

# LA ESTRUCTURACIÓN PROSÓDICA DEL DISCURSO LEÍDO EN LOS NEOLECTORES Y LECTORES JÓVENES

**Sara Recio-Pineda**

*Universitat de Barcelona*

[srecio@ub.edu](mailto:srecio@ub.edu)

## **Resumen**

En este artículo, presentamos los resultados de analizar la entonación prelingüística de 72 escolares de primaria (de 2º, 4º y 6º curso), provenientes de dos escuelas públicas de Cataluña, cuando leen por primera vez un texto narrativo adecuado a su edad. Explicamos hasta qué punto su forma de estructurar el relato en grupos fónicos persigue empaquetar y/o detectar las unidades nocio-fonéticas del texto. Para ello, proponemos una metodología en la que las estrategias prosódicas de los escolares se comparan con una plantilla que recoge y explora las distintas posibilidades fónicas de los textos. Los resultados evidencian que la prosodia es una estrategia muy poco utilizada o desarrollada en los lectores de la etapa primaria. Además, se distinguen dos franjas distintas de desarrollo prosódico: la de los escolares de 2º de EP, que en este trabajo denominamos *franja de neolectores* y la de 4º y 6º de EP, que hemos denominado *franja de lectores jóvenes*.

**Palabras clave:** Prosodia, Lectura, Educación Primaria, Grupos Fónicos, Entonación Prelingüística.

## **Resum**

En aquest article, presentem els resultats d'analitzar l'entonació prelingüística de 72 escolars de primària (de 2n, 4t i 6è curs), provinents de dues escoles públiques de Catalunya, quan llegeixen per primera vegada un text narratiu adequat a la seva edat. Expliquem fins a quin punt la seva forma d'estructurar el relat en grups fònics persegueix empaquetar i / o detectar les unitats nocio-fonètiques del text. Per a això, proposem una metodologia en la qual les estratègies prosòdiques dels escolars es comparen amb una plantilla que recull i explora les diferents possibilitats fòniques dels textos. Els resultats evidencien que la prosòdia és una estratègia molt poc utilitzada o desenvolupada en l'etapa primària. A més a més, es distingeixen dues franges diferents de desenvolupament prosòdic: la dels escolars de 2n d'EP, que en aquest treball anomenem *franja de neolectors* i la de 4t i 6è d'EP, que hem anomenat *franja de lectors joves*.

**Paraules clau:** Prosòdia, Lectura, Educació Primària, Grups Fònics, Entonació Prelingüística

### Abstract

In this article, we present the results of analyzing the reading prelinguistic intonation of 72 elementary school children (2<sup>nd</sup>, 4<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade) that come from two different public schools of Catalonia and are reading aloud a grade-appropriate narrative text. We explain to what extent their way of structuring the story in phonic groups seeks to package and / or detect the notional-phonetic units of the text. We use a methodology that compares the prosodic strategies of the students with a template that collects and explores the different phonic possibilities of the texts. Results show that prosody is a strategy that is little developed at the age of the participants. In addition, the findings suggest the existence of two different age ranges in prosodic development: the one referring to 2nd graders (in this paper: very young readers) and the one that gathers 4th and 6th graders (young readers).

**Keywords:** Prosody, Reading, Elementary School, Phonic Groups, Prelinguistic Intonation

## 1. INTRODUCCIÓN

La investigación en torno a las características de la estructuración prosódica (o entonación prelingüística) del discurso leído es sorprendentemente escasa en nuestro ámbito, sobre todo si se buscan trabajos que utilicen parámetros fónicos para estudiarla. Y es que tal y como indican Benjamin y Schwanenflugel (2010: 389), los métodos que se han usado para valorar la prosodia de los lectores han sido, tradicionalmente: a) valorar la habilidad de los sujetos para segmentar un texto en unidades sintácticas, b) valorar la lectura en voz alta de los sujetos de acuerdo a criterios de velocidad y corrección en la decodificación de las palabras y c) analizar la prosodia a través de esquemas de valoración de la expresividad. La sintaxis, las pausas, la duración, la velocidad o incluso la precisión en la pronunciación de las palabras han sido variables que han acompañado, paradójicamente, el estudio de la prosodia leída, pero la estructuración fónica (o melódica) de los enunciados leídos o las variaciones de tono (entonación) de los lectores han recibido una atención marginal hasta el momento.

En este trabajo, entenderemos que el resultado de leer en voz alta, desde un punto de vista fónico, es un conjunto de sonidos que fluctúan dentro de estructuras melódicas jerarquizadas. Y la calidad de estas estructuras fónicas será, precisamente, nuestro objeto de análisis. Así, cuando hablemos del nivel de análisis prelingüístico de la entonación del discurso leído, nos referiremos al estudio de la jerarquía con la que los lectores agrupan los sonidos de un texto—la sílaba, el grupo rítmico o palabra fónica y el grupo fónico (Cantero, 2002) —y aportaremos una perspectiva meramente fónica de la entonación leída, que no ha sido abordada por la literatura hasta el momento.

Tal y como recogen Álvarez-Cañizo, Suárez-Coalla y Cuetos (2015), autores como Dowhower (1991) han evaluado la prosodia a través de la cantidad de pausas que aparecen en lugares inapropiados, los alargamientos en los finales de frase, los contornos entonativos finales o la localización del acento léxico. Swnanenflugel y otros (2004) sugieren que conviene fijarse en la duración y la variación de las pausas adecuadas e inadecuadas, las variaciones de tono y las declinaciones finales de las frases. Para nosotros, sin embargo, el factor clave está en las inflexiones finales y en las juntas<sup>1</sup>, ya que los estudios de análisis melódico del habla espontánea demuestran que los sonidos se

<sup>1</sup> Marcas prosódicas como vacilaciones o interrupciones de la fluctuación de sonidos que delimitan fragmentos del texto pero que no se perciben como una declinación (Autor, 2017).

organizan de forma jerárquica y que la unidad más grande de esta jerarquía es el grupo fónico, que puede identificarse mediante una inflexión tonal.

Benjamin y Schwanenflugel (*op.cit.*) han animado al estudio de la prosodia desde técnicas espectrográficas, aunque se han limitado a aplicarlas para analizar la codificación de los acentos de palabra y de las declinaciones al final de frase o de oración en la lectura de enunciados aislados (declarativos o interrogativos) o en la lectura de pasajes cortos (véase también, en el contexto de la lectura en español, a autores como Suárez-Coalla y otros, 2016). En este sentido, sus aportaciones son similares a las de Clay e Imlach (1971), por ejemplo, que afirman que los niños que realizan un menor número de pausas y más cortas, así como una caída de tono en el final de las proposiciones declarativas, son mejores lectores de acuerdo con medidas objetivas de la habilidad lectora.

Hasta el momento, entonces, se han definido dos tipos de neolectores: los que procesan el texto al nivel de las palabras y los que lo procesan al nivel de las frases. Esta idea puede encontrarse en la metodología de análisis de Allington (1983), que se basó en rasgos de fluidez con una escala del 1 al 6 para valorar la prosodia, donde 1 se correspondía a la lectura palabra por palabra y 6 a la lectura en sintagmas que coinciden con la puntuación, contienen un énfasis apropiado y una expresividad aproximada al lenguaje oral. Y aquí notamos otra paradoja importante: muchas de las escalas que se han utilizado para medir aspectos concretos de la prosodia leída han quedado circunscritas al estudio de la fluidez (por ejemplo, the Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills en DIBELS; Kaminski y Good 1998). Estas escalas miden aspectos como la velocidad, la precisión y las pausas en la lectura en voz alta de los niños.

Por ejemplo, el National Assessment of Educational Progress Special Study of Oral Reading (2002) utilizó una escala de puntos para valorar la fluidez, otorgando la puntuación máxima a la lectura que mostraba un procesamiento por frases largas y con significado, regresiones, repeticiones y desviaciones que no afectaban negativamente a la estructura general de la historia, y la lectura que preservaba la sintaxis del autor y se leía con una interpretación expresiva. Más adelante, Rasinki (2004) sugirió que se puede distinguir el grado de fluidez de un lector a través de su expresión, segmentación de frases, suavidad y ritmo. También Klauda y Guthrie (2008) analizaron dimensiones como la expresividad, el fraseo, el ritmo la suavidad. Y, en español, González-Trujillo y otros (2014), analizaron factores como la velocidad, la precisión, el volumen, la entonación, las pausas o el fraseo del material escrito.

La dificultad técnica de medir la variable prosódica, la confusión teórica entre lo que pertenece al ámbito de la fluidez y lo que pertenece a la prosodia y un interés mayor por la expresividad que por la entonación prelingüística en la lectura, han desplazado o confundido el ámbito de estudio de la prosodia en la lectura per se. También la influencia que ejercen publicaciones como las de National Reading Panel (NIHD 2000), que se centran en aspectos como la conciencia fónica en el nivel segmental de las palabras, la precisión, el reconocimiento visual, la fluidez y la velocidad han ejercido presiones para que los estudiosos de la prosodia quieran trabajar con variables múltiples y mezcladas, sin contar, hasta el momento, con otros estudios que ayuden a esclarecer mejor el tipo de relaciones que se establecen entre estos parámetros y su influencia particular e individualizada sobre los procesos de lectura.

En nuestro trabajo, analizamos el modo en el que los lectores integran y delimitan fónicamente los enunciados del texto pidiéndoles que lo lean en voz alta por primera vez. Localizamos sus inflexiones para describir cómo organizan el texto en grupos fónicos y, también, localizamos todas las pausas y/o vacilaciones que realizan entre inflexión e

inflexión. Para nosotros, la prosodia podría cumplir un papel esencial en la identificación de ideas (unidades de sentido del texto), por lo que cabría entender que las inflexiones tonales de los lectores mostrarían el lugar en el que estos estarían identificando una idea, argumento o conjunto nocional del texto.

## 2. OBJETIVOS

Para dar luz a alguno de los vacíos de información que arroja la literatura sobre la estructuración fónica del discurso leído, este trabajo se propone: *describir y valorar, desde parámetros fónicos, las estrategias prosódicas (o entonación prelingüística) de 72 neolectores.*

## 3. MÉTODO

En este apartado, describimos a la muestra, el procedimiento de recogida y análisis de datos que se siguió y los instrumentos que se utilizaron para llevar a cabo el estudio.

### 3.1 Participantes

La muestra está formada por 72 participantes— 36 mujeres y 35 hombres—que se encuentran cursando distintos grados de Educación Primaria (24 participantes de 2º, 4º y 6º de EP, respectivamente) y que provienen equitativamente de dos escuelas públicas y laicas de Cataluña. Se trata de una muestra equilibrada y heterogénea en niveles de lectura, pues contiene, según indicaciones de los maestros, a 8 lectores con un nivel alto de lectura, 8 lectores con un nivel medio y 8 lectores con un nivel bajo de lectura de cada curso. Todos los participantes han sido escolarizados desde preescolar en el mismo centro, lo que implica que fueron expuestos de forma temprana a la lengua escrita. El muestreo excluye a lectores con dificultades de aprendizaje debidas a algún diagnóstico como dislexia, sordera o TDHA.

### 3.2 Procedimiento

Tras conseguir el consentimiento informado de los padres, grabamos a los participantes leyendo en voz alta un relato de una página de extensión aproximada, que había sido publicado por una editorial en un libro de texto destinado a niños de una franja de edad anterior. Esto es: los participantes de 2ºEP leyeron un relato que aparecía publicado en un libro de texto destinado a 1ºEP, y así sucesivamente (v. más detalles en el apartado de instrumentos). Antes de leer, y utilizando el título del relato como detonante, los participantes pudieron plantear sus hipótesis sobre el tema y la trama argumental del relato. De este modo, activaban su conocimiento del mundo y se predisponían a una primera lectura en voz alta concentrada.

Teniendo en cuenta otros objetivos que no comentamos en este trabajo, los participantes fueron informados de que debían leer para comprender los aspectos globales de la trama y comentarlos después (de qué trata, quiénes y cómo son los personajes, cómo acaba, etc.). Por ello, lo más importante es que si perdían el hilo de lo que leían, volvieran a atrás y releyeran lo que necesitaran. Para nosotros, era importante que los sujetos codificaran el texto con el foco puesto en la comprensión. De este modo, evitábamos que se preocuparan por su dicción, velocidad o necesidad de reparación. Además, conseguíamos un corpus de la entonación leída orientada a la comprensión. Esto es: de la manera en la que los lectores organizaban el texto en conjuntos fónicos para entenderlo. En caso de

reparaciones en la lectura, nosotros valoraríamos solo la última versión leída del fragmento.

El primer paso en el análisis de la prosodia leída de los escolares fue describir el modo en el que cada uno organizó fónicamente el texto; es decir, describir en qué lugares del texto los participantes realizaban una inflexión o una cesura. En la Tabla I, explicamos cuáles fueron los parámetros prosódicos que estudiamos, cómo los definimos y cómo las etiquetamos.

| <b>SISTEMA DE NOTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PROSÓDICAS DE LOS LECTORES</b> |   |   |
|--|---|---|
| <b>Parámetro de estudio</b>  | <b>Código con el que se etiqueta</b>  | <b>Definición</b>   |
| ❖ Inflexión final terminativa  | Las inflexiones finales terminativas se marcan con el símbolo \ en el lugar del texto en el que las produce cada informante.  | Este etiquetado aparece cuando el informante identifica un grupo fónico. Esto es: realiza una inflexión final descendente (o ascendente, si es una pregunta) con un contorno final que indica que la idea del enunciado que está leyendo se ha acabado.   |
| ❖ Inflexión final continuativa   | Las inflexiones finales continuativas se marcan con el símbolo / en el lugar del texto en el que las produce cada informante. | Este etiquetado aparece cuando el informante identifica un grupo fónico que no es terminativo. Realiza una inflexión final ascendente o suspendida que indica que hace falta codificar algún otro grupo melódico para que la idea o enunciado que está leyendo se dé por finalizada. Aparece cuando el informante divide un enunciado en varios grupos melódicos continuativos que aparecen antes del contorno final. |
| ❖ Cesura   | Las cesuras se marcan con el símbolo   en el lugar del texto en el que las produce cada informante.                           | Este etiquetado aparece cuando el informante realiza una pausa o una inflexión muy poco marcada, que no se puede percibir ni como cadencia ni como anticadencia. El informante no identifica ni grupo fónico ni idea; es posible que esté pensando o dudando sobre cómo codificar el enunciado que está leyendo.  |

*Tabla 1 Descripción de los parámetros fónicos de estudio*

Tal y como puede apreciarse en la Tabla I, nuestro estudio trabaja con dos tipos de inflexión: la terminativa y la continuativa. Estos términos describen, a grandes rasgos, si la inflexión hace pensar en una idea acabada—*inflexión final terminativa (\)*—o, si por el contrario, hace pensar en una idea inacabada—*inflexión final continuativa (/)*—. Nótese, por tanto, que estos términos hacen referencia al valor funcional de las inflexiones

y no tanto a si tienen forma ascendente o descendente. Así, tras una pregunta absoluta como *¿Quieres ir al cine?*, lo esperable sería encontrar una inflexión final terminativa que indicara que la idea ha acabado, independientemente de que se leyera con un claro ascenso tonal al final. Además, trabajamos con el concepto de «cesura», que no describe un tipo de inflexión, sino un tipo de interrupción en la entonación de los lectores. Para nosotros, las «cesuras» corresponden, en la mayoría de los casos, a pausas que aparecen en medio de un grupo rítmico y que no tienen una función prelingüística clara.

En la Ilustración I, mostramos un ejemplo de esta notación. En concreto, mostramos la descripción de las estrategias prosódicas de un participante de 2º de EP cuando se enfrenta a la lectura del último párrafo del relato. Este participante tiene el código identificador LIA1, que indica que se trata de un escolar proviene de la escuela Lola Anglada (L), de Ciclo Inicial (I), y que fue catalogado por sus maestros como un lector de competencia lectora alta (A). El número 1 fue asignado de forma aleatoria:

Però mai més/no va estar quieta al cim de la muntanya\  
sinó que| anava a jugar amb el nen per tots els racons  
d'aquell estimat lloc.

Ilustración 1: Notación de las estrategias prosódicas del participante LIA1

De acuerdo con las marcas /, \ y | de la Ilustración I, debe entenderse que el participante realizó 3 inflexiones (una de tipo continuativo (/) en *més*; y dos de tipo terminativo (\): en *mntanya* y en *lloc*). El hecho de que el participante realizara dos inflexiones finales terminativas (\) hace pensar que entendió que el fragmento contenía dos enunciados nocionales terminados; a saber (1) y (2):

(1) *Pero mai més/ no va estar quieta al cim de la muntanya\*

[traducción: Pero nunca más volvió a estar quieta en el pico de la montaña]

(2) *sinó que| anava a jugar amb el nen per tots els racons d'aquell estimat lloc\*

[traducción: sino que fue a jugar con el niño por todos los rincones de aquel amado lugar].

Para codificar lo que consideró un primer enunciado nocional (1), el participante realizó dos inflexiones. La primera, de tipo continuativo (/) en *més*, para indicar que el enunciado nocional seguía y, la segunda, de tipo terminativo (\) en *mntanya*, para indicar que el enunciado nocional se terminaba. En un segundo enunciado nocional (2), este participante también codificó una cesura(|) después de leer *sinó que*.

A continuación, mostramos cómo se visualizan, en praat, las estrategias prosódicas de este participante. De este modo, ayudamos al lector a entender el significado de nuestras etiquetas /, \ y |. Recordamos, sin embargo, que estas marcas prosódicas pueden identificarse sin la ayuda del programa. En la Tabla II, los puntos 1', 1 y 2 señalan los lugares donde ocurre una inflexión. En la fila A, mostramos la curva melódica que nos devuelve praat del fragmento leído; en la B, ampliamos la curva de los dos grandes enunciados nocionales que identificó el lector (1) y (2).



### 3.3 Instrumentos

Aquí describimos los instrumentos que nos sirvieron para llevar a cabo la investigación.

#### 3.3.1 Los textos

Tal y como comentamos en el apartado anterior, los participantes leyeron un relato de una página de extensión aproximada que había sido publicado, por una editorial, en un libro de texto destinado a una franja de edad anterior a la suya<sup>2</sup>. Los relatos fueron seleccionados por su carácter narrativo lineal (sin flashbacks), su extensión de una página aproximada, sus características de adecuación a la edad, su estilo discursivo con frases largas que pusieran a prueba la prosodia del lector y por contener pocas estructuras dialógicas.

El relato seleccionado para los 24 participantes de 2º de EP narra las aventuras de una piedra que quiere ver el mar. El relato seleccionado para los 24 participantes de 4º de EP explica el misterio de un pueblo cuyos habitantes se caracterizan por tener un elevado índice de felicidad. El relato seleccionado para los 24 participantes de 6º de EP explica lo que le ocurre a Jaime cuando llega a su pueblo un malvado dictador. En el apartado que sigue, describimos qué características prelingüísticas tienen los distintos textos; esto es: hasta cuántos grupos fónicos pueden detectarse en ellos— 58 en el texto de Ciclo Inicial; 114 en el de Ciclo Medio y 97 en el de Ciclo Superior—.

#### 3.3.2 La plantilla de posibilidades fónicas de los textos

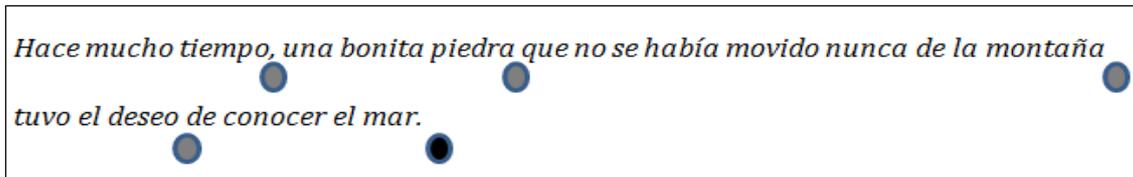
Esta plantilla describe de cuántas maneras distintas se pueden agrupar prosódicamente los enunciados e ideas de los distintos textos, sin que se rompan las estructuras de solidaridad sintáctica, ni se incurra en estructuras incoherentes con los signos de puntuación. Sirve para valorar hasta qué punto las combinaciones fónicas de los informantes se alejan o se acercan a esas posibilidades. La plantilla se ha elaborado; primero, identificando los grupos fónicos más extensos posibles en cada enunciado y, después, identificando las combinaciones menores (continuativas). Esta plantilla no tiene un sentido correctivo, ni siquiera demasiado prescriptivo: solamente establece cuáles son las unidades sintácticas mínimas de sentido del texto (o unidades nocionales) que deberían codificarse como un conjunto mínimo, teniendo en cuenta que los informantes leen el texto por primera vez. Fue revisada tras la descripción de las estrategias prosódicas de los participantes para valorar si había alguna combinación que no hubiéramos tenido en cuenta y que siguiera con nuestros criterios.

Así por ejemplo, ante un enunciado como: *Hace mucho tiempo, una bonita piedra que no se había movido nunca de la montaña tuvo el deseo de conocer el mar*, la plantilla indicará que no puede haber ninguna marca prosódica entre *Hace-mucho-tiempo* o entre *una-bonita-piedra*. Y aceptará, en cambio, la presencia (o no) de inflexiones entre *tiempo* y *una*; entre *piedra* y *que*; entre *montaña* y *tuvo* y entre *deseo* y *de*. Por último, exigirá la presencia de una inflexión terminativa después de *mar*, tal y como muestran los puntos de la Ilustración II:

<sup>2</sup> VV.AA. (2000): *Tots amics 1. Llengua catalana*. Madrid: Grup Promotor;

FERNÁNDEZ, Ana. & REVIEJO, Carlos. (1981): *L'arca dels contes 3*. Barcelona: Vicens Vives;

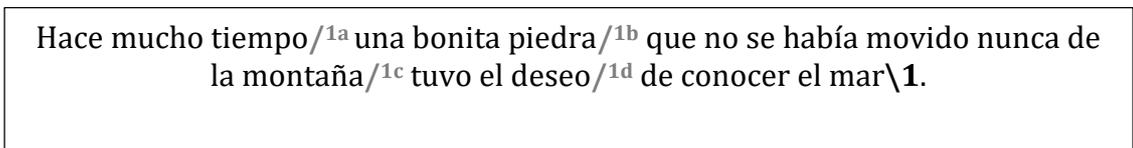
DE YEBRA, Joan-Luís. & SANAHUJA, Eduard. (1994): *Llengua catalana. Cicle Superior 1*. Barcelona: Anaya.



*Ilustración 2: Primera aproximación visual a la plantilla de posibilidades fónicas. Fragmento del texto de Ciclo Inicial.*

Así, debe entenderse que algunas de las posibilidades fónicas de nuestras plantillas tienen un carácter obligatorio; es decir, describen la necesidad de identificar un grupo fónico para seguir con la lectura—porque así lo indica, además, la puntuación del texto (por ejemplo, cuando hay un punto) o la estructura sintáctica del enunciado (por ejemplo, entre dos oraciones completas que se encuentran coordinadas por una conjunción)—; otras, en cambio, tienen un carácter opcional, porque son contornos interiores de un enunciado; esto significa que el lector podría decidir hacerlas o no.

Cada posibilidad fónica (grupo fónico aceptable) aparece delimitada por un número y una marca de inflexión final continuativa (/), de inflexión final terminativa (\) o de inflexión final ambivalente (X), que indica que tanto la inflexión final continuativa como la terminativa son viables. Las posibilidades fónicas obligatorias aparecen delimitadas en color negro y las posibilidades fónicas opcionales, en cambio, aparecen delimitadas en gris y con una letra. Vemos un ejemplo en la Ilustración III:



*Ilustración 3: Primer fragmento del texto de Ciclo Inicial en la plantilla de posibilidades fónicas*

De acuerdo con lo que indica la plantilla de posibilidades fónicas de este enunciado (Ilustración III), el lector debe realizar, como mínimo, una inflexión terminativa, después de *mar* y, puede realizar, como máximo, hasta 5 inflexiones en total, 4 de las cuales son de tipo continuativo y opcional. Nótese la multiplicidad de opciones que se acogen: el lector puede realizar todas las inflexiones menos la 1b; todas menos la 1b y la 1c; etc. Para una información más detallada sobre estas plantillas, puede consultarse autor (2017).

#### 4. RESULTADOS

En este apartado, mostramos los resultados de valorar hasta qué punto las estrategias prosódicas de descodificación del texto que utilizan los distintos escolares se asemejan a aquellas que están previstas en las plantillas de posibilidades fónicas. En forma de índice, describimos la cantidad de grupos fónicos que cada participante ha codificado igual que la plantilla (esto es: sin cesuras ni inflexiones no previstas de por medio); lo que en este trabajo denominamos *Índice de Aciertos Prosódicos* (IAP). En este índice, el valor 1 describe al participante cuya manera de estructurar el texto es totalmente coincidente con las posibilidades que prevé la plantilla. En cambio, el valor 0 describe al lector que no ha identificado ninguno de los grupos fónicos que prevé la plantilla.

Para calcular el Índice IAP, se divide el número de grupos fónicos que los participantes han identificado de forma coincidente con la plantilla (Aciertos Prosódicos) por el resultado de restar, al número total de posibilidades fónicas del texto, el número de grupos fónicos previstos por la plantilla que el participante ha decidido no codificar (grupos fónicos opcionales no realizados, que en este trabajo reciben el nombre de *Grupos Fónicos Saltados*). Mostramos la fórmula resumida en la Ecuación 1:

$$IAP = \frac{N^{\circ} \text{ de Aciertos Prosódicos}}{(N^{\circ} \text{ total de posibilidades fónicas que prevé la plantilla del texto} \\ - N^{\circ} \text{ de Grupos Fónicos Saltados)}$$

*Ecuación 1: Fórmula para calcular el Índice de Aciertos Prosódicos (índice de grupos fónicos que han sido codificados tal y como lo prevé la plantilla)*

Supongamos que un informante evita muchas inflexiones continuativas opcionales con éxito (sin que ello suponga añadir nuevas inflexiones o cesuras a la lectura), porque tiende a codificar unidades de solidaridad sintáctica mayores (o lo que es lo mismo: grupos fónicos más amplios). Este informante podría tener un número de Aciertos Prosódicos menor al de otros y, sin embargo, presentar patrones más propios de un lector competente y fluido. Por ello, conviene contabilizar, también, cuántos grupos fónicos opcionales de la plantilla han sido obviados con éxito por el informante; esto es, sin que ello haya supuesto añadir cesuras e inflexiones extras (*Grupos Fónicos Saltados*) y restarlos al número total de posibilidades fónicas de la plantilla.

Para poner un ejemplo de aplicación de la fórmula, tomaremos el primer enunciado del texto de Ciclo Inicial (3). Tal y como vimos, para su descodificación, la plantilla prevé las siguientes posibilidades fónicas (5 en total)—1a, 1b, 1c, 1d y 1—:

(3) Hace mucho tiempo/<sup>1a</sup> una bonita piedra/<sup>1b</sup> que no se había movido nunca de la montaña/<sup>1c</sup> tuvo el deseo/<sup>1d</sup> de conocer el mar\1.

En la lectura de este fragmento, un participante codifica 4 grupos fónicos idénticos a los que prevé la plantilla (Aciertos Prosódicos) —1a, 1b, 1c y 1—y decide no codificar uno de los grupos fónicos opcionales del enunciado (*Grupos Fónicos Saltados*) —1d—. Lo vemos en el ejemplo (4).

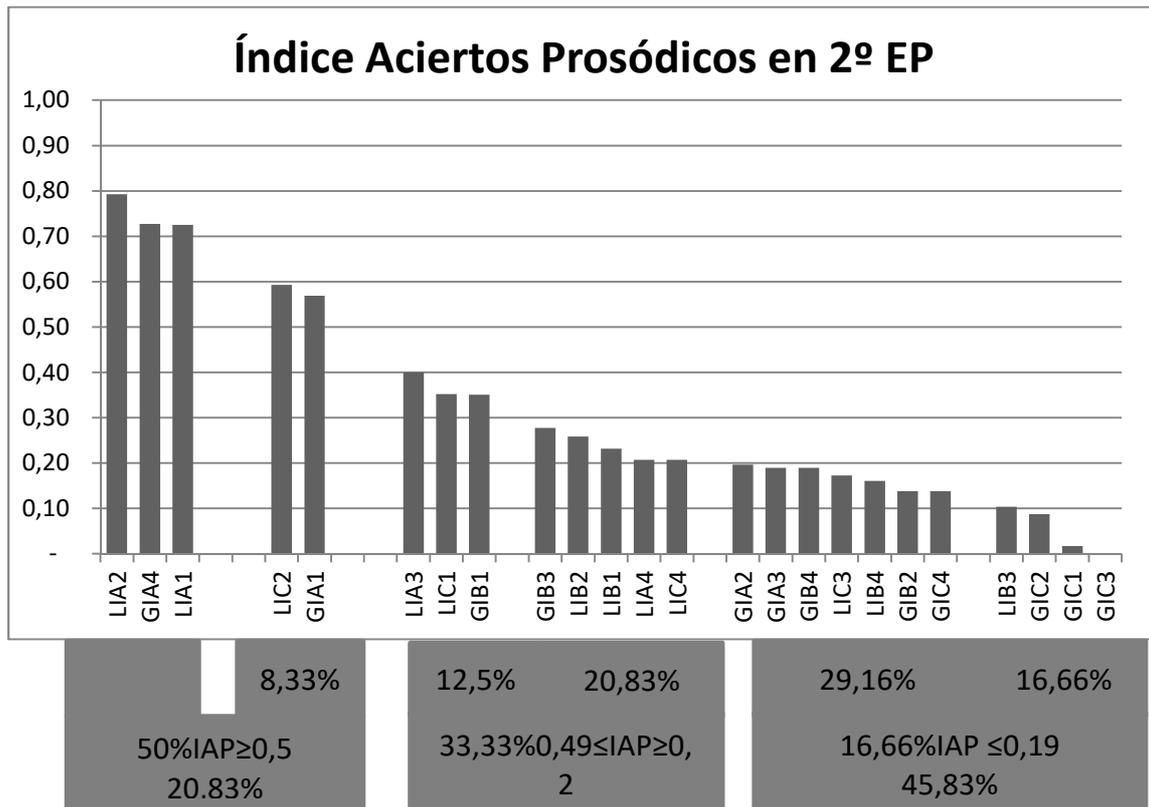
(4) Hace mucho tiempo/ una bonita piedra/ que no se había movido nunca de la montaña/ tuvo el deseo de conocer el mar\.

El segundo participante codifica un solo grupo fónico idéntico a la plantilla—1a— y no decide saltarse ninguna opción prevista en ella. Lo vemos en el ejemplo (5).

(5) Hace mucho tiempo/ una | bonita piedra/que no se había movido/nunca/ de la montaña tuvo/el| deseo/ de conocer/ el mar\

Como el total de posibilidades fónicas de este fragmento es 5, la fórmula del IAP aplicada a su lectura sería: [4/ (5-1)] en el primer caso y [1/ (5-0)] en el segundo. Aunque, obviamente, la fórmula se aplica después de contabilizar todos los Aciertos Prosódicos y Grupos Fónicos Saltados de los participantes y no para el análisis de un fragmento. Lo que en este ejemplo es 5 (nº de posibilidades fónicas que prevé la plantilla del fragmento ejemplo), en Ciclo Inicial sería 58, en Ciclo Medio sería 114 y en Ciclo Superior sería 97, que son los números totales de posibilidades fónicas que prevé cada uno de los textos del estudio.

A continuación, en el Gráfico I, mostramos los IAP de los distintos participantes de la muestra de 2º de EP. Tal y como puede observarse, solo el 20,83% de los participantes adquieren un Índice de grupos fónicos coincidentes con la plantilla que supere el valor de 0,5. El 33,33% de los participantes adquiere valores que se sitúan entre el 0,49 y el 0,2. Y la mayoría (el 45,83%) describe Índices iguales o menores a 0,2. De hecho, hay un 29,16% de los participantes que obtiene valores entre el 0,20 y el 0,10. Este sustrato de la muestra se caracteriza por codificar muchas cesuras e inflexiones en lugares no previstos por la plantilla.



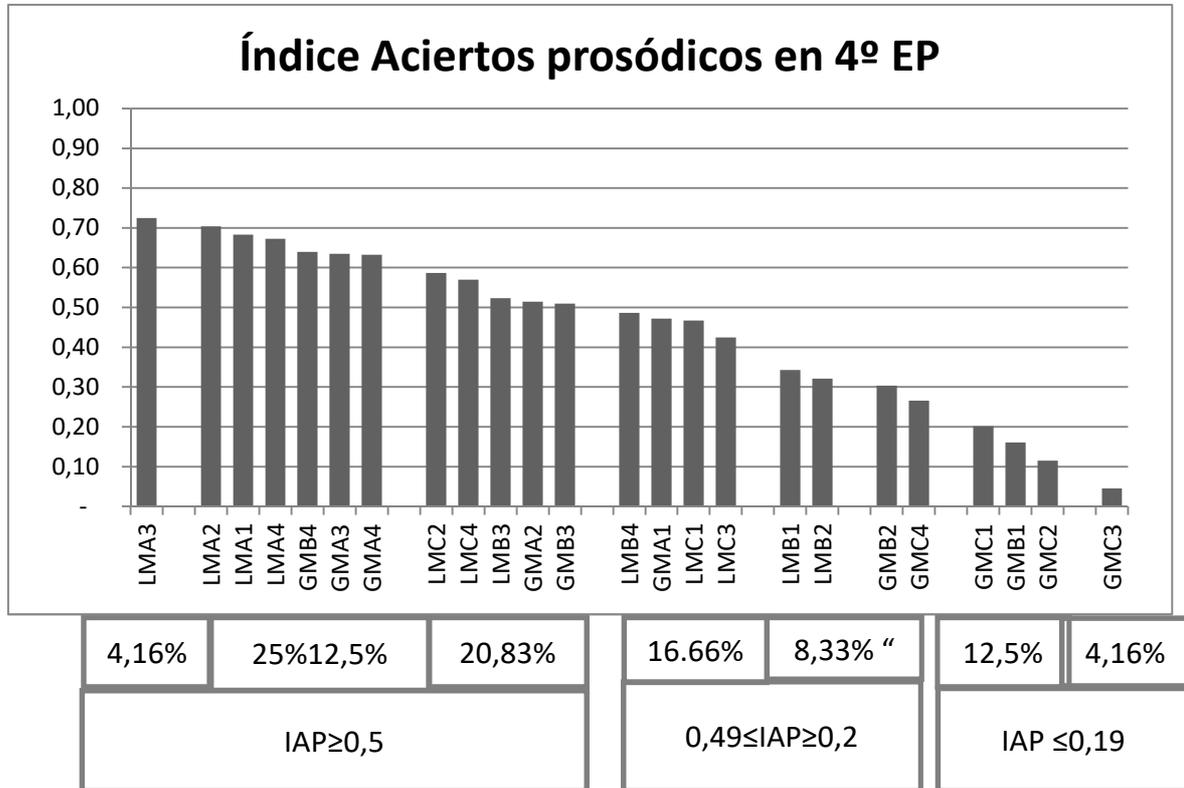
*Gráfico 1: Índice de Aciertos Prosódicos (grupos fónicos que han sido codificados tal y como prevé la plantilla) de los distintos participantes de Ciclo Inicial.*

Debajo de cada barra, pueden leerse códigos como LIA2, GIA4, etc. La primera letra (L o G) describe el centro de donde proviene el participante (Lola Anglada o Gavà Mar) y la tercera letra (A/B/C) describe el nivel de competencia lectora que, de acuerdo a sus maestros, tiene cada escolar (A corresponde a un nivel alto, B a un nivel medio y C a un nivel bajo). Tal y como puede observarse, la mayoría de los lectores con IAP entre 0,49 y 0,2 pertenece al centro Lola Anglada. Y la mayoría de los lectores con IAP menores a 0,2 pertenece al centro Gavà Mar. Esto podría indicar que las estrategias pedagógicas implícitas de los distintos centros en lo que concierne a la actividad de lectura, pueden tener un fuerte impacto sobre los resultados. De acuerdo con lo que indican los resultados, el último centro, no dedica demasiada atención a las estrategias formales de inicio en la lectura. Esto es: la prosodia.

Por otro lado, debe observarse que la mayoría de lectores con IAP superiores a 0,5 pertenecen al estrato A y que los participantes que obtienen el valor de IAP más bajo

(entre 0,1 y 0) suelen coincidir con lectores etiquetados como C por sus maestros. Con todo, encontramos algunas incoherencias en participantes como LIC2 O LIC1. Estos datos podrían apuntar a que la prosodia es un variable que se influye en la percepción que los maestros tienen del nivel de competencia lectora de los alumnos. En este curso, el IAP seleccionaría, por tanto, a los dos extremos: los mejores y los peores lectores del curso.

A continuación, exploramos qué ocurre en los participantes de Ciclo Medio.



**Gráfico 2: Índice de Aciertos Prosódicos (grupos fónicos que han sido codificados tal y como prevé la plantilla) de los distintos participantes de Ciclo Medio.**

El Gráfico II muestra los resultados de IAP registrados en la lectura de los participantes de 4º de EP. Tal y como puede observarse, el 50% de los participantes de este curso codifican al menos la mitad de los grupos fónicos que prevé la plantilla de su texto de forma coincidente. Un 33,33% de los escolares registra un IAP entre 0,49 y 0,2. Y solo el 16,66% describe Índices menores o iguales a 0,2.

Si se comparan los datos que arroja este gráfico con los del anterior, se observa un aumento significativo del porcentaje de escolares que registran un IAP mayor a 0,5 y una reducción de hasta un 29% en el número de participantes que registran IAP menores a 0,2. Aunque conviene ser prudentes en la interpretación de estos datos, porque los textos asignados son distintos en cada curso, parece que, en términos generales, los dos cursos de diferencia que hay entre 2º y 4º resultan en una mejora significativa de la conciencia prosódica de los lectores. Debe notarse que el Índice que más veces se registra en 4º está entre los valores de 0,6 y 0,7, mientras que el Índice que más veces se registra en 2º está entre el 0,1 y el 0,2.

Entre los lectores que registran mejores resultados de IAP de 4º de EP destaca, de nuevo, la procedencia de la escuela Lola Anglada (marcada con una L al inicio del código

identificativo de los escolares). En este curso, de hecho, todos los lectores que registran valores de IAP menores a 0,2 provienen del centro Gavà Mar. Se refuerza, por tanto, la hipótesis de que los métodos pedagógicos implícitos de cada uno de los centros pueden tener una fuerte influencia en los resultados.

También, aunque entre los lectores con  $IAP \geq 0,5$  destaque la etiqueta A; entre los lectores de  $IAP \leq 0,49 \geq 0,2$  destaque la etiqueta B y entre los lectores con un  $IAP \leq 0,19$  destaque la etiqueta C, encontramos numerosas discrepancias entre la valoración de la competencia lectora que hicieron los maestros de los escolares y nuestros resultados. Así, por ejemplo, la escuela Lola Anglada etiquetó como lectores con una competencia lectora baja a participantes que registran valores altos y medios de IAP (véanse LMC2, LMC4, LMC1 y LMC3).

Para finalizar, en la página que sigue, exploramos qué ocurre en los participantes de Ciclo Superior. El Gráfico III muestra los Índices de Acierto Prosódico (IAP) registrados entre los participantes de 6º de EP. Tal y como puede observarse, en este curso, el 41,66% de los participantes registra valores de IAP superiores a 0,5 y el 58,33% restante registra valores entre 0,49 y 0,2. En este curso, no se registran participantes con valores de IAP menores a 0,2. Y el grueso de los participantes se mueve en valores que van del 0,35 al 0,58.

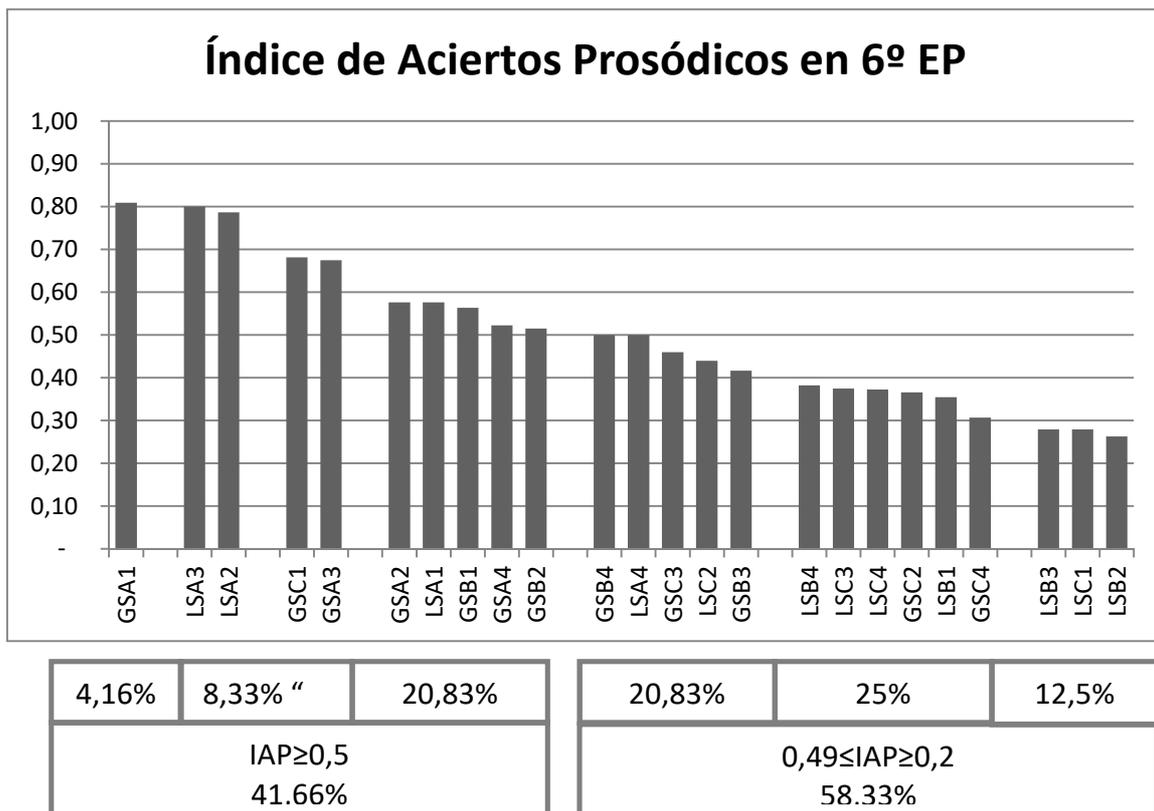


Gráfico 3: Índice de Aciertos Prosódicos (grupos fónicos que han sido codificados tal y como prevé la plantilla) de los distintos participantes de Ciclo Superior.

Si se comparan los datos que arroja este gráfico con los del anterior, se observa un descenso en el porcentaje de escolares que superan el valor de 0,5 en IAP. A cambio, desaparecen los escolares que registran valores de IAP menores a 0,2. Podría decirse, por tanto, que en este Ciclo, las diferencias entre el nivel de competencia lectora de los

distintos escolares no son tan acusadas como en el Ciclo Inicial o como en el Ciclo Medio. Los valores de IAP seleccionan, en este curso, a los lectores con una competencia lectora alta y no distinguen a los lectores con una supuesta competencia lectora media y una supuesta competencia lectora baja, como ocurría anteriormente. además, al contrario de lo que ocurría en los cursos anteriores, entre los lectores que registran mejores resultados de IAP de 6° de EP, destaca la procedencia de la escuela Gavà Mar.

## 5. CONCLUSIONES

La investigación en torno al papel de la prosodia en la lectura ha utilizado, tradicionalmente, pruebas de reconocimiento de palabras y/o pruebas de reconocimiento de melodías para explicar la importancia que estas variables tienen en la comprensión. Pero el estudio y análisis de la prosodia en la lectura en curso de un texto auténtico y como estrategia de estructuración del discurso en unidades de sentido ha sido un elemento olvidado por los investigadores. A lo largo de este trabajo, hemos intentado arrojar una luz sobre las características de la entonación prelingüística de los escolares cuando intentan descodificar un texto desconocido en voz alta, entendiendo que la prosodia podría ser una estrategia de inicio que el lector proyectara sobre las líneas del texto para identificar las unidades que significan conjuntamente.

Los resultados de este trabajo demuestran, en líneas generales, que la prosodia es una estrategia poco desarrollada en la etapa primaria, si bien parece ir desarrollándose a medida que se avanza de curso escolar. Hemos visto que el Índice de grupos fónicos que los escolares codifican tal y como prevé la plantilla (en este trabajo: IAP) es muy bajo en el Ciclo Inicial. El 45,83% de la muestra define un IAP igual o menor a 0,2, lo que demuestra que los lectores de esta franja de edad agrupan el texto de formas muy alejadas a la plantilla. Esto se debe a que, en este curso, los escolares codifican muchas más inflexiones de las esperables y realizan, también, numerosas cesuras en su lectura. En el Ciclo Medio, el porcentaje de escolares que registran un IAP menor al 0,2 disminuye hasta representar el 16,66% de la muestra. Y en el Ciclo Superior desaparece.

El porcentaje de alumnos que superan o igualan el valor de 0,5 en el IAP; es decir, que identifican al menos la mitad de grupos fónicos de forma idéntica a la plantilla, aumenta significativamente en el Ciclo Medio. En 4° de EP, el 50% de los participantes se mueve en Índices iguales o superiores a este valor. Este porcentaje se mantiene de forma parecida en el Ciclo Superior, aunque este Ciclo destaca por el hecho de eliminar del muestreo a los alumnos con valores muy bajos de IAP. A este respecto, concluimos que en lo que al uso de estrategias prosódicas se refiere, debemos distinguir dos niveles diferenciados: por un lado, el de los neolectores (de 2° de EP) y, por el otro, el de los lectores jóvenes (de 4° y 6° de EP).

La muestra se encuentra en edad de desarrollo de las habilidades básicas de lectura y es posible que la prosodia sea una estrategia de inicio que vaya adquiriéndose y perfeccionándose con el tiempo. Estudios longitudinales podrían ser de gran utilidad en este ámbito. En cualquier caso, pensamos que conviene focalizar en las estrategias prosódicas de descodificación desde las primeras etapas escolares. A este respecto, convendría tomar conciencia de la necesidad e importancia de que los neolectores estén expuestos, de forma asidua, a modelos competentes adultos de lectura en voz alta. Asimismo, sería interesante introducir en el aula ejercicios de percepción e identificación de patrones melódicos en la lectura.

Por otro lado, hemos visto que el índice IAP selecciona a los participantes que, de acuerdo a sus maestros, presentan una competencia lectora alta. Y también que en el Ciclo Superior es difícil distinguir a los lectores medios y a los lectores con dificultades; ambos forman un grupo más o menos homogéneo. Estos datos hacen pensar que el buen uso de la estrategia prosódica es, precisamente, uno de los rasgos que definen a los mejores lectores de cada curso. También, que en futuras investigaciones será interesante sustraer la muestra con criterios duales: los lectores con la competencia lectora más alta y los lectores con mayores dificultades de cada curso.

Por último, se observa la importancia de la variable *escuela de procedencia* en los resultados. O dicho de otro modo: los métodos pedagógicos implícitos en cada escuela podrían tener una fuerte influencia sobre las habilidades prosódicas de los escolares, sobre todo en los primeros cursos. Los participantes de Gavà Mar realizan un número de Cesuras significativamente mayor a los de Lola Anglada. Este hecho provoca que, en los primeros cursos, registren valores de IAP más bajos. Debe notarse, no obstante, que si sus maestros trabajan la lectura desde las estrategias comprensivas, estos alumnos, al llegar a 6º, mejoran significativamente su prosodia. Debemos suponer que la mejora en la estrategia prosódica va ligada a la mejora en las habilidades comprensivas. Es importante que las escuelas eviten ejercicios de lectura en voz alta mecánicos, pues la buena evaluación de la estrategia prosódica deberá estar estrechamente vinculada a su eficiencia o utilidad: comprender mejor el texto.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allington, Richard L. (1983): «Fluency: The neglected reading goal», *The Reading teacher*, 36. 556-561.
- Álvarez-Cañizo, Marta, Paz Suárez-Coalla y Fernando Cuetos (2015): «The Role of Reading Fluency in Children's Text Comprehension», *Frontiers in Psychology*, 6, 1810. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4661265/> [24/07/2018]
- Benjamin, Rebekah George y Paula J. Schwanenflugel (2010): «Text Complexity and Oral Reading Prosody in Young Readers», *Reading Research Quarterly*, 45(4), 388-404.
- Cantero, Francisco José (2002): *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Clay, Marie M. y Robert H. Imlach (1971): «Juncture, pitch and stress in reading», *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1, 133-139.
- Daane, Mary C y otros (2005): *Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 Special Study of Oral Reading*. (NCES 2006-469). Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2006469> [24/07/2018]
- Defior, Sylvia A. y Francisca Serrano (2011): «Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia», *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94. <file:///C:/Users/USER/Downloads/Dialnet-ProcesosFonologicosExplicitosElImplicitosLecturaYDi-3640858.pdf> [24/07/2018]
- Dowhower, Sarah L. (1991): «Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow», *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175.

- Kaminski Ruth A. y Roland H. Good (1998): «Assessing early literacy skills in a Problem-Solving model: Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills» en M. R. Shinn (Ed.), *The Guilford school practitioner series. Advanced applications of Curriculum-Based Measurement* (pp. 113-142). New York: Guilford Press.
- Klauda, Susan Lutz y John T. Guthrie (2008): «Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension», *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310–321.
- Melby-Lervag Monica, Solveig-Alma Lyster y Charles Hulme (2012): «Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review», *Psychological Bulletin*. 138, 322-352.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000): *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S Government Printing Office.
- Rasinski, Tim V., 2004: «Reading fluency: The key link between phonics and comprehension», *Educational Leadership*, 79.
- Recio-Pineda, Sara (2017): *Prosodia y comprensión lectora en Educación Primaria*. Tesis doctoral. Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/454820>
- Suárez-Coalla, Paz y otros, 2016: «Reading prosody in Spanish dyslexics», *Annals of Dyslexia*, 66(3), 275–300.
- Schwanenflugel, Paula J. y otros, 2004: «Becoming a fluent reader. Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers», *Journal of Educational Psychology*, 96, 119-129. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2748352/> [24/07/2018]