



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Prosodia y comprensión lectora en Educación Primaria

Sara Recio Pineda



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.

This doctoral thesis is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultad de Educación

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA
LITERATURA

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: *ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS
EN CONTEXTOS PLURILINGÜES*

TESIS DOCTORAL

**PROSODIA Y COMPRENSIÓN LECTORA
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Sara Recio-Pineda

Director: Francisco José Cantero Serena

Director: José Torregrosa Azor

Tutor: Francisco José Cantero Serena

Mayo de 2017

A ti, Paco

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer al director y a la directora de las escuelas Gavà Mar y Lola Anglada, y a todas y cada una de las maestras que trabajan en ellas, el haberme permitido llevar a cabo la recolección de datos de esta tesis.

En otro orden, son muchas las personas que me vienen a la cabeza: Celia Romea y Mireya Fernández. Sin ellas no hubiera empezado a trabajar en la Universidad y no hubiera arrancado con esta tesis.

Pienso sobre todo en mis amigos y compañeros del departamento, a los que agradezco su lealtad y cariño, y también sus ánimos constantes: Carmen Ferriz, Miguel Mateo, Núria Ortiz, Alicia Sola, Sandra Reyes, Dolors Font-Rotchés, Carlos Cantero y Mapi Ballesteros.

Y, desde luego, quiero agradecer la gran labor de mis tutores, también estimados colegas: José Torregrosa y Francisco José Cantero.

ÍNDICE

1. Resumen	1
2. Justificación e interés de la investigación	5
3. Estado de la cuestión	7
3.1 Importancia de la lectura	8
3.2 Métodos de iniciación a la lectura	11
3.3 Proceso lector, competencia lectora	13
3.4 Descodificación y prosodia	18
3.5 Prosodia y lectura: antecedentes	26
3.6 Oír para leer: la mediación fónica	31
3.7 Un estudio piloto en aprendientes de ELE	39
4. Objetivos	47
5. Metodología	51
5.1 Criterios para la selección de los centros	52
5.1.1 Descripción de los centros	53
5.2 Criterios para la selección de informantes	54
5.2.1 Descripción de los informantes	56
5.3 Criterios para la selección de los textos	64
5.3.1 Descripción de los textos	68
5.4 Protocolos de actuación	73
5.4.1 Descripción del corpus	84
5.5 Criterios para la elaboración de las preguntas de comprensión	85
5.5.1 Descripción de las preguntas de comprensión	86
5.6 Criterios para la valoración de las respuestas en la prueba de comprensión	88
5.6.1 Descripción de los instrumentos para valorar la comprensión	90
5.7 Criterios para la valoración de las estrategias prosódicas	92
5.7.1 Descripción de los instrumentos para valorar la prosodia	93

6. Análisis de las estrategias de comprensión	95
6.1 Introducción	96
6.2 Criterios para el diseño de las preguntas de comprensión	97
6.3 Criterios para la valoración de las estrategias en la prueba de comprensión	109
6.4 Otras consideraciones en la valoración de los cuestionarios	131
6.5 Presentación de las respuestas de los cuestionarios	142
7. Resultados de comprensión	147
7.1 Resultados de comprensión en el Ciclo Inicial	148
7.2 Resultados de comprensión en el Ciclo Medio	172
7.3 Resultados de comprensión en el Ciclo Superior	196
7.4 Observaciones generales de los resultados de comprensión	220
8. Análisis de las estrategias prosódicas	225
8.1 Introducción	226
8.2 Criterios para la descripción de las estrategias prosódicas de los informantes	228
8.3 Instrumentos para la valoración de las estrategias prosódicas de los informantes	242
8.4 Criterios para la valoración de las estrategias prosódicas de los informantes	265
9. Resultados de prosodia	281
9.1 Resultados de prosodia en el Ciclo Inicial	282
9.2 Resultados de prosodia en el Ciclo Medio	304
9.3 Resultados de prosodia en el Ciclo Superior	326
9.4 Observaciones generales de los resultados de prosodia	348
10. Correlaciones entre las variables de estudio	357
10.1 El tiempo de lectura y su relación con la prosodia y con los resultados de comprensión	361
10.1.1 Incidencia del tiempo de lectura en el Ciclo Inicial	363
10.1.2 Incidencia del tiempo de lectura en el Ciclo Medio	369
10.1.3 Incidencia del tiempo de lectura en el Ciclo Superior	375

10.1.4 Incidencia del tiempo de lectura en los distintos Ciclos	380
10.2 La prosodia y su relación con los resultados de comprensión	383
10.2.1 Incidencia de la prosodia en el Ciclo Inicial	385
10.2.2 Incidencia de la prosodia en el Ciclo Medio	392
10.2.3 Incidencia de la prosodia en el Ciclo Superior	398
10.2.4 Incidencia de la prosodia en los distintos Ciclos	403
11. Conclusiones	407
11.1 Acerca del objetivo general de la investigación: La relación entre prosodia y comprensión lectora	407
11.2 Acerca del objetivo específico 1: La relación entre prosodia y comprensión en los distintos niveles de competencia lectora	409
11.3 Acerca del objetivo específico 2: La relación entre prosodia y comprensión en las distintas escuelas	412
11.4 Acerca del objetivo específico 3: La relación entre prosodia y comprensión en los distintos Ciclos	418
11.5 Acerca del objetivo específico 4: Duración y lectura	421
11.6 Acerca del objetivo metodológico: Instrumentos de valoración de la relación entre identificar grupos fónicos y comprender	424
12. Referencias bibliográficas	431
ANEJOS (en CD y dispositivo adjunto)	445
Anejo I – Respuestas a las preguntas de comprensión	445
Anejo II – Libretas de trabajo	446
Anejo III – Hojas de datos	447
Anejo IV – Grabaciones	448

1. RESUMEN

Esta tesis describe la relación que hay entre la prosodia—entendida como una estrategia de inicio que ayuda a decodificar el texto en unidades de sentido—y la comprensión en curso de un texto que se lee en voz alta. Tradicionalmente, la prosodia en la lectura se ha estudiado como la cantidad de pausas y/o la calidad de los grupos sintácticos que codifica un lector y se ha relacionado con la fluidez o la velocidad lectora. Otras veces, se ha relacionado con los resultados de comprensión en test estandarizados que no requieren leer en voz alta. Nuestro trabajo estudia la relación entre las estrategias prosódicas—inflexiones, cesuras y grupos fónicos— de 72 escolares de Primaria en la lectura de un texto narrativo y los resultados que estos describen en una prueba de comprensión que está directamente relacionada con el texto y que contiene 8 preguntas abiertas que se contestan de forma oral. La metodología de esta investigación propone una mirada alternativa a la que se ha usado hasta el momento en tanto que: 1) valora la prosodia atendiendo a criterios fónicos, 2) lo hace en un ejercicio de comprensión en curso, 3) utiliza un texto auténtico adecuado a la edad de los informantes, 4) relaciona la prosodia con la comprensión general del texto, 5) plantea preguntas abiertas para valorar la comprensión y 6) propone que los informantes contesten de forma oral. Los resultados indican que una buena estructuración prosódica es indispensable para comprender el texto, pero que no es suficiente (hacen falta aplicar, además, otras estrategias interpretativas).

ABSTRACT

This doctoral thesis describes the relationship between prosody—as a starting strategy to decode the text in meaningful units—and the ongoing understanding of a text that is read aloud. Traditionally, prosody has been studied as the number of pauses or the quality of the syntactic structures that a reader encodes. Thus, prosody has usually been related to fluency or reading speed. More often, studies relate prosody with the results some subjects obtain in standardized comprehension tests which do not require the subjects to read aloud. The aim of this study is to describe the prosodic strategies—inflections, caesuras and phonic groups—of 72 Elementary students when they read a narrative text aloud and to correlate them with their reading comprehension of the text. Assessment of reading comprehension consisted of 8 open questions that were answered orally. The methodology of this research proposes an alternative view to the one that has been used so far, because: 1) evaluates prosody using phonic criteria, 2) evaluates prosody as a starting strategy for reading (informants don't do silent reading before), 3) uses an authentic text that is suitable for the students age, 4) relates prosody to general comprehension of the text, 5) poses open-ended questions to assess comprehension and 6) makes informants respond orally. The findings indicate that a good prosodic structuring is essential to understand the text; but that prosody by itself is not enough to comprehend the text (other interpretative strategies must be applied).

2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

*Que la gente aprenda a leer con los oídos, no con los ojos.
Miguel de Unamuno (1931)*

La presente investigación nace de la curiosidad por explorar el posible carácter auditivo del proceso de descodificación en la lectura, planteando la posibilidad de que el texto escrito necesite de una voz comprendedora que lo empaquete en unidades de significado para convertirse en un discurso efectivo. En otras palabras: este trabajo está dirigido a explorar la prosodia como mecanismo de descodificación del texto escrito y su incidencia en la comprensión global de ese texto.

Por lo general, se da por supuesto que el lenguaje escrito se procesa a través de los ojos, y que el acceso al texto es el acceso visual a las palabras (o grupos sintácticos) y a la suma de sus significados (véanse Lambon Ralph, Sage y Ellis 1996; Koriat, Greenberg & Kreiner, 2002; Pollatsek, Reichle & Rayner 2006; Rasinki 2004; o Daane, Campbell, Grigg, Goodman & Oranje 2005, entre otros).

La idea que subyace en esta investigación es la de analizar si la prosodia del lector afecta a (y predice) la comprensión que este construye de un texto leído, en un intento por explorar la hipótesis del mediador fónico (Cantero, 2002a), según la cual el lector necesita atribuir una estructura fónica al texto para identificar sus unidades nocionales y comprenderlo. De acuerdo con esta hipótesis, la prosodia actuaría como un esquema o estrategia de inicio (Mendoza, 1998b), que el lector proyectaría sobre las líneas del texto para comprenderlo.

En todos los modelos que intentan explicar el proceso de lectura existe el punto común de considerarlo un proceso multinivel que va desde los grafemas al texto, como un todo. La manera de llegar y cómo se desarrolla el proceso se explica a través de diversas teorías, que se exponen a lo largo del trabajo. Sin embargo, son pocos los estudios que dedican su atención al mecanismo o a las estrategias que permiten el primer paso del proceso: a nuestro entender, la propia descodificación del texto. Este

es un hecho que nos resulta extraño, dado el interés que suscita actualmente el proceso lector como proceso interactivo y como constructor de significados.

La investigación en torno a la *prosodia* en la lectura —*fenómeno discursivo (o prelingüístico) de la entonación*—, como estrategia de descodificación del texto, es sorprendentemente escasa y, a menudo, se estudia desde variables relacionadas con la fluidez o la expresividad (como las pausas, la velocidad o el énfasis: véanse Clay e Imlach, 1971; Allington, 1983; o Poersch y Muneroli, 1993, entre otros).

Los estudios sobre pronunciación y análisis melódico del habla indican que la prosodia es un factor crucial para la comprensión del discurso. Por consiguiente, nos preguntamos si la prosodia incide en las estrategias de descodificación del texto para seleccionar los segmentos de información que corresponden a las unidades nocionales del mismo. De acuerdo con Cantero (2004:393), «se da por supuesto que el discurso escrito es un fenómeno visual, por lo que la formación de lectores en cuanto a la prosodia recibe una atención marginal o nula». En este trabajo, nos disponemos a examinar si existe o no una correlación entre la codificación prosódica en la lectura y la comprensión del texto leído.

Nosotros creemos que el sentido de un texto, lejos de encontrarse en la suma de cada una de sus palabras —dispuestas espacialmente a lo largo de líneas que forman páginas—, se encuentra en sus conjuntos nocionales—agrupados a través de la entonación y, por ende, de su elemento demarcativo: el grupo fónico (véase Cantero 2002b:77)—. Para nosotros, las unidades prosódicas servirían para acceder a las unidades de sentido del texto. Así, cada inflexión final (cambio tonal en una vocal) marcaría el núcleo de un grupo fónico y el final de un grupo nocional.

Creemos que los resultados de este estudio podrían tener interés en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura, tanto en Educación Infantil (en los métodos de iniciación a la lectura), como en Educación Primaria. Pues no hay que olvidar que uno de los propósitos que persigue la Educación Primaria es, precisamente, desarrollar una competencia lectora que permita al alumno desarrollarse plenamente en la sociedad actual.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra.
Paulo Freire (1981)

Este capítulo consta de siete apartados que delimitan y contextualizan el tema de estudio de esta tesis. Los apartados están organizados de modo que el lector pueda ir de los aspectos más generales a los más específicos. Así, en las primeras páginas, el lector podrá encontrar dos apartados en los que exponemos por qué la lectura tiene un papel tan importante en la escuela y cuáles son los métodos a través de los cuales las instituciones educativas introducen la actividad lectora en las etapas de preescolar y Primaria. Enmarcaremos estas líneas con referencias y citas explícitas a los Currículos de estas dos etapas educativas en el contexto de Catalunya.¹

Después, el lector podrá ir adentrándose en aspectos más específicos, como la definición de competencia lectora, las habilidades que están implicadas en la actividad de lectura y los antecedentes teóricos en materia de descodificación. A lo largo de estos apartados, el lector conocerá qué entendemos por estrategias de inicio y qué relevancia tienen para este trabajo.

En el apartado 3.5, recogemos algunos de los estudios que se han realizado en torno al binomio prosodia-lectura, y en el 3.6 exponemos cuál es la hipótesis que nos lleva a plantear un diseño metodológico distinto a los que encontramos en la revisión de la literatura científica en cuestión. Explicamos qué relación tienen las estrategias de inicio con la prosodia a través del concepto de *mediación fónica* y exponemos en qué consiste *la hipótesis del lector* (Cantero 2002a). Para acabar, resumimos el estudio piloto que realizamos en 2012 y que nos ha servido para enmarcar las disposiciones metodológicas de esta investigación.

¹ Debe notarse que esta investigación se llevará a cabo en dos escuelas de esta comunidad.

3.1 IMPORTANCIA DE LA LECTURA

El acceso a la lectura y su consecuente proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen uno de los pilares de la labor educativa. Si bien la lectura ha ido dejando de ser un interés únicamente circunscrito al ámbito escolar, se entiende que para la adquisición de las competencias lectoras se necesita un soporte de instrucción que se delega generalmente en la escuela. Los colegios, entonces, son las instituciones que se encargan de facilitar su acceso a todos los individuos. Así, por ejemplo, en el Decreto de Ordenación de la Enseñanza Primaria en Catalunya², puede leerse:

La lectura és un aprenentatge fonamental per al desenvolupament de les competències bàsiques i ha d'estar inclosa en el desenvolupament de totes les àrees. Els centres, en organitzar la seva pràctica docent, han de garantir que s'hi destini un temps diari.

Y, en efecto, en la escuela, los alumnos reciben mucha información sobre cómo interpretar la realidad física y social en la que viven y, para Colomer (1993:8), «estas interpretaciones son indisociables de la manera de hablar sobre ellas». En este sentido, la falta de dominio en la lectura constituye un inconveniente para acceder a una mejor formación, ya que podemos considerar, tal y como indica Solé (1992), que a partir del Ciclo Medio de Educación Primaria la lectura es uno de los medios más importantes para la consecución de nuevos aprendizajes y que, a medida que avanza la escolaridad, aumenta la exigencia de una lectura independiente por parte de los alumnos.

Basta con una ojeada al Currículum de Educación Primaria para detectar que, entre las competencias que describen los distintos ámbitos, hay una preponderancia de aquellas que hacen referencia a la actividad lectora. Las exponemos aquí:

² Generalitat de Catalunya, 2015.

- En el ámbito lingüístico
- En las áreas de lengua y literatura catalanas y castellanas

Competència 4. Llegir amb fluïdesa per comprendre textos de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i escolars en diferents suports i formats.

Competència 5. Aplicar estratègies de comprensió per obtenir informació, interpretar i valorar el contingut d'acord amb la tipologia i la complexitat del text i el propòsit de la lectura.

Competència 6. Utilitzar, per comprendre un text, l'estructura i el format de cada gènere textual i el component semàntic de les paraules i de les estructures morfosintàctiques més habituals.

Competència 7. Aplicar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement propi.

Competència 10. Revisar el text per millorar-lo i tenir cura de la seva presentació formal en funció de la situació comunicativa.

Competència 11. Llegir fragments i obres i conèixer alguns autors i autores significatius de la literatura catalana, castellana i universal.

- En el área de lengua extranjera

Competència 4. Aplicar estratègies per obtenir informació bàsica i comprendre textos escrits senzills o adaptats de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i de l'àmbit escolar.

Competència 5. Utilitzar els trets visuals, discursius i lingüístics bàsics d'un text d'estructura clara per comprendre'l.

Competència 6. Utilitzar eines de consulta per accedir a la comprensió de textos.

Competència 9. Revisar el text per millorar-lo en funció de la situació comunicativa amb l'ajut de suports específics.

Competència 10. Comprendre i valorar textos literaris senzills, adaptats o autèntics, adequats a l'edat.

➤ En el àmbit matemàtic

Competència 1. Traduir un problema a una representació matemàtica i emprar conceptes, eines i estratègies matemàtiques per resoldre'l.

➤ En el àmbit digital

Competència 4. Cercar, contrastar i seleccionar informació digital tot considerant diverses fonts i entorns digitals.

Competència 5. Construir nou coneixement personal mitjançant estratègies de tractament de la informació amb el suport d'aplicacions digitals.

Y es que, tal y como explica Colomer (1993:7):

El acceso a la lengua escrita tiene consecuencias en el desarrollo intelectual al permitir convertir las distintas interpretaciones de la realidad escrita en algo que puede ser gozado, contrastado, conceptualizado e integrado en nuestro conocimiento del mundo.

Esto supone una ampliación considerable de las posibilidades de comunicación y de desarrollo personal, ya que a través de la lectura actualizamos, ampliamos y cuestionamos nuestros saberes para matizar las opiniones que guían nuestras conductas, y para narrar nuestra realidad y reconocernos. La literatura, por su parte, actúa como un filtro cognitivo para el lector, que intentará convocar su experiencia en la experiencia literaria y obtener un impacto. No es de extrañar, entonces, que uno de los objetivos básicos de la Educación Primaria sea capacitar al alumno para que lea de forma comprensiva, reflexiva e interpretativa.

El último *Decret d'Ordenació Docent de Catalunya* (119/2015:16) lo explica así:

La comprensió lectora és la capacitat d'una persona per entendre, valorar i emprar textos escrits, per tal d'assolir objectius personals, desenvolupar el propi coneixement i potenciar-lo, així com també per poder participar en la societat.

Conviene, entonces, implicar a agentes educativos e investigadores en la tarea de facilitar su acceso y fomentar su gusto. En las líneas que siguen, hacemos una breve revisión de los métodos de iniciación a la lectura que se utilizan en las etapas de preescolar, para reflexionar sobre cómo la ciencia influye fuertemente en la práctica docente de esta actividad.

3.2 MÉTODOS DE INICIACIÓN A LA LECTURA

Tradicionalmente, se han clasificado los métodos de iniciación a la lectoescritura de acuerdo con el proceso mental que el aprendiz realiza en: a) métodos de proceso sintético, b) métodos de proceso analítico (o analítico-global) y c) métodos mixtos, integrales o combinados. Los primeros inician en los elementos más simples (letras, fonemas o sílabas) para componer unidades más complejas de lengua como palabras o frases; los segundos parten de textos breves, frases o palabras para ir descomponiéndolas; los terceros usan simultáneamente los recursos del proceso sintético y del proceso analítico.

Después, las escuelas trabajan con procesos de elaboración como la capacidad de hacer predicciones e hipótesis sobre lo que va a ocurrir o lo que se va a leer (y verificarlas o no), la capacidad de hacerse una imagen mental de lo que explica el texto, la capacidad de reaccionar emotivamente ante lo que explica el texto, la capacidad de razonar sobre el texto y la capacidad de integrar la información nueva a los conocimientos anteriores (cfr. Irwin 1986). También, se trabajan los esquemas que modelan la experiencia del lector y que pueden ayudarlo a comprender el texto.

El *Currículum de Educación Infantil de Catalunya* (2016:23) lo explica así:

L'infant busca el significat del text escrit a partir de la relació entre el sentit i la finalitat del missatge, les necessitats personals i el codi alfabètic, a partir d'habilitats cognitives com ara hipòtesis, associacions, anticipacions, relacions, etc., s'endinsa en el seu funcionament. S'enfronta a un repte: què hi deu dir aquí? Quin missatge hi ha amagat?

Para ayudar al lector a situarse, indicaremos que el método Montessori, centrado en que el neolector identifique y relacione los sonidos con letras o con sílabas para formar palabras, estaría incluido en los métodos de proceso sintético, mientras que los de Décroly y Freinet, que utilizan frases reales del aula para atribuirles un dibujo y hacer un trabajo de reconocimiento de las palabras y significados, encajarían en los de proceso analítico³. La versión más actualizada de los métodos globales y también la más radical se encontraría en el método del lenguaje integrado o *whole language* sobre el que dedicaremos algunas observaciones por no dedicar una instrucción formal a las relaciones entre grafía-sonido en la lectura. Por último, las aportaciones de Teberosky (1991, 2001), estarían incluidas en un esquema mixto y ecléctico.

El lenguaje integrado (*whole language*) es un punto de vista sobre la enseñanza de la alfabetización según el cual el desarrollo natural de la misma tiene primacía sobre el desarrollo basado en la enseñanza de habilidades básicas de lectura. Se trata de un método de proceso analítico-global cuya meta es elaborar significados a través de los conocimientos previos y de los indicios contextuales. Algunos de sus defensores, como Frank Smith (1971, 1975 y 1979; cfr. Pressley, 1999), han reiterado la idea de que aprender a leer consiste sobretodo en un proceso de aprender a “adivinar” correctamente las palabras, basándose en los indicios de significado que ofrece el texto y en el conocimiento previo que el lector aporte a la lectura.

Para el *whole language*, la unidad de identificación de significados es la palabra. La base de la lectura global es el aprendizaje que va de las palabras, percibidas y reconocidas globalmente, a la sílaba; producto de la descomposición de palabras mediante el reconocimiento de similitudes. Los centros que aplican metodologías de *whole language* salvan el componente grafémico de la lectura con ejercicios psicomotrices de escritura.

En general, la diferencia de estos métodos estriba en la dirección del proceso de lectura que realiza el neolector: en los primeros establece relaciones sólidas entre grafías o fonemas para llegar a las palabras que se combinan en una frase, y en los segundos descubre la significación de lo que lee desde el principio para llegar a

³ Cfr. Décroly & Boom (1965); Freinet (1961); Montessori (1915).

analizar cada unidad y las relaciones entre grafemas y fonemas. Para autores como Cassany, Luna & Sanz (1993) los métodos responden a diferentes concepciones psicológicas y educativas; a saber: las teorías conductistas, las teorías gestálticas o el constructivismo, y se diferencian atendiendo a si se basan en el código (o sintéticos) o si se centran en el sentido (o analítico-globales).

Aunque la elección del método no sea una cuestión de importancia, porque no existe en la práctica del aula una opción pura, resulta abrumador reparar en la preponderancia del carácter visual y grafodidáctico de todos los modelos. Para Cantero (2002a) «la descodificación del texto escrito no es la mera identificación de fonemas o grafemas, palabras, combinaciones sintácticas, etc., sino que requiere la identificación de los grupos fónicos que, en el discurso oral, ya vienen dados por la pronunciación del hablante».

Parece que se entiende la lectura desde el signo gráfico y que este opera en palabras y significados aislados de todo su contexto discursivo. La oralización del lenguaje escrito aparece exclusivamente en el proceso de descodificación formal de unidades mínimas y aisladas, sin tener en cuenta su integración discursiva. Dicho de otro modo: parece que todos los enfoques trabajan la identificación de contenidos lingüísticos y culturales o de significado, sin atender al discurso que los recoge. Es aquí donde nuestro trabajo se plantea una nueva pregunta de investigación.

3.3 PROCESO LECTOR, COMPETENCIA LECTORA.

Según la Asociación Internacional de la Lectura (IRA, 2007), los profesores de lectura más eficaces son aquellos que son estratégicos, flexibles, reflexivos y tienen amplios conocimientos; es decir, los que entienden perfectamente tanto la mecánica de la lectura como el modo de utilizar estrategias de aprendizaje motivadoras y atractivas. En esta línea, son numerosos los estudios que se han dedicado a intentar definir todos los procesos que se encuentran imbricados en la actividad de lectura y,

en consecuencia, a explorar cuáles son las habilidades y estrategias que deben activarse para comprender un texto de forma competente.

Tradicionalmente, la lectura se ha concebido como una suma de subhabilidades que ha hecho falta enseñar una tras otra y en un orden jerárquico. Aunque, a menudo, también, se han definido familias y listas de procesos que parecen necesarios para la comprensión de un texto, como: el reconocimiento de palabras, la lectura por grupos de palabras, la microselección de ideas, los procesos de integración, los macroprocesos, los procesos de elaboración y los procesos metacognitivos (Giasson, 1996).

Con todo, de acuerdo con Irwin (1986), es difícil defender que haya una lista única de habilidades que afecten a la actividad de comprender, porque todas estas habilidades forman un complejo interactuante que se afecta y modifica mutuamente. Así, por ejemplo, Oakhill y Cain (2004) identifican tres fases principales para alcanzar una representación coherente e integrada del contenido de un texto; fases que, de acuerdo con ellos, es probable que se produzcan mediante un procesamiento en paralelo. Para estos autores, el lector ha de: 1) derivar e integrar los significados de las palabras, oraciones y párrafos, 2) identificar las ideas principales del texto, y 3) elaborar las inferencias para cubrir los huecos de la información implícita en el texto. Los estudios más recientes se centran sobre todo en la tercera fase.

Por ejemplo, desde las teorías de recepción lectora se ha consolidado la concepción de que la lectura se basa en actividades de razonamiento, de inferencia y de valoración, y que la recepción lectora se apoya en la formulación de expectativas para elaborar las inferencias que jalonan el proceso personal de construcción del significado del texto. De este modo, las inferencias funcionan conectando unos sucesos con otros; completando las lagunas del texto y construyendo sentido a través de conexiones con los esquemas del lector.

Y es que, de acuerdo con Moreno et al. (2010:11):

Debido al hecho de que, por principio, los textos están contruidos de manera que el lector debe participar activamente, completándolos, haciendo explícitos

sus significados y conformando para ellos una representación conceptual no solo con lo que el texto aporta sino con lo que calla, la dinámica inferencial se hace imprescindible en las tareas de comprensión.

Mendoza Fillola (1998b), uno de los autores relevantes en esta línea, estima necesario que se analice el componente que hace posible las anticipaciones y que señala las relaciones que establece el lector; es decir, que se valore la funcionalidad del intertexto lector⁴. Pues para este autor (2003: 228):

El proceso lector se produce mediante la conjunción de un microproceso de reconocimiento léxico y de proposiciones y un macroproceso en el que se integra toda la información para construir el significado del texto. En definitiva, la recepción de una obra implica siempre una actividad de comprensión que, a su vez, implica un acto de descodificación del texto (hallar las unidades funcionales).

Si bien parece que el componente psicolingüístico es el eje vertebral de la construcción de significados y que, por ello, «cuando el lector tiene estrategias cognoscitivas insuficientes que no le alcanzan para reconstruir la estructura temática del texto o para percibir sus irregularidades lógicas, la comprensión no se realiza competentemente» (Moreno, Ayala, Díaz & Vásquez, 2010:7), debe entenderse que la lectura es un proceso interactivo entre la acción del sujeto y el contenido del texto, lo cual sugiere que no puede olvidarse a ninguno de los dos elementos en la enseñanza. A partir de aquí, son muchos los aspectos y los niveles de intervención que se tienen en cuenta; por ello se habla de un proceso multinivel que va desde los procesos inferiores y perceptivos hasta los superiores y la integración de significados.

Como se verá en el apartado que sigue, por lo general, se ha defendido que el procesamiento lector⁵ puede darse en dirección ascendente o bottom-up⁶ (cfr. Gough,

⁴ El intertexto lector es el mecanismo que, selectivamente, activa los saberes y las estrategias que permiten reconocer los rasgos y los recursos, los usos lingüístico-culturales y los convencionalismos de expresión estética y de caracterización literaria del discurso (Medoza, 2001).

⁵ Para hablar de lectura, a menudo se han acuñado términos provenientes del campo de la informática.

⁶ De acuerdo con Colomer y Camps (1990:34), “para seguir este proceso, el lector debe descifrar los signos, oralizarlos aunque sea de forma subvocálica, oírse, pronunciarlos, recibir el significado de cada

1972) —que supone que el lector comienza a fijarse en los elementos inferiores del texto, como los signos gráficos y las palabras para formar frases— y/o descendente o top-down (cfr. Smith, 1983) —que van desde la mente del lector al texto, hasta llegar a las palabras—. Existe un tercer modelo interactivo (cfr. Carrel, 1988) que describe el acto lector de una forma no lineal, de manera que los procesos ascendentes y descendentes se dan de una forma coordinadamente interrelacionada y simultánea.

Haciendo referencia a la habilidad de descodificación, Alegría y Morais (1989) exponen que leer consiste en desarrollar una vía de acceso a los conocimientos lingüísticos a partir de la representación escrita de la lengua. A nuestro entender, esta vía de acceso pasaría por recodificar los signos impresos en tiras fónicas. Y es aquí donde Cantero & de Arriba (1997) defienden la importancia de trabajar las habilidades psicolingüísticas de tipo metalingüístico para el inicio del lector en un sistema alfabético. Una de estas habilidades se refiere a la comunicación oral y el desarrollo de la conciencia fonológica, que consiste en la capacidad para diferenciar los distintos segmentos fonológicos que forman palabras. Pero, por supuesto, hay muchos más procesos y habilidades en juego, tanto de análisis como de síntesis, y conviene prestar atención a todas las operaciones y estrategias de conocimiento, construcción y culturización.

Así, en el camino hacia la recepción lectora, Mendoza (1998b) señala tres tipos de estrategias de lectura que ayudan a llegar a la comprensión del texto. Estas comprenden: a) estrategias basadas en las peculiaridades del texto, b) estrategias basadas en la metacognición de lectura correspondientes a las modalidades de lectura y los estilos cognitivos personales, y c) estrategias basadas en el proceso lector. Resultan particularmente interesantes para el estudio el tercer grupo de estrategias, referidas a la aplicación de los saberes metacognitivos. Estas estrategias se agrupan en tres bloques: 1) estrategias de precomprensión —estrategias de inicio y de anticipación—, 2) estrategias de formulación de expectativas y elaboración de inferencias y 3) estrategias de comprensión e interpretación.

unidad (palabras, frases, párrafos, etc.) y unirlos unos con otros para que la suma le ofrezca el significado global”.

Para el presente estudio, nos interesan las estrategias de precomprensión en inicio dirigidas a la decodificación del texto. Mendoza (1998b) las especifica como actividades de escrutinio gráfico-visual, vocalización gráfico-oral y recuerdo del significado de las palabras y actividades de identificación textual —seguimiento de la estructura y tipología del texto y reconocimiento del propósito, la actitud, el tono y el estilo del autor—. La recepción requiere de la decodificación de la estructura superficial para poder acceder a la estructura profunda, y el procesamiento interviene permitiendo la comprensión intelectual, la interpretación o construcción del sentido y la dirección de todo el proceso.

Las estrategias de precomprensión en inicio dirigidas a la decodificación del texto guardan una estrecha relación con los códigos y la competencia grafofónica. Tal y como indica Briz (1998:198):

Los sistemas fonológico y grafémico están interconectados mediante correspondencias de manera que al leer una palabra hacemos las siguientes operaciones: a) percepción visual de las letras e interiorización, b) recodificación de las letras vistas en grafemas significativos o reconocimiento de palabras, c) recodificación de los grafemas en fonemas (oir la palabra en la mente) y d) acceso a otros esquemas y competencias que asignen significado.

Las competencias grafofónicas se refieren a la capacidad de representar mentalmente en fonemas y grafemas los sonidos o letras de las palabras habladas o escritas, incluyendo el conocimiento de las reglas que estipulan su orden y combinación. Golder y Gaonac'h (2002), entre otros (cfr. Smith, 1976), fundamentan la conciencia fonológica como una estrategia de mantenimiento de la información durante el tiempo necesario para su procesamiento. En esta fase interesa destacar la utilización, demostrada por Sperling (1967), del habla como una especie de memoria, lo cual supone que la lectura va más allá de la simple conversión de un código visual en un código motor. El autor apunta a la existencia de un proceso relacionado con el habla que se introduce entre el nivel puramente icónico y el nivel escrito del código, con lo cual en el procesamiento escrito interviene el sistema general del lenguaje, y el habla suple la fugacidad de la memoria icónica.

Tanto en los procesos fonológico-fonéticos (lenguaje oral) como en los fonológico-grafémicos (lenguaje escrito), se producen fenómenos suprasegmentales relativos al acento y la entonación del discurso, que presentan marcas en el texto oral correlativas en el texto escrito (signos de puntuación). Al leer, descodificamos un texto y extraemos su significado a partir de la estructura superficial, de la misma manera que en la escucha, aunque a través de un proceso más extenso en el tiempo. Percibimos una estructura gráfica, le asignamos una estructura grafémica (reconocemos letras) y a partir de la estructura grafémica producimos la estructura fonológica, pudiendo acceder al significado del mismo modo que en la escucha. Se trata de una recodificación, en la medida en que se convierte un significante de un código en un significante de otro código. Se trata de lo que Cantero (2002a) denomina *mediación fónica*, y que forma parte de las estrategias de inicio o descodificación, circunscrita a las actividades de vocalización gráfico-oral.

3.4 DESCODIFICACIÓN Y PROSODIA

Según Cantero (2004), la organización fónica del discurso escrito, la identificación de las unidades nocionales del texto, el papel de la prosodia en la comprensión del sentido o la propia caracterización del proceso de descodificación, como primer paso en el proceso lector, constituyen elementos teóricos de primer orden, abandonados en parte por los divulgadores, que conviene precisar con cierto detenimiento.

Tal y como señala Cooper (1990), y en la línea de algunas de las aportaciones que hemos introducido en el apartado anterior, en los años 60 autores como Fries (1962) postularon que la comprensión era el resultado directo y automático de denominar palabras o tener la habilidad de descodificarlas. Para Goodman, sin embargo, (1971:413)⁷, el término «descodificar» debería sugerir la obligación de ir del código a

⁷ Goodman es el autor más influyente en la explicación y evaluación del proceso de lectura desde el modelo descendente. La mayoría de sus investigaciones se basan en la lectura oral (en voz alta) y, para él, en la lectura existen dos procesos: uno de «recodificación» que implica la traducción del símbolo en

otra cosa, por lo que ninguna actividad que se quede en la mera transcripción del código sin ir al significado podría llamarse descodificación, sinó más bien «recodificación».

En trabajos como los de Alegría (1985), y haciendo referencia al acceso a los significados, se habla del acceso al «lexicón interno» desde dos posibles vías: la vía directa —que equivale a reconocer el significado sin pasar por ningún proceso interno de análisis o de síntesis de la palabra— o por vía indirecta —en la que el lector debe traducir los grafemas en sonidos y acceder al significado gracias a la pronunciación o la subvocalización de la palabra—. Para estos autores, el lector hábil sería aquel que dominara un repertorio muy amplio de palabras que puede reconocer por la vía directa, y la vía indirecta serviría para incorporar nuevas palabras al lexicón interno.

En esta línea, algunos autores como Jared, Levy y Rayner (1999) llegan a afirmar que la fonología solo desempeña un papel en el acceso a los significados de las palabras de baja frecuencia. Así, los malos lectores se caracterizarían por tener más probabilidades de tener que acceder a la fonología para acceder a la semántica, mientras que los lectores expertos primero activarían fundamentalmente la semántica. Según Coltheart (2004), una revisión de la literatura neuropsicológica sugiere que las personas pueden reconocer las palabras en ausencia de la fonología, por lo que es improbable que la recodificación fonológica sea un elemento obligatorio del reconocimiento visual de las palabras y el acceso a su significado.

Entre los procesos relacionados con las habilidades de descodificación, por tanto, es común encontrar referencias al reconocimiento de palabras escritas y al acceso a los significados. Numerosos autores del ámbito de la psicología y de la lingüística tradicional parten del concepto de lexicón mental para explicar de qué manera recuperamos los significados que almacenamos en nuestro cerebro, cuando leemos una palabra. Estos autores, a menudo, parten de la premisa de que el procesamiento lector es un procesamiento visual y automático (véase, por ejemplo, Carr y Pollatsek

sonido o lenguaje oral y otro de «decodificación» que lleva a la obtención de significado. Antonini y Pino (1991:149) en un capítulo del libro *Comprensión de la lectura y acción docente*, recogen que «en niños que comienzan a aprender a leer, los símbolos impresos son recodificados al lenguaje oral y después, decodificados para obtener significado. Sin embargo, en etapas más avanzadas, el proceso es distinto: el lector primero decodifica (obtiene significado) y luego codifica este significado en lenguaje oral (si va a leer en voz alta)».

1985). Otros, dedican buena parte de sus investigaciones a responder y a argumentar si es posible acceder a las representaciones mentales de una palabra sin acceder a su sonido (véanse, por ejemplo, van Orden, Johnston y Hale 1988; Ellis 1993; Frost 1998; Taft y van Graan 1998).

Las teorías acerca de la decodificación, entendida en buena parte como el acceso a los significados latentes de las palabras de forma serial, se pregunta, por tanto, cuáles son las rutas de acceso a los significados profundos. Las pruebas en las que se sustentan estas teorías están basadas en la habilidad de confundir o no la categoría a la que pertenecen palabras homógrafas u homónimas que aparecen de forma descontextualizada o en frases aisladas; en tener la necesidad de subvocalizar (o pronunciar) o no palabras desconocidas o inventadas; en tardar más o menos en nombrar las palabras y en cometer errores o no en la pronunciación de las palabras. A menudo, también, se trata de pruebas que se realizan con informantes disléxicos o sordos.

En esta línea de trabajo, es común encontrar términos como “fijación visual de las palabras”, “retina”, “icono”, “reconocimiento visual acelerado”, “velocidad de nombramiento”, “tareas de decisión léxica”, “letras”, “fonemas”, “léxico interno”, “estructura profunda del estímulo visual”, “memoria visual” o “memoria semántica”, por lo que la prosodia no tiene cabida, y la lectura es el producto de reconocer, visualmente, una palabra tras otra (como en los modelos ascendentes: Gough 1972; Laberge y Samuels 1974).

En otras ocasiones, la lectura es el producto de predecir o anticipar el significado del texto utilizando claves grafo-fonológicas, sintácticas o semánticas —pero, de nuevo, aprosódicas— como en los modelos descendentes (Goodman 1967; Smith 1985). De modo que, según recogen Antonini y Pino (1991:149-150):

Para obtener significado, el lector no tiene que identificar y reconocer todas las claves presentes en el texto; es más, el tratar de reconocer cada una de las claves presentes en el texto puede retardar y hasta dificultar la comprensión. Segundo, y como consecuencia de lo anterior, el lector experto explora el texto en busca de claves relevantes que sirvan de base para formular y comprobar

hipótesis que parte de las expectativas, experiencias y conocimientos previos. Tercero, el proceso de lectura no es serial, paso a paso, iniciado por los estímulos visuales. Al contrario, el proceso es inicialmente inducido por los conceptos, expectativas y conocimiento previo del lector, factores estos que le permiten anticipar la información sobre la que se obtiene el significado sin necesidad de procesar individualmente cada una de las claves del texto (predicciones a nivel sintáctico y semántico pueden cancelar el procesamiento de claves gráficas. Predicciones en base a conocimiento previo pueden cancelar el procesamiento de claves gráficas y sintácticas).

El propio Goodman (1971:416-417) lo explica así:

A reader, like a listener, develops strategies for picking out the most productive cues before he encounters them. It's been known for years that all the letters in a word are not equally important [...]. From an information theory point of view, the initial consonant carries more information; therefore, the reader learns to zero in on it, search for it, even before he sees it. [...] The language user knows what to expect so that there's a process of guessing, of using minimal cues, of selecting the cues that carry the most information. Beginning cues in reading are graphic, obviously. Language users may attach, because they're listeners before they're readers, some generalizations about the relationship between the writing system and the speech system and use some phonological cues then. But there has been an exaggeration of the importance of these cues [...]. Knowledge of the grammatical system makes it possible to predict from key graphic symbols what the structure could be [...]. Equally important, though, since this is a mening-seeking process, the reader has anticipated, and is setting up, an expectation semantically.

Luego, los modelos interactivos (Rumelhart 1977; Stanovich 1980) proponen la actuación paralela y simultánea de diversas fuentes de conocimiento —el contexto, las experiencias previas del lector, su conocimiento previo del tema y del vocabulario, la capacidad de recodificación, el uso eficiente de claves gráficas y sintácticas o incluso la

habilidad para reconocer las relaciones semánticas de la estructura del texto⁸— e incorporan el concepto de «compensación» para explicar cómo la ineficiencia de alguna de las fuentes que hemos explicado puede suplirse con otra.

Pero como puede verse, la prosodia queda al margen de los discursos acerca del procesamiento lector. Para la mayoría de los autores⁹, entonces, la prosodia no constituye una variable que pueda tenerse en cuenta al hablar de un texto escrito (solo al hablar del discurso oral). Si acaso, se habla del fenómeno de la recodificación fónica, asociada a la lectura de palabras o conceptos aislados¹⁰ o a la identificación de algunos indicios grafofónicos en la tarea de buscar claves que permitan proyectar el conocimiento y adivinar¹¹, haciendo hipótesis, el conjunto de significados de hilan un texto e interactúan con las experiencias vitales del lector (descodificar). En otras palabras: la descodificación no tiene prosodia —sí que incluye, en cambio, letras, palabras, sintaxis, relaciones de coherencia semántica y esquemas de proyección de significados y experiencias—.

Merece la pena mencionar que en el marco del proyecto *Eurocom de intercomprensión de lenguas europeas*, Madeline Lutjeharms (2007) habla de dos grandes niveles operacionales en el origen de una lectura intercomprensiva, que podrían ser extensibles a la adquisición de cualquier lectura. El primero de ellos refiere a la integración mental de los significantes a través de una desambiguación grafofonológica o descodificación de grafemas que provoca una cadena fonológica que permite la identificación de significantes, morfemas y estructuras morfosintácticas. Dicho de otro modo: Eurocom trabaja la lectura a través de una técnica de deducción inteligente que parte de la reconstrucción fonológica de las interformas para llegar a

⁸ Véase, por ejemplo: Kintsch y van Dijk (1978) “Toward a Model of Text Comprehension and Production”, en *Psychological Review*. Volumen 85, Nº 5, pp. 363 – 394

⁹ Huey (1908) propuso que los lectores experimentaban la sensación de tener una voz interior (*inner speech*) al leer y algunos autores han dedicado estudios a este tema (cfr Brown 1958; Rayner y Pollatsek 1989). También Slowiaczek y Clifton (1990) hacen alguna referencia a la prosodia cuando arguyen que los códigos fonológicos que están involucrados en el acceso léxico, podrían ayudar a reorganizar la frase escrita en una estructura prosódica o *timing tree*.

¹⁰ Y nunca de grupos fónicos, como veremos más adelante.

¹¹ También hay autores, en la línea del *iner speech*, que describen la existencia de una pronunciación interna de algunas unidades (véase, por ejemplo, Rayner y Pollatsek, 1989)

una reconstrucción semántica. Y de nuevo, se entiende que este nivel operacional trabaja solo en la lectura de palabras aisladas.

Por lo general, se entiende que la lectura es una actividad predominantemente silenciosa y, entonces, también, presuntamente sorda¹². El texto es un artefacto gráfico-visual; el lenguaje, un conjunto de abstracciones léxicas y semánticas; y el acceso fonológico a aquello que se lee¹³ es solo parte del comportamiento naif de los neolectores o, en los adultos competentes, una clave que se aplica a algunos grafemas —a veces de forma inconsciente— en el juego de adivinar y recrear los grupos de palabras (gramaticales y sintácticas) y el sentido del texto. También la coherencia es un concepto o artefacto escrito que está supeditada al texto escrito, a las palabras, la semántica, la sintaxis y la frase.

En Huey (1908:122) puede leerse:

Quantz found lip-movement, and consequently inner speech, to be universal in the early reading children. The lip-movement decreases with practice and usually, although not always, disappears in the rapid and more intelligent readers. He found that «lip-movement in silent reading is not an acquired habit, but a reflex action, the physical tendency to which is inherited» [...] My own observations indicate that the disappearance of the lip-movement is no indication of the absence of inner speech in reading. In my own case, the lips are seldom moved, but I can never escape the inner pronunciation that forms a part of all my reading¹⁴.

La lectura en voz alta, por otro lado, se percibe como un ejercicio mecánico y escolar, centrado en oralizar, casi de forma esclava y lineal, todas las palabras sin cometer equivocaciones, y a la mayor velocidad posible. O una actividad al servicio de la

¹² Pero que el significado pueda captarse sin necesidad de oralizarlo no debe presumir que no exista, a priori, una suerte de prosodia interna que acompañe y guíe el proceso de descodificación e identificación de las unidades de un texto.

¹³ Y, en consecuencia, a menudo también, la necesidad de subvocalizar o de mover los labios.

¹⁴ Recuperaremos algunas de las aportaciones de este autor en los próximos apartados. Dentro de la corriente psicológica y neuropsicológica de la lectura, es uno de los pocos referentes que señalan la existencia de un «*inner speech*» con cualidades prosódicas.

expresividad «teatral» (Colomer y Camps, 1996:79), porque la recodificación es un ejercicio extraño (recordemos que la lectura es predominantemente silenciosa).

Pero entre los microprocesos que están relacionados con la decodificación y la comprensión del texto encontramos a autores que hablan de la lectura por grupos de palabras (Herman 1985; Taylor et al. 1985; Dowhower 1989), actividad que consiste en utilizar indicios sintácticos para indentificar, dentro de la frase, los elementos o núcleos de sentido. Este proceso, de acuerdo a numerosos autores (Allington 1983; O'Shea et Sindelar 1983; Schreiber 1980), es típico de los buenos lectores, ya que, aun suponiendo que el lector comprende todas las palabras por separado, debe igualmente organizarlas para acceder al sentido global y, además, necesita a algún mecanismo que le permita no sobrecargar la memoria de trabajo.

A este respecto, estudios como los de Kuhn y Stahl (2003) (v. también Schreiber, 1987) sugieren que los niños utilizan la prosodia como indicador primario de la estructura sintáctica de su idioma¹⁵. Aludir a la relación entre prosodia y escritura, por un lado, y entre lectura y escritura, por el otro, sería demasiado ambicioso en un trabajo de estas características, pero merece la pena reflexionar sobre el hecho de que los escritores principiantes, guiados quizás por la prosodia virtual de la frase, intuyan una coma entre el sujeto y el verbo.

La lectura prosódica es un indicativo de la habilidad para segmentar un texto de acuerdo a elementos sintácticos y semánticos. Esto apuntaría a que hace falta aplicar una prosodia al texto para comprenderlo y que, con ello, la prosodia constituiría un paso previo a la sintaxis.

Hoy sabemos que la entonación es el elemento integrador del discurso (Cantero, 1991 y 2002b); el eje vertebrador del sentido en la lengua oral, y que no es posible comprender un discurso si no se interpreta adecuadamente su entonación. Cantero (2004) extrapola estos datos a la lectura y afirma que la prosodia constituye un factor

¹⁵ Desde la fonología generativa y la fonología métrica autosegmental, la prosodia es, al contrario, una proyección de la estructuración sintáctica (cfr. Pierhumbert, 1980, o Ladd, 1996). Los autores que defienden esta idea, a menudo inspiran sus declaraciones en la relación prosodia-escritura y escritura-lectura. En Fodor (1998), puede leerse acerca de una suerte de prosodia implícita y universal (*universal parsing device*) que actúa, también, en la comprensión de frases «*I suggest, therefore, that prosodic processing occurs in parallel with syntactic processing (even in reading) and influences structural ambiguity resolution*».

crítico también para la comprensión lectora. Según observa (2002a), «el mal lector no entiende lo que lee, lee mal en voz alta y quien lo oye leer en voz alta tampoco entiende nada. Sin embargo, el problema no es que no entienda el texto y por eso lee mal, como suele creerse, sino todo lo contrario: lee mal el texto y por eso no lo entiende». Esta idea se encuentra también en la lectura de Young y Bowers (1995), quienes exponen que las características prosódicas de la lectura reflejan la integración de procesos —a nivel de palabras, sintagmas y oraciones—, proporcionando una ventana a la comprensión en curso.

Para Pickering, Traxler y Crocker (2000), cuando se lee, al tiempo que se van activando las primeras palabras y que se analizan las primeras estructuras para extraer información sintáctica, se establecen unidades semánticas de significado que suelen corresponderse con frases o cláusulas. De este modo, y según estos autores, el reconocimiento de palabras y el análisis sintáctico ocurren de forma simultánea a la formación de proposiciones semánticas que construyen bloques de comprensión textual. También Mendoza (2002:73) indica que «la descodificación de un texto culmina con la identificación de combinaciones sintácticas y con la atribución de sus estructuras semánticas, las cuales permiten la formulación de hipótesis sobre las estructuras gramaticales y semánticas, con las que, inicialmente, se establece el valor literal de un texto». Sin embargo, estos autores no indican cómo se procesan estas operaciones.

Cantero (2002a) propone que el eje vertebrador de estas deducciones es el oído del lector que él recoge bajo su teoría de la *hipótesis del leedor o mediador fónico*¹⁶. Según esta hipótesis, el lector atribuiría una estructura fónica al texto para identificar sus unidades nocionales y entenderlo; es decir, le pone una voz al texto para descodificarlo en unidades que le permitan interpretarlo. La mediación fónica consiste justamente en atribuir entonación al texto para identificar las ideas y acceder a su sentido. Pero los estudios hechos en el intento de probar que prosodia y comprensión están relacionadas indican que todo puede depender del aspecto de la prosodia que se mida. Y es que, a menudo, se mezclan los conceptos de prosodia, expresividad y fluidez.

¹⁶ Detallaremos este concepto en el apartado 3.6

3.5 PROSODIA Y LECTURA: ANTECEDENTES

Una de las razones que apuntan a la falta de información sobre el rol de la prosodia en la lectura en voz alta es la dificultad técnica de medir y modificar la variable. Por razones prácticas, se han utilizado escalas de medición de la fluidez para tratarla. Estas escalas incluyen, a menudo, referencias oblicuas a la prosodia como una manera de distinguir a los lectores fluidos de los menos fluidos y, aunque útiles, no constituyen medidas directas de la variable. Además, y en consecuencia, tampoco permiten distinguir los aspectos relacionados con la velocidad de los aspectos relacionados con la entonación. Y, por último, acostumbran a mezclar observaciones sobre la calidad sintáctica de las estructuras que se codifican con observaciones acerca de la expresividad con la que se leen.

Por ejemplo, Allington (1983)¹⁷ utilizó, para evaluar la fluidez de los lectores, una escala de medición de aspectos *prosódicos* en la que 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 es que, en efecto, la fluidez parece ser una variable fuertemente condicionada por la prosodia del lector. Pero no deja de sorprender que la prosodia —fenómeno discursivo (o prelingüístico) de la entonación— se mida desde parámetros sintácticos y no desde parámetros fónicos.

En esta misma línea, 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. Por último, Rasinki (2004)¹⁸ sugirió que se puede distinguir el grado de fluidez de un lector a través de su expresión, segmentación de frases, suavidad y ritmo, desarrollando un sistema

¹⁷ Autor de un relevante artículo llamado *Fluency: the neglected reading goal*

¹⁸ Cfr. Lopes et al. (2015)

multidimensional para definir la prosodia en la lectura que, de nuevo, mezclaba variables de distintos ámbitos y pruebas.

De acuerdo con Benjamin y Schwanenflugel (2010:389), uno de los métodos que se han usado para cuantificar la conciencia prosódica de los lectores ha sido valorar la habilidad de los sujetos para segmentar un texto en unidades sintácticas. Otro, ha sido valorar la lectura en voz alta de los sujetos de acuerdo a criterios de velocidad y corrección en la decodificación de las palabras. Otro, con esquemas de valoración de la expresividad. Estos autores 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 o pasajes cortos. Sus aportaciones van en la línea de correlacionar la velocidad y la precisión de aquello que se lee, con una mayor conciencia prosódica (cfr. Miller y Schwanenflugel 2006 y 2008; Schwanenflugel et al. 2004), así como la duración de las pausas o de las declinaciones de los lectores con su nivel de competencia o de fluidez.

La mayor parte de la literatura centrada en el estudio de la prosodia en la lectura ha querido relacionar la prosodia con la fluidez y/o con el automatismo lector. En este tipo de investigaciones, tanto la cantidad de pausas que realizan los lectores, como su duración, son de extrema relevancia. También son importantes la velocidad lectora e incluso la precisión¹⁹ en la pronunciación e identificación de las palabras que se leen. Tal vez, esto se deba a la gran influencia que tienen publicaciones como el *National Reading Panel* (NIHD 2000), según la cual, la fluidez —definida como el equilibrio entre velocidad, precisión y expresividad— resulta ser un factor crítico para la comprensión.

En realidad, la investigación en torno a la prosodia *per se*, en la lectura en voz alta, y desde parámetros fónicos, es sorprendentemente escasa; más aún si se buscan estudios que intenten relacionarla directamente con la comprensión del mismo texto que sirve para evaluarla. Muchos estudios recogen datos de distintas pruebas aisladas (ahora la velocidad de lectura de un texto; ahora la precisión y velocidad en la lectura

¹⁹ *Accuracy*

de palabras aisladas²⁰; ahora la evaluación de cuán parecidas son las unidades prosódicas a la sintaxis cuando el sujeto lee otro texto²¹ y ahora la habilidad para contestar unas pruebas de elección múltiple que hacen referencia a la comprensión de frases aisladas)²².

De acuerdo con lo anterior, la mayoría de estudios relacionan los progresos en las habilidades lectoras con los progresos en la lectura expresiva. Y también establecen que la prosodia es un elemento central de la fluidez (junto a la expresividad). Sin embargo, estos estudios no dejan claro de qué manera ayuda la prosodia en la comprensión en curso de un texto. La única conclusión común es que el desarrollo de la prosodia en la lectura es un fenómeno que ocurre tras adquirir unas habilidades de descodificación fluidas²³, entendiendo por descodificación la capacidad de aplicar una estructura fónica a los grafemas que forman una palabra.

Clay y Imlach (1971) utilizaron una escala de medición que consideraba las variables de juntura, tono y acento en las lecturas en voz alta de niños de siete años de edad y describieron, en ellos, dos niveles de procesamiento o de habilidad prosódica. Sus conclusiones sugieren que los peores lectores procesan (descodifican) el texto al nivel de las palabras, mientras que los más avezados lo procesan en el nivel oracional o supraoracional. Estos autores, por tanto, utilizan algunos rasgos prosódicos para valorar el nivel de procesamiento y reconocimiento de las palabras en la lectura. Otros, como Romero (2016) relacionan las actividades de descodificación y reconocimiento de palabras y pseudopalabras con la habilidad para segmentar un texto en unidades sintácticas coherentes²⁴. Y es que tanto la teoría de la automaticidad de Laberge y Samuel (1974), como los estudios de Perfetti (1985) sobre

²⁰ Se postula que los lectores que han desarrollado habilidades de reconocimiento automático de palabras tienen más probabilidades de leer prestando atención a la comprensión (y no al propio acto de descodificación).

²¹ Específicamente diseñado para la prueba y con frases protofónicas

²² *Word reading skill assessment, oral reading fluency assessment, reading comprehension assessment, reading prosody assessment ...*

²³ O automatización en la lectura (cfr. Kintsch 1987)

²⁴ Esta es, actualmente, la línea de trabajo más extendida en prosodia y lectura.

la teoría de la eficiencia verbal, sugieren que el procesamiento adicional que requiere la codificación prosódica en la lectura se hace posible una vez que las palabras pueden ser procesadas con fluidez y de manera automática por el lector.

Poersch y Muneroli (1993) se centraron en descubrir el tipo de correlación entre ritmo, entonación y comprensión lectora con un grupo de hablantes portugueses de octavo grado. Pero su estudio se centra más en los fenómenos paralingüísticos²⁵, o de expresividad, que en los prelingüísticos²⁶. También Klauda y Guthrie (2008) hicieron algo parecido. En general, se descubre que cuanto más expresiva es la lectura del neolector, mejor es también su comprensión.

Schwanenflugel et al. (2004) establecieron un *modelo de la comprensión lectora como predictor de la prosodia lectora*, en el que la comprensión sería la que permitiría al lector hacer una lectura prosódica. Este estudio va en la dirección contraria del que aquí se presentará; ya que nosotros entenderemos la prosodia como el mecanismo que permite la decodificación y la comprensión del texto en curso: esto es, como estrategia de inicio. Además, cabe mencionar que la hipótesis de Schwanenflugel et al. (2004) no pudo probarse, quizás, en la medida que identificaba la prosodia con la expresividad. Y es que no se encontraron relaciones significativas entre comprensión lectora y medidas de expresividad.

En el 2007, Ravid y Mashraki encontraron que las pausas en la lectura de los niños no estaban tan relacionadas con la comprensión que hacían del texto como sus marcas de entonación. Por consiguiente, la prosodia podría servir a la comprensión de un texto en cuanto empaqueta unidades sintácticas y semánticas que se podrían detectar a través de cambios en el tono (*pitch*). No obstante, esto no quita que las pausas que realizan los lectores con dificultades puedan ser el resultado de dificultades en el proceso de decodificación o en una mala interpretación de la sintaxis de la frase. En este estudio se buscó el tipo de correlación entre las variables de prosodia, comprensión lectora y conocimiento morfológico. Pero, de nuevo, la prosodia se midió a través de las pausas y de la decodificación del léxico. Además, la evaluación de la

²⁵ Fenómenos paralingüísticos: expresividad, sirve para indicar actitud, estado de ánimo, etc.

²⁶ Fenómenos prelingüísticos: función integradora y delimitadora de la entonación.

prosodia en la lectura en voz alta se hizo una vez realizada la lectura en silencio, contestadas las preguntas y tras dejar un tiempo de preparación.

Recientemente, Tsui, Tong y Fung (2016) pidieron a 10 niños bilingües (cantonés-inglés) que leyeran un pasaje de 12 frases tan bien (y exprevisamente) como pudieran y, paralelamente, les administraron una prueba de comprensión ²⁷ en la que tenían que asociar una imagen a una frase. Calcularon los valores de tono en las inflexiones finales y las duraciones de las pausas. Encontraron que solo el tono guardaba alguna relación con los resultados de comprensión. Sin embargo, su estudio no correlaciona la prosodia con la comprensión de lo que leyeron (cfr. Miller y Schwanenflugel 2006, 2008).

Por otro lado, estudios como el de Goldman-Eisler (1972) han apuntado que la prosodia en la lectura está más estrechamente ligada a la estructura gramatical que cuando se analiza en el habla espontánea. Kuhn y Stahl (2003) afirman que la habilidad para organizar el texto en frases sintácticamente apropiadas significa que el lector entiende lo que lee. Pero también se demostró antes (Herman 1985, Dowhower 1987) que esta dependencia de la prosodia con la información gramatical desaparece gradualmente a medida que se repite la lectura. Y no es sino hasta Cantero (2002a), cuando se da un paso más allá para hablar de un mecanismo de engranaje y segmentación superior: la prosodia. Tal y como se deduce de la lectura de sus trabajos (como el que elabora junto a Font-Rotchés —cfr. Font-Rotchés & Cantero, 2008— o junto a Mateo —cfr. Cantero & Mateo, 2011—), los grupos fónicos no siempre encuentran una correlación sintáctica y, sin embargo, siempre materializan el proceso de hilvanaje del discurso.

Cabe decir que la lectura prosódica depende de la sintaxis en el nivel de la frase (Koriat, Greenberg & Kreiner, 2002) y, de hecho, se demostró que cuando el patrón prosódico se ajusta al patrón sintáctico se mejora la comprensión (Carroll & Slowiaczek, 1987). Sin embargo, hay que notar que la estructura sintáctica no subsume la prosódica, y hay muchos componentes prosódicos a nivel textual que encuentran su expresión en los procesos de interpretación del discurso general. En definitiva, tal y

²⁷ *GatesMacGinitie Reading Test*, 4th Edition.

como apuntan Cantero & Mateo (2011), «el grupo fónico es una unidad estructural que no está condicionada por la sintaxis, sino que la posibilita: por tanto, normalmente suele contener una estructura léxico-gramatical coherente. Esa es su función, integrar el discurso en unidades comprensibles: el juego de grupos fónicos es el principio integrador y estructurador del discurso oral».

Por ello, Cantero (2002a) concluye que es el oído el que, (re)construyendo la entonación del texto y asignando las inflexiones tonales apropiadas a los acentos de frase, agrupa las palabras en grupos fónicos reconocibles y plausibles y proporciona una prosodia al texto, que vehicula y hace posible la comprensión. En definitiva, la prosodia tiene una función semántico-pragmática a la hora de organizar los mensajes verbales y transformar una serie de *input* auditivo en patrones estructurados que organizan y mantienen la información en la memoria de trabajo (Ross, Edmondson, Seibert & Homan, 1988). La prosodia marca el material nuevo respecto del conocido, indica la prominencia relativa de la información en el discurso y es un factor clave en el proceso de segmentación y desambiguación de elementos (Cutler, Dahan & Van Donselaar, 1997; Dogil, kuhn, Mayer, Möhler & Rapp, 1997).

3.6 OÍR PARA LEER: LA MEDIACIÓN FÓNICA

La mediación fónica se refiere al papel del oído en el primer paso del proceso lector: la decodificación del texto. Esto es: identificar las unidades, reconocerlas y combinarlas. Los primeros estudios psicológicos sobre decodificación han estado muy centrados en contestar, en realidad, cómo un sujeto percibe el texto escrito. De ahí que la mayoría de aportaciones trabajen desde las premisas del reconocimiento visual. Nadie duda de que la lectura de un texto escrito a mano o a máquina está destinada a un sujeto vidente. Ni de que el reconocimiento gráfico debe implicar a la vista. ¿Pero eso es leer? ¿Leer es ver letras o palabras (a menudo, también acceder a sus atributos fonológicos)?

Tradicionalmente, se habla de que el proceso de lectura empieza materialmente con la aplicación de la vista en un soporte escrito y que leer comporta fundamentalmente apreciar el significado de lo que está escrito; leemos por el significado. Por consiguiente, es este vínculo entre grafémica y semántica el que tiene que explicar cualquier teoría de la lectura. Hemos visto cómo muchos autores han postulado que el acceso al significado se produce gracias al acceso al lexicón interno, que tiene archivadas las palabras y su significado para acceder a ellas directamente²⁸. Otros, más centrados en el texto, han añadido que el lector percibe más de una palabra a la vez y que, por tanto, activa sus estrategias para adivinar cuál es la combinación de palabras que percibe de golpe. Entonces, gracias a sus experiencias, proyecta el significado del conjunto; también, gracias a su capacidad de detectar las palabras con mayor contenido semántico y relacionarlas argumentalmente.

Se han hecho estudios sobre la integración de frases del lector a través del movimiento de los ojos. A finales del siglo XIX, los investigadores descubrieron que los ojos de los lectores tendían a moverse con saltos discontinuos en vez de hacerlo de una forma suave y continua, como se pensaba. Muchos investigadores (Crowder & Wagner, 1992; McConkie, 1976; Rayner & Sereno, 1994) han documentado que hay una gran variación en la duración y fijación de un lector y la longitud del intervalo del movimiento del ojo. Así, los lectores no deslizan sus ojos a intervalos y distancia regulares a través de la página, sino que el movimiento de ojos parece estar controlado parcialmente por el texto, en tanto que material lineal descodificado por la vista. Y, en este punto, parece que encontramos apoyo para la hipótesis de la mediación fónica²⁹ en la lectura o del oído como órgano implicado (Cantero 2002a); pues sabemos que los sonidos se enlazan a través de fenómenos suprasedgmentales y que, lejos de comportarse de forma lineal, se encuentran agrupados en diferentes bloques que contienen una jerarquía; lo que se llama *jerarquía fónica*.

Ciertamente, y transcribiendo las palabras de Cantero & Mateo (2011):

²⁸ O a través de una doble ruta de acceso visual y fonológico y, después, de acceso al significado.

²⁹ Cfr. Ashby y Clifton (2005): "The prosodic property of lexical stress affects eye movements during silent reading", *Cognition*, 96(3), B89–100. <http://doi.org/10.1016/j.cognition.2004.12.006>

Cuando hablamos, lo hacemos de forma jerarquizada; no enlazamos los sonidos de forma lineal, continua (el tradicional concepto de “cadena fónica”) sino que agrupamos los sonidos en diferentes bloques a través de los fenómenos suprasegmentales. Esta jerarquía fónica se establece a través del acento y la entonación –fenómenos informados por el mismo parámetro físico; la frecuencia fundamental (F0)– y tiene la función de cohesionar el discurso, facilitando la identificación de los grupos fónicos y la intercomprensión entre los hablantes.

Así, los sonidos se organizan en bloques fónicos alrededor de acentos que constituyen una relación de jerarquía entre ellos: desde la sílaba, pasando por la palabra fónica o grupo rítmico, hasta el grupo fónico. Si alguien nos hablara sin utilizar esta jerarquía y enunciando sonidos seguidos con una duración aproximada, lo percibiríamos como los robots de las películas, lo cual, y debido a los esquemas entonativos de nuestra lengua, dificultaría gravemente la intercomprensión e interacción con el sujeto, ya que no acentuaríamos cada una de las palabras del grupo fónico, y eso es una de las características de la lengua.

Definimos el acento como el fenómeno lingüístico que destaca una vocal por encima de las otras mediante un contraste tonal (Cantero, 2002b: 44). En la palabra, el acento distingue la vocal tónica del resto de vocales átonas. Es lo que se denomina *acento de palabra*. En el habla, este acento configura el núcleo alrededor del cual se agrupan los sonidos de la misma palabra junto al de las palabras átonas contiguas, como por ejemplo artículos, preposiciones, pronombres o conjunciones, entre otras. Este conjunto de sonidos organizados alrededor de la vocal tónica se denomina *palabra fónica* o *grupo rítmico*, por lo que su composición dependerá de cómo se presenten las palabras de alrededor y la pronunciación de las mismas en términos de tonicidad.

Tal y como exponen Font-Rotchés & Cantero (2008: 31) las palabras, como *hablAr*, *comEr* y *señOra*, constituyen palabras fónicas si no tienen palabras átonas contiguas; si las tienen, se agrupan alrededor del núcleo y se obtienen palabras fónicas mayores, como por ejemplo: «*hablArle*», «*para comÉrselo*» o «*con la señOra*».

El ritmo es la recurrencia de acentos en un enunciado, pues las palabras fónicas o grupos rítmicos suelen aparecer agrupados en el habla para formar unidades superiores. Dicho de otro modo: las palabras fónicas o grupos rítmicos se organizan formando bloques alrededor de un acento que actúa en un nivel jerárquicamente superior y que se denomina *acento de frase*. El conjunto de palabras fónicas que tienen como núcleo un acento de frase constituyen un *grupo fónico*. Por consiguiente, el acento de frase corresponde a un acento de palabra que destaca sobre el resto de acentos del mismo grupo fónico mediante una inflexión tonal y que generalmente corresponde al último acento del grupo.

La jerarquía fónica constituye la personalidad de cada lengua e integra los sonidos formando bloques fónicos (las sílabas, las palabras fónicas y los grupos fónicos). De la misma manera que no hablamos mediante una sucesión de sonidos, tampoco hablamos mediante meras sucesiones de palabras. En nuestro discurso, organizamos una serie de palabras –fónicas– en torno a un núcleo, el *acento sintagmático* o *acento de frase*, que se materializa en una inflexión tonal: dos o más segmentos tonales que constituyen una unidad. Todo esto forma parte de lo que se denomina *entonación prelingüística*, que consiste en una de las características esenciales de una lengua. El conocimiento de la entonación prelingüística y su buen uso es imprescindible para lograr el éxito en la comunicación: generar enunciados con sentido, dar sentido a los enunciados, comprender las unidades del discurso y comprender su sentido.

En palabras de Cantero (1992), la tarea del lector consiste en descifrar los signos gráficos que constituyen el mensaje escrito. Se trata, en efecto, de una actividad semejante a la del oyente: descifrar los signos fónicos que constituyen el mensaje hablado. Pero, en la escritura, los signos gráficos se integran mediante procedimientos gráficos, tales como la separación de palabras y los signos de puntuación. La disposición gráfica del texto es el medio de integración visual de la escritura, de modo que el lector no lee letras sino directamente palabras. Sin embargo, para que la comprensión tenga efecto, no basta con acceder al significado de cada una de las palabras del texto de forma aislada; la lectura de un texto supone también la integración de palabras en una estructura de frase coherente; en una prosodia.

Ya en 1908, Huey escribía un libro en el que recogía, entre otros muchos aspectos relacionados con la psicología y la pedagogía de la lectura, algunas reflexiones acerca del «*inner speech*³⁰ of reading». En esta obra recopilatoria, el término «inner speech» aparece junto a conceptos como «inner hearing» or «inner pronouncing» y se explica, esencialmente, como un fenómeno de base neuromotora³¹ que ocurre en la lectura. Los autores que se citan en este volumen intentan probar la existencia del fenómeno —en la línea de probar la ruta auditiva de la percepción—, así como describir sus características.

El propio Huey, realizó una prueba de reconocimiento de palabras y preguntó a los sujetos si estos “las pronunciaban” mentalmente al verlas escritas. También, en otra ocasión, hizo leer a casi 30 sujetos (de nivel *post-graduate*) un solo pasaje de distintas maneras (como quisieran, moviendo los labios, en voz alta, como si se estuvieran hablando a sí mismos o pensando cómo suena mientras leen; a veces a un ritmo normal y a veces tan rápido como pudieran; etc.). El tiempo le servía de indicador para interpretar los datos. Y, de nuevo, muchos sujetos afirmaban haberse dado cuenta de que siempre tenían una “voz interior” de la que no se habían percatado, aunque les era difícil discernir si era un fenómeno auditivo o motor. Los tiempos³² registrados en la prueba “read it the way you like to read” y la prueba “say it all to yourself when reading” eran similares.

De acuerdo con sus pesquisas (1908: 120):

The fact that speech of silent reading is simpler than in reading aloud is indicated by the fact that it was faster for each of the readers tested, both when the reading was at normal speed and when it was as fast as possible. In reading aloud, as in talking, generally, the words are practically all pronounced as the

³⁰ Creemos que las traducciones *lenguaje interior*, *discurso interno* o *habla interna* son adecuadas para hablar del *lenguaje egocéntrico* de Piaget o el *lenguaje interior* o *discurso interno* de Vygotsky. También los términos *flujo de conciencia*, *lenguaje de la conciencia* o *mónologo interior* parecen hacer referencia a otro concepto. Mantenemos, pues, el término en inglés, a falta de referentes más claros en nuestra lengua.

³¹ Similar a la más moderna “teoría motora de la percepción del habla” (Liberman y Mattingly, 1985).

³² Nótese cómo la velocidad ha sido la variable para valorar la existencia y las características de esa escucha interna, también cuando se hace leer en voz alta.

breath is expired, and there are pauses at inspirations. The inner speech of reading, on the other hand, goes on during inspiration as well, and thus time is saved. Then, as Professor Dodge ³³shows in his "Die Motorische Wortvorstellungen", the inner articulations do not call into play the chest and larynx muscles that are used in speaking aloud.

Tal y como indica Cantero (2004) «la diferencia metodológica fundamental entre los métodos globales y los métodos analíticos de iniciación a la lectura está en cómo se enfocan estas estrategias de inicio» dirigidas a la descodificación. Los métodos analíticos defienden una formación de la descodificación centrada en el reconocimiento y la identificación de las unidades mínimas que componen el texto para que su combinación permita al lector acceder a los significados de los conjuntos; en los métodos globales, en cambio, se entiende que el lector debe enfrentarse al texto globalmente, y que la identificación y reconocimiento de todas sus unidades se deducirá a posteriori, de los textos que el lector haya leído efectivamente.

Sin embargo, parece que el proceso de descodificación no es tan trivial como se supone. Las teorías que atribuyen a este proceso un carácter visual, casi matemático y gramatical, junto con el auge de las estrategias de anticipación o de interpretación en la lectura, han desplazado el tema de la descodificación y de las llamadas estrategias de inicio (cfr. Mendoza, 1998a y 1998b) del interés de los investigadores. Pero, como indica Cantero (2004), «cuando hablamos de *descodificar*, no deberíamos referirnos exclusivamente a descifrar los elementos del código escrito. Descifrar puede ser analizar, identificar las unidades mínimas, en efecto; pero descodificar también puede ser hallar las unidades de sentido del texto, las unidades globales, y atribuirles una entonación determinada. Tales unidades no pueden ser, evidentemente, las letras, los sonidos o las sílabas, porque carecen de significado propio». Y, en cualquier caso, *descifrar* tales elementos sería muy poco significativo.

Whitney (1875) señala que el niño adquiere su primer lector desde unos hábitos de habla bien adquiridos. Este autor sugiere que los significados del niño son inherentes

³³ El profesor Dodge (s.f) observa sobre sí mismo que cuando lee pronuncia casi todas las palabras, pero si realiza la actividad tan rápido como puede solo pronuncia los principios de las palabras, sobre todo si el texto (o su temática) son conocidas para él. Por ello acaba concluyendo que su velocidad de lectura viene determinada por la velocidad a la que sus palabras-ideas motoras pueden compasarse.

a su lenguaje oral y pertenecen solo al lenguaje escrito en un segundo orden. Huey (1908:123) propone que, por tanto, 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 él, la oración es la unidad del lenguaje; una expresión unitaria del pensamiento. La oración puede estar formada por una palabra (“¡Quema!”) o por varias y el tono, el acento, la modulación de la voz que la caracteriza son factores importantes para expresar su significado. También el contexto que la engloba. Y la oración es la portadora del significado, como una unidad genuina (y no como una suma de palabras o letras).

En efecto, la comprensión del texto requiere de la identificación de las ideas que estén cifradas en las secuencias de palabras; una palabra tras otra, una secuencia tras otra. Aprender a leer supone identificar adecuadamente los signos de puntuación³⁴, pero sobre todo incluye identificar las unidades nocionales del texto, identificar los grupos de palabras que significan conjuntamente; es decir, identificar los grupos fónicos que constituyen el texto (Cantero 2002a). Y es que, según el autor, también en la lengua escrita el discurso está organizado en grupos fónicos a los que el lector debe atribuir su organización en el texto. De ahí que describa la *mediación fónica* como «la operación que realiza el lector completando el texto escrito, atribuyéndole una estructura fónica adecuada para identificar sus unidades nocionales y comprenderlos (2002a:80)».

Para ello, el lector debe «interpretar la entonación del texto, agrupando en la imaginación las palabras que, aunque en el texto escrito estén todas al mismo nivel y linealmente, constituyen grupos de pronunciación unitaria con una misma entonación y un significado conjunto». Esta mediación es previa a cualquier otro proceso de recepción porque tiene que ver con lo que tradicionalmente se ha llamado *descodificación* del texto. Por consiguiente, la presente teoría propone un proceso inverso al que tradicionalmente se ha defendido. El lector de este trabajo habrá observado que en los estudios de prosodia y lectura que preceden a este apartado nunca se trata la prosodia como el mecanismo que facilita la comprensión.

³⁴ Cohen et al. (2001) manipulan los signos de puntuación de un texto, alterándolos, y los resultados muestran la importancia de estos para la comprensión del texto.

Para Cantero (2002a), cada lector competente tiene una especie de locutor particular que le interpreta el texto en su imaginación, pronunciándolo, recreando su entonación e identificándole sus unidades³⁵. Esto es lo que el autor denomina *leedor* o *mediador fónico*. Según su hipótesis, todos los lectores competentes comprenden los textos gracias a su propio leedor o incluso varios, dependiendo de la amplitud de competencia lectora con la que cuenten. Así, el carácter auditivo del *leedor* podría explicar por qué las interferencias auditivas impiden o entorpecen la comprensión de la lectura, igual que impiden la comprensión del habla en una conversación telefónica.

Siguiendo a Cantero (2002a:83), el mediador fónico o leedor constituye el elemento metodológico esencial en la adquisición de la competencia lectora. Sin leedor no hay lector competente. Probablemente, el lector torpe, incompetente, que no goce con la lectura o que no entienda lo que lee, lo es porque todavía no ha formado su leedor interno. Formar la competencia lectora de los escolares pasa por la formación de este leedor, previa a cualquier otra dimensión de la recepción lectora y de la competencia literaria.

Las características del mediador fónico o leedor³⁶ son la identidad de la voz, las personalidades que puede adoptar (su expresividad) y su versatilidad para afrontar distintos géneros, ya que la capacidad de cambiar de género, como la capacidad de cambiar de código, está relacionada directamente con la capacidad de comprender un texto.

Entre profesores, existe la creencia de que el fracaso escolar obedece a veces a deficiencias en la lectura que limitan la comprensión y recepción de contenidos y, consecuentemente, su consolidación. A este respecto, si es cierto que existe un mediador fónico para cada tipología textual o género, es posible también que las estrategias que aplique cada una de las versiones del leedor por cada género sean diferentes. Así, por ejemplo, es posible que la lectura de un texto instructivo

³⁵ Cfr. con la idea de *inner speech* según Huey (1908)

³⁶ Para algunos autores que intentan explicar y caracterizar la existencia del «inner speech», cada texto tiene la voz del autor que lo escribió. De modo que si se escucha una conferencia del autor antes de leer su texto, el lector asimilará su tempo de habla a su tempo de lectura. Ya hemos comentado que en este tipo de investigaciones la velocidad es la variable a través de la cual se extraen conclusiones.

predisponga a una lectura más centrada en la palabra clave que la lectura de un texto narrativo, donde además de la palabra clave sea necesario relacionar ideas que se encuentren concatenadas a lo largo de todo el texto.

A nuestro entender, esto conectaría con lo que autores como Baker y Brown (1984) o Solé (1992) denominan *objetivos de lectura*. Existe un acuerdo general sobre el hecho de que los buenos lectores no leen del mismo modo cualquier texto, y que justamente un indicador de nuestra competencia reside ahí, en la posibilidad de utilizar las estrategias necesarias para cada caso. Así, del mismo modo que la estrategia de lectura cambia para cada tipología textual, también lo haría para cada objetivo de lectura —leer para obtener una información precisa, leer para seguir unas instrucciones, leer para obtener una información de carácter general, leer para aprender, leer para revisar un escrito propio, leer por placer o leer para comunicar un texto a un auditorio, entres otro ejemplos—, y también para cada idioma.

3.7 UN ESTUDIO PILOTO EN APRENDIENTES DE ELE

En 2012, condujimos un estudio piloto que tenía como objetivo principal investigar la relación entre prosodia y comprensión lectora en un grupo de 7 adultos (19-39 años) que se encontraban cursando el nivel B1 de español lengua extranjera en la academia Enforex de Barcelona (véase Recio-Pineda, 2012³⁷). La muestra, por tanto, se encontraba desarrollando su competencia comunicativa en español un contexto de inmersión (viviendo en Barcelona) y con ello, también, desarrollando las estrategias de lectura en esta lengua.

Nuestro punto de partida teórico era la hipótesis del mediador fónico (v. apartado 3.6), de acuerdo con la cual, para comprender un texto —conjunto de palabras separadas por un espacio y que se disponen a lo largo de las líneas de un papel, unas tras otra, para contener mensajes—, el lector precisa de una voz (leedor) que le ayude a empaquetar el material escrito en unidades de significado fónico. Para el autor, los

³⁷ Véase un resumen del estudio en Recio-Pineda (2014).

significados de un texto deben descubrirse desde la entonación implícita que el autor ha volcado sobre el mismo. Por consiguiente, para comprender un texto el lector debe, de algún modo, poder escucharlo.

Tal y como hemos podido ver con anterioridad, a menudo la bibliografía previa del tema había explorado y valorado la prosodia de los lectores a través de criterios o variables que no pertenecían directamente al campo de estudio de la entonación y, a menudo también, mezclaba factores relacionados con la prosodia, la fluidez y la expresividad. Además, tampoco encontrábamos muchos estudios que exploraran la prosodia como estrategia de inicio; esto es, en la lectura en curso.

Para salvar estos vacíos de investigación, diseñamos y validamos una herramienta metodológica que nos permitiera explorar en detalle, por un lado, el grado de desarrollo del *lector* de cada informante y, por otro, la función que cumplía la prosodia en la comprensión en curso de un texto. Debe entenderse que, para nosotros, la prosodia del lector es la única vía de acceso al estudio y análisis de su *lector* y, por tanto, la variable desde la que debe explorarse la hipótesis del mediador fónico como estrategia de inicio en la lectura.

Los materiales que diseñamos fueron:

a) Una prueba de comprensión lectora relacionada con un fragmento del relato de *El avión de la Bella Durmiente* de Gabriel García Márquez, expresamente adaptado al nivel de los lectores (420 palabras, con vocabulario de uso y estructuras gramaticales conocidas por los lectores). La prueba contenía doce preguntas abiertas de comprensión literal —6 centradas en la detección de detalles y 6 centradas en la reestructuración del texto— y fue supervisada por una experta en evaluación. Los informantes debían realizarla por escrito, inmediatamente después de leer el texto. No conocían las preguntas de antemano.

b) Una parrilla para transcribir y analizar—con una simbología numérica del 1 al 6³⁸— la calidad de las respuestas de comprensión, según si contenían o no todos los

³⁸ Los códigos 1 y 2 describían las respuestas que eran correctas y estaban completas, si bien el código 2 identificaba a las respuestas correctas que contenían algún error lingüístico o de estilo en la respuesta (imprecisión léxica, inadecuación...). El código 3 identificaba las respuestas incompletas y/o que añadían

elementos temáticos³⁹ que consideramos mínimos para demostrar la comprensión del fragmento al que hacían referencia y si añadían o no información imprecisa, inadecuada o incorrecta.

c) Una plantilla descriptiva de las posibilidades fónicas⁴⁰ del texto leído por un profesor nativo.

d) Un conjunto de criterios para valorar la calidad de la prosodia de los informantes: Índice de Aciertos Previstos (o Índice A%) —que medía la cantidad de grupos fónicos que habían sido codificados por los informantes tal y como lo describía la plantilla—, Índice E%⁴¹ (o Índice de Errores Previstos) —que medía la cantidad de grupos fónicos que preveía la plantilla de posibilidades fónicas y que no habían sido identificados como tal por los informantes— e Índice de Ruido o errores Introducidos (o Índice R%) —que cuantificaba la cantidad de grupos fónicos que los informantes habían codificado, sin que aparecieran en la plantilla como tal—. Debido a la extensión del texto, solo medimos los índices A%, E% y R% en los fragmentos del texto que estaban directamente relacionados con las preguntas de comprensión.

Tras firmar una carta de consentimiento para el tratamiento científico de los datos, los participantes recibieron la instrucción de leer en voz alta el texto que se les iba a facilitar, con el fin único de comprenderlo. Se les informó que no iban a valorarse ni la corrección en la pronunciación de las palabras ni la velocidad a la que leyeran y se les indicó la posibilidad de hacer regresiones en la lectura si no estaban entendiendo. Tras

información no pertinente. El código 4 describía las respuestas incompletas y que presentaban, además, información errónea, inventada o proveniente de falsas inferencias. El código 5 identificaba a las respuestas que se habían dejado en blanco.

³⁹ Se trataba de un conjunto de nociones o ideas que debían aparecer en las respuestas, independientemente de cuál fuera la forma lingüística con la que se expresaran.

⁴⁰ La plantilla de posibilidades fónicas describía las diferentes combinaciones de grupos fónicos que se podían esperar en la lectura del texto, de acuerdo a criterios coherentes con la sintaxis y a criterios que observamos en la lectura nativa del profesor. Se entendía, no obstante, la posibilidad de que los informantes codificaran algún grupo fónico no previsto y que estuviera relacionado con factores de expresividad. Por ello, se valoraron, una por una, todas las combinaciones de los informantes, también independientemente de la plantilla.

⁴¹ De modo que E%+A% siempre sumaban 100.

la lectura, se les retiraría el texto y se les facilitarían doce preguntas para valorar su comprensión.

Después de que intentaran contestar a las preguntas, se les ofreció la posibilidad de volver a leer el texto para centrar la atención en los vacíos de información no resueltos. Esta segunda fase no les fue informada al principio, ya que se pretendía que los participantes leyeran con la máxima atención puesta en la comprensión del texto la primera vez. Las segundas lecturas se volvieron a registrar con un código especial y se estudiaron, asimismo, los cambios en las respuestas en relación a las diferencias introducidas en la nueva lectura.

En líneas generales, no pareció⁴² que los resultados de prosodia pudieran relacionarse directamente con los resultados de comprensión de la primera lectura. Pero se observó que la prosodia podría estar estrechamente relacionada con la capacidad de contestar a las preguntas de comprensión general (resumen, inferencias, título...). También se observó que el Índice R% resultaba de gran interés para la interpretación de los resultados, porque permitía indagar mejor en el nivel de las estrategias de inicio de los informantes. Se extrajeron diversas conclusiones metodológicas que podrían guiar la elaboración de un trabajo más ambicioso y ajustado, como el de la presente investigación. Y, sobre todo, se notó la importancia de que el grupo de estudio fuera mucho más homogéneo en lo que a la lengua materna o lengua de lectura se refiriera.

Recogemos aquí, con más detalle, las conclusiones que se extrajeron de este estudio preliminar:

- No se encuentran tendencias de correlación entre los índices prosódicos de los participantes y la comprensión que se deduce de su primera lectura. Sí que parece haber, no obstante, correlación entre los índices prosódicos de la primera lectura y la comprensión de fragmentos asociados a preguntas que requieren de una inferencia para ser contestadas o cuyos elementos temáticos se relacionan argumentalmente a través de distintos fragmentos.

⁴² Nuestras primeras valoraciones se realizaron sin aplicar ningún cálculo estadístico. La muestra era muy reducida y los resultados podían deducirse de una mera descripción de las puntuaciones.

- La incidencia de la prosodia en la comprensión es particularmente elevada cuando la comprensión se evalúa a través de preguntas que activan procesos de análisis secuencial o concatenación de significados para después sintetizarlos, o cuando el lector debe realizar inferencias a través de la información contenida en microestructuras. Interesará repetir el estudio evaluando la comprensión únicamente a través de este tipo de preguntas.
- Por el contrario, la prosodia no parece incidir de forma significativa sobre la comprensión, cuando esta se mide a través de preguntas que activan procesos de detección y retención de microestructuras léxicas que aparecen dispuestas de forma lineal en el texto. Se puede tener un índice de acierto muy bajo en la codificación fónica de fragmentos asociados a preguntas de detalle y superar su comprensión. Basta con identificar la palabra clave y retenerla en la memoria.
- También se observa una tendencia a que se correlacionen los índices de Ruido (R%) superiores al 50% y las respuestas de comprensión a preguntas de detalle que no se superan tras la segunda lectura.
 - Es importante tener en cuenta este Índice (R%)
- Los índices de error introducido (R%) más altos se detectan en la lectura de fragmentos asociados a preguntas de comprensión general cuya respuesta está asociada a conexiones, reformulaciones o inferencias, o que no aparece en la posición del tema en la frase. En algunos participantes, la segunda lectura de estos fragmentos no comprendidos muestra un aumento de los índices de error introducido o ruido (R%) en lo que parece un intento por localizar todas las unidades temáticas para poder responder, si bien la estrategia no provoca una mejora en la respuesta.
 - Las preguntas de comprensión general integran y relacionan varias palabras clave, por lo que trabajan con una comprensión de carácter más textual, más suprasegmental. Observamos que si el participante dedica una segunda lectura focalizada en palabras o unidades mínimas, no consigue, en general, mejorar su comprensión como sí ocurre con las preguntas de detalle. Para contestar a las preguntas de comprensión

general, hace falta hacer uso de estrategias de comprensión y descodificar unidades mayores de significado.

- Se observa que la tendencia general de la muestra es la de realizar una primera codificación fónica en torno a contenidos claves; es decir, realizando inflexiones después de cada sustantivo o elemento temático del enunciado. La segunda lectura presenta una codificación fónica más parecida a la descrita por el nativo y está más enfocada a factores suprasegmentales y estructuras sintácticas mayores (salvo en el caso de un participante, que realiza el proceso contrario).
 - Se constata la importancia de la prosodia como vehículo de comprensión, unida a la identificación de los conceptos claves para retenerlos en la memoria.
 - El índice de aciertos previstos (A%) aumenta en la segunda lectura de todos los fragmentos asociados a preguntas de comprensión general. No obstante, los cambios no son proporcionales a los que ocurren en las respuestas de comprensión de detalle.
 - La segunda lectura ayuda a hacer una selección del input relevante y apoya explícitamente el criterio de selección de contenidos, orientando la atención sobre los aspectos no comprendidos y guiando el proceso de detección de las palabras clave necesarias. No obstante, se mejora la codificación de los fragmentos leídos y la prosodia se acerca más a los patrones nativos. Los mayores descensos en el índice de ruido (R%) se detectan en la segunda lectura de fragmentos asociados a preguntas de comprensión general que fueron superadas tras la primera lectura. Se puede concluir que, en general, la segunda lectura muestra un procesamiento más orientado a la forma que delimita al contenido. De ahí que parezca describir una mayor relación entre los índices prosódicos y la comprensión.
 - ❖ Se demuestran los resultados de los estudios de Herman (1985) y Dowhower (1987) donde se concluye que el grado de dependencia de la prosodia con la información gramatical desaparece gradualmente a medida que se repite la lectura.

- ❖ Los índices prosódicos de la segunda lectura describen mayor relación entre las variables de prosodia y comprensión. Esto es: los datos prosódicos de la segunda lectura predicen el grado de comprensión del texto. No obstante, no se cuenta con los datos suficientes como para establecer un patrón descriptivo medio de los porcentajes en los índices prosódicos que puedan asociarse a una buena comprensión.
- ❖ En todos los casos en los que se pasa de una evaluación de 5 (respuesta en blanco) a una evaluación de 1 (grado de comprensión máximo evaluado) se observa una mejora en los índices prosódicos estudiados. Por el contrario, los casos que mantienen la evaluación de 5 tras la segunda lectura describen empeoramientos. Estos datos demuestran que cuanto más amplia es la comprensión, mejor es la prosodia que describe el participante.
- Con todo, ninguno de los participantes que no supera la prueba tras la primera lectura consigue superarla tras la segunda lectura. Esto es: la primera lectura selecciona ya a los informantes que comprenden en líneas generales el texto.
- En general, cuanto más dependiente es el participante de la comprensión al nivel de las palabras, peores resultados obtiene en la prueba de comprensión. Este tipo de participante es el que valora la dificultad léxica del texto, porque depende mucho más de ella.
 - Si bien un apoyo explícito respecto a la búsqueda selectiva de información para guiar y planificar el proceso de comprensión resulta de ayuda en la segunda lectura, los datos apuntan a que es necesario entrenar el oído prosódico del aprendiente de lenguas para que enseñar a comprender sea un acto orientado a integrar todos los significados en todos los niveles del texto y entre las diferentes partes del texto.
- Pensamos que la lengua materna de los informantes puede tener una poderosa influencia sobre los índices de acierto y error previsto, ya que es muy probable que el aprendiente codifique el texto a través del filtro entonativo de su lengua.

Además:

1. Debe tenerse en cuenta la relación entre las preguntas de comprensión y sus criterios de evaluación, para proponer una evaluación flexible e interrelacionada que dé cuenta de todas las redes de comprensión. Por ejemplo, un resumen puede estar incompleto porque le faltan referencias al desenlace del relato, pero después puede notarse, en una pregunta explícitamente referida al final, que el informante sí comprendió esa parte.
2. Cuando la pregunta constituye en sí una inferencia y el participante debe identificar la información a través de la cual se formuló para responder, el porcentaje de superación es muy bajo. Descartaremos este tipo de preguntas.
3. Se cuestiona la validez de la pregunta número tres (sobre cómo va vestida la protagonista), que hace referencia a una enumeración de elementos descriptivos dispuestos linealmente en el texto. Es posible contestar por conocimiento del mundo y parece estar más destinado a evaluar la memoria a corto plazo del lector que la comprensión del texto. Deben descartarse las preguntas referidas a la enumeración de detalles.
4. Se cuestiona también la validez de la pregunta número cinco (que hace referencia al lugar donde se encuentra el narrador), ya que todos los participantes menos uno superan su comprensión. Para responder a esta pregunta bastaba con reconocer las palabras *aeropuerto* o *avión*, que forman parte del léxico básico intercomprensivo de la lengua. Deben descartarse las preguntas cuyas claves temáticas sean una sola palabra.
5. Se valora la posibilidad de que el participante conteste a las preguntas de comprensión en su lengua materna cuando lo requiera, para asegurar que se evalúa únicamente su nivel de comprensión (y no se valora, simultáneamente, su nivel de producción en la lengua de aprendizaje).

Este estudio piloto nos ofreció, pues, numerosas pistas sobre los instrumentos metodológicos que debíamos poner a punto en nuestra investigación. A continuación, exponemos sus objetivos.

4. OBJETIVOS

*El verbo leer no soporta imperativos.
Daniel Pennac (1993)*

Tras una breve revisión del estado de la cuestión, encontramos diversas limitaciones en el entendimiento actual del papel de la prosodia en la lectura, en tanto que esta se ha estudiado, a menudo, desde parámetros de análisis que entremezclan variables de fluidez y/o de expresividad. También encontramos estudios que cuantifican y miden la duración de las pausas de los lectores y, en algún caso, de las denominadas *junturas* (marcas de límite prosódico, que pueden ser pausas o inflexiones), pero estos estudios no suelen relacionar sus hallazgos directamente con la comprensión, sino con el reconocimiento de palabras.

Reexaminando la literatura del apartado *prosodia y lectura: antecedentes*, advertimos la falta de investigaciones dedicadas a explorar la prosodia como un mecanismo que pueda regir o guiar la descodificación de un texto en paquetes de información comprensibles y, especialmente, en lo que se refiere a escolares de Educación Primaria en nuestro contexto académico. Aunque a veces se encuentran referencias oblicuas a esta idea, que toman como parámetro de estudio la sintaxis o la puntuación, no conocemos, hasta la fecha, estudios que exploren la descodificación del texto desde el concepto de grupo fónico. Nuestra investigación pretende cubrir este vacío.

Por ello, formulamos los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general:

Explorar si existe alguna relación entre las estrategias prosódicas de los escolares y la calidad de su comprensión lectora.

Tanto entre los profesionales dedicados al estudio de la lectura, como en aquellos dedicados a su enseñanza, existe el acuerdo general de que *no hay lectura sin comprensión*. Dicho de otro modo: leer significa, por lo general, poner en práctica

múltiples habilidades y estrategias al servicio de la comprensión de un texto. Por ello, a nuestro entender, cualquier estudio que esté centrado en los factores y/o variables que inciden en la actividad lectora, debería estar ligado, irremediamente también, a los factores que inciden, permiten, acompañan y/o son necesarios para poder comprender un texto.

Esta tesis pretende indagar en el impacto de la prosodia en la descodificación y comprensión de los significados de un texto. Para este estudio, la prosodia podría ser una estrategia de descodificación que esté en el inicio de la actividad lectora, y la calidad de la comprensión, por tanto, podría estar vinculada a su uso, entre otras muchas variables. De ahí que nos interese trabajar con neolectores que hayan adquirido unas habilidades mínimas de reconocimiento grafofónico o de palabras, porque pueden ser el tipo de muestra que más información aporte al respecto.

Desde nuestro objetivo general, nos planteamos los siguientes **objetivos específicos**:

1) Describir si la relación entre las estrategias prosódicas y la comprensión de un texto selecciona a los mejores lectores de cada etapa (Ciclo Inicial, Ciclo Medio y Ciclo Superior).

Es decir, averiguar si la prosodia forma parte de los criterios o características que hacen que un maestro o maestra catalogue a un alumno como perteneciente al grupo de los lectores con mayor competencia lectora del curso. Debe notarse que la muestra vendrá seleccionada por los maestros y atendiendo al nivel de competencia lectora de los alumnos (alta, media o baja).

2) Explorar si el factor «escuela» incide en la relación entre las estrategias prosódicas y la calidad de la comprensión.

Ya que, en este estudio, la muestra procede de dos escuelas públicas distintas. Esto es: de dos escuelas que no utilizan ningún método concreto para la enseñanza-aprendizaje de la lectura, sino que aplican criterios pedagógicos diversos y holísticos, que dependen en gran medida de los maestros (y no de una línea pedagógica especial

del centro). A través de este objetivo, podemos indagar qué incidencia tienen los modos de enseñanza implícitos de cada contexto escolar sobre la relación de estudio.

3) Describir si la relación entre las estrategias prosódicas y la comprensión de un texto cambia a medida que se avanza en el curso escolar de la muestra.

A fin de poder explorar qué incidencia tiene la variable edad (o grado de desarrollo lector) en la relación de estudio. Si bien sabemos que el nivel de competencia lectora no tiene por qué estar ligado a un curso escolar o edad, esta es una forma de acercarse a la variable.

Por último, y puesto que algunos de los antecedentes teóricos se han mostrado interesados en la velocidad como medida para describir la prosodia:

4) Describir la relación entre el tiempo de lectura y las estrategias prosódicas y entre el tiempo de lectura y la comprensión.

A este respecto, debe tenerse en cuenta que los informantes leerán los textos en voz alta pero sin condiciones de tiempo o de velocidad, puesto que el único objetivo será leer para asumir una comprensión general del texto. Queremos indagar en si el tiempo que los informantes invierten en la lectura está relacionado con las habilidades prosódicas y si es un indicador de la calidad de la comprensión de los informantes.

Para poder afrontar estos objetivos con garantías, deberemos desarrollar instrumentos específicos de recogida y análisis de datos—textos, plantillas de valoración prosódica y entrevistas orales para valorar hasta qué punto los informantes comprenden los aspectos más relevantes de cada relato— además de los criterios para analizar y valorar las estrategias prosódicas de los lectores y las respuestas a las preguntas de comprensión.

Esto nos lleva a formular el **objetivo metodológico** de esta tesis:

Diseñar y pilotar un instrumento de valoración de las estrategias prosódicas en la lectura en curso de los escolares de Primaria, que parta del concepto de grupo fónico.

Desde nuestro punto de vista, conviene identificar si la mediación fónica constituye una estrategia de descodificación; pues esto proporcionaría datos oportunos para describir su función en la escuela. De hecho, el deseo que subyace al diseño del estudio es el de valorar de forma crítica la importancia de la variable *prosodia* en la didáctica de la lengua —trabajada desde y para la lectura—. Se analiza, en definitiva, si la prosodia actúa como una herramienta para iniciar la comprensión de las palabras y frases que se sitúan linealmente en un texto y si tiene alguna incidencia en la calidad de la comprensión de los lectores.

Aquí exponemos una tabla que resume los objetivos del trabajo:

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN									
Objetivo general	Explorar si existe alguna relación entre las estrategias prosódicas de los escolares y la calidad de su comprensión lectora.								
Objetivos específicos	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">1</td> <td>Describir si la relación entre las estrategias prosódicas y la comprensión de un texto selecciona a los mejores lectores de cada etapa (Ciclo Inicial, Ciclo Medio y Ciclo Superior).</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">2</td> <td>Explorar si el factor «escuela» incide en la relación entre las estrategias prosódicas y la comprensión.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">3</td> <td>Describir si la relación entre las estrategias prosódicas y la comprensión de un texto cambia a medida que se avanza en el curso escolar de la muestra.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">4</td> <td>Describir la relación entre el tiempo de lectura y las estrategias prosódicas y entre el tiempo de lectura y la comprensión.</td> </tr> </table>	1	Describir si la relación entre las estrategias prosódicas y la comprensión de un texto selecciona a los mejores lectores de cada etapa (Ciclo Inicial, Ciclo Medio y Ciclo Superior).	2	Explorar si el factor «escuela» incide en la relación entre las estrategias prosódicas y la comprensión.	3	Describir si la relación entre las estrategias prosódicas y la comprensión de un texto cambia a medida que se avanza en el curso escolar de la muestra.	4	Describir la relación entre el tiempo de lectura y las estrategias prosódicas y entre el tiempo de lectura y la comprensión.
1	Describir si la relación entre las estrategias prosódicas y la comprensión de un texto selecciona a los mejores lectores de cada etapa (Ciclo Inicial, Ciclo Medio y Ciclo Superior).								
2	Explorar si el factor «escuela» incide en la relación entre las estrategias prosódicas y la comprensión.								
3	Describir si la relación entre las estrategias prosódicas y la comprensión de un texto cambia a medida que se avanza en el curso escolar de la muestra.								
4	Describir la relación entre el tiempo de lectura y las estrategias prosódicas y entre el tiempo de lectura y la comprensión.								
Objetivo metodológico	Diseñar y pilotar un instrumento de valoración de las estrategias prosódicas en la lectura en curso de los escolares de Primaria, que parta del concepto de grupo fónico.								

Tabla 4.1: Resumen de los objetivos de investigación

5. METODOLOGÍA

¿Cómo se le enseña a alguien a leer en voz baja para sí? ¿Cómo se sabe en qué momento lo puede hacer? ¿Cómo sabe él mismo que hace lo que se le pide?
Wittgenstein (1953)

Tal y como hemos podido ver en el apartado 3.7, este trabajo sienta sus bases en un estudio piloto (Recio-Pineda 2012) realizado en el contexto del Proyecto de Final de Máster oficial en formación de profesores de español como lengua extranjera en el que se diseñó un método de evaluación de la prosodia en la lectura en voz alta que correspondiera al modelo teórico de Font-Rotchés, D. y Cantero, F.J (2008) para la descripción de la estructura melódica del habla. Esto es: a partir de la definición de los grupos fónicos y del concepto de jerarquía fónica (cfr. Cantero 1999). El estudio pretendía describir la prosodia de un texto leído en voz alta para evaluar su papel como estructuradora de la comprensión. O dicho de otro modo: pretendía explorar el papel de la prosodia como posible estrategia de precomprensión en inicio dirigida a la decodificación del texto (Mendoza 1998b), a fin de valorar su influencia como estructuradora de las unidades nocionales de un texto y, por ende; como vehiculadora de la comprensión en curso en la lectura de los aprendientes de español como lengua extranjera.

Este trabajo preliminar, llevó como título *Prosodia y comprensión lectora en ELE* y constituyó una valiosa fuente de datos para el diseño y perfeccionamiento de la presente investigación, que tiene por objeto estudiar la relación entre la capacidad de segmentar un texto en grupos fónicos coherentes y la capacidad de comprenderlo, en una muestra de 72 escolares de Primaria provenientes de dos escuelas públicas del Baix Llobregat. Los informantes de esta muestra tienen entre 7 y 12 años, están en pleno desarrollo de las habilidades lectoras y usan el catalán como lengua de aprendizaje en la escuela. En este capítulo, se explican, en líneas generales, los criterios metodológicos que han vertebrado la investigación. En un primer apartado, explicamos los criterios que hemos seguido para seleccionar a los informantes.

Después, los criterios para la selección de los materiales de la investigación —los textos que damos a leer—. Profundizamos en los protocolos que hemos seguido en la recogida de datos y, para acabar, introducimos los aspectos metodológicos que están relacionados con el estudio y análisis de la comprensión y la prosodia.

5.1 CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LOS CENTROS

Como avanzábamos en líneas anteriores, la recogida de datos se ha llevado a cabo en dos escuelas laicas y públicas de la zona del Baix Llobregat, una comarca de la provincia de Barcelona. La selección de los centros ha venido condicionada por la predisposición y la actitud favorable que estos han mostrado hacia el desarrollo de la investigación. Con esto queremos indicar que, aunque el hecho de que las escuelas se encuentren en la misma comarca pueda ser un dato relevante para el lector, lo cierto es que las características socioculturales de los alumnos que acoge cada una de ellas pueden ser muy diversas, incluso dentro del mismo centro.

Para nosotros, lo principal ha sido trabajar con escuelas que se encontraran en una ratio territorial acotada de Catalunya y que se mostraran interesadas y abiertas a la presencia de la investigadora durante un periodo de aproximadamente un mes. Debe entenderse, además, que la investigadora ha recogido los datos en un aula especialmente habilitada para la ocasión y participante por participante, por lo que la actitud de tolerancia y de afectividad con los agentes afectados (sus maestros) debía ser muy alta.

También consideramos importante que los dos centros tuvieran enfoques pedagógicos similares o compatibles, por lo que descartamos de la selección a las escuelas concertadas, y también a las escuelas experimentales o los centros de atención especial. Por último, decidimos que fuera indispensable que los centros ofrecieran, al menos, dos líneas de Educación Infantil, ya que seleccionaríamos a una muestra que hubiera estado escolarizada en el centro desde párvulos, a fin de reducir el impacto

que la variable de la edad en la que se inicia el aprendizaje de la lectura pudiera tener sobre el estudio.

5.1.1 DESCRIPCIÓN DE LOS CENTROS

La muestra proviene de los CEIP *Gavà Mar* y *Lola Anglada*, respectivamente, que, en suma, cumplen con las siguientes características: están situados en la zona del Baix Llobregat, son públicos, laicos y trabajan con enfoques pedagógicos similares, se han mostrado favorables al desarrollo de la investigación, ofrecen dos líneas en cada curso, cuentan con una población de niveles socioculturales diversos, pero parecidos en número de estudiantes, y acogen a alumnos desde Educación Infantil.

- El CEIP *Gavà Mar* está situado en el sur de la comarca, en la zona litoral. Abrió sus puertas en 2008 como el sexto colegio público del municipio. Tiene capacidad para albergar a 450 estudiantes.
- El CEIP *Lola Anglada* está situado en el norte de la comarca, en el municipio de Martorell. Abrió sus puertas en 1999 y tiene capacidad para albergar a 470 alumnos.

Las dos escuelas se encuentran a una distancia de 40 kilómetros. Lo mostramos en la ilustración 5.1:

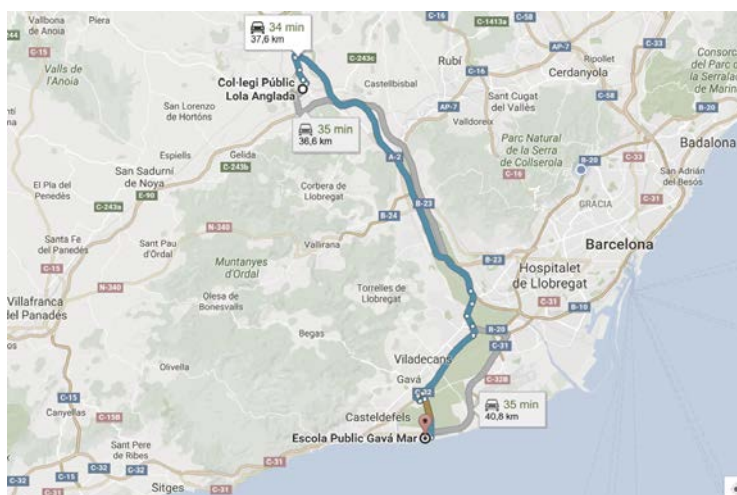


Ilustración 5.1: Ubicación y distancia entre los centros

5.2 CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES

Hemos seleccionado a 72 informantes de acuerdo de los siguientes criterios o estratos:

- 2 escuelas:
 - 36 escolares del CEIP Gavà Mar
 - 36 escolares del CEIP Lola Anglada

- 3 cursos:
 - 24 escolares de 2º de Primaria (Ciclo Inicial)
 - 12 escolares de 2º de Primaria de cada escuela
 - 24 escolares de 4º de Primaria (Ciclo Medio)
 - 12 escolares de 4º de Primaria de cada escuela
 - 24 escolares de 6º de Primaria (Ciclo Superior)
 - 12 escolares de 6º de Primaria de cada escuela

- 3 niveles de lectura:
 - 24 escolares cuya competencia lectora haya sido considerada como *alta* por sus maestros
 - 8 escolares cuya competencia lectora haya sido considerada como *alta* en cada curso
 - 4 escolares cuya competencia lectora haya sido considerada como *alta* en cada curso y escuela
 - 24 escolares cuya competencia lectora haya sido considerada como *media* por sus maestros
 - 8 escolares cuya competencia lectora haya sido considerada como *media* en cada curso
 - 4 escolares cuya competencia lectora haya sido considerada como *media* en cada curso y escuela

- 24 escolares cuya competencia lectora haya sido considerada como *baja* por sus maestros
 - 8 escolares cuya competencia lectora haya sido considerada como *baja* en cada curso
 - 4 escolares cuya competencia lectora haya sido considerada como *baja* en cada curso y escuela

Esta tipificación de la muestra nos permite, por un lado, asegurar la heterogeneidad y diversidad de informantes y, por el otro, analizar si se producen cambios significativos en los resultados, cuando se estudian los datos recogidos en cada uno de los estratos. Creemos que esto último puede ser de gran ayuda en futuras investigaciones de tipo probabilístico u orientadas a una nueva generación de conocimientos. A continuación, justificamos la elección de los estratos:

¿Por qué dos escuelas?

Para asegurar la heterogeneidad sociocultural de la muestra y para poder estudiar qué incidencia tiene, sobre los resultados, la forma en la que cada centro enseña o guía a los escolares en el desarrollo de las habilidades lectoras.

¿Por qué los cursos de 2º, 4º y 6º de Primaria?

Porque queremos recabar información en toda la Etapa Primaria y estos cursos son los más representativos de cada ciclo; a saber: Ciclo Inicial, Ciclo Medio y Ciclo Superior. Además, trabajar con estos cursos permite que los maestros puedan seleccionar mejor a los informantes, en lo que a nivel de competencia lectora se refiere.

¿Por qué la diversidad de niveles de lectura?

Para asegurar la heterogeneidad de la muestra y para poder valorar qué incidencia tiene esta variable en los resultados.

Por otro lado, hemos excluido del muestreo a:

- Escolares que no hubieran estado escolarizados en ese mismo centro desde Educación Infantil. De este modo controlamos el hecho de que todos hayan tenido contacto con la lengua escrita en catalán desde edades tempranas y a

través de enfoques pedagógicos afines a los que se aplican en la edad de selección.

- Escolares cuya competencia lectora pudiera verse influenciada por un diagnóstico de dislexia, sordera, ceguera, TDAH o autismo.

No hemos seleccionado a los informantes por su sexo, ni por su lengua familiar, pues debe notarse que el objetivo es estudiar qué papel cumplen las estrategias prosódicas de los escolares en la comprensión de un texto narrativo, que es adecuado a la edad, y que está en la lengua vehicular de la escuela. Creemos que nuestra investigación puede llevarse a cabo sin tener en cuenta los estratos de sexo o del perfil sociolingüístico de las familias de los informantes. Sin embargo, puesto que la investigadora dedicó los primeros minutos de la prueba a entablar una conversación afectiva con cada uno de los informantes, de forma individual, pudo recabar muchos de estos datos. Hay que distinguir, por tanto, entre los criterios que han servido para seleccionar a la muestra y los datos que nos permiten describirla. A continuación, mostramos una descripción de la muestra.

5.2.1 DESCRIPCIÓN DE LOS INFORMANTES

La muestra está constituida por 72 escolares de Primaria que acuden a dos escuelas públicas del Baix Llobregat.

- El 33,33% de los informantes se encuentra cursando el segundo curso, otro 33,33% se encuentra cursando el cuarto curso de Primaria y el 33,33% restante es estudiante de sexto curso. Estos porcentajes se mantienen si agrupamos a la muestra por su nivel competencia lectora: el 33,33 de los informantes ha sido catalogado por sus maestros como un lector con competencia lectora alta, otro 33,33% ha sido catalogado por sus maestros como un lector de competencia lectora media y el 33,33% restante corresponde a lectores cuya competencia lectora ha sido catalogada como baja.

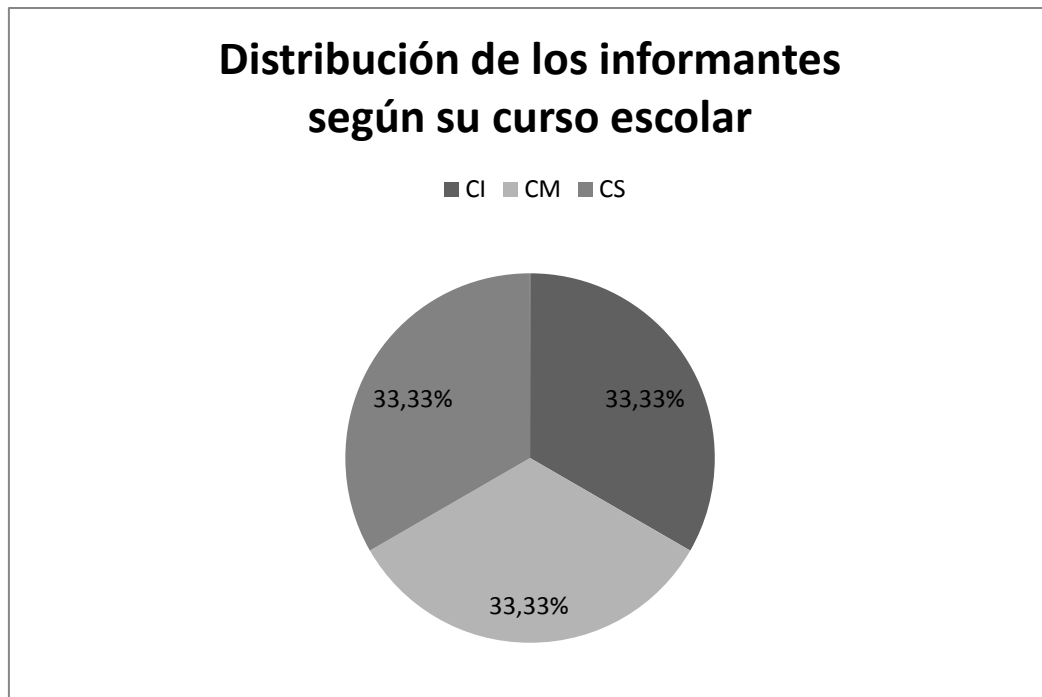


Gráfico 5.1: Porcentaje de informantes de la muestra provenientes de cada curso escolar

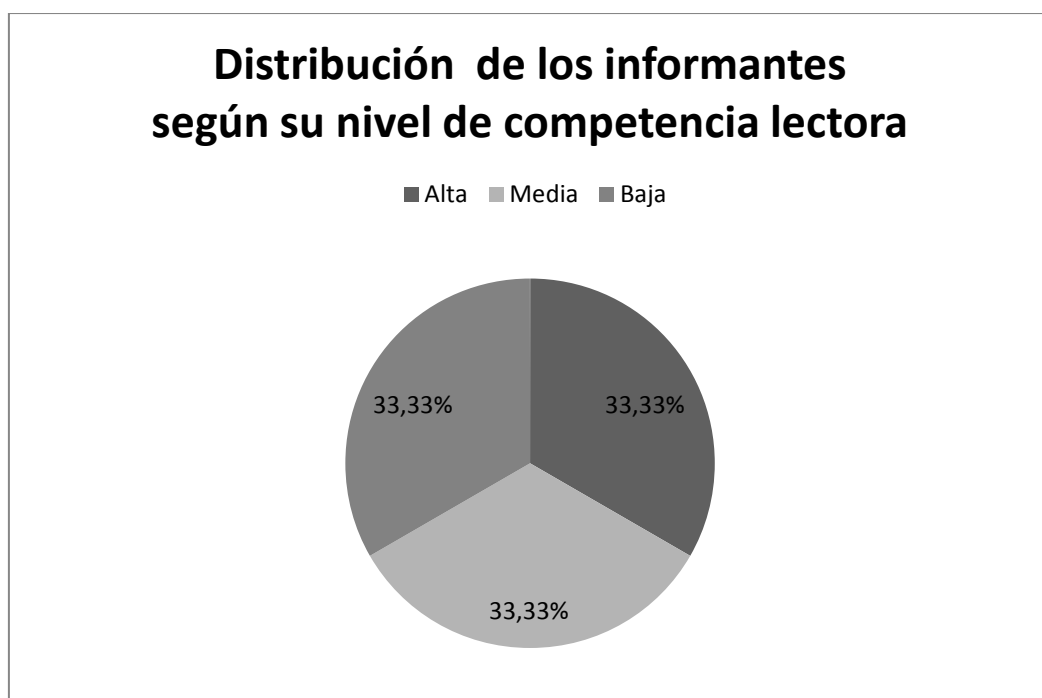


Gráfico 5.2: Porcentaje de informantes de la muestra provenientes de cada nivel de competencia lectora

- El 51,4% de los informantes es mujer y el 48,6% es hombre.

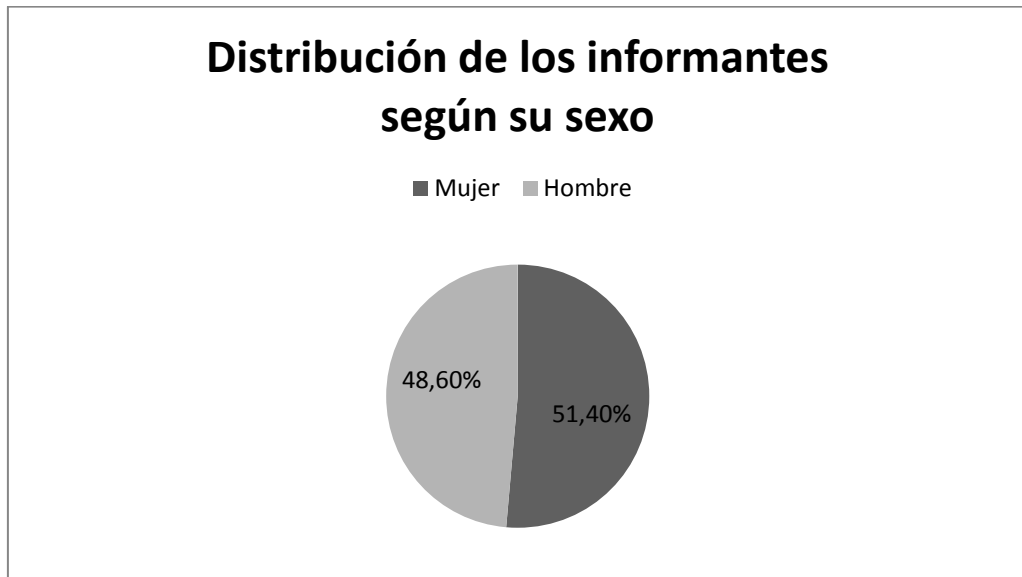


Gráfico 5.2: Porcentaje de informantes de la muestra que son mujer y hombre, respectivamente

- El 56,8% habla castellano en su casa y el 33,17 habla catalán. Hay un 10% de informantes que usan (además o únicamente) otra lengua familiar distinta.

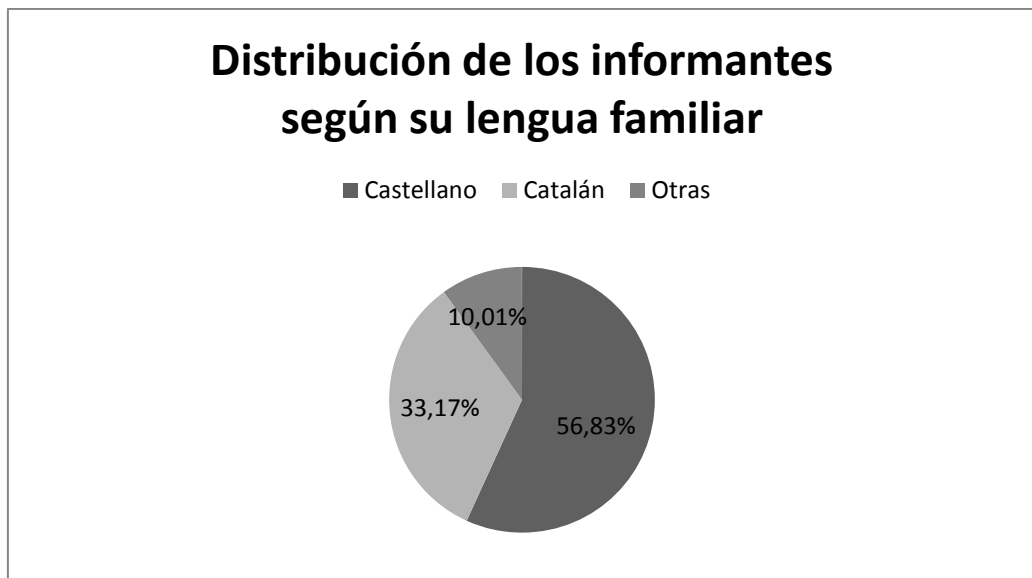


Gráfico 5.3: Porcentaje de informantes de la muestra que tienen como lengua familiar el castellano, el catalán u otras, respectivamente

- Con todo, el 53% de los informantes afirma que le gusta más leer en castellano y el 47% restante muestra predilección por leer en catalán.

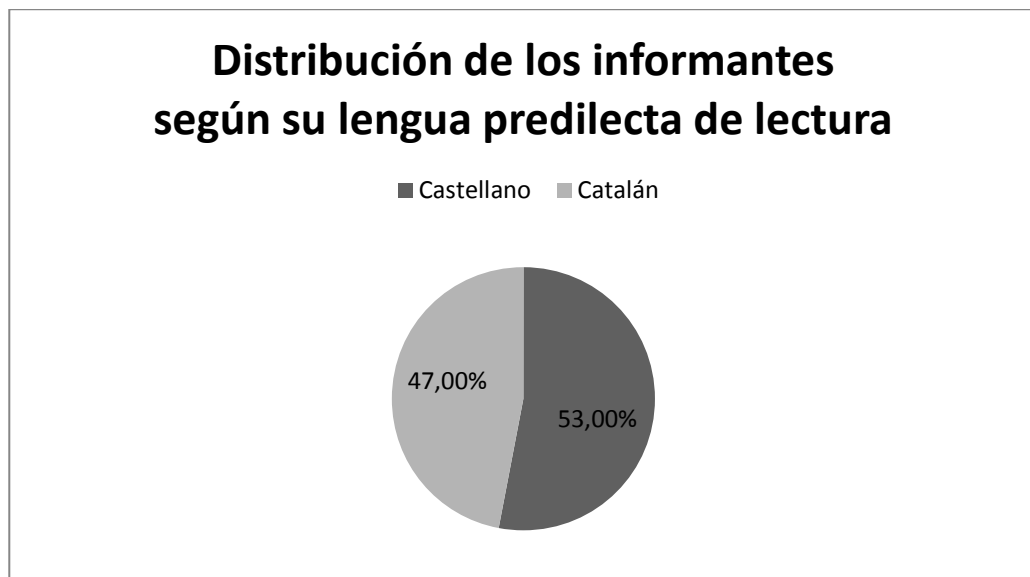


Gráfico 5.4: Porcentaje de informantes de la muestra que prefieren leer en castellano y en catalán, respectivamente

- Un 59% de los informantes declara tener algún recuerdo en el que un familiar le leyera (o lee) cuentos y el 42% restante, no.

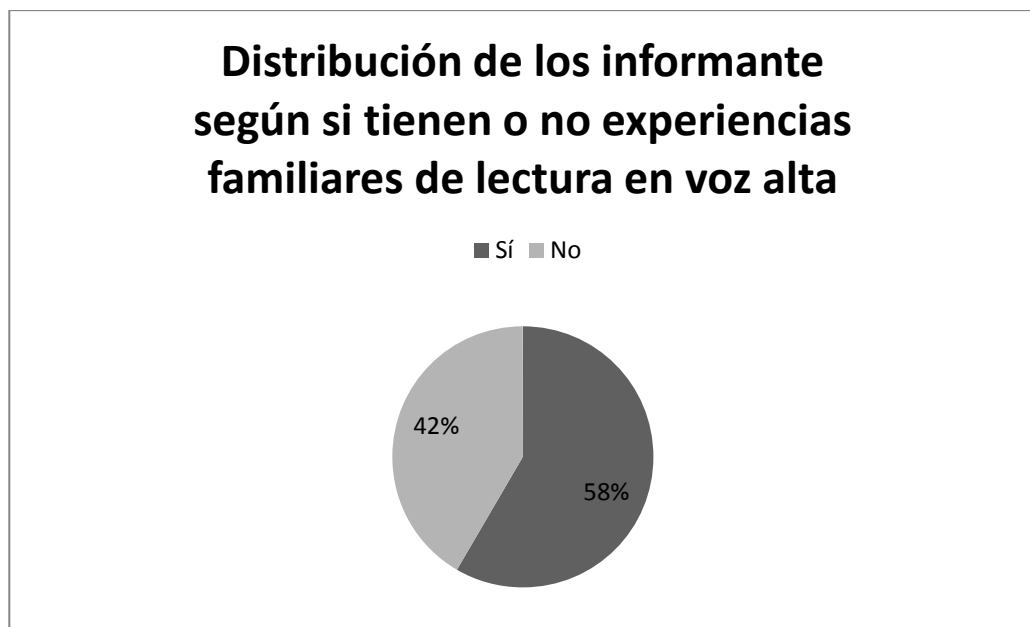


Gráfico 5.5: Porcentaje de informantes de la muestra que tienen y no tienen recuerdos de que un familiar les lea en voz alta

Como puede verse en los gráficos 5.1, 5.2, 5.3, 5.4 y 5.5, los porcentajes de informantes se distribuyen de forma equilibrada en las diferentes variables de control, salvo en lo que a lengua familiar se refiere. Todos estos datos, y algunos más—sexo, edad, lengua familiar, lengua de lectura, hábitos de lectura de los progenitores, presencia o no de libros adecuados a la edad y propios en casa, referentes de lectura y/o libros favoritos y presencia o no de recuerdos en los que los progenitores les leían (o leen) en voz alta—pueden escucharse en las grabaciones de este trabajo. El dispositivo que adjuntamos contiene las distintas conversaciones informales que mantuvimos con los informantes, sus lecturas en voz alta y sus respuestas a las preguntas de comprensión. Cada participante es una pista de audio distinta que se identifica por su código:

Primera letra del nombre de la escuela (G/L) + Primera letra del Ciclo al que pertenece el participante (I/M/S) + Letra identificativa del nivel de competencia lectora que le atribuyen sus maestros (A/B/C)⁴³ + Número de participante (1/2/3/4)

Así, por ejemplo, en la escuela Gavà Mar, encontraríamos los siguientes códigos:

- En el Ciclo Inicial: GIA1, GIA2, GIA3, GIA4, GIB1, GIB2... GIC4
- En el Ciclo Medio: GMA1, GMA2, GMA3, GMA4, GMB1, GMB2... GMC4
- En el Ciclo Superior: GSA1, GSA2, GSA3, GSA4, GSB1, GSB2... GSC4

O, por poner otro ejemplo, el participante con el código LMC1, sería un participante:

- Proveniente del centro Lola Anglada (L)
- Que se encuentra cursando 4º de Primaria; es decir, que está en Ciclo Medio (M)
- Que ha sido catalogado como un lector con una competencia lectora *baja* (C)
- Y que ha sido el primero en ser entrevistado de su estrato (1)

Para facilitar la tarea del lector, hemos elaborado las tablas 5.1 y 5.2 de las páginas que siguen. Estas tablas resumen los datos relacionados con el sexo, la lengua familiar, la lengua de lectura y el contexto lector que cada participante declara tener en casa. En

⁴³ Donde A equivale a competencia lectora *alta*, B equivale a competencia lectora *media* y C equivale a competencia lectora *baja*

la primera columna, especificamos el código del participante; después, valoramos con un 1 la casilla que define el sexo del participante—H para *hombre* y M para *mujer*—, en la tercera columna, valoramos con un 1 la lengua o las lenguas familiares del participante y con un 0,5 las que algunos informantes declaran usar en casa, pero con menos frecuencia—E de *español*, C de *atalán* y O de *otras*—. La cuarta columna describe en cuál de las dos lenguas (español o catalán) prefiere leer el participante; la quinta, describe si los padres de los informantes leen cuando están en casa y, la sexta, si los informantes disponen de una biblioteca o estantería de libros personales en casa. La última columna hace referencia a si los informantes declaran tener algún recuerdo en el que sus progenitores les leyeron en voz alta (o les lean, en la actualidad) —la casilla S significa *sí* y la casilla N significa *no*—. Si el lector encuentra el símbolo “-” en alguna de las casillas, significa que no hemos obtenido ninguna información al respecto del ítem que se valora.

La tabla 5.1 muestra la descripción de los informantes de Gavà Mar y, acto seguido, la tabla 5.2 muestra los datos que hacen referencia a los informantes de Lola Anglada. El lector avezado podrá notar que no hay diferencias significativas entre los perfiles de uno y otro centro, al menos cuando solo se tienen en cuenta las declaraciones de los informantes. Llama la atención el hecho de que cerca de la mitad de los informantes que han sido catalogados como lectores C; esto es, como lectores con una competencia lectora *baja*, declare no poseer recuerdos de alguno de sus progenitores leyéndole en voz alta. Creemos que este dato puede ser relevante.

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA: ALGUNOS DATOS SOCIOLINGÜÍSTICOS Y SOCIOCULTURALES													
Escuela Gavà Mar													
CÓDIGO	SEXO		L. FAM.			L. LECT		PADRES LEEN		BIBLIO CASA		RECUERDOS LECT. COMP.	
	H	M	E	C	O	E	C	S	N	S	N	S	N
GIA1		1		1		0,5	1	1		1			1
GIA2	1		0,5	1		1		1		1		-	-
GIA3		1	1			1		1		1		1	
GIA4	1		1		0,5	1	0,5		1	1		1	

GIB1		1		1			1		1	1		1	
GIB2		1	1			1		-	-	1		1	
GIB3		1	1	1	1		1	1		1			1
GIB4		1	1				1		1	1			1
GIC1	1		1				1	1		-	-		1
GIC2		1	1			1			1	1			1
GIC3	1		1				1		1		1		1
GIC4		1	1	1		1		1		1			1
GMA1		1	1		2	1		1		1		1	
GMA2	1			1		1	1	1		1		1	
GMA3		1	1		1		1	1		1		1	
GMA4		1		1			1	1		1		1	
GMB1		1	1			1	1		1	1			1
GMB2	1		1			1		1		1		1	
GMB3	1		1	1		1			1	1			1
GMB4	1		1			1	1	1		1		1	
GMC1	1		1			1		1		1		1	
GMC2	1		1			1		1		1		1	
GMC3		1	1			1			1	-	-		1
GMC4		1		1			1	1		1		1	
GSA1		1	1			1		1		1		1	
GSA2		1	0,5	1		1	1	1		1		1	
GSA3	1		1	1		1		1		1		-	-
GSA4	1		1			1		1		1		1	
GSB1	1		1	1			1	1		1		-	-
GSB2	1		1			1		1			1		1
GSB3		1		1	1	1	1	1		1		1	
GSB4	1		1			1			1	1		1	
GSC1	1		1			0.5	1	1		1			1
GSC2	1			1		1	1	1		1		1	
GSC3	1				1	1		1			1	1	
GSC4		1	1	1		1		1		1		-	-
TOTALES	18	18	27	15	6,5	25,5	17,5	26	9	31	3	20	12
GM	36		48,5			43		35		34		32	

Tabla 5.1: Descripción de los datos sociolingüísticos y socioculturales de los informantes provenientes de Gavà Mar

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA: ALGUNOS DATOS SOCIOLINGÜÍSTICOS Y SOCIOCULTURALES													
Escuela Lola Anglada													
CÓDIGO	SEXO		L. FAM.			L. LECT		PADRES LEEN		BIBLIO CASA		RECUERDOS LECT. COMP.	
	H	M	E	C	O	E	C	S	N	S	N	S	N
LIA1	1			1			1	1		1		1	
LIA2		1	1	1			1	1		1			1
LIA3	1		1	1			1	1		1			1
LIA4		1	1	1		1		1		1		1	
LIB1	1			1		1	1		1	1			1
LIB2		1		1		1			1	1		1	
LIB3		1	1				1		1	1		1	
LIB4		1	1	1		1	1		1	1		1	
LIC1	1				1	1	1		1	1			1
LIC2		1	1			-	-		1	1			1
LIC3	1		1	1			1	1		1		1	
LIC4		1	1	1	1	1	1	1		1		-	-
LMA1		1		1			1	1		1		1	
LMA2		1		1		1			1	1			1
LMA3	1		1			1	1	1		1		1	
LMA4	1		1				1	1		1		-	-
LMB1	1		1			0,5	1		1	1			1
LMB2	1		1			1	1	1		1		1	
LMB3		1	1			1	1		1	1		1	
LMB4		1	1			1	1	1		1			1
LMC1		1	1	0.5		1	1	1		1		1	
LMC2	1		1			1		1		1		1	
LMC3	1			1			1	1		1		1	
LMC4		1	1			1	1	1		1			1
LSA1	1		1	1			1	1		1		1	
LSA2		1	1	1		1		1		1		1	
LSA3	1			1			1	1		1			1
LSA4		1		1			1	1		1		1	
LSB1		1	1			1		1		1			1
LSB2		1	1			1		1		1		1	
LSB3	1		1			1			1	1			1
LSB4	1		1			1	1		1	1		1	
LSC1	1		1		1	1			1		1		1
LSC2		1	1			1			1	1			1
LSC3		1	1			1	1	1			1		1
LSC4	1		1	0,5			1	1		1		1	
TOTALES	17	19	27	16,5	3	22,5	25	23	13	34	2	19	15
LA	36		46,5			47,5		36		36		34	

Tabla 5.2: Descripción de los datos sociolingüísticos y socioculturales de los informantes provenientes de Lola Anglada

5.3 CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LOS TEXTOS

Hemos seleccionado un texto para cada estrato de curso. Esto es: uno para los informantes de 2º curso, otro para los informantes de 4º curso y otro para los informantes de 6º curso. Para hacerlo, hemos seguido estos criterios:

- Que fueran textos de carácter narrativo y con una extensión máxima de dos caras.
- Que no correspondieran a cuentos populares o tradicionales, ni hubieran sido leídos o trabajados en el aula con anterioridad.
- Que fueran adecuados a la edad. A efectos prácticos, hemos decidido controlar esta variable seleccionando textos que aparecieran publicados en algún libro de texto destinado a un nivel escolar inferior. Es decir: para los informantes de segundo curso de Primaria, se ha buscado un texto que haya sido publicado por una editorial en un libro destinado a primer curso de Primaria; para los informantes de cuarto curso de Primaria, se ha seleccionado un texto que haya sido seleccionado, por una editorial, para un libro destinado a estudiantes de tercer curso de Primaria; y para los informantes de sexto curso, se ha seleccionado un texto que haya sido publicado, por una editorial, en un libro de texto destinado a quinto curso de Primaria.
- Que no contuvieran fechas o nombres de personajes históricos.
- Que contuvieran frases largas.
- Que contuvieran pocas estructuras dialógicas.
- Que narraran los hechos desde una única perspectiva, y que esta apareciera dentro de una lógica lineal o cronológica (sin *flashbacks* ni *raccontos*, *flashforwards* o *trasloques*)

A continuación, justificamos su elección.

¿Por qué textos narrativos?

Autores como Graesser, Hauff-Smith, Cohen y Piles (1980) han indicado que la prosa narrativa es mucho más fácil de comprender y retener que la expositiva. Debe notarse que la narración se estructura en una secuencia de eventos entre los que se establece una relación temporal, causal y/u orientada a metas, y esto facilita mucho la activación de las ideas en la memoria a corto plazo, así como la realización de hipótesis e inferencias mientras se lee. Dicho de otro modo: esta tipología facilita la construcción del significado y permite, mucho más que otras, que el lector proyecte sus conocimientos para guiar el proceso de comprensión.

No hay que olvidar que los informantes leen el texto una única vez y por primera vez, por lo que es indispensable que la elección del mismo esté supeditada a todas aquellas características que faciliten su retención. También en este sentido, abogamos por un texto corto, que no supere las dos caras de extensión. Por otro lado, conviene notar que la tipología narrativa es la que recibe más exposición en la escuela y fuera de ella, sobre todo si pensamos en los informantes de Ciclo Inicial. En este trabajo, es importante que todos los cursos se expongan a características textuales parecidas para poder establecer criterios metodológicos comunes a lo largo de la prueba.

¿Por qué no cuentos populares o narraciones conocidas?

Este trabajo pretende estudiar el papel de la prosodia como una posible estrategia de inicio en la búsqueda de indicios y claves que acompañen al proceso de comprensión. Nosotros partimos de la hipótesis de que la prosodia podría actuar como un esquema melódico que el lector proyectara sobre las líneas del texto. De acuerdo con esto, los esquemas prelingüísticos de la lengua serían los que permitirían al lector empaquetar las palabras que conforman las distintas unidades de sentido del texto, y le permitirían retenerlas y relacionarlas en la memoria a corto plazo. Por consiguiente, nos interesa trabajar con textos que sean desconocidos para el lector. Pretendemos averiguar si existe alguna relación entre las estrategias prosódicas de los informantes y la comprensión que consiguen con ellas. No tiene sentido, por tanto, trabajar con textos conocidos, porque no podríamos establecer relaciones causales entre prosodia y comprensión.

¿Por qué textos destinados a un curso anterior?

Para controlar la variable de *adecuación a la edad* e intentar que las variables de *conocimiento previo del mundo exigido* y de *dificultad léxica del texto* intercedan lo mínimo posible en el desarrollo de la prueba. Si las editoriales consideran que esos textos pueden ser trabajados en un nivel inferior, entonces, cabría entender que estamos seleccionando textos potencialmente adecuados para la edad de los informantes. Esto no significa que olvidemos el hecho de que, de acuerdo con lo que indican autores como Artola (1983) o Johnston (1989), la dificultad potencial de un texto es, en realidad, la dificultad subjetiva que cada texto presenta para cada lector concreto. Y en este sentido, resulta difícil hacer juicios de valoración objetiva.

¿Por qué narraciones sin fechas o nombres de personajes históricos?

Para evitar la exigencia de ese conocimiento previo del mundo o, lo que es lo mismo, facilitar el acceso al mundo referencial del texto. Queremos evitar la sobrecarga cognitiva a la que se sometería el lector que desconociera esos datos y creyera que fueran necesarios para la comprensión. Dicho de otro modo: queremos evitar al máximo la fijación en detalles y facilitar que los informantes puedan construir una comprensión general de los eventos del relato.

¿Por qué frases largas?

Porque queremos considerar el papel de la prosodia como conductora de la selección de unidades de sentido de un texto, y valorar si la calidad de las unidades prosódicas del lector afecta o incide en la calidad de la comprensión que este construye del mismo. Por consiguiente, necesitamos que las unidades de sentido puedan ser, a veces, unidades que no estén delimitadas por un signo gráfico como el punto o la coma. Dicho de otro modo: pretendemos que, en nuestra prueba, la prosodia sea la estrategia que esté al servicio de la comprensión de la frase y no que la frase coincida con la unidad prosódica.

Si consideramos poner a prueba las estrategias prosódicas, debemos hacerlo a través de un texto que proponga el reto de ser leído (descodificado), entendiendo que el texto debe ofrecer múltiples posibilidades prosódicas. Esto significa que uno de los

retos que proponga el texto debe ser el de localizar sus unidades de sentido, más allá de las pistas que puedan ofrecer los signos gráficos de puntuación. Como decíamos, no queremos que el grupo fónico se equipare a la oración: todo lo contrario, queremos que las frases sean lo suficientemente largas como para que puedan activar distintas estrategias prosódicas.

Ponemos como ejemplo un fragmento de *La bella durmiente*, escrito por Gabriel García Márquez. Se trata de un enunciado que ocupa tres líneas gráficas de texto y que solo contiene dos signos de puntuación: una coma, después de *papeles* y un punto y aparte, después de *bella*. El lector de este fragmento deberá activar sus estrategias prosódicas para cuartear el enunciado en pequeños bloques de sentido que le permitan integrar el contenido sin interrumpir el proceso de comprensión:

Marcó en la tarjeta de embarque^{1a} el número del asiento¹ y me la entregó con el resto de mis papeles², mirándome^{3a} por primera vez^{3b} con unos ojos color de uva^{3c} que me sirvieron de consuelo^{3d} mientras volvía a ver la bella³.

En este fragmento, los números en negrita seleccionan posibles grupos fónicos o nocionales. En la oración subrayada, el lector puede empaquetar la información identificando hasta cinco grupos fónicos o puede leerlo todo en uno. El texto permite, por tanto, que las estrategias prosódicas puedan funcionar a un nivel distinto de la puntuación y, también, a un nivel similar, pero no exacto, al de la sintaxis. Buscamos un texto cuya estructura fónica sobrepase a la ortotipográfica; un texto, para el que la habilidad de segmentar las ideas en grupos fónicos sea crucial en la comprensión. En el capítulo dedicado al análisis de las estrategias prosódicas, el lector podrá comprobar que los textos que hemos seleccionado cumplen con estas características. También podrá comprobar que las distintas estrategias prosódicas que se proponen para abordar los distintos textos son coherentes con la puntuación y la sintaxis pero no están constreñidas por ellas.

¿Por qué pocas estructuras dialógicas?

Porque suelen utilizar frases cortas y porque, al estar simulando una intervención oral, amplían la amalgama de opciones expresivas de lectura. Queremos que los textos ofrezcan múltiples posibilidades fónicas, pero dentro de unos límites controlables.

¿Por qué una estructura lineal?

Hemos establecido como criterio relevante que el texto siga una estructura más o menos lineal; a saber: estado inicial, complicación, acción, resolución y estado final. A este respecto, cabe considerar que los informantes del estudio leen por primera y única vez el texto que se les proporciona. Esto implica que estarán trabajando con su memoria a corto plazo, razón por la cual hemos considerado que la estructura lineal y sin *flashbacks* redundará en la fiabilidad de los resultados y rebajará la carga cognitiva del lector.

5.3.1 DESCRIPCIÓN DE LOS TEXTOS

Los textos seleccionados son:

- Para los lectores de segundo curso: *La bola de Pedra*⁴⁴
 - Se trata de un relato de aventuras en el que una piedra consigue iniciar un viaje para poder ver el mar. Cuando llega, disfruta de las olas y de la playa, pero pronto empieza a añorar su hogar. Al final, un niño la encuentra y se la lleva a su pueblo, en las montañas, que también es el lugar de donde procede la piedra. Desde entonces, niño y piedra juegan juntos.
 - El texto ha sido escrito por la editorial Grup Promotor Santillana y contiene 307 palabras que ocupan, en letra de tamaño 14, un poco más de una cara. Tan solo contiene 3 estructuras dialógicas, lo cual constituye un hallazgo, si se tiene en cuenta que es difícil encontrar prosa entre los libros de texto destinados a primer curso.

⁴⁴ VV.AA. (2000): *Tots amics 1. Llengua Catalana*. Madrid: Grup Promotor.

- Para los lectores de cuarto curso: *El misteri de la Vila Preciosa*⁴⁵
 - La Vila Preciosa es el pueblo con más esperanza de vida y mayor índice de felicidad conocido. Este hecho despierta el interés de diversos investigadores, y también del señor Puigverd, un ambicioso empresario que pretende descubrir la causa del bienestar para poder hacerse rico con ella. Puigverd cree que la clave podría estar en la tienda de golosinas y, de hecho, piensa en las golosinas como causantes de la felicidad. Lo cierto es que, lejos de ello, lo que infunda felicidad es el contacto afectivo e informal con su vendedora, cuyo carisma y cercanía consiguen liberar al pueblo de toda preocupación. Este hecho le permite aprender que la felicidad no está en lo material, sino en la calidad de las relaciones. Por eso, el señor Puigverd decide vender todas sus empresas y trasladarse a la Vila Preciosa con su familia.
 - El texto ha sido escrito por la editorial Vicens Vives y lo hemos recortado para que contenga 591 palabras (de las 773 que contenía). En letra de tamaño 14, el relato ocupa algo menos de dos caras. Contiene 4 estructuras dialógicas que pueden reducir la carga cognitiva en la lectura.

- Para los lectores de sexto curso: *Jaume de Vidre*⁴⁶
 - Jaume de Vidre es el apodo que recibe el personaje de esta alegoría acerca del poder de la verdad. El apodo le viene por la característica que lo define —tanto en un sentido literal, como en un sentido metafórico—: es transparente. A Jaume se le ven correr los pensamientos antes de que abra la boca y, este hecho, es el que desata la trama cuando llega al pueblo un malvado dictador. Como es de esperar, los pensamientos del Jaume, que repudian a la figura del malvado y reclaman justicia, no gustan al dictador, que busca acallar a la población y tenerla bajo su mandato. El dictador manda encarcelar a

⁴⁵ Fernández, A. & Reviejo, C. (1981): *L'arca dels contes 3*. Barcelona: Vicens Vives.

⁴⁶ Cuento de Gianni Rodari (1962) en: de Yebra, J.L. & Sanahuja, E. (1994): *Llengua catalana. Cicle superior 1*. Barcelona: Anaya.

Jaume en la prisión más oscura, pero entonces sucede algo extraordinario: las paredes se vuelven transparentes y la prisión empieza a emanar una gran luz. Esto hace que la población pueda seguir leyendo los pensamientos de Jaume, en quien confían por su obligada honestidad (es tan transparente que no puede mentir) y, también, que el dictador no consiga dormir.

- Este texto ha sido escrito por Gianni Rodari y publicado en un libro de texto de la editorial Anaya, destinado a escolares de quinto de primaria. Contiene 500 palabras y 0 estructuras dialógicas. En letra de tamaño 12, ocupa un poco más que una cara de extensión.

En el capítulo dedicado al análisis de las distintas estrategias prosódicas, el lector podrá leer los textos y contemplar sus múltiples posibilidades fónicas. Por el momento, nos gustaría hacer notar que, por razones prácticas, hemos trabajado con nuestra propia edición de los textos—que hemos plastificado para facilitar su manipulación—. Esto significa que los informantes no han leído la versión que encontramos en los libros de texto de la editorial (dispuesta a lo largo de distintas páginas y con ilustraciones de colores en los márgenes). Aunque entendemos el inconmensurable valor de la imagen, tanto en un sentido psico-estético, como en un sentido pedagógico, hemos querido eliminar todas aquellas variables que pudieran afectar al estudio del acceso auditivo (prosódico) de las ideas de un texto y que fueran fácilmente controlables (como el hecho de añadir o no pistas ilustradas que ayuden acceder a la comprensión).

Con todo, hemos querido mantener la tipografía y el tamaño de letra que encontramos en los libros de las distintas editoriales y hemos acompañado a los informantes en la formulación de hipótesis antes de la lectura, a través de las claves escritas, como el título. A continuación, mostramos la disposición espacial de los relatos. La ilustración 5.2 muestra la imagen del texto destinado a Ciclo Inicial, en letra Verdana de tamaño 14. La ilustración 5.3 muestra la imagen del texto destinado a Ciclo Medio, en letra Cambria de tamaño 14. La ilustración 5.4 muestra la imagen del texto destinado a Ciclo Superior, en letra Cambria de tamaño 12.

La bola de pedra

Fa molt de temps, una bonica pedra que no s'havia mogut mai de la muntanya va tenir el desig de conèixer el mar.

Sabia que el riu que passava prop seu feia el viatge fins al mar, però com podria arribar fins al riu? Ella no es podia moure! Aleshores es va posar molt trista.

—Què et passa, bonica pedra?

—No he vist mai el mar i tinc el desig de conèixer-lo. Però no ho podré fer perquè no em puc moure—va contestar la pedra.

—No et preocupis. Jo puc ajudar-te—va dir-li la tronada.

I, de sobte, es va sentir un bram fortíssim. Un llamp va caure sobre la pedra, que es va trencar i va caure a rodolons muntanya avall fins al riu. Així va començar el llarg viatge cap al mar.

Va travessar camps verdíssims, es va banyar en rius gelats, va pujar i baixar turons, va passar per camins empolsinats...

Pel camí la pedra es va anar desgastant i, quan va arribar al mar, era només una bola peticona que les ones duïen d'aquí cap allà per la platja.

Què divertit que era banyar-se al mar i jugar amb les ones!

El temps va passar i la boleta va començar a enyorar les muntanyes on havia nascut. I per més que hi donava voltes, no se li acudia pas com hi podria tornar.

Però, un dia, un nen d'un poble de muntanya que s'havia anat a banyar al mar va trobar la boleta a la platja. Li va agradar tant aquella pedreta, que se la va guardar i se la va emportar al seu poble.

Així, la pedra va tornar a les seves estimades muntanyes.

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.

Il·lustración 5.2: Imagen del texto destinado a Ciclo Inicial: *La bola de pedra*

El misteri de la Vila Preciosa

Els habitants de la Vila Preciosa no eren com els de les altres ciutats: hi havia molta gent que havia arribat a cent vint anys, els nens mai no agafaven refredats i era difícil de trobar algú que estigués de mal humor.

El cas era tan estrany que un equip de metges havia anat allí per esbrinar què era exactament el que passava. Però la investigació no avançava gens: l'aigua venia del mateix pantà que els altres pobles de la comarca, el menjar no tenia res d'especial i l'aire, poc contaminat, era com el de molts altres llocs.

El senyor Puigverd va sentir parlar del cas i va decidir d'anar també a investigar l'estrany fenomen. Si podia trobar la clau d'aquell misteri, ell hi faria negoci: si era el menjar, l'enllaunaria; i si eren les flors, embotellaria el seu perfum. Fos el que fos, ell hi faria negoci. Era un empresari que havia creat grans empreses i havia fet molts diners.

Al final els investigadors, després d'analitzar tot allò que es podia analitzar, se'n van anar del poble sense trobar la causa del benestar. Però el senyor Puigverd s'hi va quedar; mai no havia abandonat un bon negoci i aquesta no seria la primera vegada que ho fes.

Acostumat al moviment de la ciutat, la Vila Preciosa li semblava el lloc més avorrit del món. L'única cosa que podia fer era anar a la plaça a xerrar amb la gent; i, mentrestant, anava rumiant quina podia ser la causa que creava el benestar.

Aviat es va fer amic de tothom: del noi del quiosc dels diaris, del cambrer del bar, de la venedora de llaminadures, dels nens i fins i tot dels coloms, que no tenien por de la gent i es deixaven acariciar.

Cada dia estava més content i per això va començar a relacionar el «factor benestar», com l'anomenava ell, amb el fet d'estar a la plaça. Es va dedicar a observar tothom per veure quan i de quina manera els passava un equipament o una malaltia i de sobte va tenir una idea...

—Senyora Maria—va preguntar—, amb què les fa, les llaminadures?

—No les faig pas jo, me les porten d'una fàbrica de Santa Coloma de Farners. Són bones, oi?

—Aleshores no poden ser el factor benestar. No són les llaminadures! I jo que em pensava que ja havia descobert el negoci del segle: «Pastilles dolces de la felicitat Vila Preciosa»— es va queixar en veu alta.

La senyora Maria no entenia res.

—Pastilles de la felicitat? No crec que la felicitat es pugui comprar i vendre. És massa valuosa. Les coses realment importants d'aquesta vida, com l'estimació, la simpatia o la felicitat, no es poden comprar.

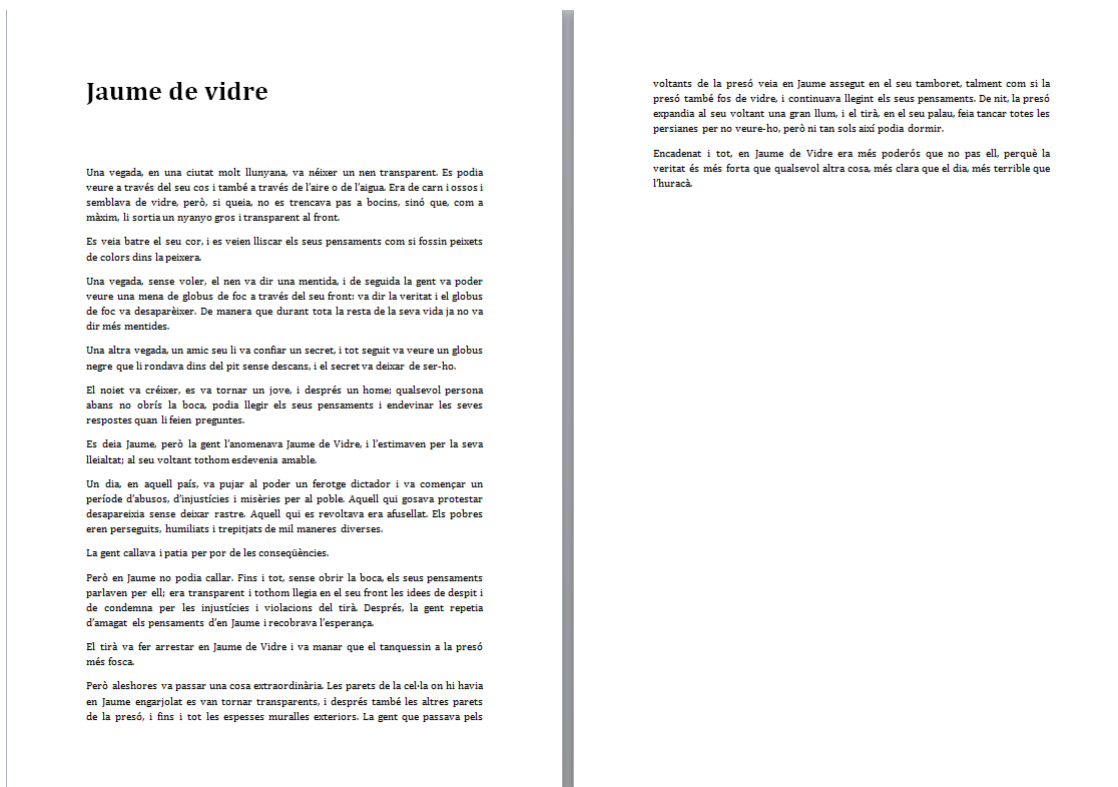
L'home es va sentir un ximplet. De cop aquella idea de vendre benestar li va semblar poca-solta. A més, per què volia tants diners? Al capdavant, amb tantes fàbriques i tants negocis ja no li quedava temps per fer les coses que li agradaven de veritat.

Va decidir tornar a casa, vendre les seves empreses i traslladar-se a viure a Vila Preciosa perquè els seus fills es poguessin divertir a la plaça i ell pogués passejar pel camp amb la seva dona com quan festejaven.

Aleshores ho va entendre tot: la senyora Maria era el factor benestar. Potser era una fada o un àngel disfressat. No ho podia saber. Però era evident que tenia el do d'alliberar els altres dels seus problemes i malalties i que la seva influència benèfica s'escampava per la plaça sense que ningú se n'adonés.

Il·lustración 5.3: Imagen del texto destinado a Ciclo Medio: *El misteri de la Vila*

Preciosa



Il·lustració 5.4: Imagen del texto destinado a Ciclo Superior: *Jaume de vidre*

A continuación, describimos qué protocolos hemos seguido en el proceso de recogida de datos y establecimiento del corpus.

5.4 PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN

Hemos acordado una reunión con los directores de cada centro para explicar el funcionamiento de la investigación y valorar la posibilidad de llevarla a cabo. Hemos agradecido su acogida e interés por el desarrollo del estudio y hemos recabado información acerca de las líneas editoriales que cada centro utiliza en el área de lengua (y excluir, así, de la selección de textos, a aquellos que se encontraran publicados en los materiales de uso de la escuela). En una segunda reunión, hemos hablado con los coordinadores y coordinadoras de los distintos Ciclos para explicarles los criterios de selección de la muestra y negociar con ellos el calendario para el proceso de recogida de datos. Los coordinadores y coordinadoras de Ciclo han preparado un informe, junto a la investigadora, que han hecho llegar a todos los tutores de los cursos implicados: 2º, 4º y 6º de Primaria. De este modo, todos los agentes implicados han podido conocer los criterios para la selección de la muestra, así como los aspectos básicos de la investigación. Los directores se han comprometido a cedernos una sala pequeña en la que poder efectuar las grabaciones durante las fechas acordadas.

También hemos preparado una carta de consentimiento informado en la que explicamos a los padres que estamos realizando, con motivo de una tesis doctoral, «una actividad de lectura con algunos alumnos de 2º, 4º y 6º de Primaria en la que se precisará grabar la voz de los informantes». Y hemos indicado que «se velará por el anonimato de los datos, así como por el disfrute y comodidad de los escolares durante el transcurso de la actividad». La actitud declarativa de la carta de consentimiento informado, en la que se habla de la investigación como una «actividad», ha sido constante a lo largo de todo el proceso: también hemos negociado con los maestros que hablen de ello así.

Hemos querido evitar, en todo momento, que los informantes se sientan examinados, pues el foco debe estar en la «charla» amistosa e interesada que cada uno de ellos va a tener con la investigadora sobre un texto que quiere compartir. Hemos querido que perciban que los admiramos y nos interesamos por sus maneras de pensar y opinar sobre un texto que nos gusta. Hemos considerado importante utilizar esta estrategia

de desfocalización para evitar que los informantes lleguen preocupados por su velocidad de lectura, pronunciación, dicción o necesidades de reparación en la lectura. Dicho de otro modo: no hemos querido que piensen que nos íbamos a fijar en si leen «bien» en voz alta, sino en si han estado pendientes de comprender y en lo interesante que resulta su forma de comprender.

Nos hemos mostrado colaboradores, agradecidos y flexibles para adaptarnos a las necesidades y peculiaridades de cada curso y tutor y nos hemos esforzado por mantener una relación de cercanía y confianza con todos los agentes facilitadores de las pruebas. Por ello, previo a su realización, hemos negociado con los tutores las dinámicas de presentación de la figura de la investigadora, así como las dinámicas de convocatoria y acompañamiento de los informantes al espacio en el que hemos realizado las pruebas (y que describimos más adelante).

Hemos pasado por los correspondientes cursos para mantener un primer contacto afectivo con los escolares y entregarles la carta de consentimiento informado. Les hemos explicado que nuestro papel en la escuela será realizar una «actividad de hablar sobre un texto que nos gusta mucho». Hemos explicado que queremos realizar una actividad para ver cómo comprenden un mismo relato los escolares de distintos centros, pero que, por desgracia, no tenemos tiempo de hablar con todos. Para que la investigadora pueda demostrarle «a su jefe»—también interesado en las formas genuinamente admirables y distintas de comprender un texto, por parte de los escolares— que todos los «ganadores del sorteo»⁴⁷ hablan de la misma historia, los escolares han decidido que lo mejor sería grabarse leyéndolo (esto es una idea que los informantes han percibido como suya). Los maestros se han encargado de seleccionar a la muestra y de gestionar las autorizaciones para el tratamiento científico de los datos, si bien conviene notar que el consentimiento de los padres ha sido prácticamente unánime.

La recogida de datos se ha llevado a cabo durante los meses de abril y mayo del curso académico 2014-2015. Estos meses corresponden al tercer trimestre del curso, lo cual facilita que los tutores tengan datos suficientes sobre la competencia lectora de los

⁴⁷ Los escolares han pensado que el hecho de que sean seleccionados o no viene determinado por un sorteo.

alumnos como para seleccionar a los informantes de acuerdo a su nivel. Durante el mes de abril, hemos recogido los datos de Lola Anglada. El protocolo de actuación ha sido pasar por las clases y llamar al «afortunado o afortunada del sorteo». Después, acompañarlo a la sala que la directora nos ha cedido para el desarrollo de las pruebas. Por el camino, nos hemos interesado por los informantes, su estado de ánimo y por la clase que estaban haciendo. Hemos llegado a la sala y les hemos dado pie a que se sienten donde quieran. Mientras tanto, hemos seguido hablando de la escuela y de sus materias preferidas.

Hemos intentado que la conversación informal continúe durante un tiempo, para facilitar un ambiente afectivo. En esta charla informal, hemos aprovechado para recabar datos acerca de la edad y de las lenguas familiares de los participantes. También nos hemos interesado por sus experiencias de lectura. Hemos querido evitar al máximo el uso de anotaciones escritas, para que los escolares perciban el carácter oral y amistoso de la prueba. Este protocolo se ha repetido durante el mes de mayo en la escuela Gavà Mar.

Las salas, en los dos centros, han sido espacios pequeños, con luz natural y ventilación, nivel de ruido medio-alto alrededor, estanterías llenas de material escolar y una mesa en el centro: grande, del mismo material y altura que los pupitres escolares y con 6 a 10 sillas alrededor. Nos hemos sentado junto al participante, allí donde este ha decidido sentarse, con el cuerpo ligeramente orientado hacia él/ella, para favorecer la interacción. Tómese este diálogo como modelo de instrucción:

—Bien, ya sabes que a mí me gusta mucho hablar y que vamos a hablar de un relato: este que tienes aquí. ¿Lo conoces? Se titula X, ¿de qué crees que puede ir?

—[hipótesis del participante]

—Oh, qué interesante, a lo mejor vas bien encaminado/a o a lo mejor no... ja, ja. Bueno, si te parece, te dejo un tiempo para que lo puedas leer, tranquilamente, como tú quieras. Si necesitas volver a atrás porque te pierdes, que es una cosa que a mí me suele pasar, ningún problema. ¿A ti te ha pasado

alguna vez? ¿Verdad que sí? Pues eso, ningún problema, vuelves a empezar. Aquí lo único importante es que estés muy concentrado/a en entender la historia. Si para ti concentrarte significa leer de una forma u otra, más rápido, más lento, del derecho, del revés, con el dedo o con las manos en la cabeza, dando saltos o sentado, da igual...ja, ja. Lo importante es que entiendas de qué trata, cuáles son los personajes, qué pasa en la historia, cómo acaba... Cuánto más comprendas, más podremos hablar, que es lo que a mí me interesa. ¿De acuerdo? Cuando quieras... Yo ahora desaparezco para que puedas leer concentrado/a, sabré que has acabado porque lo hacemos en voz alta. Y entonces hablamos del relato, que a mí me encanta, a ver cómo lo comprendes tú. Ahora muy atento/a...

Como puede verse, hemos predispuesto a los escolares a participar con motivación y compromiso en la «actividad» de leer. Hemos permitido que se familiaricen con el texto antes de empezar a leer, pues durante la larga instrucción, han podido valorar cuestiones de tipo aspectual (extensión, estilo de escritura, título...). También, hemos animado a los participantes a generar hipótesis sobre el contenido del texto. Y, sobre todo, hemos explicado el objetivo de lectura. Al finalizar la lectura, y durante toda la fase que sigue, hemos acompañado las intervenciones de los informantes con un refuerzo positivo. De nuevo, hemos velado por la comodidad y ubicación afectiva en la actividad.

Hemos realizado el cuestionario inmediatamente después de la lectura, y hemos mantenido, para ello, la dinámica dialógica. De esta forma, nos hemos asegurado de que estamos valorando la comprensión o incomprensión de las nociones o ideas del texto (y no las habilidades de producción o las destrezas para expresar y organizar ideas de forma adecuada). Creemos que nuestro procedimiento de evaluación no puede obviar el hecho de que los escolares con dificultades para expresarse podrían verse perjudicados o ser injustamente catalogados como «comprendedores deficientes». Hemos querido asegurar que no introducimos ese sesgo, que la competencia comunicativa de los informantes o su falta de habilidad para afrontar las preguntas de forma autónoma, no afecte a la valoración de lo que nos incumbe: ¿comprende o no comprende? Por ello, hemos querido dar la oportunidad de que los

informantes pudieran hacerse entender o pudieran enriquecer sus respuestas a medida que interactuaban con la investigadora.

Por otro lado, hemos tenido oportunidad de hacer entender las preguntas cuando resultaban difíciles y hemos intentado ser sistemáticos en ese sentido. Aquí ponemos un ejemplo de cómo hemos mediado/complementado las preguntas cuando ha hecho falta:

¿Cómo es este personaje? ¿Qué personalidad tiene? ¿Sabes lo que quiero decir?
A veces decimos: «tal persona es una vaga», «esta persona es muy charlatana...», «este personaje es alegre»... ¿Cómo es el personaje del cuento?
¿Cómo lo definirías?

Además, de acuerdo con Johnston (1989), conviene que las pruebas se adecuen a la instrucción y a los métodos empleados en las escuelas. Nosotros sabemos que en los dos centros se trabaja, en ocasiones, desde la formulación de preguntas abiertas y en una dinámica oral. Al finalizar el cuestionario, hemos preguntado a los participantes si el texto les ha gustado y si les ha parecido fácil o difícil y por qué. En la página que sigue, exponemos sus respuestas.

➤ Ciclo Inicial:

○ Gavà Mar:

-El 18% de los participantes ha valorado que el texto es difícil, debido a: “la gran cantidad de letras que hay” y “la gran cantidad de elementos que hay que comprender”.

-Otro 18% ha valorado la dificultad del texto con un 3,5 (donde 5 significa muy fácil), debido a que: “no sabía cómo se leían los guiones, pero las letras eran fáciles y conocidas” y que “había palabras difíciles y desconocidas”.

-Un 36% cree que el texto es más bien fácil (puntuación de 4 sobre 5), y argumenta que: “no sabía cómo se leían los guiones, pero había poca letra y palabras cortas”, “las palabras eran fáciles y el texto se podía leer rápido”, “la historia contiene contradicciones y por eso no merece un 5” y que “aunque hay muchas letras, luego es fácil imaginar las respuestas a las preguntas”.

-El 27% restante valora el texto como muy fácil porque: “es corto y tiene poca letra”, “es entretenido” o “tiene palabras fáciles”.

○ Lola Anglada:

-El 11% de los participantes valora el texto como difícil, debido a que: “se ha tropezado leyendo y la historia contiene contradicciones”.

-El 66% valora el texto como fácil porque: “lo ha entendido todo”, “es divertido y bonito, aunque hay trozos que son largos”, “es corto” o “la historia es fácil”.

-Un 22% valora el texto como muy fácil porque “es corto, aunque hay algunas letras difíciles como la che y la ñe”.

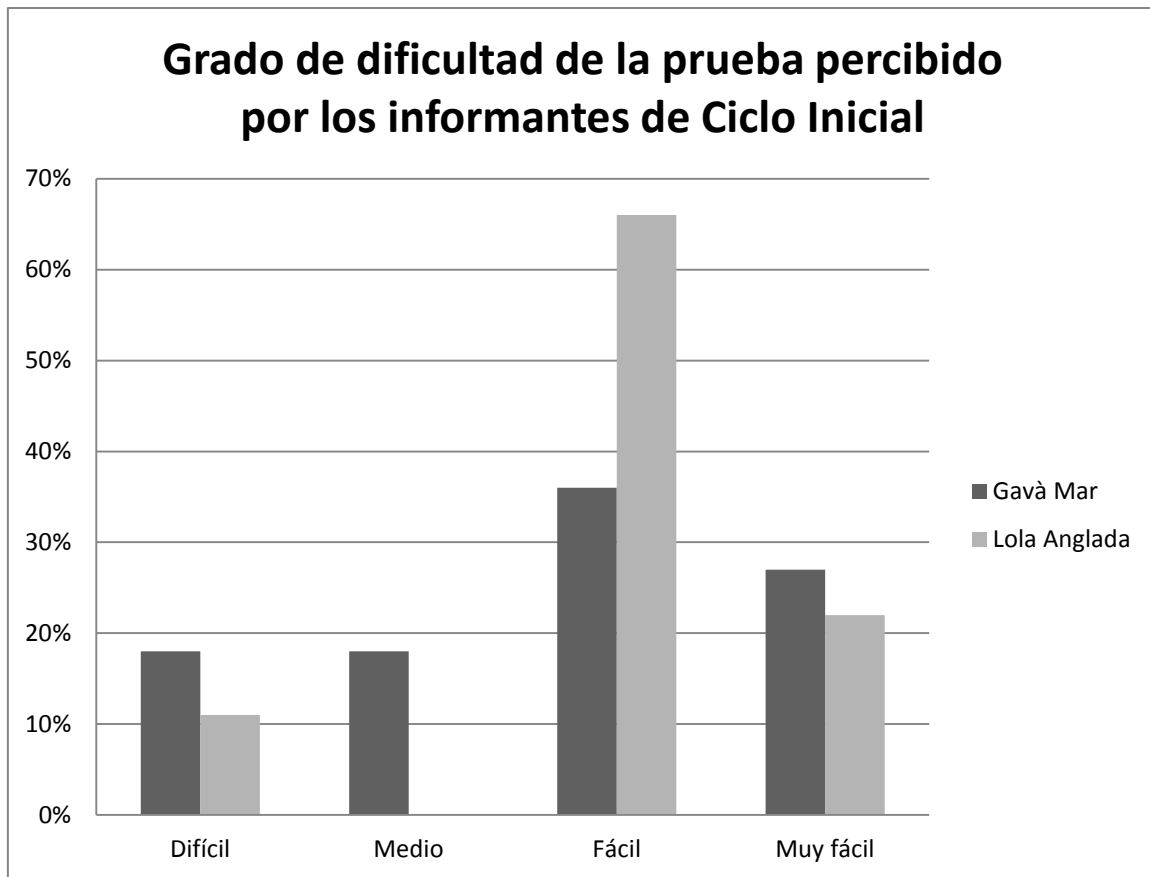


Gráfico 5.6: Percepción de la dificultad de la prueba en Ciclo Inicial

Tal y como puede observarse en el gráfico 5.6, la inmensa mayoría de los informantes de Ciclo Inicial valoran el texto (o la prueba) como fácil o muy fácil. Hay un 36% de informantes que valoran, en Gavà Mar, el texto (o la prueba) como de una dificultad media o alta, frente a un 11% de Lola Anglada.

➤ Ciclo Medio:

○ Gavà Mar:

-El 8% cree que el texto es difícil porque le “cuesta entender que una persona pueda causar una enfermedad”

-El 8% ha valorado el texto con una dificultad de 3 (donde 5 significa muy fácil) porque: “no me gusta leer y hay palabras difíciles, me ha costado un poco pero lo he entendido y me gusta que el texto sea divertido e interesante”

-Un 66% cree que el texto es fácil porque: “no hay palabras extrañas”, “es fácil comprender después, así, hablando, porque tienes que poner las ideas en orden”, “se entiende en una única lectura”, “no cuesta pronunciar las palabras”, “es corto y tiene la letra grande”, “la historia es chula, después de leer tenía que pensar, pero he ido conectando” o “es divertido, aunque hay algunas palabras que no son de uso habitual”.

-El 16% valora el texto como muy fácil porque: “es corto y tiene palabras sencillas” o “hay puntos y comas que ayudan a respirar y hay pocos personajes”

○ Lola Anglada:

-El 16% valora la dificultad del texto con un 3 sobre 5, porque: “no ha entendido por qué el Puigverd va a hablar con la señora María” y porque “algunas palabras eran extrañas, no las localizaba y costaban, pero luego ha sido fácil explicarlo, no ha sido tan difícil como pensaba”.

-El 58% cree que el texto es fácil porque: “los nombres de los personajes son fáciles de aprender y en la primera línea ya te explica qué pasa”, “ya te explican el secreto del pueblo y a partir de aquí todo va de la investigación”, “es fácil de entender y más bien corto”, “el señor Puigverd lo adivina todo”, “lo explica bien y no cuesta de entender, aunque hay algunas palabras difíciles” o “hay investigadores”

-El 25% cree que el texto es muy fácil porque: “es un buen cuento, explica muchas cosas y describe bien a los personajes”, “es como un diálogo y el tema no es para adultos”.

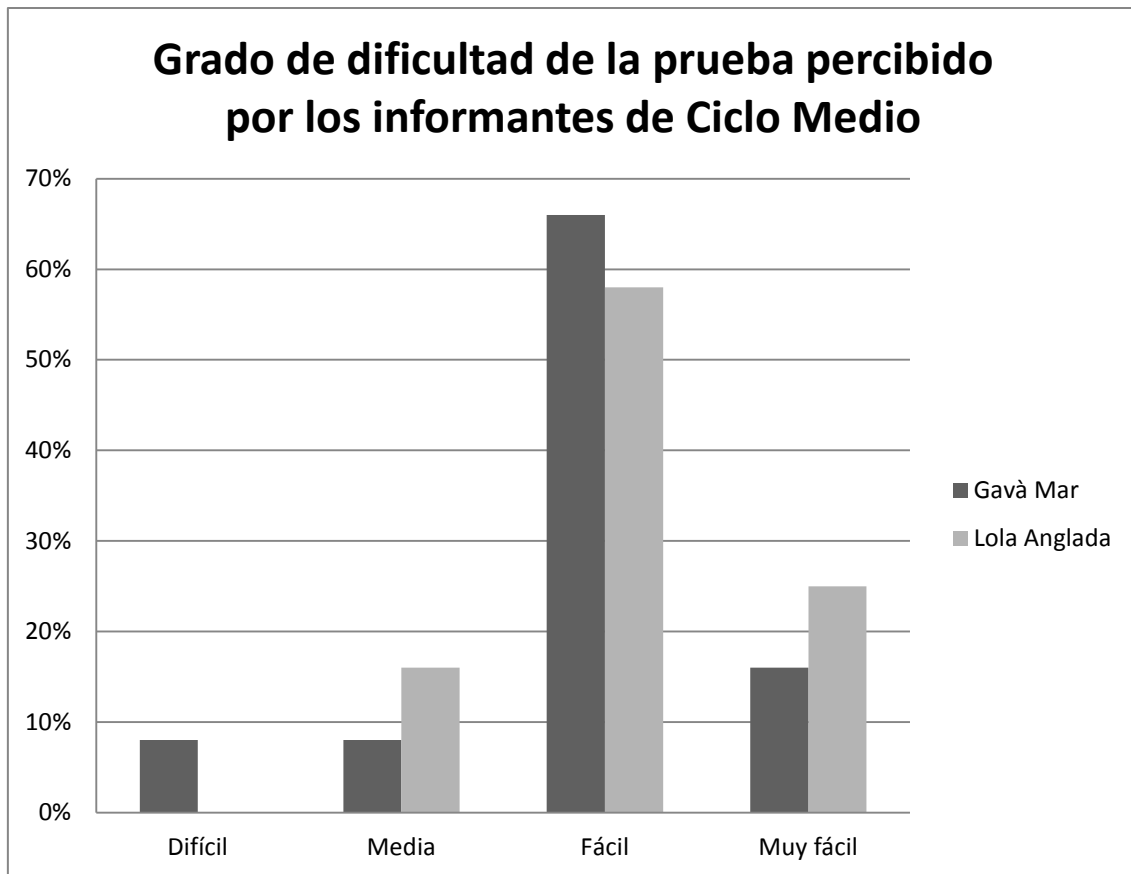


Gráfico 5.7: Percepción de la dificultad de la prueba en Ciclo Medio

De nuevo, queda ilustrado, en el gráfico 5.7, que la inmensa mayoría de los informantes de Ciclo Medio valoran el texto (o la prueba) como fácil o muy fácil. Tan en Gavà Mar como en Lola Anglada, hay un 16% de los informantes que opinan que el texto (o prueba) tiene una dificultad media o alta.

➤ Ciclo Superior:

○ Gavà Mar

-El 18% valora el texto con una dificultad de 3 sobre 5, debido a que: "hay algunas palabras difíciles y algunas palabras que no sabía que se escribían así, pero se entiende bien" y "hay palabras que cuestan de pronunciar y no sabes qué quieren decir, pero también hay otras que son fáciles y se entiende bien"

-El 45% piensa que el texto es fácil debido a que: "hay algunas palabras difíciles y algunos razonamientos que son complicados, como la última frase (moraleja), "lo he entendido, y lo he podido resumir, podría ser difícil porque hay metáforas", "hay muchas cosas a la vez y eso me ha liado un poco, no hay palabras difíciles pero no he entendido lo de la luz y algunas palabras como *engarjolat*, que pensaba que era algo de *rajola*", "la historia es intrigante, aunque hay algunas palabras difíciles, "de leer es fácil, aunque hay palabras que tienes que volver a leer; de entender es muy fácil, lo explica muy bien", "la historia no se complica con distintas escenas, va directa, y si piensas mientras vas leyendo es fácil".

-El 27% valora el texto como muy fácil porque: "se explica muy bien y da muchos detalles, así que puedes comprender muy bien y el lenguaje es sencillo" o "se entiende muy bien".

○ Lola Anglada

-El 33% valora el texto con una dificultad de 3 sobre 5 porque: "hay cosas difíciles de entender y a mí me cuesta leer, pero se ve bien de qué va", "no me gusta cómo lo explica, se enrolla mucho y se complica" o "no sabría explicar por qué un 3".

-El 63% de los participantes cree que el texto es fácil porque: "es una historia que está en otros cuentos: el bueno, el malo, el bueno sabe la verdad...", "no hay palabras difíciles y se entiende todo el texto", "hay palabras que cuestan un poco de decir, pero bien...", "algunas cosas no se entienden a la primera pero se lee y entiende rápido", "las palabras no son difíciles de pronunciar pero las ideas no son muy claras", "hay palabras fáciles", "no es largo y no es difícil pensar las cosas que pasan".

-Un 9% opina que el texto es muy fácil porque "es fácil de leer y seguir".

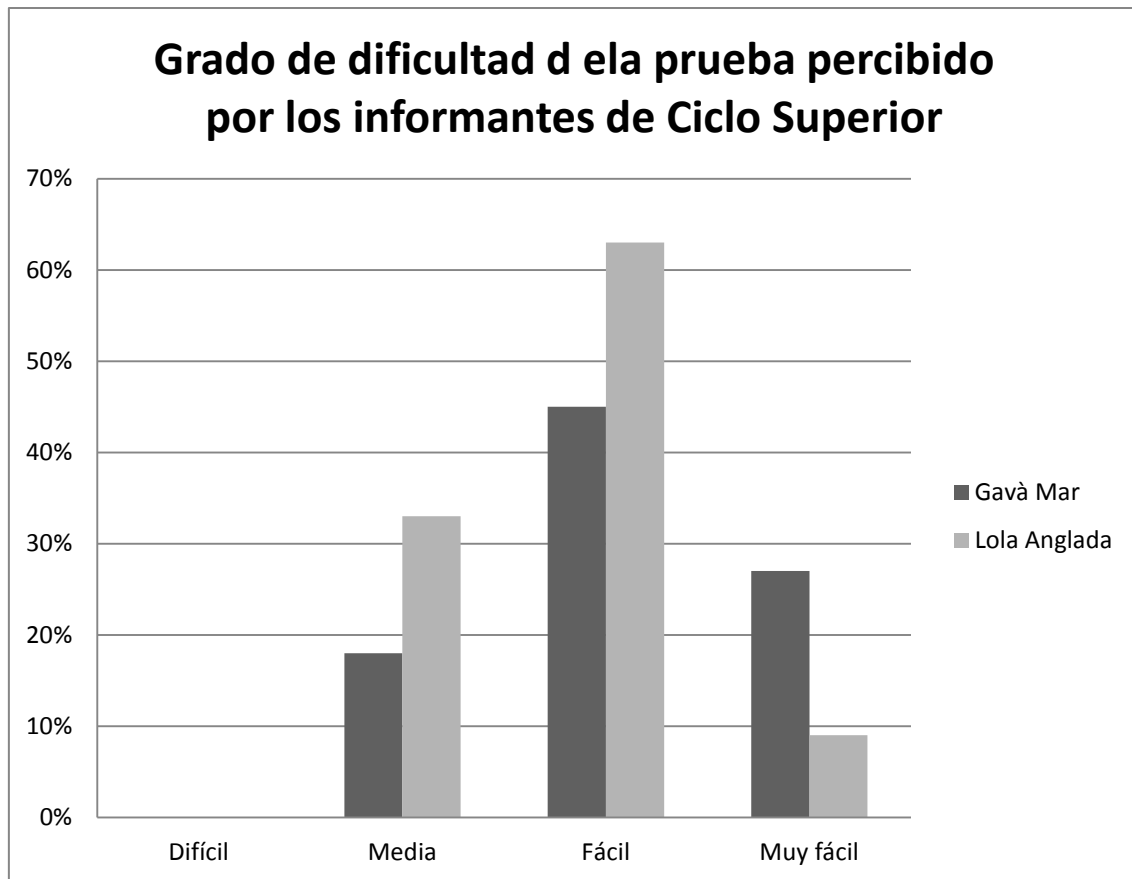


Gráfico 5.8: Percepción de la dificultad de la prueba en Ciclo Superior

De acuerdo con lo que indica el gráfico 5.8, la mayoría de los informantes de Ciclo Superior consideran que la prueba que han realizado es fácil. Un 18% de informantes provenientes de Gavà Mar considera que la prueba tiene una dificultad media, frente a un 33% de informantes provenientes de Lola Anglada. Esto es. Hay más informantes de Lola Anglada que atribuyen cierta dificultad al texto y/o a su cuestionario de comprensión. En Gavà Mar, un 27% de los informantes considera que la prueba es muy fácil y solo un 0,09% considera lo mismo en la escuela Lola Anglada.

5.4.1 DESCRIPCIÓN DEL CORPUS

Debe entenderse que hemos recogido todos los datos de forma oral y con la ayuda de una grabadora de mano modelo H2next. Nuestro corpus consta de 35 horas y media de grabación que el lector podrá encontrar en el dispositivo anejo al trabajo. Esto significa que hemos invertido una media de 29 minutos de grabación por informante. Durante esos minutos:

- 1) Puede escucharse a la investigadora preguntando al informante sobre su perfil sociolingüístico y sociocultural
- 2) Puede escucharse a la investigadora motivando al informante en la actividad de lectura
- 3) Puede escucharse a la investigadora facilitando la instrucción de lectura
- 4) Puede escucharse al informante leyendo el texto en voz alta
- 5) Puede escucharse al informante y a la investigadora realizando el cuestionario de la prueba
- 6) Puede escucharse al informante valorar la dificultad del texto.

Cada una de estas partes ha recibido un tratamiento distinto. Los datos sociolingüísticos han quedado recogidos en las tablas que hemos mostrado con anterioridad. Hemos transcrito las estrategias prosódicas de lectura (inflexiones y Cesuras) en la libreta de trabajo que presentamos en el capítulo 8. También hemos transcrito, de forma resumida, las respuestas a cada una de las preguntas del cuestionario. Por último, hemos presentado, en forma de gráficos, las distintas valoraciones que los informantes han dado de la dificultad del texto. Tanto la libreta de trabajo (con la transcripción prosódica de los participantes), como la tabla de respuestas a las preguntas del cuestionario, pueden encontrarse en los anejos del trabajo. Hablaremos de ellas en los capítulos que siguen.

Hasta aquí, hemos explicado qué criterios hemos seguido para la selección de los centros, los informantes y los textos que forman parte de la prueba y hemos explicado

cuáles han sido los protocolos de actuación durante el proceso de recogida y procesamiento de los datos. Todo lo que hace referencia a la metodología que hemos seguido para valorar y estudiar la comprensión, así como la metodología que hemos seguido para valorar y estudiar la prosodia de los lectores, se explica en los capítulos que siguen. No obstante, recogemos aquí un resumen de lo más importante.

5.5 CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN DE LAS PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN

En el capítulo dedicado al análisis de las estrategias de comprensión, dedicamos las primeras páginas a explicar cuáles han sido los criterios para formular las preguntas de cada texto. Aquí avanzamos un resumen de los criterios más relevantes:

- Que fueran preguntas abiertas que evitaran dirigirse al reconocimiento, localización e identificación de elementos, detalles, nombres, épocas o lugares.
- Que fueran preguntas referidas a los elementos de la narración: el argumento, el tema, los personajes, el problema, la acción y la resolución.

¿Por qué preguntas abiertas que eviten dirigirse al reconocimiento de detalles?

En Recio-Pineda (2012), observamos que si los informantes realizaban una lectura orientada a la detección o selección de unidades léxicas o microsintácticas (por ejemplo: artículo+sustantivo o preposición+sustantivo), no conseguían, por lo general, abordar con éxito las preguntas de comprensión global, pero sí que podían contestar a las preguntas que focalizaban en la recuperación de detalles. Esto nos sugirió que, tal vez, la prosodia (junto a otras estrategias) podía tener un impacto directo sobre los procesos de elaboración del sentido general, inferencial o interpretativo del texto, ya que este tipo de preguntas o procesos requieren que el lector seleccione y relacione distintas ideas, que a menudo aparecen a lo largo de la macroestructura textual.

De acuerdo con nuestra hipótesis, la prosodia, como fenómeno suprasegmental, está al servicio de empaquetar y hacer inteligibles los diferentes bloques de ideas. En este

estudio, hemos decidido trabajar con preguntas de comprensión general o preguntas piensa y busca (Pearson y Johnson, 1978); por un lado, porque pensamos que es en este tipo de evaluación donde la estrategia descodificadora y la competencia del mediador fónico tienen mayor significatividad; por el otro, porque tal y como indica Solé (1992) la pregunta pertinente es aquella que es coherente con el objetivo que se persigue en la lectura; en nuestro caso: *construir un significado del texto*. Además, en general, se acepta que existe una fuerte relación entre la sensibilidad hacia identificar las ideas principales y la comprensión global de un texto (Baumann, 1990), así como un acuerdo en torno al hecho de que construir o generar —mejor que reconocer— las ideas principales es una actividad más funcional y cercana a la lectura autónoma y tiene una repercusión importante en el recuerdo (Bridge y otros, 1984).

¿Por qué preguntas referidas a los elementos de la narración?

De acuerdo con Cooper (1990), la organización interna de un texto ofrece algunas claves que permiten establecer un conjunto de cuestiones cuya respuesta ayuda a construir el significado del texto. A partir de los elementos del texto narrativo, Cooper (1990) sugiere interrogantes sobre el escenario, los personajes, el problema, la acción, la resolución o el tema. Teniendo en cuenta que nuestro objetivo es que los informantes realicen una comprensión general del texto para dar cuenta de lo que han comprendido, serán pertinentes preguntas que permitan, más allá de identificar a los personajes y el escenario, establecer el núcleo argumental: el problema, la acción y la resolución. Estas preguntas obligan a poseer una representación global del significado del texto para ser respondidas y no pueden contestarse con una sola palabra.

5.5.1 DESCRIPCIÓN DE LAS PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN

Como avanzábamos, estas líneas constituyen un intento de mostrar, a modo de resumen, algunos de los contenidos que se detallan de forma extensa en el capítulo dedicado a las estrategias de comprensión. Hemos preparado un total de 8 preguntas para cada texto. Aquí, solo mostramos algunos ejemplos. Nuestro propósito es

acompañar al lector a lo largo de todo el trabajo y mostrarle con detalle el funcionamiento de la investigación. De momento, exponemos aquí algunas de las preguntas de los cuestionarios:

- ¿De qué trata el texto?
- Pensemos en un título distinto para la historia: ¿qué título le pondrías?
- ¿Qué personalidad tiene este personaje? ¿Cómo crees que es?
- ¿Por qué el autor dice que este personaje es [adjetivo]?
- ¿Por qué sucede tal evento?
- ¿Cómo termina la historia?
- ¿Qué crees que nos quiere enseñar el autor con esta historia?

Nuestro objetivo no ha sido procurar las mismas preguntas en todos los cuestionarios, porque entendemos que eso depende en gran medida de las oportunidades que ofrece cada texto. Y tal y como podrá leerse en el próximo capítulo (pág. 101):

Nuestro trabajo no consiste en relacionar las estrategias prosódicas con el tipo de preguntas que se contestan con éxito.

Debe entenderse que nuestras conclusiones estarán enfocadas a cada contexto de lectura (es decir, a cada curso y condición concreta de lectura). Es cierto que todos los cuestionarios contienen una pregunta dirigida al resumen, otra pregunta dirigida al título y otra pregunta dirigida a inferir o interpretar los rasgos del personaje. Solo a través de ellas, se podrían triangular y comparar los resultados de prosodia y comprensión en los distintos ciclos. Esto es: entender que las condiciones del cuestionario son de algún modo equiparables. Pero para ello, cabría demostrar que los estilos de escritura de uno y otro texto (y, por ende, de sus posibilidades fónicas) son equiparables.

Tampoco hemos considerado que las preguntas deban estar constreñidas a la edad de los informantes. Algunos de los motivos que pueden leerse en el capítulo dedicado a la comprensión son (*ibid.*):

De acuerdo con Giasson (1996: 150) los distintos procesos de elaboración de la comprensión (citados por Irwin, 1986)—predecir, hacerse imágenes mentales,

empatizar, razonar y construir significados—, que están muy relacionados con las estrategias que deben o pueden activarse para contestar a un tipo u otro de preguntas, han sido detectados en lectores de distintas edades, también entre los más jóvenes (Ciclo Inicial).

Nos gustaría añadir que, si en el análisis de resultados descubrimos que alguna pregunta no es idónea (porque, por ejemplo, todos los informantes la aciertan o todos la fallan), lo haremos constar en las conclusiones referidas a la metodología y valoraremos su eliminación antes de realizar el estudio estadístico de correlaciones.

5.6 CRITERIOS PARA LA VALORACIÓN DE LAS RESPUESTAS EN LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN

Este trabajo incluye un capítulo en el que se detallan todos los aspectos relacionados con el estudio de la comprensión (capítulo 6). A modo de resumen, indicamos que:

- Hemos evaluado las respuestas de acuerdo a la aparición (o no) de algunas nociones o «claves temáticas mínimas» en las respuestas, que hemos determinado de antemano, considerando los índices del texto.
 - No hemos penalizado el hecho de que el participante mencione o añada, además, información no pertinente o incluso inventada a la respuesta. A nuestro entender, este fenómeno corresponde a estrategias de compensación e interpretación que han resultado ineficaces y que hemos categorizado aparte («ruido introducido»).
- Hemos valorado la coherencia y adecuación de las respuestas en una escala de *Respuesta totalmente satisfactoria—Respuesta parcialmente satisfactoria—Respuesta nula*, dependiendo de si el informante menciona todas las nociones o «claves temáticas mínimas» que prevé la plantilla y de si

las relaciona de forma coherente al texto, de si solo lo hace en parte o de si no menciona ninguna clave prevista.

Las «claves temáticas mínimas» son los elementos o nociones que esperamos encontrar en las respuestas de los informantes. Por ejemplo, en el resumen del texto destinado a Ciclo Inicial, se espera que los informantes mencionen, como mínimo, que: 1) hay una piedra que quiere ver el mar, 2) que la piedra hace un viaje hasta el mar, 3) que una vez allí se la encuentra un niño y 4) que el niño se la guarda y se la lleva a la montaña. Lo mostramos en la ilustración que sigue.

CLAVES TEMÁTICAS MÍNIMAS PARA LA VALORACIÓN DEL RESUMEN EN CICLO INICIAL
<p><i>Piedra + quiere ir al mar = viaje = llega al mar</i></p> <p style="text-align: center;">+</p> <p><i>Un niño se la encuentra = vuelve a la montaña</i></p>

Ilustración 5.5: Claves temáticas mínimas para valorar la pregunta del resumen en los informantes de Ciclo Inicial

Conviene saber que, puesto que la prueba se ha realizado de forma oral, cuando la investigadora ha detectado una respuesta «parcialmente satisfactoria» ha animado al participante a seguir explicando la idea. Nuestro objetivo no es valorar el metatexto de las respuestas como si de un ejercicio de producción formal se tratara, tampoco creemos que debemos valorar si el participante tiene suficientes habilidades para discernir entre la información importante o no. Nuestra función es dilucidar si el participante ha comprendido o no las nociones del texto (no si sabe explicarlas con fluidez o si sabe seleccionarlas). De ahí que hayamos optado por una prueba dialógica.

En Recio-Pineda (2012) nos preguntamos si la calidad de las respuestas podía estar condicionada por la competencia lingüística y discursiva de los informantes en español (lengua que estaban aprendiendo). En este estudio, hemos querido abogar por una metodología constructiva en el mismo sentido. Creemos que es necesario poder

valorar las múltiples causas que pueden estar detrás de una respuesta incompleta, antes de poder afirmar que el participante no ha entendido.

5.6.1 DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS PARA LA VALORAR LA COMPRENSIÓN

El lector podrá encontrar las plantillas que recogen las «claves temáticas mínimas» de todas las preguntas y cuestionarios en el capítulo dedicado al análisis de las estrategias de comprensión. En la ilustración 5.6, mostramos un extracto de la plantilla de criterios para valorar las preguntas relacionadas con el texto *La bola de pedra*, a modo de ejemplo. A la izquierda de la plantilla, hemos indicado la pregunta del cuestionario a la que hacen referencia los criterios; en la segunda columna, hemos indicado las «claves temáticas mínimas» que esperamos encontrar en las respuestas para valorarlas como *totalmente satisfactorias*; por último, en la tercera columna, hemos justificado la elección de esas «claves» o criterios de valoración.

PLANTILLA DE CRITERIOS DE VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO			
Ciclo Inicial		La bola de pedra	
PREGUNTAS		CLAVES TEMÁTICAS MÍNIMAS	JUSTIFICACIÓN
1	Resum	Pedra + vol veure el mar= viatge= arriba al mar + Un nen la troba= torna a la muntanya	COHERENCIA CON Estructura argumental básica del relato: [Contexto= personaje principal + deseo] + [Desarrollo= viaje] + [Desenlace= fin del viaje].
2	Títol diferent + justificació	La pedra que volia veure el mar/ La pedra viatgera/	COHERENCIA CON Deseo del personaje/ Título original/ Rasgo del

	Un viatge transformador/**La pedra de muntanya	personaje Moraleja
--	---	-----------------------

Ilustración 5.6: Extracto de la plantilla de criterios para la valoración de las respuestas en Ciclo Inicial

Así, debe entenderse que para justificar las claves que aparecen en la plantilla de valoración del resumen, hemos tenido en cuenta la estructura argumental básica del relato; a saber: Contexto—Desarrollo—Desenlace. En este relato, el contexto corresponde a la presentación del personaje y su deseo; en el desarrollo, se explica el viaje de la piedra y, en el desenlace, se explica cómo acaba la aventura. Véase la ilustración 5.7, en la página que sigue:

JUSTIFICACIÓN DE LAS CLAVES TEMÁTICAS DEL RESUMEN EN CICLO INICIAL
<p><i>Contexto – Desarrollo – Desenlace</i></p> <p><i>(Piedra + deseo) – (Viaje) – (Fin del viaje)</i></p> <p><i>(Piedra + quiere ir al mar) – (= viaje</i> <i>= llega al mar) – (Un niño se la encuentra</i> <i>= vuelve a la montaña)</i></p>

Ilustración 5.7: Justificación de las claves que aparecen en la plantilla de criterios de valoración para la pregunta del resumen, en el cuestionario de Ciclo Inicial

En las preguntas más creativas, como la de poner un título, las «claves» son una serie de *respuestas tipo* que sirven de referencia para valorar las propuestas de los informantes. En este tipo de preguntas, resulta de vital importancia atender a la columna «justificación» de la plantilla que, en este caso, indica que los títulos que propongan los informantes deben guardar alguna relación con: el deseo del personaje, el título original, algún rasgo del personaje o la moraleja. Cabe hacer notar que los criterios de valoración («claves temáticas mínimas») han sido revisados después de leer todas las respuestas, y que cuando hemos detectado alguna respuesta coherente y adecuada que no estuviera contemplada en la plantilla, la hemos añadido a los criterios con un doble asterisco (**).

5.7 CRITERIOS PARA LA VALORACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PROSÓDICAS

Hemos llevado a cabo el análisis de la prosodia valorando que las estrategias prosódicas de los lectores:

- Respetaran los signos gráficos de puntuación
- Seleccionaran unidades con una suerte de coherencia y de solidaridad sintáctica y que tuvieran en cuenta el estilo de cada enunciado.
 - No separaran el determinante del nombre o las formas compuestas de un verbo
- Agruparan conjuntamente las unidades mínimas de flujo informativo.

Para ello, hemos preparado unas plantillas que recogen las distintas posibilidades fónicas de los textos y que cumplen con estos criterios. Debe entenderse que, para nosotros, el único contexto en el que sería esperable y valorable que el lector separara un sintagma nominal, una forma compuesta del verbo o una unidad mínima de flujo informativo en distintos grupos fónicos, sería en la recreación interpretativa que un profesional (actor o locutor) llevara a cabo del texto. Nosotros valoramos las estrategias prosódicas de lectores en etapa de desarrollo que leen el texto por primera vez e intentan comprenderlo en curso (no recrearlo con fines artísticos). Por ello, nos ceñimos a los criterios arriba mencionados. En el capítulo dedicado al análisis de las estrategias prosódicas (capítulo 8), se detalla a fondo esta cuestión.

5.7.1 DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS PARA VALORAR LA PROSODIA

Como avanzábamos, hemos preparado unas plantillas que recogen las múltiples posibilidades fónicas (grupos fónicos) de los textos, teniendo en cuenta las condiciones de lectura de la prueba. Debe entenderse que estas plantillas son una unidad de medida para describir y valorar las estrategias prosódicas de cada uno de los informantes. La ilustración 5.8 muestra un extracto de la plantilla para valorar las estrategias prosódicas de los informantes de Ciclo Superior:

PLANTILLA DE POSIBILIDADES FÓNICAS PARA EL TEXTO DESTINADO A CICLO SUPERIOR
Jaume de vidre
Una vegada/ ^{1a} , en una ciutat molt llunyana/ ^{1b} , va néixer un nen transparent\ ¹ . Es podia veure a través del seu cosX ^{2a} i també a través de l'aire/ ^{2b} o de l'aigua\ ² . Era de carn i ossosX ^{3a} i semblava de vidreX ³ , però, si queia/ ^{4a} , no es trencava pas a bocinsX ⁴ , sinó que, com a màxim/ ^{5a} , li sortia un nyanyo gros i transparent al front\ ⁵ .

Ilustración 5.8: Extracto de la plantilla de posibilidades fónicas del texto destinado a Ciclo Superior

Como puede verse, la plantilla consiste en un documento en el que se enumeran todas las posibilidades fónicas del texto seleccionado. Estas posibilidades fónicas siguen con los criterios que se han detallado en el apartado anterior por estar circunscritas al texto escrito y al estilo concreto de cada enunciado. Tienen como reflejo las unidades discursivas mínimas empaquetadas en el habla; esto es: las unidades sintácticas que cumplen una función en el enunciado; constituyentes elementales o complementos.

Cada posibilidad fónica está delimitada con un número. Si aparece en gris, significa que es opcional. Si aparece en negro, significa que el lector está obligado a realizar una inflexión final.

6. ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN

*Oír o leer sin reflexionar es una ocupación inútil.
Confucio*

Este capítulo debe entenderse como una extensión del capítulo de *metodología*, y está centrado en todos los aspectos que modelan el tratamiento de la comprensión. A lo largo de sus páginas, describiremos el instrumento que ha servido para evaluar la comprensión lectora de los informantes y explicaremos qué criterios hemos seguido para elaborarlo. En primer lugar, presentaremos las 8 preguntas de comprensión que hemos planteado para cada texto: justificaremos su naturaleza y las describiremos. A continuación, expondremos los criterios de corrección que hemos utilizado para valorar la calidad de las respuestas de los informantes. Para finalizar, dedicaremos un apartado a lo que hemos denominado «ruidos de comprensión», que corresponde a todas aquellas declaraciones que aparecen en las respuestas de los informantes y que suponen una interferencia o invención en su construcción del significado.

6.1 INTRODUCCIÓN

No cabe duda de lo complejo que resulta evaluar la comprensión, puesto que esta ocurre en distintos niveles y gracias a la emergencia de diversos procesos interactuantes. De acuerdo con Rodríguez Diéguez (1991:302), por lo general, para evaluar la comprensión de un texto, suelen usarse medidas de producto; esto es, medidas aplicadas al final de la lectura. Encontramos ejemplos de estas medidas en el recuerdo libre o la evocación del texto que se acaba de leer en una redacción, en preguntas de sondeo—por qué, quién, qué sucedió después—, preguntas abiertas, cuestionarios, preguntas verdadero-falso o preguntas de elección múltiple.

Las diferencias entre unas y otras medidas recaen sobre el tipo de información que requieren (textual, conocimiento previo...), así como sobre el tipo de habilidades que precisan en el lector. Cada medida exige una demanda cognitiva distinta, así que conviene ajustar su elección a los objetivos y las características de cada contexto y/o investigación. Nosotros queremos estudiar qué relación hay entre la prosodia—que es un fenómeno que organiza el discurso en bloques fónicos— y la capacidad de construir y organizar las ideas que se han leído.

Descartamos el uso de cuestionarios cerrados, preguntas de elección múltiple o preguntas de verdadero-falso, porque ponen el foco sobre los detalles del texto. En este tipo de evaluación, además, existe la posibilidad de contestar por azar, por lo que se dificulta la interpretación de los resultados. Para nosotros, asimismo, es importante que la prueba pueda producirse de forma cómoda y por vía oral, pues creemos que evaluar la comprensión a través de preguntas que requieren ser leídas detenidamente y en más de una ocasión, constituye una contradicción o paradoja.

Los problemas que encuentran las medidas de recuerdo libre o evocación son las de equiparar las condiciones de producción de un texto con las de recepción, y las de recepción con la memoria. Desde luego, esta técnica permite averiguar las reelaboraciones que el lector hace del texto, pero es posible que su capacidad comprensiva se vea sesgada por su capacidad expresiva. En definitiva, se trata de una

medida en la que participan varios factores: el texto, la comprensión que el lector asume de él, la memoria del lector, su capacidad para reelaborar el texto y los criterios del evaluador. Para Pérez Zorrilla (2005:127) «todos estos factores hacen que este tipo de medida deba interpretarse con precaución».

Por su parte, las preguntas abiertas facilitan que se lleve a cabo un tipo de procesamiento distinto al memorístico, así como sugerir al informante la posibilidad de hacer determinadas inferencias que tal vez no produciría si se le hicieran preguntas de sondeo. En este tipo de preguntas, persiste el problema que se deriva de la necesidad de que el alumno emplee sus estrategias de producción, aunque deba recurrir a ellas en menor medida que en el caso de la evocación libre. Por ello, nosotros las emplearemos en una conversación que permita negociar el significado de lo que los informantes contestan. Creemos que un método conversacional aminorará la demanda cognitiva y facilitará el acceso directo a la expresión y organización de ideas, y que las preguntas abiertas son la medida que más se ajusta a nuestro contexto y objetivo de investigación.

6.2 CRITERIOS PARA EL DISEÑO DE LAS PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN

El modo en el que se planteen las preguntas de comprensión puede tener una alta repercusión en los resultados. En nuestro estudio piloto con estudiantes de español lengua extranjera (Recio-Pineda 2012), planteamos seis preguntas de comprensión general (top-down) y seis preguntas dirigidas a la comprensión de detalles (bottom-up). Encontramos que la incidencia de la prosodia en la comprensión era particularmente elevada cuando esta se medía a través de preguntas cuyas respuestas requerían realizar conexiones entre las ideas de diversos fragmentos, reformulaciones o inferencias. Dicho de otro modo: los informantes que mostraban una estrategia prosódica deficiente podían contestar «nevaba» a la pregunta «qué tiempo hacía fuera». Sin embargo, tenían dificultades para obtener una visión global

del texto o relacionar ideas que se encontraban entrelazadas a lo largo de distintos párrafos cuando se les preguntaba, por ejemplo, «de qué trata el texto» o «por qué se sorprendió la empleada del aeropuerto».

Nosotros creemos que la prosodia actúa como un seleccionador de ideas, por lo que cabría entender que las inflexiones tonales de los lectores mostrarían el lugar en el que estos estarían identificando una idea o un argumento del texto. De este modo, aquellos que leen en el nivel de las palabras o de pequeños grupos de palabras; es decir, que realizan inflexiones tonales atípicas y en demasía, tras casi cada elemento gráfico que encuentran en el texto, podrían estar identificando cada uno de esos elementos textuales—empaquetados en grupos fónicos atípicos—, como ideas o argumentos. Este hecho, a nuestro entender, podría ser lo que explicara por qué estos lectores pueden contestar «nevaba» a la pregunta «qué tiempo hacía fuera» y sean incapaces, sin embargo, de contestar a preguntas como «de qué trata el texto». Dicho de otro modo: cuando se les pregunta por algún detalle, que está expresado en una palabra o en un pequeño grupo de palabras, pueden recuperarlo porque lo han codificado como una idea o argumento. Sin embargo, cuando se les pregunta por alguna idea que se encuentra entrelazada en diversos fragmentos del texto o que incluso es invisible, no pueden, porque no la han codificado prosódicamente como una unidad.

Esta hipótesis deberá revisarse al final del trabajo, pero el hecho es que, por el momento, sabemos que la manera en la que el lector codifica el texto podría tener una repercusión en lo que este entiende como una idea o no y, por consiguiente, en el grado de comprensión que asume. Puesto que los primeros resultados apuntan a una correlación entre prosodia y comprensión cuando la comprensión se mide a través de preguntas generales, en este trabajo, hemos decidido medir la comprensión del texto a través de preguntas que requieran parafrasear, construir o justificar ideas; es decir, que obliguen a poseer una representación global del significado del texto para ser respondidas y que no puedan contestarse con una sola palabra.

Para autores como Pearson y Johnson (1978), existen tres tipos de preguntas:

- a) preguntas de respuesta literal

- b) preguntas piensa y busca
- c) preguntas de elaboración personal

Las primeras corresponden a preguntas cuya respuesta se encuentra de forma literal y directa en el texto; las segundas corresponden a preguntas cuya respuesta es deducible a través de la relación de diversos elementos y la realización de algunas inferencias y las terceras corresponden a preguntas que toman como referente el texto pero cuya respuesta no se puede deducir directamente del mismo; es decir, que exigen la intervención del conocimiento y/u opinión del lector.

Por su parte, Alliende y Condemartín (1986), basándose en la taxonomía de Barret (1968) (adoptada por Clymer, 1972), identifican 5 niveles de comprensión:

- a) comprensión literal
- b) reorganización de la información
- c) comprensión inferencial
- d) lectura crítica o juicio valorativo
- e) apreciación lectora

La diferencia entre uno y otro nivel estriba, de nuevo, en el papel que juegan los conocimientos previos y las expectativas del lector. De hecho, autores como Moreno Castro et al. (2010), establecen las categorías literal-textual, relacional-inferencial y crítico-contextual, que incluirían una estructura similar de niveles progresivos de desempeño lector; a saber: literal, inferencial (textual y macrotextual), crítico, apreciativo y creador. Nosotros vamos a utilizar la clasificación de Alliende y Condemartín (1986), por estar estrechamente relacionada con el modelo de Barret (1968).

Hemos planteado preguntas de los cinco tipos. Ahora bien, por los motivos que hemos mencionado arriba, hemos evitado las preguntas que puedan dirigirse al reconocimiento, localización e identificación de elementos, detalles, nombres, épocas o lugares. Las preguntas que activan una comprensión literal se refieren, si acaso, a habilidades más complejas, como el reconocimiento de las ideas principales de un fragmento o la identificación de las razones explícitas que determinan un efecto del

relato. En la siguiente tabla 6.1, definimos los tipos de preguntas que aparecen en los cuestionarios y ponemos un ejemplo:

LOS CINCO NIVELES DE COMPRENSIÓN A TRAVÉS DE 5 TIPOS DE PREGUNTA		
TIPOLOGÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
Literal	Requiere que el lector identifique la idea principal de un fragmento o cuál es la relación (causa-efecto) que aparece de forma explícita en algún evento del relato.	Por qué sucede tal evento
Reorganización	Requiere que el lector analice, sintetice y/u organice ideas que aparecen de forma explícita en el texto.	De qué trata el texto
Inferencial	Requiere que el lector use la información del texto y sus conocimientos del mundo para conjeturar acerca de información adicional que el autor podría haber incluido de forma explícita y no hizo: algún rasgo de personalidad del personaje, incluso la posible enseñanza moral de algún suceso.	Qué nos quiere enseñar el autor con esto
Crítica	Requiere que el lector evalúe y contraste la información del texto con otros parámetros o con sus conocimientos y valores.	En este texto, qué es real y qué pertenece a la fantasía del autor
Apreciativa	Requiere que el lector detecte ironías y dobles sentidos y que aprecie la elección de alguna palabra en una oración.	Por qué el autor se refiere a tal persona así.

Tabla 6.1: Tipos de preguntas abiertas que aparecen en los cuestionarios

En nuestro estudio, cada cuestionario contiene 8 preguntas que se refieren a los elementos de la narración: el argumento, el tema, los personajes, el problema, la

acción y la resolución. De hecho, por ejemplo, todos los cuestionarios contienen una pregunta «resume», «propón un título diferente» e «infiere los rasgos del personaje». El hecho de que las preguntas sean de uno u otro tipo —literal, reorganización, inferencial, crítica o apreciativa— ha dependido en gran medida de las posibilidades y características de cada texto. Debe quedar claro que nuestra preocupación no ha sido, por lo tanto, equilibrar el número de preguntas que activan cada uno de los niveles de comprensión en cada uno de los cuestionarios, ni siquiera limitar el tipo de preguntas a la etapa escolar de los informantes.

Primero, porque nuestro trabajo no consiste en relacionar las estrategias prosódicas con el tipo de preguntas que se contestan con éxito; segundo, porque de acuerdo con Giasson (1996: 150) los distintos procesos de elaboración de la comprensión (citados por Irwin, 1986)—predecir, hacerse imágenes mentales, empatizar, razonar y construir significados—, que están muy relacionados con las estrategias que deben o pueden activarse para contestar a un tipo u otro de preguntas, han sido detectados en lectores de distintas edades, también entre los más jóvenes (Ciclo Inicial). Nosotros desistimos de establecer niveles cerrados; es decir, de evitar ciertos tipos de preguntas para ciertas etapas, pues se ha demostrado extensamente en la bibliografía (ver, por ejemplo, Altwerger, Edelsky y Flores, 1987) que los lectores con un nivel bajo de lectura pueden mostrar habilidades asociadas a un nivel alto y viceversa.

De hecho, como se verá en el apartado que sigue, los informantes acostumbran a inventar y asociar ideas cada vez que tienen un vacío de comprensión. De algún modo, estas estrategias compensatorias están en la base de las operaciones mentales que se requieren para hacer un salto inferencial, crítico o interpretativo. El éxito o el fracaso estriban en cómo y qué se identifica como índice textual válido y en cómo y qué se proyecta en el intertexto lector (Mendoza, 2001). La actividad interpretativa, sin embargo, parece estar en la base cognitiva del ejercicio comprensivo.

Si se recorre el gráfico 6.1 en el sentido de las agujas del reloj, puede notarse que el grueso de las preguntas de los cuestionarios (el 84%) trabaja sobre los tres primeros niveles de comprensión—literal, reorganización de la información e inferencial—. Este es un dato coherente con el tipo de lectura que realiza el informante; pues no hay que

olvidar que este leerá el texto una sola vez y que su objetivo será comprender los elementos básicos del argumento. Las preguntas de tipo crítico o apreciativo aparecen en menor medida.

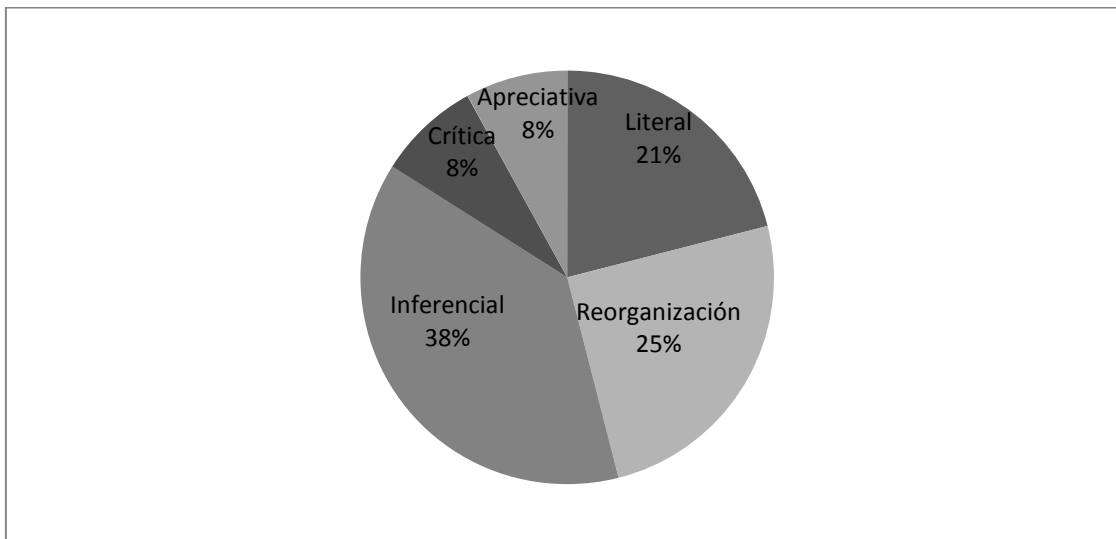


Gráfico 6.1: Porcentaje de aparición de los distintos tipos de preguntas a lo largo de los cuestionarios

A continuación, describimos, a grandes rasgos, el tipo de preguntas que aparecen en cada uno de los cuestionarios. Si el lector quisiera, en este punto, recordar las características y el argumento de cada relato, puede dirigirse al capítulo 5.

a) Ciclo Inicial

Como veremos en todos los demás cuestionarios, el texto de Ciclo Inicial contiene, por un lado, una pregunta que se refiere a la capacidad de sintetizar la historia y, por el otro, una pregunta donde el informante debe proponer un título distinto y justificarlo. También hay una pregunta de tipo literal, que hace referencia al fragmento en el que se inicia la aventura de la piedra (líneas 10 a 13 del relato). El texto ha permitido plantear cuatro preguntas inferenciales: sobre las características (duración) del viaje de la piedra, sobre los rasgos de personalidad del personaje, sobre el momento más feliz de la historia y sobre alguna posible enseñanza o moraleja. Casi al final, hay una pregunta de tipo crítico en la que el alumno debe juzgar los fenómenos del relato que son irreales o improbables. Este cuestionario no contiene ninguna pregunta de tipo apreciativo.

b) Ciclo Medio

El cuestionario de Ciclo Medio cuenta, también, con una pregunta de resumen y otra en la que se debe proponer y justificar un título distinto. En este caso, no obstante, el título se pregunta al final. Hay tres preguntas literales que se refieren a las distintas causas de la investigación y al desenlace de la historia. También se piden dos inferencias: una que caracterice a los personajes y otra que hipotetice acerca de los motivos que hicieron que el señor Puigverd pensara en la tienda de golosinas como agente causante de la felicidad del pueblo. Por último, se incluye una pregunta interpretativo-apreciativa del significado de una de las oraciones del texto (que afirma que María es una hada). Este cuestionario no contiene ninguna pregunta de tipo crítico.

c) Ciclo Superior

El cuestionario de Ciclo Superior comienza con una pregunta de resumen y, a continuación, contiene otra pregunta de reorganización de la información en la que el informante debe comparar sus hipótesis iniciales de lectura con lo que realmente explica el texto. Después, hay cuatro preguntas inferenciales y llama la atención que una de ellas se refiera al título. No hay que olvidar que se trata de un texto alegórico y que, por tanto, poner un título se convierte, en este caso, en un ejercicio inferencial. Las otras tres inferencias hacen referencia a los motivos por los que Jaume era una persona querida, a los motivos por los que fue encarcelado y a los rasgos de personalidad del dictador. En el medio, se pide al lector que interprete qué podría aprender de un personaje como Jaume y de sus valores. Al final, se plantea una pregunta de tipo apreciativo en la que el informante debe justificar por qué el autor define a Jaume como *poderós* en el desenlace. Este cuestionario no contiene ninguna pregunta de tipo literal.

En las páginas que siguen y, con el objetivo de esclarecer al máximo estas cuestiones para el lector, ilustramos cada uno de los cuestionarios. Exponemos, en la tabla 6.2, el cuestionario de Ciclo Inicial, con las preguntas en el orden que se realizaron y con el formato dialógico que las caracteriza. En la columna del centro, tipificamos cada una de las preguntas y, en la columna de la derecha, explicamos el porqué de su

tipificación. Debe recordarse que las preguntas corresponden a unos u otros niveles de comprensión dependiendo de cuáles son las claves que proporciona cada texto. En las tablas 6.3 y 6.4 hacemos lo mismo, pero con los cuestionarios de Ciclo Medio y de Ciclo Superior, respectivamente. Esperamos que, con ello, el lector pueda hacerse una idea más clara del qué y cómo se pregunta en cada Ciclo.

Ciclo Inicial		CUESTIONARIO SOBRE <i>La bola de pedra</i>	
PREGUNTAS DE COMPRENSIÓ		NIVEL	JUSTIFICACIÓ
1	De què tracta aquesta història?	Reorganización información.	Requiere sintetizar y/o organizar ideas explícitas.
2	Ara que ja m'has explicat molt bé de què tracta aquesta història, pensem en un títol diferent: tu quin títol li posaries? Per què li posaries aquest títol?	Reorganización información	Requiere analizar y sintetizar ideas explícitas o interpretadas.
3	Aquesta pedra fa una espècie de viatge. Com comença el viatge? Com s'ho fa una pedra per viatjar?	Literal. Idea principal.	Requiere localizar e identificar una oración que es la idea principal de un fragmento.
4	Quan diries que triga el viatge? Això és molt o poc? Com ho saps que triga molt/poc?	Inferencial. Detalles.	Requiere conjeturar acerca de los detalles adicionales que el autor podría haber incluido.
5	Com creus que és la pedreta? Quina personalitat té? *Nota: Si conviene, se proporcionarán ejemplos de adjetivos como <i>xerraire</i> .	Inferencial. Rasgos del personaje.	Requiere inducir las características no explícitas del personaje.
6	És feliç, la pedreta? Quan diries que és el moment més feliç de la història?	Inferencial. Causa- efecto.	Requiere hipotetizar acerca de las interacciones emocionales con el tiempo

			y el lugar.
7	A mi aquest conte em va agradar molt, però quan me'l vaig llegir vaig pensar: «hi ha coses que no tenen sentit, que mai podrien passar a la realitat...». Tu també ho penses? Quines coses no tenen sentit en aquest conte?	Crítica. Juicio realidad - fantasía.	Requiere distinguir entre lo real y lo que pertenece a la fantasía.
8	Tot i així el conte és interessant i penso que ens vol ensenyar alguna cosa. Què ens pot ensenyar aquest conte? Què podem aprendre?	Inferencial. Idea principal.	Requiere inducir una enseñanza moral que no está explícitamente planteada.

Tabla 6.2: Análisis del cuestionario destinado a Ciclo Inicial

Ciclo Medio		CUESTIONARIO SOBRE <i>El misteri de la Vila Preciosa</i>	
PREGUNTAS DE COMPRENSIÓ		NIVEL	JUSTIFICACIÓ
1	De què tracta aquesta història?	Reorganización información.	Requiere sintetizar y/o organizar ideas explícitas.
2	En aquest conte apareixen uns investigadors. Per què hi van a la Vila? Quin era el misteri?	Literal. Causa-efecto.	Requiere identificar las razones que determinan un efecto.
3	Quins diries tu que són els personatges més importants de la història? Què sabem d'ells? Com te'ls imagines?	Inferencial. Rasgos del personaje.	Requiere inducir las características no explícitas del personaje.
4	En aquest conte hi ha un personatge que es diu Puigverd. Quines són les seves intencions?	Literal. Causa-efecto.	Requiere identificar las razones explícitamente establecidas que determinan un efecto.
5	El conte diu que la Maria és una fada. Per què és una fada?	Apreciativa. Significados palabra.	Requiere interpretar planteamientos explícitos acerca del personaje.
6	Per què el senyor Puigverd va pensar en les llaminadures?	Inferencial. Causa-efecto.	Requiere conjeturar acerca de las causas de un suceso. Las claves se encuentran en las interacciones del personaje con el lugar.
7	Com acaba la història?	Literal. Idea principal.	Requiere localizar e identificar una oración explícita en el texto.
8	Ara que ja sabem de què tracta la història, pensem en un títol diferent: tu quin títol li posaries?	Reorganización información.	Requiere analizar y sintetizar ideas explícitas o interpretadas.

Tabla 6.3 Análisis del cuestionario destinado a Ciclo Medio

Ciclo Superior		CUESTIONARIO SOBRE <i>Jaume de vidre</i>	
PREGUNTAS DE COMPRENSIÓ		NIVEL	JUSTIFICACIÓ
1	De què tracta aquesta història?	Reorganización información.	Requiere sintetizar y/o organizar ideas explícitas.
2	Al principi havies pensat que la historia aniria de [hipòtesis del participant]. És així? Anaves ben encaminat/da? Per què?	Reorganización información. Clasificación	Requiere ubicar las hipótesis de lectura en categorías verdadero/falso y justificarlas.
3	Aquest conte es titula Jaume de Vidre. Posem-li un títol diferent. Per què li posaries aquest títol?	Inferencial. Idea principal.	Requiere inducir un tema o enseñanza moral no explícita.
4	El conte explica que la gent s'estimava el Jaume. Per què se l'estimaven?	Inferencial Idea principal.	Requiere localizar e identificar una oración, que es la idea principal de un párrafo, e inferir su significado.
5	T'imagines tenir un amic com el Jaume? Quines coses creus que podries aprendre d'un amic com ell? Per què podria ser interessant tenir un company com el Jaume a la classe?	Crítica. Rasgos personaje.	Requiere interpretar los valores y características del personaje y adaptarlos a una nueva situación.
6	Ja hem parlat una mica del Jaume, però en aquesta història hi ha un altre personatge important. Qui és l'altre personatge important d'aquesta història? Què sabem d'ell?	Inferencial. Rasgos personaje.	Requiere inducir las características no explícitas del personaje. * Es una inferencia de nivel bajo.
7	Resulta que al Jaume el van empresonar. Però per què?	Inferencial. Causa-efecto.	Requiere deducir las causas que actuaron sobre la base

			de claves explícitas en el texto.
8	El conte diu que el Jaume era poderós. Tu creus que era poderós? I per què l'autor diu que es poderós? Què vol dir l'autor amb això?	Apreciativa. Significados palabra.	Requiere apreciar la elección de cada una de las palabras que el autor ha elegido en una oración concreta.

Tabla 6.4: Análisis del cuestionario destinado a Ciclo Superior

6.3 CRITERIOS PARA LA VALORACIÓN DE LAS RESPUESTAS EN LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN

De acuerdo con García García (1993:100), la comprensión de un texto es una operación compleja que pone en relación los contenidos del texto y las expectativas y conocimientos previos del lector. En el apartado anterior, explicamos cómo a medida que se avanza en los niveles de comprensión (desde el nivel inferencial, pasando por el nivel crítico, hasta comprender desde un nivel apreciativo), el modelo del mundo del lector, configurado por sus experiencias estéticas, literarias y vitales anteriores, toma cada vez más protagonismo en el acto de construcción de significados. Desde esta perspectiva, por tanto, la comprensión se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento.

De acuerdo con la autora, este hecho manifestaría la posibilidad de que existiera «más de una lectura *razonable* para un mismo texto». Sin embargo, cabe indicar que todas las posibilidades «razonables» excluirían a otras posibilidades «no razonables», pues «no suele ocurrir que las interpretaciones de un mismo texto sean absolutamente diferentes en cada uno de los individuos lectores». En efecto, el carácter idiosincrático de nuestras preguntas permite esperar diversas respuestas. Sin embargo, tal y como indica Solé (1992), esto no significa que todo vale, sino que es necesario evaluar la coherencia y la justificación de las respuestas antes que su exactitud o su identidad con una respuesta previamente elaborada.

Estas líneas nos permiten extraer dos observaciones relevantes: por un lado, la importancia de calibrar el grado de dificultad que puede representar la comprensión de los textos que se proponen para comprender (conocimiento del mundo exigido) y por el otro, y más destacable, la importancia de valorar la comprensión a través de criterios de coherencia *razonable* a los índices textuales y a las relaciones de causa, consecuencia, contraste, justificación, etc. Para Ramspott (1996:12), «si existe una interpretación en la que suele coincidirse, que puede considerarse adecuada en relación al sentido que el autor del texto ha querido transmitir es, en parte, porque se

han aprovechado los índices textuales que el propio autor ha utilizado para este fin». Y, en efecto, «el carácter convencional de estos signos los convierte en guías fiables para determinar la importancia relativa de las informaciones».

Por consiguiente, para valorar las respuestas de los cuestionarios, hemos abogado por establecer, en una plantilla, cuáles son los criterios de coherencia y de adecuación que deben tenerse en cuenta para evaluar cada una de las respuestas como «totalmente satisfactorias»; esto es: con la máxima valoración. Para ello, hemos identificado los índices del texto que permiten contestar a las preguntas y hemos descrito qué nociones o «claves temáticas» son coherentes con esos índices y deberían, por tanto, aparecer en las respuestas. Después, hemos revisado los cuestionarios y hemos matizado, en algún caso, los criterios, para que pudieran dar cuenta de todas las posibilidades descritas. Asimismo, hemos establecido cuándo se evaluará una respuesta como «parcialmente satisfactoria» que, por lo general, será cuándo el informante mencione solo alguna de las «claves temáticas mínimas» que se han previsto. Se entiende que el resto de respuestas, que no contienen ninguna de las «claves temáticas mínimas» que son coherentes al texto, ni total ni parcialmente, son «nulas».

Las «claves temáticas mínimas» deben entenderse como nociones o ideas que deben aparecer en la respuesta. Por ejemplo, para resumir el relato de *La bola de pedra*, podemos pensar en las claves que se muestran en la ilustración 6.1:

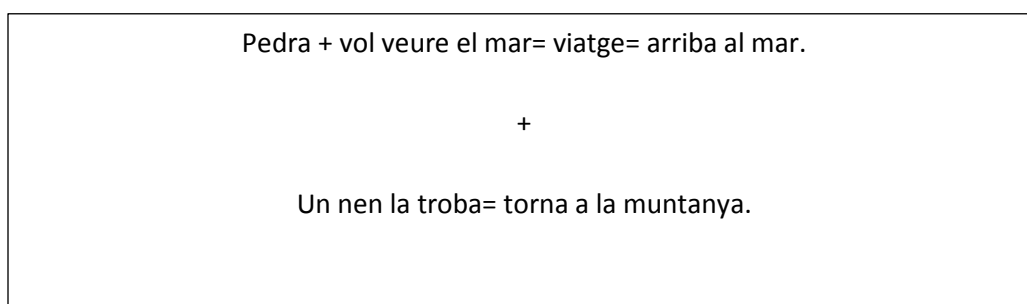


Ilustración 6.1: Claves temáticas mínimas para valorar el resumen del texto

No valoramos la calidad del metatexto de las respuestas como si de un ejercicio de producción formal se tratara. En este estudio, no nos interesa valorar el resumen del texto en su calidad discursiva o su riqueza léxica. Tampoco penalizamos si el informante añade información no pertinente o incluso inventada a la respuesta, eso corresponde a estrategias de compensación e interpretación que han resultado ineficaces y que categorizamos aparte («ruido introducido»). Nuestra atención se centra en dilucidar si el informante entiende o no entiende las nociones básicas del texto; es decir, si las menciona, relaciona y justifica de una forma coherente a él, independientemente de si añade otros elementos inadecuados. De ahí que metodológicamente se utilice una estrategia conversacional que permita negociar los significados de las respuestas e indagar en las causas de la adición de elementos inventados o la omisión de elementos importantes.

Una vez se puntúa la aparición y relación de «claves temáticas» de forma total, parcial o nula, se atiende a lo que denominamos «ruido introducido». El «ruido introducido» corresponde a todo aquel elemento que constituye una incompreensión, invención, asociación, generalización, proyección o desfocalización que aparezca en la respuesta. Hemos cuantificado el número de veces que el informante introduce ruidos, pero eso no ha afectado a la calificación total, parcial o nula. Esto es: primero hemos valorado todo lo que el informante menciona de forma coherente y adecuada al texto (total, parcial o nula), independientemente de si viene acompañado de «ruido». Después, hemos cuantificado cuánto ruido introduce. Al final del apartado, el lector podrá detenerse en este punto. Por el momento, nos centramos en definir qué debe contener la respuesta perfecta (o «totalmente satisfactoria»).

En las tablas que siguen, mostramos cuáles son las «claves temáticas» que hemos considerado que deberían aparecer, como mínimo, en las respuestas «totalmente satisfactorias» de los cuestionarios. Tal y como se ha comentado con anterioridad, debe entenderse que cuando el informante obvia alguna de las «claves temáticas mínimas» o incurre en situaciones que se explican con una «*Nota» en las plantillas de criterios, obtiene una valoración «parcialmente satisfactoria». El informante que no menciona ninguna de las «claves temáticas» que son coherentes a los índices del texto recibe, por consiguiente, una valoración «nula».

Las plantillas de criterios de valoración tienen tres columnas: en la primera columna, aparecen las preguntas esquematizadas; es decir, por ejemplo: «título + justificación» en vez de *ara que m’has explicat molt bé de què tracta aquesta historia, pensem en un títol diferent: tu quin títol li posaries? Per què li posaries aquest títol?* Después, los elementos que esperamos que aparezcan en la respuesta o, en el caso de preguntas creativas, ejemplos de posibles de respuestas satisfactorias («claves temáticas mínimas», en la tabla). Por último, una columna donde se explica de acuerdo a qué criterios o índices textuales se han extraído las «claves temáticas mínimas». Véase un ejemplo en la tabla 6.5:

PLANTILLA DE CRITERIOS DE VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO			
Ciclo Inicial		La bola de piedra	
PREGUNTAS		CLAVES TEMÁTICAS MÍNIMAS	JUSTIFICACIÓN
1	Resum	Pedra + vol veure el mar= viatge= arriba al mar + Un nen la troba= torna a la muntanya	COHERENCIA CON Estructura argumental básica del relato: [Contexto= personaje principal + deseo] + [Desarrollo= viaje] + [Desenlace= fin del viaje].

Tabla 6.5: Fragmento de la plantilla de criterios de valoración del cuestionario de Ciclo Inicial

Además, conviene tener en cuenta que:

- Algunas preguntas contienen «claves temáticas mínimas» que aparecen introducidas con un doble asterisco (**), esto significa que se trata de un ejemplo de respuesta coherente a los criterios «justificación» que ha facilitado algún informante.
- Cuando la pregunta admite más de una respuesta, hemos anotado todas las posibilidades y las hemos separado con una barra diagonal (/).

- Algunas filas incluyen algunas anotaciones (señaladas como «*Nota») que son útiles para interpretar el modo de proceder en la valoración de las respuestas.

Pasamos a mostrar las plantillas de criterios de valoración que hemos diseñado para los cuestionarios de cada ciclo—con las preguntas esquematizadas («esquema preguntas»), nociones que se esperan en las respuestas («claves temáticas mínimas») e índices, criterios y notas que justifican la elección de las claves temáticas mínimas y la valoración de respuestas como parcialmente satisfactorias («justificación») —.

a) Ciclo Inicial

A continuación, mostramos, en la tabla 6.6, los criterios que han servido para valorar las respuestas de los cuestionarios de Ciclo Inicial. Después, describimos su contenido:

PLANTILLA DE CRITERIOS DE VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO			
Ciclo Inicial		La bola de pedra	
PREGUNTAS		CLAVES TEMÁTICAS MÍNIMAS	JUSTIFICACIÓN
1	Resum	Pedra + vol veure el mar= viatge= arriba al mar + Un nen la troba= torna a la muntanya	COHERENCIA CON Estructura argumental básica del relato: [Contexto= personaje principal + deseo] + [Desarrollo= viaje] + [Desenlace= fin del viaje].
2	Títol diferent + justificació	La pedra que volia veure el mar/ La pedra viatgera/ Un viatge transformador/**La pedra de muntanya	COHERENCIA CON Deseo del personaje/ Título original/ Rasgo del personaje Moraleja
3	Com comença el viatge	Tronada/tro/llamp/bram + trencar la pedra= rodolar muntanya avall	COHERENCIA CON Elementos que aparecen antes de «així va començar el seu llarg viatge» *Nota: si el informante menciona

			la presència de un element màgic err3neo o imprecís se valorarà com a comprensi3n parcial (P).
4	Quan triga el viatge + justificaci3	Molt. Ho diu: llarg/ Molt. Ho explica: passa per molts llocs diferents/ **Molt. Ho sé: distància muntanya-mar	COHERENCIA CON Texto: literal «així va començar el seu llarg viatge» o inferido de «va travessar camps verdíssims, es va banyar en rius [...] Pel camí la pedra es va anar desgastant [...]» *Nota: si el informante contesta a través del conocimiento del mundo y sin dar ningú dato sobre la lectura obtendrà una valoraci3n parcial (P).
5	Personalitat personatge	Aventurera/ viatgera/ curiosa/ canviant/ capritxosa	COHERENCIA CON Personalidad del deseo
6	Moment més feliç de la pedreta + justificaci3	Quan arriba/es banya al mar= el seu desig/ **Quan el nen l'agafa= estava preocupada per com tornar i arriba la resposta/ Quan està amb el nen/torna a les muntanyes= tornar a casa i jugar	COHERENCIA CON Cumplimiento del deseo original: «va tenir el desig de conèixer el mar [...] Què divertit que era banyar-se al mar i jugar amb les ones!)/ Cumplimiento del deseo derivado: «el temps va passar i la boleta va començar a enyorar les muntanyes on havia nascut. [...])/ Relaci3n con experiències afectives del lector: «Però mai més no va estar quieta al cim de la muntanya, sinó que anava a jugar amb el

			nen».
7	Elements sense sentit del conte	Com és que es trenca i segueix com si res/ Des que cau a rodolons muntanya avall fins al riu... quina és la força que l'empeny i acompanya al llarg del viatge?/ **Les pedres no floten: com pot jugar amb les ones?/ **Una pedra no pot ser tan rodona. Diu que és una bola./ ** Primer diu que vol veure el mar i quan està allà vol tornar a la muntanya	COHERENCIA CON Juicio realidad-fantasia/ Valoración crítica de las incoherencias del personaje *Nota: el hecho de que la piedra hable forma parte de la personificación de la piedra en el género fantasía. No se considerará una respuesta correcta puesto que es una pregunta de juicio realidad-fantasia.
8	Què ens pot ensenyar	El viatge et transforma/ **No ho pots tenir tot a la vegada/ **No pots menysprear allò que tens i la teva pàtria/ **Quan vols una cosa has de saber esperar, perquè arribarà/ **Pots fer qualsevol cosa que et proposis/ **Cal fer i explorar coses noves	COHERENCIA CON Efectos del viaje (la voluntad, los sueños, el desgaste, la toma de decisiones, la añoranza, la esperanza, la compañía...).

Tabla 6.6: Plantilla de criterios de valoración del cuestionario de Ciclo Inicial

En la primera pregunta, observamos que lo que se le pide al informante es que explique, a grandes rasgos, de qué trata el texto que acaba de leer (resumen). Para que su respuesta sea completa y coherente; es decir, que obtenga la máxima valoración en el grado de comprensión que ha asumido, el informante debería mencionar, como mínimo, que el texto habla de una piedra ([*pedra*]) a la que le gustaría ver el mar ([*+ vol veure el mar*]) y que hace un viaje para conseguirlo ([*=viatge*]). Cuando llega al mar

([=*arriba al mar*]), un niño la encuentra ([*un nen la troba*]), la coge y se la lleva a casa, en la montaña ([=*torna a la muntanya*]). Desde entonces, la piedra y el niño serán amigos y jugarán. Aquí las «claves temáticas mínimas» son: [*pedra + vol veure el mar= viatge= arriba al mar. Un nen la troba= torna a la muntanya*]. En definitiva, lo que se busca es que el informante describa al personaje a través de su deseo de ver el mar, que mencione que cumple su deseo (que realiza un viaje hasta el mar) y que haga referencia al desenlace; es decir, que diga que al final la piedra regresa a las montañas. En la columna «justificación», esto se explica así: «se busca que la respuesta mantenga coherencia con la estructura argumental básica del relato: [Contexto= personaje principal + deseo] + [Desarrollo= viaje] + [Desenlace= fin del viaje]».

Las «claves temáticas» que se esperan aquí corresponden, a nuestro entender, a las nociones más elementales del relato. Cualquier otro detalle, desde luego, reflejaría una mayor capacidad de hacer resúmenes, tal vez; incluso de haber comprendido más cosas, en el caso de que fueran correctas. Pero cabe recordar que en nuestro estudio no conceptualizamos las respuestas como ejercicios de producción formal, ni entendemos la comprensión desde el recuerdo de los detalles. Nuestro foco está puesto en la comprensión y relación de las nociones más elementales. Aun así, como podrá verse en el anejo I, hemos añadido una observación (señalada como ++) en los informantes que hacen un resumen exquisito y que aprovechan, incluso, para hacer interpretaciones adecuadas. Al final del capítulo estudiamos qué relación hay entre los resultados obtenidos en la pregunta resumen y las demás preguntas.

Para la pregunta 2, en la que se pide al informante que proponga un título diferente, la columna «justificación» indica que cualquier título que sea coherente con el deseo del personaje (p.ej: *la pedra que volia veure el mar*), con la estructura sintáctica del título original o con los rasgos del personaje (p.ej: *la pedra viatgera*), o con la moraleja (p. ej: *un viatge transformador*), será considerado correcto. Podemos ver estos ejemplos de título en la columna «claves temáticas mínimas». Nótese que esta es una pregunta de tipo creativo; de ahí que sea necesario atender a los criterios «justificación» por encima de los criterios «claves temáticas mínimas», que son solo ejemplos de respuestas satisfactorias. Entre estos ejemplos, hemos añadido el de un informante, marcado con dos asteriscos (**). Es el caso del título *La pedra de muntanya*, que se ha

considerado correcto por corresponder a una posible enseñanza: el arraigo al lugar de origen.

En la pregunta 3, habrá que indicar que lo que hizo que la piedra, en su cualidad de estática, pudiera iniciar el viaje desde la montaña, fue la ayuda de la tormenta, que lanzó un rayo ([*llamp/bram/tro/tronada*]) que cayó sobre la piedra y la rompió ([*+trençar la pedra*]). Esto permitió que uno de sus trozos empezara a rodar ([*=rodolar muntanya avall*]). Si el informante, ante el desconocimiento o confusión de las palabras *llamp*, *bram*, *tro* o *tronada*, hiciera constar que la piedra empezó a rodar gracias a la ayuda de «una cosa, que no sé muy bien qué es» o de cualquier otro fenómeno atmosférico (p.ej: el viento), se evaluará la comprensión como parcial (P) y se anotará, si cabe, la presencia de «ruido introducido» aparte: como el que declararía la sustitución rayo-viento. Este criterio queda constatado como «*Nota» en la columna «justificación» de la plantilla de criterios de valoración.

La pregunta 4, sobre cuánto dura el viaje, permite contestar desde distintos niveles: el literal, porque el texto se refiere a la aventura como un «largo viaje»; el inferencial, que requiere parafrasear las ideas que se exponen en las líneas 15 a 20 del texto y el interpretativo, que permite utilizar el conocimiento del mundo para conjeturar acerca de la distancia que existe entre la montaña y el mar y, por lo tanto, sobre cuánto se tarda. Tal y como se desprende de la tabla, cuando el informante contestara solo a través de las conjeturas que le permite su conocimiento del mundo y no hiciera referencia a ninguna de las claves explícitas o inferibles del texto, se valorará su respuesta como parcial (P).

Ante la pregunta 5, que hace referencia a la personalidad del personaje, cabe hacer notar que la respuesta será completamente correcta con cualquiera de los adjetivos que se mencionan en la columna «claves temáticas mínimas». Aun así, es posible que el informante haga una lista de adjetivos entre la que aparezcan opciones válidas y opciones incorrectas. Los «ruidos introducidos» no afectarán a la valoración total, parcial o nula; se valorarán aparte.

Por su parte, en la pregunta 6, se consideraran correctas todas aquellas respuestas que relacionen el estado máximo de felicidad de la piedra con el momento en el que esta

cumple su deseo (llegar al mar o regresar de nuevo a la montaña, dependiendo del momento del texto). También se aceptarán las respuestas interpretativas que atribuyan a la piedra la necesidad de una amistad y que identifiquen como momento más feliz el fragmento en el que se menciona que el niño y la piedra juegan y jugarán por siempre jamás.

La pregunta 7 merece especial atención. En ella, se requiere que el informante realice un juicio crítico sobre los fenómenos e ideas que no tienen sentido en el texto, más allá del hecho fantástico de que la piedra hable, tenga personalidad y deseos de viajar. En esta pregunta, se espera que los informantes reflexionen sobre el contrasentido que supone, por ejemplo, el hecho de que la piedra, en su cualidad de estática, necesite ayuda para iniciar su viaje: es decir, poder moverse montaña abajo, pero no necesite más apoyos después (para atravesar campos, ríos, montes y caminos de tierra). Hemos encontrado respuestas como lo extraño de que la piedra se bañe (flote, en la interpretación del lector), se rompa y siga con una actitud intacta, tenga forma de bola (círculo perfecto) o incluso sea tan contradictoria como para querer ir al mar y después querer ir a la montaña, y las hemos considerado adecuadas. Desde el punto de vista de la fantasía, el lector puede aceptar que la piedra hable y tenga voluntad, pero esta pregunta se centra en los contrasentidos argumentales o ambientales. Huelga insistir en que se trata de una prueba conversacional y que la investigadora tratará de guiar el pensamiento del alumno para que pueda contestar con éxito.

Para finalizar, la pregunta 8 hace referencia a la deducción de una posible enseñanza del relato. Se trata de un relato sin moraleja explícita y, de hecho, es probable que no tenga una intención adoctrinadora. Aun así, siempre se puede inferir una enseñanza a través de algunas ideas. Estas ideas harán referencia a los elementos y consecuencias que trae el viaje para la piedra: el desgaste, la toma de decisiones, la añoranza, la esperanza, la voluntad, los sueños... Y podrían resultar en respuestas como: «el viaje te transforma» o «debes perseguir tus sueños».

b) Ciclo Medio

En la tabla 6.7, mostramos los criterios que se han seguido para valorar las respuestas de los informantes de Ciclo Medio.

PLANTILLA DE CRITERIOS DE VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO				
Ciclo Medio		El misteri de la Vila Preciosa		
PREGUNTAS		CLAVES MÍNIMAS	TEMÁTICAS	JUSTIFICACIÓN
1	Resum	Una vila feliç= investigació + El Puigverd descobreix que el factor benestar és la Maria		<p>COHERENCIA CON Estructura argumental básica del relato:</p> <p>[Contexto= pueblo feliz+ investigación] + [Desarrollo= Puigverd + investigación] + [Desenlace= la felicidad es el amor altruista de María]</p> <p>*Nota: no se valorará aquí la información relativa a las motivaciones del personaje. Ver pregunta 4.</p>
2	Quin era el misteri	Alta esperança de vida/ alta felicitat/ baixa malaltia		<p>COHERENCIA CON Elementos que aparecen antes de «el cas era tan estrany que un equip de metges havia anat allí per esbrinar què era exactament el que passava»</p> <p>*Nota: es necesario mencionar al menos dos claves para que la respuesta sea valorada como total</p>
3	Descripció dels personatges principals	<p>Senyor Puigverd= Empresari de ciutat= ric i ambiciós + i/o + testarrut o materialista= dedica poc temps a l'amor</p> <p>+ Senyora Maria= Sàvia/ espiritual/ empàtica/ dolça/</p>		<p>COHERENCIA CON Rasgos deducibles de: «per què volia tants diners?»/«mai no havia abandonat un bon negoci i aquesta no seria la primera vegada que ho fes»/ «ja no li quedava temps per fer les coses que li agradaven de veritat» //«—Les coses importants no es</p>

		bona	<p>poden comprar»/ «tenia el do d'alliberar els altres dels problemes» /</p> <p>«la seva influència benèfica s'escampava».</p> <p>*Nota: se evaluarà como comprensi3n parcial (P) la respuesta que a) mencione solo un rasgo de Puigverd o b) haga una descripci3n físi3ca imaginaria que sea incoherente con los rasgos identificados.</p>
4	Intencions del Puigverd	Fer diners= negoci	<p>COHERENCIA CON</p> <p>Texto: literal.</p> <p>«Si podia trobar la clau d'aquell misteri, ell hi faria negoci (fer diners)»</p> <p>*Nota: si el informante indica que sus intenciones son investigar y no menciona el factor dinero, su respuesta recibirà una valoraci3n parcial (P).</p>
5	Per què la Maria és una fada	Tenia el do d'alliberar la gent dels seus problemes i malalties / Escampava una influència benèfica	<p>COHERENCIA CON</p> <p>Rasgos del personaje (bondad, amabilidad, felicidad, sabiduría o sanaci3n)</p>
6	Per què el senyor Puigverd va pensar en les llaminadures	Ubicaci3n de la tenda = plaça= lloc on sobretot es sent feliç el Puigverd + Llaminadures/ pastilles de la felicitat= màgia	<p>COHERENCIA CON</p> <p>Claves explícitas del texto sobre la relaci3n entre las hipótesis y el lugar: «Cada dia estava més content i per això va començar a relacionar el factor bienestar amb el fet d'estar a la plaça. Es va dedicar a observar</p>

			<p>tothom per veure quan i de quina manera els passava un empipament i de sobte va tenir una idea...»/ «jo que em pensaba que ja havia descobert el egoci del segle: “Pastilles dolces de la felicitat Vila Preciosa”».</p> <p>*Nota: para que la respuesta reciba la máxima valoración, deben aparecer las dos «claves temáticas»: [ubicación= felicidad] y [golosinas= pastillas]. Cuando el informante solo mencione una «clave», recibirá una valoración parcial (P).</p>
7	Com acaba la història	Es trasllada a la Vila Preciosa= torna a casa, ven les seves empreses	<p>COHERENCIA CON</p> <p>Texto: literal.</p> <p>«Va decidir tornar a casa, vendre les seves empreses i traslladar-se a viure a Vila Preciosa perquè els seus fills es poguessin divertir a la plaça i ell pogués passejar pel camp amb la seva dona com quan festejaven».</p>
8	Títol diferent+ justificació	El misteri de la felicitat/ **La felicitat/ L’alegria de la Vila Preciosa/ **El misteri que no és veritat/ La felicitat no està a les coses	<p>COHERENCIA CON</p> <p>Título original/Misterio/Felicidad/ Personajes/Moraleja</p>

Tabla 6.7: Plantilla de criterios de valoración del cuestionario de Ciclo Medio

Para la pregunta 1, el resumen, se espera que el informante mencione que el texto trata de una villa que tiene la particularidad de albergar a unos habitantes que siempre están felices y que viven muchos años ([*una vila feliç*]). Este hecho provoca el interés

de investigadores ([=investigació]) y también del señor Puigverd. Al final, el señor Puigverd descubre que lo que hace que los habitantes de ese pueblo sean tan felices es la presencia de María ([*el Puigverd descobreix que el factor benestar és la Maria*]). Por lo tanto, aquí las «claves temáticas mínimas» son: [*una vila feliç= investigació. El Puigverd descobreix que el factor benestar és la Maria*]. Estas «claves temáticas» son coherentes con la estructura argumental básica del relato, que se indica en la columna «justificación» así: [Contexto= pueblo feliz+ investigación] + [Desarrollo= Puigverd + investigación] + [Desenlace= la felicidad es el amor altruista de María].

Como puede verse en la tabla, en la primera pregunta no se valorará negativamente el hecho de que el informante no haga mención a que el señor Puigverd quiera descubrir el secreto de la felicidad para poder comercializar con él y hacerse rico, ya que hay una pregunta, la pregunta 4, destinada a que el informante identifique las razones explícitamente establecidas que determinan su voluntad de investigar el caso. De nuevo, el resumen se centra en la estructura argumentativa más básica.

En la pregunta 2, sobre cuál era el misterio, basta con que el informante mencione alguna de las características que se indican en la columna «claves temáticas mínimas», ya que las «claves» se encuentran separadas por una barra diagonal (/). Resulta curioso mencionar que un 16% de los informantes habla de la existencia de una enfermedad. Tal vez estos lectores hayan dado prioridad a las palabras *metge* (médico) o *pastilles* (pastillas), que aparecen en el texto. O tal vez, en su modelo del mundo, la felicidad es un fenómeno atípico, casi síntoma de una enfermedad. De momento, podemos avanzar que tanto LMC3 como GMB3 realizan una pausa después de leer la palabra «pastillas», y que tanto LMA4 como LMC3 y GMB3 empaquetan un grupo fónico cuyo núcleo acentual recae en «metges».

Para contestar a la pregunta 3, hará falta mencionar, como mínimo, dos rasgos de Puigverd y un rasgo de la María que sean coherentes con la caracterización que imaginan. Para ejemplificar esto, podríamos imaginar el caso de un informante que dijera que Puigverd es un hombre que tiene muchas empresas y que solo piensa en el dinero (avaro) y que María es una mujer muy buena. A Puigverd se lo imagina trajeado y piensa que María es quizás una mujer mayor, con el pelo blanco. Este informante

habría mencionado dos rasgos definitorios de Puigverd (empresas + avaro) que coincidirían con la caracterización imaginaria del hombre trajeado. También habría mencionado la bondad de María y la habría caracterizado con el arquetipo de la mujer (hada) sabia, de cabello blanco, con una bondad mágica intrínseca. Cualquier respuesta que contuviera menos elementos, aunque correctos, sería calificada como comprensión parcial (P). Si en ella hubiera, además, alguna incoherencia, se marcaría como «ruido introducido».

En lo que refiere a la pregunta 4, sobre cuáles son las intenciones de Puigverd, se espera que el informante identifique la clave literal *fer negoci*. Este personaje, a diferencia de los investigadores, se queda en la villa para encontrar la solución; le pone especial ahínco. Lo que hay detrás de su actitud es el anhelo de hacerse más rico. Por lo tanto, si el informante solo da cuenta de la intención de investigar, sin hacer referencias al dinero, su respuesta se evaluará como parcial (P). Huelga decir que la investigadora provocará que vaya más allá con frases como «así que sus intenciones son investigar y ya está...».

La pregunta 5 es de tipo apreciativo-interpretativo, lo cual significa que debemos fijarnos en la columna «justificación». Aquí se destaca que se darán por correctas todas aquellas respuestas que estén relacionadas con los rasgos que se pueden inferir del personaje de María: la bondad, la sabiduría, la capacidad sanadora, la atención... Por ello, un buen ejemplo de respuesta sería el que se explicita en la columna «claves temáticas mínimas»: «el autor dice que María parece una hada porque tiene el don de liberar a la gente de sus problemas y enfermedades». O: «el autor dice que María es una hada porque es una influencia benéfica». En cualquier caso, lo que sirve para valorar la adecuación de las múltiples respuestas creativas será la coherencia con los rasgos de María. Al final de este capítulo analizamos cómo se relacionan los resultados de la pregunta tres (inferencia de rasgos de María) con la 5 (interpretación de por qué el autor dice que podría ser una hada).

La pregunta 6, de tipo inferencial, requiere pensar en las motivaciones que hicieron que Puigverd pensara en las golosinas como posible causa de la felicidad. La respuesta se encuentra en sus interacciones con el lugar, por un lado, y en la relación que

establece entre las golosinas y el efecto médico o mágico. Para que la respuesta sea totalmente satisfactoria el informante deberá mencionar las dos «claves temáticas mínimas»: que la felicidad se siente sobre todo en la plaza, que es un lugar por el que pasa mucha gente y donde está la tienda de golosinas ([ubicació]) y que las golosinas se asemejan a elementos químicamente alterados que pueden venderse para que la gente se sienta mejor ([llaminadures/ pastilles= màgia]). Cuando el informante solo mencione una de las «claves temáticas» previstas, recibirá una valoración parcial (P). Para ilustrar el funcionamiento de esta pregunta, ponemos dos ejemplos de respuestas obtenidas en el centro Gavà Mar. Las dos corresponden a informantes que han sido catalogados como buenos lectores:

1) *Deia que la vila era avorrida i anava a la plaça, que és on tenia la tenda la Maria. I potser havia parlat primer amb ella i era amb qui més confiança tenia. I potser va pensar que com que va ser la primera, ella tenia la màgia. →*
Respuesta totalmente (T) satisfactoria ([ubicación + magia])

2) *Perquè es pensa que tota la ciutat ha menjat llaminadures per estar més contenta i es pensa que estan fetes amb unes coses especials. →* Respuesta parcialmente (P) satisfactoria [pastillas= magia, falta referencia a ubicación]

En lo que refiere a la pregunta 7, bastará con que el informante mencione el hecho de que la historia acaba con el traslado de Puigverd a Vila Preciosa. Por último, en la pregunta 8, cabrá que el título que se proponga guarde coherencia con el título original (p.ej: *el misteri de la felicitat* o *la felicitat de la Vila Preciosa*) o con la moraleja (p.ej: *la felicitat no està a les coses*). A diferencia de lo que ocurría en Ciclo Inicial, aquí la pregunta referente al título se propone al final de la prueba. En las conclusiones se discutirá si el orden en el que se plantean las preguntas tiene algún efecto sobre los resultados.

c) Ciclo Superior

Finalmente, exponemos, en la tabla 6.8, los criterios que han servido para valorar los cuestionarios de Ciclo Superior.

PLANTILLA DE CRITERIOS DE VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO				
Ciclo Superior		Jaume de vidre		
PREGUNTAS		CLAVES MÍNIMAS	TEMÁTICAS	JUSTIFICACIÓN
1	Resum	Un noi transparent= se li veuen els pensaments + i/o + no pot dir mentides. + Un dictador arriba al poble= el tanca a la presó. + Els seus pensaments alliberadors segueixen tenint impacte entre els ciutadans.		COHERENCIA CON Estructura argumental básica del relato: [Contexto= personaje+ característica] + [Desarrollo= dictador + cárcel] + [Desenlace= la verdad puede más que el miedo]
2	Verificació/ Falsació de les hipòtesis inicials de lectura	Jaume= persona, home + i/o + De vidre= transparent= es pot veure a través d'ell i no es trenca + es poden veure i entendre clarament els seus pensaments. + i/o + Jaume de vidre= sobrenom.		COHERENCIA CON Rasgos auténticos del personaje (transparencia, verdad, fiabilidad)
3	Títol diferent + justificació	El triomf de la veritat/**No pots mentir **L'home pur **Els pensaments		COHERENCIA CON Desenlace/ Moraleja/ Rasgos del personaje/ Elemento desencadenante

		transparents d'un home	<p>*Nota 1: cuando el titulo se parezca mucho al original: p.ej. <i>Jaume transparent</i>, se valorará como acierto parcial (P). En Ciclo Superior se exige llegar al nivel interpretativo.</p> <p>*Nota 2: cuando en el titulo aparezca la palabra <i>nen</i>, no penalizará, pero se marcará como un «ruido: proyección».</p>
4	Per què la gent s'estimava el Jaume	Per la seva lleialtat/ bondat/ perquè no pot dir mentides	<p>COHERENCIA CON Texto. Literal.</p> <p>«i l'estimaven per la seva lleialtat»</p> <p>+</p> <p>Justificación</p> <p>[Es fiable, puedes confiar en él, nunca va a engañarte...]</p> <p>*Nota: si el informante contesta correctamente pero no puede justificar su respuesta, se valorará como una comprensión parcial (P).</p>
5	Quines coses podries aprendre del Jaume <u>+ Opcional</u> (Per què/ per a què seria	No dir mentides/ dir la veritat= Perquè és un valor important en les relacions/ perquè això et fa fiable/ + (A classe: delegat, mediador, educador/ **veure les respostes dels exàmens/ **aprendre com respon el cos als pensaments)	<p>COHERENCIA CON Rasgos o conductas del personaje</p> <p>+</p> <p>Efectos</p> <p>(decir la verdad como conducta que propicia confiabilidad)</p> <p>*Nota 1: si el informante identifica la enseñanza de decir la verdad sin reconocer su valor para las relaciones, obtendrá una valoración parcial (P).</p>

	interessant tenir-lo a classe)		*Nota 2: la segunda parte de la pregunta, que refiere al valor del personaje en el contexto escolar, no se tendrá en cuenta.
6	L'altre personatge principal. Descripció.	Dictador= Injust/ dolent/ depreciatiu/ exerceix poder sobre els pobres/ directiu	COHERENCIA CON Rasgos deducibles de: «va pujar al poder un ferotge dictador i va començar un període d'abusos, d'injustícies i misèries per al poble. Aquell qui gosava protestar desapareixia sense deixar rastre [...] Els pobres eren perseguits, humiliats i trepitjats de mil maneres diverses». *Nota: si el informante menciona el hecho de que el dictador es rico (porque vive en un palacio o porque así entiende su antagonismo con los pobres), sin hacer referencia a su maldad, recibirá una valoración parcial (P).
7	Per què van empresonar el Jaume	Perquè no podia callar i la gent podia veure les seves idees; en contra del dictador/ **Perquè pensava malament del dictador /Per por que els seus pensaments tinguessin l'impacte de revoltar el poble contra el dictador.	COHERENCIA CON Causas deducibles de: «la gent callava [...] Però en Jaume no podia callar. Fins i tot, sense obrir la boca, els seus pensaments parlaven per ell; era transparent i tothom llegia en el seu front les idees de despit i de condemna per les injustícies i violacions del tirà. Després, la gent repetia d'amagat els pensaments d'en Jaume i recobrava l'esperança».

8	Per què el Jaume és poderós	La seva influència alliberadora existia fins i tot empresonat/ **Tenia un poder que feia que la gent confiés en ell./ **Per la seva honestedat, justícia...	COHERENCIA CON Apreciaciones deducibles de: «De nit, la presó expandia al seu voltant una gran llum, i el tirà, en el seu palau, feia tancar totes les persones per no veure-ho però ni tan sols així podia dormir. [...] Perquè la veritat és més forta que qualsevol altra cosa».
---	-----------------------------	---	---

Tabla 6.8: Plantilla de criterios de valoración del cuestionario de Ciclo Superior

En el cuestionario de Ciclo Superior, la primera pregunta hace referencia, de nuevo, al resumen de la historia. Aquí se espera que el informante hable, como mínimo, del personaje y de su peculiaridad (*[transparent = no pot dir mentides + i/o + se li veuen els pensaments]*), y del hecho de que vive en una ciudad cuya dinàmica se ve afectada con la llegada de un dictador (*[un dictador arriba al poble]*). El dictador encarcela a Jaume (*[el tanca a la presó]*), pero sus pensamientos siguen siendo visibles para el pueblo y, por lo tanto, teniendo impacto (*[els seus pensaments alliberadors segueixen tenint impacte entre els ciutadans]*). Se busca, entonces, que se relacionen las ideas que vertebran la estructura argumental básica del relato: [Contexto= personaje+ característica] + [Desarrollo= dictador + cárcel] + [Desenlace= la verdad puede más que el miedo]. Cuando alguno de estos elementos falle, la respuesta recibirá una valoración parcial.

En la pregunta 2, se pide al informante que compare las hipótesis de lo que creía que iba a tratar el relato si se fijaba en el título, con aquello que ha podido comprender después de leer. Resulta difícil, por lo tanto, establecer unas «claves temáticas mínimas» de antemano, porque cada informante podría establecer una hipótesis de lectura distinta. No obstante, hemos previsto que lo común es que el informante intente, como primera estrategia, resolver el significado del título. Y podemos decir que así ha sido. Por ello, indicamos que cualquiera que fuera la interpretación que el

informante hiciera de *de vidre* o de *Jaume de vidre* antes de leer, debería reflexionar sobre si corresponde al hecho de que se trata de un apodo [(*Jaume de vidre= sobrenom*)] aplicado al personaje [(*Jaume= persona, home de carn i ossos*)], que describe su rasgo característico: el hecho de ser transparente [(*de vidre= transparent*)], tanto en su cualidad de cuerpo que deja ver a través de él, como en el sentido de dejarse entender claramente [(*transparent= es pot veure a través d'ell i no es trenca + es poden veure i entendre clarament els seus pensaments*)]. En cualquier caso, lo importante es que la respuesta del informante incluya una comparación coherente entre los rasgos que había conjeturado que tendría el Jaume, junto a las hipótesis de lo que le podría pasar en la historia, con los rasgos y eventos que se desprenden realmente del texto.

La pregunta que refiere al título está, en este caso, situada en tercera posición. Tal y como indica la columna «justificación» el título debe ser coherente con el desenlace o la moraleja (p.ej: *el troimf de la veritat o no pots mentir*), los rasgos del personaje (p.ej: *l'home pur*) o con algún elemento desencadenante en la historia (p.ej: *els pensaments transparents d'un home*). En el caso de que el informante proyecte la idea de «niño», por encima de «hombre», en el título, se marcará como «ruido introducido», pero no penalizará. En cambio, si el título se parece mucho al original (p.ej: *Jaume transparent*), se evalúa como un acierto parcial (P).

La pregunta 4 requiere dos «claves temáticas mínimas»: por un lado, que se identifique que la gente quería a Jaume por su lealtad (o bondad) y, por el otro, que se sepa interpretar por qué la lealtad puede ser un valor que haga que la gente te quiera. En el caso de que el informante no pueda justificar su respuesta, recibirá una valoración parcial (P), ya que se trata de una pregunta inferencial. En la tabla se ofrecen algunos ejemplos de cómo justificar el valor de la lealtad.

Con respecto a la pregunta 5, acerca de las cosas que se podrían aprender de Jaume, lo importante es que las respuestas sean coherentes con el valor de la verdad y de la lealtad. Por consiguiente, si el informante menciona solo la «clave» ([verdad]) pero no la justifica de acuerdo a su valor, obtendrá una valoración parcial (P). No hay que olvidar que se trata de una pregunta crítica. Para este apartado, hay otra anotación a

tener en cuenta, y es que durante la realización del cuestionario, la investigadora añadió, en forma de pregunta de distensión, la posibilidad de que el informante imaginara tener un compañero de clase como Jaume. Aquí, algunos informantes mostraron su rechazo, porque valoraban como importante el hecho de que un amigo pudiera guardar un secreto y, en este punto. Otros imaginaron que podrían copiar de él en los exámenes, al asumir que se podrían leer sus pensamientos/respuestas y algunos asignaron a Jaume un rol de delegado o de mediador. Esta parte de la conversación, aunque está registrada, no forma parte de la evaluación.

Después, en la pregunta 6, el informante debe inferir los rasgos de personalidad del dictador. Cualquiera de las claves temáticas mínimas que se especifican en la columna correspondiente (*[injust/ dolent/ depreciatiu/ exerceix poder sobre els pobres/ directiu]*) será considerada válida. Sin embargo, si el informante se centra en aspectos menos relevantes, como el hecho de que vive en un palacio y que, por lo tanto, solo piensa en el dinero, la respuesta recibirá una valoración parcial (P).

En lo que respecta a la pregunta 7, el informante debe hacer una inferencia sobre lo que motivó al dictador a encarcelar a Jaume. Tal y como indica la sección de «claves temáticas mínimas», algunas respuestas posibles podrían ser: *perquè la gent podia veure les seves idees, en contra del dictador o per por que els seus pensaments tinguessin l'impacte de revoltar el poble contra el dictador*. Estos motivos pueden deducirse del siguiente fragmento del texto, que se incluye en la columna «justificación»:

La gent callava [...] Però en Jaume no podia callar. Fins i tot, sense obrir la boca, els seus pensaments parlaven per ell; era transparent i tothom llegia en el seu front les idees de despit i de condemna per les injustícies i violacions del tirà. Després, la gent repetia d'amagat els pensaments d'en Jaume i recobrava l'esperança.

Por último, en la pregunta 8, de tipo apreciativo, el informante debe interpretar el porqué del adjetivo *poderós* para caracterizar a Jaume. La respuesta se encuentra en la moraleja: *perquè la seva influència alliberadora existia fins i tot empresonat; perquè tenia un poder que feia que la gent confiés en ell o per la seva honestedat i justícia.*

6.4 OTRAS CONSIDERACIONES EN LA VALORACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

Hasta el momento, hemos descrito cuáles son las «claves temáticas mínimas» que se han tenido en cuenta para evaluar las respuestas de los cuestionarios de comprensión y cuáles son los criterios de coherencia que las justifican. Del apartado anterior, se deduce que las respuestas se cotejan a través de las categorías: respuesta totalmente satisfactoria (T), respuesta parcialmente satisfactoria (P) y respuesta nula (N). La tabla 6.9 muestra una rúbrica de carácter general que define las tres categorías:

CATEGORÍAS PARA VALORAR LAS RESPUESTAS DE LOS CUESTIONARIOS		
(T) RESPUESTA TOTALMENTE SATISFACTORIA	(P) RESPUESTA PARCIALMENTE SATISFACTORIA	(N) RESPUESTA NULA
Esta valoración se otorga a las respuestas que mencionan y relacionan las «claves temáticas mínimas» que se han previsto para cada pregunta o que, en su defecto, son totalmente coherentes con los criterios «justificación».	Esta valoración se otorga a las respuestas que mencionan y relacionan solo alguna o algunas de las «claves temáticas mínimas» que se han previsto para cada pregunta o que no son del todo coherentes con los criterios «justificación».	Esta valoración se otorga a las respuestas que no mencionan ni relacionan las «claves temáticas mínimas» que se han previsto para cada pregunta o que no son coherentes con los criterios «justificación».

Tabla 6.9: Definición de las categorías que sirven para valorar las respuestas de los cuestionarios

Como ya hemos explicado, las categorías (T), (P) y (N), describen en qué grado—total, parcial o nulo— aparecen las «claves temáticas mínimas» o los criterios «justificación» en las respuestas de los cuestionarios. Pero conviene resolver qué ocurre cuando las respuestas contienen, además, alguna noción incoherente al texto: lo que en este

trabajo hemos denominado «ruido introducido». Desde las teorías de la recepción lectora, se entiende que la lectura es una actividad en la que el lector interactúa con el texto para construir, casi de forma íntima y a través de la asociación y atribución de las propias experiencias, creencias y saberes, su significado. De acuerdo con Mendoza (2000:120), «el lector es el responsable de la atribución de significados y de la formulación de interpretaciones. De modo que las habilidades y estrategias que intervienen en la construcción de saberes a través de la cooperación texto-lector son decisivas para que el receptor se manifieste como un lector ingenuo o como un lector competente».

Como podrá comprobarse en las páginas que siguen, el lector está constantemente aplicando estrategias para poder interpretar el texto, también aquellas partes que no ha comprendido (una palabra, una estructura, una idea...). En este trabajo, hemos categorizado como «ruido introducido» todas aquellas declaraciones que demuestran que el informante está aplicando una estrategia interpretativa que resulta ineficiente, improductiva o inadecuada y que interfiere, por lo tanto, en la comprensión. Esto ocurre, por ejemplo, cuando, ante un vacío de comprensión, el informante inventa argumentos, realiza falsas asociaciones o proyecta su modelo del mundo sin atender a las guías del texto. También, cuando el informante se agarra a alguna palabra aislada del texto, y formula con ella una respuesta sin sentido o completamente contradictoria al texto. A continuación, describimos y tipificamos los «ruidos» que hemos encontrado.

Del análisis de las grabaciones, hemos extraído dos categorías de «ruido»; a saber:

- 1) Ruidos relacionados con la competencia lingüística y/o discursiva del lector.

En la primera categoría, encontramos ruidos que vienen provocados por una dificultad para conocer, reconocer, producir o relacionar unidades lingüísticas (palabras o sintagmas) o unidades discursivas (enunciados). Estos ruidos responden a la pregunta: «qué problemas lingüísticos y/o discursivos declara el informante cuando intenta relacionar lo que ha leído». Las respuestas pueden ser: a) muestra que no ha entendido una palabra o expresión del texto o que tiene dificultades para explicar con sus propias palabras el contenido del texto o b) muestra que no ha codificado bien

el/los enunciado/s que contiene/n las «claves temáticas mínimas» de una pregunta y que intenta interpretarlo/s a partir de alguna palabra aislada. Estos problemas pueden dar pie a lo que denominaremos: «ruido: imprecisión lingüística», «ruido: interpretación inversa» o «ruido: incompreensión». En las líneas que siguen, describiremos estos fenómenos con detalle.

2) Ruidos relacionados con la competencia cultural del lector.

Los ruidos de esta categoría vienen provocados por una dificultad para manejar el mundo nocional del texto. Responden a la pregunta: «qué estrategias utiliza el informante para rellenar un vacío de comprensión que resultan inadecuadas ». Las respuestas pueden ser: a) atribuye características generales a elementos particulares, b) realiza asociaciones que provienen de su conocimiento del mundo pero que obvian las guías del texto, c) proyecta su modelo de mundo sin tener en cuenta las guías del texto, d) añade justificaciones inventadas para sustituir los vacíos de comprensión o e) se aleja completamente del texto para contestar a la pregunta. Estas estrategias pueden dar pie a lo que denominaremos: «ruido: generalización», «ruido: asociación», «ruido: proyección», «ruido: invención» o «ruido: desfocalización».

A continuación, describiremos todos los tipos de ruido—«ruido: imprecisión lingüística», «ruido: interpretación inversa», «ruido: incompreensión», «ruido: generalización», «ruido: asociación», «ruido: proyección», «ruido: invención» y «ruido: desfocalización»— y proporcionaremos ejemplos de cada uno. Sin embargo, lo importante es discernir si se trata de ruidos relacionados con un problema lingüístico y/o discursivo (categoría 1) o si se trata de ruidos en los que el informante está utilizando su conocimiento del mundo (categoría 2). En la página que sigue, recordamos, en tabla que 6.10, a qué categoría corresponde cada ruido.

CATEGORÍAS DE RUIDO				
1) Ruidos relacionados con la competencia lingüística y/o discursiva del lector				
IMPRECISIÓN LINGÜÍSTICA	INTERPRETACIÓN INVERSA		INCOMPRENSIÓN	
2) Ruidos relacionados con la competencia cultural del lector				
GENERALIZACIÓN	ASOCIACIÓN	PROYECCIÓN	INVENCION	DESFOCALIZACIÓN

Tabla 6.10 Categorías de ruidos para valorar las respuestas de los cuestionarios

- Imprecisión lingüística

El «ruido: imprecisión lingüística» pone de manifiesto una carencia o un lapsus relacionado con la percepción o la producción de alguna palabra o unidad léxica. En general, aparece cuando el informante no ha comprendido alguna palabra que constituye una «clave temática mínima» para contestar con éxito a una pregunta o cuando tiene problemas para explicar, con sus propias palabras, una idea del texto. En concreto, este ruido ocurre:

- a) En algún caso aislado, cuando el informante no consigue comprender ni retener en la memoria alguna palabra del texto que contiene una noción básica para contestar a alguna pregunta. Entonces, utiliza otra palabra del texto en su lugar, que tampoco ha comprendido pero que sí que ha retenido. Para entender esta especie de lapsus, el lector puede ponerse ante la situación hipotética de un texto que contenga tantos tecnicismos que resulte difícil de comprender. Para hablar de ese texto, el lector deberá recordar palabras que no ha podido llenar de significado y, seguramente, incurrirá en confundirlas. Para ilustrar este proceso, ponemos el ejemplo del informante LIC1 (del centro escolar Lola Anglada, Ciclo Inicial y catalogado con una competencia lectora baja), que, tanto para resumir el relato, como para contestar a cómo la piedra pudo iniciar su viaje, afirma que *un cim havia caigut a la pedra, que havia caigut muntanya avall*. Este informante, utiliza la palabra «cim» (cima de una

montaña) para decir «llamp» (rayo). Las dos palabras, «cim» y «llamp» aparecen en el texto.

- b) En algún caso aislado, cuando el informante tiene un lapsus lingüístico, como LSC4, que mientras intenta releer una frase para poder contestar con éxito, dice: *va començar en un període d'abusos, d'injustícies i misteri* (en vez de «misèries»).
- c) También en algún caso aislado, cuando el informante quiere construir una frase con alguna palabra del texto que no ha comprendido o retenido muy bien e incurre en una frase imprecisa, atípica o incoherente.

Por ejemplo, el informante GIC4 dice: *No sé qui va vindre i li va preguntar què li passava (a la pedra). Va vindre un tro, va trencar la pedra, va caure mitja muntanyeta a sobre amb, va fer com un riu i...[frase inacabada].* Y el informante LMB2 (de Ciclo Medio y catalogado con una competencia lectora media por sus maestros) indica que los investigadores fueron al pueblo para *la clau que estava a vila preciosa. La clau que buscaven, els investigadors del misteri, estava a la vila preciosa però a la vila preciosa no hi havia ningú que estigués de mal humor, perquè eren molt simpàtics i amables i es van...[frase inacabada]. *Els investigadors volen trobar la clau del misteri. El senyor Puigverd.**

- d) Con mucha más frecuencia, cuando el informante quiere decir una cosa, pero dice otra, porque se equivoca de palabra o porque le falta léxico.

Ponemos aquí dos ejemplos que, curiosamente, funcionan con la misma vaguedad: la palabra «amable»: El informante GIA4 (de la escuela Gavà Mar, Ciclo Inicial y catalogado como buen lector) describe a la piedra como «amable» *perquè vol mirar una cosa nova i deu ser bona persona.* Seguramente, este informante quería referirse a la piedra como «curiosa» o «buena», tal y como le pasa al informante GSC4 (de Ciclo Superior y con una competencia lectora baja). Este último, indica que Jaume es muy amable *perquè si tu li dius una cosa, s'ho queda i és molt... bondadós.* Tal vez quería decir que Jaume era «empático», «sensible» o «bueno». Pero «amable» constituye una opción «imprecisa». En esta categoría, también podríamos

encontrar confusiones, como la que se establece entre el binomio «invisible-transparente».

No se considerará «ruido: imprecisión lingüística» el hecho de que el informante modifique el nombre de un personaje. Por ejemplo: Puigverd>Capverd>Pigaverd.

- Interpretación inversa

El «ruido: interpretación inversa» ocurre cuando el informante interpreta justo lo contrario de lo que explica el texto.

Por ejemplo, el informante LIB4 (de la escuela Lola Anglada, competencia lectora media, de Ciclo Inicial) indica que el viaje de la piedra dura muy poco *perquè només diu que l'ajuden les ones del riu i ja està al mar*. Pero lo cierto es que el viaje de la piedra dista mucho de ser corto: cae rodando por una montaña hasta el río, atraviesa campos, se baña en otros ríos helados, sube y baja por montes, pasa por caminos de polvo e incluso se desgasta antes de llegar al mar, donde las olas la llevarán de aquí para allá.

En otro ejemplo, el informante LSC1 (de Ciclo Superior y catalogado como un lector con dificultades) afirma que la razón por la que encarcelaron a Jaume es que *com que era invisible, no el volien al poble*. Si obviamos el «ruido: imprecisión lingüística» que ocurre en el binomio invisible-transparente, veremos que el informante menciona una información totalmente contraria a lo que indica el texto, pues Jaume, lejos de ser una persona poco querida, es una figura muy amada y respetada en el pueblo. La respuesta es «nula», porque no acierta en el motivo del encarcelamiento (que son sus opiniones, inevitablemente públicas, en contra de lo que estaba ocurriendo). Pero, además, contiene un «ruido: interpretación inversa», porque aporta una información que es completamente opuesta a lo que explica el relato. El lector avezado de este trabajo podrá adivinar que este informante también obtiene una «respuesta nula» en la pregunta «por qué la gente quería a Jaume» que, por cierto, se formula al principio.

Como se verá más adelante, el «ruido: interpretación inversa» (de la categoría 1) se diferencia del «ruido: invención» (de la categoría 2) en que, el primero, muestra cómo el informante declara respuestas que parten de su desconocimiento lingüístico o

prosódico. El segundo, en cambio, muestra cómo el informante rellena el vacío de comprensión con invenciones que provienen de su conocimiento del mundo y que, por lo tanto, son independientes de las palabras del texto. Dicho de otro modo: la primera estrategia se agarra a las palabras o expresiones del texto y la segunda, al conocimiento del mundo.

- Incomprensión

El «ruido: incomprensión» ocurre cuando el informante da señales de que no ha comprendido alguna idea del texto. Podría pensarse que todos los ruidos son, en realidad, incomprensiones. Pero aquí señalamos, sobre todo, lo que se refiere a nociones o argumentos básicos del relato. De hecho, la mayoría de «ruido: incomprensión» (no todo) sucede cuando el informante ha omitido alguna «clave temática mínima» que resulta esencial para contestar con éxito a la pregunta. Para saber si esto ha ocurrido porque el informante no sabe discernir entre lo importante y lo secundario o porque, de lo contrario, el informante no ha comprendido esa idea, la investigadora le hace una pregunta y, entonces, su respuesta implica un «ruido: incomprensión». Por ello, resulta fácil relacionar la presencia de «ruido: incomprensión» con las valoraciones «respuesta parcialmente satisfactoria»—en la que falta alguna de las «claves temáticas mínimas»— o «respuesta nula».

Por ejemplo, el informante GMA2 (de la escuela Gavà Mar y catalogado con una competencia lectora alta) indica, haciendo referencia al relato *El misteri de la Vila Preciosa*, que el señor Puigverd *es pensava que ja tenia el negoci fet i va pensar idees per saber què era i qui*. Y ante la pregunta «y al final, ¿descubre algo o no?» de la investigadora, el informante contesta que no. Esto constituye un «ruido: incomprensión» porque el señor Puigverd sí que descubre algo: que no podrá vender la felicidad, porque no hay un objeto universal que la contenga y que la verdadera felicidad se cultiva en las relaciones cercanas y positivas. Su descubrimiento es esa reflexión. Por eso cambia de negocio: invertir en la familia. En otros casos, el informante declara la incomprensión directamente; es decir, no incurre en el proceso *omisión de información-pregunta de la investigadora-declaración de la incomprensión*; sino que, por el contrario, contesta directamente con ruido. Por ejemplo, el

informante GMA1, que también es un lector de Ciclo Medio catalogado con una competencia lectora alta, menciona directamente en su resumen que el señor Puigverd *després no va descobrir res i es va marxar*. Creemos que las incomprensiones parten de alguna clave léxica del texto como *No són les llaminadures!* o *No ho podia saber*.

Para poner otro ejemplo, mostramos una respuesta extraída de Ciclo Superior. Este informante, LSA4, en el resumen de *Jaume de vidre*, declara que: *Un dictador li va dir (al Jaume) que no xerrés perquè ell era molt xerraire i no podia parar i el van posar a la presó*. En estas declaraciones, podemos detectar palabras literales del texto, concretamente de la línea 23: «*en Jaume no podia callar*». El problema es que el texto continúa explicando que lo que le pasaba a Jaume es que, aunque no abriera la boca, sus pensamientos seguían viéndose, lo cual no significa que fuera un charlatán. El informante omite buena parte de la frase y elabora a partir de lo que retiene de ella. Su resultado evidencia que no ha comprendido el enunciado.

Podría pensarse que la incomprensión de este ejemplo es un «ruido: asociación» (como el que se detecta entre «no poder callar» y «ser un charlatán») y un «ruido: invención» (como el del argumento según el cual el dictador le dijo a Jaume que callara). De nuevo, lo que nos hace decidir por una u otra etiqueta es que en este caso, lo que ocurre es que el informante muestra que no ha codificado bien el enunciado que contiene las «claves temáticas mínimas» de una pregunta y que intenta interpretarlo a partir de una palabra o pequeño grupo de palabras aisladas.

- Generalización

El «ruido: generalización» ocurre cuando el informante convierte un elemento unitario en un elemento múltiple o viceversa. Es decir: cuando atribuye una cualidad de muchos a uno solo o realiza lo contrario.

Por ejemplo, un informante de la escuela Lola Anglada, Ciclo Inicial y catalogado con una competencia lectora baja por sus maestros, LIC3, propone el título «La pedra», porque, según él, el relato *parla de pedres*. Y el informante GMC4 (de escuela Gavà Mar, Ciclo Medio y catalogado con una competencia lectora baja) dice que, por un

lado, *la senyora Maria és la venedora de diaris i també de dolços y que, por el otro, és tan bona que li acaricien els coloms i no tenen por d'ella.* Como vemos, el primer informante convierte la vida de una piedra en un conjunto de datos que se pueden extrapolar a todas las piedras. El segundo, generaliza la tienda de golosinas y la convierte en una tienda de golosinas y de diarios y atribuye la magia de que las palomas se dejen acariciar a María. En el relato, sin embargo, hay un quiosco de diarios y una tienda de golosinas (dos comercios por separado) y las palomas se dejan acariciar por cualquiera.

- Asociación

El «ruido: asociación» es, de hecho, un tipo de generalización diferente. En este trabajo, se refiere al resultado de aplicar un pensamiento asociativo; es decir: de establecer relaciones lógicas entre elementos, a menudo para establecer justificaciones causa-efecto.

Por un lado, la asociación ocurre en justificaciones como las que hace el informante LIA1, que declara que *(la pedra), de la muntanya fins la platja triga temps: a la muntanya fa fred i a la platja fa calor. És com si estigués a la muntanya a l'hivern i passa la primavera, la tardor... i quan arriba a la platja és estiu.*

Pero también encontramos asociaciones entre «añorar», «sentir algo negativo» y «sentir desagrado (porque la añoranza indica un sentimiento negativo)», incluso entre «añorar», «querer volver» y «tener miedo (porque se quiere volver)». También, entre «lento (poco rápido)» y «pequeño (poca cosa)», como demuestran los siguientes ejemplos. A continuación, mostramos estos ejemplos en su contexto de enunciación. Esta vez los presentamos de un modo más parecido al que se verá más adelante. Arriba, centrado, el código del informante, después, a la izquierda, el número de la pregunta en la que el informante emite el ruido. Seguidamente, la respuesta del informante y, en negrita, antes del fragmento afectado, el tipo de ruido:

GIB2

1) *Volia anar a un riu que li portaria al mar, **R: ASOCIACIÓN** però no li va agradar. I a un nen, li va agradar tant que se la va emportar a la seva casa.*

Aquí la asociación ocurre en *però no li va agradar*. Los conceptos que se han relacionado podrían ser: «añorar»-«sentir algo negativo»-«sentir desagrado (porque la añoranza indica un sentimiento negativo)».

GIC4

5) —*La descriuria com simpàtica i que* **R: ASOCIACIÓN** *té por.*

—Poruga?

—*Perquè estava al mar i volia tornar a la muntanya...*

En este caso, la asociación ocurre entre «añorar», «querer volver» y «tener miedo (porque se quiere volver)». El informante, en la pregunta 5 del cuestionario, asocia las ideas que acabamos de describir y, como resultado, dice que la piedra es miedosa.

GIC3

4) —*Triga un montón, día y noche.* **R: GENERALIZACIÓN** *És una pedra, no irá tan ràpid rodando.*

—No va tan ràpid rodant?

—*Las gordas...*

—I aquesta?

—**R: ASOCIACIÓN** *Esta es pequeña y va lenta. Y como hay mucho camino y es muy petita, se le hace muy grande el camino.*

El informante GIC3, declara dos ruidos en la respuesta que hace referencia a la pregunta 4. El primero, es un «ruido: generalización», porque atribuye una idea (la poca velocidad de las piedras) a todas las piedras del mundo. En cambio, el segundo ruido es un «ruido: asociación» porque después de desmontar la generalización, relaciona las ideas «lento (poco rápido)» y «pequeño (poca cosa)».

- Proyección

El «ruido: proyección» ocurre cuando el informante interpreta la historia desde el filtro de su experiencia; es decir, empatiza con el personaje del texto, se convierte en él y proyecta sobre la historia todas sus relaciones vitales.

Esto ocurre, por ejemplo, cuando el informante se refiere a Jaume como a un niño, entendiendo que tiene su edad. O cuando un informante asume que Puigverd es el marido de María, porque está en la tienda hablando con ella. La investigadora se interesó por el modelo de familia de este último informante y descubrió que su madre tenía una tienda. Es posible que el informante atribuyera a Puigverd la cualidad de marido al relacionar la situación con su modelo del mundo.

- Invención

El «ruido: invención» ocurre cuando el informante añade elementos o justificaciones ajenas al texto; es decir, inventa argumentos que provienen de su conocimiento del mundo para dotar de sentido las ideas o fragmentos que no ha comprendido. Este ruido se parece mucho a hacer hipótesis sobre cómo podrían conectarse dos ideas. De hecho, a menudo viene introducido por expresiones como «creo que...» o «tal vez...».

Por ejemplo, GMB3 (Gavà Mar, Ciclo Medio) indica, en el resumen del *Misteri de la Vila Preciosa*, que com que gairebé tots es van anar a viure a vila preciosa, (el Puigverd) va vendre les seves empreses i es va anar amb els seus fills i la seva dona a vila preciosa.

Por otro lado, el informante LMC3, indica que María es una hada porque igual és màgica, té poders, com fer que desaparequin aquestes malalties. Té una vareta i quan diu el nom de la malaltia aquesta, desapareix la malaltia. I així fa que el poble estiqui més content.. Todos estos argumentos constituyen un «ruido: invención»

- Desfocalización

Por último, el «ruido: desfocalización» ocurre cuando el informante cambia de tema y no responde a lo que se le pregunta. Creemos que esta es la estrategia que demuestra una mayor incompreensión de las «claves temáticas mínimas» que se asocian a una pregunta. Esto no significa, sin embargo, que los informantes que muestren este tipo de ruido no hayan comprendido nada, ya que este ruido aparece solo en alguna respuesta y no se mantiene más. Así, por ejemplo, el informante LIC2 incurre en un «ruido: desfocalización» cuando propone el título *La bola de drac* porque su clase es de Songoku. Pero, desde luego, en las otras preguntas no sigue hablando de la serie.

6.5 PRESENTACIÓN DE LAS RESPUESTAS DE LOS CUESTIONARIOS

En el anejo I de este trabajo mostramos, mediante tablas, cuáles son las valoraciones que han recibido cada una de las respuestas de los informantes y cuáles son los «ruidos introducidos» que se han detectado en ellas. Para no abrumar al lector con demasiados datos, y puesto que este trabajo incluye un dispositivo con las grabaciones de los resultados, hemos decidido no transcribir las respuestas «totalmente satisfactorias» y/o que no contienen ningún «ruido introducido». Tampoco las transcripciones son completas; es decir, no dan cuenta de los titubeos y comentarios ajenos a las preguntas. Lo que podrá verse es una selección de las declaraciones más importantes de los informantes.

Las tablas están distribuidas por ciclo, escuela y informante. Es decir, la primera tabla hará referencia al resumen y selección de respuestas que se obtuvieron en la muestra de Ciclo Inicial de la escuela Gavà Mar y la segunda dará cuenta de las respuestas de Ciclo Inicial del centro Lola Anglada. Después, seguirán las tablas correspondientes al Ciclo Medio y, para finalizar, vendrán las tablas que recogen las respuestas de la muestra de Ciclo Superior, en el mismo orden de escuelas (primero Gavà Mar y después Lola Anglada). En cada tabla podrá verse: centrado y sombreado, el código del informante; a la izquierda, el número de la pregunta a la que hacen referencia los datos; después, si cabe, un resumen-transcripción de la respuesta del informante con los «ruidos introducidos» marcados en negrita y en mayúsculas; por último, la valoración de la respuesta: T («respuesta totalmente satisfactoria»), P («respuesta parcialmente satisfactoria») o N («respuesta nula»).

Los primeros informantes son siempre los de la categoría «A» (A1, A2, A3 o A4) — aquellos cuya competencia lectora fue catalogada como «alta» por sus maestros—, con el correspondiente código de escuela (G o L) y de ciclo (I, M, S) delante. Después, los de la categoría «B», que corresponden a los lectores que, según sus maestros, tienen una competencia lectora media. Por último, aparecen los informantes de la

categoría «C» que, según sus maestros, son informantes con una competencia lectora baja. La tabla 6.11 constituye un ejemplo de lo que el lector podrá encontrar en el anejo I. Se trata del fragmento que hace referencia a los resultados del informante GIA2, considerado, por sus maestros, un buen lector de la escuela Gavà Mar:

PREG.	RESPUESTAS CICLO INICIAL GAVÀ MAR	EVAL.		
		T	P	N
GIA2				
1	++	1		
2		1		
3	R: IMPRECISIÓN LINGÜÍSTICA La pluja i el vent la porten cap als rius i va travessant coses fins que arriba al mar. L'ajuden la pluja, el vent, els llamps... *sabe que la clave es un elemento atmosférico, interpreta que tronada/llamp/bram son elementos distanciados. Els llamps també? *lectura crítica de hipòtesis Sí, però si la pedra fos de ferro es cremaria amb un llamp.		1	
4	Una hora. <i>És molt o poc?</i> Molt. Són 60 minuts. Bueno... 2 hores. Perquè no anirà directa al mar. Ha d'anar lenta pel riu... <u>Ha de passar per...</u> No... 2 dies. <i>2 dies?</i> R: PROYECCIÓN Hauria de dormir al riu i després travessar i ha de passar per un altre riu i ja és de dia... Serien 48 h.	1		
5	Bona, perquè parla i R: INVENCIÓN té molt de respecte a la gent. És educada, no fa enfadar la gent. És interessant. <i>Interessant? Què vols dir?</i> Que ella és rodona; és diferent, totes les pedres volen ser com ella.			1
6		1		
7	*poco conocimiento del mundo Una pedra no es desgasta mai, R: IMPRECISIÓN LINGÜÍSTICA no es desfà (=es trenca) ni res i després torna a estar bona. S'ha ferit i després continua com si res./ R: INVENCIÓN COHERENTE A R ANTERIOR No podria travessar tot això amb el vent i tot això. Potser va pels boscos i es queda atrapada. El vent no podria fer-la volar. Si va tot recte es xoca. No explica els problemes del viatge: si es queda atrapada, si es xoca./ Una pedra pesa, s'enfonsaria i no respiraria.	1		
8	No ho pots tenir tot a la vegada. Si ho tens tot no ho aprecies. <i>Què vols dir?</i> Has de decidir-te. No pots tenir-ho tot perquè després t'avorreixes.	1		

Tabla 6.11: Fragmento de las tablas de presentación de las respuestas a los cuestionarios, referido a GIA2

Para la lectura de las respuestas, conviene tener en cuenta que:

- Las filas en blanco indican que el informante ha dado una respuesta totalmente coherente y paralela a lo que se establece en los criterios de valoración (T) y que, además, no contiene ningún «ruido introducido».
- Por consiguiente, las filas que contienen texto muestran una selección de lo más pertinente de las respuestas que han recibido valoraciones parciales (P) o nulas (N) y/o que declaran la presencia de «ruidos introducidos».
- Las filas que contienen un «++» indican que el informante ha dado una respuesta totalmente coherente y paralela a lo que se establece en los criterios de valoración, que no contiene «ruido introducido» y que, además, destaca en la cantidad de detalles que incluye.
- Los ruidos introducidos aparecen en mayúscula y negrita y están introducidos por una erre, también mayúscula y negrita (por ejemplo: «**R: IMPRECISIÓN LINGÜÍSTICA**»),
- Algunas filas contienen anotaciones marcadas con un asterisco (*) y una frase en negrita; se trata de observaciones de la investigadora.
- Las intervenciones orales de la investigadora; por ejemplo, para indagar acerca del significado de alguna declaración de los informantes, aparecen marcadas en cursiva.
- En ocasiones, el ruido que se declara en una respuesta puede seguir manteniéndose en otras. Cuando esto ocurre, se ha indicado como «**R: [TIPO DE RUIDO que se repite] COHERENTE A R ANTERIOR**», también en negrita y mayúsculas, aunque, después, todos los ruidos se contabilizan de forma individual y esto solo sirva para estudiar el impacto de cada tipología de ruido. Ponemos, como ejemplo, al informante GIC3, que repite un «ruido: imprecisión lingüística» en las preguntas 1 y 3. Lo vemos en la tabla 6.12.

PREG.	RESPUESTAS CICLO INICIAL GAVÀ MAR	EVAL.		
		T	P	N
GIC3				
1	Una pedra quería ir al mar. R: IMPRECISIÓN LINGÜÍSTICA Le ayudó una pedra o no sé qué dice. Va caminant, se la encuentra R: IMPRECISIÓN LINGÜÍSTICA una niña en la playa. La coge. Se la lleva a su pueblo. R: INTERPRETACIÓN INVERSA Y aún sigue la pedra caminant, hasta el mar.		1	
2		1		
3	Caminant muntanya abajo hasta el mar. <i>Però les pedres caminen?</i> No però la ayudó R: IMPRECISIÓN LINGÜÍSTICA COHERENTE A R ANTERIOR <u>como una pedra</u> , no sé qué es. <i>Hi ha una cosa que l'ajuda i va caminant cap abaix?</i> Va caminant. R: INVENCION <u>Puede ser un perro</u> , que la tiró y estaba rodando abaix.		1	

Tabla 6.12: Fragmento de las tablas de presentación de las respuestas a los cuestionarios, referido a GIC3

Tal y como muestra la tabla 6.12, el informante incurre, en la pregunta 1, en dos «ruidos: imprecisión lingüística». El primero pone de manifiesto que el lector no ha comprendido las «claves temáticas» *bram/tro/tronada* y que, para superar su carencia léxica, hablará de una *pedra_{2-amiga}* que ayuda a la *pedra_{1-protagonista}* a bajar la montaña. El informante nos hace saber que no ha entendido qué elemento era el elemento mágico/amigo que ayudaba a la *pedra (bram/tro/tronada)* y que, de ahora en adelante, lo llamará «*pedra_{2-amiga} o no sé*». El informante rellena el vacío de información con la hipótesis de que el elemento mágico podría ser una *pedra*, pero insiste en que no sabe qué es. Esta declaración con «ruido: imprecisión lingüística» se repite en la pregunta 3, donde el informante vuelve a justificar que la *pedra* baja gracias a la ayuda de un elemento mágico que no sabe qué es y que nombrará *pedra_{2-amiga} o no sé*. La segunda vez que aparece esta declaración se marca, entonces, como «ruido: imprecisión lingüística coherente a R anterior».

En el capítulo que sigue, mostramos los porcentajes de respuestas totalmente satisfactorias, parcialmente satisfactorias y nulas que hemos encontrado en cada ciclo, escuela, nivel de competencia lectora y pregunta del cuestionario.

7. RESULTADOS DE COMPRENSIÓN

*Tomé un curso de lectura rápida y fui capaz de leerme "Guerra y paz"
en veinte minutos. Creo que decía algo de Rusia.
Woody Allen*

A lo largo de este capítulo, presentaremos los resultados de comprensión de cada pregunta del cuestionario, en cada Ciclo, escuela y nivel de competencia lectora. Para empezar, mostraremos los resultados de Ciclo Inicial. Después, los resultados de comprensión en el Ciclo Medio y, por último, mostraremos los resultados de Ciclo Superior. En cada apartado, facilitaremos un gráfico circular que muestra qué porcentaje de respuestas T, P y N se han registrado en total, en cada uno de los respectivos Ciclos. También, un gráfico que muestra el porcentaje de informantes que han contestado de forma totalmente satisfactoria a más de la mitad de preguntas del cuestionario (esto es: que supera la prueba desde un punto de vista cualitativo), en cada Ciclo. Mostraremos estos datos, también, atendiendo a cada estrato escolar y a cada estrato de competencia lectora. Continuaremos con un gráfico apilado que muestre los resultados que se han registrado en cada una de las preguntas. Y, a continuación, analizaremos los resultados de cada pregunta, en cada centro y en cada nivel de competencia lectora. El capítulo se cerrará con algunas observaciones generales, y dará pie a las páginas dedicadas a la prosodia.

7.1 RESULTADOS DE COMPRENSIÓN EN EL CICLO INICIAL

Distribución de los resultados de comprensión en Ciclo Inicial

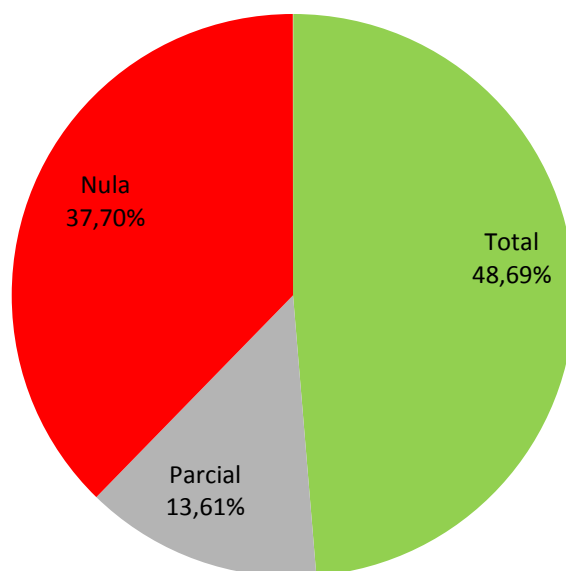


Gráfico 7.1 Distribución de los resultados de comprensión en Ciclo Inicial

El gráfico 7.1 muestra los porcentajes de respuestas T, P y N que se han recogido en los cuestionarios de Ciclo Inicial: 48,69% de valoraciones «totales», 13,61% de valoraciones «parciales» y 37,70% de valoraciones «nulas». Se trata del Ciclo con mayor número de respuestas «nulas» y menor número de respuestas «parciales», si bien, como se verá más adelante, presenta resultados parecidos a los de Ciclo Medio. Conviene entender que este gráfico muestra la frecuencia de aparición de las distintas valoraciones a lo largo del cuestionario y no el porcentaje de informantes que superan la prueba. Además, sus números podrían verse ligeramente modificados si se elimina la pregunta 6.

Para estudiar qué porcentaje de informantes obtiene al menos 5 respuestas «totales» (de un total de 8); esto es, que superan la prueba desde un punto de vista cualitativo, convendría estudiar el gráfico de a continuación (gráfico 2).

Porcentaje de informantes que superan satisfactoriamente el cuestionario, en su totalidad (CI)

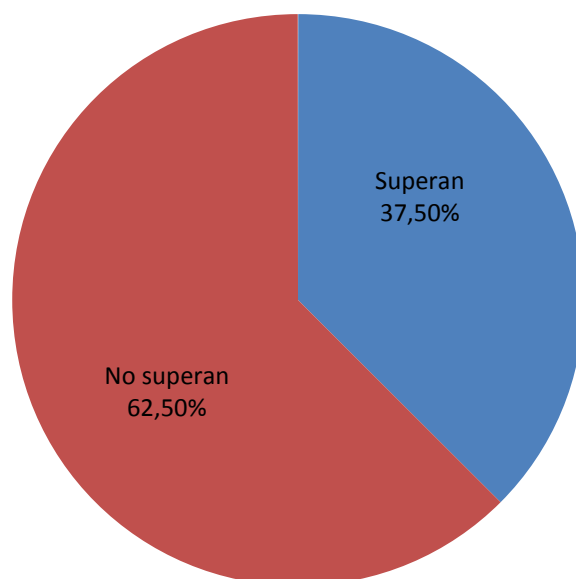


Gráfico 7.1: Porcentaje de informantes de Ciclo Inicial que superan el cuestionario (contestan a más de la mitad de las preguntas de forma satisfactoria)

Del gráfico 7.2 se desprende que solo el 37,50% de los informantes logra contestar a al menos 5 preguntas de forma satisfactoria. En este Ciclo, no hay ningún informante que supere todas las preguntas aunque sí que encontramos a tres que obtienen 7 valoraciones «totales»—dos del centro Gavà Mar y uno del centro Lola Anglada, respectivamente—. En el otro extremo, hay un informante—del centro Lola Anglada—que no comprende nada y otro que solo obtiene una valoración «total» a lo largo de toda la prueba.

Distribución de los resultados de comprensión en el centro Gavà Mar (CI)

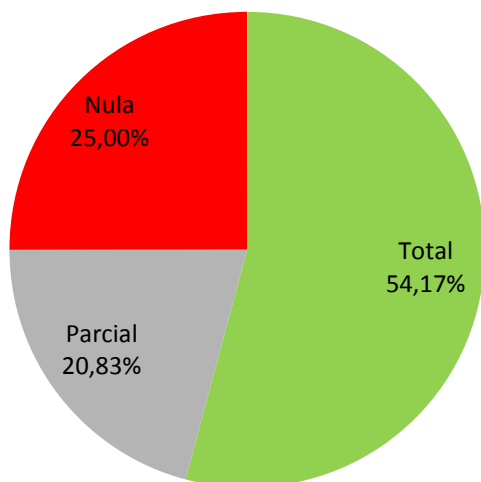


Gráfico 7.2: Distribución de los resultados de comprensión en los informantes de Ciclo Inicial provenientes de Gavà Mar

Distribución de los resultados de comprensión en el centro Lola Anglada (CI)

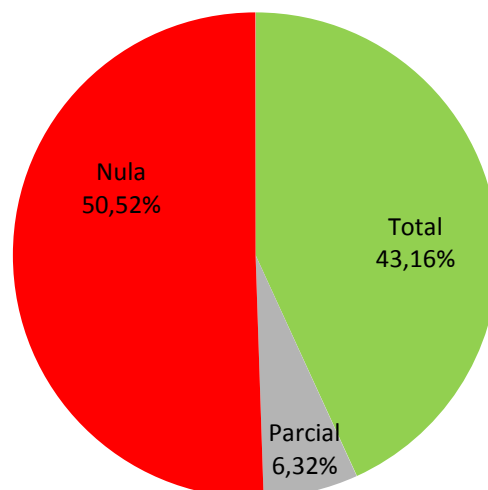
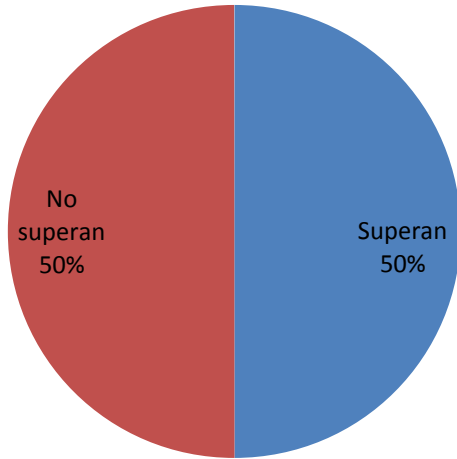


Gráfico 7.3: Distribución de los resultados de comprensión en los informantes de Ciclo Inicial provenientes de Lola Anglada

Los gráficos 7.3 y 7.4 muestran cómo se distribuyen los diferentes tipos de valoraciones en los dos centros. Lo que más llama la atención es que la mayoría de respuestas «parciales» provenga del centro Gavà Mar, lo que hace que se reduzca su frecuencia de aparición de valoraciones «nulas» de forma significativa. Dicho de otro modo: el centro Lola Anglada describe un mayor porcentaje (el doble) de respuestas «nulas» y apenas registra valoraciones «parciales» a lo largo de la prueba. Puede que, en esta última escuela, las diferencias entre los niveles de competencia lectora de los alumnos sean más acusadas. De ahí que se describa un comportamiento más dicotómico (o «total» o «nulo»).

Porcentaje de informantes que superan el cuestionario provenientes de Gavà Mar (CI)



Porcentaje de informantes que superan el cuestionario provenientes de Lola Anglada (CI)

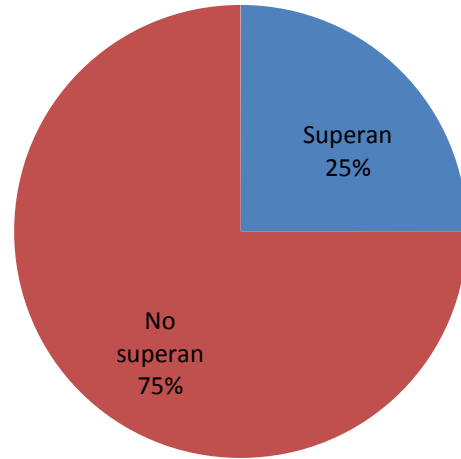


Gráfico 7.5: Porcentaje de informantes de Ciclo Inicial y provenientes de la escuela Gavà Mar que superan el cuestionario

Gráfico 7.6: Porcentaje de informantes de Ciclo Inicial y provenientes de la escuela Lola Anglada que superan el cuestionario

Los gráficos 7.5 y 7.6 muestran qué porcentaje de informantes de Ciclo Inicial superan el cuestionario desde un punto de vista cualitativo, en cada escuela. En Gavà Mar, la mitad de los informantes obtiene al menos cinco respuestas totalmente satisfactorias. Sin embargo, en Lola Anglada, solo un 25% de los informantes obtiene este nivel de comprensión.

Si se comparan estos resultados con los de la página anterior, puede deducirse que las respuestas parciales, en este Ciclo, muestran un comportamiento más parecido a comprender que a no comprender. Esto es: si sumamos las respuestas T y P de cada escuela, descubriremos que, en Gavà Mar, la suma se acerca al 75% de respuestas y que, en Lola Anglada, se acerca al 50%. La diferencia entre la suma de respuestas T y P de cada escuela es del 25%, tal y como pasa cuando agrupamos a los informantes según si superan o no el cuestionario.

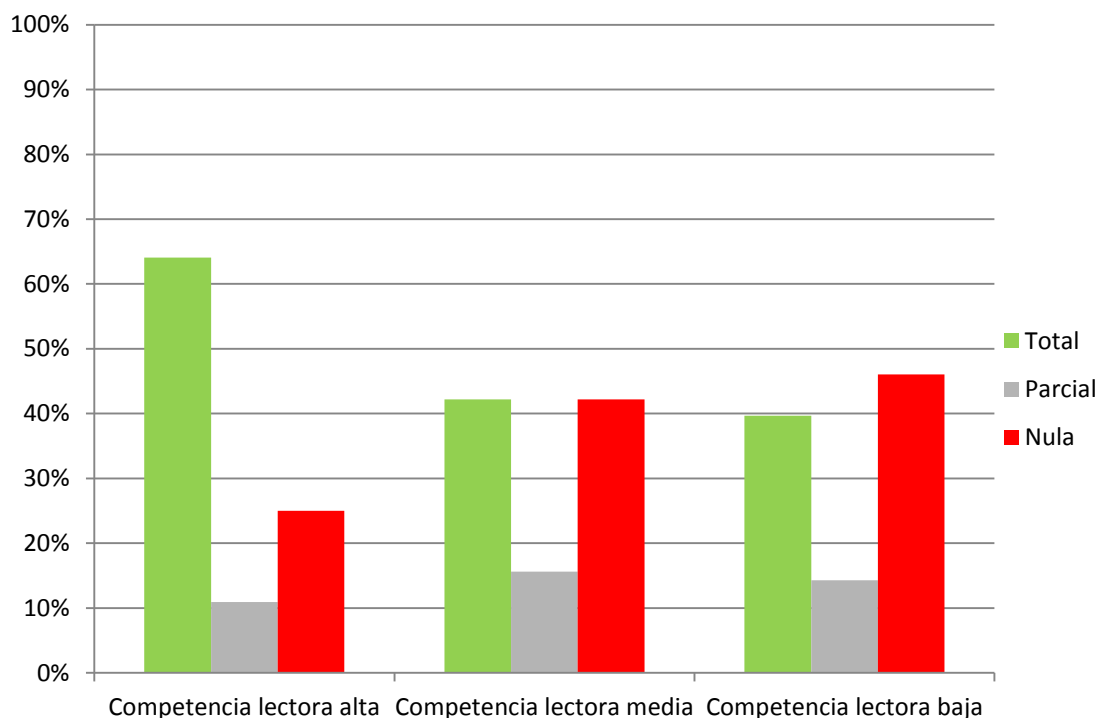


Gráfico 7.7: Distribución de los resultados de comprensión de Ciclo Inicial a lo largo de los distintos estratos de competencia lectora

El gráfico 7.7 muestra la distribución de las valoraciones a lo largo de los distintos niveles de competencia lectora. Los lectores pertenecientes al grupo «competencia lectora alta» despuntan, tal y como se esperaba, en frecuencia de respuestas «totales», y son los informantes que menos valoraciones «nulas» reciben a lo largo de todas las preguntas del cuestionario. Sin embargo, resulta difícil distinguir a los lectores con una competencia media y a los lectores con una competencia baja. En lo que a número de respuestas «parciales» se refiere, los tres grupos describen un comportamiento similar. En las páginas que siguen, mostramos una descripción pormenorizada de los resultados, pregunta por pregunta.

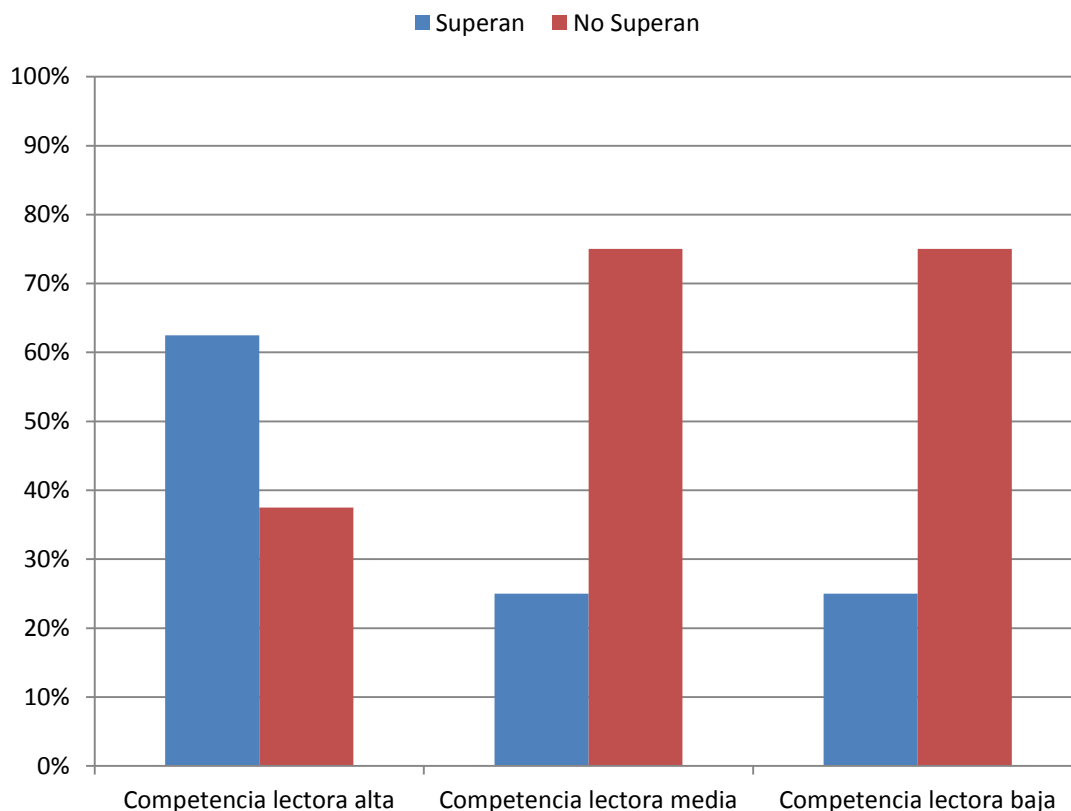


Gráfico 7.8: Porcentaje de informantes de Ciclo Inicial que supera y no supera el cuestionario desde un punto de vista cualitativo en cada estrato de nivel de competencia lectora

El gráfico 7.8 distribuye a los informantes de cada estrato de competencia lectora de acuerdo a si superan o no superan el cuestionario desde un punto de vista cualitativo. De este gráfico se desprende que, en este Ciclo, la mayoría de los informantes que han sido catalogados con un nivel de competencia lectora alta por sus maestros supera la prueba. Este estrato, por tanto, está bien seleccionado o identificado por los maestros. Sin embargo, no se encuentran diferencias entre el estrato B y C. En este Ciclo solo hay dos tipos de competencia: la alta y la media-baja.

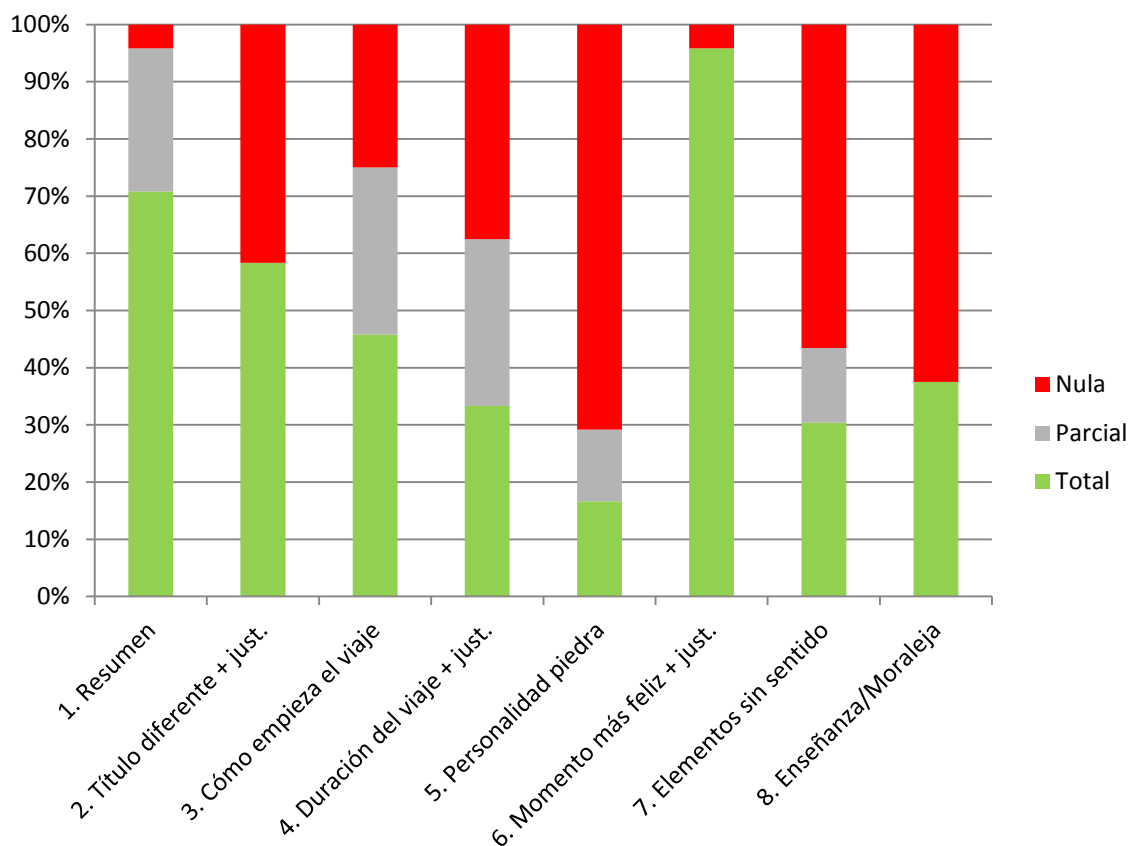


Gráfico 7.9: Distribución de los resultados de comprensión en las distintas preguntas del cuestionario de Ciclo Inicial

El gráfico 7.9 muestra la distribución de los resultados a lo largo de las distintas preguntas del cuestionario de Ciclo Inicial. Las preguntas con mayores porcentajes de respuestas «totalmente satisfactorias» son, en orden de éxito registrado, la pregunta 6 (que requiere hacer una inferencia sobre el momento más feliz de la piedra), la pregunta 1 (que hace referencia al resumen) y la pregunta 2 (que requiere proponer un título distinto para la historia). En el otro extremo, las preguntas 5, 8 y 7, que requieren inferir un rasgo de personalidad del personaje, inferir una enseñanza o moraleja y detectar algún contrasentido en el relato, respectivamente, son las que describen un mayor índice de respuestas «nulas».

Cabe notar que, en este Ciclo, se describen pocas respuestas «parcialmente satisfactorias» y que estas parecen, sobre todo, en las preguntas 3 (sobre cómo consigue iniciar su viaje la piedra) y la pregunta 4 (sobre cuánto dura el viaje de la piedra) por el hecho de que son preguntas que permiten contestar a través del conocimiento del mundo y que, por tanto, se encuentran en la zona de desarrollo próximo del informante. Además, coinciden con las preguntas cuyas claves se encuentran localizadas en un mismo fragmento. De hecho, cabría considerar que los porcentajes de adecuación «parcial» obtenidos en las preguntas 3 y 4, corresponden, de algún modo, a una comprensión «total». Esto nos llevaría a ver incrementados sus porcentajes de éxito, incluso por encima de los de la pregunta 2 (título). Hay tres preguntas —a 2, la 6 y la 8— que no obtienen ninguna valoración «parcial».

En definitiva, las preguntas más asumibles para la muestra han sido: la 1 (resumen), la 2 (título), la 3 (cómo empieza el viaje), la 4 (duración del viaje) y la 6 (momento más feliz de la piedra), que se corresponden con los primeros niveles de comprensión; a saber: literal, reorganización de la información, literal/inferencial detalles e inferencial causa-efecto. Las preguntas menos asumibles —que coinciden con aquellas en las que se describe un menor índice de respuestas «totales» y un mayor índice de respuestas «nulas»— han sido la 5 (personalidad de la piedra), la 7 (elementos sin sentido) y la 8 (enseñanza/moraleja) «totales», que se corresponden con los niveles de comprensión inferencial-rasgos del personaje, crítica-juicio realidad fantasía e inferencial-crítica de idea principal.

En las páginas que siguen, analizamos el comportamiento particular de cada pregunta, en cada centro y cada nivel de competencia lectora.

Resultados Pregunta 1(CI): Resumen

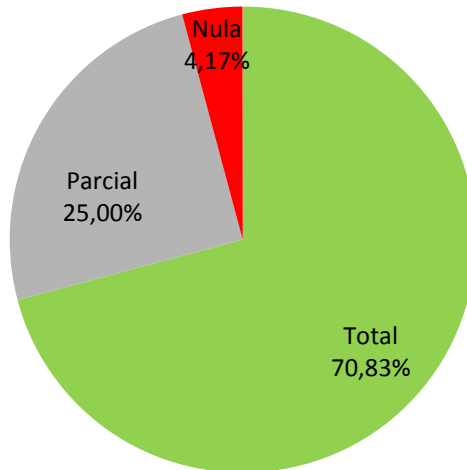


Gráfico 4.10: Distribución de los resultados de comprensión en la pregunta 1 del cuestionario de Ciclo Inicial

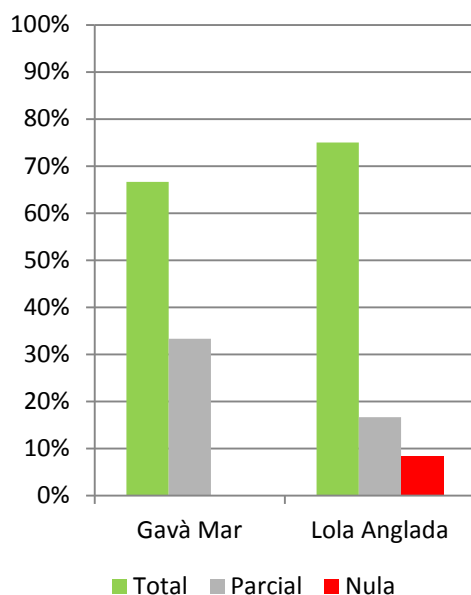


Gráfico 7.11: Resultados de la pregunta 1 (resumen) en las distintas escuelas de Ciclo Inicial

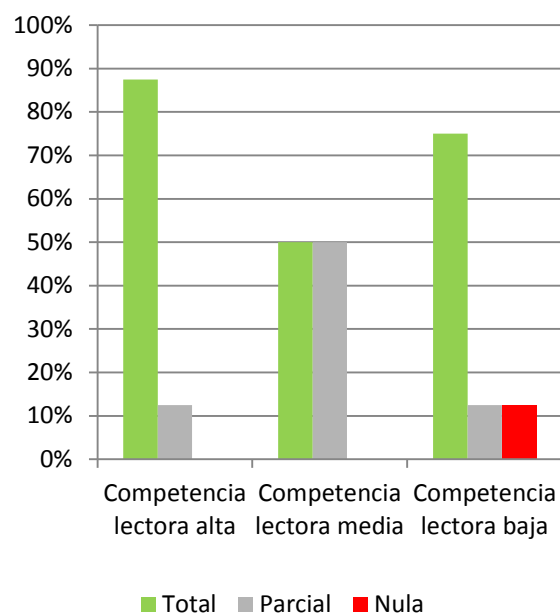


Gráfico 7.12: Resultados de la pregunta 1 (resumen) en los distintos estratos de competencia lectora de Ciclo Inicial

Tal y como puede observarse en el gráfico 7.10, todos los informantes, menos uno, obtienen una valoración «parcial» o «total» en la pregunta del resumen. Esto demuestra que las actividades de mediación o reorganización de las ideas de un texto son perfectamente asumibles en el Ciclo Inicial, a la vez que valida la adecuación del texto para la franja de edad de la muestra.

Del gráfico 7.11 se desprende que no hay una diferencia significativa en los resultados de uno y otro centro, pero sí que descubrimos un ligero incremento de las valoraciones «totales» en el centro Lola Anglada y de las valoraciones «parciales» en el centro Gavà Mar. Llama la atención que esta pregunta haya descrito un comportamiento particular en el conjunto de lectores que, de acuerdo a sus maestros, tenían una competencia lectora media. Estos lectores se caracterizan por obtener el mayor porcentaje de valoraciones «parciales» en el resumen, lo que hace decrecer su porcentaje de aparición de valoraciones «totales».

En el grupo de lectores con una competencia lectora baja, sin embargo, no hay apenas respuestas «parciales», y se registran mayores porcentajes de respuestas «totales».

El grupo de lectores con una competencia lectora alta se comporta de forma previsible, con una mayoría aplastante de respuestas «totales» (véase el gráfico 7.12).

Si analizamos a los informantes que obtienen una puntuación «parcial» o «nula» en el resumen, descubriremos que coinciden con los informantes que peores resultados obtienen en la prueba. Esto demuestra que para realizar una comprensión de tipo inferencial o apreciativa—la que se pide en otras preguntas— hace falta, como mínimo, haber comprendido las claves temáticas mínimas del argumento, aunque también para contestar a preguntas más literales o que exijan una nueva reorganización de la información, como el título.

Resultados Pregunta 2 (CI): Título

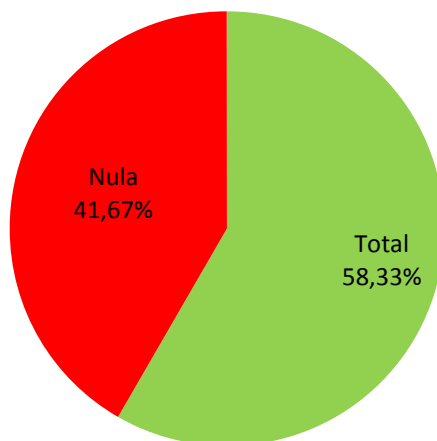


Gráfico 7.13: Distribución de los resultados de comprensión en la pregunta 2 del cuestionario de Ciclo Inicial

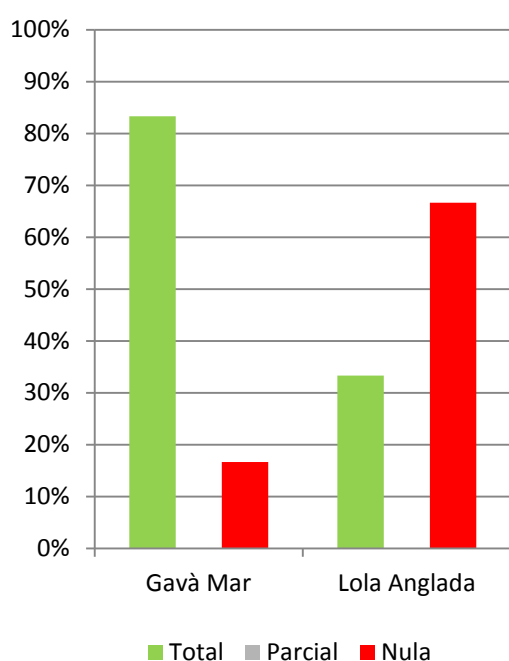


Gráfico 7.14: Resultados de la pregunta 2 (título) en las distintas escuelas de Ciclo Inicial

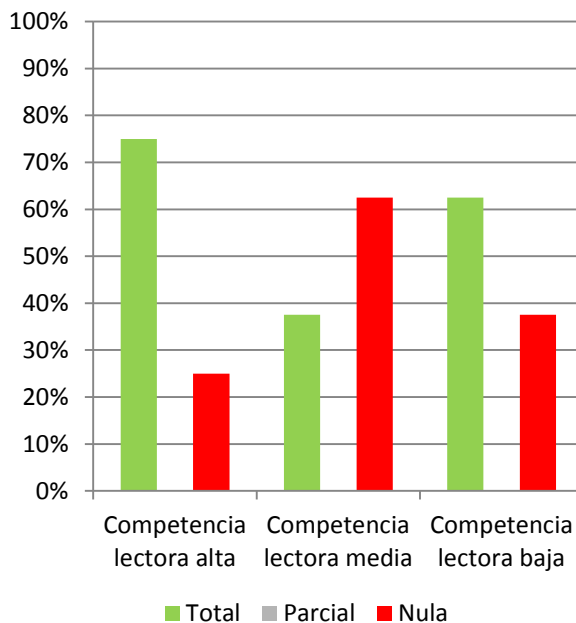


Gráfico 7.15: Resultados de la pregunta 2 (título) en los distintos estratos de competencia lectora de Ciclo Inicial

Tal y como se desprende del gráfico 7.13, la pregunta 2 describe un comportamiento dual. Esto es: en ella, el 58,33% de los informantes aciertan y el 41,67% fallan. Los informantes que obtienen una valoración «nula» en esta pregunta son informantes que proponen un título a través de elementos o ideas que no tienen una relevancia central en el relato: como el hecho de que la piedra hable [*La piedra que habla*], el hecho de que la piedra juegue [*La piedra divertida*] o el hecho de que aparezca la figura de un niño al final [*El nen i la pedra*]. Estos ejemplos podrían hacernos pensar que la habilidad para discernir lo principal de lo secundario no está del todo desarrollada en esta franja de edad, por un lado, y que el afecto —la comunicación, los espacios de juego y de relación, en general— son elementos significativos para la muestra.

Conviene notar que la mayoría de respuestas «nulas» proviene del centro Lola Anglada y de lectores con una competencia lectora media-baja (véase gráfico 7.14). Puede que sus escolares tengan menos práctica en este tipo de preguntas, porque solo un tercio de la muestra de este centro hace una propuesta de título adecuada. Por el contrario, la muestra proveniente de la escuela Gavà Mar, destaca significativamente en valoraciones «totales».

Del gráfico 7.15 se desprende que, tal y como ocurría con la pregunta 1, los peores resultados—en términos de respuestas T— se registran entre los lectores con una competencia lectora media. Como en esta pregunta no se registran valoraciones «parciales», ocurre que es también, en este grupo, donde más valoraciones «nulas» encontramos para esta pregunta. Esto indica que, más adelante, habrá que redistribuir a la muestra en unos niveles de competencia acordes a sus resultados. De este modo, se verá que los lectores que obtienen mejores resultados en la prueba superan con éxito esta pregunta—la mayoría informantes del centro Gavà Mar y/o con una competencia lectora media-alta— y que, por el contrario, los lectores que obtienen peores resultados en la prueba, tienden a una valoración «nula» de esta pregunta. Dicho de otro modo: el fracaso obtenido en esta pregunta, tal y como ocurría con la primera, puede ser un indicio del grado de fracaso en general.

Resultados Pregunta 3 (CI): Cómo empieza el viaje

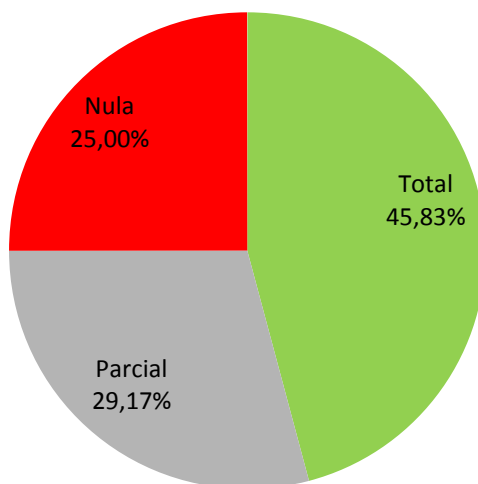


Gráfico 7.16: Distribución de los resultados de comprensión en la pregunta 3 del cuestionario de Ciclo Inicial

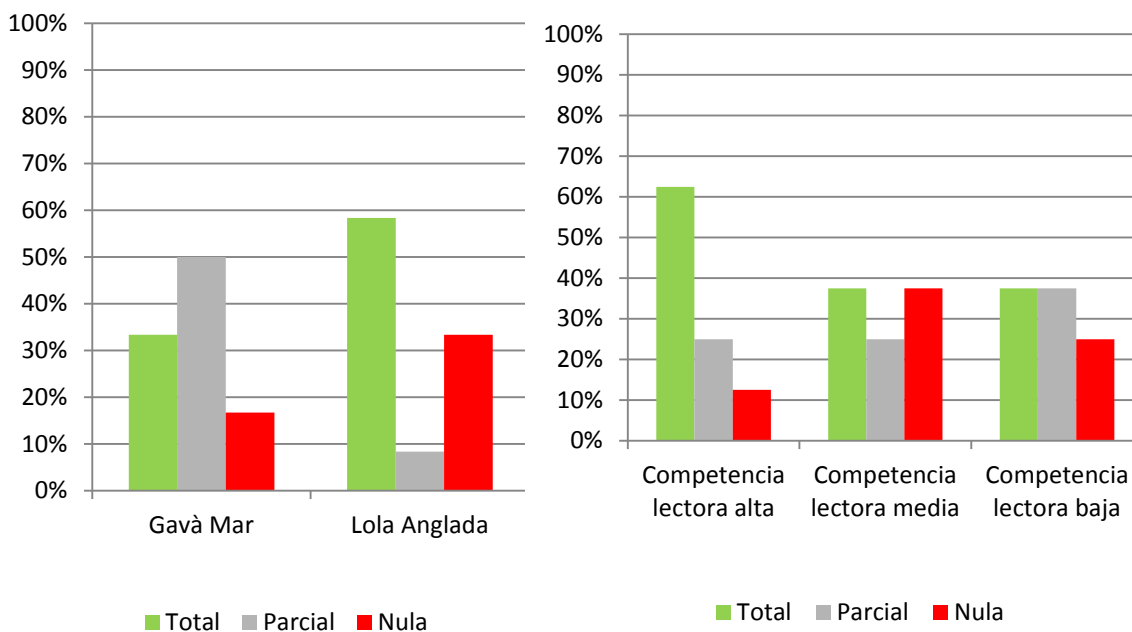


Gráfico 7.17: Resultados de la pregunta 3 (inicio del viaje) en las distintas escuelas de Ciclo Inicial

Gráfico 7.18: Resultados de la pregunta 3 (inicio del viaje) en los distintos estratos de competencia lectora de Ciclo Inicial

Tal y como puede verse en el gráfico 7.16, la pregunta número 3, de tipo literal-idea principal, muestra un éxito «total» en el 45,86% de los casos. Se registran 29,17% respuestas «parciales», que se caracterizan por recordar el hecho de que alguien o algo ayuda a la piedra a bajar la montaña, sin poder mencionar el qué. El 25% de las respuestas reciben una valoración «nula» y coinciden con respuestas que introducen un «ruido: invención». De nuevo, la mayoría de valoraciones «parciales» y «nulas» se registran entre los lectores que obtienen peores resultados en la prueba general.

Llama la atención que la mayoría de respuestas «totales» aparezcan en el centro Lola Anglada y que, sin embargo, también sea en este centro donde despunten las valoraciones «nulas». Esto significa que, en este centro, se registran pocas valoraciones «parciales», es decir, que muestren el uso de estrategias compensatorias en la respuesta. De hecho, solo un informante incurre en un «ruido: imprecisión lingüística» que muestre su competencia estratégica ante posibles dificultades de comprensión o carencias léxicas. Esto podría hacernos pensar que en este centro se trabaja con preguntas de tipo literal, sin mediación de los significados o estrategias. Y al contrario: que en el centro Gavà Mar se trabaja más sobre las nociones y las estrategias interpretativas que sobre los elementos lingüísticos.

Como ocurría en las otras dos preguntas, y de acuerdo a lo que muestra el gráfico 7.18, los lectores con una supuesta competencia lectora alta registran buenos resultados. Sin embargo, los lectores con una supuesta competencia lectora media y con una supuesta competencia lectora baja, describen un comportamiento similar que, incluso, llega a ser mejor en el segundo grupo. Podemos avanzar que la presencia de valoraciones «nulas» destaca entre los lectores que peores resultados obtienen en la prueba general y que no responden, en muchas ocasiones, al estrato C.

Resultados Pregunta 4 (CI): Cuánto dura el viaje

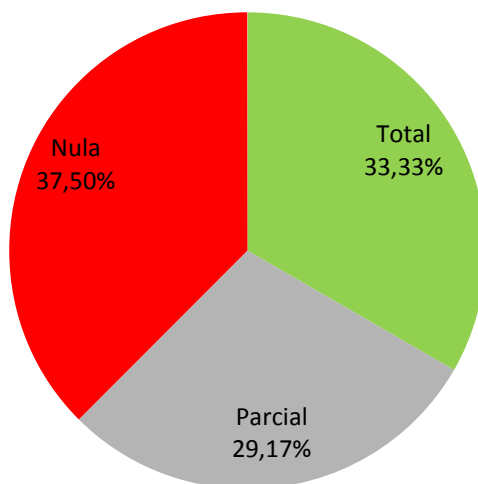


Gráfico 7.19: Distribución de los resultados de comprensión en la pregunta 4 del cuestionario de Ciclo Inicial

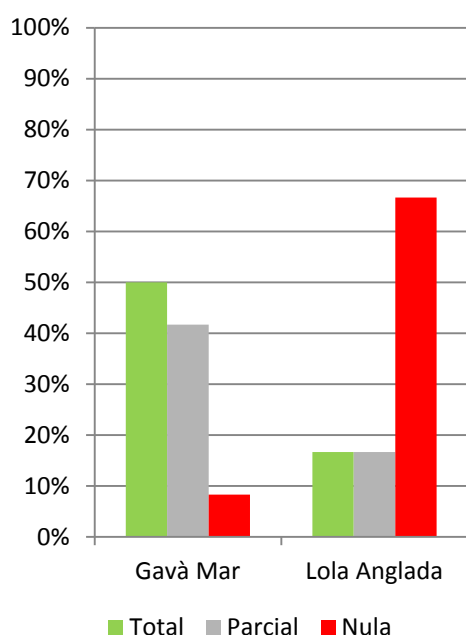


Gráfico 7.20: Resultados de la pregunta 4 (duración del viaje) en las distintas escuelas de Ciclo Inicial

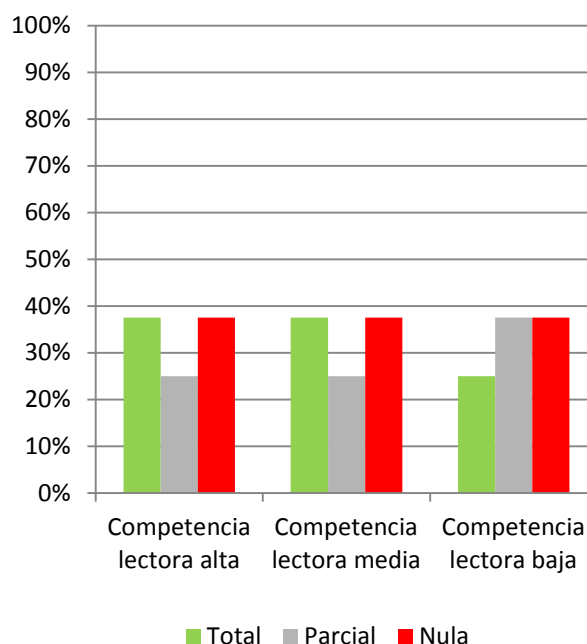


Gráfico 7.21: Resultados de la pregunta 4 (duración del viaje) en los distintos estratos de competencia lectora de Ciclo Inicial

Como puede verse en el gráfico 7.19, los datos que obtenemos de la pregunta 4 se distribuyen de forma simétrica en todos los tipos de valoración posible. Es decir: el 33,33% de los informantes detectan las claves temáticas del texto de forma adecuada, el 29,17% contestan adecuadamente aunque lo hacen a través de su conocimiento del mundo y sin mencionar las claves temáticas del texto y el 37,50% de los informantes fallan en sus respuestas.

El gráfico 7.20 muestra cómo el centro en el que se registran más valoraciones «totales» y «parciales» es Gavà Mar. El centro Lola Anglada obtiene muy malos resultados en esta pregunta: prácticamente todas las respuestas de este centro son «nulas». De nuevo, parece demostrarse que este centro trabaja más sobre la comprensión literal que sobre la inferencial o estratégica.

De acuerdo con el gráfico 7.21, el número de informantes que obtienen una puntuación «nula» es igual en todos los niveles de competencia lectora. El número de respuestas «totales» es igual en los lectores con una supuesta competencia lectora alta-media, pero inferior en los lectores con una supuesta competencia lectora baja. Lo mismo ocurre con las valoraciones «parciales», aunque a la inversa, que aparecen con mayor frecuencia en los informantes con una competencia lectora baja.

Resultados Pregunta 5 (CI): Personalidad de la piedra

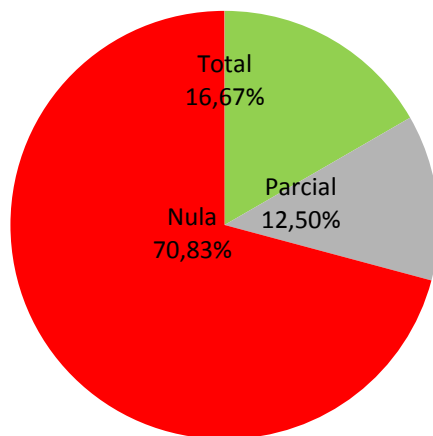


Gráfico 7.22: Distribución de los resultados de comprensión en la pregunta 5 del cuestionario de Ciclo Inicial

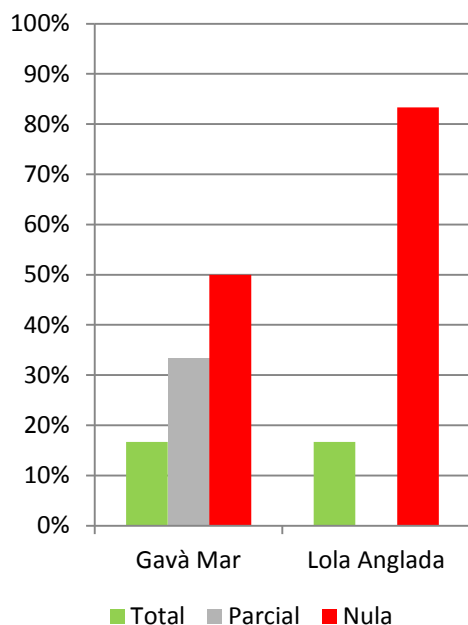


Gráfico 7.23: Resultados de la pregunta 5 (personalidad de la piedra) en las distintas escuelas de Ciclo Inicial

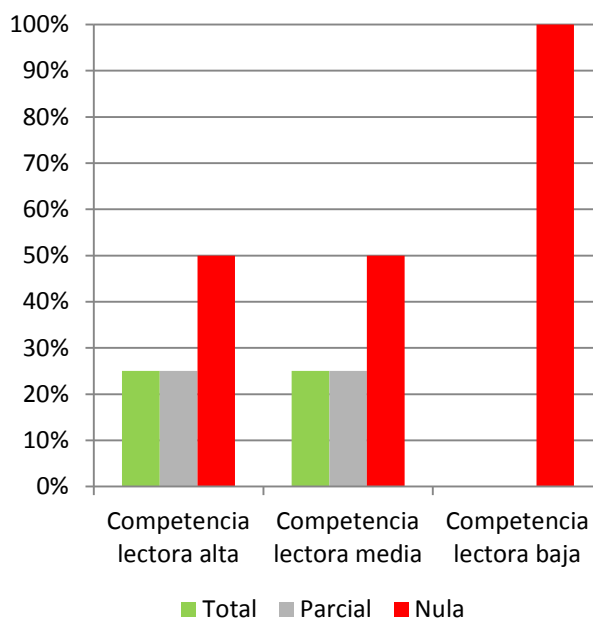


Gráfico 7.24: Resultados de la pregunta 5 (personalidad de la piedra) en los distintos estratos de competencia lectora de Ciclo Inicial

La pregunta 5 da muestras de ser una pregunta difícil para la muestra, porque, de acuerdo a lo que indica el gráfico 7.22, solo un 16,67% de los informantes son capaces de contestarla con una valoración «total». Es posible que el fracaso de la pregunta venga por la complejidad del concepto *personalidad*, ya que la inercia de la mayoría de informantes es describir a la piedra desde sus rasgos físicos (tamaño y forma).

Tal y como puede verse en el gráfico 7.23, la parte de la muestra que recibe una valoración «parcial» es muy pequeña y pertenece al centro Gavà Mar. Se trata de respuestas poco explícitas que requieren de una mediación para poder ser interpretadas como «totales». Por ejemplo: el informante GIB3, dice que cuando la piedra estaba en el mar quería ir a la montaña, como si quisiera decir que la piedra es «caprichosa». En cambio, la parte de la muestra que recibe una valoración «nula» procede mayormente del centro Lola Anglada y pertenece, mayormente también, al grupo de competencia lectora baja.

Llama la atención que esta pregunta describa un comportamiento idéntico en el grupo de lectores con una competencia lectora alta y el grupo de lectores con una competencia lectora media. Esta pregunta selecciona a los lectores del estrato C.

Resultados Pregunta 6 (CI): Momento más feliz

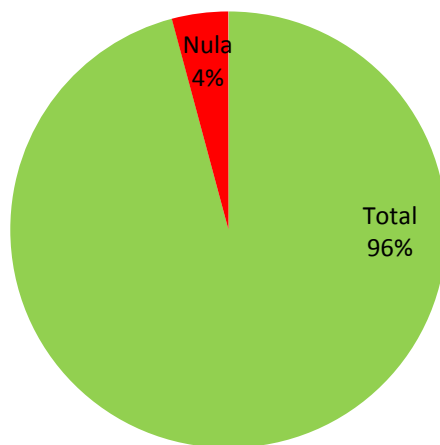


Gráfico 7.25: Distribución de los resultados de comprensión en la pregunta 6 del cuestionario de Ciclo Inicial

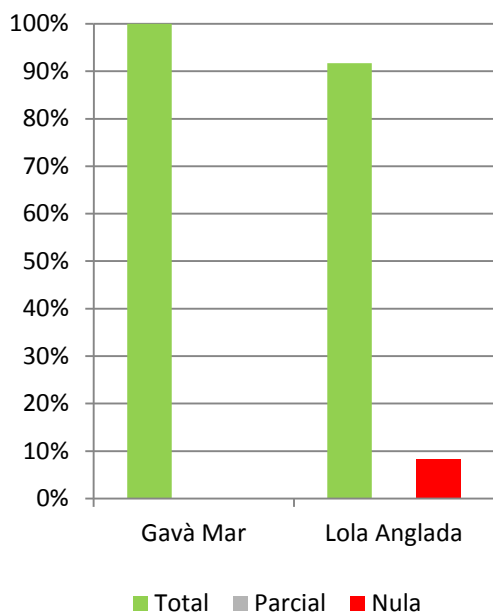


Gráfico 7.66: Resultados de la pregunta 6 (momento más feliz) en las distintas escuelas de Ciclo Inicial

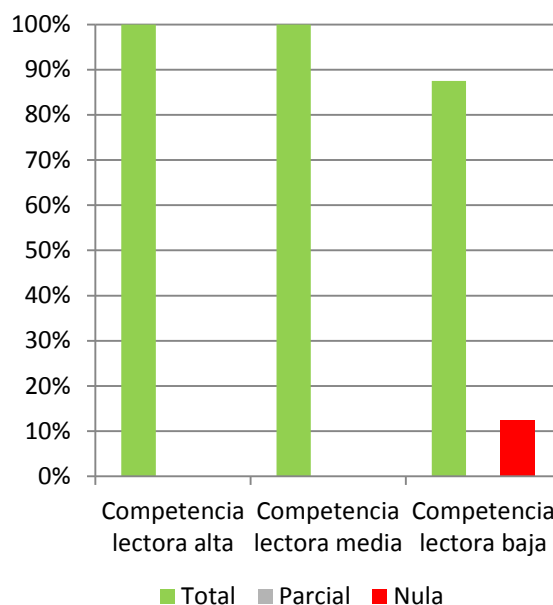


Gráfico 7.77: Resultados de la pregunta 6 (momento más feliz) en los distintos estratos de competencia lectora de Ciclo Inicial

Al contrario de lo que ocurría con la pregunta anterior, la pregunta 6 demuestra ser muy fácil, ya que solo un informante, el mismo que fracasa en todas las demás preguntas del cuestionario, obtiene una puntuación «nula». Por consiguiente, convendría cuestionar la validez estadística de esta pregunta. Si se eliminara del estudio, obtendríamos otros resultados generales: 41,91% de T (vs 48,69%), 15,56% de P (vs 13,61%) y 43,11% de N (vs 37,70%).

Los gráficos 7.26 y 7.27 muestran cómo el único informante que no consigue superar esta pregunta proviene de Lola Anglada y del estrato C (esto es: del grupo de lectores con una supuesta competencia lectora baja).

El éxito de esta pregunta puede explicarse desde la multiplicidad de respuestas que admite. También, y siguiendo con la hipótesis planteada en la pregunta 2 (título), en el hecho de que sea una pregunta centrada en los afectos del personaje. Este tipo de pregunta está muy cerca de la zona de desarrollo próximo del lector, en tanto que requiere comparar la experiencia de un personaje con la propia subjetividad. Se demuestra, así, que las preguntas de tipo interpretativo y/o inferencial son perfectamente asumibles (incluso idóneas) para el Ciclo Inicial.

Resultados Pregunta 7 (CI): Elementos sin sentido

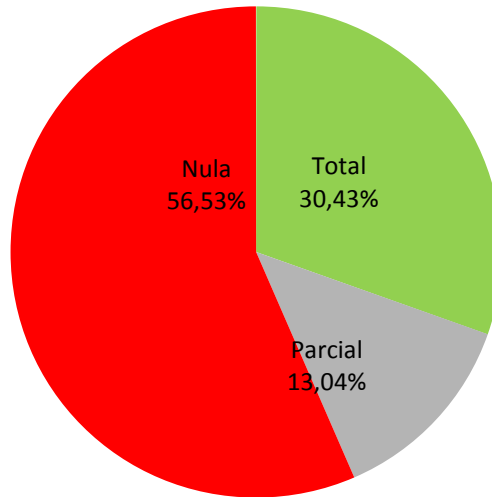


Gráfico 7.28: Distribución de los resultados de comprensión en la pregunta 7 del cuestionario de Ciclo Inicial

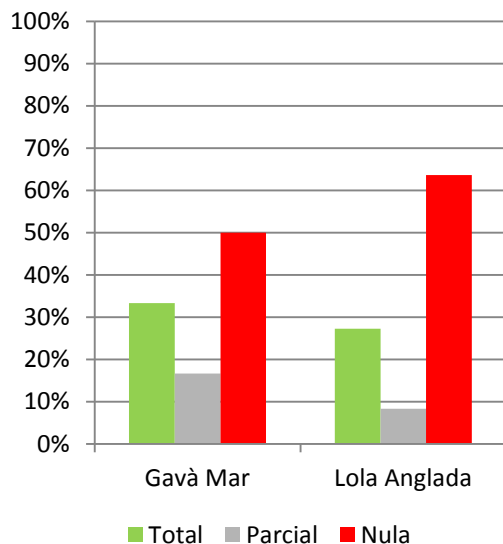


Gráfico 7.29: Resultados de la pregunta 7 (elementos sin sentido) en las distintas escuelas de Ciclo Inicial

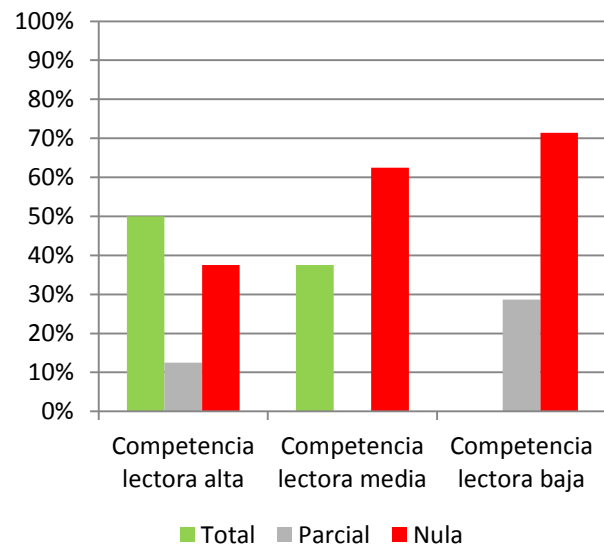


Gráfico 7.30: Resultados de la pregunta 7 (elementos sin sentido) en los distintos estratos de competencia lectora de Ciclo Inicial

De acuerdo con el gráfico 7.28, esta pregunta obtiene un alto porcentaje de valoraciones «nulas». Muchos informantes la aprovechan para poner de manifiesto los elementos que no han entendido del texto; es decir, lo que para ellos constituye “aquello que no tiene sentido, que no puede suceder en la realidad comprensible”. Y muchos mencionan como contradictorias todas sus invenciones («ruido: invención»), de nuevo para hacer referencia a las zonas borrosas de su proceso de comprensión (y no del autor). La mayoría de los informantes que obtuvieron una puntuación «total» o «parcial» en la detección de los rasgos de personalidad de la piedra, coinciden con los que superan con una valoración «total» o «parcial» esta pregunta.

Tal y como puede verse en el gráfico 7.29, los porcentajes de valoración «total» y «parcial» destacan, aunque de un modo poco significativo, en el Centro Gavà Mar. En consecuencia, los porcentajes de valoración «nula» destacan en el centro Lola Anglada. Además, de acuerdo con el gráfico 7.30, los resultados de esta pregunta coinciden con la apreciación del nivel lector que atribuyeron los maestros a los informantes de la muestra. Dicho de otro modo: cuanto más baja es la competencia lectora, más alto es el porcentaje de valoraciones «nulas». Y al revés: cuanto más alta es la competencia lectora que se les asume a los informantes, mayor es el porcentaje de respuestas «totales» que se registra. Las valoraciones «parciales» destacan entre los lectores de competencia baja.

Resultados Pregunta 8 (CI): Enseñanza/ Moraleja

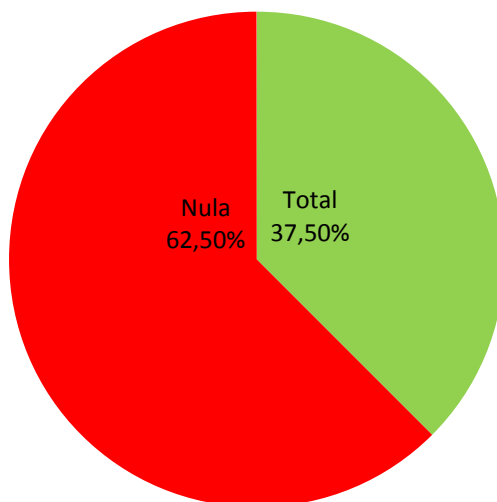


Gráfico 7.31: Distribución de los resultados de comprensión de la pregunta 8 del cuestionario de Ciclo Inicial

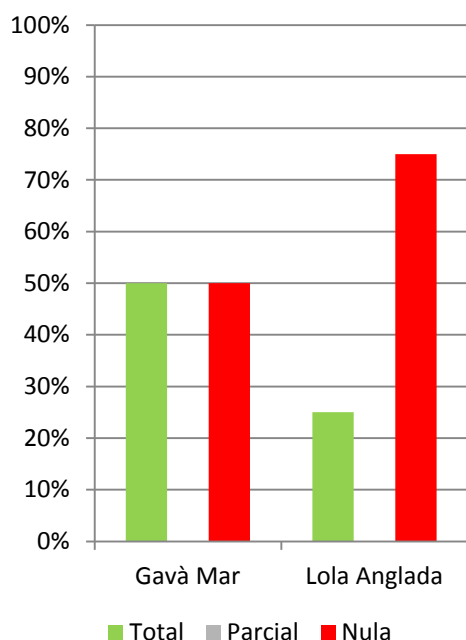


Gráfico 7.32: Resultados de la pregunta 8 (moraleja) en las distintas escuelas de Ciclo Inicial

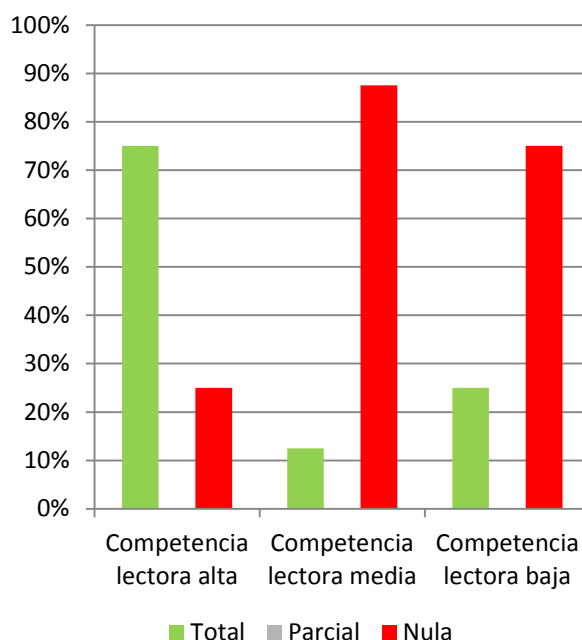


Gráfico 7.33: Resultados de la pregunta 8 (moraleja) en los distintos estratos de competencia lectora de Ciclo Inicial

La pregunta 8, acerca de la posible enseñanza moral del cuento, es, junto a las preguntas 5 y 7, una de las más difíciles para la muestra. Esto puede explicarse desde la constatación de que la moraleja no es explícita y, de hecho, podría incluso ser inexistente en el relato. (véase gráfico 7.31). La distribución de sus resultados presenta un comportamiento dual: por un lado, un 37,50% de valoraciones «totales», y por el otro, un 62,50% de valoraciones «nulas». No existen, para esta pregunta, las respuestas «parciales».

De acuerdo con el gráfico 7.32, en el centro Gavà Mar, la mitad de los informantes obtienen una valoración «total» y la otra mitad obtiene una valoración «nula». En cambio, en el centro Lola Anglada los porcentajes se distribuyen en un 25% de «totales» y un 75% de «nulas», respectivamente.

Cabe destacar que más de la mitad de los valores «totales» obtenidos en esta pregunta proviene de informantes que fueron catalogados como alumnos con una competencia lectora alta. De hecho, solo dos informantes de esta categoría fracasan en esta pregunta (véase gráfico 7.33). Así, los mejores resultados se registran entre los informantes con supuesta una competencia lectora alta, pero los peores aparecen en el grupo con una supuesta competencia lectora media. Esto último ocurre también en las preguntas 2 (título) y 3 (cómo empieza el viaje). Tanto la pregunta 2, como la 3 y la 8 tienen en común el hecho de trabajar sobre ideas principales de algunos fragmentos. Esto podría indicarnos que esta parte de la muestra—catalogada como lectores con una competencia media—tiene problemas en este aspecto. En las próximas páginas describimos los resultados de Ciclo Medio.

7.2 RESULTADOS DE COMPRENSIÓN EN EL CICLO MEDIO

Distribución de los resultados de comprensión en el Ciclo Medio

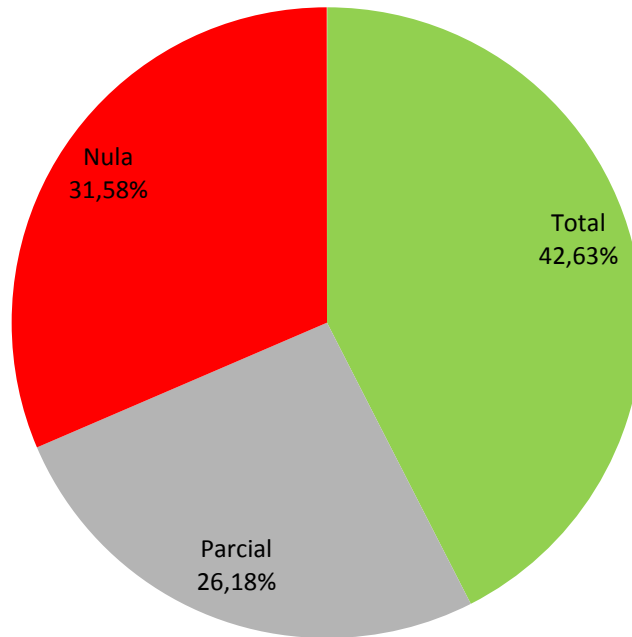


Gráfico 7.34: Distribución de los resultados de comprensión en Ciclo Medio

El gráfico 7.34 muestra los porcentajes de respuestas T, P y N que se registran en los cuestionarios de Ciclo Medio: 42,63% de valoraciones «totales», 26,18% de valoraciones «parciales» y 31,58% de valoraciones «nulas». Esta distribución es muy parecida a la que encontramos en Ciclo Inicial, si bien supone un aumento de respuestas parciales.

Porcentaje de informantes que superan satisfactoriamente el cuestionario, en su totalidad (CM)

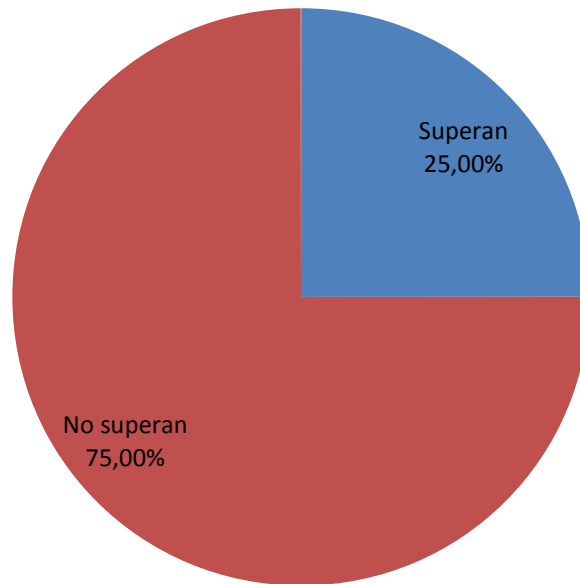
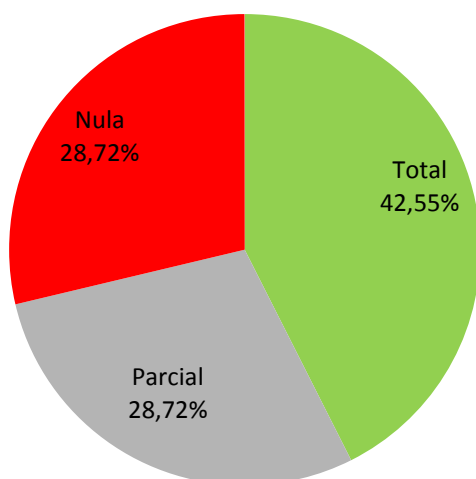


Gráfico 7.35: Porcentaje de informantes de Ciclo Medio que superan el cuestionario (contestan a más de la mitad de las preguntas de forma satisfactoria)

A partir del gráfico 7.35, podemos estudiar qué porcentaje de informantes supera la prueba de Ciclo Medio desde un punto de vista cualitativo; es decir, que obtiene al menos cinco respuestas T. El porcentaje de informantes que supera la prueba es solo del 25% (peor que en el Ciclo Inicial). Hay dos informantes que obtienen la valoración máxima en toda las preguntas y uno que no comprende nada. Un 25% de los informantes comprende solo una pregunta de forma «totalmente satisfactoria». Los resultados más extremos se registran a lo largo de los dos centros educativos.

Distribución de los resultados de comprensión en el centro Gavà Mar (CM)



Distribución de los resultados de comprensión en el centro Lola Anglada (CM)

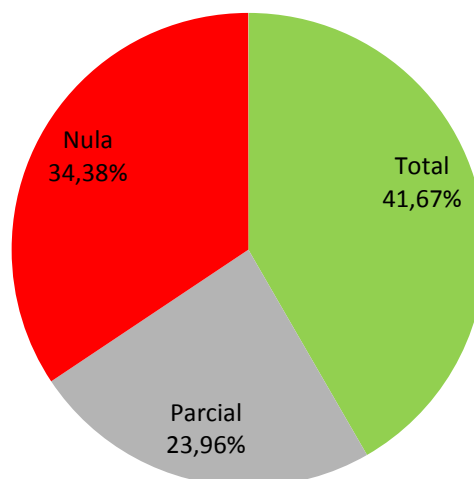
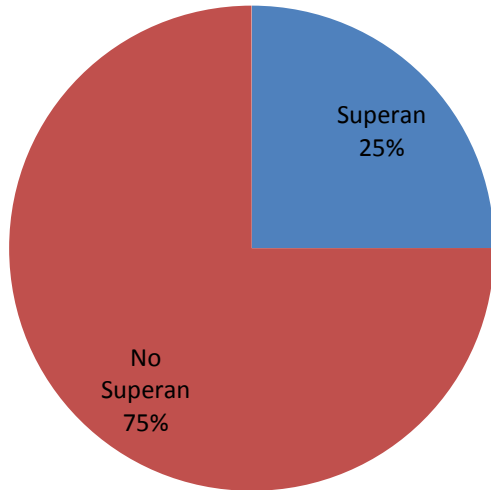


Gráfico 7.36: Distribución de los resultados de comprensión en los informantes de Ciclo Medio provenientes de Gavà Mar

Gráfico 7.37: Distribución de los resultados de comprensión en los informantes de Ciclo Medio provenientes de Lola Anglada

Tal y como muestran los gráficos 7.36 y 7.37, en este Ciclo, los porcentajes de valoraciones T, P y N se distribuyen de un modo casi idéntico en los dos centros. Llama la atención, por tanto, que la escuela Lola Anglada registre un mayor porcentaje de respuestas parciales respecto a Ciclo Inicial.

Porcentaje de informantes que superan satisfactoriamente el cuestionario provenientes de Gavà Mar (CM)



Porcentaje de informantes que superan satisfactoriamente el cuestionario provenientes de Lola Anglada (CM)

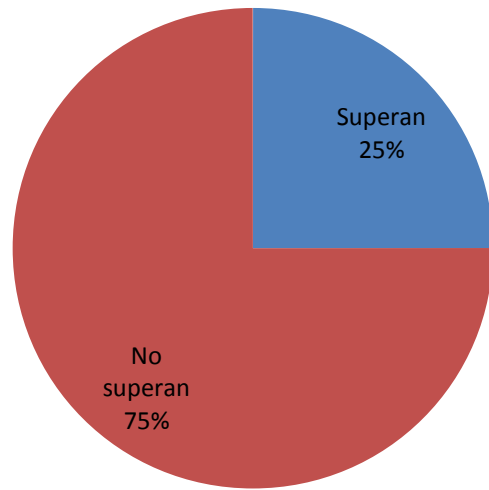


Gráfico 7.38: Porcentaje de informantes de Ciclo Medio provenientes de la escuela Gavà Mar que superan el cuestionario

Gráfico 7.39: Porcentaje de informantes de Ciclo Medio provenientes de la escuela Lola Anglada que superan el cuestionario

De acuerdo con lo que muestran los gráficos 7.38 y 7.39, solo el 25% de los informantes de Gavà mar y de Lola Anglada superan la prueba desde un punto de vista cualitativo. En las páginas que siguen será interesante estudiar a qué estrato pertenecen.

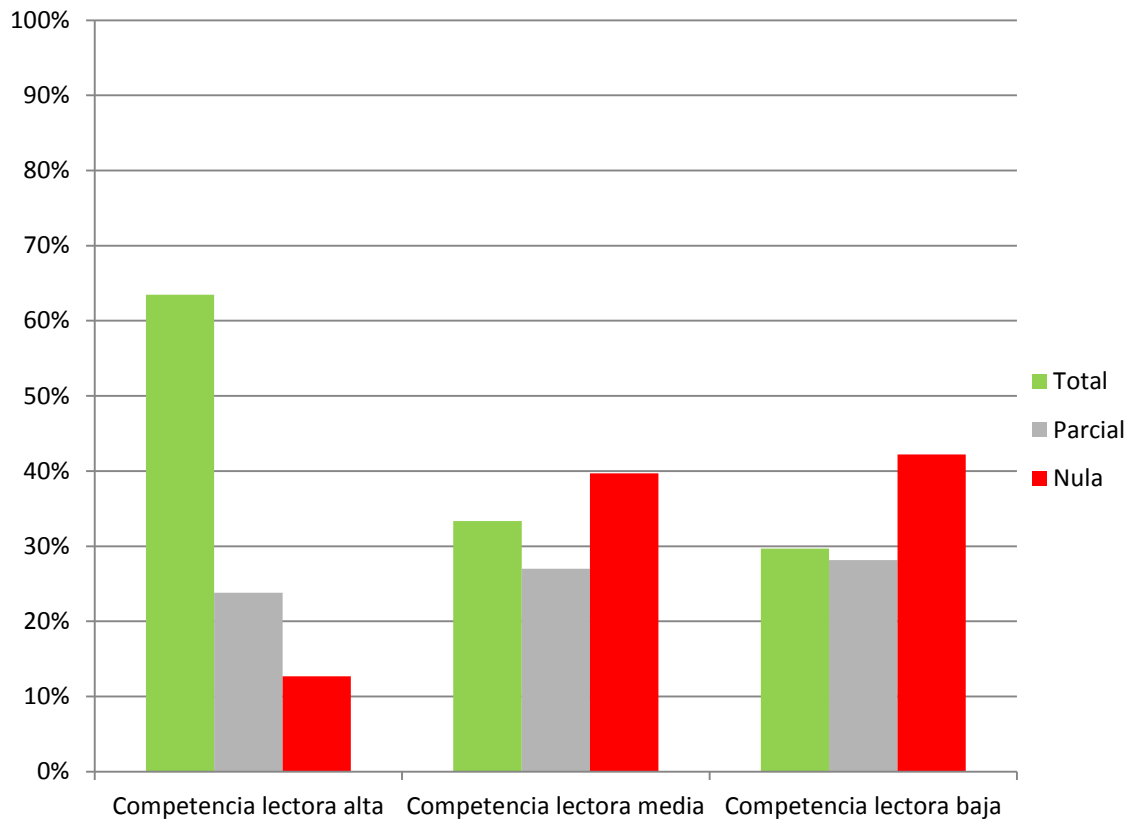


Gráfico 7.40: Distribución de los resultados de comprensión de Ciclo medio a lo largo de los distintos estratos de competencia lectora

Tal y como muestra el gráfico 7.40, los lectores que han sido catalogados con una «competencia lectora alta» destacan en frecuencia de respuestas «totales» a lo largo del cuestionario. Pero, de nuevo, resulta difícil distinguir entre los lectores con una competencia lectora media y los lectores con una competencia baja. Ambos destacan en la frecuencia de respuestas «nulas», que es ligeramente mayor en los lectores con una competencia lectora baja. También llama la atención que las respuesta «parciales» aparezcan, de nuevo, en una frecuencia similar a lo largo de los tres niveles de competencia.

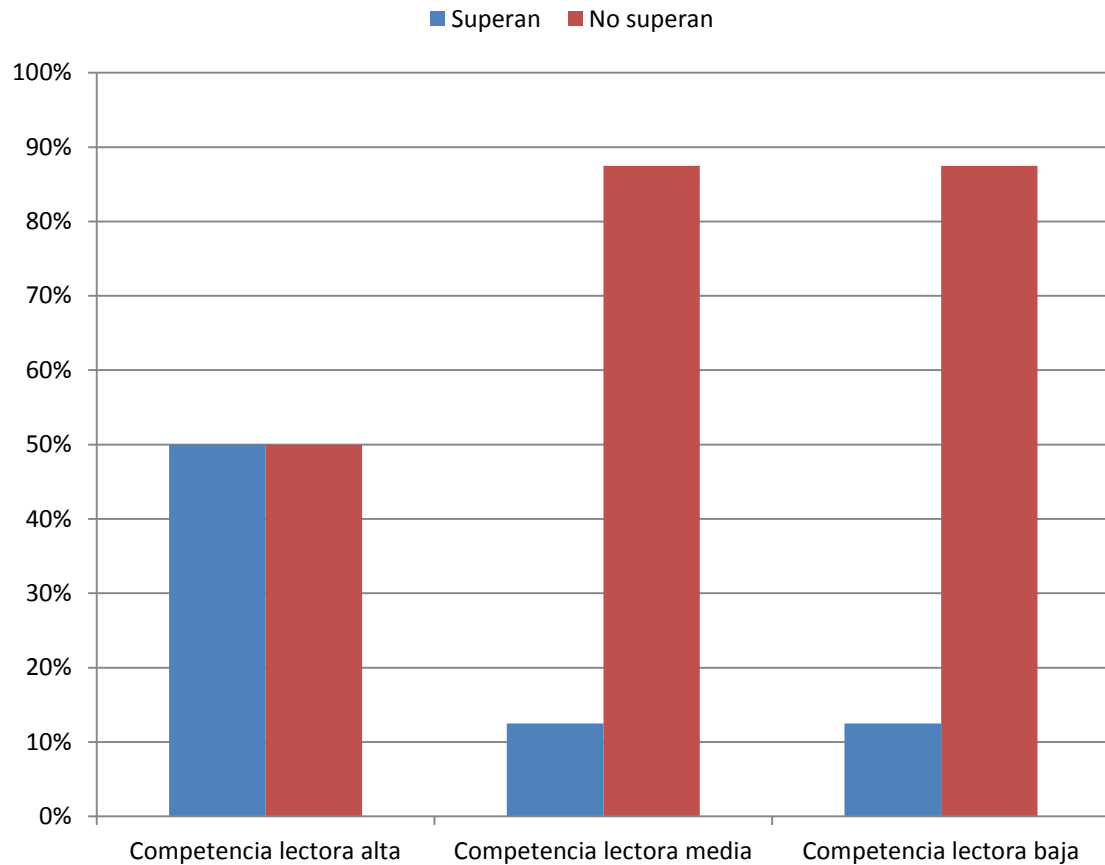


Gráfico 7.41: Porcentaje de informantes de Ciclo Medio que supera y no supera el cuestionario desde un punto de vista cualitativo en cada estrato de nivel de competencia lectora

De acuerdo con lo que muestra el gráfico 7.41, este Ciclo selecciona a los informantes con una competencia lectora alta, ya que el 50% de ellos supera la prueba desde un punto de vista cualitativo.

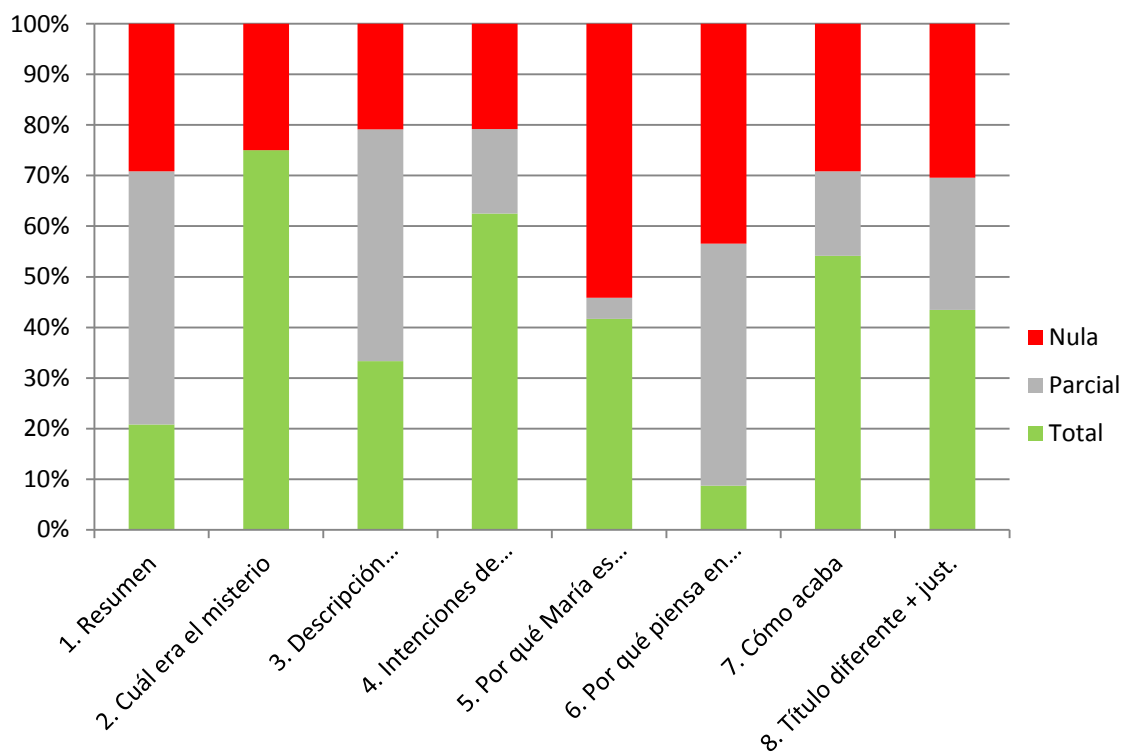


Gráfico 7.42: Distribución de los resultados de comprensión en las distintas preguntas del cuestionario de Ciclo Medio

Tal y como muestra el gráfico 7.42, en el Ciclo Medio, las preguntas en las que se ha descrito un mayor porcentaje de respuestas T son, en orden de éxito registrado, la pregunta 2 (que requiere identificar las razones que determinan la llegada de investigadores), la pregunta 4 (que requiere identificar las razones que hicieron que Puigverd se quedara en el pueblo a seguir investigando) y la pregunta 7 (que requiere identificar una oración o idea explícita en el texto). Se trata, en los tres casos, de preguntas de tipo literal: causa-efecto o idea principal. El resumen, por tanto, no se encuentra entre las preguntas más acertadas, como sí ocurría en el Ciclo Inicial. Esto puede ser debido a que el nivel general de la muestra sea más bajo, a que el relato sea más complicado (contiene más personajes, es más extenso y contiene una elisión) o al hecho de que una de las claves mínimas del resumen en este Ciclo sea, en el fondo, una inferencia (lo que explicaría por qué muchos informantes reciben una valoración «parcial»; es decir, incompleta—sin la clave inferencial—). La pregunta 8 (el título) constituye el umbral de la comprensión de este Ciclo.

En el otro extremo, las preguntas con mayor índice de valoraciones N son: la pregunta 5 (que exige interpretar por qué el autor se refiere a María como a una *hada*) y la pregunta 6 (sobre por qué Puigverd piensa en las golosinas como posibles causantes de la felicidad del pueblo). Tal vez, la pregunta que más haya fracasado haya sido la pregunta 6, que obtiene solo un 8,70% de respuestas «totales», un 47,83% de respuestas «parciales» y un 43,48% de respuestas «nulas». Es cierto que la pregunta 5 destaca por sus valores de N, pero recibe un 41,67% de respuestas T. Por último, las preguntas que registran un mayor porcentaje de respuestas «parciales» son la pregunta 1 (el resumen), la pregunta 6 y la pregunta 3 (que hace referencia a la descripción de los personajes). Estas preguntas tienen en común el hecho de contener claves temáticas mínimas inferenciadas. En este cuestionario hay una pregunta (la 2) que no recibe ninguna valoración «parcial».

En definitiva, las preguntas más asumibles para la muestra han sido: la pregunta 2, la pregunta 4 y la pregunta 7, que se corresponden con el nivel literal de comprensión. Las preguntas menos asumibles han sido las preguntas 6, 5 y 1, que trabajan sobre los niveles inferenciales o apreciativo. Y las preguntas 3 y 8 se constituyen como aquellas en la zona de desarrollo próximo de la muestra.

Resultados Pregunta 1 (CM): Resumen

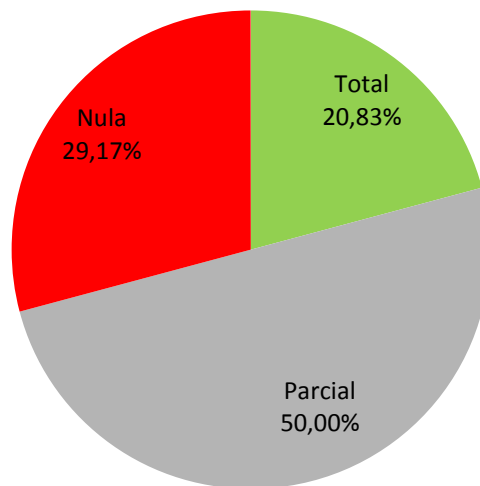


Gráfico 7.43: Distribución de los resultados de comprensión de la pregunta 1 del cuestionario de Ciclo Medio

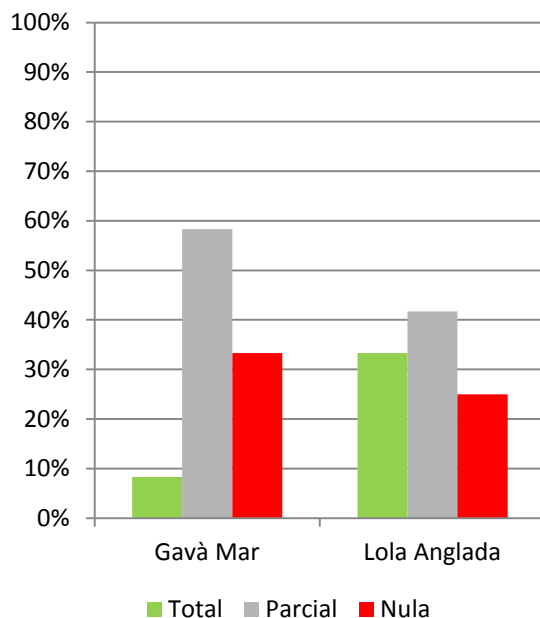


Gráfico 7.44: Resultados de la pregunta 1 (resumen) en las distintas escuelas de Ciclo Medio

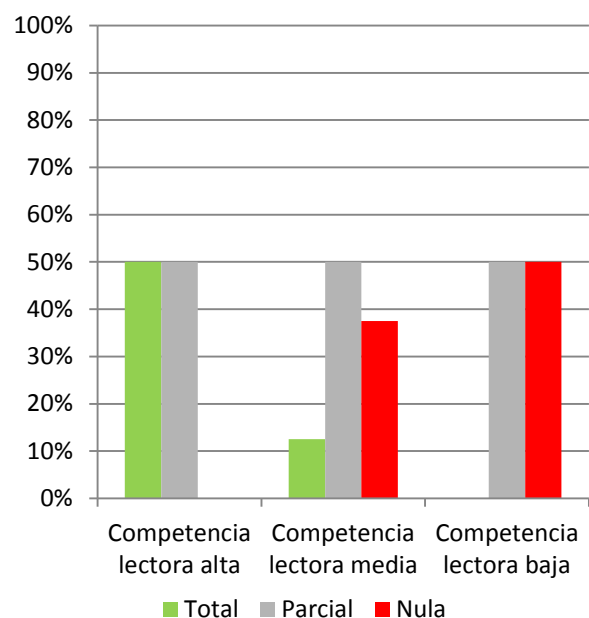


Gráfico 7.45: Resultados de la pregunta 1 (resumen) en los distintos estratos de competencia lectora de Ciclo Medio

Tal y como puede observarse en el gráfico 7.43, y a diferencia de lo que ocurría en Ciclo Inicial, en el Ciclo Medio, un 29,17% (7/24) de los informantes obtiene una valoración «nula» en el resumen y un 50,00% (12/24) de los informantes obtiene una puntuación parcial. Los informantes que peores resultados generales registran en la prueba coinciden en el hecho de haber obtenido una valoración N o P en el resumen, si bien no todos los informantes que registran una respuesta «parcial» aquí fracasan en términos generales. Llama la atención que solo el 20,83% (5/24) de las valoraciones sean «totales» y que, como puede verse en el gráfico 39, estas respuestas provengan mayormente de los lectores con mayor competencia. Esto nos hace pensar que el texto podría resultar difícil para la muestra.

Los resultados cambian cualitativamente en los dos centros (véase gráfico 7.44): la inmensa mayoría de valoraciones «totales» provienen de la muestra de Lola Anglada y se registran entre informantes que fueron catalogados como lectores con «una competencia lectora alta». Esto ya se constataba en el resumen del Ciclo Inicial. Con todo, solo cuatro informantes (de doce) consiguen una valoración T y hay cinco informantes que describen una comprensión «parcialmente satisfactoria». En Gavà Mar, el 58,33% (7/12) de los informantes asume una puntuación «parcial» y solo un informante proporciona un resumen que contenga todas las claves temáticas mínimas. Por último, las respuestas N aparecen en el 33,33% de los casos en Gavà Mar y en el 25% de los casos en Lola Anglada.

En el gráfico 7.45 puede verse cómo las respuestas «parciales» se distribuyen de igual forma a lo largo de los tres grupos de competencia lectora (en la mitad de los casos de cada grupo (4/8)). El grupo catalogado con una «competencia lectora alta» se caracteriza por no registrar respuestas nulas y abarcar prácticamente todos los casos de respuestas «totales». En el otro extremo, el grupo catalogado con una «competencia lectora baja», se caracteriza por no describir ni una sola respuesta T y por tener un 50% de respuestas N. En el grupo de competencia lectora media encontramos un 12,50% de respuestas «totales», un 50% de valoraciones «parciales» y un 37,50% de valoraciones «nulas».

Resultados Pregunta 2 (CM): Cuál era el misterio

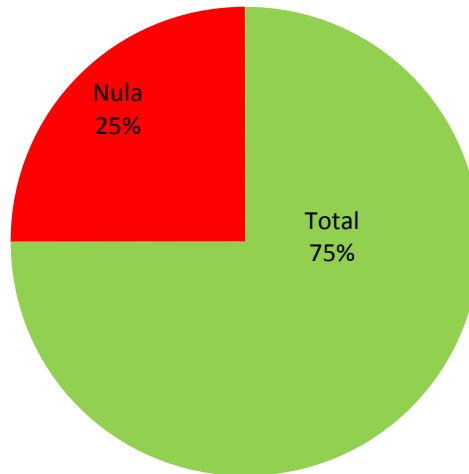


Gráfico 7.46: Distribución de los resultados de comprensión de la pregunta 2 del cuestionario de Ciclo Medio

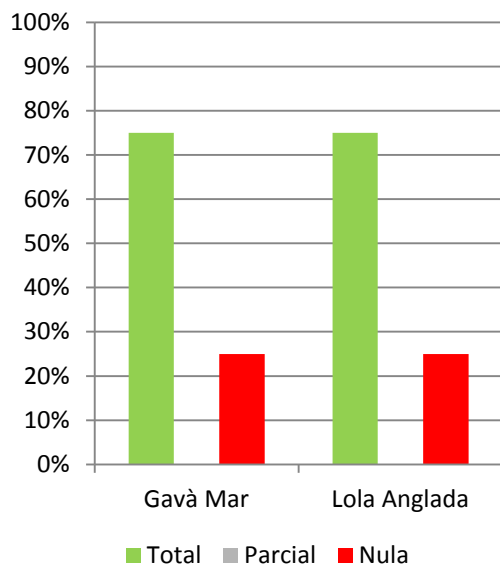


Gráfico 7.47: Resultados de la pregunta 2 (cuál era el misterio) en las distintas escuelas de Ciclo Medio

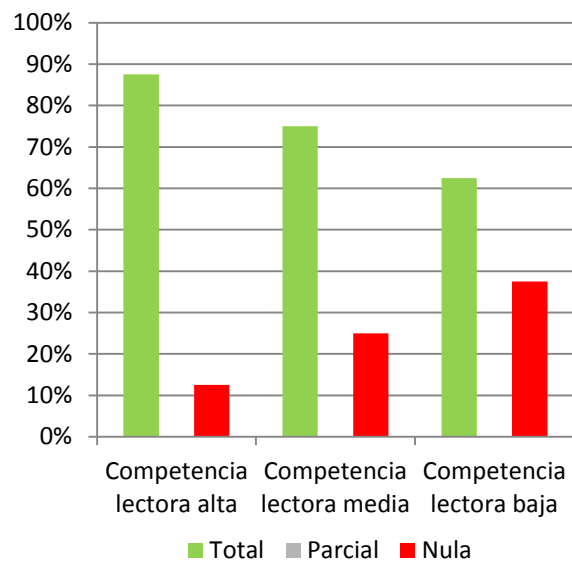


Gráfico 7.48: Resultados de la pregunta 2 (cuál era el misterio) en los distintos estratos de competencia lectora de Ciclo Medio

El gráfico 7.46 muestra la inexistencia de registros «parciales» en la pregunta número 2. De hecho, la plantilla de criterios de valoración tampoco prevé su aparición. Se trata de una pregunta literal que hace referencia a una sola clave temática localizada en las primeras líneas del texto. De ahí que sea difícil responder de forma incompleta o sin recurrir al texto (obtener una valoración parcial en la respuesta). En esta pregunta, el 75% de los informantes comprenden de forma «totalmente satisfactoria» las claves temáticas del texto y el 25% restante describe una comprensión «nula» del misterio. Se trata de la pregunta más exitosa en términos de resultados T.

Del gráfico 7.47 se desprende que los resultados obtenidos en los dos centros son idénticos: 9 informantes comprenden de forma «totalmente satisfactoria» y 3 no comprenden (o describen respuestas «nulas»).

En lo que al nivel de competencia lectora se refiere, el gráfico 7.48 muestra una distribución lógica y proporcional de los resultados; es decir: cuanto menor es el nivel de competencia lectora, mayor número de respuestas nulas se describen y a la inversa. Esta pregunta es de tipo literal causa-efecto y hace referencia a las primeras líneas de texto.

Resultados Pregunta 3 (CM): Descripción personajes

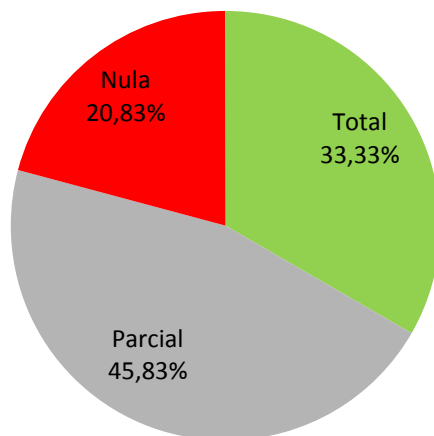


Gráfico 7.49: Distribución de los resultados de comprensión de la pregunta 3 del cuestionario de Ciclo Medio

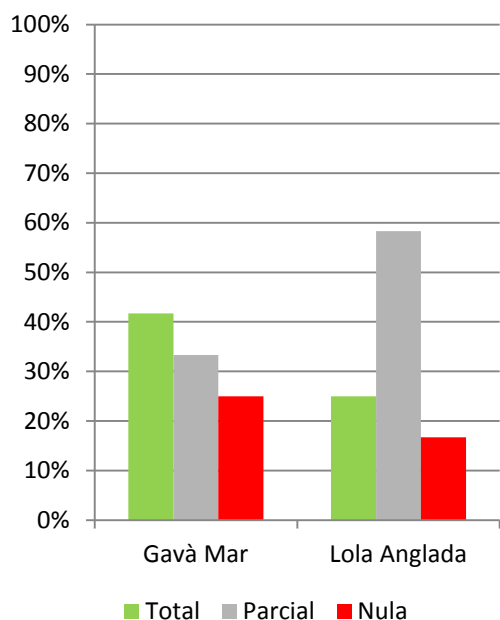


Gráfico 7.50: Resultados de la pregunta 3 (descripción de los personajes) en las distintas escuelas de Ciclo Medio

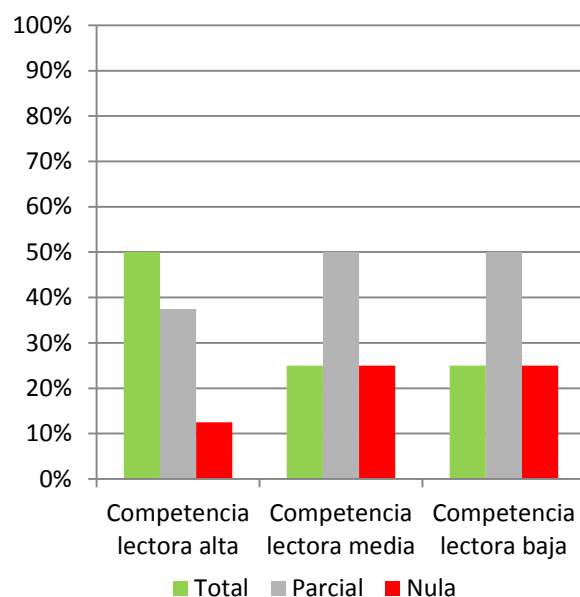


Gráfico 7.51: Resultados de la pregunta 3 (descripción de los personajes) en los distintos estratos de competencia lectora de Ciclo Medio

En la pregunta número 3 cabía explicitar dos rasgos de cada uno de los personajes principales del relato; a saber: el señor Puigverd y la señora María. La mayoría de las valoraciones obtenidas (el 45,83%) son «parciales»; es decir, incompletas desde el punto de vista de las claves temáticas esperadas. El 33,33% de las respuestas son «totales» y el 20,83% son «nulas». Esta pregunta, junto a la número 4, es la que menos valoraciones N describe.

Tal y como puede observarse en el gráfico 7.50, en el centro Gavà Mar se registran casi el doble de respuestas «totales» y «nulas» que en el centro Lola Anglada. Por el contrario, Lola Anglada concentra casi el doble de respuestas «parciales».

En el gráfico 7.51, cuesta distinguir entre los lectores con una competencia lectora media y los lectores con una competencia lectora baja, pues ambos grupos describen el mismo comportamiento. La parte de la muestra catalogada como «competencia lectora alta» destaca en un mayor índice de respuestas T y un menor índice de respuestas N.

Resultados Pregunta 4 (CM): Intenciones de Puigverd

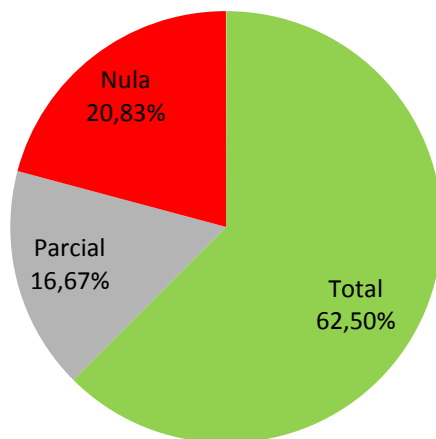


Gráfico 7.52: Distribución de los resultados de comprensión de la pregunta 4 del cuestionario de Ciclo Medio

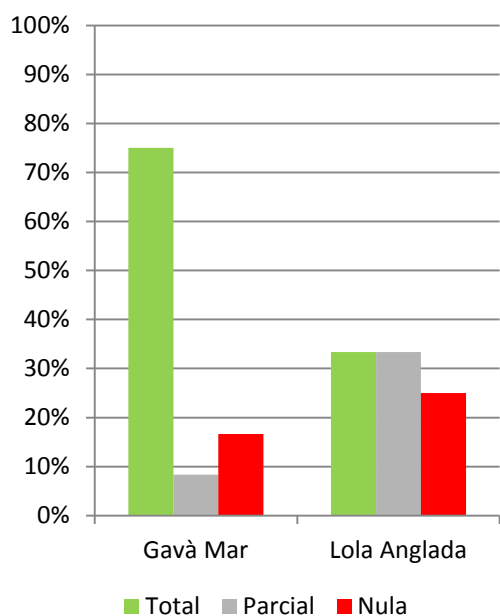


Gráfico 7.53: Resultados de la pregunta 4 (intenciones de Puigverd) en las distintas escuelas de Ciclo Medio

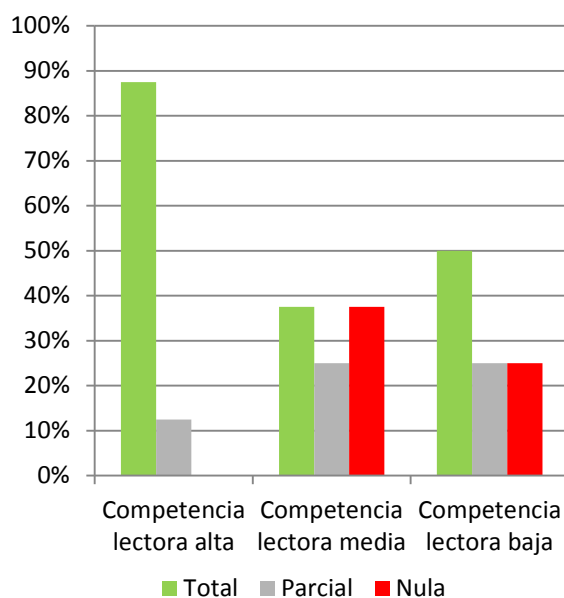


Gráfico 7.54: Resultados de la pregunta 4 (intenciones de Puigverd) en los distintos estratos de competencia lectora de Ciclo Medio

Del gráfico 7.52 se desprende que la pregunta 4 del cuestionario de Ciclo Medio es, junto a la 3, la que menos valoraciones «nulas» recibe (solo un 20,83%) y, por el contrario, una de las que mayor índice de respuestas «totales» registra (un 62,50%). Esta pregunta también describe algunos casos de valoración «parcial» (16,67%) que están relacionados con el hecho de que el informante no identifique el deseo de hacerse rico del personaje y se quede solo con la idea de que quiera investigar.

En el centro Gavà Mar, esta pregunta obtiene un gran éxito: 75,00% de respuestas T, 8,33% de valoraciones P y 16,67% de respuestas N. Tal y como se puede apreciar en el gráfico 7.53, la mayoría de respuestas «totales» proceden de este centro, que apenas registra casos de respuestas «parciales» y «nulas» (3/12). Por el contrario, en el centro Lola Anglada, los resultados se distribuyen de una forma más ecuánime: el 33,33% de los informantes obtiene una valoración T y P y el 25% obtiene una valoración N. Podemos decir, sin duda, que los resultados de esta pregunta son peores en el segundo centro.

En el gráfico 7.54 podemos ver cómo los lectores con una competencia lectora alta describen un altísimo porcentaje de respuestas T en esta pregunta. Solo uno de los informantes de este grupo obtiene una valoración «parcial» y ninguno obtiene una respuesta N. Sin embargo, entre los lectores con una competencia lectora media, encontramos 2 valoraciones «parciales» y 3 respuestas «nulas», una más que en el caso de los lectores con una competencia lectora baja.

Resultados Pregunta 5 (CM): Por qué María es una hada

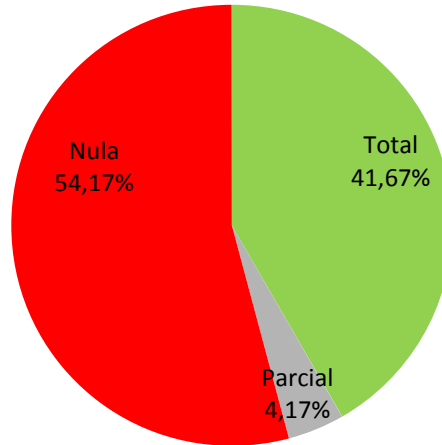


Gráfico 7.55: Distribución de los resultados de comprensión de la pregunta 5 del cuestionario de Ciclo Medio

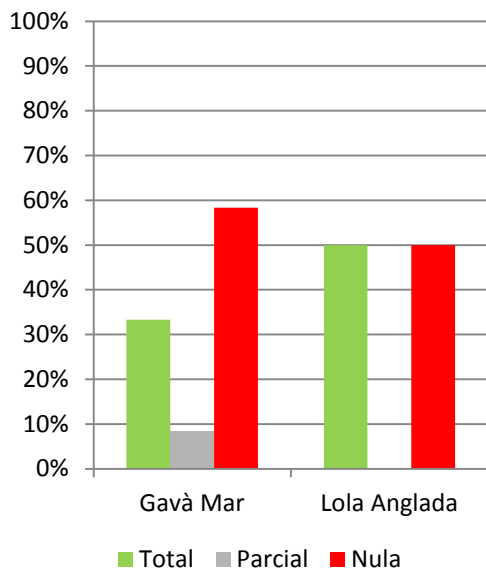


Gráfico 7.56: Resultados de la pregunta 5 (por qué María es un hada) en las distintas escuelas de Ciclo Medio

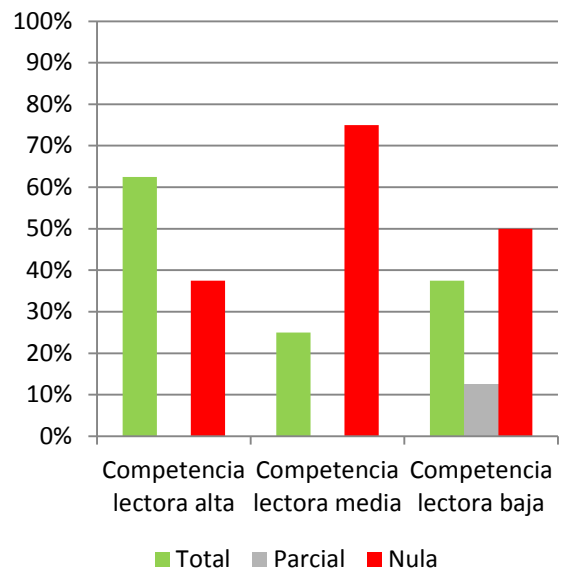


Gráfico 7.57: Resultados de la pregunta 5 (por qué María es un hada) en los distintos estratos de competencia lectora de Ciclo Medio

Tal y como puede verse en el gráfico 7.55, la pregunta número 5, de tipo apreciativo, recibe un 41,67% de respuestas «totales», un 4,17% de respuestas «parciales» y un 54,17% de respuestas «nulas». Es la pregunta con mayor número de respuestas «nulas» y menor número de respuestas «parciales» (si obviamos el caso de la pregunta 2) en este Ciclo.

El gráfico 7.56 muestra cómo los resultados de esta pregunta son cuantitativamente mejores en el centro Lola Anglada. En este centro, el 50% (6/12) de los informantes asumen una comprensión «total» y el otro 50% presenta una comprensión «nula». En cambio, en el centro Gavà Mar, solo el 33,33% de las respuestas son «totales», un 8,33% de las valoraciones son «parciales» y un 58,33% son «nulas».

En el gráfico 7.57, llama la atención que el grupo que mayores respuestas N registre sea el de «competencia lectora media» (con un 75% de los casos), bastante más que los informantes con una supuesta competencia lectora baja (que registran un 50% de casos N). El grupo con mayor número de respuestas «totalmente satisfactorias» es el de «competencia lectora alta».

Resultados Pregunta 6 (CM): Por qué piensa en las golosinas

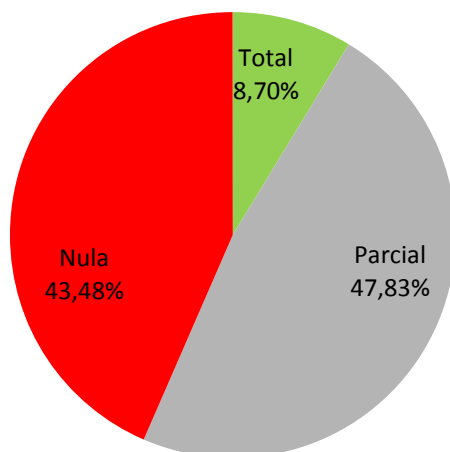


Gráfico 7.58: Distribución de los resultados de comprensión de la pregunta 6 del cuestionario de Ciclo Medio

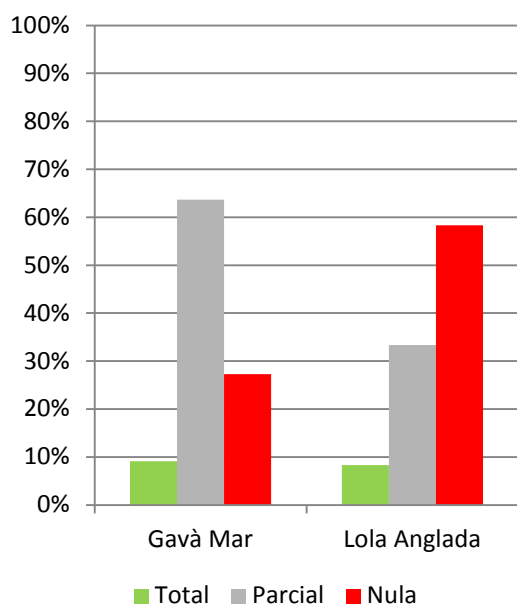


Gráfico 7.59: Resultados de la pregunta 6 (por qué las golosinas) en las distintas escuelas de Ciclo Medio

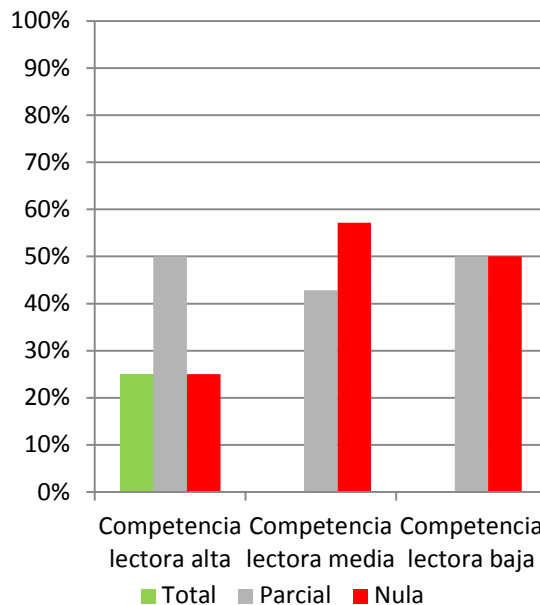


Gráfico 7.60: Resultados de la pregunta 6 (por qué las golosinas) en los distintos estratos de competencia lectora de Ciclo Medio

Tal y como se desprende del gráfico 7.58, la pregunta 6 es la que menos respuestas «totales» describe del cuestionario (solo un 8,70%). Por ello, cabría pensar que ha sido la pregunta más complicada para la muestra. Con todo, el 47,83% de los informantes describen una comprensión «parcial» de los agentes y elementos que hacen que el señor Puigverd piense en las golosinas como principal causante del bienestar del pueblo y la mayoría lo hace utilizando su intuición y/o conocimiento del mundo para hacer hipótesis, independientemente del nivel de competencia lectora que se le asuma. El 43,48% de los informantes no entiende ni hipotetiza de forma adecuada las claves temáticas que se necesitan para contestar con éxito esta pregunta.

En el gráfico 7.59 puede verse que casi dos tercios de las respuestas «parciales» se encuentran en el centro Gavà Mar, ya que tal y como observamos en el Ciclo Inicial, se trata del centro en el que más se potencian las estrategias de comprensión que usan el conocimiento del mundo y la intuición del lector. Esto significa, por otro lado, que la mayoría de respuestas «nulas» se registran en el centro Lola Anglada.

Solo dos lectores han sido capaces de comprender de forma «totalmente satisfactoria» las claves de esta pregunta y se trata de lectores que fueron catalogados como informantes con una «competencia lectora alta» (uno de cada centro). El grupo de la muestra que peores resultados describe en esta pregunta es el grupo de informantes catalogados con una «competencia lectora media», que destaca en la frecuencia de valoraciones «nulas» registradas. Con todo, las respuestas «parciales» se distribuyen de forma casi idéntica en todos los grupos (véase gráfico 7.60)

Resultados Pregunta 7 (CM): Cómo acaba

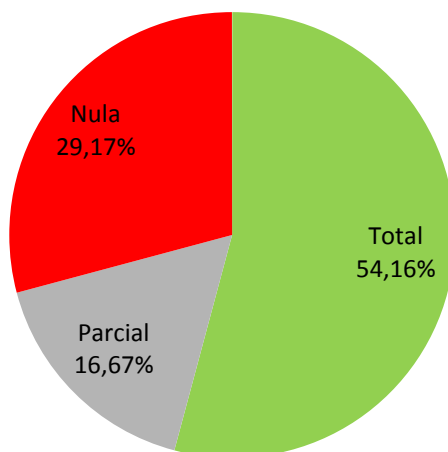


Gráfico 7.61: Distribución de los resultados de comprensión de la pregunta 7 del cuestionario de Ciclo Medio

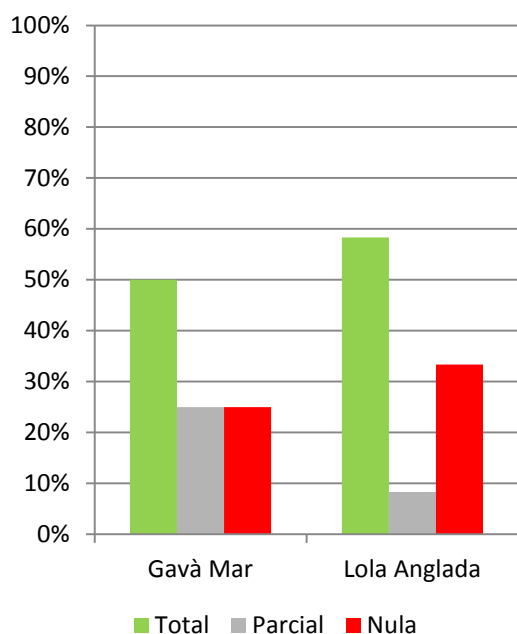


Gráfico 7.62: Resultados de la pregunta 7 (cómo acaba) en las distintas escuelas de Ciclo Medio

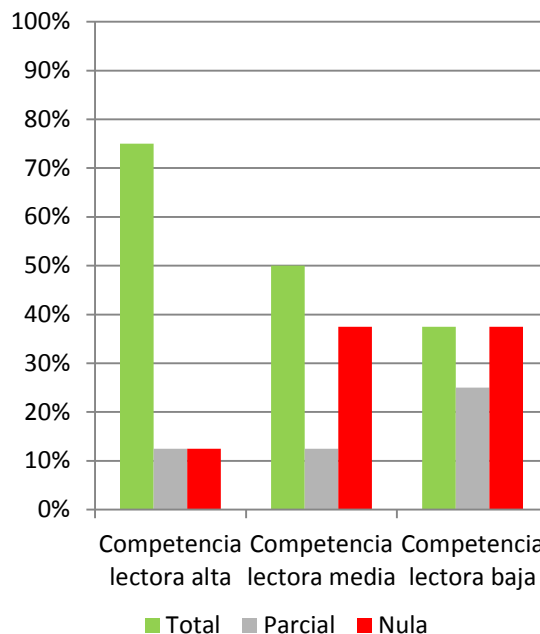


Gráfico 7.63: Resultados de la pregunta 7 (cómo acaba) en los distintos estratos de competencia lectora de Ciclo Medio

La pregunta 7, en el Ciclo Medio, hace referencia al desenlace de la historia. Tal y como puede verse en el gráfico 7.61, se trata de una de las preguntas más exitosas del cuestionario—en términos de respuesta T registradas—. Con todo, debe tenerse en cuenta que se trata de una pregunta de tipo literal y que un 54,16% de valoraciones «totales» es un resultado desalentador. El 45,83% de respuestas restantes son poco satisfactorias o inadecuadas—16,67% de valoraciones P y 29,17% de valoraciones N—, lo que demuestra que los resultados de la prueba en general, han sido desalentadores. En el centro Gavà Mar, se registran 6 respuestas T (50%), 3 respuestas P (25%) y 3 respuestas N (25%). En el centro Lola Anglada, se observa un 58,33% de respuestas T, un 8,33% de respuestas P y un 33,33% de respuestas N. Tal y como viene deduciéndose de las páginas anteriores, las preguntas de tipo literal describen un porcentaje de valoraciones «totales» ligeramente superior en el centro Lola Anglada. Eso no significa, sin embargo, que se registren menos respuestas N.

Del gráfico 7.63 se desprende que los informantes que más han fracasado en esta pregunta provienen de los grupos de competencia lectora media y baja. Parece que, en este Ciclo, los lectores medios están más cerca de ser lectores con dificultades que lectores competentes.

Resultados Pregunta 8 (CM): Título

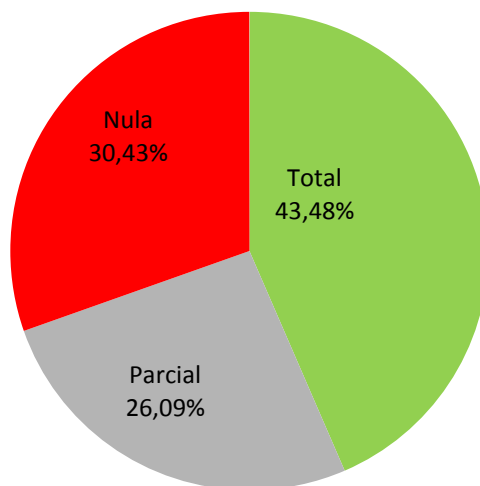


Gráfico 7.64: Distribución de los resultados de comprensión de la pregunta 8 del cuestionario de Ciclo Medio

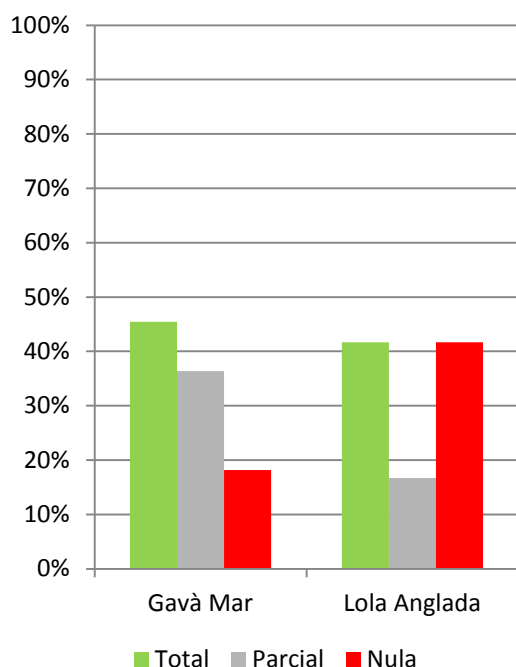


Gráfico 7.65: Resultados de la pregunta 8 (título) en las distintas escuelas de Ciclo Medio

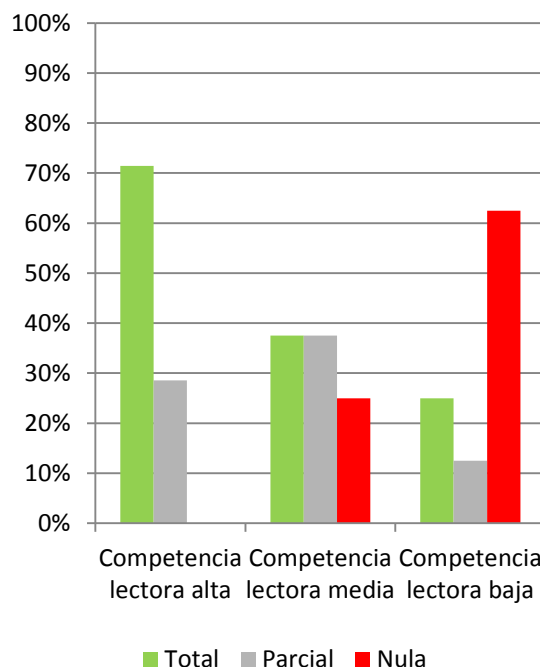


Gráfico 7.66: Resultados de la pregunta 8 (título) en los distintos estratos de competencia lectora de Ciclo Medio

La última pregunta corresponde, en Ciclo Medio, a la actividad de proponer un título diferente para la historia y justificarlo. Sorprende, en el gráfico 7.64, la mejora de resultados respecto al resumen, pero cabe entender que, en este cuento, la moraleja es explícita y que se aceptan como «totalmente satisfactorios» títulos muy parecidos al original (por ejemplo: *El misteri de la felicitat* o *L'alegria de la Vila Preciosa*). El 43,48% de los informantes obtiene una puntuación «totalmente satisfactoria». Y, en este ciclo, se registran 26,09 valoraciones «parciales». El 30,43% restante corresponde a valoraciones «nulas».

Tal y como muestra el gráfico 7.65, el porcentaje de respuestas «totalmente satisfactorias» es similar en los dos centros (45,45% en el centro Gavà Mar y 41,67% en el centro Lola Anglada). En el centro Gavà Mar, hemos registrado un 36,36% de respuestas «parciales» y, en el centro Lola Anglada, un 16,67%. Llama la atención que la inmensa mayoría de respuestas «nulas» provenga del centro Lola Anglada. De hecho, en este centro, se describe el mismo número de respuestas T que N.

El gráfico 7.66 muestra cómo la mayoría de respuestas N proviene de lectores con dificultades (o con una competencia lectora baja, según sus maestros). Todos los informantes que fracasan en esta pregunta presentan resultados muy bajos en a lo largo de la prueba, en general.

7.3 RESULTADOS DE COMPRENSIÓN EN EL CICLO SUPERIOR

Distribución de los resultados de comprensión en el Ciclo Superior

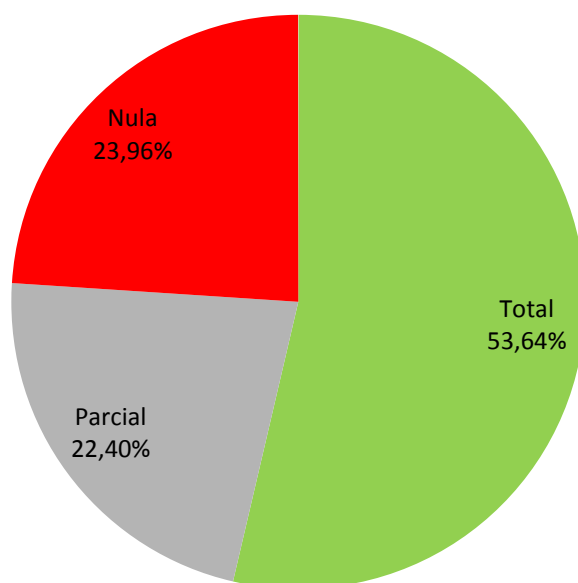


Gráfico 7.67: Distribución de los resultados de comprensión en Ciclo Superior

Tal y como se desprende del gráfico 7.67, el Ciclo Superior es el único que describe— aunque por poco (53,64%)— más de la mitad de valoraciones «totalmente satisfactorias». Asimismo, es el Ciclo que menos respuestas «nulas» registra (23,96%). El 22,40% de las respuestas restantes son «parciales». No obstante, estos porcentajes pueden verse modificados si se cuestiona la validez de la pregunta 2, que obtiene el 100% de las valoraciones T. En este Ciclo, hay dos informantes—del centro Gavà Mar— que obtienen la máxima puntuación y tres informantes—del centro Lola Anglada—que obtienen una sola valoración «total».

Porcentaje de informantes que superan satisfactoriamente el cuestionario, en su totalidad (CS)

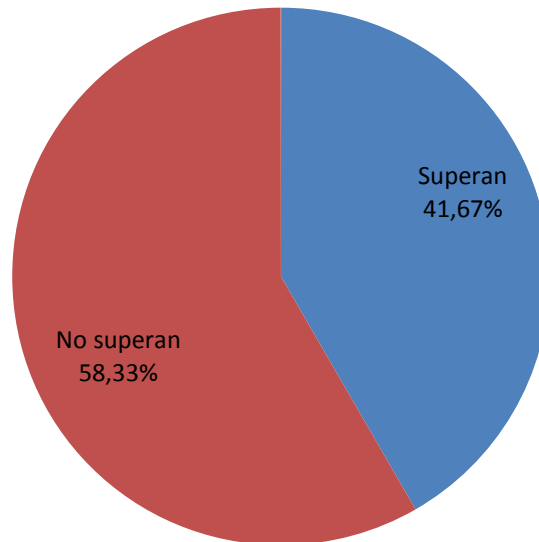


Gráfico 7.68: Porcentaje de informantes de Ciclo Superior que superan al cuestionario (contestan a más de la mitad de las preguntas de forma satisfactoria)

Los datos del gráfico 7.68 muestran que el 41,67% de los informantes de Ciclo Superior supera la prueba y que el 58,33% restante contesta a menos de 5 preguntas de forma totalmente satisfactoria. Tal y como se verá en la página que sigue, la inmensa mayoría de los informantes que superan la prueba proviene del centro Gavà Mar.

Distribución de los resultados de comprensión en el centro Gavà Mar (CS)

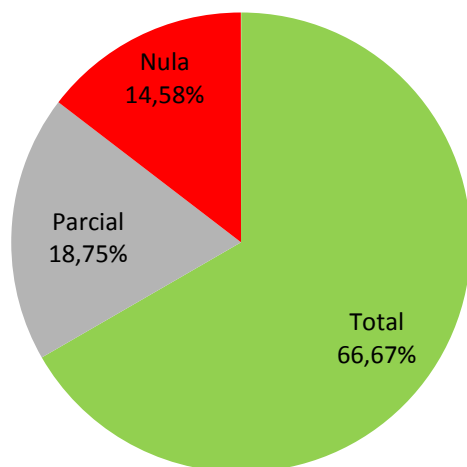


Gráfico 7.69: Distribución de los resultados de comprensión en los informantes de Ciclo Superior provenientes de Gavà Mar

Distribución de los resultados de comprensión en el centro Lola Anglada (CS)

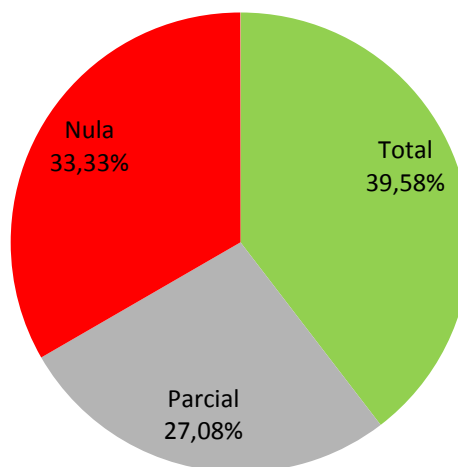
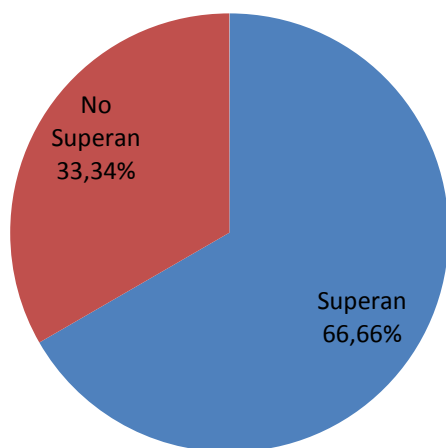


Gráfico 7.70: Distribución de los resultados de comprensión en los informantes de Ciclo Superior provenientes de Lola Anglada

Tal y como puede observarse en el gráfico 7.69, en Gavà Mar se registra un 66,67% de valoraciones «totales», un 18,75% de respuestas «parciales» y un 14,58% de respuestas «nulas». Estos resultados son—por primera vez en nuestro análisis—significativamente mejores que en el centro Lola Anglada. Cabe entender que el centro Gavà Mar contaba con una sola línea en este Ciclo. Los informantes de la prueba pertenecían a la primera promoción de alumnos del colegio y esto podría ser un condicionante de su éxito.

En el centro Lola Anglada (véase gráfico 7.70), encontramos un 39,58% de respuestas «totales», un 27,08% de respuestas «parciales»—sobre todo en preguntas como el resumen, el título y los rasgos del personaje— y un 33,33% de respuestas «nulas». Si comparamos los resultados de este centro en sus primeras etapas de escolarización, descubriremos un descenso significativo del número de respuestas «nulas» en sus informantes. Con todo, los índices de T describen resultados poco alentadores.

Porcentaje de informantes que superan el cuestionario provenientes de Gavà Mar (CS)



Porcentaje de informantes que superan el cuestionario provenientes de Lola Anglada (CS)

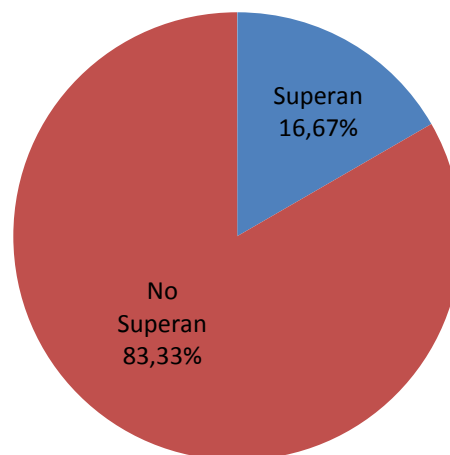


Gráfico 7.71: Porcentaje de informantes de Ciclo Superior provenientes de la escuela Gavà Mar que superan el cuestionario

Gráfico 7.72: Porcentaje de informantes de Ciclo Superior provenientes de la escuela Lola Anglada que superan el cuestionario

Los gráficos 7.71 y 7.72 muestran el porcentaje de informantes de Ciclo Superior que superan el cuestionario en cada escuela. Las diferencias son notables. Mientras que en Gavà Mar hay un 66,66% de los informantes que contestan a 5 o más preguntas de forma satisfactoria, solo un 16,67% lo hace en Lola Anglada. Estos datos demuestran que la dificultad de la prueba es relativa al contexto.

En la página que sigue, exploramos la relación entre los resultados de comprensión y el estrato de competencia lectora de los informantes.

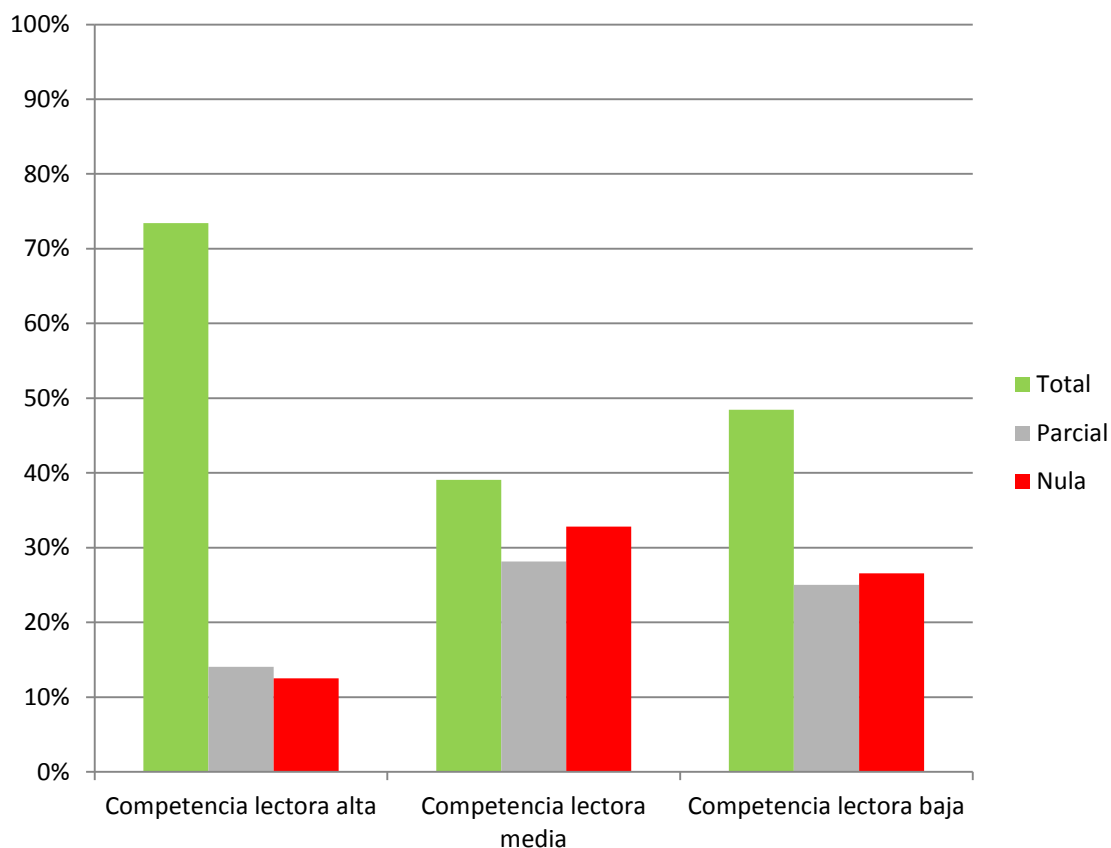


Gráfico 7.73: Distribución de los resultados de comprensión de Ciclo Superior a lo largo de los distintos estratos de competencia lectora

Del gráfico 7.73 se desprende que, curiosamente, en este Ciclo, el grupo que peores resultados registra es el de «competencia lectora media». Los informantes con una «competencia lectora alta» obtienen la mayoría de respuestas «totales» y la minoría de respuestas «parciales» y «nulas», tal y como se esperaba. No obstante, el grupo de «competencia lectora baja» registra un 48,44% de respuestas «totales», 6 más que el grupo de «competencia lectora media».

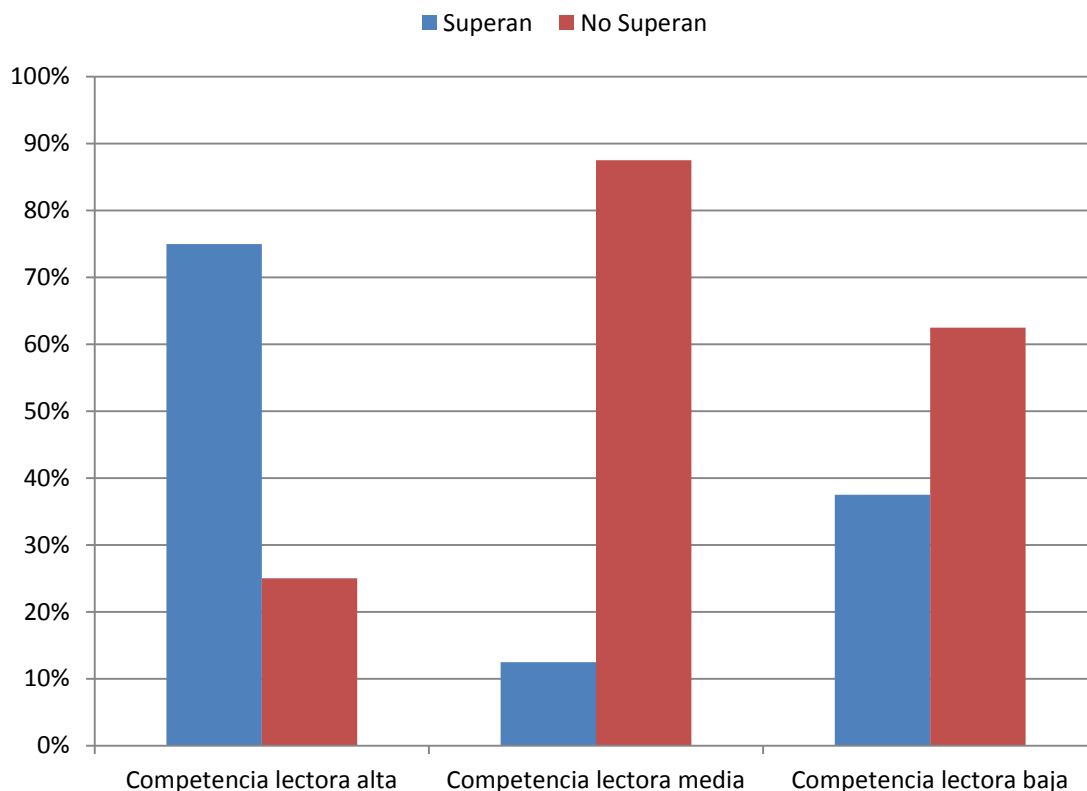


Gráfico 7.74: Porcentaje de informantes de Ciclo Medio que supera y no supera el cuestionario desde un punto de vista cualitativo en cada estrato de competencia lectora

Tal y como ocurría en el gráfico anterior, del gráfico 7.74 se desprende que hay una mayor cantidad de informantes con una competencia lectora media que no superan la prueba. La inmensa mayoría de los informantes con una competencia lectora alta contestan a al menos 5 preguntas de forma satisfactoria. Y en el estrato de lectores con dificultades se registra un 38% de informantes con buenos resultados. Parece que, en este Ciclo, los buenos lectores son los mejores seleccionados.

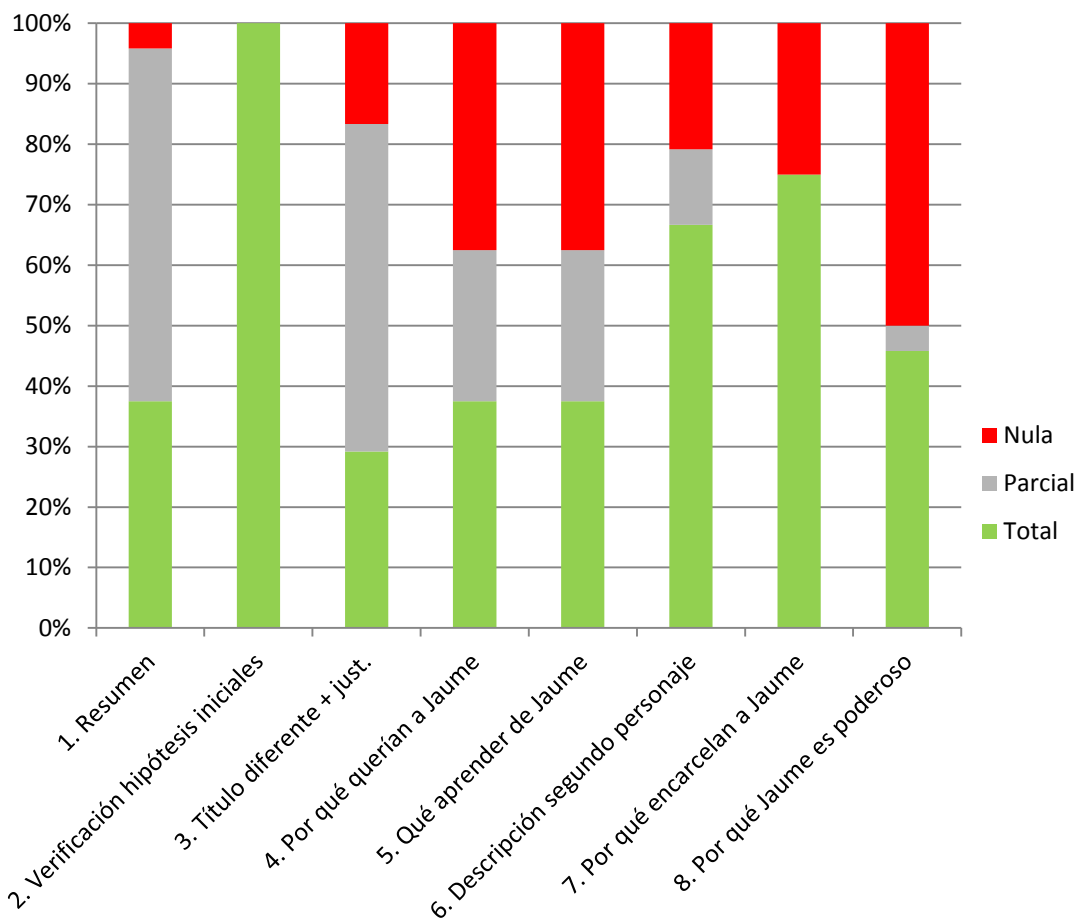


Gráfico 7.75: Distribución de los resultados de comprensión en las distintas preguntas del cuestionario de Ciclo Superior

El gráfico 7.75 muestra la distribución de los resultados a lo largo de las distintas preguntas del cuestionario de Ciclo Superior. Las preguntas en las que se ha descrito un mayor porcentaje de respuestas «totalmente satisfactorias» son, en orden de éxito registrado, la pregunta 2, que recuerda al informante cuáles fueron sus hipótesis iniciales de lectura para que las apruebe o las desmienta con nuevas formulaciones, la pregunta 7, que requiere deducir las causas por las que encarcelaron a Jaume y la pregunta 6, que requiere inducir las características no explícitas del personaje antagonico. Cabe recordar que en este cuestionario no hay ninguna pregunta de tipo literal.

En el otro extremo, la pregunta que mayor porcentaje de respuestas «nulas» recibe es la pregunta 8, de tipo apreciativo. Con todo, no se encuentra entre las preguntas que reciben menos valoraciones T. Esta pregunta hace referencia a la moraleja del relato que, al parecer, ha sido difícil de comprender para el 50% de la muestra. Esto ha provocado que muchos resúmenes (pregunta 1) o títulos (pregunta 3) fueran incompletos o superficiales y destacaran en una valoración «parcial». Cabe recordar que se trata de un texto alegórico que requiere que el lector active un nivel de comprensión interpretativo.

Las preguntas 4 y 5 se encuentran en el umbral del nivel de comprensión y muestran un comportamiento idéntico: 37,50% de valoraciones T, 25% de valoraciones P y 37,50% de valoraciones N.

Resultados Pregunta 1 (CS): Resumen

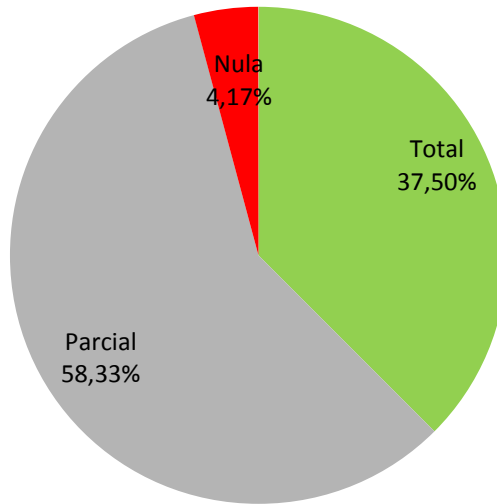


Gráfico 7.76: Distribución de los resultados de comprensión de la pregunta 1 del cuestionario de Ciclo Superior

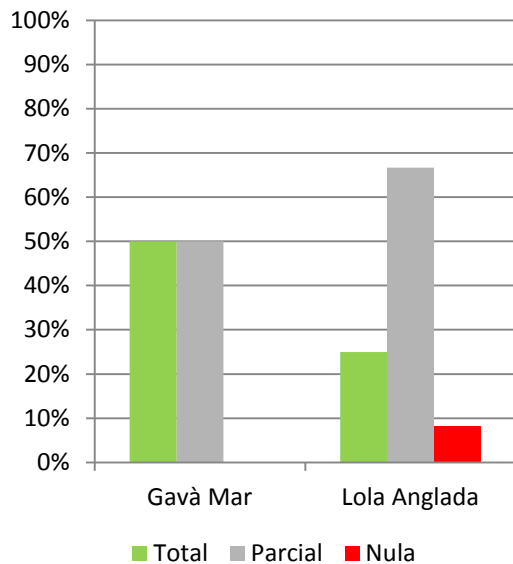


Gráfico 7.77: Resultados de la pregunta 1 (resumen) en las distintas escuelas de Ciclo Superior

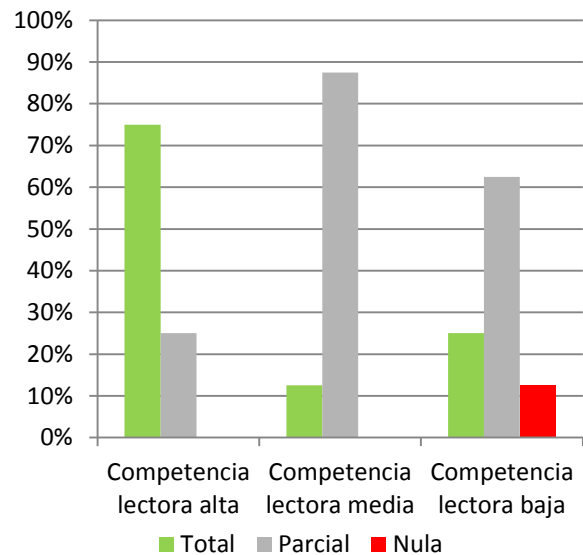


Gráfico 7.78: Resultados de la pregunta 1 (resumen) en los distintos estratos de competencia lectora de Ciclo Superior

Tal y como se desprende del gráfico 7.76, en este Ciclo, la pregunta que hace referencia al resumen recibe un 58,33% de respuestas «parcialmente satisfactorias». Esto puede deberse al hecho de que una de las «claves temáticas mínimas» exigidas para contestar de forma «totalmente satisfactoria» sea la moraleja o el desenlace ([la verdad es más fuerte que el miedo] o [las ideas de Jaume seguían teniendo impacto en la población, a pesar de su encarcelamiento]). La mayoría de los informantes obvian—por incompreensión—esta clave, y por eso obtienen una valoración «parcial». Sabemos que la moraleja es una cuestión que ha sido difícil de deducir por los datos que arroja la pregunta 8 (que se encuentra entre las que mayor porcentaje de N registra). El 37,50% de los informantes contesta aportando todas las claves temáticas mínimas y solo un informante—con resultados muy bajos en la prueba— obtiene una respuesta «nula».

Del gráfico 7.77 se desprende que la mitad de los informantes del centro Gavà Mar aporta un resumen «totalmente satisfactorio», la otra mitad, lo hace de forma parcial; es decir, obviando la clave temática mínima que hace referencia al desenlace y/o la moraleja. Sin embargo, en el centro Lola Anglada, solo el 25% de los informantes ofrece un resumen completo. El 66,67% obvia alguna clave temática mínima y el 8,33% obtiene una valoración «nula».

En el gráfico 7.78 puede verse que la inmensa mayoría de respuestas «totales» se localizan en el grupo de «competencia lectora alta» y la inmensa mayoría de respuestas «parciales» se han registrado en el grupo de «competencia lectora media». El grupo de «competencia lectora baja» describe un 25% de respuestas «totales» (más que el grupo de competencia lectora media), un 62,50% de respuestas «parciales» y un 12,50% de respuestas «nulas».

Cabe recordar que casi la mitad de la muestra supera la prueba desde un punto cualitativo. Esto significa que un resumen «parcial» puede ser indicio, también, de éxito global.

Resultados Pregunta 2 (CS): Verificación de hipótesis iniciales

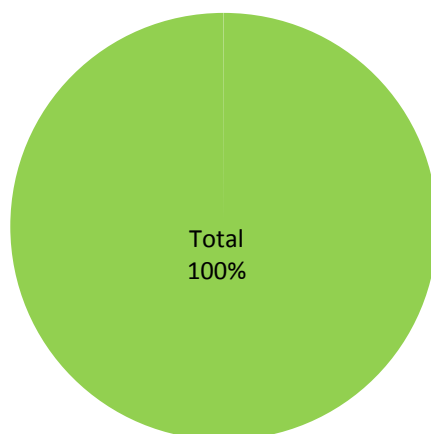


Gráfico 7.79: Distribución de los resultados de comprensión de la pregunta 2 del cuestionario de Ciclo Superior

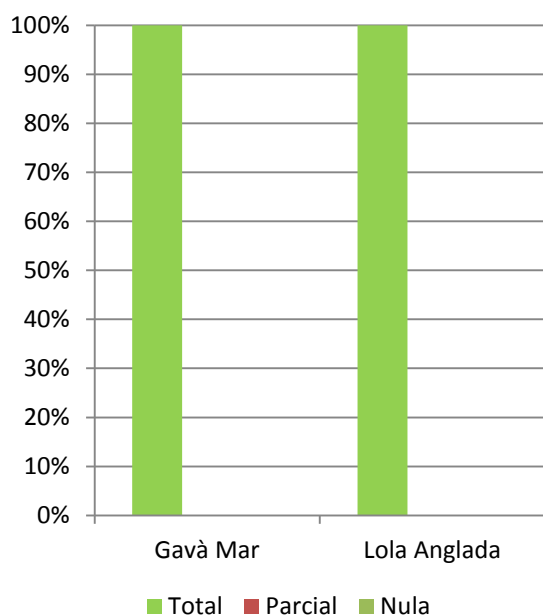


Gráfico 7.80: Resultados de la pregunta 2 (verificación de hipótesis iniciales) en las distintas escuelas de Ciclo Superior

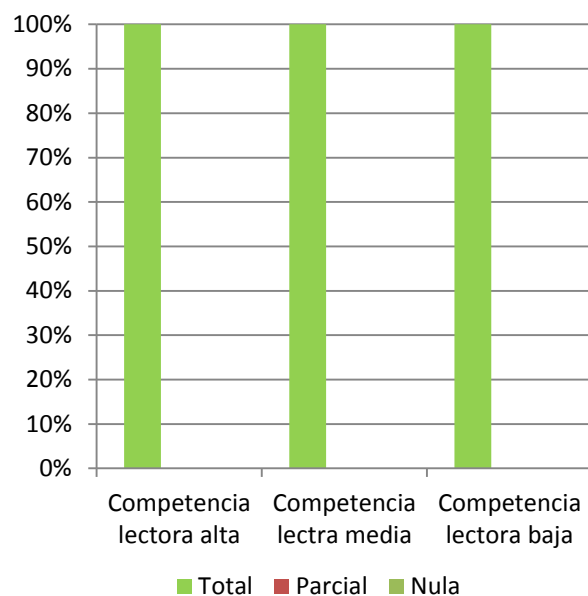


Gráfico 7.81: Resultados de la pregunta 2 (verificación de hipótesis iniciales) en los distintos estratos de competencia lectora de Ciclo Superior

La pregunta 2, en el Ciclo Superior, hace referencia a la verificación o falsación de las primeras hipótesis de lectura de los informantes. El éxito absoluto de esta pregunta demuestra la importancia de trabajar, en las escuelas, desde el intertexto lector y la capacidad de hacer hipótesis de los escolares, como individuos singulares en experiencias y fantasías. Todos los informantes estuvieron atentos a las claves que desmentían o confirmaban su intuición; es decir, a todo lo que ellos marcaron como una zona de desarrollo próximo individual.

Fuera de esta mirada, convendría eliminar esta pregunta de la investigación. De este modo se afinarían las interpretaciones estadísticas. Por ejemplo, se vería que el porcentaje general de respuestas T, P y N sería de 47,02% T (vs 53,64%), 25,59% P (vs 22,40%) y 27,38% N (vs 23,96%).

Resultados Pregunta 3 (CS): Título

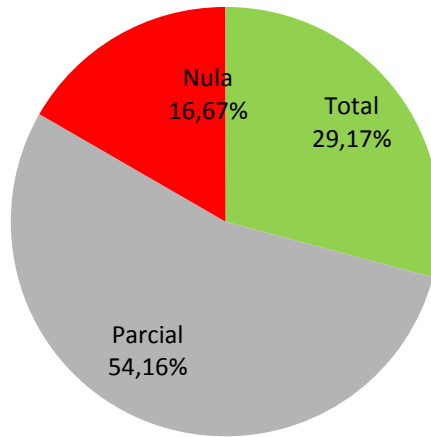


Gráfico 7.82: Distribución de los resultados de comprensión de la pregunta 3 del cuestionario de Ciclo Superior

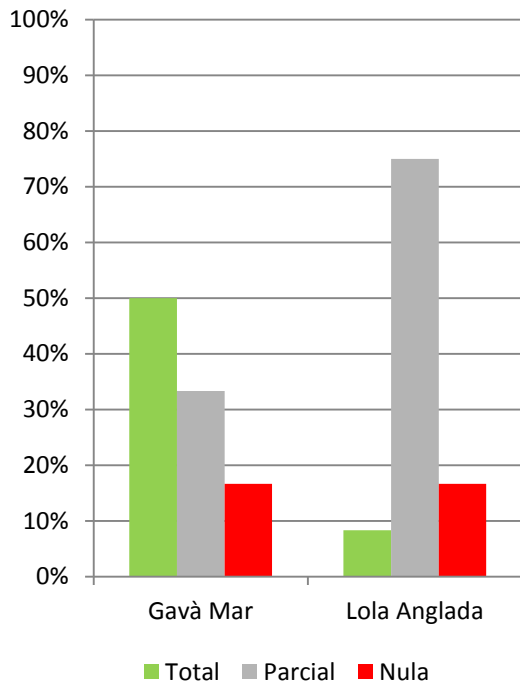


Gráfico 7.83: Resultados de la pregunta 3 (título) en las distintas escuelas de Ciclo Superior

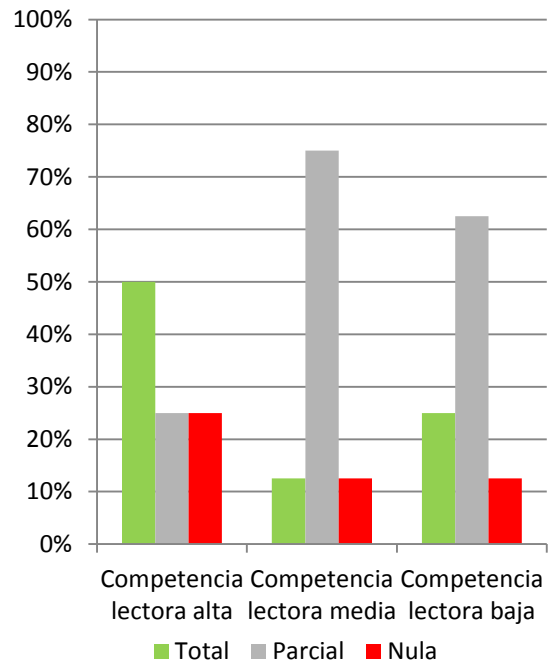


Gráfico 7.84: Resultados de la pregunta 3 (título) en los distintos estratos de competencia lectora de Ciclo Superior

En paralelo a lo que ocurría con el resumen, y tal y como indica el gráfico 7.82, un 29,17% (en el resumen, 37,50%) de los informantes obtiene una valoración «total» en su título, que debe ser, según las claves temáticas mínimas previstas, coherente con el desenlace, la moraleja o los valores y rasgos del personaje. El 54,16% (en el resumen, el 58,33%) obtiene una valoración «parcial» y un 16,67% propone un título inaceptable. Cabe recordar que, en este Ciclo, cuando el título se parece al original y no muestra una interpretación de la alegoría, recibe una puntuación parcial. Si consideráramos las respuestas «parciales» como «totales», veríamos incrementado, notablemente, el éxito de la pregunta.

Del gráfico 7.83, llama la atención el hecho de que la mayoría de respuestas «totalmente satisfactorias» provenga del centro Gavà Mar y que, en el otro extremo, la mayoría de respuestas «parcialmente satisfactorias», esto es, que replican de algún modo el título original, provengan del centro Lola Anglada. Esto no debería sorprender al lector, puesto que los datos parecen indicar que en el segundo centro focaliza en aspectos como la comprensión literal, el vocabulario y el texto. El índice de respuestas «nulas» es idéntico en los dos centros (16,67%).

Curiosamente, la mayoría de respuestas «nulas» (25%, 2 en cada escuela) se registran entre los lectores con una supuesta «competencia lectora alta», aunque también es así con las respuestas «totalmente satisfactorias» (50%). De acuerdo con el gráfico 7.84, el grupo «competencia lectora media» destaca en el número de respuestas «parciales», hecho que explica su bajo índice en respuestas T y P. En el grupo de «competencia lectora baja», encontramos un 25% de respuestas T un 62,50% de respuestas P y un 12,50% de respuestas N.

Resultados Pregunta 4 (CS): Por qué querían a Jaume

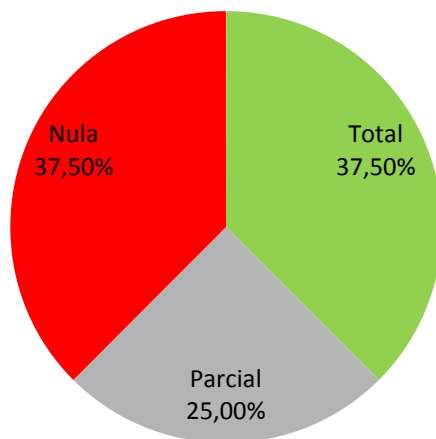


Gráfico 7.85: Distribución de los resultados de comprensión de la pregunta 4 del cuestionario de Ciclo Superior

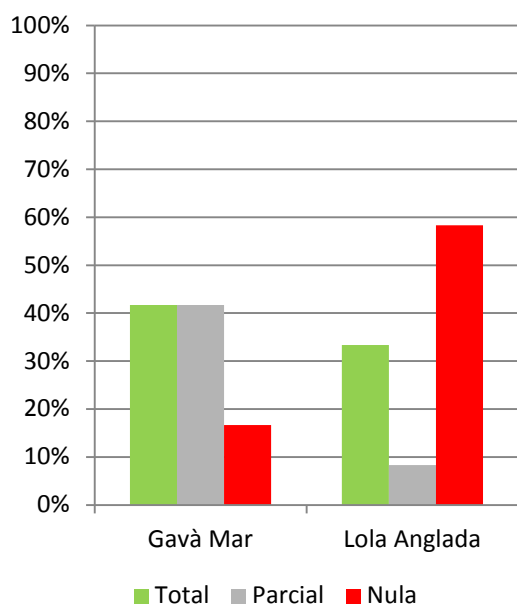


Gráfico 7.86: Resultados de la pregunta 4 (por qué querían a Jaume) en las distintas escuelas de Ciclo Superior

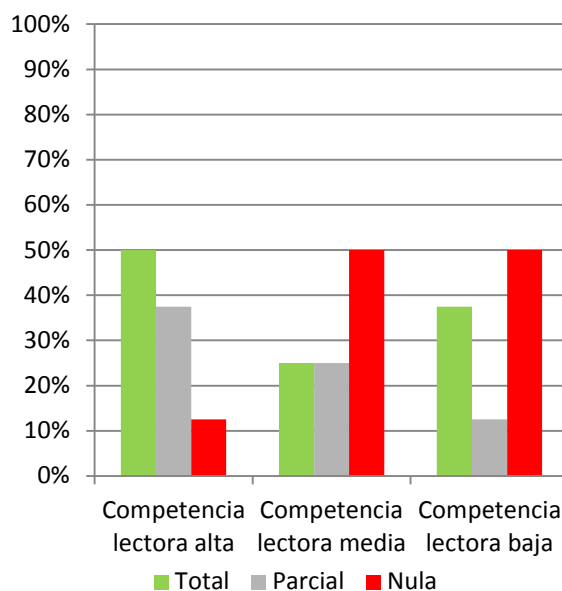


Gráfico 7.87: Resultados de la pregunta 4 (por qué querían a Jaume) en los distintos estratos de competencia lectora de Ciclo Superior

Tal y como muestra el gráfico 7.85, en la pregunta 4 de Ciclo Superior, que hace referencia a los motivos por los que la gente del pueblo quería a Jaume, los porcentajes de respuestas T y N son idénticos (37,50%) y el índice de respuestas «parciales» es del 25,00%.

Del gráfico 7.86 se desprende que, en Gavà Mar, se registran el 41,67% de las respuestas «totales» y también «parciales». Solo el 16,67% de las respuestas (provenientes de dos informantes de nivel de competencia lectora media y baja, respectivamente) son «nulas». Este hecho contrasta con los datos del centro Lola Anglada, que describen un 58,33% de respuestas «nulas» y un 8,33% de respuestas «parciales». En este centro, el índice de valoraciones «totales» es del 33,33%.

En el gráfico 7.87, puede verse que la mayoría de respuestas «nulas» provienen de informantes con una supuesta «competencia lectora media» o «baja», aunque se registra una valoración «nula» en el grupo de «competencia lectora alta». El índice de respuestas «parciales» disminuye cuanto más bajo es el nivel de competencia de los lectores. Sin embargo, las respuestas «totales» aparecen en el 50% de los casos en el grupo de «competencia lectora alta»; en el 25%, en el grupo de «competencia lectora media»; y en el 37,50%, en el grupo de «competencia lectora baja». Esto significa que se contabilizan más respuestas t en el grupo con dificultades que en el grupo medio.

Resultados Pregunta 5 (CS): Qué aprender de Jaume

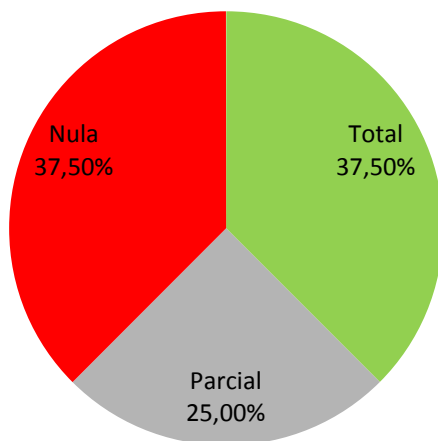


Gráfico 7.88: Distribución de los resultados de comprensión de la pregunta 5 del cuestionario de Ciclo Superior

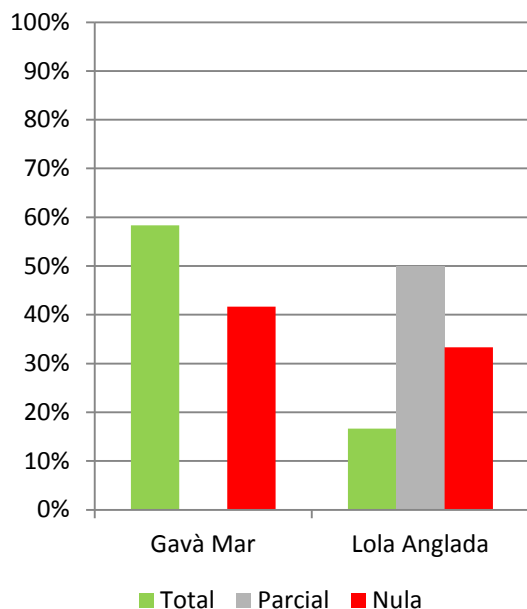


Gráfico 7.89: Resultados de la pregunta 5 (qué aprender de Jaume) en las distintas escuelas de Ciclo Superior

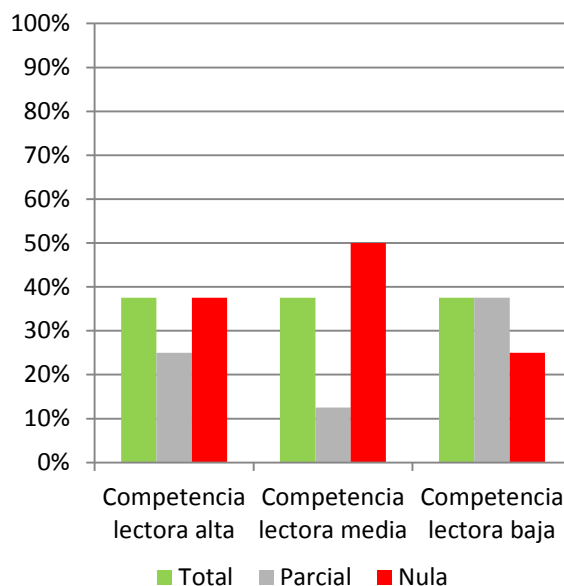


Gráfico 7.90: Resultados de la pregunta 5 (qué aprender de Jaume) en los distintos estratos de competencia lectora de Ciclo Superior

Tal y como hemos comentado con anterioridad, la pregunta 5 presenta un comportamiento idéntico a la pregunta 4, aunque sus resultados se distribuyen de forma diferente a lo largo de los centros y de los niveles de competencia lectora. En ella, el 37,50% de los informantes demuestran una comprensión «total»; el 25%, una comprensión «parcial» y el 37,50%, una comprensión «nula» (véase el gráfico 7.88).

Tal y como muestra el gráfico 7.89, en el centro Gavà Mar, el 58,33% de los informantes comprende de forma «total» las «claves temáticas mínimas» de la pregunta y el 41,67% de los informantes obtiene una valoración «nula». No hay ningún registro «parcial» en este centro. En cambio, en el centro Lola Anglada, solo un 16,67% de los informantes contesta de forma «totalmente satisfactoria» y hay un 50% de informantes que obtiene una valoración «parcial». El índice de respuestas «nulas» que se detectan en Lola Anglada es del 33,33%.

Del gráfico 7.90 se desprende que esta pregunta obtiene el mismo porcentaje de valoraciones «totales» a lo largo de los diferentes niveles de competencia lectora (37,50%) y describe un comportamiento sorprendente en lo que a índices de N se refiere. El grupo en el que se detectan más fracasos (50%) es el de «competencia lectora media», seguido por el grupo de «competencia lectora alta», que presenta un 37,50% de N. Esto significa que los lectores con una supuesta «competencia lectora baja» son los que mejor afrontan la pregunta (más valoraciones «parciales» y menos valoraciones «nulas»).

Resultados Pregunta 6 (CS): Descripción del segundo personaje

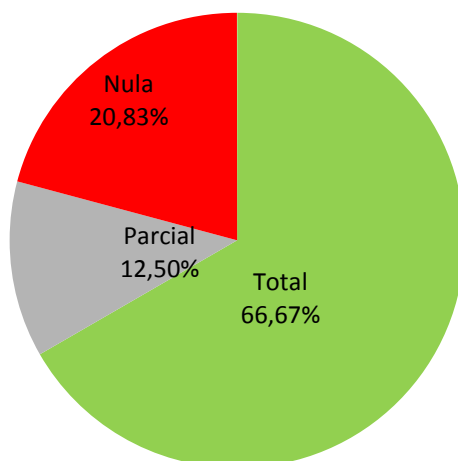


Gráfico 7.91: Distribución de los resultados de comprensión de la pregunta 6 del cuestionario de Ciclo Superior

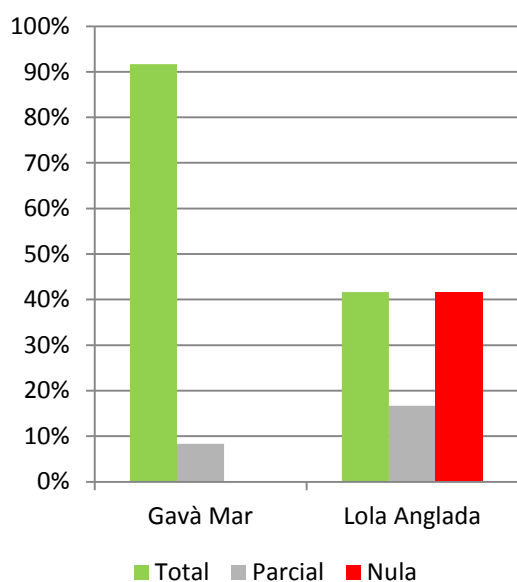


Gráfico 7.92: Resultados de la pregunta 6 (descripción del segundo personaje) en las distintas escuelas de Ciclo Superior

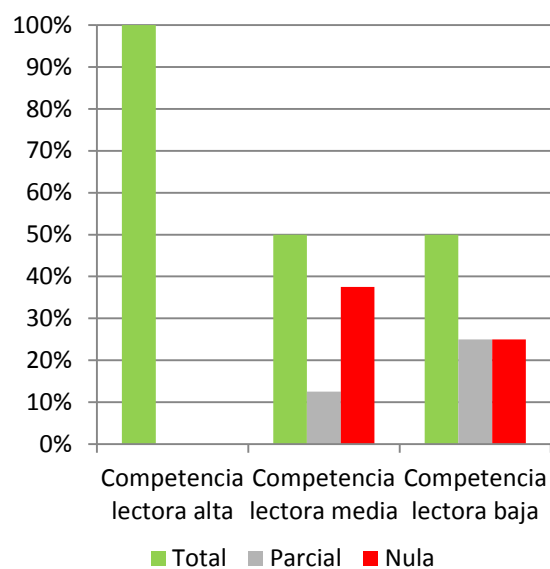


Gráfico 7.93: Resultados de la pregunta 6 (descripción del segundo personaje) en los distintos estratos de competencia lectora de Ciclo Superior

La pregunta 6 requiere inferir las características del personaje antagónico de la historia—malo, injusto, despreciativo, autoritario y clasista—. Se trata de rasgos que no aparecen de forma explícita en el texto, pero que pueden deducirse fácilmente por sus actos. De acuerdo con lo indica el gráfico 7.91, el 66,67% de los informantes obtiene una valoración «total», el 12,50% obtiene una valoración «parcial» y el 20,83% restante obtiene una valoración «nula». Esta es una de las preguntas con mayor porcentaje de T y menor porcentaje de N.

Todos los informantes de Gavà Mar obtienen una valoración «total» en la pregunta, salvo uno de ellos, que recibe una valoración «parcial». En el centro Lola Anglada, en cambio, se registran índices del 41,67% de T, 16,67% de P y 41,67% de N. Esto significa que todas las respuestas «nulas» provienen de Lola Anglada.

En esta pregunta, todos los informantes del grupo «competencia lectora alta» obtienen la máxima puntuación. En los grupos de «competencia lectora media» y «competencia lectora baja», aciertan la mitad de los informantes. Se registra un mayor número de respuestas N (37,50%) en el grupo con una supuesta «competencia lectora media» de Lola Anglada.

Resultados Pregunta 7 (CS): Por qué encarcelan a Jaume

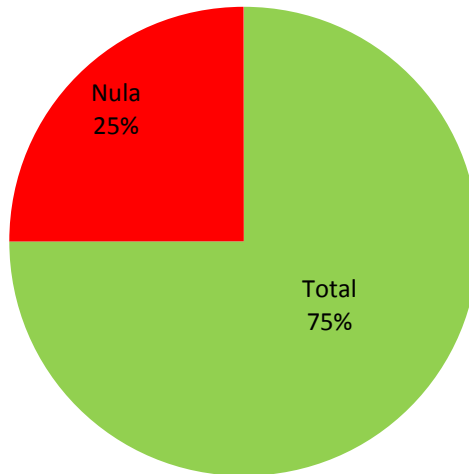


Gráfico 7.94: Distribución de los resultados de comprensión de la pregunta 7 del cuestionario de Ciclo Superior

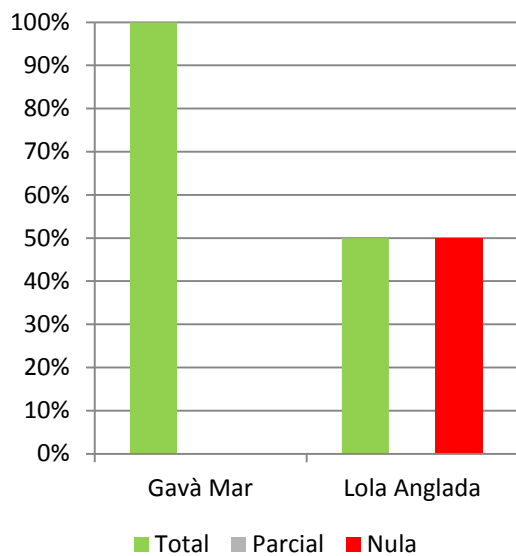


Gráfico 7.95: Resultados de la pregunta 7 (por qué encarcelan a Jaume) en las distintas escuelas de Ciclo Superior

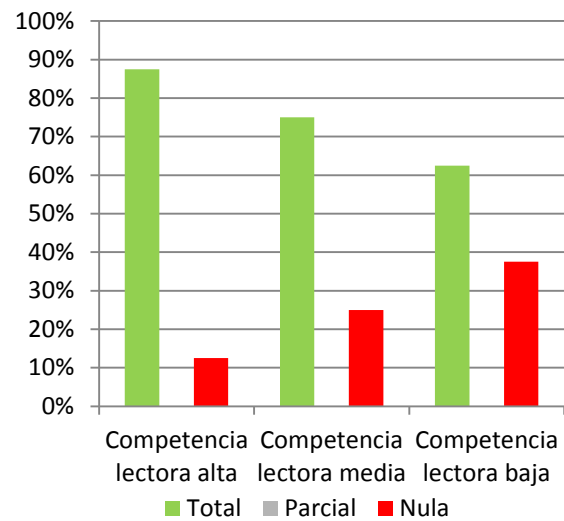


Gráfico 7.96: Resultados de la pregunta 7 (por qué encarcelan a Jaume) en los distintos estratos de competencia lectora de Ciclo Superior

Tal y como puede verse en el gráfico 7.94, la pregunta 7 es, después de la 2, la pregunta más exitosa del cuestionario. En ella el 75% de los informantes obtienen una valoración T y el 25% restante fracasan.

Los informantes de Gavà Mar obtienen la máxima puntuación, lo que significa que todos los casos de N se localizan en Lola Anglada. En este segundo centro, la mitad de los informantes contestan con éxito y la otra mitad fracasan.

En el gráfico 7.96 puede verse que los resultados se distribuyen de un modo gradual a lo largo de los niveles de competencia lectora. A mayor nivel, mayor es el índice de respuestas T y menor es el porcentaje de respuestas N. Y a la inversa: en el grupo de «competencia lectora baja» se localiza el menor número de valoraciones T y el mayor número de respuestas N.

Resultados Pregunta 8 (CS): Por qué Jaume es poderoso

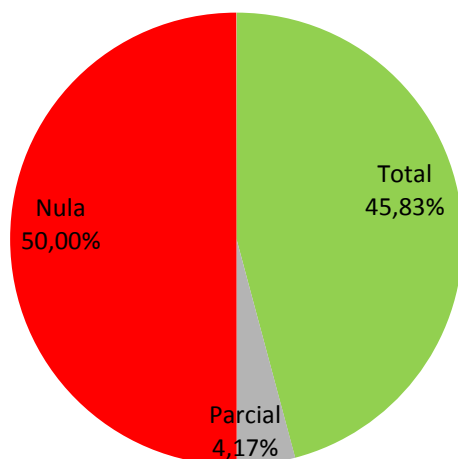


Gráfico 7.97: Distribución de los resultados de comprensión de la pregunta 8 del cuestionario de Ciclo Superior

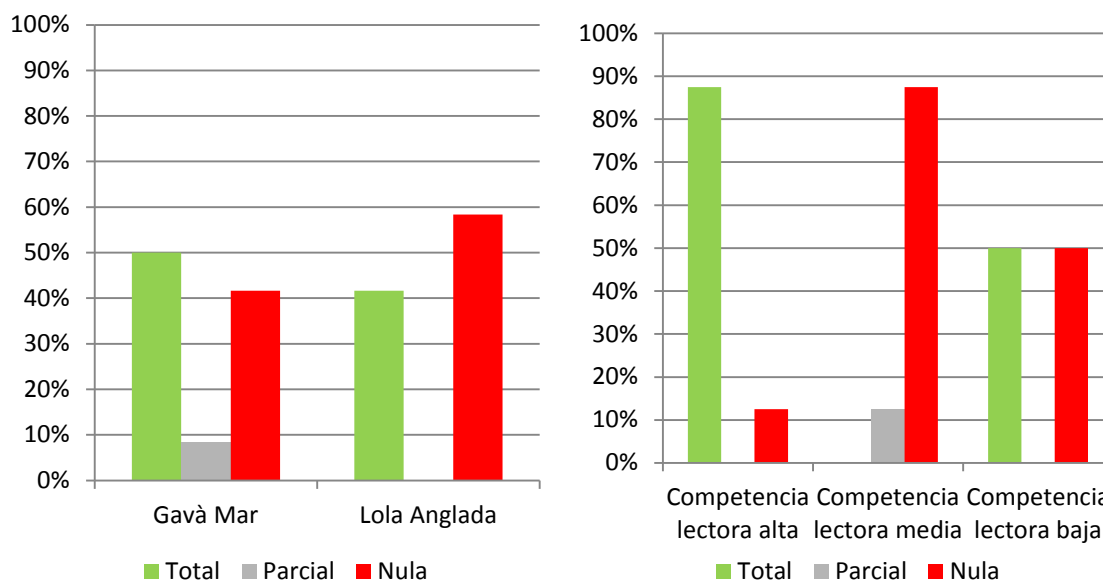


Gráfico 7.98: Resultados de la pregunta 8 (por qué Jaume es poderoso) en las distintas escuelas de Ciclo Superior

Gráfico 7.99: Resultados de la pregunta 8 (por qué Jaume es poderoso) en los distintos estratos de competencia lectora de Ciclo Superior

Por último, en la pregunta 8, encontramos un 45,83% de valoraciones «totales», un 4,17% de valoraciones «parciales» y un 50% de valoraciones «nulas». En el gráfico 7.97 puede verse que es la pregunta con mayor índice de fracaso de la prueba destinada al Ciclo Superior.

De acuerdo con lo que indica el gráfico 7.98, en el centro Gavà Mar, se registran la mitad de respuestas T, un 8,33% de respuestas P y un 41,67% de respuestas N. En el centro Lola Anglada, el 41,67% de respuestas son T; el 0%, P y el 58,33% son N. Las diferencias no son demasiado notables entre los centros.

Sí que se advierten, sin embargo, diferencias notables en el comportamiento de la pregunta a lo largo de los diferentes niveles de competencia lectora. De acuerdo con el gráfico 7.99, solo el 12,50% de los lectores con una supuesta «competencia lectora alta» fracasan en la pregunta; el resto (87,50%) obtienen una valoración T. Las cosas se invierten en el grupo de «competencia lectora media», donde el 87,50% de los informantes obtienen una valoración N y el 12,50% describen una respuesta P. No hay ninguna respuesta «totalmente satisfactoria» en este grupo. En el grupo de «competencia lectora baja», la mitad de los informantes describen una respuesta «total» y la otra mitad fracasan. Tal y como ocurría en las preguntas 3, 4, 5 y 6, el grupo «competencia lectora media» es el que peores resultados registra.

7.4 OBSERVACIONES GENERALES DE LOS RESULTADOS DE COMPRENSIÓN

Hasta aquí, hemos comentado los resultados de comprensión en cada pregunta, Ciclo, escuela y nivel de competencia lectora. Somos conscientes de la extensión del capítulo. Por ello, recogemos, a modo de resumen, las anotaciones más relevantes aquí.

En general, podría decirse que, en el Ciclo Inicial:

- Solo un 37,50% de los informantes supera la prueba desde un punto de vista cualitativo. La mayoría proviene de Gavà Mar y del estrato de competencia lectora alta.
- Lola Anglada obtiene peores resultados de comprensión, aunque no en las preguntas del resumen y el inicio del viaje (las que más se ajustan a la macroestructura textual).
- Por lo general, las preguntas seleccionan al estrato A.
- Hay algunos informantes del estrato C que muestran comportamientos parecidos a los del estrato A, aunque solo en ciertas preguntas. Esto también ocurre con algunos informantes del estrato B. Creemos que esto indica que el nivel de competencia lectora es relativo a la habilidad cognitiva o actividad a la que se somete el informante
- Hay una pregunta, la pregunta número 6, que debería eliminarse del análisis estadístico, ya que todos los informantes (menos uno) la contestan de forma totalmente satisfactoria

En el Ciclo Medio:

- Los registros T, P, N se parecen a los de Ciclo Inicial
- Solo un 25% de los informantes (menos que en Ciclo Inicial) supera la prueba desde un punto de vista cualitativo. Estos informantes provienen de las dos escuelas y, mayormente, del estrato A.

- Tanto Gavà Mar como Lola Anglada, obtienen resultados parecidos de comprensión, aunque estos son ligeramente peores en Lola Anglada. Lola Anglada destaca, de nuevo, en las preguntas que están más ligadas a la macroestructura textual: el resumen, identificar el misterio e identificar el final de la historia. Esta escuela también destaca en la pregunta en la que cabe justificar el significado y uso de un adjetivo del texto para caracterizar a María.
- Por lo general, las preguntas seleccionan al estrato A
- En algunos casos, el estrato que peores resultados registra es el de escolares con una competencia lectora media. A menudo, los estratos B y C muestran un comportamiento similar.
- No hay ninguna pregunta que deba ser eliminada del análisis estadístico, aunque debe observarse que la pregunta 6 ha demostrado ser difícil para la muestra.

En el Ciclo Superior:

- Se registran los mejores resultados de la prueba.
- El 41,67% de los informantes supera la prueba, en su inmensa mayoría provenientes de la escuela Gavà Mar y del estrato A.
- Lola Anglada obtiene peores resultados de comprensión en todas las preguntas. Debe recordarse que se trata de un texto alegórico, cuyas preguntas invitan siempre a inferir e interpretar significados.
- Por lo general, las preguntas seleccionan al estrato A.
- Se registran mejores resultados entre los lectores del estrato C que entre los lectores del estrato B. esto indica que los informantes no están bien nivelados.
- Hay una pregunta, la 2, que debería eliminarse del análisis estadístico, ya que todos los informantes, sin excepción, la contestan de forma totalmente satisfactoria

No queremos cerrar este apartado sin hacer alguna mención a los resultados en «ruidos de comprensión». Los mostramos en la página que sigue, en el gráfico 7.100.



Gráfico 7.100: Número de Ruidos que se registran en los cuestionarios de los distintos Ciclos

Tal y como muestra el gráfico 7.100, el Ciclo Inicial es el curso que menos ruidos de comprensión registra. Nosotros creemos que los ruidos son una muestra de que los informantes intentan completar sus vacíos de comprensión con sus estrategias y su intertexto lector, aunque de un modo deficiente. De acuerdo con esta interpretación y los datos que se muestran en el gráfico, podríamos pensar que: a) los informantes de Ciclo Inicial son los que menos estrategias intertextuales utilizan (buenas o malas) o que, por el contrario, b) los informantes de Ciclo Inicial son los que mayor dominio de las estrategias intertextuales presentan (las usan mejor y, por lo tanto, incurren en menos ruidos).

Por otro lado, los ruidos relacionados con el conocimiento lingüístico aumentan significativamente en Ciclo Medio, esto podría indicar que, en este Ciclo, aumenta la atención sobre la forma y, en concreto, sobre la adquisición de léxico.

En Ciclo Superior ocurre todo lo contrario: aumenta el número de ruidos relacionados con las estrategias de comprensión. Encontramos prácticamente el mismo número de ruidos en los dos centros: entre 75-80 apariciones de ruido 1 y entre 120-125 apariciones de ruido 2.

8. ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS PROSÓDICAS

*Si me preguntan qué he venido a hacer a esta vida, diré: he venido a vivir en voz alta.
Emile Zola*

A lo largo de este capítulo, explicaremos cuáles han sido los instrumentos y los procedimientos que nos han permitido describir y categorizar las estrategias prosódicas de los informantes al leer. En primer lugar, explicaremos cómo hemos descrito la prosodia, cuál ha sido el sistema de notación que hemos utilizado y en qué aspectos nos hemos fijado—por un lado, en la ubicación y función (continuativa o terminativa) de las inflexiones finales de los informantes y, por el otro, en lo que hemos denominado *cesuras*—. Después, expondremos los criterios que hemos seguido para valorar la calidad de las estrategias prosódicas encontradas: explicaremos a través de qué instrumento hemos establecido los parámetros de la evaluación prosódica—la plantilla de posibilidades fónicas— y qué criterios hemos seguido, también, para elaborarla. Para finalizar, expondremos cuáles han sido los parámetros que nos han permitido estudiar las estrategias prosódicas de la muestra—número de marcas prosódicas, inflexiones coincidentes con la plantilla, inflexiones descoincidentes o añadidas a lo que prevé la plantilla, cesuras, cantidad de grupos fónicos empaquetados en una sola curva melódica, etc.—.

El capítulo se vertebra, por tanto, en tres grandes apartados; a saber: *criterios para la descripción de las estrategias prosódicas de los informantes, instrumentos para la valoración de las estrategias prosódicas de los informantes y criterios para la valoración de las estrategias prosódicas de los informantes*. En el primero, respondemos a cómo abordar la descripción de la entonación prelingüística de los lectores. En el segundo y en el tercero, respondemos a cómo estudiar y valorar, desde un punto de vista fónico, la entonación prelingüística de los lectores.

8.1 INTRODUCCIÓN

Cuando leemos en voz alta, convertimos el texto escrito en un material sonoro. El resultado de esta actividad, desde una perspectiva meramente acústica, es una suerte de sonidos que fluctúan dentro de una estructura melódica. El oyente identifica las palabras o nociones que subyacen al discurso sonoro gracias a una serie de pistas acústicas, como la tonicidad o preponderancia de unos sonidos (vocales) sobre otros, en enunciados que tienen un contexto y que se emiten en una lengua conocida para él. Los sonidos se organizan de forma jerárquica, por lo que el oyente percibe, por ejemplo, que en la red de sonidos hay algunos con mayor preponderancia (energía y duración) que otros—acentos de palabra— y que entre todos los sonidos preponderantes hay algunos con un acento aun mayor—acento de frase—. Podemos llamar al conjunto de sonidos que se agrupan alrededor del acento de frase «grupo fónico», que puede identificarse mediante una inflexión tonal.

En nuestro trabajo, analizamos el modo en el que los lectores integran y delimitan fónicamente los enunciados del texto. Localizamos sus inflexiones para entender 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 o un argumento del texto. Dicho de otro modo: la manera de estudiar cómo los lectores seleccionan los paquetes de información de un texto, desde una perspectiva fónica, es localizar sus inflexiones finales (y, por ende, sus grupos fónicos). Por ello, describimos, en el apartado que sigue, el proceso de descripción y análisis de los grupos fónicos que codifica cada informante cuando lee.

De acuerdo con Navarro Tomás (1944:29) «ha sido práctica frecuente, en el análisis de la entonación, adoptar como unidad de medida el grupo rítmico-semántico, o sea la parte discurso que tiene por base prosódica un solo acento espiatorio»—acento de palabra—. Pero tal y como indica el autor, «al tratar de aplicar este criterio al

castellano, se advierte que en la mayor parte de los casos el grupo rítmico-semántico y el de entonación (grupo fónico) tienen medida diferente». Para el autor, «aunque a veces coincidan entre sí, lo corriente en español es que cada unidad melódica (o grupo fónico) encierre más de un grupo rítmico-semántico». Lo vemos en la ilustración 8.1, extraída de Cantero (2008: 23):

PALABRA FÓNICA	PALABRA FÓNICA	PALABRA FÓNICA	PALABRA FÓNICA	PALABRA FÓNICA
/ CIAró que/	/ vendrAs/	/ a la fiEsta /	/ de Marla /	/y PEpe /
v V v v	v V	v v v V v	v v V v	v V v

Ilustración 8.1: Diferencia entre grupo rítmico (palabra fónica) y grupo fónico, en Font-Rotchés & Cantero (2008:23)

En el ejemplo de la ilustración 8.1 el enunciado *Claro que vendrás a la fiesta de María y Pepe* contiene cinco acentos de palabra—distinguidos por el símbolo **V**— que identifican cinco grupos rítmicos: /Claro que/ /vendrás/ /a la fiesta/ /de María/ / y Pepe/. Debemos imaginar, sin embargo, que todo el enunciado se ha pronunciado como un solo grupo fónico, ya que contiene un solo acento de frase (**V**). Nosotros nos fijaremos en las inflexiones que delimitan ese último acento.

La forma de integrar y delimitar el habla (o los enunciados leídos) dentro de estos bloques jerarquizados fónicamente pertenece al campo de lo que se conoce como el nivel prelingüístico de la entonación. Este nivel de análisis estudia la jerarquía con la que se agrupan los sonidos y establece el perfil melódico de una lengua. Un hablante que no domine este nivel será rápidamente detectado como un hablante extranjero, porque estará organizando los sonidos con una jerarquía atípica en la lengua que habla. Los enunciados hablados y, por tanto también los leídos en voz alta, se organizan en bloques (o grupos) fónicos que contienen rasgos entonativos propios de la lengua en los que se codifican. Tanto en castellano como en catalán, los grupos se organizan en torno a una inflexión final o núcleo entonativo, que se caracteriza por contener dos o más segmentos tonales. Dicho de otro modo: el estudio la prosodia en

estas lenguas está supeditado a las variaciones de tono más relevantes del discurso (inflexiones finales).

En este capítulo, estudiamos la prosodia (ubicación, cantidad y calidad de las inflexiones finales) que describen los informantes al leer. Para ello, lo primero que hacemos es describir su entonación prelingüística—o manera de organizar los enunciados del texto en grupos fónicos—. A continuación, explicamos cómo hemos llevado a cabo esta descripción.

8.2 CRITERIOS PARA LA DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PROSÓDICAS DE LOS INFORMANTES

El primer paso en el análisis de la prosodia ha sido describir el modo en el que cada uno de los informantes ha codificado el texto en voz alta. Hemos anotado, durante la escucha repetida del material grabado⁴⁸, en qué momentos (o lugares, dentro del texto) se percibe que los informantes han realizado una inflexión final. Paralelamente, también, hemos anotado en qué momentos de la lectura los informantes han realizado vacilaciones, pausas o silencios que no estén marcando ni el inicio de una nueva unidad fónica, ni el final de la unidad que están codificando—lo que en este trabajo llamaremos: «cesura»—. Para ello, nos hemos servido de una libreta con 24 copias de cada texto—recordemos que contamos con una muestra de 24 lectores en cada Ciclo—, en el mismo formato (tamaño de letra y salto de líneas) que los informantes utilizaron para leer.

En el margen superior derecho de cada copia, hemos anotado el código del informante cuyas estrategias prosódicas describíamos. Por ejemplo, en la ilustración 8.2 que podrá verse en la página que sigue, aparece el código *LIA1*, que significa *informante número 1*

⁴⁸ Somos conscientes de que esta manera de trabajar puede introducir algunos márgenes de error: por ejemplo, puede obviar algunas cesuras o inflexiones poco perceptibles, pero no creemos que esto pueda afectar en demasía a los resultados. Al fin y al cabo, categorizamos solo desde lo perceptible y en este aspecto somos constantes. Ante algunas estrategias dudosas, hemos recurrido al criterio de expertos y, en algún caso, también, a las pistas visuales de praat. En futuros estudios, convendrá valorar la fiabilidad del procedimiento (tal vez con pruebas perceptivas).

(1), proveniente de la escuela Lola Anglada (L), Ciclo Inicial (I) y con una competencia lectora alta (A). Después, hemos registrado, sobre las líneas del texto, la ubicación, cantidad y calidad de sus inflexiones finales y de sus cesuras; esto es: de sus estrategias prosódicas (véanse las marcas /, \ y | de la ilustración).

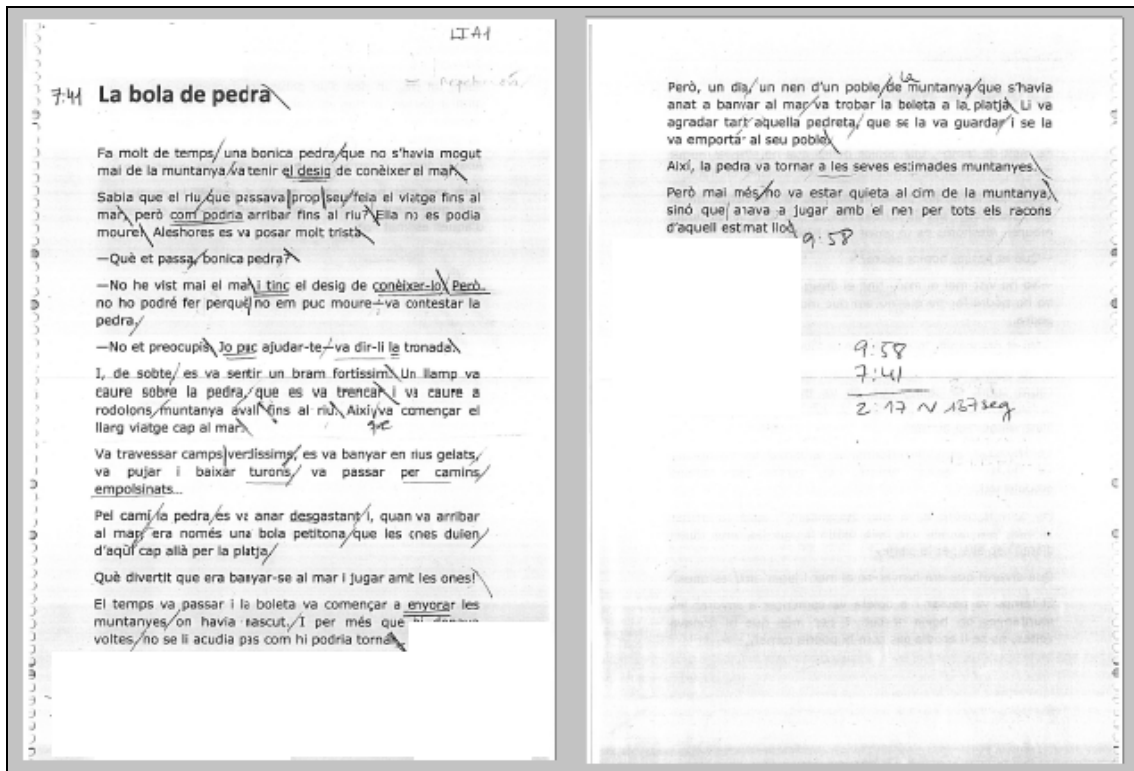


Ilustración 8.2: Descripción de las estrategias prosódicas de LIA1 en la libreta de trabajo

La ilustración 8.2 constituye un ejemplo de lo que ha sido, para nosotros, la libreta de trabajo: un conjunto ordenado de hojas que contienen las copias de los textos que deben leerse en esta prueba, y que hemos utilizado para anotar las estrategias prosódicas (inflexiones y cesuras) de los distintos informantes. En el margen superior derecho, como decíamos, aparecen los códigos de los informantes: primero los de los informantes con una supuesta competencia lectora alta, media y baja de una escuela, y después los de los informantes con una supuesta competencia lectora alta, media y baja de la otra escuela, siempre por orden de Ciclo. En el margen inferior derecho, aparecen los segundos que ha precisado cada informante en su *actividad* de lectura.

Esta libreta puede consultarse de forma completa en el anejo II del trabajo. Hacemos notar que es muy probable que el lector encuentre, entre sus páginas, algunas anotaciones que la investigadora hizo a lápiz mientras trabajaba en la descripción. Solo las más importantes de ellas, se recogen en las líneas de este trabajo. A continuación, en la tabla 8.1, detallamos el significado de las marcas que identifican las estrategias prosódicas de los informantes—/, \ y |—:

Sistema de notación de las estrategias prosódicas de los lectores
<p>Inflexión final terminativa: (\)</p> <p>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 ha acabado. La inflexión final terminativa se marca con el símbolo \ en el lugar del texto en el que la produce cada informante.</p>
<p>Inflexión final continuativa: (/)</p> <p>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. Las inflexiones finales continuativas se marcan con el símbolo / en el lugar del texto en el que las produce cada informante.</p>
<p>«Cesura» ()</p> <p>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. Las cesuras se marcan con el símbolo en el lugar del texto en el que las produce cada informante.</p>

Tabla 8.1: Sistema de notación de las estrategias prosódicas de los lectores

Tal y como puede apreciarse en la tabla 8.1, 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—. Por otro lado, 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.

Navarro Tomás (1944: 51), en su *Manual de entonación española*, describe detalladamente la sucesión de anticadencias, semianticadencias, suspensiones, semicadencias y cadencias que caracterizan las unidades melódicas de la entonación enunciativa. En palabras del autor, «el valor expresivo de la unidad enunciativa depende sobre todo de la estructura de su inflexión final». Podríamos decir, por tanto, que sus reflexiones pertenecen, más bien, al nivel lingüístico (y no prelingüístico) del análisis entonativo—dedicado a describir los contornos melódicos e interpretarlos—. El interés de nuestro estudio es analizar lo que el informante identifica como una unidad de sentido fónico y no tanto en describir el porcentaje de ascenso o descenso de sus inflexiones. En todo caso, lo único que nos interesa es el carácter funcional de esas variaciones de tono; es decir, si están indicando que la idea ha acabado o no.

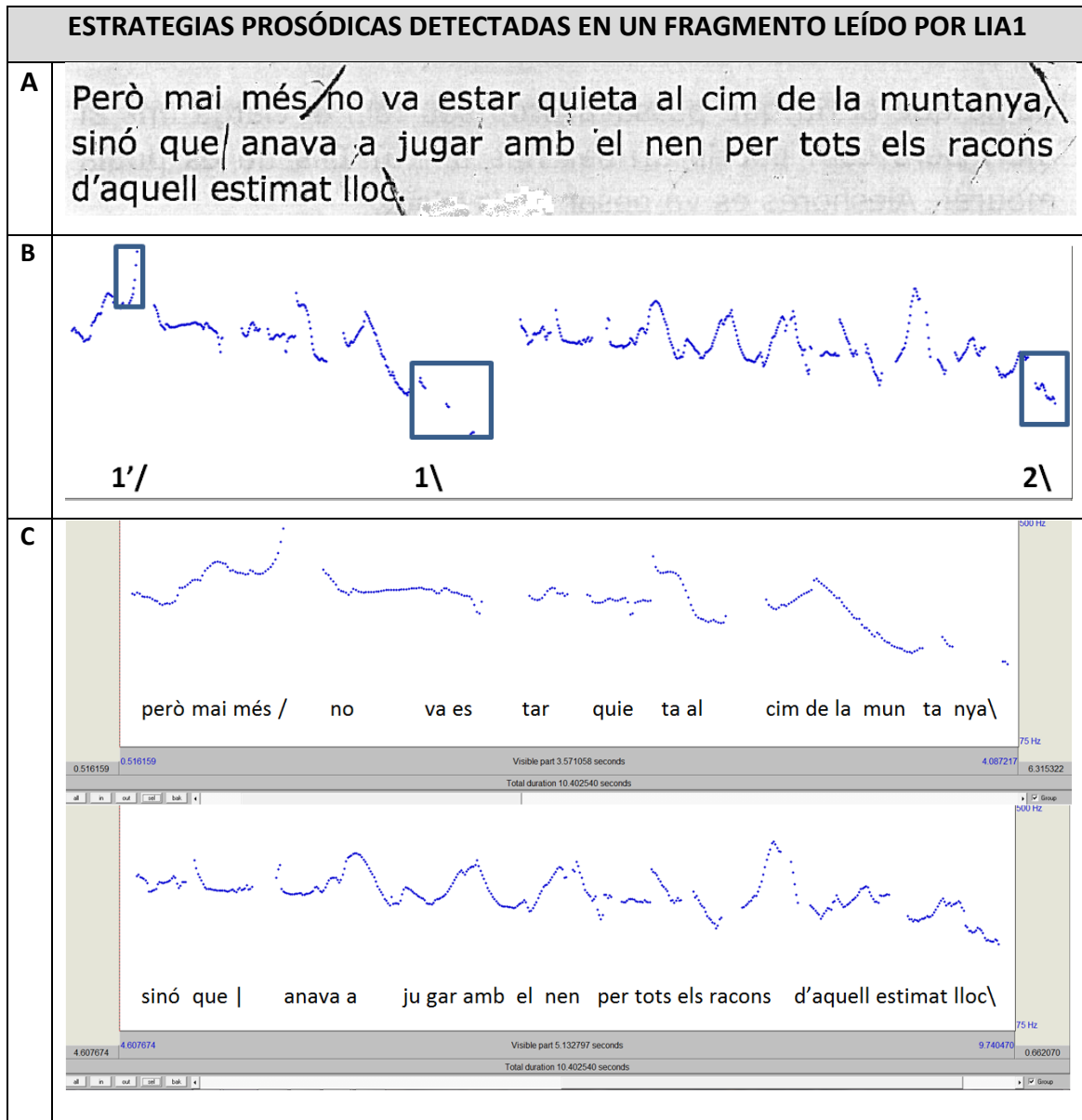
Por tanto, el lector no debe confundir las marcas (/) y (\) de la tabla 8.1 con ascensos y descensos tonales, pues ante una pregunta absoluta como *¿Quieres ir al cine?*, que acaba con un claro ascenso tonal, nosotros marcaríamos una inflexión final terminativa (\). Con todo, la idea de «inflexión final terminativa» coincidiría, en la mayoría de ocasiones, como hemos visto, con los contornos de cadencia o semicadencia, salvo en el caso de las interrogativas, y la idea de «inflexión final continuativa» coincidiría con la anticadencia, semianticadencia o suspensión.

Por ejemplo, en la página que sigue, mostramos la notación de las estrategias prosódicas de un fragmento leído por LIA1—un lector de competencia lectora alta de Ciclo Inicial y proveniente de Lola Anglada—, tal y como aparece en la libreta de trabajo. Es este fragmento que copiamos aquí:

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

De acuerdo con lo que indica la notación de la ilustración 8.3, el informante ha codificado el fragmento a través de: una inflexión continuativa (en [més/]); dos inflexiones terminativas (en [muntanya\] y [lloc\], respectivamente) y una cesura (en [que|]). El programa de procesamiento del habla praat, nos ha permitido capturar una imagen de la curva melódica del enunciado. Con ayuda de recuadros y números, hemos señalado, en la imagen de praat, los lugares donde aparecen las inflexiones del informante. Más abajo, hemos ampliado la imagen de la curva melódica.

Los puntos (1'), (1) y (2) señalan, en la parte B de la ilustración 8.3, los lugares donde ocurre una inflexión final. En este ejemplo, la inflexión continuativa (en [més/]) coincide con una anticadencia y las inflexiones terminativas (en [muntanya\] y en [lloc\]) coinciden con el perfil de cadencia. Este informante lee con un énfasis de insistencia y parece que constantemente hace uso de inflexiones internas, sobre todo a lo largo del último grupo fónico. No obstante, todas esas inflexiones internas forman parte de una sola curva, por lo que solo localizamos el acento de frase al final.



Il·lustració 8.3: Demostració visual (en praat) de los conceptos de inflexión, a través de un fragmento leído por LIA1

Vemos otro ejemplo:

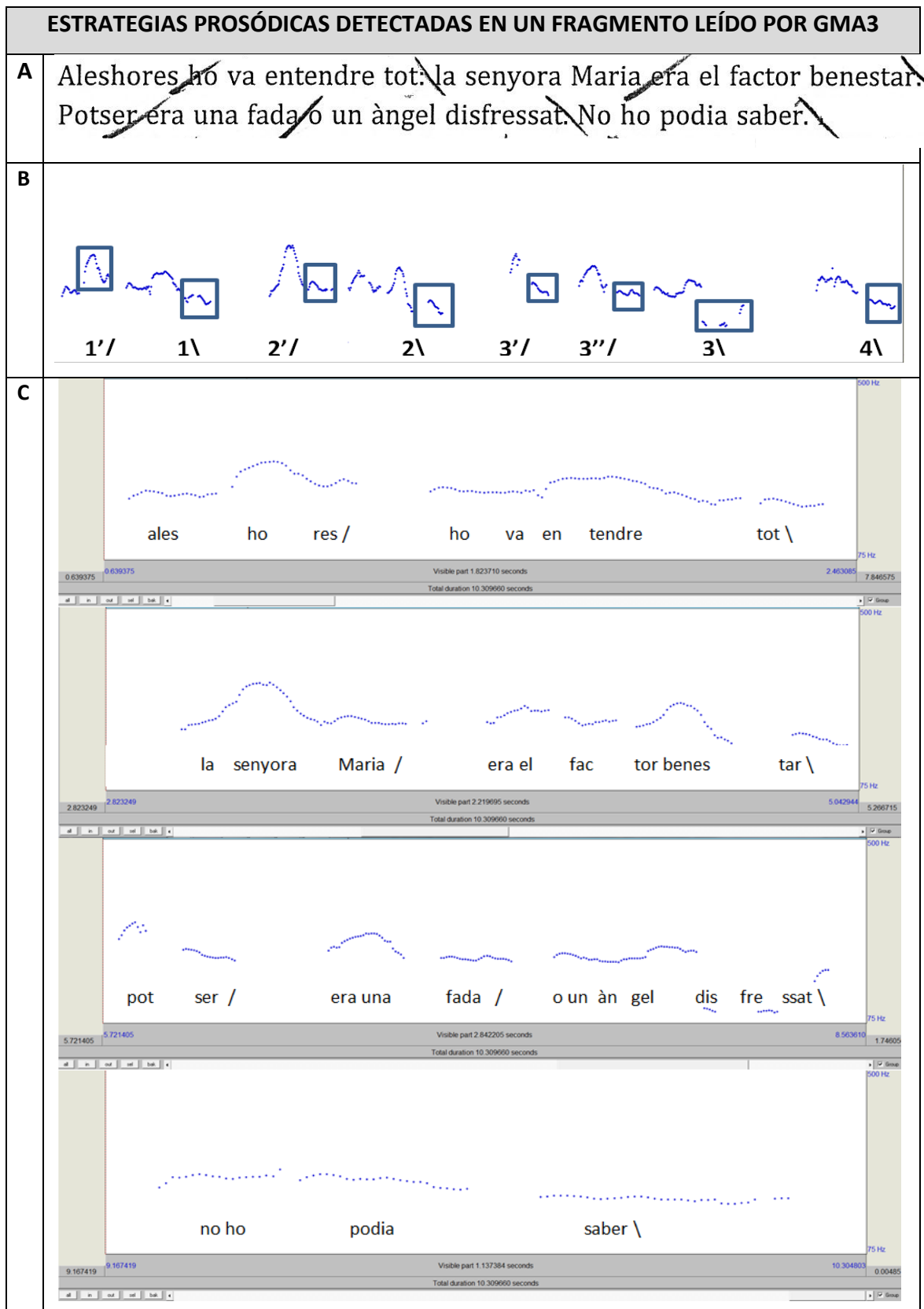


Ilustración 8.4: Demostración visual (en praat) de los conceptos de inflexión, a través de un fragmento leído por GMA3

La ilustración 8.4 muestra la notación de las estrategias prosódicas de un fragmento leído por GMA3, un informante de competencia lectora alta de Ciclo Medio y proveniente de Lola Anglada. Este es el fragmento al que hace referencia:

Aleshores ho va entendre tot: la senyora maria era el factor benestar. Potser era una fada o un àngel disfressat. No ho podia saber.

El informante hace uso de ocho inflexiones; cuatro de tipo continuativo— (1'), (2'), (3') y (3'')— y cuatro de tipo terminativo—(1), (2), (3) y (4)—. En este ejemplo, no todas las inflexiones de sentido continuativo coinciden con un contorno de anticadencia o semianticadencia (ascenso tonal). Este fenómeno puede verse claramente con las inflexiones (3') (en [potser/]) y (3'') (en [fada/]) que, a pesar de mostrar un descenso tonal, tienen una función continuativa.

En la página que sigue, ponemos un último ejemplo de notación; esta vez de un fragmento leído por un informante que realiza muchas cesuras al leer. Se trata de LIA3, un lector de competencia lectora alta de Ciclo Inicial y proveniente de Lola Anglada. De acuerdo con lo que indica la ilustración 8.5 (véase página que sigue), el informante codifica: una inflexión continuativa en [seu/]; cuatro inflexiones terminativas en [mar\], [riu\], [moure\] y [trista\] y hasta 13 Cesuras (en [riu|], [passava|], [prop|], [el|], [viatge|], [però|], [com|], [arribar|]). Este es el fragmento al que hace referencia:

Sabia que el riu que passava prop seu feia el viatge fins al mar, però com podria arribar fins al riu? Ella no es podia moure! Aleshores es va posar molt trista.

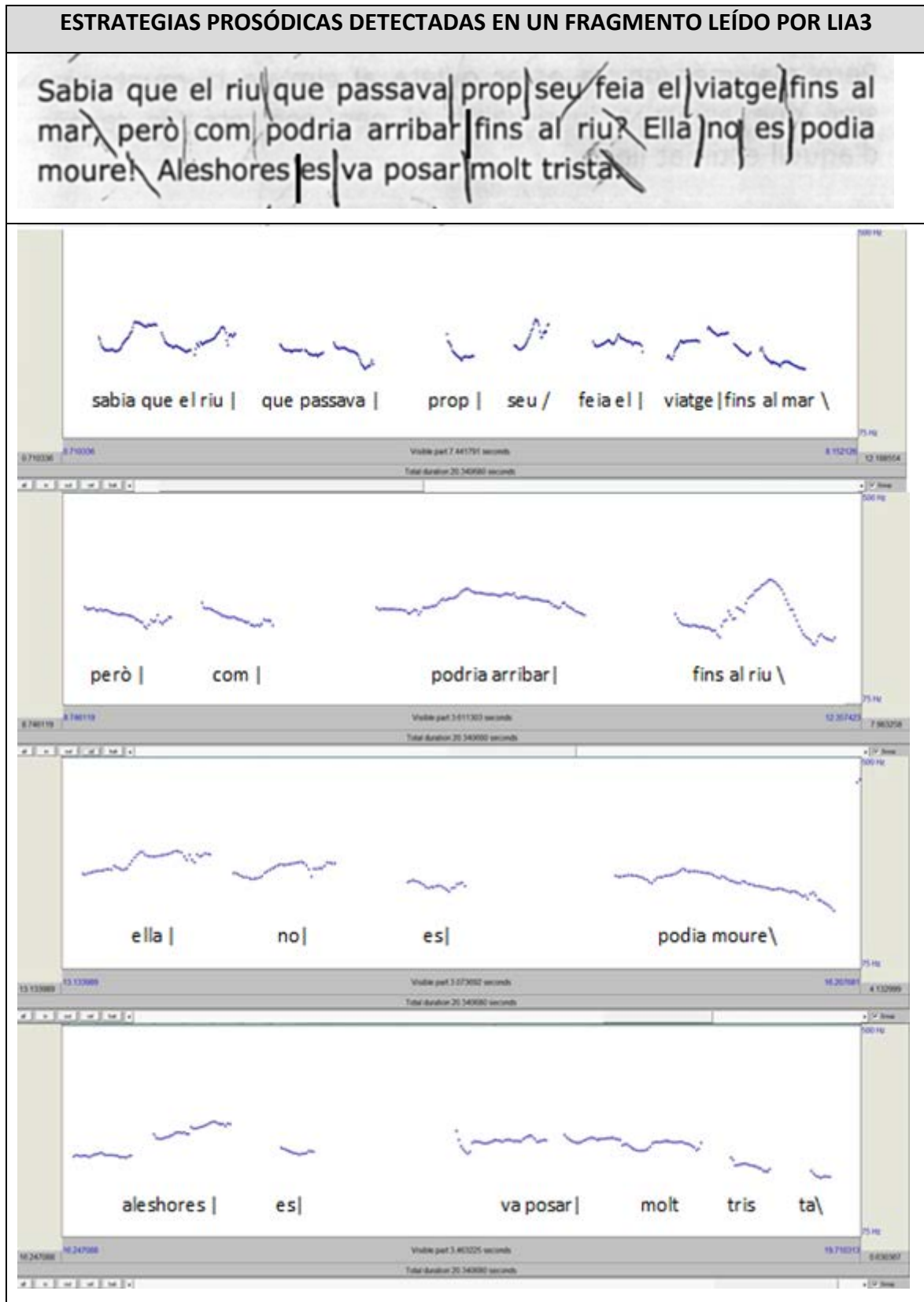


Ilustración 8.5: Demostración visual (en praat) de los conceptos de cesura e inflexión, a través de un fragmento leído por LIA3

En la ilustración 8.5 podemos ver las distintas estrategias prosódicas que LIA3 utiliza en la lectura en voz alta del fragmento. Como decíamos, este informante se caracteriza por realizar muchas cesuras que, en la ilustración, coinciden con pequeñas separaciones (espacios en blanco) en la señal acústica⁴⁹. Sus cesuras, no obstante, no impiden la codificación de grupos fónicos, ya que, una cosa es leer palabra por palabra como si cada una de las palabras fuera una unidad nociofuncional y de sentido fónico (con inflexiones), y la otra muy distinta es realizar pausas entre palabra y palabra, sin que estas cambien o multipliquen la estructura melódica del enunciado. Con todo, esto es un hecho que convendría estudiar con detenimiento. El análisis de si las Cesuras de este y todos los informantes rompen o no la curva melódica, excede a la ambición de este trabajo. Como también el análisis melódico de todas las lecturas. Por el momento, y en este ejemplo, podríamos indicar que:

Antes de la primera inflexión (en [seu/]), el informante realiza 3 cesuras:

(1) [Sabia que el riu | que passava | prop | seu/]

Antes de codificar la segunda inflexión (en [mar\]), el informante codifica 2 cesuras:

(2') [feia el | viatge | fins al mar\]

Hasta llegar a la tercera inflexión (en [riu\]), el informante codifica 3 cesuras:

(3') [però | com | podria arribar | fins al riu?\]

Antes de la cuarta inflexión (en [moure\]), el informante realiza 3 cesuras más:

(4') [Ella | no | es | podia moure!\]

Y en el transcurso de codificar una quinta inflexión, de nuevo, el informante codifica 3 cesuras más:

(5') [Aleshores | es | va posar | molt trista\]

⁴⁹ No todas las separaciones deben entenderse como cesuras, pues suele haber separaciones entre algunas inflexiones continuativas y, también, entre sonidos sordos. Las cesuras son separaciones anómalas: extensas y, a veces, entre sonidos sonoros.

En alguna ocasión, las cesuras se visualizan en praat como una pequeña inflexión ascendente. Véase el caso de [riu] o [viatge] en la primera parte del enunciado. Pero se trata de inflexiones muy poco acusadas, con un porcentaje de ascenso o descenso muy bajo, que imposibilita que se identifiquen (perciban) como inflexiones finales.

En forma de resumen, detallamos, en la tabla 8.2, la descripción de las estrategias prosódicas de LIA1—aquél que nos sirvió para ilustrar las primeras inflexiones en praat— en la lectura de un fragmento de *La bola de Pedra*. No entramos, por el momento, a valorar si sus estrategias son las esperadas o no. Este primer apartado está dedicado exclusivamente a mostrar cómo se ha descrito (sin valorar) la prosodia de los informantes:

Estrategias prosódicas de LIA1: Ejemplo de notación		
Lectura en voz alta de las líneas 1-5 de <i>La bola de Pedra</i>		
<p>Fa molt de temps/ una bonica pedra/ que no s'havia mogut mai de la muntanya/ va tenir <u>el desig</u> de conèixer el mar.\</p> <p>Sabia que el riu/ que passava/ prop/ seu/ feia el viatge fins al mar/ però <u>com podria</u> arribar fins al riu?/ Ella no es podia moure!/\ Aleshores es va posar molt trista.\</p>		
Nº de enunciados descritos	4	[Fa molt de temps [...] conèixer el mar.] [Sabia que el riu [...] fins al riu?] [Ella [...] moure!] [Aleshores [...] trista.]
Nº de inflexiones finales terminativas descritas (\)	5	va tenir el desig de conèixer el mar\ Feia el viatge fins al mar\ ,però com podria arribar fins al riu?\ Ella no es podia moure!\ Aleshores es va posar molt trista
Nº de inflexiones finales continuativas descritas (/)	5	Fa molt de temps/ una bonica pedra/ que no s'havia mogut mai de la muntanya/

		Sabia que el riu/ que passava prop seu/
Nº de cesuras descritas ()	2	que passava prop

Tabla 8.2: Descripción de las estrategias prosódicas de LIA1 en la lectura en voz alta de las líneas 1 a 5 del texto

Debe notarse que el fragmento de texto al que hacen referencia los datos de la tabla 8.2 está compuesto por cuatro enunciados que se encuentran separados gráficamente por un punto y que, para el informante, se organizan en diez grupos fónicos. El primer enunciado, que va desde *Fa molt de temps* a *conèixer el mar*, constituye un párrafo de dos líneas de texto. En él, el informante identifica hasta cuatro grupos fónicos: codifica los tres primeros a través de una inflexión continuativa y, el último, a través de una inflexión final terminativa:

*Fa molt de temps/(1) una bonica pedra/(2) que no s'havia mogut
mai de la muntanya/(3) va tenir el desig de conèixer el mar/(4).*

En el segundo enunciado, que va desde *Sabia que el riu* hasta *fins al riu?*, el informante identifica cuatro grupos fónicos más. En este caso, además, el informante interrumpe su lectura (realiza una «cesura») al llegar a la palabra *prop*. Creemos que esta cesura puede estar provocada por la extrañeza ortofonética del adverbio, que además es monosílabo y aparece penúltima posición:

*Sabia que el riu/(5) que passava |prop| seu/(6) feia el viatge fins al
mar/(7), però com podria arribar fins al riu?/(8)*

Por último, en el tercer y cuarto enunciado, que son más cortos en extensión, el informante identifica un solo grupo fónico, respectivamente:

*Ella no es podia moure!/(9)
Aleshores es va posar molt trista/(10).*

Las líneas de subrayado que se observan en *desig* y *com podria* indican que el informante ha realizado una reparación en la lectura y ha repetido las palabras.

La mitad de los grupos fónicos codificados por el informante contienen una inflexión final terminativa—(4), (7), (8), (9) y (10)—. Esto significa que, para el informante, el fragmento contiene 5 ideas acabadas. En la tabla 8.3, mostramos la relación entre el concepto de enunciado y el concepto de idea, desde una perspectiva fónica, pues, para nosotros, la inflexión final terminativa estaría indicando en qué lugares el informante identifica una idea terminada del texto:

Relación entre enunciados y grupos fónicos (ideas) codificados por LIA1			
Lectura en voz alta de las líneas 1-5 de <i>La bola de Pedra</i>			
Nº de enunciados descritos		4	
Nº de ideas (inflexiones finales terminativas) descritas		5	
<p>Fa molt de temps / una bonica pedra / que no s'havia mogut mai de la muntanya / va tenir el <u>desig</u> de conèixer el mar \</p> <p>Sabia que el riu / que passava / prop / seu / feia el viatge fins al mar \ però <u>com podria</u> arribar fins al riu? \ Ella no es podia moure! \ Aleshores es va posar molt trista \</p>			
1º enunciado	Fa molt de temps, una bonica pedra que no s'havia mogut mai de la muntanya va tenir el desig de conèixer el mar.	1ª idea	Fa molt de temps, una bonica pedra que no s'havia mogut mai de la muntanya va tenir el desig de conèixer el mar \.
2º enunciado	Sabia que el riu que passava prop seu feia el viatge fins al mar, però com podria arribar fins al riu?	2ª idea	Sabia que el riu que passava prop seu feia el viatge fins al mar \
		3ª idea	però com podria arribar fins al riu \?

3º enunciado	Ella no es podia moure!	4ª idea	Ella no es podia moure\!
4º enunciado	Aleshores es va posar molt trista.	5ª idea	Aleshores es va posar molt trista\.

Tabla 8.3: Relación entre enunciados e ideas, en la codificación fónica que el informante LIA1 hace de un fragmento del texto

Tal y como se desprende de la tabla 8.3, el informante LIA1 percibe que el primer, tercer y cuarto enunciado contienen una sola idea—que aparece fónicamente codificada a través de una inflexión final terminativa— y que, no obstante, el segundo enunciado contiene dos ideas distintas: por un lado, la que hace referencia al hecho de que la piedra supiera qué camino debía tomar para llegar al mar (*Sabia que el riu que passava prop seu feia el viatge fins al mar*) y, por el otro, la que hace referencia al hecho de que la piedra se preguntara, por consiguiente, cómo podría llegar al río para que este la condujera hasta el mar (*però com podria arribar fina al riu\?*). El enunciado se distingue a través de signos de puntuación como la exclamación o el punto. Las ideas, desde un punto de vista fónico, se distinguen y empaquetan a través de inflexiones finales terminativas (\).

Hasta aquí, hemos explicado cómo hemos descrito la codificación fónica que cada uno de los informantes ha hecho del texto o, dicho de otro modo: cómo hemos descrito y categorizado sus estrategias prosódicas. En el apartado que sigue, explicamos cómo hemos valorado la calidad de las estrategias.

8.3 INSTRUMENTOS PARA LA VALORACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PROSÓDICAS DE LOS INFORMANTES

Una vez descrito el modo en el que cada informante ha organizado el texto en grupos fónicos; es decir, el modo en el que lo ha codificado fónicamente a través de inflexiones finales continuativas, inflexiones finales terminativas y cesuras, hemos valorado la adecuación de sus estrategias. Esto significa que hemos analizado si sus inflexiones finales continuativas seleccionan (o no) unidades de sentido intermedias que tengan una suerte de lógica sintáctica y que sean coherentes con el estilo del texto; si sus inflexiones finales terminativas aparecen (o no) en lugares en los que realmente se acaba una idea y/o un enunciado del texto y si sus cesuras interrumpen (o no) la selección de unidades de sentido continuativo y/o terminativo del texto.

Hemos cuantificado el número de marcas prosódicas de los informantes y, también, aparte, el número de inflexiones finales continuativas, inflexiones finales terminativas y cesuras que, por decirlo de algún modo, aparecen en lugares *inaceptables*—rompiendo una unidad sintáctica mínima de sentido o, en el caso de las inflexiones finales terminativas, antes de que acabe la idea—. En realidad, hemos analizado y cuantificado la aparición de muchos fenómenos, así que dedicaremos este apartado, primero, a explicar el instrumento que ha servido para valorar las estrategias prosódicas que describen los informantes y los criterios que hemos seguido para elaborarlo:

Antes describir cómo codificaban el texto los informantes, analizamos las posibilidades prosódicas de cada texto y elaboramos una plantilla que diera cuenta de todos los grupos fónicos que se podían llegar a identificar en cada uno de los textos—lo que denominaremos: *plantilla de posibilidades fónicas*—. Dicho de otro modo: antes de describir las estrategias de los informantes, hemos analizado los textos para valorar de cuántas maneras distintas se pueden agrupar prosódicamente sus enunciados e ideas, sin que se incurra en agrupaciones incoherentes con las estructuras gramaticales, la sintaxis o la puntuación, y lo hemos anotado en una plantilla que sirve para valorar

hasta qué punto las combinaciones fónicas de los informantes se alejan o se acercan a esas *posibilidades*.

Como se verá más adelante, nuestras plantillas no tienen un sentido correctivo, ni siquiera demasiado prescriptivo: son plantillas muy abiertas y flexibles y solamente establecen cuáles son las *unidades sintácticas mínimas de sentido* del texto (o unidades nocio-funcionales) que deberían codificarse como un conjunto mínimo, teniendo en cuenta que los informantes leen el texto por primera vez. Esto significa que, por ejemplo, ante el enunciado *Fa molt de temps, una bonica pedra que no s'havia mogut mai de la muntanya va tenir el desig de conèixer el mar*, que aparece en la primera línea del texto destinado a Ciclo Inicial, la plantilla establece que no puede haber inflexiones finales terminativas, continuativas, ni cesuras, entre, por ejemplo, [Fa], [molt], [de] y [temps] o cualquiera que sea la combinación entre sus elementos; es decir, tampoco entre [Fa molt] y [de temps], etc. Sin embargo, la plantilla acepta codificaciones tan poco prototípicas—desde un punto de vista generativista— como: [Fa molt de temps, una bonica pedra que no s'havia mogut mai de la muntanya va tenir el desig/] [de conèixer el mar\], por no estar rompiendo ninguna unidad sintáctica mínima de sentido; a nuestro entender: *fa molt de temps-una bonica pedra-que no s'havia mogut mai de la muntanya-va tenir el desig-de conèixer el mar*.

Para poner un ejemplo del carácter abierto de la plantilla, mostramos, en la ilustración 8.6, de cuántas maneras distintas se aceptaría la codificación del enunciado del que hablamos. A pesar de ello, conviene hacer notar que muchas de estas combinaciones no aparecen descritas en ninguno de los informantes:

1	[Fa molt de temps, una bonica pedra que no s'havia mogut mai de la muntanya va tenir el desig de conèixer el mar\]
2	[Fa molt de temps/], [una bonica pedra/] [que no s'havia mogut mai de la muntanya/] [va tenir el desig/] [de conèixer el mar\].
3	[Fa molt de temps, una bonica pedra/] [que no s'havia mogut mai de la muntanya/] [va tenir el desig/] [de conèixer el mar\].
4	[Fa molt de temps, una bonica pedra que no s'havia mogut mai de la muntanya/] [va tenir el desig/] [de conèixer el mar\].

5	[Fa molt de temps, una bonica pedra que no s'havia mogut mai de la muntanya va tenir el desig/] [de conèixer el mar\].
6	[Fa molt de temps, una bonica pedra] [que no s'havia mogut mai de la muntanya va tenir el desig/] [de conèixer el mar\].
7	[Fa molt de temps, una bonica pedra] [que no s'havia mogut mai de la muntanya va tenir el desig de conèixer el mar\].
8	[Fa molt de temps, una bonica pedra] [que no s'havia mogut mai de la muntanya/] [va tenir el desig de conèixer el mar\].
9	[Fa molt de temps/], [una bonica pedra/] [que no s'havia mogut mai de la muntanya va tenir el desig de conèixer el mar\].
10	[Fa molt de temps/], [una bonica pedra/] [que no s'havia mogut mai de la muntanya va tenir el desig/] [de conèixer el mar\].
11	[Fa molt de temps/], [una bonica pedra] [que no s'havia mogut mai de la muntanya/] [va tenir el desig de conèixer el mar\].
12	[Fa molt de temps, una bonica pedra que no s'havia mogut mai de la muntanya/] [va tenir el desig de conèixer el mar\].
13	[Fa molt de temps, una bonica pedra que no s'havia mogut mai de la muntanya/] [va tenir el desig/] [de conèixer el mar\].
14	[Fa molt de temps, una bonica pedra que no s'havia mogut mai de la muntanya va tenir el desig/] [de conèixer el mar\].
15	[Fa molt de temps/], [una bonica pedra que no s'havia mogut mai de la muntanya/] [va tenir el desig/] [de conèixer el mar\].
16	[Fa molt de temps/], [una bonica pedra que no s'havia mogut mai de la muntanya va tenir el desig/] [de conèixer el mar\].
17	[Fa molt de temps/], [una bonica pedra que no s'havia mogut mai de la muntanya/] [va tenir el desig de conèixer el mar\].
18	[Fa molt de temps/], [una bonica pedra que no s'havia mogut mai de la muntanya va tenir el desig de conèixer el mar\].
19	[Fa molt de temps, una bonica pedra/] [que no s'havia mogut mai de la muntanya/] [va tenir el desig/][de conèixer el mar\].
20	[Fa molt de temps, una bonica pedra que no s'havia mogut mai de la muntanya/]

	[va tenir el desig/][de conèixer el mar\].
21	[Fa molt de temps, una bonica pedra que no s'havia mogut mai de la muntanya va tenir el desig/][de conèixer el mar\].

Ilustración 8.6: Posibilidades fónicas permitidas en la codificación del primer enunciado del texto de Ciclo Inicial

Navarro Tomás (1944:33) parte del siguiente apriorismo:

Las experiencias demuestran que la división de un texto en unidades fonológicas es mucho menos libre y arbitraria de lo que se suele creer. Si los lectores poseen la base indispensable de cultura, sensibilidad y conocimiento del idioma para comprender sin dificultad el texto, sus interpretaciones fónicas ofrecen, de ordinario, una semejanza sorprendente, aunque no absolutamente unánime.

Y es que, en trabajos como Quilis (1981:367), se propone que las unidades básicas de la entonación tienen cierta correspondencia sintáctica con las proposiciones o argumentos de la oración, aunque también con los grupos rítmico-semánticos o con ciertas agrupaciones gramaticales. Para nosotros, la amalgama de posibilidades fónicas de un texto dado—con unas características estilísticas concretas— es, hasta cierto punto, cuantificable, ya que, por un lado, obedecería a criterios de puntuación, estilo, ritmo y sintaxis y, por el otro, en consecuencia, incurriría en pocas marcas de expresividad que rompieran con las lógicas arriba mencionadas (o que, en definitiva, rompieran la unidad sintáctica mínima de sentido).

Las conclusiones a las que llegó Martín-Butragueño (2003:4), de algún modo, así lo refuerzan. En su experimento, el autor pidió a doce informantes —con un nivel medio de instrucción y distintas franjas de edad— que leyeran una narración en voz alta y, después, describió las distintas formas en las que la muestra llegó a organizar los enunciados del texto en grupos melódicos. No queda claro, en su artículo, cuál fue el objetivo de lectura de la muestra, ni si se trataba de una primera lectura en curso o, por el contrario, de un ejercicio preparado. Además, tampoco se explica con qué criterios se realizó la descripción de los grupos melódicos. Se entiende, no obstante, que el autor describe todas las marcas prosódicas (junturas) de los informantes—sean

inflexiones o cesuras— y que trabaja con un texto en primera persona y con un claro carácter dialógico; características que, conviene hacer notar, amplían considerablemente el índice de combinaciones prosódicas posibles. Con todo, sus conclusiones (2003:16) indican que:

La gran libertad que, al menos a primera vista, parece presidir las asignaciones melódicas tiene ciertos límites. Casi siempre se respetan las franjas gramaticales más obvias: las dislocaciones a la izquierda y a la derecha, las aposiciones y las enumeraciones. Tal material suele, además, marcarse con recursos gráficos específicos. [...] Por principio, puede pensarse en que no hay solución prosódica asociada a variación libre. Toda operación melódica es significativa, y se respeta por tanto la Condición de la Unidad de Sentido⁵⁰. No creo que el problema sea establecer si la marcación M⁵¹ es un fenómeno sintáctico, semántico o aparte, sino en establecer cómo interactúan los ingredientes. “Marca M todo el material apuesto a la estructura principal” y “Marca M toda la estructura principal” son restricciones de tipo sintáctico. En la dimensión del significado, el provecho mayor lo saca la línea informativa: focos, temas, marcadores discursivos condicionan claramente la prosodia. No es difícil entonces suponer la actuación de alguna restricción que diga “Marca M el flujo informativo”. Por fin, la grada entonativa brinda acogida sólo a ciertas posibilidades métricas: “Marca M el material prosódicamente marcable”.

Para Cantero (2002: 133), debe tenerse en cuenta que «el grupo fónico es el posibilitador de solidaridades léxico-gramaticales y discursivas» y no a la inversa. Por consiguiente, es importante «no confundir su función con su identidad». Nosotros no vamos a entrar en disquisiciones teóricas sobre cuál es el principio que rige la codificación de los grupos fónicos. Lejos de ello, nos centramos en el elemento que los define: la inflexión final. Entenderemos, no obstante, que la prosodia esperable en la lectura de nuestros textos debe:

- Respetar los signos gráficos de puntuación (y el estilo del autor)

⁵⁰ Selkirk (1984, 1995:567)

⁵¹ prosódica

- Seleccionar unidades con una suerte de coherencia sintáctica
- No separar el determinante del nombre o las formas compuestas de un verbo
- Agrupar conjuntamente las unidades mínimas de flujo informativo.

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, así 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.

En las tablas 8.4, 8.5 y 8.6, mostramos algunos fragmentos de las plantillas de cada Ciclo. A continuación, en la tabla 8.4, presentamos la plantilla del primer fragmento del texto destinado a Ciclo Inicial y la comentamos:

Comentario del primer fragmento de la plantilla de posibilidades fónicas	
Texto <i>La bola de pedra</i> (CI)	
Enunciado 1	Fa molt de temps/ ^{1a} , una bonica pedra/ ^{1b} que no s'havia mogut mai de la muntanya/ ^{1c} va tenir el desig/ ^{1d} de conèixer el mar\ ¹ .
Explicación	De acuerdo con lo que describe la plantilla, el lector debería, como mínimo, realizar una inflexión final terminativa al final del enunciado (<i>mar</i>). Se trata de una inflexión de carácter obligatorio, de ahí que aparezca en color negro y con un número entero (1), sin letra. La obligatoriedad de esta inflexión viene marcada por el punto y aparte del final del enunciado. Además, el informante podría (o no) realizar una inflexión final continuativa (o incluso una cesura) en <i>temps</i> (1a), en

	<p><i>pedra</i> (1b), en <i>mntanya</i> (1c) y/o en <i>desig</i> (1d).</p> <p>Pensamos que estas inflexiones podrían estar funcionando como distensiones que ayudarían a controlar la respiración, a acompañar el procesamiento y comprensión en curso de la información—con la selección de las unidades mínimas de sentido— y a comprobar las hipótesis prosódicas, pero esto es algo que no podemos afirmar en este punto del trabajo. En cualquier caso, todas estas inflexiones (o cesuras) opcionales estarían cumpliendo con nuestros criterios prosódicos mínimos, esto es: estarían respetando los signos de puntuación—como la coma después de 1a— y estarían seleccionando unidades con una suerte de coherencia sintáctica y que delimitaran las unidades mínimas de flujo informativo. Dicho de otro modo, todas estas posibilidades fónicas estarían delimitando lo que en este trabajo hemos venido a denominar <i>unidades sintácticas mínimas de sentido</i>.</p> <p>La primera, estaría seleccionando el complemento circunstancial de tiempo, que funciona como un conjunto nocional mínimo, en inicio de frase y acompañado por una coma; la segunda, estaría seleccionando el núcleo del sujeto; la tercera, estaría seleccionando el núcleo del objeto directo y la cuarta, estaría seleccionando el complemento de <i>desig</i>.</p> <p>En definitiva, la plantilla de posibilidades fónicas de este enunciado prevé que el lector pueda codificar el texto en un mínimo de 1 grupo fónico y en un máximo de 5 grupos fónicos. Cualquier inflexión final terminativa, inflexión final continuativa o cesura que se encontrara en medio de las unidades sintácticas mínimas de sentido (o grupos fónicos previstos en la plantilla), constituiría una <i>Marca Prosódica Inadecuada</i> o una <i>Marca Prosódica Cesura</i>. Sobre estos términos, hablaremos más adelante.</p>
--	---

Tabla 8.4: Comentario de las posibilidades fónicas previstas para la codificación del primer enunciado del texto destinado a Ciclo Inicial

En la tabla 8.5, mostramos un fragmento de la plantilla de posibilidades fónicas del texto destinado a Ciclo Medio y lo comentamos:

Comentario del primer fragmento de la plantilla de posibilidades fónicas	
Texto <i>El misteri de la Vila Preciosa</i> (CM)	
Enunciado 1	Els habitants de la Vila Preciosa/ ^{1a} no eren com els de les altres ciutats ¹ : hi havia molta gent que havia arribat a cent vint anys ² , els nens mai no agafaven refredats ³ i era difícil de trobar algú/ ^{4a} que estigués de mal humor ⁴ .
Explicación	<p>El autor de este texto se sirve de frases más largas y elaboradas. Y es que la plantilla indica que, para codificar el primer enunciado, el lector debería identificar un mínimo de 4 grupos fónicos, que pueden verse delimitados en negro y con un número entero (sin letra). El grupo 1 (en <i>ciutats</i>) y el grupo 4 (en <i>humor</i>) marcan el final de una idea, por lo que precisan de una inflexión final terminativa. Los otros dos grupos (en <i>anys</i> (2) y <i>refredats</i> (3)), podrían admitir una inflexión final ambivalente (X), puesto que forman parte de una enumeración en la que cada elemento podría considerarse una idea acabada o una parte de un conjunto. La obligatoriedad de estas inflexiones viene determinada por los dos puntos, la coma y la conjunción y de esa enumeración con frases largas y el punto y aparte.</p> <p>Tal y como ocurría en el ejemplo anterior, el informante podría, además, realizar una inflexión final continuativa en <i>Preciosa</i> (1a) y/o en <i>algú</i> (4a). En el primer caso, el grupo fónico estaría seleccionando, de forma opcional, al sujeto, para separarlo del predicado. En el segundo caso, el grupo fónico (4a) estaría separando la oración subordinada (<i>que estigués...</i>) de su núcleo (<i>algú</i>).</p> <p>En definitiva, el lector de este fragmento podría realizar hasta seis inflexiones finales, o lo que es lo mismo: podría codificar hasta seis grupos fónicos. Como mínimo, sin embargo, debería codificar cuatro, que son, desde nuestra perspectiva, de carácter obligatorio.</p>

Tabla 8.5: Comentario de las posibilidades fónicas previstas para la codificación del primer enunciado del texto destinado a Ciclo Medio

En la tabla 8.6, comentamos las posibilidades fónicas previstas para la codificación del primer enunciado del texto destinado a Ciclo Superior:

Comentario del primer fragmento de la plantilla de posibilidades fónicas	
Texto <i>El Jaume de Vidre</i> (CS)	
Enunciado 1	Una vegada/ ^{1a} , en una ciutat molt llunyana/ ^{1b} , va néixer un nen transparent\ ¹ .
Explicación	<p>Este primer enunciado se caracteriza, entre los demás, por ser más corto, aunque el texto, en su conjunto, ofrece una gran riqueza de posibilidades.</p> <p>En este caso, el primer enunciado debería codificarse, al menos, a través de un grupo fónico cuyo núcleo sería el acento paradigmático en /-rent/ de <i>transparent</i> (1). Este grupo fónico viene exigido por el punto y seguido y precisa de una inflexión final terminativa.</p> <p>Además, el informante podría codificar (o no) un grupo fónico en <i>vegada</i> (1a) y/o en <i>llunyana</i> (1b). El primer caso, entiende la posibilidad de que un complemento circunstancial que aparece desplazado y, por tanto, seguido de una coma, deba marcarse como un grupo entonativo. El segundo, delimita un argumento explicativo y/o, de nuevo, un complemento circunstancial desplazado.</p>

Tabla 8.6: Comentario de las posibilidades fónicas previstas para la codificación del primer enunciado del texto destinado a Ciclo Superior

Las plantillas han sido supervisadas tras la descripción de las inflexiones finales y cesuras de los informantes—por si hubiera alguna posibilidad fónica que se detectara de forma repetida en la muestra y que a pesar de ser coherente con nuestros criterios no hubiéramos tenido en cuenta—. Cualquier otra posibilidad fónica que no esté prevista en nuestras plantillas correspondería, a nuestro entender, a un intento esforzado de recrear el texto o de transformarlo, más allá de la imaginación prosódica de su autor, tal y como haría un actor profesional o un locutor cuya tarea consistiera, precisamente, en codificar a través de combinaciones prosódicas atípicas para buscar impacto en el público. Conviene hacer notar que este tipo de lectura, además de

perseguir el impacto o, también quizás debido a ello, debe prepararse minuciosamente y solo puede llevarse a cabo en una interpretación (recreación) a posteriori, y no mientras se va descubriendo de qué trata el texto, en una comprensión en curso. Por ello, no vamos a tenerla en cuenta en este trabajo.

Y, en efecto, es común encontrar pausas e inflexiones en lugares poco comunes entre los locutores y actores o rapsodas profesionales. Esta manera de codificar se da cuando el emisor (o intérprete) desea resaltar algún dato de interés y avisar al oyente, mediante una pausa y/o una inflexión final, de que la información que viene después es importante. Ponemos un ejemplo citado en Machuca (2009: 117):

*Así como van a ver/ han quedado el todoterreno y el monovolumen que han/
chocado frontalmente [TVE]*

Insistimos, no obstante, en el hecho de que los informantes de este estudio se encuentran en plena etapa de desarrollo lector y que leen el texto por primera vez y en voz alta. Lo que muestran es la codificación fónica de una comprensión en curso y no una oralización de una lectura que ya hayan trabajado y comprendido con anterioridad (al fin y al cabo, el objetivo es descubrir si la prosodia es una estrategia de inicio y qué repercusiones tiene en la comprensión). En definitiva, lo que cabe entender es que estas plantillas recogen las posibilidades fónicas más lógicas; aquellas que se encuentran una estrecha relación con la puntuación del autor, respetan la sintaxis (no rompen elementos indisociables) y se detectan en una primera lectura en voz alta adulta, competente y no profesionalizada (quedan descartados del modelo adulto los actores y/o locutores profesionales que realizan marcas expresivas relacionadas con la emocionalidad, idiosincrasia entonativa o los protocolos de la empresa en la que trabajan).

Dicho esto, dedicamos las páginas que siguen a presentar las plantillas completas y comentarlas brevemente. Aquí añadimos, en la tabla 8.7, un resumen de cuántas posibilidades fónicas totales (es decir, obligatorias y opcionales) se contemplan en cada plantilla. Estas posibilidades permiten combinaciones muy diversas, como hemos podido ver en páginas anteriores y, de hecho, es posible que el lector utilice solo un porcentaje de ellas (por ejemplo, si codifica solo los grupos fónicos obligatorios). Sin embargo, debe entenderse que si el informante codifica el texto a través de un número mayor de inflexiones a las previstas, significará que está introduciendo inflexiones extras, que serán codificadas, junto a otros fenómenos que detallamos en el próximo apartado, como «errores prosódicos», ya que se trataría de estrategias que estarían rompiendo la unidad sintáctica mínima de sentido.

NÚMERO DE POSIBILIDADES FÓNICAS DE CADA TEXTO		
CI <i>La bola de piedra</i>	CM <i>El misteri de la Vila Preciosa</i>	CS <i>Jaume de vidre</i>
58 posibilidades fónicas	114 posibilidades fónicas	97 posibilidades fónicas
26 grupos fónicos obligatorios 32 grupos fónicos opcionales	58 grupos fónicos obligatorios 56 grupos fónicos opcionales	38 grupos fónicos obligatorios 59 grupos fónicos opcionales

Tabla 8.7: Número de posibilidades fónicas totales de cada texto

En la ilustración 8.7, mostramos toda la plantilla de posibilidades fónicas de *La bola de pedra*:

PLANTILLA DE POSIBILIDADES FÓNICAS DEL TEXTO DESTINADO A CI
<p>La bola de pedra</p> <p>Fa molt de temps/^{1a}, una bonica pedra/^{1b} que no s'havia mogut mai de la muntanya/^{1c} va tenir el desig/^{1d} de conèixer el mar\¹.</p> <p>Sabia que el riu que passava prop seu/^{2a} feia el viatge fins al mar\², però com podria arribar fins al riu\³? Ella no es podia moure\⁴! Aleshores/^{5a} es va posar molt trista\⁵.</p> <p>—Què et passa/^{6a}, bonica pedra\⁶?</p> <p>—No he vist mai el marX^{7a} i tinc el desig de conèixer-lo\⁷. Però no ho podré fer/^{8a} perquè no em puc moureX^{8b}—va contestar la pedra\⁸.</p> <p>—No et preocupis\⁹. Jo puc ajudar-teX^{10a}—va dir-li la tronada\¹⁰.</p> <p>I, de sobte/^{11a}, es va sentir un bram fortíssim\¹¹. Un llamp va caure sobre la pedra/^{12a}, que es va trencar/^{12b} i va caure a rodolons/^{12c} muntanya avall/^{12d} fins al riu\¹². Així va començar el llarg viatge cap al mar\¹³.</p> <p>Va travessar camps verdíssimsX¹⁴, es va banyar en rius gelatsX¹⁵ (*/+no), va pujar i baixar turons/¹⁶, va passar per camins empolsinats...\¹⁷</p> <p>Pel camí/^{18a} la pedra es va anar desgastantX^{18b} i, quan va arribar al mar/^{18c}, era només una bola petitona/^{18d} que les ones duien d'aquí cap allà/^{18e} per la platja\¹⁸.</p> <p>Què divertit que era banyar-se al mar/^{19a} i jugar amb les ones\¹⁹!</p> <p>El temps va passarX^{20a} i la boleta va començar a enyorar les muntanyes on havia nascut\²⁰. I per més que hi donava voltes/^{21a}, no se li acudia pas com hi podria tornar\²¹.</p> <p>Però, un dia/^{22a}, un nen d'un poble de muntanya/^{22b} que s'havia anat a banyar al mar/^{22c} va trobar la boleta a la platja\²². Li va agradar tant/^{23a} aquella pedreta/^{23b}, que se la va guardar/^{23c} i se la va emportar al seu poble\²³.</p> <p>Així/^{24a}, la pedra va tornar a les seves estimades muntanyes\²⁴.</p> <p>Però mai més no va estar quieta al cim de la muntanyaX²⁵, sinó que anava a jugar amb el nen/^{26a} per tots els racons d'aquell estimat lloc\²⁶.</p>

Il·lustración 8.7: Plantilla de posibilidades fónicas del texto destinado a Ciclo Inicial: *La bola de pedra*

Tal y como puede observarse, el texto destinado a los informantes de Ciclo Inicial contiene 307 palabras distribuidas en 58 estructuras fónicas posibles. Las posibilidades fónicas del texto pueden dividirse en:

- 26 grupos fónicos obligatorios, distinguidos a través de una marca de inflexión final terminativa (\), inflexión final continuativa (/) o ambivalencia tonal (X), en negro y con un número (sin letra). Estos grupos fónicos obligatorios siguen la tendencia de contener:

Una inflexión final terminativa, después de:

Punto (1) (5) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13) (18) (20) (21) (22) (23) (24) (26)

Signo de interrogación (3) (6)

Signo de exclamación (4) (19)

Puntos suspensivos (17)

Coma, antes de una conjunción adversativa (2)

Una inflexión final continuativa o ambivalente, después de:

Coma, cuando delimita una enumeración de oraciones o argumentos completos (14) (15) (16) (25)

- 32 grupos fónicos opcionales, que equivalen a los contornos interiores de los grupos obligatorios y que se delimitan a través de una marca de inflexión final continuativa (/) o de ambivalencia tonal (X), en gris, con el número de la combinación fónica obligatoria en la que aparecen y una letra. Estos grupos fónicos siguen la tendencia de:

Seleccionar paquetes de información precedidos por una coma y marcadores o complementos en inicio de frase

Seleccionar sujetos de 7 sílabas

Separar la cláusula de relativo de su antecedente y, en general, seleccionar el complemento del nombre aparte

Separar oraciones coordinadas

Seleccionar proposiciones subordinadas adverbiales causales

Seleccionar los sintagmas de los complementos circunstanciales

Dar cuenta de aposiciones

Ahora mostramos la plantilla de posibilidades fónicas del texto destinado a Ciclo Medio, en la ilustración 8.8:

PLANTILLA DE POSIBILIDADES FÓNICAS DEL TEXTO DESTINADO A CM

El misteri de la Vila Preciosa

Els habitants de la Vila Preciosa/^{1a} no eren com els de les altres ciutats\¹: hi havia molta gent que havia arribat a cent vint anysX², els nens mai no agafaven refredatsX³ i era difícil de trobar algú/^{4a} que estigués de mal humor\⁴.

El cas era tan estrany/^{5a} que un equip de metges havia anat allí per esbrinar què era exactament el que passava\⁵. Però la investigació no avançava gens\⁶: l'aigua venia del mateix pantà que els altres pobles de la comarcaX⁷, el menjar no tenia res d'especialX⁸ i l'aire/^{9a}, poc contaminat/^{9b}, era com el de molts altres llocs\⁹.

El senyor Puigverd/^{10a} va sentir parlar del casX^{10b} i va decidir d'anar també a investigar l'estrany fenomen\¹⁰. Si podia trobar la clau d'aquell misteri/^{11a}, ell hi faria negoci\¹¹: si era el menjar/^{12a}, l'enllaunariaX¹²; i si eren les flors/^{13a}, embotellaria el seu perfum\¹³. Fos el que fos/^{14a}, ell hi faria negoci\¹⁴. Era un empresari que havia creat grans empreses/^{15a} i havia fet molts diners\¹⁵.

Al final/^{16a} els investigadors/¹⁶, després d'analitzar tot allò que es podia analitzar/¹⁷, se'n van anar del poble/^{18a} sense trobar la causa del benestar\¹⁸. Però el senyor Puigverd s'hi va quedar\¹⁹; mai no havia abandonat un bon negociX^{20a} i aquesta no seria la primera vegada que ho fes\²⁰.

Acostumat al moviment de la ciutat/^{21a}, la Vila Preciosa li semblava el lloc més avorrit del món\²¹. L'única cosa que podia fer/^{22a} era anar a la plaça a xerrar amb la gent\²²; i, mentrestant/^{23a}, anava rumiant/^{23b} quina podia ser la causa que creava el benestar\²³. Aviat es va fer amic de tothom\²⁴: del noi del quiosc dels diarisX²⁵, del cambrer del barX²⁶, de la venedora de llaminaduresX²⁷, dels nensX^{28a} i fins i tot dels colomsX²⁸, que no tenien por de la gent/^{29a} i es deixaven acariciar\²⁹.

Cada dia estava més contentX^{30a} i per això/^{30b} va començar a relacionar el «factor benestar»X³⁰, com l'anomenava ell/³¹, amb el fet d'estar a la plaça\³². Es va dedicar a observar tothom/^{33a} per veure quanX^{33b} i de quina manera/^{33c} els passava un empipament/^{33d} o una malaltiaX³³ i de sobte/^{34a} va tenir una idea...\³⁴

—Senyora Maria^{X^{35a}}—va preguntar\³⁵—, amb què les fa, les llaminadures\³⁶?

—No les faig pas jo^{X^{37a}}, me les porten d’una fàbrica de Santa Coloma de Farners\³⁷.
Són bones, oi\³⁸?

—Aleshores/^{39a} no poden ser el factor benestar\³⁹. No són les llaminadures\⁴⁰! I jo
que em pensava que ja havia descobert el negoci del segle^{X⁴¹}: «Pastilles dolces de la
felicitat Vila Preciosa»\⁴²— es va queixar en veu alta\⁴³.

La senyora Maria/^{44a} no entenia res\⁴⁴.

—Pastilles de la felicitat\⁴⁵? No crec que la felicitat es pugui comprar i vendre\⁴⁶. És
massa valuosa\⁴⁷. Les coses realment importants d’aquesta vida/^{48a}, com
l’estimació/^{48b}, la simpatia/^{48c} o la felicitat/^{48d}, no es poden comprar\⁴⁸.

L’home es va sentir un ximplet\⁴⁹. De cop/^{50a} aquella idea de vendre benestar/^{50b} li va
semblar poca-solta\⁵⁰. A més/^{51a}, per què volia tants diners\⁵¹? Al capdavant/^{52a}, amb
tantes fàbriques/^{52b} i tants negocis/^{52c} ja no li quedava temps per fer les coses/^{52d} que
li agradaven de veritat\⁵².

Va decidir tornar a casa^{X^{53a}}, vendre les seves empreses/^{53b} i traslladar-se a viure a Vila
Preciosa^{X^{53c}} perquè els seus fills es poguessin divertir a la plaça/^{53d} i ell pogués
passejar pel camp^{X^{53e}} amb la seva dona/^{53f} com quan festejaven\⁵³.

Aleshores/^{54a} ho va entendre tot\⁵⁴: la senyora Maria/^{55a} era el factor benestar\⁵⁵.
Potser era una fada^{X^{56a}} o un àngel disfressat\⁵⁶. No ho podia saber\⁵⁷. Però era
evident que tenia el do d’alliberar els altres dels seus problemes i malalties^{X^{58a}} i que la
seva influència benèfica/^{58b} s’escampava per la plaça/^{58c} sense que ningú se
n’adonés\⁵⁸.

Ilustración 8.8: Plantilla de posibilidades fónicas del texto destinado a Ciclo Medio: *El misteri de la Vila Preciosa*

Tal y como puede observarse, el texto destinado a los informantes de Ciclo Medio contiene 773 palabras distribuidas a lo largo de un máximo de 114 grupos fónicos. Las posibilidades fónicas del texto pueden dividirse en:

- 58 grupos fónicos obligatorios, que aparecen en color negro y con un número entero (sin letra). Estos grupos fónicos obligatorios siguen la tendencia de contener:

Una inflexión final terminativa, después de:

Punto (1) (4) (5) (9) (10) (13) (14) (15) (18) (20) (21) (23) (29) (32) (37) (39) (43) (44)
(46) (47) (48) (49) (50) (52) (53) (55) (56) (57) (58)

Signo de interrogación (36) (38) (45) (51)

Signo de exclamación (40)

Dos puntos (6) (11) (24) (41) (54)

Punto y coma al final de una oración completa (19) (22)

Puntos suspensivos (34)

Información entre guiones (35) (42)

Una inflexión final continuativa, para:

Separar el sujeto de un complemento desplazado (16)

Seleccionar incisos muy largos entre comas, o aposiciones (17) (31)

Una inflexión final ambivalente, para:

Delimitar argumentos u oraciones completas que aparecen entre comas o, en su defecto, con la conjunción y en una enumeración (2) (3) (7) (8) (25) (26) (27) (28) (33)

Punto y coma (12)

Señalar que empieza una aposición al final de una frase(30)

- 56 grupos fónicos opcionales, que equivalen a contornos interiores en los enunciados y se delimitan a través de una marca de inflexión final continuativa (/) o inflexión final ambivalente (X), en gris, con el número de la combinación fónica obligatoria en la que aparecen y una letra. Estos grupos fónicos siguen la tendencia de:

Seleccionar sujetos largos (entre 5 y 11 sílabas)

Separar la cláusula de relativo de su antecedente y, en general, seleccionar el complemento del nombre aparte.

Separar las dos unidades de información en las cláusulas subordinadas consecutivas con [tanto... que]

Seleccionar paquetes de información precedidos por una coma y marcadores o complementos en inicio de frase

Separar oraciones coordinadas

A continuació, mostrem, en la il·lustració 8.9, la plantilla de possibilitats fòniques del text destinat a Ciclo Superior:

PLANTILLA DE POSIBILIDADES FÓNICAS DEL TEXTO DESTINADO A CS

Jaume de vidre

Una vegada/^{1a}, en una ciutat molt llunyana/^{1b}, va néixer un nen transparent\¹. Es podia veure a través del seu cosX^{2a} i també a través de l'aire/^{2b} o de l'aigua\². Era de carn i ossosX^{3a} i semblava de vidreX³, però, si queia/^{4a}, no es trencava pas a bocinsX⁴, sinó que, com a màxim/^{5a}, li sortia un nyanyo gros i transparent al front\⁵.

Es veia batre el seu corX^{6a}, i es veien lliscar els seus pensaments/^{6b} com si fossin peixets de colors dins la peixera\⁶.

Una vegada/^{7a}, sense voler/^{7b}, el nen va dir una mentidaX^{7c}, i de seguida/^{7d} la gent va poder veure una mena de globus de foc/^{7e} a través del seu front\⁷: va dir la veritat/^{8a} i el globus de foc va desaparèixer\⁸. De manera que durant tota la resta de la seva vida/^{9a} ja no va dir més mentides\⁹.

Una altra vegada/^{10a}, un amic seu li va confiar un secretX^{10b}, i tot seguit/^{10c} va veure un globus negre/^{10d} que li rondava dins del pit sense descansX^{10e}, i el secret va deixar de ser-ho\¹⁰.

El noieta va créixerX^{11a}, es va tornar un jove/^{11b}, i després un home\¹¹; qualsevol persona/^{12a} abans no obrís la boca/^{12b}, podia llegir els seus pensaments/^{12c} i endevinar les seves respostes/^{12d} quan li feien preguntes\¹².

Es deia JaumeX^{13a}, però la gent l'anomenava Jaume de VidreX^{13b}, i l'estimaven per la seva lleialtat\¹³; al seu voltant/^{14a} tothom esdevenia amable\¹⁴.

Un dia/^{15a}, en aquell país/^{15b}, va pujar al poder un ferotge dictadorX^{15c} i va començar un període d'abusosX^{15d} (*\ si 15e), d'injustícies/^{15e} i misèries per al poble\¹⁵. Aquell qui gosava protestar/^{16a} desapareixia sense deixar rastre\¹⁶. Aquell qui es revoltava/^{17a} era afusellat\¹⁷. Els pobres eren perseguitsX^{18a}, humiliatsX^{18b} (* /18a+\18b, no) i trepitjats de mil maneres diverses\¹⁸.

La gent callava i patia/^{19a} per por de les conseqüències\¹⁹.

Però en Jaume no podia callar\²⁰. Fins i tot/^{21a}, sense obrir la boca/^{21b}, els seus pensaments parlaven per ell\²¹; era transparentX^{22a} i tothom llegia en el seu front/^{22b}

les idees de despit i de condemna^{/22c} per les injustícies i violacions del tirà^{\22}.
Després^{/23a}, la gent repetia d'amagat els pensaments d'en Jaume^{/23b} i recobrava
l'esperança^{\23}.

El tirà va fer arrestar en Jaume de Vidre^{X24} i va manar que el tanquessin a la presó
més fosca^{\25}.

Però aleshores^{/26a} va passar una cosa extraordinària^{\26}. Les parets de la cel·la on hi
havia en Jaume engarjolat^{/27a} es van tornar transparents^{X27}, i després^{/28a} també les
altres parets de la presó^{X28}, i fins i tot^{/29a} les espesses muralles exteriors^{\29}. La gent
que passava pels voltants de la presó^{/30a} veia en Jaume assegut en el seu
tamboret^{X30b}, talment com si la presó també fos de vidre^{\30}, i continuava llegint els
seus pensaments^{\31}. De nit^{/32a}, la presó expandia al seu voltant^{/32b} una gran llum^{X32}, i
el tirà^{/33a}, en el seu palau^{/33b}, feia tancar totes les persianes per no veure-ho^{\33}, però
ni tan sols així podia dormir^{\34}.

Encadenat i tot^{/35a}, en Jaume de Vidre^{/35b} era més poderós que no pas ell^{\35}, perquè
la veritat és més forta que qualsevol altra cosa^{X36}, més clara que el dia^{X37}, més
terrible que l'huracà^{\38}.

Il·lustración 8.9: Plantilla de posibilidades fónicas del texto destinado a Ciclo Superior:

Jaume de vidre

El texto de Ciclo Superior contiene 506 palabras y la plantilla prevé que pueden ser agrupadas en un mínimo de 38 grupos fónicos y en un máximo de 97. Esto es: con 59 grupos fónicos opcionales.

- Los 38 grupos fónicos obligatorios siguen la tendencia de contener:

Una inflexión final terminativa, después de:

Punto (1) (2) (5) (6) (8) (9) (10) (12) (14) (15) (16) (17) (18) (19) (20) (22) (23) (25) (26) (29) (31) (34) (38)

Dos puntos (7)

Punto y coma, cuando sustituye al punto o a los dos puntos (11) (13) (21)

Coma, antes de una conjunción copulativa (30) o adversativa (33)

Una inflexión final ambivalente, para:

Seleccionar un fragmento precedido por una conjunción adversativa (3) (4)

Separar dos frases coordinadas (24) (27) (28)

La plantilla no prevé grupos fónicos obligatorios que precisen solo (sin opción ambivalente) una inflexión final continuativa

- Entre los 59 grupos fónicos opcionales, se encuentran tendencias de:

Seleccionar paquetes de información precedidos por una coma y marcadores o complementos en inicio de frase

Separar complementos

Dar cuenta de aposiciones e incisos

Separar oraciones coordinadas

Seleccionar complementos circunstanciales

Separar la cláusula de relativo de su antecedente y, en general, seleccionar el complemento del nombre aparte.

Seleccionar sujetos de entre 6 y 15 sílabas

Delimitar el inicio y el fin de una cláusula adversativa

Seleccionar proposiciones subordinadas adverbiales causales

En esta plantilla hay algunas inflexiones finales ambivalentes opcionales que deben cumplir ciertas condiciones para aceptarse. Por ejemplo, las que aparecen en este fragmento (15d) (18b):

Un dia/^{15a}, en aquell país/^{15b}, va pujar al poder un ferotge dictador^{X15c} i va començar un període d'abusos^{X (*\ solo si 15e) 15d}, d'injustícies/^{15e} i misèries per al poble^{\15}. Aquell qui gosava protestar/^{16a} desapareixia sense deixar rastre^{\16}. Aquell qui es revoltava/^{17a} era afusellat^{\17}. Els pobres eren perseguits^{X18a}, humiliats^{X18b (* /18a + \18b, no)} i trepitjats de mil maneres diverses^{\18}.

Las condiciones en el grupo 15d (*abusos*) indican que la inflexión final terminativa solo es posible si el informante ha codificado la inflexión 15e, como en el ejemplo:

[i va començar un període d'abusos\], [d'injustícies/] [i misèries per al poble\]

Cuando el informante no codifique una inflexión en 15e (*d'injustícies*), entonces lo único aceptable será una inflexión final continuativa en 15d (*abusos*):

[i va començar un període d'abusos/], [d'injustícies i misèries per al poble\]

Pero no:

* [i va començar un període d'abusos\], [d'injustícies i misèries per al poble\]

Lo mismo ocurre con las inflexiones finales ambivalentes de 18a y 18b. La plantilla indica que se acepta inflexión final continuativa en 18a (*perseguits*) siempre y cuando no se incurra en una inflexión final terminativa en 18b (*humiliats*).

Es decir, se permite la combinación:

[Els pobles eren perseguits/], [humiliats/] [i trepitjats de mil maneres diverses\]

O las combinaciones:

[Els pobles eren perseguits\], [humiliats/] [i trepitjats de mil maneres diverses\]

[Els pobles eren perseguits\], [humiliats\] [i trepitjats de mil maneres diverses\]

Pero no se permite la combinación:

*[Els pobles eren perseguits/], [humiliats\] [i trepitjats de mil maneres diverses\]

Para concluir este apartado, mostramos algunas de las regularidades prosódicas que hemos detectado en nuestras plantillas—clasificadas en las categorías *siempre se exige*, *muy a menudo se exige* y *en general se admite* una inflexión *después de o para*—. Es importante entender que se trata de una tabla elaborada a posteriori y que sus criterios son aplicables a la codificación de nuestros textos, por lo que podrían no ser útiles en otros. Por ejemplo, cuando decimos que los *dos puntos* exigen una inflexión final terminativa, estamos haciendo referencia a los casos en los que los autores de nuestros textos deciden explorarlos. En otros textos, es muy probable que rigieran una inflexión final ambivalente, por ejemplo. Vemos estas regularidades en la tabla 8.8:

Siempre se exige la presencia de un grupo fónico	
Inflexión final terminativa (\)	Después de: <ul style="list-style-type: none"> • Punto • Dos puntos • Punto y coma, cuando sustituye al punto o a los dos puntos • Puntos suspensivos • Signo de exclamación • Signo de interrogación O para: <ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar la información contenida entre guiones
Inflexión final continuativa (/)	Después de: <ul style="list-style-type: none"> • Coma • O en general, para seleccionar incisos muy largos (a veces en forma de cláusulas adjetivas explicativas o complementos circunstanciales)
Inflexión final ambivalente (X)	Después de: <ul style="list-style-type: none"> • Punto y coma
Muy a menudo, se exige la presencia de un grupo fónico	
Inflexión final ambivalente (X)⁵²	Después de Coma (o, en su defecto, la conjunción y), cuando antecede a una conjunción adversativa y cuando delimita una enumeración de oraciones largas o argumentos completos.
En general, se admite la presencia de un grupo fónico para:	
Separar complementos Seleccionar cualquier fragmento de texto que aparezca delante de una coma, así como marcadores o complementos en inicio de frase Seleccionar complementos circunstanciales (o los diversos sintagmas que los formen) Seleccionar proposiciones subordinadas adverbiales causales, finales y consecutivas. También para delimitar el inicio y el fin de cláusulas adversativas	

⁵² Según Navarro Tomás (1944:85) en las coordinaciones copulativas, la primera proposición termina uniformemente con anticadencia; en las adversativas, por el contrario, termina con semicadencia. Autores como Mederos (1988:217) o Portolés (1998:51) hablan de conexión aditiva vs adversativa

Separar la cláusula de relativo de su antecedente y, en general, seleccionar el complemento del nombre aparte
Seleccionar cláusulas adjetivas especificativas y, en general, dar cuenta de aposiciones e incisos
Separar proposiciones coordinadas copulativas
Separar las dos unidades de información en las cláusulas subordinadas consecutivas con “tanto...que”
Seleccionar sujetos que contienen tres o más palabras y/o aparecen desplazados

Tabla 8.8: Criterios ortotipográficos y sintácticos encontrados en las plantillas de posibilidades fónicas

8.4 CRITERIOS PARA LA VALORACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PROSÓDICAS DE LOS INFORMANTES

Las plantillas de posibilidades fónicas son un parámetro (flexible, como vimos) para valorar hasta qué punto los informantes se acercan o se alejan del número y el tipo de inflexiones que prevén y, por lo tanto, a lo que nosotros hemos considerado que debería ser una unidad sintáctica mínima de sentido. Gracias a ellas, hemos podido contabilizar qué cantidad de inflexiones finales obligatorias y opcionales han sido identificadas adecuadamente por los informantes, qué cantidad de inflexiones finales obligatorias y opcionales han sido detectadas inadecuadamente por los informantes (por ejemplo, como terminativas, cuando debían ser continuativas) o qué cantidad de inflexiones no previstas (extras) ha introducido cada lector. En palabras de antes: Hemos analizado si las inflexiones finales continuativas que detectamos en las lecturas de los informantes seleccionan (o no) unidades de sentido intermedias que tengan una suerte de lógica sintáctica y que sean coherentes con el estilo del texto—o lo que es lo mismo a efectos prácticos: si las inflexiones finales continuativas de los informantes son coherentes con lo que prevé la plantilla—; también, si sus inflexiones finales terminativas aparecen (o no) en lugares en los que realmente se acaba una idea

y/o un enunciado del texto y si sus cesuras interrumpen (o no) la selección de unidades de sentido continuativo y/o terminativo del texto.

Lo primero que hemos hecho ha sido identificar cuántas inflexiones finales obligatorias e inflexiones finales opcionales de la plantilla han sido codificadas, de acuerdo a lo previsto, por los informantes. A esto lo hemos llamado «**MPa**: Número de Marcas Prosódicas Adecuadas». Al resto de marcas prosódicas las hemos denominado «**MPnp**: Número de Marcas Prosódicas No Previstas en la plantilla». Estas últimas las hemos clasificado en: «**MPi**: Número de Marcas Prosódicas Inadecuadas»—de las cuales algunas son, además, «**MPe**: Número de Marcas Prosódicas Erróneas»— y «**MPc**: Número de Marcas Prosódicas Cesuras». Dedicaremos las líneas que siguen a definir y ejemplificar todas estas categorías de estudio (y algunas más). De momento, nos interesa que el lector se familiarice con las etiquetas a través de la ilustración 8.10:

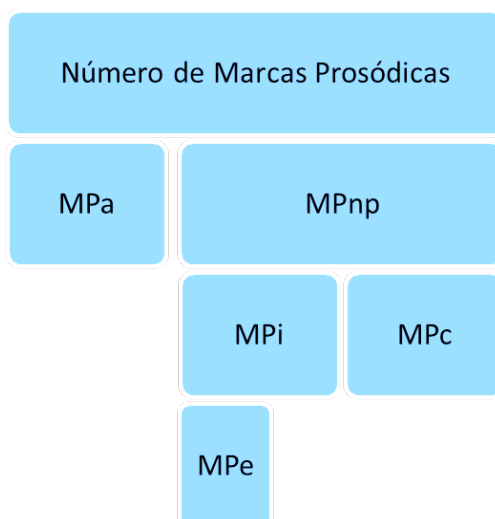


Ilustración 8.10: Categorías para estudiar la cantidad y la calidad de las Marcas Prosódicas de los informantes

Las cesuras (|) que aparecen en los lugares del texto en los que se prevé la presencia de una inflexión final opcional han formado parte del cómputo de Marcas Prosódicas Adecuadas (MPa), pero no ha sido así cuando aparecen en el lugar de una inflexión final obligatoria, donde se esperaría percibir claramente la inflexión. Hemos decidido hacer esto porque, en ocasiones, es difícil distinguir la inflexión final continuativa de la cesura —sobre todo, cuando se trata de una marca prosódica que correspondería, en

el nivel lingüístico de la entonación, a una semianticadencia o una suspensión; esto es: a lo que podrían ser inflexiones opcionales—.

Para que el número de MPa sea un indicio sobre la calidad de la competencia prosódica de los informantes, hemos estudiado, además, cuántas de esas inflexiones que prevé la plantilla y que han sido codificadas por los informantes seleccionan, sin interrupciones, a todo el grupo fónico (o unidad sintáctica mínima de sentido). A esto lo hemos llamado «**AP**: Número de Aciertos Prosódicos». Con esta variable hemos medido cuántos grupos fónicos (de principio a fin) han sido codificados como bloques enteros, con una continuidad melódica y sin inflexiones o cesuras no previstas (MPnp) de por medio. De este modo, distinguimos; por un lado, la habilidad para identificar la necesidad o la oportunidad de realizar una inflexión en ciertas palabras fónicas y, por el otro, la habilidad para codificar grupos fónicos enteros de sentido (a través de un único acento de frase y sin cesuras de por medio).

Por ejemplo, en la tabla 8.9, mostramos la codificación de un fragmento del texto *El misteri de la Vila Preciosa*, leído por LMA3, considerado un lector de competencia lectora alta, del centro Lola Anglada y Ciclo Medio. Después, en la tabla 8.10, mostramos el análisis de Marcas Prosódicas Adecuadas (MPa) y Aciertos Prosódicos (AP) del informante con LMB2, un compañero catalogado como un lector con una competencia lectora media. En el primer caso, el número de Marcas Prosódicas Adecuadas (MPa) coincide con el número de Aciertos Prosódicos (AC); en el segundo caso, no. Para ayudar al lector, marcaremos las MPa con un círculo verde y los AP con un subrayado verde:

DESCRIPCIÓN DE LAS MPa y EL IAP DE UN FRAGMENTO LEÍDO POR LMA3					
Ciclo Medio	Fragmento de <i>El misteri de la Vila Preciosa</i>				
Plantilla de posibilidades fónicas	El senyor Puigverd / ^{10a} va sentir parlar del cas X ^{10b} i va decidir d'anar també a investigar l'estrany fenomen \ ¹⁰ . Si podia trobar la clau d'aquell misteri / ^{11a} [...]				
Codificació fónica del fragmento por parte del informante LMA3	<p><u>El senyor Puigverd/ va sentir parlar del cas/ va decidir d'anar també a investigar l'estrany fenomen/ Si podia trobar la clau d'aquell misteri/ ell</u></p> <table border="1"> <tr> <td>Nº de MPa (inflexiones finales o cesuras coherentes a la plantilla)</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Nº de AP (grupos fónicos previstos en la plantilla y que se codifican como tales, sin otras interrupciones de por medio)</td> <td>4</td> </tr> </table>	Nº de MPa (inflexiones finales o cesuras coherentes a la plantilla)	4	Nº de AP (grupos fónicos previstos en la plantilla y que se codifican como tales, sin otras interrupciones de por medio)	4
Nº de MPa (inflexiones finales o cesuras coherentes a la plantilla)	4				
Nº de AP (grupos fónicos previstos en la plantilla y que se codifican como tales, sin otras interrupciones de por medio)	4				

Tabla 8.9: Número de Marcas Prosódicas Adecuadas y de Aciertos Prosódicos que se detectan en la lectura que LMA3 hace de un fragmento

De la tabla 8.9 se desprende que LMA3 ha codificado, en la lectura del fragmento que se muestra, 4 Marcas Prosódicas Adecuadas (o inflexiones acordes a la plantilla): la 10a (en *Puigverd/*), la 10b (en *cas/*), la 10 (en *fenomen*) y la 11a (en *misteri/*). Cada una de estas inflexiones selecciona, además, un grupo fónico previsto en la plantilla; o lo que es lo mismo: un Acierto Prosódico. Podemos decir, entonces, que el informante codifica, por un lado 4 MPa y 4 AP.

DESCRIPCIÓN DE LAS MPa Y EL IAP DE UN FRAGMENTO LEÍDO POR LMB2	
Ciclo Medio	Fragmento de <i>El misteri de la Vila Preciosa</i>
Plantilla de posibilidades fónicas	El senyor Puigverd / ^{10a} va sentir parlar del cas X ^{10b} i va decidir d'anar també a investigar l'estrany fenomen \ ¹⁰ . Si podia trobar la clau d'aquell misteri / ^{11a} [...]

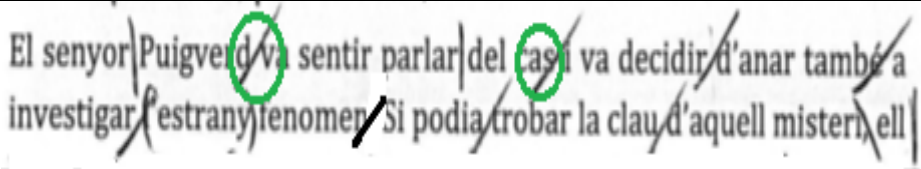
Codificación fónica del fragmento por parte del informante LMB2		
	Nº de MPa (inflexiones finales o cesuras coherentes a la plantilla)	2
	Nº de AP (grupos fónicos previstos en la plantilla y que se codifican como tales, sin otras interrupciones de por medio)	0

Tabla 8.10: Número de Marcas Prosódicas Adecuadas y de Aciertos Prosódicos que se detectan en la lectura que LMB2 hace de un fragmento

En la tabla 8.10, referida al análisis de un fragmento leído por LMB2, puede verse claramente cómo las MPa y los AP son parámetros de medición prosódica independientes. El informante codifica, en la lectura del fragmento que se muestra, 2 Marcas Prosódicas Adecuadas; esto es, dos inflexiones acordes a la plantilla: la 10a (en *Puigverd/*) y la 10b (en *cas/*). Las demás inflexiones—en *decidir*, *també*, *investigar*, *fenomen*, *podia*, *clau* y *misteri*— forman parte de cómputo MPi (Marcas Prosódicas Inadecuadas), que es un parámetro del que hablaremos más adelante. Este informante codifica 9 grupos fónicos y ninguno de ellos constituye un Acierto Prosódico (grupo fónico codificado, sin interrupciones de por medio, tal y como indica la plantilla).

Con los ejemplos de la tablas 8.9 y 8.10, podría parecer que cuanto mayor es el número de Aciertos Prosódicos (AP) que codifica el informante, mayor es la competencia prosódica del lector, pero esto no tiene por qué ser así. 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 sintácticas de sentido mayor (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. A esta variable la llamaremos: «**GFS**: Número de Grupos Fónicos Saltados», y utilizaremos un subrayado azul para identificarla en la tabla 8.11.

Ninguno de los dos informantes que analizamos en el ejemplo anterior ha optado por *saltarse* algún grupo fónico de la plantilla (al menos en la lectura del fragmento que hemos analizado). Por ello, mostramos, en la tabla 8.11, otro ejemplo, encontrado en el informante GMA1, considerado un lector de competencia lectora alta de Ciclo Medio y del centro Gavà Mar:

DESCRIPCIÓN DE LAS MPa Y DEL IAP Y LOS GFS DE UN FRAGMENTO LEÍDO POR GMA1							
Ciclo Medio	Fragmento de <i>El misteri de la Vila Preciosa</i>						
Plantilla de posibilidades fónicas	Aleshores ^{/53a} ho va entendre tot \ ⁵³ : la senyora Maria / ^{54a} era el factor benestar \ ⁵⁴ . Potser era una fada X ^{55a} o un àngel disfressat \ ⁵⁵ . No ho podia saber \ ⁵⁶ . Però era [...]						
Codificación fónica del fragmento por parte del informante GMA1	<p><u>Aleshores</u> <u>ho va entendre tot</u> <u>la senyora Maria</u> <u>era el factor</u> <u>benestar</u>. <u>Potser era una fada</u> o un àngel <u>disfressat</u>. <u>No ho podia saber</u>. Però era</p> <table border="1"> <tr> <td>Nº de MPa (inflexiones finales o cesuras coherentes a la plantilla)</td> <td><u>10</u></td> </tr> <tr> <td>Nº de AP (grupos fónicos previstos en la plantilla y que se codifican como tales, sin otras interrupciones de por medio)</td> <td><u>6</u></td> </tr> <tr> <td>Nº de GFS (grupos fónicos opcionales no codificados)</td> <td><u>1</u></td> </tr> </table>	Nº de MPa (inflexiones finales o cesuras coherentes a la plantilla)	<u>10</u>	Nº de AP (grupos fónicos previstos en la plantilla y que se codifican como tales, sin otras interrupciones de por medio)	<u>6</u>	Nº de GFS (grupos fónicos opcionales no codificados)	<u>1</u>
Nº de MPa (inflexiones finales o cesuras coherentes a la plantilla)	<u>10</u>						
Nº de AP (grupos fónicos previstos en la plantilla y que se codifican como tales, sin otras interrupciones de por medio)	<u>6</u>						
Nº de GFS (grupos fónicos opcionales no codificados)	<u>1</u>						

Tabla 8.11: Número de Marcas Prosódicas Adecuadas, Aciertos Prosódicos y Grupos Fónicos saltados que se detectan en la lectura que GMA1 hace de un fragmento

Tal y como puede observarse en la tabla 8.11, la plantilla de posibilidades fónicas prevé un grupo fónico de tipo opcional en [la senyora Maria/54a] que el informante ha obviado con éxito (sin añadir Marcas Prosódicas Inadecuadas o Cesuras de por medio).

Este fenómeno es el que computamos, en este trabajo, como Grupos Fónicos Saltados (GFS).

Hasta ahora, hemos definido:

- Cuántas inflexiones finales continuativas (o cesuras, si se trata de posibilidades fónicas opcionales) e inflexiones finales terminativas de la plantilla han sido identificadas con éxito (como se prevé) por el informante. Es decir: cuántos de los núcleos fónicos previstos por la plantilla se han identificado con la marca prosódica adecuada: Marcas Prosódicas Adecuadas (**MPa**)
- Cuántos de los aciertos prosódicos delimitan, sin interrupciones, un grupo fónico previsto en la plantilla. Es decir: cuántos bloques de información previstos por la plantilla se han codificado a través de una sola curva melódica: Aciertos Prosódicos (**AP**)
- Cuántos grupos fónicos opcionales de la plantilla han sido obviados, sin interrupciones, por el informante: Grupos Fónicos Saltados (**GFS**)

Convendría convertir estos datos en un índice que ayudara a comprender cuánto se acerca o se aleja cada uno de los informantes de la entonación prelingüística que prevé la plantilla del texto. Para explicar cómo hacerlo, mostramos, en la tabla 8.12, el ejemplo de los datos prosódicos obtenidos en el análisis de las estrategias prosódicas de GMA1, el lector de Ciclo Medio que nos ha permitido ejemplificar el fenómeno GFS:

VALORES TOTALES EN MPa, AP Y GFS DETECTADOS EN LA LECTURA DE GMA1	
Nº total de MPa detectadas en su lectura	96
Nº total de AP detectados en su lectura	51
Nº total de GFS detectados en su lectura	6

Tabla 8.12: Resultados prosódicos de GMA1

Con estos datos, cuesta entender si el informante se aleja o se acerca a lo que prevé la plantilla de posibilidades fónicas; en este caso, del texto destinado a Ciclo Medio, que prevé la codificación de hasta 114 grupos fónicos posibles. A continuación,

procedemos a extraer un índice que tenga en cuenta la idiosincrasia del lector, por un lado, y la plantilla de posibilidades fónicas como parámetro de valoración, por el otro.

El Índice de Marcas Prosódicas Adecuadas (**IMP_a**) se calcularía como muestra la ilustración 8.11:

FÓRMULA PARA CALCULAR EL IMP_a
$IMP_a = \frac{N^{\circ} \text{ de Marcas Prosódicas Adecuadas}}{(N^{\circ} \text{ total de posibilidades fónicas que prevé la plantilla del texto} - N^{\circ} \text{ de Grupos Fónicos Saltados})}$
En el caso de GMA1 → $96 \div (114 - 6) = 0,88$

Ilustración 8.11: Fórmula para calcular el Índice de Marcas Prosódicas Adecuadas (IMP_a) que ha codificado el informante

De igual modo, el Índice de Aciertos Prosódicos (**IAP**) de este informante se calcularía con la fórmula que presentamos en la ilustración 8.12:

FÓRMULA PARA CALCULAR EL IAP
$IAP = \frac{N^{\circ} \text{ de Aciertos Prosódicos}}{(N^{\circ} \text{ total de posibilidades fónicas que prevé la plantilla del texto} - N^{\circ} \text{ de Grupos Fónicos Saltados})}$
En el caso de GMA1 → $51 \div (114 - 6) = 0,47$

Ilustración 8.12: Fórmula para calcular el Índice de Aciertos Prosódicos (IAP) que ha codificado el informante

En el transcurso del análisis e interpretación de los datos de cada informante, nos dimos cuenta de que era importante valorar sus estrategias prosódicas tomando como parámetro la combinación de grupos fónicos que cada informante había codificado de la plantilla. Las distintas combinaciones que permite la plantilla tienen que ver con qué grupos fónicos opcionales se codifican juntos o por separado o, dicho de otro modo:

con la cantidad de Grupos Fónicos Saltados. Por ello, en las fórmulas de las ilustraciones 8.11 y 8.12, el divisor corresponde al número total de posibilidades que prevé la plantilla menos el número de Grupos Fónicos Saltados. En general, cuanto más se acerquen los distintos índices al valor 1, más cerca estarán las estrategias prosódicas de los informantes a lo que prevé la plantilla.

Hasta aquí, hemos explicado cómo medir el índice de marcas prosódicas y de grupos fónicos que el informante codifica de acuerdo a la plantilla: IMPa y IAP, respectivamente. Ahora, vamos a explicar cómo hemos cuantificado y categorizado al conjunto de estrategias prosódicas que se alejan de lo que prevé la plantilla (MpnP, IMPnP, MPi, MPC y Mpe). Para ello, empezaremos explicando cómo contabilizar el Índice de Marcas Prosódicas No Previstas en la plantilla.

El Índice de Marcas Prosódicas No Previstas en la plantilla (**IMPnP**) se calcula siguiendo las lógicas anteriores, como muestra la ilustración 8.13, en la página que sigue. El dividendo de esta fórmula es el Número de Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla (**MPnP**), que se define como la suma de inflexiones finales y de cesuras que el informante ha añadido respecto a las posibilidades de la plantilla:

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

Ilustración 8.13: Fórmula para calcular el Índice de Marcas Prosódicas No Previstas en la plantilla (IMPnP) que ha codificado el informante

Las Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla (MPnP) pueden pertenecer a las categorías:

- **Marcas Prosódicas Inadecuadas (MPi):** Que describe la suma de inflexiones de sentido continuativo que han sido añadidas por los informantes (es decir, que no aparecen contempladas en las plantillas) y la suma de Marcas Prosódicas Erróneas (Mpe). Mostramos su fórmula en la ilustración 8.14.

FÓRMULA PARA CALCULAR EL NÚMERO DE MPI

$$MPi = N^{\circ} \text{ de inflexiones continuativas que han sido añadidas} + MPe$$

Ilustración 8.14: Fórmula para calcular el Número de Marcas Prosódicas Inadecuadas (IMPi) que ha codificado el informante

- Marcas Prosódicas Erróneas (**MPE**): Que describe cuántas inflexiones de sentido terminativo han sido añadidas por los informantes , así como cuántas inflexiones finales obligatorias se han: a) obviado, b) codificado como cesuras, c) codificado como inflexiones finales terminativas cuando debieran ser continuativas o d) codificado como inflexiones finales continuativas cuando debieran ser terminativas.
- Marcas Prosódicas Cesuras (**MPc**): Que describe cuántas cesuras han sido codificadas por los informantes en los lugares en los que no se prevé la aparición de una inflexión opcional.

De modo que:

FÓRMULA PARA CALCULAR EL NÚMERO DE MPnp

$$MPnp = MPi + MPc$$

Ilustración 8.15: Fórmula para calcular el Número de Marcas Prosódicas No Previstas en la plantilla (MPnp) que ha codificado el informante

A continuación, en la tabla 8.13, ejemplificamos estos fenómenos. Con un círculo rojo, señalamos las MPi del informante LMB2, que es el mismo que nos han servido para ejemplificar las MPa y los AP en líneas anteriores. Cuando el círculo rojo aparece pintado, señala, además, una MPe. El resto de marcas prosódicas no previstas, las MPc, aparecen señaladas con un círculo en lila.

DESCRIPCIÓN DE LAS MPi, MPe y MPc DE UN FRAGMENTO LEÍDO POR LMB2									
Ciclo Medio	Fragmento de <i>El misteri de la Vila Preciosa</i>								
Plantilla de posibilidades fónicas	El senyor Puigverd / ^{10a} va sentir parlar del cas X ^{10b} i va decidir d'anar també a investigar l'estrany fenomen \ ¹⁰ . Si podia trobar la clau d'aquell misteri / ^{11a} [...]								
Codificación fónica del fragmento por parte del informante LMB2	<p>El senyor Puigverd va sentir parlar del cas i va decidir anar també a investigar l'estrany fenomen. Si podia trobar la clau d'aquell misteri del</p> <table border="1"> <tr> <td>Nº de MPi (inflexiones deferentes a lo que prevé la plantilla)</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>Nº de MPi que además son MPe</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Nº de MPc (cesuras que no sustituyen a una inflexión opcional de la plantilla)</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td colspan="2"> Nº de MPnp (Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla) $MPnp = MPi + MPc$ $MPnp = 7 + 3 = 10$ </td> </tr> </table>	Nº de MPi (inflexiones deferentes a lo que prevé la plantilla)	7	Nº de MPi que además son MPe	2	Nº de MPc (cesuras que no sustituyen a una inflexión opcional de la plantilla)	3	Nº de MPnp (Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla) $MPnp = MPi + MPc$ $MPnp = 7 + 3 = 10$	
Nº de MPi (inflexiones deferentes a lo que prevé la plantilla)	7								
Nº de MPi que además son MPe	2								
Nº de MPc (cesuras que no sustituyen a una inflexión opcional de la plantilla)	3								
Nº de MPnp (Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla) $MPnp = MPi + MPc$ $MPnp = 7 + 3 = 10$									

Tabla 8.13: Número de Marcas Prosódicas Inadecuadas y de Marcas Prosódicas Erróneas que se detectan en la lectura que dos informantes (GIB1 y GIC1) hacen de un fragmento

De la tabla 8.13 se desprende que el informante LMB2, en la lectura del fragmento que analizamos, ha codificado un total de 10 Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla (MPnp); a dividir en: 7 Marcas Prosódicas Inadecuadas (inflexiones obligatorias de la plantilla que han sido obviadas, inflexiones de la plantilla que han sido tergiversadas en su sentido terminativo/continuativo o inflexiones que el informante ha añadido de más). y 3 Marcas Prosódicas Cesuras (|). De las 7 MPi, hay dos que son de tipo Erróneo (MPe). Estas son: *fenomen/ y *misteri|. Después de la palabra *fenomen*, hay un punto, por lo que el lector está obligado a codificar una inflexión final con sentido terminativo. Sin embargo, lejos de ello, el informante ha codificado una inflexión de tipo continuativo. Esto es un error grave. Lo mismo ocurre, aunque a la inversa, con la inflexión después de *misteri*. La palabra *misteri* aparece en medio de una oración que

el informante ha roto a través de una inflexión final terminativa. La inflexión terminativa del participante es inaceptable desde el punto de vista sintáctico y nocional.

Somos conscientes de que hemos introducido mucha terminología en poco espacio de tiempo. Por ello, recopilamos, en la tabla 8.14, todos los fenómenos prosódicos que hemos podido analizar en la lectura que LMA3 y LMB2 hacen del siguiente fragmento: *El senyor Puigverd va sentir parlar del cas i va decidir d'anar també a investigar l'estrany fenomen. Si podia trobar la clau d'aquell misteri [...]*

DESCRIPCIÓN DE TODOS LOS PARÁMETROS DE ESTUDIO PROSÓDICO EN UN MISMO FRAGMENTO LEÍDO POR LMA3 Y LMB2, RESPECTIVAMENTE	
Plantilla de posibilidades fonéticas	El senyor Puigverd / ^{10a} va sentir parlar del cas X ^{10b} i va decidir d'anar també a investigar l'estrany fenomen \ ¹⁰ . Si podia trobar la clau d'aquell misteri / ^{11a} [...]
LMA3	
<p>El senyor Puigverd va sentir parlar del cas i va decidir d'anar també a investigar l'estrany fenomen Si podia trobar la clau d'aquell misteri ell</p>	
Nº de MPa localizadas en el fragmento= 4	
Nº de MPnp localizadas en el fragmento= 0	
Nº de MPi=0	
Nº de MPe=0	
Nº de MPc=0	
Nº de AP localizados en el fragmento= 4	
Nº de GFS localizados en el fragmento= 0	
LMB2	
<p>El senyor Puigverd va sentir parlar del cas i va decidir d'anar també a investigar l'estrany fenomen Si podia trobar la clau d'aquell misteri ell</p>	
Nº de MPa localizadas en el fragmento= 2	

Nº de MPnp localizadas en el fragmento= 10
Nº de MPi=7
Nº de MPe=2
Nº de MPc=2
Nº de AP localizados en el fragmento= 0
Nº de GFS localizados en el fragmento= 0

Tabla 8.14: Fenómenos prosódicos analizados en la lectura de un fragmento del texto destinado a Ciclo Inicial y leído por los informantes LMA3 y LMB2

Podemos concluir, en resumen, que las variables Mpa, MPnP, MPi, MPe y MPc dan cuenta de la cantidad y la calidad de las marcas prosódicas de los informantes (inflexiones o Cesuras). De modo que podemos calcular el número total de Marcas Prosódicas que ha codificado el informante con la siguiente fórmula:

FÓRMULA PARA CALCULAR EL NÚMERO TOTAL DE MP
$N^{\circ} \text{total de MP} = MPa + MPnp$
$N^{\circ} \text{total de MP} = MPa + (MPi + MPc)$
$N^{\circ} \text{total de MP} = MPa + [(N^{\circ} \text{ de inflexiones continuativas añadidas} + MPe) + MPc]$

Ilustración 8.16: Fórmula para calcular el Número de Marcas Prosódicas que ha codificado el informante

Las variables AP y GFS, en cambio, dan información sobre la cantidad y la calidad de los grupos fónicos que han sido codificados de acuerdo a la plantilla.

Para analizar los Índices de Marcas Prosódicas Adecuadas, Índices de Aciertos Prosódicos e Índices de Marcas Prosódicas No Previstas, y valorar cuánto se acercan o se alejan estos informantes de las estrategias prosódicas que prevé la plantilla,

convendría saber los valores totales de MPa, AP, MPnp y GFS. Los mostramos en la tabla 8.15 y recordamos el procedimiento de cálculo en la tabla 8.16:

VALORES TOTALES EN MPa, AP, MPnp y GFS DETECTADOS EN LA LECTURA DE LMA3 Y LMB2		
	LMA3	LMB2
Nº total de MPa detectadas en su lectura	103	104
Nº total de AP detectados en su lectura	79	36
Nº total de MPnp detectadas en su lectura	39	120
Nº total de GFS detectados en su lectura	5	2

Tabla 8.15: Algunos de los resultados prosódicos de LMA3 y LMB2

Teniendo en cuenta que se trata de informantes de Ciclo Medio cuyo texto tiene una plantilla que prevé un máximo de 114 posibilidades fónicas, podría establecerse que:

CÁLCULO DE LOS ÍNDICES IMPa, IAP y IMPnp EN LOS INFORMANTES LMA3 Y LMB2			
ÍNDICE	FÓRMULA RESUMIDA	RESULTADO EN LMA3	RESULTADO EN LMB2
IMPa	$\frac{N^{\circ} \text{ total de MPa}}{(N^{\circ} \text{ total de posibilidades fónicas} - N^{\circ} \text{ total de GFS})}$	$103 \div (114 - 5) = 0,94$	$104 \div (114 - 2) = 0,93$
IAP	$\frac{N^{\circ} \text{ total de AP}}{(N^{\circ} \text{ total de posibilidades fónicas} - N^{\circ} \text{ total de GFS})}$	$79 \div (114 - 5) = 0,72$	$36 \div (114 - 2) = 0,32$
IMPnp	$\frac{N^{\circ} \text{ total de MPnp}}{(N^{\circ} \text{ total de posibilidades fónicas} - N^{\circ} \text{ total de GFS})}$	$39 \div (114 - 5) = 0,36$	$120 \div (114 - 2) = 1,07$

Tabla 8.16: Índices de Marcas Prosódicas Adecuadas, Aciertos Prosódicos y Marcas Prosódicas No Previstas en la plantilla de los informantes LMA3 y LMB2

En la página que sigue, añadimos un glosario-resumen con todas las definiciones importantes de este capítulo.

PARÁMETROS DE ESTUDIO DE LA PROSODIA		
Variables	Significado	
Marcas Prosódicas Adecuadas (MPa)	Número de Inflexiones finales terminativas e inflexiones finales continuativas (o cesuras, en su defecto) que coinciden con las que se describen en la plantilla de posibilidades fónicas y que se detectan en la lectura de los informantes	
Aciertos Prosódicos (AP)	Número de aciertos prosódicos, en la lectura de los informantes, que seleccionan los grupos fónicos que se prevén en la plantilla, sin ninguna interrupción de por medio (es decir: sin inflexiones o cesuras no previstas de por medio)	
Grupos Fónicos Saltados (GFS)	Número de paquetes de información (grupos fónicos) que la plantilla delimita entre inflexiones y que el informante ha codificado sin ninguna inflexión final ni interrupción de por medio	
Marcas Prosódicas No Previstas en la plantilla (MPnp)	Marcas Prosódicas Inadecuadas (MPi)	Número de Inflexiones que han sido añadidas a lo que prevé la plantilla + Número de inflexiones finales que se han codificado como terminativas cuando debieran ser continuativas o a la inversa + Número de inflexiones finales obligatorias que han sido obviadas por los informantes
	Marcas Prosódicas Erróneas (MPe)	Número de Marcas Prosódicas Inadecuadas que seleccionan las inflexiones finales obligatorias que han sido obviadas o tergiversadas (terminativas cuando debieran ser continuativas o a la inversa) y a las inflexiones finales terminativas que han sido añadidas a lo que prevé la plantilla
	Marcas Prosódicas Cesuras (MPc)	Número de cesuras que aparecen en los lugares en los que la plantilla no prevé ninguna estrategia prosódica opcional y que se detectan en la lectura de los informantes

Tabla 8.17: Glosario con las definiciones de las variables prosódicas que analizamos en este estudio

9. RESULTADOS DE PROSODIA

*El secreto de las conciencias solo puede revelarse
en el milagro musical de las palabras.
Ramón M^a del Valle Inclán*

En este capítulo, analizamos los resultados de prosodia en cada uno de los Ciclos, escuelas y estratos de competencia lectora. El capítulo se vertebra a lo largo de 4 apartados. En el primero, se explora la calidad de las estrategias prosódicas de Ciclo Inicial. En el segundo, se exploran los resultados de prosodia obtenidos en Ciclo Medio. En el tercer apartado, presentamos los resultados de prosodia de Ciclo Superior. Y, para finalizar, hacemos un resumen de los datos más relevantes de cada Ciclo.

Cada uno de los apartados contiene 23 gráficos a través de los cuales se describen los comportamientos prosódicos de los lectores. Primero, mostramos un gráfico con el Número de Marcas Prosódicas Totales de los participantes de Ciclo Inicial y, después, traducimos estos datos a IMPa (Índice de Marcas Prosódicas Adecuadas) y IMPnp (Índice de Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla). A estos primeros gráficos les siguen los que exploran la proporción entre Marcas Prosódicas Adecuadas y Marcas Prosódicas Inadecuadas, en cada escuela y en cada nivel de competencia lectora. Después, mostramos la cantidad Marcas Prosódicas Erróneas y Cesuras que ha codificado cada lector de este Ciclo; primero, agrupando los informantes por escuela y, después, agrupando a los informantes por su supuesto nivel de competencia lectora. Para finalizar, exploramos los Índices de Acierto Prosódico de los informantes.

Esta estructura se repite, también, para estudiar los resultados de prosodia de Ciclo Medio y, después, para explorar los del Ciclo Superior. Al principio de cada apartado hemos incluido una tabla que resume todos los valores registrados en cada uno de los parámetros de estudio prosódico y por parte de cada uno de los informantes. Procedemos ahora a mostrar la tabla correspondiente a Ciclo Inicial y a detallar, parámetro por parámetro los gráficos que la describen.

9.1 RESULTADOS DE PROSODIA EN EL CICLO INICIAL

CI	MPa	IMPa	MPe	MPi	MPc	MPnp	IMPnp	nºMP	AP	GFS	IAP
GIA1	46	0,90	3	22	13	35	0,69	81	29	7	0,57
GIA2	55	0,98	6	48	72	120	2,14	175	11	2	0,20
GIA3	54	0,93	2	42	94	136	2,34	190	11	-	0,19
GIA4	51	0,93	4	14	4	18	0,33	69	40	3	0,73
GIB1	49	0,86	8	57	12	69	1,21	118	20	1	0,35
GIB2	50	0,86	8	90	77	167	2,88	217	8	-	0,14
GIB3	49	0,91	3	42	27	69	1,28	118	15	4	0,28
GIB4	48	0,83	11	75	77	152	2,62	200	11	-	0,19
GIC1	47	0,81	31	101	139	240	4,14	287	1	-	0,02
GIC2	44	0,77	11	62	86	148	2,60	192	5	1	0,09
GIC3	40	0,69	17	199	70	269	4,64	309	-	-	-
GIC4	49	0,84	15	123	63	186	3,21	235	8	-	0,14
LIA1	44	0,86	2	9	5	14	0,27	58	37	7	0,73
LIA2	53	1,00	1	10	5	15	0,28	68	42	5	0,79
LIA3	50	0,91	5	21	48	69	1,25	119	22	3	0,40
LIA4	52	0,90	7	69	35	104	1,79	156	12	-	0,21
LIB1	50	0,89	9	60	48	108	1,93	158	13	2	0,23
LIB2	46	0,79	16	79	41	120	2,07	166	15	-	0,26
LIB3	40	0,69	19	44	114	158	2,72	198	6	-	0,10
LIB4	45	0,80	16	26	93	119	2,13	164	9	2	0,16
LIC1	42	0,78	12	34	32	66	1,22	108	19	4	0,35
LIC2	50	0,93	5	19	19	38	0,70	88	32	4	0,59
LIC3	49	0,84	16	56	74	130	2,24	179	10	-	0,17
LIC4	50	0,86	15	66	62	128	2,21	178	12	-	0,21

Tabla 9.1: Resultados de prosodia en Ciclo Inicial

La tabla 9.1 muestra los resultados en prosodia de Ciclo Inicial. En la primera columna, se muestra el código de los informantes (primero los de Gavà Mar y luego los de Lola Anglada). Después, el número de Marcas Prosódicas Adecuadas (MPa); esto es, el número de inflexiones que los informantes han realizado y que coinciden con las que prevé la plantilla. Conviene tener en cuenta que cualquier valor entre 26 y 58 (que es el número de inflexiones finales obligatorias y totales que prevé la plantilla del texto, respectivamente) sería un buen indicador de MPa y que es normal encontrar estos valores incluso entre los escolares cuya competencia lectora ha sido catalogada como baja, pues un lector que realiza muchas inflexiones tiene, también, muchas posibilidades de realizar una inflexión allí donde la plantilla prevé alguna. La tercera columna (IMPa) convierte los valores de MPa en un índice que tiene en cuenta cuántos grupos fónicos opcionales de la plantilla se ha saltado cada informante, para valorar mejor si sus inflexiones adecuadas son muchas o pocas, en relación. El IMPa, cuanto más se acerque al valor 1, mayor coincidencia con las inflexiones que prevé la plantilla describirá.

Además, cabría considerar el valor de Marcas Prosódicas Erróneas (cuarta columna) y el número de Marcas Prosódicas Inadecuadas (quinta columna), que indican cuántas inflexiones finales obligatorias de la plantilla han sido obviadas o realizadas en un sentido inverso, y cuántas inflexiones finales han sido añadidas a lo que prevé la plantilla, respectivamente. La sexta columna (MPc) indica cuántas Cesuras ha introducido el informante en lugares en los que la plantilla no prevé nada. Y la séptima columna (MPnp) indica cuántas Marcas Prosódicas Inadecuadas y Cesuras han sido añadidas a lo que prevé la plantilla; esto es: el número total de Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla. De nuevo, resulta más interesante fijarse en los valores del Índice de Marcas Prosódicas no Previstas (IMPnp), que suma la cantidad de MPI (y por lo tanto también de MPE) y de MPc, y la pone en relación con la cantidad de MPa y GFS. A priori, convendría entender que cuanto más se acerca el IMPnp a 0, mayor es la competencia prosódica del lector (hay tres informantes que describen valores muy bajos de IMPnp y los tres pertenecen al grupo de lectores con una competencia lectora alta. Dos de ellos asumen buenos resultados de comprensión. Lo mismo ocurre a la inversa).

La novena columna (nºMP) indica cuántas Marcas Prosódicas (inflexiones o cesuras, adecuadas, erróneas o inadecuadas) realiza cada informante. Y, la décima, cuántos grupos fónicos completos de la plantilla (sin interrupciones de por medio) han sido identificados por el informante; esto es: AP. La última columna convierte los Aciertos Prosódicos (AP) en un índice (IAP). Cuanto más se acerque IAP a 1, mayor competencia prosódica cabría entender.

En definitiva, el lector que se acerca lo que prevé la plantilla de Ciclo Inicial:

- Suma entre sus MPa (segunda columna) y sus GFS (penúltima columna) un valor próximo a 58
 - Tiene un IMPa (tercera columna) próximo a 1
- Tiene un valor bajo de MPi (quinta columna) y, en especial, de MPe (cuarta columna). También tiene un valor bajo de MPc (sexta columna). Es decir, en definitiva, tiene un valor bajo de MPnp (séptima columna)
 - Tiene un IMPnp (octava columna) con valor próximo a 0
 - Tiene un nºMP (novena columna) con valores entre 26 y 58
- Tiene un valor alto de AP (décima columna)
 - Tiene un IAP (última columna) con valor próximo a 1

A continuación, ilustramos, a lo largo de distintos gráficos, los resultados obtenidos en cada uno de estos parámetros. En la página que sigue, el gráfico 9.1 muestra el número de Marcas Prosódicas (inflexiones y Cesuras) que registra cada uno de los informantes de Ciclo Inicial al leer. Cada radial del círculo representa una unidad de medida igual a 58, que es el número de marcas prosódicas esperables en la lectura de este texto. Esto significa que los informantes que se sitúan en la segunda radial del gráfico, como GIB3, corresponden a informantes que han realizado el doble de las marcas prosódicas esperadas; los informantes que se sitúan en la tercera radial, como GIA2, LIB2, LIB4, LIC3 o LIC4, corresponden a informantes que han realizado el triple de las marcas prosódicas esperadas; y hay informantes como GIA3, GIB2, GIB4, GIC1, GIC3, GIC4, —llama la atención que sean todos de la escuela Gavà Mar— que realizan en torno al cuádruple o al quíntuple de las marcas prosódicas esperadas.

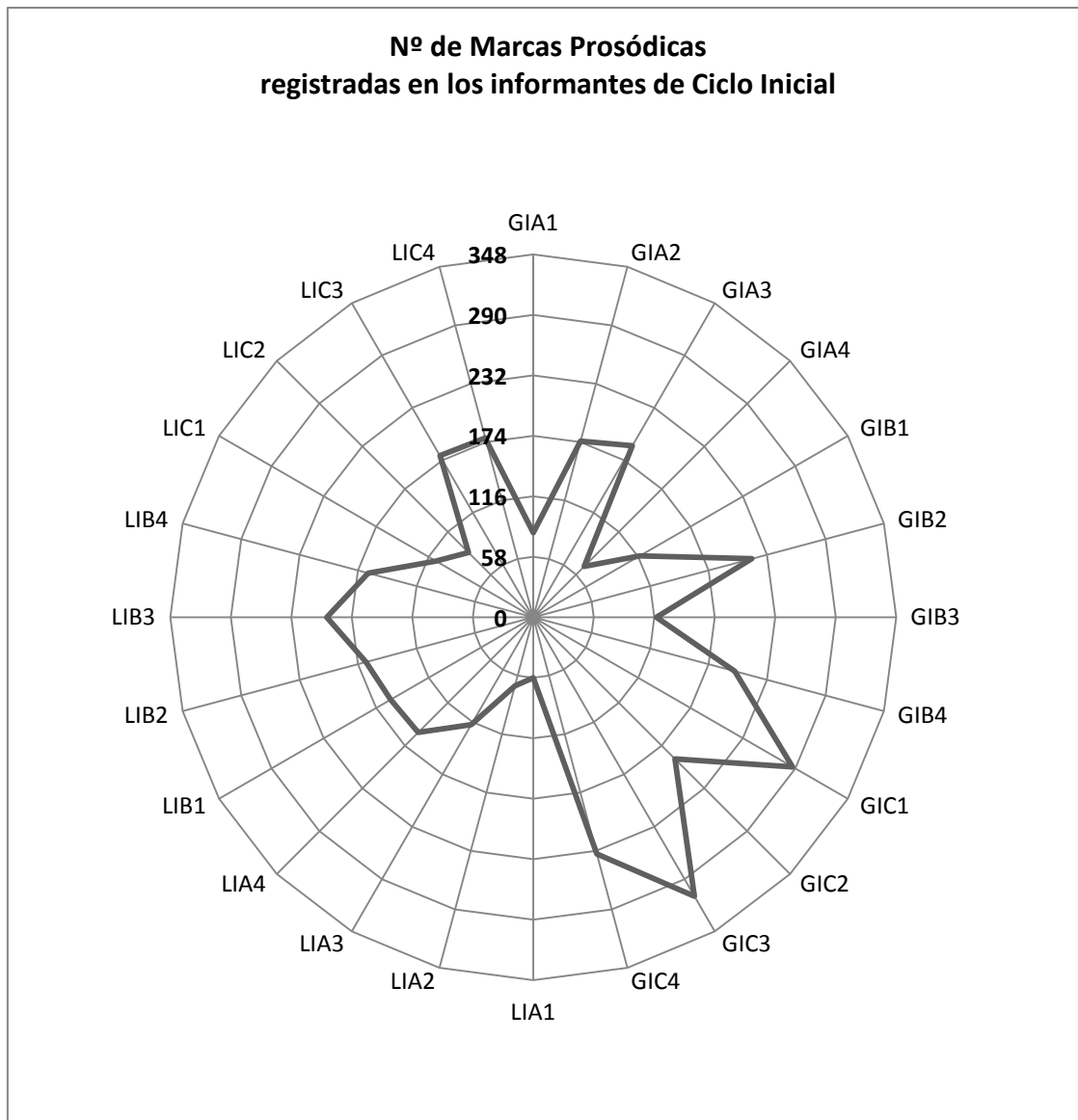


Gráfico 9.1: Número de MP que registran los informantes de Ciclo Inicial

Tal y como puede observarse, los informantes que menos Marcas Prosódicas realizan al leer son: GIA1, GIA4, GIB3, LIA1, LIA2, LIA3, LIC1 y LIC2. Pero solo el informante LIA1 presenta un número de estrategias esperables (con valores entre 26 y 58).

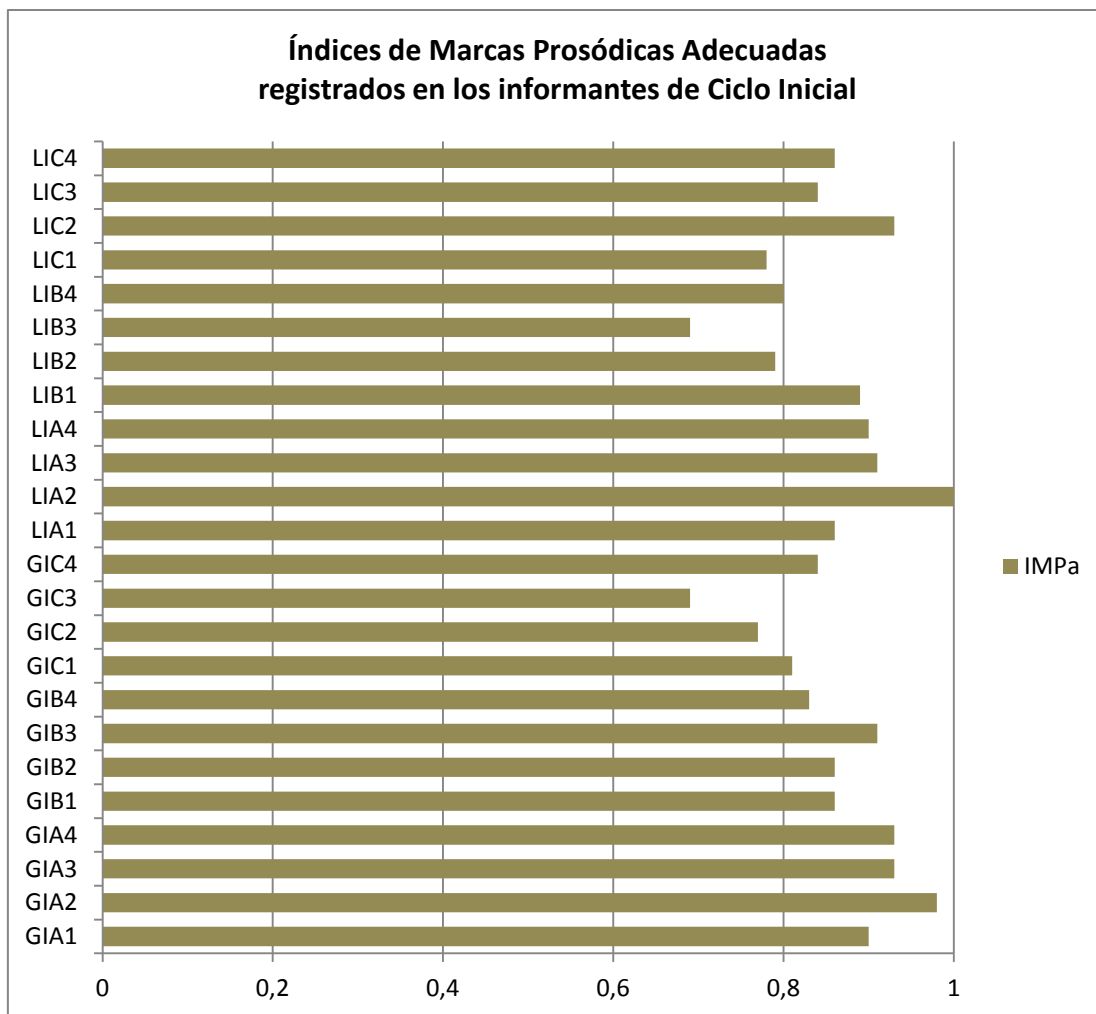


Gráfico 9.2: IMPa registrados en los informantes de Ciclo Inicial

Del gráfico 9.2 se desprende que, entre sus múltiples inflexiones, los informantes LIB3 y GIC3 son los informantes que menos inflexiones coincidentes con la plantilla registran (a pesar de registrar valores altos en nºMP, pues, a menudo, y con algunas excepciones como GIA4 o LIA1, el hecho de que se hayan obviado varias de las inflexiones que prevé la plantilla supone que se han introducido más inflexiones y Cesuras de por medio. Por el contrario, los informantes LIA2 y GIA2 son los que más inflexiones coincidentes con las plantilla registran. LIA2 es, además, uno de los informantes que menos Marcas Prosódicas No Previstas codifica. Esto es: realiza la mayoría de inflexiones opcionales, pero, a cambio, introduce pocas Cesuras y Errores.

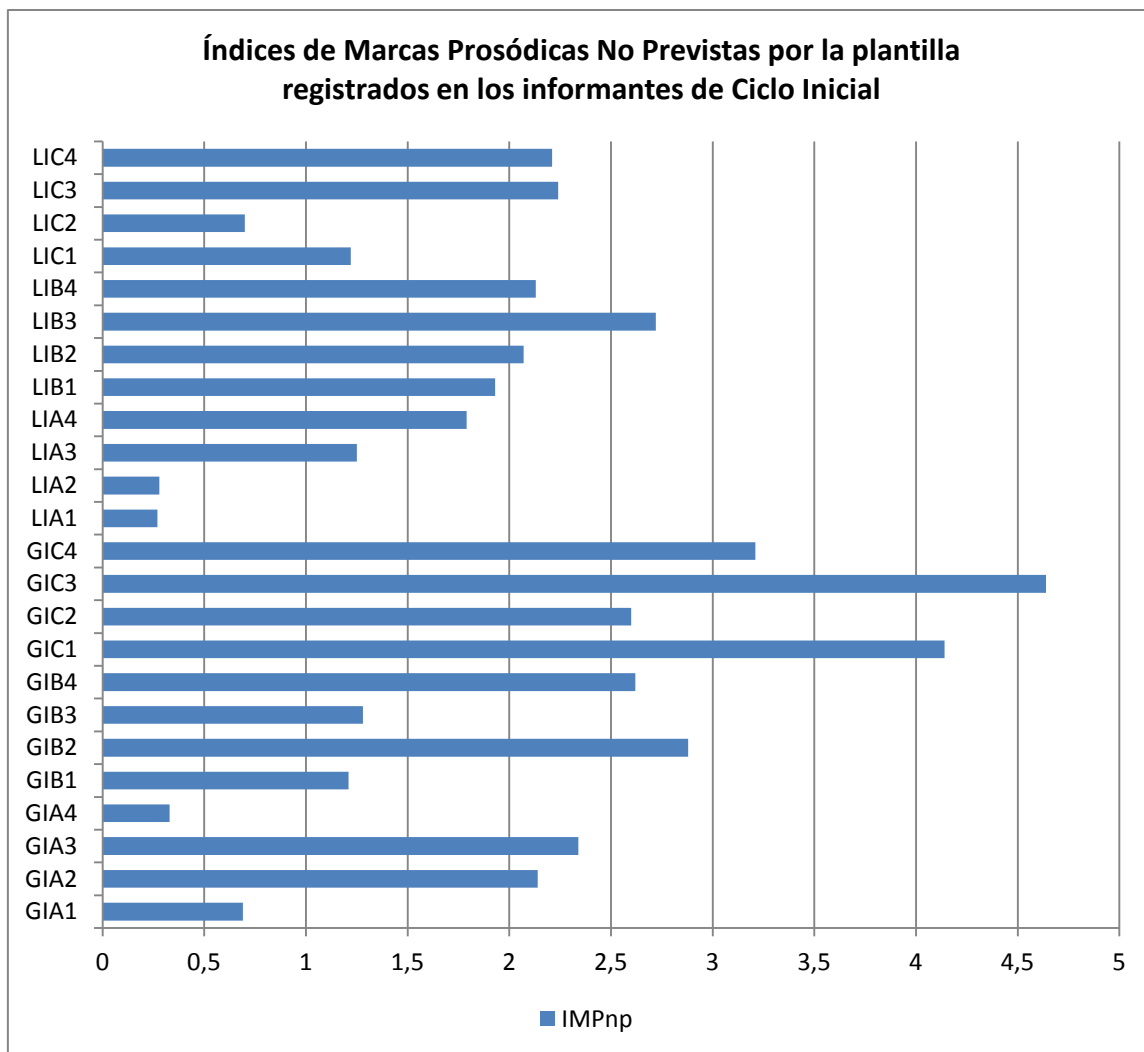


Gráfico 9.3 IMPnp registrados en los informantes de Ciclo Inicial

En el gráfico 9.3, podemos observar los Índices de Marcas Prosódicas No Previstas que han registrado los informantes de Ciclo Inicial. Si leemos el gráfico desde arriba, observaremos que, por lo general, el Índice de Marcas Prosódicas No Previstas es menor en Lola Anglada que en Gavà Mar.

Hay un total de 5 informantes (el 20,83%) que presentan un IMPnp menor a 1. Estos son: LIC2, LIA2, LIA1, GIA4 y GIA1. La mayoría pertenecen al estrato A, y llama la atención el caso del informante LIC2, que supuestamente tiene una competencia lectora baja.

Este gráfico demuestra que IMPa (gráfico anterior) y IMPnp son parámetros independientes.

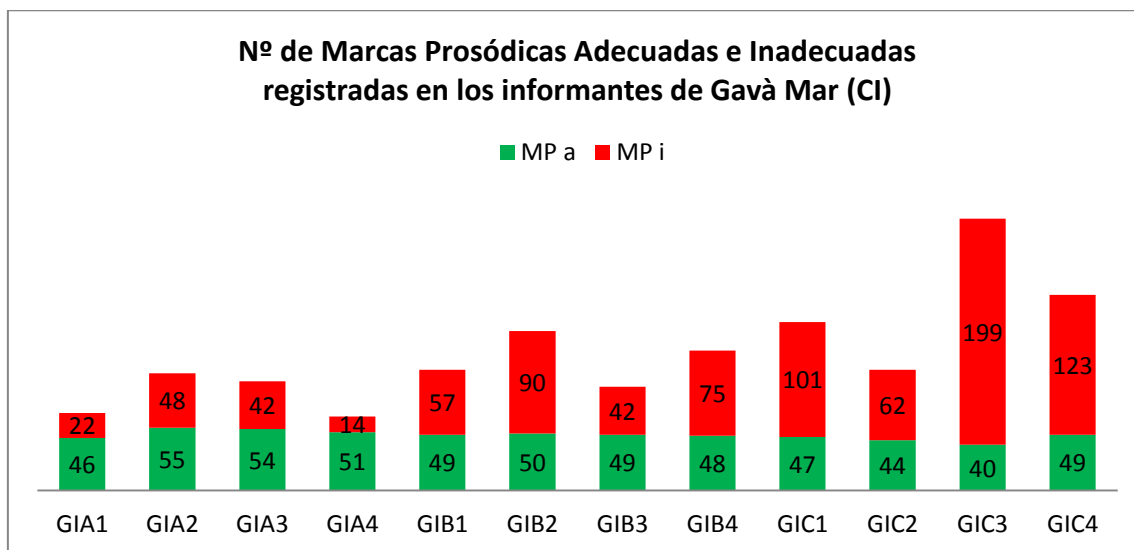


Gráfico 9.4: Número de MPa y de MPi registradas en los informantes de CI provenientes de Gavà Mar

Los gráficos 9.4 y 9.5 muestran, en verde, el número de Marcas Prosódicas Adecuadas (es decir, la cantidad de inflexiones que coinciden en ubicación y sentido—terminativo o continuativo— con lo que prevé la plantilla) y, en rojo, el número de Marcas Prosódicas Inadecuadas (es decir, la cantidad de inflexiones que han sido codificadas por los informantes y que no coinciden con lo que prevé la plantilla) en Ciclo Inicial. El gráfico 9.4 muestra los valores de MPa y de MPi registrados en los informantes de Gavà Mar y el gráfico 9.5 se centra en los datos registrados en Lola Anglada.

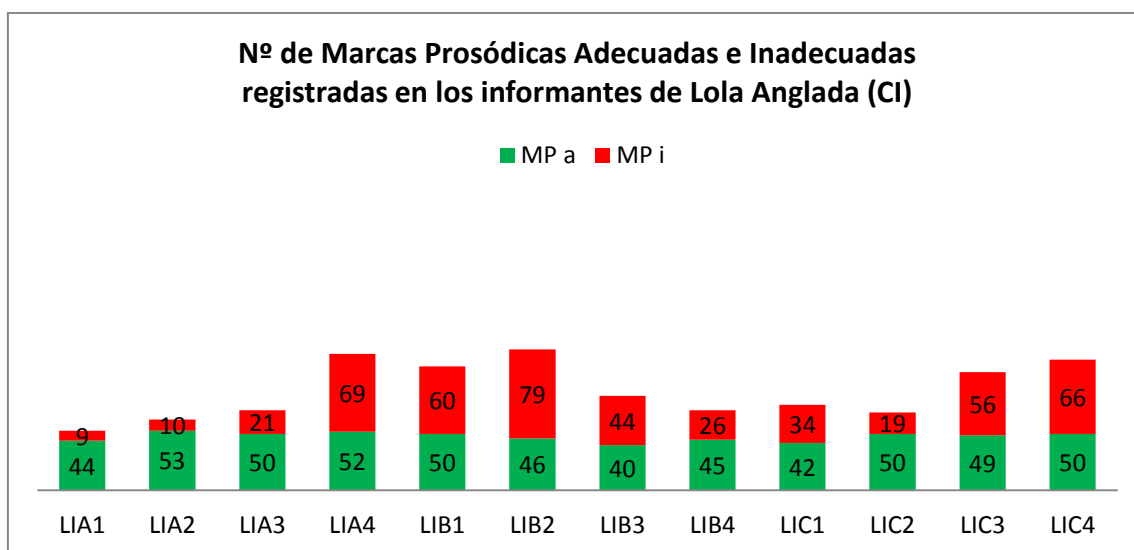


Gráfico 9.5: Número de MPa y de MPi registradas en los informantes de CI provenientes de Lola Anglada

Tal y como puede observarse en los gráficos 9.4 y 9.5, todos los informantes de Ciclo Inicial registran valores de MPa próximos a 58 (con excepción de los informantes GIC3, LIB3 y LIC1 que registran valores próximos a 40). Esto significa que todos los informantes, independientemente del centro del que provengan, codifican, a menudo, una inflexión o una cesura allí donde la plantilla de posibilidades fónicas lo prevé. Como avanzábamos en páginas anteriores, es muy probable que en un lector que realice muchas inflexiones, las codifique, también, allí donde lo prevea la plantilla. Lo interesante en estos gráficos, es valorar, entonces, la relación proporcional entre MPa (en verde) y MPI (en rojo).

A este respecto, conviene notar que solo el 25% de los informantes registra un proporción significativamente menor de MPI que de MPa, y que la inmensa mayoría corresponde al estrato A (lectores con una competencia lectora alta). Llama la atención el caso de LIA4, pues a pesar de ser uno de los informantes que mejores valores de IMPnp registra, codifica muchas MPI. Esto significa que este informante añade muchas inflexiones (69) a lo que prevé la plantilla, pero muy pocas de ellas son Marcas Erróneas y, además, hace pocas Cesuras.

En Gavà Mar, es donde se registran valores más altos de MPI. Esto significa que los lectores de Gavà Mar realizan más inflexiones al leer que los de Lola Anglada. El informante GIC3 se desvía de los valores estándares de este Ciclo y codifica 199 inflexiones Inadecuadas. Podríamos decir que se trata de un informante con unas estrategias prosódicas atípicas, seguido por GIC4 y GIC1, que codifican 123 y 101 inflexiones Inadecuadas, respectivamente. Llama la atención, por tanto, que los informantes que mayor número de MPI presentan sean lectores cuya competencia lectora ha sido catalogada como *baja* por sus maestros.

En Lola Anglada, la cantidad de Marcas Prosódicas Inadecuadas está entre 9 y 79, siendo el informante LIB2 el que mayor ocurrencia de casos presenta. Los informantes de este centro codifican, por lo general, menos inflexiones Inadecuadas que los de Gavà Mar. Llama la atención que los informantes que mayor número de MPI presentan sean lectores cuya competencia lectora ha sido catalogada como *media*.

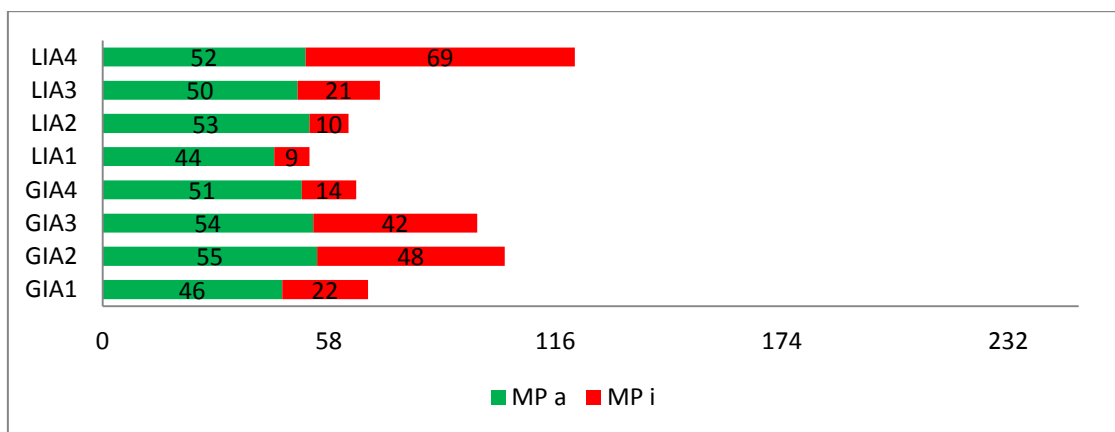


Gráfico 9.6: Número de MPa y de MPi registradas en los informantes de Ciclo Inicial catalogados como lectores A

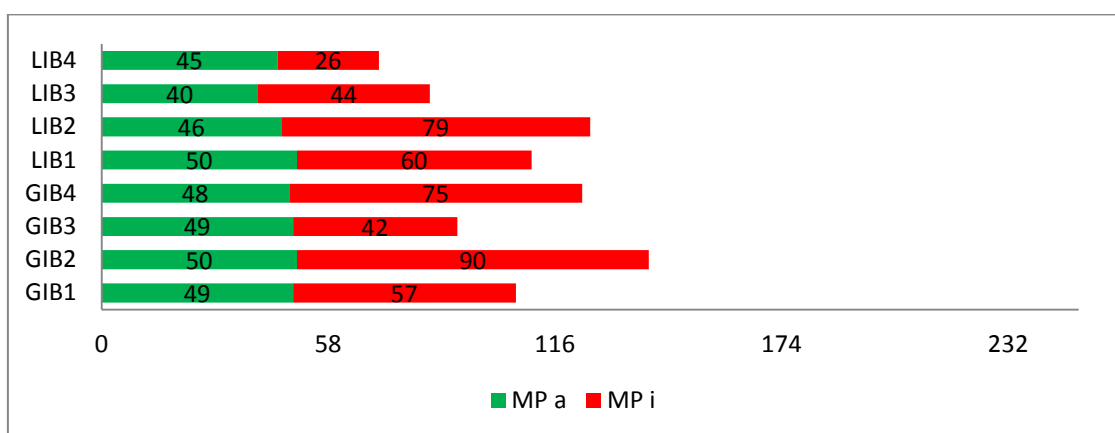


Gráfico 9.7: Número de MPa y de MPi registradas en los informantes de Ciclo Inicial catalogados como lectores B

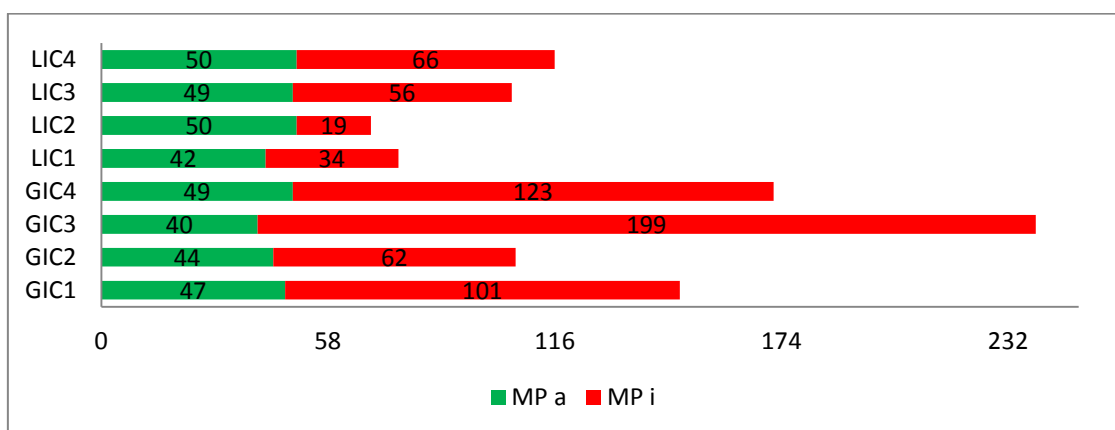


Gráfico 9.8: Número de MPa y de MPi registradas en los informantes de Ciclo Inicial catalogados como lectores C

Los gráficos 9.6, 9.7 y 9.8 muestran el Número de MPa y de MPi que registran los informantes de Ciclo Inicial a lo largo de los distintos niveles de competencia lectora.

El gráfico 9.6 muestra los resultados de MPa y de MPi de los lectores de Ciclo Inicial que han sido catalogados como lectores con una competencia alta, en su centro; el gráfico 9.7 muestra los resultados de los informantes con una supuesta competencia lectora media y el gráfico 9.8 muestra los resultados de los informantes con una supuesta competencia lectora baja.

Una mirada conjunta de los gráficos permite ver que hay cierta coherencia entre los registros de MPi y el nivel de competencia lectora que los maestros han asumido en los informantes. Esto es: los lectores con una competencia lectora baja presentan más Marcas Prosódicas Inadecuadas que los lectores con una competencia lectora alta. Con todo, parece que hay informantes que no están bien distribuidos en sus estratos, si atendemos al número de MPi.

Los informantes con una supuesta competencia lectora alta parecen presentar alrededor de 22 Marcas Prosódicas Inadecuadas. Pero los informantes LIA4, GIA3 y GIA2 se desvían del grupo (codifican más del doble de inflexiones inadecuadas que los informantes de su estrato). De hecho, en cada estrato de nivel de competencia lectora, hay al menos tres informantes que se desvían de los estándares, cuestión que cabrá tener en cuenta en el momento de hacer correlaciones. Por lo general, podemos establecer que los valores más bajos de MPi están en torno a 20, que los valores medios de MPi están en torno a 60 y que los valores más altos de MPi están en torno a los 120.

Si volvemos a las anotaciones de las páginas anteriores, observamos que los informantes que registran un Índice de Marcas Prosódicas Adecuadas más bajo —LIB3 y GIC3— tienen comportamientos muy distintos en lo que a MPi se refiere: LIB3 registra 44 Marcas Prosódicas Inadecuadas y GIC3 registra 199. Lo mismo ocurre si nos fijamos en los informantes con el IMPa más alto—LIA2 y GIA2—, que registran 10 y 48 MPi, respectivamente. Esto significa que, en este Ciclo, no hay relación entre el número de Marcas Prosódicas Adecuadas y el Número de Marcas Prosódicas Inadecuadas, así como el hecho de que no se encuentran diferencias significativas en los registros de MPa de los informantes (y que, tal vez, el número de MPa o el valor de IMPa no sean un valor relevante).

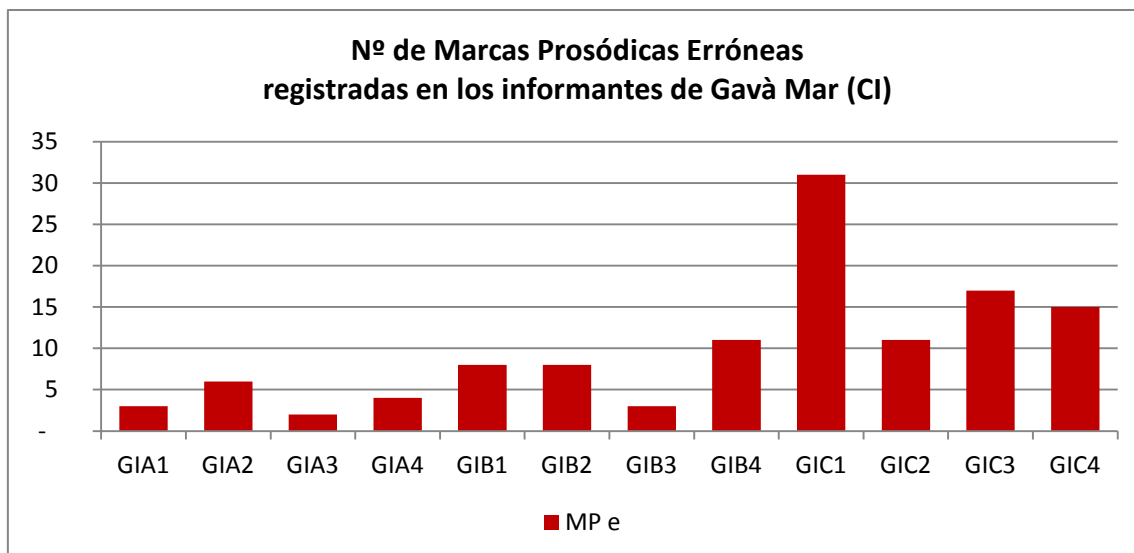


Gráfico 9.9: Número de MPE registradas en los informantes de Ciclo Inicial que provienen de Gavà Mar

En la página anterior, hemos identificado qué informantes presentaban un valor más bajo y más alto de Marcas Prosódicas Inadecuadas. Los gráficos 9.9 y 9.10 muestran qué cantidad de Marcas Prosódicas Inadecuadas son, además, Erróneas. Es decir: en cuántas ocasiones los informantes han obviado una inflexión obligatoria (porque había un punto, por ejemplo) y en cuántas ocasiones los informantes han codificado inflexiones de sentido terminativo en medio de una idea.

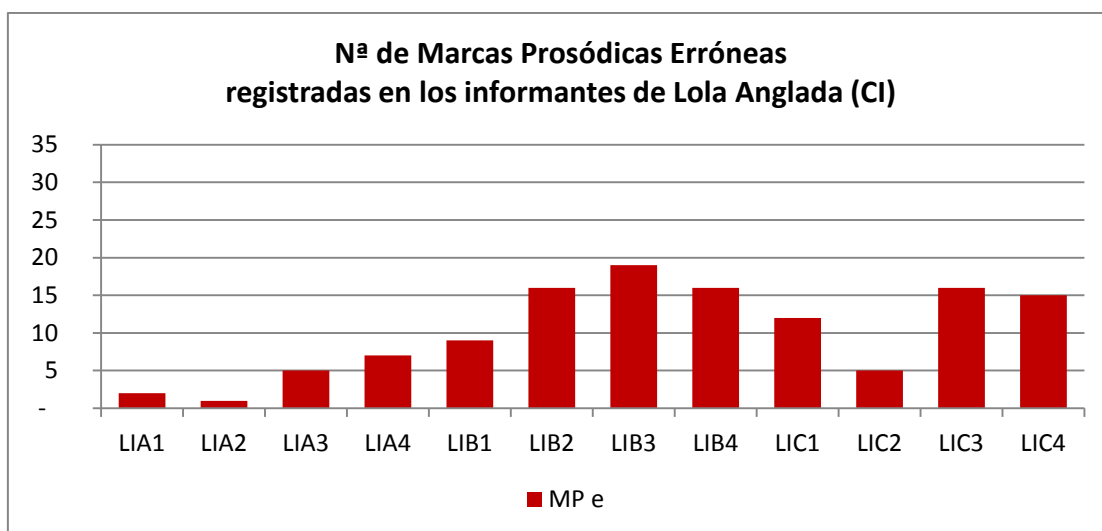


Gráfico 9.10: Número de MPE registradas en los informantes de Ciclo Inicial que provienen de Lola Anglada

En la tabla 9.2, comparamos los valores más altos y más bajos de MPi y de MPe. Observamos que seleccionan a informantes parecidos, aunque no en el mismo orden.

Informantes que registran menos MPi	Informantes que registran menos MPe
LIA1, LIA2, GIA4, LIC2, LIA3, GIA1, <u>LIB4</u> y <u>LIC1</u>	LIA2, LIA1, <u>GIA3</u> , GIA1, <u>GIB3</u> , GIA4, LIA3 y LIC2
Informantes que registran más MPi	Informantes que registran más MPe
GIC3, GIC4, GIC1, <u>GIB2</u> , LIB2, <u>GIB4</u> , LIA4 y LIC4	GIC1, <u>LIB3</u> , GIC3, LIB2, <u>LIB4</u> , <u>LIC3</u> , GIC4 y LIC4

Tabla 9.2: Comparación entre los valores más relevantes de MPi y de MPe de Ciclo Inicial

En el centro Gavà Mar, se registran menos MPe que en el centro Lola Anglada, si bien hay un informante, GIC1, que se desvía de los estándares de esta muestra (aunque no lo hacía en el número de MPi). En esta escuela, los estratos de competencia lectora guardan una estrecha relación con el número de registros de MPe. Si atendemos a este valor, cabría considerar a GIB3 entre los informantes con una competencia prosódica alta y a GIA2 entre los informantes con una competencia lectora media.

En el centro Lola Anglada, se evidencian más informantes con un valor alto de Marcas Prosódicas Erróneas que en la escuela Gavà Mar. En este centro, por tanto, se registran menos inflexiones descoincidentes con la plantilla (MPi), pero la mayoría de ellas son Erróneas (MPe). Creemos que el valor de MPe puede tener mayor incidencia en el acto de comprender que el valor de MPi, pero esto es algo que estudiaremos más adelante. En esta escuela, solo el estrato de nivel de competencia lectora alta guarda relación con el número de registros de MPe. Cabría considerar que LIC2 registra valores de MPe (y de MPi) más propios de un lector de competencia lectora alta (y no de un lector de competencia lectora baja, como suponen sus maestros). Y el informante LIA4 debería estar, de acuerdo al valor de MPe en un estrato de competencia lectora media (y, de acuerdo al valor de MPi, en un estrato de competencia lectora baja). Esto no hace sino evidenciar que hay múltiples variables que inciden en la valoración del nivel de competencia lectora de los escolares.

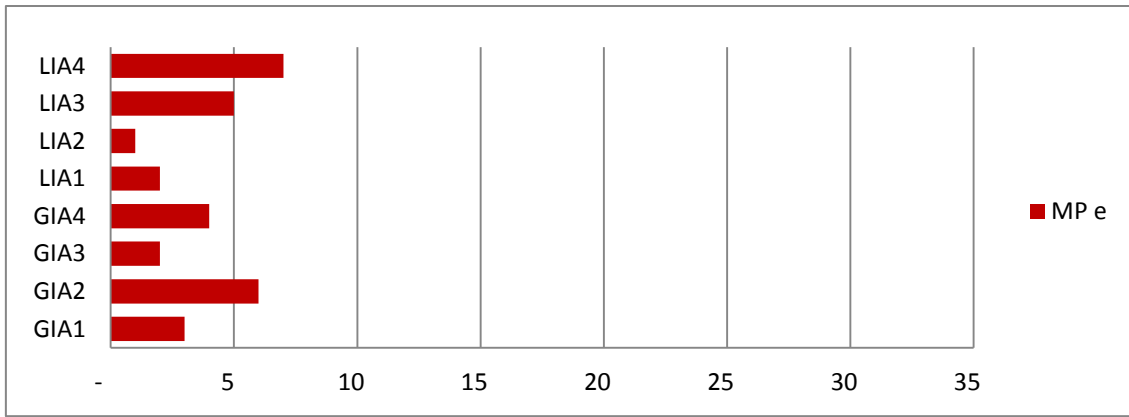


Gráfico 9.11: Número de MPE registradas en los informantes de Ciclo Inicial catalogados como lectores A

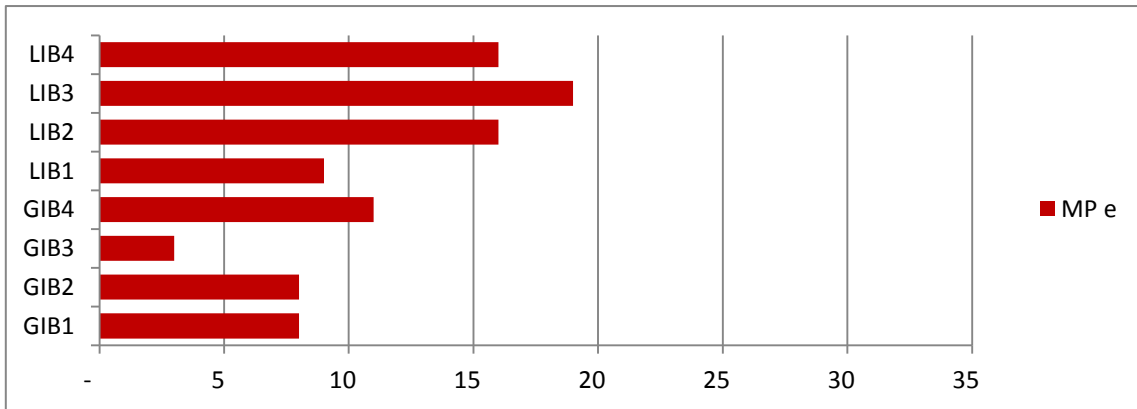


Gráfico 9.12: Número de MPE registradas en los informantes de Ciclo Inicial catalogados como lectores B

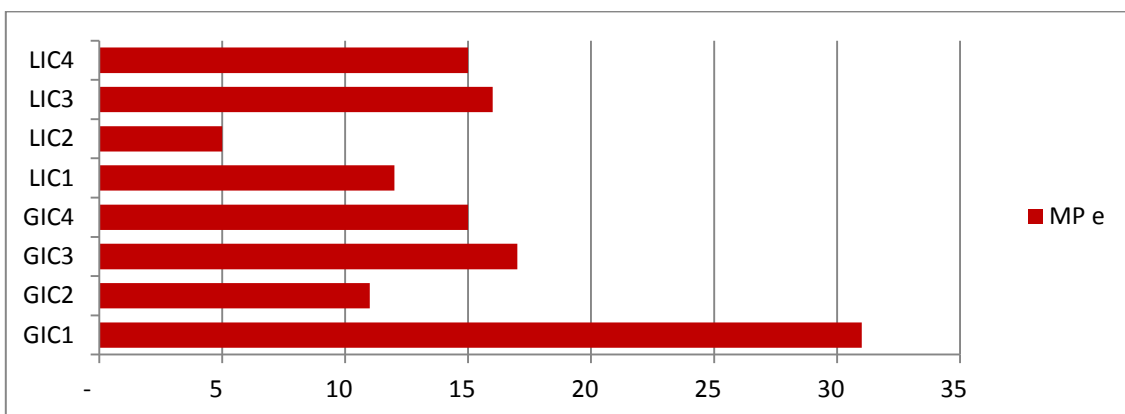


Gráfico 9.13: Número de MPE registradas en los informantes de Ciclo inicial catalogados como lectores C

Los gráficos 9.11, 9.12 y 9.13, muestran los resultados de MPe a lo largo de los distintos estratos de competencia lectora de los informantes (según los criterios de los maestros). A partir de estos gráficos, se podría establecer que los valores más bajos de MPe, en Ciclo Inicial, están en torno a 5, que los valores medios de MPe están en torno a 12 y que los valores más altos de MPe están en torno a 18. El centro Lola Anglada, como hemos visto, destacan en los últimos.

En la página anterior hemos seleccionado a los informantes con los valores más bajos y los valores más altos de MPe. Y estos han sido los resultados:

- Informantes que registran menos MPe
LIA2, LIA1, GIA3, GIA1, GIB3, GIA4, LIA3 y LIC2
- Informantes que registran más MPe
GIC1, LIB3, GIC3, LIB2, LIB4, LIC3, GIC4 y LIC4

Hemos subrayado, aquí, los informantes cuyo estrato no corresponde a sus valores de MPe: GIB3 y LIC2, que fueron catalogados como lectores con una competencia lectora media y baja, respectivamente y, sin embargo, presentan valores de MPe más propios de un lector de competencia lectora alta. Y LIB3, LIB2 y LIB4, que fueron catalogados como lectores con una competencia lectora media de Lola Anglada, se comportan, en el registro de MPe, como lectores de competencia lectora baja. Con todo, por lo general, parece que hay cierta relación entre los estratos de nivel de competencia lectora y los valores de MPe, sobre todo en el grupo A (lectores con una supuesta competencia lectora alta).

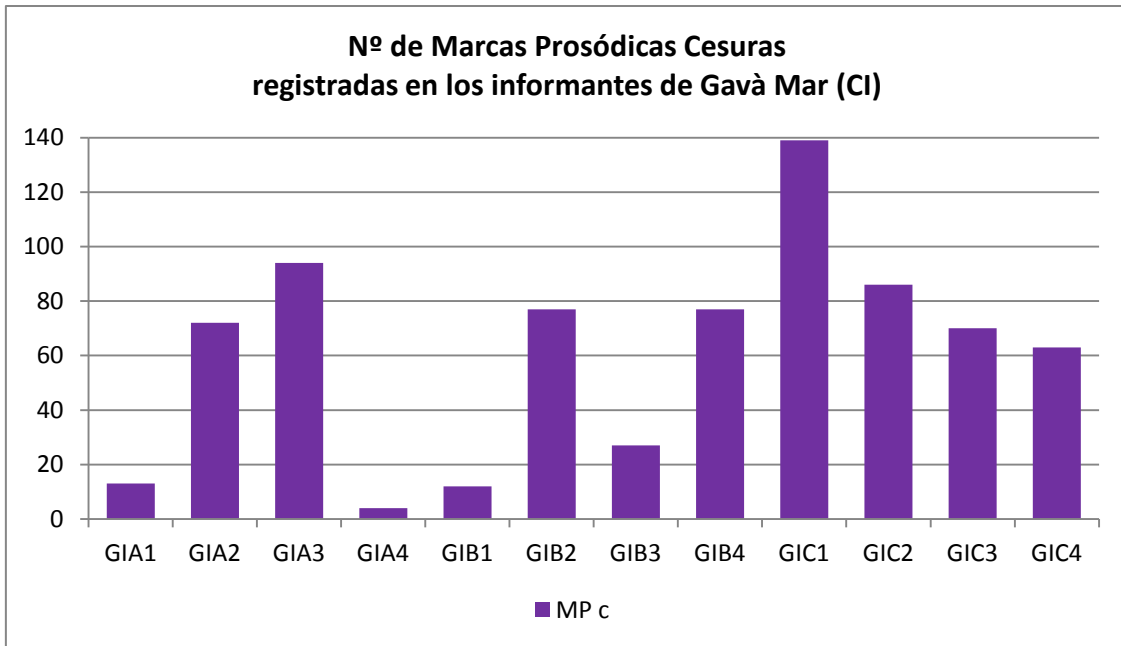


Gráfico 9.14: Número de MPc registradas en los informantes de Ciclo Inicial que provienen de Gavà Mar

Los gráficos 9.14 y 9.15 muestran el número de Cesuras (MPc) que codifican los informantes de Ciclo Inicial provenientes de los centros Gavà Mar y Lola Anglada, respectivamente.

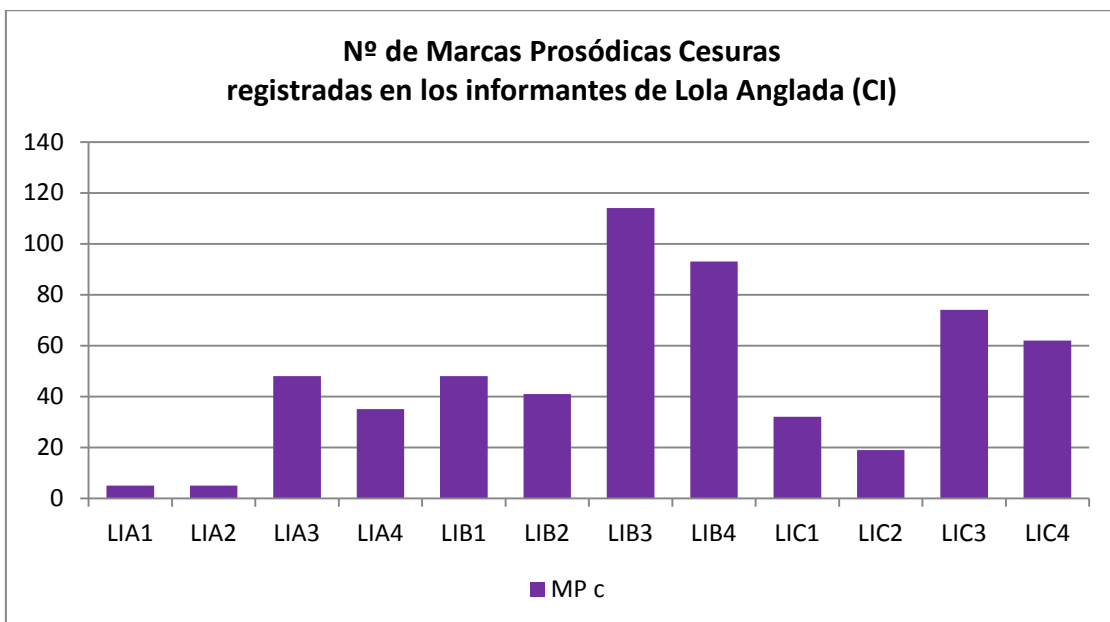


Gráfico 9.15: Número de MPc registradas en los informantes de Ciclo Inicial que provienen de Lola Anglada

Una mirada conjunta a los gráficos 9.1.13 y 9.1.14, nos permitirá descubrir que es en el Centro Gavà Mar donde más Cesuras se registran (y también más Marcas Prosódicas Inadecuadas, aunque menos Marcas Prosódicas Erróneas). Por el contrario, en la escuela Lola Anglada se registran menos MPC. En este Ciclo y con esta muestra, los valores más bajos de MPC están en torno a 30, los valores medios de MPC están en torno a 60 y los valores más altos están en torno a 100. Del gráfico 9.14, referido a los informantes de Gavà Mar, se desprende que los informantes GIA4, GIA1, GIB1 y GIB3 son los que menos Cesuras registran. Y que los informantes GIC1, GIC2 y GIA3 son los que más Cesuras registran (siendo GIC1 un informante que se desvía de los estándares de la muestra, como ocurría en los registros de MPE). Los estratos de nivel de competencia lectora realizados por los maestros, no parecen seleccionar a los informantes por el número de Cesuras que realizan.

Lo mismo ocurre en Lola Anglada (gráfico 9.15), donde los informantes que menos Cesuras registran pertenecen a los estratos de competencia lectora alta y competencia lectora baja—LIA1, LIA2, LIC2 y LIC1— y los que más MPC registran —LIB1, LIB4 y LIC3— pertenecen, mayormente, al estrato de competencia lectora media. Con todo, y como se verá en la página que sigue, existe cierta relación entre ser un lector A (catalogado como un lector de competencia lectora alta) y presentar pocas Marcas Prosódicas Cesuras. No ocurre así con los otros dos estratos.

Por último, nos gustaría añadir que, en páginas anteriores, hemos visto como existe cierta relación entre codificar pocas Marcas Prosódicas Inadecuadas y codificar pocas Marcas Prosódicas Erróneas. Parece que también hay relación entre codificar pocas MPi o pocas MPE y codificar pocas MPC. Lo vemos en la tabla 9.3:

Informantes que registran menos MPi
GIA1, GIA4, LIA1, LIA2, LIA3, LIB4, LIC1 y LIC2
Informantes que registran menos MPE
GIA1, GIA4, <u>GIA3</u> , LIA1, LIA2, LIA3, <u>GIB3</u> y LIC2
Informantes que registran menos MPC
GIA1, GIA4, LIA1, LIA2, <u>GIB1</u> , GIB3, LIC1 y LIC2

Tabla 9.3: Comparación entre los mejores registros de MPi, Mpe y Mpc de Ciclo Inicial

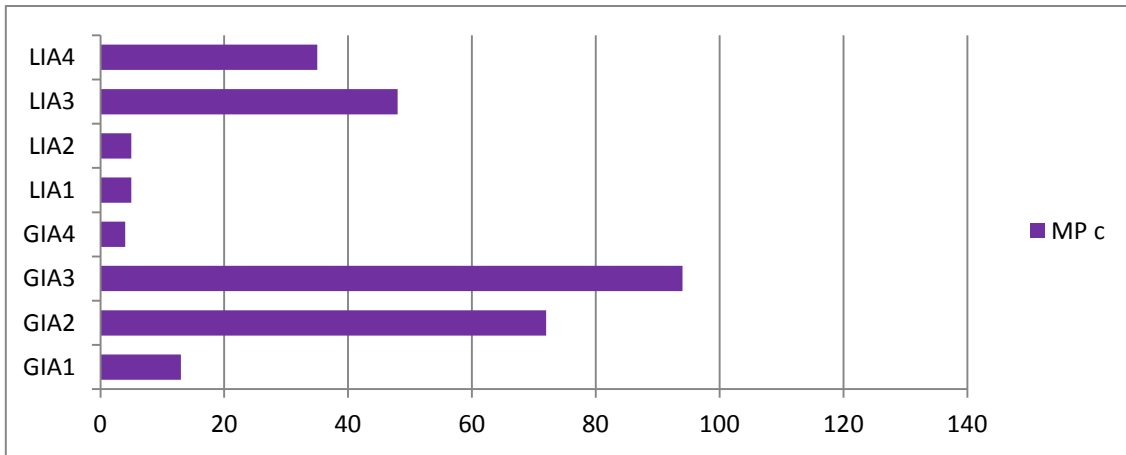


Gráfico 9.16: Número de MPc registradas en los informantes de Ciclo Inicial catalogados como lectores A

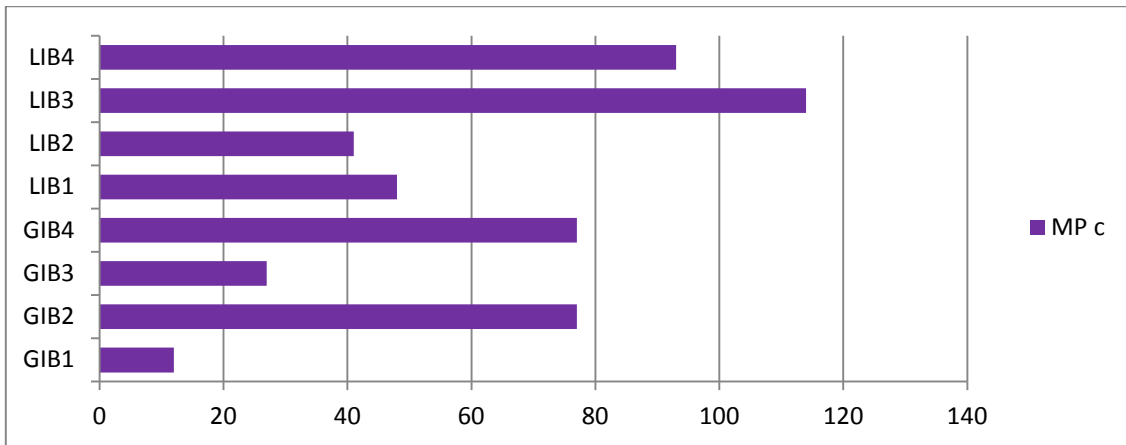


Gráfico 9.17: Número de MPc registradas en los informantes de Ciclo Inicial catalogados como lectores B

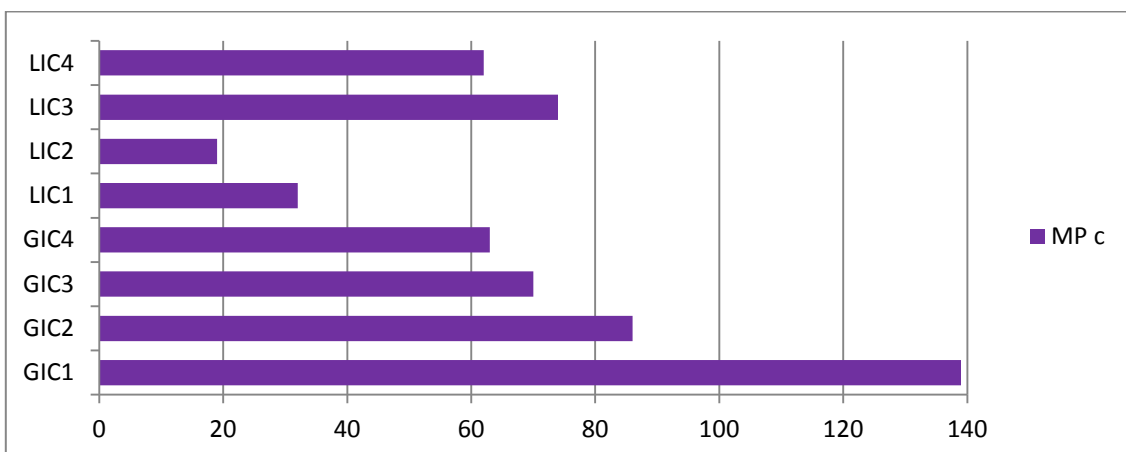


Gráfico 9.18: Número de MPc registradas en los informantes de Ciclo Inicial catalogados como lectores C

Los gráficos 9.16, 9.17 y 9.18 muestran el número de Marcas Prosódicas Cesuras que registran los informantes de Ciclo Inicial a lo largo de los distintos niveles de competencia lectora. Como puede verse, en este Ciclo, la cantidad de Cesuras que codifica cada informante es más bien alta (alrededor de 60).

Los informantes que menos Cesuras registran se encuentran, en su mayoría, en el grupo A; esto es, entre los lectores con una competencia lectora alta (gráfico 9.16). Con todo, parece que las Cesuras no son un criterio que, para los maestros de este Ciclo, defina el nivel de competencia lectora de los alumnos. Esto significa que podemos encontrar lectores que, a pesar de registrar pocas Cesuras en su lectura, han sido catalogados como lectores medios o lectores con dificultades. Es el caso de los informantes GIB1 y LIC2 (gráficos 9.17 y 9.18, respectivamente). Esto también ocurre en un sentido inverso. GIA3, que es un informante de la escuela Gavà Mar catalogado como un lector de competencia lectora alta por sus maestros, presenta uno de los valores más altos de MPc en su lectura.

En la página que sigue, analizamos los Índices de Acierto Prosódico de los informantes. Será conveniente recordar que el IAP es un parámetro directamente afectado por las MPc, ya que cuantas más Cesuras haga el informante, menor es la probabilidad de que registre un valor alto en IAP (grupos fónicos de la plantilla que han sido codificados por el informante sin ninguna interrupción de por medio; esto es, sin ninguna cesura o inflexión extra).

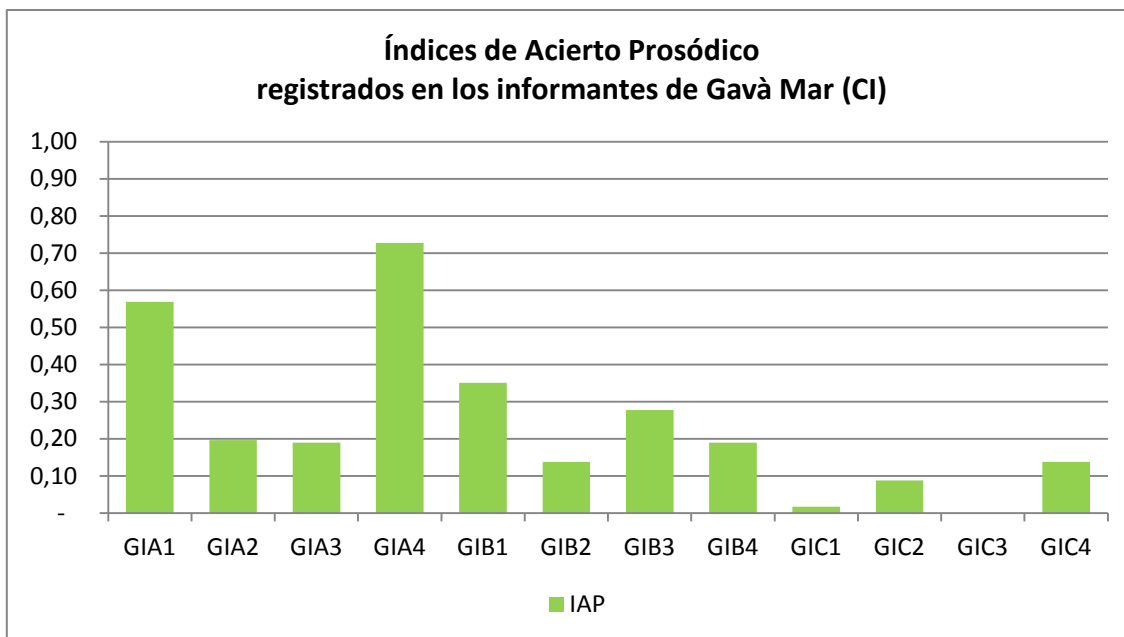


Gráfico 9.19: Índice de Aciertos Prosódicos registrados en los informantes de CI provenientes de Gavà Mar

Los gráficos 9.19 y 9.20 muestran los Índices de Acierto Prosódico de los informantes de Ciclo Inicial provenientes de Gavà Mar y Lola Anglada, respectivamente.

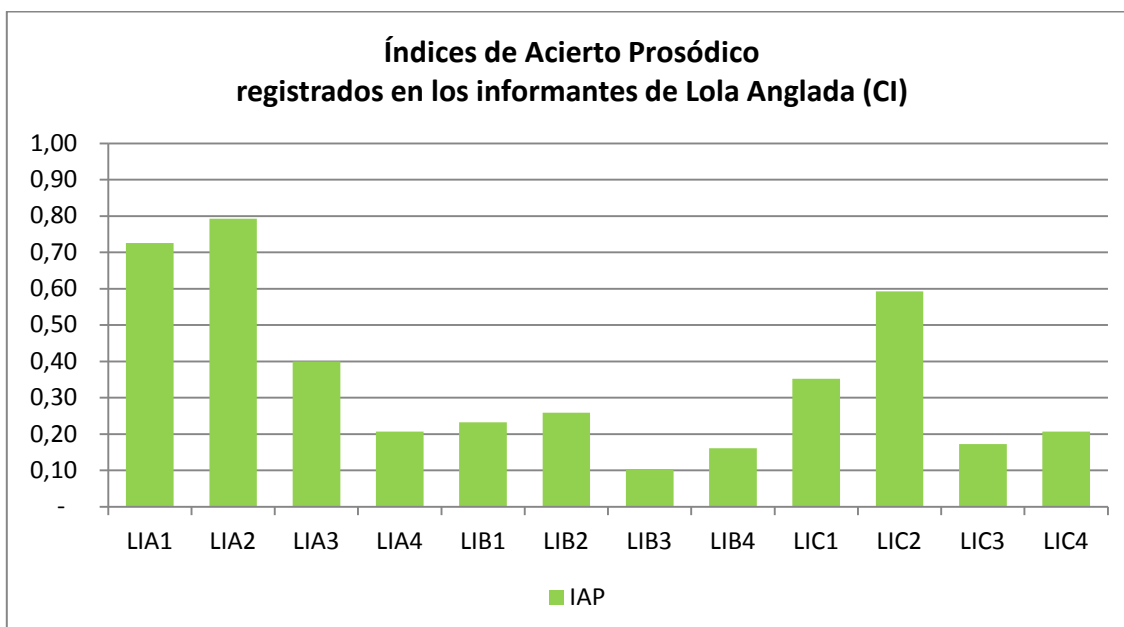


Gráfico 9.20: Índice de Aciertos Prosódicos registrados en los informantes de CI provenientes de Lola Anglada

Recordamos que IAP es un índice que mide cuánto se acercan o se alejan los informantes de los grupos fónicos que prevé la plantilla. No se centra, por tanto, en las inflexiones, como los demás parámetros, sino en los grupos fónicos que han sido codificados como bloques melódicos completos y de acuerdo a la plantilla.

En general, los valores de IAP, en este Ciclo, son muy bajos. La mayoría de escolares de Ciclo Inicial leen codificando una gran cantidad de MPi y de MPc que hacen que sea difícil detectar grandes cantidades de Acierto Prosódico. Con todo, hay tres informantes— LIA2, GIA4 y LIA1, pertenecientes, los tres, al estrato *lectores con una competencia lectora alta*— que registran un IAP superior a 0,6. Por debajo de ellos, encontramos a los informantes GIA1 y LIC2, que registran un IAP cercano a 0,6. El primero pertenece al estrato A, pero el segundo pertenece al estrato C (lectores con dificultades). No es la primera vez que el informante LIC2 registra valores más propios del buen lector, en términos prosódicos (también registra pocas Cesuras, Marcas Prosódicas Erróneas y Marcas Prosódicas Inadecuadas). Avanzamos, no obstante, que asume una comprensión media.

En Gavà Mar (gráfico 9.19), los informantes muestran, por lo general, un IAP cercano a 0,2. Los lectores que presentan el IAP más bajo son lectores del estrato C (lectores con dificultades), aunque cabría sumar, en este aspecto, al informante GIB2. En general, los informantes del estrato C provenientes de este centro (con excepción, quizás, de GIC2) parecen estar seleccionados por los parámetros MPi, MPe, MPc y IAP. Esto parece indicar que, para los maestros de este centro, la prosodia deficiente puede ser un indicador de los lectores con dificultades.

En Lola Anglada (gráfico 9.20), los valores medios de IAP están, también, en torno al 0,2, si bien, en este centro, se registran más informantes que lo superan. Esto significa que en Lola Anglada se registran mejores resultados de IAP (también de MPc y de MPi, aunque no de MPe) que en Gavà Mar. LIA2 es el informante con mayor índice de IAP de la muestra (y también de los mejores en IMPA, MPi y MPe, aunque no en Cesuras), seguido por LIA1 y LIC2 (que ya hemos comentado que se desvía siempre de su estrato). En este centro, parece que los registros de IAP han seleccionado a los buenos lectores y no a los malos.

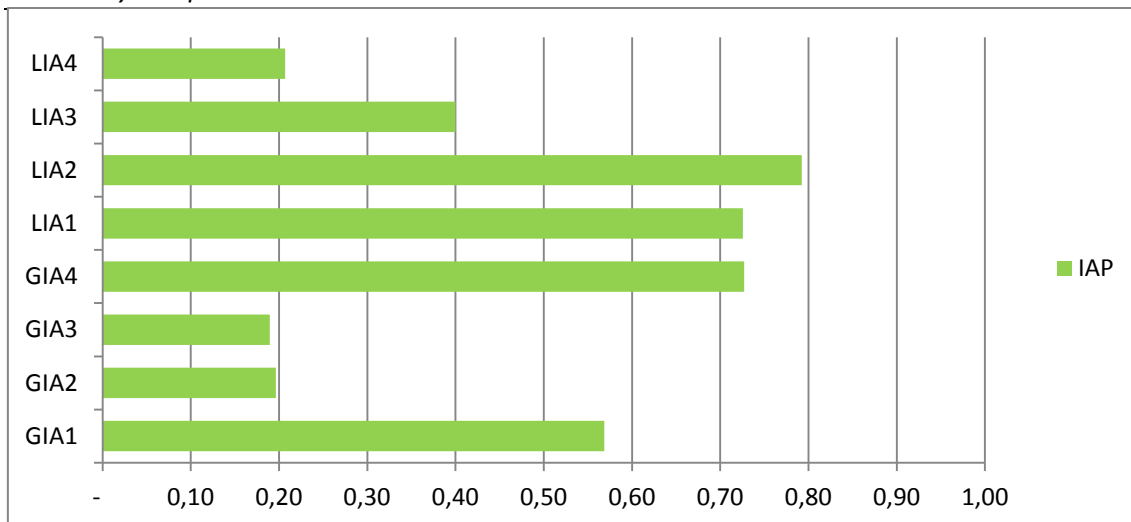


Gráfico 9.21: IAP registrados en los informantes de Ciclo Inicial catalogados como A

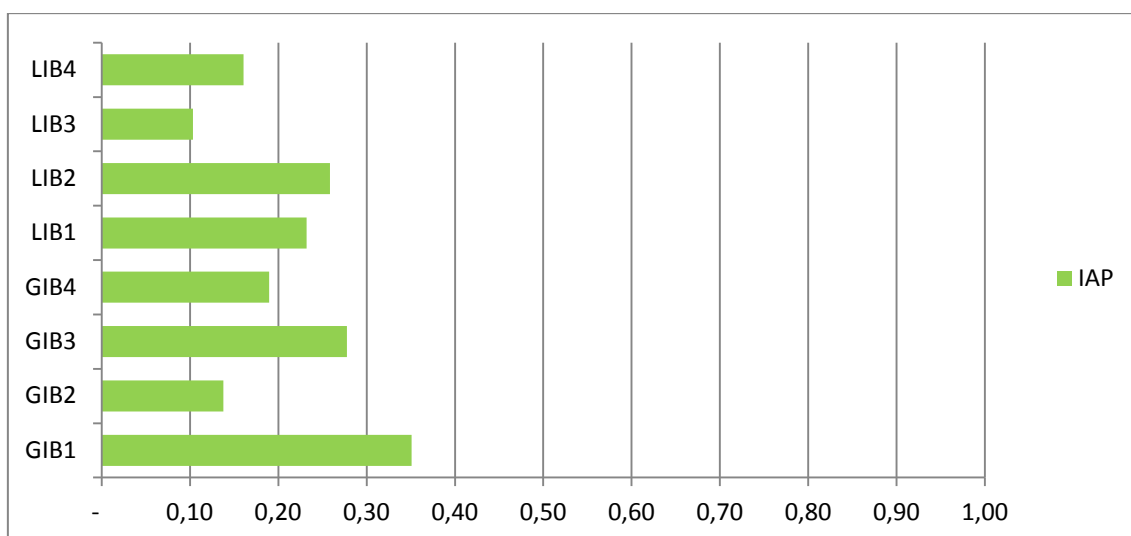


Gráfico 9.22: IAP registrados en los informantes de Ciclo Inicial catalogados como B

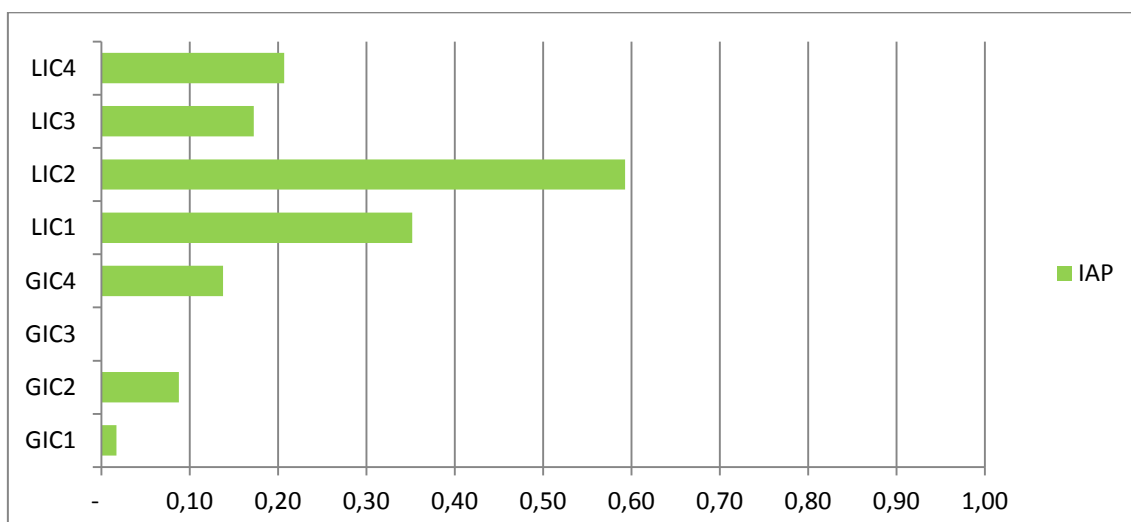


Gráfico 9.23: IAP registrados en los informantes de Ciclo Inicial catalogados como C

Los gráficos 9.21, 9.22 y 9.23 muestran los resultados de IAP en el Ciclo Inicial y a lo largo de los distintos estratos de nivel de competencia lectora. En general, parece que los índices altos de IAP seleccionan a los lectores con una competencia lectora alta. Y, a pesar de que en los otros estratos hay informantes que se desvían de los estándares de la muestra, parece que el IAP guarda, también, cierta coherencia con la selección en estratos. En el gráfico 9.21, puede verse como los lectores A suelen tender a valores de IAP iguales o superiores a 0,4. En el gráfico 9.22, puede verse como los lectores B tienen a codificar valores de IAP iguales o superiores a 0,2. En el gráfico 9.23, puede verse como los lectores C tienden a codificar valores de IAP inferiores a 0,2.

Hasta ahora, hemos visto que los distintos parámetros para estudiar la prosodia en este Ciclo seleccionan claramente a los lectores con una competencia lectora alta (quizás, porque es difícil distinguir a los lectores medios de los lectores con dificultades o, porque en este Ciclo, no abundan los lectores con una competencia alta y, cuando los hay, se desmarcan más acusadamente del resto, que es más homogéneo en niveles). El parámetro que más relación guarda con los estratos de nivel de competencia lectora es, quizás, MPI, que ofrece tres estratos de nivel muy claros. Sí que parece razonable, no obstante, distinguir entre los informantes que seleccionan los mejores valores de un parámetro prosódico y los informantes que seleccionan los peores valores del mismo parámetro. Creemos que debemos tener en cuenta esto cuando nos introduzcamos en las correlaciones.

9.2 RESULTADOS DE PROSODIA EN EL CICLO MEDIO

CM	MPa	<u>IMPa</u>	MPe	MPi	MPc	MPnp	<u>IMPnp</u>	nºMP	AP	GFS	<u>IAP</u>
GMA1	96	0,89	18	77	27	104	0,96	200	51	6	0,47
GMA2	98	0,95	15	58	35	93	0,90	191	53	11	0,51
GMA3	103	0,99	2	28	21	49	0,47	152	66	10	0,63
GMA4	92	0,94	5	33	14	47	0,48	139	62	16	0,63
GMB1	94	0,84	31	137	99	236	2,11	330	18	2	0,16
GMB2	98	0,88	11	98	71	169	1,51	267	34	2	0,30
GMB3	95	0,90	12	46	33	79	0,75	174	54	8	0,51
GMB4	109	0,98	2	31	31	62	0,56	171	71	3	0,64
GMC1	105	0,92	29	122	135	257	2,25	362	23	-	0,20
GMC2	90	0,80	28	254	74	328	2,90	418	13	1	0,12
GMC3	70	0,64	34	162	168	330	3,00	400	5	4	0,05
GMC4	88	0,81	23	111	115	226	2,07	314	29	5	0,27
LMA1	98	0,97	5	30	12	42	0,42	140	69	13	0,68
LMA2	91	0,93	8	28	8	36	0,37	127	69	16	0,70
LMA3	103	0,94	8	32	7	39	0,36	142	79	5	0,72
LMA4	101	0,94	11	39	14	53	0,50	154	72	7	0,67
LMB1	105	0,97	5	79	47	126	1,17	231	37	6	0,34
LMB2	104	0,93	12	60	60	120	1,07	224	36	2	0,32
LMB3	94	0,88	13	50	31	81	0,76	175	56	7	0,52
LMB4	102	0,94	9	66	38	104	0,95	206	53	5	0,49
LMC1	96	0,90	15	61	33	94	0,88	190	50	7	0,47
LMC2	96	0,92	9	36	23	59	0,57	155	61	10	0,59
LMC3	94	0,89	24	82	34	116	1,09	210	45	8	0,42
LMC4	98	0,92	9	38	25	63	0,59	161	61	7	0,57

Tabla 9.4: Resultados de prosodia en Ciclo Medio

La tabla 9.4 muestra los resultados en prosodia de Ciclo Medio. En la primera columna, se muestra el código de los informantes. Después, el número de Marcas Prosódicas Adecuadas (MPa); es decir, el número de inflexiones coincidentes con la plantilla. En la tercera columna (IMPa), se muestra el valor de MPa convertido en un Índice que, cuanto más se acerca a 1, mayor coincidencia con las inflexiones que prevé la plantilla describe.

La cuarta columna (MPe) indica cuántas inflexiones finales obligatorias de la plantilla han sido obviadas o realizadas en un sentido inverso al previsto. La quinta (MPi), indica cuántas inflexiones finales han sido añadidas a lo que prevé la plantilla. La sexta columna (MPc) indica cuántas Cesuras ha introducido el informante en lugares en los que la plantilla no prevé nada. Y la séptima columna (MPnp) indica, en definitiva, cuántas Marcas Prosódicas Inadecuadas y Cesuras han sido añadidas a lo que prevé la plantilla; esto es: el número total de Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla. Por último, la octava columna (IMPnp) describe, en forma de Índice, cuanto se alejan los informantes de las Marcas Prosódicas que prevé la plantilla. Conviene entender que cuanto más se acerca el IMPnp a 0, mayor es la competencia prosódica del lector (los tres informantes que mejores valores de IMPnp registran de la muestra corresponden a lectores con una supuesta competencia lectora alta y dos de ellos obtienen muy buenos resultados en comprensión, pero esto no es generalizable).

La novena columna (n^oMP) indica cuántas Marcas Prosódicas (inflexiones o Cesuras, Adecuadas, Erróneas o Inadecuadas) realiza cada informante. Y, la décima, cuántos de los grupos fónicos de la plantilla han sido identificados, como tales (sin inflexiones ni Cesuras de por medio) por los informantes (AP). La última columna convierte los Aciertos Prosódicos en un índice (IAP). Cuanto más se acerque IAP a 1, mayor competencia prosódica cabría entender.

En definitiva, el lector que se acerca lo que prevé la plantilla:

- Suma entre sus MPa (segunda columna) y sus GFS (penúltima columna) un valor próximo a 114 (que es el número total de inflexiones finales previstas por la plantilla)
 - Tiene un IMPa (tercera columna) próximo a 1

- Tiene un valor bajo de MPi (quinta columna) y, en especial, de MPe (cuarta columna). También tiene un valor bajo de MPc (sexta columna). Es decir, en definitiva, tiene un valor bajo de MPnp (séptima columna)
 - Tiene un IMPnp (octava columna) con valor próximo a 0
 - Tiene un nºMP (novena columna) con valores entre 58 y 114
- Tiene un valor alto de AP (décima columna)
 - Tiene un IAP (última columna) con valor próximo a 1

A continuación, ilustramos, a lo largo de distintos gráficos, los resultados de Ciclo Medio en cada uno de estos parámetros. En la página que sigue, el gráfico 9.24 muestra el número de Marcas Prosódicas (inflexiones y Cesuras) que registra cada uno de los informantes de Ciclo Medio al leer. Cada radial del círculo representa una unidad de medida igual a 114, que es el número de marcas prosódicas esperables en la lectura del texto destinado a este estrato. Esto significa que los informantes que se sitúan en la segunda radial del gráfico, como LMB1 o LMB2, son informantes que han realizado el doble de las Marcas Prosódicas esperadas, y que hay informantes como GMB1, GMC1, GMC2, GMC3 o GMC4 que codifican cerca de triple o del cuádruple de las Marcas Prosódicas previstas (y se desvían de los estándares de la muestra).

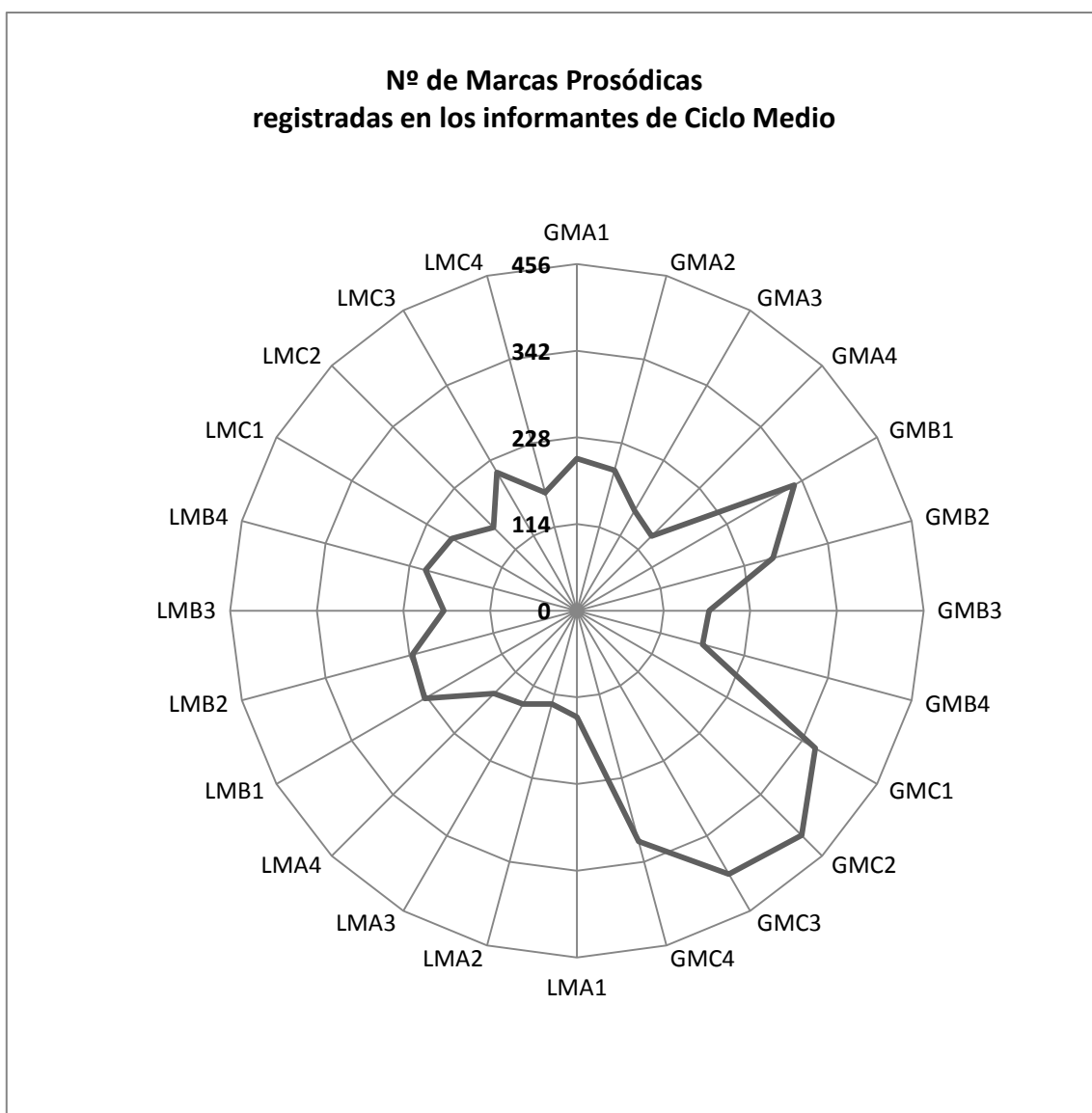


Gráfico 9.24: Número de MP registradas en los informantes de Ciclo Medio

En este Ciclo, los informantes que más Marcas Prosódicas codifican provienen de la escuela Gavà Mar y, en su mayoría, del estrato de lectores C; esto es, del grupo de lectores con dificultades. Por el contrario, los lectores que menos Marcas Prosódicas codifican provienen, en su mayoría, del centro Lola Anglada. Además, puede decirse que, en general, los lectores que menos Marcas Prosódicas registran pertenecen al estrato A (lectores con una competencia lectora alta). A diferencia de lo que ocurría en Ciclo Inicial, podemos decir que este parámetro (nº MP) selecciona, en el Ciclo Medio, a los informantes de acuerdo a su nivel de competencia lectora.

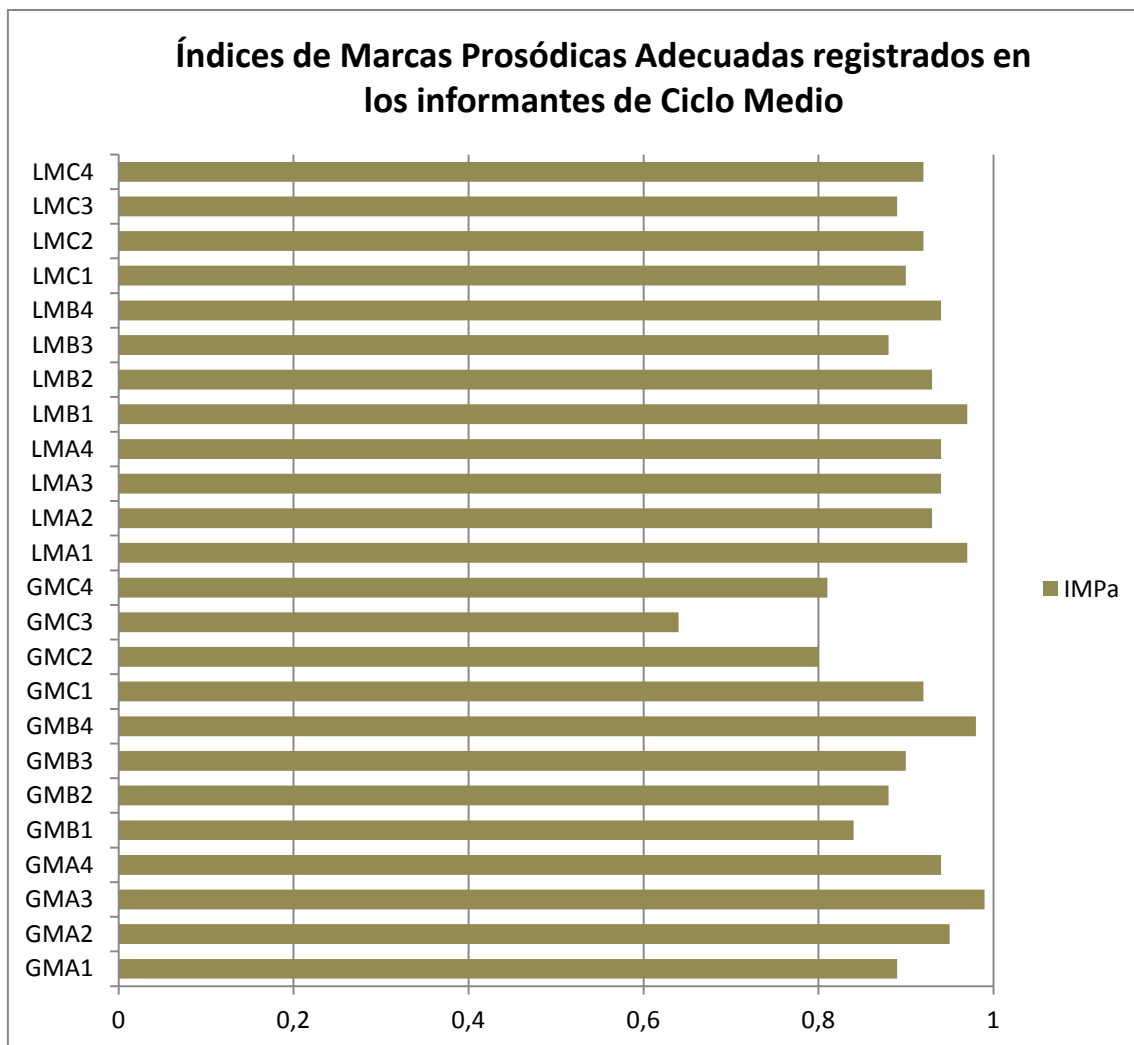


Gráfico 9.25: IMPa registrado en los informantes de Ciclo Medio

Del gráfico 9.25 se desprende que, entre sus múltiples inflexiones, los informantes GMC3, GMC2, GMC4—todos informantes con dificultades, provenientes del centro Gavà Mar y, además, con un registro muy alto de Marcas Prosódicas—son los informantes que menos inflexiones coincidentes con la plantilla registran. En este Ciclo, parece existir, de forma unánime, una relación inversa entre los parámetros de nºMP y IMPa. Esto es: se actualiza que el hecho de obviar muchas de las inflexiones que prevé la plantilla supone añadir muchas inflexiones o Cesuras de por medio. Por el contrario, los informantes GMA3, GMB4, LIA1, LMB1—en su mayoría, informantes que registran pocas Marcas Prosódicas— son los que más inflexiones coincidentes con las plantilla registran. En este Ciclo, parece haber una mejora de los valores de IMPa respecto a Ciclo Inicial.

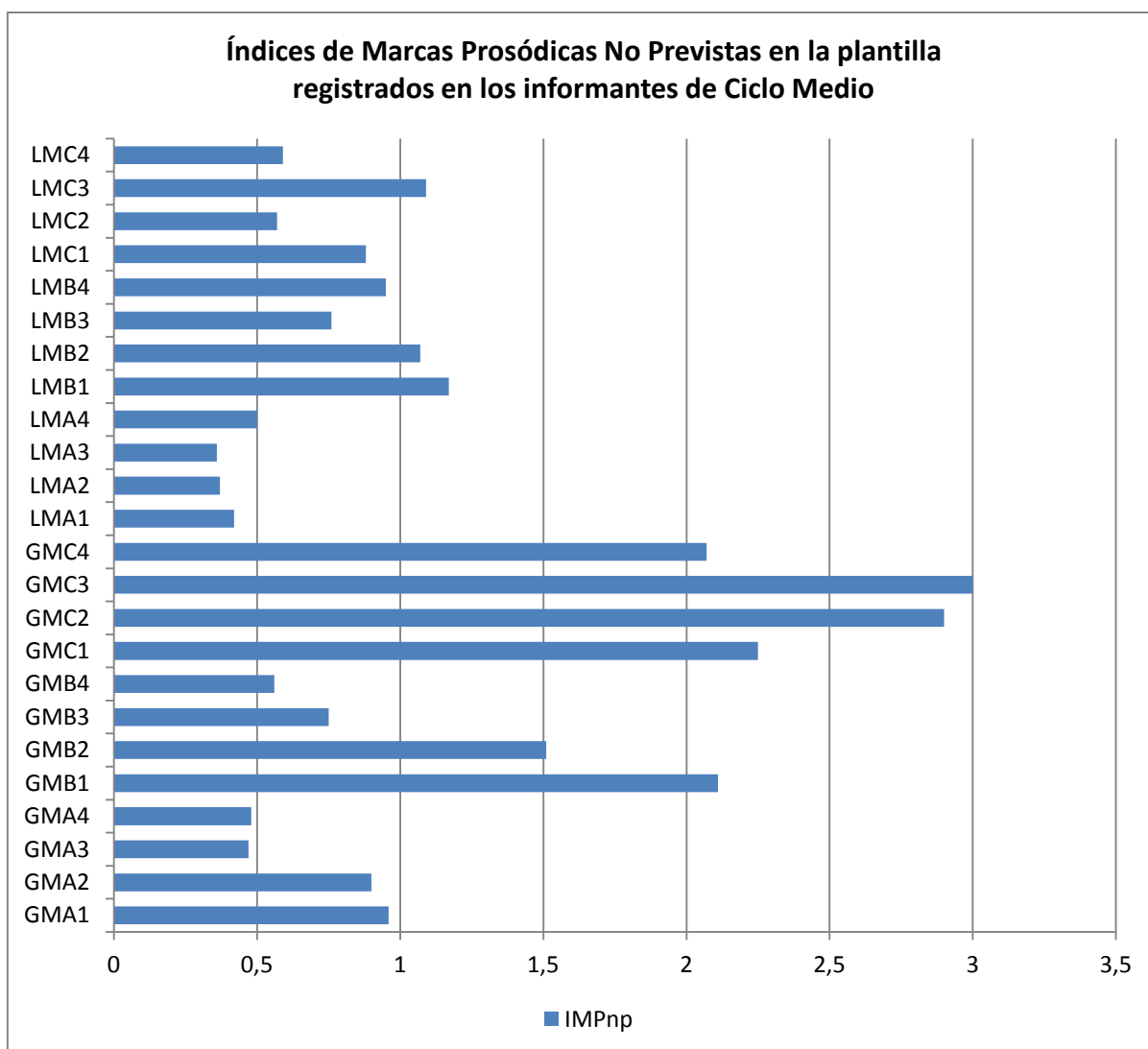


Gráfico 9.26: IMPnp registrados en los informantes de Ciclo Medio

En el gráfico 9.26, podemos observar los Índices de Marcas Prosódicas No Previstas que han registrado los informantes de Ciclo Medio. Si leemos el gráfico desde arriba, observaremos que, por lo general, tal y como ocurría en Ciclo Inicial, el Índice de Marcas Prosódicas No Previstas es menor en Lola Anglada que en Gavà Mar.

En este Ciclo, hay un total de 15 informantes (el 62,5%) que presentan un IMPnp menor a 1 y que pertenecen a distintos estratos de nivel de competencia lectora. Ahora bien, los 6 informantes que describen valores menores a 0,5 pertenecen al estrato A. Este parámetro selecciona, también, a los lectores del estrato C en Gavà Mar.

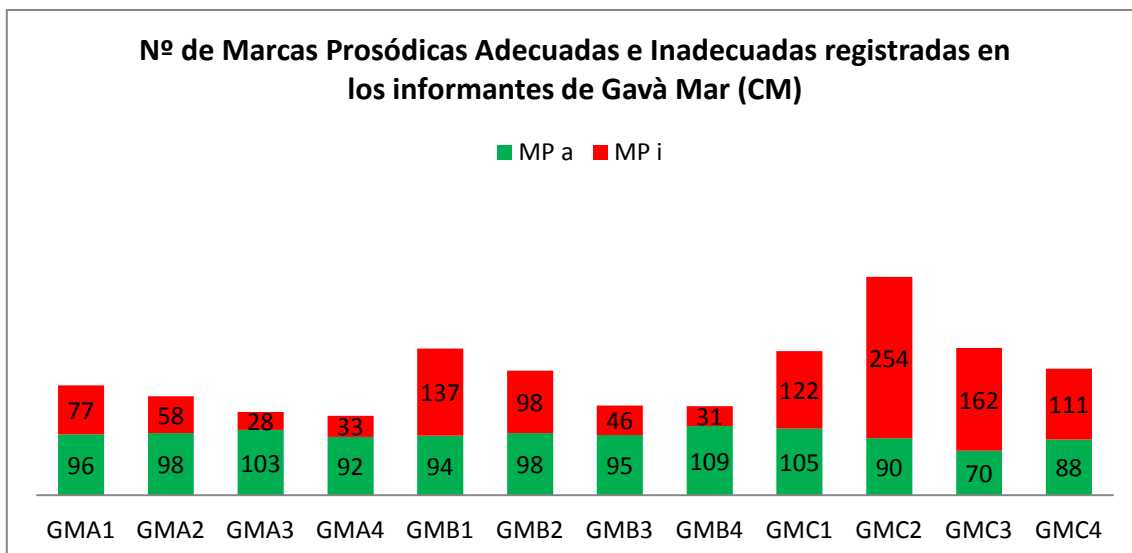


Gráfico 9.27: Número de MPa y de MPi registradas en los informantes de CM provenientes de Gavà Mar

Los gráficos 9.27 y 9.28 muestran, en verde, el número de Marcas Prosódicas Adecuadas (es decir, la cantidad de inflexiones que coinciden en ubicación y sentido—terminativo o continuativo— con lo que prevé la plantilla) y, en rojo, el número de Marcas Prosódicas Inadecuadas (es decir, la cantidad de inflexiones que han sido codificadas por los informantes y que no coinciden con lo que prevé la plantilla) que han registrado los informantes de Ciclo Medio en el transcurso de su lectura.

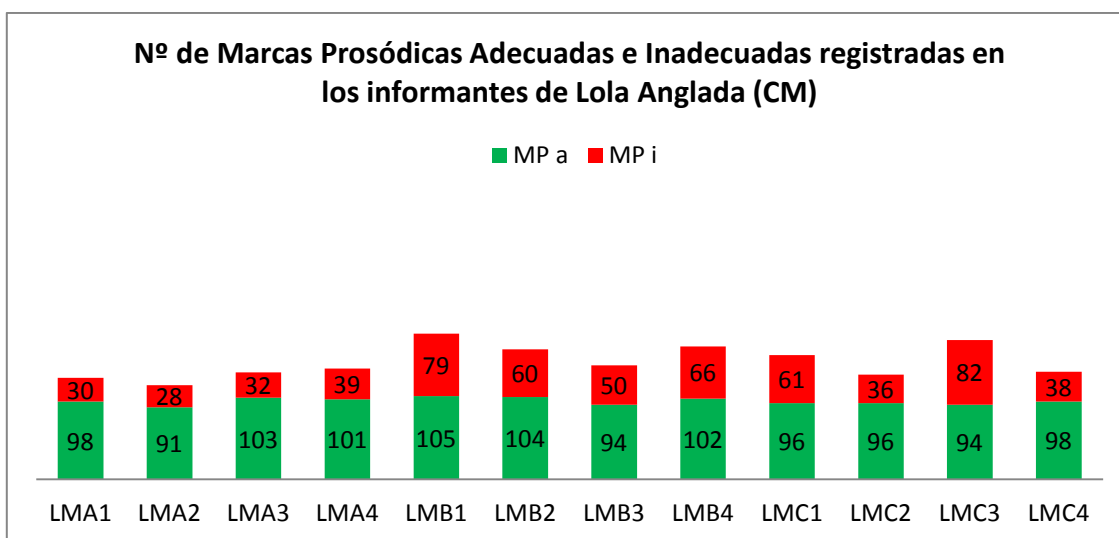


Gráfico 9.28: Número de MPa y de MPi registradas en los informantes de CM provenientes de Lola Anglada

El gráfico 9.27 muestra los valores de MPa y de MPi registrados en los informantes de Gavà Mar y el gráfico 9.28 se centra en los datos registrados en Lola Anglada.

La mayoría de los informantes registran valores de MPa próximos a 95 (si bien cualquier valor entre 58 y 114 indicaría una buena competencia prosódica) y, hay un informante, GMC3, que codifica 70. En este Ciclo, el 40% de los informantes—la mayoría provenientes de la escuela Lola Anglada— codifica un valor significativamente menor de MPi que de MPa, lo cual supone una mejora respecto a los resultados de Ciclo Inicial. Esto podría indicar que, a medida que el neolector va desarrollando sus habilidades lectoras (va pasando de curso), codifica menos inflexiones innecesarias.

Tal y como ocurría en el Ciclo inicial, en Gavà Mar, es donde se registran los valores más altos de MPi. Esto significa que los lectores de Gavà Mar realizan más inflexiones que los de Lola Anglada (y más Marcas Prosódicas en general, como vimos en páginas anteriores). El caso más extremo lo constituye el informante GMC2 que se desvía de los valores estándares de toda la muestra y codifica hasta 254 inflexiones Inadecuadas (de un total de 344 inflexiones). En este centro, el número de MPi parece seleccionar a los lectores del grupo C.

En Lola Anglada, el informante que más MPi presenta es LMC3 (también del grupo C), que codifica hasta 82 inflexiones Inadecuadas (de un total de 176). Con todo, en el gráfico 9.28, puede verse claramente que, en este centro, no hay ningún informante que codifique más inflexiones Inadecuadas que Adecuadas. En general, los informantes de este centro tienden a codificar menos inflexiones Inadecuadas que los de Gavà Mar. Además, llama la atención que, en este centro, no parece haber correspondencia entre los resultados de MPi y el estrato C, pero sí entre los valores de MPi y el estrato A. En la página que sigue, estudiamos este aspecto en detalle.

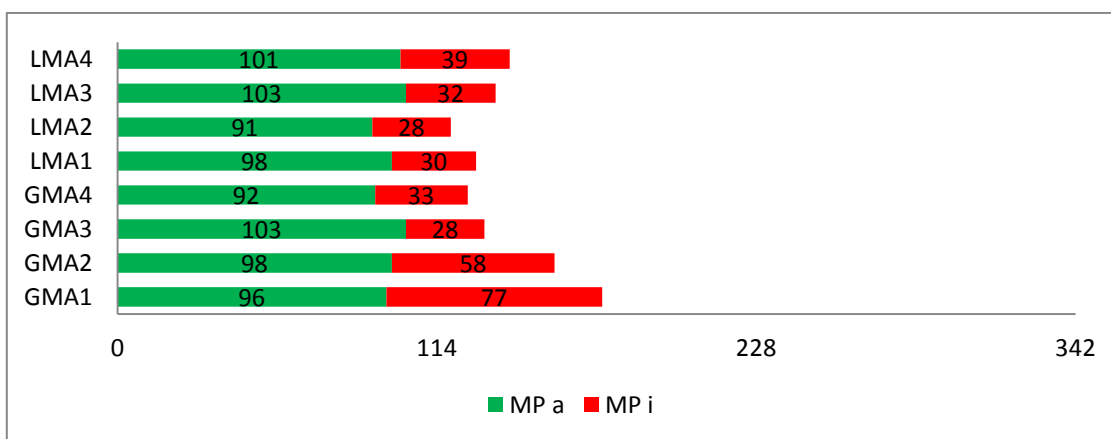


Gráfico 9.29: Número de MPa y de MPi registradas en los informantes de CM catalogados como lectores A

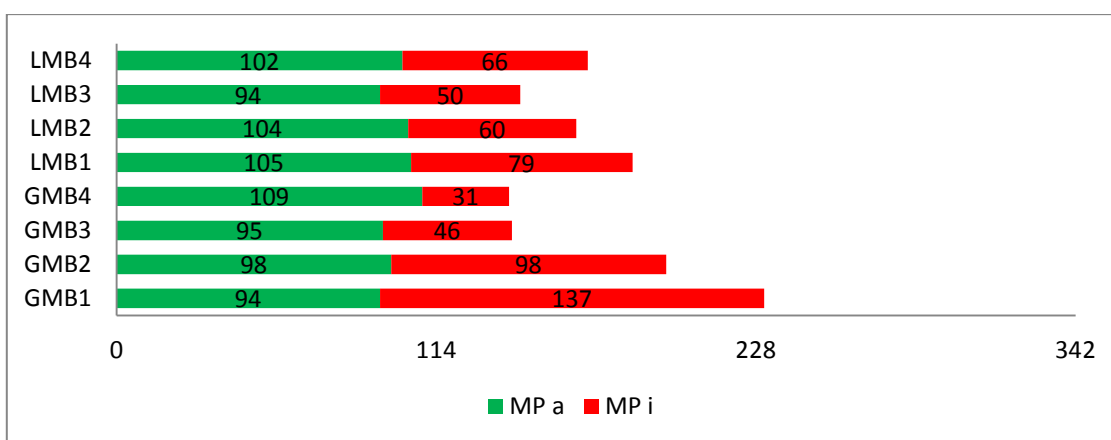


Gráfico 9.30: Número de MPa y de MPi registradas en los informantes de CM catalogados como lectores B

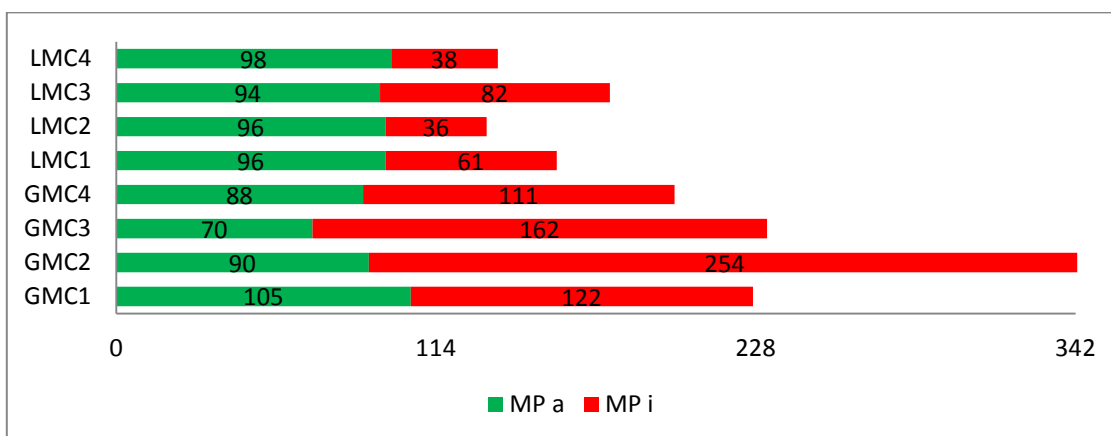


Gráfico 9.31: Número de MPa y de MPi registradas en los informantes de CM catalogados como lectores C

Los gráficos 9.29, 9.30 y 9.31 muestran el Número de Marcas Prosódicas Adecuadas y el Número de Marcas Prosódicas Inadecuadas que registran los informantes de Ciclo

Medio, agrupados por su nivel de competencia lectora. En el gráfico 9.29, se agrupan los resultados de MPa y de Mpi de los informantes de Ciclo Medio que fueron catalogados como escolares con una competencia lectora alta. En el gráfico 9.30, se presentan los resultados de los informantes que fueron catalogados como lectores de competencia media, en su centro. Por último, el gráfico 9.31 muestra los resultados de los lectores de Ciclo Medio que, supuestamente, presentan dificultades lectoras.

Una mirada conjunta de los gráficos permite ver que hay cierta coherencia entre los registros de MPi y el nivel de competencia lectora que los maestros han asumido en los informantes. Esto es: los lectores con una competencia lectora baja (a excepción de LMC2 y LMC4) presentan más Marcas Prosódicas Inadecuadas que los lectores con una competencia lectora alta. Con todo, tal y como ocurría en Ciclo Inicial, parece que hay informantes cuyos resultados de MPi son incoherentes con su estrato (sobre todo de Gavà Mar). Si reorganizamos a los informantes de acuerdo a los resultados de MPi del Ciclo, estableceríamos que:

- En el grupo A, deberían estar los informantes que registren alrededor de 35 MPi o menos. Esto es: GMA3, GMA4, LMA1, LMA2, LMA3, LMA4, GMB4, LMC2 y LMC4
- En el grupo B, deberían estar los informantes que registren alrededor de 75 MPi. Es decir: GMA1, GMA2, GMB3, LMB1, LMB2, LMB3, LMB4 y LMC1
- En el grupo C, deberían estar los informantes que registren más de 80 MPi. A saber: GMB1, GMB2, GMC1, GMC2, GMC3, GMC4 y LMC3

Hemos subrayado a los informantes que no han sido estratificados de acuerdo a sus MPi. Tal y como puede apreciarse, en cada grupo hay entre dos y tres informantes disonantes.

Nos gustaría añadir que los informantes que registran un Índice de Marcas Prosódicas Adecuadas (IMPa) más bajo —GMC3, GMC2 y GMC4— coinciden, junto a GMB1, con los que mayor número de MPi registran. Esto podría indicar que, en este Ciclo, cuando los lectores añaden inflexiones, lo hacen en sustitución de las inflexiones que propone la plantilla. Este hecho no se da en Ciclo Inicial.

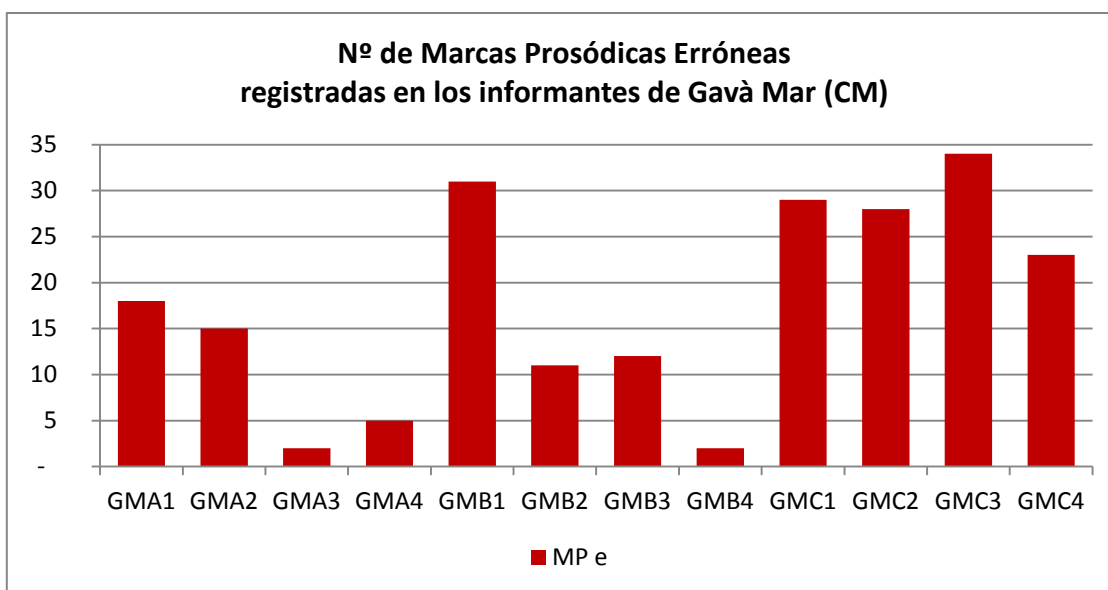


Gráfico 9.32: Número de MPe registradas en los informantes de Ciclo Medio provenientes de Gavà Mar

Los gráficos 9.32 y 9.33 muestran cuántas de las Marcas Prosódicas Inadecuadas codificadas por los informantes de Ciclo Medio son de tipo Erróneo. Es decir: en cuántas ocasiones los informantes han obviado una inflexión obligatoria (porque había un punto, por ejemplo) y en cuántas ocasiones los informantes han codificado inflexiones de sentido terminativo en medio de una idea.

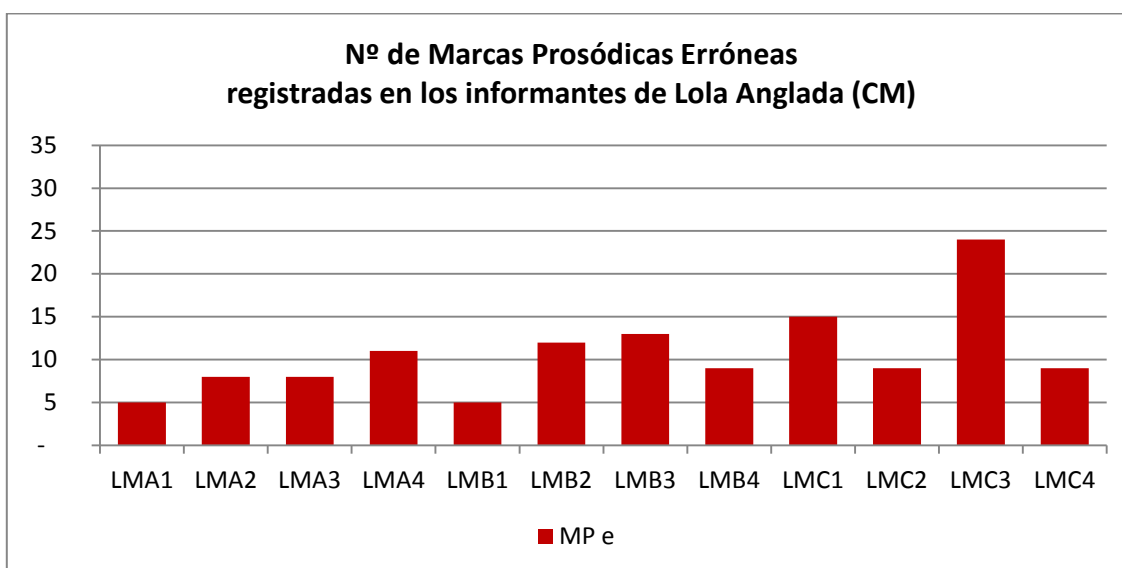


Gráfico 9.33: Número de MPe registradas en los informantes de Ciclo Medio provenientes de Lola Anglada

El gráfico 9.32 muestra los valores de MPE registrados en los informantes de Gavà Mar y el gráfico 9.33 muestra los valores de MPE que registran los informantes de Lola Anglada.

Muy al contrario de lo que ocurría en Ciclo Inicial, es en el centro Gavà Mar donde se registran los valores más altos de MPE. La mitad de los informantes de este Ciclo y centro supera las 15 Marcas Prosódicas Erróneas, con valores que llegan incluso a tantear o superar las 30 Marcas Erróneas. Curiosamente, sin embargo, es también en este centro donde se localizan los dos mejores registros de este valor (por parte de los informantes GMA3 y GMB4, que apenas codifican dos inflexiones de tipo Erróneo). Los valores de MPE seleccionan, en este centro y Ciclo, a los informantes con dificultades.

Tal y como puede verse en el gráfico 9.33, en el centro Lola Anglada, los informantes registran, por lo general, valores inferiores a 13 MPE. Si atendemos a los valores de este parámetro, parecería que los lectores de Lola Anglada están muy igualados en niveles de lectura y que apenas pueden distinguirse sus estratos.

Si comparamos los informantes que registran los valores más bajos de MPi y de MPE, observaremos una gran coincidencia. Pero la coincidencia es aún mayor si comparamos a los informantes con mayor número de MPi y de MPE. Lo vemos en la tabla 9.5:

Informantes que registran menos MPi	Informantes que registran menos MPE
GMA3,GMA4, GMB4, LMA1, LMA2, LMA3, LMA4, , LMC2 y LMC4	GMA3, GMA4, GMB4, LMA1, <u>LMB1</u>
Informantes que registran más MPi	Informantes que registran más MPE
GMB1, GMC1, GMC2, GMC3, GMC4	GMB1, GMC1, GMC2, GMC3, GMC4

Tabla 9.5: Comparación entre los valores más relevantes de MPi y de MPE de Ciclo Medio

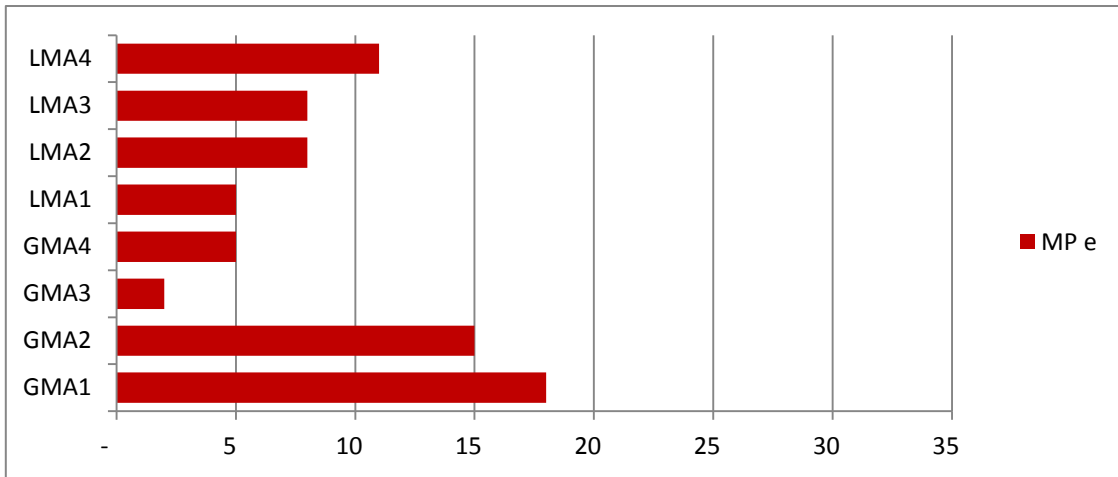


Gráfico 9.34: Número de MPE registradas en los informantes de Ciclo Medio catalogados como lectores A

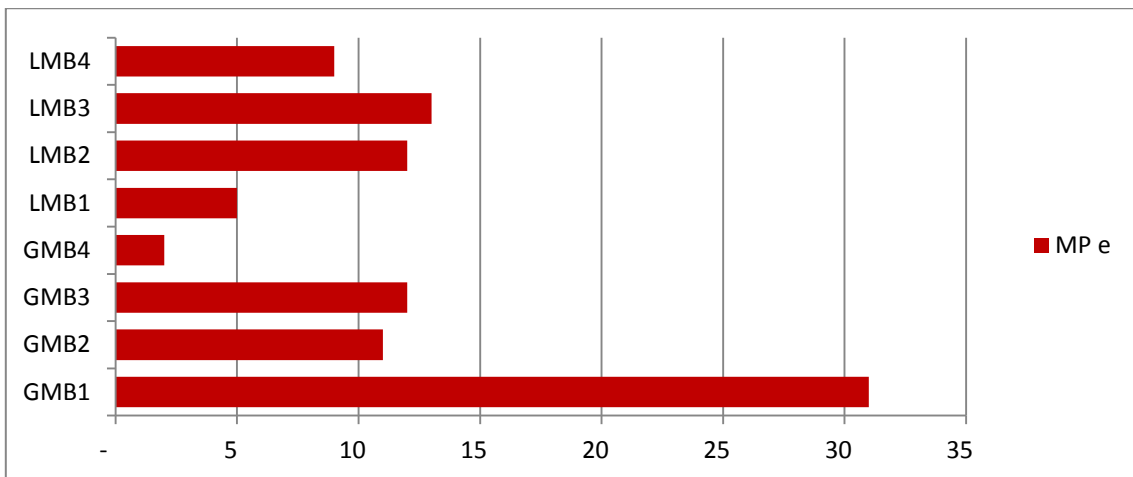


Gráfico 9.35: Número de MPE registradas en los informantes de Ciclo Medio catalogados como lectores B

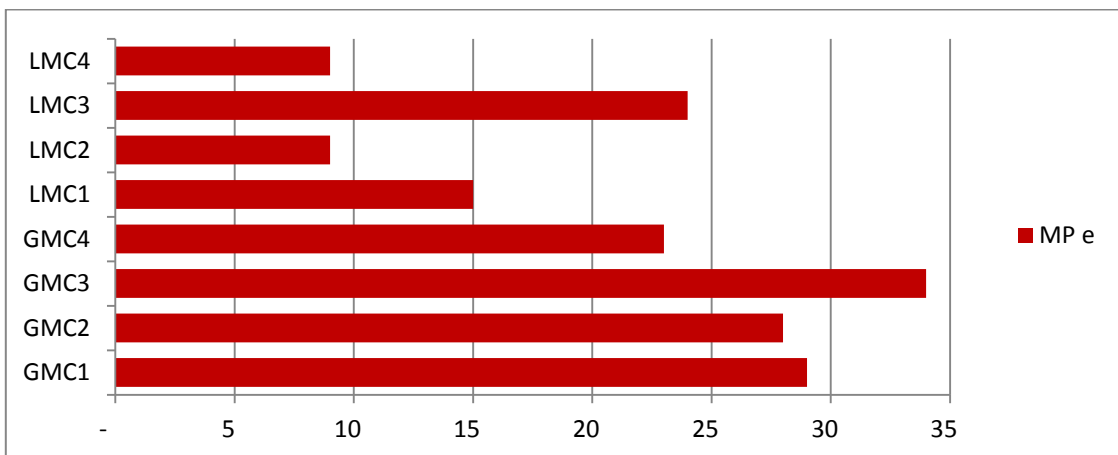


Gráfico 9.36: Número de MPE registradas en los informantes de Ciclo Medio catalogados como lectores C

Los gráficos 9.34, 9.35 y 9.36 muestran los resultados de MPe a lo largo de los distintos estratos de competencia lectora de los informantes de Ciclo Medio. A partir de estos gráficos, se podría establecer que los valores más bajos de MPe están en torno a 5, como en Ciclo Inicial, y que los valores medios de MPe están en torno a 12, como en Ciclo Inicial, pero que los valores más altos de MPe están en torno a los 30. Esto podría indicar que los lectores deficientes se desmarcan de una forma muy acusada en este Ciclo (al contrario de lo que ocurría en Ciclo Inicial, donde los lectores más desmarcados eran los que tenían una competencia lectora alta).

En el gráfico 9.36, puede verse claramente cómo el parámetro MPe selecciona, en este Ciclo, a los lectores con dificultades. Y, también, de algún modo, a buena parte de los lectores del estrato A (véase el gráfico 9.34).

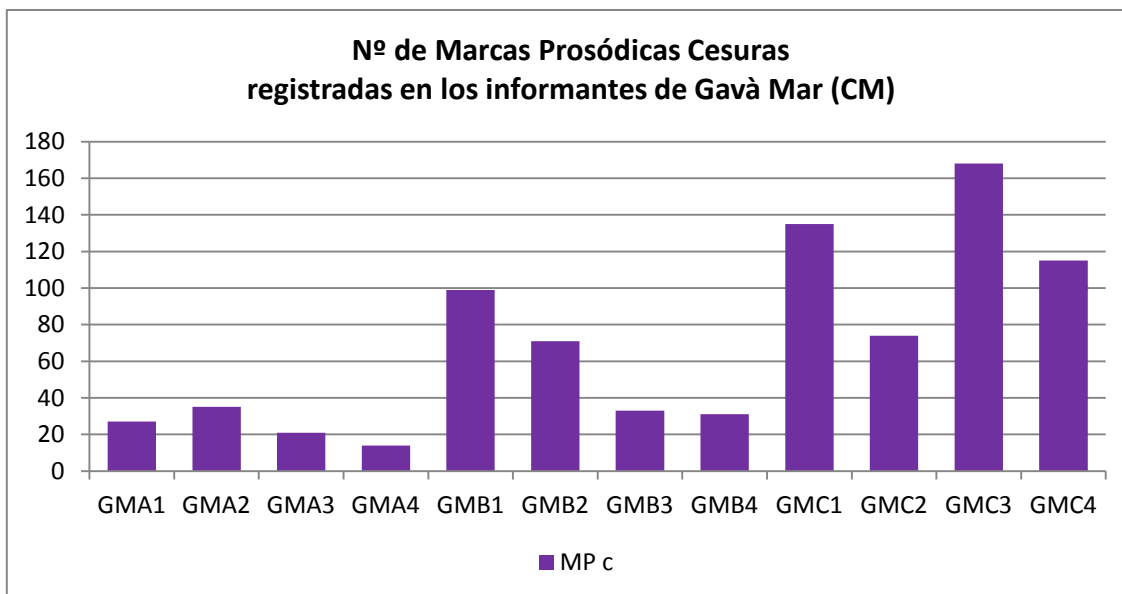


Gráfico 9.37: Número de MPc registradas en los informantes de Ciclo Medio provenientes de Gavà Mar

Los gráficos 9.37 y 9.38 muestran el número de Cesuras (MPc) que codifican los informantes de Ciclo Medio provenientes de los centros Gavà Mar y Lola Anglada, respectivamente.

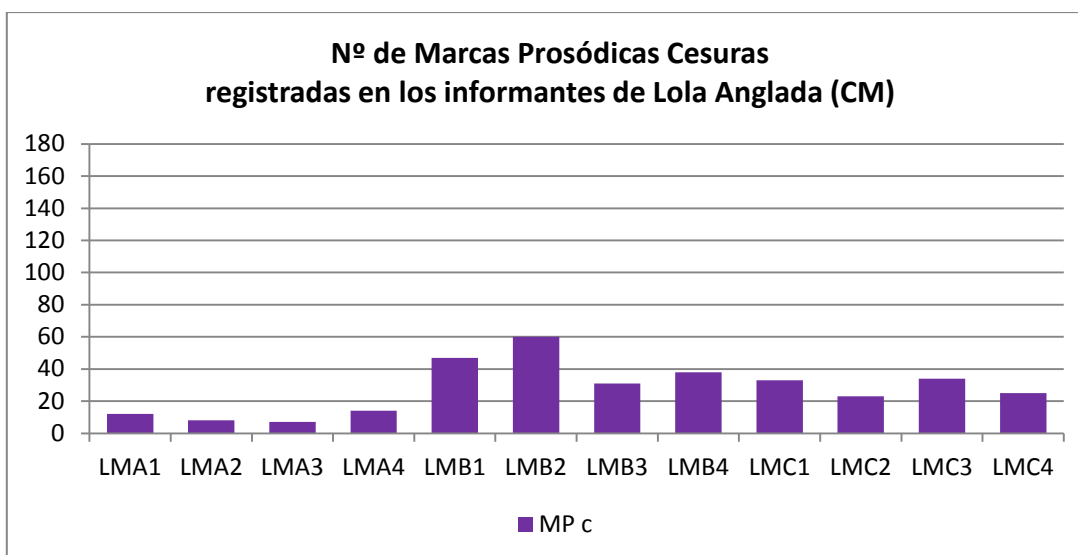


Gráfico 9.38: Número de MPc registradas en los informantes de Ciclo Medio provenientes de Lola Anglada

Una mirada conjunta a los dos gráficos, nos permitirá descubrir que, igual que ocurría en el Ciclo Inicial, es en el Centro Gavà Mar donde más Cesuras se registran (y también

más Marcas Prosódicas Erróneas y más Marcas Prosódicas Inadecuadas, porque en este Ciclo y esta escuela, hay una estrecha relación entre codificar altos valores de las tres variables). Por el contrario, en la escuela Lola Anglada es donde se registran menos MPc. En este Ciclo, los valores más bajos de MPc están entre las 7 y las 25 Cesuras y los valores medios de MPc están en torno a las 40 Cesuras. Los valores más altos de MPc superan las 60 Cesuras y pueden llegar hasta las 168 en el caso del informante GMC3, a 135 Cesuras en el caso de GMC1, a 115 Cesuras en el caso de GMC4 y a 99 Cesuras en el caso de GMB1 (nótese cómo todos estos informantes con valores altos de MPc provienen de Gavà Mar).

Del gráfico 9.37, se desprende que el parámetro MPc selecciona, en Gavà Mar, a los informantes de estrato A y del estrato C, pero no a los lectores que, de acuerdo a sus maestros, tienen una competencia lectora media. Esto es una novedad respecto a Ciclo Inicial, donde parecía que el número de MPc no guardaba relación con las apreciaciones sobre el nivel lector que los maestros hacían de los informantes. Puede decirse que, en este Ciclo y en esta escuela, hay grandes diferencias entre los niveles de competencia prosódica de los informantes.

En Lola Anglada, en cambio, los valores de MPc seleccionan solo a los lectores con una competencia lectora alta (véase gráfico 9.38). En este centro, llama la atención que, de nuevo, los informantes que más Cesuras presentan pertenezcan al estrato B (escolares con una competencia lectora media). En general, en este centro y en este Ciclo, no parece haber demasiadas diferencias entre el nivel de competencia prosódica de los informantes.

Además, tal y como hemos mencionado, en este Ciclo, hay una relación muy estrecha entre codificar muchas MPi y codificar muchas MPe. También existe una relación muy estrecha entre registrar valores altos de MPi, valores altos de MPe y valores altos de MPc. Los lectores con menos competencia prosódica coinciden, en este Ciclo, con lectores del estrato C de Gavà Mar (junto a GMB1, que es del estrato B, pero de la misma escuela). Esto indicaría que los lectores de Gavà Mar que, de acuerdo a sus maestros, tienen una competencia lectora baja, tienen estrategias prosódicas parecidas. Esto no ocurre así en Lola Anglada.

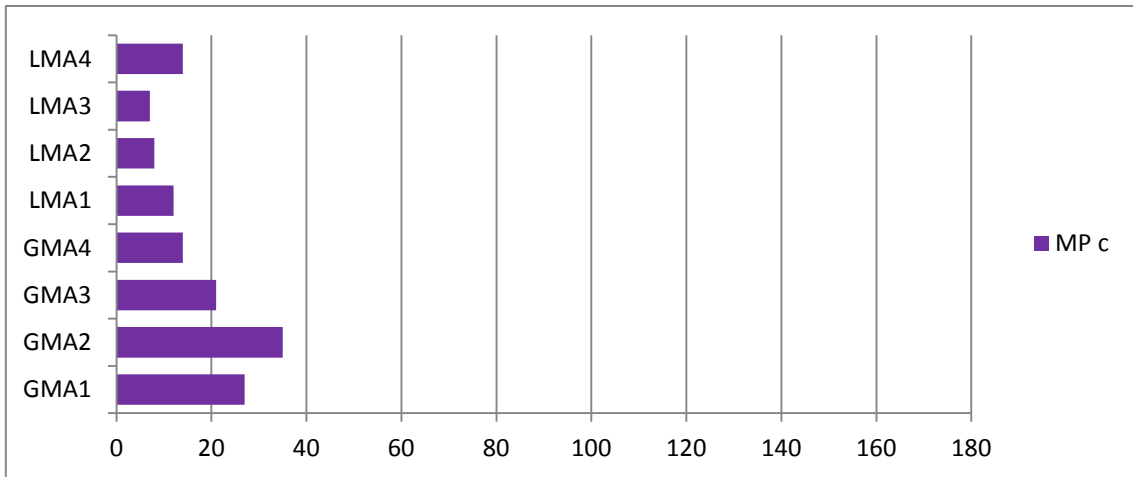


Gráfico 9.39: Número de MPc registradas en los informantes de Ciclo Medio catalogados como lectores A

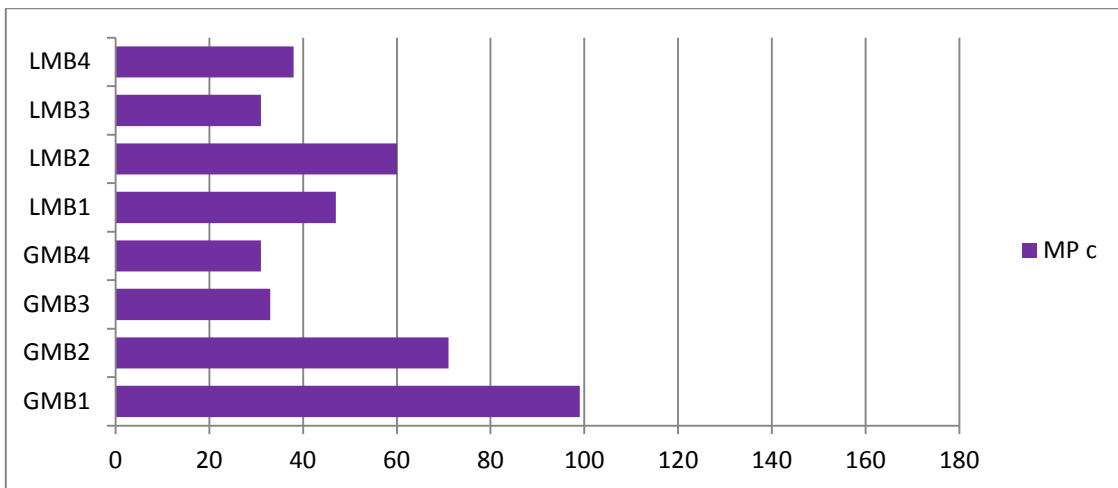


Gráfico 9.40: Número de MPc registradas en los informantes de Ciclo Medio catalogados como lectores B

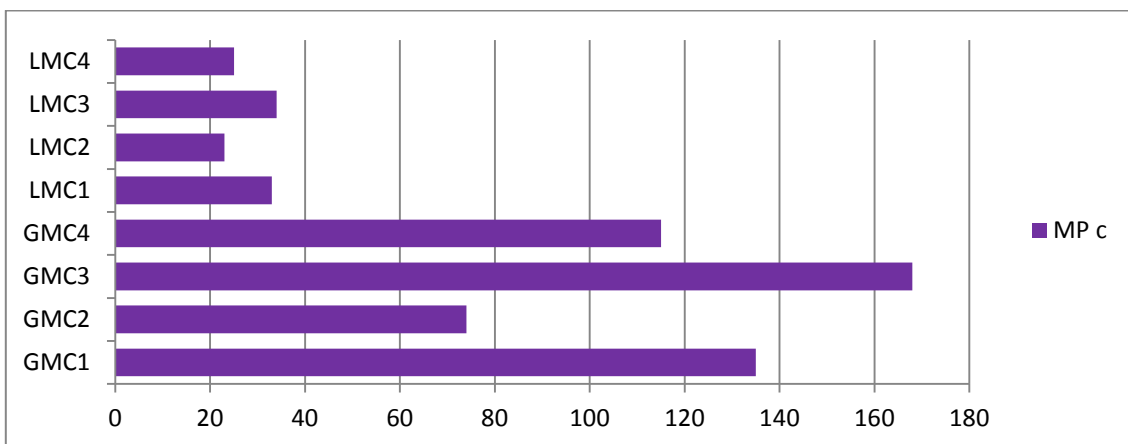


Gráfico 9.41: Número de MPc registradas en los informantes de Ciclo Medio catalogados como lectores C

Los gráficos 9.39, 9.40 y 9.41 muestran los resultados de MPc a lo largo de los distintos estratos de nivel de competencia lectora en Ciclo Medio. Tal y como hemos comentado en la página anterior, en este Ciclo, el parámetro Cesuras parece seleccionar a los lectores del estrato A (véase gráfico 9.39) y, en Gavà Mar, también, a los lectores del estrato C (véase gráfico 9.41). Hasta el momento, ninguno de los parámetros selecciona al estrato B.

En estos gráficos puede verse claramente cómo los valores más bajos de MPc están entre las 7 y las 25 Cesuras y los valores medios de MPc están en torno a las 40 Cesuras. Los valores más altos de MPc superan las 60 Cesuras y pueden llegar hasta las 168 en este Ciclo. Cabría sospechar, dadas las grandes diferencias entre los dos centros, que las Cesuras de uno y otro centro cumplen una función distinta.

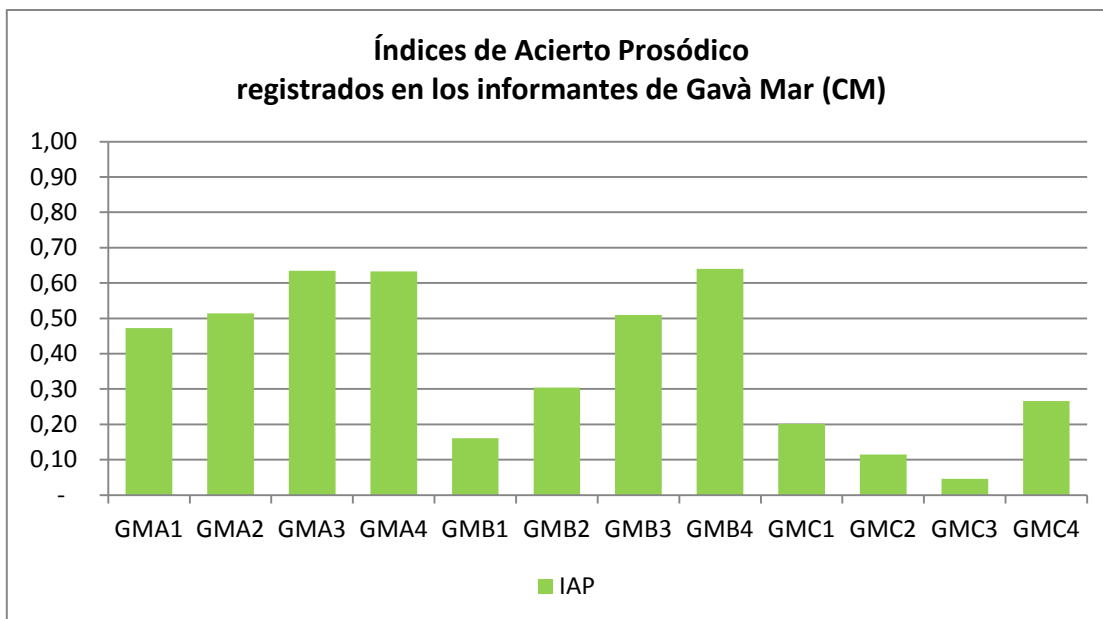


Gráfico 9.42: IAP registrados en los informantes de Ciclo Medio provenientes de la escuela Gavà Mar

En el gráfico 9.42, se muestran los IAP de Gavà Mar y en el gráfico 9.43 se muestran los IAP de los informantes de Ciclo Medio provenientes de la escuela Lola Anglada. Recordamos que el parámetro IAP mide, en una escala del 0 al 1, cuántos de los grupos fónicos que prevé la plantilla han sido codificados, sin interrupciones de por medio, por los informantes, así que es inversamente proporcional al número de MPc.

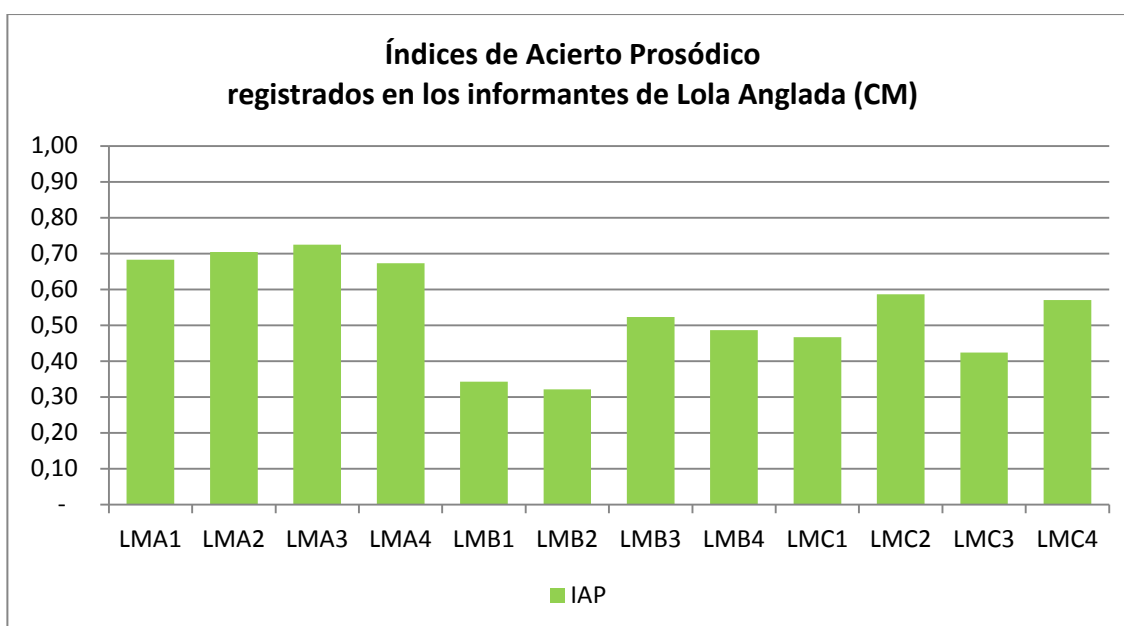


Gráfico 9.43: IAP registrados en los informantes de Ciclo Medio provenientes de la escuela Lola Anglada

En general, los valores de IAP son mejores en Ciclo Medio que en Ciclo Inicial. La mayoría de escolares obtienen valores cercanos a 0,6, sobre todo si provienen de Lola Anglada. Pero también hay un buen número de informantes que registran valores menores a 0,5. Por lo general, en cada escuela, los valores más altos de IAP provienen de los informantes de estrato A (esto es: con una competencia lectora alta). De toda la muestra de este Ciclo, los informantes que registran mejores Índices de Aciertos Prosódicos provienen de la escuela Lola Anglada y son: LMA1, LMA2, LMA3 y LMA4. Por el contrario, los que registran peores IAP provienen de Gavà Mar y son: GMB1, GMC1, GMC2 y GMC3.

En Gavà Mar (gráfico 9.42), pueden detectarse claramente dos niveles de IAP: el de los informantes que registran valores en torno a 0,5 (del estrato A o B) y el de los informantes que están muy por debajo de este valor (del estrato B o C). Podríamos decir, de acuerdo a esto, que los valores de IAP seleccionan, en este centro, a los lectores del estrato A y del estrato C. Los lectores del estrato B no parecen estar seleccionados en torno a este parámetro. En general, en este centro, los informantes del estrato C (junto a GMB1), presentan estrategias prosódicas deficientes (esto es: peores resultados en la medición de todos los parámetros de estudio de la prosodia). Esto indica que la mala prosodia podría ser una variable que los maestros tuvieran en cuenta para valorar/ seleccionar a los informantes con dificultades. Con todo, a diferencia de lo que ocurría en Ciclo Inicial, los valores más altos de IAP han seleccionado, en este centro, también a los lectores del estrato A.

En Lola Anglada (gráfico 9.43), se registran mejores valores de IAP que en Gavà Mar. Los valores medios de esta escuela y este Ciclo están en torno a 0,6, y todos los informantes del estrato A registran valores cercanos a 0,7. En este centro, parece que los registros de IAP han seleccionado a los buenos lectores y no a los malos. Y, curiosamente, los informantes que peores IAP registran están en el estrato B (los que más Cesuras registran de este centro: LMB1 y LMB2, respectivamente).

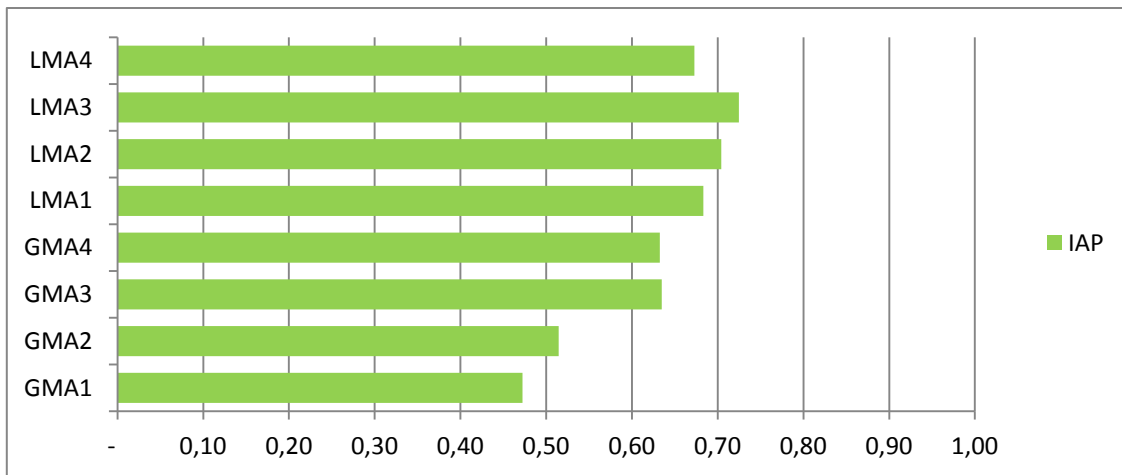


Gráfico 9.44: IAP registrado en los informantes de Ciclo Medio catalogados como lectores A

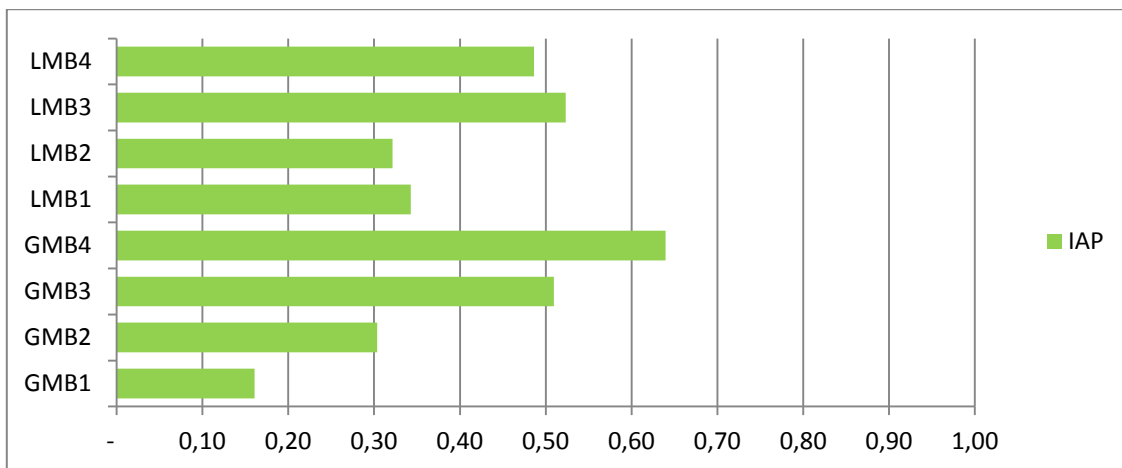


Gráfico 9.45: IAP registrado en los informantes de Ciclo Medio catalogados como lectores B

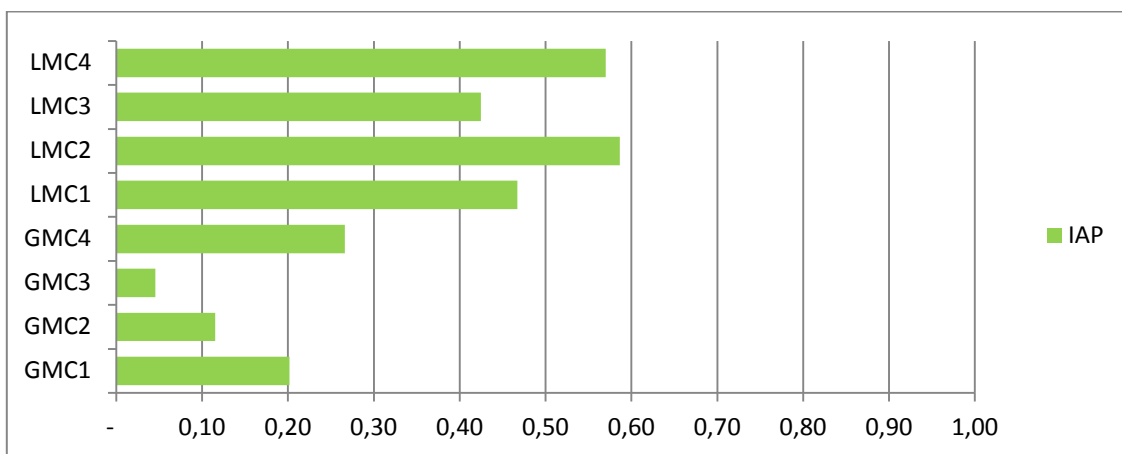


Gráfico 9.46: IAP registrado en los informantes de Ciclo Medio catalogados como lectores C

Los gráficos 9.44, 9.45 y 9.46 muestran los resultados de IAP a lo largo de los distintos estratos de nivel de competencia lectora en Ciclo Medio.

Tal y como se desprende del gráfico 9.44, por lo general, el valor de IAP selecciona, en este Ciclo, a los lectores del estrato A (a excepción de GMA2, y GMA1, que deberían considerarse, de acuerdo a su IAP, lectores medios). El estrato B (gráfico 9.45) debería seleccionar solo a los informantes que registraran un IAP de entre 0,4 y 0,5, pero no es así. De nuevo, parece que los maestros tienen en cuenta, para la selección de esta parte de la muestra, factores diversos (y no siempre relacionados con las habilidades prosódicas). Del gráfico 9.46 se desprende que los informantes LMC4 y LMC2 registran valores de IAP más propios de un lector de competencia alta y que no han sido, por tanto, seleccionados por presentar estrategias prosódicas deficientes, sino por otros factores. Lo cierto es que no obtienen buenos resultados en comprensión. El IAP selecciona a los lectores con dificultades solo en Gavà Mar.

Hasta ahora, hemos visto que, por lo general, los distintos parámetros para estudiar la prosodia en este Ciclo seleccionan a los lectores con una competencia lectora alta y, en Gavà Mar, también a los lectores con una competencia lectora baja.

9.3 RESULTADOS DE PROSODIA EN EL CICLO SUPERIOR

CS	MPa	IMP _a	MPe	MPi	MPc	MPnp	IMP _{np}	nº MP	AP	GFS	IAP
GSA1	88	0,99	-	7	9	16	0,18	104	72	8	0,81
GSA2	85	0,92	6	28	21	49	0,53	134	53	5	0,58
GSA3	75	0,94	4	17	14	31	0,39	106	54	17	0,68
GSA4	83	0,94	4	27	23	50	0,57	133	46	9	0,52
GSB1	90	0,96	5	28	27	55	0,59	145	53	3	0,56
GSB2	90	0,93	6	31	35	66	0,68	156	50	-	0,52
GSB3	86	0,90	14	38	52	90	0,94	176	40	1	0,42
GSB4	87	0,93	5	21	42	63	0,67	150	47	3	0,50
GSC1	86	0,95	4	15	23	38	0,42	124	62	6	0,68
GSC2	92	0,99	1	32	78	110	1,18	202	34	4	0,37
GSC3	79	0,91	9	39	31	70	0,80	149	40	10	0,46
GSC4	82	0,93	10	31	98	129	1,47	211	27	9	0,31
LSA1	86	0,93	6	30	15	45	0,49	131	53	5	0,58
LSA2	87	0,98	3	17	6	23	0,26	110	70	8	0,79
LSA3	66	0,94	5	11	3	14	0,20	80	56	27	0,80
LSA4	78	0,93	8	43	13	56	0,67	134	42	13	0,50
LSB1	89	0,96	6	75	46	121	1,30	210	33	4	0,35
LSB2	82	0,86	16	75	71	146	1,54	228	25	2	0,26
LSB3	89	0,96	3	67	83	150	1,61	239	26	4	0,28
LSB4	82	0,92	8	40	54	94	1,06	176	34	8	0,38
LSC1	73	0,78	36	77	62	139	1,49	212	26	4	0,28
LSC2	83	0,91	6	42	48	90	0,99	173	40	6	0,44
LSC3	78	0,89	9	44	36	80	0,91	158	33	9	0,38
LSC4	86	0,91	7	49	68	117	1,24	203	35	3	0,37

Tabla 9.6: Resultados de prosodia en Ciclo Superior

La tabla 9.6 muestra los resultados en prosodia de Ciclo Superior. En la primera columna, se muestra el código de los informantes. Después, el número marcas prosódicas que coinciden con lo que prevé la plantilla (MPa). En la tercera columna (IMPa) se considera, primero, qué versión de la plantilla se acerca más a lo que hace el informante (teniendo en cuenta la cantidad de grupos fónicos opcionales que el informante ha decidido saltarse) y, por tanto, cuál es el Índice de Marcas Prosódicas Adecuadas de su versión. Cuanto más se acerque el IMPa al valor 1, mayor coincidencia con las inflexiones que prevé la plantilla describirá el informante.

La cuarta columna (MPE) indica cuántas inflexiones finales obligatorias de la plantilla han sido obviadas o realizadas en un sentido inverso al previsto. La quinta (MPi), indica cuántas inflexiones finales han sido añadidas a lo que prevé la plantilla. La sexta columna (MPc) indica cuántas Cesuras han sido codificadas sin una lógica prosódica aparente. Y la séptima columna (MPnp) indica, en suma, cuántas Marcas Prosódicas han sido añadidas a lo que prevé la plantilla. La octava columna (IMPnp) convierte este dato en un Índice que, cuanto más se acerca a 0, mayor competencia prosódica describe (los tres informantes que mejores valores de IMPnp registran coinciden con lectores catalogados como A y dos de ellos obtienen buenas puntuaciones en comprensión).

La novena columna (n^oMP) indica cuántas Marcas Prosódicas ha codificado el informante, independientemente de si se trata de Marcas Adecuadas o no. Y la décima columna indica cuántos grupos fónicos completos de la plantilla (sin interrupciones de por medio) han sido identificados por cada informante. La última columna convierte los Aciertos Prosódicos (AP) en un índice (IAP). Cuanto más se acerque IAP a 1, mayor competencia prosódica cabría entender en el informante.

En definitiva, el lector que se acerca lo que prevé la plantilla:

- Suma entre sus MPa (segunda columna) y sus GFS (penúltima columna) un valor próximo a 97 (que es el número total de inflexiones finales previstas por la plantilla)
 - Tiene un IMPa (tercera columna) próximo a 1

- Tiene un valor bajo de MPi (quinta columna) y, en especial, de MPe (cuarta columna). También tiene un valor bajo de MPc (sexta columna). Es decir, en definitiva, tiene un valor bajo de MPnp (séptima columna)
 - Tiene un IMPnp (octava columna) con valor próximo a 0
 - Tiene un nºMP (novena columna) con valores entre 38 y 97
- Tiene un valor alto de AP (décima columna)
 - Tiene un IAP (última columna) con valor próximo a 1

A continuación, ilustramos, a lo largo de distintos gráficos, los resultados de Ciclo Superior. En la página que sigue, el gráfico 9.47 muestra el número de Marcas Prosódicas (inflexiones y Cesuras) que registra cada uno de los informantes de Ciclo Medio al leer. Cada radial del círculo representa una unidad de medida igual a 97, que es el número de marcas prosódicas máximas que prevé la plantilla de posibilidades fónicas de este Ciclo. Esto significa que los informantes GSA1, GSA3, LSA2 y LSA1—todos lectores del estrato A—codifican un total de Marcas Prosódicas similar a lo que prevé la plantilla y que, por el contrario, los informantes GSC2, GSC4, LSB1, LSB3, LSC1 y LSC4—mayormente del estrato C—registran más del doble de las Marcas Prosódicas esperadas. En las páginas que siguen valoraremos la calidad de esas Marcas.

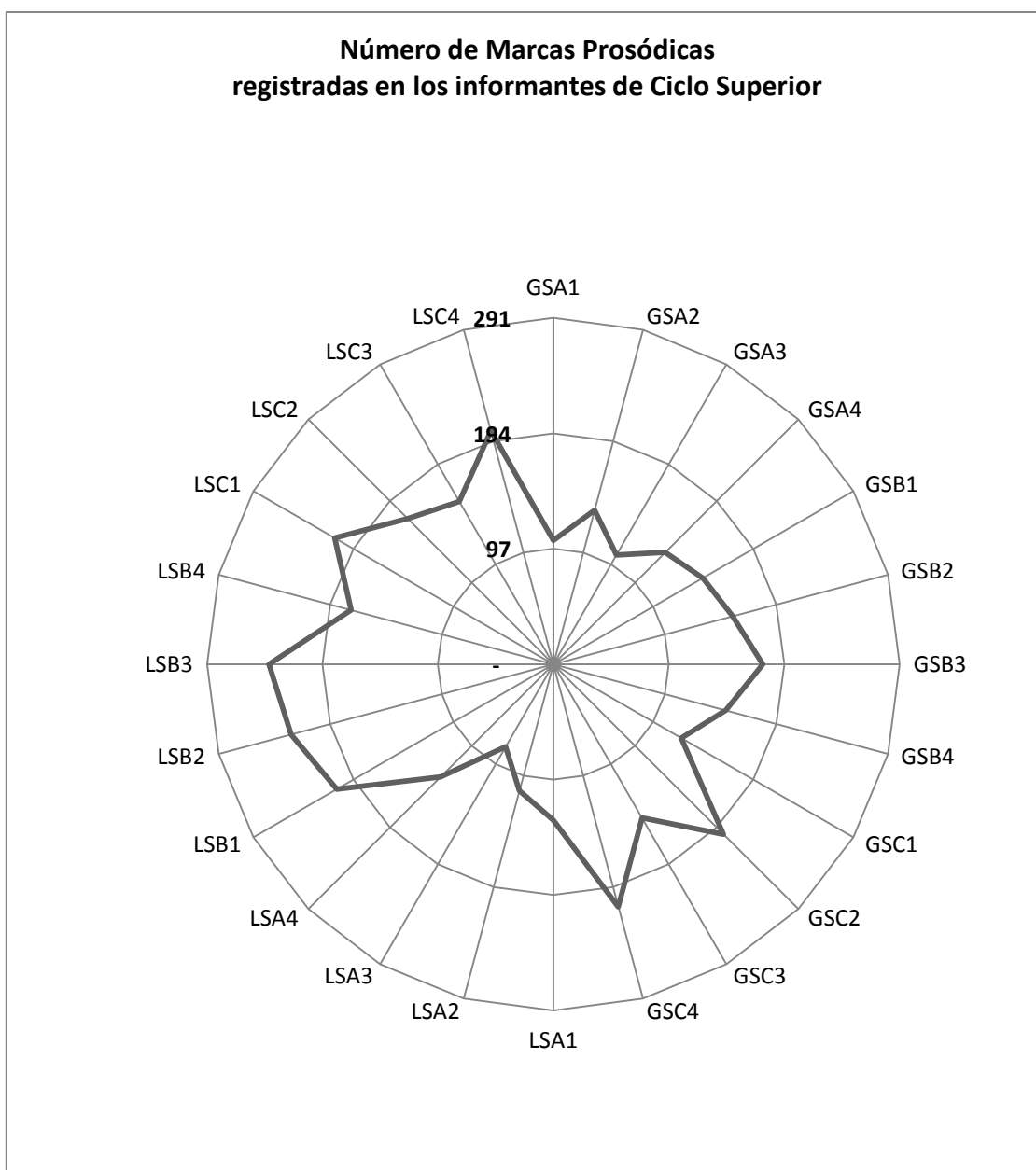


Gráfico 9.47: Número de MP registradas en los informantes de Ciclo Superior

En este Ciclo, al contrario de lo que sucedía en Ciclo Inicial y Ciclo Medio, los informantes que más Marcas Prosódicas codifican provienen de la escuela Lola Anglada y pertenecen a los estratos B y C. Esto no significa, no obstante, que los informantes provenientes de Gavà Mar registren, por lo general, pocas MP. En general, los lectores que menos Marcas Prosódicas registran pertenecen al estrato A (lectores con una competencia lectora alta).

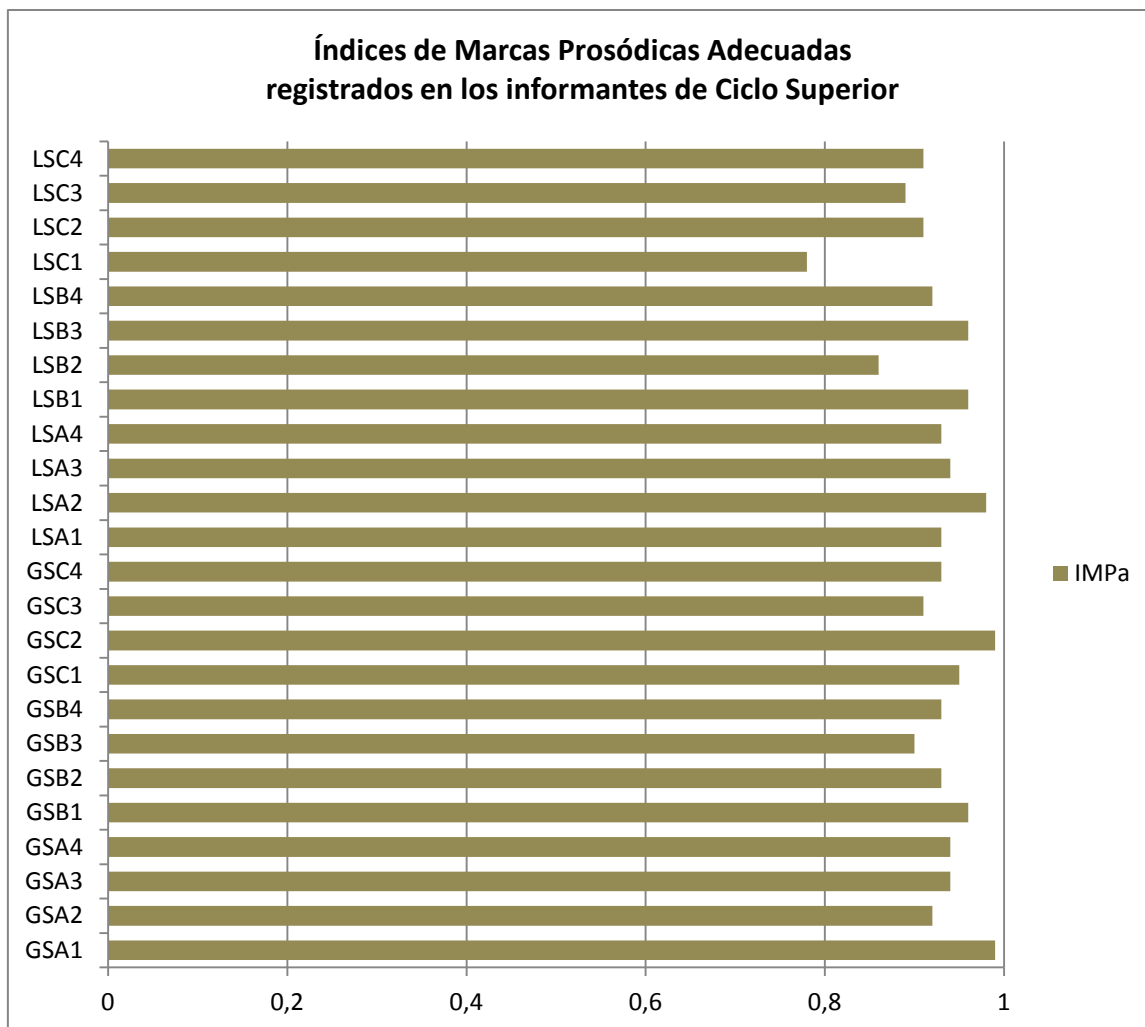


Gráfico 9.48: IMPa registrados en los informantes de Ciclo Superior

Del gráfico 9.48 se desprende que todos los informantes de Ciclo Superior registran un Índice de Marcas Prosódicas Adecuadas próximo a 0,93. El Ciclo Superior es el Ciclo que mejores marcas obtiene en este parámetro. Los informantes que más inflexiones parecidas a las que prevé la plantilla codifican son LSA2, GSC2 y GSA1 y llama la atención el caso de GSC2, que es un lector que ha sido catalogado como lector con una competencia lectora baja. Podemos interpretar este fenómeno si atendemos a sus valores en nºMP (muy altos). Esto significa que el informante GSC2 realiza inflexiones y Cesuras a menudo, pero que las inflexiones más importantes las realiza en el sentido que indica la plantilla. En el otro extremo, los informantes con menor IAP son LSC1 y LSB2 (los dos provenientes de la escuela Lola Anglada y con valores muy altos en nºMP).

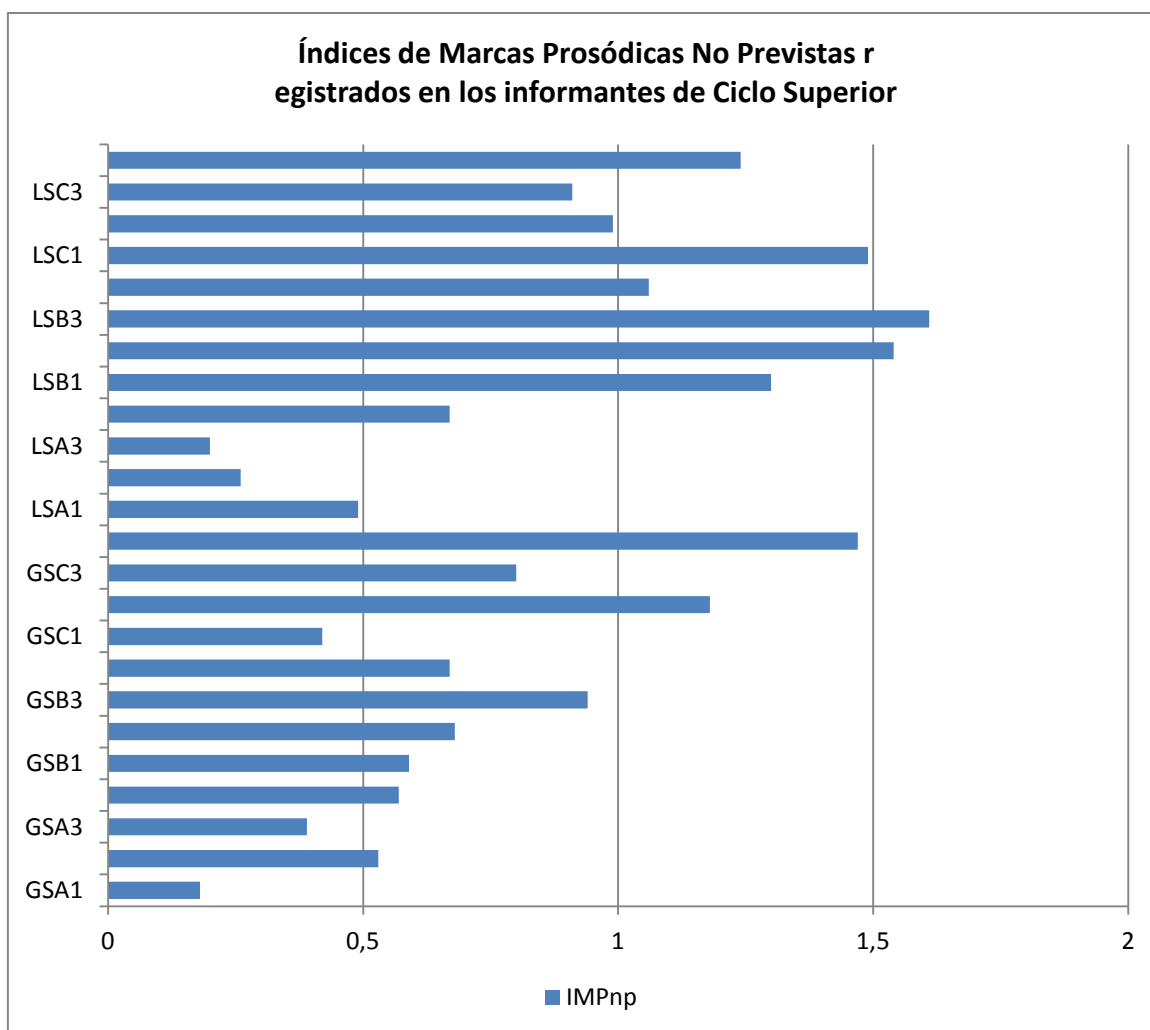


Gráfico 9.49: IMPnp registrados en los informantes de Ciclo Superior

En el gráfico 9.49, podemos observar los Índices de Marcas Prosódicas No Previstas que han registrado los informantes de Ciclo Superior. Por lo general, al contrario de lo que ocurría en los Ciclos inicial y Medio, el Índice de Marcas Prosódicas No Previstas es menor en Gavà Mar.

En este Ciclo, hay un total de 6 informantes (el 25%) que presentan un IMPnp menor a 1 y que pertenecen a distintos estratos de nivel de competencia lectora. Ahora bien, los 3 informantes que describen valores menores a 0,5 pertenecen al estrato A. Este parámetro selecciona, también, a los lectores del estrato C en Gavà Mar.

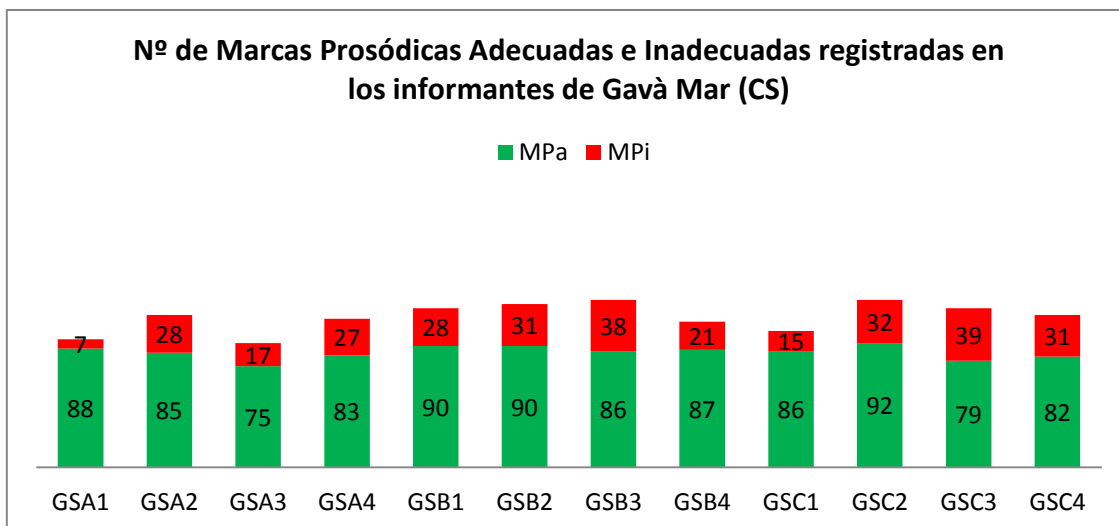


Gráfico 9.50: Número de MPa y de MPi registradas en los informantes de CS provenientes de Gavà Mar

Los gráficos 9.50 y 9.51 muestran, en verde, el número de Marcas Prosódicas Adecuadas (es decir, la cantidad de inflexiones que coinciden en ubicación y sentido—terminativo o continuativo— con lo que prevé la plantilla) y, en rojo, el número de Marcas Prosódicas Inadecuadas (es decir, la cantidad de inflexiones que han sido codificadas por los informantes y que no coinciden con lo que prevé la plantilla) que han registrado los informantes de Ciclo Medio en el transcurso de su lectura.

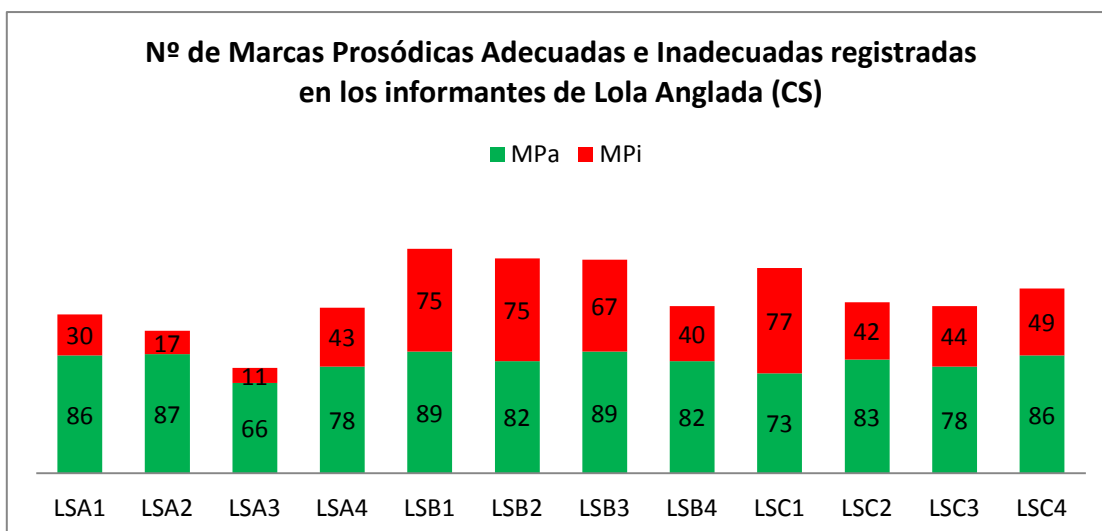


Gráfico 9.51: Número de MPa y de MPi registradas en los informantes de CS provenientes de Lola Anglada

El gráfico 9.50 muestra los valores de MPa y de MPi registrados en los informantes de Gavà Mar y el gráfico 9.51 se centra en los datos registrados en Lola Anglada.

La mayoría de los informantes registra valores de MPa próximos a 85 (si bien cualquier valor entre 38 y 97 indicaría una competencia prosódica parecida a la de la plantilla). Esto significa que, tal y como ocurría en Ciclo Medio, la mayoría de los informantes obvia algunos de los núcleos fónicos previstos en la plantilla. El 62% de los informantes—todos los que provienen de Gavà Mar y 3 informantes del estrato A de Lola Anglada—codifica un número significativamente menor de MPi que de MPa. De nuevo, se demuestra que las proporciones mejoran de Ciclo en Ciclo.

Lo curioso esta vez es que, al contrario de lo que ocurre en Ciclo Inicial y en Ciclo Medio, y de acuerdo a lo que indica el gráfico 9.50, en el estrato de Ciclo Superior, la escuela Gavà Mar registra los valores más bajos de MPi. En Lola Anglada (gráfico 9.51), los informantes codifican, por lo general, alrededor del doble de Marcas Prosódicas Inadecuadas que en Gavà Mar.

En la página que sigue, valoramos estos datos agrupando a los informantes por su supuesto nivel de competencia lectora. Para la interpretación de los datos, deberá tenerse en cuenta que los dos centros se comportan de un modo muy distinto.

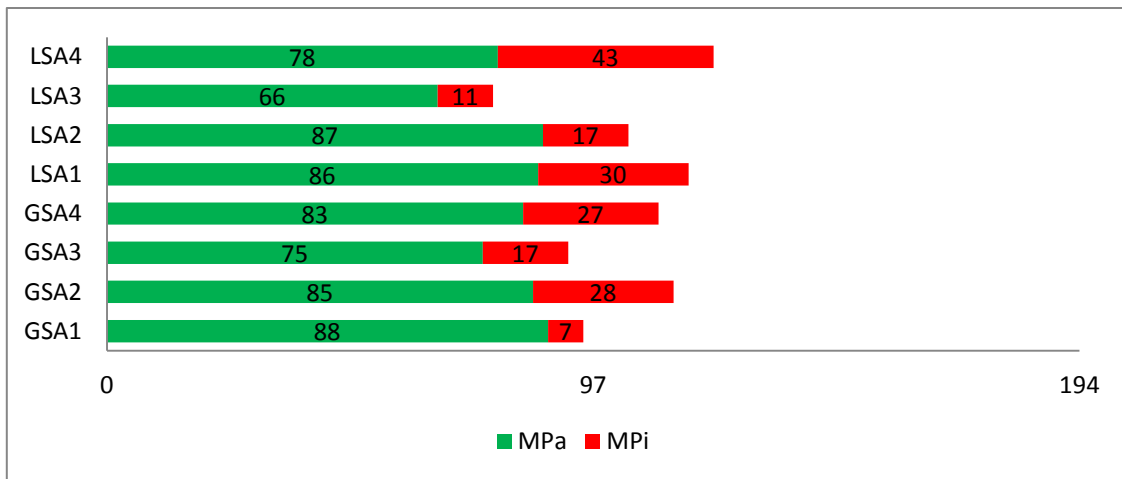


Gráfico 9.52: Número de MPa y MPi registradas en los informantes de Ciclo Superior catalogados como lectores A

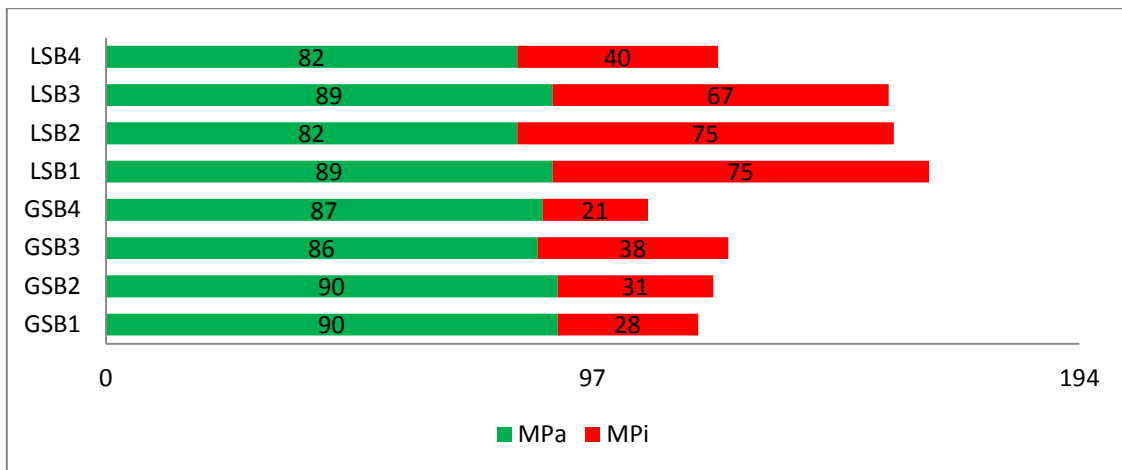


Gráfico 9.53: Número de MPa y MPi registradas en los informantes de Ciclo Superior catalogados como lectores B

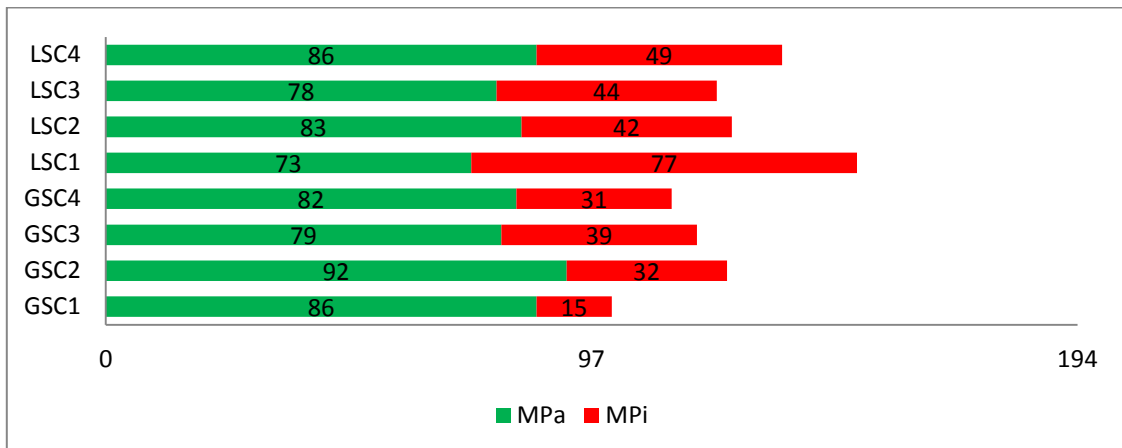


Gráfico 9.54: Número de MPa y MPi registradas en los informantes de Ciclo Superior catalogados como lectores C

Los gráficos 9.52, 9.53 y 9.54 muestran los resultados de MPa y de MPi a lo largo de los distintos estratos de nivel de competencia lectora de los informantes de Ciclo Superior. No puede afirmarse que, en este Ciclo, este parámetro seleccione a los informantes por su supuesto nivel de competencia lectora, si bien parece que hay cierta coherencia en los resultados del estrato A. Llama la atención, también, que la mayoría de los informantes del estrato B se muevan alrededor de las 90 MPa (valores más altos de Marcas Prosódicas coincidentes y, por tanto, valores más bajos de Grupos Fónicos Saltados) y, que, los informantes del estrato B de Lola Anglada sean los que mayores valores de MPe presenten.

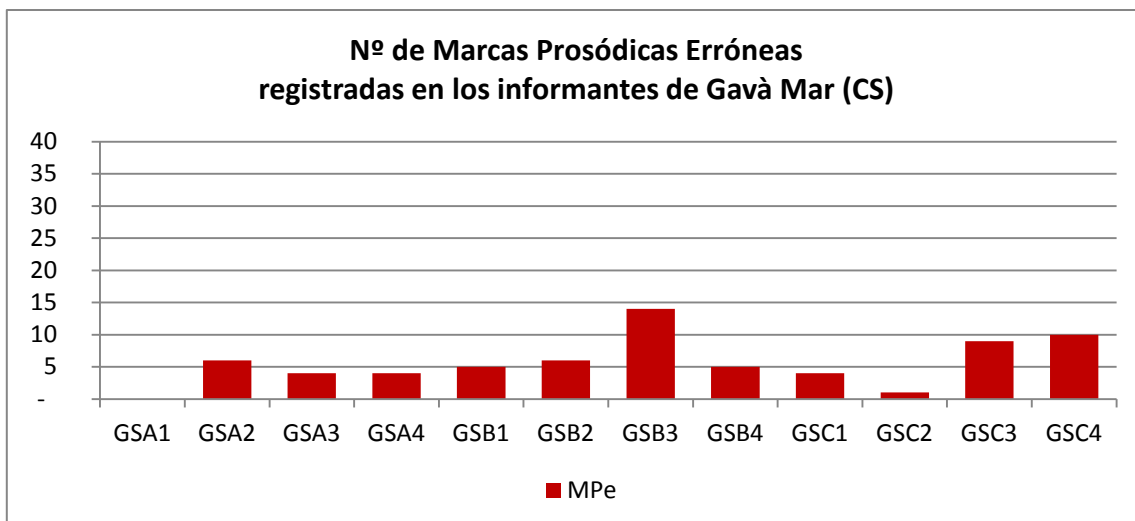


Gráfico 9.55: Número de MPe registradas en los informantes de Ciclo Superior provenientes de Gavà Mar

Los gráficos 9.55 y 9.56 muestran cuántas de las Marcas Prosódicas Inadecuadas codificadas por los informantes de Ciclo Superior son de tipo Erróneo. Es decir: en cuántas ocasiones los informantes han obviado una inflexión obligatoria (porque había un punto, por ejemplo) y en cuántas ocasiones los informantes han codificado inflexiones de sentido terminativo en medio de una idea. El gráfico 9.55 muestra los valores de MPe registrados en los informantes de Gavà Mar y el gráfico 9.56 muestra los valores de MPe en Lola Anglada.

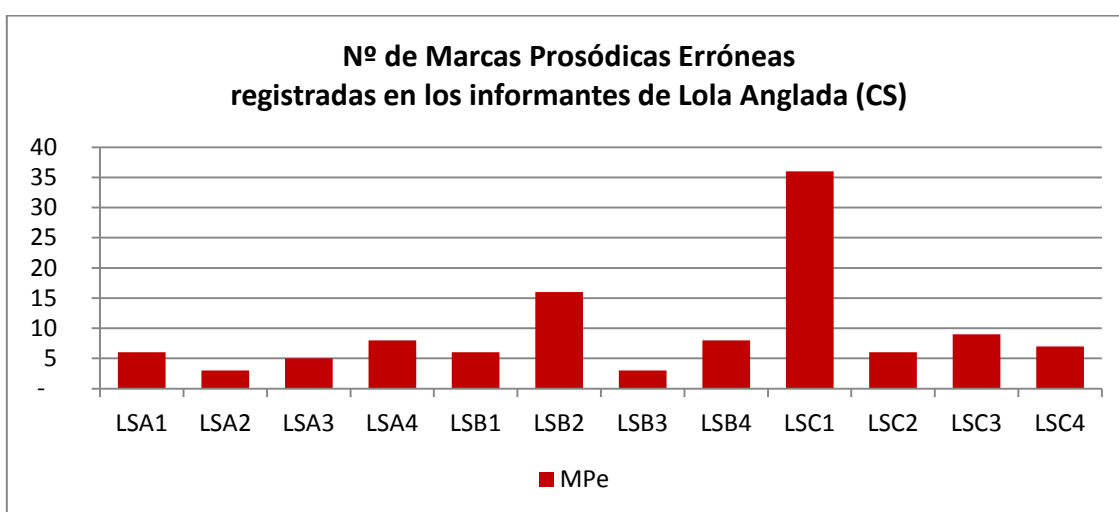


Gráfico 9.56: Número de MPe registradas en los informantes de Ciclo Superior provenientes de Lola Anglada

Por lo general, en este Ciclo, se reduce drásticamente la presencia de MPe. La mayoría de los informantes codifica entre 0 y 9 Marcas de este tipo. Hay un informante que se desvía por completo de la muestra, LSC1, pues codifica 36 MPe (de un total de 77 MPi). Le siguen dos informantes, GSB3 y LSB2, que codifican alrededor de 15 Marcas Prosódicas Erróneas.

Aunque las diferencias entre los resultados de MPe de uno y otro centro no son, por lo general, notables, podría decirse que Gavà Mar registra menos Marcas de este tipo. Tal y como muestra el gráfico 9.55, en este centro hay un 41% de los informantes que codifica menos de 5 MPe, y uno de ellos, el informante GSA1, no codifica ninguna (se trata del informante que menos MPi registra de la muestra, también). Llama la atención el caso de GSC2, que le sigue entre los que mejores valores registran (solo 1 MPe, a pesar de ser del estrato C). No puede afirmarse que, en este centro, los valores de MPe, seleccionen a los estratos de nivel, si bien dos de los informantes que más MPe registran se encuentran en el estrato C.

Tal y como puede verse en el gráfico 9.56, en el centro Lola Anglada, los informantes registran, por lo general, valores alrededor de 8 MPe. Llama la atención el caso de LSB3, que registra una de las Marcas más altas en MPi y una de las más bajas en MPe. De nuevo, no puede afirmarse que, en este centro y en este Ciclo, los valores de MPe, seleccionen a los estratos de nivel, si bien dos de los informantes que más Marcas de este tipo registran se encuentran en el estrato C. Estudiamos estos comportamientos de estrato en la página que sigue.

Si comparamos los informantes que registran los valores más bajos y más altos de MPi y de MPe, observaremos cierta coincidencia, pero no absoluta. Lo vemos en la tabla 9.7:

Informantes que registran menos MPi	Informantes que registran menos MPe
GSA1, GSA3, <u>GSC1</u> , LSA2, <u>LSA3</u>	GSA1, GSC2, LSA2, <u>LSB3</u>
Informantes que registran más MPi	Informantes que registran más MPe
<u>LSB1</u> , LSB2, <u>LSB3</u> , LSC1	<u>GSB3</u> , LSB2, LSC1

Tabla 9.7: Comparación entre los valores más relevantes de MPi y de MPe de Ciclo Medio

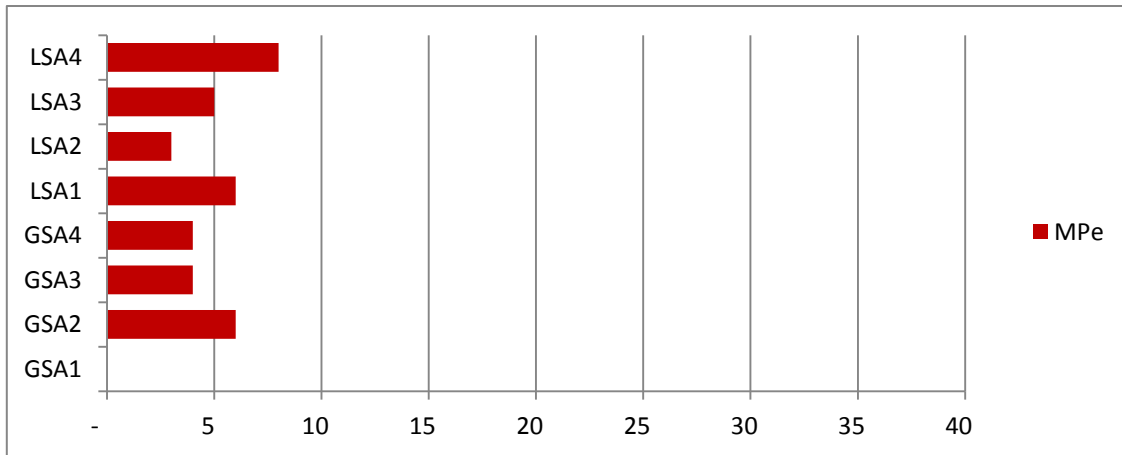


Gráfico 9.57: Número de MPe registradas en los informantes de Ciclo Superior catalogados como lectores A

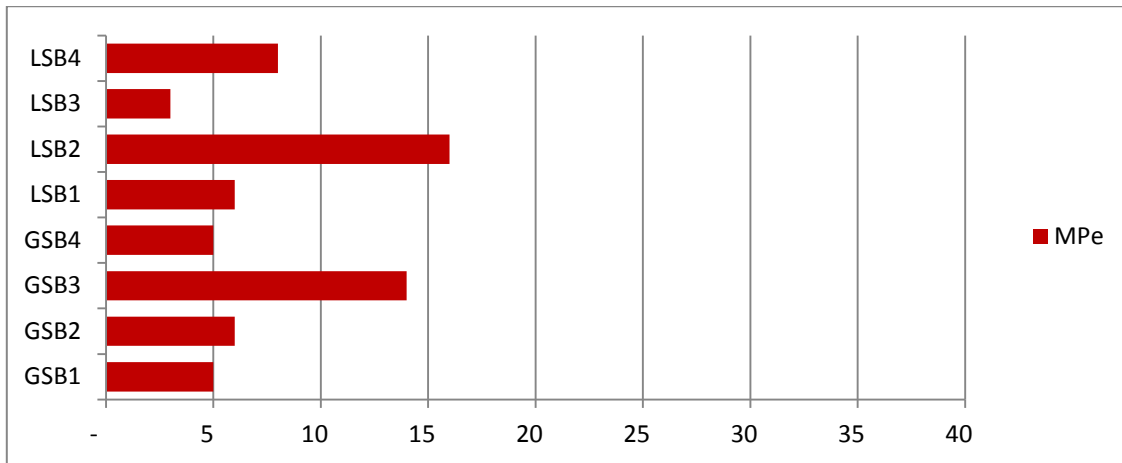


Gráfico 9.58: Número de MPe registradas en los informantes de Ciclo Superior catalogados como lectores B

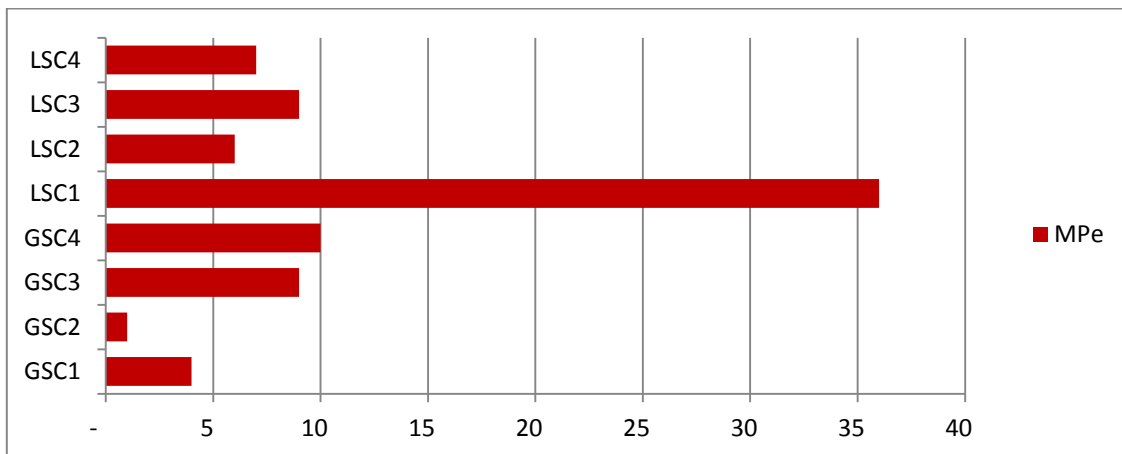


Gráfico 9.59: Número de MPe registradas en los informantes de Ciclo Superior catalogados como lectores C

Los gráficos 9.57, 9.58 y 9.59 muestran el número de MPe de los informantes de Ciclo Superior agrupados por su estrato de supuesto nivel de competencia lectora. El gráfico 9.57, muestra que hay cierta relación entre codificar pocas MPe y pertenecer al estrato A. Cabría colocar al informante LSA4 en el estrato C (también si atendemos a su registro de MPi debería estar en otro estrato inferior) y sustituirlo por los informantes GSC2 y LSB3. De este modo, podríamos decir que el estrato A se caracteriza por registrar alrededor de 4 MPe.

En cierto modo, también se observa, en el gráfico 9.59, cierta coherencia entre el estrato C y el registro de MPe. Cabría desplazar a los informantes LSC2, GSC2 y GSC1 y sustituirlos por los informantes LSA4, LSB4, LSB2 y GSB3. De este modo, podríamos decir que el estrato C se caracteriza por registrar valores mayores a 8 Mpe y que el estrato B (gráfico 55) se caracteriza por registrar valores de 5 MPe. Debe tenerse en cuenta que estas apreciaciones consideran que cerca del 40% de los informantes registran valores de MPe incoherentes a su estrato.

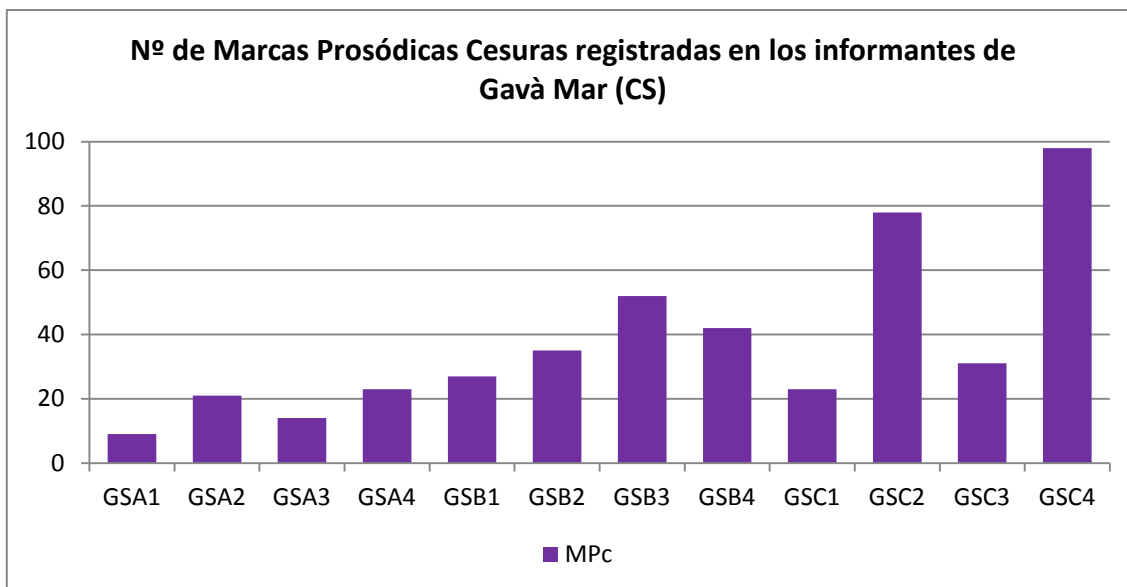


Gráfico 9.60: Número de MPc registradas en los informantes de Ciclo Superior provenientes de Gavà Mar

Los gráficos 9.60 y 9.61 muestran el número de Cesuras (MPc) que codifican los informantes de Ciclo Superior provenientes de los centros Gavà Mar y Lola Anglada, respectivamente.

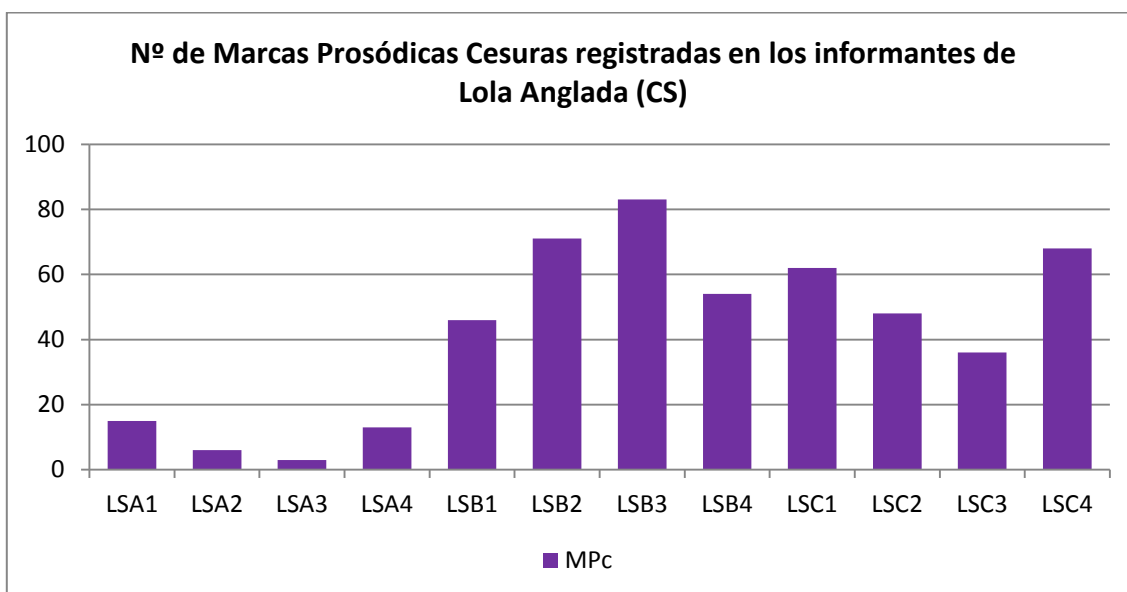


Gráfico 9.61: Número de MPc registradas en los informantes de Ciclo Superior provenientes de Lola Anglada

Una mirada conjunta a estos dos gráficos, nos permitirá descubrir que, al contrario de lo que ocurría en el Ciclo Inicial y en el Ciclo Medio, es en el Lola Anglada donde más Cesuras se registran (y también más Marcas Prosódicas Erróneas y más Marcas Prosódicas Inadecuadas), a pesar de que los informantes que más Cesuras registran de la muestra provienen de Gàva Mar. Se demuestra que a medida que los neolectores van desarrollando sus habilidades lectoras (avanzan de curso), se estrecha relación entre codificar altos valores de MPi, MPe y MPc.

En este Ciclo, los valores más bajos de MPc están entre las 10 y las 25 Cesuras y los valores medios de MPc están en torno a las 55 Cesuras. Los valores más altos de MPc superan las 70 Cesuras y pueden llegar hasta las 98 Cesuras, como en el caso del informante GSC4. El informante LSB3 registra 83 Cesuras y el informante GSC2 registra 78.

Del gráfico 9.60, se desprende que el parámetro MPc selecciona, en Gavà Mar, a los informantes de estrato A y a dos informantes del estrato C, tal y como ocurre en Ciclo Medio. En Lola Anglada, en cambio, los valores de MPc seleccionan solo a los lectores con una competencia lectora alta (véase gráfico 9.61), porque el resto corresponde a lectores muy deficientes en lo que a número de Cesuras se refiere. Podríamos decir que, en el Ciclo Superior, y atendiendo al número de MPc, Lola Anglada presenta una muestra muy dual: o sus informantes registran muy pocas Cesuras o registran muchas. Esto significa que, en este centro y Ciclo, los lectores con una competencia lectora alta se desmarcan mucho respecto al número de pausas que realizan los demás. Además, llama la atención que, de nuevo, los informantes que más Cesuras presentan de Lola Anglada pertenezcan al estrato B (escolares con una competencia lectora media).

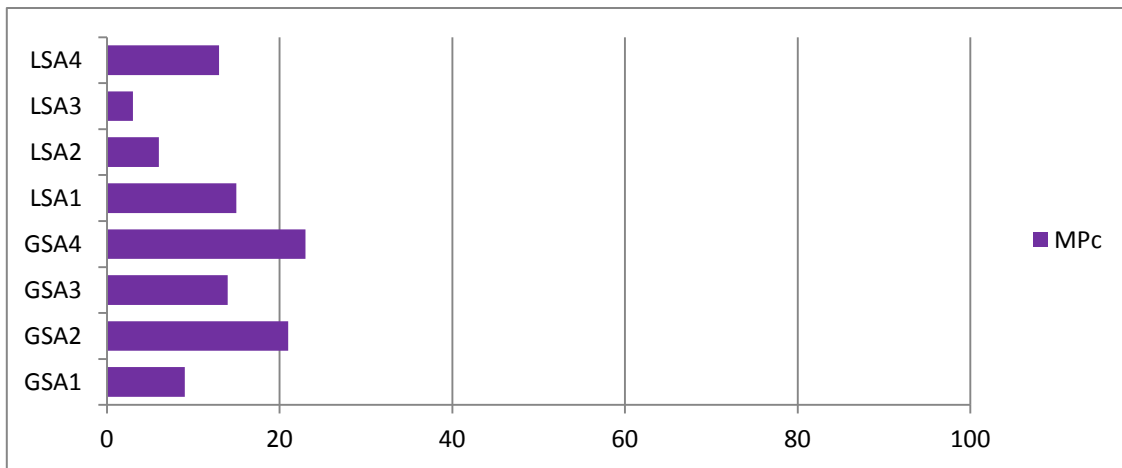


Gráfico 9.62: Número de MPc registradas en los informantes de Ciclo Superior catalogados como lectores A

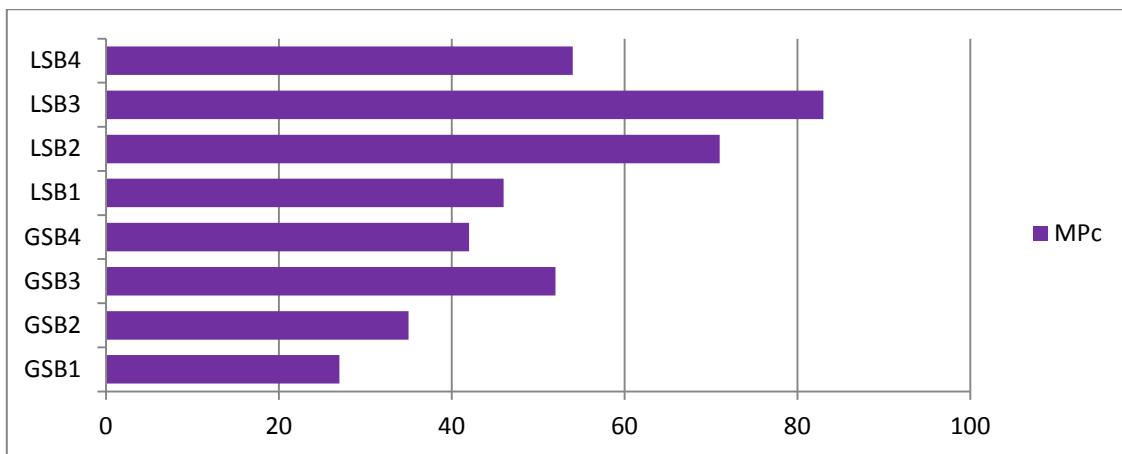


Gráfico 9.63: Número de MPc registradas en los informantes de Ciclo Superior catalogados como lectores B

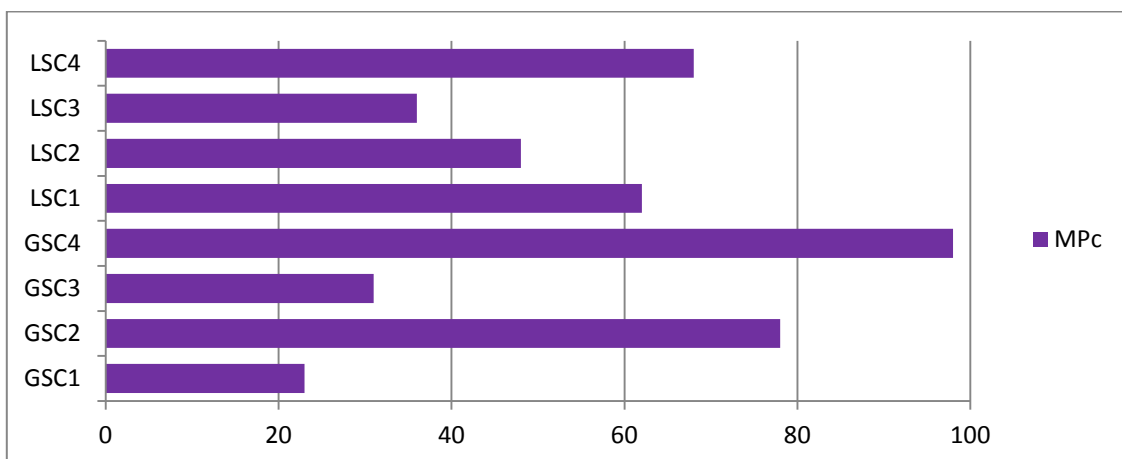


Gráfico 9.64: Número de MPc registradas en los informantes de Ciclo Superior catalogados como lectores C

Los gráficos 9.62, 9.63 y 9.64 muestran los resultados de MPc en los distintos estratos de nivel de competencia lectora. Solo el gráfico 9.62 selecciona a un grupo estable. Esto es: en Ciclo Superior, las MPc seleccionan a los lectores con una supuesta competencia lectora alta. En el gráfico 9.64, puede verse como el informante GSC1 registra valores de Cesuras más propios de un lector A. Esto viene ocurriendo en el análisis de todos sus parámetros prosódicos, y ya avanzamos que este informante obtiene buenas puntuaciones de comprensión. Desconocemos, por tanto, cuáles han sido los criterios que han hecho que sus maestros lo consideren un lector C.

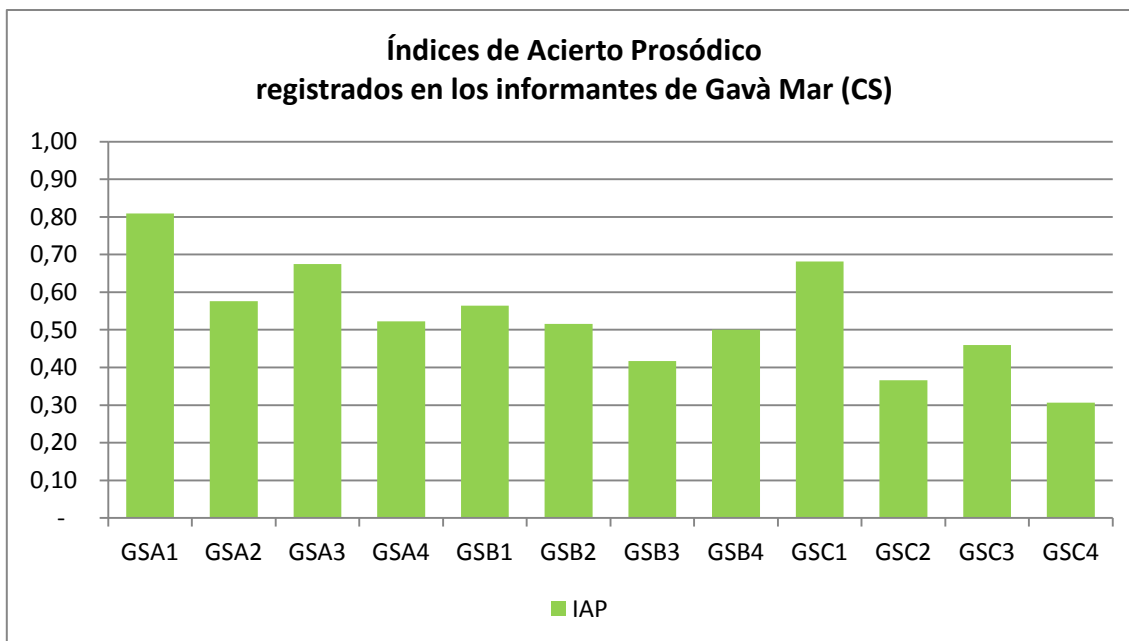


Gráfico 9.65: IAP registrados en los informantes de Ciclo Superior provenientes de Gavà Mar

En los gráficos 9.65 y 9.66 se han mostrado los Índices de Acierto Prosódico de los informantes de Ciclo Superior, provenientes de los centros Gavà Mar y Lola Anglada, respectivamente.

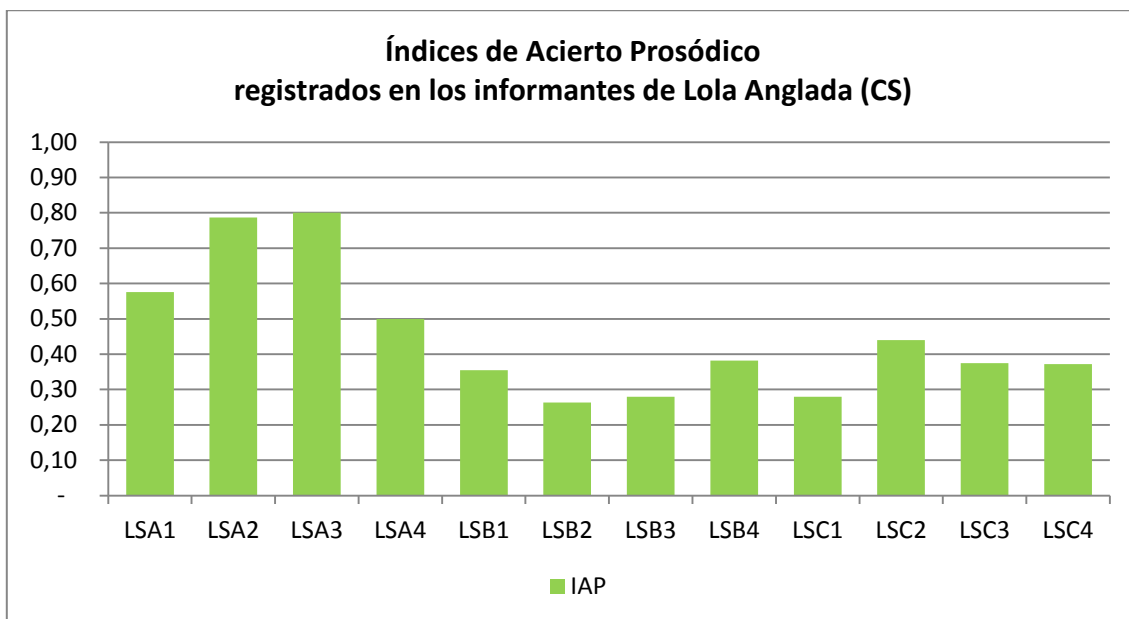


Gráfico 9.66: IAP registrados en los informantes de Ciclo Superior provenientes de Lola Anglada

La escuela Gavà Mar obtiene sus mejores valores de IAP en este Ciclo, al contrario de Lola Anglada, que reduce drásticamente sus marcas. Recordamos que el parámetro IAP mide, en una escala del 0 al 1, cuántos de los grupos fónicos que prevé la plantilla (97 en este Ciclo) han sido codificados, sin interrupciones de por medio, por los informantes. Y, en este sentido, cuanto más se acerque a 1 el IAP, mejor.

Del gráfico 9.65 se desprende que, en Gavà Mar, los valores más altos de IAP están en torno a 0,7, que los valores medios (y la mayoría) de IAP están en torno a 0,5 y que los valores más bajos (y la minoría) están en torno a 0,37 IAP o menos. Por el contrario, del gráfico 9.66 se desprende que: los valores más altos de IAP de Lola Anglada están en torno a 0,8 (solo dos informantes), los valores medios están en torno a 0,45 y que los valores más bajos están en torno a 0,3. Esto es: en Lola Anglada, se encuentran dos de los mejores lectores de la muestra, si atendemos a los registros de IAP, pero, mientras que la mayoría de los informantes de Gavà Mar registra valores de IAP cercanos a 0,5, la mayoría de los informantes de Lola Anglada Índices de Acierto Prosódico que están entre los valores de 0,3 y de 0,4.

Por lo general, los valores de IAP seleccionan, en Gavà Mar, a los lectores del estrato A y a los lectores del estrato C (menos en el caso, ya comentado, del informante GSC1). Esto significa que, de algún modo, el IAP selecciona, también en este centro y Ciclo, a los lectores medios. Esto ocurría también en Ciclo Medio. En Lola Anglada, el IAP selecciona de forma clara a los lectores del estrato A y, como viene siendo normal en este análisis, sus peores informantes se encuentran en el estrato B. En la página que sigue analizamos estas relaciones con detalle.

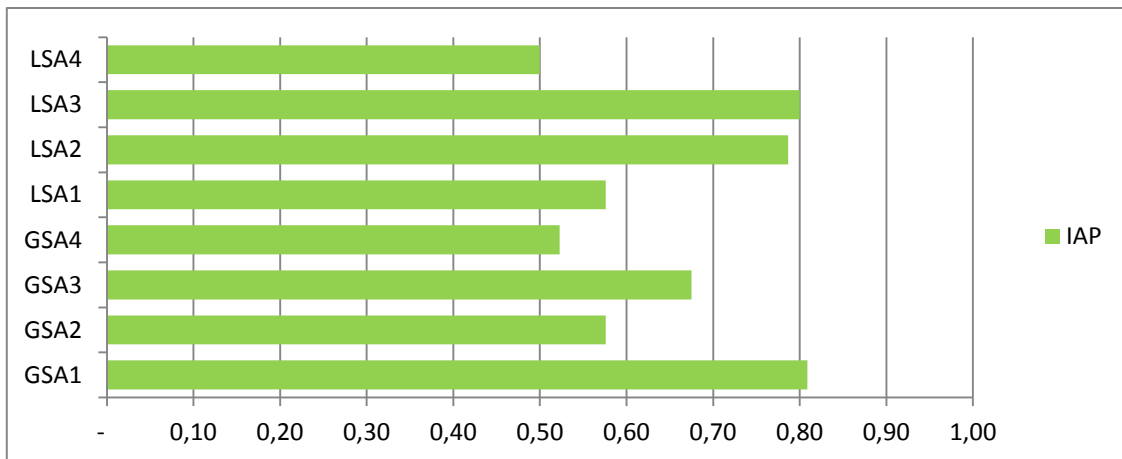


Gráfico 9.67: IAP registrados en los informantes de Ciclo Superior catalogados como lectores A

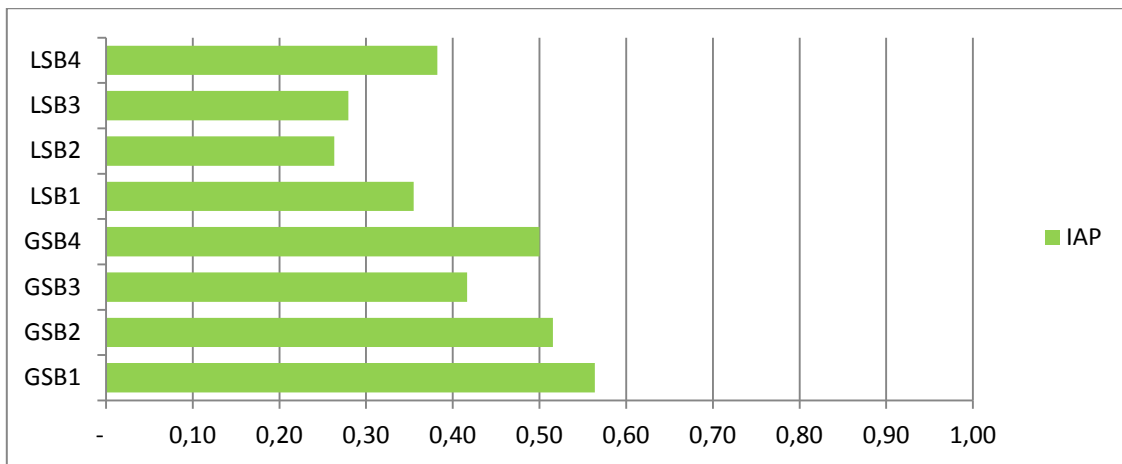


Gráfico 9.68: IAP registrados en los informantes de Ciclo Superior catalogados como lectores B

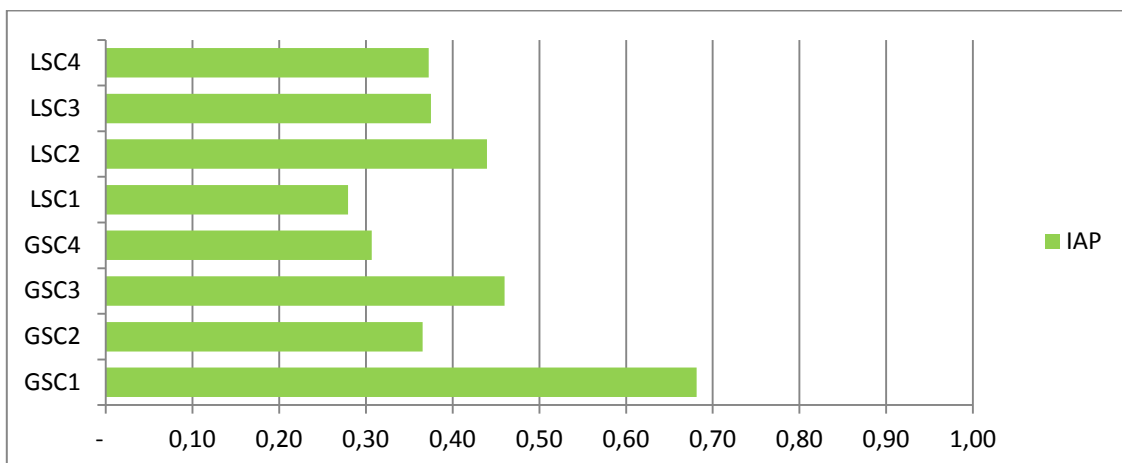


Gráfico 9.69: IAP registrados en los informantes de Ciclo Superior catalogados como lectores C

Los gráficos 9.67, 9.68 y 9.69 muestran los Índices de Acierto Prosódico que registran los informantes de Ciclo Superior a lo largo de los distintos estratos de nivel de competencia lectora. Debe entenderse que, para la lectura de estos gráficos, cuanto más largas sean las barras, mayor coincidencia con los grupos fónicos que prevé la plantilla describen los informantes. En este sentido, parece que los informantes del gráfico 9.67 (estrato de competencia lectora alta) son los que mejores valores de IAP registran, lo que significa que este parámetro selecciona, con cierta fiabilidad, a los lectores del estrato A. Por lo general, esto ocurre con todo los parámetros de este Ciclo. En cambio, esto no ocurre así con los lectores del estrato B (gráfico 65) y C (gráfico 66), que guardan pocas diferencias entre sí.

En la página que sigue, mostramos un resumen esquemático de las observaciones más significativas de apartado.

9.4 OBSERVACIONES GENERALES DE LOS RESULTADOS DE PROSODIA

Dada la extensión de este capítulo, recogemos, a modo de resumen, las anotaciones más relevantes aquí. La tabla 9.8 compila, Ciclo por Ciclo, las observaciones más importantes sobre el comportamiento de los distintos parámetros prosódicos. Esta tabla sigue el orden de exposición de los gráficos y su discusión: primero un resumen sobre el comportamiento del parámetro *Número de Marcas Prosódicas* totales; después, sobre el comportamiento de los *Índices de Marcas Prosódicas Adecuadas*; más adelante, sobre el comportamiento de los *Índices de Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla* y, después, sobre el *Número de Marcas Prosódicas Adecuadas* y el *Número de Marcas Prosódicas Inadecuadas*. A continuación, hemos seguido con los comentarios acerca del comportamiento de las *Marcas Prosódicas Erróneas* y, acto seguido, sobre el comportamiento de las *Marcas Prosódicas Cesuras*. La última parte de la tabla 9.8 recoge las anotaciones más relevantes en el estudio del parámetro de los *Índices de Acierto Prosódico*:

RESUMEN DE LOS RESULTADOS DE PROSODIA EN CICLO INICIAL	
NºMP	Más del 50% de los informantes codifica en torno al doble o el cuádruple de las Marcas Prosódicas previstas en la plantilla y solo dos (del estrato A) se acercan al número de MP previstas.
IMPa	<p>Por lo general, los informantes registran en IMPa cercanos a 0,82.</p> <p>En algunos casos, los informantes con menor IMPa coinciden con los que más Marcas Prosódicas Totales codifican. Pero esto no se actualiza siempre.</p> <p>Los informantes con mayor IMPa son del estrato A.</p> <p>Los informantes con menor IMPa son del estrato B y C.</p>

IMPnp	<p>Hay un total de 5 informantes (el 20,83%) que presentan un IMPnp menor a 1. Si seleccionamos a los tres informantes que describen los valores más bajos, observamos que pertenecen al grupo de lectores con una competencia lectora alta. Dos de ellos asumen buenos resultados de comprensión. En el otro extremo, los tres informantes que más Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla registran provienen de la escuela Gavà Mar y del estrato C. Dos de ellos registran muy bajas puntuaciones de comprensión.</p>
Mpa y MPI	<p>La inmensa mayoría de los informantes registra valores de MPa próximos al máximo previsto: 58.</p> <p>Solo un 25% registra una proporción significativamente menor de MPi que de MPa.</p> <p>Gavà Mar destaca en proporción de MPi.</p> <p>En Lola Anglada, llama la atención que los informantes que peores resultados de MPi presentan sean del estrato B.</p> <p>En general, hay cierta coherencia entre los registros de MPi y el nivel de competencia lectora que los maestros han asumido en los informantes. Con todo, parece que hay informantes que no están bien distribuidos en sus estratos.</p>
MPE	<p>Los informantes codifican en torno a 13 MPE</p> <p>A pesar de los resultados de MPi, Lola Anglada destaca en MPE.</p> <p>Los informantes que más MPE registran pertenecen al estrato B.</p>

	<p>Por lo general, parece que hay cierta relación entre los estratos de nivel de competencia lectora y los valores de MPE, sobre todo en el grupo A y, en general, en Gavà Mar.</p>
MPC	<p>Los valores más bajos de MPC están en torno a 30, los valores medios de MPC están en torno a 60 y los valores más altos están en torno a 100.</p> <p>Gavà Mar destaca en registros de Cesuras.</p> <p>Los informantes que menos Cesuras registran se encuentran, en su mayoría, en el grupo A; esto es, entre los lectores con una competencia lectora alta. Con todo, no parece que las Cesuras definan el nivel de competencia lectora de los alumnos.</p>
IAP	<p>En general, los valores de IAP, en este Ciclo, son muy bajos (en torno a 0,2).</p> <p>En Lola Anglada se registran mejores resultados de IAP.</p> <p>En general, este parámetro selecciona a los lectores del estrato A y, en general, guarda cierta relación con los demás estratos.</p>
RESUMEN DE LOS RESULTADOS DE PROSODIA EN CICLO MEDIO	
NºMP	<p>Más del 30% de los informantes codifica en torno al doble o al cuádruple de las Marcas Prosódicas previstas, a pesar de que se trata de un texto cuya plantilla prevé hasta 114 inflexiones. Solo cuatro informantes (del estrato A) se acercan al número de MP previstas.</p>
IMPa	<p>Por lo general, los informantes registran un IMPa próximo a 0,9.</p>

	<p>Existe una relación inversa unánime entre los parámetros de nºMP y IMPa. Esto es: se actualiza que el hecho de obviar muchas de las inflexiones que prevé la plantilla supone añadir muchas inflexiones o Cesuras de por medio.</p> <p>Los informantes con mayor IMPa son del estrato A o B.</p> <p>Los informantes con menor IMPa son de la escuela Gavà Mar y del estrato C.</p>
IMPnp	<p>En este Ciclo, hay un total de 15 informantes (el 62,5%) que presentan un IMPnp menor a 1 y que pertenecen a distintos estratos de nivel de competencia lectora.. De entre ellos, los tres que describen los valores más bajos de IMPnp corresponden a lectores con una supuesta competencia lectora alta. Dos de ellos obtienen muy buenos resultados en comprensión. En el otro extremo, los tres informantes que más Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla registran provienen de la escuela Gavà Mar y del estrato C. Dos de ellos registran muy bajas puntuaciones de comprensión.</p>
MPa y MPI	<p>La mayoría de los informantes codifica un 16% menos de inflexiones Adecuadas previstas.</p> <p>El 40% de los informantes—la mayoría provenientes de la escuela Lola Anglada— codifica un valor significativamente menor de MPI que de MPa.</p> <p>Gavà Mar destaca en proporción de MPI.</p> <p>En Lola Anglada, llama la atención que la mayoría de los informantes que peores resultados de MPI registra sean del estrato B.</p> <p>Hay cierta coherencia entre los registros de MPI y el nivel de competencia lectora que los maestros han asumido en los informantes. Gavà Mar selecciona, con este parámetro a los lectores C. Y Lola Anglada selecciona, con este parámetro, a los lectores A.</p>

MPe	<p>Los informantes codifican entre 15 y 18 MPe.</p> <p>Gavà Mar destaca en resultados de MPe.</p> <p>Los informantes que más MPe registran pertenecen al estrato C.</p> <p>Por lo general, este parámetro selecciona, a los lectores con dificultades (estrato C), sobre todo en Gavà Mar.</p>
MPc	<p>Los valores más bajos de MPc están entre las 7 y las 25 Cesuras y los valores medios de MPc están en torno a las 40 Cesuras. Los valores más altos de MPc superan las 60 Cesuras y pueden llegar hasta las 168.</p> <p>Gavà Mar destaca en registros de Cesuras.</p> <p>Este parámetro parece seleccionar a los lectores del estrato A y, en Gavà Mar, también, a los lectores del estrato C.</p>
IAP	<p>La mayoría de escolares obtienen valores cercanos a 0,6. Pero también hay un buen número de informantes que registran valores menores a 0,5.</p> <p>En Lola Anglada se registran mejores resultados de IAP.</p> <p>Este parámetro selecciona, en cada escuela, a los informantes del estrato A y, en Gavà Mar, también a los del estrato C.</p>
RESUMEN DE LOS RESULTADOS DE PROSODIA EN CICLO SUPERIOR	
NºMP	<p>Más del 30% de los informantes codifica en torno al doble de las Marcas Prosódicas previstas y ninguno supera esta proporción. Solo cuatro (del</p>

	<p>estrato A) se acercan al número de MP previstas. Hay, también, un informante que codifica menos Marcas del máximo previsto en la plantilla.</p>
IMPa	<p>Por lo general, los informantes registran un IMPa próximo a 0,93.</p> <p>Los dos informantes con menor IMPa obtienen valores muy altos de nºMP.</p> <p>Los informantes con mayor IMPa son del estrato A y C.</p> <p>Los informantes con menor IMPa son de la escuela Lola Anglada y del estrato B y C.</p>
IMPnp	<p>Los tres informantes que describen los valores más bajos de IMPnp pertenecen al grupo de lectores catalogados como A. Dos de ellos obtienen buenas puntuaciones en comprensión. En el otro extremo, los cuatro informantes que más Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla registran provienen, en su mayoría de la escuela Lola Anglada y de los estratos B y C. Solo uno de ellos registra una puntuación muy baja y hay dos que registran una puntuación media-baja.</p>
MPa y MPI	<p>La mayoría de los informantes codifica un 12% menos de inflexiones Adecuadas previstas.</p> <p>El 62% de los informantes—todos los que provienen de Gavà Mar y 3 informantes del estrato A de Lola Anglada—codifica un número significativamente menor de MPI que de MPa.</p> <p>Lola Anglada destaca en proporción de MPI.</p> <p>En Lola Anglada, llama la atención que la mayoría de los informantes que por los resultados de MPI registra sean del estrato B.</p> <p>Las MPI parecen seleccionar a los lectores del estrato A.</p>

MPe	<p>Se reduce drásticamente la presencia de MPe, que están en torno a las 6.</p> <p>Lola Anglada destaca en resultados de MPe, si bien no hay diferencias notables.</p> <p>Los informantes que más MPe registran pertenecen a los estratos B y C.</p> <p>Por lo general, este parámetro selecciona al estrato A y al estrato C.</p>
MPc	<p>Los valores más bajos de MPc están entre las 10 y las 25 Cesuras, los valores medios, en torno 50 y los valores más altos superan las 70.</p> <p>Lola Anglada destaca en registros de Cesuras.</p> <p>Este parámetro selecciona, en Gavà Mar, a los informantes de estrato A y a dos informantes del estrato C, tal y como ocurre en Ciclo Medio. En Lola Anglada, en cambio, los valores de MPc seleccionan solo a los lectores con una competencia lectora alta.</p>
IAP	<p>La mayoría de escolares obtienen valores de 0,5 y algunos superan este Índice.</p> <p>En Gavà Mar se registran mejores resultados de IAP.</p> <p>Este parámetro selecciona, en Gavà Mar, a los lectores del estrato A y a los lectores del estrato C. En Lola Anglada, el IAP selecciona de forma clara a los lectores del estrato A.</p>

Tabla 9.8: Anotaciones más relevantes sobre los resultados de prosodia en los distintos Ciclos

En general, podría decirse que, en el Ciclo Inicial:

- Los informantes codifican un mayor número de Marcas Prosódicas (entre las que se incluyen un gran número de MPi y de MPc).
- Gavà Mar obtiene peores resultados de prosodia, aunque Lola Anglada destaca en MPe.
- Los parámetros seleccionan a los informantes con una competencia lectora alta.

En el Ciclo Medio:

- Los informantes no mejoran demasiado en Número de Marcas Prosódicas.
- Gavà Mar obtiene peores resultados de prosodia.
- Los parámetros seleccionan a los informantes con una competencia lectora alta y, en Gavà Mar, también a los informantes con una competencia lectora baja.

En Ciclo Superior:

- Los informantes mejoran, aunque no mucho, en Número de Marcas Prosódicas.
- Lola Anglada obtiene peores resultados de prosodia.
- Los parámetros seleccionan a los informantes con una competencia lectora alta y hay pocas diferencias entre el estrato B y el C

En el próximo capítulo, iniciamos el estudio estadístico de correlaciones entre los valores obtenidos en prosodia y los resultados de comprensión.

10. CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES DE ESTUDIO

*Las cosas importantes son invisibles a los ojos.
Antoine Saint-Exupéry (1943)*

En este capítulo, exploramos qué relación hay entre las diferentes variables de este estudio. El capítulo se vertebra en dos apartados: en el primero, estudiamos qué relación hay entre los segundos que cada uno de los informantes invierte en la lectura y la calidad de sus estrategias prosódicas y de su comprensión y, en el segundo, estudiamos la relación entre las variables que describen la calidad de las estrategias prosódicas de cada informante y los resultados de comprensión.

A lo largo de estas páginas, por tanto, el lector podrá encontrar referencias al tiempo de lectura (seg), a las diferentes estrategias prosódicas (IMPa, MPi, MPe, MPc, IMPnp, IAP), a los malos resultados de comprensión (P+N), a los buenos resultados de comprensión (T) y a los ruidos de comprensión totales (Rt), ruidos de comprensión tipo 1 (R1) y ruidos de comprensión tipo 2 (R2). Nosotros estudiamos si hay correlación o no entre estas variables, cuando se agrupa a los informantes por cada Ciclo y escuela, y de acuerdo a su nivel de competencia lectora. Sin embargo, puesto que hemos podido comprobar que los estratos de competencia lectora no son, en algunos casos, coherentes con nuestros resultados, hemos decidido hacer una nueva estratificación siguiendo este criterio:

Hemos considerado que los lectores más competentes son aquellos que han asumido, al menos, un Índice de Aciertos Prosódicos (IAP) superior o igual a 0,55 y/o una cantidad de respuestas totalmente satisfactorias superior o igual a la mitad de preguntas que propone el cuestionario. Conviene decir, sin embargo, que puesto que tanto el cuestionario de Ciclo Inicial como el cuestionario de Ciclo Superior contienen una pregunta que ha sido superada por todos los informantes, el parámetro que ha marcado a los lectores más competentes en comprensión lectora en estos Ciclos ha sido el de haber obtenido, al menos, 6 respuestas totalmente satisfactorias (de un total de ocho), y no de haber obtenido 5 respuestas T, como ocurre en el Ciclo Medio.

Recordamos que el IAP mide la cantidad de grupos fónicos que han sido codificados de acuerdo a lo que prevé la plantilla y, a nuestro entender, se trata del parámetro que mejor describe la buena competencia prosódica. A continuación mostramos a los informantes con mejores resultados en prosodia y de comprensión de cada Ciclo:

	Informantes con mejor competencia prosódica	Informantes con mejor competencia comprensiva
Ciclo Inicial	GIA1 GIA4 LIA1 LIA2 LIC2	GIA2 GIA3 GIA4 GIC2 LIA2
TOTAL CI	5	5
Ciclo Medio	GMA3 GMA4 GMB4 LMA1 LMA2 LMA3 LMA4 LMC2 LMC4	GMA3 GMB2 GMC2 LMA1 LMA3 LMA4
TOTAL CM	9	6
Ciclo Superior	GSA1 GSA2 GSA3 GSB1 GSC1 LSA1 LSA2 LSA3	GSB4 GSC1 GSC2 GSC4 LSA1 LSA3
TOTAL CS	8	6

Tabla 10.1: Selección de los informantes con mejores resultados de prosodia (IAP) y de comprensión (T) en cada Ciclo

Tal y como puede observarse en la tabla 10.1, de los 72 informantes que conforman la muestra, solo un 30,56% obtiene más de la mitad de la puntuación de IAP. El porcentaje de informantes que supera de forma cualitativa la prueba de comprensión es todavía menor, del 23,61% (que equivale a decir que en cada Ciclo, hay entre 5 y 6 informantes que contestan de forma totalmente satisfactoria a más de la mitad de las preguntas del cuestionario). En estos grupos de lectores, hay nueve informantes que se caracterizan, a la vez, por presentar buenos resultados de prosodia y buenos resultados de comprensión, de un total de 30 (véanse las marcas en rojo, en la tabla).

La mayoría de los informantes que destacan en valores altos de IAP provienen de la escuela Lola Anglada, sobre todo en el Ciclo Medio. Con todo, hay un 45% de informantes que contienen un IAP igual o superior 0,55 que proviene de Gavà Mar. Las diferencias entre la cantidad de escolares que proviene de uno y otro centro en lo que a resultados de comprensión se refiere son más notables. El 64,70% de los informantes que registran más de la mitad de las respuestas T proviene de Gavà Mar y solo el 35,29% proviene de Lola Anglada. Estos datos avanzan algunas de las cuestiones que se discutirán en el capítulo de conclusiones. Conviene notar, también, que la mayoría de los lectores que destacan en los valores de prosodia o de comprensión pertenecen al estrato A, con algunas excepciones.

En resumen, en las páginas que siguen, mostramos las relaciones que se establecen entre: 1) la duración de la lectura y la calidad de las estrategias prosódicas, 2) la duración de la lectura y los resultados de comprensión y 3) la calidad y la cantidad de las estrategias prosódicas y los resultados de comprensión. Aunque, por razones prácticas, hemos agrupado los dos primeros temas (referidos a la duración de la lectura) en un mismo apartado y, después, hemos dedicado un segundo apartado al estudio de las relaciones entre prosodia y comprensión.

Para cuantificar con qué fuerza se relacionan nuestras variables de estudio—duración de la lectura y prosodia; duración de la lectura y comprensión y prosodia y comprensión—, aplicamos el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson, donde r es un valor de correlación que puede ir de 0 a 1 (correlación positiva) o de 0 a -1 (correlación negativa). Esto lo hacemos empleando el procedimiento mejorado que

ofrece el programa Excel en su versión de 2010, que evita los errores por redondeo. En general, debe entenderse que una correlación próxima a cero indica que no hay relación lineal entre las variables. Nosotros consideraremos que un valor de $r=0,4$, es una tendencia muy débil a la correlación, debido a que el muestreo de los diversos grupos de estudio es reducido. Las correlaciones con $r=0,5 \leq 0,65$ serán de tipo moderado. Y solo cuando r sea igual a $0,7$ hablaremos de correlaciones altas, muy altas ($r=0,8$) o casi perfectas ($r=0,9$).

10.1 EL TIEMPO DE LECTURA Y SU RELACIÓN CON LA PROSODIA Y CON LOS RESULTADOS DE COMPRENSIÓN

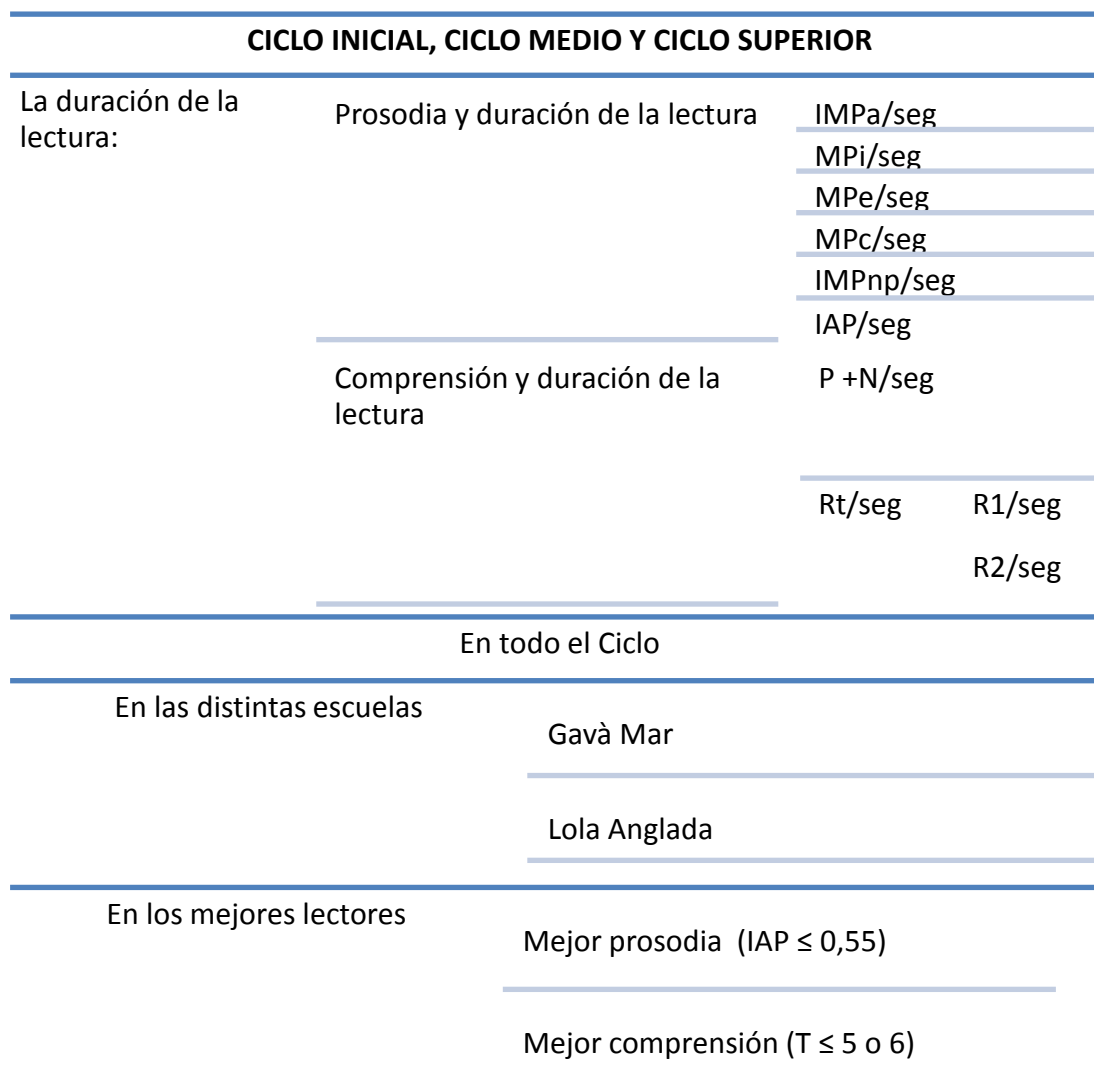


Ilustración 80.1: Esquema-resumen de las correlaciones de este apartado [(duración de la lectura-prosodia) y (duración de la lectura-comprensión)]

De acuerdo con lo que muestra la ilustración 10.1, este primer apartado está dedicado a explorar; por un lado, si hay alguna relación entre la duración de la lectura y la cantidad y la calidad de las estrategias prosódicas de los informantes y; por el otro, a explorar las relaciones entre los segundos que cada informante invierte en la lectura y la calidad de su comprensión. A lo largo de sus páginas, nos preguntamos si el hecho

de localizar los núcleos fónicos de la plantilla (IMPa) tiene alguna repercusión en la duración de la lectura (seg)—esto es: si realizar inflexiones allí donde se espera hace ganar o perder tiempo al lector— o si las Marcas Prosódicas Inadecuadas (MPi) tienen el mismo efecto que las Cesuras (MPc) sobre el tempo de lectura. También nos preguntamos si las Marcas Prosódicas Erróneas ralentizan o no la lectura y, en general, nos preguntamos cuánto afecta el Índice de Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla a la duración de la lectura. Por último, estudiamos la relación entre haber identificado los grupos fónicos de la plantilla (IAP) y el tiempo que cada informante ha necesitado para leer.

Paralelamente, en este apartado, también nos preguntamos si la duración de la lectura tiene alguna relación con la calidad de la comprensión que se asume en la prueba. Esto es: a lo largo de las páginas, exploramos las correlaciones entre el número de respuestas parcialmente satisfactorias o nulas y la cantidad de segundos que ha precisado cada informante para leer. También exploramos la relación entre la cantidad de estrategias compensatorias de comprensión que han resultado ineficientes (ruidos de comprensión: Rt, R1 y R2) y el tiempo que cada informante ha invertido en la lectura.

Debe recordarse que, en este estudio, los informantes han recibido la instrucción de invertir tanto tiempo como quisieran en leer. Es decir: se entiende que los segundos que han tardado en leer el texto han estado supeditados al único objetivo o foco de atención de la actividad: el de comprender las ideas generales del relato. La duración de la lectura, no obstante, es una variable de estudio con cierto privilegio e interés entre los investigadores y los educadores. Basta con mencionar que tanto las pruebas PISA como las pruebas de competencias básicas en Catalunya, contienen ítems de evaluación relacionados con la velocidad.

Comenzaremos el análisis entre las variables de duración de la lectura (segundos) y la prosodia (IMPa, MPi, MPe, Mc y IMPnp), así como entre la duración y la comprensión (P+N, Rt, R1 y R2), en el Ciclo Inicial. Después, repetiremos el análisis en el Ciclo Medio y en el Ciclo Superior. Para acabar, haremos un resumen de nuestras observaciones, a lo largo de los Ciclos, las escuelas y los informantes más competentes.

10.1.1 INCIDENCIA DEL TIEMPO DE LECTURA EN EL CICLO INICIAL

CICLO INICIAL: CORRELACIONES EN EL CICLO EL TIEMPO EN LA LECTURA	
PROSODIA Y DURACIÓN DE LA LECTURA	
IMPa/seg	-0,61327801
MPi/seg	0,94634625
MPe/seg	0,633724849
MPc/seg	0,46350477
IMPnp/seg	0,8525466
IAP/seg	-0,71715237
COMPRESIÓN Y DURACIÓN DE LA LECTURA	
P+N/seg	0,33978786
Rt/seg	0,71211463
R1/seg	0,647862298
R2/seg	0,509538034

Tabla 10.2: Correlaciones entre la duración de la lectura y la prosodia y entre la duración de la lectura y los resultados de comprensión en el Ciclo Inicial

En general, tal y como muestra la tabla 10.2, en el Ciclo Inicial, la duración de la lectura se relaciona tanto con la cantidad y la calidad de las estrategias prosódicas, como con la necesidad de usar o no estrategias compensatorias de la comprensión que resultan ineficientes. No se encuentran, no obstante, relaciones entre la duración de la lectura y los malos resultados de comprensión (P+N) (véase que r es igual a 0,34, en este caso). Y llama la atención que el parámetro prosódico que menos se relacione con la duración de la lectura sea el de Cesuras.

En este Ciclo, se establece una relación moderada ($r=0,61$) entre identificar las inflexiones de la plantilla y ganar tiempo de lectura. Y hay una relación alta ($-0,72$) entre codificar los grupos fónicos que prevé la plantilla (IAP) e invertir poco tiempo de

lectura. Por lo general, la presencia de Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla afecta significativamente a la duración de la lectura, pero la correlación es prácticamente perfecta ($r=0,95$) cuando se atiende al Número de Marcas Prosódicas Inadecuadas (inflexiones) que han sido añadidas por los informantes.

A pesar de que, en el Ciclo Inicial, no hay una relación directa entre los resultados de comprensión y la duración de la lectura, sí que se observa que cuanto mayor es el tiempo que haya invertido el participante en leer (mayor número de marcas prosódicas no previstas habrá hecho) y más estrategias compensatorias de la comprensión necesitará después. El valor de correlación entre R_t y los segundos es, en este Ciclo, de $r=0,71$.

A continuación, estudiamos el comportamiento de estas variables en las distintas escuelas; a saber: Gavà Mar y Lola Anglada.

CICLO INICIAL: CORRELACIONES EN LAS DISTINTAS ESCUELAS			
LA EL TIEMPO EN LA LECTURA			
EN LA ESCUELA GAVÀ MAR (CI)		EN LA ESCUELA LOLA ANGLADA (CI)	
PROSODIA Y DURACIÓN DE LA LECTURA			
IMP_a/seg	-0,80192703	IMP_a/seg	-0,519648945
MPi/seg	0,95453119	MPi/seg	0,878818338
MPE/seg	0,64802975	MPE/seg	0,818016317
MPc/seg	0,33935201	MPc/seg	0,67315366
IMP_{np}/seg	0,80148452	IMP_{np}/seg	0,910673305
IAP/seg	-0,66412451	IAP/seg	-0,85382382
COMPRESIÓN Y DURACIÓN DE LA LECTURA			
P+N/seg	0,43914485	P+N/seg	0,57791772
R_t/seg	0,777029497	R_t/seg	0,573075265
R1/seg	0,695607155	R1/seg	0,469361044
R2/seg	0,589982294	R2/seg	0,416957576

Tabla 10.3: Correlaciones entre la duración de la lectura y la prosodia y entre la duración de la lectura y los resultados de comprensión en las distintas escuelas de Ciclo Inicial

Tal y como puede observarse, las relaciones entre las variables tienen un carácter distinto en cada centro, y en el Ciclo Inicial, esto se hace evidente en lo que refiere a la relación entre la cantidad de Cesuras y el tiempo invertido en la lectura (MPc/seg) y entre el hecho de introducir ruidos de comprensión y la duración de la lectura. De hecho, estas dos variables (Cesuras y ruidos) son las que más diferencias de registro obtienen en cada centro. Con todo, los dos centros muestran, por lo general, relaciones parecidas o compatibles.

En Gavà Mar, el parámetro prosódico que mayor relación presenta con la duración de la lectura (se trata de una relación prácticamente absoluta donde $r=0,95$) es MPI (inflexiones continuativas añadidas). Y, paralelamente, se acusa la relación (muy alta, donde $r=-0,80$) entre identificar los núcleos prosódicos de la plantilla (IMPa) y ganar tiempo de lectura. La cantidad de Marcas Prosódicas Erróneas que se registran guarda una relación moderada-alta ($r=0,65$) con la duración de la lectura de los informantes. Y las Cesuras (MPc) no son un parámetro que afecte a la duración de la lectura de este centro ($r=0,33$), a pesar de que es la escuela donde mayor porcentaje de Cesuras se registran. En este centro, se reduce la relación entre identificar los grupos fónicos de la plantilla (IAP) y ganar tiempo de lectura, con todo, se descubre una relación moderada-alta entre las variables ($r=0,66$).

Si observamos las correlaciones entre duración de la lectura y prosodia de Lola Anglada, descubrimos que el parámetro prosódico que mayor relación presenta con la duración de la lectura es el Índice de Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla ($r=0,91$). Se acusa la relación (muy alta, de $r=0,82$) entre introducir, tergiversar u obviar inflexiones terminativas (MPe) y la duración de la lectura, tal vez porque en este centro se registran más Marcas de este tipo. Y la relación entre codificar muchas MPI e invertir más segundos de lectura sigue siendo muy alta ($r=0,88$). Además, en este Ciclo y en esta escuela, hay una relación alta ($r=0,67$) entre introducir Cesuras (MPc) y el tiempo que los informantes invierten en la lectura, mientras que en Gavà Mar no había ninguna. Tal vez, la función de las Cesuras de Gavà Mar y de Lola Anglada, respectivamente, sea diferente. Por el contrario, en este centro, la relación entre identificar los núcleos fónicos previstos en la plantilla (IMPa) y ganar tiempo de lectura

es moderada ($r=0,52$), y en Gavà Mar era alta. Conviene añadir que, en Lola Anglada, aumenta la relación inversa entre IAP y segundos (muy alta, donde $r=-0,85$).

En cuanto a las relaciones entre duración de la lectura y la comprensión, observamos que, en Gavà Mar, el parámetro que mayor correlaciona ($r=0,70$) con el tiempo que los informantes invierten en leer es la presencia de ruidos tipo 1 en las respuestas (aquellos que tienen su origen en un desconocimiento lingüístico). En Gavà Mar, por tanto, cuanto más tardan los informantes en leer, mayores dificultades lingüísticas presentan. Por otro lado, en Lola Anglada, se reduce el impacto del tiempo invertido en la lectura sobre la cantidad de estrategias compensatorias de comprensión que los informantes necesitan después ($r=0,6$), tal vez porque, en esta escuela, los informantes hacen menos uso de estrategias de comprensión, en general. Por primera vez, sin embargo, se descubre una relación moderada ($r=0,44\leq 0,58$) entre el número de preguntas que obtienen una valoración parcial o nula y el tiempo en el que han leído los informantes.

En general, podemos decir que, en el Ciclo Inicial, las dos escuelas presentan correlaciones muy altas entre IMPnp y el tiempo invertido en la lectura, especialmente entre las MPi y los segundos. Y que hay correlaciones altas entre IAP y la duración de la lectura. Mientras que en Gavà Mar destacan las correlaciones entre IMPa/seg, en Lola se encuentran correlaciones muy altas entre MPe/seg y IAP/seg. En lo que refiere a la comprensión, en Gavà Mar, hay una relación alta entre introducir ruidos de comprensión y la duración de la lectura y, en Lola Anglada, hay cierta relación (baja) entre los resultados de comprensión y la duración de la lectura. Por lo general, ni las Cesuras, ni los resultados de comprensión correlacionan de forma fuerte con la duración de la lectura. Tampoco el ruido 2 y la duración de la lectura parecen tener una relación fuerte en este Ciclo.

En la página que sigue, estudiamos estas relaciones en el grupo de lectores más competentes de este Ciclo, tanto en lo que a sus estrategias prosódicas, como en lo que a sus resultados de comprensión se refiere. Recordamos que se trata de correlaciones entre un estrato compuesto por solo 5 informantes.

CICLO INICIAL: CORRELACIONES EN LOS MEJORES LECTORES			
ELTIEMPO EN LA LECTURA			
EN LOS LECTORES CON MAYOR HABILIDAD PROSÓDICA (CI)		EN LOS LECTORES CON MAYOR HABILIDAD COMPENSIVA (CI)	
PROSODIA Y DURACIÓN DE LA LECTURA			
IMPa/seg	-0,08059529	IMPa/seg	-0,70738156
MPi/seg	0,96168594	MPi/seg	0,99460898
MPe/seg	0,80619185	MPe/seg	0,83515512
MPc/seg	0,84159118	MPc/seg	0,87834588
IMPnp/seg	0,93431424	IMPnp/seg	0,93920988
IAP/seg	-0,8887276	IAP/seg	-0,95275625
COMPENSIÓN Y DURACIÓN DE LA LECTURA			
P+N/seg	0,63413052	P+N/seg	0,8338502
Rt/seg	0,4570706	Rt/seg	0,31554596
R1/seg	0,42702301	R1/seg	0,06184352
R2/seg	0,37720903	R2/seg	0,50358547

Tabla 10.4: Correlaciones entre la duración de la lectura y la prosodia y entre la duración de la lectura y los resultados de comprensión en los informantes más competentes de Ciclo Inicial

De la tabla 10.4 se desprende que, entre los lectores con mayores habilidades prosódicas de Ciclo Inicial, no se encuentra ninguna relación IMPa/seg, pero que esta relación es alta ($r=-0,70$) si se estudia en el grupo de lectores con mayores habilidades comprensivas. Desde luego, también, las correlaciones entre duración de la lectura y resultados de comprensión son distintas en los dos grupos: entre los lectores con una buena competencia prosódica hay una relación moderada ($r=0,63$) entre el tiempo invertido en la lectura y la cantidad de ruidos de comprensión que se introducen después. Pero entre los buenos comprendedores esta relación pasa a ser muy alta ($r=0,83$). Por último, se observa una diferencia importante en el tipo de ruidos de comprensión que utiliza cada estrato. En general, sin embargo, podemos afirmar que

la duración de la lectura y las estrategias prosódicas mantienen una relación muy alta o casi perfecta en los lectores más competentes de este Ciclo.

Por tanto, y resumiendo todo lo que hemos ido observando, podemos afirmar que, en Ciclo Inicial:

- La relación entre identificar los núcleos fónicos de la plantilla (IMPa) y ganar tiempo es muy alta solo en Gavà Mar.
- La relación entre añadir inflexiones continuativas a lo que prevé la plantilla (MPi) y precisar más tiempo de lectura es prácticamente absoluta siempre.
- La relación entre añadir, obviar o tergiversar las inflexiones de tipo terminativo de la plantilla (MPe) y precisar más tiempo de lectura es muy alta en Lola Anglada y entre los lectores más competentes.
- Las Cesuras solo tienen una relación muy alta con la duración de la lectura entre los lectores más competentes.
- El Índice de Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla se relaciona siempre de forma muy alta o casi absoluta con los segundos que cada informante ha necesitado para leer, independientemente de su escuela o nivel de competencia lectora. Si se atiende a los tres puntos anteriores, debe tenerse en cuenta que, por lo general, en este Ciclo, la mayoría de MPnp son MPi.
- Las correlaciones entre IAP y duración de la lectura son siempre positivas, y son muy altas en Lola Anglada y prácticamente absolutas si se estudian entre los lectores más competentes.
- La duración de la lectura tiene una relación baja con los resultados de comprensión, pero es alta entre los lectores con mejores resultados de comprensión (que también son rápidos).
- La cantidad de ruidos que aparecen en las respuestas de los cuestionarios tiene una relación alta con la duración de la lectura en Gavà Mar. Pero no se encuentran relaciones entre estos parámetros, cuando se estudian en el grupo de lectores más competentes.

En las páginas que siguen, realizamos las correlaciones entre la duración de la lectura y la prosodia y/o resultados de comprensión en el Ciclo Medio.

10.1.2 INCIDENCIA DEL TIEMPO DE LECTURA EN EL CICLO MEDIO

CICLO MEDIO: CORRELACIONES EN EL CICLO EL TIEMPO EN LA LECTURA	
PROSODIA Y DURACIÓN DE LA LECTURA	
IMPa/seg	-0,917478211
MPi/seg	0,681632396
MPe/seg	0,720951284
MPc/seg	0,810571677
IMPnp/seg	0,805104149
IAP/seg	-0,756805009
COMPRESIÓN Y DURACIÓN DE LA LECTURA	
P+N/seg	0,182641322
Rt/seg	0,061704281
R1/seg	-0,122276602
R2/seg	0,266684055

Tabla 10.5: Correlaciones entre la duración de la lectura y la prosodia y entre la duración de la lectura y los resultados de comprensión en Ciclo Medio

Tal y como muestra la tabla 10.5, la duración de la lectura guarda, de nuevo, una estrecha relación con las estrategias prosódicas de los informantes, y son los parámetros IMPa, MPc y IMPnp los que más correlacionan con la duración de la lectura. No hay ninguna relación entre la duración de la lectura y los resultados de comprensión ($r=0,18$) y tampoco entre la duración de la lectura y la necesidad de usar de comprensión compensatorias ($r=0,06$).

En este Ciclo, se acusa fuertemente la relación entre identificar las inflexiones de la plantilla (IMPa) y ganar tiempo de lectura ($r=-0,92$). Y sigue habiendo una relación alta ($r=-0,76$) entre codificar los grupos fónicos que prevé la plantilla (IAP) e invertir poco tiempo de lectura. Por lo general, la presencia de Marcas Prosódicas No Previstas por

la plantilla afecta significativamente ($r=0,80$) a la duración de la lectura, pero al contrario de lo que ocurría en Ciclo Inicial, las Marcas que menos impacto tienen son las MPi ($r=0,68$) y las que más, las MPc ($r=0,81$). Vemos qué pasa en sus distintas escuelas:

CICLO MEDIO: CORRELACIONES EN LAS DISTINTAS ESCUELAS			
EL TIEMPO EN LA LECTURA			
EN LA ESCUELA GAVÀ MAR (CM)		EN LA ESCUELA LOLA ANGLADA (CM)	
PROSODIA Y DURACIÓN DE LA LECTURA			
IMPa/seg	-0,941168731	IMPa/seg	-0,488327866
MPi/seg	0,602171037	MPi/seg	0,622696261
MPe/seg	0,697108753	MPe/seg	0,526738209
MPc/seg	0,758165892	MPc/seg	0,794684979
IMPnp/seg	0,754485404	IMPnp/seg	0,729213292
IAP/seg	-0,73768253	IAP/seg	-0,78386171
COMPRESIÓN Y DURACIÓN DE LA LECTURA			
P+N/seg	0,192970945	P+N/seg	0,43914485
Rt/seg	0,074038098	Rt/seg	0,542715567
R1/seg	-0,277446278	R1/seg	0,612948556
R2/seg	0,666384137	R2/seg	0,589982294

Tabla 10.6: Correlaciones entre la duración de la lectura y la prosodia y entre la duración de la lectura y los resultados de comprensión en las distintas escuelas de Ciclo Medio

Tal y como puede observarse, en el Ciclo Medio, las relaciones entre las variables de duración de la lectura y prosodia son muy parecidas en los dos centros, salvo en el caso de IMPa/seg y de MPe/seg. Mientras que en Gavà Mar la identificación de núcleos fónicos se corresponde, casi de forma absoluta ($r=-0,94$), con una ganancia en el tiempo de lectura, en Lola Anglada, esta correlación es baja ($r=-0,49$). Y en lo que a duración de la lectura y cantidad de Marcas Prosódicas Erróneas se refiere, Gavà Mar registra, en este Ciclo, una relación alta ($r=0,70$) y Lola Anglada, una relación moderada

($r=0,53$). Hay que recordar que en Gavà Mar es donde se registran los casos IMPa más bajos y que también es donde más MPe se detectan. Esto es: Gavà Mar presenta peores resultados en estos dos parámetros y por eso correlaciona más.

Los dos centros muestran una relación moderada ($r=0,60\leq 0,62$) entre el tiempo invertido en la lectura y el número de MPi. Y una relación alta ($r=0,73\leq 0,79$) entre duración de la lectura y el número de Cesuras, duración de la lectura e Índice de Marcas Prosódicas No Previstas y duración de la lectura y IAP. En este Ciclo, por tanto, las Cesuras tienen mayor impacto.

En cuanto a las relaciones entre duración de la lectura y comprensión se refiere, observamos que, en Gavà Mar, existe una relación moderada-alta ($r=0,67$) entre el tiempo invertido en la lectura y el hecho de incurrir en ruidos tipo 2. Esta relación se mantiene (aunque algo más baja) en el centro Lola Anglada. La diferencia entre uno y otro centro es, entonces, que en Lola Anglada, la duración de la lectura también correlaciona con la presencia de ruidos 1 en las respuestas y que, aunque de una forma muy baja ($r=0,44$), hay cierta tendencia a que los resultados de comprensión correlacionen con la duración de la lectura.

En resumen, podemos decir que, en el Ciclo Medio, las correlaciones entre duración de la lectura y prosodia son positivas. Al contrario de lo que ocurría en el Ciclo anterior, el factor que más incide en la duración de la lectura son las Cesuras y el que menos, las MPi. Esto puede entenderse si se tiene en cuenta que, en este Ciclo, los informantes realizan menos inflexiones Inadecuadas que en Ciclo Inicial. Por otro lado, mientras que en Gavà Mar destacan las correlaciones entre IMPa/seg (como ocurría en Ciclo Inicial), en Lola Anglada, no. En lo que refiere a la comprensión, en Gavà Mar, hay una relación moderada-alta entre introducir ruidos de comprensión tipo 1 y la duración de la lectura y, en Lola Anglada, hay, además, una relación moderada entre la duración de la lectura y la introducción de ruidos tipo 2.

Pasamos ahora a estudiar de qué manera se comportan las variables en los grupos de lectores más competentes.

La tabla 10.7 recoge las relaciones entre duración de la lectura y prosodia y entre duración de la lectura y los resultados de comprensión en el grupo de lectores más competentes de Ciclo Medio. La duración de la lectura correlaciona, por lo general, de forma positiva en todos los casos (también, por primera vez, con los resultados de comprensión), pero la fuerza de su relación depende de si se estudia en el grupo de lectores con mayores habilidades prosódicas o en el grupo con mejores habilidades comprensivas.

CICLO MEDIO: CORRELACIONES EN LOS MEJORES LECTORES			
EL TIEMPO EN LA LECTURA			
EN LOS LECTORES CON MAYOR HABILIDAD PROSÓDICA (CM)		EN LOS LECTORES CON MAYOR HABILIDAD COMPENSIVA (CM)	
PROSODIA Y DURACIÓN DE LA LECTURA			
IMP_a/seg	-0,54827237	IMP_a/seg	-0,95949192
MPi/seg	0,8796454	MPi/seg	0,89897547
MPe/seg	0,42795	MPe/seg	0,84601422
MPc/seg	0,45713874	MPc/seg	0,96988615
IMP_{np}/seg	0,78148887	IMP_{np}/seg	0,9461305
IAP/seg	-0,7187988	IAP/seg	-0,97739309
COMPRESIÓN Y DURACIÓN DE LA LECTURA			
P+N/seg	0,69816409	P+N/seg	0,84491761
Rt/seg	0,56963666	Rt/seg	0,49941046
R1/seg	0,53773511	R1/seg	0,50831664
R2/seg	0,54124779	R2/seg	0,16093933

Tabla 10.7: Correlaciones entre la duración de la lectura y la prosodia y entre la duración de la lectura y los resultados de comprensión en los informantes más competentes de Ciclo Medio

Se descubre una relación moderada ($r=-0,55$) entre el Índice de núcleos fónicos de la plantilla que han sido codificados correctamente (IMP_a) y el hecho de ganar tiempo de lectura, en los lectores con mayores habilidades prosódicas. Sin embargo, esta relación es prácticamente absoluta ($r=-0,96$) entre los lectores con mejores resultados de

comprensión. Tanto en un grupo, como en el otro, existe una relación alta ($r=0,88 \leq 0,90$) entre el número de MPI y los segundos invertidos en la lectura. Sorprende, no obstante, las diferencias entre qué impacto tienen las MPE y las MPC en cada uno de los grupos de estudio. Mientras que para los lectores que utilizan mejores estrategias prosódicas, las MPE y las MPC tienen un impacto más bien bajo en la duración de la lectura ($r=0,43$ y $r=0,46$, respectivamente), para los lectores con mejores resultados de comprensión la correlación es muy alta o prácticamente absoluta ($r=0,85$ y $r=0,97$, respectivamente). De hecho, para este grupo de lectores, también las correlaciones entre la duración de la lectura y los Índices IMPnp o IAP son perfectas ($r=0,95$ y $r=-0,98$). Podría decirse, por tanto, que la duración de la lectura tiene más relación con la prosodia en el grupo de los buenos comprendedores.

En lo que a las relaciones entre las variables de duración de la lectura y comprensión se refiere, se observan, por primera vez, correlaciones altas o muy altas. Esto es: cuanto mayor es el número de respuestas parciales o nulas que se computan en estos informantes, mayor es el tiempo de lectura que han necesitado. Además, tanto un grupo, como el otro, hay una relación moderada entre la duración de la lectura y la necesidad de usar estrategia compensatorias de la comprensión. La presencia de ruido tipo 2, no obstante, solo correlaciona con la duración de la lectura en los lectores con mayores habilidades prosódicas.

En definitiva, y resumiendo todo lo que hemos venido observando, podemos afirmar que, en el Ciclo Medio:

- La relación entre identificar los núcleos fónicos de la plantilla (IMPa) y ganar tiempo es muy alta solo en Gavà Mar y en los lectores con mejores resultados de comprensión.
- La relación entre añadir inflexiones continuativas a lo que prevé la plantilla (MPI) y precisar más tiempo de lectura es, por lo general, entre moderada y alta, en este Ciclo, pero se estrecha hasta ser prácticamente absoluta en los lectores con mejor competencia.
- La relación entre añadir, obviar o tergiversar las inflexiones de tipo terminativo de la plantilla (MPE) y precisar más tiempo de lectura es entre moderada y baja

en Lola Anglada. Sin embargo, es entre alta y muy alta en Gavà Mar y entre los lectores que mejores resultados de comprensión registran.

- Las Cesuras guardan una relación alta o muy alta con la duración de la lectura, sobre todo entre los lectores que mejores resultados de comprensión asumen. Y tienen un impacto bajo entre los lectores que mejores estrategias prosódicas presentan, porque estos lectores registran pocas MPc.
- El Índice de Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla se relaciona siempre de forma muy alta con los segundos que cada informante ha necesitado para leer, sobre todo si se estudia en los lectores más competentes.
- Las correlaciones entre IAP y duración de la lectura son siempre positivas y altas en este Ciclo, y correlacionan de forma casi absoluta en los lectores que mejores resultados de comprensión obtienen.
- La duración de la lectura tiene una relación baja con los resultados de comprensión, pero entre los lectores con mayor competencia, tiene una relación más bien alta.
- La cantidad de ruidos que aparecen en las respuestas de los cuestionarios tiene una relación moderada con la duración de la lectura.

En las páginas que siguen, estudiamos el funcionamiento de estas relaciones en el Ciclo Superior.

10.1.3 INCIDENCIA DEL TIEMPO DE LECTURA EN EL CICLO SUPERIOR

Tal y como muestra la tabla 10.8, en el Ciclo Superior, la duración de la lectura vuelve a correlacionar con las estrategias prosódicas de los informantes. El parámetro IMPnp es el que mantiene una relación más alta con la duración de la lectura, aunque también los parámetros MPi y IAP (igual que ocurría en el Ciclo Inicial). Por primera vez en los coeficientes de correlación asociados a un Ciclo (24 informantes), se descubre una relación moderada entre los malos resultados de comprensión y la duración de la lectura, pero esto no ocurre entre la duración de la lectura y las estrategias compensatorias de la comprensión.

CICLO SUPERIOR: CORRELACIONES EN EL CICLO EL TIEMPO EN LA LECTURA	
PROSODIA Y DURACIÓN DE LA LECTURA	
IMPa/seg	-0,50233601
MPi/seg	0,826492001
MPe/seg	0,581048916
MPc/seg	0,745291104
IMPnp/seg	0,86686882
IAP/seg	-0,82027119
COMPRESIÓN Y DURACIÓN DE LA LECTURA	
P+N/seg	0,567555934
Rt/seg	-0,092147505
R1/seg	0,192973139
R2/seg	-0,321611992

Tabla 10.8: Correlaciones entre la duración de la lectura y la prosodia y entre la duración de la lectura y los resultados de comprensión en el Ciclo Superior

En este Ciclo, se reduce la relación entre identificar las inflexiones de la plantilla (IMPa) y ganar tiempo de lectura, que pasa a ser moderada ($r=-0,50$). Y sigue habiendo una relación muy alta ($r=-0,82$) entre codificar los grupos fónicos que prevé la plantilla (IAP) e invertir poco tiempo de lectura. Por lo general, la presencia de Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla afecta significativamente a la duración de la lectura ($r=0,87$), pero, en este Ciclo, las Marcas que menos impacto tienen son las MPe ($r=0,58$), ya que tanto MPi, como MPc guardan una relación muy alta con la duración de la lectura ($r=0,83$ y $r=0,74$, respectivamente). Vemos ahora qué ocurre cuando se estudian las variables en cada una de las escuelas.

CICLO SUPERIOR: CORRELACIONES EN LAS DISTINTAS ESCUELAS			
EEL TIEMPO EN LA LECTURA			
EN LA ESCUELA GAVÀ MAR (CS)		EN LA ESCUELA LOLA ANGLADA (CS)	
PROSODIA Y DURACIÓN DE LA LECTURA			
IMPa/seg	0,146158928	IMPa/seg	-0,639181084
MPi/seg	0,446818388	MPi/seg	0,89642564
MPe/seg	0,205257455	MPe/seg	0,630512564
MPc/seg	0,804068574	MPc/seg	0,792299561
IMPnp/seg	0,768898177	IMPnp/seg	0,890658185
IAP/seg	-0,67675068	IAP/seg	-0,88057629
COMPRESIÓN Y DURACIÓN DE LA LECTURA			
P+N/seg	0,176960986	P+N/seg	0,643220939
Rt/seg	-0,261059029	Rt/seg	0,111117671
R1/seg	-0,01956178	R1/seg	0,233323142
R2/seg	-0,356366668	R2/seg	-0,204566043

Tabla 10.9: Correlaciones entre la duración de la lectura y la prosodia y entre la duración de la lectura y los resultados de comprensión en las distintas escuelas de

Ciclo Superior

Tal y como puede observarse en la tabla 10.9, en el Ciclo Superior, algunas de las relaciones entre duración de la lectura y prosodia ocurren solo en una escuela. Es el caso de IMPa/seg, MPi/seg y MPe/seg, que solo correlacionan de forma positiva en la escuela Lola Anglada. Lo mismo ocurre con las relaciones entre duración de la lectura y malos resultados de comprensión, que solo son positivas en Lola Anglada. Hay que recordar que, en este Ciclo, Lola Anglada es el centro que peores resultados de IMPa, MPi, MPe y de comprensión presenta. De ahí que correlacione más en estos parámetros.

Ahora bien: los dos centros muestran una relación muy alta entre el número de Cesuras y la duración de la lectura, y entre el Índice de Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla y la duración de la lectura. En lo que la relación entre duración de la lectura y IAP se refiere, en Gavà mar, se descubre una relación alta ($r=-0,67$) y, en Lola Anglada, una relación muy alta ($r=0,88$).

En resumen, en el Ciclo Superior, las correlaciones entre duración de la lectura y prosodia son, por lo general, altas o muy altas, pero se dan con menos frecuencia que en los dos Ciclos anteriores (hay parámetros que correlacionan solo en una escuela). Dicho de otro modo: Gavà Mar presenta muy pocas correlaciones positivas en este Ciclo—en lo que refiere a duración de la lectura y prosodia, solo con los parámetros MPC, IMPnp y IAP; y en lo que refiere a duración de la lectura y comprensión, no correlaciona—.

En las páginas que siguen, estudiamos el comportamiento de estas relaciones en el grupo de lectores más competentes del Ciclo.

CICLO SUPERIOR: CORRELACIONES EN LOS MEJORES LECTORES			
EL TIEMPO EN LA LECTURA			
EN LOS LECTORES CON MAYOR HABILIDAD PROSÓDICA (CS)		EN LOS LECTORES CON MAYOR HABILIDAD COMPENSIVA (CS)	
PROSODIA Y DURACIÓN DE LA LECTURA			
IMPa/seg	-0,22257201	IMPa/seg	0,12171113
MPi/seg	0,52299427	MPi/seg	0,69111114
MPe/seg	0,37526125	MPe/seg	0,29783415
MPc/seg	0,80375348	MPc/seg	0,9069039
IMPnp/seg	0,69361356	IMPnp/seg	0,89876344
IAP/seg	-0,6475261	IAP/seg	-0,85045999
COMPRESIÓN Y DURACIÓN DE LA LECTURA			
P+N/seg	0,44941576	P+N/seg	0,60139611
Rt/seg	-0,02912456	Rt/seg	-0,25969178
R1/seg	0,29196418	R1/seg	0,11150182
R2/seg	-0,17854576	R2/seg	-0,27772894

Tabla 10.10: Correlaciones entre la duración de la lectura y la prosodia y entre la duración de la lectura y los resultados de comprensión en los informantes más competente de Ciclo Superior

Para interpretar la tabla 10.10, debe tenerse en cuenta que, en su mayoría, hace referencia a informantes provenientes de la escuela Gavà Mar. Los informantes con mayores habilidades prosódicas describen una relación moderada ($r=0,52$) entre los segundos invertidos en la lectura y el número de inflexiones Inadecuadas, pero describen una relación muy alta ($r=0,80$) entre las Cesuras y el tiempo invertido en la lectura. La relación que establecen entre IMPnp y los segundos que tardan en leer es alta ($r=0,70$). Este grupo describe una relación moderada ($r=-0,65$) entre IAP y segundos y apunta a cierta relación (muy débil, donde $r=0,45$) entre los malos resultados de comprensión y la duración de la lectura.

En el grupo de lectores con mejores resultados de comprensión se acusan las relaciones de estudio. Entre el número de MPi y los segundos invertidos en la decodificación, la relación es alta ($r=0,69$), y entre MPC/seg, IMPnp/seg y IAP/seg las relaciones son muy altas ($r=0,90$, $r=0,90$ y $r=0,85$, respectivamente). Este grupo describe, además, una relación moderada ($r=0,60$) entre los malos resultados de comprensión (que son pocos) y la duración de la lectura.

En definitiva, y resumiendo todo lo que hemos venido observando, podemos afirmar que, en el Ciclo Superior:

- La relación entre identificar los núcleos fónicos de la plantilla (IMPa) y ganar tiempo es moderada y solo ocurre en Lola Anglada. Estas variables no correlacionan, en este Ciclo, en los lectores con mejores resultados.
- La relación entre añadir inflexiones continuativas a lo que prevé la plantilla (MPi) y precisar más tiempo de lectura es muy alta en Lola Anglada, moderada entre los lectores con mayores habilidades prosódicas, y alta entre los lectores con mejores resultados de comprensión.
- La relación entre añadir, obviar o tergiversar las inflexiones de tipo terminativo de la plantilla (MPe) y precisar más tiempo de lectura es moderada y solo ocurre en Lola Anglada.
- Las Cesuras guardan una relación muy alta con la duración de la lectura, sobre todo entre los lectores que mejores resultados de comprensión asumen.
- El Índice de Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla se relaciona siempre de forma muy alta con los segundos que cada informante ha necesitado para leer, aunque no tanto en el grupo con mayores habilidades prosódicas.
- Las correlaciones entre IAP y duración de la lectura son siempre positivas y muy altas en Lola Anglada y en el grupo de lectores con mejores resultados de comprensión.
- La duración de la lectura tiene una relación moderada con los resultados de comprensión en Lola Anglada y en los lectores con mejores resultados de comprensión.
- La cantidad de ruidos que aparecen en las respuestas de los cuestionarios no correlaciona con los datos de duración de la lectura, en este Ciclo.

10.1.4 INCIDENCIA DEL TIEMPO DE LECTURA EN LOS DISTINTOS CICLOS

PRIMARIA: CORRELACIONES EN LOS DISTINTOS GRUPOS DE ESTUDIO EL TIEMPO EN LA LECTURA																
	CICLO INICIAL					CICLO MEDIO					CICLO SUPERIOR					
	PROSODIA Y DURACIÓN DE LA LECTURA															
	CI	GM	LA	IAP	T	CM	GM	LA	IAP	T	CS	GM	LA	IAP	T	
IMP _a /seg	6	8	5		7	9	9	5	5	*	5		6			
MPi _a /seg	9	9	9	*	*	7	6	6	9	9	8		9	5	7	
MPe _a /seg	6	6	8	8	8	7	7	5		8	6		6			
MPc _a /seg	5		7	8	9	8	7	8	5	*	7	8	8	8	9	
IMP _{np} /seg	8	8	9	9	9	8	7	7	8	9	9	8	9	7	9	
IAP _a /seg	7	7	8	9	9	8	7	8	7	*	8	7	9	6	8	
COMPRENSIÓN Y DURACIÓN DE LA LECTURA																
P+N/seg			6	6	8				7	8	6		6		6	
Rt/seg	7	7	6	5				5	6	5						
R1/seg	6	7	5					6	5	5						
R2/seg	5	6			5		7	6	5							

Tabla 10.11: Resumen de las correlaciones entre duración de la lectura y prosodia y entre la duración de la lectura y los resultados de comprensión en Primaria

La tabla 10.11 recoge un resumen de los resultados de correlacionar las variables de duración de la lectura con las de prosodia y las de comprensión en los distintos Ciclos, escuelas y grupos de lectores más competentes. En la primera columna, se muestran los resultados de Ciclo Inicial; en la segunda, los de Ciclo Medio, y en la tercera, los de Ciclo Superior. Después, en un segundo nivel, la columnas *CI*, *CM* y *CS* hacen referencia a los resultados del Ciclo; *GM* a los resultados de Gavà Mar; *LA* a los resultados de Lola Anglada; *IAP* a los resultados en el grupo de informantes con mayores habilidades prosódicas y, *T*, al grupo de informantes con mejores resultados de comprensión.

Debe tenerse en cuenta que los números que aparecen en las casillas han sido redondeados del siguiente modo: 0,66412451 equivale a 7, en la tabla, ya que la centésima supera el valor de 5. Debe notarse que las filas sombreadas en lila indican correlaciones negativas (o inversamente proporcionales). Por último, conviene indicar

que las casillas en blanco significan que no hay correlación, y el asterisco indica una correlación absoluta. Los números en rojo destacan las correlaciones más altas de cada Ciclo.

De la tabla 10.11 se desprende que:

- Por lo general, el IMPa correlaciona con la duración de la lectura (hace ganar tiempo), salvo en el grupo de lectores con mejores habilidades prosódicas y/o lo que es lo mismo: también, en el Ciclo Superior.
- El número de MPi es el parámetro que más afecta a la duración de la lectura de los lectores de Ciclo Inicial. Esto es: estos lectores son, por lo general, lentos en la lectura, porque añaden muchas inflexiones continuativas Inadecuadas, desde el punto de vista de la plantilla. En el Ciclo Superior de Lola Anglada, se detectan muchos lectores con estas características, por eso también ahí la correlación entre las variables MPi/seg es muy alta. La ralentización de la lectura que supone el hecho de añadir inflexiones continuativas es muy significativa también entre los mejores lectores de cada Ciclo, que también las añaden, aunque se modera entre los lectores más competentes de Ciclo Superior, que realizan menos marcas de este tipo y/o, a menudo, las sustituyen por Cesuras.
- Las MPe tienen impacto en la duración de la lectura cuando se miden en un grupo que tiene valores destacados en este parámetro.
- Las Cesuras afectan significativamente a la duración de la lectura de los informantes que mejores resultados de comprensión obtienen. Y, en general, su incidencia aumenta a medida que se avanza de Ciclo.
- El IMPnp correlaciona siempre de forma fuerte con la duración de la lectura. Es decir: cuantas más Marcas Prosódicas No previstas se codifiquen, más se tarda en leer.
- El IAP correlaciona siempre de forma fuerte con la duración de la lectura, pero de forma un poco más moderada en Gavà Mar.
- Por lo general, las estrategias prosódicas guardan una estrecha relación con la duración de la lectura.

- Todos los parámetros prosódicos correlacionan con la duración de la lectura en el Ciclo Inicial, porque todos ocurren en grandes cantidades. En el Ciclo superior, no obstante, dependerá de la escuela en la que se estudien.
- Las correlaciones entre duración de la lectura y los parámetros prosódicos siempre son más fuertes (a veces, incluso de forma casi absoluta) en el grupo de lectores que obtienen mejores resultados de comprensión de cada Ciclo. Y, también, entre los lectores con una competencia prosódica más desarrollada de Ciclo Inicial.
- La correlación entre duración de la lectura y resultados de comprensión, se da solo de forma moderada en el centro Lola Anglada (aunque no en el Ciclo Medio). Esto podría indicar que este grupo de la muestra depende más del texto.
- En general, a medida que avanzan los lectores de curso, más desaparece la tendencia a que los resultados de comprensión se vinculen a una duración concreta.
- En Ciclo Superior se descubre una relación moderada entre los malos resultados de comprensión y la duración de la lectura, sobre todo por los datos que aporta la muestra proveniente de Lola Anglada.
- En el Ciclo Inicial y en el Ciclo Medio (pero no en el Superior), hay cierta tendencia a que la duración de la lectura correlacione con la cantidad de ruidos de comprensión que se registran.
- En general, las relaciones entre duración de la lectura y prosodia y entre comprensión van desapareciendo a medida que avanza el curso del lector, sobre todo en lo que refiere a duración de la lectura y comprensión.

10.2 LA PROSODIA Y SU RELACIÓN CON LOS RESULTADOS DE COMPRENSIÓN

CICLO INICIAL, CICLO MEDIO Y CICLO SUPERIOR			
Prosodia y Comprensión	Identificación de las inflexiones de la plantilla y comprensión	$IMPa/T$ $MPI/P+N$ $MPe/P+N$ $MPC/ P+N$ $IMPnp/P+N$	
	Identificación de los Grupos Fónicos de la plantilla y comprensión	IAP/T	
	Identificación de las inflexiones de la plantilla y ruidos	$IMPa/Rt$ $IMPnp/Rt$	$IMPnp/R1$ $IMPnp/R2$
	Identificación de los Grupos Fónicos de la plantilla y ruidos	IAP/Rt	
En todo el Ciclo			
En las distintas escuelas			
	Gavà Mar		
	Lola Anglada		
En los mejores lectores			
	Mejor prosodia ($IAP \leq 0,55$)		
	Mejor comprensión ($T \leq 5$ o 6)		

Ilustración 10.2: Esquema-resumen de las correlaciones de este apartado [prosodia y comprensión lectora]

De acuerdo con lo que muestra la ilustración 10.2, este es el apartado de correlaciones más significativo. En él, exploramos las relaciones entre prosodia y comprensión lectora en Primaria. Esto es: entre la cantidad y la calidad de las estrategias prosódicas de los informantes, cuando codifican un texto en voz alta por primera vez, y la calidad de la comprensión que asumen del mismo, así como entre la cantidad de estrategias compensatorias de la comprensión que los informantes usan de forma deficiente (ruidos de comprensión: Rt, R1, R2) y la cantidad y la calidad de sus estrategias prosódicas.

Exploramos la incidencia que los distintos tipos de Marcas Prosódicas tienen sobre los resultados de comprensión lectora y qué relación hay entre codificar los grupos fónicos que prevé la plantilla (IAP) y los resultados de comprensión. A saber:

- Cómo influye el hecho de codificar las inflexiones que seleccionan los núcleos fónicos de la plantilla sobre la buena comprensión (IMPa/T), independientemente de si se codifican o no, además, otras Marcas Prosódicas alrededor
- Cómo influye la presencia de Marcas Prosódicas Inadecuadas o MPi (inflexiones de sentido continuativo añadidas a aquello que prevé la plantilla) sobre la mala comprensión (P+N)
- Qué incidencia tienen las inflexiones terminativas que no están previstas en la plantilla y que han sido codificadas por los informantes, junto a las inflexiones cuyo sentido obligatorio ha sido obviado y las inflexiones cuyo sentido continuativo o terminativo ha sido tergiversado (MPe) sobre los malos resultados de comprensión (P+N).
- Cómo influyen las Cesuras (MPc) sobre los malos resultados de comprensión (P*N)
- Cómo influye el Índice de Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla (IMPnp), en general, sobre los malos resultados de comprensión (P+N)
- Qué incidencia tiene el Índice de Aciertos Prosódicos sobre los buenos resultados de comprensión T
- Hasta qué punto los altos Índices de Marcas Prosódicas Adecuadas reducen la presencia de ruidos en las respuestas.

- Y hasta qué punto los Índices de Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla se relacionan con la presencia de ruidos de comprensión en las respuestas.
- Hasta qué punto, también, el Índice de Aciertos Prosódicos reduce la presencia de ruidos compensatorios de la comprensión en las respuestas.

Siguiendo la estructura del apartado anterior, comenzaremos el análisis de correlaciones entre las variables de prosodia y comprensión en el Ciclo Inicial. Después, concretaremos la mirada en cada una de las escuelas de este Ciclo y, más adelante, entre los lectores que mejores resultados han obtenido en la prueba (tanto de prosodia, como de comprensión). Repetiremos este procedimiento con los datos de Ciclo Medio y de Ciclo Superior. Para acabar, haremos un resumen de nuestras observaciones.

10.2.1 INCIDENCIA DE LA PROSODIA EN EL CICLO INICIAL

CICLO INICIAL: CORRELACIONES DE CICLO	
LAS ESTRATEGIAS PROSÓDICAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO	
PROSODIA Y COMPRENSIÓN	
IMPa/T	0,5005516
MPi/P+N	0,26903931
MPe/P+N	0,42898983
MPc/P+N	0,106695635
IMPnp/P+N	0,2304201
IAP/t	0,35121867
PROSODIA Y RUIDOS DE COMPRENSIÓN	
IMPa/Rt	-0,56455927
IMPnp/Rt	0,62193402
IMPnp/R1	0,609270281
IMPnp/R2	0,41443285
IAP/Rt	-0,506831675

Tabla 10.12: Correlaciones entre la prosodia y la comprensión en el Ciclo Inicial

Tal y como puede observarse en la tabla 10.12, en el Ciclo Inicial, solo el Índice de Marcas Prosódicas Adecuadas guarda una relación ($r=0,50$) con los buenos resultados de comprensión, y esta relación es moderada. También se descubre que el Número de Marcas Prosódicas Erróneas tiene una tendencia (aunque débil, donde $r=0,43$) a correlacionar con los malos resultados de comprensión, en esta muestra.

Los parámetros prosódicos que miden el Índice de Marcas Prosódicas Adecuadas, el Índice de Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla y el Índice de Aciertos Prosódicos de cada informante, correlacionan, por lo general, y también de forma moderada, con la cantidad de ruidos que registran en las respuestas; en especial, con los ruidos relacionados con el desconocimiento del vocabulario ($r=0,61$). Esto es: cuantos más núcleos fónicos haya identificado el informante de acuerdo a la plantilla (IMPa), menos ruidos de comprensión registra. También, cuantos más Aciertos Prosódicos, menos ruidos de comprensión registra ($r=-0,51$). El parámetro más significativo en este aspecto es IMPnp, que correlaciona de forma positiva, con un valor de $r=0,62$, con la cantidad de ruidos que se registran.

En resumen, en el Ciclo Inicial, las correlaciones entre prosodia y comprensión son muy débiles y las correlaciones entre prosodia y cantidad de ruidos de comprensión son moderadas. Se podría pensar que los lectores más deficientes a nivel prosódico suplen sus carencias de descodificación con estrategias de comprensión, que a veces resultan exitosas, y a veces no, dependiendo de a qué índices textuales hacen referencia, pero esto es algo que convendría seguir estudiando. A continuación, mostramos el comportamiento de estos fenómenos a lo largo de las distintas escuelas de Ciclo Inicial.

CICLO INICIAL: CORRELACIONES EN LAS DISTINTAS ESCUELAS			
LAS ESTRATÉGIAS PROSÓDICAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS			
EN LA ESCUELA GAVÀ MAR (CI)		EN LA ESCUELA LOLA ANGLADA (CI)	
PROSODIA Y COMPRESIÓN			
IMPa/T	0,43310149	IMPa/T	0,58012945
MPi/P+N	0,38080458	MPi/P+N	0,51097255
MPe/P+N	0,31535925	MPe/P+N	0,60404976
MPc/P+N	-0,15985003	MPc/P+N	0,53621847
IMPnp/P+N	0,17487046	IMPnp/P+N	0,63357699
IAP/t	0,17253314	IAP/t	0,67957894
PROSODIA Y RUIDOS DE COMPRESIÓN			
IMPa/Rt	-0,61380227	IMPa/Rt	-0,546254178
IMPnp/Rt	0,65594561	IMPnp/Rt	0,521795332
IMPnp/R1	0,556126166	IMPnp/R1	0,69315203
IMPnp/R2	0,52369527	IMPnp/R2	0,23879806
IAP/Rt	-0,423156708	IAP/Rt	-0,582999557

Tabla 10.13: Correlaciones entre la prosodia y la comprensión en las distintas escuelas de Ciclo Inicial

A pesar de que en el análisis del Ciclo Inicial solo se encuentre una correlación positiva moderada entre IMPa/T, entre los informantes de Lola Anglada, todos los parámetros prosódicos correlacionan de forma positiva con los resultados de comprensión. La relación más alta se establece entre el Índice de Aciertos Prosódicos y el número de respuestas totales que se registran en esta escuela ($r=0,68$). En Gavà Mar, sin embargo, no se registra ninguna correlación entre las variables, aunque se descubre una tendencia débil ($r=0,43$) a que el IMPa se relacione con la buena comprensión.

En lo que a prosodia y cantidad de ruidos de comprensión se refiere, las dos escuelas se comportan, sin embargo, de un modo similar. Tanto en Gavà Mar, como en Lola Anglada, se establece una relación negativa moderada entre el hecho de identificar los núcleos fónicos y el hecho de incurrir en pocos ruidos de comprensión ($r=-0,61$ y $r=-$

0,55, respectivamente). La relación entre IMPnp y la cantidad de ruidos que se registran en las respuestas es algo más alta en Gavà Mar ($r=0,65$) que en Lola Anglada ($r=0,52$), aunque si se discrimina el tipo de ruido en el que incide la prosodia, Lola Anglada muestra una relación alta ($r=0,69$) entre el Índice de Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla y la presencia de ruidos de comprensión relacionados con el desconocimiento lingüístico del lector (ruidos tipo 1). Los ruidos relacionados con la competencia cultural o el intertexto del lector (ruidos tipo 2), correlacionan solo en Gavà Mar con el Índice de Marcas Prosódicas No Adecuadas ($r=0,52$). Y el Índice de Aciertos Prosódicos correlaciona únicamente y de forma negativa en la escuela Lola Anglada ($r=-0,58$).

En resumen, en el Ciclo Inicial, Lola Anglada presenta un comportamiento distinto, porque, en esta escuela, todos los parámetros prosódicos guardan una relación con los resultados de comprensión; en especial: IAP/t y IMPnp/R1. Por lo general, la prosodia se correlaciona con la cantidad de ruidos de comprensión que se registran en las respuestas en las dos escuelas, aunque en el caso de los ruidos tipo 2, solo en Gavà Mar. Pasamos ahora al estudio de estas variables en el grupo de lectores más competentes.

CICLO INICIAL: CORRELACIONES EN LOS MEJORES LECTORES			
LAS ESTRATEGIAS PROSÓDICAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS			
EN LOS LECTORES CON MAYOR HABILIDAD PROSÓDICA (CI)		EN LOS LECTORES CON MAYOR HABILIDAD DE COMPRENSIÓN (CI)	
PROSODIA Y COMPRENSIÓN			
IMP_a/T	0,56136981	IMP_a/T	0,46138975
MP_i/P+N	0,73969324	MP_i/P+N	0,8057573
MP_e/P+N	0,35355339	MP_e/P+N	0,852435
MP_c/P+N	0,76971813	MP_c/P+N	0,55286061
IMP_{np}/P+N	0,83211938	IMP_{np}/P+N	0,66656451
IAP/t	0,91318494	IAP/t	0,702910501
PROSODIA Y RUIDOS DE COMPRENSIÓN			
IMP_a/Rt	-0,765591246	IMP_a/Rt	0,239891342

IMPnp/Rt	0,536043837	IMPnp/Rt	0,281021671
IMPnp/R1	0,214896575	IMPnp/R1	-0,000907364
IMPnp/R2	0,541425123	IMPnp/R2	0,4941987
IAP/Rt	-0,738649547	IAP/Rt	-0,340937066

Tabla 10.14: Correlaciones entre la prosodia y la comprensión en los informantes más competentes de Ciclo Inicial

De acuerdo con la tabla 10.14, las correlaciones entre prosodia y comprensión se acusan sustancialmente cuando se estudian en el grupo de lectores con mejores habilidades prosódicas del Ciclo. Esto es: en este Ciclo, los lectores con buenas habilidades prosódicas son, por lo general, buenos comprendedores. Aunque el grupo que más destaca en resultados de comprensión se caracteriza por contener pocas MPi y pocas MPe.

Entre los que mayores habilidades prosódicas presentan, tanto las Cesuras ($r=0,77$), como el Índice de Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla ($r=0,83$), predicen con fuerza la cantidad de respuestas parciales y nulas que se registran después. Sin embargo, si hay alguna variable que correlacione con fuerza entre estos lectores, es el IAP que, cuanto más alto sea, más relación guarda con los buenos resultados de comprensión ($r=0,91$). Por su parte, los informantes que mejores marcas de comprensión registran, también tienden a mostrar correlaciones positivas en estos aspectos, aunque para este grupo, las MPe y las MPi son las Marcas Prosódicas que más inciden ($r=0,85$ y $r=0,80$, respectivamente).

El Índice de Marcas Prosódicas Adecuadas, cuanto más alto es, más relación establece con los buenos resultados de comprensión. Con todo, esta relación es moderada en el primer grupo ($r=0,56$) y débil en el segundo ($r=0,46$).

Las MPi guardan, sin embargo, una relación alta con la cantidad de respuestas que se contestan de forma parcialmente satisfactoria o de forma nula. Para los mejores lectores del Ciclo, las inflexiones continuativas que han sido añadidas a lo que prevé la plantilla perjudican a los resultados del cuestionario ($r=0,74 \leq 0,80$). Los lectores que

mejores marcas de comprensión asumen, además, se caracterizan por incurrir en muchas menos MPE que sus compañeros. Por tanto, entre estos lectores puede afirmarse que, un bajo índice de MPE predice unos buenos resultados. Pero alerta: esto no ocurre entre los lectores que, por lo general, tienen mejores habilidades prosódicas. En este grupo, los registros de MPE son también muy bajos, pero los resultados de comprensión son variados. Podría pensarse, entonces, que los mejores comprendedores, además de estar guiados por la prosodia, aplican otro tipo de estrategias en el proceso.

Los lectores con mayores habilidades prosódicas se caracterizan por incurrir en muy pocas Cesuras, pero entre ellos, puede establecerse que cuantas más hagan, peores resultados registran ($r=0,77$). Esta relación es moderada ($r=0,55$) entre los lectores con mejores resultados de comprensión, pero existe igualmente.

El índice de Marcas Prosódicas No Previstas está relacionado con la cantidad de respuestas parciales y nulas que se registran. Entre los lectores con mayores habilidades prosódicas, las Marcas No Previstas que más inciden son las MPi y las MPC ($r=0,74$ y $r=0,77$, respectivamente), y entre los mejores comprendedores, las Mpi y las MPE ($r=0,80$ y $r=0,85$). Con todo, la suma de inflexiones y Cesuras tiene más influencia que la suma de inflexiones y Marcas Erróneas (que son pocas, en estos lectores).

Lo extraordinario de este análisis es el comportamiento del IAP, que correlaciona de forma perfecta ($r=0,91$) con la buena comprensión en los lectores con mayores habilidades prosódicas y de forma alta ($r=0,70$) en los mejores comprendedores. De nuevo, los buenos comprendedores demuestran usar, además, estrategias distintas a las prosódicas, porque, aunque sus Índices de Acierto Prosódico no sean tan altos, sus resultados de comprensión sí lo son. Esto también significa que las Cesuras no impiden con demasiada fuerza la presencia de buenos resultados: tienden a relacionarse con la cantidad de malos resultados, pero no impiden una buena construcción de significados.

Sin duda, lo más curioso de los datos que arroja esta tabla es que las estrategias prosódicas solo correlacionen con la cantidad de ruidos que se registran en las respuestas de los lectores con mejores habilidades prosódicas, y no en el grupo de

lectores con mayores habilidades para construir significado. Por lo general, los buenos comprendedores incurren en pocos ruidos de comprensión, independientemente de las estrategias prosódicas que hayan aplicado. Tal vez son buenos comprendedores, precisamente, porque saben aplicar estrategias compensatorias que no resulten ruidosas, hecho que no ocurre, necesariamente, entre los lectores con mayores habilidades prosódicas. Tal vez, convendría centrar nuestro análisis en las correlaciones entre prosodia y los resultados de comprensión de las preguntas más literales o reorganizativas (las que requieren menos estrategias interpretativas después). Valoraremos estos datos al final del trabajo.

Por el momento, resumimos las observaciones que extraemos de Ciclo Inicial:

- El IMPa muestra una relación entre débil y moderada con los buenos resultados de comprensión de Ciclo Inicial. Esto es: cuantos más núcleos fónicos de acuerdo a la plantilla identifican sus lectores, mejores resultados de comprensión obtienen. Donde más se acusa este fenómeno es en Lola Anglada.
- El número de MPi predice la cantidad de respuestas parciales y nulas en Lola Anglada y también en los lectores más competentes del Ciclo (en su mayoría, procedentes de este centro).
- El número de MPe guarda una relación moderada con los resultados de comprensión de Lola Anglada y una relación muy alta en el grupo de lectores con mejores resultados de comprensión. Se descubre una tendencia débil a que esta variable correlacione con los resultados de comprensión de todo el Ciclo.
- El número de Cesuras predice la cantidad de respuestas P y N en Lola Anglada y en el grupo de lectores que mejor comprende (que también hacen pocas Cesuras). Pero donde tiene mayor incidencia es en el grupo de lectores con mayores habilidades prosódicas.
- El IMPnp, también correlaciona con los malos resultados de comprensión en Lola Anglada y en el grupo de mejores comprendedores. Pero sobre todo tiene incidencia en el grupo de lectores con mayores habilidades prosódicas.
- El IAP se relaciona de forma alta con los buenos resultados de comprensión en Lola Anglada y en el grupo de mejores comprendedores. En el grupo de lectores

con mayores habilidades prosódicas su correlación con las respuestas T es muy alta.

- Para los que tienen mejores habilidades prosódicas, los parámetros que más entorpecen la comprensión son las MPi, las MPc, las IMPnp y el parámetro que más acompaña a los buenos resultados de comprensión es IAP
- Los lectores que mejor comprenden se caracterizan por tener pocas MPi y pocas MPe, aunque presentan, a menudo, bastantes Cesuras.
- La cantidad de ruidos de comprensión que se registran, en general, guarda relación con la calidad de las estrategias prosódicas de cada grupo de estudio, menos en el grupo de buenos comprendedores (que apenas introduce ruidos en las respuestas).

10.2.2 INCIDENCIA DE LA PROSODIA EN EL CICLO MEDIO

CICLO MEDIO: CORRELACIONES EN EL CICLO LAS ESTRATEGIAS PROSÓDICAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS	
PROSODIA Y COMPRENSIÓN	
IMPa/T	0,22553817
MPi/P+N	0,20123681
MPe/P+N	0,38592126
MPc/P+N	0,323045654
IMPnp/P+N	0,2786855
IAP/t	0,419238559
PROSODIA Y RUIDOS DE COMPRENSIÓN	
IMPa/Rt	-0,143180319
IMPnp/Rt	0,145591974
IMPnp/R1	0,070511169
IMPnp/R2	0,176144889
IAP/Rt	-0,295138504

Tabla 10.15: Correlaciones entre la prosodia y la comprensión en el Ciclo Medio

En el Ciclo Medio, de acuerdo con tabla 10.15, desaparece la tendencia a que IMPa tenga alguna relación con los buenos resultados de comprensión ($r=0,22$) y solo se encuentra una relación débil entre IAP/T ($r=0,42$), relación que, recordemos, cobró su máxima fuerza entre los lectores con mayores habilidades prosódicas de CI. A este respecto, conviene notar que, en Ciclo Medio, tanto los resultados de prosodia (en términos IAP), como los de comprensión (en términos de cantidad de respuestas T) son más altos.

Tampoco la prosodia se relaciona con la cantidad de ruidos de comprensión que se registran en este Ciclo. En las páginas que siguen, convendrá valorar el funcionamiento de las variables en las escuelas e informantes con mejor competencia; véase la tabla de a continuación.

CICLO MEDIO: CORRELACIONES EN LAS DISTINTAS ESCUELAS			
LAS ESTRATEGIAS PROSÓDICAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS			
EN LA ESCUELA GAVÀ MAR (CM)		EN LA ESCUELA LOLA ANGLADA (CM)	
PROSODIA Y COMPRENSIÓN			
IMPa/T	0,29222771	IMPa/T	0,34643286
MPi/P+N	0,15241231	MPi/P+N	0,66945988
MPe/P+N	0,52116366	MPe/P+N	0,330321
MPc/P+N	0,35003209	MPc/P+N	0,69851409
IMPnp/P+N	0,26366791	IMPnp/P+N	0,73139362
IAP/t	0,32002634	IAP/t	0,7414702
PROSODIA Y RUIDOS DE COMPRENSIÓN			
IMPa/Rt	-0,206026771	IMPa/Rt	-0,354394645
IMPnp/Rt	0,140816506	IMPnp/Rt	0,67883677
IMPnp/R1	-0,086777681	IMPnp/R1	0,821876126
IMPnp/R2	0,45423057	IMPnp/R2	0,372907984
IAP/Rt	-0,215725284	IAP/Rt	-0,661864795

Tabla 10.16: Correlaciones entre la prosodia y la comprensión en las distintas escuelas de Ciclo Medio

A pesar de que a nivel de Ciclo Medio no se encuentren correlaciones positivas entre las variables de estudio, los resultados cambian cuando se estudian en las distintas escuelas. Gavà Mar muestra una relación moderada ($r=0,52$) entre el Número de Marcas Prosódicas Erróneas y la cantidad de respuestas parciales y nulas de sus informantes. En Lola Anglada, las correlaciones son más frecuentes y más altas. Este es un hecho que también hemos observado en el Ciclo Inicial, y podría indicar que los informantes de una y otra escuela aplican estrategias distintas en la lectura. Lola Anglada muestra una relación moderada-alta ($r=0,67$) entre el número de MPi y el número de respuestas parciales y nulas. Y, también, describe correlaciones altas entre MPc y IMPnp y los malos resultados de comprensión ($r=0,70$ y $r=0,73$, respectivamente). De nuevo, en esta escuela, la relación más alta se establece entre el Índice de Aciertos Prosódicos y el número de respuestas totales que se registran en esta escuela ($r=0,74$).

En este Ciclo, por tanto, desaparece la tendencia a que IMPa tenga una relación con la buena comprensión y se mantiene la relación entre MPi y los malos resultados de comprensión en Lola Anglada, que es aún más alta que en CI. MPe es un fenómeno que solo incide sobre los resultados de Gavà Mar porque, al contrario de lo que sucedía en Ciclo Inicial, es en esta escuela donde más Marcas de este tipo se registran. Las Cesuras vuelven a ser un factor de incidencia solo en Lola Anglada, como también el Índice de Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla, que aumenta su relación con los malos resultados en este Ciclo y escuela. Por último, IAP vuelve a ser el parámetro que más incidencia tiene sobre la buena comprensión, on una relación de tipo alto, aunque solo en Lola Anglada.

Gavà Mar tampoco correlaciona las estrategias prosódicas de sus informantes con la necesidad de usar estrategias compensatorias de la comprensión que resulten ineficientes. No obstante, describe una tendencia débil ($r=0,45$) a que el IMPnp esté relacionado con la presencia de ruido tipo 2. Por el contrario, Lola Anglada describe una relación muy alta ($r=0,82$) entre el IMPnp y el ruido tipo 1. En este último centro, también se descubre una relación negativa moderada entre IAP y la cantidad de ruidos de comprensión.

Desaparece, por tanto, la relación entre IMPa y la cantidad de ruidos que se registran en las respuestas de los cuestionarios y, también, la relación entre el IMPnp y la cantidad de ruidos totales de Gavà Mar. Lola Anglada vuelve a destacar en la relación IMPnp/R1, y el ruido tipo 2 vuelve a ser el que más correlaciona en Gavà Mar (aunque esta vez de forma muy débil). De nuevo, IAP muestra una correlación moderada con la cantidad de ruidos totales de Lola Anglada. Estudiamos, a continuación, el comportamiento de estas variables entre los lectores más competentes del Ciclo.

CICLO MEDIO: CORRELACIONES EN LOS MEJORES LECTORES			
LAS ESTRATEGIAS PROSÓDICAS EN LA COSNTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS			
EN LOS LECTORES CON MAYOR HABILIDAD PROSÓDICA (CM)		EN LOS LECTORES CON MAYOR HABILIDAD DE COMPRENSIÓN (CM)	
PROSODIA Y COMPRENSIÓN			
IMPa/T	0,70968176	IMPa/T	0,89185609
MPi/P+N	0,45368902	MPi/P+N	0,78987324
MPe/P+N	0,29502466	MPe/P+N	0,89444353
MPc/P+N	0,31486963	MPc/P+N	0,71642447
IMPnp/P+N	0,54719984	IMPnp/P+N	0,79175868
IAP/t	0,63466946	IAP/t	0,75949258
PROSODIA Y RUIDOS DE COMPRENSIÓN			
IMPa/Rt	-0,507375548	IMPa/Rt	-0,335204209
IMPnp/Rt	0,513777203	IMPnp/Rt	0,310238381
IMPnp/R1	0,391579951	IMPnp/R1	0,233159446
IMPnp/R2	0,572724566	IMPnp/R2	0,164289992
IAP/Rt	-0,622455625	IAP/Rt	-0,398421355

Tabla 10.17: Correlaciones entre la prosodia y la comprensión en lo informantes más competentes de Ciclo Medio

En Ciclo Medio, y de acuerdo a lo que indica la tabla 10.17, las correlaciones entre prosodia y comprensión se acusan cuando se estudian en el grupo que mejor comprende. Esto es: Los buenos comprendedores, por lo general, se caracterizan por

tener una buena prosodia. Esto solo puede leerse a la inversa con algunos parámetros como IMPa o IAP.

El Índice de Marcas Prosódicas Adecuadas correlaciona de forma alta o muy alta ($r=0,71 \leq 0,90$) con los buenos resultados de comprensión en los mejores lectores. Si bien sabemos que este no es un factor que les haga destacar demasiado del resto (los peores lectores también tienen IMPa más o menos altos).

Tal y como ocurría en Ciclo Inicial, el número de MPi tiene un alto impacto sobre los malos resultados en los lectores con mejores marcas de comprensión ($r=0,79$). Esto es: los lectores con buenos resultados de comprensión coinciden en el hecho de presentar pocas MPi. Y cuantas más presentan, peores son dentro del grupo. Sin embargo, la lectura no puede hacerse a la inversa: entre los lectores con menos MPi, no necesariamente se registran buenos resultados. La relación en este caso es débil ($r=0,45$).

Entre los informantes que mejores marcas de comprensión registran (y no entre los que mayores habilidades presentan), se cumple una tendencia muy alta ($r=0,89$) a que cuanto menores sean las Marcas Prosódicas Erróneas que registran, mejores son sus resultados. Este fenómeno también ocurría en Ciclo Inicial.

Las Cesuras solo guardan una relación alta ($r=0,72$) con la ausencia de respuestas P y N entre los mejores comprendedores, pues también en este grupo las Cesuras son menos comunes.

El Índice de Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla, cuanto menor es, con menos respuestas P o N se relaciona, sobre todo entre el grupo de buenos comprendedores ($r=0,79$) y de forma moderada ($r=0,56$) entre los informantes que presenta mayores habilidades prosódicas. Este Índice reduce su impacto sobre la comprensión en el grupo de lectores que mejor descodifica las unidades, si se compara con el Ciclo Inicial.

El IAP se relaciona con los buenos resultados de comprensión en los dos grupos, sobre todo en el de los mejores comprendedores ($r=0,76$).

En lo que a prosodia y ruidos de comprensión se refiere, las correlaciones recuerdan al Ciclo Inicial: solo se producen entre los lectores con mejores habilidades prosódicas, y no entre los que mejor comprenden, porque, por lo general, los buenos comprendedores incurren en pocos ruidos de este tipo. Puede afirmarse, en este Ciclo, que entre los lectores con mayores habilidades prosódicas, cuanto más IAP registran, menos ruidos totales de comprensión, también ($r=-0,62$).

En general, y resumiendo todo lo que hemos venido comentando en este apartado, podemos decir que, en el Ciclo Medio:

- IMPa solo tiene un impacto en los resultados de comprensión de los mejores lectores y los mejores comprendedores del Ciclo. También muestra una tendencia moderada a correlacionar de forma negativa en la cantidad de ruidos que registran los lectores que mayores habilidades prosódicas presentan.
- MPi afecta a los resultados de comprensión de forma moderada o alta solo en Lola Anglada y entre los mejores comprendedores.
- La baja presencia de MPe correlaciona de forma muy alta entre los buenos comprendedores y únicamente lo hace en este grupo.
- MPc incide sobre la frecuencia de respuestas P y N de Lola Anglada, y también entre los mejores comprendedores del Ciclo.
- También IMPnp incide en la frecuencia de respuestas P y N solo en Lola Angla y entre los lectores más competentes. Los malos resultados de comprensión de Gavà Mar, y del Ciclo Medio, en General, no pueden asociarse a este fenómeno.
- IMPnp guarda, además, una relación con la cantidad de ruidos de comprensión que se registran en Lola Anglada, sobre todo cuando se trata de ruidos tipo 1 (relacionados con el desconocimiento lingüístico). En coherencia, IAP correlaciona de forma negativa con la cantidad de ruidos que se registran entre los lectores de Lola Angla y los lectores con mayores habilidades prosódicas (pero no en los mejores comprendedores, que, por lo general, registran pocos ruidos de comprensión).
- El IAP de los lectores de Lola Anglada y de los lectores más competentes del Ciclo predice los buenos resultados en comprensión. Esto no ocurre en Gavà

Mar, aunque a nivel de Ciclo se descubre una tendencia débil a que estos parámetros se relacionen.

- Llama la atención que todos los parámetros prosódicos correlacionen con los resultados de los buenos comprendedores. En este Ciclo, las correlaciones seleccionan a los buenos comprendedores; en el anterior, seleccionaban a los lectores con mayores estrategias prosódicas.

10.2.3 INCIDENCIA DE LA PROSODIA EN EL CICLO SUPERIOR

CICLO SUPERIOR: CORRELACIONES EN EL CICLO LAS ESTRATEGIAS PROSÓDICAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS	
PROSODIA Y COMPRENSIÓN	
IMPa/T	0,50829369
MPI/P+N	0,7361808
MPe/P+N	0,46172459
MPc/P+N	0,38417414
IMPnp/P+N	0,58690113
IAP/t	0,6151455
PROSODIA Y RUIDOS DE COMPRENSIÓN	
IMPa/Rt	-0,147630895
IMPnp/Rt	0,012183182
IMPnp/R1	0,185151189
IMPnp/R2	-0,165933252
IAP/Rt	-0,117333689

Tabla 10.18: Correlaciones entre la prosodia y la comprensión en el Ciclo Superior

De acuerdo con lo que indica la tabla 10.18, los resultados de correlacionar la prosodia con la comprensión en el Superior son más altos que en los demás Ciclos. Y tal y como ocurría en el Ciclo Medio (pero no en el Inicial), no se encuentra ninguna correlación positiva entre las estrategias prosódicas y la cantidad de ruidos que registran los informantes en las respuestas.

El Índice de Marcas Prosódicas Adecuadas tiende a relacionarse, de forma moderada ($r=0,51$), con la cantidad de respuestas totales. Y el número de MPi muestra una correlación alta ($r=0,74$) con la cantidad de respuestas poco satisfactorias. Mpe, por su parte, muestra una tendencia débil ($r=0,46$) a relacionarse con los malos resultados de comprensión. Y las Cesuras no parecen tener demasiado impacto negativo ($r=0,38$) sobre los resultados de comprensión (igual que en los demás Ciclos). El Índice de Marcas Prosódicas No previstas muestra una relación positiva ($r=0,59$) con la cantidad de respuestas poco satisfactorias, y conviene recordar que la Marca que más incide en esta relación es MPi (que obtiene un valor $r=0,77$, si se relaciona con los malos resultados de comprensión). IAP se relaciona de forma moderada ($r=0,61$) con la cantidad de respuestas totales que se registran. Todo ello indica que la prosodia parece tener incidencia sobre la comprensión en este Ciclo (a excepción de las Cesuras). A continuación, valoramos lo que ocurre en cada una de las escuelas de la muestra:

CICLO SUPERIOR: CORRELACIONES EN LAS DISTINTAS ESCUELAS			
LAS ESTRATEGIAS PROSÓDICAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS			
EN LA ESCUELA GAVÀ MAR (CS)		EN LA ESCUELA LOLA ANGLADA (CS)	
PROSODIA Y COMPRENSIÓN			
IMPa/T	0,48053538	IMPa/T	0,43627357
MPi/P+N	0,76353465	MPi/P+N	0,63991942
MPe/P+N	0,53060106	MPe/P+N	0,36959832
MPc/P+N	0,04639434	MPc/P+N	0,71938493
IMPnp/P+N	0,21530324	IMPnp/P+N	0,73253305
IAP/t	0,42076633	IAP/t	0,70800829
PROSODIA Y RUIDOS DE COMPRENSIÓN			
IMPa/Rt	-0,493708625	IMPa/Rt	0,053508301
IMPnp/Rt	0,050305816	IMPnp/Rt	0,032212889
IMPnp/R1	0,230988008	IMPnp/R1	0,094160995
IMPnp/R2	-0,098168255	IMPnp/R2	-0,102814116
IAP/Rt	-0,24372182	IAP/Rt	-0,035230955

Tabla 10.19: Correlaciones entre la prosodia y la comprensión en las distintas escuelas de Ciclo Superior

Tal y como muestra la tabla 10.19, la incidencia de la prosodia sobre los resultados de comprensión es, como hasta ahora, mucho más alta en el centro Lola Anglada, sobre todo en lo que refiere a las cesuras, al IMPnp y al IAP. Detallamos el funcionamiento de las variables en las líneas que siguen.

Tanto en Gavà Mar como en Lola Anglada, se descubre una tendencia débil ($r=0,48 \geq 0,44$) a que IMPa se relacione con los buenos resultados de comprensión. En Gavà Mar, el MPi tiene una incidencia alta ($r=0,76$) sobre los malos resultados; en Lola Anglada, esta relación es moderada ($r=0,64$). Ocurre algo parecido con las MPe, que en Gavà Mar correlacionan de forma moderada ($r=0,53$) con la cantidad de respuestas P y N del cuestionario y en Lola Anglada, no ($r=0,37$). Las diferencias entre uno y otro centro son evidentes y abrumadoras en lo que al efecto de las Cesuras se refiere. Mientras que en Gavà Mar, las Cesuras no tienen ningún efecto ($r=0,05$), en Lola Anglada, correlacionan de forma alta ($r=0,71$) con los malos resultados de comprensión. Es muy probable que la función de estas Cesuras sea muy distinta en los dos centros (tal vez, también, sus características de duración). También el Índice de Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla afecta solo de forma alta a Lola Anglada ($r=0,73$). Por último, el IAP muestra una tendencia débil a relacionarse con la cantidad de respuestas T del cuestionario en Gavà Mar ($r=0,42$), pero en Lola Anglada muestra una tendencia alta ($r=0,71$).

En lo que a prosodia y ruidos de comprensión se refiere, las tendencias son inversas. Esto es: Gavà Mar se muestra más sensible a correlacionar. Con todo, solo se descubre una tendencia débil y negativa entre el IAP y el número de ruidos totales ($r=-0,49$).

En resumen, para Gavà Mar, el IMPa, las MPi y las MPe son los parámetros que más inciden en la comprensión (sobre todo las MPi) de este Ciclo. Y para Lola Anglada, todos los parámetros (menos MPe) tienen incidencia; los que más: MPC, IMPnp y IAP. Las dos escuelas tienden a mostrar correlaciones débiles entre IMPa y la cantidad de respuestas totales (y solo Gavà Mar relaciona este parámetro, de forma débil y negativa, con la cantidad de ruidos de comprensión que se registran). Y las dos escuelas correlacionan de forma positiva las MPi con la mala comprensión.

Vemos, a continuación, qué ocurre cuando se estudian las relaciones de prosodia y comprensión en los mejores lectores.

CICLO SUPERIOR: CORRELACIONES EN LOS MEJORES LECTORES			
LAS ESTRATEGIAS PROSÓDICAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS			
EN LOS LECTORES CON MAYOR HABILIDAD PROSÓDICA (CS)		EN LOS LECTORES CON MAYOR HABILIDAD DE COMPRENSIÓN (CS)	
PROSODIA Y COMPRENSIÓN			
IMP_a/T	-0,19006887	IMP_a/T	0,21833938
MP_i/P+N	0,47500859	MP_i/P+N	0,61056194
MP_e/P+N	0,24869775	MP_e/P+N	0,18860412
MP_c/P+N	0,32571206	MP_c/P+N	0,40816646
IMP_{np}/P+N	0,40173169	IMP_{np}/P+N	0,44116675
IAP/t	0,29205879	IAP/t	0,57382495
PROSODIA Y RUIDOS DE COMPRENSIÓN			
IMP_a/Rt	-0,545826172	IMP_a/Rt	-0,59694236
IMP_{np}/Rt	0,334838013	IMP_{np}/Rt	-0,005475859
IMP_{np}/R1	0,121381303	IMP_{np}/R1	0,063478716
IMP_{np}/R2	0,259910698	IMP_{np}/R2	-0,0354206
IAP/Rt	-0,299505112	IAP/Rt	-0,091273068

Tabla 10.20: Correlaciones entre la prosodia y la comprensión en los informantes más competentes de Ciclo Superior

Los datos que arroja la tabla 10.20 muestran cómo las relaciones entre prosodia y comprensión descienden de forma acusada en los grupos de los lectores más competentes del Ciclo Superior. Esto indica que las diferencias entre cada informante de la muestra son muy grandes. O lo que es lo mismo: que cuanto más se acerca el neolector al adulto, más son las variables que pueden afectar a sus resultados de comprensión.

El número de MPi muestra una relación moderada ($r=0,47 \leq 0,61$) con los malos resultados de comprensión en los lectores más competentes del Ciclo, y tanto el IMPnp como el IAp muestran cierta tendencia a relacionarse con los resultados de los mejores comprendedores ($r=0,44$ y $r=0,57$, respectivamente).

Resumiendo todo lo que hemos visto en este apartado, podemos indicar que, en el Ciclo Superior:

- El IMPa se vincula de forma moderada con los buenos resultados de comprensión, pero no entre los lectores más competentes del Ciclo.
- El número de MPi se relaciona de forma alta con los malos resultados de comprensión y de forma moderada en el grupo de lectores más competentes del Ciclo.
- Las Marcas Prosódicas Erróneas tienen a mostrar relaciones débiles con los malos resultados de comprensión, aunque no en Lola Anglada, ni entre los lectores más competentes.
- Las Cesuras inciden solo en Lola Anglada.
- El Índice de Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla tiene tendencia a relacionarse con los malos resultados de comprensión, aunque no en Gavà Mar. En Lola Anglada, debido al impacto de las cesuras, también el impacto de este Índice es muy alto.
- El Índice de Aciertos Prosódicos (IAP) tiende a relacionarse con los buenos resultados de comprensión de forma alta, aunque en Gavà Mar esta correlación es muy débil, y también entre los lectores que mayores habilidades prosódicas presentan.
- Las estrategias prosódicas no parecen guardar ninguna relación con la cantidad de ruidos de comprensión que se registran en este Ciclo, salvo en el caso del IMPa, que tiende a relacionarse de forma débil o moderada con el hecho de incurrir en pocos ruidos en los mejores lectores.
- En general, las correlaciones entre la calidad de las estrategias prosódicas y los resultados de comprensión son más altas y frecuentes en este Ciclo.

10.2.4 INCIDENCIA DE LA PROSODIA EN LOS DISTINTOS CICLOS

PRIMARIA: CORRELACIONES EN LOS DISTINTOS GRUPOS DE ESTUDIO LA PROSODIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS																	
	CICLO INICIAL					CICLO MEDIO					CICLO SUPERIOR						
	PROSODIA Y RESULTADOS DE COMPRENSIÓN																
	CI	GM	LA	IAP	T	CM	GM	LA	IAP	T	CS	GM	LA	IAP	T		
IMP _a /T	5		6	6	5				7	9	5	5	5				
MPi/P+N			5	7	8			7		8	7	8	6	5	6		
MPE/P+N			6		8		5			9	5	5					
MPc/P+N			5	8	5			7		7			7				
IMP _{np} /P+N			6	8	7			7	5	8	6		7				
IAP/t			7	9	7			7	6	8	6		7		6		
PROSODIA Y RUIDOS DE COMPRENSIÓN																	
IMP _a /Rt	6	6	5	8					5			5		5	6		
IMP _{np} /Rt	6	7	5	5				7	5								
IMP _{np} /R1	6	6	7	8				8									
IMP _{np} /R2		5		5	5		5		6								
IAP/Rt	5		6	7				7	6								

Tabla 10.21: Correlaciones entre la prosodia y la comprensión en Primaria

La tabla 10.21 recoge, a modo de resumen, todas las correlaciones entre la cantidad y la calidad de las estrategias prosódicas de los informantes y sus resultados de comprensión. Las columnas *CI*, *CM* y *CS* hacen referencia a los resultados del Ciclo; *GM* a los resultados de Gavà Mar; *LA* a los resultados de Lola Anglada; *IAP* a los resultados en el grupo de informantes con mayores habilidades prosódicas y, *T*, al grupo de informantes con mejores resultados de comprensión. Los números que aparecen en las casillas son el resultado de redondear la parte decimal del coeficiente de correlación. Esto es: si la correlación es de 0,61056194, en la casilla aparece un 6, y si la correlación es de 0,69694236, en la casilla aparece un 7.

Tal y como hicimos con anterioridad, hemos marcado con un sombreado lila aquellas relaciones negativas (o inversamente proporcionales). Conviene indicar que las casillas

en blanco significan que no hay correlación, y que, por el contrario, los números en rojo destacan las correlaciones más altas de cada Ciclo.

De la tabla 10.21 se desprende que:

- Por lo general, y con frecuencia, el IMPa tiene un impacto moderado en los buenos resultados de comprensión. Gavà Mar no correlaciona en este aspecto, ni en el Ciclo Inicial ni en el Ciclo Medio (pero sí en el Ciclo Superior), porque sus informantes registran Índices muy distintos entre sí. Es muy probable que, en este centro, y durante las primeras etapas, los lectores trabajen la construcción de significados a través de otras claves, mecanismos o estrategias. En el Ciclo Medio, esta correlación solo se da entre los lectores más competentes, al contrario de lo que ocurre en Ciclo Superior.
 - Además, IMPa es el parámetro que con más frecuencia se vincula a la baja presencia de ruidos de comprensión. En el Ciclo Medio, esta relación se da solo entre los lectores con mayores habilidades prosódicas.
- El número de MPi es el parámetro que se vincula con más frecuencia a los malos resultados de comprensión, sobre todo en el Ciclo Superior y entre los lectores que mejores marcas de comprensión obtienen. El Ciclo Medio vuelve a mostrar pocas correlaciones en este parámetro, pero cuando las muestra son altas. Gavà Mar no correlaciona en este aspecto en las primeras etapas, tal y como ocurría con el IMPa.
- Las MPe tienen un alto impacto entre los lectores que mejores marcas de comprensión obtienen, porque estos lectores presentan un número parecido de MPe. Esto no ocurre en el Ciclo Superior, donde los registros de esta Marca son muy bajos.
- Las Cesuras afectan siempre a los lectores de Lola Anglada, pero no a los de Gavà Mar.
- El IMPnp correlaciona siempre con los malos resultados de Lola Anglada, y entre los mejores lectores de las primeras etapas.
 - Su índice parece estar muy vinculado, también, a la presencia de ruidos (sobre todo relacionados con el desconocimiento lingüístico) en Ciclo

Inicial. Esto indica, de hecho, que a menudo los informantes con peores resultados de comprensión son los que incurren en mayor cantidad de ruidos.

- El IAP correlaciona, de forma frecuente y con fuerza, con los buenos resultados de comprensión. También, en Lola Anglada. Se trata del parámetro que muestra las correlaciones más altas.
 - El hecho de que Gavà Mar no muestre correlaciones en este parámetro indica que los informantes de las dos escuelas se diferencian por el tipo de estrategias y claves que aplican en la actividad de lectura. Es muy probable que, en Lola Anglada, se trabaje más desde el texto y desde la lectura en voz alta y que, en Gavà Mar, se potencien otras estrategias de comprensión (de anticipación, intertexto...).
- El hecho de identificar los grupos fónicos que prevé la plantilla (IAP) asume una relación más fuerte con los resultados de comprensión a medida que se avanza de curso.
 - Resulta curioso que entre los lectores con mayores habilidades prosódicas de Ciclo Superior no se dé la correlación IAP/t. Esto puede indicar que los lectores ganan estrategias con el tiempo y que, en las etapas más altas del periodo educativo, los buenos lectores destacan por sus otras estrategias, más allá de las de inicio (prosodia), que les condicionan menos.
 - Este parámetro correlaciona de forma negativa con la presencia de ruidos de comprensión en el Ciclo Inicial y en el Ciclo Medio, aunque solo en los informantes provenientes de Lola Anglada y entre el grupo de lectores que mayores habilidades prosódicas presentan.
- Los parámetros prosódicos encuentran coincidencias con los resultados de comprensión: en Ciclo Inicial, en un 30% de los casos de estudio; en el Ciclo Medio, en un 23,33% de los casos de estudio, y en un 26,67% de los casos de estudio.
- Los parámetros prosódicos se vinculan con la presencia de ruidos: en el Ciclo Inicial, en un 36% de los casos de estudio; en el Ciclo Medio, en un 16% de los casos de estudio; en el Ciclo Superior, en un 6% de los casos de estudio. Esto

es: las relaciones entre la calidad y cantidad de las estrategias prosódicas dejan de vincularse con la cantidad de ruidos que se detectan en las respuestas a medida que los neolectores avanzan de etapa escolar.

- En el Ciclo Inicial, los resultados de comprensión se vinculan de forma muy frecuente a la prosodia cuando se estudian en la escuela Lola Anglada o entre los grupos de lectores más competentes. En este último grupo, las correlaciones son muy fuertes.
- En el Ciclo Medio, los resultados de comprensión se vinculan a los de prosodia, sobre todo entre los lectores con mejores marcas de comprensión, que obtienen correlaciones muy altas en todos los parámetros.
- En el Ciclo Superior, los resultados de comprensión se vinculan de forma moderada a todos los parámetros de prosodia, excepto en el caso de las Cesuras. Al contrario de lo que ocurría en los dos otros Ciclos, el grupo de estudio que menos correlaciones demuestra es el de los lectores más competentes.
- En este estudio, las diferencias entre las escuelas van suavizándose a medida que se avanza en la edad de los neolectores.

11. CONCLUSIONES

Quando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.
Antonio Monterroso

Hasta aquí, hemos descrito cuáles son los coeficientes de correlación que se establecen entre los distintos parámetros de estudio. En este capítulo del trabajo, retomamos los objetivos que nos planteábamos al inicio de la investigación y los conectamos con nuestras conclusiones.

11.1 ACERCA DEL OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN: LA RELACIÓN ENTRE PROSODIA Y COMPRENSIÓN LECTORA

En lo que refiere a nuestro objetivo general, ***explorar si existe alguna relación entre las estrategias prosódicas de los escolares y la calidad de su comprensión lectora***, descubrimos que:

Por lo general, las estrategias prosódicas de los lectores se vinculan de forma significativa a los resultados de comprensión de esta prueba. Entre las tendencias generales que se identifican en nuestros resultados, está el hecho de que, con frecuencia—sobre todo en el Ciclo Inicial y el Ciclo Medio—, cuando los informantes identifican los núcleos fónicos que prevé la plantilla (es decir, registran un IMPa alto), introducen pocos ruidos⁵³ en la construcción del sentido general del texto. Y, por otro lado, en general, la cantidad de grupos fónicos que se codifican tal y como prevé la plantilla (IAP) predice con mucha fuerza ($r=0,6\leq 0,9$, dependiendo del grupo en el que se estudie) la cantidad de buenos resultados de comprensión que se registran después, sobre todo, como indicábamos, a partir del Ciclo Superior.

⁵³ Recordamos que, en este trabajo, hemos denominado «ruidos de comprensión» a las distintas invenciones, malas asociaciones o imprecisiones lingüísticas que se detectan en las respuestas de los cuestionarios.

Además, el número de inflexiones continuativas Inadecuadas y Erróneas que los lectores añaden entre las unidades que componen un grupo fónico (MPi) tiene, también con frecuencia, una relación directa con los malos resultados de comprensión. Estas correlaciones dependen, en gran medida, del estilo de enseñanza de las escuelas en las primeras etapas de aprendizaje, pero en el Ciclo Superior, en el que todos los informantes han adquirido una competencia prosódica más o menos fluida, se dan siempre de forma alta ($r=0,7$).

En esta línea, conviene añadir que la cantidad de Marcas Prosódicas No previstas por la plantilla predice, a menudo, aunque de forma moderada ($r=0,5 \leq 0,7$, dependiendo en qué grupo se estudie), la cantidad de ruidos que se registran en Ciclo Inicial y Ciclo Medio, pero no en el Ciclo Superior. El número de Cesuras puede afectar o no a los resultados de comprensión, dependiendo de los métodos en los que los informantes hayan iniciado su aprendizaje lector (o qué función cumplan, en su manera de leer).

Esto significa, en resumen, que:

- Sí hay una correlación positiva entre la prosodia y la comprensión lectora de los escolares de Primaria.
 - El Índice de Aciertos Prosódicos (IAP) de los informantes predice con fuerza el número de respuestas que se contestan de forma totalmente satisfactoria en los cuestionarios de comprensión.
 - También el número de Marcas Prosódicas Inadecuadas (MPi) y, en especial, el número de Marcas Prosódicas Erróneas, se correlacionan con el número de respuestas Parciales y Nulas que se registran en los cuestionarios
 - A menudo, y sobre todo en los primeros Ciclos, un alto IMPa coincide con una baja existencia de ruidos de comprensión.

A la luz de estos datos, damos respuesta a los **objetivos específicos**; esto es, valoraremos las relaciones entre prosodia y comprensión en la competencia lectora, la influencia del factor escuela, del factor ciclo, y de la velocidad de lectura.

11.2 ACERCA DEL OBJETIVO ESPECÍFICO 1: LA RELACIÓN ENTRE PROSODIA Y COMPRENSIÓN EN LOS DISTINTOS NIVELES DE COMPETENCIA LECTORA

El primer objetivo específico se proponía ***describir si la relación entre las estrategias prosódicas y la comprensión de un texto selecciona a los mejores lectores de cada etapa (Ciclo Inicial, Ciclo Medio y Ciclo Superior).***

A este respecto y, en líneas generales, podemos afirmar que en las primeras etapas de la Educación Primaria (esto es, en el Ciclo Inicial y en el Ciclo Medio), las estrategias prosódicas seleccionan con mucha fuerza—con coeficientes cercanos a 0,8, en el cálculo de correlación de Pearson—a los mejores lectores de cada curso. Esto significa que tanto en el primer Ciclo como en el segundo los mejores lectores se caracterizan por usar estrategias parecidas, y que están mucho más condicionados por la prosodia que cuando llegan al Ciclo Superior (que se caracteriza por ser una etapa en la que la mayoría de los escolares ha adquirido una competencia prosódica más próxima a la del adulto).

Dicho de otro modo: en etapas educativas como las del Ciclo Superior, en las que la mayoría de los escolares han desarrollado unas estrategias prosódicas que son próximas al adulto, lo que hace que un lector se desmarque o no del resto, en lo que a su competencia lectora se refiere, son otras habilidades (como, por ejemplo, el buen uso de estrategias de anticipación, el buen uso del intertexto, etc.). La relación entre prosodia y comprensión no selecciona a los mejores lectores de Ciclo Superior porque la mayoría de los escolares ya tiene unas estrategias prosódicas eficientes y porque los buenos lectores de este Ciclo se caracterizan, entonces, por otras habilidades. Debe recordarse que, en este estudio, el texto con el que se ha analizado el comportamiento de la variable prosódica en los informantes de sexto curso tenía un carácter alegórico. A efectos prácticos, esto significa que el tipo de preguntas de comprensión que se han planteado trabajaban, sobre todo, en el nivel inferencial y/o interpretativo.

En este estudio, por tanto, se descubren dos niveles de buen lector: a) el buen neolector—de Ciclo Inicial y Ciclo Medio, que depende en gran medida de sus estrategias de inicio— y b) el buen lector de Ciclo Superior—que emplea estrategias prosódicas más próximas a la plantilla y depende menos de sus estrategias de inicio. Este buen lector se caracteriza por usar otro tipo de estrategias, además de las prosódicas—.

Entre los mejores lectores del Ciclo Inicial, todos los parámetros prosódicos se vinculan positivamente con los resultados de comprensión, tanto si se estudian en lectores que registran un alto Índice de Aciertos Prosódicos, como si se estudian en el grupo de los lectores que registran mejores resultados de comprensión. En este Ciclo y estrato de estudio, el 25% de los informantes son, a la vez, lectores con muy buenas estrategias prosódicas y con muy buenos resultados de comprensión.

En Ciclo Medio, las correlaciones entre prosodia y comprensión se acusan ($r=8\leq 9$) cuando se estudian en el grupo de lectores que mejor comprenden. Esto es: los buenos comprendedores, por lo general, se caracterizan, aún más, por la influencia que las estrategias de inicio tienen en sus resultados. Este dato es particularmente relevante si se tiene en cuenta que, en el cuestionario de Ciclo Medio, las preguntas que destacan son las de tipo literal y/o de reorganización de la información, aquellas para las que, seguramente, la prosodia pueda tener un mayor impacto. El 36% de los informantes de este estrato se caracteriza, a la vez, por ser un lector con muy buenas estrategias prosódicas y con muy buenos resultados de comprensión.

En estos dos Ciclos, la prosodia solo se vincula a la cantidad de ruidos de comprensión que añaden los lectores con mejores habilidades prosódicas, pero no a la cantidad de ruidos que añaden los lectores que mejor comprenden porque, por lo general, los buenos comprendedores incurren en pocos ruidos. En definitiva, los buenos comprendedores demuestran usar, además de buenas estrategias prosódicas, buenas estrategias de construcción de significados. Esto podría guardar mucha lógica para explicar lo que ocurre en el Ciclo Superior.

En el Ciclo Superior, las relaciones entre prosodia y comprensión descienden de forma acusada cuando se estudian en el estrato de los lectores más competentes. Esto indica

que las diferencias entre cada informante son muy grandes. O lo que es lo mismo: cuanto más se acerca el nelector al adulto, más son las variables que pueden afectar a sus resultados de comprensión. Con todo, se descubre que tanto en los lectores con mayores habilidades prosódicas, como en los lectores que mejores resultados de comprensión obtienen, el número de MPi se vincula con la cantidad de respuestas P y N. Y, en los buenos comprendedores, también el IAP.

En resumen, se descubre que una buena comprensión siempre está relacionada con una buena competencia prosódica; aunque, también, que los buenos lectores dependen cada vez menos de la prosodia (es decir, que hacen uso de más estrategias). También se descubre que los buenos lectores siempre correlacionan sus resultados con los Índices de IAP y con la cantidad de Mpi: estos podrían ser, por tanto, los parámetros que más influencia tienen en el estudio. Esto demuestra que, entre las buenas estrategias de los lectores competentes, está la de identificar los grupos fónicos sin interrupciones. Para los lectores con mejores resultados de comprensión de cada curso, las inflexiones inadecuadas, que seleccionan falsos núcleos fónicos (y, a menudo, palabras con poca importancia semántica), entorpecen gravemente la comprensión.

Es importante no confundir los datos que arroja el análisis de este objetivo específico con los que hemos comentado para el objetivo general. La comprensión está estrechamente ligada a las estrategias prosódicas de los lectores de Ciclo Superior (con valores $r=0,5 \leq 0,7$, dependiendo de con qué parámetro prosódico se correlacione). Pero esto no significa que sea la prosodia la que seleccione a los mejores lectores de este curso, que se caracterizan, precisamente, por saber usar, además, estrategias distintas a los de sus compañeros.

Expresamos aquí las ideas más importantes de este apartado:

- Los mejores lectores de Ciclo Inicial y de Ciclo Medio utilizan estrategias de lectura muy parecidas.
- Los lectores de Ciclo Superior muestran, por lo general, una prosodia cercana al texto. Los mejores lectores de este Ciclo, por tanto, se caracterizan, además, por un buen uso de estrategias interpretativas.

- Los resultados registrados en el Ciclo Superior demuestran que, para comprender (o registrar buenos resultados de comprensión), no basta con tener unas buenas estrategias de inicio, hacen falta, además, buenas estrategias de interpretación y construcción de significados.
- En este estudio se descubren dos niveles de buen lector: a) el buen neolector—de Ciclo Inicial y Ciclo Medio, que depende en gran medida de sus estrategias de inicio— y b) el buen lector de Ciclo Superior—que emplea estrategias prosódicas más próximas a la plantilla y depende menos de sus estrategias de inicio.
- Los informantes que mejores resultados de comprensión registran tienen siempre unas estrategias de inicio compatibles con la plantilla y acostumbran a incurrir en pocos ruidos de comprensión.
 - La buena comprensión está ligada siempre a una buena prosodia (y, en el Ciclo Superior, al menos, a la poca presencia de MPI).
 - La buena aplicación de las estrategias interpretativas está ligada a una buena prosodia.
 - Es posible tener una prosodia cercana al texto y no comprender, pero no a la inversa; para comprender hace falta, al menos, tener unas estrategias prosódicas adecuadas.

11.3 ACERCA DEL OBJETIVO ESPECÍFICO 2: LA RELACIÓN ENTRE PROSODIA Y COMPRENSIÓN EN LAS DISTINTAS ESCUELAS

El segundo objetivo específico se refería a la necesidad de ***explorar si el factor «escuela» incide en la relación entre las estrategias prosódicas y la comprensión.***

En este aspecto, si bien las dos escuelas tienden, a nivel global, a mostrar correlaciones de tipo débil o moderado entre los parámetros prosódicos y los resultados de comprensión de sus informantes, sorprenden de forma abrumadora las diferencias

que se registran entre las variables de estudio cuando se comparan los resultados que arrojan los informantes de cada escuela según su curso o etapa escolar. También sorprende el grado de diferencia con el que afectan las Cesuras y, en consecuencia, el Índice de Aciertos Prosódicos y el Índice de Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla, a los resultados de cada una de las escuelas.

Antes de analizar estas diferencias en detalle, recordamos que tanto en el Ciclo Inicial como en el Ciclo Medio, las mediciones acerca de las estrategias prosódicas de los escolares indican que los lectores de Lola Anglada codifican más Aciertos Prosódicos y menos Marcas Inadecuadas. En el Ciclo Superior, en cambio, es la escuela Gavà Mar la que más lectores que se acercan a las estrategias de la plantilla registra, si se atiende a los IMPnp, las proporciones de MPi y de MPe y las MPc. Independientemente de esto, los resultados de comprensión tienden a ser mejores, en todos los Ciclos, en Gavà Mar. Por otro lado, recordamos que las correlaciones entre prosodia y comprensión ocurren siempre en Lola Anglada, pero que en Gavà Mar, en cambio, solo ocurren en el Ciclo Superior.

En el Ciclo Inicial de Gavà Mar, los informantes no devuelven ninguna correlación significativa entre las estrategias prosódicas y los resultados de comprensión: describen una tendencia débil a que IMPa se correlacione con sus buenos resultados ($r=0,43$) y, si acaso, describen tendencias moderadas ($r=-0,61\leq 0,65$) a que los Índices IMPa y IMPnp se correlacionen con la cantidad de ruidos de comprensión que los informantes registran en las respuestas. Por su parte, en el Ciclo Medio, en esta escuela solo se describe una relación moderada ($r=0,52$) entre el número de Marcas Erróneas y la cantidad de respuestas Parciales o Nulas que registran sus informantes y, de nuevo, una correlación entre el IMPnp y la cantidad de ruidos—ahora solo de tipo 2— que se registran en las respuestas.

Dicho de otro modo: en la escuela Gavà Mar no se encuentran apenas correlaciones positivas entre la prosodia y la comprensión, cuando estas variables se estudian en el grupo de informantes que están cursando los primeros Ciclos de Primaria. Podemos suponer que las estrategias de lectura en las que se fijan sus neolectores no sean exactamente prosódicas, aunque sí muestren algunas tendencias complementarias

hacia el texto y su entonación. De hecho, en este centro, el IMPnp correlaciona siempre, en los neolectores, con la cantidad de ruidos que se registran en las respuestas de los cuestionarios, pero no en la calidad de las respuestas en general.

En Gavà Mar, parece que cuanto mayor es la comprensión, mayor es la competencia prosódica de los lectores y no a la inversa, lo que hace pensar que, en este centro, se trabaja desde enfoques más próximos a la búsqueda y construcción de significados que a la ligazón o dependencia del lector con el texto, como constructo escrito.

No es hasta el Ciclo Superior cuando las correlaciones de esta escuela arrojan significación y frecuencia: el IMPa correlaciona de forma moderada ($r=0,48$) con los buenos resultados de comprensión y el IAP describe una tendencia débil ($r=0,42$) a vincularse con la buenos resultados. Por su parte, el número de Marcas Prosódicas Erróneas se vincula de forma moderada ($r=0,53$) con la mala comprensión y existe una correlación alta ($r=0,76$) entre el número de MPi y la cantidad de respuestas P y N de los cuestionarios. Por otro lado, si se atiende a las correlaciones de IAP con la buena comprensión, se descubre que sus coeficientes van subiendo a medida que se avanza en el Ciclo de estudio ($r=0,17$ en el Ciclo Inicial; $r=0,32$ en el Ciclo Medio y $r=0,42$ en el Ciclo Superior).

En Gavà Mar, entonces, apenas se encuentran neolectores que describan correlaciones positivas entre su nivel de competencia prosódica y su nivel de construcción de significados; es decir, hay muchos informantes de Ciclo Inicial y de Ciclo Medio que comprenden el texto a pesar de su prosodia. Hemos supuesto que esto podría venir influenciado por los métodos implícitos de enseñanza del centro. Aunque, por otro lado, y además, debe tenerse en cuenta que, en esta escuela, los neolectores destacan por su cantidad de Cesuras, así que convendría estudiar en más detalle la función de sus MPC.

En Gavà Mar, sí que se encuentran correlaciones positivas entre la prosodia y los resultados de comprensión del Ciclo Superior, quizás porque sus informantes incurren en muchas menos Cesuras y nuestros parámetros de estudio se ajustan más a sus estrategias. En cualquier caso, el hecho es que es en el Ciclo Superior donde los informantes de este centro dependen mucho de encontrar el núcleo fónico (porque

fallar en encontrarlo—MPi— tiene un gran impacto sobre los resultados) y, por tanto, el Ciclo en el que sus informantes han desarrollado unas estrategias prosódicas de lectura cercanas a la plantilla.

Nosotros suponemos que, en general, los resultados de comprensión tienden a ser mejores en Gavà Mar porque las estrategias de comprensión que aplican sus informantes son más eficaces. Tal vez, los métodos de iniciación a la actividad de lectura de Gavà Mar estén particularmente orientados a la aplicación de estrategias de anticipación y de interpretación de los significados; esto es, a estrategias que permitan construir significados a través de los conocimientos previos y los mundos referenciales de los alumnos, más allá del texto. Aunque debe notarse que no es hasta Ciclo Superior cuando Gavà Mar presenta resultados significativamente distintos y que es precisamente en este Ciclo en el que sus informantes registran estrategias prosódicas más cercanas a la plantilla.

No creemos, por tanto, que las diferencias entre uno y otro centro vengan condicionadas por la escuela per se, sino, seguramente, por algunas diferencias en los métodos de enseñanza de la lectura que estén implícitos en cada contexto. Como veremos en las líneas que siguen, los métodos de enseñanza que parecen estar implícitos en los resultados de Lola Anglada indican una mayor atención en los aspectos del texto y en las estrategias de inicio o el acto de descodificación.

En Lola Anglada, las correlaciones son constantes a lo largo de todos los cursos—y en todos los Ciclos, el IAP correlaciona de forma significativa ($r=0,68$ en el Ciclo Inicial, $r=0,74$ en el Ciclo Medio y $r=0,70$ en el Ciclo Superior). Se entiende, por tanto, que en esta escuela las estrategias de inicio prosódicas forman parte de los métodos de enseñanza más primerizos, aunque convenga notar que, cuanto más avanzan los informantes en los cursos, más Cesuras codifican (y más les afectan estas). Todo esto necesita de futuros y más profundos estudios al respecto. Pero baste decir que el IMPnp no tiene, en el Ciclo Medio de Gavà Mar, ninguna repercusión sobre la presencia de ruidos tipo 1 en las respuestas (relacionados con el desconocimiento lingüístico) y, sin embargo, se vincula con un coeficiente de 0,82 con la presencia de ruidos de este tipo en Lola Anglada.

De hecho, en los distintos Ciclos, para los informantes de Lola Anglada, los parámetros prosódicos que más influencia tienen sobre la comprensión son las Cesuras y el Índice de Marcas Prosódicas No Previstas. Pero, también, el Índice de Aciertos Prosódicos, que siempre correlaciona, como hemos visto, con los buenos resultados de comprensión ($r=0,7$). En general, sin embargo, sus informantes registran una menor cantidad de respuestas totalmente satisfactorias en los cuestionarios. Por ello, concluimos que en esta escuela, tal vez, convendría reforzar las estrategias de prelectura y de interpretación de significados.

En general, Lola Anglada, todos los parámetros prosódicos guardan una relación entre moderada y alta ($r=0,5 \leq 0,7$) con los resultados de comprensión a lo largo de todos los Ciclos, salvo el Número de MPE, que solo se vincula a la mala comprensión del Ciclo Inicial. En esta escuela, se describe globalmente ($N=36$) una relación moderada ($r=6$) entre el Índice de Acierto Prosódico de todos los informantes y la cantidad de respuestas T de sus informantes e, igualmente, entre el Índice de Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla y la cantidad de respuestas P+N ($r=0,49$). También se registra una tendencia débil a que el IMPa tenga un impacto con la cantidad de respuestas T ($0,35$).

En resumen, concluimos que:

- Dadas las diferencias que se registran en el cálculo de correlaciones de uno y otro centro, podemos suponer que la metodología de enseñanza implícita de cada escuela influye de forma significativa en el comportamiento y en las habilidades de sus lectores.
 - En Gavà Mar, en los primeros Ciclos, hay pocos informantes que codifiquen el texto de acuerdo a las estrategias que prevé la plantilla. Podemos suponer, por tanto, que esta escuela no trabaja particularmente con las estrategias de inicio en la lectura.
 - Las Cesuras de este centro parecen ser el reflejo de que sus alumnos están utilizando estrategias de tipo comprensivo (tal vez la búsqueda de conceptos clave, la comprobación de

hipótesis...) porque no influyen negativamente en los resultados de comprensión

- Suponemos que esta escuela trabaja especialmente las estrategias interpretativas y de formulación de hipótesis, aunque no disponemos de suficientes datos para poder detallarlas y se trata de una cuestión que excede a nuestros objetivos.
 - Con todo, sus estrategias no son, tampoco, suficientes para el éxito comprensivo. En el Ciclo Superior, los informantes están fuertemente condicionados por el hecho de fallar en el intento de identificar el núcleo fónico del texto (MPi). Y en los primeros Ciclos, el IMPnp correlaciona siempre, en los neolectores, con la cantidad de ruidos que se registran en las respuestas de los cuestionarios, pero no en la calidad de las respuestas en general.
- Los alumnos de Lola Anglada parecen trabajan particularmente con las estrategias de inicio, pero no parece que trabajen las demás.
- Sus informantes muestran correlaciones positivas entre la prosodia y la comprensión en todos los Ciclos. Esto demuestra que los lectores de este centro son muy dependientes de su prosodia. Con todo, esta escuela contiene menos informantes competentes en el nivel comprensivo.
 - En el Ciclo Inicial, sus informantes incurren en menos ruidos porque apenas aplican estrategias compensatorias (aunque resulten ineficientes); esto demuestra su dependencia con el texto. En el Ciclo Superior, en cambio, sus informantes destacan en ruidos tipo 2, lo que podría indicar que los lectores empiezan a desligarse más de la palabra escrita, pero que lo hacen de forma ineficiente.

11.4 ACERCA DEL OBJETIVO ESPECÍFICO 3: LA RELACIÓN ENTRE PROSODIA Y COMPRENSIÓN EN LOS DISTINTOS CICLOS

Hacemos referencia, ahora, al tercer objetivo específico: ***describir si la relación entre las estrategias prosódicas y la comprensión de un texto cambia a medida que se avanza en el curso escolar de la muestra.***

Tal y como apuntábamos en líneas anteriores, las correlaciones entre la calidad de las estrategias prosódicas y los resultados de comprensión, cuando se estudian y comparan en los distintos Ciclos, son solo significativas y frecuentes en el Ciclo Superior. Se deduce, por tanto, que la relación entre prosodia y comprensión muestra significaciones distintas dependiendo de si se estudia en el grupo de los neolectores (7-10 años) o si se estudia en el grupo de los lectores jóvenes (a partir de 11 años). O dicho de otro modo: las relaciones entre la prosodia y la comprensión solo fácilmente visibles en poblaciones que hayan adquirido cierto automatismo en la lectura y hayan desarrollado una competencia prosódica suficiente.

En Ciclo Inicial, los informantes muestran una relación moderada ($r=0,5$, $N=24$) entre sus Índices de Marcas Prosódicas Adecuadas (IMPa) y sus respuestas adecuadas, y también sus Marcas Prosódicas Erróneas (MPe) muestran una tendencia débil ($r=0,43$, $N=24$) a correlacionar con la mala comprensión. El IAP correlaciona solo con un coeficiente de $r=0,35$ en este Ciclo porque, en general, es muy bajo. Sin embargo, encontramos que todos los parámetros se relacionan con la presencia de ruidos de comprensión. En este Ciclo, por tanto, las estrategias interpretativas guardan una estrecha relación con cómo codifican los lectores el texto.

En el Ciclo Medio, se mantiene la tendencia débil a que MPe se relacione con mala comprensión y aumenta discretamente la tendencia a que IAP correlacione con los buenos resultados ($r=0,41$), pero no se descubre ninguna relación significativa entre la prosodia y la calidad de las respuestas de comprensión. Eso sí, los distintos parámetros prosódicos vuelven a correlacionar positivamente con la cantidad de estrategias

interpretativas inadecuadas (ruidos de comprensión) que se registran en las respuestas, aunque el coeficiente varía sensiblemente de estrato a estrato.

Podemos decir, por tanto, que los neolectores de este estudio se reconocen como un conjunto de informantes que utilizan estrategias parecidas (y describen pocas correlaciones entre prosodia y comprensión, pero frecuentes correlaciones entre prosodia y cantidad de ruidos de comprensión). La prosodia de estos lectores está, a menudo, al servicio del reconocimiento de palabras en el Ciclo Inicial y en el grupo de neolectores de Lola Anglada, y podría indicar que los informantes perciben la lectura como un conjunto de conceptos aislados (palabras) que tienen que memorizar y entender. El IMPnp también tiene relación con la cantidad de ruidos de comprensión relacionados con una mala aplicación de estrategias interpretativas, aunque esto solo ocurre en Gavà Mar.

Sin embargo, en el Ciclo Superior todos los parámetros correlacionan de forma positiva con los resultados de comprensión, y ninguno lo hace con la cantidad de ruidos que se registran. En este Ciclo, reaparece la relación moderada ($r=0,51$) entre IMPa y el número de respuestas totales y se mantiene la tendencia débil a que MPE correlacione con los malos resultados ($r=0,46$). La diferencia está en que IAP obtiene, en este Ciclo, un coeficiente de $r=0,61$ cuando se correlaciona con la buena comprensión. Además, tanto MPi como IMPnp muestran correlaciones positivas con las malas respuestas de comprensión, especialmente MPi, que se erige como el parámetro más significativo en este Ciclo ($r=0,74$, $N=24$). Por último, las Cesuras (MPc) muestran, por primera vez también, aunque muy débil ($r=0,38$), una tendencia correlacionar con los malos resultados.

Esto ocurre porque, en general, los lectores de Ciclo Superior son mejores en estrategias y en resultados. De hecho, el IAP correlaciona con un coeficiente muy parecido si se estudia entre toda la muestra ($r=0,61$, $N=24$), y si se estudia entre los lectores que mejor comprenden ($r=0,57$, $N=6$). Los lectores de Ciclo Superior ya han desarrollado las estrategias de inicio que les permiten estructurar el texto y comprenderlo, junto con otras estrategias que no son de inicio y que refuerzan la construcción de significados (estrategias de seguimiento y de interpretación).

Podemos saber que en Ciclo Superior las estrategias de lectura se encuentran más desarrolladas en la mayoría de la muestra porque la cantidad de ruidos que se registran en la comprensión deja de correlacionarse con los parámetros prosódicos (y esto no ocurre así en los otros Ciclos). Es decir, cuando los lectores de Ciclo Superior codifican cometiendo errores de estructuración prosódica, no incurren en estrategias de comprensión equivocadas. Esto ocurre porque, por un lado, sus lectores estructuran mejor el texto (codifican menos IMPnp) y, por el otro, porque también tienen más estrategias adecuadas de comprensión. Además, podemos suponer que cuando los lectores de Ciclo Superior—y teniendo en cuenta las características concretas del texto que leen— identifican mal el núcleo fónico (MPi), identifican mal, también, el núcleo nocional, y correlacionan significativamente en el número de respuestas P y N.

En este trabajo, no disponemos de datos suficientes para saber cómo funcionan las buenas estrategias de comprensión de los lectores, ya que no son una variable que examinemos. Las únicas estrategias de comprensión de las que tenemos datos son las que puedan hacer referencia a la identificación de conceptos claves (que mejoran en cada Ciclo) y al empleo de estrategias interpretativas equivocadas (que desaparecen gradualmente a lo largo de los Ciclos). Harán falta más investigaciones que ahonden en estas cuestiones.

En resumen:

- El factor Ciclo influye claramente en la relación prosodia-comprensión.
- Las correlaciones entre las estrategias de inicio y los resultados de comprensión apuntan a dos etapas distintas en el desarrollo de las habilidades lectoras: a) la etapa del neolector (Ciclo Inicial y Ciclo Medio) y la etapa del lector joven (Ciclo Superior).
 - Los neolectores se caracterizan por mostrar correlaciones entre las estrategias de inicio y la cantidad de ruidos de que registran.
 - Los lectores jóvenes se caracterizan por mostrar correlaciones positivas entre las estrategias prosódicas y la calidad de las respuestas de comprensión, porque, por lo general, tanto sus estrategias de inicio

como sus estrategias interpretativas son mejores. El parámetro que más les influye es el índice de Aciertos Prosódicos.

11.5 ACERCA DEL OBJETIVO ESPECÍFICO 4: DURACIÓN Y LECTURA

Para acabar, recogemos las conclusiones que hacen referencia al último objetivo específico de este estudio, ***describir la relación entre el tiempo de lectura y las estrategias prosódicas y entre el tiempo de lectura y la comprensión.***

Por lo general, todos los parámetros prosódicos se correlacionan de forma significativa con la duración de la lectura. Se concluye, por tanto, que las habilidades prosódicas están estrechamente relacionadas con la fluidez y, tal vez, también, con la rapidez de lectura, aunque conviene ser prudente en la interpretación de esto último, porque no tenemos datos de lo que ocurre cuando los informantes deben leer atendiendo al criterio de invertir el menor tiempo posible.

En el Ciclo Inicial, el parámetro que más condiciona la duración de la lectura es la cantidad de MPi (que es, por otro lado, el parámetro más común en este tipo de lectores). En el Ciclo Medio, el IMPa condiciona significativamente la duración de la lectura, aunque de forma negativa; es decir, cuantos más núcleos fónicos detectan sus lectores, menos tiempo invierten en leer. Y, en el Ciclo Superior, el parámetro que más condiciona la duración ($r=0,9$) es el Índice global de Marcas Prosódicas No Previstas.

En general, sin embargo, todos los parámetros correlacionan de forma positiva en todos los Ciclos. A este respecto, conviene recordar que en los apartados anteriores hemos descubierto que MPi solo puede predecir los malos resultados de comprensión de Ciclo Superior (cuando los lectores ya han desarrollado, por lo general, sus estrategias de inicio prosódicas y practican, paralelamente, estrategias de anticipación e interpretación).

Se observa, también, que las correlaciones entre la duración de la lectura y los parámetros prosódicos son siempre más fuertes (a veces, incluso de forma casi absoluta) en el grupo de lectores que obtienen mejores resultados de comprensión de cada Ciclo y entre los lectores con una competencia prosódica más desarrollada de Ciclo Inicial. Esto indica que los mejores comprendedores de cada curso tienen, a menudo, características similares en lo que a la duración de lectura se refiere. Y que, en el Ciclo Inicial, esto puede extrapolarse a todos aquellos que se desmarcan del resto (que se caracterizan, entre otros aspectos, por invertir tiempos parecidos en leer).

Este dato se mantiene también en lo que a duración y resultados de comprensión se refiere. Los buenos comprendedores son los únicos que podrían atribuir una relación causal de sus resultados al tiempo que invierten en leer y, por ende, también, a sus estrategias prosódicas. De hecho, este es prácticamente el único grupo en el que el tiempo dedicado a la lectura tiene una relación constante con los resultados de comprensión. Y es que, en definitiva, el estudio de la correlación entre la duración de la lectura y calidad de la comprensión proporciona tendencias y frecuencias muy distintas en los distintos grupos de estudio. El único grupo en el que esta relación constante, como hemos dicho, es el grupo de los mejores comprendedores de cada curso.

Así, por ejemplo, llama la atención que la correlación entre la duración de la lectura y los resultados de comprensión exista solo, y de forma moderada, en el centro Lola Anglada (aunque no en el Ciclo Medio) y nunca en Gavà Mar. Esto podría indicar, por un lado, y siguiendo con las hipótesis que hemos formulado en líneas anteriores, que los informantes de Lola Anglada dependen más del texto, de su descodificación prosódica y del tiempo invertido en ella y, por otro, que el impacto que pueda tener la duración sobre los lectores depende de cómo estén estos habituados a leer (o a qué estrategias de lectura den prioridad).

El Ciclo Superior es el único que correlaciona, de forma moderada ($r=0,56$), el tiempo invertido en la lectura con la calidad de la comprensión. O dicho de otro modo: la dependencia y ligazón al texto y su descodificación—también en lo que al tiempo que se refiere—, correlaciona con el nivel de comprensión que asumen sus lectores. Debe

tenerse en cuenta, no obstante, que esta correlación positiva viene sobre todo alimentada por los datos que aporta Lola Anglada y que, de hecho, en este Ciclo no se encuentran más correlaciones positivas. Ya hemos hablado de la importancia de las estrategias que se aplican en la interpretación de estos resultados.

Por otro lado, en el Ciclo Inicial y en el Ciclo Medio (pero no en el Superior), hay cierta tendencia a que la duración de la lectura correlacione con la cantidad de ruidos de comprensión que se registran, tal y como ocurría en el análisis de las estrategias prosódicas. De hecho, esta tendencia también es mucho más marcada en la escuela Lola Anglada.

En general, sin embargo, y al contrario de lo que sucedía con el análisis del impacto de las estrategias prosódicas, las relaciones entre la duración de la lectura y la prosodia y entre la duración de la lectura y la comprensión van perdiendo frecuencia a medida que avanza el curso del lector. Esto se hace especialmente evidente en lo que refiere a duración y comprensión. Se podría decir, por tanto, que, de nuevo, la duración selecciona a dos grupos diferentes: los neolectores (en el Ciclo Inicial y el Ciclo Medio) y los lectores jóvenes (en el Ciclo Superior).

Como conclusión, indicamos que:

- La duración siempre tiene un reflejo en las estrategias prosódicas de los lectores, pero, con todo, las estrategias prosódicas tienen mayor incidencia en la comprensión que la duración, porque de ellas depende la buena aplicación de las estrategias interpretativas (y no del tiempo).
 - El tiempo de lectura es directamente proporcional al Número de Marcas Prosódicas que codifican los participantes.
 - Pero el hecho de incurrir en menos o más Marcas Prosódicas no implica, codificar más o menos estrategias prosódicas de calidad.
 - Por ello, se concluye que la duración no es clave para la comprensión y sí, lo es, en cambio, la calidad de las estrategias prosódicas que se aplican.

11.6 ACERCA DEL OBJETIVO METODOLÓGICO: INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE IDENTIFICAR GRUPOS FÓNICOS Y COMPRENDER

Finalmente, haremos mención a las conclusiones de tipo metodológico, pues recordamos que uno de los objetivos que nos marcábamos al principio de la investigación pasaba por *diseñar y pilotar un instrumento de valoración de las estrategias prosódicas en la lectura en curso de los escolares de Primaria, que parta del concepto de grupo fónico*.

Esto ha implicado:

- Seleccionar los textos

Como vimos en el capítulo de metodología, para realizar esta investigación hemos seleccionado tres textos narrativos que fueran adecuados a cada uno de los niveles de desarrollo lector de la muestra. Para ello, hemos considerado, como criterio, que los textos aparecieran publicados en un libro destinado a un curso anterior; esto es, que los informantes de segundo curso leyeran un texto que apareciera en un libro destinado a primer curso, y así respectivamente. Los textos siguen un planteamiento argumental lineal, tienen la extensión aproximada de una página y no contienen referencias explícitas a ningún acontecimiento histórico real (para evitar esa exigencia de conocimiento del mundo). Se caracterizan, también, por contener pocas estructuras dialógicas y estar escritos con un estilo de escritura que incluye algunas frases largas.

Concluimos que los criterios de selección han sido adecuados porque la mayoría de los informantes han valorado los textos como *fáciles* (o asumibles) e *interesantes, divertidos, chulos o bonitos*. Desde nuestro punto de vista, además, los relatos han sido adecuados para el nivel cognitivo de la muestra y permitían realizar preguntas abiertas que activaran niveles de comprensión distintos. También la extensión ha sido valorada, por lo general, como adecuada o incluso *corta*, aunque en el Ciclo Inicial el 23% de los informantes declara que el texto contiene una *gran cantidad de letras* (también se

registran comentarios contrarios, en su mayoría). Tal vez, en este Ciclo, cabría seleccionar un texto un poco más corto y con algún ribete de color en los márgenes (que convierta el texto en afable o cercano, y que contenga otros elementos además de los gráficos o las *letras*). El tamaño de la letra ha sido siempre valorado de forma positiva.

En lo que refiere a la dificultad léxica o estilística, por lo general, los informantes han indicado que los textos eran *adecuados, no complicados* y asequibles. En todos los cursos, se registran comentarios de algunos informantes que declaran desconocer alguna palabra del texto (por ejemplo: *bram*, en el Ciclo Inicial; *llaminadura*, en el Ciclo Medio y *engarjolat*, en el Ciclo Superior). Con todo, estas palabras aparecen en el contexto amplio del relato y precedidas o acompañadas de sinónimos o palabras del mismo campo semántico y de uso común (por ejemplo: *llamp, tro; dolços o presó*).

En el Ciclo Inicial, además, hemos detectado que la presencia del signo del guión largo para cerrar una estructura dialogada al final de frase ha causado cierta confusión. Esto es algo que deberá tenerse en cuenta en futuras investigaciones. Con todo, este signo de puntuación aparece solo en una frase.

Por último, conviene indicar que uno de los comentarios que más se han registrado ha sido que el texto *explica la historia de forma clara y se entienden bien*. Analizamos ahora la viabilidad de la entrevista y la prueba de comprensión

- Realizar entrevistas orales, para valorar hasta qué punto los informantes comprenden los aspectos más relevantes de cada relato y poder, así, explorar el papel de la prosodia en la comprensión.

Consideramos que la metodología oral (interactiva) para recabar datos acerca de la comprensión ha sido adecuada y ha permitido superar con éxito los problemas de la prueba piloto anterior (Recio-Pineda 2012): como la dificultad de interpretar y valorar la calidad de las respuestas, cuando estas aparecen por escrito y/o en una actividad de producción que no permita negociar con el informante su grafía, su elección léxica o la incompletitud de algunas frases. Esto es: nos ha permitido obtener datos sobre la

comprensión real de los lectores, sin interferencias del nivel de producción de los informantes y sin que su nivel de escritura pueda sesgar los resultados.

Esta metodología, por tanto, resuelve las paradojas de algunos de los instrumentos de valoración de la comprensión más habituales y equipara la comprensión lectora al acto de construir significado: esto es, desde la interacción con otra persona. Permite extraer información desde una actividad desverbalizada (no ligada al texto escrito y sus palabras) y, también, constituye un planteamiento cercano a alguna de las actividades de aula más comunes en estas franjas.

En definitiva, esta metodología permite recabar e interpretar mejor la información que los informantes puedan dar por escrito o en una primera respuesta oral espontánea. Con todo, tiene la desventaja de requerir mucho tiempo en la recogida de datos y mucha implicación por parte de la analista.

La cantidad de preguntas de comprensión que hemos planteado —ocho— se ha mostrado como escasa, en tanto que hemos tenido que eliminar a una de ellas en el Ciclo Inicial y en el Ciclo Superior. En futuras investigaciones, será interesante pilotar las preguntas con un grupo de control anterior y proponer, al menos, 10 preguntas de comprensión. También con esto mejoraremos la interpretación de los porcentajes de acierto de las preguntas.

También creemos que podría ser interesante, en futuros estudios, equilibrar el tipo de preguntas (o niveles de comprensión) que se activan en cada uno de los cuestionarios. Tal y como hemos explicado en apartados anteriores, en este trabajo, no hemos tenido en cuenta este criterio, en tanto que no hemos querido relacionar la prosodia con el tipo de preguntas que se plantearan, sino con un concepto de comprensión general. Sin embargo, las conclusiones a las que llegamos nos hacen pensar en que, tal vez, es interesante distinguir y equilibrar el número de preguntas que requieren de estrategias interpretativas, de aquellas más centradas en la estructura y/o reorganización de la información del texto.

Por último, descubrimos que en la metodología oral la analista fuerza, de algún modo, que los informantes completen sus respuestas y que, por tanto, el porcentaje de

respuestas que asumen una puntuación parcial sea muy bajo. En futuras investigaciones que sigan con esta metodología, podría usarse un criterio de valoración binario (y no ternario); esto es, desde la valoración totalmente satisfactoria y la valoración nula.

- Diseñar y aplicar una plantilla de valoración de las estrategias prosódicas de los informantes

En el capítulo metodología se explica que uno de los primeros pasos en la valoración de las estrategias prosódicas de los informantes consiste en describirlas en una libreta de trabajo, usando como criterio la distinción entre inflexión final continuativa, inflexión final terminativa y cesura. Puesto que todavía no contamos con programas que automaticen la identificación de grupos fónicos, concluimos que esta metodología es adecuada y eficaz en la descripción de los rasgos prosódicos de tipo prelingüístico, sobre todo teniendo en cuenta la amplitud de la muestra y la extensión de los textos que se dan a leer.

Las plantillas de posibilidades fónicas han funcionado en tanto que se han convertido en un punto de referencia que ha permitido comparar la idiosincrasia de cada lector y, también, valorar con mucho detalle las estrategias prosódicas de cada participante—sobre todo en lo que a número de Grupos Fónicos Saltados e Índice de Aciertos Prosódicos se refiere—. Creemos que la distinción entre grupo fónico opcional y grupo fónico obligatorio ha sido de gran utilidad y ha permitido flexibilizar y contemplar múltiples estrategias posibles.

En futuros estudios será interesante convertir a todos los parámetros prosódicos en un Índice que permita triangular los datos entre los distintos Ciclos. En este trabajo solo hemos trabajado con el Índice de Marcas Prosódicas Adecuadas, el Índice de Marcas Prosódicas No Previstas por la plantilla y el Índice de Aciertos Prosódicos, porque no imaginábamos el impacto que las MPi podrían tener. Consideramos interesante el hecho de trabajar con índices de Marcas Inadecuadas, Índices de Marcas Cesuras y Índice de Marcas Prosódicas Erróneas en futuros trabajos.

Por otro lado, y puesto que las Cesuras han mostrado un comportamiento distinto en cada centro, creemos que en futuras investigaciones será interesante contabilizar, por un lado, los grupos fónicos que son codificados, sin interrupciones de por medio, tal y como prevé la plantilla (en este trabajo, IAP) y, por otro, el número de grupos fónicos que contienen alguna Cesura intercalada.

Para resumir las conclusiones de tipo metodológico indicaremos que:

- Esta investigación ofrece herramientas que no se habían empleado antes: plantillas flexibles y abiertas que trabajan con el concepto de grupo fónico y de inflexiones continuativas y terminativas para valorar la prosodia; cuestionarios abiertos que hacen referencia a textos narrativos adecuados a la edad y de cierta extensión y que se contestan de forma oral e interactiva con la analista; y parámetros de valoración prosódica que parten exclusivamente de criterios fónicos. Estas herramientas se muestran eficaces para valorar las estrategias de inicio de los lectores de Primaria y para explorar las relaciones entre prosodia y comprensión.
- La metodología ofrece una gran libertad para aplicarse a nuevos y distintos formatos de texto y los parámetros de valoración, convertidos en Índice, permitirían correlacionar los datos de distintos Ciclos o textos.
- Conviene prestar atención a las estrategias interpretativas de los escolares para poder valorar bien el funcionamiento de la comprensión y/o equilibrar el número de preguntas que activan cada uno de los niveles de comprensión en los cuestionarios (priorizando la preguntas de tipo literal y reorganizativo).
- Se descubre la necesidad de estudios que describan, categoricen e interpreten los distintos tipos de Cesuras en la lectura.

* * *

Hemos explorado el papel de la prosodia como estrategia de inicio en la lectura de los escolares y hemos puesto a punto una metodología que plantea nuevos acercamientos y visiones sobre el tema. Hemos descrito dos etapas diferenciadas en el desarrollo lector de la muestra: la que engloba el Ciclo Inicial y el Ciclo Medio (que hemos denominado etapa *neolector*) y la que hace referencia a las estrategias y habilidades de los lectores de Ciclo Superior (*lectores jóvenes*). También, hemos descubierto que los lectores con mejores resultados de comprensión codifican siempre de una forma cercana a nuestras plantillas de posibilidades fónicas, pero que, además, se caracterizan por saber aplicar estrategias interpretativas. No basta, por tanto, con estructurar bien el texto a nivel fónico (o prosódico), también hay que interpretarlo, simultáneamente. La prosodia se muestra como una estrategia clave y, a la vez, interdependiente con otras habilidades cognitivas. Esto señala el inicio de futuras y nuevas investigaciones al respecto.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegría, J. (1985): "Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades", en *Infancia y Aprendizaje*, 29. 79-94

Alegría, J. & Morais, J. (1989): "Analyse segmentale et acquisition de la lecture", en Rieben, L. & Perfetti, C. (eds.): *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Paris: Delechaux y Niestlé, S.A.

Alliende, F. & Condemarín, M. (1986): *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Allington, R. (1983): "Fluency: The neglected reading goal", en *The Reading teacher*, 36. 556-561

Altwerger, B.; Edelsky. C. & Flores, B.M. (1987): "Whole Language: What's New?", *The Reading Teacher Vol. 41, No. 2*. 144-154

Antonini, M. A. & Pino, J. A. (1991): "Modelos del proceso de lectura: descripción, evaluación e implicaciones pedagógicas", en Puente, A. (ed.): *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación German Sanchez Ruiperez.

Artola, T. (1983): «Análisis de los errores en la lectura oral», Memoria de licenciatura. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

Ashby, J. & Clifton C. (2005): "The prosodic property of lexical stress affects eye movements during silent reading", en *Cognition*, 96(3). 89-100

Baker, L & Brown, A. L. (1984): "Metacognitive skills and reading", en Pearson, P.D. (Ed.): *Handbook of Reading Research*. New York, Longman. 353-394

Barrett, T. C. (1968): "Taxonomy of Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension", en Robinson, H.M. (Ed.): *Innovations and change in Reading Instruction, Sixty-seventh Yearbook, National Society for the Study of Education, Part II*. Chicago, University of Chicago Press.

Baumann, J.F. (1990): "La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal", en J.F. Baumann (Ed.): *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid: Aprendizaje/Visor. 133-173

Benjamin, R.G. & Schwanenflugel, P. J. (2010): "Text Complexity and Oral Reading Prosody in Young Readers", en *Reading Research Quarterly*, 45(4). 388-404

Bridge, C.A; Belmore, S.M. y otros (1984): "Topicalization and memory for main ideas in prose". *Journal of Reading Behaviour*, 16. 61-80

Briz, E. (1998): "La evaluación en el área de lengua y literatura", en Mendoza, A. (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori. 115-140.

Brown, J. (1958): "Some tests of the decay theory of immediate memory". *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 10 (1). 12-21

Cantero Serena, F. J. (1991): "La entonación como elemento integrador del habla", en *Actas del VI congreso de lenguajes naturales y lenguajes formales*. P.P.U.

Cantero Serena, F. J. (1992): "Entonación y comprensión lectora", en *Paraules*. Barcelona: Dep. Didàctica de la Llengua i la Literatura, Univ. de Barcelona. 22-29

Cantero, F.J (1999): "Análisis Melódico del Habla: principios teóricos y procedimiento", en *Actas del I Congreso de Fonética Experimental*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. 127-133

Cantero, F.J. (2002a): "Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura", en Mendoza, A. (coord.): *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Colección Aulas de Verano.

Cantero, F.J. (2002b). *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Cantero Serena, F. J. (2003): "Fonética y didáctica de la pronunciación", en Mendoza, A. (coord.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall. 545-572

Cantero Serena, F. J. (2004): "La ruta de acceso a la lectura", en *Actas del Congreso Internacional El inicio de la lectoescritura en la Educación Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Cantero Serena, F. J. & de Arriba, J. (1997): *Psicolingüística del discurso*. Barcelona: Octaedro.

Cantero Serena, F. J. & Mateo, M. (2011): "Análisis Melódico del Habla: Complejidad y entonación en el discurso", en *Oralia 14*. 105-128

Carr, T.H. & Pollatsek, A. (1985): "Recognizing printed words: a look at current models", en Basner, D.; Waller, T. G. & MacKinnon G. E. (eds.): *Reading research: Advances in theory and practice (vol. 5)*. San Diego, CA: Academic Press. 1-82

Carrell, P. (1988): "Interactive Text Processing: Implications for ESL and Second Language Classrooms", en Carrell, P.; Devine, J. & Eskey, D. (eds.): *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge, UK: Cambridge UP. 239-259

Carroll, P. J. y Slowiaczek M. L. (1987). *Modes and modules: Multiple pathways to the language processor*. En: Garfield, J. L. (ed.): *Modularity in knowledge representation and natural- language understanding*. Cambridge, MA, US: MIT Press. 221-247

Cassany, D.; Luna, Marta & Sanz, Glòria (1993): *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.

Clay, M.M. & Imlach, R.H. (1971): Juncture, pitch and stress in reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10. 133-139

Clymer, T. (1972): "What is reading?: some current concepts", en Melnik, A. and Merritt, J. (eds.): *Reading today and tomorrow*, 48-66. London: The Open University Press.

Cohen, H.; Douaire, J y Elsabbagh, M. (2001): The role of prosody in discourse processing. *Brain and Cognition*, 46. 73-82

Colomer, T. & Camps, A. (1990): *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Ed. 62 / Rosa Sensat. Trad. esp. (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/MEC.

Colomer, T. (1993): "La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión". *Cuadernos de Pedagogía*, 216.

Coltheart, M. (2004): "Are there lexicons?" *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 57A. 1153-1171

Cooper, J. D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor/MEC.

Crowder, R.G. & Wagner, R.K. (1992): *The psychology of reading: An introduction*. Nueva York: Oxford University Press.

Cutler, A.; Dahan, D. & Van Donselaar, W.A. (1997): "Prosody in the comprehension of spoken language: A literature review". *Language and Speech*, 40 (2). 141-202

de Yebra, J.L. & Sanahuja, E. (1994): *Llengua catalana. Cicle superior 1*. Barcelona: Anaya.

Daane, M.C.; Campbell, J.R.; Grigg, W.S.; Goodman, M.J. y Oranje, A. (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.

Décroly, O. & Boom, G. (1965): *Iniciación al método Décroly*. Buenos Aires: Losada.

Dogil, G.; Kuhn, J.; Mayer, J; Möhler, G. & Rapp, S. (1997): "Prosody and discourse structure: issues and experiments". *Proceedings of the ESCA Workshop on Intonation: Theory, Models and Applications*. Atenas. 99-102

Dowhower, S. L. (1989): "Repeated reading: Theory into practice". *The Reading Teacher*, 42. 502-507

Dowhower, S. L. (1987): "Effects of repeated reading on second grade transitional reader's fluency and comprehension". *Reading Research Quarterly*, 22. 389-406

Ellis, R. (1993): "The Structural Syllabus and Second Language Acquisition", *Tesol Quarterly*, vol. 27-1. 91-113

Fernández, A. & Reviejo, C. (1981): *L'arca dels contes 3*. Barcelona: Vicens Vives.

Fodor, J.D. (1998): "Learning to Parse?", en *Journal of Psycholinguistic Research*, 27 (2). 285-319

Font-Rotchés, D. & Cantero, F. J. (2008): "La melodía del habla: acento, ritmo y entonación", *Eufonía*, núm. 43. 19-39

Freinet, C. (1961): *Méthode naturelle de lecture*. Cannes: Edit. de l'École Moderne. Trad. esp. (1974): *Método natural de lectura*. Barcelona: Laia.

Freire, P. (1981): "La importancia de leer y el proceso de liberación" (conferencia de apertura del Congreso Brasileño de Lectura. Campinas, São Paulo, Brasil), en (1991): *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI Editores.

FRIES, C. (1962): *Linguistics and reading*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

Frost, R. (1998): "Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false trails". *Psychological Bulletin*, 123. 71-99

García García, E. (1993): "La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 5. 87-113

García Márquez, G. (2000): "El avión de la bella durmiente", en *Doce cuentos peregrinos*. Barcelona: Mondadori.76-81

Generalitat de Catalunya (2015): *Decret d'Ordenació Docent de Catalunya (119/2015)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Generalitat de Catalunya (2016): *Currículum d'Educació Infantil de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Giasson, J. (1996): *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck Université.

Golder, C. & Gaonach, D. (2002): *Leer y comprender. Psicología de la lectura*. México: Siglo XXI Editores.

Goldman-Eisler, F. (1972): "Pauses, clauses, sentences". *Language and Speech*, 15. 103-113

Goodman, K. S. (1967): "Reading: A psycholinguistic guessing game", *Journal of the Reading Specialist vol. 6 – 4*. 126-135

Goodman, K. S. (1971): "Psycholinguistic universals in the reading process", en *The psychology of second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gough, P.B. (1972): "One Second of Reading", en Kavanagh, J.F. & Mattingly, I.G. (eds.): *Language by Ear and Eye.* Cambridge: Cambridge UP. 332-358

Graesser, A. C.; Haut-Smith, K.; Cohen, A.D. & Piles, L.D. (1980): "Advances outlines, familiarity, text genre and retention of prose", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 48. 209-220

Herman, P. A. (1985): "The effect of repeated readings on reading rate, speech pauses, and word recognition accuracy", *Reading Research Quarterly*, 20. 553-555

Huey, E. B. (1908): *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.

IRA - International Reading Association (2007): *Teaching reading well: A synthesis of the International Reading Association's research on teacher preparation for reading instruction*. Newark DE: IRA.

Irwin, J. W. (1986): *Teaching reading comprehension processes*. Englewood Cliffs, M.J.: Prentice Hall.

Jared, D., Levy, B.A. & Rayner, K. (1999): "The role of phonology in the activation of word meanings during reading : evidence from proofreading and eye movements", *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition*, 3. 219-264

Johston, P. H. (1989): *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid, Visor.

Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978): "Toward a Model of Text Comprehension and Production", en *Psychological Review*, 85. 363–394

Kintsch, W. (1987): "Understanding word problems: Linguistic factors in problem solving", en Nagao, M. (ed.): *Language and artificial intelligence*. Amsterdam: North Holland. 197-208

Klauda, S.L., & Guthrie, J.T. (2008): "Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension", *Journal of Educational Psychology*, 100(2). 310–321

Koriat, A.; Greenberg, S.N. & Kreiner, H. (2002): "The extraction of structure during reading: Evidence from reading prosody", *Memory & Cognition*, 30(2). 270-280

Kuhn, M.R & Stahl, S.A. (2003): "Fluency: A review of developmental and remedial practices", *Journal of Educational Psychology*, 95. 3-21

LaBerge, D. & Samuel, S.J. (1974): "Toward a theory of automatic information processing in reading", *Cognitive Psychology*, 6. 293–323

Ladd, D. R. (1996): *Intonational Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lambon Ralph, M.A.; Sage, K., & Ellis, A.W. (1996): "Word meaning blindness: A new form of acquired dyslexia", *Cognitive Neuropsychology*, 13.

Lieberman, Alvin & Ignatius Mattingly (1985): "The motor theory of speech perception revised". *Cognition*, 21. 1–36

Lopes, J.; Silva, M. M.; Moniz, A.; Spear-Swerling, L. & Zibulsky, J. (2015): "Prosody Growth and Reading Comprehension: A Longitudinal Study from 2nd Through the End of 3rd Grade", *Journal of Psychodidactics*, 20(1).5-23

Lutjeharms, M. (2007): "Mehrsprachigkeit und Spracherwerb aus Brüsseler Sicht", *Muttersprache*, 117. 110-123

Machuca, M^a J. (2009): “Locución y prosodia en los medios de comunicación oral”, en Alcobá, S. (coord.): *Premisas I: Lengua, comunicación y libro de estilo*. 107-122

Martín-Butragueño (2003:4): “Entre la prosodia y la sintaxis: variación melódica en el estilo de lectura”, en Moreno, F. (ed.): *Homenaje a Humberto López Morales. Trabajos de sociolingüística*. Madrid: Arco-Libros, 2003.

McConkie, G. W., & Rayner, K. (1975): “The span of the effective stimulus during a fixation in reading”, *Perception and Psychophysics*, 17. 578-586

Mederos, H. (1988): *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Tenerife: Cabildo Insular de Tenerife.

Mendoza, A. (Coord.) (1998a): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/Horsori.

Mendoza, A. (1998b): «El proceso de recepción lectora», en Mendoza Fillola, A. (Coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/Horsori. 169-189

Mendoza (2000): “El lector ingenuo y el lector competente: pautas para la reflexión sobre la competencia lectora”, *Puertas a la lectura*, 9/10. 120-127

Mendoza (2001): *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha, Colección Arcadia.

Mendoza, A.(Coord.) (2002). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: MEC.

Mendoza, A. (coord.). (2003): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid: Pearson/Prentice- Hall.

Miller, J. & Schwanenflugel, P. (2008): “A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school”, *Reading Research Quarterly*., 43(4). 336-354

Miller, J., & Schwanenflugel, P.J. (2006): "Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children", *Journal of Educational Psychology*, 98(4). 839–853

Montessori, M. (1915): *Ideas generales sobre el método: Manual práctico*. Ed. CEPE (1994).

Moreno Castro, J. A.; Ayala Sáez, R; Díaz Pardo, J.C. & Vásquez García, C. A. (2010): "Prácticas lectoras: comprensión y evaluación. Tendencias, estado y proyecciones", en *Forma y Función*, vol. 23, Núm. 1. 145-175

National Reading Panel (2000): *Report of the subgroups: National reading panel*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Development; 2000.

Navarro Tomás, T. (1944): *Manual de entonación española*. New York: Hispanic Society. Madrid: Guadarrama (1974⁴).

O'Shea, L., & Sindelar, P. (1983): "The effects of segmenting written discourse on the reading comprehension of low and high performance readers", *Reading Research Quarterly*, 18. 458–465

Oakhill J.V. & Cain K. (2004): "The development of Comprehension Skills", en Nunes, T & Bryan, P. (eds.): *Handbook of Children's Literacy*. Gran Bretaña: Kluwer Academic Publisher.

Pearson, P.D. y Johnson, D.D. (1978): *Teaching Reading Comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Pennac, D. (1993): *Comme un roman* Paris: Gallimard. Trad. esp. *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Pérez Zorrilla, M.J. (2005): «Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones», en *Revista de educación*, N^o Extra 1. 121-138

Perfetti, C.A. (1985): *Reading ability*. Nueva York: Oxford University Press.

Pickering, M.J.; Traxler, M.J. & Crocker, M.W. (2000): "Ambiguity resolution in sentence processing: Evidence against frequency-based accounts", *Journal of Memory and Language*, 43. 447-475

Pierrehumbert, J. B. (1980): *The Phonetics and Phonology of English Intonation*, PhD dissertation. MIT. New York: Garland Press (1990).

Poersch, J.M.E. & Muneroli, A. (1993): "Apresentação e o leitor como intérprete das pistas que o escritor insere no texto: A Leitura oral expressiva", en Poersch, J.M.E. (Ed.): *Pontos de convergencia entre Leitura e escritura*. Porto Alegre: Edipucrs. 5-24

Pollatsek, A., Reichle, E. D., & Rayner, K. (2006): "Tests of the E-Z Reader model: Exploring the interface between cognition and eye-movement control", *Cognitive Psychology*, 52. 1-56

Pollatsek, A.; Reichle, E. D. & Rayner, K. (2003): "Extensions of the E-Z Reader model", en Hyöna, J.; Radach, R. & Deubel, H. (eds.): *The mind's eye: Cognitive and applied aspects of eye movement research*. Amsterdam: Elsevier Science. 361-390

Presley, M. (1998): *Reading Instruction That Works*. New York: The Guilford Press. Trad. esp. (1999): *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.

Quilis, A. (1981): *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos.

Ramspott, A. (1996): "El resumen como instrumento de aprendizaje", *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Nº 8. 7-16

Rasinski, T.V. (2004): "Reading fluency: The key link between phonics and comprehension", *Educational Leadership*, 79.

Ravid, D., y Mashraki, Y.E. (2007). Prosodic reading, reading comprehension and morphological skills in Hebrew-speaking fourth graders. *Journal of Research in Reading*, 30(2), 140-156.

Rayner, K. & Pollatsek, A. (1989): *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Erlbaum.

Rayner, K. & Sereno, S.C. (1994): "Eye movements in reading psycholinguistic studies", en Gernsbacher. M.A. (Ed.): *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego: Academic Press.

Recio Pineda, S. (2014): "Prosodia y comprensión lectora en ELE". *PHONICA*, Vol. 9-10. 205-212

Recio-Pineda, S. (2012): *Prosodia y comprensión lectora en ELE*. TFM. Máster oficial en formación de profesores de español como lengua extranjera. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Rodari, G. (1962): *Favole al telefono*. Torino: Einaudi. Trad. Cat. (1989): *Contes per telèfon*. Barcelona: Juventut.

Rodríguez Diéguez, J. L. (1991): "Evaluación de la comprensión de la lectura", en *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid, Pirámide. 301-345

Romero Sanz, M (2016): *Análisis de la relación entre la prosodia y la decodificación lectora*. TFG inédito. Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca.

Ross, E.D.; Edmondson, J.A.; Seibert, G.B. & Homan, R.W. (1988): "Acoustic analysis of affective prosody during right-sided Wada Test: A within-subjects verification of the right hemisphere's role in language", *Brain and Language*, 33. 128–145

Rumelhart, D. E. (1977): "Toward an interactive model of reading", en Dornic, S. (ed.): *Attention and performance VI*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Saint-Exupéry, A. (1943): *Le Petit Prince*. París: Gallimard (1946).

Schreiber, P. A. (1980): "On the Acquisition of Reading Fluency", *Journal of Literacy Research*, Vol. 12, Issue 3.

Schreiber, P.A. (1987): "Prosody and structure in children's syntactic processing", en Horowitz, R. & Samuels, S.J. (eds.): *Comprehending oral and written language*. San Diego, CA: Academic Press. 243–270

Schwanenflugel, P.J.; Hamilton, A.M.; Kuhn, M.R.; Wisenbaker, J.M. y Stahl, S.A. (2004). Becoming a fluent reader. Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 119-129.

Selkirk, E. (1984): *Phonology and syntax. The relation between sound and structure*. Cambridge, Massachusetts: MITPress.

Selkirk, E. (1995): "Sentence Prosody: Intonation, Stress, and Phrasing", en John A. Goldsmith, J. A. (ed.): *The Handbook of Phonological Theory*. Oxford: BasilBlackwell. 550-569

Slowiaczek, M.L. & Clifton, C. (1980): "Subvocalization and reading for meaning", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19. 573-582

Smith, F. (1971): *Understanding Reading. A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Smith, F. (1975): *Comprehension and Learning: A Conceptual Framework for Teachers*. Holt McDougal.

Smith, F. (1976): "Learning to Read by Reading", *Language Arts*, vol. 53, Nº 3. 297-322

Smith, F. (1979): *Reading without nonsense*. New York: Teachers College Press.

Smith, F. (1983): *Essays into Literacy: Selected Papers and Some Afterthoughts*. Heinemann.

Smith, F. (1985): *Reading*. Cambridge University Press.

Solé, Isabel. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó.

Sperling, G. (1967): "Successive approximations to a model for short-term memory", *Acta Psychologica*, 27. 285-292

Stanovich, K. E. (1980): "Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency", *Reading Research Quarterly*, vol. 16, nº 1. 32-71

Taft, M., & van Graan, F. (1998): "Lack of phonological mediation in a semantic categorization task", *Journal of Memory and Language*, 38. 203-224

Taylor, N.; Wade, M. & Yekovich, T. (1985): "The effects of text manipulation and multiple reading strategies on the reading performance of good and poor readers", *Reading Research Quarterly*, vol. 20, nº 5. 566-575

Teberosky, A. (1991): *Psicopedagogia del llenguatge escrit*. Barcelona: Publicacions de l'I.M.E. Ajuntament de Barcelona.

Teberosky, A. (2001): *Proposta constructivista per aprendre a llegir i escriure*. Barcelona: Vicens Vives.

Tsui, R. K-Y; Tong, X & Fung, L. S-C (2016): "The role of prosodic reading in English reading comprehension among Cantonese-English bilingual children", *Speech Prosody*, 31 May – 3 Jun. 582-586

Unamuno, M. (1931): *El poder de la palabra*. Madrid: Centro de Estudios Históricos. Archivo de la palabra.

VV.AA. (2000): *Tots amics 1. Llengua Catalana*. Madrid: Grup Promotor.

van Orden, G. C. (1987): "A ROWS is a ROSE: Spelling, sound and reading", *Memory and Cognition*, 15. 181-198

Van Orden, G. C.; Johnston, J. C. & Hale, B. L. (1988): "Word Identification in Reading Proceeds From Spelling to Sound to Meaning", *Journal of Experimental Psychology Learning Memory and Cognition* 14(3). 371-86

Williams, R. (1986): "Top ten principles for teaching reading", en *ELT Journal*, 40/1. Oxford: O.U.P. 36-52

Whitney, W. D. (1875): *Life and Growth of Language: an outline of Linguistic Science*. New York: D. Appleton and Company.

Wittgenstein, L. (1953): *Philosophische Untersuchungen*. London: Blackwell Publishing Ltd. Trad. esp. (1986) *Investigaciones filosóficas*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional autónoma de México. Barcelona: Crítica (1988).

Young, A. y Bowers, P.G. (1995). Individual differences and text difficulty determinants of reading fluency and expressiveness. *Journal of Experimental Child psychology*, 60, 428-454.

ANEJOS (en CD y dispositivo adjunto)

ANEJO I - RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN

En esta carpeta, el lector puede encontrar la *transcripción* de las respuestas que cada uno de los informantes proporcionó a las preguntas del cuestionario. Primero aparecen las respuestas de Ciclo Inicial; en Gavà Mar y en Lola Anglada. Luego las de Ciclo Medio y, por último, las de Ciclo Superior. En el apartado 6.5 de este trabajo, hemos descrito el funcionamiento de este anejo. Adjuntamos aquí una ilustración de las tablas que el lector puede encontrar en él: arriba, el encabezado con el código del informante; a la izquierda, el número de la pregunta a la que hace referencia la *transcripción*; en el centro, la *transcripción* de la respuesta—siempre y cuando sea una respuesta que haya obtenido una puntuación P, N o que incurra en un «ruido de comprensión»⁵⁴; a la derecha, la valoración de la respuesta.

Recordamos que no se trata de una transcripción exacta, sino de un resumen aproximado de lo que dijeron los informantes. Si el lector desea acceder a datos más completos y detallados, puede dirigirse al anejo IV. Las intervenciones más significativas de la analista aparecen en cursiva. En negrita, se señalan los «ruidos de comprensión».

RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DE COMPRENSION

a) Ciclo Inicial

PREG.	RESPUESTAS CICLO INICIAL GAVÀ MAR	EVAL.		
		T	P	N
G1A1				
1		1		
2		1		
3	<i>Té cotxe? Te comes? Va rodolant. I com és això? R: INVENCIÓN</i> Fa molt de vent i es cau. <i>Ha de fer molt de vent perquè una pedra es mogui! R: INVENCIÓN</i> Potser algú estava jugant amb una pilota i la pedra s'ha caigut. O algú jugava i com que la pedra el molestava l'ha llençada.		1	

Ejemplo de lo que puede encontrarse en el Anejo I

⁵⁴ Si no, la fila aparece en blanco.

ANEJO II - LIBRETAS DE TRABAJO

En esta carpeta, el lector puede encontrar tres documentos pdf:

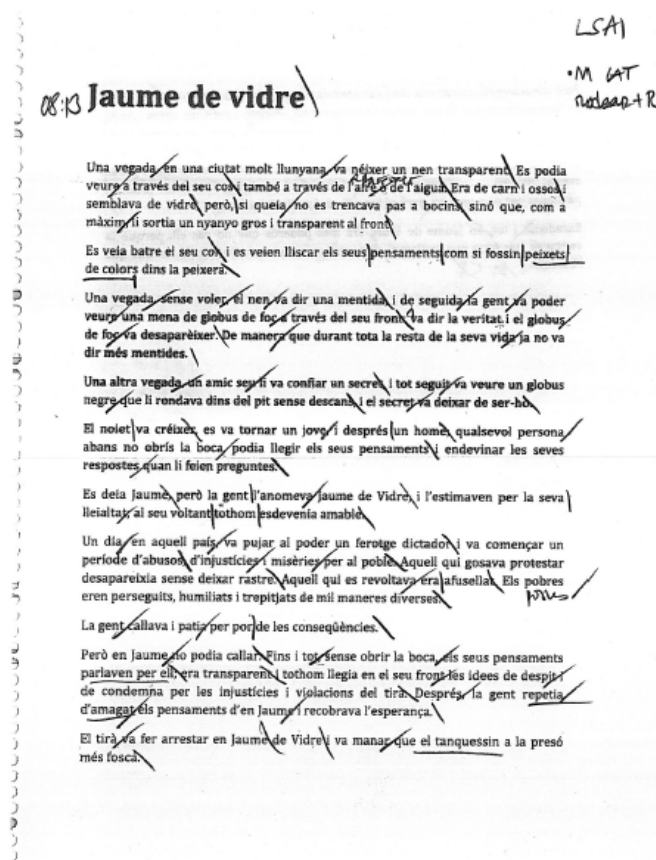
CI Notación prosódica de las lecturas (La bola de piedra)

CM Notación prosódica de las lecturas (El misteri de la Vila Preciosa)

CS Notación prosódica de las lecturas (Jaume de vidre)

Como ya se explicó en el capítulo 8, estos documentos corresponden a las libretas que la analista utilizó para anotar las estrategias prosódicas de los informantes. Esto es: sus inflexiones finales continuativas (/), sus inflexiones finales terminativas (\) y sus cesuras (|).

Mostramos aquí una imagen de lo que el lector puede encontrar en el archivo *CS Notación prosódica de las lecturas (Jaume de vidre)*, como ejemplo:



Ejemplo de lo que puede encontrarse en el Anejo II

ANEJO IV - GRABACIONES

Este anejo aparece compilado en un dispositivo aparte, debido a su peso. El lector puede encontrar todas las entrevistas, organizadas por carpetas que contienen los nombres de las escuelas y de los Ciclos a los que hacen referencia. Hay un archivo de audio distinto para cada informante.