

Qué información nos da el tiempo que cada escolar invierte en leer un texto:

Nuevas interpretaciones

RESUMEN

La importancia que en los últimos años se le ha dado a la velocidad lectora en el panorama escolar ha despertado numerosos debates entre profesores e investigadores. En este trabajo, mostramos los resultados de correlacionar el tiempo que 72 lectores noveles—24 de 2º, 4º y 6º de Primaria, respectivamente— invierten en leer (sin condiciones de velocidad) un relato adecuado a su edad con sus resultados de comprensión y sus estrategias prosódicas de decodificación. Los resultados muestran correlaciones positivas entre las variables relacionadas con el tiempo que cada informante invierte en leer y sus habilidades prosódicas, pero no con su comprensión. Se concluye que las estrategias prosódicas tienen mayor incidencia en la comprensión que el tiempo de lectura porque de ellas depende la buena aplicación de las estrategias interpretativas (y no del tiempo).

Palabras clave: Fluidez, Velocidad, Lectura, Comprensión, Prosodia

Objetivos

Esta comunicación tiene como objetivo: *Describir la relación entre el tiempo normal de lectura y las estrategias prosódicas, entre el tiempo normal de lectura y la calidad de la comprensión lectora y entre las estrategias prosódicas y la calidad de comprensión en una muestra de 72 lectores noveles.* Debe tenerse en cuenta que los informantes leerán los textos en voz alta sin condiciones de tiempo o de velocidad, puesto que su único objetivo será leer para asumir una comprensión general del texto.

Marco teórico

De acuerdo con publicaciones tan influyentes como el *National Reading Panel* (NIHD 2000), la fluidez —definida como el equilibrio entre velocidad, precisión y expresividad— resulta ser un factor crítico para la comprensión. Pero tal y como indica Calero (2014:38-39):

El procedimiento prevalente de evaluación de la fluidez lectora en la escuela ha situado al profesor (con su cronómetro), como el único responsable del seguimiento, control y evaluación de un aspecto singular de este aprendizaje: la velocidad lectora. [...] Esas prácticas de evaluación de la fluidez lectora suelen carecer de significatividad para muchos lectores, y para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje dado que, por un lado, muchos estudiantes acostumbran a focalizar su atención casi con exclusividad en la gestión de su velocidad lectora, y no en la comprensión del texto; y por otro, no proporcionan retroalimentación de carácter formativo ni al docente ni al alumno, para la oportuna toma de decisiones de ambos en favor de la mejora en este aprendizaje.

[...] Se parte de la idea errónea que considera el incremento en velocidad lectora como la causa, y no como la consecuencia de una lectura fluida; es decir, se asume que si la velocidad se incrementa, la fluidez mejorará también. No obstante, [...] exigir a los alumnos que lean con velocidad supone, en muchos casos, que ambas: su lectura prosódica y su comprensión lectora sufran, se vean disminuidas de un modo significativo.

En efecto, tal y como recoge Ecurra (2003: 108):

Para Nuttall (1996) y Champeau de López (1993), la velocidad lectora y la comprensión de lectura están estrechamente relacionadas, pero la naturaleza precisa del eslabón entre ellos ha sido el enfoque de un debate. Se piensa que un lector lento muy probablemente tendrá una baja comprensión de lectura, debido a que su memoria realiza un mayor esfuerzo debido a la incapacidad para retener la información en trozos pequeños pero lo suficientemente grandes como para progresar a través de un texto con la retención adecuada del volumen en el mensaje.

En el 2007, Ravid y Mashraki encontraron que las pausas en la lectura de los niños (uno de los factores que más influye a los resultados de velocidad) no estaban tan relacionadas con la comprensión que estos hacían del texto como con sus marcas de entonación. Por consiguiente, la prosodia tendría un mayor efecto que la velocidad para la comprensión, al empaquetar unidades sintácticas y semánticas que se podrían detectar a través de cambios en el tono (*pitch*) y que ayudaran al lector a comprender. Recientemente, Tsui, Tong y Fung (2016) pidieron a 10 niños bilingües (cantonés-inglés) que leyeran un pasaje de 12 frases tan bien (y expreviamente) como pudieran y, paralelamente, les administraron una prueba de comprensión en la que tenían que asociar una imagen a una frase. Calcularon los valores de tono en las inflexiones finales y las duraciones de las pausas y encontraron que solo el tono guardaba alguna relación con los resultados de comprensión (y no las pausas).

Metodología

Tras conseguir el consentimiento informado de los padres, los 72 lectores noveles fueron grabados leyendo en voz alta un relato adecuado a su edad (uno diferente en cada Ciclo) y con una extensión aproximada de una página y media. Las instrucciones de “la actividad” focalizaban en el hecho de que el único objetivo era comprender muy bien la trama del relato para poder comentarla después. Esto significaba que no importaba a la velocidad a la que leyeran y que era muy importante que volvieran atrás si en algún momento se perdían. Después, participarían en una entrevista oral de

8 preguntas abiertas sobre el texto (de qué trata, cómo describirías a este personaje, qué nos quiere enseñar, por qué ocurre tal evento...)

Se anotó el tiempo que cada uno de los informantes invirtió en leer el relato; se analizó la prosodia de los lectores valorando sus marcas prosódicas (inflexiones y cesuras) en número y en calidad— esto se hizo comparando las marcas prosódicas de cada uno de los informantes con una plantilla que recogía todos los lugares en los que sería aceptable encontrarlas— y, por último, se evaluaron sus respuestas en la entrevista de comprensión, teniendo en cuenta si hacían referencia a todas, algunas o ninguna de las claves temáticas mínimas que se consideraban necesarias para superar las distintas preguntas. Al finalizar, se aplicó un cálculo de correlaciones entre los distintos datos.

Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

La tabla 1 muestra el coeficiente de correlación entre los distintos parámetros de medición de la prosodia que utilizamos en nuestro trabajo:

- Índice de Marcas Prosódicas No Previstas (IMPnp): Este índice valora del 0 al 1 la cantidad de inflexiones y cesuras atípicas que los participantes realizaron al leer.
- Índice de Aciertos Prosódicos (IAP): Este índice valora del 0 al 1 la cantidad de grupos fónicos adecuados (idénticos a los previstos en la plantilla) que cada uno de los informantes codificó al leer

Y los distintos parámetros de medición de la comprensión lectora

- Número de respuestas totalmente satisfactorias (T)
- Número de respuestas Parcialmente satisfactorias y Nulas registradas en la entrevista (P+N)
- Número de referencias a informaciones erróneas o incoherentes a lo que dice el texto en las respuestas (Rt)

En la primera columna, se muestran los coeficientes de correlación de Pearson que arrojan los datos de los participantes de Ciclo Inicial (o 2º curso de EP); en la segunda,

los de Ciclo Medio (o 4º curso de EP), y en la tercera, los de Ciclo Superior (o 6º curso de EP). Debe recordarse que en cada Ciclo hay 24 informantes.

	CI	CM	CS
IMPnp/seg	0,8525	0,8051	0,8668
IAP/seg	-0,7171	-0,7568	-0,8202
P+N/seg			
	0,3397	0,1826	0,5675
Rt/seg	0,7121	0,0617	-0,0921
IAP/T			
	0,3512	0,4192	0,6151

Tabla 1: Coeficientes de correlación entre las variables de estudio en los distintos Ciclos o estratos de la muestra

De la tabla 1 desprende que, por lo general, las estrategias prosódicas (IMPnp e IAP) guardan una estrecha relación con la duración de la lectura. Dicho de otro modo: cuantas más Marcas Prosódicas No previstas se codifiquen, más se tarda en leer y cuantos más grupos fónicos adecuados (IAP) se codifiquen, menos se tarda en leer. Sin embargo, solo en el Ciclo Superior se descubre una relación moderada entre los malos resultados de comprensión y la duración de la lectura y solo en Ciclo Inicial se detecta una correlación entre haber invertido mucho tiempo en leer y haber añadido elementos ruidosos o poco coherentes con los textos (Rt) en las respuestas de comprensión. Finalmente las relaciones entre las estrategias prosódicas de los informantes y la calidad de su comprensión son siempre moderadas y más relevantes en el Ciclo Superior.

Conclusiones

Como conclusión, indicamos que el tiempo que los lectores noveles invierten en leer siempre tiene un reflejo en la calidad de sus estrategias prosódicas. Pero son las estrategias prosódicas (y no la duración de la lectura) las que afectan a la calidad de la comprensión, porque de ellas depende la buena aplicación de las estrategias interpretativas (y no del tiempo). El tiempo de lectura es directamente proporcional al Número de Marcas Prosódicas que codifican los participantes, pero el hecho de que los informantes incurran en menos o más Marcas Prosódicas no implica que codifiquen

más o menos estrategias prosódicas de calidad. Por ello, se concluye que la duración no es clave para la comprensión y sí, lo es, en cambio, la calidad de las estrategias prosódicas que se aplican.

Contribuciones y significación científica de este trabajo

Las conclusiones de este estudio llevan a priorizar el trabajo de la prosodia por encima del trabajo de la velocidad para mejorar las habilidades lectoras de los escolares (comprensión y fluidez).

Referencias bibliográficas

Calero, A. (2014): "Fluidez Lectora y Evaluación Formativa". *Investigaciones sobre Lectura* (1): 33-48.

Champeau de López, S. (1993): "Developing reading speed". *Journal of Reading* 3(2), 210-260.

Escurra, M. (2003): "Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima". *Persona* 6, 99-134.

National Reading Panel (2000): *Report of the subgroups: National reading panel*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Development; 2000.

Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann English Language Teaching.

Ravid, D., y Mashraki, Y.E. (2007): Prosodic reading, reading comprehension and morphological skills in Hebrew-speaking fourth graders. *Journal of Research in Reading*, 30(2), 140-156.

Tsui, R. K-Y; Tong, X & Fung, L. S-C (2016): "The role of prosodic reading in English reading comprehension among Cantonese-English bilingual children", *Speech Prosody*, 31 May – 3 Jun. 582-586