

---

This is the **published version** of the bachelor thesis:

Cazalla Pozo, Claudia; Machuca Ayuso, María Jesús , dir. Las pausas silenciosas en ELE: audibilidad de fragmentos orales basados en textos de lectura fácil. 2024. 36 pag. (Grau en Estudis de Català i Espanyol)

---

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/299537>

under the terms of the  license



Las pausas silenciosas en ELE:

Audibilidad de fragmentos orales basados en textos de lectura fácil

Trabajo de Fin de Grado

Grado en Estudios de Catalán y Español

Departamento de Filología Española

Autora: Claudia Cazalla Pozo

Tutora: María Jesús Machuca Ayuso

Curso 2023/2024

## Tabla de contenido

1. Introducción.....	3
2. Marco teórico.....	4
2.1. Lectura fácil: origen y definición .....	4
2.2. Características de un texto de LF .....	6
2.3. Escucha Fácil.....	9
3. Metodología.....	13
4. Resultados.....	17
4.1. Texto sin pausas.....	17
4.2. Texto con la mitad de las pausas por minuto.....	19
4.3. Textos con el número de pausas idóneo .....	21
4.4. Texto con un mayor número de pausas .....	23
4.5. Valoración del fragmento de menor y mayor dificultad.....	25
5. Discusión de resultados .....	26
6. Conclusiones.....	29
7. Bibliografía.....	30
8. Anexo.....	34

## 1. Introducción

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo que implica la adquisición de diversas habilidades lingüísticas, entre ellas, la comprensión oral. En el contexto de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), la comprensión oral supone un ámbito desafiante debido a la variedad de rasgos prosódicos a los que atender. Este trabajo de fin de grado pretende investigar cómo afectan las pausas silenciosas a la comprensión oral de fragmentos por parte de aprendices de ELE.

Las pausas silenciosas desempeñan un papel crucial dentro de la comprensión auditiva, suponen una interrupción discursiva para facilitar la retención de información y organizar el discurso. El efecto de estas pausas no es uniforme y puede variar según la cantidad, duración y ubicación dentro del fragmento. Por tanto, la presente investigación se centra en observar la relación entre la frecuencia de pausas silenciosas en un fragmento y la comprensión del mismo.

Recientemente los materiales de lectura fácil y escucha fácil han ganado terreno dentro de la enseñanza de una lengua extranjera. Estos materiales son una buena herramienta para la adquisición de estas competencias lingüísticas, ya que presentan, entre otros elementos, un vocabulario sencillo y una estructura gramatical clara. Al insertar pausas silenciosas en fragmentos extraídos de obras de lectura fácil, se busca evaluar cómo estas interrupciones afectan a la audibilidad reduciendo al máximo otros factores que puedan alterar la comprensión.

La revisión de obras existentes revela que hay una falta de investigaciones específicas sobre la relación entre rasgos prosódicos y la adquisición de las competencias auditivas de ELE. Este trabajo supone un acercamiento al estudio de las pausas como variable dentro de la comprensión auditiva a fin de descubrir con qué frecuencia deben ser insertadas en el discurso para proponer materiales audibles.

El trabajo consta de, en primer lugar, un marco teórico que recoge la información esencial sobre la lectura fácil y la escucha fácil, así como de los parámetros que intervienen en la comprensión oral. En segundo lugar, la metodología llevada a cabo que incluye la descripción del corpus, del test de percepción y de los participantes. En la tercera parte, se exponen los resultados obtenidos y la discusión de resultados. Finalmente, se presentan las conclusiones que se pueden extraer a partir del trabajo realizado.

## 2. Marco teórico

En este apartado veremos cómo se procede para crear textos de lectura fácil y cómo podemos crear, a partir de estos, materiales orales relacionados con la escucha fácil, propósito de este estudio para saber si la frecuencia de las pausas silenciosas puede influir sobre la audibilidad (*listenability*) de los fragmentos orales.

### 2.1. Lectura fácil: origen y definición

La necesidad de proporcionar una comprensión colectiva ha gestado iniciativas de simplificación discursiva que facilitan las estructuras lingüísticas con el fin de lograr una accesibilidad global. Dos son los conceptos que hacen referencia a esta simplificación, el utilizado por los Estados Unidos con el término de *Plain Language* y el de la Unión Europea con el de *Easy to read*.

El estado de Nueva York fue pionero al aprobar en 1978 la ley *New York Plain English Language Law*, tras observar la respuesta positiva que obtenía la redacción simple de los contratos dirigidos al consumidor por parte de la entidad bancaria Citibank (Moukad, 1980). Los gobiernos de Nixon, Carter y Clinton se esforzaron en dar acceso comprensible a la comunicación administrativa (Bredel & Maaß, 2016). A su vez, en 1979 se fundaba en el Reino Unido la organización *Plain English Campaign* con el propósito de generar información accesible. Estos movimientos de *Plain Language* y *Plain English* se han acuñado progresivamente en el Reino Unido, los Estados Unidos, Canadá y Australia.

Mientras que estos movimientos no plantearon, a priori, un público concreto, la iniciativa *Easy to read*, planteada para asistir a las personas con discapacidad cognitiva, nace en Suecia en 1968 con la publicación del primer manual sobre Lectura Fácil (de aquí en adelante LF) por una comisión de la Agencia Sueca de Educación. La propuesta se inició en el ámbito literario y se amplió progresivamente a los textos informativos y administrativos. En 1984 se presentaba “8 Sidor” (Ocho Páginas), el primer periódico redactado en lenguaje fácil. Actualmente, la Fundación Centrum för Lätläst (Centro de Lectura Fácil) promociona la comprensión lectora a través de cinco líneas de acción: el periódico semanal “8 Sidor”, la editorial de Lenguaje Fácil, la revisión de textos externos, el fomento de la lectura y la instrucción en cursos de capacitación a futuros redactores.

La mayoría de los países europeos han adoptado este protocolo, entre los que se encuentran organizaciones como la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y

Bibliotecas (en adelante IFLA) o la *Inclusion Europe*. La IFLA confeccionó en 1997 la primera guía para la adaptación de textos: “Directrices para materiales en lectura fácil”. La organización *Inclusion Europe* publicaba un año más tarde “El camino más fácil: Directrices europeas para generar información de fácil lectura destinada a personas con discapacidad intelectual”. Ambas propuestas metodológicas se revisaron en 2010 y en 2013, respectivamente, y se han traducido a muchas lenguas europeas para ampliar y facilitar su difusión. Asimismo, la organización *Inclusion Europe* diseñó el logotipo europeo que permite la identificación de materiales redactados en LF.

En España, la primera asociación con este protocolo fue la *Associació Lectura Fàcil* (ALF), creada en 2003. Desde entonces se han hecho múltiples proyectos y adaptaciones en LF en los que han participado universidades y distintas organizaciones. Además, en España se cuenta con una norma propia elaborada dentro de la *Asociación Española de Normalización: UNE 153101 EX 2018*. En esta misma línea, existen autores cuyas obras (García Muñoz, 2012, 2014) nos orientan sobre cómo debemos proceder para la confección de materiales accesibles.

Existen diferentes definiciones de lo que se considera un texto de LF, incluso un mismo autor puede darnos más de una. García Muñoz (2012) señala dos definiciones que difieren levemente. Por un lado, se trata de la “adaptación lingüística de un texto que lo hace más fácil de leer que un texto medio, pero no más fácil de comprender” (p. 22). Por otro lado, se define como la “adaptación que permite una lectura y una comprensión más sencilla” (p. 22), por lo que no queda claro si este tipo de textos solo tiene que ver con la lectura o con la comprensión.

Facal (2022) lo describe como el protocolo principal de accesibilidad cognitiva al simplificar los textos en múltiples niveles: morfosintáctico, léxico-semántico, pragmático y de maquetación textual (p. 10). La información se presenta a través de una redacción y presentación simplificadas con el fin de facilitar la lectura y comprensión a quien le es difícil acceder a los materiales si no es de esta forma. Se trata, por tanto, de un criterio de accesibilidad a la información y un método de aproximación a la inclusión global.

Está claro, pues, que en la mayoría de las definiciones se habla de una forma de escribir que permite una mayor comprensión del texto. Este tipo de textos no solo va dirigido a lectores que tengan problemas neuronales, sino también a lectores aprendices de una lengua que, debido a un nivel de conocimiento bajo, no tienen competencia lingüística suficiente para entender ciertos textos.

La IFLA (Nomura et al., 2010, p. 5) distinguió dos grupos principales de usuarios que podrían

beneficiarse de estos protocolos basándose en un criterio de distinción temporal. Por un lado, las personas con diversidad funcional y, como tal, con una necesidad permanente de materiales de LF. Por otro lado, usuarios cuya competencia lingüística en una lengua es reducida y que, por tanto, pueden beneficiarse durante un periodo de tiempo definido.

García Muñoz (2012, pp. 45-62), por su parte, dedica una sección de su obra a concretar el público beneficiario de la LF, de nuevo seccionado en diversos perfiles. Dentro del primer grupo, hallamos a los usuarios con una diversidad funcional intelectual. En un segundo grupo se incluye a las personas con enfermedades y trastornos mentales y del comportamiento. Un tercer bloque reúne a los afectados por dificultades del desarrollo del lenguaje debido a alguna discapacidad auditiva. Si consideramos la distinción de la IFLA, estos tres primeros perfiles se corresponderían con la necesidad permanente, cuando las capacidades cognitivas y perceptivas se pueden ver alteradas, condicionando la comprensión lingüística.

Dentro de un cuarto grupo encontramos el equivalente al segundo bloque según la IFLA: aquellos usuarios con circunstancias transitorias. En este, se distinguen las personas con una alfabetización baja y los inmigrantes en proceso de adaptación lingüística. Además, se apunta que la IFLA propone añadir en esta categoría a los niños de hasta cuarto curso de educación primaria. Asimismo, se cree necesario mencionar un quinto tipo para incluir a quienes se relacionan y trabajan de manera directa con usuarios que requieren la LF, es decir; familiares, formadores, educadores o redactores.

El mismo autor (2012, p. 23) apunta los tres niveles establecidos por la IFLA según el grado de complejidad de los materiales presentados siguiendo los criterios de la LF. Esta distinción se establece para proporcionar materiales acordes a las necesidades específicas de múltiples grupos. Por tanto, encontramos desde un primer nivel en el que predominan las ilustraciones y un lenguaje muy sencillo, a un tercer nivel donde el redactor o adaptador puede ofrecer mayor complejidad. Pese a estas distinciones, los textos adaptados a la LF deben seguir parámetros establecidos por las normas mencionadas, que trataremos en el apartado siguiente, para adecuarse a la comprensión de los beneficiarios.

## **2.2. Características de un texto de LF**

Se pretende en este apartado presentar un compendio de las distintas normas de referencia actuales: IFLA (2010), Inclusion Europe (2010), la norma UNE (2018) y las dos obras de García Muñoz (2012, 2014). En estas publicaciones se ha prestado atención a múltiples factores más allá de cuestiones exclusivamente lingüísticas, por ello, cabe diferenciar varios puntos de

interés en cuanto a la redacción de materiales agrupados en las cuestiones de lenguaje (la forma y el contenido) y las cuestiones de diseño.

En primer lugar, dentro de los factores lingüísticos, se debe prestar atención al estilo, a la ortografía, a la gramática y al léxico. Referente al estilo, se hace hincapié en una presentación concisa y simple que prescinda de redundancias que puedan dificultar la comprensión. Se prefiere presentar la información significativa en frases cortas que contengan una única idea y agrupar en párrafos una misma temática. El mensaje debe ser literal y comprensible, por lo que se desaconsejan las metáforas o el lenguaje figurado. Además, se aconseja resumir las ideas relevantes a modo de conclusión.

En cuanto a la ortografía, se prefiere mantener el uso de mayúsculas según la norma lingüística, así como los signos de puntuación como las tildes, las interrogaciones y las exclamaciones. Por el contrario, se suelen evitar los paréntesis, los corchetes y la mayoría de los signos de puntuación que son incisivos que no facilitan la lectura. Se aconseja el uso del punto y aparte para agrupar contenidos frente al punto y seguido o la coma, que también pueden ser útiles para diferenciar ideas claves. Asimismo, los números deben escribirse en cifras, se aconseja suprimir los porcentajes y las fechas, y se deben evitar abreviaciones.

Por lo que se refiere a la gramática, se recomienda evitar la voz pasiva, los tiempos verbales compuestos, el modo subjuntivo y las perífrasis de probabilidad. Se desaconsejan las oraciones subordinadas, las oraciones negativas y las impersonales. Al contrario, es recomendado el uso de interrogativas y exclamativas por su vinculación a la lengua oral y la estructura debería ser la de Sujeto+Verbo+Objeto. Además, se hace énfasis en mantener evidente el referente contextual en todo momento si se pretende recurrir a pronombres, anáforas o catáforas.

En cuanto al léxico, se limita la complejidad del vocabulario y, de no ser así, se sugiere proporcionar una explicación de los términos de mayor dificultad. Es preferible evitar abreviaturas o siglas de no ser muy conocidas, así como los adverbios en *-mente* o las preposiciones más complejas. También se descartan las palabras genéricas o comodines y las palabras polisémicas, debido a que las primeras pueden generar duda por tener un significado demasiado amplio y las segundas, por presentar varias acepciones.

En segundo lugar, dentro de las cuestiones de diseño, también se incluyen los factores de maquetación y de impresión si procede. Sobre las pautas de diseño, se pueden encontrar indicaciones relacionadas con la tipografía y la composición del texto. Acerca de la tipografía, se recomiendan tipos de letra sin remate como Arial o Verdana. Se aconseja un tamaño de letra



entre doce y dieciséis puntos y un interlineado de 1,5. También se prefiere el uso de negrita o subrayado para resaltar la información clave; en cambio, se descarta la cursiva y los diseños especiales como sombreados o contornos.

Referente a la composición del texto, se sugiere presentar una oración por línea y, de no ser posible, dividir la oración acorde con las pausas naturales en un discurso evitando elementos como artículos o preposiciones a final de línea o la separación de una palabra con un guion. Las líneas deben contener entre cinco y veinte palabras, sin superar los sesenta caracteres. El texto debe estar agrupado en párrafos breves y alineado a la izquierda para evitar alteraciones de espacio entre palabras, así como tampoco se recomienda modificar la distancia entre caracteres. Es importante, además, definir la disposición tanto del texto como de los materiales que lo acompañan dentro de la página. Respecto a la maquetación, se recomienda mantener una composición regular para presentar una organización visual.

Todas estas recomendaciones de uso lingüístico y de diseño se aplican tanto a nuevos textos como a adaptaciones en LF de un texto ya escrito. García Muñoz (2014, pp. 33-35) detalla un protocolo factible para abordar una adaptación. Se debe dedicar un proceso previo a valorar aspectos como el contenido esencial del texto, el público receptor para definir el nivel de adaptación y el soporte del documento. Estos factores pueden alterar la redacción y el diseño del nuevo texto, por tanto, solo se podrá realizar una vez valorados los aspectos anteriores.

Tanto para las adaptaciones como para las nuevas publicaciones, es necesaria una revisión y validación del texto para comprobar que la adaptación sea coherente. Existen organizaciones cuyas funciones incluyen la comprobación de textos, aun así, se han redactado diferentes propuestas para abordar la validación de los textos a través de la comprensión del texto. Siguiendo el trabajo de García Muñoz (2012, 2014), la evaluación de los textos se plantea mediante tres mecanismos posibles.

Mientras dos de estos son de autoevaluación, el tercero requiere la participación del factor humano, es decir, a partir de un grupo de lectores. Esta tercera técnica de evaluación consiste en obtener una aproximación contrastada de la comprensibilidad de un texto a través de lecturas o entrevistas. Para diferenciar entre la capacidad memorística y la comprensión de los contenidos, se realizan preguntas abiertas y preguntas de contraste, para sortear respuestas relacionadas con el recuerdo del texto más que con el entendimiento de este.

Es interesante apuntar que hay numerosos servicios públicos que trabajan para dar acceso a materiales en LF de manera gratuita a través de la red. A través de la página web *Plena*

*Inclusión* es posible obtener infinidad de materiales como guías, infografías u obras literarias. La asociación argentina *Fundación Visibilia* cuenta con una editorial propia, la *Editorial Visibilia*, que redacta y valida materiales de todo tipo en LF, a los que se puede acceder a través de la página de la propia fundación<sup>1</sup>.

### 2.3. Escucha Fácil

Los materiales en LF son una herramienta, como hemos visto, que tienen, entre otras finalidades, practicar con textos escritos en el aprendizaje de una lengua extranjera. Si la redacción y validación de estos textos es un proceso complejo, en la oralización de tales textos se deben considerar múltiples parámetros que no se contemplan en los materiales escritos, por tanto, es necesario abordar la diferencia entre el plano de la escritura y el de la oralidad.

Al desplazarnos al plano de la oralidad, encontramos en estudios recientes el término del inglés *listenability*, que entendemos como capacidad de escucha o audibilidad. Este término de *listenability* o audibilidad se opone a su equivalente en el plano de la escritura, *readability* o lecturabilidad. Los resultados en Eastwood & Snook (2012) sugirieron que los parámetros de lecturabilidad no tienen por qué ser indicadores válidos para la comprensión oral. Glasser (1975) ya había apuntado que los marcadores para definir la audibilidad sufrían un proceso más complicado al incorporar tanto los factores de lecturabilidad como factores fonéticos acústicos, auditivos y articulatorios, que estaban más relacionados con la oralización de un texto.

Se ha descrito en varios trabajos (Rubin, 1993, 2012) cómo el discurso audible se caracteriza por presentar fórmulas lingüísticas y retóricas que facilitan los procesos cognitivos al oyente; procesar el lenguaje en tiempo real y sin un apoyo visual (p. 178). Uno de los elementos en la teoría de la escuchabilidad, reforzado en el trabajo de Shohamy & Inbar (1991), es que un discurso basado en la oralidad (oral-based discourse) tendrá un mayor índice de comprensión que uno basado en la escritura (literate-based discourse). Se analizaron tres estímulos orales: un diálogo consultivo, un noticiero y una conferencia. Los resultados demostraron que, teniendo el diálogo consultivo un mayor índice de escuchabilidad, fue puntuado como el más fácil para los informantes.

Autores como Kiyokawa (1990), Messerklinger (2006) o Kotani et al. (2014) apuntaban que,

---

<sup>1</sup> A través de la página de la Fundación, se puede acceder al catálogo de lecturas de la Editorial Visibilia: <https://fundacionvisibilia.org/index.html>

además de los rasgos propiamente lingüísticos, también se deben valorar las características del oyente o aprendiz de la lengua al medir la lecturabilidad y escuchabilidad de un fragmento. En su estudio, Messerklinger (2006, p. 67) señalaba cómo aquellos estudiantes con mayor conocimiento de fondo, tanto lingüístico como contextual, obtuvieron mejores índices de comprensión.

Una de las cuestiones que se debe valorar al reproducir oralmente un texto escrito es cómo debe ser la voz. La información que obtenemos de la voz procede de la combinación de sus propiedades acústicas: intensidad, timbre y tono. La intensidad depende de la fuerza de expulsión del aire desde los pulmones hacia las cuerdas vocales y se aprecia de manera directa en el volumen de la voz. El tono se corresponde con la frecuencia de vibración de las cuerdas vocales, se percibe más agudo a mayor frecuencia de vibración y más grave a menor frecuencia. El timbre es un rasgo que combina intensidad y tono con propiedades fisiológicas determinadas por la anatomía específica de cada individuo. En consecuencia, el tono, a diferencia del timbre o la intensidad, puede resultar un rasgo determinante en la producción oral de materiales.

Zuckerman y Miyake (1993) demostraron que existe una relación entre atractivo vocal y tono de voz: a frecuencia fundamental más baja, más agradable la percepción acústica de la voz. En Collins (2000) se refuerza esta misma idea, pues las voces masculinas con frecuencias más bajas resultaron más atractivas que aquellas con frecuencias más altas. En Apple et al. (1979) se relacionaba el tono de voz agudo con impresiones de estrés, nerviosismo o distancia emocional. Otros estudios han relacionado un tono de voz grave con mayor convicción (Ohala, 1995), capacidad de liderazgo (Klofstad et al., 2012) y rasgos de personalidad favorables (Tigue et al., 2012).

Además de la voz, ciertos elementos pueden superponerse a la articulación y que no tienen estrictamente que ver con la voz: los rasgos prosódicos. “La entonación, el acento, las pausas, la velocidad de elocución y el ritmo constituyen los rasgos prosódicos que el hablante del español puede apreciar desde el punto de vista perceptivo” (Machuca, 2009, p. 107). Por tanto, la modificación de estos elementos, independientemente de la voz de la persona que emite estos fragmentos, podrían alterar la comprensión de un texto.

La entonación se corresponde con las variaciones de tono por secuencia hablada, junto con el contenido semántico puede delimitar varios significados y funciones (Quilis, 1993, pp. 425-489). Estas variaciones de tono se corresponden con los patrones entonativos. En español las variaciones de tono no tienen una función fonológica, pero las variaciones melódicas tienen

una función expresiva y una capacidad distintiva que se relaciona con las modalidades oracionales (RAE-AALE, 2011). En español, la figura entonativa del final del enunciado define mayoritariamente la modalidad oracional (Aguilar, 2000) y la alteración del patrón entonativo genera diferencias de percepción semántica como un tono irónico o humorístico.

El acento en la palabra es la prominencia de una sílaba (Garrido, 1994) mediante la alteración de los valores de intensidad, duración y tono. En español, la intensidad es el parámetro para modificar o destacar el acento silábico, aunque todos los factores se ven alterados. A nivel oracional, se trata del elemento alrededor del cual se agrupa el resto de los sonidos átonos de la misma palabra y de las colindantes. La investigación de Bock & Mazzella(1983) trató de demostrar que el proceso de comprensión oral se veía alterado cuando el acento estaba en una posición inadecuada. Según el trabajo de Cutler & Foss (1977) el acento presenta una función contrastiva que le permite atraer la atención del oyente hacia la información más relevante. Varios estudios como el de Kristensen et al. (2013) han demostrado también que cuando la información está focalizada recibe más atención.

La velocidad de elocución se asocia al tiempo de articulación de un enunciado y puede ser determinante para el proceso de comprensión. Si bien las variaciones en la velocidad de elocución no suponen diferencias en cuanto a la comprensión de contenido, sí pueden aportar significados pragmáticos. La velocidad de elocución puede verse alterada en función de las pausas introducidas por el emisor, es decir, incluye todos los signos lingüísticos y no lingüísticos emitidos durante todo el discurso. En cambio, la velocidad de articulación incluye en exclusiva la velocidad de la articulación de los signos lingüísticos. Las recomendaciones de velocidad de lectura en español oscilan entre las 160 y 180 palabras por minuto (Rodero, 2016).

El ritmo es un rasgo prosódico ligado a la variación de los rasgos expuestos anteriormente. Se pueden apreciar estructuras rítmicas a partir de la repetición de elementos como la estructura acentual; la aparición constante de las unidades rítmicas produce los patrones rítmicos. En español, se aprecia en estos patrones rítmicos una duración semejante entre palabras fónicas o grupos rítmicos (Cantero, 1996). Por tanto, se trata de elementos de suma importancia en la integración de unidades del discurso y en la comprensión de la cadena fónica. Autores como Guzmán (1992) aseguran que tanto el ritmo como la entonación suponen una parte fundamental de la comunicación oral.

Por último, se deben valorar las pausas como componente básico para la comprensión oral y sobre ellas nos centraremos en este trabajo. Las pausas se relacionan de manera directa con el

resto de los rasgos prosódicos como la entonación (Quilis et al., 1993; Bedmar, 1990) o la velocidad de elocución (Contreras, 2013; Asuaje et al., 2005) ocupando un lugar importante en la producción oral. La modificación de estas pausas puede suponer una alteración del mensaje y, por tanto, de la comprensibilidad. En español las pausas tienen un valor fonológico, ya que distinguen significados: esto es para mí, hijo / esto es para mi hijo.

Aunque se define como pausa la inserción en el discurso de un silencio, pausa silenciosa, o la vocalización, también denominada pausa sonora (Gil, 2007, p. 544), en este trabajo nos interesan solamente las pausas silenciosas. Las pausas sonoras o los alargamientos vocálicos y consonánticos son propias del discurso espontáneo (Machuca, 2009, p. 109), por eso, no nos ocuparemos de ellas en este trabajo, pues no trataremos habla improvisada, solo analizaremos lectura de textos. Las pausas que suelen aparecer en un texto leído son las pausas silenciosas (Etxebarria et al., 2016) y suelen coincidir con los signos de puntuación del texto escrito. En cuanto a estas pausas silenciosas, se debe valorar la duración, la localización y la frecuencia de estas, así como la relación de estos parámetros con la comprensión oral.

Se puede definir como duración de las pausas el intervalo temporal desde la interrupción del discurso hasta la prolongación verbal (Denisleam-Molomer et al., 2015, p. 90). En Campione & Véronis (2002) se analizó el discurso leído en cinco lenguas distintas, inglés, francés, alemán, italiano y español, con el fin de analizar la distribución de las pausas silenciosas. Para su trabajo, se estableció una distinción entre pausas breves (<200 ms), medias (200-1000 ms) y largas (>1000 ms). En el caso del español, las pausas breves obtuvieron una referencia media de 126 ms y las pausas medias de 512 ms, las pausas largas de más de 1000 ms no aparecían.

En Estebas-Vilaplana et al. (2023) se analizó la relación entre la duración de las pausas silenciosas y los signos de puntuación a partir del análisis de signos de puntuación en la lectura de dos textos. Según concluyen los autores, las pausas de menor duración (texto1: 287,8 ms; texto 2: 336,6 ms) corresponden a una coma y las de mayor duración, a un punto (texto1: 687 ms; texto 2: 630,5 ms). El punto y coma constituye un valor intermedio (texto 1: 418,8 ms) o una duración menor (texto 2: 304,7 ms) en cada texto leído. Cuando la pausa no se corresponde con un signo de puntuación, la duración es todavía menor (texto 1: 236 ms; texto 2: 283, 5 ms). En Etxebarria et al. (2016), esta relación entre duración y signo de puntuación fue de mínima variación, las pausas orales fueron de duración similar para el punto (486 ms) y para la coma (485 ms).

Si consideramos la duración, Prafiyanto et al. (2018) investigaron cómo la velocidad del habla,

la posición y la duración de las pausas afectan a la percepción del japonés fácil hablado por hablantes no nativos usando una voz sintética. Emplearon pausas de entre 200 y 800 ms. Los resultados indicaron que la duración de las pausas no influye significativamente ni en la facilidad de escucha ni en la comprensión.

La localización de las pausas en la estructura discursiva también es un factor determinante respecto a la comprensión oral. Tal y como señalaba Zellner (1994), existe un correlato directo entre mayor duración de las pausas y unidad sintáctica. Partiendo del estudio de Esposito et al. (2007) en el que se apuntaba una mayor duración de las pausas silenciosas para marcar los límites de unidades sintácticas, en Price (2021) se analizó el impacto de la ubicación de estas pausas para la efectividad comunicativa. Se resolvió que la recepción era más agradable si la pausa se ubicaba antes del verbo y de menor agrado si se ubicaba antes del sujeto o el objeto.

Por último, la frecuencia de las pausas, es decir, la cantidad de espacios de interrupción del discurso en una distancia temporal determinada es otro parámetro importante relacionado con la lectura de un texto. En Estebas-Vilaplana et al. (2023) también se midió la frecuencia de pausas en la lectura valorando las pausas por minuto de habla y resultó que los valores superiores a las 34 pausas por minuto tendían a ser interpretados como inadecuados por los jueces de su estudio. El análisis en Denisleam-Molomer et al. (2015) sugirió un correlato inverso entre comprensión y frecuencia de pausas cuando los hablantes leían un texto; a menor número de pausas realizadas por los estudiantes, mayor comprensión del texto demostraron.

En este trabajo nos centramos en el estudio de las pausas silenciosas relacionadas con la frecuencia a partir de la lectura de textos de LF. El objetivo del presente trabajo es analizar el impacto de la frecuencia de estas pausas silenciosas en la comprensión de un fragmento oral por parte de aprendices de español como lengua extranjera y considerar si la comprensión mejora con un mayor número de pausas.

### **3. Metodología**

Para lograr el objetivo planteado, la propuesta metodológica pretende obtener un corpus de análisis que permita analizar la influencia del número de pausas vacías en la audibilidad o comprensión auditiva del español como lengua extranjera. Se debe tener en cuenta la preparación de los estímulos, la selección de los informantes y la realización del test de percepción.

#### *Preparación de los estímulos*

El corpus de análisis del presente trabajo está basado en cuatro fragmentos de entre 129 y 217 palabras que proceden de obras de Lectura Fácil. Este recurso, como se ha visto en el marco teórico, es adecuado cuando se trata de aprendices de ELE. Estos cuatro fragmentos han sido extraídos de publicaciones de acceso libre de distintas organizaciones: Fundación Visibilia, Lengua Franca y la Biblioteca BASE de Sinpromi, que se pueden consultar en el apartado Anexos (véase texto 1, texto 2, texto 3 y texto 4 en Anexos). En cada uno de los fragmentos incluidos en Anexos, se indica con una almohadilla (#) el lugar donde cada lector realizó una pausa.

Una vez seleccionados los fragmentos, se han seguido los resultados aportados por Estebas-Vilaplana et al. (2023) para determinar el número de pausas adecuadas en cada uno de los fragmentos teniendo en cuenta que la media de las palabras por minuto en español, según estos autores, es de 154,62 y el número de pausas por minuto es de 34. Se determinó que cada uno de los fragmentos recogería un valor diferente relacionado con el número de pausas: ninguna pausa, la mitad de lo que se estipulaba como adecuado, lo adecuado y un 10% más de lo adecuado. Se establecieron los estímulos a partir de una relación entre las palabras por minuto del texto y la media de palabras por minuto en español (154,62) y el número de pausas adecuado en español (34). Así, los estímulos utilizados en el test de percepción fueron los siguientes:

- Estímulo 1: texto 1 con la supresión de todas las pausas, 0 pausas
- Estímulo 2: texto 2 con la mitad de las pausas de referencia, 14 pausas
  - $(129 \cdot 60) / 154,62 = 50$  segundos
  - $50 \cdot 34 / 60 = 28$  pausas
  - $28 / 2 = 14$  pausas
- Estímulo 3: texto 3 con las pausas de referencia, 29 pausas
  - $(132 \cdot 60) / 154,62 = 51$  segundos
  - $51 \cdot 34 / 60 = 29$  pausas
- Estímulo 4: texto 4 con un 10% más de pausas de referencia, 52 pausas
  - $(217 \cdot 60) / 154,62 = 84,2$  segundos
  - $84,2 \cdot 34 / 60 = 47,7$  pausas
  - $47,7 + (47,7 \cdot 10) / 100 = 52$  pausas

Para la lectura de cada texto que iba a formar parte de los estímulos de percepción, se les indicó a los lectores dónde tenían que situar la pausa para adecuar el número de pausas requerido en cada estímulo. En el primer texto, se suprimieron todas las pausas. En el segundo texto, se

suprimieron dos pausas correspondientes a un punto y seguido. En el tercer y cuarto texto, se mantuvieron todas las pausas relacionadas con los signos de puntuación. Además de estas, como se necesitaban más pausas para obtener el número deseado, se le indicó al hablante que añadiera pausas en contextos naturales: entre sujeto y predicado, entre adjetivos para generar una aposición, entre dos cláusulas coordinadas mediante una conjunción y tras o ante un segmento sintáctico adjunto. Todas ellas habían sido marcadas previamente con el signo de # para que le resultara más fácil al lector.

Todos los fragmentos fueron grabados en la cámara anecoica del Servei de Tractament de la Parla i el So (STPS) de la Universidad Autònoma de Barcelona. El corpus de grabaciones fue registrado por dos hablantes con tonos de voz graves, un hombre y una mujer de 21 años. Posteriormente, mediante el programa Praat (2023), se revisaron las cuatro grabaciones para comprobar que se habían leído los textos con el número de pausas señaladas en cada uno de ellos.

#### *Elaboración del test de percepción*

Para elaborar el test de percepción se utilizó la herramienta de Forms de Microsoft, que es una aplicación basada en web que permite crear y compartir encuestas en línea. Cuando se acaba la encuesta te permite obtener un fichero de Excel con todos los resultados obtenidos.

El cuestionario que creamos consta de tres partes principales, la primera parte en la que se pide el consentimiento de los participantes y se recogen sus datos lingüísticos en cuanto a nivel de conocimiento de español; la segunda, en la que los sujetos oyen la lectura de los textos; y la tercera, correspondiente a cada texto, en la que respondían 3 preguntas de opción múltiple sobre la comprensión de lo que habían oído, además de 3 preguntas en las que se les preguntaba sobre las pausas del texto. La Figura 1 ilustra el tercer apartado en el que el sujeto contesta las preguntas sobre el primer texto (véase en Anexos el texto 1). El cuestionario se rellena de forma anónima, ya que no es necesario ningún dato personal y tiene una duración aproximada de 10 minutos.



PRIMER FRAGMENTO

A continuación, debes responder acerca del fragmento que acabas de escuchar.

**6**

¿Qué olor característico se percibe en el aire mientras la familia Otis se acerca a la mansión Canterville? \*

Olor a mar

Olor a pinos

Olor a flores de jardín

**7**

¿Dónde estaba la mansión Canterville? \*

En medio de la playa

En el centro de una ciudad

En medio de un parque

**8**

¿Qué había en la planta baja de la mansión? \*

Cocina y dormitorios

Salones grandes y biblioteca

Sótanos y baños

**9**

La cantidad de silencios te ha parecido: \*

No he percibido silencios

Nada adecuada

Poco adecuada

Adecuada

Bastante adecuada

Muy adecuada

Figura 1. Preguntas relacionadas con el Texto 1

### *Selección de los sujetos*

El test de percepción recibió un total de 123 respuestas. Participaron 93 aprendices de español: 22 de nivel bajo, 39 de nivel intermedio y 32 de nivel avanzado. El contacto con distintos profesores dentro de la Universidad Autónoma de Barcelona facilitó la recepción de estas respuestas, entre ellos, varios profesores del departamento de Filología Española en contacto con la Facultad de Traducción de la misma universidad, así como una profesora del Departamento de Filología Francesa y Románica. También se proporcionó el acceso a los distintos grupos del Servei de Llengües de la Universidad Autónoma de Barcelona gracias a la jefa de estudios. Además, se incluyó un grupo de control conformado por 30 hablantes nativos de español. Estos fueron alumnos universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Facultad de Economía.

## 4. Resultados

Para abordar los resultados, se van a describir a continuación los datos extraídos dentro de cada uno de los fragmentos. En cada apartado, se detallan los resultados obtenidos según las respuestas totales, así como los resultados de los sujetos nativos y aprendices por separado. Se observa un primer apartado en el que se muestran los resultados de las distintas preguntas de comprensión sobre cada fragmento y un segundo apartado en el que se describe la percepción de la cantidad de pausas. Este segundo apartado contiene la valoración de los participantes de la cantidad de pausas en cada fragmento, la descripción de una pregunta abierta sobre la elección de la respuesta anterior y la valoración de la cantidad de silencios en su comprensión oral. Finalmente, se dedica un apartado a analizar la elección del fragmento de menor y mayor dificultad para los participantes.

### 4.1. Texto sin pausas

#### *Comprensión*

Cada uno de los fragmentos contenía 3 preguntas de comprensión de opción múltiple, por tanto, cada fragmento ha obtenido 369 respuestas para valorar el porcentaje de aciertos y errores. En el primer texto, los resultados de las respuestas obtenidas muestran un total 92,95% de aciertos y un 7,05% de errores. El porcentaje varía levemente si desglosamos las respuestas entre participantes nativos y aprendices de español. Encontramos entonces un 3,33% de error en las respuestas de los nativos frente a un 8,24% de error en los aprendices. En la Figura 2 se puede observar gráficamente la variación entre los distintos grupos.

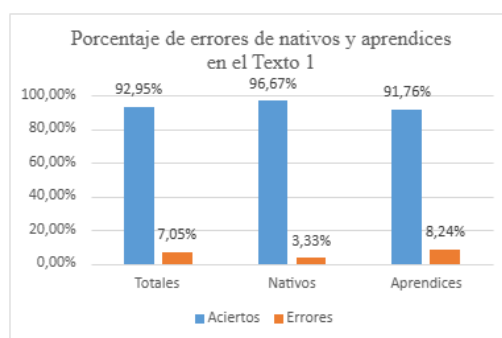


Figura 2. Porcentaje de errores de nativos y aprendices en el Texto 1

#### *Percepción de las pausas*

En cuanto a la percepción de la cantidad de pausas en el primer fragmento, en la Figura 3 se puede observar la variación entre nativos y aprendices. Un 45,53% de los sujetos totales no percibieron silencios en el texto 1. El 79,57% de los aprendices valoró que no había percibido pausas (41,94%), o que no eran nada adecuadas (17,2%) o poco adecuadas (20,43%). En el

caso de los nativos, estos tres valores reunieron el 93,33% de las respuestas: el 56,67% las calificaron como que no las percibían, el 13,33% como nada adecuadas y el 23,33% como poco adecuadas.

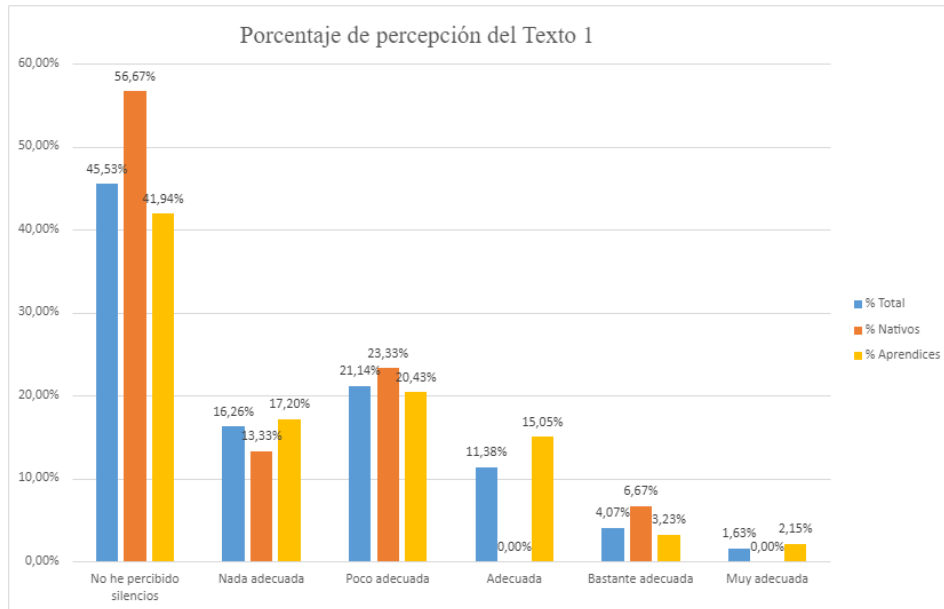


Figura 3. Porcentaje de percepción del Texto 1

Tras esta cuestión, se les pedía argumentar su elección. La mayoría de los informantes que respondieron “No he percibido silencios” señalaban que no había pausas en el discurso, algunos apuntaron que el fragmento era demasiado rápido e, incluso, que no se respetaban los signos de puntuación. De entre los que contestaron “Nada adecuada” y “Poco adecuada”, de nuevo se indicaba la nula o escasa cantidad de silencios, así como la velocidad excesiva de lectura.

Los informantes que escogieron la opción de “Adecuada” presentan diversidad en su argumentación, algunos encuentran poca cantidad, otros apuntan de nuevo la velocidad y para algunos es una cantidad correcta. Finalmente, entre los que optaron por “Bastante adecuada” y “Muy adecuada”, se continúa haciendo énfasis en añadir algún silencio más.

Respecto a si los silencios habían ayudado o no a la comprensión del fragmento o si estos no habían sido percibidos, en la Figura 4 se pueden observar las diferencias de ambos grupos. El 76,67% de los nativos no percibió silencios, un 20% no consideró que hubieran ayudado a la comprensión y un 3,33% sí las consideró de ayuda. En cambio, un 51,61% de los aprendices no percibió silencios, no fueron de ayuda para el 17,2% y sí lo fueron para el 31,18%.

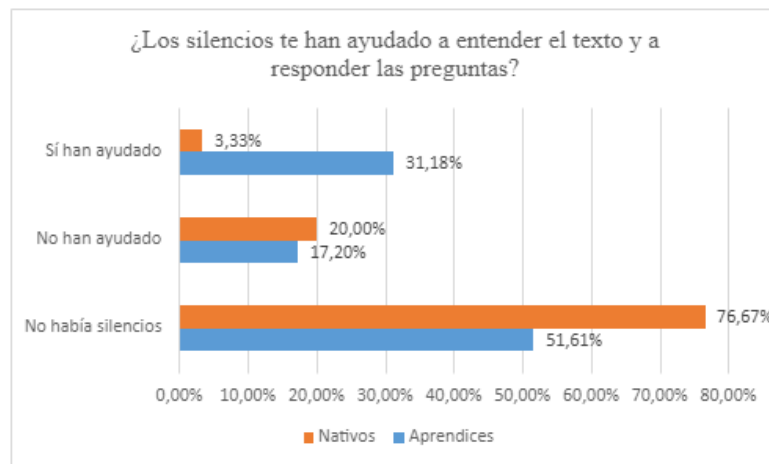


Figura 4. Respuestas de nativos y aprendices sobre la comprensión del Texto 1

#### 4.2. Texto con la mitad de las pausas por minuto

##### *Comprensión*

Se puede apreciar en la Figura 5 el porcentaje de aciertos y errores de las 369 respuestas recibidas sobre comprensión del segundo fragmento. El 88,62% de respuestas fueron acertadas, frente al 11,38% de erróneas. El porcentaje de error en los sujetos nativos se ha incrementado levemente respecto al primer texto, siendo en este segundo de un 4,44%. En cuanto a los aprendices, el porcentaje de error ocupa un 13,62% del total.

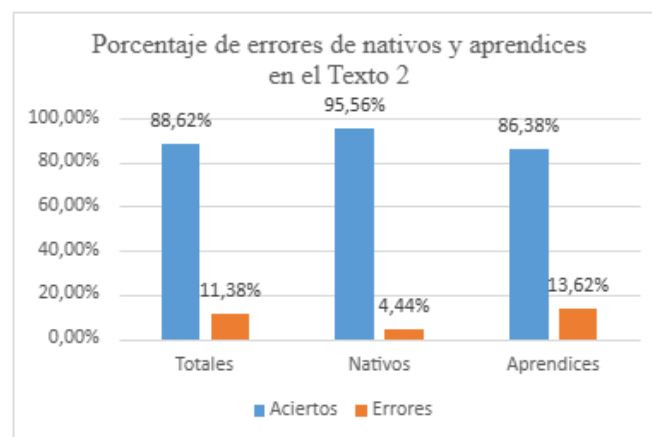


Figura 5. Porcentaje de errores de nativos y aprendices en el Texto 2

##### *Percepción de las pausas*

La cantidad de pausas en el segundo fragmento es valorada con un 47,15% como poco adecuada por el total de sujetos. El 22,76% las califica como adecuadas, un 15,45% como bastante adecuadas y muy adecuadas y, finalmente, un 14,63% como que no las aprecia o las percibe como nada adecuadas. Los resultados entre nativos y aprendices son bastante similares,

como se puede apreciar en la Figura 6. Tanto el 46,67% de nativos como el 47,31% de aprendices escogieron la opción de “poco adecuada” como respuesta mayoritaria de valoración para el segundo fragmento; el 23,33% de nativos y el 22,58% de aprendices optaron por “adecuada”.

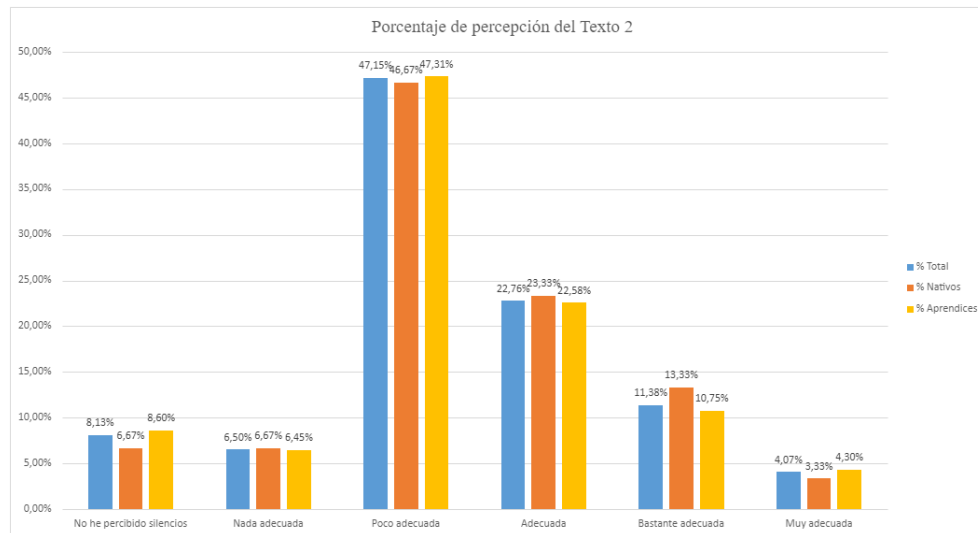


Figura 6. Porcentaje de percepción del Texto 2

Si analizamos la justificación de esta elección, aquellos que escogieron la opción de “No he percibido silencios”, apuntaban la ausencia o escasa presencia de pausas. Las respuestas de quienes prefirieron marcar “Nada adecuada” o “Poco adecuada” siguen la misma línea; se repite, como en el primer fragmento, que el ritmo es rápido, que se deberían añadir más silencios e incluso algunos consideran que la duración de estos silencios es breve.

En aquellos que eligieron las opciones de “Adecuada” y “Bastante adecuada”, las respuestas son similares a las anteriores. Aunque remarcan que la cantidad de pausas es correcta, también se sugiere que el ritmo es rápido y que se podrían añadir más pausas y de mayor duración. En el caso de los sujetos que optaron por “Muy adecuada”, se describen como correctas.

En relación con la pregunta de cómo habían ayudado los silencios a la comprensión del fragmento, en la Figura 7 se puede observar la variación entre ambos grupos. El 63,33% de los nativos y el 58,8% de los aprendices apuntaron que las pausas sí habían ayudado a la comprensión del texto. El 20% de nativos y el 32,26% de aprendices consideraron que no habían facilitado la comprensión. Finalmente, el 16,67% de nativos y el 9,68% de aprendices no encontraron silencios en este segundo fragmento.



Figura 7. Respuestas de nativos y aprendices sobre la comprensión del Texto 2

#### 4.3. Textos con el número de pausas idóneo

##### *Comprensión*

En la Figura 8 podemos observar los porcentajes de aciertos y errores de las preguntas de comprensión del tercer fragmento. El 87,26% de las respuestas totales fueron correctas y el 12,74% fueron incorrectas. El porcentaje de errores se ha mantenido similar en las respuestas de aprendices respecto al segundo fragmento; 13,26% en este, frente a un 13,62% en el anterior. En cambio, en el caso de los participantes nativos, el porcentaje de errores ha aumentado notablemente; 11,11% en este, frente a un 4,44% en el segundo fragmento.

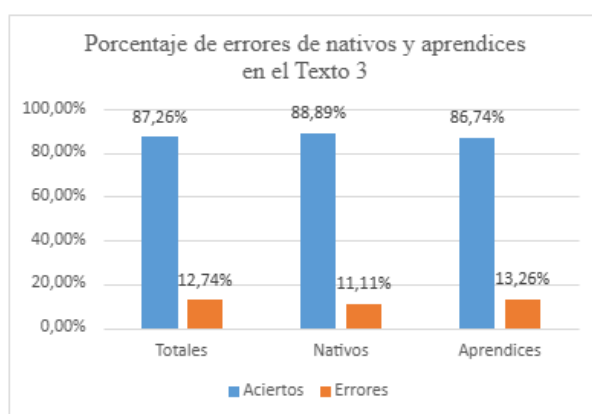


Figura 8. Porcentaje de errores de nativos y aprendices en el Texto 3.

##### *Percepción de las pausas*

Respecto a la percepción de la cantidad de pausas en el tercer fragmento, la Figura 9 ilustra la relación entre ambos grupos. La gran mayoría de los sujetos (87,8%) valoraron la cantidad de pausas desde “Adecuada” a “Muy adecuada”. Un 30,89% escogió la opción de “Adecuada”,

un 30,89% la opción de “Bastante adecuada” y un 26,02% la de “Muy adecuada”. El 93,33% de las respuestas totales de los sujetos nativos comprendían de nuevo estos tres valores: 33,33% lo valoraron como “Adecuada”, 33,33% como “Bastante adecuada” y 26,67% como “Muy adecuada”. De la misma forma, el 86,03% de las respuestas totales de los aprendices comprendían los mismos valores: el 30,11% lo valoraron como “Adecuada”, el 30,11% como “Bastante adecuada” y el 25,81% como “Muy adecuada”.

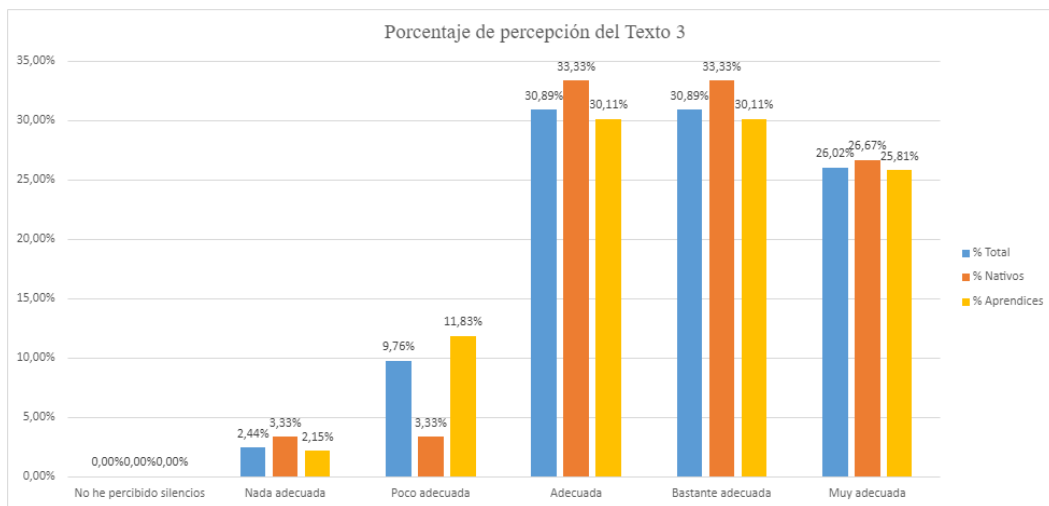


Figura 9. Porcentaje de percepción del Texto 3

En cuanto a la justificación de la elección previa, aquellos que marcaron las opciones de “Nada adecuada” o “Poco adecuada” lo hicieron por razones diversas: si bien algunos apuntan todavía que faltan silencios y la velocidad es elevada, otros apuntan que la cantidad de pausas es demasiado elevada. Aquellos que consideraron la cantidad como “Adecuada” o “Bastante adecuada” describen las pausas como correctas, algunos preferirían pausas de mayor duración y, por el contrario, algunos sugieren que el ritmo de lectura es lento. Es interesante cómo los sujetos cuya opción fue “Muy adecuada” apuntaron que los silencios eran perfectos de cantidad y de duración, e incluso se mencionaba que estos silencios se encuentran en los lugares correctos.

Acerca de la pregunta sobre el impacto de los silencios en la comprensión, la Figura 10 refleja los resultados respecto al tercer fragmento. Los resultados son prácticamente idénticos valorando la cantidad de pausas positivamente para la comprensión, siendo esta la opción general para el 90% de los nativos y el 90,32% de los aprendices. Un 6,67% de los nativos y un 8,6% de los aprendices consideran que las pausas no han facilitado la comprensión, y el 3,33% de nativos y el 1,08% de aprendices no han detectado pausas.



Figura 10. Respuestas de nativos y aprendices sobre la comprensión del Texto 3.

#### 4.4. Texto con un mayor número de pausas

##### *Comprensión*

En la Figura 11 se observa el porcentaje de aciertos y errores respecto a las cuestiones de comprensión en el cuarto fragmento. Del total de respuestas obtenidas, el 82,16% fueron aciertos frente a un 10,84% de errores. El porcentaje difiere levemente si analizamos las respuestas de nativos y aprendices por separado. En cuanto a los primeros, se observa un 90% de aciertos y un 10% de errores, en el caso de los aprendices los aciertos suponen un 88,89% y los errores un 11,11%.

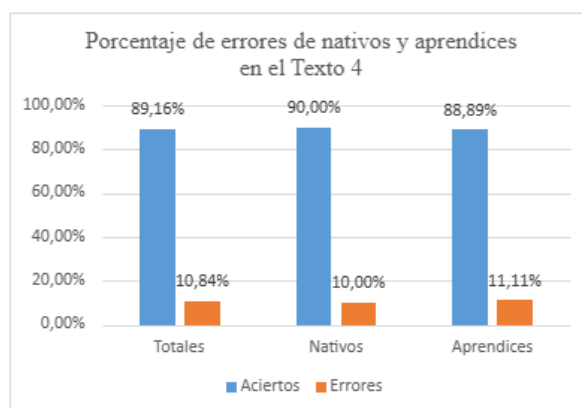


Figura 11. Porcentaje de errores de nativos y aprendices en el Texto 4.

##### *Percepción de las pausas*

La percepción de la cantidad de silencios presenta una mayor disparidad en el caso del cuarto fragmento. Como se puede observar en la Figura 12, los resultados del total de participantes se encuentran repartidos de manera similar exceptuando las dos primeras opciones. Un 27,64% considera la cantidad “poco adecuada”, un 20,33% la valora “adecuada”, un 28,46% como



“bastante adecuada” y un 19,51% como “muy adecuada”. Si nos centramos en las respuestas de los nativos, el 60% valora la cantidad como “poco adecuada”, un 30% de las respuestas se dividen en “adecuada” y “bastante adecuada” y el 10% restante entre “nada adecuada” o “muy adecuada”, siendo este el porcentaje más bajo. En el caso de los sujetos aprendices, la respuesta mayoritaria con un 33,33% es “bastante adecuada”. Solo el 17,20% encuentra la cantidad “poco adecuada”, el 21,51% como “adecuada” y el 24,73% como “muy adecuada”. El 3,23% restante se agrupa entre “nada adecuada” y “no he percibido silencios”.

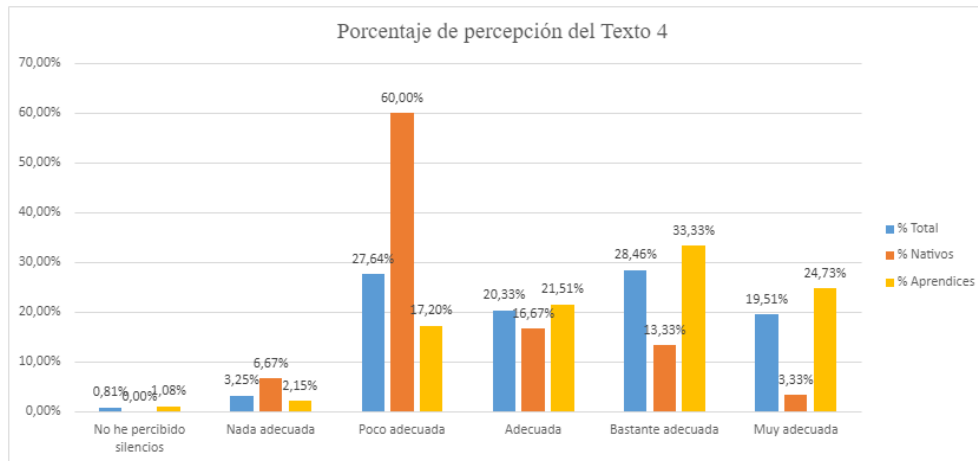


Figura 12. Porcentaje de percepción del Texto 4

En cuanto a la valoración sobre la cantidad de silencios, los sujetos que marcaron las tres primeras opciones, “No he percibido silencios”, “Nada adecuada” y “Poco adecuada”, coincidieron en destacar que había demasiadas pausas, el ritmo de lectura era demasiado lento y los silencios se ubicaban en momentos inadecuados del discurso. Aquellos que seleccionaron “Adecuada” apuntaron que las pausas eran correctas, pero la lectura podía resultar molesta por la cantidad y la duración, pese a que no se les preguntaba sobre este último parámetro. La argumentación es similar en el caso de aquellos cuya respuesta fue “Bastante adecuada”. En cuanto a los sujetos que seleccionaron la opción de “Muy adecuada”, se destacaba que la cantidad de silencios era idónea para comprender el fragmento. Asimismo, algunos participantes indicaron que había demasiadas pausas, aunque el audio continuaba siendo entendible y agradable.

Sobre cómo han afectado estas pausas a la comprensión del fragmento 4, la Figura 13 ilustra la variación entre nativos y aprendices. Un 56,67% de los nativos las considera de ayuda, frente a un 84,95% de los aprendices. No son de ayuda en el caso del 43,33% de nativos ni en el 12,90% de los aprendices. Finalmente, un 2,15% de estos aprendices no detecta las pausas en el fragmento.

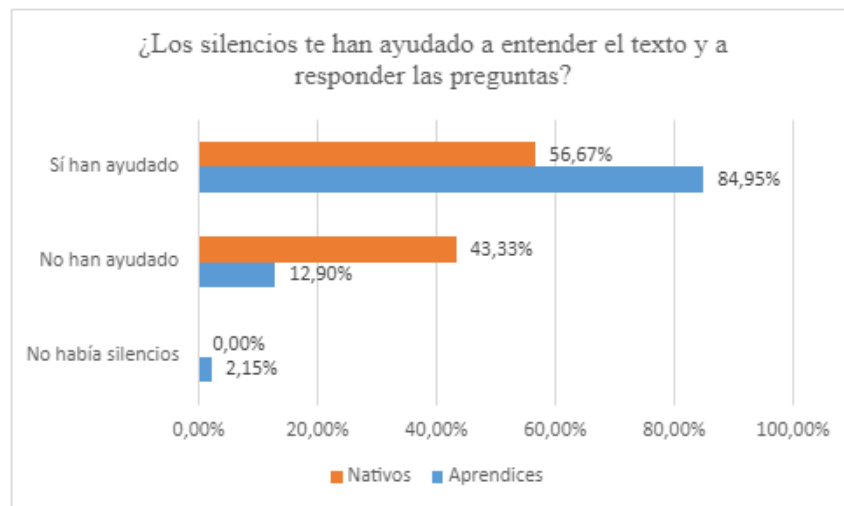


Figura 13. Respuestas de nativos y aprendices sobre la comprensión del Texto 4.

#### 4.5. Valoración del fragmento de menor y mayor dificultad

En la tercera parte del cuestionario, se pedía a los participantes escoger el fragmento que había resultado de mayor facilidad y de mayor dificultad. En la Figura 14 se ilustra la elección del texto más fácil. En cuanto al total de respuestas, la opción con mayor porcentaje fue el tercer fragmento, con un 41,46%.

En el caso de los nativos, el primer fragmento no fue la elección de ningún sujeto y la gran mayoría, un 73,33%, eligió el tercer texto. Las respuestas restantes se dividieron entre un 10% que prefirió el cuarto texto y un 16,67% que optó por el segundo fragmento. En los aprendices, en cambio, las respuestas fueron más similares. El 15,05% eligió el primer fragmento, el 22,58% optó por el segundo texto y tanto el tercer como el cuarto fragmento obtuvieron un 31,18% de las respuestas.

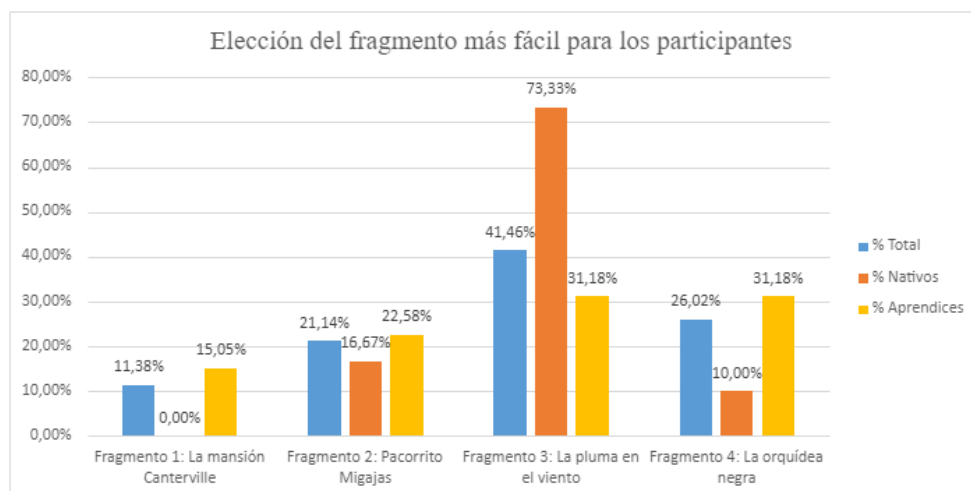


Figura 14. Porcentaje de elección del fragmento más fácil.

Por el contrario, cuando se les pidió valorar el texto de mayor dificultad, las respuestas fueron muy similares, tal y como se refleja en la Figura 15. Del total de encuestados, el 66,67% respondió el primer fragmento, el 13,82% escogió el cuarto texto y tanto el segundo como el tercer fragmento obtuvieron un 9,76%.

El primer fragmento reunió el 76,67% de las respuestas de sujetos nativos. El 10% marcó el segundo texto y tanto el tercer como el cuarto fragmento fueron seleccionados por un 6,67%. En el caso de los aprendices, un 63,44% consideró el primer fragmento con mayor dificultad, el 9,68% optó por el segundo fragmento, el 10,75% por el tercer texto y el 16,13% escogió el cuarto fragmento.

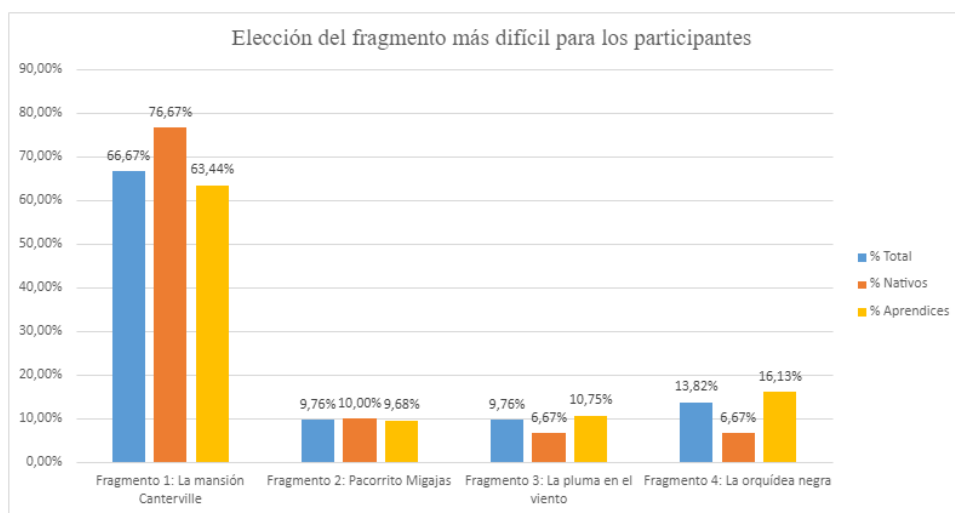


Figura 15. Porcentaje de elección del fragmento más difícil.

## 5. Discusión de resultados

Se pretende en este apartado apuntar las tendencias destacadas a partir de la extracción de los resultados. En primer lugar, el grado de adecuación sobre la cantidad de pausas en el fragmento refuerza la idea apuntada en la investigación de Estebas-Vilaplana et al. (2023). En este trabajo se indicaba que los valores superiores a 34 pausas por minuto tendían a ser interpretados como inadecuados por los jueces. De este modo, el tercer fragmento de nuestro trabajo, que se correspondía con la cantidad de pausas adecuadas, tal y como se detalla en el apartado de metodología, es el que presenta un mayor índice de adecuación según los participantes (87,8%).

En el caso de los nativos, se ha podido observar cómo el 93,33% de los informantes caracterizaba la cantidad de pausas en el fragmento como “Adecuada” (33,33%), “Bastante adecuada” (33,33%) y “Muy adecuada” (26,67%). De la misma manera, el 86,03% de los aprendices valoraba la cantidad de pausas como “Adecuada” (30,11%), “Bastante adecuada” (30,11%) y “Muy adecuada” (25,81%).

Cuando la cantidad de pausas superaba los valores adecuados según en el estudio de Estebas-Vilaplana et al. (2023), representados en este trabajo a partir del cuarto texto, los nativos tendían a encontrar la cantidad como “Poco adecuada” (60%). Por el contrario, el 79,57% de los aprendices continuaba valorando la cantidad de pausas de manera positiva: un 21,51% como “Adecuada”, un 33,33% como “Bastante adecuada” y un 24,73% como “Muy adecuada”. Cuando los valores eran inferiores a 34 pausas por minuto, las respuestas son dispares en ambos grupos encuestados. El 53,34% de los nativos y el 53,76% de los aprendices tendían a identificar la cantidad como no adecuada. Aun así, el 39,99% de los nativos y el 37,63% de los aprendices las identifica como adecuadas.

Del mismo modo, cuando se preguntaba a los participantes si la frecuencia de pausas había ayudado a comprender el texto, los sujetos nativos respondieron mayoritariamente de manera positiva en el tercer fragmento con un 90%, pero este porcentaje descendió en el cuarto fragmento hasta un 56,67%. En las respuestas de los informantes aprendices, hemos encontrado que el porcentaje es elevado tanto en el tercer fragmento como en el cuarto, con valores del 90,32% y 84,95%, respectivamente.

La tercera parte del cuestionario, en la que se pedía a los participantes identificar el fragmento más fácil y difícil, refuerza los resultados del trabajo mencionado en el caso de los nativos de nuestro trabajo y, de nuevo, se ven alterados cuando se trata de los aprendices. El tercer fragmento, correspondiente a la cantidad de pausas adecuadas, fue escogido por la mayoría de los sujetos nativos (73,33%). En cambio, los informantes aprendices de español resolvieron un porcentaje similar para el tercer y cuarto texto, con un 31,18%.

En segundo lugar, el presente trabajo presenta cierta variación respecto a los resultados apuntados en la investigación de Denisleam-Molomer et al. (2015). Su investigación sugería un correlato inverso entre comprensión y frecuencia de pausas, observando que, a menor cantidad de pausas entre los estudiantes, presentaban un mayor índice de comprensión. En este trabajo, no hemos encontrado una relación directa entre la cantidad de pausas y la comprensión del fragmento cuando se trata de aprendices de español, pero sí en los hablantes nativos.

La Figura 16 muestra el porcentaje de aciertos y errores en cada uno de los fragmentos a partir del total de respuestas de los nativos. El primer fragmento presenta un índice de error de un 3,33%, seguido del segundo fragmento con un porcentaje de error de 4,44%. El tercer y cuarto fragmento han resultado en un 11,11% y 10% de error, respectivamente. Por tanto, los nativos encuestados han seguido el planteamiento demostrado en el trabajo mencionado.

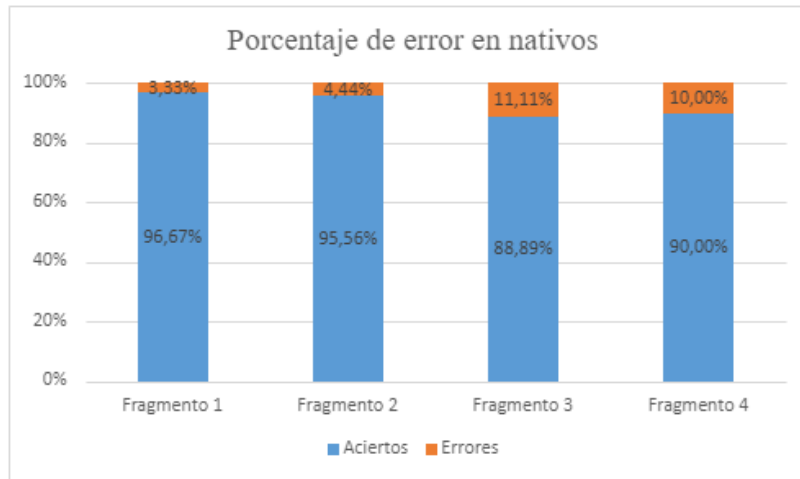


Figura 16. Porcentaje de errores por fragmento en hablantes nativos

En cambio, los aprendices encuestados han mostrado un resultado diferente, como se puede apreciar en la Figura 17, que muestra el porcentaje de acierto y error por fragmento en los sujetos aprendices. Según los datos obtenidos, el fragmento que ha resultado más comprensible ha sido el primero, con un porcentaje de error de 8,24%. Sin embargo, el cuarto texto presenta un 11,11% de error, mientras que en el segundo y tercer fragmento el porcentaje de error asciende más de dos puntos porcentuales, hasta un 13,26% de error cada uno.

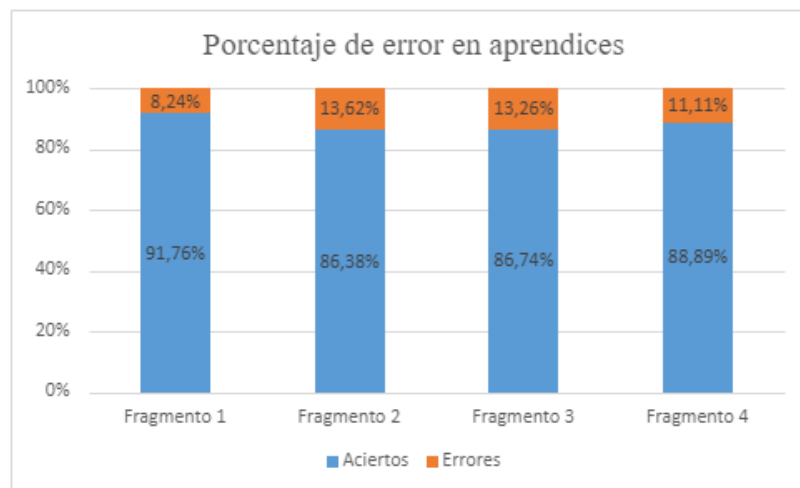


Figura 17. Porcentaje de errores por fragmento en hablantes aprendices

## 6. Conclusión

El objetivo de este trabajo era observar si los aprendices de ELE percibían y comprendían mejor la lectura de un texto a partir del número de pausas. La duración de las pausas en estos textos era la duración natural que habían empleado los hablantes sin que estas fueran manipuladas. Se había evitado la complejidad del texto escogiendo textos de lectura fácil, por tanto, eso ya facilitaba la comprensión de esos textos.

Los resultados sobre comprensión sugieren que los textos, independientemente del número de pausas, han sido percibidos con un porcentaje alto de aciertos. No se ha encontrado una relación directa entre la cantidad de pausas y la comprensión del fragmento en los aprendices. Esto puede deberse a que, como eran textos de lectura fácil, también lo eran de audibilidad fácil, por lo que el número de pausas no dificultaba la comprensión del texto.

Los resultados sobre la apreciación por parte de los sujetos de si el número de pausas facilita la comprensión hace pensar que los textos más fáciles para los nativos se identifican con el texto que posee 34 pausas por minuto, mientras que los aprendices no difieren entre el texto 3 o el 4; en cualquier caso, el texto 1, que era aquel en el que no había ninguna pausa, fue identificado, tanto por aprendices como por nativos, como el texto más difícil. Por tanto, resulta interesante cómo en el presente trabajo, la frecuencia de las pausas en el discurso ha afectado a la percepción, pero no a la comprensión de este.

Por último, se ha observado una relación entre el número de pausas y la percepción de una lectura con una velocidad de elocución más rápida o más lenta, así el fragmento 1 y 2, que o no tenían pausas o tenían pocas, han sido percibidos con una velocidad rápida, mientras que el fragmento 3 y 4, que tenían un mayor número de pausas, han sido identificados con una mayor velocidad de lectura. Del mismo modo, los fragmentos con mayor cantidad de pausas, se han relacionado con una posición inadecuada dentro del discurso.

Para investigaciones futuras, sería interesante considerar la lengua nativa de los hablantes aprendices y analizar si esas percepciones respecto a la frecuencia de pausas dependen de la lengua de la que procedan los hablantes. También sería necesario separar las respuestas por nivel de conocimiento de la lengua que están aprendiendo, en este caso el español, para observar si hay diferencias en las respuestas obtenidas.

## 7. Bibliografía

- AENOR, Asociación Española de Normalización y Certificación (2018). *Norma UNE 153102:2018 EX Guía en Lectura Fácil para validadores de documentos*. Asociación Española de Normalización y Certificación.
- Aguilar, L. (2000). La prosodia. En S. Alcoba (Ed.), *La expresión oral* (pp. 89-114). Editorial Ariel.
- Apple, W., Streeter, L. A., & Krauss, R. M. (1979). Effects of Pitch and Speech Rate on Personal Attributions. En *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 37, Número 5).
- 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*, 15(44), 449-460. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70504410>
- Bedmar, M. J. (1990). Grupo fónico y pausas versus entonación. *Español para extranjeros. Didáctica e investigación: actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE*.
- Bock, J. K., & Mazzella, J. R. (1983). Intonational marking of given and new information: Some consequences for comprehension. En *Memory & Cognition* (Vol. 11, Número 1).
- Bredel, U., & Maaß, C. (2016). *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis*. Duden.
- Campione, E., & Véronis, J. (2002). A large-scale multilingual study of silent pause duration. 199-202. <https://doi.org/10.21437/speechprosody.2002-35>
- Cantero, F. J. (1996). *Estructura de los modelos entonativos: interpretación fonológica del acento y la entonación en castellano*.
- Collins, S. A. (2000). Men's voices and women's choices. *Animal Behaviour*, 60(6), 773-780. <https://doi.org/10.1006/anbe.2000.1523>
- Contreras, S. (2013). *La velocidad de habla como elemento diferenciador entre el registro formal e informal del habla*.
- Cutler, A., & Foss, D. J. (1977). On the role of sentence stress in sentence processing. *Language and speech*, 20(1), 1-10.

- Denisleam-Molomer, S., Trausan-Matu, S., Dessus, P., Bianco, M., & Denisleam, S. (2015). *Analyzing students pauses during reading and explaining a story*. 90-93. <https://doi.org/10.1109/RoEduNet.2015.7311974>
- Eastwood, J., & Snook, B. (2012). The effect of listenability factors on the comprehension of police cautions. *Law and Human Behavior*, 36(3), 177-183. <https://doi.org/10.1037/h0093955>
- Esposito, A., Stejskal, V., Smékal, Z., & Bourbakis, N. (2007). The significance of empty speech pauses: Cognitive and algorithmic issues. *Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 4729 LNCS, 542-554. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-75555-5\\_52](https://doi.org/10.1007/978-3-540-75555-5_52)
- Estebas-Vilaplana, E., Garrido, J. M., & Machuca, M. J. (2023). Pausas en la lectura de textos expresivos: métricas de evaluación. *Langues & Parole*, 8, 59-78. <https://doi.org/10.5565/rev/languesparole.129>
- 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. [https://doi.org/10.18239/OCNOS\\_2016.15.2.1047](https://doi.org/10.18239/OCNOS_2016.15.2.1047)
- Facal Álvarez, S. (2022). Lectura fácil: vislumbrando el iceberg. *AILIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 20. <https://doi.org/10.35869/ailij.v0i20.4270>
- García Muñoz, O. (2012). *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. <http://www.rpd.es>
- García Muñoz, O. (2014). *Lectura fácil: Guías prácticas de orientaciones para la inclusión*. Ministerio de Educación de España.
- Garrido, J. (1994). *Idioma e información. La lengua española de la comunicación*. Síntesis.
- Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*.
- Glasser, T. L. (1975). On readability and listenability. En *ETC: A Review of General Semantics* (Vol. 32, Número 2).
- Guzmán, A. (1992). Entonación y ritmo en la comunicación oral. *Hispania*, 75(1), 209-213. <https://about.jstor.org/terms>
- Inclusion Europe. (2010). *Información para todos. Las reglas europeas para hacer*



*información fácil de leer y comprender.* [www.life-long-learning.eu](http://www.life-long-learning.eu)

- Kiyokawa, H. (1990). A Formula for Predicting Listenability: the Listenability of English Language Materials 2. *Wayo Women's University Language and Literature*, 24, 57-74.
- Klofstad, C. A., Anderson, R. C., & Peters, S. (2012). Sounds like a winner: voice pitch influences perception of leadership capacity in both men and women. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 279(1738), 2698-2704.
- Kotani, K., Ueda, S., Yoshimi, T., & Nanjo, H. (2014). *A Listenability Measuring Method for an Adaptive Computer-assisted Language Learning and Teaching System.*
- Kristensen, L. B., Wang, L., Petersson, K. M., & Hagoort, P. (2013). The interface between language and attention: Prosodic focus marking recruits a general attention network in spoken language comprehension. *Cerebral Cortex*, 23(8), 1836-1848. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhs164>
- Machuca, M. J. (2009). Locución y prosodia en los medios de comunicación oral. En *Lengua, comunicación y libros de estilo* (pp. 107-121).
- Messerklinger, J. (2006). *Listenability.*
- Moukad, R. (1980). *New York's Plain English Law.* <https://ir.lawnet.fordham.edu/uljhttps://ir.lawnet.fordham.edu/ulj/vol8/iss2/7>
- Nomura, Misako., Tronbacke, B. I., & International Federation of Library Associations and Institutions. Section of Libraries Serving Disadvantaged Persons. (2010). *Guidelines for easy-to-read materials: revision.* IFLA Headquarters.
- Ohala, J. J. (1995). The frequency code underlies the sound-symbolic use of voice pitch. *Sound symbolism*, 325-347.
- Prafiyanto, H., Nose, T., Chiba, Y., & Ito, A. (2018). Analysis of preferred speaking rate and pause in spoken Easy Japanese for non-native listeners. *Acoustical Science and Technology*, 39(2), 92-100. <https://doi.org/10.1250/ast.39.92>
- Price, J. M. (2021). *The Perceived Effect of Pause Length and Location on Speaker Likability and Communicative Effectiveness.* <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/9144>
- Quilis, A. (1993). *Tratatado de fonología y fonética españolas.* Biblioteca Románica Hispánica. Editorial Gredos.

- Quilis, A., Cantarero, M., & Esgueva, M. (1993). El grupo fónico y el grupo de entonación en el español hablado. *Revista de Filología española*, 73(1/2), 55-64.
- RAE-AALE. (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Espasa Libros S.L.U.
- Rodero, E. (2016). *Elementos prosódicos para mejorar la memoria en la publicidad radiofónica. Análisis del efecto de diferentes estrategias de entonación, acento y velocidad de habla sobre el recuerdo de mensajes publicitarios en radio*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rubin, D. L. (1993). Listenability= oral-based discourse + considerateness. En A. D. Wolvin & Coakley C.G. (Eds.), *Perspectives on listening* (pp. 261-281). Ablex.
- Rubin, D. L. (2012). Listenability as a tool for advancing health literacy. *Journal of Health Communication*, 17(SUPPL. 3), 176-190. <https://doi.org/10.1080/10810730.2012.712622>
- Shohamy, E., & Inbar, O. (1991). Validation of listening comprehension tests: The effect of text and question type. *Language testing*, 8(1), 23-40.
- Tigue, C. C., Borak, D. J., O'Connor, J. J. M., Schandl, C., & Feinberg, D. R. (2012). Voice pitch influences voting behavior. *Evolution and Human Behavior*, 33(3), 210-216. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2011.09.004>
- Zellner, B. (1994). Pauses and the temporal structure of speech. En E. Keller (Ed.), *Fundamentals of speech synthesis and speech recognition* (pp. 41-62). John Wiley.
- Zuckerman, M., & Miyake, K. (1993). The attractive voice: What makes it so? *Journal of nonverbal behavior*, 17, 119-135.

## 8. Anexo

A continuación, se pueden leer los 4 fragmentos correspondientes a los 4 estímulos para la prueba de percepción. A excepción del primer texto que, como se ha apuntado en el apartado de metodología, se grabó sin realizar ninguna pausa, el resto de los fragmentos se presenta a continuación con las pausas realizadas durante la grabación, identificadas en el texto con una almohadilla (#). Además, se puede acceder a los fragmentos grabados para el test de percepción mediante el siguiente enlace de Dropbox:

<https://www.dropbox.com/scl/fo/c6lbzu4snisdtn7kme7u/ALaxxxX1qMCoSeX4uN20rKY?rlkey=mvqcanv36jl4m3n21ee10b7d9&st=9s82e2uj&dl=0>

### **TEXTO 1. *El fantasma de Canterville* de Oscar Wilde**

El viaje en el coche duró más o menos una hora. En el aire había olor a pinos. El olor a pinos es muy agradable. Las ardillas miraban desde los árboles al coche que pasaba. La mansión Canterville estaba en el medio de un parque muy grande. La señora Umney estaba esperando a la familia Otis delante de la mansión. La señora Umney era el ama de llaves. Trabajó muchos años con lord Canterville y se quedó para seguir trabajando con la familia Otis. Todos recorrieron la casa. En la planta baja estaban los salones grandes y la biblioteca. En el salón principal había una gran escalera de madera. Por la escalera se subía a un corredor al que daban todos los dormitorios.

### **TEXTO 2. *La princesa y el granuja* de Benito Pérez Galdós**

Pacorrito Migajas era un gran personaje. Tenía 7 años pero parecía más viejo. # Su piel estaba morena por el sol. # Sus ojos eran negros con las pestañas largas. # Su boca era tan fea que daba miedo. Su camisa estaba sucia. # En invierno se abrigaba con una chaqueta de su abuelo. # Su bufanda era un trozo de tela vieja. # Se ponía una gorra que había robado en el mercado. # El padre de Pacorrito murió en Ceuta. # A su madre la encerraron en la cárcel. # Pacorrito no tenía familia. # Era un muchacho pobre que vivía en la calle. # No tuvo miedo al verse solo porque era valiente. # Vendía periódicos y billetes de Lotería. # No tenía casa. # En verano dormía en un parque y en invierno en el portal de una panadería.

### **TEXTO 3. *La pluma en el viento* de Benito Pérez Galdós**

Una pluma # pequeña y delicada # yacía en el suelo de un corral. # El corral # donde guardaban los animales # era triste y solitario. # En los muros # habían puesto vidrios rotos # para que no entraran los zorros y los niños. # La pluma # estaba muy aburrida. # Había nacido para volar # y no podía ser feliz en ese corral. # Una ráfaga de viento # levantó la pluma # más de medio metro sobre el suelo. # Los pollos # se pusieron contentos # cuando vieron aquella cosa blanca flotar en el aire. # Corrieron detrás de ella # por si era algo de comer. # El viento # sopló más fuerte # y sacó la pluma fuera del corral. # La pluma # tembló de felicidad # cuando vio los árboles y la iglesia. # A lo lejos # estaban las montañas y los bosques. # Se dejó llevar por el viento.

### **TEXTO 4. *El cazador de orquídeas* de Roberto Arlt**

Guillermo Emilio era cazador de orquídeas. # Muchas personas decían que # además #era un ladrón. # Después #me invitó a tomar un café # y me presentó a Agib. # Agib descubrió la orquídea negra. # Es una flor # única y bella. # Y puede valer un montón de dinero. # Pero en el tronco de la orquídea negra # se esconde una serpiente negra muy venenosa. # Guillermo Emilio rechazó el comentario # diciendo que eso de la serpiente era un invento. # Y de inmediato # se puso a organizar una expedición para cazar la orquídea negra. # Había que seguir un camino angosto cubierto de musgo. # En el fondo del camino # había un tronco podrido. # Del tronco # salía un tallo # y en la punta de ese tallo # estaba la orquídea más hermosa del mundo. # Al verla # todos dimos un grito de admiración. # Ya nadie pensaba en la serpiente venenosa. # En ese momento # escuché un grito de terror. # Miré hacia la orquídea # y vi a Agib con una línea negra gruesa en la cara. # Era la serpiente negra venenosa # que de verdad existía. # Había picado a Agib en la mejilla # y en poco tiempo # se murió. # La muerte de Agib nos importó poco. # Solo pensábamos en el dinero que ganaríamos # cuando vendiéramos la orquídea. # 20 mil dólares. # Así que cargamos la flor # y emprendimos el camino de regreso.

**Grau:** Estudis de Català i Espanyol

**Curs acadèmic:** 2023-2024

L'estudiant Claudia Cazalla amb NIF 45964385N

Lliura el seu TFG Las pausas silenciosas en ELE: Audibilidad de fragmentos orales basados en textos de lectura fàcil.

Declaro que el Treball de Fi de Grau que presento és fruit de la meva feina personal, que no copio ni faig servir idees, formulacions, cites integrals o il·lustracions diverses, extrems de cap obra, article, memòria, etc. (en versió impresa o electrònica), sense esmentar-ne de forma clara i estricta l'origen, tant en el cos del treball com a la bibliografia.

Sóc plenament conscient que el fet de no respectar aquests termes implica sancions universitàries i/o d'un altre ordre legal.

Bellaterra, 10 de juny de 2024