

FORTALECIMIENTO DE LA PROSODIA Y SU INCIDENCIA EN
LA COMPRENSIÓN LECTORA

Lizeth Romero Prieto

Asesora

Sandra Viviana Mahecha Mahecha

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS
BOGOTÁ, D.C., 2023

Resumen

La pregunta problema que encamina el presente trabajo de investigación busca responder en qué medida el fortalecimiento de la lectura con prosodia incide en la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado del Instituto Pedagógico Nacional. Así, se diseñó una ruta metodológica de cinco fases ajustadas al marco de la investigación acción educativa. En la población de estudio se identificó una problemática en la producción y comprensión de rasgos prosódicos en la lectura y en la comprensión lectora a nivel literal e inferencial. Para fortalecer los rasgos prosódicos e identificar su relación con la comprensión lectora (literal e inferencial) se implementó una secuencia didáctica fundamentada en la comunicación no verbal como estrategia didáctica. Finalmente, por medio del análisis contrastivo entre los resultados de las fases desarrolladas se pudo atender a la pregunta problema.

Palabras clave: Lectura con prosodia, comprensión lectora, inferencias, comunicación no verbal, investigación acción.

Abstract

The question that guides this research falls on what extent the strengthening of reading with prosody affects reading comprehension in second grade students at the National Pedagogical Institute. To answer this question, a methodological route of five phases was designed, adjusted to the framework of educational action research. In the study population, a problem was identified in the production and comprehension of prosodic features in reading and in reading comprehension at a literal and inferential level. To strengthen the prosodic features and identify their relationship with reading comprehension (literal and inferential), a didactic sequence based on non-verbal communication was implemented as a didactic strategy. Finally, through the contrastive analysis between the results of the developed phases, it was possible to attend to the problem question.

Keywords: Reading with prosody, reading comprehension, inferences, non-verbal communication, action research.

Contenido

Capítulo 1: Planteamiento del problema	6
1.1 Contextualización	6
1.2 Justificación del problema de investigación.....	12
1.3 Pregunta de investigación.....	19
1.4 Objetivo general	19
Capítulo 2: Contexto Conceptual.....	21
2.1 Antecedentes investigativos	21
2.2 Referentes conceptuales.....	27
2.2.1 Prosodia.....	28
2.2.2 Comprensión lectora	32
2.2.3 Cuento infantil.....	36
2.2.4 Comunicación no verbal	38
Capítulo 3: Diseño metodológico	41
3.1 Paradigma de investigación.....	41
3.2 Unidades de análisis	44
3.3 Metodología	45
3.3.1 Fase 1: Observación	46
3.3.2 Fase 2: Exploración inicial.....	46
3.3.3 Fase 3: Prueba diagnóstica	49
3.3.4 Fase 4: Propuesta de intervención	51
3.3.5 Fase 5: Evaluación.....	53
3.3 Consideraciones éticas	54
Capítulo 4: Propuesta de intervención	55
4.1 Estrategia didáctica.....	55
4.2 Diseño de la secuencia didáctica	56
Unidad 1: Pausas.....	57
Unidad 2: Entonación	59
Unidad 3: Expresividad	60
Capítulo 5: Análisis de Resultados	61
5.1 Análisis de resultados: Fase 3: Prueba diagnóstica.....	62
Resultados prueba diagnóstica- Parte 1: Lectura en voz alta	62

Resultados de la prueba diagnóstica -Parte 2: Resumen del cuento.....	63
Resultados de la prueba diagnóstica - Parte 3: Preguntas de comprensión	65
Conclusiones de los resultados de la Fase 3: Prueba diagnóstica	67
5.2 Análisis de resultados: Fase 4: Propuesta de intervención.....	67
Conclusiones de los resultados de la Fase 4: Propuesta de Intervención	70
5.3 Análisis de resultados de la Fase 5: Evaluación.....	71
Resultados prueba evaluativa Parte 1: Ejecución de elementos prosódicos	71
5.4 Análisis contrastivo: Prueba diagnóstica y Prueba evaluativa	74
Capítulo 6: Conclusiones	76
7. Anexos	78
8. Referencias.....	80

Contenidos especiales

Figura 1	16
Figura 2	17
Figura 3	18
Figura 4	18
Figura 5	18
Figura 6 y Figura 7.....	30
Figura 8	63
Figura 9	65
Figura 10	68
Figura 11	70
Figura 12	72
Figura 13	73
Figura 14	74

Tablas

Tabla 1.....	40
Tabla 2.....	44
Tabla 3.....	58

Capítulo 1: Planteamiento del problema

1.1 Contextualización

El presente trabajo de investigación fue desarrollado en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), ubicado en la Calle 127 n° 11- 20, en la ciudad de Bogotá (Colombia). Esta institución fue fundada en el año de 1927 por la pedagoga alemana Franzisca Radke, con el fin de formar en la docencia a mujeres en Colombia (Reseña histórica IPN, s.f). Actualmente, se define como una escuela laboratorio, cuya propuesta pedagógica promueve la constante búsqueda de problemáticas, el planteamiento de nuevas metodologías y la implementación de pedagogías alternativas. Adicionalmente, esta institución funciona como centro de práctica de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y sirve como un “escenario privilegiado para formar sus maestros, investigar e innovar en pedagogía” (IPN y UPN, 2019, p.15), lo cual resulta pertinente para este trabajo en cuanto avala el desarrollo investigativo y promueve el planteamiento de nuevas propuestas pedagógicas.

Ahora bien, esta investigación se desarrolló en la línea de español y se enfocó en la lectura. Para este fin, era fundamental que el espacio académico escogido para la implementación de la investigación tuviera como eje central la lectura, pues esto permitiría una mejor profundización. De acuerdo con lo expuesto en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución, el IPN ofrece espacios de taller durante la jornada escolar en el que “se destina un espacio académico para que las áreas ofrezcan diversos talleres en torno a una temática...La participación en los talleres contribuye también a mejorar el desempeño académico...” (IPN y UPN, 2019, p.41). A partir de lo mencionado, en el segundo semestre del año 2022, momento en el que se realizó la investigación, se encontraban

ofertados para primero y segundo de primaria, dos talleres que tenían como foco el fortalecimiento de la lectura: el taller *El maravilloso mundo de los Hermanos Grimm* y el *Taller de biblioteca*.

El taller *El maravilloso mundo de los Hermanos Grimm* fue propuesto por el docente Julián Betancourt a inicios del año 2021 y tenía como objetivo reforzar la comprensión lectora por medio de la lectura de cuentos escritos por los Hermanos Grimm. Este taller no contaba con un plan de estudios específico, pero tenía como objetivo que los estudiantes conocieran la literatura de los Hermanos Grimm, aprendieran sobre el contexto de los autores y reconocieran características específicas de los cuentos infantiles. Este espacio se desarrollaba una vez a la semana durante aproximadamente 90 minutos y estaba ofertado solo para el grupo 201.

En cuanto al *Taller de biblioteca*, el profesor Betancourt, quién también era docente titular de este espacio, explicó que este taller fue un espacio académico creado en el año 2021 por el grupo de docentes del área de Lengua Castellana de los grados de primero a tercero de primaria. La propuesta se focalizó en abrir un espacio de promoción de lectura en el cual los estudiantes hicieran uso de los espacios de la biblioteca, profundizaran en mejorar el proceso de lectura y se repasaran algunos temas propuestos en el plan de estudios en la asignatura de Lengua Castellana. En el segundo semestre del año 2022, este taller estaba ofertado para todos los grupos de primero a tercero, en el que una vez a la semana y por 45 minutos los estudiantes asistían al taller en la sala de lectura para niños en la biblioteca.

Teniendo estos dos espacios en la mira para el desarrollo de la investigación, era fundamental definir la población de estudio que era más adecuada para cumplir con el objetivo de este trabajo, en el que el propósito era analizar si el fortalecimiento de producción y comprensión de la lectura con

prosodia¹ incidía en la comprensión lectora². Aunque más adelante en este apartado se profundizará en los detalles del proceso de selección de la población de estudio, se puede mencionar que, tras la observación inicial de otras poblaciones dentro de la institución, se definió que los estudiantes de segundo de primaria eran una población adecuada para cumplir con el objetivo de este trabajo, en virtud de sus características cognitivas y lingüísticas. Fue así como se seleccionó al grupo 201 como población de estudio, el cual estaba conformado por 23 estudiantes y se encontraba inscrito en ambos talleres.

Para fines de este proyecto, estos espacios académicos permitieron realizar una exploración del proceso lector de los estudiantes y se tuvo la libertad de desarrollar esta investigación bajo la condición de respetar los ejes temáticos. Asimismo, en ambos talleres se pudieron reforzar temas gramaticales presentes en el Plan de Estudios de la asignatura de Lengua Castellana³ que beneficiaban el fortalecimiento de la lectura con prosodia y, en general, el desempeño lector.

Es claro que, en el proceso de selección de la población de estudio existen características decisivas que deben considerarse, por lo que autores afirman que una buena elección de los participantes para una investigación asegura que “los hallazgos representarán, de forma exacta, lo que sucede en la población de interés”. (Arias, Villasís y Miranda, 2016, p.3). Para cumplir este fin, fue necesario iniciar este estudio realizando un periodo de observación (Fase 1) que respaldara que segundo de primaria era una población de estudio adecuada para fortalecer la lectura con prosodia.

¹Si bien, en el Capítulo 2 se definirán detalladamente los conceptos, para claridad en este apartado:

En esta investigación se entiende por lectura con prosodia a la producción y comprensión “de los rasgos prosódicos del lenguaje mientras leemos, como el ritmo, pausas, acentuación y entonación correcta” (Cortés, 2002, p.12)

² Se entiende por comprensión lectora “como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (Pérez Zorrilla, 2005, p.123)

³ Según lo consultado con la docente titular del grupo 201 el Plan de Estudios de la asignatura de Lengua Castellana. Entre los temas relevantes para este estudio, el Plan de Estudios incluía temas como los signos ortográficos y la lectura de cuentos.

Así, en esta primera fase (Fase 1: Observación) se observó por un periodo de 3 semanas a los grupos 103,104, 201 y 202, en el espacio de *Taller de biblioteca* y la observación se registró en un [diario de campo](#). A partir de estas observaciones iniciales se evidenció que los grupos de primero de primaria aún se encontraban en, lo que de acuerdo con las etapas de adquisición de la lectura propuestas por Frith (1985, p.306), se define como la *etapa alfabética*. En la *etapa alfabética* propuesta por Frith (1985) el lector es “capaz de dividir oralmente las palabras en sílabas, pero no realiza una lectura global de estas debido a que no ha automatizado las reglas de conversión grafema-fonema” (p.306). Ferreiro y Teberosky (1979) definen esta etapa como *etapa silábica* en donde el niño lee segmentando las palabras en sílabas.

Para los autores expertos en fluidez lectora, Kuhn y Stahl (2003, p.3) en la etapa que Frith define como *etapa alfabética*, fortalecer la fluidez lectora⁴ y sus elementos (velocidad, precisión y lectura con prosodia) (NRP, 2000; Kuhn y Stahl, 2003) no sería beneficioso. Así, Kuhn y Stahl (2003) profundizan:

Además, a medida que su lectura se vuelve cada vez menos entrecortada, desarrollan la capacidad de representar lo que se lee en formas que imitan los tonos naturales o conversacionales. En otras palabras, son capaces de hacer uso de características prosódicas tales como fraseo, énfasis y entonación apropiados en su lectura. Una vez que un alumno ha establecido este nivel de comodidad con la letra impresa, es más fácil construir significado a partir de un texto que cuando todavía tiene dificultades con la identificación de palabras (p.3).

⁴ La fluidez lectora consiste en “la capacidad de leer palabras, pseudopalabras y textos, sin cometer errores, con prosodia, precisión y a una velocidad adecuada, de forma que tanto el lector como un eventual interlocutor puedan dedicarse a comprender lo leído” (Kuhn y Stahl, 2003; National Reading Panel, 2000)

Por otra parte, en la observación que se hizo a los estudiantes de segundo grado se evidenciaba una lectura global de palabras; la constante no era que dividieran las palabras en sílabas a menos de que fuera una palabra muy extensa o desconocida. Esta descripción concuerda con lo que Frith (1985) define como la *etapa ortográfica* y Ferreiro y Teberosky (1979) definen como *etapa alfabética*, en el cual los lectores realizan un “análisis instantáneo de palabras en unidades ortográficas sin conversión fonológica... representan internamente las palabras como cadenas abstractas letra por letra” (Frith, 1985, p.306) y “generalmente esta se evidencia hacia la edad de los 7 años” (Snowling y Frith, 1981 citado en Frith, 1985, p.307).

Para Frith (1985), los errores que los lectores cometen en la *etapa ortográfica* conciernen a la fluidez lectora y a la ausencia de una interiorización de la ortografía correcta. Esta afirmación se ve respaldada por autores como Chall (1983, p.9) quien, en su modelo de desarrollo de la lectura, propone la *etapa de confirmación y fluidez*, en la que los lectores confirman lo que ya saben (decodificar) y se pueden enfocar en profundizar en la fluidez. Para el investigador, esta *etapa* se desarrolla generalmente entre los 7 y 8 años, referentes a los grados de segundo y tercero de primaria.

En función de lo mencionado anteriormente, se pudo concretar que, en términos de adquisición de la lectura, segundo de primaria resultaba ser una población de estudio apta para fortalecer la lectura con prosodia y poder identificar su incidencia en la comprensión lectora. La observación determinó que, a diferencia de los estudiantes de primer grado, los estudiantes de segundo grado ya reconocían las palabras rápidamente y realizaban una lectura sin segmentar las palabras en sílabas, lo cual, de acuerdo con algunas investigaciones (Kuhn y Stahl, 2003; Feldman, 2008; Frith, 1985), es fundamental para el fortalecimiento de la lectura con prosodia.

Ahora bien, en relación con las características cognitivas de segundo de primaria, Piaget e Inhelder (1966, p.96) plantearon que entre los 7 y 12 años los niños se encuentran en la *etapa de operaciones concretas*, que se caracteriza por el uso activo y adecuado de la lógica y la operación a través de reglas. Otro punto característico de esta etapa radica en lo que Piaget llama *operaciones ínfra lógicas*, etapa en la que el niño ha empezado a internalizar, integrar y organizar los sistemas que ha aprendido y los usa para ejecutar una operación. En estas *operaciones ínfra lógicas* se incorpora el conocimiento del espacio y del tiempo y “esta concepción subjetiva de espacio y tiempo hace suponer cierta incidencia en el aprendizaje de la lecto-escritura” (Álvarez y Orellano, 1979, p.255).

En esta etapa cognitiva “aparece un conocimiento preciso de las relaciones espaciales... por lo que el niño es capaz de distinguir los elementos que componen una letra o palabra y la forma y la ubicación en que éstos se combinan entre sí” (Álvarez y Orellano, 1979, p.255); el niño reconoce que las figuras (las letras) tienen un sentido. A medida que el niño aprende a manejar los elementos de la realidad, “notará la importancia de la posición de los signos ya que la variación en este aspecto determina cambios en su significado... también en principio se observa lectura arrítmica.” (Álvarez y Orellano, 1979, p.255). Esta afirmación es fundamental para el fin de esta investigación dado que los niños han interiorizado el proceso de decodificación, identifican que los signos y su orden tienen un significado, pero tienen errores en rasgos de la lectura prosódica como el ritmo de lectura.

Por otro lado, dado que la propuesta de intervención, en la que se profundizará más adelante, se fundamenta en elementos de la Comunicación no verbal⁵, es preciso destacar que de acuerdo con lo propuesto por Álvarez y Orellano (1979) esta población se encuentra en un periodo intuitivo en el que “el sujeto logra un mayor dominio de su cuerpo... ha explorado casi en su totalidad la fase

⁵ En este trabajo se define Comunicación no verbal a “las emisiones de signos activos o pasivos constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos somáticos...” (Poyatos, 1994, p.19)

corporal y el enriquecimiento de su función corporal ésta [sic] en estrecha relación con el éxito de este aprendizaje.” (p.10)

Finalmente, Vygotsky (1995) nos ilustra acerca del pensamiento interno y reflexivo que adquieren los niños desde temprana edad. Para el autor, las edades posteriores a los a los 5 años se ven permeadas por la aparición del lenguaje interior, el cual “juega en el dominio del comportamiento y en la conciencia, tanto en el análisis literario como en el análisis de la actividad concreta de los niños[...]y se asocia a tareas de autorreflexión sobre la propia conducta y el cuerpo” (Vygotsky, 1995). De acuerdo con esto, los estudiantes de segundo grado ya habrían desarrollado un nivel de consciencia necesario para para la reflexión de la lectura con prosodia y, adicionalmente, reflexionar sobre sus conductas corporales.

1.2 Justificación del problema de investigación

Partiendo de lo observado en la *Fase 1: Observación* y las afirmaciones teóricas de diferentes autores (Kuhn y Stahl, 2003; Feldman, 2008; Chall, 1966; Álvarez y Orellano, 1979), se pudo determinar que el segundo grado, a diferencia del primer grado, cumplía con las características cognitivas y lingüísticas para reforzar la lectura con prosodia. Sin embargo, se consideró necesario respaldar esta resolución profundizando en la teoría detrás de la lectura con prosodia y su relación con la comprensión de textos y también en la verificación de que el grupo 201 presentaba dificultades con la lectura con prosodia. Para cumplir con el segundo objetivo se realizó una fase de exploración inicial (Fase 2), en la cual por medio de la observación sistemática a la población de estudio (grupo 201) y pruebas preliminares de exploración inicial se permitió detectar si existían dificultades en cuanto a la lectura con prosodia.

En lo que respecta a las consideraciones teóricas de la lectura con prosodia y su relación con la comprensión lectora, es preciso aclarar que para National Reading Panel (NRP) (2000) y otros autores (Cortés, 2002; Kuhn y Stahl, 2003; Feldman, 2008; Chall, 1966; Álvarez y Orellano, 1979), la prosodia es un componente de la fluidez lectora, junto con otros elementos como la velocidad y la precisión. De acuerdo con Kuhn y Stahl (2003), la fluidez lectora y sus elementos permiten una lectura comprensiva y el “no trabajar en el fortalecimiento de estos elementos repercute en extraer con éxito el significado de un texto escrito” (p.4).

Si bien, para Kuhn y Stahl (2003) y National Reading Panel (2000) cada uno de estos componentes de la fluidez lectora son fundamentales para una lectura comprensiva, han existido múltiples debates sobre la implicación y necesidad de algunos de estos elementos. Por ejemplo, autores como Kim y Wagner (2015, p.952) aseguran que fortalecer la velocidad incide en una mejor comprensión lectora, pero, muchos otros autores (Adlof, Cats y Little, 2006; Signorini y Borzone de Manrique, 2003) han contrargumentado afirmando que la velocidad y la precisión no necesariamente contribuyen a una mejor comprensión lectora, en cambio, muchas veces entorpecen el proceso.

Resulta interesante que, entre las discrepancias de los autores sobre la relevancia de los elementos de la fluidez lectora, como la velocidad y la precisión, la prosodia es un elemento con el que la mayoría de los autores (Rasinki et. Al, 2011; Cardoso- Martins, 2008; Almeida, 2009; Schwanenflugel et. Al, 2004 p.3) concuerda que es indispensable en la extracción de significado de un texto. En otros estudios, Kuhn y Stahl (2004) reconocieron que “la mala ejecución de los elementos de la lectura con prosodia puede llevar a la confusión a través de agrupaciones de palabras inapropiadas o sin sentido o, a través de aplicaciones inapropiadas de la expresión.” (p.14). Si bien, en el Capítulo 2 se profundizará en la conceptualización de la lectura con prosodia y sus elementos, para brindar claridad en este apartado es esencial mencionar que en esta investigación se consideran

elementos o rasgos de la lectura con prosodia: el ritmo, las pausas, la entonación, expresividad⁶, la acentuación y el volumen (Cortés, 2002; Quilis, 1997; Obediente, 1998)

Ahora bien, para ciertos estudios internacionales la prosodia es relevante para realizar una lectura comprensiva, pero es esencial verificar cual es la perspectiva que se tiene en el contexto educativo colombiano sobre este aspecto. En la actualidad, documentos como los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016, p.8) resaltan la importancia del uso correcto de ciertos elementos de la prosodia como la entonación y las pausas. De hecho, establecen como indicador para los grados de primero a tercero el uso correcto de pausas y entonación, con el propósito de que una buena ejecución les contribuya a comprender aspectos como el contexto y la naturaleza de los personajes (MEN, 2016, p.17)

Es claro que de acuerdo con algunos autores citados anteriormente (Kim y Wagner, 2015; Kuhn y Stahl, 2003; Feldman, 2008) y lo propuesto por el MEN (2016) hay una percepción de que la prosodia se relaciona con la comprensión de textos, sin embargo, poco se ahonda cuál de los niveles de comprensión lectora⁷ beneficia. Conforme a lo consultado en las infografías de resultados de Lenguaje de la Prueba Saber 2022 de tercer grado (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES, 2022), la institución evaluadora plantea reforzar la comprensión a nivel inferencial, en cuanto los resultados indican que hay una problemática en la comprensión del “sentido local y global del texto mediante inferencias de información explícita” (p.4).

⁶ Se entiende por *expresividad* la función expresiva de la entonación como lo definiría Quilis (1997, p.83) o la entonación en función paralingüística “expresiva y espontánea con la que se comunica la actitud, las emociones y el estado de ánimo” (Cortés, 2002, p.27)

⁷ Los *Niveles de comprensión lectora* se han planteado desde diferentes enfoques teóricos, por ejemplo, desde una perspectiva de procesamiento cognitivo psicolingüístico (Kintsch y Van Dijk, 1987; Goodman, 1996) o desde la didáctica de la lectura (Cassany, 2003; Solé, 1992). En este trabajo se entiende por *niveles de comprensión lectora* a la estructura evaluativa de la comprensión lectora descrita por autores como Barrett (1967), Jenkinson (1968), Smith (1989) y retomada por Condemarin (2000) en el que se incluyen dimensiones cognitivas y afectivas de la comprensión lectora así: Nivel literal, Nivel inferencial y Nivel crítico.

Pese a que las consideraciones teóricas y curriculares expuestas anteriormente postulan que cuando un lector tiene una deficiencia en la lectura con prosodia esto puede incidir en su comprensión lectora, fue necesario evaluar si esta problemática se evidenciaba en la población de estudio y de qué manera. Aunque, en el Capítulo 3 se profundizará en todas las fases la metodológicas de esta investigación, en este apartado se expondrá la *Fase 2: Exploración inicial*, debido a que esta fase contribuyó a la identificación y delimitación del problema.

Así, posterior a la *Fase 1: Observación*, la cual permitió definir la población de estudio, se realizaron 3 sesiones de pruebas exploratorias (Fase 2) en las cuales el objetivo fue identificar si en el grupo 201 se evidenciaba una deficiencia en la producción y comprensión de lectura con prosodia y de ser así, cuales rasgos de la lectura con prosodia se debían fortalecer (ritmo, pausas, entonación, expresividad, acentuación y volumen). Estas pruebas exploratorias también permitieron tener un primer acercamiento al nivel de comprensión lectora, específicamente en los niveles literal e inferencial.

Con el propósito de obtener una primera evidencia de la producción de elementos de la lectura con prosodia por parte de la población de estudio, se eligió una muestra aleatoria de 14 estudiantes de la totalidad del grupo (23 estudiantes). Así, en las sesiones 1 y 3 se les pidió a los estudiantes escogidos que realizaran de manera individual la lectura en voz alta de un fragmento de un cuento de los Hermanos Grimm. Mientras los estudiantes realizaban la lectura se realizó el registro de su desempeño en una versión modificada de la [rúbrica de elementos prosódicos](#) propuesta por Navarro (2015).⁸ En este ejercicio también se quiso identificar la relación ente la producción de

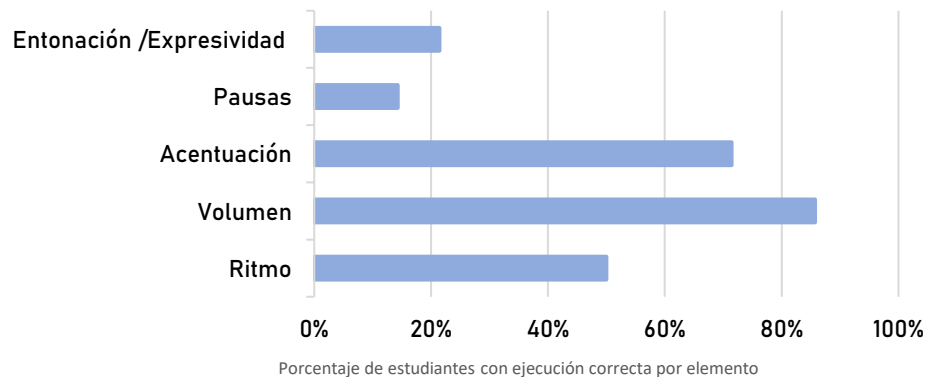
⁸ La rúbrica de evaluación de elementos prosódicos propuesta por Navarro (2015) se modificó en tanto la autora incluye la *dicción* como elemento prosódico, sin embargo, autores como Khun y Stahl (2003) determinan que la *dicción* es un elemento propio de la precisión, que a su vez es elemento de la fluidez lectora. Por otro lado, aunque la autora no distingue entonación y expresividad como elementos con características diferentes, para esta primera prueba su propuesta resultó pertinente.

la lectura con prosodia y la comprensión lectora a nivel literal. Para esto se pidió a los estudiantes que realizaran una reconstrucción de la secuencia narrativa y se evaluaron los resultados de la muestra poblacional, quienes fueron los elegidos para realizar la lectura.

Los resultados obtenidos en cuanto a la producción de los 6 elementos de la lectura con prosodia (ritmo, pausas, entonación, expresividad, acentuación y volumen) determinaron que los estudiantes elegidos tenían una buena producción de 3 de los 6 elementos. Se evidenció que del total (14 estudiantes), 7 estudiantes (50%) leyeron con buen ritmo, 12 estudiantes (85.7%) tuvieron un volumen adecuado y 10 estudiantes (71.4%) acertaron en la correcta acentuación de las palabras. Por otro lado, solo 2 estudiantes (14.2 %) tuvieron un buen desempeño en la lectura de pausas y 3 estudiantes (21.4%) aplicaron la entonación y expresividad (Figura 1). Respecto a estos bajos indicadores se definió que en términos de producción se debían fortalecer estos elementos (pausas, entonación y expresividad) por medio de la propuesta de intervención. En cuanto al ejercicio de comprensión lectora orientado al nivel literal, 8 estudiantes (57.1%) respondieron incorrectamente.

Figura 1

Fase 2: Exploración inicial. Resultados de producción de elementos de la lectura con prosodia en la muestra poblacional elegida.



En lo concierne a la comprensión⁹ de los rasgos de la lectura con prosodia, en la sesión 2 de esta fase (*Fase 2: Exploración inicial*) se planteó el objetivo de verificar si la población asistente a la sesión (18 estudiantes) percibía la existencia o ausencia de los elementos prosódicos y examinar su relación con la comprensión lectora. Para este fin se crearon dos audios de la lectura en voz alta de un mismo cuento infantil, en el [Audio 1](#) se realizó la lectura por medio de un programa online (TTSReader) en el cual no se producían elementos de la lectura con prosodia, mientras que, en el [Audio 2](#) se realizaba la lectura en voz alta del cuento con una correcta producción de elementos de la lectura con prosodia. Se inició reproduciendo el Audio 1 y posteriormente se compartió [una guía con 5 preguntas de comprensión lectora](#) orientadas al nivel literal e inferencial, al recolectarse las respuestas se reprodujo el Audio 2 y se repartió la misma guía.

[Los resultados referentes al Audio 1](#) (sin prosodia) fueron los siguientes: en las preguntas orientadas al nivel literal, 15 estudiantes (83.3%) respondieron recuperando información explícita en el audio, 2 estudiantes (11.1%) no contestaron y 1 estudiante (5.5%) respondió que no comprendía (Figura 2). En la sesión, algunos estudiantes comentaron oralmente que no habían comprendido el texto en su totalidad porque no era una lectura clara.

Figura 2

Respuesta del estudiante E17 a la pregunta 1 (audio sin prosodia).

*no entendi por que la señora
hablaba rapido*

Nota: “no entendí porque la señora hablaba rápido”.

⁹ Entiéndase por comprensión de los elementos prosódicos a la producción y percepción auditiva de los rasgos prosódicos.

En cuanto a las preguntas orientadas a obtener información de tipo inferencial, en las respuestas se obtuvo que 15 estudiantes (83.3%) le atribuyeron entre 1 y 2 características físicas al personaje, por ejemplo, el tono de la voz y el color:

Figura 3

Respuesta estudiante E7.

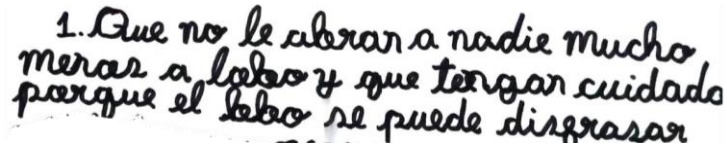


Nota: “era gris su voz era gruesa”.

En lo que respecta a [los resultados referentes al Audio 2](#), en las preguntas orientadas al nivel literal, 16 estudiantes (88.8%) incluyeron más información que en la respuesta anterior, mientras que 2 estudiantes (11.1%) dejaron la misma respuesta.

Figura 4

Respuesta del estudiante E17 a la pregunta 1 (audio con prosodia).



Nota: “Que no le abran a nadie mucho menos al lobo y que tengan cuidado porque el lobo se puede disfrazar.”

Finalmente, en las preguntas orientadas a obtener información de tipo inferencial, 14 estudiantes (77.7%) le atribuyeron características físicas y, adicionalmente, características de personalidad (Figura 5).

Figura 5

Respuesta del estudiante E2 a la pregunta 1 (audio con prosodia)



Nota: “era negro, tonto y malo”

Estos resultados referentes a la comprensión de los elementos de la lectura con prosodia evidenciaron que la mayoría de la población de estudio identificó la diferencia que existe entre una

lectura con y sin prosodia, aún más, se dio un primer indicio de la incidencia que tiene la comprensión de los elementos de la lectura con prosodia en la comprensión lectora, especialmente en la lectura a nivel inferencial, dado que en el audio con prosodia los estudiantes tuvieron respuestas más completas y por inferencia atribuyeron más características al personaje.

En virtud de lo expuesto, es posible indicar que el problema de investigación guarda relación con: a) estudios previos que ponen de manifiesto, en términos generales, la incidencia de la lectura con prosodia y la comprensión lectora y b) la problemática detectada en la población de estudio en torno a las dificultades que presentó la mayoría de estudiantes en el empleo de elementos prosódicos en la lectura en voz alta, la percepción de los elementos prosódicos y su relación con la comprensión lectora, particularmente, en lo que concierne a los niveles literal y, significativamente, al inferencial.

1.3 Pregunta de investigación

¿En qué medida el fortalecimiento de la lectura con prosodia incide en la comprensión lectora del grado 201 del Instituto Pedagógico Nacional?

1.4 Objetivo general

Analizar cómo el fortalecimiento de la lectura con prosodia incide en la comprensión lectora del grado 201 del Instituto Pedagógico Nacional.

1.5 Objetivos específicos

- Implementar una propuesta de intervención pedagógica para el fortalecimiento de los elementos prosódicos de estudio y su relación con los niveles literal e inferencial de la comprensión lectora.
- Validar la incidencia de la propuesta de intervención pedagógica en la población de estudio.

- Identificar las repercusiones de los componentes prosódicos de estudio en la comprensión lectora de los estudiantes.

Capítulo 2: Contexto Conceptual

2.1 Antecedentes investigativos

A efectos de este trabajo de investigación, se hace necesario profundizar en los antecedentes teóricos y aplicados concernientes al modo en el que se ha abordado la lectura con prosodia y su relación con la comprensión lectora en diferentes instituciones hispanohablantes. Se presentará un recorrido de antecedentes investigativos recolectados por medio de la lectura de artículos, trabajos de grado y monografías. En la siguiente revisión, se priorizaron los estudios desarrollados en español, puesto que este estudio se desarrolló en español y es preciso indagar antecedentes que profundicen en las mismas particularidades prosódicas en esta lengua.

Otro punto para destacar radica en que la revisión de los antecedentes permitió verificar las diversas metodologías que se han propuesto para el fortalecimiento de la prosodia. Dado que en esta investigación la estrategia fue diseñada a partir de la comunicación no verbal, se pudo corroborar si esta se ha usado para reforzar la prosodia. Finalmente, se constata que el empleo de cuentos infantiles como herramienta para el fortalecimiento de la prosodia es de uso constante o esporádico.

A lo largo de este trabajo, se han citado los estudios realizados por Melanie Kuhn y Steven Stahl entre los años 2003 al 2016, quienes de la mano de otros autores (Schwanenflugel, 2004; Hudson, 2005) se constituyen en los investigadores principales de la fluidez lectora y su relación con la comprensión de textos (The Reading Panel, 2000). Aunque, los autores no han enfocado sus estudios en explorar detenidamente la relación entre prosodia y comprensión lectora, por ejemplo, en lo que concierne a los niveles literales e inferenciales, sus estudios revelan la importancia que tiene la prosodia en cuanto “el uso apropiado de los rasgos prosódicos como la acentuación, el ritmo y la expresión adecuada del texto en la creación de significado” (Kuhn y Stahl, 2003, p.5).

Los autores también han afirmado que “la mala prosodia puede llevar a la confusión a través de agrupaciones de palabras inapropiadas o sin sentido o, a través de aplicaciones inapropiadas de la expresión” (Kuhn y Stahl, 2004, p.14). Pero concluyen que, aunque han “demostrado que a medida que los niños se vuelven decodificadores fluidos, leen con pausas más cortas... y con un contorno prosódico más adulto. Encontramos poca evidencia de que esta lectura prosódica estuviera relacionada con una mejor comprensión.” (Kuhn y Stahl, 2004, p.15).

Ahora bien, los estudios hispanoamericanos realizados acerca de la prosodia y su relación con la comprensión lectora, se identificó que las investigaciones en español previas al año 2000 son escasas y que los trabajos previos a este año mantienen enfoques en los que la prosodia se analiza en poblaciones con trastornos del lenguaje o dificultades de aprendizaje. En el año 2000, los autores Borzone de Manrique y Signori de Argentina realizaron un estudio en el que pretendieron “explorar la relación entre la prosodia en la lectura oral y algunos procesos cognitivos implicados en el reconocimiento de palabras y la comprensión” (Borzone de Manrique y Signori, 2000,p.1). Este estudio se enfocó en las pausas y la acentuación, como elementos prosódicos, y la velocidad como elemento de la fluidez lectora.

En la investigación realizada por Borzone de Manrique y Signori (2000) se concluyó que cuando los estudiantes no han superado, lo que Frith (1985) denominaría la etapa alfabética “no sólo no pueden producir el contorno de entonación esperado, sino que, en sus emisiones, dan a todas las sílabas el mismo nivel de acento” (Borzone de Manrique y Signori, 2000, p.16), lo que ratifica la importancia de fortalecer la prosodia cuando el lector haya automatizado el proceso de decodificación. Finalmente, aunque en el trabajo no se especifica en cuál nivel de comprensión lectora se evidenció una mejora, las autoras afirman que “los niños que producen pocas pausas

realizan las pausas bien localizadas y leen con mayor velocidad son también los que obtienen los puntajes más altos en lectura de palabras y comprensión.” (p.16).

Más adelante, en el año 2005, González-Trujillo formuló un en su trabajo de tesis doctoral el objetivo de mejorar la comprensión lectora mediante la intervención sobre dos variables, la morfosintaxis y la prosodia. Por medio de un diseño metodológico experimental, la autora dividió la población de estudio en tres grupos: un grupo de control, un grupo en el que se reforzaría la morfosintaxis (GM) y un grupo en el que se reforzaría la prosodia (GP). El refuerzo de ambos elementos se dio por medio de la lectura de cuentos, además, en el caso de la recolección de datos del grupo de prosodia se realizaron grabaciones de voz para su posterior análisis. La evaluación de la morfosintaxis y la comprensión de lectura se dio por medio de pruebas estandarizadas como PROLEC: Escala de Estructuras Gramaticales¹⁰ y en cuanto a la evaluación de la prosodia, la autora se basó en el juicio de expertos, quienes debían escuchar la grabación de la lectura, llenar una escala de Likert y emitir el juicios para evaluar los “dos componentes principales de la prosodia, fluidez y expresividad” (González-Trujillo, 2005, p.127). En este caso, resulta particular que la autora establezca los elementos de la prosodia solamente como “fluidez y expresividad”.

González-Trujillo (2005) concluye que en una breve escala, el grupo que recibió refuerzo en la prosodia tuvo mejores resultados en términos de comprensión lectora y destacó que fue en consecuencia de que el “Grupo Prosodia realizó actividades que habitualmente no se incluyen en el currículo” (p.190) Aunque la autora concluye también que “el entrenamiento en prosodia ha manifestado su eficacia en la mejora de la comprensión lectora” (p.198) no especifica a cual nivel de comprensión de lectura se le atribuye la mejora, es más, a lo largo del documento, la autora no revela

¹⁰ PROLEC: Escala de Estructuras Gramaticales (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996 citado en González-Trujillo, 2005) Medida de comprensión lectora a través del conocimiento sintáctico.

qué nivel de comprensión lectora se busca fortalecer por medio de las pruebas estandarizadas. En este sentido, valdría la pena examinar en un futuro en qué consiste la estructura de una prueba como la LOBROT y cuales niveles se examinan en esta.

En el año 2013, Defior y Gutiérrez, realizaron una tesis doctoral en la que plantearon el diseño de dos programas de entrenamiento, uno centrado en la velocidad y la precisión y otro en la prosodia (entonación, acento, pausas y segmentación) para, verificar la “efectividad de dichos métodos en función del nivel lector” (Defior y Gutiérrez, 2013, p.91) en dos poblaciones diferentes, segundo y cuarto de primaria. Los instrumentos para la medición de la prosodia se conformaron como prueba de acentuación de frases, uso de signos de puntuación y la escala de Likert de fluidez lectora propuesta por González-Trujillo (2005). Se realizó la lectura de textos narrativos como cuentos y se buscó implementar una estrategia de fortalecimiento basada en la lectura en voz alta y el teatro de lectores. Posterior a la intervención, los resultados arrojaron que, aunque hubo un fortalecimiento de la prosodia en ambos grupos, los autores consideran “en segundo de primaria no es el mejor momento para propiciar mejoras en la comprensión, ya que los niños están centrados en el dominio y consolidación de las habilidades de decodificación” (p.171) En esta investigación, tampoco se profundiza acerca del nivel de comprensión lectora que se buscó beneficiar.

Continuando con esta ruta de antecedentes investigativos, López (2016) propuso un trabajo de grado que buscó “trabajar los aspectos prosódicos del lenguaje, especialmente en la lectura oral de textos, en relación con la comprensión lectora” (p.43). Esta investigación tuvo como población de estudio segundo de primaria y por medio de talleres de lectura y teatralización se buscó fortalecer la prosodia. Aunque la autora no hace explícito en cuáles elementos prosódicos profundizó, la propuesta de intervención se enfoca en la lectura expresiva. La evaluación no se dio por medio de pruebas estandarizadas y no se especifica una herramienta evaluativa específica más allá de “La

evaluación de este taller se realizará de manera compartida entre alumno y profesor” (p.53). Aunque los resultados no informan con exactitud cómo se evidenció que la prosodia y la comprensión de lectura tenían una relación bidireccional, el trabajo concluye afirmando:

Hemos visto como la prosodia del lenguaje y la comprensión lectora mantienen una relación en la que ambas se retroalimentan. Una lectura fluida contribuye a una correcta comprensión del texto, así como una buena comprensión mejora la fluidez lectora. Esta relación bidireccional favorece la aparición de una lectura expresiva que nos acerca a la naturalidad del lenguaje oral. (López, 2016 p.56).

Entre los antecedentes rescatables en cuanto a la relación entre prosodia y comprensión lectora, Rencio (2017) presenta su trabajo de investigación en el que el objetivo principal tuvo como fin “explorar si existe alguna relación entre las estrategias prosódicas de los escolares y la calidad de su comprensión lectora” (p.47) en una muestra de 72 escolares de diferentes escuelas con edades entre 7 y 12 años. Se realizó una estrategia basada en la lectura de textos narrativos con especificaciones como que “no correspondieran a cuentos populares o tradicionales” (p.64) debido que la autora temía que la comprensión lectora se configurara como acceso al recuerdo. La evaluación de comprensión se realizó mediante rúbricas propuestas por la autora en las cuales se identificaban, en términos de la autora, la “coherencia” en las inferencias realizadas a partir de los textos.

Rencio (2017) es una de las pocas autoras que destaca que su objetivo era verificar la incidencia de la prosodia en la comprensión de lectura a nivel inferencial. La autora concluye “las relaciones entre la prosodia y la comprensión son fácilmente visibles en poblaciones que hayan adquirido cierto automatismo en la lectura y hayan desarrollado una competencia prosódica suficiente” (Rencio, 2017, p.418). Respecto a la realización de inferencias, Rencio (2017) afirma que

“los lectores jóvenes (segundo y tercer grado) se caracterizan por mostrar correlaciones positivas entre las estrategias prosódicas y la calidad d las respuestas de comprensión, porque, sus estrategias interpretativas son mejores”(p.421). Esta conclusión es fundamental para este trabajo de investigación dado que da indicios de la posible relación entre la prosodia y el nivel inferencial de la comprensión lectora.

Finalmente, en el marco de los estudios más recientes que relacionan la prosodia y la comprensión lectora, Roldán, Formoso, Zabaleta y Barreiro (2022) presentan su investigación titulada *Las relaciones entre prosodia y comprensión lectora en alumnos hispanohablantes: revisión sistemática y metaanálisis*, en la que el objetivo radica en realizar una revisión sistemática que permita sintetizar los aportes investigativos de la prosodia a la comprensión lectora en población hispanoparlante y “realizar un metaanálisis destinado a responder a los siguientes interrogantes: ¿cuál es la magnitud de la asociación entre prosodia y comprensión lectora en español?” (p.1). Inicialmente, se realizó un estado del arte en el que se reunieron los artículos investigativos en español e inglés sin restricción de tiempo, en los que se relacionara la prosodia y la comprensión lectora.

Al finalizar la búsqueda de literatura, se recogieron los coeficientes de correlación de cada estudio. Los autores (Roldán et al., 2022) encontraron que en algunas investigaciones el entrenamiento de la prosodia impacta en la comprensión de oraciones, pero no de textos. Sin embargo, se determinó que “en algunos trabajos se encontró un efecto de mejora en la comprensión de textos, aunque estos resultados están moderados por el trayecto escolar en el que se interviene, o bien por el perfil de los alumnos objetivo” (p.2). Para concluir, los autores (Roldán et al., 2022) afirman que “los resultados muestran una moderada relación entre la prosodia y la comprensión lectora a lo largo del trayecto escolar, más allá del nivel en el que se evaluó esa relación (oración u

texto)” (p.2). Sin embargo, los autores sugieren medida al realizar esta afirmación debido a que hay que tener en cuenta que no se identifica el elemento de la prosodia que permite una mayor comprensión de textos.

Ahora bien, a partir de lo presentado en esta sección de antecedentes investigativos se puede concluir que, aunque todos los trabajos buscan evidenciar una relación directa entre la prosodia y la comprensión lectora, pocos tienden a especificar en cual nivel de comprensión lectora se enfatiza o se pretende mejorar. Aun cuando brindan los resultados de las investigaciones y concluyen que sí hay una relación entre prosodia y comprensión, se puede inferir que cuando hablan de comprensión lectora se refieren a un concepto general sin especificar niveles.

También se evidenció que el uso de textos narrativos, como los cuentos, son una herramienta recurrente en las intervenciones pedagógicas. La estrategia pedagógica más común es la lectura repetida y el teatro de lectores. En cuanto a los instrumentos evaluativos, en la gran mayoría de investigaciones se hace uso de pruebas estandarizadas de lectura y comprensión de lectura, aunque, no se evidenció un uso frecuente de pruebas de prosodia estandarizadas, sino casi siempre, creadas por los mismos autores. Un punto para destacar radica en que, de acuerdo con los autores presentados, determinar los elementos de la prosodia siguen siendo un tema en debate, por lo que en varias oportunidades no se habla de “elementos de la prosodia”, sino de prosodia en general.

2.2 Referentes conceptuales

Como se ha mencionado previamente, esta investigación tiene como propósito fortalecer la lectura con prosodia y examinar su incidencia en la comprensión lectora. Así, bajo este objetivo, en esta investigación se desarrolló una propuesta de intervención pedagógica, en la cual la estrategia didáctica se centró la comunicación no verbal. Por otro lado, se eligió el cuento infantil (texto narrativo) como instrumento en la implementación de la propuesta de intervención, puesto que en el

proceso de esta investigación se encontraron características que permitían el fortalecimiento de los rasgos prosódicos, como el diálogo. De acuerdo con lo mencionado, en este apartado se presenta una reseña de los conceptos que fundamentaron la investigación y, en concreto, la propuesta de intervención.

2.2.1 Prosodia

Para entrar a conceptualizar la prosodia en la lectura, primero se deben comprender conceptos relacionados con la gramática de la oralidad, dado que esta es la rama de donde se despliega la prosodia. Así, se entiende por gramática de la oralidad como “el estudio del sonido que pretende ser lingüístico: la organización del hilo fónico a través de un conjunto de mecanismos de naturaleza prosódica o suprasegmental” (A. Álvarez, 2001, párr. 1). Cuando A. Álvarez (2001) utiliza el término “suprasegmental”, se refiere a los fenómenos fónicos que afectan unidades superiores al fonema, dado que se extienden a lo largo de más segmentos, es decir, afecta un segmento más largo que el fonema (Cortés, 2002, p.11) para hacerlo más claro, la prosodia es entonces ese conjunto de fenómenos fónicos suprasegmentales.

Ahora bien, teniendo claridad sobre el concepto de prosodia hay que ahondar en el “conjunto de mecanismos” que la conforman. Para A. Álvarez (2001) es claro que hay un consenso sobre la definición de la prosodia, pero “no lo hay en cuanto a cuáles de los mecanismos forman parte de ella. En realidad, parece más un problema de nomenclatura que de otra índole.” (párr.3). Conforme a la revisión de antecedentes investigativos y la revisión documental que se ha hecho en este trabajo de investigación, la afirmación de A. Álvarez resulta acertada.

En cuanto a los estudios en español que buscan determinar los elementos de la prosodia, los autores consultados (Quilis, 1997; Obediente, 1998; Borzone de Manrique y Signori, 2000; Cortés,

2002; González-Trujillo, 2005 Mora y Asuaje, 2009) incluyen como elementos de la prosodia: pausas, ritmo, acentuación, entonación, volumen, intensidad y precisión. Para algunos autores como Mora y Asuaje (2009, p.19) la entonación y las pausas son los dos elementos fundamentales y, para Cortés (2002) “en el español, los dos fenómenos suprasegmentales más relevantes son la acentuación y la entonación” (p.11) pero también afirma que el ritmo y la lectura de pausas son importantes. Por otra parte, para los expertos en fonética y fonológica española como Quilis (1997) y Obediente (1998) la intensidad o el volumen también es relevante en cuanto permite una mayor claridad oral.

Conforme a esto, se concluyó que para fines de esta investigación se entenderán como elementos de la prosodia: el ritmo, las pausas, la entonación, la acentuación y el volumen, ya que hay consenso entre los teóricos. A continuación, se profundizará en la definición de los elementos que se fortalecieron en la propuesta de intervención (pausas, entonación y expresividad):

Entonación

Con el fin de comprender el concepto de entonación es necesario tener claridad sobre lo que se define como *tono*. Según la explicación dada por Faires (2021) “en lingüística, el tono es la variación fonémica en la frecuencia acústica de una sílaba” (p.1) Cada sonido que conforma el discurso oral tiene un tono determinado y Cantero (1998) afirma que “la sucesión de tonos a lo largo del discurso constituye una suerte de *melodía del habla* (infinitamente más rica y variable que la melodía musical) a la que llamamos entonación... esta permite la integración del discurso en bloques significativos” (p.12).

Para Quilis (1997) la función de la entonación se distingue en 3 niveles: la función lingüística, la función sociolingüística y la función expresiva. A continuación, se presentan de manera sucinta.

Entonación en función lingüística

En términos de nivel lingüística, la entonación permite “distinguir frases declarativas, interrogativas, suspendidas y enfáticas” (p.77) En el texto escrito, algunas veces, para identificar la entonación apropiada se utilizan los signos de interrogación y exclamación “en los enunciados interrogativos la entonación asciende” (Figura 6) (p.78) mientras, la exclamación se caracteriza por “un descenso muy acusado del fundamental desde la primera sílaba acentuada hasta el final, o por un fundamental muy bajo y plano, con final también descendente” (p.85) (Figura 7).

Figura 6

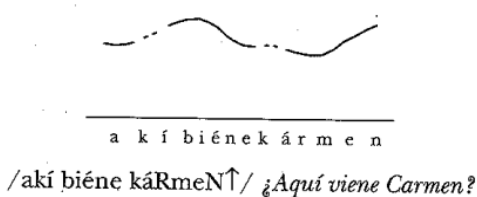
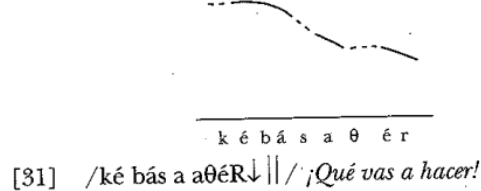


Figura 7



Nota. Adaptado de *Principios de fonología y fonética españolas* (p.78), por A. Quilis, 1997.

Expresividad

Para algunos autores como Cortés (2002) la *expresividad* es referente a la lo que Quilis (1997) define como entonación en función expresiva, también denominada por otros autores como Font-Rotchés (2014) como entonación paralingüística, y otros autores como Martínez (2012) lo denominan prosodia expresiva. En este trabajo se usará el concepto *expresividad*. Ahora bien, Cantero (1998) define la expresividad como “el medio de transmisión de emociones más dúctil y variable ...que permite al lector expresar las ideas y emociones inmersas en un texto para que lleguen a ser captadas y comprendidas por los oyentes” (p.12).

Esta afirmación resultó importante en este trabajo puesto que la buena producción de la expresividad, según el autor, permite que el oyente capte y comprenda las emociones que el texto pretende transmitir. Así, Cabrelles (s.f) establece las “características prototípicas de algunas

emociones básicas en relación con la entonación expresiva” (párr.1) Aquí, algunas de las emociones básicas que presenta: Alegría: tono alto contorno variado tempo rápido; Tristeza: tono grave contorno plano tempo lento; Miedo: tono bajo contorno monótono tempo lento; Sorpresa: tono alto contorno variado intensidad media tempo lento; Enojo: tono alto contorno con inflexiones bruscas intensidad fuerte tempo rápido. De acuerdo con Galena (s.f, p.113) la entonación expresiva se presenta en el texto escrito por medio de una acotación, o sea, “indicaciones que usa un autor para aclarar una acción o emoción” (p.113).

Pausas

Enlazando los elementos expuestos anteriormente, Cortés (2002) afirma que las pausas “también contribuyen de forma decisiva a caracterizar los patrones rítmicos y entonativos de la lengua” (p.15) Para revelar esta relación, es necesario iniciar con la definición del concepto, por lo que Rebollo (1997) define las pausas como silencios o breves detenciones que constituyen el ritmo en el lenguaje oral. Para Quilis (1993 en Cortés, 2002) las pausas se producen por tres razones fundamentales: por una necesidad fisiológica, para respirar; una necesidad lingüística, “condicionada por la sintaxis, la semántica y la expresividad” (p.15); y por titubeos, por ejemplo, se pausa para buscar un término apropiado.

Lo que para Quilis son “razones” por las que se producen las pausas, otros autores las categorizan como “tipos de pausas”. En cuanto a esto, Bonafonte, Llisterri y Machuca (2006) se enfocan en las pausas de tipo lingüístico, y en las cuales es necesario profundizar de acuerdo con el objetivo de esta investigación. Para los autores (Bonafonte et al. 2006) las pausas de tipo lingüístico “sirven para delimitar y estructurar los enunciados. Un buen lector hace coincidir las pausas de tipo fisiológico con las de tipo lingüístico” (p.193). En un texto escrito, las pausas se reflejan por medio

de los signos de puntuación, los cuales con un “buen indicador para realizar la asignación de pausas de tipo lingüístico en la conversión del texto en habla” (p.193).

En el texto *Lectura en voz alta o apuntes sobre las reglas y ejercicios para leer bien* (1865) la media de las pausas se determina de la siguiente manera:

La coma, se dice, indica una ligera pausa, el punto y una coma una pausa mayor, etc. La pausa de la coma se dice también, dura el tiempo que se tarda en pronunciar uno; la del punto y, el que tarde en contar uno, dos: la de los dos puntos, el de contar uno, dos, tres. (p.68)

Otros autores como Cucuzza y Pineau (2000) expusieron las prácticas de enseñanza de la lectura de pausas estaban relacionadas muchas veces con las escenas de lectura, o sea, “espacios donde se realiza/materializa lectura como práctica social de comunicación” (p.6) En estos espacios se desarrollaban mecanismos en donde la lectura en voz alta implementaba parámetros de medición como que “se interrumpía la lectura en las comas, un alumno contaba ‘uno’, al llegar a la coma, ‘dos’ en el punto y coma, ‘tres’ en el punto, a la manera del bastonero y se levantaba la vista del texto...” (p.7)

Conforme a lo expuesto en este apartado dedicado a la conceptualización de las pausas, en esta investigación los criterios evaluativos para la ejecución de pausas se basaron en la lectura de signos de puntuación, mientras que en los talleres de la propuesta de intervención se fortaleció el uso de la coma, el punto, dos puntos y puntos suspensivos teniendo en cuenta los tiempos planteados por *Lectura en voz alta o apuntes sobre las reglas y ejercicios para leer bien* (1865) y Cucuzza y Pineau (2000).

2.2.2 Comprensión lectora

La comprensión lectora se configura como el segundo concepto más importante en esta investigación cuyo objetivo consiste en establecer si el fortalecimiento de la prosodia incide en la

comprensión lectora. Así, para definir este concepto, es necesario aclarar que son muchos los autores que han buscado definir la comprensión lectora, por ejemplo:

Díaz-Barriga y Hernández (2001, p. 275) definen la comprensión de textos como “una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica las interacciones características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado”. Por otro lado, Solé (1992) asume la comprensión lectora como el “producto de una interacción continua entre el texto escrito y el sujeto lector, quien aporta intencionadamente sus conocimientos previos y sus capacidades de razonamiento para elaborar una interpretación coherente del contenido” (Cervantes, Pérez y Alanís, 2017). Pérez (2005) afirma que “la comprensión es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (p.122).

Al igual que las múltiples definiciones de la comprensión lectora, varios autores como Kintsch y Van Dijk (1987) propusieron diversos modelos para la comprensión lectora, en la cual buscaron definir modelos que permitan que el lector elabore significado a partir del texto. Otros autores como McDowell (1984) definieron las habilidades que rodean el proceso de comprensión lectora y las micro habilidades y, autores como Solé (1992) y Cassany, Luna, Sanz (2003) realizaron propuestas referentes a la didáctica de la comprensión lectora.

Así, cuando se habla de *Niveles de comprensión lectora* se puede entender desde diferentes perspectivas teóricas, sin embargo, para efectos de esta investigación se hablará de los niveles de comprensión lectora desde una perspectiva evaluativa, como lo propusieron autores como Barrett (1967), Jenkinson (1968), Smith (1989) y Pérez (2005). Esta taxonomía estructurada en niveles (literal, inferencial y crítico) permitió evaluar a la población de estudio e identificar con precisión si el fortalecimiento de la lectura con prosodia incidía en estos niveles de comprensión lectora.

Taxonomía de la comprensión lectora

Alcántara, Espina, Villamin y Cabanilla (2003) indican que esta taxonomía provee a los docentes una estrategia para sistematizar y categorizar las dimensiones cognitivas y afectivas de la comprensión lectora. Así, se dividen los principales niveles de habilidad, los cuales se desglosan de la mínima a la máxima dificultad, en términos de las demandas que plantean a lector. En esta investigación se profundizarán y evaluarán los niveles de comprensión literal y comprensión inferencial, dado que la caracterización de la población permite determinar que son los dos niveles que los estudiantes de segundo grado han alcanzado.

A continuación, se exponen los tres niveles de comprensión lectora planteados por Barrett (1967), Jenkinson (1968), Smith (1989) y Pérez (2005) recogidos, sintetizados y explicados por autores como Condemarín (2000) y Alcántara et al. (2003):

Nivel literal

Condemarín (2000) indica que la comprensión literal “se refiere a la información explícitamente planteada en el trozo” (p.9). En este nivel, el lector reconoce y recuerda detalles presentes en el texto, ideas principales, secuencias, causas y efecto, etc. Así, la autora expone en detalle:

- Reconocimiento de detalles: El lector reconoce hechos como: nombres de personajes, incidentes, tiempo, lugar del cuento.
- Reconocimiento de ideas principales: El lector reconoce e identifica la idea principal en una oración o apartado explícito en el texto.
- Reconocimiento de secuencias: El lector localiza e identifica el orden de incidentes o acciones explícitamente planteadas en el texto.

- Reconocimiento de las relaciones de causa y efecto: El lector identificar las razones explícitamente establecidas que determinan un efecto.
- Reconocimiento de rasgos de personajes: El lector identifica “planteamientos explícitos acerca de un personaje, que ayuden a destacar el tipo de persona que es” (Condemarín, 2000, p.9).

Nivel inferencial

Requiere que el lector use información o ideas que se encuentran explícitas en el texto junto con su intuición y experiencias personales como una base para crear deducciones o hipótesis (Alcántara et al., 2003). Autores como Cassany, Luna y Sanz (2003) definen las inferencias como “la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir de la integración de unidades informativas”. En lo que refiere a la clasificación de las inferencias, diferentes autores como Kintsch (1993), León (2000) y Singer y Ferreira (1983) han propuesto diferentes modelos de clasificación, algunos de acuerdo con su función, dirección, tipo de texto, etc. Sin embargo, en este trabajo se considerará la clasificación de la inferencias de acuerdo con su forma lógica, por ejemplo, Restrepo (2006) clasifica las inferencias como: inductivas y deductivas, y Condemarín (2000) define que las inferencias “pueden ser de naturaleza convergente o divergente y el estudiante puede o no ser requerido a verbalizar la base racional de sus inferencias” (Condemarín, 2000, p.10) esta última clasificación es la se considerará en este trabajo . Para tener claridad acerca de los conceptos convergente y divergente, Alcántara et al., (2003) se refieren a estos de la siguiente manera: convergente es el desarrollo de ideas acertado o correcto y, divergente es el desarrollo de ideas creativas que no se relacionan con la literalidad del texto. Condemarín (2000, p.10) presenta diferentes tipo de inferencias:

- Inferencia de detalles: Requiere conjeturar acerca de los detalles adicionales que el autor podría haber incluido en la selección para hacerla más informativa, interesante o atractiva.
- Inferencias de ideas principales: Requiere inducir la idea principal, significado general, tema o enseñanza moral que no están explícitamente planteados en la selección.
- Inferencias de comparaciones: Requiere inferir semejanzas y diferencias en los personajes, tiempo y lugares.
- Inferencia de causa y efecto: Requiere hipotetizar acerca de las motivaciones de los personajes y de sus interacciones con el tiempo y el lugar. También implica conjeturar sobre las causas que actuaron, sobre la base de claves explícitas presentadas en la selección

Lectura crítica

Requiere que el lector evalúe el texto por medio de la comparación de ideas presentado con criterios externos (otra fuente similar) o criterios internos (las experiencias, el conocimiento y los valores del lector). Condemarín (2000) indica que existen:

- Juicios de realidad o fantasía: Requiere que el lector sea capaz de distinguir entre lo real del texto y lo que pertenece a la propia fantasía del autor.
- Juicio de valores: Requiere que el lector juzgue la actitud del o de los personajes.

2.2.3 Cuento infantil

A efectos de este trabajo investigativo se profundizará en el concepto de *cuento infantil* y sus características que contribuyen al fortalecimiento de la prosodia. Este tipo de texto narrativo se usó como herramienta en los talleres la intervención pedagógica. Es necesario decir que, el *cuento infantil* como concepto tiene un amplio número de definiciones en términos literarios. La literatura nos provee una definición sencilla y eficaz para un primer acercamiento, así, el escritor y poeta ruso

Vadim Delaunay (1983) lo definió como “una narración de hechos imaginarios o reales, protagonizada por un grupo reducido de personajes y con un argumento sencillo. En donde el lenguaje es igualmente sencillo y claro para el público infantil”.

Otro autores como Rey Briones (2008) como “un relato literario de ficción escrito en prosa de extensión relativamente breve y que ha sido elaborado y transmitido mediante la escritura” (p.9)

Trigo (1997) reúne los cuentos infantiles dentro de los cuentos populares, resaltando que estos se destacan por “la enseñanza moral o ética, su trama sencilla, por su libre desarrollo imaginativo o fantástico y por su final feliz” (p.82). En cuanto a su clasificación, Rodríguez (1982) ofreció una clasificación los cuentos en tres grandes géneros: cuentos maravillosos, de costumbres y de animales.

Ahora bien, desde la perspectiva pedagógica el cuento como subcategoría de la literatura infantil no ha dejado de tener relevancia y aclamación. Desde Piaget (1923), el cuento infantil ha sido exaltado y términos del pedagogo “contribuye al desarrollo del lenguaje, de la creación literaria y la imaginación” Por otro lado, el autor Juan Cervera (1984) relaciona la definición del cuento y su relación con la pedagogía en el siguiente concepto: “El cuento es una creación literaria, oral o escrita, de extensión variable, en la que se relatan hechos reales o ficticios, de forma intencionalmente artística, con dos objetivos fundamentales: divertir y enseñar.”

El diálogo en el cuento infantil

En el marco de esta investigación, es necesario destacar la importancia de los diálogos en los cuentos infantiles y exponer como contribuyen al fortalecimiento de la prosodia. Para T. Álvarez (2001) “la conversación y el diálogo son los usos verbales que se prestan mejor al estudio de la interacción lingüística, kinésica y proxémica, es decir, al análisis de la lengua en situación, cara a cara, con todas las circunstancias pragmáticas del uso.” (p.24). En el texto narrativo, el diálogo ha

resultado ser “uno de los mecanismos para eliminar o limitar la presencia del narrador... el lector conoce directamente a los personajes, a través de sus palabras y sus formas de expresión (p.25).

Algunas de las funciones del diálogo que T. Álvarez (2001) determina son: configura escenas, aporta información, forma parte de la trama del cuento o del capítulo de una novela, define un personaje, actúa como hilo conductor del acontecimiento principal, complementa una acción y provee de pistas al lector.

2.2.4 Comunicación no verbal

A efectos de esta investigación es pertinente definir el concepto de *comunicación no verbal*, en cuanto la estrategia didáctica propuesta se fundamenta en esta. Así, para dar una definición precisa de lo que es comunicación no verbal Poyatos (1994) lo define como “todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar.” Diferentes autores han buscado clasificar los elementos de la comunicación no verbal, pero se considera que Knapp (1980) ofrece una clasificación más amplia, así: 1. Comportamiento cinésico. 2. Características físicas. 3. Conducta táctil. 4. Paralenguaje. 5. Proxémica. 6. Artefactos y 7. Factores del entorno.

Aunque la propuesta de Knaap (1980) parece la más completa, otros autores agrupan los distintos elementos del sistema en: el aspecto físico, la indumentaria y la cosmética; el sistema paralingüístico: cualidades fónicas, pausas, silencios, etc., que aparecen al mismo tiempo que las producciones verbales; el sistema cinésico: conjunto de gestos, maneras y posturas producidos durante la interacción; la proxémica: concepción, estructuración y uso del espacio; y la cronémica: concepción, estructuración y uso del tiempo (Centro Virtual Cervantes (CVC), s.f, párr. 3) Para fines de esta investigación se profundizará en dos componentes de la comunicación no verbal, el sistema paralingüístico y el sistema kinésico.

Sistema paralingüístico

Este elemento estudia “las cualidades de la voz y sus posibles modificaciones; así como la calidad de voz y la manera de hablar. Además, también analiza los diferenciadores emocionales, las pausas y los silencios.” (Valea, s.f). Para Poyatos (1994) son “cualidades no verbales, modificadores de la voz, sonidos y silencios independientes con que apoyamos o contradecemos las estructuras verbales y kinésicas simultáneas o alternantes.” El paralenguaje estudia elementos de la prosodia como las pausas y la entonación, pero añade elemento como alteración de la voz para revelar edad, apariencia física, género, etc.

Sistema cinésico o kinésico

En este trabajo de investigación, la propuesta de intervención se desarrolló específicamente haciendo uso de sistema cinésico o kinésico, en la se aplicaron gestos y movimientos corporales. Se entiende por kinésica, el estudio de los movimientos corporales conscientes e inconscientes que poseen un valor comunicativo intencionado o no (Poyatos, 1994). Los elementos de la kinésica se dividen principalmente en 4: Emblemas, ilustradores, reguladores, expresivos-afectivos y adaptadores. Para objeto de este trabajo se puntualizará en los expresivos- afectivos.

Expresivos-afectivos

Son gestos faciales que expresan estados afectivos y que algunas veces se pueden ver apoyados en las producciones lingüísticas orales, las cuales los contradicen o guardar relación con ellos. Para Paul Ekman (1969 citado en Clark 2020) presento un sistema de codificación que recoge todos movimientos expresivos del rostro (FACS o Facial Action Coding System), en unidades de acción.

Para Ekman (1969) hay siete emociones básicas universales: sorpresa, la tristeza, el desprecio, el miedo, la ira, la alegría y el asco, y cada una tiene sus propias unidades de acción que

facilitan su reconocimiento. A continuación, las imágenes correspondientes cada expresión facial universal desarrolladas a partir del sistema de codificación de expresiones faciales (The Emotional Intelligence Academy y Manchester Metropolitan University, 2020):

Tabla 1

Expresiones faciales de las 7 emociones universales planteadas por Ekman 1969 y códigos del sistema de movimientos faciales.

Emoción /Gesto				
				
	Felicidad	Ira o enojo	Asco	
				
Sorpresa	Miedo	Tristeza	Desprecio	

Nota: Adaptado de The Emotional Intelligence Academy y Manchester Metropolitan University (2020)

Capítulo 3: Diseño metodológico

3.1 Paradigma de investigación

El reconocimiento del paradigma en el que se sitúa esta investigación permite ampliar la comprensión del modelo metodológico que trazó la ruta para su desarrollo. Es claro que, la investigación de una realidad implica realizar un planteamiento sistematizado que permita “proporcionar información para la toma de decisiones con vistas a mejorar o transformar la realidad, facilitando los medios para llevarla a cabo” (Pérez, 1994, p. 15). Definir el paradigma en el que se inscribe la investigación también permite señalar y orientar los diferentes métodos utilizados, el uso de instrumentos y lo que se pretende identificar.

Esta investigación se enmarca en el paradigma sociocrítico, en cuanto busca la “liberación y emancipación para criticar e identificar el potencial de cambio... transformaciones sociales fundamentadas en la crítica social con un aporte importante de la reflexión” (Koetting, 1984, p.296) En el ámbito educativo, el paradigma sociocrítico exige al “maestro investigador una constante reflexión acción, asociando la práctica docente como una herramienta que permite el cambio que genere transformación social y/o educativa” (Escudero, 1987, p.12).

Para Escudero (1987) los presupuestos más característicos del paradigma sociocrítico son: la visión holística, visión democrática, la praxis y el compromiso ante la transformación. Respecto a la visión holística y dialéctica de la realidad educativa, en esta investigación se tuvieron en cuenta algunos aspectos referentes al contexto de la población de estudio, especialmente, en su caracterización cognitiva y lingüística. En términos democráticos, se puede afirmar que en esta investigación los estudiantes tuvieron un rol activo y comprometido, participaron en la toma de decisiones y participaron en las pruebas y actividades de intervención activamente. Finalmente,

Escudero (1987) afirma que la investigación debe tratar de plantearse y generarse en la práctica y desde ella, en busca de la emancipación de los participantes. En lo que concierne a este punto, este trabajo se ejecutó en el periodo de práctica asistida 2022-2, en el que la práctica docente permitió identificar una problemática y se desarrolló una propuesta de investigación para analizarla y, en términos generales, proponer un plan de mejoramiento.

Por otra parte, debe señalarse que esta investigación tiene un enfoque cualitativo, por lo cual “el soporte epistémico radica en la relación social manifestada de sujeto a sujeto” (Cerrón, 2019). Se desarrolla de forma flexible, sistemática y crítica de la realidad educativa. De acuerdo con lo expuesto, esta investigación se desarrolla en el marco del enfoque cualitativo, en cuanto se abogó por el empleo de métodos cualitativos como la observación y herramientas de recolección de datos como el diario de campo. También, se mantiene una orientación enfocada más en el proceso que en el resultado, se fundamenta en la realidad observada y sin una medición penetrante y controlada (Cook y Reichardt, 1986, p. 29)

Por último, esta investigación se establece como una investigación acción educativa (IAE), en la cual en la práctica pedagógica cotidiana se plantea una alternativa de mejora apropiada y efectiva (García-Inza, 1991). La investigación acción educativa (IAE), pretende sistematizar el proceso en el docente que investiga es a la vez el que enseña (Tello, Verástegui y Rosales, 2016). La investigación educativa está orientada a transformar la práctica pedagógica personal del docente para el mejoramiento de los estudiantes. En cuanto a la dinámica, se puede decir que la IAE tiene una dinámica cíclica, en la que las fases conducen a un nuevo diagnóstico y una nueva espiral de reflexión – acción (Tello, Verástegui y Rosales, 2016). Así se presentan las fases:

1. Detecta el problema y busca diagnosticarlo
2. Formula un plan para resolver el problema e introducir el cambio.

3. Implementa el plan y evalúa sus resultados.
4. Retroalimenta.

Debe anotarse que, en lo que respecta a la fases propuestas por Tello et al. (2016) en este trabajo investigativo no se realizaron varios ciclos como lo plantea en estricto la IAE, pero se desarrollaron las fases planteadas de la siguiente manera: Por medio de la fase de observación (Fase 1) se detectó que la ejecución y reconocimiento de la prosodia era deficiente, fue así como por medio de sesiones exploratorias (Fase 2) se buscó verificar en cuales de los elementos prosódicos se debía profundizar y tener el aval para el diseño de la prueba diagnóstica. Se realiza la prueba diagnóstica (Fase 3) que determina que se debe profundizar en 2 elementos de la prosodia (pausas y entonación) y se evaluó el nivel de comprensión lectora. Posteriormente se formula un plan, propuesta de intervención (Fase 4), que debió adaptarse al eje temático del espacio académico de la práctica y a los intereses que los estudiantes tenían respecto a ciertas actividades. Implementada la intervención, se evaluaron los resultados obtenidos y se analizó la validez de la propuesta. Finalmente, la retroalimentación se dio de manera parcial, no se expusieron los resultados obtenidos a la población de estudio. Sin embargo, durante el proceso se obtuvieron recomendaciones del profesor titular a la maestra en formación por medio de una [encuesta](#).

En conclusión, como propone V. N. Stoletov (1977) cada maestro y colectivo de alumnos es un laboratorio potencial de investigación. La propia atmósfera convierte al maestro en investigador. El desarrollo de este estudio estuvo fundamentado en un proceso en el que la praxis docente y la profundización teórica estuvo estrechamente vinculada. Desde el periodo de observación hasta la retroalimentación, se dio en un proceso simbiótico en el que ambos ejercicios, la praxis y la investigación teórica, no se desligaron.

3.2 Unidades de análisis

Teniendo en cuenta el objetivo de esta investigación, en la cual se busca fortalecer la prosodia y establecer su posible relación con la comprensión lectora las unidades de análisis se definieron como: Prosodia y Comprensión lectora. A partir de la delimitación de los elementos de prosodia para fortalecer se establecieron, las pausas, la entonación y la expresividad, el análisis. De acuerdo con la medición de pausas propuesta por Quilis (1997) se ha propuesto analizar la ejecución de las pausas conforme a la lectura de signos de puntuación (coma, punto, dos puntos y puntos suspensivos) y el tiempo de ejecución de la pausa propuesta (Lectura en voz alta o apuntes sobre las reglas y ejercicios para leer bien ,1865) en donde cada signo de puntuación se relaciona con un tiempo de pausa. En cuanto a la entonación en función lingüística, la entonación de los signos de interrogación o exclamación debe ejecutarse teniendo en cuenta si es ascendente o descendente, esto de acuerdo con lo propuesto por Quilis (1997). La expresividad se analizará bajo las entonaciones definidas por Cabrelles (s.f) que expresa cual es la entonación correcta de las emociones básicas (tono alto, tono bajo, tempo lento, tempo rápido, etc.).

La segunda unidad de análisis que se define es la comprensión lectora. La comprensión a nivel literal se configura como la primera categoría, en la cual la extracción de información explícita del texto reúne reconocer detalles presentes en el texto, ideas principales, secuencias, etc. Finalmente, se incluye la comprensión de lectura a nivel inferencial, que se caracteriza en que el lector realiza inferencias a partir de información que puede deducir del texto (inferencia convergente) o realiza conjeturas del texto a partir su experiencia, percepción personal, entre otras fuentes (inferencia divergente).

Tabla 2

Matriz categorial

Unidad de Análisis	Categoría	Indicador
<i>Prosodia</i>	Pausas	Realiza la asignación de una pausa condicionada por un signo de puntuación en la conversión del texto al habla.
		Ejecuta un tiempo de pausa mayor o menor dependiendo del signo de puntuación
	Entonación	Ejecuta una entonación ascendente cuando se presenta una oración interrogativa.
		Ejecuta una entonación descendente cuando se presenta un signo de exclamación
	Expresividad (Entonación expresiva)	Realiza la entonación de las emociones aprendidas según se presenten en el texto.
		Ejecuta la variación tonal adecuada cuando se presente una oración con signos de exclamación y acotada por una emoción
<i>Comprensión lectora</i>	Nivel literal	Extrae información contenida en el texto reconociendo detalles, ideas principales, secuencias, relaciones causa efecto y rasgos del personaje.
	Nivel inferencial	El lector elabora inferencias a partir de la información contenida en el texto para crear
		Realiza inferencias de naturaleza convergente Realiza inferencias de naturaleza divergente

3.3 Metodología

Las fases metodológicas se plantearon teniendo en cuenta los referentes establecidos en el marco de la investigación acción educativa, como se mencionó en el apartado anterior. La indagación práctica realizada por el docente tiene como finalidad mejorar su desempeño educativo a través de ciclos y reflexión (Latorre, 2003). De acuerdo con la definición del Centro de Estudios e Investigaciones Pedagógicas (2000) “el objetivo principal es reflexionar sobre la práctica educativa para mejorarla, la metodología exige poner en práctica cinco fases: diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión.” Así, en el contexto de este estudio se implementaron cinco fases metodológicas:

- Fase 1: Observación
- Fase 2: Exploración inicial
- Fase 3: Diagnóstico

- Fase 4: Propuesta de Intervención
- Fase 5: Evaluación

3.3.1 Fase 1: Observación

Esta fase tuvo como objetivo definir la población de estudio. Como se expuso en el Capítulo 1, fue necesario realizar un periodo de observación a las poblaciones, que las consideraciones teóricas, planteaban como poblaciones de estudio pertinentes para esta investigación. Con el propósito de identificar si la investigación se debía desarrollar en primero o segundo de primaria, se realizó un periodo de observación de 3 semanas en el que se observaron a los grupos 103, 104, 201 y 202. Este periodo de observación se realizó durante el taller *El Maravilloso mundo de los Hermanos Grimm* y en el *Taller de biblioteca* durante la práctica asistida, en el segundo semestre del año 2022.

El registro de la observación se hizo por medio de un [diario de campo](#) y se determinó si los estudiantes de estos grados se encontraban en la fase que Frith (1985) define como *etapa ortográfica*. Esto, teniendo en cuenta la premisa de Kuhn y Stahl (2003), Chall (1983) y Feldman (2008) en la que afirman cuando se ha superado la etapa de decodificación, los lectores ya estarían preparados para profundizar en el fortalecimiento de los elementos de fluidez lectora, como la prosodia. En el relato plasmado en el diario de campo investigativo se realizó una narración en la que se describieron: a) las características del desempeño lector de los estudiantes, teniendo en cuenta las etapas propuestas por Frith, b) una descripción general de los elementos de la prosodia y c) las apreciaciones en cuanto al nivel de comprensión lectora (literal o inferencial).

3.2.2 Fase 2: Exploración inicial

A partir de los resultados obtenidos en la *Fase 1: Observación*, en la que se eligió el grupo 201 (23 estudiantes) como población de estudio y se realizaron aproximaciones muy someras en

cuanto a la fluidez, prosodia y comprensión lectora, se identificó la necesidad de delimitar más el problema. Al evidenciarse en la Fase 1 que existía una deficiencia en la prosodia, se planteó la *Fase 2: Exploración inicial*, que tuvo como objetivo puntualizar cuales elementos de la prosodia debían ser fortalecidos (ritmo, volumen, pausas, acentuación, entonación y expresividad). También se buscó obtener resultados más claros acerca del nivel de comprensión de lectura. En esta fase se realizaron 3 sesiones exploratorias, cada una con un objetivo específico.

Sesión exploratoria 1

Esta primera sesión tuvo como objetivo evaluar la producción de todos los elementos prosódicos por medio de la lectura en voz alta y evaluar el nivel de comprensión lectora a nivel literal. Para evaluar los elementos de la lectura prosódica se eligió aleatoriamente una muestra poblacional de 5 estudiantes y cada participante leyó en voz alta un fragmento de una adaptación del cuento de los Hermanos Grimm *“El príncipe rana”*. Con el fin de evaluar los elementos prosódicos, el texto se adaptó para que tuviera un número conveniente de pausas y, preguntas y diálogos que permitirían examinar la entonación y la lectura expresiva. La evaluación de este ejercicio se realizó por medio de la [rúbrica de elementos prosódicos](#). Mientras los estudiantes realizaban la lectura en voz alta, se llenaba la rúbrica que calificaba de 1 a 4 el nivel de cada estudiante respecto a cada uno de los elementos de la prosodia.

Posterior a la lectura, se realizó un ejercicio evaluativo de comprensión lectora orientado al nivel literal, en el que debían reconstruir la secuencia del cuento por medio de la organización de imágenes relacionadas con diferentes escenas. Aunque todos los estudiantes del grupo 201 que asistieron ese día (17 estudiantes) participaron en el ejercicio evaluativo, solo se evaluaron las respuestas de los estudiantes que leyeron, debido a que se quería analizar la relación entre la producción de los elementos con prosodia y la comprensión lectora (nivel literal).

Sesión exploratoria 2

En la segunda sesión, se tuvo como objetivo evaluar la comprensión (percepción audible) de los elementos de la lectura con prosodia en la población de estudio y la incidencia en la comprensión lectora. Con este fin, se realizaron dos grabaciones de la lectura en voz alta del cuento de los Hermanos Grimm “*El lobo y los siete cabritos*”. A esta sesión asistieron 18 estudiantes de los 23 que configuraban la población total.

En el [Audio 1](#) se realizó la lectura del cuento sin el uso de elementos prosódicos. En esta grabación se alteraron 5 elementos prosódicos: el ritmo, la entonación, la expresividad, las pausas y la acentuación, mientras que el volumen no presentó variaciones. Esta grabación fue desarrollada por el programa online TTSReader, el cual reproducía la lectura en voz alta del cuento con una voz semi robótica generada por inteligencia artificial. En [el Audio 2](#) se reproducía la lectura en voz alta realizada por la maestra en formación y en el que se producían correctamente todos los elementos prosódicos.

Después de la reproducción del Audio 1 se repartió [una guía](#) en la que se formularon 3 preguntas de comprensión lectora para que los estudiantes las respondieran de forma escrita. Las preguntas formuladas estuvieron orientadas a obtener información de los niveles de lectura literal e inferencial. Este procedimiento se realizó de la misma manera después de la reproducción del Audio 2 y se repartió la misma guía. Con este ejercicio se pretendió contrastar las respuestas de los estudiantes después de escuchar el Audio 1 (lectura sin prosodia) y el Audio 2 (lectura con prosodia). La recolección de datos se hizo por medio de una [sistematización de las respuestas en Excel](#), las cuales se analizaron posteriormente en una rúbrica que evaluaba el nivel literal o inferencial de las respuestas.

Sesión Exploratoria 3

Finalmente, esta tercera sesión, al igual que la primera sesión, tuvo como objetivo examinar la producción de los elementos prosódicos. En esta sesión asistieron 20 estudiantes, de los cuales se eligieron 9 estudiantes (diferentes a los elegidos en la sesión 1) para que realizaran la lectura en voz alta de un texto informativo que se creó para esta sesión: [Entrevista a los hermanos Grimm](#).

Aunque en el Capítulo 2 se expuso el la importancia que tiene para esta investigación el uso de textos narrativos, *Entrevista a los hermanos Grimm* fue un instrumento que contenía múltiples diálogos, lo cuales, como se ha mencionado, aportan elementos prosódicos como la entonación y expresividad. Mientras los estudiantes realizaban la lectura se registró su desempeño en la [rúbrica de evaluación de elementos prosódicos](#).

Los resultados de esta *Fase 2: Exploración inicial*, expuestos en el Capítulo 1, permitieron establecer los elementos de la prosodia que debían fortalecerse (pausas, entonación y expresividad). Por otra parte, esta fase benefició el diseño de la prueba diagnóstica, en cuanto los resultados dieron el aval para la planeación e implementación de esta prueba. Así mismo, en estas sesiones se pudieron reconocer las dinámicas de clase.

3.2.3 Fase 3: Prueba diagnóstica

En consecuencia, con la información obtenida en la fase anterior se diseñó una prueba diagnóstica, cuyo objetivo fue evaluar los elementos prosódicos a profundizar y evaluar el nivel de comprensión lectora a nivel literal e inferencial. En esta prueba diagnóstica participaron 17 estudiantes del total de estudiantes (23 estudiantes) registrados en el grupo 201. La prueba se aplicó de forma individual a los 17 estudiantes. En el marco del tema del taller *El maravilloso mundo de los Hermanos Grimm*, se realizó una adaptación del cuento [“Las doce princesas bailarinas”](#), en la

adaptación de este cuento se incluyeron fragmentos críticos para la evaluación de rasgos prosódicos, como la presencia de diálogos, acotaciones de emociones, pausas, exclamaciones, preguntas, etc. La adaptación de los cuentos infantiles presentados en todas las fases permitió controlar información previa que los estudiantes tuvieran sobre el cuento. Las representaciones gráficas de los 3 elementos prosódicos a evaluar (pausas, entonación y expresividad) aparecieron en el texto de la siguiente manera:

- Pausas: Signos de puntuación como el punto, la coma, los dos puntos y los puntos suspensivos.
- Entonación (en función lingüística): Signos de interrogación y signo de exclamación
- Expresividad (entonación expresiva): Acotación de la emoción, acción o entonación, por ejemplo: “Muy enojado, el rey dijo...”, “...les advirtió gritando...”, etc.

Se definieron 3 partes para el desarrollo de la prueba diagnóstica:

1. Lectura del texto en voz alta.
2. Recuperación de información del texto por medio de un resumen oral (pregunta relacionada con el nivel literal de la comprensión lectora).
3. [Preguntas de comprensión lectora relacionadas con el cuento.](#)
 - 2 preguntas orientadas al nivel literal: una pregunta de reconocimiento de las relaciones causa efecto y una pregunta de reconocimiento de detalle.
 - 2 preguntas orientadas al nivel inferencial: una preguntas de inferencia de detalle relacionado con una acotación a una emoción y una pregunta de inferencia de detalle relacionada a la descripción de lugar.

Los datos se registraron por medio de [la grabación de la lectura en voz alta del cuento](#) en un dispositivo móvil y se [transcribieron las respuestas](#). De acuerdo con las partes de la prueba se diseñaron tres rúbricas de evaluación como instrumento evaluativo:

1. [Rúbrica de lectura en voz alta](#): rúbrica no estandarizada con la que se evaluó la ejecución de los elementos prosódicos que se encontraban en el texto con representación gráfica.
2. [Rúbrica del resumen del cuento](#): rúbrica no estandarizada en la que se evaluó el nivel de comprensión literal y reconstrucción (clasificación de personajes, eventos) y también se evaluó si en el resumen se incluían inferencias de naturaleza convergente o divergente.
3. [Rúbrica de preguntas de comprensión](#): rúbrica no estandarizada en la que se evaluaron las respuestas de las preguntas. Se evaluó si en las respuestas se incluían información explícita o implícita, y si las inferencias realizadas eran de naturaleza convergente o divergente.

3.2.4 Fase 4: Propuesta de intervención

La propuesta de intervención planteada en esta investigación se desarrolló teniendo como base el aprendizaje significativo, Solé (2001) sintetiza el planteamiento de Ausubel (1963, 1968) afirmando que “aprender significativamente quiere decir, poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje...a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de esquemas de conocimiento pertinentes para la situación de que se trate” (párr.4). Esta investigación cumple con esta metodología en cuanto: a) fortalece conocimientos previos, como las pausas representadas en los signos de puntuación, b) trata información clara y organizada y c) “requiere una actividad cognitiva compleja” (párr.6).

La implementación se dio por medio de una [secuencia didáctica](#). Zabala (1995) define la secuencia didáctica como “un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la

consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final.” (p.16). En cuanto a la secuencia didáctica, Díaz-Barriga (2013) afirma que las secuencias didácticas “constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado.” (p.1). De acuerdo con estas definiciones, la secuencia didáctica planteada se diseñó con el objetivo de fortalecer los elementos de la prosodia (pausas, entonación y expresividad)

De acuerdo con el esquema planteado por Díaz-Barriga (2013, p.3) la secuencia didáctica se dividió en 3 unidades temáticas: pausas, entonación y expresividad. En cada unidad se presentaron los objetivos y las sesiones se dividieron, de acuerdo con lo planteado por Díaz-Barriga, así: actividades de apertura, actividades de desarrollo y actividades de cierre. Para cada línea de secuencia o sesión se realizó una planeación previa en donde se determinaron las actividades y con sus respectivos recursos. También, se incluyeron las evidencias de evolución del aprendizaje y los recursos utilizados.

A su vez, las sesiones de cada unidad didáctica se desarrollaron por medio de un taller. Rodríguez (2015) expone que, usualmente, “el taller se concibe como práctica educativa centrada en la realización de una actividad específica y que se constituye en situación de aprendizaje asociada al desarrollo de habilidades manuales o tareas extraescolares” (p.1). Por otra parte, Rodríguez destaca que el taller es una estrategia para investigar sobre ciertos problemas y como estos se evidencian en la interacción en el aula, es por esto por lo que resalta que el taller es una “estrategia multifuncional adecuada para la investigación, la formación y la intervención” (p.3) Así, reconociendo la multifuncionalidad del taller, se desarrollaron 5 talleres, 2 para el fortalecimiento de las pausas y la entonación en función lingüística y 1 taller dedicado a la expresividad o entonación expresiva.

3.2.5 Fase 5: Evaluación

Con el propósito de evaluar si la propuesta de intervención tuvo un impacto en el fortalecimiento de la prosodia y determinar si los talleres de fortalecimiento incidieron en la comprensión lectora, se diseñó una prueba evaluativa en la que participaron 17 estudiantes de los 23 estudiantes que conformaban la población de estudio, grupo 201. Se realizó una adaptación del cuento [“El zorro y el leñador”](#), en la cual se incluyeron fragmentos críticos, como representaciones escritas de los elementos prosódicos como: pausas: presencia de signos de puntuación; entonación en función lingüística: signos de interrogación y exclamación; expresividad: acotaciones de emociones. La prueba se dividió en dos partes:

1. Lectura en voz alta del cuento.
2. 6 preguntas de comprensión lectora:
 - Dos preguntas orientadas al nivel literal: reconocimiento de detalles.
 - Tres preguntas orientadas a nivel a nivel inferencial enfocada en la inferencia de detalle y relacionada con la descripción y emoción de personajes, a partir de la prosodia de los personajes en los diálogos del cuento.
 - Una pregunta a nivel inferencial enfocada en el detalle, pero relacionada con la entonación en función lingüística “¿El leñador le hizo una pregunta al zorro?”

Los instrumentos de evaluación utilizados fueron:

1. [Rúbrica de lectura en voz alta](#): rúbrica no estandarizada con la que se evaluó la ejecución de los elementos prosódicos que se encontraban en el texto con representación gráfica.

2. [Rúbrica de preguntas de comprensión](#): rúbrica no estandarizada en la que se evaluaron las respuestas de las preguntas. Se evaluó si en las respuestas se incluían información explícita o implícita, y si las inferencias realizadas eran de naturaleza convergente o divergente.

3.3 Consideraciones éticas

La investigación educativa y, en especial la investigación- acción pedagógica, tiene una visión que busca la transformación educativa y, por ende, debe ser vista como “actividad moralmente deseable con fines que lleven a la transformación cultural y social” (Carr, 2003). La IAE, al ser también una acción humana tiene un componente ético del que no se puede desligar. Para Sieber (2001, p. 25) “ser ético es parte de un proceso de planeación, tratamiento y evaluación inteligente y sensible, en el cual el investigador busca maximizar los buenos productos y minimizar el riesgo y el daño”, en este sentido la investigación educativa es exitosa en cuanto hay un resultado en la práctica que permite ampliar la teoría evitando dañar a la población estudiada.

De acuerdo con lo anterior y, teniendo en cuenta que la población objetiva para esta investigación estaba conformada por menores de edad, se buscó la protección de su identidad y vida privada, partiendo por lo expuesto en la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2000) Para cumplir este objetivo se compartió un [formato de consentimiento informado](#) a los directores de grupo de los estudiantes para que los allegaran a los padres de los menores dando firma y aprobación a la participación de los estudiantes en la investigación.

Capítulo 4: Propuesta de intervención

4.1 Estrategia didáctica

La propuesta de intervención implementada tuvo como objetivo general fortalecer los elementos prosódicos: pausas, entonación y expresividad (entonación expresiva), con el fin de identificar su incidencia en la comprensión lectora (literal e inferencial). Así, el fortalecimiento de los elementos prosódicos se desarrolló a partir de ejercicios fundamentados en la comunicación no verbal, en específico en el sistema cinésico, en el cual los movimientos corporales y gestuales conscientes e inconscientes poseen un valor comunicativo.

Algunos autores han expuesto que la lectura en voz alta y el cuerpo no están desvinculados, sino que hay una relación física entre el texto y el lector (Link,2020). Para ejemplificar esta afirmación, Link (2020) destaca que los griegos y los latinos cuando realizaban la lectura de poemas realizaban la medida de las sílabas largas o cortas usando un dedo o el pie, de esta forma de medición corporal se originó el *dáctilo* como métrica poética.

Por otra parte, Flora Davis (2010, p.107) narró en su libro *Comunicación no verbal* como Adam Kendon, un analista del lenguaje no verbal detectó que, en la lectura de un discurso, el orador realizaba movimientos corporales con sus brazos cuando realizaba la lectura e iba a pasar de un párrafo a otro, Davis declara que según Kendon “el hombre estaba representando mediante su gesticulación la estructura gramatical de lo que decía. Además, asociaba en forma regular algunos movimientos con frases o ideas particulares.” Lo expuesto por Link (2020) y Davis (2010) resultó primordial para el planteamiento de la estrategia didáctica puesto que, por ejemplo, el fortalecimiento de las pausas se dio por medio de movimientos dactilares y la medición de tiempo planteada por *Lectura en voz alta o apuntes sobre las reglas y ejercicios para leer bien*.

La entonación, la expresividad y lectura, son conceptos que han estado relacionados desde Grecia y la creación del teatro. De acuerdo con Sánchez (1977) en la lectura con prosodia “el lector imprime a la voz los matices y la entonación necesarios para lograr que los oyentes perciban los sentimientos y el estado de ánimo del escritor cuando plasmó sus ideas en el papel” (p.126). La lectura con prosodia requiere habilidades ausentes en la lectura silenciosa como adecuar la voz y los gestos, a los pensamientos y sentimientos que presente el autor.

La lectura en voz alta con entonación, gesticulación muchas veces se asemeja a la dramatización, pero para Charmeux (1992 citado en Galera, 1998) "sería peligroso asimilarlas, es importante que juegos dramáticos, puestas en escena teatrales y lectura en voz alta sean presentadas en el trabajo de clase de modo distinto" (p.116)

Así que, de acuerdo con lo expuesto anteriormente, la propuesta de intervención de este trabajo se desarrolló por medio de talleres en donde la estrategia didáctica se configuró haciendo uso de los sistemas kinésicos planteados por la comunicación no verbal, por otro lado, se usaron herramientas como el cuento infantil con diálogos, los cuales “contribuyen a mejorar las capacidades expresivas” (T. Álvarez, 2001, p.23)

4.2 Diseño de la secuencia didáctica

La [secuencia didáctica](#) propuesta se desarrolló a partir de los resultados obtenidos en las fases 2 y 3 (*Fase 2: Exploración inicial* y *Fase 3: Prueba diagnóstica*) en las que se identificaron los elementos prosódicos que requerían reforzarse y se realizó un diagnóstico del nivel de comprensión lectora de la población. Dado que los elementos que se debían reforzar fueron tres: uso de pausas, entonación y expresividad, se diseñaron tres unidades, una unidad por cada elemento. La implementación de la unidad didáctica se realizó en los espacios de *Taller de Biblioteca* y el taller *El*

maravilloso mundo de los Hermanos Grimm. El primer espacio con un tiempo de clase de 40 minutos y el segundo, 80 minutos. Se realizaron dos sesiones en las dos primeras unidades y una sesión en la última unidad, todo ello para un total de cinco sesiones.

Secuencia didáctica

La secuencia didáctica planteada en esta investigación se organizó en 3 unidades: pausas, entonación (en función lingüística) y expresividad (entonación expresiva). El objetivo de la secuencia fue fortalecer la lectura de pausas, entonación y lectura expresiva, en busca de verificar su incidencia con la comprensión lectora a nivel literal e inferencial. Tuvo una duración de 4 semanas distribuidas entre septiembre y octubre en segundo semestre del año 2022.

Unidad 1: Pausas

Esta unidad fue desarrollada con el objetivo de fortalecer el uso de los signos ortográficos que indican pausa en un texto (punto, la coma, los dos puntos y los puntos suspensivos). El uso correcto de los signos de puntuación en la lectura en voz alta se mide de acuerdo con el tiempo que dura la pausa, sabiendo que, por ejemplo, en la lectura de una coma se realiza una ligera pausa y la lectura de un punto una pausa mayor.


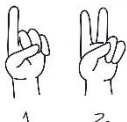
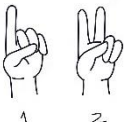
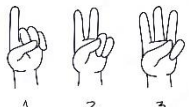
En el primer taller de esta unidad se tuvo como objetivo de identificar el conocimiento o desconocimiento que los estudiantes tenían acerca de los signos de puntuación y sus usos. Para esto, estudiantes elegidos aleatoriamente realizaron la lectura en voz alta del cuento "[*El pescador y su mujer*](#)", sin embargo, en este texto no se presenciaban signos de puntuación. Al finalizar la lectura se les realizaron preguntas a los estudiantes con el fin de verificar si reconocían la falta de signos de puntuación en la lectura y su sensación al leer el texto, por ejemplo, ¿Qué creen que falta en el

texto?, ¿Qué pasa cuando no hay signos de puntuación en un texto? Posteriormente se presentaron y explicaron los usos de los signos de puntuación con ejemplos en frases del cuento leído.

Para reforzar el uso y medición (tiempo de pausa) de los signos de puntuación en la lectura en voz alta se desarrolló una estrategia a partir del sistema kinésico en donde es estudiante al leer una coma o un punto debía hacer la pausa mediada por un movimiento dactilar indicando si, por ejemplo, era una coma, levantaba el dedo como contando el número 1. Este modelo de pausas se desarrolló a partir de lo planteado por *Lectura en voz alta o apuntes sobre las reglas y ejercicios para leer bien* (1865) y Cucuzza y Pineau (2000) en el cual cada pausa se medía a partir de contar un número asociado con el tiempo de pausa, en el que “la pausa de la coma se dice también, dura el tiempo que se tarda en pronunciar uno; la del punto y, el que tarde en contar uno, dos: la de los dos puntos, el de contar uno, dos”. (p.68)

Tabla 3

Estrategia para la de medición de pausas propuesto en la Unidad 1 por medio del movimiento corporal.

Signo de puntuación	Coma	Punto seguido	Dos puntos	Puntos suspensivos
Movimiento corporal	 1	 1 2	 1 2	 1 2 3
Aplicación en la lectura	La posición inicial antes de iniciar la lectura era la mano empuñada. Así, cuando un estudiante empezaba a leer e identificaba una coma, levantaba el dedo índice y realizaba la pausa en el tiempo que demorara bajar el dedo rápidamente. De la misma manera, cuando leía un punto seguido, dos puntos o puntos suspensivos. Vídeo explicativo.			

Nota: Imágenes adaptadas de <https://www.freepik.es>

Al explicar esta estrategia se realizó una práctica individual en la que los estudiantes realizaron la lectura del mismo cuento, pero en el aparecían signos de puntuación y realizaban los movimientos corporales.

En el segundo taller de esta unidad se realizó una actividad en la que se practicó la lectura de pausas mediado por los movimientos corporales aprendidos realizando la lectura "[El castillo](#)". Finalmente, en busca de establecer la incidencia de la lectura de pausa y la comprensión lectora se realizó la lectura del cuento "[Manolo](#)" acompañada de preguntas de comprensión de lectura de selección múltiple, cuyas preguntas estaban relacionadas con la interpretación de pausas. Por ejemplo, una de las preguntas estaba orientada a que los estudiantes identificaran la función de la coma para enumerar, por lo que se preguntó el número de actividades que realizaba el personaje.

Unidad 2: Entonación

Esta unidad tuvo como propósito reforzar la entonación en función lingüística demarcada por la entonación de los signos de interrogación y exclamación presentes en un texto, en la cual hay variaciones tonales ascendentes o descendentes en la lectura de la oración. En el primer taller se buscó identificar si los estudiantes tenían conocimiento del uso de los signos de interrogación y exclamación por medio de [una trivia](#) en la que se elegía, según los estudiantes, el signo más acorde a diálogos del cuento "*Caperucita Roja*". Acto seguido se presentó por medio de un video creado el uso de los signos de interrogación y exclamación.

Con el fin de reforzar el uso de los signos de interrogación y exclamación se presentó la entonación y dos movimientos corporales referentes a la pregunta y a la exclamación. Estos movimientos se plantearon con base a lo expuesto en el *Diccionario Experimental de Gestos* por Ortega (2010) y el *Diccionario de Gestos* de los autores Meo-Zilio y Mejía (1980) del Instituto Caro

y Cuervo en el que exponen que cuando se hace una pregunta “los brazos se abren y las palmas de las manos se ofrecen visibles” (Ortega, 2010, p.5). En el caso de la exclamación se enfatizó solo en la entonación propuesta por Quilis (1993) y expuesta en el capítulo 2. Posterior a esta explicación se realizó una actividad evaluativa en parejas, en la cual debían completar el diálogo de [“Hansel y Gretel”](#) escribiendo los signos de interrogación o exclamación según correspondía. En la segunda sesión de esta unidad se realizó un taller de repaso en el que los estudiantes leyeron un cuento haciendo uso de los signos aprendidos y se realizaron 5 preguntas de comprensión lectora.

Unidad 3: Expresividad

Esta última unidad tuvo como objetivo fortalecer la entonación expresiva haciendo énfasis en las 7 emociones universales propuestas por Goleman (1995), la entonación de cada emoción propuesta por Cabrelles (s.f) y aplicando los gestos propuestos por Ekman (1969). En esta única sesión de esta unidad se desarrolló un taller en el que, inicialmente, se expusieron, [imágenes de los gestos de las emociones](#) representadas por personajes de cuentos de los Hermanos Grimm. Se realizaron preguntas con el fin de identificar si los estudiantes reconocían las emociones y la entonación que realizaban cuando sentían esas emociones. Posteriormente se explicaron las entonaciones expresivas por medio de una [presentación de Power Point](#), en la cual se asociaron los gestos faciales con ejemplos tomados de diálogos de cuentos. Al final, se realizó la reproducción de un [audio de la lectura en voz alta del cuento “La boda de la Señora Zorra”](#) en el que se evidenciaban inflexiones tonales de diferentes emociones y al finalizar la reproducción del audio se realizaron preguntas de comprensión relacionadas con la entonación expresiva en el audio del cuento.

Capítulo 5: Análisis de Resultados

El análisis de los resultados obtenidos en esta investigación se realizó por medio de la triangulación de datos, que se define como “la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos” (Benavides y Gómez, 2005, párr.12). De acuerdo con esta definición, la triangulación de datos se realizó al finalizar la *Fase 5: Evaluación*, momento en el cual ya se habían obtenido los datos las fases por medio de diferentes métodos.

En el análisis de los datos presentados a continuación la muestra poblacional se conforma por 20 estudiantes del grupo 201. Los estudiantes fueron codificados de E1 a E20, esto con el fin de proteger su identidad. Aunque en las fases iniciales (Fase 1 y Fase 2) se determinó como población de estudio la totalidad del grupo (23 estudiantes), se excluyeron 3 estudiantes por no cumplir con los requisitos mínimos de la lectura en voz alta en el contexto de esta investigación (haber superado la etapa alfabética).

Conviene aclarar que, en esta sección se presentarán solo los resultados de la *Fase 3: Prueba diagnóstica*, *Fase 4: Propuesta de intervención* y *Fase 5: Evaluación*, debido a que los resultados de la *Fase 1: Observación* y *Fase 2: Exploración inicial* fueron presentados en el Capítulo 1 de este trabajo. Es necesario resaltar que los resultados en la Fase 1 contribuyeron a la elección del grupo 201 como población de estudio. Mientras que, los resultados de la Fase 2 permitieron delimitar mucho más el problema de investigación, definiendo las pausas, entonación y expresividad como los elementos prosódicos a fortalecer y permitiendo tener una primera aproximación al nivel de comprensión lectora de la población de estudio.

5.1 Análisis de resultados: Fase 3: Prueba diagnóstica

A partir de los resultados de la *Fase 2: Exploración inicial*, en la que se concluyó que los elementos prosódicos a fortalecer eran las pausas, la entonación y la expresividad, se diseñó una prueba diagnóstica que permitió evaluar la producción de estos elementos prosódicos y la comprensión lectora a nivel literal e inferencial. 20 estudiantes participaron en la prueba y se realizó de manera individual. Los datos se recolectaron por medio de la [grabación de audio de la prueba](#) y para su análisis se realizó la [transcripción de los audios](#). La prueba se dividió en 3 partes: lectura en voz alta del cuento *Las doce princesas bailarinas*, resumen del cuento y preguntas de comprensión orientadas al nivel literal e inferencial.

Resultados prueba diagnóstica- Parte 1: Lectura en voz alta

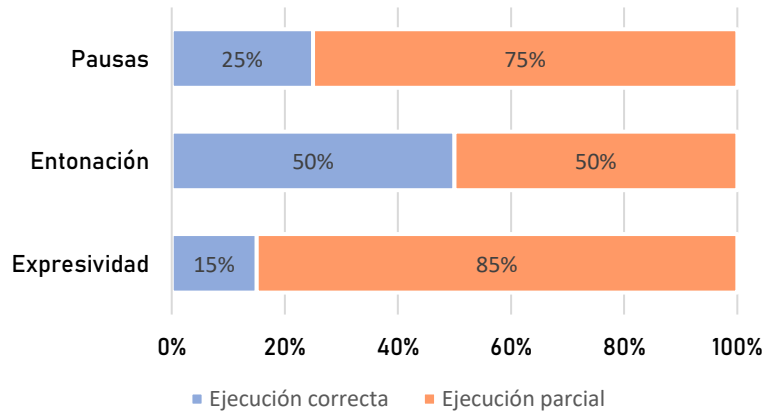
[Los resultados de la lectura en voz alta](#) se analizaron por medio de una [rúbrica de evaluación](#) que evaluaba la producción de los elementos prosódicos (pausas, entonación y expresividad). Para evaluar cada elemento, el texto se dividió en secciones críticas. Se presentaban 7 secciones en las que el lector debía realizar la lectura de pausas representadas con los signos ortográficos (punto, coma, dos puntos y puntos suspensivos), 2 oraciones interrogativas, 8 oraciones exclamativas y 7 oraciones en donde el lector debía realizar la entonación expresiva de emociones según la acotación.

Así, de los 20 estudiantes que aplicaron la prueba diagnóstica los resultados fueron:

- Pausas: 5 estudiantes (25%) realizaron todas las pausas reflejadas en el texto con los signos ortográficos (punto, coma, dos puntos y puntos suspensivos).
- Entonación: 10 estudiantes (50%) leyeron correctamente todas las oraciones interrogativas y exclamativas.
- Expresividad: 3 estudiantes (15%) leyeron todas las oraciones con entonación expresiva.

Figura 8

Resultados prueba diagnóstica- Parte 1: Lectura en voz alta.



Nota: La figura presenta el porcentaje de estudiantes que realizaron la producción correcta y la producción parcial de los elementos de la lectura prosódica planteados en la prueba diagnóstica (pausas, entonación y expresividad)

Resultados de la prueba diagnóstica -Parte 2: Resumen del cuento

En esta segunda parte, los estudiantes debían realizar un resumen del cuento que acababan de leer de forma oral. Se buscaba identificar si en el resumen predominaba la información de tipo literal, inferencial o respuestas que recuperaran información de ambos tipos, literal e inferencial. Por otra parte, se buscaba identificar si la mayoría de las inferencias realizadas eran de naturaleza convergente o divergente. Los resultados se analizaron por medio de un [rúbrica de evaluación](#). Los resultados expusieron los siguiente:

- Predomina información literal: 11 estudiantes (55%) incluyeron principalmente información que se encontraba explícita en el texto.

Por ejemplo, el estudiante E14 incluyó en su resumen:

“...cuando el soldado entró a ese túnel, vio unos árboles de oro y se llevó una hoja de oro y luego vio a las princesas bailando con demonios y entonces el soldado gritó y ellas se dieron cuenta que el soldado estaba ahí...”

Toda la información incluida en este fragmento es de tipo literal, puesto que estaba explícita en el texto. El estudiante no realizó inferencias.

- Información literal e inferencial: 3 estudiantes (15%) incluyeron en su resumen información explícita e implícita en el texto. Por ejemplo, el estudiante E17 incluyó en su resumen:

“...las princesas se escaparon por un hueco y estaban bailando por unos monstruos y el soldado prendió fuego al bosque y el humo las hizo toser”

En este resumen se puede evidenciar que se incluye información literal, como que las princesas se escaparon y bailaban, pero el estudiante incluye información de tipo inferencial diciendo que “el humo las hizo toser”.

- Predomina información inferencial: 6 estudiantes (30%) incluyeron en su resumen información mayoritariamente implícita. En cuanto a la naturaleza de las inferencias:
-Inferencias convergentes: De los 6 estudiantes que incluyeron inferencias, 4 estudiantes (66.6%) hicieron inferencias que se podían deducir del texto

Por ejemplo:

- El estudiante E8 mencionó en su resumen:

“...entonces esa noche ellas estaban muy agotadas y sus zapatillas estaban rotas...”

Aunque en el texto no se dice explícitamente que las princesas estaban “muy agotadas” es un inferencia de causa y efecto que puede ser extraída del texto, debido a que ellas habían bailado toda la noche.

-Inferencias divergentes: De los 6 estudiantes que incluyeron inferencias, 2 de ellos (33.3%) hicieron inferencias que no se podían deducir de la información explícita.

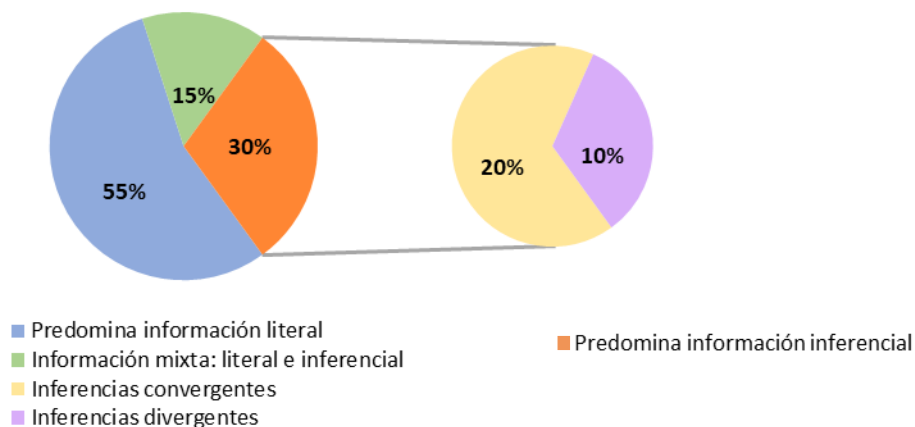
Por ejemplo, el estudiante E15 resume la historia completa diciendo:

“La historia...era como de que... la historia se trataba de que a veces no hay que confiar tanto en la gente porque a veces la gente puede traicionarlo a uno, aunque sea el mejor amigo...”

En el caso anterior, El estudiante realiza inferencias, pero estas no pueden ser extraídas del texto, es una afirmación desconectada de la historia.

Figura 9

Resultados la prueba diagnóstica- Parte 2: Resumen del cuento leído.



Nota: En la gráfica se presentan los resultados de la segunda parte de la prueba diagnóstica. Se presenta el porcentaje de estudiantes que en el resumen usaron información de tipo literal, mixta o inferencial, junto con la naturaleza de las inferencias.

Resultados de la prueba diagnóstica - Parte 3: Preguntas de comprensión

En la tercera parte de la prueba diagnóstica se realizaron cuatro preguntas de comprensión lectora, dos orientadas al nivel literal y dos orientadas al inferencial. En texto se controlaron rasgos prosódicos con el fin de inducir respuestas hacia lo literal e inferencial. Una de las preguntas se

relacionaba con una acotación de emoción la cual es un elemento escrito referente a la expresividad.

Los resultados fueron los siguientes:

- Las preguntas 1 y 3, orientadas al nivel literal, fueron: 1) “¿A propósito de las zapatillas de las princesas, ¿por qué estas aparecían rotas y desgastadas?” y 3) “¿Quién descubre que las princesas estaban embrujadas?”

A la pregunta 1, 17 estudiantes (85%) respondieron recuperando información explícita en el texto, 2 estudiantes (10%) realizaron inferencias de naturaleza divergente y 1 estudiante (5%) no respondió. Entre las respuestas de corte inferencial divergente que realizaron los 2 estudiantes, se encontró, por ejemplo, que el estudiante E13 respondió:

“...porque las princesas que tenían los pies grandes...”

En cuando a la pregunta 3, 17 estudiantes (85%) respondieron correctamente, reconociendo el personaje que ejecutó la acción.

- La pregunta 2 se planteó con el propósito de verificar si los estudiantes identificaban las acotaciones referentes a las emociones expresadas por un personaje y, también, como indica T. Álvarez (2001) revelar rasgos del personaje este por medio de diálogo. La pregunta 2 era: “¿Consideras que el Rey era malgeniado? ¿Por qué?”

A esta pregunta, solo 3 estudiantes (15%) mencionaron que creían que el rey era malgeniado debido a las acotaciones de emoción realizadas en el texto, 12 estudiantes (60%) realizaron inferencias de acuerdo con las acciones del personaje y 5 estudiantes (25%) realizaron inferencias que no se podían extraer del texto, por lo que respondieron de acuerdo con sus experiencias y percepciones personales. Por ejemplo:

- El estudiante E15 respondió diciendo: “Sí, porque en algunas partes, casi al final, decía que gritó y se enfadó”, esta respuesta demuestra la lectura de la acotación.
- El estudiante E14 respondió: “él se ponía como enojón porque ellas dañaban las zapatillas que le costaron mucha plata” (inferencia de causa y efecto que se podía extraer del texto)
- E6 respondió: “...más o menos, porque él las amaba” (inferencia que no podía ser extraída de la información presentada en el texto)

En lo que respecta a las respuestas de la pregunta 4, inducida hacia lo inferencial “¿Cómo era el lugar en donde estaban las princesas bailando?”, 19 estudiantes (95%) respondieron reconociendo detalles explícitos en la lectura.

Conclusiones de los resultados de la Fase 3: Prueba diagnóstica

De acuerdo con los resultados expuestos en esta sección, la prueba diagnóstica evidenció que el 30% de estudiantes realizaron una producción correcta de los elementos prosódicos evaluados (pausas, entonación y expresividad). En cuanto a comprensión lectora, la tendencia indica que predomina la comprensión a nivel literal, en cuanto el 67.5% de estudiantes respondieron utilizando información explícita en el texto. Finalmente, en cuanto al nivel inferencial se evidenció que el 22.5% estudiantes que realizan inferencias de cualquier naturaleza, pero 15% de los estudiantes realizaron inferencias de naturaleza divergente, y el 85% inferencias de naturaleza convergente. Estos resultados permitieron caracterizar la población en términos de su lectura con prosodia y su comprensión lectora, en virtud de los niveles literal e inferencial.

5.2 Análisis de resultados: Fase 4: Propuesta de intervención

Es preciso mencionar que el propósito de la propuesta de intervención radicó en fortalecer la producción y comprensión de pausas, entonación y expresividad por medio del uso del sistema kinésico y gestual. Si bien, el diseño de la propuesta de intervención se enfocó en la práctica de la estrategia didáctica para el fortalecimiento de estos elementos, en cada unidad se desarrollaron tres ejercicios evaluativos.

Unidad 1: Pausas

El ejercicio evaluativo se realizó por grupos de 3 estudiantes (18 estudiantes asistieron a esta sesión) los cuales debían responder 5 preguntas de selección múltiple relacionadas con el cuento *Manolo*. Todas las preguntas fueron planteadas con el fin de evaluar el uso de los signos de puntuación y su relación con la comprensión del texto. [Las respuestas se sistematizaron](#) y los resultados arrojaron que, de los 6 grupos, 3 grupos (50%) tuvieron todas las respuestas correctas y algunos justificaron su respuesta indicando la presencia de signos de puntuación, así:

Figura 10

Respuestas del Grupo 1 a preguntas de comprensión del cuento “Manolo”

- 1 Manolo se divertía realizando:
- d. Muchas actividades *saltaba, jugar en arena, jugar con palitos*
 e. Solo una actividad
 f. Manolo solo tomaba el sol con los demás *había comas, ,*
- 2 ¿Manolo era un galápagos?
- d. Manolo era una tortuga anciana.
 e. Manolo era un niño humano *Manolo, era un galapagos*
 f. Manolo era un niño galápagos *como*

Nota: La respuesta indica “saltaba, jugaba con arena, jugar con palitos, había comas... Manolo, era un galápagos...coma”

Posterior a este ejercicio, se realizó un ejercicio de práctica de los movimientos kinésicos aprendidos (conteo de tiempo de pausas con los dedos). Para esto, se eligió un representante de cada

grupo para que realizara la lectura en voz alta de un texto aplicando los movimientos aprendidos, los resultados de este ejercicio se registró en una [rúbrica](#).

Unidad 2: Entonación

El ejercicio evaluativo de esta unidad consistió en un ejercicio en parejas (20 estudiantes, divididos en 10 grupos) en el que debían completar los diálogos del cuento usando los signos de puntuación y exclamación según el caso, para fortalecer la entonación en función lingüística. Los [resultados de este ejercicio evaluativo](#) arrojaron que 8 grupos (80%) obtuvieron una calificación en la cual, de 27 puntos, más de 20 puntos (74%) eran correctos. Al final del ejercicio, se realizó la lectura en voz alta de un representante de 3 grupos en la que realizaron la entonación correspondiente a las preguntas y exclamación. Los 3 grupos obtuvieron una ejecución correcta en la lectura del 24 oraciones de las 27 oraciones interrogativas y exclamativas. Al final de ejercicio ,se practicaron las entonaciones con diversas preguntas y exclamaciones.

Unidad 3: Expresividad

En esta unidad se evaluó la comprensión (percepción) de expresividad en la lectura con prosodia y su incidencia en la comprensión lectora. Para realizar este ejercicio evaluativo, los estudiantes practicaron previamente la entonación de las emociones planteada por Cabrelles (2012) en la lectura de un cuento. El ejercicio consistió en la reproducción del [audio de la lectura en voz alta del cuento “La boda de la Señora Zorra”](#) ejecutando la entonación expresiva de diferentes emociones. En este ejercicio participaron 20 estudiantes y se realizaron 6 preguntas de comprensión lectora relacionadas con la expresividad. [Los resultados](#) de este ejercicio presentaron que, de los 20 estudiantes, 17 (85%) incluyeron en alguna de sus respuestas información inferencial relacionadas con la entonación de las emociones aprendidas. Un ejemplo se muestra en la figura 11, en el que el

estudiante E7 responde las emociones que infiere del audio del cuento, puesto que no había información explícita que indicara las emociones de los personajes.

Figura 11

Respuestas del estudiante E7

4. ¿Cuál fue la reacción del pueblo al enterarse de la muerte del Viejo Zorro? ¿Por qué?
 Respuesta: asustados.

5. ¿Qué sintió el Viejo Zorro al saber que su esposa se casaría nuevamente?
 Respuesta: enojado y con rabia.

6. ¿Cuál crees que fue la actitud del joven zorro pretendiente de 9 colas?
 Respuesta: alegre.

Nota: "asustados – enojado y con rabia – alegre"

Conclusiones de los resultados de la Fase 4: Propuesta de Intervención

Esta fase permitió el fortalecimiento de los elementos de la lectura con prosodia por medio de la estrategia didáctica basada en el sistema kinésico y proporcionó nuevos indicios sobre la relación entre lectura con prosodia y comprensión lectora. En relación con el fortalecimiento de los elementos prosódicos, los resultados del ejercicio evaluativo de las pausas evidenciaron que los estudiantes reconocían la importancia de los signos de puntuación para la construcción de significado. Adicionalmente, aprendieron a automatizar los movimientos kinésicos para realizar las pausas con la duración adecuada.

Sumado a lo anterior, se fortaleció la entonación de los signos de interrogación y exclamación. También, se pudo identificar que los estudiantes eran sensibles a percibir los elementos de la lectura con prosodia y reconocían la entonación de las emociones relacionadas con la expresividad. Esta comprensión de la expresividad evidenció que la entonación expresiva parece tener incidencia en la realización de inferencias, como el estado de ánimo de un personaje e incluso,

las características físicas. La creación de inferencias permitía integrar información presente en el texto.

5.3 Análisis de resultados de la Fase 5: Evaluación

En esta prueba final participaron 17 estudiantes de los 20 elegidos como población de estudio. La prueba evaluativa se dividió en tres partes: lectura en voz alta, reconocimiento de elementos prosódicos y preguntas de comprensión.

Resultados prueba evaluativa Parte 1: Ejecución de elementos prosódicos

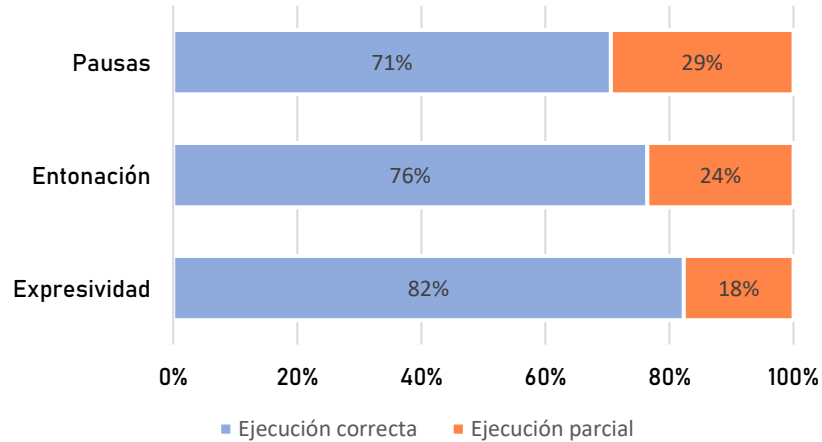
En esta parte de la prueba se pidió a los estudiantes que realizaran la lectura en voz alta del cuento “*El zorro y el leñador*”. El texto se dividió en 3 secciones críticas relacionadas con la entonación expresiva, 7 oraciones de entonación en función lingüística y, 3 secciones de narración en la que había múltiples signos relacionados con las pausas. Los resultados (figura 12) se obtuvieron por medio del análisis de [una rúbrica](#) que evaluaba las secciones del texto, los resultados fueron los siguientes:

- 14 estudiantes (82.3%) hicieron correctamente la entonación expresiva en las 3 secciones del cuento en las que presentaba una la acotación a una emoción de un personaje.
- 12 estudiantes (70.5%) realizaron correctamente las pausas y su duración en las 3 secciones del texto.

13 estudiantes (76.4%) ejecutaron la entonación interrogativa y exclamativa de las 7 preguntas y exclamaciones.

Figura 12

Resultados Fase 5: Evaluación. Porcentaje de estudiantes que ejecutaron correctamente los elementos prosódicos fortalecidos.



Resultados prueba evaluativa Partes 2 y 3: Comprensión lectora (literal e inferencial)

Posterior a la lectura de los estudiantes, se realizó la reproducción de un audio de la lectura en voz alta del mismo cuento, sin embargo, la historia del cuento presentaba una variación en la parte final. En la lectura que realizaron los estudiantes en la parte final había una oración imperativa exclamativa y con entonación de enojo, mientras que en el audio se presentaba una oración interrogativa y con entonación de tristeza. Al finalizar la reproducción del audio, se realizaron 6 preguntas de comprensión, 2 preguntas orientadas al nivel literal relacionadas al uso de pausas y 4 preguntas orientadas al nivel inferencial. El registro de las respuestas se tabuló en una [rúbrica de evaluación de cada pregunta](#). Los resultados fueron los siguientes:

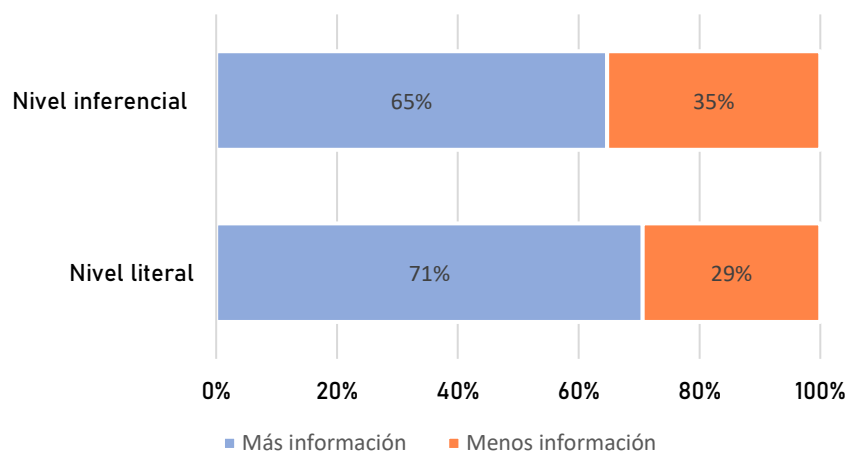
- Preguntas orientadas al nivel literal: ¿Quiénes hablan en el cuento? y ¿El cazador utiliza muchas palabras para describir al zorro? A estas preguntas, 15 estudiantes (88.2%) respondieron correctamente ambas preguntas. Por ejemplo, el estudiante E1 respondió a la pregunta 2: “muchas... eh... feo, hocico largo, cola gris...” En la respuesta se evidencia que el

estudiante realiza la enumeración de las características y separa las palabras realizando pausas.

- Preguntas orientadas al inferencial: “¿Qué emociones escuchaste en el audio?, ¿Cómo se sintió el zorro al inicio de la historia? y ¿Cómo se sintió el zorro al final de la historia?” Es preciso aclarar, que en el audio no se realizan acotaciones relacionadas con más emociones, se quería que la entonación expresiva revelara el estado emocional del personaje. A estas preguntas 13 estudiantes (76.4%) acertaron en su respuesta. Por ejemplo, el estudiante E19 respondió diciendo: “escuché que el zorro estaba como sorprendido”
- La última pregunta orientada al nivel inferencial tenía como objetivo que el estudiante, a partir de la entonación, respondiera si escuchaba una interrogación o una exclamación. A esta pregunta, 10 estudiantes (58.8%) respondieron acertadamente indicando que habían escuchado una pregunta. Por ejemplo, el estudiante E15 responde: “Sí, le hace una pregunta...le dice ¿por qué no me das las gracias?”

Figura 13

Porcentaje de estudiantes que respondieron a las preguntas de comprensión lectora rescatando información literal e inferencial.

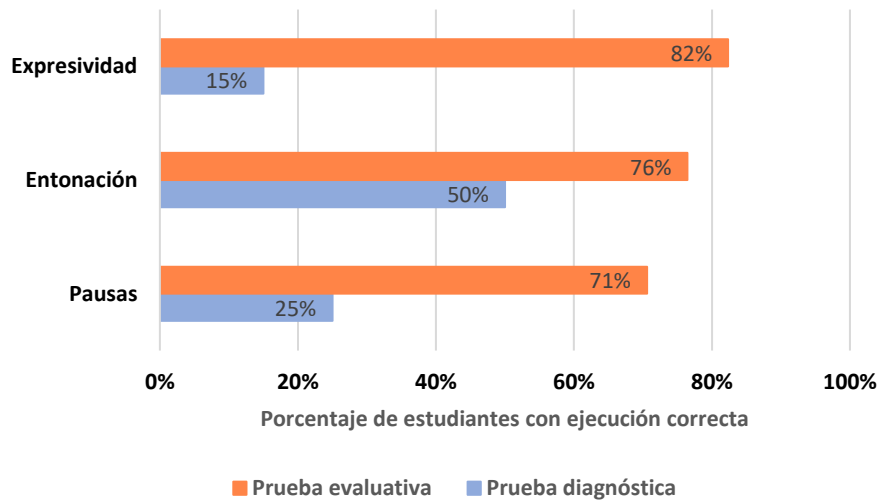


5.4 Análisis contrastivo: Prueba diagnóstica y Prueba evaluativa

En cuanto al fortalecimiento de la producción de los elementos prosódicos por medio de la propuesta de intervención, al realizar un contraste entre los resultados de la prueba diagnóstica (Fase 3) y la prueba de evaluación final (Fase 5) se evidenció que la lectura de pausas aumentó de un 25% a un 71%, la entonación (entonación de signos de interrogación y exclamación) pasó de un 50% a un 76% y, la entonación expresiva de un 15% a un 85% (Figura 14). Aunque, este aumento se podría atribuir a la intervención realizada, es necesario destacar los factores externos que incidieron en este que el aumento de estos resultados, como que los estudiantes ya habían estudiado estos signos ortográficos en la asignatura de Lengua Castellana, contribuyendo al aprendizaje significativo.

Figura 14

Producción de elementos prosódicos: contraste entre los resultados de la prueba diagnóstica y prueba evaluativa final.



Los resultados más llamativos son los referentes a la producción y comprensión de la expresividad en la lectura con prosodia, puesto que el reconocimiento de las entonaciones de emociones fue un tema nuevo (Unidad 3) que no habían aprendido en otras clases. El aumento en la

ejecución y comprensión de la entonación expresiva expresividad se puede deber a que los estudiantes se sentían emocionalmente vinculados la lectura, su cuerpo hacía parte del proceso lector y como afirmó Link (2020) había una conexión entre la lectura y el cuerpo. En la Unidad 3 de la propuesta de intervención, se recalcó que para realizar la entonación de una emoción era importante realizar el gesto facial y resultaba interesante observar que los estudiantes leían exagerando los gestos.

Los estudiantes fueron receptivos al momentos de realizar los movimientos kinésicos y gestuales, incluso buscaron memorizarlos para realizarlos automáticamente. Aún, en la prueba evaluativa final, 5 estudiantes preguntaron si debían realizar la lectura haciendo los movimientos manuales (conteo con dedos del tiempo de pausa) y 2 estudiantes realizaron los movimientos automáticamente mientras realizaban la lectura.

Por otra parte, de acuerdo con los análisis realizados, la comprensión y el reconocimiento audible de los elementos de la lectura con prosodia tendían a estar relacionados con los resultados de comprensión lectora, específicamente los resultados referentes a las preguntas orientadas al nivel inferencial. La respuestas en la que la información literal predominó varió solo en un 1%, mientras que el nivel inferencial pasó de un 45% a un 65%. El número de inferencias realizadas aumentaba cuando estaban expuestos a una lectura con prosodia, en especial, cuando se leía un texto con expresividad. Al escuchar las entonaciones expresivas de las emociones los estudiantes realizaban conjeturas acerca de las características físicas y la personalidad del personaje. Las respuestas de los estudiantes evidenciaron que hay una dificultad para comprender un texto en el que se omiten los elementos prosódicos y, también, se destacó que la prosodia permitía el aumento de información que se podía inferir del texto.

Capítulo 6: Conclusiones

En primer lugar, se pudo concluir que una estrategia fundamentada en el fortalecimiento de la lectura con prosodia tuvo una incidencia en la comprensión lectora en el grado 201. Como afirmaron autores como Kuhn y Stahl (2003) Schwanenflugel et. Al (2004) la prosodia es indispensable en la extracción de significado de un texto. En referencia al nivel de comprensión lectora, los resultados evidenciaron que la producción y comprensión de los elementos prosódicos tiene una incidencia mayor en el nivel de comprensión inferencial, y aún más, son una fuente productora de inferencias.

El modelo metodológico de esta investigación permitió que se pudiera ahondar en los elementos prosódicos susceptibles a fortalecer y no abordar someramente todos los elementos. Esto facilitó que no se pasara por alto establecer la incidencia de la lectura con prosodia y la comprensión lectora. En cada fase, se pudo desarrollar un ejercicio evaluativo de comprensión lectora, por lo que esto contribuyó a tener un conjunto de resultados sólido que determinó una mejora en la comprensión a nivel literal. Por otra parte, la propuesta de intervención sensibilizó a los estudiantes ante los rasgos prosódicos y, en la práctica, ellos pudieron reconocer su importancia.

Adicionalmente, se pudo distinguir que la producción correcta de pausas permite que el oyente de una lectura pueda comprender mejor el texto y el lector pueda extraer significado a partir de las funciones de los signos de puntuación. En relación con la entonación en función lingüística, los estudiantes reconocieron que la correcta entonación de un signo de interrogación o exclamación puede cambiar por completo el sentido de una oración y permite reconocer el estado mental de un personaje, porque expresa duda o seguridad. Sobre la expresividad se ha constatado lo afirmado por Cantero (1998) “la entonación expresiva es el medio de transmisión más dúctil y variable, y

constituye un arsenal codificado, no lingüística, sino culturalmente...” (p.12). Esto debido a que este componente prosódico promueve la realización de conjeturas y, en consecuencia, promueve la imaginación.

Ahora bien, con respecto a la estrategia pedagógica, es posible afirmar que la comunicación no verbal es un mecanismo pertinente para la producción de elementos de la lectura con prosodia. Vincular al cuerpo cuando se lee en voz alta, permite, como en la antigua Grecia (Link, 2020), desarrollar formas de medición. Realizar la entonación de una emoción acompañada por gestos permite que el lector y los oyentes perciban los sentimientos y emociones que el texto pretende compartir (Sanchez,1977). En un mundo permeado por las nuevas herramientas tecnológicas, es valioso utilizar el cuerpo como herramienta para aprender.

A partir de esta investigación se reitera la necesidad de seguir profundizando en el fortalecimiento de la lectura con prosodia, desde su producción y comprensión, dado que los rasgos prosódicos (pausas, entonación y expresividad), abordados en este estudio, activaron en el lector procesos de construcción de sentido relacionados con la elaboración de inferencias sobre textos narrativos. Además, resulta pertinente examinar la incidencia de la prosodia en el nivel de comprensión crítica, especialmente, en poblaciones como la abordada en este estudio.

7. Anexos

Todos los anexos:

https://drive.google.com/drive/folders/1kbspTCLm9L_eG9w6nnvZh-id72gRdzbN?usp=drive_link

Anexos ordenados según el desarrollo metodológico:

- **Fase 1: Observación**

[Diario de Campo Observación Grados 103,104, 201 y 202.](#)

- **Fase 2: Exploración inicial**

[Rúbrica - Evaluación de producción de elementos prosódicos - Navarro Benítez.](#)

Sesión exploratoria 1

[Lectura - Cuento El príncipe Rana.](#)

[Ejercicio evaluativo – Reconstrucción de secuencia narrativa del cuento El príncipe Rana.](#)

[Resultados Ejercicio evaluativo -Reconstrucción de secuencia narrativa.](#)

Sesión exploratoria 2

[Audio 1-Lectura-no-expresiva-del-cuento.](#)

[Audio 2-Lectura-expresiva-del-cuento.](#)

[Taller de comprensión lectora - El lobo y los siete cabritos.](#)

[Respuestas - Audio 1.](#)

[Respuestas - Audio 2.](#)

[Sistematización respuestas – Transcripción.](#)

Sesión exploratoria 3

[Texto informativo Entrevista Con los Hermanos Grimm.](#)

- **Fase 3: Prueba diagnóstica**

[Lectura - Las 12 Princesas Bailarinas.](#)

[Preguntas de Comprensión - Las 12 Princesas Bailarinas.](#)

[Rúbricas de evaluación, audios y resultados.](#)

- **Fase 4: Propuesta de intervención**

[Secuencia didáctica.](#)

Unidad 1: Pausas: [Lecturas, actividades, rúbricas, ejercicios evaluativos y resultados.](#)

Unidad 2: Entonación: [Lecturas, actividades, rúbricas, videos y resultados.](#)

Unidad 3: Expresividad: [Lecturas, actividades y resultados.](#)

- **Fase 5: Evaluación**

Momento 1: [Lectura y Preguntas - El zorro y el cazador.](#)

Momento 2: [Audio - Lectura expresiva - El zorro y el cazador.](#)

Respuestas audios: [Audios de los estudiantes.](#)

[Rúbrica de lectura en voz alta - El zorro y el leñador.](#)

[Rúbrica de preguntas de comprensión - El zorro y el leñador](#)

[Resultados Prueba evaluativa final](#) – respuestas a preguntas de comprensión.

8. Referencias

- Adlof, S., Catts, H., Little, T. (2006). *Should the Simple View of Reading Include a Fluency Component?* Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/225204173_Should_the_Simple_View_of_Reading_Include_a_Fluency_Component
- Aguilar, S. & Barroso, J. (2015). *La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>
- Alcantara, R., Cabanilla, J., Espina, F., Villamin, A. (2003). *Teaching strategies 1*. E-Book. Recuperado de: https://www.google.com.co/books/edition/Technical_Writing/u4ARqwmk7SwC?hl=en&gbpv=1
- Álvarez, A. & Orellano, E. (1979). *Desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura según la teoría de Piaget. Segunda parte*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511205>
- Álvarez, A. (2001). *La Prosodia*. Recuperado de: <http://elies.rediris.es/elies15/cap21.html>
- Álvarez, T. (2001). *El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua*. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0101110017A>
- Anónimo. (1865) *Lectura en alta voz*. E-Book. Recuperado de: https://www.google.com.co/books/edition/La_Lectura_en_alta_voz_%C3%B3_apuntes_sobre/4ZW9Fi0WJGEC?hl=en&gbpv=1&dq=cuanto+dura+una+pausa+de+una+coma&pg=PA57&printsec=frontcover
- Arias, J., Villasís, M. A., Miranda, N., María, G. (2016). *El protocolo de investigación III: la población de estudio*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=486755023011>
- Benavidez, M. & Gómez, C. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008
- Bonafonte, A., LListerri, J., Machuca, M. (2006). *Los sistemas de diálogo*. E-book. Recuperado de https://www.google.com.co/books/edition/Los_sistemas_de_di%C3%A1logo/oYygBKb3Jw0C?hl=en&gbpv=1&dq=tipos+de+pausas+lectura&pg=PA193&printsec=frontcover
- Borzzone de Manrique, A. & Signorini, A. (2000). *Lectura y prosodia: una vía para el estudio del procesamiento cognitivo*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/180/18011322002.pdf>

- Briones, A. (2008). *El Cuento Literario*. E-Book. Recuperado de:
https://www.google.com.co/books/edition/El_cuento_literario/hJ0jx2Xd7_gC?hl=en&gbpv=1&dq=el+cuento&printsec=frontcover
- Cabrelles, S. (s.f.). *La influencia de las emociones en el sonido de la voz*. Recuperado de:
<https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-influencia-de-las-emociones-en-el-sonido-de-la-voz/html/>
- Caldiz, A. (2012). *La prominencia prosódica en español y en inglés: Un análisis contrastivo*. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2724/ev.2724.pdf
- Cantero, F. (1998). *Conceptos Clave en Lengua Oral*. Recuperado de:
http://www.appuifle.net/cantero_conceptos_claves.pdf
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. E-Book. Recuperado de: https://dpe.upnfm.edu.hn/espacios_formativos/LENGUA_Y_LITERATURA/Ense%C3%B1ar%20Lengua%20-%20Daniel%20Cassany.pdf
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Comunicación no verbal*. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comunicacionnoverb.html#:~:text=El%20concepto%20designado%20por%20comunicaci%C3%B3n,se%20caracterizaron%20por%20su%20interdisciplinariedad.
- Cervantes, R., Pérez, J. Alanís, M. (2017). *Niveles de comprensión lectora. Sistema conalep: caso específico del plantel n° 172, de ciudad victoria, tamaulipas, en alumnos del quinto semestre*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/654/65456039005.pdf>
- Cescenzi, F. (2019). *Algunos aspectos no tan difundidos sobre la acentuación en nuestra lengua*. Recuperado de: <https://glotopolitica.com/2019/02/05/algunos-aspectos-no-tan-difundidos-sobre-la-acentuacion-en-nuestra-lengua/#:~:text=Esto%20es%20lo%20que%20se,los%20acentos%20sint%C3%A1cticos%20o%20m%C3%A1ximos>
- Chafe, W. (1988). *Punctuation and the prosody of written language - Written Communication*. Recuperado de: <https://www.semanticscholar.org/paper/Punctuation-and-the-Prosody-of-Written-Language-Chafe/f1306bc4c768eb231e6bf74b3036984f96a85b45>
- Chall, J. (1983). *Stages of Reading Development*. Recuperado de:
<https://newlearningonline.com/literacies/chapter-15/chall-on-stages-of-reading-development>
- Clark, E., Kessinger, J., Duncan, S. Bell, M., Lahne, J., Gallagher, D. O'keefe, S. (2020). *The Facial Action Coding System for Characterization of Human Affective Response to Consumer Product-Based Stimuli: A Systematic Review*. Recuperado de:
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00920/full>

- Coll, C. & Solé, I. (2001). *Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica*. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_38/nr_398/a_5480/5480.htm
- Condemarin, M. (2000). *Evaluación de la comprensión lectora*. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n2/02_02_Condemarin.pdf
- Cuczza, H. (2000). *Escenas de lectura en la Historia de la Educación Argentina*. E-Book. Recuperado de: <https://www.calameo.com/read/006939592d578a386bea6>
- Cuetos, F. (2010) *Psicología de la Lectura*. E-Book. Recuperado de: <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/e8af5d9efa333b58dbccb1ccedb85745.pdf>
- Díaz, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Recuperado de: http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. E-Book. Recuperado de: <https://buo.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Faires, F. (2021). *Tono y Entonación*. Recuperado de: <https://www.scribd.com/document/544262892/Tono-y-Entonacion>
- Feldman, R. (2008) *Desarrollo en la infancia*. E-Book Recuperado de: <https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2019/04/ROBERT-FELDMAN.-DESARROLLO-EN-LA-INFANCIA.pdf>
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1972): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI. Recuperado de: <https://www.scribd.com/document/490069753/Los-Sistemas-de-Escritura-y-El-Desarrollo-Del-Nino-Emilia-Ferreiro#>
- Flora, D. (2010). *Comunicación no verbal*. Recuperado de: <https://comunicacionenlaunsj.files.wordpress.com/2011/09/la-comunicacion3b3n-no-verbal.pdf>
- Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/245583604_Beneath_the_surface_of_developmental_dyslexia
- Galera, F. (s.f.). *Lectura expresiva y comunicación oral*. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/61902307.pdf>
- González, M. (2005). *Comprensión lectora en niños morfosintaxis y prosodia en acción*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=107910>

- Hudson, R., Lane, H., Pullen, P. (2005). *Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?.* Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/242757736_Reading_Fluency_Assessment_and_Instruction_What_Why_and_How
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES. (2022). *Herramientas de análisis para docentes sobre las competencias de los estudiantes en los grados 3º, 5º y 9º 2022: Aprendizajes en el área lenguaje (Lectura) de grado 3º.* Recuperado de:
https://www.icfes.gov.co/documents/39286/6158201/26_01_23_Lectura3_3579.pdf/a0a4b21d-73e4-b552-56df-32d9a7e8a1a4?version=1.0&t=1675272759975
- Jenkinson, M. (1989). *Sources of Knowledge for Theories of Reading.* Recuperado de:
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/10862969609546837>
- Kim, Y. & Wagner, K. (2015). *Text (Oral) Reading Fluency as a Construct in Reading Development: An Investigation of Its Mediating Role for Children from Grades 1 to 4.* Recuperado de: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25848201/>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition.* Recuperado de:
[https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgjt55.\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=363996](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjt55.))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=363996)
- Kuhn, M. & Stahl, S. (2003). *Fluency: A review of developmental and remedial practices.* Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/232464913_Fluency_A_review_of_developmental_and_remedial_practices_Journal_of_Educational_Psychology_95_3-21
- León, O. (2019). *Cómo emplear la voz durante el alegato.* Recuperado de:
<https://oscarleon.es/emplear-la-voz-alegato/>
- Link, D. (2017). *La Lectura: Una Vida.* E-Book. Recuperado de:
https://www.google.com.co/books/edition/La_lectura_una_vida/mFFWEAAAQBAJ?hl=en&gbpv=1&dq=leer+involucrando+el+cuerpo&pg=PT44&printsec=frontcover
- López, S. (2016). *Prosodia y comprensión lectora: una relación bidireccional.* Recuperado de:
<https://zaguan.unizar.es/record/59091/files/TAZ-TFG-2016-3049.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Estándares Básicos De Competencias Del Lenguaje.* Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015) *Derechos Básicos de Aprendizaje Grados de 1ro a 11.* Recuperado de: <https://industrial.edu.co/pdf/dba-de-1-11.pdf>
- Monroy, J. & Gómez, B. (2009). *Comprensión Lectora.* Recuperado de:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a08.pdf>

- Moreno, M. (2002). *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/294445193_22_2002_Didactica_de_la_prosodia_d_el_espanol_la_acentuacion_y_la_entonacion
- National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: an evidence-based assesment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. E-Book. Recuperado de: <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Navarro, A. (2015). *Beneficios de la lectura expresiva en la competencia lectora*. Recuperado de: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45066/TFG%20Agu%20Santa%20M%C2%AA%20Navarro%20Benitez%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Obediente, E. (1999). *Fonética y fonología*. E-Book. Recuperado de: <https://books.google.co.ve/books?id=tRSOo-Msmh4C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Pérez, M. J. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:40a833f1-db59-4b9d-984b-164ae496892e/re200510-pdf.pdf>
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child Book*. Recuperado de: <https://www.alohabdonline.com/wp-content/uploads/2020/05/The-Psychology-Of-The-Child.pdf>
- Piaget, J. (1926). *The Language And Thought Of The Child*. Recuperado de: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.188629/page/n5/mode/2up?q=concrete>
- Poyatos, F. (1994). *La Comunicación No Verbal*. Recuperado de: <https://www.scribd.com/document/435116059/La-Comunicacion-No-Verbal-Poyatos>
- Poyatos, F. (1994): *El paralenguaje en la enseñanza de segundas lenguas*, en Revista Digital “Investigación y Educación”. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/351578017_La_comunicacion_no_verbal_y_su_en_senanza_en_segundas_lenguas_y_lenguas_extranjeras
- Quilis, A. (1993). *Tratado de fonética y fonología españolas*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/51/TH_51_001_152_0.pdf
- Quilis, A. (1997). *Principios de fonología y fonética española*. Recuperado de: https://www.academia.edu/31349204/Quilis_Antonio_Principios_de_fonologia_y_fone_Book_ZZ_org
- Rebollo, L. (1997). *Pausas y ritmo en la lengua oral. Didáctica de la pronunciación*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0665.pdf

- Rencio, S. (2017). *Prosodia y comprensión lectora en Educación Primaria*. Recuperado de: https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/117325/1/SRP_TESIS.pdf
- Rodríguez, A. (1982). *Los cuentos maravillosos españoles*. Ed. Crítica, Grupo Editorial Grijalbo, Barcelona. En Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes Saavedra. Recuperado de: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-cuentos-populares-o-la-tentativa-de-un-texto-infinito-0/html/013093d4-82b2-11df-acc7-002185ce6064_28.html
- Román, D. (2011). *Manual para el análisis fonético acústico*. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/EFE/article/view/252418/338818>
- Ruiz, N. (2013). *Efectos del entrenamiento en fluidez lectora sobre la competencia lectora en niños de educación primaria: el papel de la prosodia*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=59129>
- Schwanenflugel, P. & Kuhn, M. (2016). *Reading Fluency*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/299788615_Reading_Fluency
- Schwanenflugel, P., Hamilton, A., Kuhn, M., Wisenbaker, J., Stahl, S. (2004). *Becoming a Fluent Reader: Reading Skill and Prosodic Features in the Oral Reading of Young Readers*. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/2004-11358-010>
- Signorini, A., Borzone de Manrique, A. (2003). *Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas [Learning to read and spell in Spanish. The prevalence of phonological strategies]*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18020102>
- Smith, F. (1989). *Comprehension and Learning*. Recuperado de: <https://arvindguptatoys.com/arvindgupta/franksmith3.pdf>
- Snowling, M., & Frith, U. (1986). *Comprehension in "hyperlexic" readers*. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0022096586900330>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. E-Book. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- The Emotional Intelligence Academy. (s.f.). *Facial Action Coding System (FACS)*. Recuperado de: <https://www.eiagroup.com/study/facial-expressions/facial-action-coding-system-facs/>
- Toledo, N. (2016) *Población y Muestra*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.11799/63099>
- Universidad de Indiana. (s.f.). *Acento y acentuación*. Recuperado de: <https://iu.pressbooks.pub/fonosdelesp/chapter/acentos-y-acentuacion/#:~:text=Estr%C3%A9s%20o%20acento%20%C3%A9xico,se%20refiere%20a%20esta%20prominencia.>

Universidad Pedagógica Nacional & Instituto Pedagógico Nacional. (2019). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Recuperado de: [http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/PEI%202019%20\(21-08-20\).pdf](http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/PEI%202019%20(21-08-20).pdf)

Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Recuperado de: <https://desfor.infod.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>