecer si la CF aporta a modular las posibles diferencias intergrupales en FL explicadas por el diagnóstico.

Hipotetizamos que los niños con TDL presentarán un rendimiento deficitario en tanto en CF como en FL en comparación con los niños con DTL. También sostenemos la hipótesis de que el desempeño en CF modula la FL junto con el diagnóstico.

## METODOLOGÍA

### Participantes

La selección de los participantes fue no probabilística intencionada y se realizó el segundo semestre de 2020, en medio del cierre de las escuelas producto de la pandemia por SARS-Cov-2 (COVID-19). Debido a ello, de una muestra inicial de 30 escolares con diagnóstico de TDL residentes en la comuna de Parral, Chile, se logró concretar la participación de 15 niños pertenecientes al Programa de Integración Escolar (PIE) de un establecimiento particular subvencionado de dicha comuna. Los diagnósticos fueron realizados por la fonoaudióloga del establecimiento en diciembre del año 2019, según lo normado por el Decreto 1300/2002 del Ministerio de Educación de Chile (2013); en otras palabras, mediante la aplicación de las pruebas TEPROSIF-R (Pavez et al., 2008), TECAL (Pavez, 2004) y STSG (Pavez, 2010), las cuales se encuentran normadas en nuestro país y cuya confiabilidad es de 0.90, 0.93 y 0.93 respectivamente.

Para efectos de la investigación, se confirmaron estos diagnósticos a través de la aplicación del Instrumento de diagnóstico para los Trastornos Específicos del Lenguaje en edad escolar o IDTEL (Pérez et al., 2014), el cual fue administrado

durante el segundo semestre del año 2020 por una de las investigadoras, quien es fonoaudióloga.

El grupo control estuvo constituido por 15 niños con DTL del mismo establecimiento, con un desempeño escolar normal, según lo informado por sus profesores. En cada grupo, había cinco estudiantes por curso: segundo, tercero y cuarto año de enseñanza básica. No obstante, debido al reducido tamaño de la muestra, no se consideró el curso como variable, mientras que la edad se manejó como covariable. Por la misma razón, el alcance del estudio es exploratorio, situado en la realidad del establecimiento donde se realizó la investigación.

Los criterios de inclusión fueron: a) ser hablante nativo de español, b) tener edad acorde al grado escolar y c) no presentar déficit intelectual ni comorbilidad con otros diagnósticos, como tampoco dificultades atencionales y/o motivacionales para la ejecución de las tareas. Dadas las restricciones no fue posible medir desarrollo intelectual. Sin embargo, los estudiantes no evidenciaban marcadores de deficiencia cognitiva, según la anamnesis basada en informes del equipo de profesionales del PIE y las entrevistas a los padres, madres o tutores legales y a las profesoras de cada curso. De igual forma, todos los niños con diagnóstico de TDL mostraban indicadores de normalidad en el desarrollo de sus habilidades cognitivas de atención, memoria, razonamiento y niveles de adaptación, según los resultados de la Batería Evalúa, aplicada por la educadora diferencial de la escuela.

La Tabla 1 presenta la distribución por curso (considerando niños/niñas) y la edad promedio de los participantes.

Siguiendo la Declaración de Helsinki (World Medical Association [WMA], 1975), se solicitó la autorización de los padres, madres o tutores legales mediante un consentimiento oral registrado en entrevista por la plataforma Zoom. En dicha entrevista se informó el objetivo del estudio, así como el procedimiento de evaluación y se informó que se garantizaría el uso ético de la información. Posteriormente, este consentimiento fue firmado en la sesión de evaluación presencial. Por último, se solicitó el asentimiento verbal de los participantes al momento de responder las pruebas y se les otorgó la oportunidad de retirarse del estudio, cuando estimasen conveniente.

### Instrumentos

Instrumento de diagnóstico para los Trastornos Específicos del Lenguaje en edad escolar (IDTEL) (Pérez et al., 2014): Esta prueba evalúa el lenguaje comprensivo y expresivo de escolares chilenos de entre 6 a 9 años y 11 meses, con el fin de detectar la

presencia de Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo o Mixto. Mide cuatro microdominios: fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático. Es de aplicación individual y tiene una duración de aproximadamente 1 hora y 45 minutos. Su baremación es referencial debido a que es una prueba referida a criterio. El puntaje total del instrumento es de 185 puntos. La sumatoria del puntaje alcanzado en todos los microdominios determina la presencia o ausencia del trastorno, diferenciando los desempeños, según la edad. Posteriormente, se establece el nivel

de severidad, si se trata de un trastorno mixto o expresivo. Para ello, se consideraron los puntajes obtenidos en las subpruebas que establece el propio instrumento para cada rango etario (de 6 años a 7 años y 11 meses, y de 8 años a 9 años y 11 meses).

Para el presente estudio, además de confirmar el diagnóstico, se usaron los resultados de las tareas de conciencia fonológica que forman parte del microdominio fonológico: adición silábica, inversión silábica y unión de fonemas, con 15 puntos cada una.

**Tabla 1.** Distribución por curso y edad de los participantes.

Curso	Diagnóstico			
	TDL		DTL	
	N	Edad promedio	N	Edad Promedio
2° Básico	5 (2 niñas y 3 niños)	7 años, 8 meses	5 (2 niñas y 3 niños)	7 años, 9 meses
3° Básico	5 (3 niñas y 2 niños)	8 años, 7 meses	5 (1 niña y 4 niños)	8 años, 7 meses
4° Básico	5 (2 niñas y 3 niños)	9 años, 9 meses	5 (1 niñas y 4 niños)	9 años, 7 meses
Total	15 (7 niñas y 8 niños)	8 años, 8 meses	15 (4 niñas y 11 niños)	8 años, 8 meses

Texto para la Lectura en Voz Alta: Para elicitación de las lecturas en voz alta se cautela la validez ecológica de la tarea, por lo que se usó un texto narrativo, que es el tipo de texto con que están más familiarizados los estudiantes de los primeros cursos escolares. Se trata de una fábula breve “El zorro y la pantera” de 143 palabras. Esta fábula fue extraída del texto escolar de Lenguaje y Comunicación para 3° básico. La profesora de 2° básico confirmó que se trataba de un texto apropiado para el nivel lector de sus estudiantes. Además, según la Escala de Legibilidad Inflesz, el texto presenta un índice de 82.22, es decir, muy fácil de leer. Las modificaciones efectuadas fueron menores y se basaron en las sugerencias de la profesora. Ella indicó que le había enseñado a los niños a poner atención en los guiones que marcaban el diálogo directo de los personajes, para que no confundieran los diferentes personajes. Por ello, las modificaciones consistieron en agregar al texto original guiones para explicitar este tipo de diálogo. La grabación se realizó con el programa Audacity 3.1, que corresponde a una aplicación informática multiplataforma libre.

Escala de Evaluación de la Fluidez Lectora en Español (EFLE): basada en la Escala de Fluidez Multidimensional (Rasinski, 2004) y adaptada por González-Trujillo et al. (2014). No existen instrumentos estandarizados para medir conjuntamente todos los aspectos de esta habilidad, no sólo la velocidad y la precisión, sino también los aspectos prosódicos. Por lo tanto, seguimos la tradición de las investigaciones en el área, que es utilizar escalas subjetivas, como lo es la EFLE. Esta escala permite evaluar la velocidad, precisión, prosodia y calidad global de la lectura en voz

alta con un puntaje que puede ir desde 1 hasta 4, según el desempeño alcanzado. La velocidad va desde lenta hasta adecuada. La precisión se evalúa en términos de errores y autocorrecciones en la decodificación de las palabras. La prosodia se evalúa de acuerdo con la adecuación del volumen, entonación, pausas y segmentación. Finalmente, la calidad global va desde una lectura aburrida hasta una que ‘suena como si se contara un cuento, captando la atención del oyente’. El puntaje total es 28 puntos. Según Alpha de Cronbach, tiene una confiabilidad de 0.91 en la muestra original con niños españoles.

### Procedimientos

El IDTEL se aplicó de manera presencial por la primera autora, de profesión fonoaudióloga, en una sesión de evaluación individual realizada en un box clínico durante aproximadamente 60 minutos. De manera paralela, los padres o tutores legales completaron el consentimiento informado y la anamnesis para la obtención de datos relevantes. Durante todo el proceso se cuidó respetar estrictamente el protocolo sanitario.

La lectura en voz alta fue elicitada por las las investigadoras de manera remota, vía Zoom, debido a la implementación de la fase 1 del Plan “Paso a Paso” puesto en marcha por el gobierno chileno para enfrentar la pandemia. Se presentaba al niño o niña el texto en la pantalla de un computador, en formato Power Point, letra arial, tamaño 14. Se realizó un registro de audio con la lectura para el posterior análisis. Previamente se solicitó a las madres, padres o tutores que los participantes contaran con las condiciones



adecuadas: uso de computador en la sesión remota, ausencia de ruidos y/o distractores que pudieran influir en el rendimiento, así como afectar la calidad de la grabación, y que no hubiera apoyos por parte de la familia al momento de la lectura.

La aplicación de la EFLE estuvo a cargo de tres fonoaudiólogas previamente capacitadas. Cada una evaluó de manera independiente y los resultados fueron auditados por la autora correspondiente de este trabajo. Se calculó el índice de concordancia inter-jueces, con el objetivo de garantizar la confiabilidad y la validez de los resultados. El índice global obtenido representa un acuerdo sustancial de .79, siendo .84 (calidad global) el más alto y .72 (entonación) el más bajo. Además, se realizó un análisis de confiabilidad con los datos de la muestra en estudio, el que arrojó un  $\alpha = .97$ .

### Análisis de datos

Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico R, versión 4.3.1 para Windows. Las variables fueron representadas por la media y su desviación estándar. Para el primer objetivo del estudio se obtuvo el coeficiente de correlación de Pearson y el coeficiente de correlación ajustado por edad (correlación parcial) para cada grupo diagnóstico (TDL/DTL). Para el segundo objetivo, se usaron ANOVAS mixtos de medidas repetidas en los que se consideró la edad como covariable. La variable diagnóstico (factor inter-sujetos con dos niveles) y los factores intra-sujeto CF (3 niveles) y FL (7 niveles) operaron como efectos fijos, mientras que los participantes operaron como efecto aleatorio.

Para el tercer objetivo se utilizó un ANOVA mixto, en el que los distintos componentes de la FL operaron como covariables. Se evidenció la normalidad de las distribuciones con la prueba de Shapiro-Wilk y la homogeneidad de varianzas a través de la prueba de Levene. En todos los casos se trabajó con un nivel de significancia de .05 y la interpretación del tamaño del efecto se basó en Cohen (1988, 1992).

### RESULTADOS

Los descriptivos de cada variable, medias y desviación estándar (DE), se presentan en la Tabla 2 para cada grupo según diagnóstico.

De acuerdo con los descriptivos, el grupo de niños con diagnóstico de TDL presenta medias inferiores en todas las variables en estudio, al compararlos con el grupo control. Los resultados del ANOVA mixto para CF arrojaron diferencias significativas asociadas al diagnóstico, con un tamaño del efecto

pequeño ( $F(1,27) = 5.05, p = .03, \eta^2 = .16$ ), sin interacciones entre las variables ( $F(2,54) = 2.37, p = .10, \eta^2 = .08$ ), considerando como edad promedio 8 años, 8 meses. La media del grupo con DTL fue 7.62 (DE= 3.68), mientras que la del grupo con TDL fue de 5.84 (DE= 3.25). También se encontraron diferencias significativas entre las medidas de CF para la muestra total de niños, con independencia del diagnóstico y un tamaño del efecto pequeño:  $F(2, 54) = 5.08, p = .01, \eta^2 = .16$ . En este caso, la media en la tarea de adición silábica fue 8.2 (DE=3.48); en inversión silábica fue 7.47 (DE= 3.45) y en unión de fonemas fue 4.53 (DE= 2.70).

**Tabla 2.** Descriptivos de las variables CF y FL según diagnóstico.

Variable	Grupo Diagnóstico			
	DTL		TDL	
	Media	DE	Media	DE
<b>Conciencia Fonológica</b>				
Adición silábica	9,60	3,40	6,80	3,05
Inversión silábica	8,00	3,72	6,93	3,20
Unión de fonemas	5,27	2,63	3,80	2,65
<b>Fluidez Lectora</b>				
Velocidad	2,89	0,73	1,76	0,90
Precisión	2,73	0,62	1,64	0,74
Volumen	3,56	0,48	2,89	0,70
Entonación	3,02	0,65	2,11	1,02
Pausas	2,82	0,71	1,73	0,89
Segmentación	3,11	0,63	2,11	0,89
Calidad	2,84	0,82	1,64	0,80
Fluidez total	20,98	4,21	13,89	5,36

Respecto a la FL, la media del grupo con TDL fue de 13.89 (DE=6.50), mientras que la del grupo con DTL fue de 20.98 (DE= 4.89). El análisis determinó que la diferencia era significativa al comparar ambos grupos, con un tamaño del efecto mediano del diagnóstico ( $F(1,28) = 16.23, p < .0001, \eta^2 = .37$ ), y sin interacciones entre las variables ( $F(6,168) = 1.77, p = .11, \eta^2 = .06$ ). La diferencia se observó en todos los aspectos de la FL. En velocidad:  $F(14,33), p = .001, \eta^2 = .35$ ; en precisión:  $F(19,92), p < .0001, \eta^2 = .42$ ; en volumen:  $F(9,22), p = .005, \eta^2 = .25$ ; en entonación:  $F(8,45), p = .007, \eta^2 = .24$ ; en pausas:  $F(13,75), p = .001, \eta^2 = .34$ ; en segmentación:  $F(12,98), p = .001, \eta^2 = .32$ , y en calidad global:  $F(16,6), p < .0001, \eta^2 = .39$ .

De igual forma, los resultados indicaron que, con independencia del diagnóstico, había diferencias significativas entre las medidas de fluidez lectora:  $F(6,168) = 28.94, p < .0001, \eta^2 = .51$ , siendo el

volumen el aspecto con un promedio significativamente mayor respecto de todos los demás componentes de la FL.

En relación al análisis de correlaciones entre las distintas variables, la Tabla 3 muestra los resultados de la correlación simple y parcial (ajustada por edad) para cada grupo.

**Tabla 3.** Correlaciones entre FL y CF para ambos grupos.

Diagnóstico	Variable	No ajustado			Ajustado por Edad		
		Ad. Sil.	Inv. Sil.	Un. Fon.	Ad. Sil.	Inv. Sil.	Un. Fon.
DTL	Velocidad	,33	,60*	,63*	,07	,41	,49
	Precisión	,39	,53*	,73**	,21	,39	,67**
	Volumen	,11	,47	,38	-,22	,16	,12
	Entonación	,24	,43	,52*	,08	,33	,45
	Pausas	,32	,51	,63*	,11	,34	,53*
	Segmentación	,47	,65**	,68**	,30	,59*	,59*
	Calidad	,31	,48	,59*	,10	,30	,48
	Fluidez total	,35	,58*	,67**	,12	,41	,55*
TDL	Velocidad	,11	-,00	,49	,13	,02	,49
	Precisión	,29	,08	,60*	,22	-,07	,59*
	Volumen	-,04	-,02	,15	-,06	-,04	,15
	Entonación	,08	,05	,45	,02	-,03	,44
	Pausas	,13	,06	,49	,11	,01	,49
	Segmentación	,05	,06	,55*	-,02	-,04	,54*
	Calidad	,13	,10	,58*	,08	,02	,57*
	Fluidez total	,12	,05	,53*	,07	-,02	,52

\*\* La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

Al realizar el ajuste del análisis por edad, no se observan correlaciones entre adición silábica y FL en niños con DTL. En cambio, se aprecian correlaciones positivas y significativas entre inversión silábica y segmentación. Del mismo modo, destacan las correlaciones entre unión de fonemas y las medidas de pausas, segmentación y fluidez total, así como con la precisión de la lectura de textos, esta última altamente significativa. En los niños con TDL se encontraron menos correlaciones entre CF y FL, las cuales fueron positivas y estadísticamente significativas entre el desempeño en la tarea de unión de fonemas y las medidas de precisión, segmentación y calidad global de la lectura de textos. A nivel silábico, no se encontraron correlaciones con las medidas de FL en este grupo de niños.

Finalmente, al examinar si la CF modula las diferencias en FL, se confirman las diferencias según diagnóstico ya encontradas en el modelo anterior, las que dan cuenta de un desempeño más bajo en los niños con TDL ( $F(1,27) = 13.40$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2 = .33$ ). Al

incorporar la CF al modelo, se encontró que la habilidad para unir fonemas resultó significativa para el desempeño en FL de los participantes ( $F(1,27) = 14.45$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2 = .35$ ). Su efecto, de tamaño mediano, resultó independiente del diagnóstico, ya que la interacción con esta variable no fue estadísticamente significativa ( $F(6,162) = .81$ ,  $p = .56$ ,  $\eta^2 = .03$ ). En cambio, la interacción fue significativa con FL, con un tamaño del efecto pequeño ( $F(6,162) = 3.06$ ,  $p = .010$ ,  $\eta^2 = .10$ ), que indica que la unión de fonemas modula la FL de los participantes, pero para cada componente no lo hace de misma manera.

## DISCUSIÓN

El presente estudio analiza las variables CF y FL en niños chilenos con y sin TDL que cursaban segundo, tercer y cuarto año de enseñanza básica en un establecimiento de la comuna de Parral. Se analizan las diferencias intergrupales, las correlaciones entre

las variables y cuánto aporta el diagnóstico y la CF a modular el desempeño en FL, considerando la edad siempre como una covariable.

Respecto de las comparaciones intergrupales, se encontraron diferencias significativas tanto en CF como en FL, que indican un desempeño descendido por parte de los niños con TDL. Cabe señalar que, en el primer caso, la tarea de unión de fonemas resultó más compleja que la adición y la inversión de sílabas para ambos grupos de niños.

En FL, el análisis mostró que en todos sus componentes el diagnóstico generó diferencias significativas entre los grupos. Así, se pudo observar que la lectura de los niños con TDL se caracterizó por ser más lenta, con muchos o frecuentes errores de decodificación. A nivel prosódico, se observa una lectura con volumen muy bajo o bien una alternancia en volumen sin razón. La entonación es más bien plana, aunque en ocasiones marcan oraciones interrogativas o exclamativas. Se evidencian muchas pausas en medio de palabras, alargamiento de fonemas, repeticiones y frecuentes vacilaciones que dan cuenta de problemas para leer bien las palabras, los que terminan afectando la velocidad y el patrón de pausas. Estos hallazgos se relacionan con los de (Coloma et al., 2018), quienes encontraron que los niños con TDL tenían problemas en tareas de decodificación. Por último, la lectura de estos niños se caracteriza por ser palabra a palabra o por la ruptura de unidades semántico-sintácticas, en la que se ignora el significado de la frase y/o signos de puntuación. Así, la calidad global de su lectura en voz alta se aprecia como si solo en algunas ocasiones lograra captar la atención del oyente. Estos resultados concuerdan con Jordán et al. (2019), quienes describieron que los niños con TDL presentaban problemas de velocidad y precisión en su lectura en voz alta, así como pausas innecesarias y menos variaciones tonales. Del mismo modo, Soriano-Ferrer et al. (2019) indican que entre el 30% y 50% de los niños con TDL de su muestra presentaron dificultades en la exactitud y velocidad lectora. Los hallazgos también son consistentes con Marshall et al. (2009), quienes describen que los niños con TDL presentan una entonación más pobre que sus pares con DTL. Esto se puede explicar porque los aspectos prosódicos de la lectura dependen del conocimiento prosódico del lenguaje oral y del nivel de automaticidad en la lectura de palabras (Kuhn et al., 2010). Así, el conocimiento podría verse influido por los déficits perceptivos presentes en el TDL o bien por el desempeño descendido en velocidad y precisión de la lectura en voz alta. En síntesis, a los niños con TDL se les dificulta el logro de una lectura de textos exacta, automática y con prosodia adecuada. Si se considera que estas habilidades son un requerimiento para la comprensión de textos y el acceso al contenido del currículum

nacional, los niños con TDL se encuentran en desventaja sustancial frente a sus pares con DTL.

Al ajustar por edad, se halló una sola correlación entre CF a nivel silábico y FL, correspondiente a la relación entre segmentación e inversión silábica en el grupo con DTL. En cambio, a nivel fonémico, en ambos grupos se encontraron más correlaciones con la FL. En el grupo con TDL se encontró correlación entre síntesis de fonemas y precisión, segmentación y calidad global de la lectura en voz alta. Estas relaciones se pueden explicar por el hecho de que la síntesis o unión de fonemas es un requisito de la lectura de palabras. Si falla, habrá más errores y también vacilaciones, las que pueden perjudicar la adecuación del fraseo a la puntuación y la sintaxis. Hallazgos en este mismo sentido informan Jordán et al. (2019), quienes no sólo describen pausas gramaticales (marcadas por signos de puntuación) de mayor duración en la lectura de los niños con TDL, sino también más pausas intrusivas, tanto intra como interléxicas, que segmentan la frase de manera inadecuada. Además, cuando falla la síntesis de fonemas y los niños se equivocan más o vacilan al leer, se afecta la apreciación de la calidad global de la lectura en voz alta, pues se distrae a quien escucha, provocando que pierda el interés. Por su parte, en el grupo con DTL se observó que, en la medida en que los niños presentaron un mejor desarrollo en la habilidad de síntesis de fonemas, su lectura también fue más precisa y con una mejor segmentación o fraseo, así como con menos pausas intrusas.

En relación con el efecto de las habilidades de CF sobre la FL, los resultados sugieren que en la medida en que los niños con y sin TDL alcanzan un mayor desarrollo de sus habilidades fonémicas, logran un mejor desempeño en los diferentes aspectos de su FL. Esto confirma la importancia de las habilidades metafonológicas a nivel fonémico por sobre las habilidades a nivel silábico cuando los niños ya han cursado la etapa de aprendizaje inicial de la lectoescritura. Ahora bien, en el caso de los niños con TDL, se observa un menor rendimiento que sus pares con DTL tanto en unión de fonemas como en FL, lo que induce a pensar que los efectos negativos de las brechas que presentan en el desarrollo de sus habilidades lectoras podrían perdurar por mayor tiempo e impactar más a largo plazo su desempeño lector. Resultados similares fueron reportados por De Barbieri & Coloma (2004), quienes describen que los niños con TDL presentaron limitaciones en el aprendizaje de la lectoescritura asociadas a las dificultades para identificar y manipular estructuras mínimas del lenguaje oral.



## Proyecciones

Los resultados de esta investigación pretenden ser un aporte para el desarrollo de programas intervención en habilidades de CF en niños con TDL, pues estas iniciativas inciden en el éxito lector (Gutiérrez-Fresneda, 2018).

La práctica sistemática cobra relevancia como una estrategia necesaria para la intervención en FL. La intervención tendría que ser multidimensional, es decir, no restringirse al desarrollo de la velocidad u la precisión de la lectura, para incluir también los aspectos prosódicos de la fluidez lectora. Por último, es importante contemplar la lectura de textos de diversa complejidad sintáctica y con distintas funciones comunicativas, para contribuir a disminuir el impacto de las dificultades lingüísticas de los niños con TDL.

## Limitaciones de la investigación

Este estudio refleja una realidad acotada a un contexto específico y un número limitado de participantes, por lo tanto, los resultados, si bien son un nuevo antecedente sobre el problema investigado, no son generalizables. También es importante tener en cuenta la interrupción abrupta y prolongada (2020-2021) de las condiciones normales de instrucción de la lectura y del trabajo del equipo de profesionales que apoyan el desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas en la escuela. Esto podría haber incidido en el desempeño alcanzado por los participantes y podría ser motivo de futuras investigaciones.

## AGRADECIMIENTOS

Las autoras agradecen el financiamiento otorgado a esta investigación por la Agencia Nacional de Investigación, ANID, a través del Proyecto Fondecyt Regular 1191646, “Desarrollo evolutivo de la fluidez y comprensión de lectura, sus relaciones y factores contribuyentes en escolares de 4° a 6° básico de dos regiones de Chile”.

## REFERENCIAS

Acosta, V. (2012). Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 11, 23–36. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2012.24525>

Acosta, V., Ramírez-Santana, G., & Hernández, S. (2016). Intervention in fluency problems in pupils with Specific Language Impairment (SLI) / Intervención en problemas de fluidez en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Journal for the Study of Education and Development*, 39(3), 466–498. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1189118>

Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., Esteller-Cano, À., & Pérez-Castelló, J. A. (2019). Del trastorn específic del llenguatge (TEL) al trastorn del desenvolupament del llenguatge (TDL): Un canvi de concepció sobre els trastorns del llenguatge. *Llengua, societat i comunicació*, 70–85. <https://doi.org/10.1344/LSC-2019.17.7>

Ahufinger, N., Ferinu, L., Pacheco-Vera, F., Sanz-Torrent, M., & Andreu, L. (2021). El trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) más allá de las dificultades lingüísticas: Memoria y atención. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 41(1), 4–16. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2019.12.001>

Arancibia-Gutiérrez, B., & Leiva, F. (2022). Fluidez lectora, reconocimiento de palabras y velocidad lectora en escolares de 3° y 4° año de enseñanza básica. *Literatura y lingüística*, 46, 367–388. <https://doi.org/10.29344/0717621x.46.2673>

Arancibia-Gutiérrez, B., León, H., Castro-Yáñez, G. G., Bizama-Muñoz, M., & Sáez-Carrillo, K. (2022). Comprensión de lectura, reconocimiento de palabras y fluidez lectora en escolares de sexto año básico. *Onomázein*, 55, Article 55. <https://doi.org/10.7764/onomazein.55.05>

Beattie, R. L., & Manis, F. R. (2013). Rise Time Perception in Children With Reading and Combined Reading and Language Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 46(3), 200–209. <https://doi.org/10.1177/0022219412449421>

Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858–886. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858>

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & Consortium, and the C.-2. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & Consortium, C. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLOS ONE*, 11(7), e0158753. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>

Bizama, M., Saldaño, D., & Rodríguez, C. (2019). Inteligencia fluida, memoria de trabajo, fluidez lectora y comprensión de lectura en escolares chilenos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 17(48), Article 48. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i48.2251>

Botting, N., Simkin, Z., & Conti-Ramsden, G. (2006). Associated Reading Skills in Children with a History of Specific Language Impairment (SLI). *Reading and Writing*, 19(1), 77–98. <https://doi.org/10.1007/s11145-005-4322-4>

Bravo Valdivieso, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2006). Differences in the Predictability of Reading Between First Grade and Fourth Grade. *Psykhé (Santiago)*, 15(1), 3–11. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282006000100001>

Bravo-Valdivieso, L. (2016). El aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura. *LÍMITE Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(36), Article 36. <https://revistalimite.uta.cl/index.php/limite/article/view/60>

Buil-Legaz, L., Aguilar-Mediavilla, E., & Rodríguez-Ferreiro, J. (2015). Reading skills in young adolescents with a history of Specific Language Impairment: The role of early semantic capacity. *Journal of Communication Disorders*, 58, 14–20. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2015.08.001>

- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N., & Defior, S. (2017). Effects of fluency training on reading competence in primary school children: The role of prosody. *Learning and Instruction*, 52, 59–68. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.04.006>
- Castejón, L., González-Pumariega, S., & Cuetos, F. (2015). Development of word reading fluency along primary education: A six-year follow-up / El desarrollo de la fluidez en la lectura de palabras en educación primaria: un seguimiento longitudinal de seis años. *Journal for the Study of Education and Development*, 38(4), 842–871. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1076266>
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A Longitudinal Investigation of Reading Outcomes in Children With Language Impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1142–1157. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/093\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/093))
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2ª ed.). Routledge.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>
- Coloma, C. J., Caroca, V., Kurte, A., Melipil, B., Ortiz, G., & Quezada, C. (2018). Decodificación y comprensión lectora en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 17, 1–14. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2018.51614>
- Coloma, C. J., Pavez, M. M., Peñaloza, C., Araya, C., Maggiolo, M., & Palma, S. (2012). Desempeño lector y narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 26, 351–375. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4419772>
- Coloma, C. J., Sotomayor, C., Barbieri, Z. de, & Silva, M. (2015). *Comprensión lectora, habilidades lingüísticas y decodificación en escolares con TEL*. <https://hdl.handle.net/10578/9472>
- Cuadro, A., Mailhos, A., Estevan, I., & Martínez-Sánchez, F. (2021). Reading Competency, Speech Rate and Rhythm. *Psicothema*, 33.2, 222–227. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.80>
- Cumming, R., Wilson, A., & Goswami, U. (2015). Basic auditory processing and sensitivity to prosodic structure in children with specific language impairments: A new look at a perceptual hypothesis. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00972>
- De Barbieri, Z., & Coloma, C. J. (2004). La conciencia fonológica en niños con trastorno específico de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 24(4), 156–163. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(04\)75798-8](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(04)75798-8)
- De Barbieri, Z., Coloma, C. J., & Sotomayor, C. (2016). Decodificación, comprensión lectora y habilidades lingüísticas en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje de primero básico. *Onomázein*, 34, Article 34. <https://doi.org/10.7764/onomazein.34.9>
- Decreto Exento N° 1300. Aprueba planes y programa de estudio para alumnos con Trastornos Específicos del Lenguaje, Pub. L. No. 1300, 1300 9 (2013). <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231710590.DecretoN1300.pdf>
- Defior, S. (2004). Phonological Awareness and Learning to Read: A Cross-Linguistic Perspective. En T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of Children's Literacy* (pp. 631–649). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-1731-1\\_33](https://doi.org/10.1007/978-94-017-1731-1_33)
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula*, 20, 25–44. <https://doi.org/10.14201/12566>
- Defior, S., & Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 31(1), 2–13. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(11\)70165-6](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70165-6)
- Diuk, B., Signorini, A., & Borzone, A. M. (2003). Las Estrategias Tempranas de Lectura de Palabras en Niños de 1 er a 3 Año de Educación General Básica: Un Estudio Comparativo Entre Niños Procedentes de Distintos Sectores Sociales. *Psykhē*, 12(2), Article 2. <https://www.revistadisena.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20437>
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116–125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x>
- Ereksón, J. (2010). Prosody and Interpretation. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 50(2). [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol50/iss2/3](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol50/iss2/3)
- Ferrada Quezada, N., & Outón Oviedo, P. (2017). Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria: Una revisión. *Investigación en la Escuela*, 92, Article 92. <https://doi.org/10.12795/IE.2017.i92.04>
- Fisher, J., Plante, E., Vance, R., Gerken, L., & Glatke, T. J. (2007). Do Children and Adults With Language Impairment Recognize Prosodic Cues? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(3), 746–758. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/052\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/052))
- Godde, E., Bosse, M.-L., & Bailly, G. (2020). A review of reading prosody acquisition and development. *Reading and Writing*, 33(2), 399–426. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09968-1>
- González, B., & Calet, N. (2021). El papel de las habilidades prosódicas en el trastorno del desarrollo del lenguaje. Un estudio de caso. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(Especial), Article Especial. <https://doi.org/10.5209/rlog.70609>
- González-Trujillo, M. C., Calet, N., Defior, S., & Gutiérrez-Palma, N. (2014). Scale of reading fluency in Spanish: Measuring the components of fluency / Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez. *Studies in Psychology*, 35(1), 104–136. <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.893651>
- Gove, A. (2009). *Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria* (J. Jiménez, Trad.). Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. [https://inee.org/sites/default/files/resources/Early\\_Grade\\_Reading\\_Assessment\\_Toolkit\\_SP.pdf](https://inee.org/sites/default/files/resources/Early_Grade_Reading_Assessment_Toolkit_SP.pdf)
- Groen, M. A., Veenendaal, N. J., & Verhoeven, L. (2019). The role of prosody in reading comprehension: Evidence from poor comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 37–57. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12133>
- Guardia, P. (2003). Relaciones Entre Habilidades de Alfabetización Emergente y la Lectura, Desde Nivel transición Mayor a Primero Básico. *Psykhē*, 12(2), Article 2. <https://revistaaisthesis.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20439>
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2018). Efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica para una mejora en el aprendizaje lector. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), Article 2. <https://doi.org/10.5209/RCED.52790>
- Gutiérrez-Fresneda, R., Vicente-Yagüe Jara, M. I. D., & Alarcón Postigo, R. (2020). Development of the phonological awareness in the beginning of the

- process of learning to read. *Revista signos*, 53(104), 664–681. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000300664>
- Holliman, A. J., Williams, G. J., Mundy, I. R., Wood, C., Hart, L., & Waldron, S. (2014). Beginning to disentangle the prosody-literacy relationship: A multi-component measure of prosodic sensitivity. *Reading and Writing*, 27(2), 255–266. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9443-6>
- Jordán, N., Cuetos, F., & Suárez-Coalla, P. (2019). Prosody in the reading of children with specific language impairment / La prosodia en la lectura de niños con trastorno específico del lenguaje. *Journal for the Study of Education and Development*, 42(1), 87–127. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1550161>
- Kim, Y.-S. G., Quinn, J. M., & Petscher, Y. (2021). 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), 423–445. <https://doi.org/10.1037/edu0000480>
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230–251. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and Reading: Perspectives from the Instance Theory of Automatization. *Reading & Writing Quarterly*, 13(2), 123–146. <https://doi.org/10.1080/1057356970130203>
- Macchi, L., Schelstraete, M.-A., & Casalis, S. (2014). Word and pseudoword reading in children with specific speech and language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 35(12), 3313–3325. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.07.058>
- Marshall, C. R., Harcourt-Brown, S., Ramus, F., & van der Lely, H. K. J. (2009). The link between prosody and language skills in children with specific language impairment (SLI) and/or dyslexia. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(4), 466–488. <https://doi.org/10.1080/13682820802591643>
- McArthur, G. M., Hogben, J. H., Edwards, V. T., Heath, S. M., & Mengler, E. D. (2000). On the “Specifics” of Specific Reading Disability and Specific Language Impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(7), 869–874. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00674>
- Mendoza, E. (2016). *Trastorno específico del lenguaje (TEL): Avances en el estudio de un trastorno invisible*. Pirámide.
- Pavez, M. M. (2004). *Test para la comprensión auditiva del lenguaje de E. Carrow, Aplicación en Chile*. Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Medicina, Universidad de Chile. [https://www.antartica.cl/antartica/servlet/LibroServlet?action=fichaLibro&id\\_libro=45400](https://www.antartica.cl/antartica/servlet/LibroServlet?action=fichaLibro&id_libro=45400)
- Pavez, M. M. (2010). *Test exploratorio de gramática española de A. Toronto. Aplicación en Chile*. Ediciones UC. <http://ediciones.uc.cl/ediciones-uc-educaci%C3%B3n-test-exploratorio-gramatica-espanola-toronto-p-468.html>
- Pavez, M. M., Maggiolo, M., & Coloma, C. J. (2008). *Test para evaluar procesos de simplificación fonológica: TEPROSIF-R*. Ediciones UC.
- Pérez, D., Cáceres, S., Cáceres, P., Calderón, C., & Góngora, B. (2014). *Instrumento de Diagnóstico para los Trastornos Específicos del Lenguaje en edad escolar IDTEL* (1ª ed.). Fonoaudiología, Universidad de Valparaíso.
- Rasinski, T. (2004). *Assessing Reading Fluency*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483166.pdf>
- Rasinski, T. (2014). Fluency Matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3–12. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1053609>
- Reyes, M. A., & De Barbieri, Z. (2018). Habilidades lingüísticas y decodificación en niños con Trastorno Específico del Lenguaje con y sin dificultades de comprensión lectora. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 17, 1–11. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2018.51641>
- Reyes Villalobos, M. A. (2016). *Habilidades lingüísticas y decodificación en niños con trastorno específico de lenguaje (TEL) y dificultades de comprensión lectora que cursan primer año básico* [Tesis de Magister, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/21517>
- Riffo, B., Caro, N., & Sáez, K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 56(2), 175–198. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832018000200175>
- Soriano-Ferrer, M., Contreras-González, M. C., & Corrales-Quispiricra, C. (2019). Dificultades de lectura en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Investigación en Logopedia*, 9(1), Article 1. <https://doi.org/10.5209/RLOG.61928>
- Torres-Bustos, V., Riffo-Ocares, B., & Sáez-Carrillo, K. (2022). Diferencias entre el rendimiento en tareas de conciencia fonológica y conciencia prosódica acentual en escolares con trastorno del desarrollo del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 42(2), 80–89. <https://doi.org/10.1016/j.rifa.2021.02.004>
- Werfel, K. L., & Krimm, H. (2017). A Preliminary Comparison of Reading Subtypes in a Clinical Sample of Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(9), 2680–2686. [https://doi.org/10.1044/2017\\_JSLHR-L-17-0059](https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-17-0059)
- Wolters, A. P., Kim, Y.-S. G., & Szura, J. W. (2022). Is Reading Prosody Related to Reading Comprehension? A Meta-analysis. *Scientific Studies of Reading*, 26(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1850733>
- World Medical Association [WMA]. (1975). *Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/policias-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Young, A., & Bowers, P. G. (1995). Individual Difference and Text Difficulty Determinants of Reading Fluency and Expressiveness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60(3), 428–454. <https://doi.org/10.1006/jecp.1995.1048>