



De la oralidad a la escritura, la prosodia como elemento didáctico-fonológico¹

André Runée Contreras Roa 

Dionisio De Jesús Pérez Rohenes 

Juan Francisco Díaz González 

Universidad de Pamplona
Pamplona, Colombia

Resumen

Este artículo analiza cómo los estudiantes de secundaria reproducen, en sus textos, manifestaciones gráficas de la prosodia oral. El objetivo principal es identificar y describir la presencia de fenómenos suprasegmentales como: ritmo, entonación, acento y duración, los cuales se reflejan en estructuras sintácticas, signos de puntuación y marcas expresivas de la escritura narrativa. El estudio adopta un enfoque cualitativo de investigación-acción, con análisis fonético-gramatical aplicado a un corpus de doce textos producidos en un concurso escolar. Los resultados muestran que los estudiantes emplean recursos gráficos asociados al énfasis expresivo como alargamientos vocálicos, repeticiones y puntuación enfática, así como patrones rítmicos contruidos mediante paralelismos y pausas intencionales que evidencian una interiorización fonoprosódica y una intención comunicativa expresiva. Se concluye que estas huellas prosódicas representan una oportunidad didáctica para fortalecer la competencia discursiva desde una perspectiva integradora entre habla y escritura.

Palabras clave: prosodia; entonación; conciencia fonológica; escritura narrativa; enseñanza de la lengua.

1/27

¹ Artículo de investigación. Resultado del proyecto de investigación desarrollado por el grupo de investigación LEXICOL “La construcción de relatos desde una nueva generación de habla colombiana”.

Abstract

Prosody as a Phonological–Didactic Tool in the Transition from Spoken to Written Language

This study explores how secondary students transfer oral prosody into their written narratives by incorporating graphic markers that emulate the rhythmic and melodic features of speech. Its primary objective is to identify and characterize suprasegmental elements: rhythm, intonation, stress, and duration as they emerge in syntactic choices, expressive punctuation, and narrative structuring. Drawing on a qualitative action-research design, the analysis applies a phonoprosodic framework to a corpus of twelve texts produced for a school competition. The results show that students employ various graphic devices associated with expressive emphasis, including vowel elongation, repetition, emphatic punctuation, and rhythmic patterns based on parallelisms and intentional pauses. These prosodic traces reveal an internalization of phonoprosodic patterns and a marked communicative intent. Moreover, they represent a pedagogical opportunity to strengthen discursive competence through an approach that integrates both oral and written modalities.

Keywords: written prosody; intonation; phonological awareness; narrative writing; language teaching.

Résumé

De l'oralité à l'écriture : la prosodie comme ressource didactico-phonologique

Cet article étudie la façon dont les élèves du secondaire reproduisent, dans leurs écrits, des éléments graphiques issus de la prosodie orale. L'objectif principal est d'identifier et de décrire les phénomènes suprasegmentaux —rythme, intonation, accentuation et durée— à travers les structures syntaxiques, la ponctuation et les marques expressives de l'écriture narrative. L'étude adopte une approche qualitative fondée sur la recherche-action et l'analyse phonético-grammaticale d'un corpus de douze textes produits dans le cadre d'un concours scolaire. Des grilles d'observation ont permis de détecter des schémas prosodiques transposés depuis l'oral. Les résultats révèlent que les élèves utilisent des ressources graphiques qui témoignent d'une conscience phonoprosodique et d'une intention communicative expressive. L'étude conclut que ces marques écrites constituent une opportunité pédagogique pour renforcer la compétence discursive dans une perspective intégrée de l'oral et de l'écrit.

Mots-clés : prosodie écrite ; intonation ; conscience phonologique ; écriture narrative ; didactique de l'espagnol langue maternelle.

SOBRE LOS AUTORES

André Runée Contreras Roa

Profesor de carrera del programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana en la Universidad de Pamplona. Magíster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, Licenciado en Lengua Castellana y Comunicación. Doctor en Traductología, Traducción Profesional y Audiovisual (Universidad de Valladolid, España) y doctorando en Tecnología Educativa Aplicada al Conocimiento. Director del grupo de investigación LEXICOL. Sus líneas de trabajo incluyen fraseología, lexicología e inteligencia artificial en educación.

Correo: andre.contreras@unipamplona.edu.co

Dionisio De Jesús Pérez Rohenes

Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Pamplona. Participa en proyectos académicos orientados al análisis discursivo, la escritura narrativa y la conciencia fonológica. Su interés investigativo se centra en el vínculo entre oralidad, prosodia y producción escrita en contextos escolares.

Correo: dionisio.perez@unipamplona.edu.co

3/27

Juan Francisco Díaz González

Profesor de carrera del programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Pamplona. Licenciado en Lengua Castellana y Comunicación. Colabora en procesos de formación investigativa y didáctica de la lengua. Sus líneas de trabajo se orientan al desarrollo de competencias comunicativas y al diseño de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la expresión escrita.

Correo: juan.diaz3@unipamplona.edu.co

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Contreras Roa, A. R., Pérez Rohenes, D. D. J. y Díaz González, J. F. (2025). De la oralidad a la escritura, la prosodia como elemento didáctico-fonológico. *Lenguaje*, 53(2), e20615065. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v53i2.15065>

INTRODUCCIÓN

La prosodia suele entenderse como el conjunto de rasgos suprasegmentales del habla: ritmo, entonación, acento y duración. Estos elementos se han considerado esenciales en la comunicación oral, aunque con frecuencia se han limitado a estudios meramente fonéticos que respondan a intereses particularmente lingüísticos, desde un plano fonológico, analizando el lenguaje hablado y determinando aspectos patológicos, cuya mirada reducida ha dejado de lado su posible presencia en los textos escritos, en especial en aquellos que producen los estudiantes en contextos escolares. Surge entonces la pregunta: ¿es posible que las huellas de la oralidad también se proyecten en la escritura?

La tesis que orienta este trabajo sostiene que los textos narrativos elaborados por estudiantes de secundaria contienen marcas gráficas que funcionan como traslaciones, conscientes o no, de la prosodia oral. Puntos suspensivos, signos de exclamación repetidos, pausas forzadas a través de la puntuación o disposiciones sintácticas enfáticas aparecen como señales de una prosodia interiorizada que pasa del habla al texto escrito. Estos aspectos pueden tomarse como categorías pragmático-discursivas: la organización sintagmática del enunciado, la estructuración semántica del párrafo y los mecanismos de interacción equivalentes al turno de habla. Las elipsis, los signos de exclamación repetidos, las pausas forzadas a través de la puntuación o las disposiciones sintácticas enfáticas aparecen como correlatos gráficos de estas categorías, evidenciando una prosodia internalizada que transita del habla al texto escrito.

No se trata de un hallazgo menor. Como ya advirtieron Crystal (1969), Gussenhoven (2004) o Ladd (2008), la prosodia no solo organiza el discurso oral, también aporta expresividad, intencionalidad y construye significado. Desde la didáctica de la lengua, estas funciones se vuelven esenciales, pues permiten que los estudiantes desarrollen competencias interpretativas y productivas más complejas (Jiménez-Bravo y Marrero-Aguilar, 2024). El problema es que en la práctica escolar los fenómenos suprasegmentales suelen ser tratados de forma superficial o incluso ignorados, tanto en la oralidad como en la escritura. La consecuencia es clara: se limita la formación integral de la competencia comunicativa.

Este estudio busca examinar cómo los estudiantes de secundaria, al participar en actividades de escritura narrativa, incorporan en sus producciones recursos gráficos que evocan ritmo, entonación, acento o duración. Por otra parte, se pretende que esta práctica de escritura sea aceptada dentro de la dimensión normativa, dado que las instituciones exigen un desempeño formal y académico en el uso de la lengua hablada y escrita.

En el marco de este estudio se trabajó con un corpus constituido por doce textos narrativos seleccionados de una muestra más amplia. El análisis realizado se

sustentó desde un enfoque fonoprosódico y discursivo y se desarrolló bajo la lógica de la investigación-acción, lo que permitió observar las manifestaciones lingüísticas en situaciones auténticas de escritura. Para el análisis se emplearon rejillas de observación diseñadas específicamente con el fin de identificar la presencia de marcas suprasegmentales en el plano gráfico. La indagación estuvo orientada a responder una cuestión central que articula tanto la dimensión teórica como la pedagógica a partir de los siguientes cuestionamientos: ¿De qué manera se manifiestan los fenómenos prosódicos en la escritura de los estudiantes? y ¿Cuáles son sus implicaciones en el desarrollo de su competencia lingüístico-comunicativa?

Más que limitar este trabajo a la descripción de estas manifestaciones, el objetivo central estuvo encaminado a reflexionar sobre la necesidad de incorporarlas de manera explícita en la enseñanza del español como lengua materna, así como a reconocer la presencia de la prosodia en los textos escolares como un puente expresivo y cognitivo entre la oralidad y la escritura, cuya consideración pedagógica puede favorecer la adquisición de competencias comunicativas y, a su vez, abrir nuevas posibilidades didácticas en el aula (Jiménez-Bravo y Marrero-Aguiar, 2024).

En los últimos años, los fenómenos suprasegmentales han adquirido mayor relevancia dentro de la lingüística aplicada, especialmente en contextos educativos en los que resulta fundamental examinar los aspectos orales y su incidencia en los procesos de producción escrita. Para Crystal (1969) y Gussenhoven (2004) la prosodia desempeña un papel estructurante en el discurso oral, al regular parámetros como la entonación, el ritmo y la acentuación; factores que resultan esenciales en la correcta interpretación del mensaje. Sin embargo, a pesar de la evidencia acumulada en la investigación lingüística, en la práctica escolar estos rasgos suelen ser abordados someramente limitando el potencial formativo de la oralidad y de la escritura en el desarrollo de la competencia comunicativa (Giberga et al., 2025; Villani et al., 2025).

Cabe señalar que, aunque la entonación y el ritmo se reconocen como organizadores esenciales de la oralidad, también se proyectan de manera indirecta en los textos escritos, por lo que, Ladd (2008) y Liberman y Prince (1977) hicieron énfasis en el siguiente interrogante: ¿Por qué los estudiantes recurren a diferentes recursos gráficos para expresar emociones o intenciones comunicativas? Lo que los llevó a señalar que la prosodia no desaparece en el acto de escritura sino que se reconfigura y adapta a las posibilidades del sistema gráfico. No obstante, en el ámbito de la enseñanza de la lengua materna, esta premisa ha pasado desapercibida, pues la tendencia predominante ha sido abordar la prosodia como un componente independiente sin integrarla de manera sistemática en los procesos de lectura y producción textual, lo cual restringe su potencial pedagógico-cultural (Elordieta, 2011).

En este sentido, el desarrollo de la conciencia fonológica, y particularmente de la conciencia prosódica, incide en la consolidación de la competencia

comunicativa tal como lo estipulan Guglielmone *et al.* (2014) y como es usual encontrar en los ámbitos culturales. Por otra parte, para Sastre-Gómez *et al.* (2017) y Van Maastricht *et al.* (2021) en los diferentes géneros textuales, como en el caso de la narrativa, estos rasgos no solo contribuyen a intensificar la expresividad del texto, sino que facilitan al lector la apropiación del sentido global del discurso, por lo que resulta necesario profundizar en la forma en que dichas manifestaciones prosódicas se trasladan al plano gráfico y así examinar en qué medida pueden constituirse en un recurso valioso para el aprendizaje lingüístico en la educación básica y media, donde la escritura juega un papel fundamental (Guglielmone *et al.*, 2014).

La prosodia ha sido considerada durante mucho tiempo como el sistema gramatical subyacente a las características suprasegmentales que modulan la entonación, el ritmo, el acento y la duración en el lenguaje hablado del hombre (Crystal, 1969). Aunque su estudio se atribuye principalmente a la oralidad, cabe señalar que sus huellas se proyectan en la escritura a través de recursos ineludibles como la puntuación, las construcciones sintácticas visuales de origen expresivo y natural y la organización de la secuencia textual. Estos últimos son aspectos particulares de cada usuario (Kallay *et al.*, 2022) que nos permiten contemplar de manera más completa este dominio que ni siquiera podría ser garantizado por la fonología, por lo que también debería ser un recurso de valor añadido a nivel discursivo y docente, lo que contribuye a la contextualización de la interacción estudiantil e influye en un aprendizaje enriquecido (Ausubel, 1968, 1976).

Diferentes autores han hecho énfasis en que la prosodia es un factor clave en la modulación, estructuración e interpretación del discurso, dando forma al significado, la fuerza y la actitud que le corresponde. Ladd (1996, 2008) y Pierrehumbert (1980) comparten la opinión de que el tono, la intensidad, la duración, y otros factores añadidos, sirven para construir significados más allá del nivel léxico o sintáctico, que afectan crucialmente la interpretación global del mensaje.

Esto es especialmente relevante en el ámbito educativo porque ayuda a obtener una lectura más precisa de las obras y estimula a los estudiantes a producir mensajes más efectivos y ajustados a sus contextos. Por lo anterior, este componente ya no puede considerarse como un recurso secundario en la educación lingüística, y al contrario, debería ocupar un lugar central en el desarrollo de la competencia comunicativa y en especial en la enseñanza de la lengua.

Liberman y Prince (1977), por su parte, reclaman el ritmo lingüístico como una recurrencia ordenada de acentos y no acentos, elemento que condiciona la melodiosidad del lenguaje, entendida esta como una determinación musical de la expresión. Cuando este ritmo se proyecta en la escritura, puede manifestarse a través de pausas, enumeraciones, repeticiones u otros recursos que evocan la oralidad en el plano gráfico. Cantero (1995), como se citó en Valera (2013), ha señalado además

que el ritmo cumple una función cognitiva al contribuir a evitar la monotonía y a facilitar la comprensión del mensaje, lo que lo convierte en un componente esencial para el desarrollo discursivo y para la apropiación del sentido por parte del lector. En consecuencia, reconocer el papel del ritmo no solo en el habla, sino también en la escritura, resulta clave para orientar procesos de enseñanza que fortalezcan la expresividad y la coherencia textual.

Según Martinet (1974/1960), el acento tonal es un fenómeno en gran medida funcional y fisiológico, que surge de la variabilidad natural de la producción del habla en lugar de ser una organización semiótica autónoma. Desde su punto de vista, la entonación no constituye un sistema independiente portador de significado, sino un epifenómeno basado en la economía articuladora y la necesidad de segmentar el flujo del discurso. En este sentido, el acento tonal cumple un papel auxiliar en la cadena fonética, subordinado a las características fonológicas verdaderamente distintivas.

Algunos estudiosos han atribuido definiciones más biológicas y mecánicas, que se producen fonológicamente, pues consideran que no es más que un epifenómeno del proceso acústico (Seco, 1969); mientras que otros le conceden una estructura semiótica indispensable en la interpretación del discurso (Gussenhoven, 2004; Lyons, 1980; Quilis, 1983). Este trabajo adopta esta última perspectiva, considerando ciertas diferencias entre el acento tonal y la entonación, dado que esta deja de ser vista únicamente como una variación acústica mecánica para asumirse como un recurso gramatical y pragmático capaz de modificar modalidades, matices interpretativos e intenciones comunicativas dentro del discurso, siendo así una interfaz de la modalidad gramatical propia del enunciado y de la intención comunicativa del hablante. Esto quiere decir que una oración declarativa puede convertirse en una interrogativa, exclamativa o exhortativa por medios prosódicos, retomando así la idea de Ladd (1996, 2008) y Pierrehumbert (1980), al poner de manifiesto la importancia de estas características en la producción del significado, el cual solo es posible a través de la interacción de los usuarios desde un habla natural y contextual.

7/27

Desde el punto de vista pragmático, la prosodia se vincula estrechamente con la modalidad (Bally, 1942; Belchí, 1991), entendida como la actitud del hablante hacia lo que dice. Esta relación entre modalidad y entonación es clave para la enseñanza de la lengua, pues permite trabajar la intención del discurso no solo desde la gramática, sino desde la expresividad oral y escrita.

Finalmente, este estudio se sustenta en una visión integradora del lenguaje en la que los niveles fonético, sintáctico y semántico interactúan con los componentes pragmáticos y prosódicos para construir sentido. Esta perspectiva, defendida por autores como Fant (1987) y Hernández y Brucart (1987), justifica la necesidad de

incorporar la prosodia en la didáctica de la lengua, no como un saber periférico, sino como un eje estructural del discurso.

La prosodia como fenómeno suprasegmental y su relación con la escritura

La prosodia, entendida como el conjunto de rasgos suprasegmentales que regulan la entonación, el ritmo, el acento y la duración en el habla, ha sido estudiada desde la fonética y la fonología con el fin de comprender cómo estos elementos influyen en la percepción y producción del lenguaje (Crystal, 1969; Gussenhoven, 2004). En la lengua hablada, los rasgos suprasegmentales cumplen funciones estructurales, emocionales y discursivas, pero en los procesos de alfabetización y en la enseñanza de la lengua materna su abordaje suele reducirse a cuestiones normativas o gramaticales. Esta visión limitada deja de lado la riqueza expresiva que aportan al discurso y restringe la posibilidad de que los estudiantes comprendan su valor en la construcción del sentido. No obstante, en la práctica narrativa escolar se observa que los alumnos trasladan de manera intencionada algunos elementos propios de la oralidad hacia la escritura. Dicho fenómeno se materializa en el uso de signos de puntuación con propósitos expresivos, en la segmentación rítmica de los enunciados, en la repetición de palabras o frases y en la incorporación de marcadores que evocan entonaciones específicas (Valera, 2013). Aquello que en muchos casos se ha catalogado como error o como simple informalidad puede leerse, desde una perspectiva fonoprosódica, abarcando rasgos que integran simultáneamente la dimensión fónica y la dimensión prosódica del discurso, o en otras palabras, aquellos patrones de entonación, ritmo, acento y duración que estructuran la melodía del habla y contribuyen a la interpretación pragmática y emocional del mensaje, reflejada como una manifestación legítima de la competencia comunicativa en formación.

La idea de una “prosodia escrita” ha comenzado a consolidarse en investigaciones que exploran el vínculo entre oralidad y texto, al reconocer que los escritores, en especial aquellos con menor experiencia, recurren a recursos de carácter visual o sintáctico para suplir la ausencia de voz, tono o énfasis propios del lenguaje oral (Van Maasticht *et al.* 2021). Bajo esta perspectiva, la escritura se concibe como un espacio en el que se proyectan representaciones internas de la prosodia, lo que revela un proceso metacognitivo de organización discursiva que articula de manera estrecha la oralidad con la producción textual. Este enfoque no solo permite comprender mejor la naturaleza híbrida de los textos escolares, sino que también abre posibilidades para integrar la dimensión prosódica en la enseñanza de la escritura como un componente formativo clave.

La entonación y el ritmo como ejes expresivos del discurso

La entonación es un fenómeno que ha sido analizado desde diferentes interpretaciones, situándola en lo acústico y en lo pragmático-discursivo. Martinet (1974/1960) y Seco (1969) la consideran como una característica secundaria, dependiente de la estructura gramatical, pero se ha demostrado que lleva una carga estructural y significativa en la codificación del enunciado (Lyons, 1980; Quilis, 1983).

A la luz de investigaciones más recientes, esta visión se ha ampliado considerablemente. La entonación en lenguas romances y sobre todo en el español se ha introducido como un sistema fonológico estructurado, con sus propias características que comprenden tonos, índices de frontera y prominencia, ya que representa categorías sintácticas, pragmáticas o discursivas (Frota y Prieto, 2015). Desde el modelo Autosegmental-Métrico y las anotaciones ToBI, como las de Prieto y Roseano (2018), Hidalgo Navarro (2019) y Gil Fernández (2007), encontramos que la entonación cumple funciones distintas en la modalidad, el enfoque informativo y la interpretación de actitudes, indicando que es importante no solo en la enseñanza del español sino también en el análisis prosódico.

En la educación, la entonación puede representarse en textos escritos gracias a la adopción de esquemas de pregunta, exclamación y exhortación, así como a través de algunos signos gráficos que recuerdan las formas melódicas de la oralidad. Lo que parece un referente tipográfico adquiere, en este caso, un significado de estrategia expresiva que, además, puede ser un excelente recurso pedagógico para estimular la conciencia discursiva de los estudiantes.

9/27

Por su parte, el ritmo ha sido tratado como la estructura temporal de los segmentos prosódicos en el habla, marcada por la alternancia de las sílabas acentuadas que configuran los patrones repetitivos en el discurso (Ladd, 2008; Liberman y Prince, 1977). Desde un punto de vista fonológico-funcional, este elemento no solo controla la temporalidad del enunciado, sino que participa en su interpretación emocional y cognitiva, proporcionando al enunciado una dimensión expresiva adicional (Fant, 1987).

En los procesos de escritura, el ritmo se restablece inevitablemente a través de pausas marcadas por la puntuación, pero también por paralelismos y repeticiones, o por construcciones que se coordinan para agilizar y humanizar mejor la ingestión de información para el lector. Reconocer este paso del discurso oral al escrito nos permite privilegiar el ritmo no solo como una cuestión meramente acústica, sino también como una herramienta pedagógica que contribuye a la coherencia y expresividad en la escritura de los estudiantes. El ritmo, según Cantero (1995), no solo estructura, sino que también previene el aburrimiento, favorece la comprensión y estimula las expectativas o ponderaciones en el receptor. Ser

consciente de su existencia en la escritura de los estudiantes no solo ayuda a exponer la huella oral en el texto, sino que también permite un mayor grado de conciencia lingüística, en la que forma, intención y estructura, pues se combinan en la producción del discurso.

La dimensión didáctica de la prosodia: conciencia fonoprosódica y competencia comunicativa

Desde el campo de la lingüística aplicada se ha destacado que el desarrollo de la conciencia fonológica, y de manera particular de la conciencia fonoprosódica, incide de forma directa en la competencia discursiva de los estudiantes (Sastre-Gómez *et al.*, 2017). Esta capacidad trasciende la simple identificación de patrones sonoros, pues permite interiorizar las funciones expresivas del lenguaje y proyectarlas en la producción escrita. De este modo, lo que en un primer momento podría considerarse un fenómeno exclusivo de la oralidad se revela como un recurso formativo de gran valor para enriquecer la escritura y ampliar las posibilidades comunicativas de quienes aprenden.

10/27

Una razón para incluir la prosodia en los planes de estudio escolares es que existe evidencia empírica que muestra la contribución de la entonación en la construcción del significado, en la configuración de las intenciones comunicativas y en la efectividad expresiva del discurso (Bally, 1942; Hernández y Brucart, 1987). La mediación explícita de estas características (Feuerstein, 2005), no solo refuerza las habilidades de lectura, sino que también fomenta la expresión escrita y allana el camino para la interpretación de textos a través de un análisis crítico. En géneros como la narrativa escolar, para los cuales el componente expresivo es primordial, la prosodia se convierte en una estrategia didáctica que contribuye a fomentar la creatividad de los estudiantes, promoviendo la coherencia interna de sus textos y enriqueciendo la expresividad de sus discursos escritos.

En este sentido, la escritura no debe considerarse como la simple transcripción de estructuras lingüísticas, sino como una actividad de comunicación de múltiples dimensiones, donde interactúan niveles fonológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos. Tener en cuenta la prosodia como un elemento que también está activo en el plano escrito nos lleva a reconsiderar la didáctica y a avanzar hacia una enseñanza del lenguaje más amplia que pueda fusionarse con las formas espontáneas de uso del lenguaje que el estudiante desarrolla fuera del aula. Lo anterior nos invita a reflexionar sobre la didáctica de la escritura como un proceso vivo, sistemático, en el que los recursos orales se fusionan para amplificar la expresividad, la coherencia y el sentido de los textos escolares.

METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarcó desde el enfoque cualitativo y desde el método de investigación-acción, con el fin de investigar cómo aparecen los fenómenos prosódicos en los textos producidos por los estudiantes de secundaria y qué contribución pueden ofrecer en el desarrollo de su competencia comunicativa. Según Creswell (2013), la investigación cualitativa es adecuada para situaciones específicas en entornos naturales, dado que se centra en la interpretación de significados desde el punto de vista de los participantes. Además, se consideraron los fundamentos de Tamayo y Tamayo (2004), dado que la investigación-acción permite articular la reflexión crítica desde una intervención didáctica, por lo que es una estrategia adecuada para los entornos educativos actuales en constante transformación.

Desde este punto de vista, la opción metodológica aquí no solo es adecuada para la descripción de los fenómenos prosódicos, entendidos como las manifestaciones de entonación, ritmo, acento y duración que los estudiantes trasladan desde la oralidad hacia el plano gráfico, sino que también se puede identificar la función expresiva y cognitiva que estos recursos cumplen dentro de la escritura narrativa. Esta respuesta metodológica se configura a partir de la necesidad de conectar la teoría con el trabajo pedagógico, anclando el análisis en textos contextualizados que surgen en situaciones reales de escritura. En este proceso, el aula puede considerarse no solo como un contexto para el intercambio de contenidos, sino como un espacio de vida, donde los estudiantes hacen uso de recursos expresivos propios de sus facultades lingüísticas y donde el investigador puede acceder a una visión directa del proceso de construcción de discursos. Por lo tanto, el objetivo no se limita a detectar la ocurrencia de marcas suprasegmentales en los textos escolares, sino que busca interpretar su poder expresivo y formativo proporcionando pautas que fortalezcan la enseñanza del lenguaje escrito desde una perspectiva general y contextualizada.

11/27

Diseño y participantes

La investigación se desarrolló en tres (3) instituciones educativas públicas de la ciudad de Pamplona (Colombia), con estudiantes de noveno a undécimo grado. Un factor representativo de la muestra es el origen de los participantes, ya que, además de encontrarse entre los grados noveno, décimo y undécimo, algunos provienen de diferentes regiones como el Caribe y la Orinoquia y Andina. Como parte de una actividad institucional de promoción de la lectura y la escritura, se organizó un concurso de narrativas breves. En este marco, los estudiantes produjeron un total de 36 textos narrativos, de los cuales se seleccionaron doce (12) para su respectivo

análisis en profundidad. La mayoría de los participantes eran de sexo femenino y la totalidad de los participantes se encontraban entre los 15 y los 17 años de edad.

La selección del corpus respondió a un muestreo intencionado, guiado por criterios de representatividad prosódica, es decir, se eligieron los textos en los que se observaban con mayor claridad elementos gráficos que reflejaban entonación, ritmo, acento o duración desde una perspectiva fonoprosódica. Esta decisión metodológica sigue el principio de muestreo teórico propuesto por Glaser y Strauss (1967), que busca casos ricos en información y significativos para el objeto de estudio cualitativo.

Taxonomía del corpus

Los textos analizados fueron elaborados por cada participante a través de las siguientes directrices:

- El texto debía ser una narración breve, de entre 400 y 600 palabras.
- Debía contener una estructura narrativa básica: introducción, desarrollo y desenlace.
- Se sugería que incluyera personajes definidos, un conflicto central y una resolución.
- El relato debía estar ambientado en un lugar o situación cercana al entorno del estudiante (escuela, casa, barrio, comunidad).
- Se permitía el uso libre de recursos expresivos, como onomatopeyas, diálogos, signos de puntuación enfáticos o juegos de palabras, siempre que conservara coherencia narrativa.

Cabe señalar que el ejemplo que se presenta a continuación no fue proporcionado a los participantes durante el concurso, sino que se incluye únicamente con fines ilustrativos para esta investigación, ya que su autor es un estudiante de educación media perteneciente al mismo rango de edad, nivel escolar y perfil sociolingüístico que los demás participantes del corpus analizado (Labov, 2001). De este modo, el fragmento sirve únicamente como muestra representativa de la estructura narrativa general observada en los textos, mas no como un modelo previo ofrecido en la actividad.

El monte (escrito por un estudiante de la Región del Caribe)

Inicio: “¡Ñerdaaa! Eso fue una vaina bien brava, mi llave. Yo ni sé cómo contarle sin que me tiemble la voz...”

Desarrollo: “Mira tú, eran como las seis pasaitas, cuando me fui pa’l monte a buscar unas guayabas. De repente, ¡vergaaa!, se sintió un ventarrón que hasta me voló el sombrero... y ahí mismito empecé a escuchar unas risas, pero risas raras, compae... ¡de esas que erizan!”

Desenlace: “Salí corriendo con el corazón que se me quería salir por la boca. Cuando llegué a la casa, mi abuela me miró fijo y dijo: ‘¡Te dije que no fueras pa’ ese monte! ¡Eso allá está penao!’ Desde ese día, ni cerca me le arrimo...”

Este fragmento evidencia cómo los estudiantes no solo aplican una estructura narrativa coherente, sino que también incorporan expresiones idiomáticas, ritmo conversacional, interjecciones y signos de puntuación que refuerzan la entonación, acento y duración propias del habla costeña. La narración escrita refleja no solo aspectos culturales, sino también la transposición de rasgos orales regionales al plano gráfico, lo que la convierte en un insumo valioso para el análisis fonoprosódico desde una perspectiva didáctica.

Categorías de análisis

Las categorías se construyeron a partir del marco teórico fonoprosódico, adaptadas al análisis textual. En línea con la propuesta de análisis temático de Braun y Clarke (2006), se definieron cuatro categorías centrales:

- **Entonación escrita:** uso de signos de exclamación e interrogación, puntos suspensivos y la utilización de letras mayúsculas con fines expresivos.
- **Ritmo gráfico:** pausas marcadas por signos de puntuación, repetición de estructuras, paralelismos y segmentación sintáctica que evocan cadencia.
- **Acento textual:** recursos de énfasis mediante reiteración léxica, disposición de palabras o ruptura del orden oracional habitual.
- **Duración simbólica:** aquellas representaciones gráficas que sugieren un alargamiento o una ralentización del discurso a través de grafías o de pausas dilatadas.

13/27

Este tipo de manifestaciones, junto con las demás categorías consideradas, permitió identificar patrones de transposición prosódica en la escritura y reconocer en los estudiantes una conciencia fonoprosódica implícita que se proyecta en sus producciones.

Técnicas e instrumentos

Para registrar estos fenómenos se empleó como instrumento principal una rejilla de observación estructurada, diseñada de manera específica a partir de las categorías establecidas. Para contrastar la identificación de marcas prosódicas y garantizar la consistencia interpretativa se realizó una triangulación de investigadores. Este procedimiento posibilitó anotar la presencia, la frecuencia y el contexto de uso de los recursos prosódicos en cada texto, lo que a su vez facilitó la comparación y la posterior interpretación de los datos.

El análisis se llevó a cabo en dos momentos complementarios. En una primera fase, se aplicó un análisis de contenido cualitativo orientado a la codificación de las

ocurrencias prosódicas en los textos, siguiendo la propuesta de Bardin (2002). Posteriormente, se realizó una interpretación hermenéutica de los resultados que permitió proponer estos hallazgos como una estrategia didáctica en el contexto educativo. De este modo, el procedimiento no se limitó a describir los fenómenos teóricamente, sino que buscó comprender su potencial formativo dentro de la enseñanza de la lengua escrita.

Fases de la investigación y fundamentación de las categorías

El desarrollo de la investigación se organizó en tres etapas sucesivas: la recolección y selección del corpus, la construcción de las categorías de análisis con el diseño del instrumento y el análisis e interpretación de los datos. Esta secuencia aseguró la coherencia del proceso y la validez de los resultados obtenidos. Seguidamente, a partir de estas fases, se hizo uso de una lógica inductiva guiada por los principios de la investigación cualitativa, donde las categorías emergen en diálogo con el marco teórico y con los datos (Creswell, 2013).

La construcción de las categorías se fundamentó en una revisión crítica de la teoría prosódica y en los planteamientos de la lingüística aplicada que reconocen la posibilidad de trasladar fenómenos del plano oral al plano escrito (Van Maastricht *et al.*, 2021; Valera, 2013). Se partió de los cuatro componentes clásicos de la prosodia: entonación, ritmo, acento y duración, tal como han sido definidos por autores como Crystal (1969), Gussenhoven (2004) y Quilis (1983), y se reinterpretaron como categorías observables en la escritura narrativa de los estudiantes.

Estas categorías no fueron asumidas de manera literal desde la fonética, sino reformuladas desde una perspectiva textual y pedagógica, considerando su posible representación gráfica y su función discursiva en el texto escrito. Así, por ejemplo, la entonación escrita se identificó a través del uso expresivo de los signos de puntuación; el ritmo gráfico por la cadencia generada por estructuras repetitivas y pausas intencionales; el acento textual mediante la distribución de énfasis en determinadas palabras o frases y la duración simbólica, por recursos como el uso de la prolongación o de alargamientos vocálicos o pausas expresivas gráficas (Cassany, 2006).

Esta adaptación categorial sigue la lógica de lo que Braun y Clarke (2006) denominan “flexibilidad teórica”, que permite al investigador articular categorías deductivas con dimensiones inductivas que surgen del análisis contextual. Además, se optó por categorías funcionales que pudieran ser detectadas con claridad en los textos, lo que facilitó tanto la codificación como la interpretación de los hallazgos.

En este sentido, el diseño categorial no solo permitió observar la presencia de rasgos prosódicos en la escritura, sino también comprender su función

comunicativa, expresiva y didáctica, en coherencia con el enfoque fonoprosódico y didáctico que guía este estudio.

RESULTADOS

El análisis del corpus narrativo permitió identificar la presencia consistente de fenómenos prosódicos mediante el uso de recursos como signos de puntuación expresivos, repeticiones léxicas, secuencias sintácticas rítmicas y marcas gráficas de entonación. Estas manifestaciones, observadas en estudiantes de distintas regiones del país, reflejan no solo una apropiación incipiente de la conciencia fonoprosódica, sino también la influencia del habla regional en sus producciones escritas. A continuación, se presentan los hallazgos organizados por categorías de análisis, ilustrados con fragmentos representativos de los dialectos del Caribe, la región Andina y la Orinoquía.

Fenómenos de entonación

Los signos de exclamación, interrogación y puntos suspensivos fueron utilizados con alta frecuencia para transmitir emoción, sorpresa, miedo o intensidad comunicativa. Estos signos evidencian la transferencia de la entonación oral al texto escrito.

15/27

Fragmento Región del Caribe:

“¡Ñerdaaa, qué susto tan berraco ese día!”

“¿Y tú crees que eso era normal? ¡No joda!”

Fragmento Región Andina:

“¡No mano! ¡Eso no le pasa a nadie!”

“¿Acaso no me escucharon? ¡Les dije que no se fueran por allá!”

Fragmento Región Orinoquía:

“¡Jumm! Eso no era cosa buena, no señor...”

“¿Será que el duende sí existe?”

Estos usos expresivos reproducen entonaciones características del relato oral en cada región, especialmente en contextos de tensión narrativa o diálogo interno, tal como expone Labov (2001).

Fenómenos en relación con el ritmo

El ritmo del discurso se evidenció en secuencias repetitivas, enumeraciones, paralelismos y oraciones breves que simulan el tempo de la narración hablada.

Fragmento Región del Caribe:

“*Se movía... miraba pa’ un lao... pa’ otro... y nada. Nadaaa.*”

Fragmento Región Andina:

“Primero un paso, luego otro, después un ruido... y ahí fue el caos.”

Fragmento Región Orinoquia:

“Se me pararon los pelos, me quedé quieto, respiré hondo... conté hasta tres.”

Estas estructuras permiten al lector reconstruir el ritmo interno del relato, generando una experiencia de lectura más cercana a la oralidad.

Fenómenos en relación con el acento

El énfasis fue logrado mediante mayúsculas, reiteraciones, ubicación estratégica de palabras o frases y ruptura del orden oracional tradicional. Esto refleja la intención de marcar el foco del enunciado, simulando el acento prosódico.

Fragmento Región del Caribe:

“¡NO fue mentira! ¡YO lo vi con estos ojitos!”

Fragmento Región Andina:

“Y ahí entendí TODO. Todo.”

Fragmento Región Orinoquia:

“No me lo van a creer, pero de VERDAD me pasó.”

Este uso del énfasis gráfico refuerza la expresividad del texto e introduce elementos de dramatización vinculados al habla coloquial regional.

16/27

Fenómenos en relación con la prolongación en la pronunciación

Aunque con menor frecuencia, se identificaron aspectos que simulan alargamientos o pausas prolongadas, utilizadas para generar efecto dramático o representar temor, duda o asombro.

Fragmento Región del Caribe:

“Y cuando abrí la puerta... noooooo, compae... jera él!”

Fragmento Región Andina:

“Eeeeeeso no estaba ahí cuando entramos...”

Fragmento Región Orinoquia:

“¡Nooooo pija! ¿Y ahora qué hacemos?”

En este sentido, con el fin de ilustrar de manera clara y sistemática cómo se manifiestan los fenómenos suprasegmentales en los textos narrativos escolares, se construyeron tablas que recogen fragmentos representativos según las categorías de análisis definidas: entonación escrita, ritmo gráfico, acento textual y duración simbólica. Véase a continuación la Tabla 1:

Tabla 1. Fenómenos prosódicos en un relato escrito (estudiante región Orinoquía)

Categoría	Fragmento textual	Observación
Entonación escrita	<i>“¡Ay, Virgen Santísima! ¿Será que eso era un espíritu?”</i>	Uso expresivo de signos de exclamación e interrogación para dramatizar el asombro y la duda.
Ritmo gráfico	<i>“Primero fue un grito... luego el silencio... y después, otra vez ese lamento largo... largo...”</i>	Repetición de estructuras y pausas que simulan un ritmo narrativo pausado y expectante.
Acento textual	<i>“¡Yo SE lo dije! ¡SE lo dije que no se metiera por allá!”</i>	Énfasis gráfico (mayúsculas) que refuerza el tono acusativo y la intención de advertencia.
Duración simbólica	<i>“¡Noooooooo, compadre, no me deje solo aquíiiii!”</i>	Alargamiento gráfico que representa fonéticamente el grito de desesperación típico del relato.

Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar en la Tabla 1, es posible visualizar de forma clara cómo un solo relato puede condensar varios niveles de representación prosódica en la escritura, facilitando la codificación, interpretación y ejemplificación del análisis. En la Tabla 2 se visualizan los aspectos más recurrentes dentro de la producción escrita como efecto de los rasgos fonoprosódicos.

Tabla 2. Fenómenos prosódicos en un relato escrito (estudiante región Andina)

Categoría	Fragmento textual	Observación
Entonación escrita	<i>"¡Dios mío bendito! ¿Qué fue lo que vi esa noche?"</i>	Empleo combinado de exclamación e interrogación para reflejar impacto emocional y duda.
Ritmo gráfico	<i>"Caminaba... miraba... pensaba... no entendía nada."</i>	Repetición de estructuras verbales simples que imprimen un ritmo introspectivo y narrativo.
Acento textual	<i>"NO me mientan. Yo sé lo que escuché: ¡SE escuchó clarito!"</i>	Uso de mayúsculas para destacar palabras clave y simular acento enfático propio del habla.
Duración simbólica	<i>"Y cuando me asomé a la ventana... viii... viii una sombra que se movía..."</i>	Alargamiento de la sílaba inicial para expresar vacilación, sorpresa o nerviosismo.

Fuente: elaboración propia

18/27

Como se pudo notar, este análisis no se limita a ciertos signos gráficos aislados, sino que toma el texto como unidad discursiva, en la cual la prosodia escrita tiene su propio lugar comunicativo, consideraciones en las que podemos notar que los recursos prosódicos no emergen como contingencias formales, sino más bien como señales de cómo los estudiantes coordinan y dotan a sus producciones de expresividad. Simultáneamente, esta representación permite una lectura reflexiva más amplia, porque proporciona un incentivo para reflexionar sobre cómo estos resultados pueden ser explotados en el aula como rastros de una conciencia lingüística en construcción, así como una oportunidad para reforzar la competencia de los estudiantes en función de sus intenciones comunicativas. El mismo caso es el que se puede apreciar en la Tabla 3. Estos fenómenos hacen parte de los rasgos identitarios de los estudiantes de acuerdo con la región de procedencia.

Tabla 3. Fenómenos prosódicos en un relato escrito (estudiante región Caribe)

Categoría	Fragmento textual	Observación
Entonación escrita	<i>“¡Oye, profe, fue sin querer! ¿Cómo iba a saber yo que eso se rompía tan fácil?”</i>	Uso de signos exclamativos e interrogativos que reflejan tono justificativo y expresión coloquial.
Ritmo gráfico	<i>“Me resbalé... me agarré de la mesa... la mesa se fue... y el florero también...”</i>	Secuencia de acciones encadenadas con pausas que construyen un ritmo narrativo cómico y progresivo.
Acento textual	<i>“¡TO’ el salón se rió! ¡TO’ el mundo se dio cuenta!”</i>	Uso enfático con contracción dialectal ("to'") y mayúsculas para acentuar la reacción colectiva.
Duración simbólica	<i>“Y la profeeee me miró así: con esos ojos de ‘jay, papito, te fuiste!’”</i>	Alargamiento de la palabra “profe” para imitar tono humorístico e intensificar la reacción de la docente.

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 3 se evidencia cómo los fenómenos suprasegmentales no solo se asocian a temas dramáticos o de suspenso, sino que también emergen en contextos cotidianos, espontáneos y humorísticos, especialmente cuando los estudiantes escriben desde su experiencia personal con libertad expresiva.

Sociolingüísticamente, es importante distinguir que cada producción analizada muestra elementos prosódicos de las variedades regionales del español utilizadas en Colombia. Se puede tomar la variante caribeña como ejemplo, dado que varios estudios han señalado un desarrollo melódico (Blas Arroyo, 2005; Ruiz Vásquez, 2020). En términos de amplitud tonal, uso frecuente de elongaciones vocálicas y marcadores enfáticos de los modismos conversacionales de la región. Podemos observarlo en fragmentos como: “¡Ñerdaaa, qué susto tan berraco!” donde la prolongación gráfica y la recreación emulan el ritmo dinámico y enfático de la oralidad costera.

De la variedad andina, sin embargo, la prosodia presenta un ritmo más pausado, un tono más fijo y una tendencia hacia la organización sintáctica lineal (Ruiz Vásquez, 2020). Rasgos similares surgen en frases que dicen, “Primero un paso, luego otro, luego un ruido...” en las que la organización en secuencia progresiva y la cadencia regular imitan la entonación medida característica de la región. De manera similar, la atenuación discursiva y el marcado de énfasis moderado “como cuando”, “digamos” en “Y ahí entendí TODO, Todo.” Estas unidades reflejan patrones de prominencia menos abrumadores que la variedad caribeña.

La variedad de la Orinoquía o llanera también tiene patrones melódicos amplios, con claras oscilaciones entonacionales y la tendencia a expresar elongaciones de forma más amplia, vinculadas a la tradición narrativa oral (Blas Arroyo, 2005). Esto es evidente en líneas como “¡Noooooooo, compadre...!” cuya elongación vocálica sirve como representación figurativa de la intensidad y el dramatismo oral característicos de los relatos llaneros. Lo mismo ocurre con la presencia de interjecciones como “¡Jumm!” o “¡Ay, Virgen Santísima!” que reflejan una prosodia extremadamente afectiva y performativa característica del español de la región. Estas diferencias destacan este hecho, como evidencia tanto del grado en que los estudiantes no solo trasladan aspectos de la oralidad a la escritura, sino que también integran en el escrito su variedad dialectal marcando diferencias rítmicas, melódicas y expresivas entre regiones. Al incorporar este texto, ahora somos conscientes de que las marcas prosódicas escritas no son homogéneas, sino que responden a patrones de variación diatópica que contribuyen a la interpretación del corpus.

DISCUSIÓN

20/27

Los resultados obtenidos permiten confirmar que los fenómenos suprasegmentales, tradicionalmente atribuidos al plano oral, se trasladan con naturalidad a la escritura cuando esta emerge de contextos expresivos y narrativos espontáneos, como los promovidos en el concurso de cuento analizado. Tal hallazgo ratifica lo planteado por Ladd (2008), quien sostiene que la prosodia constituida por elementos como entonación, ritmo, acento y duración cumplen un papel organizador y expresivo que trasciende los límites del habla para instalarse también en formas escritas de comunicación.

En este sentido, los textos de los estudiantes evidencian un proceso de transferencia fonoprosódica desde su repertorio oral a la producción escrita, sobre todo en géneros que admiten licencias expresivas, como el narrativo. Este fenómeno puede interpretarse, en términos de Gussenhoven (2004), como una forma de codificación semiótica en la que el hablante/escritor intenta representar gráficamente lo que, en condiciones orales, expresaría con variaciones melódicas, rítmicas y de duración. Así, los signos de exclamación, los alargamientos gráficos, el uso reiterado de pausas o las mayúsculas enfáticas actúan como marcas escritas de entonación, duración y acento, evidenciando una conciencia fonoprosódica en desarrollo.

Este comportamiento se observa con especial claridad en las producciones de estudiantes de regiones como la Caribe o la Orinoquía, donde la identidad lingüística regional se expresa léxica, sintáctica y prosódicamente. Lo que conlleva a aceptar los argumentos de Lyons (1980), al reconocer que los fenómenos prosódicos no deben entenderse únicamente como un componente del habla, sino como una

herramienta de contextualización semiótica que permite inscribir en los enunciados matices de emocionalidad, énfasis e intención, incluso cuando se trasladan al plano escrito.

En la misma línea, los resultados son consistentes con lo abordado por Van Maastricht *et al.* (2021): la dimensión fonoprosódica tiene un impacto directo en la capacidad de producir textos que sean naturalmente expresivos, emocionalmente significativos y comunicativamente adecuados para los usuarios. La escritura se presenta, entonces, como una externalización de la voz, como una delgada alfombra sobre la cual se posiciona y articula la oralidad y al mismo tiempo ofrece tanto oportunidades como desafíos para la didáctica de la lengua materna.

Desde esta perspectiva, es claramente inadmisibles buscar la construcción de individuos comunicativamente competentes a través de prácticas que solo priorizan la corrección de la gramática, la ortografía correcta o incluso la adecuación lingüística de los textos. Como afirmó Crystal (1969), la interpretación de la prosodia debería ocupar su lugar como uno de los principales objetivos de la enseñanza, particularmente en las etapas escolares, donde la escritura se ve como una forma de representar lo oral y la afectividad del mundo de los alumnos recreado a través de palabras y expresiones naturales. Enseñar a escribir, en este sentido, no debería limitarse a la construcción de párrafos formales, sino más bien, a la inclusión de la musicalidad en las palabras, el uso de recursos expresivos ofrecidos por el sistema gráfico dentro y fuera del texto, promoviendo una escritura que sea más cercana, más significativa y llena de matices comunicativos.

21/27

Por consiguiente, este estudio señala la importancia de reconsiderar la naturaleza de los fenómenos suprasegmentales en el discurso narrativo, partiendo de los procesos de transcripción del lenguaje oral al escrito y viendo la amplia heterogeneidad dialectal y cultural, como es el caso de Colombia, transición que adquiere importancia didáctica, ya que refleja la variedad expresiva de las comunidades lingüísticas. Como exponen Cantero (1995) y Valera (2013), el ritmo y la entonación no solo sirven para estructurar los sonidos, sino que también ayudan al receptor a descodificar el mensaje y a mantener la atención, lo cual es necesario tanto para leer como para comprender textos. Reconocer esta dimensión en el aula significa validar las formas de expresión de los estudiantes y utilizarlas como un recurso para mejorar su competencia comunicativa.

En este aspecto, el reconocimiento e integración de los fenómenos prosódicos en las posturas de transposición didáctica como prioridad puede ser una forma adecuada de desarrollar competencias lingüísticas y, al mismo tiempo, puede anclar significativamente a los estudiantes en su identidad expresiva (Labov, 2001). Esto es particularmente pertinente en un país como Colombia, donde la diversidad dialectal se convierte en una característica del patrón cultural y educativo. En lugar de ser el

sitio de homogeneización, la escuela debería considerarse el lugar donde se legitima la diversidad lingüística.

Como señalan Montes Rodríguez y Cely Pedraza (2018), la desestimación de la variación dialectal en los entornos educativos reduce no solo la expresión individual, sino que también reproduce modelos de alteridad y marginación que impactan en la confianza de los jóvenes, en el desarrollo de su personalidad y perjudican la maduración lingüística que dentro de sus etapas de desarrollo requieren para ser comunicativamente competentes. Así, los fenómenos suprasegmentales observados en la escritura escolar no deben considerarse como errores, sino como vestigio del uso de ser (oralidad) y de la indoctrinación educativa en curso.

Estos recabados además demuestran cómo los estudiantes trasladan marcadores entonacionales y rítmicos de su vernáculo hablado a su escritura, arrojando luz sobre un uso del lenguaje arraigado que no siempre está en consonancia con la forma académica establecida. Esta práctica es extremadamente didáctica, ya que revela una relación viva entre el individuo y el idioma que habla, las relaciones en las que la escritura es también una forma de hablar gráfica desde la comunidad a la que pertenecemos, es decir, a una misma línea de pensamiento. Álvarez Gallego (2011) insiste en que la enseñanza del lenguaje debe asumir una posición crítica respecto a los modelos normativos excluyentes y dejar un espacio para una accesibilidad didáctica al idioma español que tome esta diversidad del repertorio colombiano como punto de partida y como un espacio donde puede comenzar la formación comunicativa identitaria.

Los fenómenos prosódicos también pueden interpretarse como estrategias de compensación que los estudiantes utilizan para subsanar las deficiencias del lenguaje escrito en la expresión de emociones, sentimientos y matices. En lugar de ser castigadas, estas manifestaciones pueden canalizarse desde un esfuerzo metalingüístico que haga énfasis en la conciencia de los estudiantes sobre la importancia de los recursos en los que confían espontáneamente, reflexionando sobre lo que hacen y cómo pueden realizar un uso consciente en función del uso según el contexto.

Este enfoque es consistente con el propuesto por Cassany (2006), que implica partir de las prácticas reales de los estudiantes para desarrollar procesos de alfabetización que sean significativos y contextualizados. Por lo que describir la prosodia escrita como objeto de enseñanza puede ser un proceso clave para el desarrollo de habilidades discursivas sofisticadas, pues se ha confirmado mediante los postulados de Hernández y Brucart (1987) que la prosodia no se restringe al nivel fonético, sino que influye en cómo se construye el significado, su interpretación pragmática y el significado global del texto. En esta línea, la instrucción dirigida a discernir y hacer un uso consciente de los suprasegmentales escritos no solo añade

recursos expresivos, sino que también refuerza la comprensión lectora, la capacidad argumentativa y la conciencia discursiva, habilidades que resultan cruciales para la educación tradicional y académica.

CONCLUSIONES

Esta investigación nos permitió verificar que los elementos comunicativos suprasegmentales (entonación, ritmo, acento y duración) están significativamente presentes en la escritura narrativa de los estudiantes de secundaria y que, a la luz del docente, son percibidos como fenómenos o errores del habla desde una perspectiva normativa. Además, estos signos gráficos no aparecen como características arbitrarias o caprichosas, sino como el resultado de una transferencia natural de materiales expresivos de la oralidad. De esta manera, se establece una prosodia escrita que responde a necesidades comunicativas, argumentativas y afectivas, demostrando que la escritura no debe pensarse como un código desincorporado de la sonoridad, sino como una prolongación de la voz que preserva la musicalidad del habla y su deseo de comunicar.

También se observó cómo los estudiantes de distintas regiones, especialmente del Caribe, la Andina y la Orinoquía, integran las categorías gramaticales según sus rasgos dialectales característicos. Este resultado demuestra que la oralidad regional impacta no solo en la elección léxica sino también en la organización prosódica en el texto escrito. A su vez, las características suprasegmentales se convierten así en significantes de identidad que, si se reconocen, permiten una comprensión más amplia de la riqueza lingüística y expresiva del país en clase y, como consecuencia, promueven el aprendizaje de la lengua de forma sensible y consciente a partir de una práctica contextualizada, tal como lo explicita Labov (2001).

Didácticamente, los hallazgos pueden impulsar una reevaluación de la enseñanza de la escritura narrativa para prestar mayor atención a la prosodia como una faceta interdependiente del texto. Lejos de prescribir la producción según un modelo gramatical o normativo, la intención es promover procesos de reflexión metalingüística para ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de la complejidad de sus recursos expresivos. En lugar de alterar automáticamente las señales prosódicas idiosincráticas, los docentes pueden enfocarse en ayudar a los estudiantes a aprender la intencionalidad discursiva, un sentido de puntuación, distinción estilística y cómo se construye el significado, fortaleciendo así una escritura más consciente y deliberada.

De lo que se ha descrito, se requiere una nueva tendencia didáctica para la enseñanza de la escritura creativa, que debe operar considerando la dimensión prosódica como constitutiva del discurso, ya no simplemente como un instrumento de complemento. La representación gráfica de la entonación, acentuación o énfasis,

que se manifiesta en los textos escolares, demuestra que los estudiantes poseen un recurso expresivo que, si se guía didácticamente, puede llegar a ser un activo valioso en la producción del texto escrito.

Mientras tanto, los resultados de este estudio demuestran una vía de investigación que intersecta la sociolingüística con la fonética, y en el ámbito educativo tienen un lugar de aplicación (Blas Arroyo, 2005; Ruiz Vásquez, 2020). La identificación de elementos prosódicos en la escritura nos permite explorar cómo los dialectos regionales del español se representan en la producción textual y, simultáneamente, cómo influyen en el desarrollo lingüístico de los estudiantes en múltiples escenarios. Desde una perspectiva de práctica escolar, este resultado proporciona al docente una herramienta para darse cuenta de que la escritura no solo se construye sobre la norma académica, sino también sobre las huellas de la oralidad regional que añaden identidad y expresividad al discurso.

Finalmente, esta investigación permite concluir que la integración de la dimensión fonoprosódica en la didáctica del español como lengua materna puede fortalecer la competencia comunicativa de los estudiantes, al tiempo que fomenta una relación más creativa, crítica y consciente con la lengua. Reconocer que los textos escolares también pueden ser leídos como objetos sonoros, habitados por las voces e identidades de quienes los producen, constituye un paso clave hacia una educación lingüística más inclusiva, situada y significativa.

24/27

Financiación

Los autores declaran que el proyecto no fue financiado, el desarrollo del mismo se hizo con recursos propios

Contribución de los autores

André Runée Contreras: conceptualización, curaduría de datos, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, supervisión, validación, visualización, escritura (borrador original), escritura (revisión del borrador y revisión/corrección).

Dionisio De Jesús Pérez Rohenes: investigación, validación, escritura (revisión del borrador y revisión/corrección), visualización.

Juan Francisco Díaz González: supervisión, validación, curaduría de datos, análisis formal, escritura (borrador original), escritura (revisión del borrador y revisión/corrección).

Todos los autores aprobaron la versión final del artículo y se comprometen con la veracidad de los datos y los planteamientos presentados.

Conflictos de interés

Los autores declaran que no tienen ningún conflicto de interés en la escritura, desarrollo y publicación de este artículo.

Implicaciones éticas

Los autores declaran que no existe ninguna implicación ética que deba ser reportada en el desarrollo de esta investigación ni en la redacción y publicación del presente manuscrito.

Agradecimientos

A la Universidad de Pamplona por proporcionar las instituciones educativas (I.E) que fueron de gran ayuda para el desarrollo de esta propuesta de investigación.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que utilizaron Perplexity para la gestión y organización de las Referencias, y Gemini para la respectiva organización de estilo.

25/27

REFERENCIAS

- Álvarez Gallego, M. T. (2011). *Didáctica del español como lengua materna*. Editorial Síntesis.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (R. Helier D., Trad.). México: Editorial Trillas. (Obra original publicada en 1968).
- Bally, C. (1942). *Linguistique générale et linguistique française*. Berne: Francke.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Belchí, J. J. (1991). *La entonación: estudio y análisis de los enunciados declarativos e interrogativos absolutos del español*. Visor Libros.
- Blas Arroyo, J. L. (2005). *Sociolingüística del español: Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Cátedra.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cantero, F. J. (1995). La prosodia del español y su enseñanza como lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, 11, 109–130.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.

- Crystal, D. (1969). *Prosodic systems and intonation in English*. Cambridge University Press.
- Elordieta, G. (2011). [Reseña del libro *Transcription of Intonation of the Spanish Language*, editado por P. Prieto y P. Roseano]. *Journal of Experimental Phonetics*, 20, 279–293.
<https://revistes.ub.edu/index.php/experimentalphonetics/article/view/44328>
- Fant, G. (1987). *Speech communication: Acoustic analysis and synthesis*. The Swedish Academy of Engineering Sciences.
- Feuerstein, R. (2005). *Experiencia de Aprendizaje Mediado. Documento Interno*. Centro de Desarrollo Cognitivo. Universidad Diego Portales.
- Frota, S. y Prieto, P. (Eds.). (2015). *Intonation in Romance*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199685332.001.0001>
- Giberga, A., Guerra, E., Ahufinger, N., Igualada, A., Aguilera, M. y Esteve-Gibert, N. (2025). Prosody and gestures help pragmatic processing in children with Developmental Language Disorder. *Journal of Communication Disorders*, 115, 106525. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2025.106525>
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: De la teoría a la práctica*. Arco/Libros.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Guglielmone, M. de L. Ángeles, Labastía, L. O. y Valls, L. S. (2014). Prosodia y discurso en el español rioplatense. *Diálogos Latinoamericanos*, 15(22), 12.
<https://doi.org/10.7146/dl.v15i22.113138>
- Gussenhoven, C. (2004). *The phonology of tone and intonation*. Cambridge University Press.
- Hernández, L. y Brucart, J. M. (1987). *La sintaxis*. Crítica.
- Hidalgo Navarro, A. (2019): Sistema y uso de la entonación en español hablado. Aproximación interactivo-funcional, Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado, 436pp. ISBN 978-956-357-206-3.
- Jiménez-Bravo, M. y Marrero-Aguilar, V. (2024). Multimodal prosody: Gestures and speech in the perception of prominence in Spanish. *Frontiers in Communication*, 9, 1287363. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2024.1287363>
- Kallay, J. E., Dilley, L. y Redford, M. A. (2022). Prosodic development during the early school-age years. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 65(11), 4025–4046. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00124
- Labov, W. (2001). *Principles of linguistic change. Volume 2: Social factors*. Blackwell.
- Ladd, D. R. (1996). *Intonational phonology*. Cambridge University Press.
- Ladd, D. R. (2008). *Intonational phonology* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Lieberman, M. y Prince, A. (1977). On stress and linguistic rhythm. *Linguistic Inquiry*, 8(2), 249–336.

- Lyons, J. (1980). *El lenguaje y el pensamiento*. Ediciones Cátedra.
- Martinet, A. (1974). *Elementos de lingüística general* (J. Calonge Ruiz, Trad.; 2.^a ed. rev.). Editorial Gredos. (Obra original publicada en 1960).
- Montes Rodríguez, G. y Cely Pedraza, D. (2018). Pluralidad y diversidad lingüística en Colombia: una mirada desde el aula. *Revista Lenguaje*, 46(2), 343–366. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i2.6559>
- Pierrehumbert, J. B. (1980). *The phonology and phonetics of English intonation* [Doctoral dissertation, MIT].
- Prieto, P. y Roseano, P. (2018). Prosody, stress, rhythm, and intonation. In K. L. Geeslin (Ed.), *The Cambridge Handbook of Spanish Linguistics* (pp. 211–236). Cambridge University Press.
- Quilis, A. (1983). *Fonética acústica de la lengua española*. Gredos.
- Ruiz Vásquez, N. F. (2020). El español de Colombia. Nueva propuesta de división dialectal. *Lenguaje*, 48(2), 160–195. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i2.8719>
- Sastre-Gómez L.V., Celis-Leal N.M., Roa-De la Torre J.D. y Luengas-Monroy C.F. (2017). La conciencia fonológica en contextos educativos y terapéuticos: efectos sobre el aprendizaje de la lectura. *Educación y Educadores*, 20(2), 175–190. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.1>
- Seco, M. (1969). *Manual de entonación del español*. Aguilar.
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.
- Valera, S. (2013). El ritmo como elemento prosódico de la lengua oral. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, (25), 143–165. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42278
- Van Maasticht, L., Zee, T., Krahmer, E. y Swerts, M. (2021). The interaction of prosodic cues in L2: How intonation, rhythm and speech rate in Dutch L2 speech by Spanish learners contribute to Dutch L1 perceptions of accentedness and comprehensibility. *Speech Communication*, 133, 81–90. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2020.04.003>
- Villani, C., Boux, I. P., Pulvermüller, F. y Tomasello, R. (2025). The time course of speech act recognition conveyed by speech prosody: A gating study. *Language, Cognition and Neuroscience*, 40(8), 1065–1084. <https://doi.org/10.1080/23273798.2025.2506641>