

Las marcas prosódicas no previstas en la lectura en voz alta de los escolares

Unexpected prosodic marks in schoolchildren's oral reading

Sara Recio-Pineda^{1,a} 

¹ Universitat de Barcelona, España

 arsrecio@ub.edu

Recibido: 09/06/2021; Aceptado: 15/10/2021

Resumen

No contamos con una descripción de cómo se desarrolla evolutivamente la prosodia leída de los escolares. En este trabajo, se ha descrito el índice de inflexiones y de cesuras inadecuadas que 72 escolares de distintos cursos de Educación Primaria han codificado en la lectura en voz alta de un relato extenso. Al leer, los sonidos se organizan de forma jerárquica en una estructura melódica que está delimitada por inflexiones finales. Este estudio se sirve de una metodología novedosa para valorar la entonación prelingüística de los lectores, en la lectura de textos auténticos y en muestras de población amplias. Los resultados muestran que los escolares de EP introducen una gran cantidad de marcas prosódicas atípicas en la lectura, pero que sus índices decrecen cuánto más años de escolaridad tienen. También hay una correlación positiva entre el número de marcas prosódicas imprevistas y la escuela de procedencia de los lectores.

Palabras clave: Prosodia; Lectura; Inflexión; Entonación prelingüística.

Abstract

There has been a general lack of research in describing how reading prosody develops evolutionarily in young readers. In this work, we describe the rate of inflections and inadequate caesuras that 72 school children of different grades have codified when reading aloud a long text. When reading aloud, sounds are organized hierarchically in a melodic structure that is delimited by phonic groups and final inflections. This study uses a novel methodology to assess the prelinguistic intonation of readers, in the reading of authentic texts and in large population samples. The results show that students introduce a large number of inadequate prosodic marks (inflections) in their reading. However, the high rate of occurrence of this phenomenon decreases the older the students are. There is also a positive correlation between the rates of inadequate prosodic marks and their school of origin.

Keywords: Prosody; Reading; Inflection; Prelinguistic Intonation.



1. INTRODUCCIÓN

Cuando leemos en voz alta, convertimos el texto escrito en un conjunto de sonidos que fluctúan dentro de una estructura melódica. Estos sonidos, de acuerdo con el modelo de Análisis Melódico del Habla (Cantero Serena 2002a, Font-Rotchés 2007 y Cantero Serena & Font-Rotchés 2009), se organizan de forma jerárquica, de modo que hay algunos con mayor preponderancia (energía y duración) que otros —acentos de palabra— y algunos con un acento aún mayor —acento de frase—. La forma de integrar y delimitar el habla (o los enunciados leídos) dentro de bloques de sonidos que están fónicamente jerarquizados pertenece al ámbito de análisis del nivel prelingüístico de la entonación.

En este nivel de análisis, la unidad mayor de sonidos organizados se denomina grupo fónico¹ —que, de acuerdo con Mateo (2010: 51) se define como la «sucesión de tonos (...) organizados en torno a una inflexión final o núcleo entonativo»— o, dicho de otro modo: como el conjunto de sonidos agrupados alrededor de un acento de frase, que puede identificarse mediante una inflexión final. Definimos la inflexión final como la coincidencia de dos o más segmentos tonales sobre una vocal tónica que constituye el acento de una frase prosódica. Tanto en español, como en catalán, en estos dos (o más) segmentos tonales hay un ascenso o descenso de tono igual o superior al 10 % (cfr. Cantero Serena 1999), que puede percibirse fácilmente por un oído sano y sensible a la lengua que escucha.

Cuando se escucha leer a un lector que no domina la manera de organizar los sonidos del texto en grupos fónicos comprensibles y genuinos de la lengua en la que lee, es posible tener dificultades para comprenderlo. De hecho, tal y como se exploró en Recio-Pineda (2017), también ese lector que no domina la entonación prelingüística tiene dificultades para comprender lo que lee (aunque esto no se deba solo a su prosodia; pues también influyen sus estrategias de comprensión). La comprensión de un texto debe pasar por la correcta identificación de sus unidades nocionales y, en el mundo oyente, esas unidades vienen cifradas en cadenas de sonidos que se denominan grupos fónicos y que, como hemos visto, se identifican mediante una inflexión final que recae sobre un acento de frase.

Haciendo referencia a las estrategias de lectura que aparecen en el proceso lector, Mendoza Fillola (1998) señala, por un lado, los saberes estratégicos de descodificación y de anticipación (estrategias de inicio); los saberes estratégicos para formular expectativas y elaborar inferencias y, por último, los saberes estratégicos para construir una comprensión e incluso una interpretación del texto. Todos estos saberes son necesarios e interdependientes. Y, para nosotros, la estrategia prosódica (entendida en este trabajo como la capacidad de recodificar el texto con una entonación prelingüística adecuada) estaría entre el primer grupo: las estrategias de precomprensión en inicio dirigidas a la descodificación del texto. De ahí que sea de vital importancia analizar la competencia prosódica de los escolares que están en una fase de desarrollo de las habilidades lectoras.

Para Etxebarria, Gaminde, Romero & Iglesias (2016: 111), «la competencia prosódica estructura el texto por medio del tono y las pausas, por lo que se puede decir que está interrelacionada con la competencia discursiva». Y, en este sentido, Cantero Serena (2002b: 80) afirma que también en la lengua escrita el discurso está organizado en grupos fónicos a los que el lector debe atribuir su organización en el texto. En la aplicación de una estrategia

¹ Por debajo de esta unidad, están los grupos rítmicos (parte del discurso que tiene por base prosódica un solo acento espiatorio o acento de palabra) y, por último, las sílabas.

prosódica para descodificar los cientos de palabras que se distribuyen en decenas de líneas textuales, interesa destacar la utilización, demostrada por [Sperling \(1967\)](#), del habla como una especie de memoria que se introduce entre el nivel icónico y escrito del código para que intervenga el sistema general del lenguaje. También [Huey \(1908\)](#) propone que, para entender el papel del habla en la lectura y su relación con los procesos interpretativos, es necesario examinar el habla, en general, y su conexión con el pensamiento y la construcción de significados.

Para Huey (*op. cit.*), la oración (que puede estar formada por una o más palabras) es una expresión unitaria del pensamiento, y el tono, el acento, la modulación de la voz que la caracterizan son factores importantes para expresar su significado. La oración, para este autor, es la portadora del significado, como una unidad genuina (y no como una suma de palabras o letras). Así que este autor utiliza la palabra «oración» para referirse a una unidad del habla; una unidad entonativa (y no gráfica o sintáctica). Y tal vez en esta línea, [González Trujillo \(2005: 66\)](#) afirma que «una parte importante de la adquisición de la lectura es aprender a suplir rápida y automáticamente aquellos rasgos de la señal oral que no están representados en los signos gráficos».

Hasta el momento, sin embargo, en esta recodificación, la estructuración fónica de los enunciados leídos o las inflexiones finales de los lectores han recibido una atención marginal. Y es que, tradicionalmente, para extraer conclusiones sobre la prosodia leída se han utilizado pruebas con textos que han sido seleccionados por sus cualidades ortográficas, sintácticas o de puntuación (textos muy cortos o frases aisladas), y tanto los métodos de análisis como el enfoque que han tomado las discusiones de los resultados de estos estudios han estado fuertemente condicionados por los apriorismos conceptuales que estaban detrás de la selección de estos instrumentos y pruebas (*vid.*, por ejemplo, [Dowhower 1991](#), [Schwanenflugel, Hamilton, Wisenbaker, Kuhn & Stahl 2004](#), [Suárez-Coalla, Álvarez-Cañizo, Martínez, García & Cuetos 2006](#) o [Tsui, Tong & Fung 2016](#), entre otros).

El estudio de la prosodia leída ha quedado circunscrito a pruebas de lectura de palabras parecidas con diferencias en la acentuación gráfica (para valorar la habilidad de una muestra para detectar las distintas ubicaciones del acento léxico), la lectura de frases y enunciados con ambigüedad sintáctica (para ver si los participantes utilizan la prosodia como desambiguador), la lectura de enunciados declarativos e interrogativos (para ver si los participantes los distinguen entonativamente y cómo), o la lectura de textos cortos que han sido científicamente manipulados para abordar objetivos muy concretos (como la influencia de los signos de puntuación en la detección de unidades entonativas). Por consiguiente, la prosodia ha quedado tradicionalmente relegada a un segundo lugar de importancia respecto a otros aspectos.

[Borzzone de Manrique & Signorini \(2000\)](#) miden la prosodia leída de 24 escolares de tercer grado a través de la cantidad y ubicación de las pausas² que sus participantes realizan en la lectura de un texto corto de ocho frases. En su estudio, llama la atención que hablen de la localización de las pausas, pues este sería un criterio válido para estudiar la organización fónica del discurso (o entonación prelingüística en la lectura). Para estas autoras, hay tres ubicaciones posibles de las pausas y solo una de ellas es óptima: aquella que aparezca en un lugar del texto que delimite el final de una cláusula o de una oración (en contraposición a aquella que rompa una unidad sintáctica o una unidad léxica).

² La mayor parte de la bibliografía utiliza el concepto de pausa y no de inflexión final.

Estas autoras utilizan la cantidad y ubicación de las pausas para clasificar a la muestra en tres grupos de desempeño lector: el de los lectores que producen hasta 20 pausas en la lectura del texto (que es el número total de pausas óptimas que ellas identifican en el texto³), los que producen entre 21 y 80 pausas (que es el número de pausas no óptimas que separan elementos de frases nominales, verbales y preposicionales del texto), y los que superan las 80 pausas (porque incluyen pausas entre palabras). Luego, centran su investigación en aplicar el análisis estadístico de otras cuestiones (puntaje en una prueba de comprensión, correlaciones con velocidad lectora, etc.) en los tres estratos separados de desempeño. Y llegan a conclusiones como que «los niños que producen pocas pausas o pseudopausas bien localizadas en la lectura son también los que obtienen los puntajes más altos en comprensión» (Borzzone de Manrique & Signorini 2000: 95). *Vid.*, también, en el contexto de escolares georgianos, un estudio similar de Schwanenflugel, Hamilton, Wisenbaker, Kuhn & Stahl (2004).

Aunque todos estos trabajos nutren el conocimiento científico, el lector debe advertir que escasean los estudios que aborden el estudio de la prosodia desde un punto de vista fónico e independientemente de su ligazón o no a otros aspectos cognitivos o lingüísticos que estén imbricados en la lectura. Las posibles causas que pueden explicar este vacío científico pueden ser, entre otras:

- A) La extensa tradición lingüística de las teorías de la lectura —que animan a pensar en el texto escrito como si fuera un artefacto meramente visual, gráfico y sintáctico, que se lee desde estrategias meramente visuales, gráficas y sintácticas y que relegan el estudio de la prosodia al nivel gramatical (*vid.* Koriat, Kreiner & Greenberg 2002, Coltheart 2004, Daane, Campbell, Grigg, Goodman & Oranje 2005 o Pollatsek, Reichle & Rayner 2006, entre otros)—.
- B) La confusión, en paralelo, entre el nivel gramatical y el nivel entonativo en algunas escuelas de análisis de la entonación (como las que utilizan el análisis por niveles melódicos o las que practican el denominado análisis por configuraciones).
- C) La sobrecarga de trabajo que supone medir la variable prosódica con técnicas espectrográficas en las lecturas de textos largos (*vid.* Benjamin & Schwanenflugel 2010: 389).
- D) La concepción de la prosodia como un rasgo característico de la fluidez (y no como una variable que se estudie tradicionalmente *per se*, en la bibliografía interesada por la lectura en voz alta).
- E) El interés que suscita, junto a la fluidez, la lectura expresiva —que pertenece al nivel lingüístico y/o paralingüístico (que no prelingüístico) del análisis prosódico de la lectura (*vid.* Klaua & Guthrie 2008)—.

En Recio-Pineda (2017) se analizó el modo en el que una muestra amplia y variada de escolares que estaban cursando Educación Primaria integraba y delimitaba fónicamente los enunciados de un texto. Este trabajo expone y discute una parte de los resultados que se hallaron entonces: la cantidad de inflexiones o cesuras⁴ que la muestra codificaba en lugares poco esperables del texto o de maneras poco esperables (*Marcas Prosódicas No Previstas*⁵).

³ El instrumento que utilizan estas autoras es un texto de 8 frases y llama la atención que identifiquen tantas pausas posibles y óptimas en un texto tan corto. Estas autoras, en realidad, identifican la cantidad máxima posible de grupos rítmicos (que no de grupos fónicos). Léase la nota 1.

Luego, se relacionan estas marcas con la edad de los participantes, con su escuela de procedencia y con el supuesto nivel de competencia lectora que las maestras intuyen en los participantes.

2. OBJETIVOS

En este artículo, se exploran los resultados de analizar la entonación prelingüística de 72 escolares de Primaria cuando leen en voz alta un texto auténtico y extenso adecuado a su edad y con el único objetivo de comprender la trama. En concreto, esta investigación se centra en describir y analizar los aspectos más atípicos de la entonación leída de los escolares en el contexto de la investigación. Los objetivos de este estudio son:

- 1) Identificar, caracterizar y describir los Índices de aparición de Marcas Prosódicas No Previstas en las lecturas de los escolares de Primaria de la muestra.
- 2) Describir y analizar la influencia de la edad en el Índice de Marcas Prosódicas No Previstas de la muestra.
- 3) Describir y analizar la influencia de las escuelas de procedencia de la muestra en los Índices de aparición de Marcas Prosódicas No Previstas de los participantes.
- 4) Valorar si el Índice de Marcas Prosódicas No Previstas constituye una variable intuitiva para que una maestra catalogue a un alumno como un lector con dificultades, un lector con una competencia lectora media o un lector con una competencia lectora alta.

3. METODOLOGÍA

Para abordar los objetivos de la investigación, este trabajo utiliza una metodología descriptiva que permite caracterizar la entonación prelingüística de los escolares y analizar el comportamiento de esta variable a lo largo de los diferentes cursos de Primaria, las diferentes escuelas y los diferentes niveles de competencia lectora de la muestra. En las líneas que siguen, se describe la muestra, los instrumentos y el procedimiento que se utilizó para la investigación.

⁴ En este trabajo, se utiliza el término *cesura* para hacer referencia a las vacilaciones, pausas, silencios o inflexiones muy poco marcadas (que cuesta identificar como cadencia o anticadencia) y que no están marcando ni el inicio de una nueva unidad fónica ni el final de la misma.

⁵ El término *Marcas Prosódicas No Previstas* se acuñó en [Recio-Pineda \(2017\)](#) y aparece en otros artículos de la autora, como [Recio-Pineda \(2020\)](#). Autores provenientes del análisis de la prosodia hablada utilizan términos como «errores prosódicos» (*vid.*, p. ej., [Machuca 2009](#)), pero esta opción terminológica tiene el problema de poder hacer referencia a aspectos tan dispares como la no producción de una inflexión tonal cuando hay un cambio de idea o de tema, o la introducción de pausas que rompen la estructura sintáctica (que serían fenómenos que, por ejemplo, en este trabajo serían catalogados como MPnp); en paralelo a otras cuestiones como la ubicación incorrecta del acento de una palabra; la introducción de alargamientos de vocales; o la velocidad de elocución (que son aspectos que no son objeto de análisis en este estudio). Por su parte, otros autores dedicados a analizar la prosodia leída han utilizado términos como «pausas innecesarias» (*vid.*, p. ej., [Jordán, Cuetos & Suárez Coalla 2019](#)) o «pausas inter e intraléxicas» ([Borzzone de Manrique & Signorini 2020](#)). El problema de estos términos es que hacen referencia solo a las pausas y esto significa que no contemplan las inflexiones tonales que aparecen en lugares inadecuados, que no aparecen cuando convendría, o que aparecen con una función continuativa o terminativa que es inadecuada al contexto. En el apartado de procedimiento, las MPnp (*Marcas Prosódicas No Previstas*) se definen como «inflexiones que los participantes han codificado en lugares no previstos, inflexiones obligatorias que han sido obviadas por los participantes, inflexiones cuya función terminativa o continuativa ha sido tergiversada (es decir, inflexiones que la plantilla preveía como terminativas que han sido codificadas como continuativas o a la inversa) y cesuras en lugares del texto en los que la plantilla no preveía ninguna marca de inflexión». Léase este apartado para más información.

3.1. Participantes

La muestra está formada por setenta y dos participantes —37 niñas y 35 niños— que se encuentran cursando distintos grados de Educación Primaria (24 participantes de 2.º, 4.º y 6.º curso de EP⁶, respectivamente) y que provienen equitativamente de dos escuelas públicas de Cataluña (en adelante: centro G y centro L). Se trata de una muestra equilibrada y heterogénea en niveles de lectura, pues contiene, según indicaciones de las maestras, que fueron las que en última instancia seleccionaron a los participantes, 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 (cuatro de cada escuela⁷, respectivamente). 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 y a la lengua catalana (que es la lengua en la que están escritos los relatos que leyeron). El muestreo excluye a lectores con dificultades de aprendizaje debidas a algún diagnóstico conocido como dislexia, sordera o TDHA.

El número de participantes de este estudio se decidió con criterios de conveniencia. Según el número de consentimientos informados que se recabaron de los padres para que los menores participaran de forma anónima y científica en el estudio, se seleccionó y estratificó la muestra, de modo que hubiera el mismo número de informantes en cada curso, de cada escuela de procedencia, de cada sexo y de cada nivel de competencia lectora. El objetivo último de la selección era que la muestra fuera lo más amplia y heterogénea posible y que contuviera el mismo número de participantes en cada escuela y curso para poder triangular los resultados finales. Por cuestiones deontológicas, se ha mantenido el anonimato de los participantes para el tratamiento científico de los datos. Los informantes se identifican a través de códigos como LMC1 (que identifican escuela —L o G—, el ciclo —I, M o S—, el nivel de competencia lectora que le atribuyen las maestras —A, B o C— y el número identificativo de participante en cada estrato —1, 2, 3 o 4—).

3.2. Instrumentos

A continuación, se describen los instrumentos que se utilizaron en el proceso de recogida y análisis de los datos: los textos y las plantillas de posibilidades fónicas de los textos.

3.2.1. Los textos

Se seleccionaron y extrajeron, de libros de texto⁸ de Primaria, y de acuerdo a las tres franjas de edad de la muestra, tres relatos auténticos⁹ que tenían una página de extensión aproximada. El texto que leyeron los participantes de 2.º aparecía en un libro de texto destinado a estudiantes de 1.º curso y narra las aventuras de una piedra que quiere ver el mar, inicia un largo viaje, lo consigue, y luego regresa a las montañas con un niño. El texto que leyeron los participantes de 4.º aparecía en un libro de texto destinado a estudiantes de 3.º

⁶ En España, estos cursos albergan a los escolares de 7-8 años, 9-10 años y 11-12 años, respectivamente.

⁷ Véanse los números 1, 2, 3 o 4 en los códigos identificativos de los participantes que se explican más adelante.

⁸ En Cataluña, la lengua vehicular de las escuelas es el catalán y esto significa que los libros de texto están editados en esta lengua. También es el catalán la lengua en la que los participantes del estudio iniciaron su aprendizaje lector formal. A lo largo de este trabajo, presentamos una traducción propia de algunos fragmentos de los textos para facilitar el acceso a los resultados e instrumentos.

⁹ La importancia de este detalle se explorará en la discusión del trabajo.

curso y explica el misterio de un pueblo cuyos habitantes se caracterizan por tener un elevado índice de felicidad. Por último, el texto que leyeron los participantes de 6.º curso, y que también una editorial había seleccionado para una franja de edad anterior a la de los participantes, explica lo que le ocurre a Jaume, un hombre muy peculiar por el hecho de ser transparente, tanto en un sentido literal, como en un sentido metafórico, cuando llega a su pueblo un malvado dictador al que detesta.

Los relatos fueron seleccionados por su carácter narrativo lineal (sin *flashbacks*), sus características de adecuación a la edad (de hecho, fueron publicados para ser leídos en un curso escolar anterior al de los participantes), su extensión de una página aproximada, y por estar redactados con un estilo discursivo rico, que se caracterizara por la presencia de frases largas que pusieran a prueba la prosodia del lector. Al final del apartado que sigue se describen las características fónicas de estos textos.

3.2.1. Las plantillas de posibilidades fónicas de los textos

Estas plantillas describen 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 (*vid. Navarro Tomás 1944, Quilis 1981 o Martín-Butragueño 2003*). Sirven como punto de referencia para comparar la entonación prelingüística de los diversos participantes con un modelo común de referencia.

La plantilla se elaboró con la colaboración de tres investigadores expertos en prosodia. Primero, el equipo identificó, de forma individual, los grupos fónicos más extensos posibles en cada enunciado del texto y, después, las combinaciones de grupos fónicos menores que podría haber dentro de un mismo enunciado. Las tres impresiones individuales se cruzaron, analizaron y discutieron para crear una plantilla final. Tras analizar cómo agrupaban prosódicamente las unidades fónicas del texto los participantes, las plantillas volvieron a revisarse para valorar si había alguna combinación realizada por la muestra que no se hubiera tenido en cuenta y que siguiera con los criterios de validez: solidaridad entonativa, sintáctica y de puntuación.

Así, por ejemplo, ante un enunciado como *una vez, en una ciudad muy lejana, nació un niño transparente*, la plantilla indica que no puede haber ninguna marca prosódica entre *una* y *vez*, entre *en-una-ciudad-muy* y *lejana*, o entre *nació-un-niño* y *transparente*. Y prevé, sin embargo, la posibilidad (o no) de que el lector haga una inflexión después de [*una vez*] y/o después de [*en una ciudad muy lejana*], y haga obligatoriamente una inflexión final después de *transparente*. Las inflexiones opcionales aparecen con una letra identificativa (1a, 1b) y las obligatorias no contienen ninguna letra; solo el número: (1). A continuación, se ilustra cómo se visualizaría en la plantilla de posibilidades fónicas este enunciado del ejemplo:

Una vez/**1a**, en una ciudad muy lejana/**1b**, nació un niño transparente**1**

Así, debe entenderse que dicho enunciado puede leerse de todas las maneras descritas en (a), (b), (c) y (d):

- (a) Solo con la inflexión obligatoria (1). O dicho de otro modo: saltándose los grupos fónicos opcionales (1a y 1b):

Una vez, en una ciudad muy lejana, nació un niño transparente\.

- (b) Con la inflexión final obligatoria (1) y una de las inflexiones opcionales (1a). O dicho de otro modo, saltándose el grupo fónico opcional (1b):

Una vez/, en una ciudad muy lejana, nació un niño transparente\.

- (c) Con la inflexión final obligatoria (1) y otra inflexión opcional distinta (1b). O dicho de otro modo, saltándose el grupo fónico opcional (1a):

Una vez/, en una ciudad muy lejana/, nació un niño transparente\.

- (d) Con la inflexión final obligatoria (1) y las dos inflexiones opcionales (1a y 1b). O dicho de otro modo, sin ningún *Grupo Fónico Saltado*¹⁰:

Una vez/, en una ciudad muy lejana/, nació un niño transparente\.

La plantilla funciona, además, con tres tipos de marcas: (/) para identificar una inflexión de tipo continuativo, (\) para identificar una inflexión final que indica que la idea se ha acabado y (X) para identificar una inflexión ambivalente (que puede marcar el final de la idea o la continuación de la misma), como en el enunciado:

Era de carne y hueso**X3a** y parecía de vidrio**X3**, pero, si se caía/**4a**, no se hacía añicos**X4**, sino que, como máximo/**5a**, le salía un chichón grande y transparente en la frente\5.

Si solo se codifica el enunciado anterior con las inflexiones ambivalentes o terminativas obligatorias (aquellas que aparecen marcadas en negrita y sin ninguna letra: (X3) (X4) y (\5)), las opciones de lectura serían las descritas en (e), (f), (g) y (h):

- (e) Con una inflexión continuativa en (3) y (4) y una inflexión terminativa en (5):

Era de carne y hueso y parecía de vidrio/, pero, si se caía, no se hacía añicos/, sino que, como máximo, le salía un chichón grande y transparente en la frente\.

- (f) Con una inflexión terminativa en (3) (4) y (5):

Era de carne y hueso y parecía de vidrio\, pero, si se caía, no se hacía añicos\, sino que, como máximo, le salía un chichón grande y transparente en la frente\.

- (g) Con una inflexión continuativa en (3) y una inflexión terminativa en (4) y (5):

Era de carne y hueso y parecía de vidrio/, pero, si se caía, no se hacía añicos\, sino que, como máximo, le salía un chichón grande y transparente en la frente\.

- (h) Con una inflexión terminativa en (3), una inflexión continuativa en (4) y una inflexión terminativa en (5):

Era de carne y hueso y parecía de vidrio\, pero, si se caía, no se hacía añicos/, sino que, como máximo, le salía un chichón grande y transparente en la frente\.

De cada opción anterior, que muestra solo los modos posibles de leer un enunciado a través de las inflexiones obligatorias de la plantilla, cabría contemplar la posibilidad de que, además, el lector pudiera añadir (o no) las inflexiones opcionales (X3a), (/4a) y (/5a). Así que solo para leer el enunciado con las inflexiones obligatorias de la opción (e) y con o sin las diferentes inflexiones opcionales de (3a), (4a) y (5a), podrían contabilizarse hasta 24 maneras distintas y aceptadas de leer el mismo enunciado. Este dato debe servir para mostrar la obertura y flexibilidad de las plantillas, que constituyen solo un parámetro de referencia para poder comparar las maneras en las que los escolares organizan prosódicamente el texto con un modelo flexible, pero coherente.

¹⁰ Este término volverá a aparecer en el apartado de procedimiento y será importante para el análisis.

El relato seleccionado para los 24 participantes de 2.º de EP contiene 307 palabras en tamaño de letra 16 y solo 3 estructuras dialógicas. De acuerdo con lo que establece la plantilla de posibilidades fónicas, este relato puede codificarse a través de un mínimo de 26 grupos fónicos y un máximo de 58. Por su parte, el relato que se extrajo de un libro de editorial destinado a los alumnos de tercer curso de Primaria y que, para asegurar su accesibilidad, se dio a leer a los 24 estudiantes de 4.º de EP de la muestra, contiene 591 palabras en letra de tamaño 14 y 4 estructuras dialógicas. La plantilla de posibilidades fónicas de este relato indica que puede codificarse con un mínimo de 58 grupos fónicos y un máximo de 114 grupos fónicos posibles y aceptables. Por último, el relato seleccionado para los 24 participantes de 6.º de EP contiene 500 palabras y ninguna estructura dialógica, se presenta también en letra de tamaño 14. La plantilla de posibilidades fónicas de este texto indica que puede codificarse con un mínimo de 38 grupos fónicos y un máximo de 97. El lector puede encontrar las plantillas de los tres textos en [Recio-Pineda \(2017\)](#).

3.3. Procedimiento

En una sala especialmente habilitada para la recogida de datos, se grabó a cada uno de los participantes leyendo en voz alta el relato que se había seleccionado para su franja de edad. En la instrucción de la «actividad»¹¹, 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.). Aunque los participantes sabían que estaban siendo grabados¹², desconocían el interés real de la investigación, y pensaban que el estudio estaba únicamente centrado en su capacidad de comprender el relato. Por ello, lo más importante es que si perdían el hilo de lo que leían, volvieran a atrás y releyeran lo que necesitaran. También por ello, se permitió que, previamente a la lectura, los participantes realizaran unas primeras hipótesis acerca de lo que creían que iba a tratar el relato. Esto se hizo a través de las pistas que ofrecía el título de cada relato.

El primer paso en el análisis de la prosodia leída de los escolares fue describir, tras la escucha repetida de las grabaciones¹³, el modo en el que cada uno organizó fónicamente el texto; es decir, describir en qué lugares del texto los participantes realizaban inflexiones o cesuras. Para hacer esto, se utilizó una libreta que contenía tantas copias del texto como participantes había (24 para cada texto) y se anotó, sobre las líneas textuales, el lugar donde recaían las inflexiones y cesuras de los participantes; esto es: la transcripción de las marcas prosódicas de cada uno de ellos. En caso de reparaciones en la lectura, se valoraron solo las marcas prosódicas de la última versión leída.

Para la transcripción de las inflexiones, se diferenció aquellas que tenían un sentido terminativo con un símbolo (\) —esto es: que tenían un contorno final descendente (o ascendente, si correspondían a la lectura de una pregunta) que indicara que la idea se había acabado—, de aquellas que tenían una función continuativa (/) —esto es: que eran ascendentes

¹¹ Se veló por que los participantes no se sintieran examinados y para que la prueba de recogida de datos se integrara en la escuela como una actividad afectiva.

¹² En una sesión de presentación de la figura de la investigadora en la escuela, los participantes creyeron ser los responsables de la idea de grabar la «actividad» que harían con ella para que el «jefe» de esta pudiera saber lo diferentes que eran los niños con los que hablaría y las muy distintas maneras que tenían de comprender los cuentos.

¹³ Conviene recordar que las inflexiones son perceptibles por un oído sano y habituado a la lengua en la que escucha y que este proceso lo lleva a cabo un único investigador (esto es: que en este procedimiento existe un único criterio constante y coherente de percepción).

o suspendidas y que indicaban que el participante aun no identificaba el enunciado como acabado—. También se identificaron como cesuras (|) todas aquellas marcas prosódicas como vacilaciones o interrupciones de la fluctuación de sonidos que delimitaban fragmentos del texto, pero que no se percibían como una declinación.

Una vez descritas las estrategias prosódicas (inflexiones terminativas y continuativas, y cesuras) de los participantes, se compararon sus marcas prosódicas con aquellas que estaban recogidas o previstas en las plantillas de posibilidades fónicas de los respectivos textos. Se marcaron con un color rojo todas las marcas prosódicas que eran incoherentes con la plantilla: inflexiones que los participantes habían codificado en lugares no previstos, inflexiones obligatorias que habían sido obviadas por ellos, inflexiones cuya función terminativa o continuativa había sido tergiversada (es decir, inflexiones que la plantilla preveía como terminativas que habían sido codificadas como continuativas o a la inversa) y cesuras en lugares del texto en los que la plantilla no preveía ninguna marca de inflexión. Al conjunto de marcas prosódicas que no estaban previstas en las plantillas y que, no obstante, habían sido codificadas por los participantes se le llamó: *Marcas Prosódicas No Previstas* (MPnp). Debe entenderse que las MPnp son marcas que rompen la continuidad o función de los grupos fónicos mínimos y esperables en el texto; que no cooperan con la sintaxis y/o que no respetan los signos de puntuación.

Una vez identificadas y cuantificadas todas las inflexiones y cesuras que los participantes codificaban en lugares imprevistos del texto, se procedió a convertir el número de MPnp de cada uno en un índice que permitiera comparar y contrastar a toda la muestra por igual, independientemente de si habían leído un texto u otro. En este índice, el valor 0 describiría al participante cuya manera de estructurar el texto fuera totalmente coincidente con las posibilidades fónicas que preveía la plantilla, y cuanto más se alejara el índice del valor 0, más MPnp debían imaginarse en la lectura de los participantes. Para calcular el Índice MPnp (IMPnp), se dividió el número de *Marcas Prosódicas No Previstas* de cada participante por el resultado de restar, al número total de posibilidades fónicas que preveía la plantilla del texto asignado (58, 114 o 97), el número de grupos fónicos previstos por la plantilla que el participante había decidido no codificar (grupos fónicos opcionales no realizados, que en este trabajo reciben el nombre de *Grupos Fónicos Saltados*) y que constituyen una opción correcta. Mostramos la fórmula resumida en la [Ilustración 1](#):

Ilustración 1. Fórmula para calcular el Índice de Marcas Prosódicas No Previstas (IMPnp)

$$\text{IMPnp} = \frac{\text{N}^\circ \text{ de Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla}}{(\text{N}^\circ \text{ total de posibilidades fónicas que prevé la plantilla del texto} - \text{N}^\circ \text{ de Grupos Fónicos opcionales Saltados})}$$

El IMPnp, entonces, es un Índice que permite visualizar y comparar la entonación prelingüística atípica de toda la muestra. Facilita la interpretación de los resultados, su triangulación y su análisis. Dado que esta metodología es novedosa en el campo, se incluye, a continuación, un ejemplo de su aplicación.

Un ejemplo para ilustrar el procedimiento

Para poner un ejemplo de cómo se ha procedido en esta investigación, se muestra un párrafo del texto destinado a Ciclo Medio (4.º curso de Primaria), que dice:

Acostumbrado al movimiento de la ciudad, la Villa Preciosa le parecía el sitio más aburrido del mundo. La única cosa que podía hacer era ir a la plaza a charlar con la gente; y, mientras tanto, iba pensando cuál podía ser la causa que creaba el bienestar. [La traducción es nuestra].

A continuación, se describe cómo lee este fragmento el participante GMA2 —del centro G, ciclo Medio, catalogado como un lector con competencia lectora Alta por sus maestras, y el segundo de su estrato en ser grabado— en (i):

- (i) Acostumbrado\ al| movimiento/ de la ciudad/ la Villa Preciosa/ le parecía| el sitio más aburrido| del mundo\ La única cosa que podía/ hacer era/ ir a la plaza/ a charlar con la gente/ y| mientras tanto/ iba pensando/ cuál podía ser la causa| que creaba el bienestar\

Para descodificar este fragmento, la plantilla de posibilidades fónicas prevé las siguientes inflexiones: (21a), (21), (22a), (22), (23a), (23b) y (23). Tres de estas inflexiones son obligatorias (como demuestra su numeración sin letra: (21), (22) y (23)) y las otras cuatro son opcionales ((21a), (22a), (23a) y (23b)). Se puede decir, entonces, que el máximo de grupos fónicos que prevé la plantilla para la lectura de este fragmento es siete. A continuación, se muestra la ubicación de estas siete inflexiones posibles en el texto:

Acostumbrado al movimiento de la ciudad/**21a**, la Villa Preciosa le parecía el sitio más aburrido del mundo**21**. La única cosa que podía hacer/**22a** era ir a la plaza a charlar con la gente**22**; y, mientras tanto/**23a**, iba pensando/**23b** cuál podía ser la causa que creaba el bienestar**23**.

De acuerdo con lo anterior, se señala en gris qué marcas prosódicas de las que ha codificado el participante GMA2 al leer no están previstas en la plantilla; esto es, no coinciden ni con la 21a, ni con la 21, 22a, 22, 23a, 23b o 23, y son, por tanto, MPnp en (j):

- (j) Acostumbrado█ al█ movimiento█ de la ciudad/ la Villa Preciosa█ le parecía█ el sitio más aburrido█ del mundo\ La única cosa que podía█ hacer era█ ir a la plaza█ a charlar con la gente█ y█ mientras tanto/ iba pensando/ cuál podía ser la causa█ que creaba el bienestar\

Tal y como se puede observar, el participante GMA2 ha codificado hasta doce *Marcas Prosódicas No Previstas* por la plantilla. Como la plantilla indicaba que el máximo total de posibilidades fónicas esperables para codificar este fragmento era de siete inflexiones, y puesto que el participante no se ha saltado ningún grupo fónico opcional (porque, de hecho, ha añadido inflexiones y cesuras a los grupos opcionales (21a), (22a), (23a) y ha realizado correctamente la opción (23b)), la fórmula del IMPnp aplicada a su lectura del fragmento sería: $[12 / (7-0)]$, y el IMPnp asociado a su lectura del fragmento sería de 1,7.

Si se observa cómo lee este mismo fragmento otro participante del mismo estrato de escuela, ciclo y nivel de competencia lectora (GMA3), se concluye que su IMPnp es, en este fragmento, de 0,67 ($[4 / (7-1)]$). GMA3 solo incurre en cuatro *Marcas Prosódicas No Previstas* por la plantilla y ha decidido no hacer la inflexión opcional en (23b) (para codificar el grupo fónico opcional [*iba pensando*]); es decir, tiene un *Grupo Fónico Saltado* que restar al dividendo de la fórmula. Véase su forma de empaquetar fónicamente el texto en (k). En gris, aparecen marcadas las MPnp:

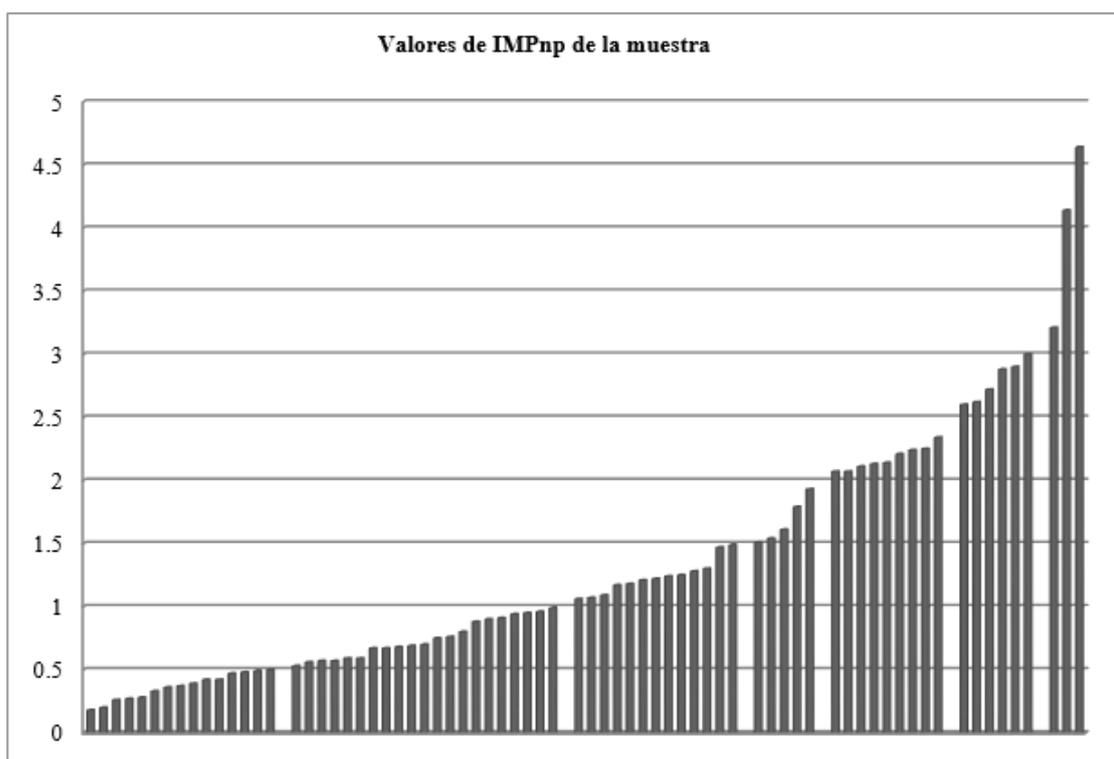
- (k) Acostumbrado al movimiento de la ciudad/ la Villa Preciosa█ le parecía█ el sitio más aburrido del mundo\ La única cosa que podía hacer/ era ir a la plaza█ a charlar con la gente\ y mientras tanto/ iba pensando cuál podía ser█ la causa que creaba el bienestar\

4. RESULTADOS

A continuación, los gráficos 1, 2 y 3 muestran la distribución de IMPnp de la muestra; primero, de forma general, después, en cada ciclo o estrato de curso escolar y, por último, en cada escuela. Luego, los gráficos 4, 5 y 6 exploran en detalle el comportamiento del IMPnp en cada curso y proporcionan información para distinguir a los participantes de cada escuela y de cada nivel de competencia lectora, en cada caso. Para ayudar al lector a interpretar los gráficos, conviene recordar que un IMPnp=0 describiría a un participante cuyas marcas prosódicas fueran totalmente coincidentes con las posibilidades que se prevén en las plantillas de cada texto, y que cuanto mayor sea el IMPnp, más entonaciones atípicas hay que deducir en el lector.

En el gráfico 1, se muestran los *Índices de Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla* que han descrito los distintos participantes de la muestra. Este gráfico no proporciona información sobre la escuela de procedencia, curso o nivel de competencia lectora que atribuyen las maestras a los participantes. A través de este gráfico, sin embargo, se puede constatar que la muestra de lectores, en general, está todavía en una fase inicial de desarrollo de las competencias prosódicas, puesto que no hay ningún participante con un IMPnp=0 y solo un 20,83 % de la muestra describe un $IMPnp \leq 0,5$. Se puede afirmar que los valores medios de IMPnp en toda la etapa Primaria están entre el 0,5 y el 1,5 y esto significa que la mayoría de los participantes introduce al menos una *Marca Prosódica No Prevista* por cada grupo fónico descrito en la plantilla. Hay un 24,99 % de participantes que superan el valor de 2 en IMPnp, y tres de ellos llegan incluso a superar el valor de 3 en este Índice.

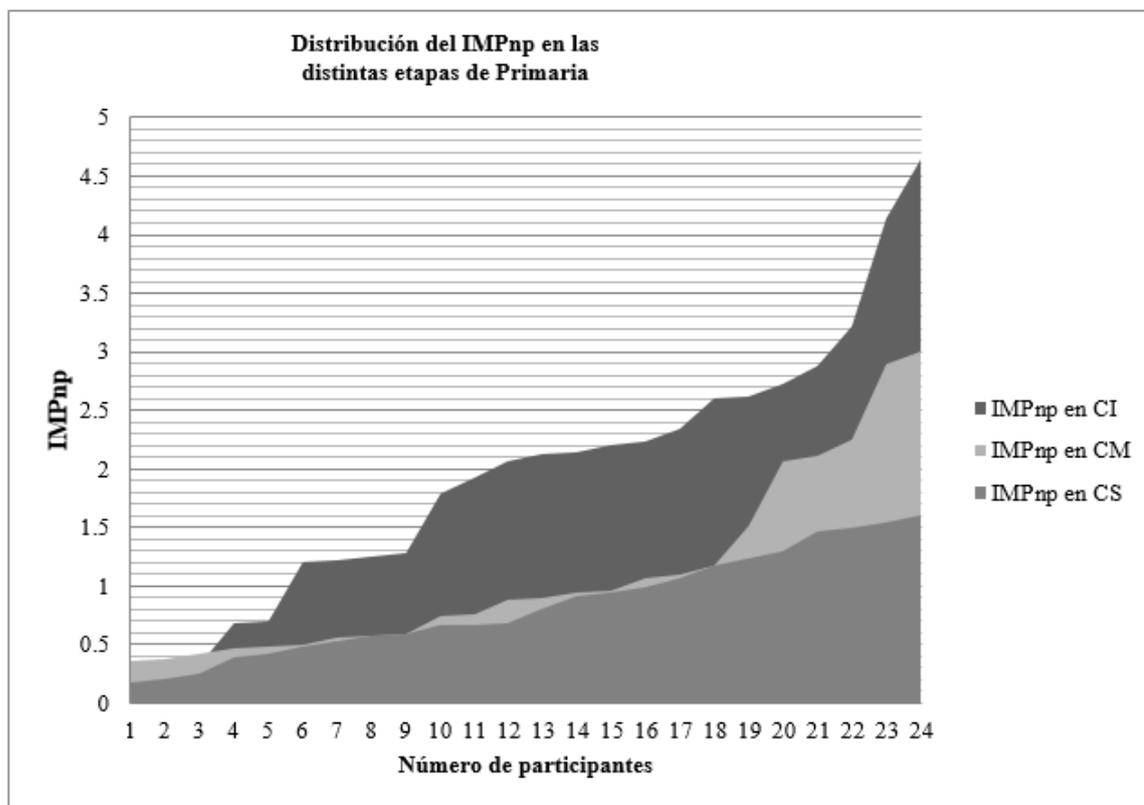
Gráfico 1. Índice MPnp de la muestra.



Conviene preguntarse si los valores del gráfico 1 están relacionados con la edad o el curso escolar de los participantes. Para ello, se describe, a continuación, el Gráfico 2.

Del [gráfico 2](#) se desprende que las estrategias prosódicas de inicio se van perfeccionando con el tiempo. La cantidad de *Marcas Prosódicas No Previstas* distingue dos estratos o niveles de competencia prosódica diferente: el de los participantes de Ciclo Inicial (neolectores) y el de los participantes de Ciclo Medio y de Ciclo Superior (lectores jóvenes). Dicho de otro modo: en lo que a competencia prosódica se refiere, no hay mucha diferencia entre los lectores de Ciclo Medio y de Ciclo Superior, pero hay una diferencia muy acusada entre los lectores de Ciclo Inicial y el resto. Además, se observa que la competencia prosódica de los escolares de Ciclo Superior se caracteriza por no superar nunca el valor de 2 en el IMPnp.

Gráfico 2. Distribución del IMPnp a lo largo de los Ciclos o etapas de Primaria.



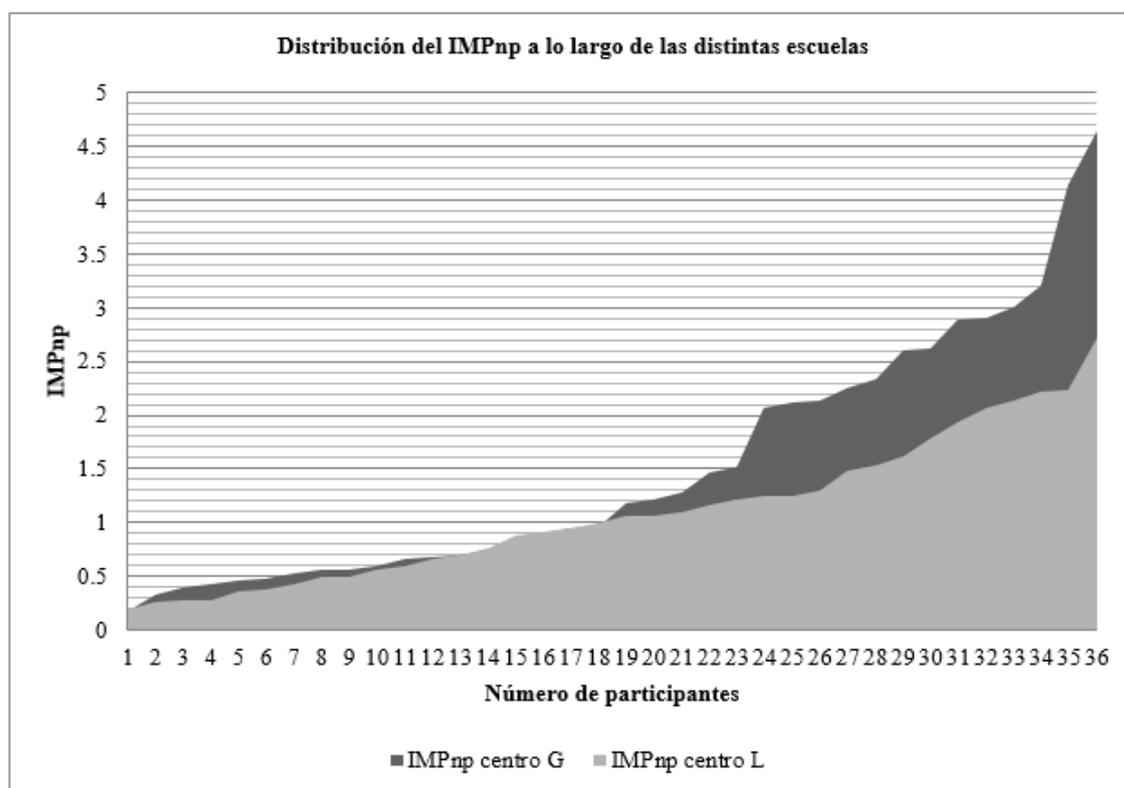
En concreto, en Ciclo Inicial, solo tres participantes describen un $IMPnp \leq 0,5$ y dieciocho de los participantes superan el valor de 1 en este Índice (de hecho, hay trece participantes que superan el valor de 2). El grueso de la muestra de Ciclo Inicial describe Índices de MPnp que están entre el 2 y el 3. En Ciclo Medio, en cambio, son seis los participantes que describen un $IMPnp \leq 0,5$ y nueve de ellos los que superan el valor de 1 en este Índice (cinco con valores que superan el 2). El grueso de la muestra de Ciclo Medio describe Índices de MPnp que están entre el 0,5 y el 1. Por último, en Ciclo Superior también son seis los participantes que describen un $IMPnp \leq 0,5$ y ocho los que superan el valor de 1 (eso sí: no hay ningún participante que supere el valor de 2). El grueso de la muestra de Ciclo Superior describe Índices de MPnp que están entre el 0,5 y el 1.

Conviene ver, ahora, si los valores medios de cada Ciclo cambian significativamente (o no) en cada escuela. Para ello, se analiza a continuación el [gráfico 3](#).

Se han cogido los valores de IMPnp de cada escuela y se han ordenado de mayor a menor. La zona con un sombreado más suave corresponde a la distribución de los valores de IMPnp del centro L, y la zona con un sombreado oscuro describe la distribución de valores de IMPnp

en el centro G. Tal y como se puede observar en el margen derecho del [gráfico 3](#), el participante del centro L con mayor IMPnp describe un valor de 2,72 en este Índice y el participante con el valor más alto de IMPnp del centro G describe un 4,64 en este índice. Este dato hace pensar que los valores de IMPnp pueden cambiar mucho de escuela a escuela.

Gráfico 3. Distribución del IMPnp a lo largo de las escuelas.

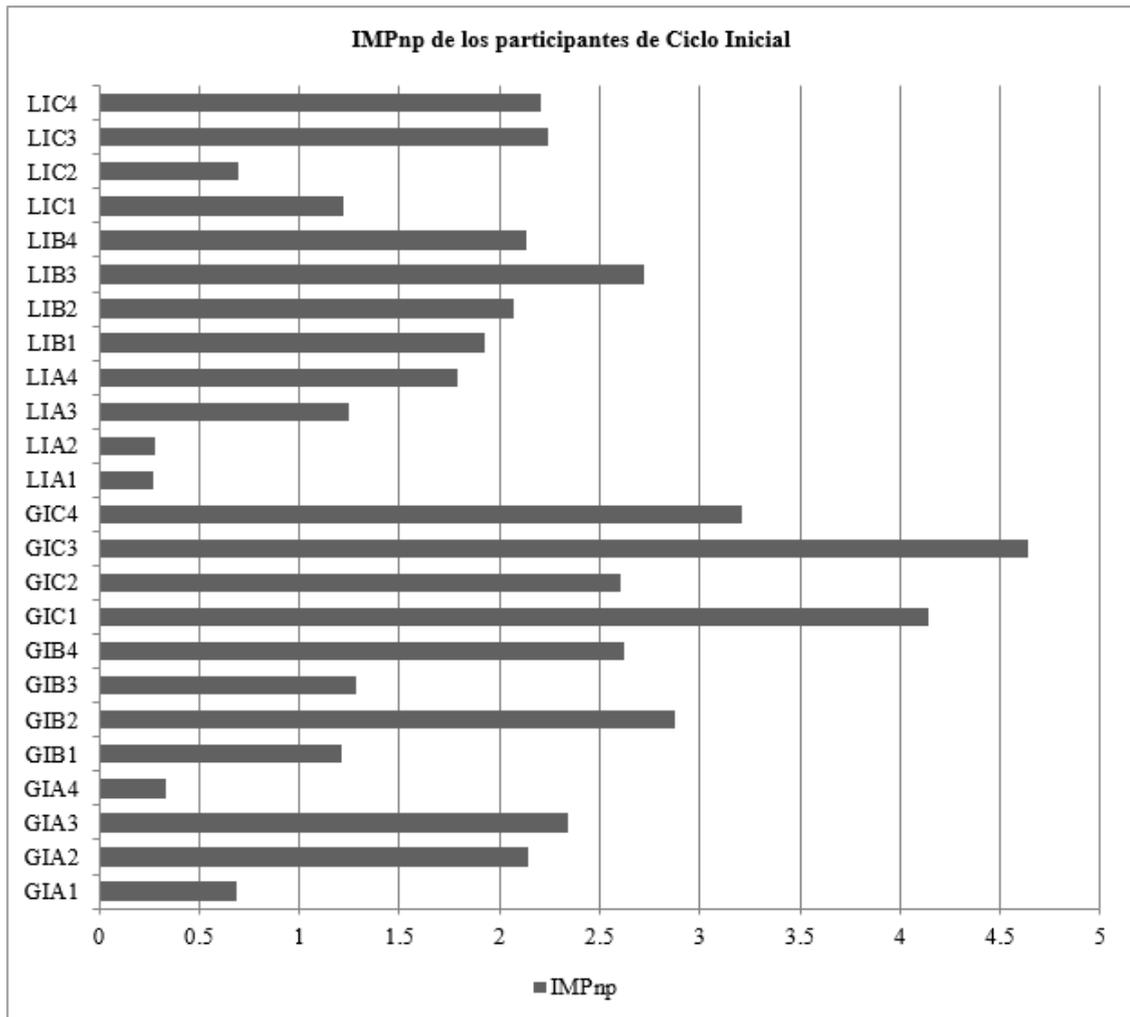


Con el [gráfico 3](#) se evidencia que hay una correlación positiva entre el *Índice de Marcas Prosódicas No Previstas* que describen los participantes y su escuela de procedencia ($r(36)=0,97$). Aunque, en realidad, las diferencias entre escuela y escuela son solo acusadas cuando se tienen en cuenta a los participantes con mayor IMPnp (o con menor competencia prosódica, si se prefiere, de cada centro). Dicho de otro modo: las diferencias entre las escuelas no son demasiado notorias entre los participantes que describen un IMPnp medio (que, de acuerdo con el [gráfico 1](#), está entre el 0,5 y 1,5).

Conviene preguntarse si el IMPnp puede ser un valor descriptivo de una escuela o si responde mejor a un tipo de aula, maestro o curso. Esto es: ¿se puede deducir que la diferencia entre los valores de IMPnp en cada escuela es igual en todos los Ciclos? ¿Los valores mayores de IMPnp se encuentran siempre en el centro G o depende de en qué curso se exploren? Para ello, se describen, a continuación, los gráficos [4](#), [5](#) y [6](#).

El [gráfico 4](#) describe la distribución de IMPnp en los participantes de Ciclo Inicial (7-8 años). Si se lee el gráfico de arriba abajo, puede observarse que las primeras barras describen a los participantes de Ciclo Inicial del centro L (desde aquellos catalogados como lectores con una competencia lectora baja (C), hasta aquellos que, de acuerdo con los criterios de las maestras, son lectores con una competencia lectora alta en su clase (A)). Del mismo modo, las barras que van de la mitad del gráfico hacia abajo describen a los participantes del centro G (GIC4, GIC3...).

Gráfico 4. IMPnp registrados en los informantes de Ciclo Inicial.

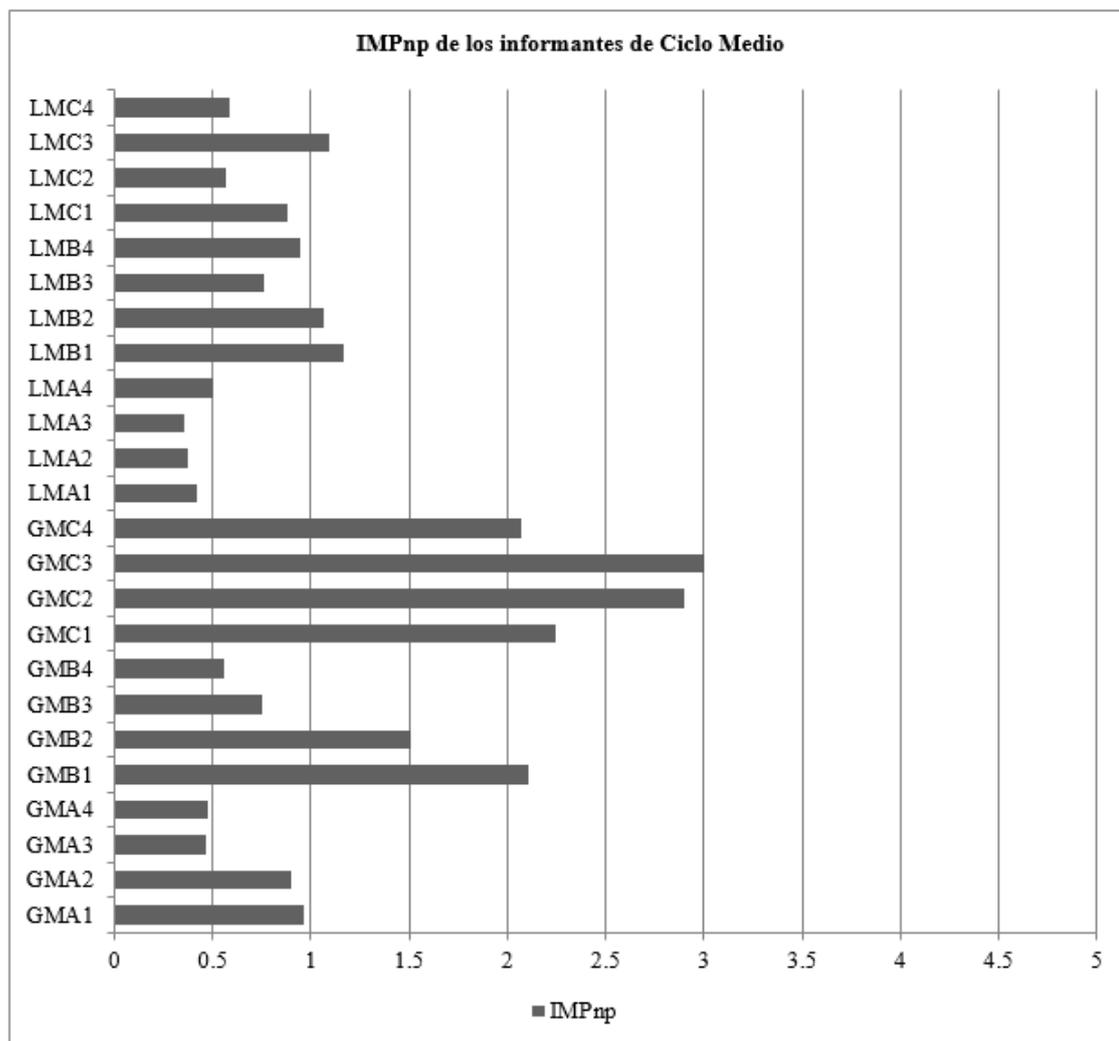


Del gráfico 4 se desprende que, por lo general, el *Índice de Marcas Prosódicas No Previstas* de los participantes de Ciclo Inicial es menor en el centro L. También puede observarse que los valores límites de IMPnp están, en este Ciclo, en el centro G (vid. los participantes GIC3 y GIC1). Por último, conviene destacar que los participantes que describen mejor IMPnp pertenecen al estrato A y que los participantes que están catalogados como lectores con una competencia lectora media (B) por sus maestras ofrecen mucha variabilidad. Por lo general, y salvo en el caso del participante LIC2, también, las intuiciones sobre la competencia lectora de los lectores C coinciden con los resultados en IMPnp.

A continuación, en el gráfico 5, se pueden observar los *Índices de Marcas Prosódicas No Previstas* que han registrado los informantes de Ciclo Medio.

A primera vista, el gráfico 5 muestra un descenso drástico de los valores de IMPnp respecto al ciclo o etapa anterior. Si se lee el gráfico 5 desde arriba, se observa que también en este estrato de la muestra (9-10 años) el IMPnp es menor en el centro L que en el centro G. También como ocurría en Ciclo Inicial, los seis informantes que describen valores de IMPnp inferiores a 0,5 pertenecen al estrato A. Y los participantes que están catalogados como lectores con una competencia lectora media (B) por sus maestras ofrecen mucha variabilidad. El IMPnp selecciona, también, a los lectores del estrato C en el centro G.

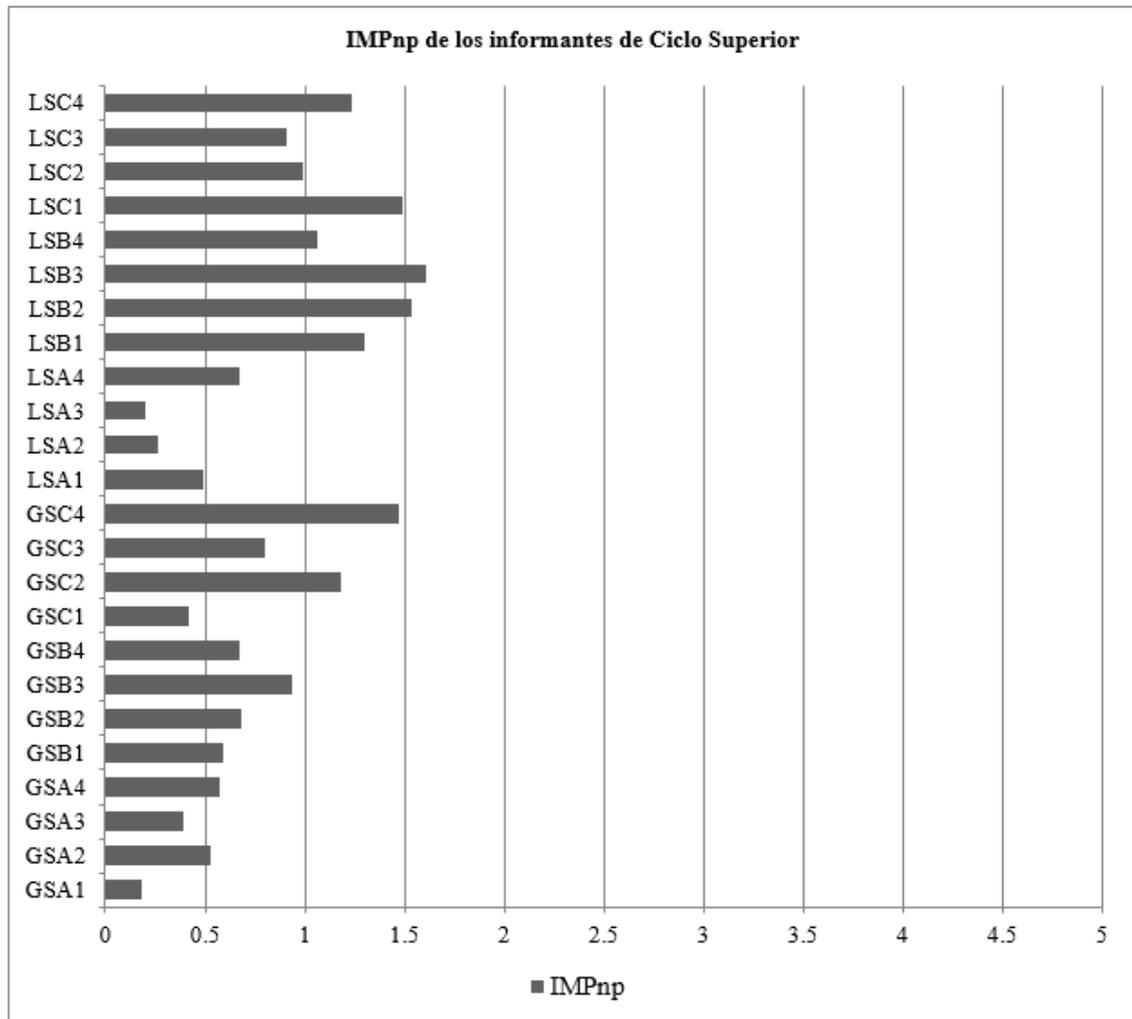
Gráfico 5. MPnp registrados en los participantes de Ciclo Medio.



Solo queda explorar cómo se distribuyen los *Índices de Marcas Prosódicas No Previstas* en el Ciclo Superior. Para ello, se muestra, a continuación, el [gráfico 6](#).

En el [gráfico 6](#), se observan los *Índices de Marcas Prosódicas No Previstas* que han registrado los informantes de Ciclo Superior (11-12 años). Por lo general, al contrario de lo que ocurría en los Ciclos Inicial y Medio, el IMPnp es menor en el centro G y mayor en el centro L. En este ciclo, hay un total de seis informantes (el 25 %) que presentan un IMPnp inferior a 0,5 y, salvo en el caso de GSC1, todos pertenecen al estrato A de competencia lectora. El estrato B vuelve a presentar una gran variabilidad. Y tal y como ocurría en Ciclo Medio, este parámetro selecciona a los lectores del estrato C del centro G. Aunque los resultados de IMPnp no son del todo alentadores en este Ciclo, y hay 9 participantes que se mueven entre los valores de 1 y de 1,5 en este Índice, desaparecen todos los casos de valores de IMPnp superior a 2.

Gráfico 6. IMPnp registrados en los participantes de Ciclo Superior.



5. DISCUSIÓN

Tal y como se exploró en la introducción, la lista de autores que se interesan por la prosodia de un modo parcial, desde el cómputo y ubicación de las pausas a nivel léxico y sintáctico, en la lectura de fragmentos cortos o manipulados, y para acabar describiendo el número, ubicación sintáctica y duración de las pausas (cortas/largas) o para estratificar a la muestra y estudiar otras cuestiones es muy abundante. Tras revisar la evidencia científica disponible hasta la fecha, no se han encontrado estudios que exploren la cantidad y la calidad de las inflexiones y cesuras y que encuentren en este dato un motivo para realizar una investigación *per se*. Muchos autores, además, desconocen el concepto de jerarquía fónica y de grupo fónico, y faltan, hasta la fecha, científicos que propongan una metodología sistemática, fiable y viable para abordar con éxito el estudio de la estructuración prosódica del discurso leído en grandes muestras de población. También escasean los trabajos que se hayan preocupado por describir y estudiar los niveles de competencia prosódica naturales y más habituales en los distintos estadios de desarrollo del lector, sobre todo si se tiene en cuenta una definición de prosodia que abarque la capacidad de estructurar textos completos y

auténticos en conjuntos entonativos. Este trabajo constituye una propuesta y primera aproximación en este sentido.

Los resultados de este estudio muestran que, por lo general, los escolares de Primaria codifican una gran cantidad de *Marcas Prosódicas No Previstas* en su lectura, pero que esta cantidad decrece cuánto más años de escolarización tengan. Es interesante, además, observar que en todos los casos se registra un IMPnp superior a 0 e inferior a 5, y que los valores medios de IMPnp de una muestra de escolares de Primaria están entre el 0,5 y el 1,5. Es habitual, entonces, que los escolares introduzcan al menos una *Marca Prosódica No Prevista* por cada grupo fónico que codifican, por ello es importante fomentar el hábito de actividades de lectura en voz alta significativas, así como de ofrecer modelos competentes de lector para un texto que luego deba volver a leerse (*vid.*, por ejemplo, las propuestas de [Ferrada Quezada & Outón Oviedo, 2017](#), en esta línea).

Tal vez, los hallazgos más interesantes que se pueden extraer de este trabajo son que hay dos niveles de competencia prosódica muy claros y con características muy distintas: el de los neolectores (de Ciclo Inicial) y el de los lectores jóvenes (de Ciclo Medio y Superior), y que el Ciclo Superior se caracteriza por homogeneizar los valores de IMPnp de todos sus estudiantes (en este Ciclo, no hay diferencias tan evidentes de nivel). La competencia prosódica, por tanto, se desarrolla en paralelo al nivel cognitivo y las experiencias lectoras ganadas de los estudiantes y las escuelas pueden ser optimistas si tienen en cuenta el progreso natural de los alumnos. Con todo, conviene trabajar más la lectura en voz alta y distinguir un tratamiento muy distinto para el Ciclo Inicial y para los ciclos Medio y Superior. Y aunque las escuelas tienen un fuerte impacto sobre los niveles de conciencia prosódica de los estudiantes, lo más importante es el tipo de actividad que ofrece o trabaja cada maestro de cada curso concreto.

Contrariamente a lo esperado, si en un centro los escolares registran valores bajos de IMPnp en Ciclo Inicial y Ciclo Medio, en el Ciclo Superior pueden mostrar valores muy altos de este Índice y viceversa. Este hallazgo inesperado sugiere que la prosodia se desarrolla en paralelo con otras estrategias de lectura. En el presente estudio, los lectores del centro L estaban habituados a realizar actividades que focalizaran en la habilidad de descodificar en voz alta, y los índices de MPnp de los escolares más jóvenes eran más bajos; sin embargo, estos estudiantes estaban menos acostumbrados a inferir significados, utilizar los conocimientos previos o interpretar. En la escuela G pasaba todo lo contrario, los estudiantes practicaban muchas actividades estratégicas y de comprensión para soslayar sus dificultades en la descodificación y usar su conocimiento del mundo, estos escolares realizaban un gran número de cesuras en Ciclo Inicial y Ciclo Medio, pero luego disminuían su índice de MPnp drásticamente en Ciclo Superior. Futuras investigaciones deberían usar muestras más amplias que abarcaran a una representación significativa de una comunidad y que realizaran un seguimiento longitudinal de la muestra.

6. CONCLUSIONES

En primera instancia, este trabajo se proponía identificar, caracterizar y describir los Índices de aparición de *Marcas Prosódicas No Previstas* en las lecturas de los escolares de Primaria de la muestra. A este respecto, se concluye que los valores medios de IMPnp en toda la etapa Primaria están entre el 0,5 y el 1,5 y esto significa que la mayoría de los participantes introduce al menos una *Marca Prosódica No Prevista* por cada grupo fónico descrito en la plantilla (a veces hasta tres o cuatro, como se demuestra en algunos participantes de Ciclo Inicial y de Ciclo Medio). A la luz de los resultados y su discusión, que muestran cómo solo un 20,83 % (n=72) de los informantes se acerca de algún modo a lo que prevé la plantilla de

posibilidades fónicas, se advierte que la competencia prosódica debe seguir siendo un foco de atención de las escuelas, también en la etapa de Secundaria.

El segundo objetivo de este trabajo era describir y analizar la influencia de la edad en el Índice de Marcas Prosódicas No Previstas de la muestra. A este respecto, se concluye que la cantidad de Marcas Prosódicas No Previstas distingue dos estratos o niveles de competencia prosódica diferente: el de los participantes de Ciclo Inicial (neolectores) y el de los participantes de Ciclo Medio y de Ciclo Superior (lectores jóvenes). También se concluye que en el paso de 4.º a 6.º de Primaria se erradican los casos de alta frecuencia de MPnp de los escolares. Se discute la necesidad de abordar el desarrollo de la competencia prosódica de forma diferente y coherente en cada etapa. Y se observa que la etapa de Secundaria debe tomar como punto de partida aproximado y máximo un IMPnp de 1,5 en los estudiantes.

El tercer objetivo era describir y analizar la influencia de las escuelas de procedencia de la muestra en los Índices de aparición de Marcas Prosódicas No Previstas de los participantes. En relación a este objetivo, se concluye que hay una correlación positiva entre el IMPnp y la escuela de procedencia de los escolares, por lo que se intuye que los resultados están muy relacionados con el tipo de atención que recibe la lectura en voz alta en las aulas. Especialmente, empero, los resultados pueden estar describiendo la capacidad de las escuelas para poder atender a la diversidad de niveles de lectura en los escolares de una misma clase, ya que las diferencias entre escuelas son más evidentes en los extremos de la muestra (las características definitorias de los casos de mayor IMPnp, en cada caso).

Por último, y tras valorar si el Índice de Marcas Prosódicas No Previstas constituye una variable intuitiva para que una maestra catalogue a un alumno como un lector con dificultades, un lector con una competencia lectora media o un lector con una competencia lectora alta, se concluye que, en efecto, las maestras y maestros utilizan indicios intuitivos de la competencia prosódica de sus estudiantes para catalogarlos como buenos o malos lectores, porque hay una correspondencia entre sus apreciaciones intuitivas y los IMPnp de los estratos de competencia lectora alta y baja. Sin embargo, se concluye que la competencia prosódica no es una variable que defina los criterios intuitivos de un maestro para catalogar a un estudiante como poseedor de una competencia lectora media. Esto hace pensar que la prosodia es una variable definitoria y seleccionadora solo de los mejores y peores lectores de cada escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENJAMIN, R. G. & P. J. SCHWANENFLUGEL (2010): "Text Complexity and Oral Reading Prosody in Young Readers". *Reading Research Quarterly* 45/4, 388–404.
- BORZONE DE MANRIQUE, A. M. & A. SIGNORINI (2000): "Lectura y prosodia: una vía para el estudio del procesamiento cognitivo". *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines* 17/2, 95-117. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18011322002>.
- CANTERO SERENA, F. J. (1999): "Análisis Melódico del Habla: principios teóricos y procedimiento". *Actas del I Congreso de Fonética Experimental*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 127-133.
- CANTERO SERENA, F. J. (2002a): *Teoría y Análisis de la Entonación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

- CANTERO SERENA, F. J. (2002b): "Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura". En A. Mendoza Fillola (Coord.): *La Seducción de la Lectura en Edades Tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Colección Aulas de Verano.
- CANTERO SERENA, F. J. & D. Font-Rotchés (2009): "Protocolo para el análisis melódico del habla". *Estudios de Fonética Experimental* XVIII, 17-32.
- COLTHEART, M. (2004): "Are there lexicons?". *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 57A, 1153-1171.
- DAANE, M. C., J. R. CAMPBELL, W. S. GRIGG, M. J. GOODMAN & A. ORANJE (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>.
- DOWHOWER, S. L. (1991): "Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow". *Theory Into Practice* 30/3, 165-175.
- ETXEBARRÍA, A., I. GAMINDE, A. ROMER & A. IGLESIAS (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. <http://www.redalyc.org/pdf/2591/259149309008.pdf>.
- FERRADA QUEZADA, N. & P. OUTÓN OVIEDO (2017): "Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria: una revisión". *Investigación en la Escuela. Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa* 92, 46-57. <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R92/R92-4.pdf>.
- FONT-ROTCHÉS, D. (2007): "El mètode Anàlisi melòdica de la Parla aplicat al català". En J. Carrera & C. Pons (eds.): *Aplicacions de la Fonètica*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 199-211.
- GONZÁLEZ TRUJILLO, M. C. (2005): *Comprensión Lectora en Niños: Morfosintaxis y Prosodia en Acción*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- HUEY, E. B. (1908): *The Psychology and Pedagogy of Reading*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- JORDÁN, N., F. CUETOS & P. SUÁREZ COALLA (2019): "La prosodia en la lectura de niños con trastorno específico del lenguaje". *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje* 42/1, 87-127.
- KLAUDA, S. L. & J. T. GUTHRIE (2008): "Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension". *Journal of Educational Psychology* 100/2, 310-321.
- KORIAT, A., H. KREINER & S. N. GREENBERG (2002): "The extraction of structure during reading: Evidence from reading prosody". *Memory & Cognition*. 3/2, 270-280. <https://link.springer.com/article/10.3758/BF03195288>.
- MACHUCA, M. J. (2009): "Locución y prosodia en los medios de comunicación oral". En S. Alcoba (coord.), R. Sarmiento, J. M. Pérez et al. (ed.): *Lengua, comunicación y libros de estilo*.

Barcelona, 107-121. <https://es.scribd.com/doc/40967036/Lengua-Comunicacion-y-Libros-de-estilo>.

- MARTÍN-BUTRAGUEÑO, P. (2003): "Entre la prosodia y la sintaxis: variación melódica en el estilo de lectura". En F. Moreno. (ed.), *Homenaje a Humberto López Morales. Trabajos de Sociolingüística*. Madrid: Arco-Libros, 681-697.
- MATEO, M. (2010): "Protocolo para la extracción de datos tonales y curva estándar en análisis melódico del habla (AMH)". *Phonica* 6, 49-90. <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica6/documentos/702.pdf>.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1998): "El proceso de recepción lectora". En A. Mendoza Fillola (coord.): *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/Horsori, 169-189.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1944): *Manual de Entonación Española*. New York: Hispanic Society. Madrid: Guadarrama, 1974⁴
- POLLATSEK, A., E. D. REICHLE & K. RAYNER. (2006): "Tests of the E-Z Reader model: Exploring the interface between cognition and eye-movement control". *Cognitive Psychology* 52, 1-56.
- QUILIS, A. (1981): *Fonética Acústica de la Lengua Española*. Madrid: Gredos.
- RECIO-PINEDA, S. (2017): *Prosodia y comprensión lectora en Educación Primaria*. Tesis doctoral (Didáctica de la lengua y la literatura). Barcelona: Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona.
- RECIO-PINEDA, S. (2020): "Hacia una metodología para el estudio de la entonación prelingüística en la lectura". *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 83, 217-226. <http://dx.doi.org/10.5209/clac.70575>
- SCHWANENFLUGEL, P. J., A. M. HAMILTON, J. M. WISENBAKER, M. R. KUHN & S. A. STAHL. (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/>.
- SPERLING, G. (1967): "Successive approximations to a model for short-term memory". *Acta Psychologica* 27, 285-292. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(67\)90070-4](https://doi.org/10.1016/0001-6918(67)90070-4).
- SUÁREZ-COALLA, P., M. ÁLVAREZ-CAÑIZO, C. MARTÍNEZ, N. GARCÍA & F. CUETOS. (2016): "Reading prosody in Spanish dyslexics". *Annals of Dyslexia* 66(3), 275-300.
- TSUI, R. K. Y., X. TONG & F. LEO (2016): "The role of prosodic reading in English reading comprehension among Cantonese-English bilingual children". *Speech Prosody*, 31 May - 3 Jun. 582-586. doi: 10.21437/SpeechProsody.2016-119.