

Desarrollo de la competencia prosódica en la lectura en voz alta: importancia de las pausas

Development of the prosodic competence in reading aloud: the importance of the pause

Aintzane Etxebarria

Iñaki Gaminde

Asier Romero

Aitor Iglesias

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Fecha de recepción:

24/05/2016

Fecha de aceptación:

04/11/2016

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave

Competencia prosódica; pausas; lectura en voz alta; lectura oral; alumnado bilingüe; estudiantes universitarios.

Keywords

Prosodic Competence; Pause; Oral Reading; Reading Aloud; Bilingual Students; College Students.

Correspondencia:

aintzane.etxebarria@ehu.es

Resumen

En los últimos años se ha constatado un aumento de estudios sobre los elementos prosódicos del texto (tono, pausas, etc.), que defienden la necesidad de trabajar estos componentes de la competencia comunicativa oral para mejorar la comprensión de los textos leídos en voz alta. Con el objetivo de estudiar las pausas como elementos que estructuran el discurso, en este estudio se computan los tipos de pausas, se identifican algunos aspectos a trabajar y, por último, se especifica el peso de algunas variables como las lenguas maternas, el género y la procedencia en la realización de las pausas dentro de estructuras indivisibles. Para ello se ha realizado un experimento a partir de un texto periodístico, leído en voz alta, sobre un corpus de 100 informantes vascos bilingües con edades comprendidas entre los 18 y 25 años, y estudiantes de las Escuelas de Magisterio de la UPV/EHU. Del estudio estadístico de los datos se concluye que los tipos de pausas más empleados por los jóvenes lectores son las silenciosas, que la posición de las pausas a menudo es incorrecta y que las lenguas maternas influyen significativamente en este hecho.

Abstract

During the last years, the interest towards the study of prosodic elements of the text (tone, pauses, etc.) has increased, and the necessity of working on these components of the oral communicative competence, in order to improve the comprehension of texts read aloud, is constantly stated. For the purpose of analyzing pauses as elements that structure the discourse, this research estimates the types of pause, identifies some aspects to pay attention to and, finally, specifies the influence of some variables, such as mother tongue, origin and gender, on pausing inside the indivisible structures. To study this, an experiment when 100 Basque bilingual students of University School of Teaching of the UPV/EHU, aged from 18 to 25 years old, were asked to read aloud a journalistic text, was held. The statistical data analysis proves that the most common type of pause used by the young readers is the silent pause, it also concludes that the pause position is incorrect on numerous occasions and that the mother tongue's influence on it is rather significant.

Este estudio se ha realizado dentro del proyecto con referencia GIU13/23 financiado por la UPV/EHU.

Etxebarria, A., Gaminde, I., Romero, A., & Iglesias, A. (2016). Desarrollo de la competencia prosódica en la lectura en voz alta: importancia de las pausas. *Ocnos*, 15 (2), 110-118.
doi: 10.18239/ocnos_2016.15.2.1047

Introducción

La prosodia es un conjunto de rasgos supra-segmentales en los que se incluyen el acento, la entonación, el tono, el ritmo, la melodía, las pausas, la velocidad de elocución y la cualidad de la voz (Llisterri, 2016). Estos rasgos tienen la función de transmitir el contenido del mensaje oral informando acerca de la identidad del hablante; es decir, proporcionando datos sobre el género, edad, procedencia y estatus social. Además, se puede obtener tanto la información sobre el estado emocional en general, como sobre la actitud del hablante con respecto a un tema determinado, a una situación en concreto o acerca del interlocutor (Mozziconacci, 1998, p. 3).

Para ello, el hablante tiene que emplear la voz de manera expresiva, coherente y adecuada al contexto; es decir, tiene que desarrollar la competencia prosódica atendiendo a las características descritas por la literatura científica (Gaminde et al. 2011, 2012; Garay y Etxebarria, 2010; Grau i Tarruell y Vilá i Santasusana, 2009, p. 90; Mozziconacci, 1998; Saá, 2001). La pertinencia y necesidad de desarrollar estas características ya han sido también señaladas por Saá (2001).

[La prosodia] Comprende la melodía, tono, rapidez, pausas e inflexiones conferidas al discurso. También ayuda a llevar estados emocionales o afectivos en las oraciones. En las lesiones del hemisferio derecho el lenguaje es anormalmente plano y monótono, sin matices o pausas adecuadas. No logran transmitir el afecto apropiado al discurso (p. 7).

Asimismo, esta competencia es uno de los pilares básicos en el desarrollo de la competencia comunicativa oral para poder alcanzar una comunicación con éxito, ya que está relacionada con las demás competencias que se especifican en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002), como son la competencia lingüística, la discursiva, la sociocultural y la pragmática. Por tanto, existe una interrelación (1) con la competencia lingüís-

tica en lo referente a la fonología, porque nos transmite información sobre el acento, la entonación, el foco y la estructura oracional y (2) con la competencia pragmática, ya que no solo nos ofrece una descripción sobre la función del acto de habla, sino que, además, nos aporta información paralingüística (Fujisaki, 2004), tanto sobre la actitud e intención del hablante como sobre la distancia social y relaciones de poder entre los interlocutores (Gaminde et al. 2011, 2012; Garay y Etxebarria, 2010).

La competencia prosódica estructura el texto por medio del tono y las pausas, interrelacionándose con la competencia discursiva. En cambio, en el texto escrito, las pausas se indican por medio de signos gráficos (comas, puntos o signos de interrogación y exclamación), que a menudo no coinciden con lo que se lee, tal y como han señalado diferentes investigaciones:

Others, such as Chafe (1988) and Miller and Schwanenflugel (2006), have argued for a distinct contrast between reading prosody and punctuation. For example, Miller and Schwanenflugel observed that adults marked phrase-final commas, such as "As they waited, they could hear..." and quotatives, such as "'Let's find out,' said Toad," but did not mark commas for adjectives presented in a series, such as "pretty, colorful, tidy garden." Further, adults reserved sentence-final pitch rises for yes-no questions (e.g., "Did Melanie go?") but not "wh-" questions (e.g., "Where did Melanie go?") (Miller y Schwanenflugel, 2008, p. 338).

Por último, la competencia prosódica nos aporta información sobre la variedad lingüística y el contexto social del hablante y, por

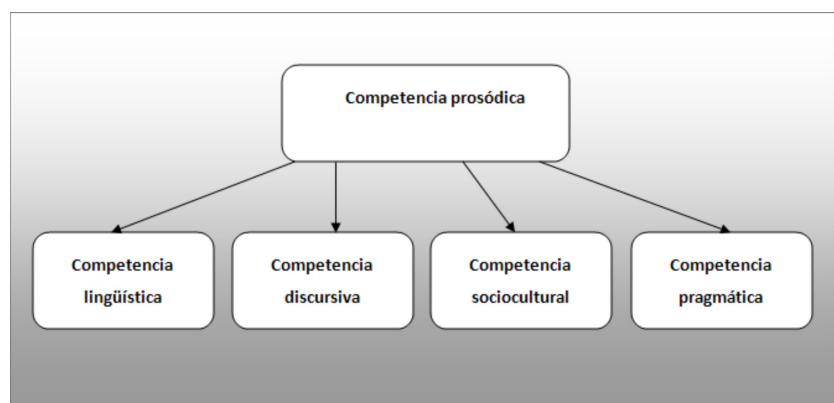


Imagen 1. La competencia prosódica en relación con las demás competencias

esta razón, podemos relacionarla con la competencia sociocultural (Gaminde et. al., 2011). En la imagen 1 se muestra este planteamiento teórico, que toma como base el experimento realizado por Cohen et al. (2001), en el que la competencia prosódica está por encima de las demás subcompetencias y, al mismo tiempo, relacionada con todas ellas en el contexto de la lengua oral.

Algunos estudios (Kuhn y Stahl, 2003; Rasinski, 2004) han subrayado la importancia de desarrollar la competencia prosódica en el proceso de comprensión de un texto leído en voz alta. Lógicamente, este aspecto es esencial y debería tenerse en cuenta en el adecuado desarrollo cognitivo de niños y niñas de un aula de infantil o primaria (Cova, 2004; Etxebarria et. al., 2011, Romero et. al., 2015). Además, desde el área de la psicología se han llevado a cabo trabajos en los que se subraya, por una parte, la correlación entre la fluidez y la comprensión lectora y, por otra, se considera que la prosodia es uno de los aspectos a tener en cuenta como parte de la fluidez lectora (Benjamin y Schwanenflugel, 2010; Klauda y Guthrie, 2008; Miller y Schwanenflugel, 2006, 2008; Rasinski, Rikli y Johnson, 2009; Schwanenflugel et. al., 2004; Veenendaal et. al., 2014).

Algunas investigaciones recientes sobre la prosodia en la lectura en voz alta han concluido que el tipo de pausas y el cambio de f_0 (frecuencia fundamental) al final de la frase contribuyen a la adecuada comprensión del texto leído (Benjamin y Schwanenflugel, 2010; Miller y Scwanenflugel, 2006, 2008; Schanenflugel et. al, 2004). Sin embargo, de acuerdo con el trabajo de Rodero (2013), al igual que en la locución radiofónica, en la lectura en voz alta tienen importancia otros elementos, como la entonación, que estructura el texto por medio del tono y las pausas (Asuaje, Blondet, Mora y Rojas, 2005, p. 452).

Las pausas se definen como “un silencio o vocalización intercalados en el discurso” (Gil, 2007, p. 544) y pueden ser silenciosas o sonoras. Dentro de las primeras se distinguen

varios tipos: pausas vacías, relacionadas con la respiración, interrupción de la fonación; y demarcativas o estilísticas, según su función. Las pausas sonoras o pausas llenas son alargamientos vocálicos o vocalizaciones como “eh” o “mm” (Llisterri, 2016). Gaminde et al. (2012, 2014) especifican los tipos de pausas silenciosas y sonoras según la inserción o el alargamiento de una vocal, distinguiendo cuatro tipos diferentes de pausa y proponiendo una codificación al respecto (tabla 1).

Tabla 1. Tipos de pausas

+Pausas silenciosas / - inserción o alargamiento de la vocal (%)
+Pausas silenciosas / + inserción o alargamiento de la vocal (V%)
- Pausas silenciosas / - inserción o alargamiento de la vocal (\$)

A menudo, se encuentran casos de pausas silenciosas en las que se alarga la última vocal antes de la pausa o se inserta una vocal (V%) o que no ocurra nada de lo mencionado anteriormente (%). En otras ocasiones, puede que las pausas no sean silenciosas y que no haya una inserción o alargamiento de la vocal, en estos casos se percibe un cambio de tono brusco y el efecto de una pausa (\$). Por último, están las pausas que no son silenciosas y en las que se observa la presencia de una vocal (V\$). Según las conclusiones planteadas en algunos estudios (Gaminde, 2004, 2006, 2007, 2010; Gaminde et al., 2012, 2014), las pausas silenciosas son más abundantes que las sonoras, sobre todo en los textos leídos y, además, según estudios previos, la cantidad de las pausas es mayor en textos no leídos que en los leídos (Gaminde et al., 2014). A veces las pausas aparecen entre elementos con un alto grado de cohesión sintáctica y semántica, que según Aguilar (2000, p. 103) se deberían evitar, ya que un inadecuado empleo de las pausas se percibe y se valora en los siguientes términos:

First, it is clear that a presentation with a reading speed that is too quick and with minimal breaks impacts negatively on the understanding of the message, while a slow reading speed with too many pauses negatively affects the listener's attention. It is thus necessary to find the average between the two, and especially, to know that the rhythm has to

vary depending on the meaning of each part of the message. Consistent with this idea, the tests that we have realized show that the audience prefers this kind of rhythm, because it is light and fair, does not result in loss of meaning, and is understandable and normal. However, we note that the broadcasters adopt a reading speed that is too quick and with minimal breaks, which makes it difficult for the listener to comprehend the message and gives the sensation of being hit (Rodero, 2013, p. 229).

Por lo tanto, la necesidad de trabajar la lectura en voz alta es cada vez mayor, sobretodo en ámbitos educativos. Esta circunstancia nos ha llevado a analizar un texto leído, concretamente una noticia deportiva de un periódico y a observar la producción oral de las pausas con los objetivos de (1) computar los tipos de pausas según la tabla 1, (2) identificar algunos aspectos a trabajar relacionados con el emplazamiento y la duración de las pausas silenciosas, y (3) especificar el peso de las variables (lengua materna, género y procedencia).

La presente investigación está estructurada en tres apartados; tras esta introducción, se describe la metodología empleada en la que se especifican las características de los participantes, el material empleado, el proceso llevado a cabo y los principales resultados. Finalmente, en el tercer apartado se presentan las conclusiones y la prospectiva de la investigación.

Método

En el presente apartado se explican los rasgos de la muestra, las características tanto del proceso que se ha seguido como de las herramientas que se han aplicado y los principales resultados.

Participantes

En este estudio participaron 100 informantes bilingües con edades comprendidas entre los 18 y 25 años (54% son mujeres y el 46% son hombres), estudiantes del Grado de Educación Infantil y Primaria de la Universidad del País

Vasco (UPV/EHU). Todos ellos son vascos que viven en los siete territorios repartidos entre España y Francia; por tanto, las lenguas maternas difieren según pertenezcan a un estado o a otro. Así, el 13% de los jóvenes que participaron en el estudio tienen como lenguas maternas el francés y el vasco y el resto de los participantes el español y el vasco. Algunos de ellos han aprendido la lengua vasca por medio de transmisión familiar (grupo A) y otros en la escuela (grupo B). El cómputo correspondiente a cada grupo según el género y la procedencia se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Distribución de los participantes según el territorio, estado, género y las lenguas maternas (grupo A y B)

Territorios	Estado	Grupo A		Grupo B	
		Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Álava	España	0	1	3	4
Bizkaia	España	8	10	9	9
Gipuzkoa	España	8	11	3	4
Norte del País Vasco: Laburdi, Baja Navarra, Zuberoa	Francia	3	4	3	3
Navarra	España	4	5	5	3

Material empleado y proceso

El corpus se recogió en los tres centros de magisterio de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) con sede en Bilbao, San Sebastián y Vitoria, ya que muchos estudiantes tanto del norte del País Vasco como de Navarra acuden a las aulas de la UPV/EHU. Para la confección del corpus, todos los informantes leyeron una noticia deportiva en lengua vasca del diario *Berria* (<http://www.berria.eus/>) de 51 palabras de extensión en una sala insonorizada y preparada para la grabación.

El texto leído por los participantes del estudio consta de siete pausas gráficamente señaladas, cuatro largas representadas en el texto escrito por el punto y tres cortas señaladas con coma, que están distribuidas de la siguiente manera (tabla 3).

Tabla 3. Las pausas en el texto leído

Urte asko pasatu beharko dira beste pilotari batek Aimar
Olaizolari pilotari onenaren titulua kentzeko // Zazpi final
jokatu ditu / zazpi txapel jantzi eta kaiolan etorkizuneko
belaunaldiek bideoan miretsiko duten abilezia lortu // Hori
ez du lortu bakarrik jokatzuz / aurkari gogorrei aurre eginez
baizik // Horixe falta zitzaion txapelkun handiari // gogoan
hartzeko moduko final bat' //

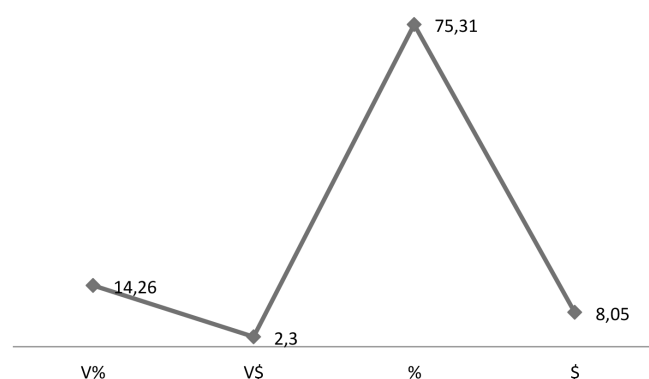
Las grabaciones se realizaron con las grabadoras Marantz PMD620 y ZOOMH4, y el corpus se etiquetó y se transcribió con el programa Praat (Boersma eta Weenink, 2013), para su posterior análisis estadístico con el programa SPSS 22.0.

3. Resultados

En el corpus analizado la cantidad de pausas silenciosas es mayor que el marcado gráficamente (tabla 2), la media es de 13,45 pausas, con un desviación típica de 4,06. Así, el alumno que más pausas realiza, alcanza las 35 y el que menos 8. Con respecto a la duración de las pausas es muy heterogénea, algunas son de 20ms y otras de 2600ms, la duración media es de 360,71ms, pero la desviación típica es muy elevada (SD: 286,89).

Según los tipos de pausas descritos en la tabla 1, de un total de 1.353 pausas, las más recurrentes son las silenciosas (%) y (V%) con un porcentaje total de 89,57%. La distribución de las pausas según su porcentaje se muestra en el gráfico 1:

Gráfico 1. Porcentajes según los tipos de pausas

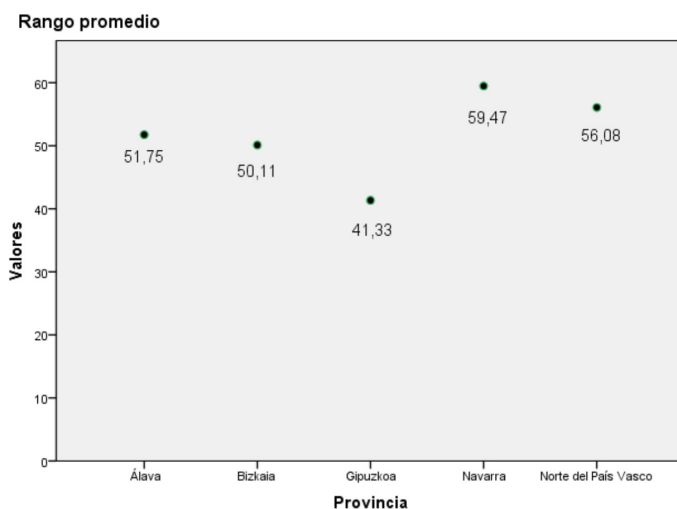


Tal y como se observa, las pausas de tipo silencioso son las que más se emplean. Por lo tanto, del estudio de su emplazamiento se desprende que el 4,8% de ellas aparece dentro de estructuras como sintagmas nominales o verbales, y el 0,9% separando palabras. Este último resultado demuestra problemas de decodificación. La realización de ambos errores se observa en el 35% de los lectores. El 19,11% de las pausas coinciden con las pausas gráficas. Por último, el 56,08% son de otro tipo y están relacionadas con la necesidad de respirar.

Respecto a la duración de las pausas, se han extraído del corpus general aquellos textos leídos por los participantes del estudio que presentan pausas dentro de las estructuras sintácticas o semánticas y se observa que la duración media de las pausas que dividen sintagmas (550 ms) es mayor que la de las pausas que coinciden con signos gráficos (486 ms) y que la duración media de las pausas representadas con la coma (485ms) es casi igual a la del punto (486ms). Por lo tanto, de estos resultados se deduce que un 5,7% de las pausas no son correctas, ya que se realizan dentro de estructuras que no deben ser divididas. Además, hay otros dos datos reseñables: la duración de estas pausas es bastante elevada con respecto al resto y la duración de las pausas orales no coincide con lo representado gráficamente (tabla 3).

Asimismo, para saber si la lengua materna influye en las pausas dentro de las estructuras indivisibles se aplica la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, puesto que los datos de esta variable no proceden de una distribución normal según los resultados de la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov. Se observa que la diferencia es significativa respecto a esta variable, ya que $p=0,000$. El rango promedio es mayor en aquellos que provienen de la zona norte del País Vasco y que tienen como lenguas maternas el francés y el vasco (74,00) que en aquellos textos leídos por los lectores que tienen como lenguas maternas el español y el vasco (47,89).

Gráfico 2. Rango promedio de pausas dentro de estructuras indivisibles según el territorio



En cuanto a la variable género, se aplica la prueba Kolmogorov-Smirnov, y se observa que los datos no proceden de una distribución normal. Por lo tanto, se aplica la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, resultando no significativa la diferencia, puesto que $Z = -1,632$, aunque el rango promedio es mayor en hombres (54,74) que en mujeres (46,89), y $p = 0,103$. A tenor de estos datos, hay que señalar que los hombres hacen más pausas dentro de estructuras indivisibles que las mujeres, pero estadísticamente no hay diferencias que puedan ser significativas. Por último, según el territorio de los participantes, tampoco proceden de una distribución normal según la prueba mencionada, por lo que se ha aplicado la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis para determinar si estadísticamente se dan diferencias significativas en el empleo de las pausas dentro de estructuras indivisibles entre las cinco muestras independientes. Los resultados nos proporcionan unos datos en los que los más recurrentes en el error proceden del territorio de Navarra (59,47), les siguen los del Norte del País Vasco (56,08) y los que menos los lectores de Guipuzkoa (41,33). Por lo demás, hay que señalar que el rango promedio de los participantes de Álava (51,75) y Bizkaia (50,11) es similar (gráfico 2), pero la diferencia no es significativa estadísticamente, puesto que $\chi^2(4, n = 6,629), p = 0,157$.

Conclusiones

La competencia prosódica como parte de la competencia comunicativa aporta información lingüística y no lingüística sobre el mensaje oral. Así, en la lectura en voz alta, siguiendo el camino abierto por numerosos autores, que señalan la importancia de los rasgos prosódicos para una adecuada comprensión del texto leído (Benjamin y Schwanenflugel, 2010; Miller y Scwanenflugel, 2006, 2008; Rodero, 2013; Schanenflugel et. al, 2004), se analiza la tipología de las pausas de los textos leídos por jóvenes universitarios. Los datos subrayan que la mayoría de las pausas son silenciosas y que en un porcentaje sustancial se deberían evitar, ya que a menudo se dividen estructuras (sintagmas y palabras) de forma incorrecta. La duración media de estas es muy parecida a las indicadas por medio de referencias gráficas. Por otra parte, la lengua materna influye en esta circunstancia, de modo que aquellos lectores que provienen de la zona norte del País Vasco, separan significativamente más estructuras indivisibles que el resto de los lectores que proceden de los territorios repartidos en el Estado Español.

Hay otra serie de elementos que quedan aún sin estudiar, por ejemplo, si este tipo de características que presentan las pausas influyen en la comprensión del texto escuchado, o si mediante una adecuada intervención didáctica se podrían corregir algunos de los aspectos que se han mencionado. No hay que olvidar que, a menudo, los rasgos suprasegmentales de la competencia prosódica se dejan de lado en la enseñanza de las lenguas y que en ocasiones no se tienen los recursos necesarios ni la formación adecuada para el desarrollo de la competencia prosódica entre el alumnado. Asimismo, la metodología empleada en la mayoría de los casos, ha resultado poco motivadora y, además, desde un punto de vista didáctico, las técnicas más empleadas para la enseñanza de la lengua oral han sido la repetición y la descripción de elementos fonológicos, dejando de lado el desarrollo de los aspectos suprasegmentales (Baker,

2011; Borg, 2006). Según Cortés (2002) este modelo de enseñanza conductista se aleja de las actividades empleadas para trabajar el léxico y la gramática y nos lleva a pensar en la necesidad de desarrollar la competencia prosódica de nuestro alumnado de una manera más amena, entretenida y lúdica. Además, en el caso de la lengua vasca, aunque se han realizado algunas propuestas interesantes (Gaminde et. al., 2014; Hualde, 2011) que pretenden atenuar la brecha entre las características fonológicas y prosódicas de las hablas tradicionales con la que se enseña en el aula, se ve la necesidad de resolver algunas cuestiones que tienen que ver con la propia normalización de la lengua (Gaminde et. al., 2013).

Para abordar esta tarea educativa se podrían emplear algunas herramientas informáticas como el Software Praat (Boersma & Weenink, 2013), que ya ha dado buenos resultados (Gorjian, Hayati y Pourkhoni, 2013) y llevar a cabo trabajos cooperativos (Johnson y Johnson, 1991), por ejemplo, con la creación de repositorios de recursos multimedia entre alumnos de distintas disciplinas, que motiven y fomenten el uso de estrategias de aprendizaje (Etxebarria et. al., 2013; Romero et. al., 2015).

Notas

1 La traducción del texto leído es la siguiente: "Pasarán muchos años para que otro pelotari le pueda quitar el premio de mejor pelotari a Aimar Olaizola. Se han jugado siete finales, se han dado siete premios, y se ha logrado una habilidad que las futuras generaciones la admirarán por medio del vídeo. Todo esto no lo ha conseguido jugando solo, sino que ha tenido que competir contra duros adversarios. Esto es precisamente lo que necesitaba el gran campeón, una final para recordar".

Referencias

- Aguilar, L. (2000). La prosodia. En S. Alcoba, (Coord.), *La expresión oral* (pp. 89-146). Barcelona: Ariel.
- Asuaje, R. A., Blondet, M. A., Mora, E., & Rojas, E. (2005). Codificación prosódica de la información incidental en el discurso espontáneo. Un

estudio de caso. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 44, 449-460.

- Baker, A. A. (2011). Discourse Prosody and Teachers' Stated Beliefs and Practices. *TESOL Journal*, 2, 263-292. doi: 10.5054/tj.2011.259955
- Benjamin, R. G., & Schwanenflugel, P. J. (2010). Text complexity and oral reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly*, 45, 388-404. doi: 10.1598/RRQ.45.4.2
- Boersma, P. & Weenink, D. (2013). *Praat: doing phonetics by computer, Version 5.1*. [Computer program]. Recuperado de <http://www.praat.org>
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Llanguage Education: Research and Ppractice*. London: Continuum.
- Cohen, H., Douaire, J., & Elsabbagh, M. (2001). The role of prosody in discourse processing. *Brain and Cognition*, 46, 73-82. doi: 10.1016/S0278-2626(01)80038-5
- Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-ANAYA. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Cortés, M. (2002). Percepción y adquisición de la entonación española en enunciados de habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses. *Estudios de Fonética Experimental*, XI, 89-120.
- Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens*, 002, 53-66. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/410/41050205.pdf>
- Etxebarria, A., Garay, U., Gaminde, I., & Romero, A. (2013). El juego como herramienta para el desarrollo de la competencia prosódica. En X. Núñez. (Dir.), *XIV Congreso de la SEDLL*, Braga 3-5 de diciembre de 2013. Braga: Universidade do Minho.
- Etxebarria, A., Garay, U., Gaminde, I., Romero, A., & Larrea, K. (2011). Prosodiaren ebaluazioa irakurketa ozenean. En G., Aurrekoetxea, & I. Gaminde (Eds.), *Prosodiaz eta Hezkuntzaz I. Jardunaldiak/I. Jornadas sobre Prosodia y Educación*. Bilbao (UPV-EHU)

- Fujisaki, H. (2004). Information, Prosody, and Modeling. *Proceedings of Speech Prosody*. Japón: Nara.
- Gaminde, I. (2004). Tonuak eta etenak Gatikako intonazioan. *Fontes linguae vasconum: Studia et documenta*, 97, 519-536.
- Gaminde, I. (2006). Intonazio kurben etenez. En J. Lakarra, & J. I. Hualde (Eds.), *Studies in Basque and Historical Linguistics in Memory of R. L. Trask*. R. L. Trasken oroitzapenetan ikerketak euskalaritza eta hizkuntzalaritza historikoaz (pp. 351-376). ASJU XL, 1-2. Donostia: UPV/EHU.
- Gaminde, I. (2007). Tonuak eta etenak Bilboko gaztelaniaz eta euskaraz. *Fontes linguae vasconum: Studia et documenta*, 106, 455-474.
- Gaminde, I. (2010). Bizkaiko Gazteen Prosodiaz: Euskaraz eta Gaztelaniaz. Bilbao: Mendebalde Kultura Alkartea y Bizkaiko Foru Aldundia.
- Gaminde, I., Etxebarria, A., Garay, U., & Romero, A. (2011). Bokatiboa eta gaitasun prosodikoa: lehen urratsak. *Uztaro*, 79, 5-23.
- Gaminde, I., Etxebarria, A., Garay, U., & Romero, A. (2012). Komunikazio gaitasunetik kultura arteko komunikazio gaitasunera: Baliabide didaktikoak. En *Hizkuntzaz Jabetzen* (pp. 209-251). Bilbao: Mendebalde Kultura Alkartea.
- Gaminde, I., Romero, A., Garay, U., & Etxebarria, A. (2013). La competencia prosódica en la lectura en voz alta: análisis de los aspectos rítmicos. *Onomazein*, 27-1, 1 - 14.
- Gaminde, I., Aurrekoetxea, G., Etxebarria, A., Garay, U., Romero, A. (2014). Ahoskera lantzeko argibideak eta jarduerak. *Laguntzarako materiala: teoria eta praktika*. Leioa: UPV/EHU.
- Garay, U., & Etxebarria, A. (2010). Irakasleen komunikazio-gaitasuna: hausnarketarako gaia. *Uztaro*, 73, 39-48.
- Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: De la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros.
- Gorjian, B., Hayati, A., & y Pourkhoni, P. (2013). Using Praat Software In Teaching Prosodic Features To EFL Learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 34-40. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.505
- Grau i Tarruell, M., & Vilà i Santasusana, M. (2009). La competencia prosódica y la comunicación no verbal. En M. Vilà i Santasusana (Coord.), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 89-100). Barcelona: Graó.
- Hualde, J. I. (2003). El modelo métrico y autosegmental. En P. Prieto (Ed.), *Teorías de la Entonación* (155-184). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Hualde, J. I. (2011). Hitz-mailako prosodiaren azterketa eta tipologia: zenbait ondorio euskararen hezkuntzarako. En G. Aurrekoetxea, & I. Gaminde (Eds.), *Prosodiaz eta Hezkuntzaz I. Jardunaldiak / I. Jornadas sobre Prosodia y Educación* (pp. 11-27). Bilbao: UPV-EHU.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1991). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning*. Needham Heights, Allyn and Bacon.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 310-321. doi: 10.1037/0022-0663.100.2.310
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology* 95, 3-21. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.3
- Llisterri, J. (2016). *Los elementos suprasegmentales*. Recuperado de http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_prosod/suprasegmentales.html
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98 (4), 839-853. doi: 10.1037/0022-0663.98.4.839
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336-354. doi: 10.1598/RRQ.43.4.2
- Mozziconacci, S. (1998). *Speech Variability and Emotion: Production and Perception*. Eindhoven: Proefschrift.

- Prieto, P. (2002). *Entonació. Models, teoria, mètodes*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T. V., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48 (4), 350-361. doi: 10.1080/19388070802468715
- Rodero, E. (2013). The Perception of a Broadcasting Voice. *US-China Education Review*, 4, 225-230.
- Romero, A., Etxebarria, A., Gaminde, I., & Garay, U. (2015). El papel de la prosodia en la enseñanza de la L1. Un aporte didáctico para el aula de educación infantil y de educación primaria. *Phonica*, 11, 64-86.
- Saá, N. (2001). Lenguaje y hemisferio derecho. *Cuadernos de neurología*, XXV. Recuperado en <http://escuela.med.puc.cl/publ/cuadernos/2001/06.html>
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 1, 119-129. doi: 10.1037/0022-0663.96.1.119
- Veenendaal, N. J., Groen M. A., & Verhoeven, L. (2014). The role of speech prosody and text Reading prosody in children's reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 84 (Pt 4), 521-536. doi: 10.1111/bjep.12036