

La autoevaluación de la comunicación lectora en la educación superior¹

Self-assessment of Reading Communication in Higher Education

AITOR IGLESIAS CHAVES

AINTZANE ETXEBARRIA

Universidad del País Vasco

España

aitor.iglesias@ehu.eus

aintzane.etxebarria@ehu.eus

(Recibido: 27-03-2025;
aceptado: 28-10-2025)

Resumen. La lectura en voz alta a través de su función comunicativa, afectiva y social desarrolla la competencia lingüística y el conocimiento del entorno, además de entretener y divertir, entre otras acciones. Para leer bien en voz alta y lograr la función social que se pretende debemos tener en cuenta los componentes propios de la lengua oral, que son las características suprasegmentales (la entonación, el tono, el ritmo, las pausas, la velocidad de elocución y la cualidad de la voz) y la gesticulación. Sin embargo, a menudo, no han estado presentes en los manuales y materiales didácticos, ni tampoco se han trabajado las estrategias metacognitivas en el desarrollo de la comunicación lectora. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es conocer la autoevaluación que realizan los estudiantes de su propia lectura en voz alta mediante el software Praat. Los resultados muestran que más de la mitad del alumnado cree que debe mejorar algunos aspectos en la velocidad de lectura, en la entonación, en la silabificación y en las pausas. Todo esto abre nuevas vías para futuras prácticas didácticas interdisciplinares.

Abstract. Reading aloud, through its communicative, affective, and social functions, develops linguistic competence and knowledge of the environment, in addition to being entertaining and amusing, among other actions. To read aloud effectively and achieve the intended social function, it is essential to consider the inherent components of oral language, namely suprasegmental features (the intonation, tone, rhythm, pauses, speech rate, and voice quality) and gesticulation. However, these elements have often been absent from textbooks and instructional materials, nor have metacognitive strategies been systematically addressed in the development of reading communication competencies. Therefore, the objective of this study is to examine students' self-assessment of their own oral reading aloud using the Praat software. The results indicate that more than half of the students believe they need to improve certain aspects, such as reading speed, intonation, syllabification, and pauses. These findings open new avenues for future interdisciplinary instructional practices.

Palabras clave: *lectura; evaluación; prosodia.*

Keywords: *reading, evaluation, prosody.*

¹ Para citar este artículo: Iglesias Chaves, A. y Etxebarria, A. (2026). La autoevaluación de la comunicación lectora en la educación superior. *Álabe* 33. DOI: 10.25115/alabe33.10575

1. Introducción

La lectura comprende tanto prácticas individuales como colectivas. En su modalidad solitaria, predominan los efectos cognitivos y de aprendizaje específico; mientras que, en contextos compartidos, emergen beneficios relacionados con la comunicación, la socialización y la dimensión afectiva. Esta dualidad permite que la lectura en voz alta cumpla, por un lado, funciones introspectivas análogas a las de la lectura silenciosa y, por otro, funciones comunicativas e interactivas que benefician tanto al lector como a su audiencia (Roay Hederich, 2024). De este modo, esta práctica comunicativa basada en el texto escrito enriquece el lenguaje, fomenta el gusto por la lectura y amplía la comprensión del mundo (Cova, 2004).

La lectura en voz alta responde a la función social de enseñar, entretener e informar. Esta actividad exige una serie de destrezas estrechamente relacionadas con la voz, que son articular bien los sonidos, producir el texto oral con un apropiado uso de los componentes suprasegmentales y gesticular de manera adecuada (Teberosky y Sepúlveda, 2018).

La estrategia lectora del sistema educativo vasco orientada a formar lectores competentes (2024-2027) define la competencia lectora como “la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de alcanzar los objetivos del lector, desarrollar conocimientos y oportunidades y participar en la sociedad” (Gobierno Vasco, 2024, p.11). Y establece como uno de los principales objetivos “proporcionar y reforzar estrategias desde todas las áreas del currículo para que los alumnos y las alumnas desarrollen destrezas de comunicación lectora y se formen como sujetos capaces de desenvolverse con éxito dentro y fuera del centro” (Gobierno Vasco, 2024, p. 13). Dichas características son esenciales en la lengua oral y permiten una adecuada comunicación lectora en voz alta, siendo las siguientes: la entonación, el tono, el ritmo, las pausas, la velocidad de elocución y la cualidad de la voz. Además, facilitan la comprensión del texto (Kuhn y Stahl, 2003; Rasinski, 2004).

Sin embargo, a menudo, en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua se ha dejado de lado la parte oral, y sobre todo el aspecto prosódico (Cortés, 2001 y 2002). Por consiguiente, las características segmentales de la lengua (consonantes y vocales) y las suprasegmentales (ritmo, acento y entonación) no se enseñan (Usó, 2008), y se realizan errores, entre otros, de acentuación y de entonación sobre todo en el aprendizaje de segundas lenguas (Corominas, 2014), así como de división de los grupos prosódicos por medio de las pausas: “Los datos subrayan que la mayoría de las pausas son silenciosas y que en un porcentaje sustancial se deberían evitar, ya que a menudo se dividen estructuras (sintagmas y palabras) de forma incorrecta. La duración media de estas es muy parecida a las indicadas por medio de referencias gráficas” (Etxebarria, *et al.*, 2016, p. 115).

Para aprender debemos emplear estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas (Cyr, 1998), las metacognitivas se definen como aquellas que “implican una reflexión sobre el proceso de aprendizaje, una preparación para el aprendizaje, el control de las actividades de aprendizaje y la autoevaluación” (Marcos, 2015, p. 128). La autoevaluación, entendida como un proceso para la reflexión y mejora del aprendizaje se puede

realizar a través de diversos instrumentos, como los diarios reflexivos, el portafolios, la autorregulación del aprendizaje mediante la elaboración de mapas conceptuales y la autoobservación (Bordás y Cabrera, 2001). Esta última tiene las siguientes características: favorece la evaluación centrada en el proceso más que en los resultados, y está unida a la evaluación formadora (Bordás y Cabrera, 2001), en la que el estudiante participa de manera activa en su aprendizaje para revisar sus aciertos, debilidades, habilidades y fortalezas (Colmenares, 2008).

2. Fundamentación teórica

Cuando leemos para un público debemos tener en cuenta dos aspectos que van unidas a la comprensión, la decodificación y la expresividad. La decodificación es la adquisición del código escrito, la concordancia entre grafemas (forma escrita de las letras) y fonemas (sonido que representan los grafemas) (Muñoz-Valenzuela & Schesltraete, 2008; Silva, 2014).

La lectura expresiva se ha definido como una actividad lingüística que se caracteriza por su semejanza con la comunicación oral en cuanto a los rasgos prosódicos (Galera, 1998; Lopes *et al.*, 2015) y paralingüísticos (Galera, 1998). La expresividad en la lectura se ha empleado para referirse a la prosodia y se ha considerado como un aspecto importante de la fluidez lectora, tanto en las herramientas que se han empleado para la evaluación de esta habilidad oral (Allington, 1983; Rasinski, Rikli & Johnston 2009; NAEP (s.f.); González-Trujillo *et al.*, 2014; Zac, 2016), como en los estudios sobre la adquisición, el desarrollo (Kitzen, 2001) y la comprensión lectora (Benjamin y Schwanenflugel, 2010; Miller y Scwanenflugel, 2006, 2008; Schanenflugel et al, 2004). Además, se han creado herramientas que tienen en cuenta el componente prosódico para el estudio de la habilidad lectora en voz alta; por ejemplo, González-Trujillo *et al.* (2014) especificaron cuatro dimensiones: el volumen de lectura, la entonación, las pausas y la adecuada segmentación. Zac (2016) diseñó un instrumento para la evaluación del habla que incluía un apartado para medir la capacidad de realizar una lectura expresiva y se tenían en cuenta la variación de tonos y de intensidad, las pausas, los gestos, y, por último, los ademanes y la fluidez (Castillo y Salvarezza, 2022). El Test PEPS-C (Martínez-Castilla & Peppé, 2008) diferencia la función prosódica de la forma fonética. Por una parte, las tareas de función prosódica constan de dos acciones, que son la receptiva y la expresiva; por otra parte, la forma fonética se relaciona con el significado. La fluidez lectora, se ha definido teniendo en cuenta dos características; por un lado, la lectura expresiva, en la que los rasgos prosódicos adquieren importancia; y por otro, la velocidad lectora (Calero, 2014). Esta última se ha considerado un elemento clave de la fluidez lectora, junto con la precisión y la expresión (Ripoll, Tapia y Aguado, 2020). La cantidad de información escrita, según el número de palabras, sílabas o letras que se procesan, en un tiempo determinado es la velocidad lectora (Ripoll, *et al.*, 2020). En la lectura en voz alta, además de la velocidad son importantes las pausas, la entonación, la articulación de sílabas y el número de lap-

sus. Las pausas se definen como “un silencio o vocalización intercalados en el discurso” (Gil, 2007, p. 544) y a veces el lector se para en estructuras que tienen mucha cohesión sintáctica y semántica, que según Aguilar (2000) se deberían evitar. La entonación, como elemento suprasegmental de la lectura en voz alta puede indicarnos tanto posibles trastornos como falta de comprensión del texto. Una entonación atípica como monótona o exagerada unida al habla arrítmica, y acentuación indebida puede indicar un trastorno como por ejemplo del espectro autista (Vásques, León & Sáez, 2023).

La articulación de sílabas está unida a la decodificación y a la conciencia fonológica, y es la habilidad que se adquiere en los primeros años de contacto con la lengua escrita. La conciencia fonológica incluye la conciencia silábica, definida como la habilidad para segmentar, identificar o manipular las sílabas (Piasta y Hudson, 2022). A menudo los niños que tienen habilidad para manipular las sílabas aprender a leer más rápido (Bravo, 2002).

3. Objetivos, método y materiales

3.1. Objetivos

El objetivo de este trabajo es determinar a través de la autoevaluación la percepción de los jóvenes estudiantes de educación superior sobre las características de la comunicación lectora en voz alta (pausas, velocidad, lapsus, entonación, separación de sílabas) por medio del software libre Praat. Este programa se usa para analizar, sintetizar y manipular el habla (Boersma & Weenink, 2025). Permite grabar o leer un sonido y mostrar su representación por medio de la forma de la onda, y de los análisis acústicos a través del espectrograma, del contorno tonal y los formantes:

PRAAT allows you to record a sound with your microphone or any other audio input device, or to read a sound from a sound file on disk. You will then be able to have a look ‘inside’ this sound. The upper half of the sound window will show you a visible representation of the sound (the wave form). The lower half will show you several acoustic analyses: the spectrogram (a representation of the amount of high and low frequencies available in the signal) is painted in shades of grey; the pitch contour (the frequency of periodicity) is drawn as a cyan curve; and formant contours (the main constituents of the spectrogram) are plotted as red dots. (Boersma & van Heuven, 2001, p. 341)

Además, puede usarse como herramienta para enseñar aspectos tanto sobre la pronunciación de vocales y consonantes como sobre la entonación (Osatananda y Thinchin, 2021). En esta intervención se ha empleado como un instrumento para la autoobservación de la lectura en voz alta por medio de las estrategias metacognitivas como la reflexión, el control de las actividades de aprendizaje y la autoevaluación.

3.2. Método y materiales

Para conformar el corpus objeto de análisis, participaron 69 estudiantes universitarios de primer curso pertenecientes a la Comunidad Autónoma Vasca, todos ellos bilingües, con edades que oscilan entre los 18 y los 20 años. Gran parte de este alumnado adquirió el euskera en el ámbito educativo, mientras que su lengua materna es el español. Los audios y las autoevaluaciones se han recogido de manera anónima.

Se realizó una intervención didáctica teórica para la posterior autoevaluación del alumnado. Los pasos que se siguieron fueron los siguientes: 1) explicación teórica de los rasgos suprasegmentales y del programa Praat; 2) grabación del texto leído en voz alta por parte de un profesional con la grabadora ZOOMH4, en el laboratorio de lectura. El texto leído por los participantes es la descripción de una ciudad²; 3) transcripción de la lectura en dos niveles: texto y sílabas; 4) autoevaluación mediante un cuestionario creado con las siguientes características: pausas, velocidad, lapsus, entonación y silabificación. Este cuestionario se envía y se recoge de forma anónima.

4. Análisis y resultados

El alumnado respondió a un test con seis preguntas sobre la percepción de su velocidad de lectura, entonación, silabificación, lapsus, pausas gráficas y tipos de pausa, con las siguientes posibles respuestas que aparecen en la tabla 1:

Tabla 1. Características lectoras del test de autoevaluación

Características lectoras	
Velocidad de lectura	(1) Normal (2) Lenta (3) Rápida (4) Cambios de velocidad
Entonación	(1) Se respeta el tipo de oración (2) No se respeta subiendo y bajando el tono cuando no se debe.
Silabificación	(1) La división de sílabas es adecuada (2) La división de sílabas no es adecuada
Lapsus	(1) No se hacen (2) Se hacen

² Texto en lengua vasca: Bilbo Iberiar Penintsulako ekialdeko isurialde atlantikoan kokatuta dago, itsas mailatik 19 metrotara, eta 41,6 kilometro koadroko zabalera du. Garraioen azpiegitura garrantzitsua Europako gainerako herrialdeekin lotzen du, lurretik, itsasotik zein airetik. Bilbo, milioi bat biztanle baino gehiago dituen metropoli baten bihotza da. 1300. urtean sortu zenetik, garapen ekonomiko eta sozialaren ardatz nagusia da, eta funtsezko faktorea ere da Bizkaiko inguruaren modernizatzean.
Traducción al español: Bilbao está situado en la vertiente oriental atlántica de la Península Ibérica, a 19 metros sobre el nivel del mar, y tiene una anchura de 41,6 kilómetros cuadrados. Conecta la importante infraestructura de transportes con el resto de Europa, ya sea por tierra, mar o aire. Bilbao es el corazón de una metrópoli de más de un millón de habitantes. Desde su creación en 1300, es el eje central del desarrollo económico y social y un factor clave en la modernización del entorno vizcaíno.

Características lectoras	
Pausas gráficas	(1) Se realizan correctamente (2) No se realizan correctamente
Tipos de pausa	(1) No se realizan errores (2) Errores, se separan estructuras indivisibles

Fuente: elaboración propia.

Los datos muestran (Tabla 2) que más de la mitad de los estudiantes creen que realizan cambios de velocidad en su lectura (49,27%), hacen subidas y bajadas de tono cuando no se debe, resultado una lectura artificial (55,07%), la silabificación no es la adecuada (66,66%), cometen lapsus (82,60%). La relación de lapsus identificados por los estudiantes son los siguientes: trabarse, alargar la pausa, cambiar letras dentro de la palabra, repeticiones, errores de articulación, decir palabras que no aparecen en la lectura, omisiones.

A pesar de que consideran que las pausas son correctas porque se paran en signos de puntuación (53,62%), perciben que realizan errores porque separan estructuras indivisibles (65,21%).

Tabla 2. Porcentajes de autoevaluación en la lectura en voz alta

Velocidad de lectura			
(1) Normal	(2) Lenta	(3) Rápida	(4) Cambios de velocidad
20,28%	7,24%	23,18%	49,27%
Entonación			
(1) Se respeta el tipo de oración		(2) No se respeta, subiendo y bajando el tono cuando no se debe.	
42,02%		55,07%	
Silabificación			
(1) La división de sílabas es adecuada		(2) La división de sílabas no es adecuada	
31,88%		66,66%	
Lapsus			
(1) No se hacen		(2) Se hacen	
15,94		82,60	
Pausas gráficas			
(1) Se realizan correctamente		(2) No se realizan correctamente	
53,62%		46,37	

Velocidad de lectura	
Tipos de pausas	
(1) No se realizan errores	(2) Errores, se separan estructuras indivisibles
33,33%	65,21%

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se muestra el análisis de la relación que tienen con la velocidad de lectura y la entonación, que serían nuestras variables dependientes, los datos recogidos en el test para las otras cuatro variables (que serían variables independientes): la silabificación, los lapsus, las pausas gráficas y los tipos de pausa.

Mediante el programa IBM SPSS Statistics, se ha optado por realizar la prueba de Chi cuadrado entre las variables a relacionar y se han obtenido los resultados recogidos en la tabla 3:

Tabla 3. Prueba de Chi cuadrado, p valor significativo y V de Cramér

		Silabificación correcta		Tipos de Pausas con errores		Lapsus		Pausas gráficas correctas	
		Sí (%)	No (%)	Sí (%)	No (%)	Sí (%)	No (%)	Sí (%)	No (%)
Velocidad de lectura	Normal	27	15	20	22	21	18	27	13
	Lenta	18	2	11	1	9	1	11	3
	Rápida	9	30	20	26	19	36	19	28
	Cambios	46	52	49	52	51	45	43	56
Chi Cuadrado; p; (V Cramér)		9.3; 0.025 (0.37)		2.9; 0.413		2.3; 0.518		4.4; 0.221	
Entonación	Se respeta	67	33	42	48	44	45	59	23
	No se respeta	33	67	58	52	56	55	41	77
Chi Cuadrado; p; (V Cramér)		6.8; 0.009 (0.32)		0.2; 0.642		0.0; 0.912		8.8; 0.003(0.36)	

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3 se muestran los datos recogidos en el test de percepción mediante porcentajes que nos ofrece el programa IBM SPSS Statistics y los resultados de la prueba Chi Cuadrado, el p valor o significación y el coeficiente V de Cramér que utilizaremos para evaluar la fuerza de asociación entre las variables.

Si establecemos, como comúnmente se hace, un nivel de significación del 0,05, el primer resultado que se observa en la tabla 3 es que tener lapsus o cometer errores en las pausas separando estructuras no divisibles, no guarda relación significativa con la velocidad ni con la entonación.

Respecto a las pausas gráficas, sí está asociada esta variable a la entonación ($p = 0.003$), pero no a la velocidad. Así una mayoría de las personas que perciben hacer las pausas gráficas correctamente (59%) creen respetar la entonación frente a una clara minoría (23%) de quienes no creen hacer las pausas gráficas correctamente (Gráfico 1).

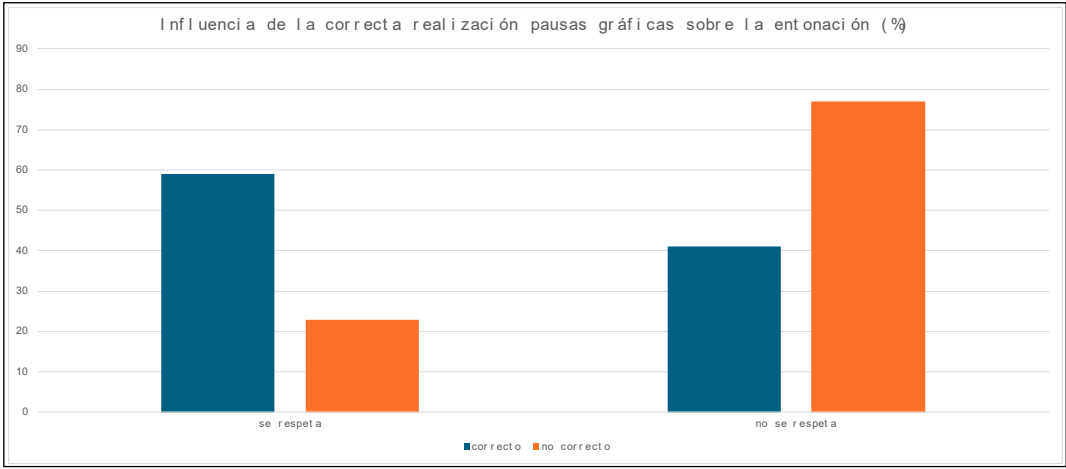


Gráfico 1. Influencia de la correcta realización pausas gráficas sobre la entonación

Fuente: elaboración propia.

La variable que sí está relacionada con ambas variables dependientes es la silabificación. En el caso de la velocidad ($p = 0.025$), cabe destacar que la velocidad lenta es muy superior entre los sujetos que creen silabificar correctamente (18%) en comparación con los que creen no hacerlo (2%). Lo contrario ocurre respecto a la velocidad rápida, donde hay tres veces más porcentaje de sujetos que no creen silabificar bien (30%) que entre los que creen dividir correctamente las sílabas (9%) (Gráfico 2.).

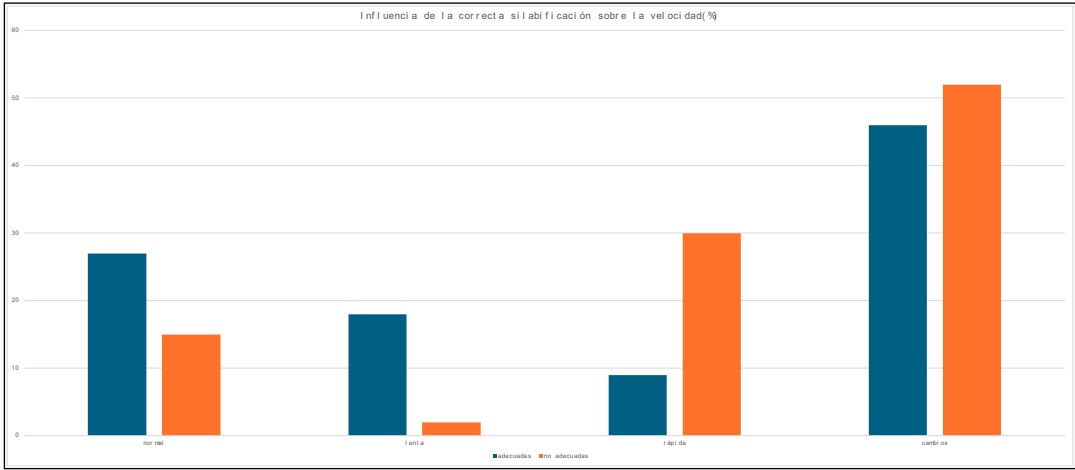


Gráfico 2. Influencia de la correcta silabificación sobre la velocidad

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, la silabificación guarda una relación significativa ($p = 0.009$) con la entonación. La mayoría de los que creen hacer correctamente la división de las sílabas (67%) estiman que entonan correctamente, frente a otra mayoría de personas que no creen silabificar bien que entonan incorrectamente (67%). Hay claramente una oposición de mayorías que relaciona la correcta entonación a una correcta silabificación (Gráfico 3).

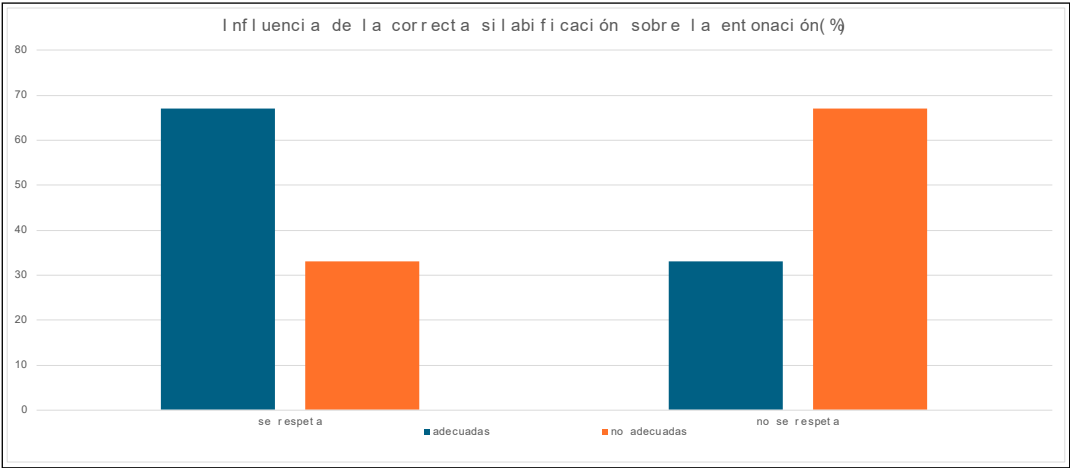


Gráfico 3. Influencia de la correcta silabificación sobre la entonación.

Fuente: elaboración propia.

En estos tres casos donde las diferencias son estadísticamente significativas se ha obtenido el coeficiente V de Cramér, que en los tres casos (0,37 y 0.32 para la silabificación y 0,36 para las pausas gráficas), indica que la asociación entre las variables es moderada.

5. Discusión y conclusiones

Los análisis realizados en este estudio revelan que más de la mitad de los estudiantes creen que cambian la velocidad en su lectura, realizan subidas y bajadas del tono cuando no se debe, la silabificación no es exacta, cometen lapsus, principalmente repeticiones y cambios de letras, respetan los signos de puntuación, pero dividen estructuras gramaticales de manera incorrecta. En los resultados derivados de la relación de variables se ha concluido que tener lapsus o cometer errores en las pausas separando estructuras no divisibles, no se relaciona de manera estadísticamente significativa con la velocidad ni con la entonación. Por lo tanto, más de la mitad de los lectores que perciben hacer las pausas gráficas correctamente creen respetar los rasgos de entonación unidas al tipo de oración y al tono. En cuanto a la velocidad, tiene relación con la silabificación, aquellos que creen que leen despacio opinan que silabifican mejor, en oposición a los que leen rápido.

En los resultados derivados de la relación de variables se ha concluido que según la opinión de los estudiantes tener lapsus o cometer errores en las pausas separando estructuras no divisibles, no se relaciona de manera estadísticamente significativa con errores en la velocidad y en la entonación. Esta percepción podría reflejar una similitud

con la expresión espontánea, puesto que la distribución de las pausas y sus duraciones no marcan una estructura prosódica regular relacionada con la puntuación, siendo más cortas y más frecuentes. A pesar de que los factores tanto acústicos como lingüísticos permiten distinguir a los oyentes la diferencia entre la lectura y el habla espontánea, los marcadores acústicos de esa diferencia no son obvios, en gran parte debido a la amplia gama de diferentes estilos de habla entre lectores (Godde, Bosse y Bailly, 2020). Por el contrario, los lectores que afirman hacer las pausas gráficas correctamente creen respetar los rasgos de entonación unidos al tipo de oración y al tono.

En el estudio se ha relacionado estadísticamente de manera significativa la velocidad baja con una mejor silabificación. La variable velocidad de lectura está unida al reconocimiento de palabras, tanto en las lenguas llamadas “transparentes” como por ejemplo en el español y en el vasco, como en las lenguas “opacas”, los lectores que han sido objeto de estudio deberían combinar la ruta fonológica con la vía visual o léxica, llamada por Coltheart (1978, 1993, 2005) modelo de doble ruta de lectura, para leer palabras poco conocidas, y reconocer de manera automática aquellas que les resulten familiares (Cuadro *et al.*, 2021; Groen, Veenendaal y Verhoeven., 2019; Arancibia y Leiva, 2022), pero estos lectores creen que la silabificación va unida a una lectura lenta, y consecuentemente perciben que se equivocan menos si leen despacio. Sin embargo, los alargamientos y vacilaciones que revelan una focalización consciente en la correcta decodificación léxica, generan pausas inadecuadas y a menudo perjudican la comprensión textual (Arancibia, León y Vásquez, 2025), aspecto significativo que debe contemplarse en futuras investigaciones.

A modo de conclusión y resumiendo, a lo largo de este estudio hemos realizado una intervención didáctica y hemos analizado la autoevaluación de la lectura en voz alta de un grupo de estudiantes por medio de la herramienta *Praat*. Las pruebas estadísticas han evidenciado que algunos de estos estudiantes creen que leen con una buena entonación, silabifican correctamente y respetan las pausas gráficas, siendo estas estrategias prosódicas importantes que contribuyen a la fluidez lectora. Sin embargo, más de la mitad enumeran en su lectura aspectos a mejorar como cambios de velocidad, variaciones entonacionales indebidas, silabificación inadecuada, lapsus y separación de estructuras gramaticales incorrectas. Todos estos resultados conllevan, asimismo, importantes implicaciones didácticas aplicables a otras lenguas puesto que tanto el proceso metodológico (explicación teórica, grabación, transcripción y autoevaluación de características suprasegmentales) como la aplicación de estrategias metacognitivas (reflexión, control de las actividades de aprendizaje y autoevaluación) por medio de la autoobservación conllevan a identificar rasgos suprasegmentales, que se podrían mejorar por medio de prácticas específicas interdisciplinarias. Dichas prácticas pueden estar apoyadas en diversos recursos; en la música por medio de La Terapia de Entonación Melódica (TEM), tanto para pacientes con demencia (Urios, San Juan y García, 2013), como para la enseñanza del sistema lingüístico (Zhang, 2024); y en la gamificación, para mejorar la fluidez lectora (Albuja *et al.*, 2025). Por último, los resultados obtenidos en esta investigación sobre la percepción de los propios estudiantes aportan luz para los estudios realizables a corto plazo en dos direcciones, en la caracterización de la comprensión y en el diseño e implementación de las posibles intervenciones didácticas.

Referencias

- Aguilar, L. (2000). La prosodia. En S. Alcoba, (Coord.), *La expresión oral* (pp. 89-146). Ariel.
- Albuja, A.L., León, A.G., Barrera, A.D., & Martínez, R. (2025). Estrategia gamificada para mejorar la fluidez lectora en los estudiantes de quinto año de Educación General Básica. *Sinergia Académica*, 8(Especial 2), 71-95. <https://doi.org/10.51736/sa485>
- Allington R. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36, 556-561.
- Arancibia, 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://dx.doi.org/10.29344/0717621X.46.2673>
- Arancibia, B., León, H., & Vásquez, I. (2025). Evolución de las pausas de la lectura en escolares con diferentes trayectorias en comprensión lectora. *Ocnos*, 24(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2025.24.2.550
- Benjamin R. G. & Schwanenflugel P. J. (2010). Text complexity and oral reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly*, 45, 388-404. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.4.2>
- Boersma, P. & van Heuven, V. (2001). Speak and unSpeak with Praat. *Clot International*, 5(9/10): 341-345.
- Boersma, P. & Weenink, D. (2025). Praat: doing phonetics by computer. <https://www.fon.hum.uva.nl/praat>
- Bordas, I. & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48
- Bravo, L. (2002)., 2002 La conciencia fonológica para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos*, 28, 165-177.
- Castillo, V., & Salvarezza, C. (2022). *Estudio descriptivo de los resultados de la evaluación prosódica en el habla de los estudiantes del profesorado en Educación Especial*. Universidad Nacional de Rosario.
- Colmenares, A. M. (2008). Evaluación formadora: ¿estamos en presencia de una nueva generación de la evaluación?. *Educare*, 12(3).
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading task. En G. Underwood (Eds.), *Strategies of information processing* (pp. 51-216). Academic Press.
- Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The dual-route approach. En M. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A Handbook* (pp. 6-23). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch1> [Links]

- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100(4), 589-608. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.100.4.589>
- Corominas, S. (2014). ¿Estás en la onda? Aplicación de Praat a la enseñanza de la entonación. [Trabajo de Fin de Máster no publicado, Universitat de Girona].
- Cortés, M. (2001). El papel de la prosodia en la enseñanza de la lengua extranjera. Una revisión de materiales didácticos. *Lenguaje y textos*, 17, 127-144.
- Cortés, M. (2002). Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación. Editorial Edinumen.
- Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 53-66.
- Cuadro, J., Mailhos, Á., Estevan, I. & Martínez, F. (2021). Reading competency, speech rate and rhythm. *Psicothema*, 33(2), 222-227. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.80>
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Clé International
- Etxebarria, A., Gaminde, I., Romero, A., & Iglesias, A. (2016). Desarrollo de la competencia prosódica en la lectura en voz alta: importancia de las pausas. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 15(2), 110-118.
- Galera, F. (1998). Lectura expresiva y comunicación oral. *Lenguajes y textos*, 11-12, 113-128.
- Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: De la teoría a la práctica*. Arco/Libros.
- Gobierno Vasco. (2024). *Estrategia de Lectura para el Sistema Educativo Vasco. 2024-2027*. Viceconsejería de Educación del Gobierno Vasco.
- Godde, E., Bosse, M.L., & Bailly, G. (2020). *A review of reading prosody acquisition and development*. LEAD Research Center, Université de Bourgogne. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-09968-1>
- 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. *Estudios de Psicología*, 35, 104-136. <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.8936>
- 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>

- Kitzen, K. R. (2001). Prosodic sensitivity, morphological ability, and reading ability in young adults with and without childhood histories of reading difficulty. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62(2-A), 460.
- Kuhn, M. R. & Stahl, S. (2003). Fluency: a review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>
- Lopes, J. A., Silva, M. M., Moniz, A. V., Spear-Swerling, L. & Zibulsky, J. (2015). Prosody growth and reading comprehension: A longitudinal study from 2nd through the end of 3rd grade. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 5-23.
- Marcos, M. J. (2015). Estrategias de aprendizaje para la adquisición de la competencia lingüística en alumnos de FLE. *Anales de Filología Francesa*, 23, 125-143.
- Martínez-Castilla, P. & Peppé, S. (2008). Developing a test of prosodic ability for speakers of Iberian Spanish. *Speech Communication*, 50(11), 900-915. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2008.03.002>
- Miller J. & Schwanenflugel P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98, 839-843. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.839>
- Miller J. & Schwanenflugel P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43, 336-354. <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.4.2>
- Muñoz-Valenzuela, C., & Schesltraete, M. A. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste?. *Revista Iberoamericana de educación*, 45(5), 1-8.
- NAEP The Nation's Report Card (s.f.). <https://nces.ed.gov/nationsreportcard>
- Osatananda, V., & Thinchin, W. (2021). Using Praat for English pronunciation self-practice outside the classroom: strengths, weaknesses, and its application. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 14(2), 372-396.
- Piasta, S. B., & Hudson, A. K. (2022). Key knowledge to support phonological awareness and phonics instruction. *The Reading Teacher*, 76(2), 201-210. <https://doi.org/10.1002/trtr.2093>
- Rasinski T. V. (2004). *Assessing Reading Fluency*. Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T. V., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361. <https://doi.org/10.1080/19388070802468715>

- Ripoll, J. C., Tapia, M. M. & Aguado, G. (2020). Velocidad lectora en alumnado hispanohablante: un metaanálisis. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 158-165.
- Roa, C., & Hederich, C. (2024). Efectos de la lectura en voz alta. Revisión sistemática. *Zona Próxima*, 41, 3-37. <https://doi.org/10.14482/zp.41.514.748>
- Silva, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación educativa (México, DF)*, 14(64), 47-55.
- Schwanenflugel P. J., Hamilton A. M., Wisenbaker J. M., Kuhn M. R. & Stahl S. A. (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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.119>
- Teberosky, A., & Sepúlveda, A. (2018). Aprender a partir de la lectura en voz alta del adulto. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, 7(2), 73-90.
- Urios, G.S., San Juan, P.D., & García, J.M. G. (2013). Terapias musicales en la rehabilitación del lenguaje y musicoterapia en personas con demencia. *Alzheimer. Realidades e investigación en demencia*, 54, 35-41.
- Usó, L. (2008). La enseñanza de la pronunciación en LE. *Phonica*, 4, 104-130.
- Vásquez, I., León, H. & Sáez, K. (2023). Desempeño prosódico en lectura en voz alta en niños con trastorno del espectro autista. *Estudios filológicos*, 72, 91-110. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132023000200091>
- Zhang, X. (2024). La enseñanza de gramática a través de letra de canción española. En II Congreso Internacional de Lingüística Hispánica en Italia CILHI.
- Zac, M. (2016). Test de evaluación prosódica en el habla T.E.P.HA. *Akadia*.