

Evolución de las pausas de la lectura en escolares con diferentes trayectorias en comprensión lectora

Beatriz Arancibia-Gutiérrez 
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
barancib@ucsc.cl

Hernán León-Valdés 
Universidad de Concepción, Chile
hleon@udec.cl

Inger Vásquez-Venegas 
Universidad de Concepción, Chile
ingervasquez@udec.cl

Recibido: 03-Septiembre-2024

Aceptado: 24-Abril-2025

Resumen

Se examina la evolución de las pausas de la lectura oral en 26 escolares chilenos de educación básica: nueve con buen desempeño en comprensión lectora en 4.º y 6.º año; ocho con desempeño bajo en 4.º, pero bueno en 6.º, y nueve que lo mantienen bajo. Como grupo de referencia, participaron nueve estudiantes universitarios. Se clasificaron las pausas en adecuadas e inadecuadas, y en silencios, vacilaciones y alargamientos mediante el software PRAAT. No hubo diferencias en las pausas adecuadas, pero sí en la frecuencia de pausas inadecuadas. El grupo con más baja comprensión lectora presentó la frecuencia más alta. En 6.º año todos mejoraron su desempeño inicial, pero persistió la brecha entre los estudiantes con mayor y menor desarrollo en comprensión lectora, mientras que el grupo que incrementa su comprensión tiende a mejorar su manejo de pausas. Respecto de los universitarios, el grupo con buena comprensión se acercó más a ese grupo de referencia al llegar a 6.º año. Se confirma la importancia de la puntuación para guiar las pausas gramaticales y se respalda la existencia de diferencias en la evolución del uso de pausas entre estudiantes con diferente desarrollo en comprensión lectora.

Palabras clave: Fluidez lectora; comprensión lectora; lectura oral; pausas en el habla; Educación Primaria.

Cómo citar: Arancibia-Gutiérrez, B., León-Valdés, H., & Vásquez-Venegas, 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

Evolution of pauses during reading in schoolchildren with different reading comprehension trajectories

Beatriz Arancibia-Gutiérrez 
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
barancib@ucsc.cl

Hernán León-Valdés 
Universidad de Concepción, Chile
hleon@udec.cl

Inger Vásquez-Venegas 
Universidad de Concepción, Chile
ingervasquez@udec.cl

Received: 03-September-2024

Accepted: 24-April-2025

Abstract

This study examines the evolution of oral reading pauses in 27 Chilean elementary school students: nine students with high performance in reading comprehension in 4th and 6th grade; eight students with low performance in 4th grade, but high in 6th grade; and nine students with low performance. Nine university students participated as a reference group. Pauses were classified into three categories: adequate, inadequate, and silences, hesitations, and lengthening. This classification was performed using the PRAAT software. While there were no differences in adequate pauses, significant variations were observed in the frequency of inadequate pauses. The group with the lowest reading comprehension exhibited the highest frequency. In 6th grade, all students demonstrated improvement in their initial performance. However, the gap between students with higher and lower reading comprehension development persisted, while the group that increased their comprehension also tended to improve their pause management. In the case of university students, the group with strong comprehension came closer to the reference group by the time they reached 6th grade. The findings underscore the pivotal role of punctuation in guiding grammatical pauses and validate the existence of disparities in the evolution of pause usage among students with varying reading comprehension levels.

Keywords: Reading fluency; reading comprehension; oral reading; pause (speech); Elementary School.

How to cite: Arancibia-Gutiérrez, B., León-Valdés, H., & Vásquez-Venegas, 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



INTRODUCCIÓN

Desde un enfoque fonético, la prosodia se entiende como el conjunto de rasgos suprasegmentales característicos del habla: acento, entonación, tono, ritmo, melodía, pausas, velocidad de elocución y cualidad de la voz (Llisterri, 2021). Desde una perspectiva complementaria, Joannette et al. (2008) la consideran un recurso comunicativo que permite la comprensión y expresión de intenciones comunicativas mediante un proceso cognitivo basado en los rasgos suprasegmentales de entonación, variaciones de intensidad y pausas. Estos rasgos también se manifiestan en la lectura en voz alta y son buenos indicadores del nivel de desarrollo de las habilidades de lectura fluida (Dowhower, 1991; Schreiber, 1991).

Revisiones y metaanálisis informan que el desempeño prosódico en lectores fluidos corresponde a una lectura con mayor amplitud y variación de tono (F0), con agrupamiento de las palabras en unidades significativas (frases, oraciones), y con pausas cuya ubicación y duración no entorpecen el sentido de las frases (Godde et al., 2020; Wolters, et al., 2022). Las investigaciones muestran que, pasado el aprendizaje inicial de la lectura, un desempeño prosódico bajo se relaciona con un bajo rendimiento en comprensión lectora, incluso en niños con habilidades de decodificación acordes con su edad (Groen et al., 2019; Miller y Schwanenflugel, 2008; véase la revisión de Roldán et al., 2022, basada en estudios con niños y niñas hispanoablantes). Aún más, el desempeño prosódico en la lectura oral puede llegar a predecir la pertenencia al grupo de estudiantes con mayores o menores habilidades en comprensión lectora (Groen et al., 2019).

Uno de los aspectos prosódicos de la lectura oral que primero diferencia entre escolares con buen y bajo desempeño en comprensión lectora son las pausas (Álvarez-Cañizo et al., 2015; 2018). Sin embargo, aún son escasos los estudios longitudinales al respecto. En ese contexto, la presente investigación analiza la evolución del uso de pausas en la lectura oral de escolares chilenos con diferente desarrollo en comprensión lectora y establece comparaciones con lectores adultos como grupo de referencia. Para situar el estudio, en el siguiente apartado se explican los tipos de pausas. Además, se presenta una revisión sucinta del estado del arte sobre el uso de pausas en la lectura en voz alta y su relación con la comprensión lectora.

MARCO REFERENCIAL

En el lenguaje oral, una pausa corresponde a un “silencio o vocalización intercalado en el discurso” (Gil-Fernández, 2007, p. 544). Su ubicación, frecuencia y duración se asocian con la coordinación respiración/voz y la planificación articulatoria (Godde et al., 2022), con la delimitación de las unidades discursivas que estructuran el habla y con la planificación del discurso (Hernández-Rodríguez y Soto-Barba, 2018). Es posible distinguir entre pausas sonoras o llenas y silenciosas o vacías (Llisterri, 2021). Las sonoras se manifiestan como vocalizaciones (“mm”) o alargamientos vocálicos y consonánticos de las palabras, mientras que las pausas silenciosas corresponden a la interrupción de la fonación.

En la lectura en voz alta, las pausas son menos frecuentes que en el habla. Además, predominan las pausas silentes por sobre las sonoras (Etxebarria et al., 2016; Gaminde et al., 2012; 2014). Las investigaciones se refieren principalmente a las primeras, que pueden ser gramaticales o agramaticales. Las gramaticales cumplen una importante función demarcativa, generalmente guiada por la puntuación. Es decir, responden más a una prosodia sintáctica que a una expresiva (Erekson, 2010), pues permiten que el lector lea respetando los límites sintácticos y el significado del texto. Además, de manera secundaria u optativa, el lector puede emplear pausas con fines expresivos, por ejemplo, mediante el alargamiento de determinados segmentos de las palabras (“eres taaan egoísta”). Las agramaticales, en cambio, son pausas inapropiadas entre palabras, provocan un quiebre en la estructura de frase y pueden alterar el significado de lo leído (Gil-Fernández, 2007). En lectores menos hábiles también es posible observar pausas sonoras intrusivas, lo que puede provocar fenómenos como alargamientos vocálicos o consonánticos, generalmente relacionados con más dificultades para leer las palabras (“sorpreennn...dida”) (Borzzone-de-Manrique y Signorini, 2000; Schwanenflugel et al., 2004).

Algunas investigaciones evidencian que la habilidad para manejar bien las pausas durante la lectura oral se desarrolla relativamente rápido en los primeros años de escolaridad, probablemente porque es uno de los aspectos prosódicos que más se beneficia del buen reconocimiento de palabras (Cuadro et al., 2021; Godde et al., 2020; Groen et al., 2019; Kim et al., 2021; Wolters et al., 2022). Destaca el estudio de Godde et al. (2022), que analiza el patrón de pausas respiratorias y sintáctico-prosódicas de 295 estudiantes de habla francesa de entre segundo y séptimo año de educación primaria, y lo compara con el de 20 adultos. Los resultados revelaron que los participantes de segundo año realizaban más pausas no gramaticales, respiraban con mayor frecuencia y producían más retrasos entre la inhalación y la fonación. Los de cuarto año, en cambio, planificaban mejor sus pausas respiratorias y se guiaban más por la puntuación. Por su parte, los de séptimo grado planificaban las pausas como los adultos. El estudio concluye que el manejo adecuado de pausas se adquiere gradualmente entre segundo y séptimo grado, con un rol importante de la puntuación como guía.

En contexto español, Álvarez-Cañizo et al. (2018) describen las pausas marcadas por signos de puntuación, y pausas entre y al interior de palabras en 20 escolares de tercer año de primaria, 20 de quinto y un grupo de adultos. El total de pausas y su duración fueron mayores en el grupo de tercer año. En quinto año se observaron algunas características de la lectura del adulto, principalmente en cuanto a la duración de las pausas. Posteriormente, en un estudio longitudinal con 40 estudiantes, Álvarez-Cañizo et al. (2020) encontraron que las pausas inapropiadas (no concordantes con la puntuación) disminuían significativamente entre el primer y segundo año, mientras que su duración iba disminuyendo paulatinamente hacia el tercer año. La cantidad de pausas adecuadas (concordantes con la puntuación) se mantenía, pero su duración disminuía significativamente entre segundo y tercer año.

Por su parte, Etxebarria et al. (2016) analizaron el desempeño de 100 estudiantes universitarios bilingües (vasco-español) que leyeron una noticia en voz alta. Las pausas silenciosas fueron las más frecuentes y de duración muy heterogénea. Aunque sólo el 6% del total correspondía a pausas agramaticales, el 35% de los participantes hizo alguna pausa agramatical o alguna pausa intrusiva al interior de una palabra.

Pausas y comprensión lectora

Uno de los primeros estudios en español en abordar la relación entre pausas de la lectura oral y comprensión lectora es el de Borzone-de-Manrique y Signorini (2000), realizado con 24 escolares argentinos de tercer año de primaria. Los resultados mostraron que menos pausas, pero bien localizadas, se relacionaban con una mayor velocidad lectora, y con un mejor desempeño en lectura de palabras y en comprensión lectora.

Investigaciones posteriores confirman la relación entre adecuación de las pausas en la lectura oral y comprensión lectora. En contexto angloparlante, Miller y Schwanenflugel (2008) examinaron, en 92 escolares estadounidenses, si el desarrollo de la lectura prosódica al final de primer y segundo año de primaria predecía el desempeño en fluidez y comprensión lectora al final del tercer año, con independencia de las habilidades de lectura de palabras. Los predictores más importantes fueron la disminución del número de pausas intrusivas en segundo año, y la adquisición temprana de un contorno de entonación similar al del adulto, lo que a su vez estaba determinado por la disminución de las pausas inadecuadas.

En contexto francófono, Arcand et al. (2014) analizaron la relación entre pausas y comprensión lectora en 33 estudiantes de segundo año de primaria. El estudio encontró que las pausas inapropiadas impactaban negativamente en la comprensión, independientemente de la velocidad y la precisión lectora. Los resultados respaldaron la hipótesis de que usar las pausas respetando intencionalmente las marcas de puntuación se relaciona con una mejor comprensión lectora. En España, Álvarez-Cañizo et al. (2015) estudiaron la relación entre comprensión lectora y diversos parámetros prosódicos de la fluidez lectora en tercer y sexto año de primaria. De cada curso seleccionaron a 10 estudiantes con buenos desempeños en comprensión de textos orales y escritos, y a otros 10 con buen desempeño en comprensión oral, pero bajo en comprensión escrita. El análisis mostró que una comprensión lectora más baja se relacionaba con una mayor frecuencia de pausas inapropiadas. Más recientemente, Fumagalli et al. (2023) relacionan la

fluidez y la comprensión de lectura en 116 estudiantes argentinos de quinto año. El grupo con alto nivel de comprensión mostró un desempeño significativamente mejor en fluidez lectora, con buena continuidad, sin pausas intrusas y una adecuada delimitación de las frases y oraciones del texto.

Otras investigaciones han comenzado a indagar en las pausas utilizadas por escolares con algún diagnóstico de necesidades educativas especiales relacionadas con el desarrollo del lenguaje. [Jordán et al. \(2019\)](#) describen una mayor frecuencia de pausas innecesarias en niños diagnosticados con Trastorno Específico del Lenguaje, cuadro asociado a riesgo de dificultades lectoras. Por su parte, [Vásquez-Venegas et al. \(2023\)](#) comparan las pausas de 20 estudiantes chilenos con desarrollo típico del lenguaje (DTL) con las de cinco niños diagnosticados con trastorno del espectro autista (TEA), todos de cuarto año. La mitad del grupo con DTL tenía un buen rendimiento en comprensión y fluidez lectora, y la otra mitad tenía un desempeño bajo. El grupo con buen desarrollo lector hizo menos pausas, y presentó escasas vacilaciones y alargamientos. El grupo con desempeño lector bajo hizo más pausas y no se diferenció de los niños con diagnóstico de TEA en los silencios y otros fenómenos como alargamientos, vacilaciones, tanteos articulatorios y repeticiones.

En síntesis, la evidencia indica que la habilidad para usar adecuadamente las pausas en la lectura oral se adquiere en los primeros años de escolaridad, guiada por los signos de puntuación. Alrededor del sexto año, el desempeño de los estudiantes ya se parece al del adulto ([Álvarez-Cañizo et al., 2018](#); [Godde et al., 2022](#)). Además, las investigaciones sugieren que la forma en que los estudiantes usan las pausas es un buen indicador del desarrollo de sus habilidades lectoras. Sin embargo, aunque se ha documentado la relación entre pausas y comprensión lectora ([Borzone-de-Manrique y Signorini, 2000](#); [Álvarez-Cañizo et al., 2015](#); [Miller y Schwanenflugel, 2008](#)), la mayoría de las investigaciones sigue un diseño transversal, limitándose a un sólo momento del desarrollo lector. Además, no se ha profundizado lo suficiente en los tipos de pausas que pueden aparecer en la lectura de los estudiantes. Nuestra investigación contribuye a llenar estos vacíos a través de un estudio longitudinal cuyo objetivo es examinar la evolución del uso de distintos tipos de pausas en escolares con distintas trayectorias en comprensión lectora. A diferencia de estudios que comparan grupos etarios distintos, este análisis permite observar cambios intraindividuales en el tiempo. Además, la inclusión de una tipología detallada de pausas (silencios, vacilaciones y alargamientos) y la comparación con un grupo de universitarios como referencia brindan una perspectiva más integral del desarrollo lector.

Esta investigación busca responder la siguiente pregunta: ¿Cómo evolucionan las pausas de la lectura oral en escolares chilenos con distintas trayectorias en comprensión lectora entre 4.º y 6.º año de educación básica, y en qué medida su desempeño se aleja o aproxima al de lectores adultos? Se espera que los escolares con buena comprensión lectora en 4.º y 6.º presenten una mejor evolución en el uso de pausas y que al llegar a 6.º año estrechen las diferencias con los adultos. Los niños que mejoran su comprensión también tendrían que mejorar su manejo de pausas. En cambio, quienes mantienen baja su comprensión lectora sostendrán una mayor frecuencia de pausas inadecuadas y seguirán más distantes del desempeño de los lectores adultos.

MÉTODO

El diseño es descriptivo y longitudinal. La recolección de datos se realizó en dos sesiones en 4.º y 6.º año, sin intervención entre ambas mediciones.

Participantes

La muestra es una selección de participantes de una investigación más amplia, quienes fueron evaluados en comprensión lectora y fluidez de la lectura oral en 4.º (2019) y 6.º año (2021) de Educación Básica. Pertenecían a diferentes escuelas públicas y presentaban un desarrollo cognitivo normotípico, medido en 4.º año a través de Test de Raven, Escala Coloreada ([Raven et al., 2004](#)). La investigación cumplió con todos los requisitos éticos de la investigación actual y contó con la autorización del comité de ética de la universidad responsable.

Definimos tres perfiles de selección, representativos de diferentes trayectorias en comprensión de lectura:

- Perfil 1: estudiantes con buena comprensión lectora en 4.º y 6.º año (percentil ≥ 50).
- Perfil 2: estudiantes con comprensión lectora baja en 4.º año (percentil ≤ 40), pero que en 6.º año hubiesen mejorado su desempeño (percentil ≥ 45).
- Perfil 3: estudiantes con comprensión lectora baja sostenida (percentil ≤ 40 en 4.º y 6.º).

Se excluyó a estudiantes con desempeños deficientes en lectura de palabras y pseudopalabras, (dos desviaciones estándar por debajo del desempeño esperado), lo que había sido medido en ambos cursos a través del subtest de Lectura de palabras y pseudopalabras de la batería PROLEC-R (Cuetos et al., 2014). Las diferencias intergrupales no fueron significativas en 4.º (pseudopalabras: $H = 1.8$, $p = .41$; palabras: $H = 3.9$, $p = .14$) ni en 6.º año (pseudopalabras: $H = 5.3$, $p = .07$; palabras: $H = 3.4$, $p = .18$).

Finalmente, resultaron seleccionados 26 participantes. Su edad promedio en 4.º año era de 9 años, 5 meses de edad. Para la segunda medición, en 6.º año, tenían en promedio 11 años, 7 meses. De acuerdo con su perfil en comprensión lectora, quedaron agrupados de la siguiente forma:

- Perfil 1: $n = 9$ (5 niñas + 4 niños)
- Perfil 2: $n = 8$ (6 niñas + 2 niños)
- Perfil 3: $n = 9$ (6 niños + 3 niñas)

Como grupo de referencia, seleccionamos a nueve estudiantes universitarios de 4.º y 5.º año de Pedagogía de una misma institución de educación superior, de 30 que voluntariamente realizaron la misma tarea de lectura en voz alta que los escolares. Esto permitió establecer las comparaciones con las pausas utilizadas por lectores adultos.

Instrumentos

Para medir la comprensión lectora y obtener las lecturas en voz alta, se emplearon los siguientes instrumentos:

- Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP), Forma A (Alliende et al., 2004), estandarizada para la población escolar chilena. En 4.º año se utilizó el Cuarto Nivel, Forma A (18 puntos máximo). En 6.º año, se aplicó el Sexto Nivel, forma A (40 puntos máximo). Las puntuaciones se llevan a una escala de percentiles. Presenta un Alpha de Cronbach $= .71$.
- Texto para lectura en voz alta: se utilizó una fábula de 215 palabras distribuidas en 17 oraciones, seleccionada del Texto del Estudiante Lenguaje y Comunicación de 4.º año. Según la Escala Inflesz de legibilidad (Barrio-Cantalejo et al., 2008; véase <https://legible.es/blog/escala-inflesz/>), es un texto “bastante fácil de leer”.

Procedimiento de recogida de datos

La toma de datos se desarrolló en dos sesiones durante la jornada habitual de clases y a cargo de una de las investigadoras y dos examinadoras capacitadas. La prueba de comprensión de lectura se aplicó en el salón de cada curso, con acompañamiento de la profesora responsable. En la misma semana, cada participante leyó en voz alta en una sala libre de distractores. El texto se presentaba en papel (letra calibrí, tamaño 14) con la consigna de leerlo en voz alta lo mejor que pudieran. Para las grabaciones se utilizó una grabadora de voz semiprofesional (TASCAM DR-40).

Procedimientos de análisis

El texto contenía 36 pausas gramaticales (obligatorias, marcadas por signos de puntuación). Además, se identificaron tres pausas no marcadas, pero gramaticales, y siete pausas opcionales, correspondientes a posibles alargamientos de carácter expresivo, que fueron revisadas y validadas por un experto externo a la investigación. En su conjunto, todas estas pausas se consideraron adecuadas. Posteriormente, se generaron los espectrogramas y se crearon objetos de texto o *TextGrids* para etiquetar y segmentar las señales acústicas de las pausas con el software Praat. Además, se contrastaron los espectrogramas con un análisis perceptual auditivo. Enseguida, lectura por lectura se identificaron y etiquetaron las pausas como adecuadas o inadecuadas y se clasificaron como silencios, alargamientos o vacilaciones. Siguiendo la descripción de Vásquez-Venegas et al. (2023), los silencios corresponden a una interrupción repentina de la cadena del habla sin producción de vacilaciones ni alargamientos de los segmentos. Los alargamientos son prolongamientos que aumentan la duración de un segmento vocálico o consonántico y pueden ir o no precedidos de silencio. Las vacilaciones corresponden a silencios antecendidos de tanteos articulatorios, repeticiones de sílabas o palabras, o de otros fenómenos equivalentes a errores que se presentan durante la lectura en voz alta. Para la extracción de datos, se utilizó un código de programación o *script* para Praat (Boersma y Weenink, 2020), que proporcionó una planilla Excel con la información requerida.

El corpus quedó conformado por 2526 pausas en 4.º año, 895 adecuadas y 1631 inadecuadas. En 6.º año, fue de 1832 pausas, 908 adecuadas y 924 inadecuadas. En los universitarios, fue de 340, 313 adecuadas y 37 inadecuadas. El análisis se realizó con el software SPSS v. 24.0. Para evaluar la normalidad y la homogeneidad de varianzas, se utilizó la prueba de Shapiro Wilk y de Levene, respectivamente. Para las comparaciones intergrupales por curso, se realizó un análisis de varianza no paramétrico (Kruskal Wallis). Cuando el análisis de varianza resultó significativo, se realizaron contrastes. Para establecer si había diferencias en la cantidad de pausas entre 4.º y 6.º básico para cada perfil, se utilizó la prueba de Wilcoxon. En todos los casos se utilizó un nivel de significancia de 0.05.

RESULTADOS

En primer lugar, se presentan los datos sobre comprensión lectora para cada perfil de escolares. La [tabla 1](#) muestra los descriptivos correspondientes a las medias (M) y sus desviaciones estándar (DE) en los dos momentos de aplicación de la prueba.

Tabla 1

Desempeños en comprensión lectora por grupo participante

Perfil	4.º básico		6.º básico	
	Puntuación (18 máx.)	Percentil	Puntuación (40 máx.)	Percentil
	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)
Perfil 1	15.78 (0.67)	96.67 (5.0)	29.33 (2.18)	82.22 (9.72)
Perfil 2	8.0 (2.07)	26.25 (10.61)	23.63 (2.83)	57.50(10.35)
Perfil 3	6.89 (1.76)	16.67 (8.66)	14.56 (4.85)	26.67 (12.75)

En segundo lugar, para responder la pregunta de investigación, se presentan los resultados del análisis de las pausas: total, adecuadas, inadecuadas y subtipos. Los descriptivos (M y DE) referidos al total de pausas en cada grupo se muestran en la [tabla 2](#).

Tabla 2*Pausas por curso y perfil*

Perfiles	4.º básico		6.º básico	
	M (DE)		M (DE)	
Perfil 1	62.44	(16.44) b	49.44	(5.83) b
Perfil 2	90.25	(35.42) ab	64.25	(24.74) ab
Perfil 3	138.00	(64.00) a	97.00	(41.52) a
Universitarios	37.78 (3.35) c			

Nota. Letras distintas indican diferencias significativas en cada curso según perfil, al nivel de $p < .05$

El análisis arrojó diferencias significativas según perfil, tanto en 4.º ($H = 24.4$, $p < .01$, $\eta^2 = 0.7$) como en 6.º año ($H = 26.1$, $p < .01$, $\eta^2 = 0.7$). En ambos cursos, las diferencias entre el total de pausas del grupo con buena comprensión (perfil 1) y de los participantes con baja comprensión (perfil 3), fueron estadísticamente significativas, tal como lo indican las letras. El grupo del perfil 2 se ubicó en un punto intermedio, sin diferencias estadísticamente significativas con los otros dos grupos.

Respecto a los estudiantes universitarios, las diferencias resultaron significativas con los tres perfiles de escolares, tanto en 4.º como en 6.º año. Por último, la cantidad total de pausas disminuyó significativamente en 6.º año en los tres perfiles (perfil 1: $W = 2.1$, $p = .03$, $\eta^2 = 0.5$; perfil 2: $W = 2.5$, $p = .01$, $\eta^2 = 0.6$; perfil 3: $W = 2.7$, $p < .01$, $\eta^2 = 0.6$).

El siguiente paso fue examinar las pausas adecuadas. Los descriptivos correspondientes se presentan en la [tabla 3](#).

Tabla 3*Pausas adecuadas por curso y perfil*

Participantes	Pausas adecuadas			
	4.º básico		6.º básico	
	M (DE)		M (DE)	
Perfil 1	35.00	(3.16) a	35.00	(4.12) a
Perfil 2	32.50	(5.45) a	34.50	(3.66) a
Perfil 3	35.56	(4.93) a	35.22	(5.72) a
Universitarios	34.78 (2.45) a			

Nota. Letras distintas indican diferencias significativas en cada curso según perfil, al nivel de $p < .05$

No se encontraron diferencias significativas intergrupales en la cantidad de pausas adecuadas ni en 4.º ($H = 1.6$, $p = .66$, $\eta^2 = 0.0$) ni en 6.º año básico ($H = 0.2$, $p = .41$, $\eta^2 = 0.0$). Tampoco se encontraron diferencias al comparar 4.º y 6.º en cada perfil. Estas pausas corresponden casi en un 100% a silencios coincidentes con las marcas de puntuación, con una aparición muy marginal de alargamientos como pausas de carácter expresivo. Los resultados sobre estos subtipos de pausas se muestran en la [tabla 4](#).

Tabla 4*Pausas adecuadas: silencios y alargamientos por curso y perfil*

Perfil	Silencios				Alargamientos			
	4.º básico		6.º básico		4.º básico		6.º básico	
	M (DE)		M (DE)		M (DE)		M (DE)	
Perfil 1	34.67	(3.04) a	34.89	(4.26) a	0.22	(0.44) a	0.11	(0.33) a
Perfil 2	32.00	(5.10) a	34.13	(3.80) a	0.50	(0.76) a	0.38	(0.52) a
Perfil 3	35.44	(4.85) a	35.00	(5.59) a	0.00	(0.00) a	0.00	(0.00) a
Universitarios	34.67 (2.65) a				0.11 (0.33) a			

Nota. Letras distintas indican diferencias significativas en cada curso según perfil, al nivel de $p < .05$

Contrariamente, se encontraron diferencias significativas en el total de pausas inadecuadas en 4.º ($H = 25.3$, $p < .01$, $\eta^2 = 0.7$) y en 6.º año básico ($H = 26.5$, $p < .01$, $\eta^2 = 0.8$). Los descriptivos y los resultados de los contrastes (letras) que informan dónde se ubican las diferencias se presentan en la [tabla 5](#).

Tabla 5*Pausas inadecuadas por curso y perfil*

Participantes	Pausas inadecuadas			
	4.º básico		6.º básico	
	M (DE)		M (DE)	
Perfil 1	27.44	(14.38) b	14.44	(5.00) a
Perfil 2	57.75	(36.69) ab	29.75	(22.81) ab
Perfil 3	102.44	(66.04) a	61.78	(44.91) a
Universitarios	3.0 (2.60) c			

Nota. Letras distintas indican diferencias significativas en cada curso según perfil, al nivel de $p < .05$

En 4.º año hubo una diferencia significativa entre el total de pausas inadecuadas del grupo perteneciente al perfil 1 y al perfil 3, que es el que hace más pausas de este tipo. En 6.º año, este último grupo sigue siendo el que realiza más pausas inadecuadas, pero la diferencia con sus pares del perfil 1 no fue significativa. Ahora bien, en esta segunda medición, los tres grupos disminuyeron significativamente las pausas inadecuadas hechas en 4.º año (perfil 1: $W = 2.3$; $p = .02$, $\eta^2 = 0.5$; perfil 2: $W = 2.5$, $p = .01$, $\eta^2 = 0.6$; perfil 3: $W = 2.7$, $p = .00$, $\eta^2 = 0.6$). Respecto de los estudiantes universitarios, que realizaron escasas pausas inadecuadas, los tres grupos de escolares presentaron diferencias significativas tanto en 4.º como en 6.º año básico.

La [tabla 6](#) presenta la distribución de las pausas inadecuadas en cada subtipo.

Tabla 6

Pausas inadecuadas: silencios, alargamientos y vacilaciones

Perfil	Silencios		Alargamientos		Vacilaciones	
	4.° básico	6.° básico	4.° básico	6.° básico	4.° básico	6.° básico
	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)
Perfil 1	11.78 (7.48) bc	7.56 (3.21) b	4.67 (2.69) b	2.00 (1.87) bc	11.0 (7.53) a	4.78 (2.77) a
Perfil 2	33.00 (19.59) ab	15.13 (12.56) ab	12.13 (12.65) ab	6.88 (7.36) ab	12.63 (6.82) a	7.75 (5.37) a
Perfil 3	60.89 (32.56) a	27.56 (18.44) a	16.11 (14.69) a	13.44 (8.20) a	25.0 (21.58) a	20.11 (19.48) b
Universitarios	2.11 (1.05) c		0.11 (0.33) c		0.67 (1.12) c	

Nota. Letras distintas indican diferencias significativas al nivel de $p < .05$

Hubo diferencias significativas en la cantidad de pausas inadecuadas del tipo *silencios* en 4.° ($H = 28.6$, $p < .01$, $\eta^2 = 0.8$) y en 6.° año ($H = 25.2$, $p < .01$, $\eta^2 = 0.7$). En ambos cursos, el grupo del perfil 3, con más bajo desarrollo en comprensión lectora, hizo significativamente más silencios inadecuados que el grupo con la mejor trayectoria en comprensión. En 6.° año, se replica lo mismo. Respecto a las diferencias con los universitarios, resultaron significativas en 4.° año para los perfiles 2 y 3, pero no para el perfil 1. Respecto a la disminución de los silencios inadecuados en 6.° año, fue significativa para el perfil 2 ($W = 2.5$, $p = .01$, $\eta^2 = 0.6$) y el perfil 3 ($W = 2.7$, $p < .01$, $\eta^2 = 0.6$), pero no para el grupo con buena comprensión, que ya presentaba escasos silencios inadecuados en 4.° año.

Sobre las pausas inadecuadas del tipo *alargamientos*, las diferencias intergrupales fueron significativas en 4.° año ($H = 19$, $p < .01$, $\eta^2 = 0.5$) y en 6.° año ($H = 23.9$, $p < .01$, $\eta^2 = 0.7$). En ambos cursos, los perfiles 1 y 3 presentan diferencias entre sí, siendo el perfil 3 el que incurre en un número significativamente mayor de alargamientos. Además, los tres grupos hicieron significativamente más alargamientos que los universitarios. Por último, en 6.° año los tres grupos disminuyen estas pausas inadecuadas, pero sólo para el perfil 1 la diferencia resultó significativa ($W = 2.2$, $p = .03$, $\eta^2 = 0.5$). Para el perfil 2, se encontró que $W = 1.6$, $p = .11$, $\eta^2 = 0.4$. Para el perfil 3, $W = 0.9$, $p = .41$, $\eta^2 = 0.2$.

Finalmente, el análisis acusó diferencias significativas en las pausas generadas por *vacilaciones* tanto en 4.° ($H = 20.3$, $p < .01$, $\eta^2 = 0.6$), como en 6.° año ($H = 20.0$, $p < .01$, $\eta^2 = 0.6$). Las diferencias fueron significativas entre cada perfil y los universitarios, pero no entre los perfiles. La comparación entre 4.° y 6.° evidenció que la disminución del número de vacilaciones fue significativa para los escolares del perfil 2 ($W = 2.4$, $p = .02$, $\eta^2 = 0.6$), pero no alcanzó a serlo para los escolares del perfil 1 ($W = 2.0$, $p = .05$, $\eta^2 = 0.5$) ni del 3 ($W = 1.5$, $p = .14$, $\eta^2 = 0.4$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue analizar, desde una perspectiva longitudinal, las pausas de la lectura oral en estudiantes con tres diferentes perfiles de desarrollo en comprensión lectora: buena comprensión en 4.° y 6.° año; baja comprensión en 4.°, pero buena en 6.°, y baja comprensión en ambos cursos. Analizamos sus desempeños y establecimos comparaciones con un grupo de estudiantes universitarios.

En los tres perfiles hubo una disminución del total de pausas en 6.° año, pero la diferencia entre el grupo con mejor y más bajo desempeño en comprensión lectora siguió siendo significativa. De igual forma, los tres grupos mantuvieron diferencias significativas con los estudiantes universitarios. En este sentido, nuestros resultados son concordantes con estudios previos como el de Álvarez Cañizo et al. (2018), el cual encontró que los niños de tercer grado hacían más pausas que los de quinto, aunque ambos grupos hacían más pausas que los adultos participantes.

Posteriormente, cuantificamos las pausas adecuadas y las inadecuadas. Los tres perfiles presentaron prácticamente el mismo número de pausas adecuadas en ambos cursos, con un desempeño similar al de los universitarios y muy coincidente con la cantidad de signos de puntuación del texto. Esto es consistente con investigaciones que muestran que la habilidad para planificar las pausas se adquiere con un apoyo importante de la puntuación (Godde, 2022; Álvarez Cañizo et al., 2020). En el presente estudio, al igual que en Godde (2022), encontramos que en 4.º año los niños ya podían leer respetando las pausas gramaticales marcadas por la puntuación, incluso si su comprensión lectora se mantenía baja. Es decir, parece ser que en ese nivel escolar la mayoría ya es sensible al rol delimitador de las marcas de puntuación y se guía por ellas para hacer las pausas donde son obligatorias. Esto explica el no haber encontrado diferencias ni interacciones entre las variables curso y perfil, como tampoco con los universitarios, lo que sugiere un cierto efecto techo, que no deja espacio para cambios que lleguen a impactar en el desempeño.

En cuanto a las pausas inadecuadas, resultan un buen indicador del desarrollo de las habilidades lectoras en edad escolar y confirman que una comprensión lectora más descendida se asocia con más pausas agramaticales o inapropiadas en la lectura oral (Álvarez-Cañizo et al., 2015; Arcand et al., 2014; Borzone-de-Manrique y Signorini, 2000). Esto pudo observarse en 4.º año, pues la frecuencia de pausas inadecuadas marca una distancia significativa entre quienes representan un mejor desarrollo en comprensión y quienes mantienen su comprensión lectora más baja, mientras que el perfil 2 se ubica entre ambos grupos. Posteriormente, con dos años más de escolaridad, observamos una evolución positiva en los tres perfiles. Sin embargo, aunque los tres grupos demostraron tener un potencial de mejora, la disminución de pausas inadecuadas sólo resultó significativa para el perfil con buena comprensión en ambos cursos, que fue el grupo que más se acercó al desempeño de los estudiantes universitarios.

Respecto a los subtipos de pausas inadecuadas, los silencios fueron los más frecuentes. Estas pausas intrusas perjudican la continuidad de la lectura y podrían reflejar una menor eficiencia para integrar las palabras en la cadena sintáctica en ausencia de puntuación o la necesidad de planificar el proceso articulatorio. El grupo con menor desarrollo en comprensión lectora hizo más este tipo de pausa, aunque la diferencia con los estudiantes del perfil 2 no alcanzó a ser estadísticamente significativa ni en 4.º ni en 6.º año. Este último grupo disminuyó los silencios inadecuados en 6.º, pero no alcanzó el comportamiento del lector adulto.

Los alargamientos también permiten diferenciar entre el grupo con mejor trayectoria en comprensión y el que sostuvo su rendimiento bajo. En 6.º año, los tres grupos disminuyeron estas pausas, aunque las diferencias no alcanzaron a ser significativas respecto a la primera medición. Sin embargo, la disminución de alargamientos en el perfil 1 permitió que este grupo alcanzara a los universitarios. Respecto de las vacilaciones, sólo se encontraron diferencias significativas con los universitarios, y entre 4.º y 6.º en el perfil 3.

En conclusión, los resultados respaldan la predicción inicial de que diferencias en las trayectorias de desarrollo de la comprensión lectora pueden asociarse a diferencias en la evolución del uso de pausas en la lectura oral. Dos factores son fundamentales. Por una parte, la interpretación de los signos de puntuación, que permite que los niños hagan las pausas gramaticales sin dificultades. Por otra, la frecuencia de silencios, vacilaciones y alargamientos inadecuados parece ser un marcador relevante de la evolución del manejo de pausas. En conjunto, estos resultados sugieren que el nivel de automaticidad de la lectura sigue siendo un factor presente en el desempeño de los escolares con una comprensión lectora menos lograda. Aun cuando seleccionamos a participantes sin dificultades en la lectura de palabras y no encontramos diferencias intergrupales en esta habilidad, su desarrollo posterior podría haber sido un factor asociado a sus propias trayectorias en comprensión de lectura y fluidez. Fenómenos como alargamientos y vacilaciones durante la lectura en voz alta generan pausas inadecuadas que reflejan cierto esfuerzo consciente por leer correctamente las palabras, en desmedro de la comprensión lectora. En este sentido, la mejora en comprensión de los estudiantes del perfil 2, podría relacionarse con una mejora en este aspecto.

En suma, esta investigación, desde una perspectiva evolutiva, ayuda a comprender cómo varía la adquisición del uso de pausas, un componente fundamental de la fluidez lectora, en escolares con diferentes perfiles de desarrollo de su comprensión lectora. A ello se suma la relevancia metodológica del

estudio, al incorporar un análisis detallado de los subtipos de pausas y establecer un punto de comparación con lectores expertos, lo que en conjunto aporta a describir con mayor precisión las características que distinguen una lectura fluida en etapas intermedias del aprendizaje lector.

Una implicación práctica del estudio es que permite sugerir que la lectura oral se siga practicando durante toda la escolaridad básica, pues provee importante información sobre el desarrollo individual de las habilidades lectoras en el aula de clases. De igual forma, es muy relevante que los niños y las niñas aprendan el significado de los signos de puntuación en los primeros años de escolaridad y tengan oportunidades para demostrar cómo progresan en su uso como guía para hacer las pausas gramaticales cuando leen. No obstante, alcanzar una lectura fluida, sin pausas intrusas o agramaticales, no depende sólo de eso. Se requiere práctica dirigida y apoyos específicos para que los niños y las niñas puedan leer sin vacilaciones ni alargamientos que parecen reflejar que aún es necesario mejorar la automaticidad de la lectura para alcanzar una buena fluidez.

Una limitación de la investigación es que los datos de 6.º año corresponden a 2021, cuando habían transcurrido casi dos años de clases no presenciales, en los que muchas de las prácticas relacionadas con la lectura se vieron interrumpidas o perdieron sistematicidad. Es probable que sin ese factor de por medio, el potencial de mejora de los participantes se hubiera reflejado mejor en los resultados.

Como proyección, se sugiere profundizar en la relación entre lectura de palabras y pausas, teniendo en cuenta su duración. Esta variable nos parece potencialmente relevante para explorar el esfuerzo cognitivo involucrado en la decodificación de palabras y la planificación articulatória. Otras medidas que podrían enriquecer futuras investigaciones incluyen la velocidad de elocución, la entonación, la agrupación sintáctica y la variación melódica. Sería valioso explorar cómo estos parámetros prosódicos interactúan en el aprendizaje lector, de modo de avanzar hacia una comprensión más integral del desarrollo lector en los niños escolares chilenos.

FINANCIACIÓN

Este estudio se realizó gracias a la financiación otorgada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ANID, a través del proyecto Fondecyt Regular 1191646 y de la Dirección de Investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción a través del Proyecto DIREG 1/2023, que permitió su continuidad.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Beatriz Arancibia-Gutiérrez: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Supervisión; Validación; Visualización; Adquisición de fondos.

Hernán León-Valdés: Conceptualización; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Supervisión; Validación.

Inger Vásquez-Yáñez: Análisis formal; Curación de datos; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Software; Visualización.

REFERENCIAS

- Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2015). The role of reading fluency in children's text comprehension. *Frontiers in Psychology*, 6, 1810. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01810>
- Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2018). Reading prosody development in Spanish children. *Reading and Writing*, 31, 35-52. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9768-7>

- Álvarez-Cañizo, M., Martínez-García, C. M., Cuetos, F., & Suárez-Coalla, P. (2020). Development of reading prosody in school-age Spanish children: a longitudinal study. *Journal of Research in Reading*, 43(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12286>
- Alliende, F., Condemarín, M., & Milicic, N. (2004). *Prueba CLP, formas paralelas: Manual para la aplicación de la prueba de comprensión lingüística progresiva, ocho niveles de lectura*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Arcand, M. S., Dion, E., Lemire-Théberge, L., Guay, M. H., Barrette, A., Gagnon, V., Caron, P. O., & Fuchs, D. (2014). Segmenting texts into meaningful word groups: Beginning readers' prosody and comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(3), 208-223. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.864658>
- Barrio-Cantalejo, I. M., Simón-Lorda, P., Melguizo, M., Escalona, I., Marijuán, M. I., & Hernando, P. (2008). Validación de la Escala INFLESZ para evaluar la legibilidad de los textos dirigidos a pacientes. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 31(2), 135-152. <https://doi.org/10.4321/S1137-66272008000300004>
- Borzzone-de-Manrique, A. M., & Signorini, A. (2000). Lectura y prosodia: una vía para el estudio del procesamiento cognitivo. *Interdisciplinaria*, 17(2), 95-117. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18011322002.pdf>
- Boersma, P. y Weenink, D. (2020). *Praat: doing phonetics by computer* (Versión 6.1.16) [Software]. <http://www.praat.org>
- 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>
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2014). *PROLEC-R: Batería de evaluación de los procesos lectores (Revisada)*. TEA Ediciones.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175. <https://doi.org/10.1080/00405849109543497>
- Erekson, J. A. (2010). Prosody and interpretation. *Reading horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 50(2), 80-89. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol50/iss2/3
- 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*, 15(2), 110-118. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1047
- Fumagalli, J. C., Ferroni, M. V., & Jaichenco, V. (2023). Evaluación de la lectura. Una escala de fluidez basada en textos. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15(3), 15-26. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.15302>
- Gaminde, I., Etxebarria, A., Garay, U., & Romero, A. (2012). Komunikazio gaitasunetik kultura arteko komunikazio gaitasunera: Baliabide didaktikoak. En *Hizkuntzaz Jabetzen* (pp. 209- 251). Mendebalde Kultura Alkartea.
- Gaminde, I., Aurrekoetxea, G., Etxebarria, A., Garay, U., & Romero, A. (2014). *Ahoskera lantzeko argibideak eta jarduerak. Laguntzarako materiala: teoria eta praktika*. UPV/EHU.
- Gil-Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Arco/Libros.
- 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>

- Godde, E., Bailly, G., & Bosse, M. L. (2022). Pausing and breathing while reading aloud: development from 2nd to 7th grade in French speaking children. *Reading and Writing*, 35, 1-27. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10168-z>
- 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>
- Hernández-Rodríguez, S., & Soto-Barba, J. (2018). Las pausas silentes y oralizadas en oraciones subordinadas sustantivas objetivas pronunciadas por hablantes de Iquique y Punta Arenas. *Alfa (Osorno)*, (46), 151-174. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012018000100151>
- Joanette, Y., Ansaldo, A. I., Kahlaoui, K., Côté, H., Abusamra, V., Ferreres, A., & Roch-Lecours, A. (2008). Impacto de las lesiones del hemisferio derecho sobre las habilidades lingüísticas: perspectivas teórica y clínica. *Revista de Neurología*, 45, 481-488. <https://doi.org/10.33588/rn.4608.2008079>
- Jordán, N., Cuertos, F., & Suárez-Coalla, P. (2019). La prosodia en la lectura de niños con trastorno específico del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 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>
- Llisterri, J. (2021). *Los elementos suprasegmentales*. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://liceu.uab.cat/~joaquim>
- 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(4), 336-354. <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.4.2>
- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (2004). *Test de matrices progresivas: Escala coloreada, general y avanzada*. Paidós.
- Roldán, L. Á., Formoso, J., Zabaleta, V., & Barreyro, J. P. (2022). Relaciones entre prosodia y comprensión lectora en estudiantes de habla hispana: revisión sistemática y metaanálisis. *Interdisciplinaria*, 39(3), 121-135. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.7>
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory Into Practice*, 30(3), 158-164. <https://doi.org/10.1080/00405849109543496>
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & 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>
- Vásquez-Venegas, I., León-Valdés, H. & Sáez-Carrillo, K. (2023). Desempeño prosódico en lectura en voz alta en niños con trastorno del espectro autista. *Estudios Filológicos*, 72, 91-110. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132023000200091>
- Wolters, A. P., Kim, Y. 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>