



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Grado

Prosodia y comprensión lectora: una relación bidireccional.

**Prosody and reading comprehension: a bidirectional
relationship.**

Autora:

Sofía López Giménez

Tutora:

María Ángeles Garrido Laparte

Facultad de Educación

Año 2016

Índice

1. Resumen	3
2. Introducción y justificación	4
3. Marco Teórico.....	6
3.1. La lectura, un proceso complejo.	6
3.1.1. ¿Qué es leer?	6
3.1.2. ¿Qué es la prosodia?.....	13
3.1.3. ¿Qué es la fluidez lectora?	20
3.1.4. Prosodia y comprensión lectora	22
3.2. Algunas claves para el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura.....	28
3.2.1. Aprendizaje significativo	28
3.2.2. Aprendizaje interdisciplinar	29
3.2.3. Evaluación formativa	31
4. Marco Práctico.....	33
4.1. Marco institucional	33
4.2. Un análisis de los libros de texto	37
4.3. <i>Sentimos la lectura</i>	42
4.3.1. Mis imprescindibles	42
4.3.2. Objetivos	43
4.3.3. Metodología	44
4.3.4. Temporalización y secuenciación	45
4.3.5. Actividades.....	46
4.3.6. Evaluación.....	53
5. Conclusiones.....	55
6. Bibliografía.....	59
6.1. Bibliografía complementaria	63
7. Anexos.....	66

1. Resumen

Este trabajo fin de grado aborda la lectura desde su modalidad oral, estudiando los elementos prosódicos que en ella aparecen, así como la relación bidireccional que mantiene con la comprensión. Mediante una reflexión teórica se analizarán brevemente los procesos y componentes de la lectura, los elementos que conforman la prosodia y cómo se refleja todo ello en la comprensión.

Finalmente, se planteará, a partir de lo establecido en el currículum de Educación Primaria de Aragón y de un análisis de libros de texto escolares de 2º curso de Educación Primaria, una propuesta didáctica que permita trabajar, a lo largo de un curso académico, estos aspectos de la lectura de una manera significativa en el aula.

Palabras clave: lectura, prosodia, comprensión lectora, fluidez lectora, aprendizaje significativo, evaluación.

Abstract:

This degree's final year dissertation addresses reading both from its oral form, studying the elements dealing with prosody present in it, and its bidireccional connections with comprehension. By means of theoretical reflection, this text will briefly analyse those processes and components related to reading, the elements which define the prosody and how all these issues are reflected in comprehension.

Finally, this essay will lay out, based on the established in Aragon's Primary Education curriculum as well as an analysis of 2nd year Primary Education students' text books, a teaching proporsal which allows for working, along a school year, these aspects of reading in a significant method in classes.

Key words: lecture, prosody, reading comprehension, reading fluency, meaningful learning, evaluation.

2. Introducción y justificación

La lectura es una apuesta social y antídoto contra el analfabetismo. Favorece un pensamiento más profundo sobre aquellas vivencias y actos cotidianos y extraordinarios que nos rodean, promueve el razonamiento, aporta mayor facilidad en la exposición de ideas y sentimientos, y mejora la comprensión y comunicación con los demás. En estos tiempos más que nunca se hace necesario reflexionar para comprender el mundo, la sociedad en que vivimos, entender qué ocurre y poder opinar y actuar, convirtiéndonos en ciudadanos participativos y constructores de la sociedad (Equipo peonza, 2011).

Siempre he creído "la lectura" una parte fundamental para el desarrollo de la persona. En la etapa escolar, la mayor parte del aprendizaje gira en torno a ella, una vez aprendemos a manejarnos con la lectura, esta se presenta como el vehículo para realizar otros aprendizajes y adquirir nuevos conocimientos. Leer nos permite ampliarlos y formarnos académicamente, pero no solo eso, la lectura nos permite vivir situaciones reales, ficticias, sentir diversas emociones, nos hace reflexionar y tomar postura ante diferentes hechos y actos, nos permite manejarnos en el día a día, desde hacer la compra hasta pagar las facturas o contratar un servicio. Es por todo ello que desde el principio tuve claro que mi trabajo versaría sobre esta actividad tan importante.

Al plantearse este trabajo, para ser sinceros, el tema concreto sobre el que iba a tratar no estaba en absoluto decidido ni claro. Hubo unos días de gran incertidumbre hasta que algo llamó mi atención y despertó mi curiosidad. Esto sucedió durante las prácticas escolares de la mención, en mi caso, de Pedagogía Terapéutica. Pude ver como la maestra PT prestaba un especial interés a los rasgos prosódicos de la lectura, los cuales desarrollaré más adelante. Marcaba con diferentes colores las pausas (puntos y comas) y los signos de exclamación e interrogación, acompañando todos ellos con algún gesto que reflejase la entonación adecuada que el alumno debía adoptar. Para el punto debía reposar la mano sobre la mesa, para la coma solamente un dedo, haciendo una pausa más breve. En el caso de la interrogación dibujaban en el aire un tejado para remarcar la subida y bajada en la entonación, y para la exclamación debían levantar las manos a modo de sorpresa. Nunca había visto a ninguna profesora prestar tanta atención a estos matices en la lectura, por lo tanto decidí investigar sobre este tema, quizá algo desconocido para mí en el ámbito educativo.

El tema a trabajar, por tanto, quedó matizado a partir de esta experiencia en mis prácticas escolares. La lectura engloba procesos muy variados y distintos, así como todos los factores que la conforman y afectan o las diversas utilidades o fines que puede tener. De este modo podríamos hablar de motivación, del ambiente tanto físico como psicológico de la lectura, promover su interés, estudiar en profundidad los procesos de bajo y alto nivel que interactúan durante ella y muchas posibilidades más. Sin embargo, mi curiosidad despertó en aquel momento real en que una maestra concreta trabajaba con una alumna concreta. De este modo empecé a considerar la prosodia como mi tema de investigación, y a preguntarme qué relación e influencia podía tener con la comprensión lectora, pues no existe lectura sin comprensión.

Así pues, comienzo este trabajo con una reflexión sobre qué es la lectura, sus componentes y utilidad, tanto en la vida académica como cotidiana. Para ello, basaré mis pensamientos en las opiniones y trabajos que diferentes autores han realizado sobre este ámbito. A raíz de estos planteamientos teóricos, y del análisis del currículum de Educación Primaria de Aragón, así como del trato de estos contenidos en dos libros de texto escolares, presentaré una propuesta didáctica que pretende aumentar y mejorar el conocimiento y buen manejo de las técnicas prosódicas con el fin de lograr una mejor fluidez y comprensión lectora que permita al escolar alcanzar los objetivos que se proponga ante la tarea de leer.

3. Marco Teórico

3.1. La lectura, un proceso complejo.

La lectura es una tarea compleja que se compone de múltiples variables y procesos que conjugar para lograr una buena comprensión y por consiguiente una exitosa lectura. En este apartado vamos a plantear diversas preguntas que nos ayudarán a comprender esta actividad y todo lo que ella conlleva. Así pues, comenzaremos estudiando aquello que entendemos por leer, continuaremos viendo qué es la prosodia y su implicación en la lectura y más adelante analizaremos el término "fluidez lectora". Finalmente, pondremos todo ello en relación con la comprensión lectora, viendo cómo todos los procesos interactúan entre sí. Veremos también los posibles problemas que pueden surgir durante una lectura comprensiva y cómo ayudar a solventarlos a través de diferentes estrategias.

3.1.1. ¿Qué es leer?

La lectura es un proceso complejo que, como apunta Morais (1994), va más allá de reconocer las palabras escritas como una forma ortográfica con significado y pronunciación. El acto de leer implica una serie de pasos a seguir y aspectos a dominar durante su aprendizaje, los cuales mejoraremos progresivamente mediante la práctica. Siguiendo este camino acabaremos por convertirnos en buenos lectores.

En un primer momento, y de acuerdo con el pensamiento de Defior (1996), Gispert y Ribas (2010) o Morais y Adrián (2015), cuando nos estamos iniciando en este arduo proceso, debemos dar a conocer lo escrito como un lenguaje comunicativo, darle el significado del lenguaje oral en un medio distinto, impreso. Al igual que nuestros alumnos comprenden que hablar es una manera de comunicarnos con el resto del mundo, la lectura y escritura también nos permite este fin, reflejando el lenguaje oral a través de lenguaje escrito y garantizando así su perdurabilidad en el tiempo. Por ello, resultará fundamental para nosotros motivar a los niños en este aprendizaje, haciéndoles ver su importancia en nuestra vida (Noguera, 2009).

Si bien es cierto, leer no ha de quedarse en un mero aprendizaje de tipo procedimental que nos permita decodificar distintos mensajes para comunicarnos con uno mismo y con el mundo. Leer conlleva un espíritu crítico. El alumno ha de aprender a pensar sobre lo que lee, a reflexionar sobre ello y plantearse interrogantes, sobre el texto y sobre uno mismo, enfrentando aquello que lee con sus pensamientos y valores personales. La acción de leer supone una inmersión en el mundo interior del individuo. De esta forma, a través de la lectura, el alumno podrá conocer lo mejor de sí mismo. La lectura le ayudará a potenciar sus capacidades: imaginación, sensibilidad, reflexión, inteligencia, pudiendo exteriorizar los sentimientos que un determinado texto le provoque, ayudando a estructurar su pensamiento y fomentando la capacidad de razonar sobre diferentes temáticas, construyendo así su propia imagen y opinión. En definitiva, promoverá su formación integral (Beltrán y Téllez, 2002; Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002; Larrañaga y Yubero, 2005; Equipo peonza, 2011).

Para ser capaces de caminar con equilibrio y calma sobre la lectura, debemos dar nuestros primeros pasos en este aprendizaje relacionando las formas fonológicas que ya conocemos y poseemos en nuestro sistema de lenguaje, pues desde muy pequeños estamos familiarizados e inmersos en el mundo del lenguaje oral, con las formas ortográficas de esas palabras, y por consiguiente, con su significado. Para ello, deberemos dominar los procesos de bajo nivel implicados en esta tarea, los cuales facilitarán la activación de unos procesos superiores que deberemos aplicar durante la lectura, de manera interactiva, con el fin de lograr con éxito nuestro propósito. Para que toda esta tarea lectora se desarrolle según lo previsto, será necesario también el uso de una adecuada metacognición que nos permita ser conscientes de nuestros actos y de las dificultades que puedan surgir con la intención de autorregularnos durante este proceso (Defior, 1996; Luceño Campos, 2000; Noguera, 2009; Gispert y Ribas, 2010).

Los procesos de lectura

La lectura es una tarea compleja compuesta por diferentes procesos que se interrelacionan y retroalimentan para que el lector alcance su objetivo con éxito. Podemos diferenciar según las acciones implicadas y puestas en marcha por el sujeto dos tipos de procesos, los cuales conocemos como procesos de bajo nivel (PBN) y

procesos de alto nivel (PAN), además de los procesos metacognitivos (Luceño Campos, 2000; Garrido Laparte, 2004).

Entre los PBN encontramos el acceso al significado de las palabras, acción por la cual asignamos a cada símbolo gráfico su correspondiente significado a través de su comparación con los registros léxicos ya archivados en nuestro cerebro (Equipo peonza, 2001). De esta manera, recuperamos la palabra en cuestión de nuestro diccionario mental, ya sea a través de la vía fonológica, reconociendo auditivamente sus rasgos físicos característicos e invariables, como sirviéndonos de la vía lexical, a través del reconocimiento global de las palabras en su forma ortográfica (Sánchez, 1990; Huerta y Matamala, 1995).

En cuanto a los PAN, podemos encontrar una serie de procesos que nos permitirán alcanzar el significado global de nuestra lectura, construyéndolo progresivamente. Estos procesos son los encargados de construir los significados sintácticos y semánticos y de conjugarlos para alcanzar la interpretación total del texto, la cual será supervisada y regulada por los procesos metacognitivos.

De esta forma, los lectores hemos de activar conocimientos previos tanto experienciales, como curriculares y sobre nuestro conocimiento de las estructuras de textos, con ellos podremos integrar la nueva información que el texto nos ofrece con las ideas de anclaje que ya poseíamos (Ausubel, 1976; Sánchez Miguel, 1998). Así pues, durante su lectura, construiremos diferentes microestructuras enlazando el significado de las palabras para formar proposiciones, las cuales conectaremos entre sí para inferir la idea global del texto, construyendo de esta forma su macroestructura. Además, la superestructura del texto nos ayudará a organizar todas las ideas que este presenta y nos aportará una información adicional sobre su estructuración. Finalmente, crearemos un modelo mental, un contexto que permita la interpretación del mensaje, reconstruyendo un mundo posible donde acomodar toda la información (Garrido Laparte, 2004; Equipo peonza, 2001).

Por último, todos estos procesos habrán de ser supervisados y regulados por el propio lector durante la lectura, para ello haremos uso de nuestro conocimiento metacognitivo. Flavel (1985) define el término metacognición como el nivel más alto de la actividad mental, donde se da el conocimiento, la conciencia y el control de los demás niveles cognitivos. Hacer uso de la metacognición durante la lectura o durante cualquier otra

tarea, supone llevar a cabo una autorregulación de los propios procesos y acciones que realizamos durante la misma, así como una autoconciencia sobre las propias capacidades y limitaciones y sobre las exigencias que dicha tarea demanda, con el fin de adaptarnos a ella y lograr el objetivo planteado al inicio de la misma.

De esta forma, como lectores activos, deberemos elaborar y probar inferencias continuamente, antes, durante y después de la lectura para construir el significado global de la misma y evaluar y controlar la comprensión del texto durante su proceso, pudiendo corregir aquellos errores de comprensión que surjan, siendo así conscientes de que su lectura no está teniendo los resultados esperados. Para ser un buen lector habremos también de cuestionarnos y plantearnos preguntas sobre el texto, sobre su contenido, interrogantes abiertos, aspectos no resueltos o posibles contradicciones que podamos encontrar en la lectura (Sánchez Miguel, 1998; Garrido Laparte, 2004; Equipo peonza, 2001).

Todos estos procesos se realizan de manera coordinada y automática, sin embargo, cuando los analizamos uno a uno, resulta abrumador que todo ello sea necesario y funcione como un reloj ¿Cómo es todo esto posible? Sánchez (1990) lo explica a través de un supuesto de inmediatez, afirma que cuando leemos un texto, la interpretación de cada elemento se lleva a cabo a partir de datos limitados e incompletos. No esperamos a tener todos los datos para crear una idea del significado, sino que construimos hipótesis y las evaluamos y confirmamos o reformulamos durante la lectura. Además, este autor entiende la lectura como un proceso interactivo, ya que la ejecución de cada proceso depende de la correcta ejecución de los demás.

Los buenos lectores, como apuntan Cooper (1990) en González Trujillo (2005); Solé (1992); Beltrán y Téllez (2002), Garrido Laparte (2004) o Larrañaga y Yubero (2005), realizamos todos estos procesos de manera fluida e interactiva poniendo en práctica todas las estrategias de forma coordinada para lograr reconocer los signos gráficos, atribuir significado a las palabras, sirviéndonos tanto de la ruta lexical como fonológica, organizar estos significados en proposiciones y establecer relaciones entre ellas para extraer el significado global que impregna y organiza los significados locales. Explicar la idea general bajo el contexto creado durante la lectura, es decir, según el modelo mental construido, y recuperar de la memoria los conocimientos previos necesarios para ello, además de supervisar y controlar todo el proceso siendo conscientes de nuestras capacidades y de las exigencias que la tarea nos demanda.

Se puede concluir pues que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura, siendo esta rápida y automática, y permitiendo la comprensión (Solé, 1987, en Solé 1992; Defior, 1996; Sánchez Miguel, 2008, en Basanta Reyes 2010; Tiana Ferrer en Basanta 2010). Sin embargo, en este proceso ¿solo intervienen el texto y el lector? Si es así, ¿de qué forma lo hace cada uno de ellos? ¿Debemos tener en cuenta algún otro aspecto importante?

Componentes del proceso lector e interacción.

Cuando éramos nosotros los alumnos pensábamos que no comprendíamos un texto porque este era demasiado difícil o porque no habíamos prestado demasiada atención, elemento también muy importante. Sin embargo, ahora vemos que este complejo proceso de interacción, al que llamamos lectura, se ve afectado por muchas más variables. Las experiencias vividas, nuestros conocimientos sobre la lengua, lo emotivo y afectivo, las destrezas para abordar los diferentes tipos de texto. Todo ello influye notablemente en lo que entendemos como comprensión lectora (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002).

Durante la lectura estamos comprendiendo el lenguaje escrito, y en este proceso intervienen tanto el texto con su forma y contenido, como el lector, sus expectativas, predisposición y sus conocimientos previos, y además el contexto en que esta tarea se desarrolla. El proceso lector, por tanto, está formado por tres componentes clave: el lector, el texto y el contexto (Luceño Campos, 2000; Beltrán y Téllez, 2002; Larrañaga y Yubero, 2005).

Como agente activo encontramos al lector, cuya tarea consistirá en leer y comprender el texto en un contexto determinado. No todos los lectores somos iguales ni leemos de la misma forma. Cada persona posee diferentes conocimientos sobre la lengua y sobre el mundo, distintas experiencias vitales que afectan tanto a la comprensión lectora como a la motivación. También varía nuestra actitud ante la tarea, que será positiva o negativa, tanto por nuestro interés por el tema a tratar como por experiencias pasadas con la lectura, agradables o desagradables. Por ello, en la escuela será preciso trabajar de una manera progresiva y siempre de acuerdo a los intereses de los alumnos, con el fin de

adquirir las habilidades necesarias que les permitan disfrutar de la lectura (Luceño Campos, 2000; Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002; Larrañaga y Yubero, 2005).

Como segundo componente encontramos el texto. Sin él no habría lectura, pues no habría qué leer. Los textos se presentan de maneras muy diferentes, ya sean por la gran variedad de temas a tratar o por las diferentes estructuras textuales que ofrecen distintas posibilidades y limitaciones a la transmisión de información escrita, pudiendo ser estos textos informativos, narrativos, poéticos, etc. En la escuela deberemos trabajarlos con el fin de aportar un conocimiento y formación más global al alumno, así como permitirle disfrutar de una lectura variada con la que descubrir sus gustos y predilecciones, pues ello formará parte de su personalidad (Luceño Campos, 2000; Tiana Ferrer en Basanta 2010).

Para esta tarea habremos de tener en cuenta un nivel adecuado al lector, seleccionando textos asequibles en cuanto a vocabulario y forma de expresión para facilitar la lectura y comprensión, dado que el contacto con la lectura también conecta al alumno con elementos propios de la lengua escrita como pueden ser estructuras sintácticas más complejas o un discurso indirecto que no se presentan en el lenguaje hablado, o al menos no con tanta frecuencia como en los textos escritos. Sin embargo, los lectores expertos o buenos lectores debemos posicionarnos ante una disyuntiva, planteándonos si es bueno adaptar todas las lecturas al nivel del alumno para facilitar su tarea, negando así su aproximación a textos de un nivel superior, o si parecería razonable y favorable para su aprendizaje y formación tomar el papel de mediador entre el lector y el texto escogido, promoviendo así un verdadero enriquecimiento de su competencia lingüística (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002; Salgado, 2014).

Podría resultar interesante trabajar ambos enfoques en la escuela, dependiendo del objetivo que persigamos y los aspectos que busquemos trabajar, pero sí parece que damos poca importancia a este último enfoque, el cual deberíamos fomentar actuando como mediadores entre el texto y nuestros lectores, pues de esta forma el alumno escogerá los textos que realmente le interesen y causen motivación para leer. Nosotros estaremos presentes como apoyo y ayuda durante el proceso cuando el pequeño lector lo precise. De este modo acercaremos e integraremos el mundo real al aula, pues en ella podemos seleccionar textos adaptados, sí. Sin embargo, el mundo está lleno de libros, textos y publicaciones muy diferentes entre sí que se sitúan al alcance del niño y por las

cuales puede presentar curiosidad. Nuestra misión será fomentarla y ayudar al alumno a saciarla con la lectura, sea del tipo que sea.

En el aula, muchas de las explicaciones se realizan de manera oral o a través de los textos adaptados al nivel escolar. Sin embargo, no debemos negar un acercamiento a textos quizá más específicos sobre un tema, pudiendo consultar publicaciones formales, véanse enciclopedias o artículos de investigación de autores expertos. De esta forma, los alumnos conocerán nuevas estructuras y desarrollarán también nuevas estrategias para centrar su atención en aquella información que resulte relevante o de su interés, así como estrategias de búsqueda ante posibles dificultades durante la lectura de palabras o conceptos desconocidos, aprendiendo poco a poco a manejarse solos en esta sociedad letrada en la que vivimos.

Finalmente, encontramos el contexto de la lectura como tercer componente de la misma, jugando un papel muy importante para esta actividad (Luceño Campos, 2000; Beltrán y Téllez, 2002). De esta manera, influirá en el lector el contexto físico en que desarrolle la tarea, siendo el adecuado un emplazamiento con una temperatura agradable, ni frío ni calor, cómodo, donde poder relajarse y sentirse libre, sin sonidos que perturben nuestra lectura. Resultará de vital importancia también el contexto psicológico de cada lector. La tarea se realizará con mayor o menor dificultad y éxito dependiendo del interés, motivación, predisposición e intencionalidad que tengamos en ese momento. Evidentemente no disfrutamos con todas las lecturas por igual, y mucho menos cuando los alumnos se ven obligados a leer, su atención se disipa y la lectura tiene como resultado una comprensión muy superficial y una motivación inexistente.

Por último, y quizá con mayor relevancia en el ámbito educativo, influirá el contexto social de nuestra lectura. La tarea podrá llevarse a cabo de manera individual o compartida, silenciosa o en voz alta, y con un tiempo determinado o libre. En la escuela es posible que determinar un tiempo concreto y determinado para la lectura nos impida disfrutar de ella, centrandó nuestra atención en terminar de leer el texto completo en el tiempo establecido, en lugar de dejarnos llevar e imaginar lo que el texto expresa. Sin embargo, esto se hace necesario, en su mayor parte, en los primeros cursos en que los alumnos se inician en este proceso. Pese a ello, creo que resultaría beneficioso contar con un ambiente distendido, donde sea el alumno quien elija qué leer, cómo hacerlo y el tiempo que invierte en ello, aunque soy consciente de la complejidad que planteo

teniendo un horario lectivo y unos objetivos a lograr tan marcados (Luceño Campos, 2000).

Para realizar con éxito este proceso debemos poner estas variables en juego de manera interactiva. Hemos de interactuar con el texto haciendo predicciones continuas y verificándolas durante la lectura, de esta forma construiremos la interpretación del texto escrito. Nos serviremos para ello de los conocimientos previos tanto académicos como experimentales que poseamos y nos sean de utilidad para abordar la temática del texto, ayudándonos también de la estructura en que éste disponga el contenido a tratar, y supervisando todo ello mediante nuestro conocimiento metacognitivo, siendo conscientes del proceso que seguimos, de las exigencias que la tarea nos plantea y de nuestras propias capacidades y limitaciones. Con todo ello estaremos preparados para desempeñar una buena lectura (Sánchez, 1990; Beltrán y Téllez, 2002; Mata y Tiana Ferrer en Basanta 2010).

Hasta el momento hemos tratado los aspectos básicos, aunque múltiples, que componen una buena lectura y de los que hemos de hacer un uso correcto para alcanzar los objetivos que nos propongamos al enfrentarnos a la tarea de leer. Sin embargo, existen otros componentes que forman parte de la lectura y que contribuyen a una mejor comprensión, así como esta última también favorece el desarrollo de los primeros. Los buenos lectores no solo leemos de manera correcta y eficaz, decodificando y comprendiendo el mensaje, sino que también lo hacemos de manera fluida y dando a la lectura, sobre todo cuando esta es oral, una entonación y ritmo que podrían considerarse propios de la lengua oral, pues la lengua escrita no es más que su representación.

3.1.2. ¿Qué es la prosodia?

El lenguaje, tal como señalan Quilis y Hernández (1990), es el resultado de las relaciones establecidas entre los tres códigos que lo componen. En primer lugar, el código segmental, aquel formado por las palabras, en segundo lugar el suprasegmental, capaz de cambiar el significado de una enunciación modificando la entonación, acento, ritmo... y finalmente el código cinésico o gestual, que puede anular el contenido del mensaje verbal. Nos interesaremos en este apartado por el código suprasegmental, sus características respecto al lenguaje oral y cómo se reflejan en la lengua escrita, influyendo en la lectura.

El término que nos ocupa, prosodia, procede del griego *prosoidía*, que se traduce como "canto con acompañamiento de un instrumento musical". Constatamos de este modo la relación que la prosodia guarda con la "musicalidad" del habla (Evin, 2011). Al oír un fragmento de habla es posible notar que el tono de la voz se mueve de manera ascendente o descendente, siguiendo un patrón melódico. "La prosodia engloba todo aquello que crea la música y la métrica de una lengua, permitiendo así la organización del habla" (Mora, 2006, p. 16).

Este término, también conocido como fonología suprasegmental, hace referencia a la relación que se da entre los fonemas y que da lugar a diferentes rasgos prosódicos como el acento, entonación, ritmo del habla, la altura tonal, duración, intensidad, sonoridad, timbre y velocidad (Jakobson, 1962, en Quilis 1990; Llisterri, Machuca, Mota, Riera, y Ríos, 2005, en Calet et al. 2016). A continuación definiré brevemente estas características a partir de los conocimientos planteados por Lamiquiz (1974), Quilis y Hernández (1990), Quilis (2009) y Evin (2011).

Entenderemos por altura tonal o tono la frecuencia o número de vibraciones por segundo del sonido. A mayor número de vibraciones, el sonido será más agudo. Este rasgo es particularmente importante, por ejemplo, para la percepción de la melodía o armonía en la música, y representa una de las mayores fuentes de información para la prosodia del habla. Al igual que la sonoridad y el timbre, esta medida es subjetiva y no se puede expresar en términos físicos (Jakobson, 1962, en Quilis 1990; Lamiquiz, 1974; Evin, 2011).

Otra cualidad del habla es la sonoridad, un rasgo de tipo perceptivo vinculado con el nivel de presión de un sonido, que nos permite apreciar auditivamente la mayor o menor intensidad de este (Evin 2011).

La cantidad o duración del sonido es otra de las características de la prosodia. Se basa en el mantenimiento por más o menos tiempo de una determinada configuración articulatoria. Es un importante indicador de estructuras discursivas y expresivas, puesto que puede alterar el tempo o velocidad del habla. Además, resulta de gran relevancia y utilidad cuando existe una coincidencia de sonidos homólogos, por ejemplo, distinguir entre las oraciones *¿qué techo?* y *¿qué te he hecho?* (Jakobson, 1962, en Quilis 1990; Lamiquiz, 1974; Evin, 2011).

Al hablar del timbre hacemos referencia a las tipologías de voces (susurrada, ronca, nasalizada, etc.), así como a la altura tonal propia de la voz de cada persona. Esta característica se origina mediante la aparición de ondas sonoras secundarias o armónicas alrededor de la fundamental, las cuales dependen de la caja de resonancia o del medio ambiente (Lamiquiz, 1974; Evin, 2011).

Otra característica importante es la velocidad. La velocidad de habla hace referencia a las palabras que una persona es capaz de articular en un minuto, es decir, a la celeridad de su discurso (Evin, 2011). Mediante una investigación desarrollada por la profesora Emma Roderó de la Universidad Pompeu Fabra (2015), se ha constatado que la velocidad óptima del habla se encuentra entre las 170 y las 190 palabras por minuto, de esta forma el mensaje resulta más efectivo, manteniendo la atención del oyente pero sin causar una sobrecarga cognitiva. En cuanto a la velocidad en lectura, el promedio en adultos está influenciado por el nivel de educación del lector y la frecuencia con la que lee. Según la Universidad de Texas de Permian Basin, los estudiantes universitarios leen a una velocidad de 300 palabras por minuto, mientras que los adultos en general leen a una velocidad de 250 palabras por minuto.

Encontramos por otro lado el acento como rasgo prosódico. Este permite destacar una unidad lingüística superior al fonema con el fin de diferenciarla de otras unidades lingüísticas del mismo nivel. Por tanto, se manifiesta como un contraste entre unidades acentuadas y unidades inacentuadas, además de cumplir otras funciones (Lamiquiz, 1974; Quilis, 2009; Evin, 2011).

Esta cualidad del habla actúa como un rasgo contrastivo poniendo de relieve las palabras acentuadas frente a las inacentuadas. Ejerce también un papel distintivo, dando lugar a una clasificación de palabras en oxítone o aguda, paroxítone o grave-llana, proparoxítone o esdrújula y superproparoxítone o sobresdrújula. Finalmente, cumple una función culminativa, agrupando alrededor de la unidad central otras unidades inacentuadas (Quilis y Hernández, 1990; Quilis 2009).

Ej.: *Por si la mayoría lo **resuelve**.*

Además, podemos distinguir también en nuestra lengua un acento enfático o de insistencia (Quilis, 2009), utilizado propiamente en la lengua oral para remarcar una palabra concreta dentro de una oración haciendo hincapié en el significado que aporta. A continuación presento un ejemplo:

Él estaba aquí (remarca quién era)

Él estaba aquí (remarca el tiempo, ahora ya no está)

Él estaba aquí (remarca el lugar exacto)

La entonación es otro de los rasgos más relevantes de la prosodia, refleja un esquema melódico del habla (Lamiquiz, 1974; Evin, 2011). "La entonación es la función lingüísticamente significativa, socialmente representativa e individualmente expresiva de la frecuencia del fundamental en el nivel de la oración" (Quilis, 2009, p.77). Este rasgo es de gran importancia para el entendimiento entre personas, pues busca transmitir un mensaje y además una intención o estado de ánimo, es por ello que cumple diferentes y múltiples funciones que a continuación explico brevemente (Quilis y Hernández, 1990).

Estas funciones son lingüísticas cuando actúan de manera distintiva, diferenciando entre distintos tipos de enunciados (declarativo, interrogativo, exclamativo, etc.). Actúa también de manera integradora, formando una oración a partir de las palabras. Weinreich (1956) afirmaba en Quilis (1990) que un enunciado sin entonación no es un enunciado, sino una mera construcción de elementos. Y finalmente, cumple una función delimitadora, sola o combinada con las pausas, segmentando la secuencia del discurso en unidades de significado.

Por otro lado, la entonación cumple dos funciones no lingüísticas. Una primera función sociolingüística o identificadora, cuya misión es diferenciar las distintas lenguas y dialectos que existen dentro de una concreta, las características del grupo social al que el hablante pertenece (geográfico, social, cultural...), relacionadas con el propio individuo (edad, sexo, carácter...). Y una segunda expresiva, propia de cada persona y del contexto concreto. León (1970) y Quilis y Hernández (1990) destacan como rasgos de esta función el registro afectivo (alegría, tristeza, ira), la desviación entre los puntos extremos de este patrón melódico y su intensidad, pudiendo ser también un registro de cortesía o confirmativo.

Finalmente, el ritmo, en nuestra lengua, es silábicamente acompasado, dado que las sílabas de estructuras similares tienen una duración semejante (Quilis y Hernández,

1990). Este aspecto del habla mantiene una estrecha relación con la fluidez, aspecto del cual hablaré más adelante.

El ritmo se puede caracterizar por el número de sílabas articuladas por unidad de tiempo, si estas ocurren a iguales intervalos o no. Además, propio de este rasgo encontramos las pausas, entendidas como interrupciones o detenciones que realizamos al hablar o leer en voz alta. Estas resultan necesarias por razones fisiológicas, debemos respirar para poder articular las palabras con suficiente aire en el aparato fonador, y por razones lingüísticas, segmentando la secuencia fónica para formar o diferenciar palabras y proposiciones. Puede darse también durante el habla una hesitación, un conflicto entre la planificación y la producción del habla. Esto es cuando el locutor se encuentra pensando, realiza numerosas pausas o alarga sílabas o palabras de manera inusitada (Lamiquiz, 1974; Evin, 2011).

La prosodia en la lectura

En el lenguaje oral, el hablante dispone de patrones de acento y entonación para modificar el significado de las emisiones y clarificar su relación con el mensaje como un todo. La prosodia le permite organizar las secuencias de palabras en unidades de sentido, fragmentando el flujo de información mediante pausas. Planear la prosodia implica darle a la emisión la estructura métrica general y la entonación en las frases. Producir un mensaje con las pausas adecuadas y óptimas facilita en buen grado la comprensión al oyente (Borzone y Signorini, 2000).

La prosodia se presenta como un fenómeno multifacético perteneciente a dos categorías, lingüística y no lingüística. En el papel lingüístico, forma parte de la competencia lingüística del hablante, de igual manera que la sintaxis o la fonología (Lieberman y Prince, 1977, en Cohen 2001 ; Speer y cols., 1993; González Trujillo, 2005). En su papel no lingüístico, la prosodia desde una perspectiva emocional marca el estado de ánimo del hablante, la prosodia proposicional transmite la intención comunicativa, y por último, la detección de características prosódicas como el tono o timbre entre otras, distingue las voces de diferentes hablantes (Allard y Henderson, 1976, en González Trujillo, 2005).

El National Reading Panel (2000) afirma que para alcanzar la comprensión lectora no solo es necesaria la fluidez, definida como automaticidad y precisión, y de la cual hablaremos más adelante, sino también la interpretación prosódica (González Trujillo, 2005).

González Trujillo (2005) apunta en su tesis que al inicio de este aprendizaje, el alumno sabe decodificar, pero las sutilezas de la habilidad lectora aún no forman parte de su repertorio. Los signos de puntuación originan un cambio semántico, y como análogos visuales de la prosodia en el lenguaje escrito, desempeñan un rol importante en el ámbito de la comprensión lectora. Estos signos, no sustituyen completamente la información prosódica, por tanto, el lector ha de hacer un uso más exhaustivo de la información morfológica y sintáctica para alcanzar la comprensión lectora (Fries, 1963; González Trujillo, 2005).

Autores como Kuhn y Stahl (2003) y Schwanenflugel y cols. (2004) defienden que existe una relación directa entre el correcto uso de la prosodia y una buena comprensión lectora, pues supone que el lector ha segmentado el texto según los componentes sintáctico-semánticos. Si bien esta relación puede ser cierta, también la podemos encontrar en sentido contrario, dado que una correcta comprensión lectora favorecerá una mejor entonación y uso de los demás elementos propios de la prosodia (González Trujillo, 2005).

En la línea de estos autores encontramos cómo la conciencia de los elementos suprasegmentales a nivel oral podría facilitar la adecuada detección de los cambios de entonación que los signos de puntuación determinan. La conciencia del acento también facilitaría la automaticidad en la decodificación y acceso al significado de la palabra a raíz de su representación ortográfica, tal y como apuntan algunos estudios como el realizado por Gutiérrez-Palma y Palma-Reyes (2007) con niños de entre 7 y 8 años, y cuyo fin fue estudiar la relación existente entre la habilidad para detectar cambios prosódicos y la lectura oral de textos en español (Calet et al., 2016).

"Cuando un alumno lee prosódicamente respetando las pausas, las marcas textuales de expresividad, o el fraseo correcto del texto, etc., acostumbra a poner en juego destrezas metacognitivas de supervisión y control de la comprensión de lo que está leyendo" (Calero, 2014, p. 37).

Podemos deducir de las palabras de Calero que los alumnos que leen prosódicamente buscan dotar de un mayor significado al texto, acercarlo al lenguaje oral, lo cual favorece su propia supervisión, dado que no interpretamos una oración de la misma forma si esta se presenta como una afirmación o como una interrogación, por ello, resulta de gran relevancia detectar y otorgar la entonación y significado correcto a las frases del texto.

Por su parte, Schwanenflugel y cols. (2004) subrayan que la clave para la lectura prosódica, entendida como expresividad en la lectura, es la velocidad en la decodificación en las palabras. En la medida en que el niño alcanza la habilidad en la decodificación, la expresividad se aproxima a los patrones culturales normativos y sus contornos tonales asemejan a los producidos por la lectura de adultos expertos. A continuación estudiaremos las aportaciones que la fluidez lectora hace a la lectura (González Trujillo, 2005).

Para concluir este apartado podríamos plantearnos una pregunta reflexiva. ¿Tan importante resulta la prosodia para nuestra correcta comunicación? Imaginemos por un momento que mi habla asemejase a un robot, mi entonación sería neutra y fría y el ritmo de mi discurso sería estable, sin ningún altibajo. Yo sería muy consciente del mensaje que quiero transmitir y mi entendimiento sobre él sería pleno. Sin embargo, para mi interlocutor ¿sería tan fácil? ¿podría entender aquello que pretendo decirle? Todo dependería del mensaje en cuestión, claro. Pongamos que la conversación es sobre las vacaciones de verano, ¿dónde vamos a ir? ¿cuántos días? ¿qué presupuesto tenemos? Si todas estas preguntas y la emoción del momento se viesen turbadas por una inexistente prosodia y los rasgos que la caracterizan, yo estaría emitiendo un mensaje correcto y mi intención comunicativa sería clara, pero mi amigo no pensaría del mismo modo. El mensaje no se recibiría eficazmente y su interpretación podría conducir a múltiples errores de comunicación. Vemos por tanto la importancia de este código suprasegmental en el habla, pero, ¿qué ocurre con la lectura?

Podemos considerar que leer es un acto lúdico de amor, y leer para tus seres queridos lo incrementa en gran medida. A cuántos nos llena de felicidad poder leer un cuento a un niño, ya sea un hijo, un hermano, un primo, y no limitándonos solo a este público, pues a los adultos también nos gusta escuchar historias y sobre todo si nos las cuentan "bien". El oyente goza de la historia, poniéndose en situación e imaginando el mundo que se le describe, sintiéndose partícipe de la trama, como un personaje más de la aventura. Esto

no solo le ocurre a él, el lector también disfruta y se divierte, tomando el papel de narrador, dando voz a las personitas y seres que forman el relato. Qué divertido es poner diferentes voces a los personajes, facilitando así su identificación cuando cada uno de ellos interviene, y compartir ese momento de imaginación y fantasía con un ser querido no puede ser mejor guinda para tal magnífico pastel. Si nuestra lectura fuese robotizada, sin ninguna expresión afectiva, sin pausas que susciten intriga, esta se volvería monótona y aburrida, podría crear confusión respecto a los sentimientos que los personajes puedan sentir y también sobre el propio desarrollo de la historia. La lectura no sería tan divertida sin esa chispa que la convierte en algo mágico.

3.1.3. ¿Qué es la fluidez lectora?

El National Reading Panel (2000) acumuló suficientes evidencias experimentales para concluir que la fluidez lectora representa un aspecto esencial de la competencia lectora de los estudiantes, mostrando la eficacia de dos aproximaciones para su consecución, la práctica de la lectura oral y la práctica guiada de la lectura oral junto a estrategias que inciten a la lectura independiente (González Trujillo, 2005).

Pikulski (2006, p.73, en Calero 2014) define la lectura fluida de la siguiente manera:

La fluidez lectora es un proceso que incluye habilidades eficaces de decodificación que permiten al lector comprender el texto. Existe una relación recíproca entre la decodificación y la comprensión. La fluidez se manifiesta en la lectura oral precisa, rápida y expresiva y es aplicada durante la comprensión lectora silenciosa.

La velocidad lectora, por tanto, es un aspecto de la fluidez lectora. La lectura fluida es algo más que leer rápido, consiste también en el reconocimiento correcto y expresivo de las palabras del texto que leemos, con el fin de comprenderlo.

Siguiendo a Wolf y Katzir-Cohen (2001), podríamos definir la fluidez lectora haciendo referencia a un nivel de precisión en el que la decodificación se realiza prácticamente sin esfuerzo, la lectura oral es suave y precisa, con una expresividad correcta, y la atención puede así centrarse en la comprensión. En esta línea de pensamiento Defior (2015) contempla la fluidez lectora como una suma de precisión, velocidad y expresividad. Esto será lo que entenderemos como fluidez a lo largo de este trabajo y de la propuesta práctica (González Trujillo, 2005).

Borzone y Signorini (2000, p. 101) defienden que "los lectores fluidos hacen un uso más sistemático de los marcadores de límites, resultando un patrón de pausas que sigue los criterios de transmisión ideal". La literatura sugiere así una independencia parcial entre expresividad y fluidez, puesto que se exige la fluidez para que la expresividad aparezca. Cuando el componente de expresividad se identifica con la prosodia, se presupone una acción más allá de decodificar el texto y trasladar los signos de puntuación al habla; deben incorporarse las modulaciones de tono que se producen en el lenguaje oral. Esto incluiría características del habla que, tomadas en su conjunto, serían percibidas por el oyente como una interpretación expresiva del texto (Allington, 1983; Dowhower, 1987; Schreiber, 1991; en González Trujillo 2005).

Entendemos por tanto que, además de una buena velocidad en el reconocimiento de palabras, la fluidez lectora implica también un uso activo e intencionado de los rasgos prosódicos, un tono y expresión adecuada para pronunciar las palabras y oraciones que componen el texto, y que ayuden a extraer el significado del mismo.

Rasinski et al. (2011) en Calero (2014) explica este proceso con la metáfora de un lector cruzando un puente, partiendo del aprendizaje de la decodificación de palabras, hasta finalizar alcanzando la suficiente competencia en comprensión textual (figura 1).

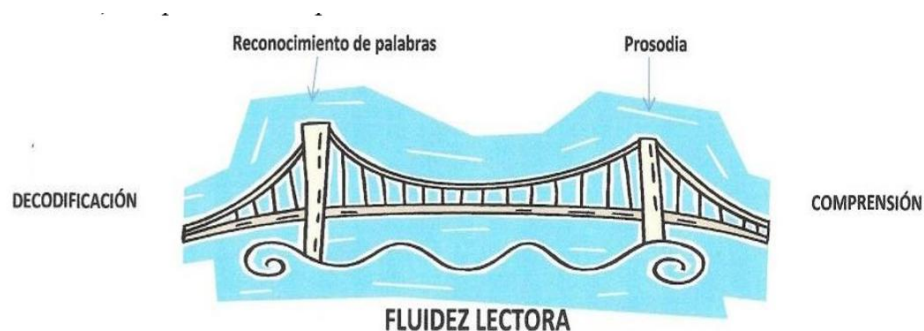


Figura 1: Puente entre la decodificación y la comprensión.

Concluimos el apartado de fluidez recapitulando aquellos componentes que se presentan como necesarios e imprescindibles para su obtención y correcto desempeño.

Necesitaremos cierta precisión en el reconocimiento y decodificación de las palabras, automatizando este proceso de tal manera que lo realicemos rápidamente y sin esfuerzo. Deberemos dotar a nuestra lectura de un adecuado ritmo y expresión, como un lenguaje natural, poniendo énfasis en la lectura de determinadas palabras, y utilizando un tono de voz diferente en función de los signos de puntuación. Finalmente, deberemos realizar

esta tarea con cierta velocidad lectora, lo que supone acelerar o detener la lectura del texto cuando convenga con el fin de comprender el mensaje que nos transmite. De esta forma, cuando el lector pone en juego de manera correcta e interactiva todos los componentes de una buena fluidez, su comprensión lectora debería equipararse a la comprensión del lenguaje oral (Gough y Tunmer, 1986, en Calet et al. 2001; Morais, 1998).

La fluidez se puede entrenar mediante dos grandes categorías de estudios, definidas por Dowhower (1987). Por un lado, aquellas que constituyen el aprendizaje independiente, que se darían a conocer como estrategias de lectura no asistidas, y las que proporcionan al lector un modelo de lectura fluida, las estrategias asistidas. Más adelante, en la propuesta didáctica veremos cómo aplicarlas al aula (González Trujillo, 2005).

3.1.4. Prosodia y comprensión lectora

Hemos visto como la lectura es un proceso complejo que siguiendo las teorías defendidas por Gough y Tunmer (1986) y Hoover y Gough (1990) en Mendivelzua y cols. (consultado el 24/5/2016), se conforma por dos componentes esenciales, la decodificación y la comprensión. Ambas son importantes, pero ninguna es suficiente sin la otra para alcanzar el éxito lector (Tiana Ferrer en Basanta, 2010).

La comprensión lectora se presenta como una actividad personal, intencional y voluntaria. Los lectores se predisponen a ella de diferente manera según el tipo de texto, su temática o el objetivo de lectura que persiguen (Van Dijk y Kintsch, 1983, en Mendivelzua y cols. (consultado el 24/5/2016); Larrañaga y Yubero, 2005). Además, esta actividad se entiende como un proceso de construcción de significado a partir de un texto que nos ofrece pistas para que, nosotros en el papel de lectores, y con el conocimiento previo adecuado, podamos inferir la información que está implícita en él (Mendivelzua, A. ; Sánchez M.; De Lorenzis M.; Fonseca, L.; Schmidt, B.; Loffredo M.; Manso M.; Sueta L. ; Morgan P., consultado en 24/5/2016). De esta manera, elaboramos progresivamente una representación mental en la que se integran todas estas informaciones y que permite lograr el propósito u objetivo planteado al iniciar la lectura.

¿Cómo actúa la prosodia en la comprensión lectora?

Existen autores que defienden una relación entre la prosodia y la comprensión lectora, entre ellos se encuentra Schwanenflugel y cols. (2004). Estos autores identifican la prosodia con la expresividad y en estos términos plantean dos posibles modelos explicativos para esta relación (González Trujillo, 2005).

Por un lado, la prosodia lectora en el papel de mediador parcial, asumiendo la presencia de una buena fluidez para conseguir que la expresividad actúe como mediador entre las habilidades de descodificación y el logro de la comprensión lectora.

En esta línea encontramos diferentes estudios que logran mejoras en la comprensión lectora presentando textos segmentados en unidades de significado proposicionales. Según Schreiber (1987, en González Trujillo, 2005), el texto segmentado podría proporcionar las mismas claves respecto a la estructura de sintagmas que la prosodia en el lenguaje oral, correspondiendo estas oraciones con las distinguidas mediante las pausas que realizamos durante nuestro discurso espontáneo. Kuhn y Stahl (2003, en González Trujillo, 2005) sugieren que el desarrollo de la prosodia lectora podría ayudar por tanto a la comprensión, ya que supondría que el lector ha segmentado el texto de acuerdo a los principales componentes sintáctico-semánticos. Del mismo modo, y teniendo más en cuenta el aspecto de la fluidez lectora, Young y Bowers (1995, en González Trujillo, 2008) encontraron una relación entre la habilidad para segmentar sintácticamente textos en oraciones y una mayor capacidad de comprensión lectora en niños de 10 años. Los resultados muestran que los niños con una lectura más fluida tienden a mostrar niveles superiores de comprensión, decodificación y habilidades de segmentación, comparados con aquéllos que presentaban una lectura menos fluida.

Por otro lado, encontramos una segunda teoría explicativa que propone la prosodia como un reflejo de que el mensaje se ha comprendido, por tanto la comprensión lectora actuaría como predictora de la prosodia. En lugar de servir como retroalimentación para aumentar la comprensión lectora, la comprensión sería la que permitiría al niño una lectura prosódica, indicando así que el lector ha comprendido el texto.

Según los estudios realizados por Schwanenflugel y cols. (2004, en González Trujillo, 2005) se confirma mediante ambos modelos una relación existente entre la velocidad de decodificación y la comprensión lectora, sugiriendo de esta forma que la automaticidad en la decodificación está asociada a la lectura prosódica, a través de una mínima

relación entre esta y las habilidades de comprensión. La lectura prosódica por lo tanto, podría actuar como un indicativo de que el niño ya cuenta con la automaticidad en la decodificación. Sin embargo, no debemos olvidar que estos autores consideran la prosodia lectora solo en su componente expresivo, con el cual se encuentra una relación mínima con la comprensión lectora, mientras que la relación entre el otro gran componente de la prosodia, la fluidez, sí presenta una fuerte relación.

En los experimentos llevados a cabo por Cohen y cols. (2001) se detecta un efecto facilitador de la prosodia en la comprensión, tanto de discursos orales como escritos. En su primer estudio, manipularon la prosodia en la presentación auditiva del texto, de modo que podía ser normal, monótona o alterada, creando un conflicto entre la estructura prosódica y la sintáctica. En el segundo experimento, presentaron un texto con los signos de puntuación manipulados. Los resultados mostraron que la prosodia tiene un papel importante en el procesamiento del discurso, facilitando la extracción del significado.

Podemos concluir que la relación entre el componente de fluidez y la comprensión lectora está bien asentada. Sin embargo, el componente de expresividad no está tan claro. Es posible, por tanto, que estemos ante una relación bidireccional, la prosodia en el ámbito de fluidez facilita una mejor comprensión lectora, y esta última, a su vez, también favorece el desarrollo de la expresividad. Cuando entendemos y buscamos comprender un texto, estamos más predispuestos a leerlo de una forma atenta, prestando atención a los detalles y sutilezas que presenta. Es por ello, que al comprender y querer comprender lo que leemos, dotamos al texto de una expresividad y entonación propios de la lengua oral, acercándonos a la naturalidad del lenguaje. Es una relación que se retroalimenta por ambas partes y cuyo propósito es lograr el objetivo propuesto para nuestra lectura.

Posibles dificultades de comprensión durante la lectura

Lograr una buena comprensión lectora no es tarea fácil, pues esta se compone y depende de diversos y diferentes factores y procesos que aumentan progresivamente en cuanto a dificultad y nivel de abstracción durante su adquisición. Como todo en la vida, lo que resulta complejo puede dar lugar a problemas, y este no es un caso excepcional, pues por cada proceso que interviene en la lectura se puede dar su correspondiente

dificultad, y por consiguiente una errónea o ineficaz comprensión (Sánchez Miguel en Millán, 2008; Mata en Basanta 2010).

De esta manera, en cuanto al reconocimiento de palabras y acceso al significado, podemos encontrarnos con la dificultad de no comprender o desconocer alguna palabra que contiene el texto. Como solución podremos apoyarnos en el resto de palabras y su contexto para deducirla o bien buscar su significado en el diccionario.

En un segundo nivel en el que construimos las microestructuras del texto, conectando ideas entre sí, es posible que, como señala Sánchez Miguel (1998), al igual que hace con el resto de dificultades a las que a continuación haré referencia, "perdamos el hilo", esto es que conectemos de manera equívoca las ideas o la errónea comprensión de una de ellas afecte a la conexión de todas.

Añadamos un nivel más, ahora toca construir la idea global del texto, la macroestructura, ¿está este nivel libre de errores? No, no es el caso. En esta tesitura podemos encontrarnos con la dificultad de "no saber lo que nos quieren decir", durante la lectura y al finalizarla, somos incapaces de concebir un significado global que de coherencia y sentido al texto.

Estos errores nos podrían conducir a otro nuevo, lo que Sánchez Miguel (1998) denomina "cuando los árboles no dejan ver el bosque". No somos capaces de comprender las ideas clave de un texto e integrarlas en un esquema global superior, en una superestructura que represente la lectura destacando las ideas principales, pudiendo así conectarlas con el mundo que nos rodea.

Estamos llegando al final del proceso, toca integrar lo leído en nuestra cabeza para ampliar nuestros conocimientos pero, ¿qué ocurre si no tengo conocimientos previos donde anclar los nuevos? Podré comprender de manera superficial el texto y decodificarlo perfectamente y con fluidez, pero su significado global no calará en mi mente, pues no comprenderé el mundo al que se está haciendo referencia.

Finalmente, cuando ya hemos terminado nuestra tarea lectora, así como durante su proceso, hemos de ser conscientes del mismo, de todas estas dificultades y obstáculos con los que podemos encontrarnos, debemos ser capaces de autoevaluar nuestra lectura para buscar soluciones a los problemas, esto lo haremos planteándonos continuamente la misma pregunta antes de continuar ¿he comprendido?

Estrategias de comprensión lectora

Realizar una buena comprensión durante la lectura resulta una tarea compleja, como hemos podido ver. Es por ello que en la escuela debemos mostrar a los alumnos una serie de estrategias de las que poder servirse cuando sea necesario y que les ayudarán a comprender aquello que traten de leer, pudiendo detectar sus dificultades y dándoles solución.

Una estrategia permite seleccionar, evaluar, y persistir o desistir con según qué acciones con el fin de llegar a la meta que nos proponemos. Valls (1990, en Solé, 1992) define las estrategias como sospechas inteligentes, pese a ser arriesgadas, sobre el camino más adecuado a tomar.

Estas estrategias habrán de ser procedimientos de tipo general que puedan ser fácilmente transferidas a situaciones de lectura múltiples y variadas, dotando así a los alumnos de recursos necesarios para desarrollar y enfrentarse con éxito a cualquier situación, no solo de lectura, sino de aprendizaje. Para ello, el maestro deberá ser consciente de todas aquellas dificultades que puedan surgir y servir de ejemplo a sus alumnos tanto para detectar esa dificultad, como para poder darle solución. La participación del alumnado en esta actividad habrá de ser fundamental, favoreciendo así la interiorización de estas estrategias al verse ellos como protagonistas directos (Vallés y Vallés, 1996; Galera Noguera, 2009).

Las estrategias a tratar en el aula habrán de ser de tres tipos, tal como destacan Vallés y Vallés (1996). Por un lado, serán habilidades de planificación, donde podremos plantear ideas previas sobre la lectura a enfrentar, pensamientos que nos suscita el título, la estructura, las imágenes en el caso de haberlas... también plantearemos nuestros objetivos ¿para qué queremos leer ese texto? ¿qué pretendemos obtener de él?

En un segundo momento, ya durante el proceso de lectura, tendremos que dar importancia a las habilidades de supervisión, deberemos cuestionar nuestra comprensión valorando si esta está siendo adecuada o no, así como detectar las posibles dificultades y poder darles solución poniendo en práctica algunas estrategias más específicas, como por ejemplo, leer más despacio, detenernos y plantearnos preguntas, releer un párrafo problemático, imaginar lo leído, dibujarlo, buscar pistas que nos lleven a realizar inferencias... Finalmente, habremos de evaluar tanto el texto y su coherencia interna y corrección como nuestro propio proceso, nuestra comprensión, estrategias

utilizadas y fluidez y prosodia en el caso de una lectura expresiva (Vallés y Vallés, 1996).

Como buenos lectores, estas estrategias deberán ser puestas en marcha tanto antes como durante y después de la lectura. Algunas aportaciones interesantes de Galera Noguera (2009) son trabajar el vocabulario del texto, antes de leer con el fin de facilitar una lectura fluida, durante la lectura sustituyendo por palabras más específicas o sinónimos más familiares, y después de leer para conocer mejor y afianzar su significado. Analizar la estructura textual también nos aportará información sobre lo que podemos esperar y encontrar, permitiéndonos plantear hipótesis sobre el contenido y sobre lo que esperamos aprender del mismo, pues nuestros objetivos y planteamientos cambian si estamos ante una lectura narrativa o un texto expositivo. Nuestra mente no evoca las mismas ideas ni despierta en nosotros los mismos conocimientos previos y contexto en el que poder ubicar esa lectura.

Finalmente, una de las grandes estrategias para la comprensión es identificar la idea principal y las ideas secundarias, sabiendo relacionarlas entre sí, verificando si nuestras hipótesis previas eran acertadas o no y pudiendo así crear una macroestructura y superestructura del texto que nos aporte el contenido esencial del mismo, completando así nuestro conocimiento (Vallés y Vallés, 1996; Galera Noguera, 2009).

3.2. Algunas claves para el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura

La lectura, tal como hemos visto, resulta ser un proceso complejo formado por múltiples aspectos y variables que influyen en ella. Para su enseñanza-aprendizaje en la escuela, se deberán tener en cuenta algunos aspectos metodológicos que a mi entender serán clave para alcanzar con éxito esta destreza. Este apartado está dedicado a tres de ellos en relación a la lectura: un aprendizaje significativo, interdisciplinar y una evaluación formativa.

3.2.1. Aprendizaje significativo

Ausubel plantea en 1963 la Teoría del Aprendizaje Significativo, que aborda todos los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la comprensión del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera un significado práctico (Rodríguez Palmero, 2004).

Un aprendizaje significativo no se realizará de manera memorística y descontextualizada, sino que pondrá en relación el nuevo conocimiento con aquella información que el alumno ya posea, siendo esta una idea de anclaje que modificar y enriquecer con aquello que se dispone a aprender, y que servirán como base para futuros aprendizajes. Para ello, necesitamos una predisposición por parte del alumno, que quiera aprender de esta forma significativa, y por otro lado, un material que sea potencialmente significativo, tanto de forma lógica, es decir, con significado en sí mismo, como de forma psicológica, a la hora de ponerlo en relación con los conocimientos que ya se poseen (Ausubel, 1976). Además, resultará también esencial que el alumno sea crítico con su proceso cognitivo de aprendizaje, analizando desde diferentes puntos de vista los materiales que se le presentan (Ausubel, 2002 en Rodríguez Palmero, 2004).

Esta teoría ha sido recogida, integrada y completada por varios autores que han hecho su aportación a las Teorías de la Educación. Novak (1988, 1998) destacó este tipo de aprendizaje junto con la influencia de la experiencia emocional durante el proceso de aprendizaje, aportando también un instrumento de trabajo muy utilizado hoy en día, los mapas conceptuales. Gowin (1981), por su parte, añadía que aprender

significativamente o no es decisión del alumno, compartiendo este principio de autoestructuración del conocimiento con otros autores como Dewey o Montessori, y aportando también como instrumento de meta-aprendizaje su famosa V heurística (Rodríguez Palmero, 2004).

Podríamos añadir también la aportación de Coll (1988) a esta teoría, hablando del término "sentido", el cual utiliza para subrayar el carácter experiencial del aprendizaje escolar. El sentido que los alumnos atribuyen a una actividad escolar, y por tanto, los significados que pueden construir a partir de ella, no solo se determinan por sus conocimientos, habilidades, capacidades o experiencias previas, sino también por la dinámica de intercambios comunicativos que se establecen en el aula a múltiples niveles, tanto entre los propios alumnos como entre estos y el profesor.

Una vez tratada la teoría, es hora de verla aplicada a nuestra temática, la lectura. En la escuela debemos trabajar la lectura y su comprensión de manera significativa, con un sentido útil y práctico para la vida y de interés para el alumno. Tendremos en cuenta sus experiencias pasadas con la lectura y elegir un material que resulte útil y motive al alumno para esta tarea. De esta manera contribuiremos a la formación integral de la persona, no solo desde un punto de vista académico, sino también personal, pues leer hará que el alumno se conozca más a sí mismo, sus capacidades y limitaciones, su proceso de aprendizaje, así como descubrir emociones o pensamientos que surgen a raíz de determinadas lecturas, ya sean de fantasía como sucesos de la realidad, dado que al leer nos identificamos con los personajes, hacemos juicios sobre sus actuaciones e intentamos ponernos en su piel y pensar qué haríamos en una situación similar, acto en que nos pone ante el espejo para descubrirnos a nosotros mismo. Podrá familiarizarse con todo tipo de lecturas que encontrará a lo largo de su vida, sabiendo cómo actuar ante ellas con éxito (Ausubel 1963, 1976, 2002; Coll, 1988).

3.2.2. Aprendizaje interdisciplinar

Vivimos en una sociedad compleja, dentro de un mundo complejo donde nada es blanco o negro, sino que hay una gran variedad de colores y diferentes puntos de vista sobre determinadas situaciones. En la escuela debemos preparar a los alumnos para este mundo. Es por ello que no parece tener excesivo sentido que nuestro tiempo escolar esté tan marcado y fragmentado en materias o áreas de conocimiento, cuando la vida no es

de esta manera. Nuestro sistema educativo, aunque en la actualidad se está abriendo a nuevas perspectivas sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, resulta en ocasiones demasiado cerrado en sí mismo y desconectado de la realidad. Los alumnos necesitan un conocimiento práctico del que poder hacer uso para desenvolverse en la vida cotidiana. Es por ello que el currículum debería organizarse de una manera interdisciplinar, alrededor de núcleos centrados en temas concretos, problemas de la sociedad, períodos históricos, espacios geográficos o ideas, viéndose el alumno obligado servirse de distintos conceptos, procedimientos y destrezas o habilidades de las diferentes disciplinas para comprender y abordar la situación que se le plantea (Torres, 1996).

La integración de diferentes campos de conocimiento y experiencias facilitarán y darán lugar a una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad, fomentando en los alumnos la capacidad de pensamiento con el objetivo de que logren aprender a aprender, ya que, con el paso del tiempo, hemos podido observar que los alumnos no generalizan y transfieren lo aprendido en una materia al resto, ni saben hacer uso de ello para enfrentarse a situaciones de la vida real (Torres, 1996). La formación competente de los alumnos pasa por una movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de conocimientos (Coll, 2007).

Para Torres (1996) un currículum integrado debe tratar contenidos culturales relevantes, que se encuentren en las fronteras de las disciplinas, siendo objeto de atención en varias áreas de conocimiento, y contribuyendo a un pensamiento interdisciplinar que contemple diferentes perspectivas, de esta forma favoreceremos la valoración de valores, ideologías e intereses presentes en todas las cuestiones sociales y culturales, despertando también la curiosidad del alumnado, ya que lo que se le presenta estará conectado a situaciones prácticas de su día a día, evitando así o tratándolo al menos, la puntualización de Dewey en Torres (1996):

"Nadie ha explicado aún por qué los niños están tan llenos de preguntas fuera de la escuela (de tal modo que llegan a abrumar a las personas mayores si reciben algún estímulo) y su sorprendente ausencia de curiosidad sobre las materias de las lecciones escolares" (Dewey, 1982, p.170).

Deberemos entonces plantear la lectura de una forma interdisciplinar, pues al ser un vehículo para el aprendizaje, está presente en todas las áreas de conocimiento, ¿por qué

dedicar el tiempo de lectura al área de lengua? ¿acaso no leemos también enunciados y situaciones que plantean problema en matemáticas? ¿cuántas veces el problema en esta asignatura y en otras es no haber comprendido bien el enunciado y por tanto las exigencias de la actividad? La lectura ha de ser tratada desde diferentes ámbitos, favoreciendo de esta forma también el descubrimiento y trabajo de diferentes tipos de textos (Torres, 1996; Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002).

3.2.3. Evaluación formativa

La evaluación en materia educativa resulta también un aspecto importante, siempre presente. Pero esta también puede ser un aliado y herramienta de aprendizaje y no solo la temida nota final que marcará el nivel de conocimiento adquirido durante el curso académico. Evaluar nos permite encontrar aquellos posibles problemas que puedan surgir y orientar la respuesta educativa para su mejora (Calero, 2004; Gispert y Ribas, 2010).

Será interesante plantear una evaluación que forme parte del proceso de aprendizaje, siendo el alumno un participante activo de la misma y dando lugar a una retroalimentación constante para la formación, integrando aquello en qué podemos mejorar nuestra actividad para progresar siempre hacia delante, desarrollando también nuestras habilidades y conocimiento metacognitivo, lo que nos ayudará a autorregularnos durante el proceso y mejorará la capacidad de reflexión y motivación, planteando todo como un reto, una sana competición contra uno mismo (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002; Calero, 2004).

Para llevar a cabo esta idea, podremos servirnos de una herramienta fácil de utilizar con nuestros alumnos, una rúbrica. Este recurso presenta la evaluación de manera cualitativa y formativa, construida con descriptores que podremos acordar con los propios alumnos, reflexionando así sobre los aspectos importantes de un aprendizaje, por ejemplo, en la lectura podríamos hablar de comprensión, velocidad lectora, pausas, entonación y acento, entre otros aspectos relevantes. Será un método de co-evaluación que responsabilizará también al alumno de su propio aprendizaje haciéndole consciente del mismo (Calero, 2004).

El proceso lector implica poner en juego tanto procesos cognitivos y metacognitivos, pues controlar la comprensión es un requisito esencial para leer eficazmente, como motivacionales, ya que si el alumno carece de interés en la tarea no le dedicará la atención necesaria para realizarla con éxito. Debemos hacer a nuestros alumnos capaces de reflexionar sobre su propio aprendizaje y sobre su propio proceso lector, que ellos mismos lleguen a plantearse sus dificultades y a pensar sobre su origen y posible solución. Para ello podremos servirnos de esta herramienta pensada en común por todos los alumnos, viendo aquellos aspectos importantes y pudiendo evaluarnos a nosotros mismos para ver nuestros logros y progresos. Por supuesto, los alumnos no estarán solos en esta tarea, nosotros como maestros les daremos las pautas y apoyo necesario para poder desarrollar esta capacidad con la que llegar a convertirse en buenos lectores (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002; Calero, 2004; Gispert y Ribas, 2010).

4. Marco Práctico

Tras estudiar la lectura desde una perspectiva teórica, este apartado se presenta como una aplicación práctica de la misma. Comenzaremos por ver cómo se refleja la lectura en el marco institucional y la importancia que a esta se le concede, especialmente en su faceta oral y prosódica. A continuación analizaremos su aplicación en el aula a través de dos manuales didácticos de editoriales conocidas. Finalmente, presentaré una propuesta didáctica que desarrolla los aspectos de la prosodia más relevantes para la lectura mediante un proyecto anual que se llevará a cabo en 13 sesiones.

4.1. Marco institucional

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) establece la comprensión lectora como una de las capacidades cognitivas necesarias a enseñar y evaluar en la escuela. La lectura es una habilidad transversal en el currículum escolar que actúa como una herramienta y vehículo para la adquisición y producción de nuevos conocimientos.

Así pues, destacaré a continuación aquellos aspectos del currículo de Educación Primaria en Aragón, que se establecen a partir de la actual ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE 8/2013), en torno al área de lengua y más concretamente alrededor del proceso lector y sus componentes. Comenzaré con las aportaciones que el dominio del lenguaje hace a cada una de las competencias clave para continuar estudiando los objetivos y contenidos que se contemplan en segundo curso de esta etapa, pues será donde desarrolle mi propuesta didáctica.

Competencias clave en Educación Primaria

Competencia en comunicación lingüística

Esta competencia aparece como la principal y básica de la que nos serviremos para lograr las siguientes, ya que la comunicación tanto oral como escrita tiene un enorme peso en nuestra sociedad y en nuestras vidas.

Alcanzar una buena competencia comunicativa supondrá, según marca la actual ley educativa (LOMCE), la adquisición de una serie de habilidades y destrezas tales como:

estrategias para una buena expresión oral y escrita, la adecuada comprensión de mensajes expresados en distintas tipologías, la asimilación de vocabulario enriqueciendo su cultura básica, estrategias para una correcta fluidez verbal, la adquisición y aplicación de estructuras gramaticales que inciden en la calidad de su expresión, o la aportación literaria que contribuye a mejorar la riqueza comunicativa.

Competencia de aprender a aprender

Un buen dominio y uso de la lengua tanto oral como escrita resultará clave para aprender, pues es nuestra vía de comunicación. Sin el lenguaje no podríamos adquirir e integrar nuevos conocimientos y conceptos ni expresarlos, así como comunicar nuestras experiencias a los demás desde una perspectiva social y emocional.

Competencia social y cívica

Esta competencia se enmarca en el ámbito del respeto, diálogo y consenso, con el objetivo de formar ciudadanos capaces y responsables. La comunicación también juega un importante papel en este mundo. Debemos hacer un buen uso de los códigos segmental, suprasegmental y textual para lograr una correcta comunicación, responsabilizándonos de aquello que decimos y en qué formas y teniendo claro cuál es nuestra intención comunicativa.

Además, un buen conocimiento de nuestra propia lengua nos hará valorar favorablemente el resto de lenguas que existen en nuestro planeta, siendo todas ellas aptas y enriquecedoras para la comunicación mundial.

Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

"La comunicación, verbal y no verbal, de las diferentes lenguas que se utilicen, contribuirá al aumento de la autoestima y garantizará la interacción social y la seguridad en sí mismo" (LCL Anexo II BOA, p.3).

Ante la toma de decisiones y desarrollo de proyectos, habremos de hacer uso del lenguaje tanto oral como escrito para comunicar y expresar nuestras ideas y dar pasos hacia nuestro objetivo en un mundo burocrático.

Competencia digital

En esta era digital también precisamos de un correcto uso del lenguaje para buscar, seleccionar y tratar la información que encontramos, así como para construirla nosotros mismos utilizando nuevos soportes diferentes al clásico papel, como son procesadores de textos o e-books, entre otros.

Competencia de conciencia y expresiones culturales

Resultará de importancia conocer, comprender y valorar la lectura de obras literarias, las cuales despertarán en el alumno sentimientos y pensamientos que le harán reflexionar sobre uno mismo y su sociedad, sobre el mundo en que se encuentra. Despertará también su imaginación y descubrirá un nuevo modo de expresión y disfrute.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

Una adecuada comprensión lectora y fluidez verbal resultan esenciales en la resolución de problemas matemáticos y en la adquisición y comprensión de nuevos conceptos científicos, tal y como se viene explicando en este trabajo.

Objetivos generales de etapa

La vigente ley educativa LOMCE destaca los siguientes objetivos en la etapa de la Educación Primaria, con el propósito de formar a los alumnos en el ámbito comunicativo de manera que sean capaces de hacer un uso correcto del lenguaje tanto oral como escrito, ya sea para expresarse en su vida diaria como para disfrutar de diferentes tipos de lectura que formarán parte de ellos, aportándoles nuevos conocimientos, pensamientos y emociones.

Obj.LCL2. Integrar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para escribir y hablar de forma adecuada, coherente y correcta, y para comprender textos orales y escritos.

Obj.LCL7. Utilizar la lectura como fuente de aprendizaje, de placer y de enriquecimiento personal, y aproximarse a obras relevantes de la tradición literaria, incluyendo muestras de la literatura canaria, para desarrollar habilidades lectoras y hábitos de lectura.

Obj.LCL8. Comprender textos literarios de géneros diversos adecuados a la edad en cuanto a temática y complejidad e iniciarse en la identificación de las convenciones más propias del lenguaje literario.

Estos objetivos que se plantean permitirán al alumno adentrarse en el ámbito escrito del lenguaje y familiarizarse con él, aprendiendo a hacer un uso correcto de este que le será de gran utilidad para desenvolverse en su futuro laboral y personal.

Contenidos curriculares de 2º curso

En cuanto a los contenidos propuestos para el segundo curso de esta etapa escolar, encontramos algunos que resultan de interés para este trabajo en el bloque 2, destinado a la comunicación escrita, y más concretamente a la lectura.

Como situaciones de comunicación se destaca la interiorización de la relación entre la lengua oral y escrita, y el progreso en el dominio del mecanismo lector (decodificación, progresiva fluidez, etc.) y de la comprensión.

Se hace hincapié también en la lectura tanto en voz alta como en silencio, individual y compartida, dedicando un tiempo a preparar el texto que se va a leer para proporcionar seguridad del lector. También se propone la grabación y escucha de lo leído para que los alumnos sean conscientes del proceso de aprendizaje, además de un modelaje lector por parte en este caso del maestro o quizá de algún otro lector experto voluntario.

Se resalta también como importante que los alumnos propongan personalmente las lecturas según sus gustos individuales, sugerencias y elecciones compartidas. Esta se realizará a su vez en diferentes soportes.

Finalmente, aparece la intención de escucha ante el texto que se lee, buscando así una lectura eficaz para obtener una información concreta, a través de diferentes géneros textuales (descriptivo, narrativo, instructivo e informativo).

Por último, se destaca como comunicación no verbal el trabajo de la entonación, tono, volumen, uso de sonidos, etc. recalcando de este modo la adquisición y manejo de los aspectos prosódicos de la lectura.

Para evaluar estos contenidos, se plantean los siguientes criterios de evaluación:

Crit.LCL.2.1. Leer en voz alta, con fluidez y entonación adecuada diferentes textos CCL apropiados a su edad.

Crit. LCL. 5.2. Realizar lecturas narrativas mejorando la habilidad y comprensión lectora.

Es evidente pues que para nuestra sociedad precisamos de un correcto manejo de la lengua en sus dos vertientes, oral y escrita. El currículo de Educación Primaria resalta su importancia destacando la lectura comprensiva y expresiva como un aprendizaje fundamental que servirá para formar a los alumnos de manera integral, dotándoles a su vez de una vía de expresión y aprendizaje.

4.2. Un análisis de los libros de texto

Una vez vistos los objetivos y contenidos que el currículum escolar marca para esta etapa y concretamente para el segundo curso de la Educación Primaria, resultará interesante ver cómo los manuales para el aula reflejan estos conocimientos y dominios a adquirir, pudiendo observar cuáles son los puntos fuertes que presentan, así como sus carencias a suplir por el profesor de diferentes maneras. Para este pequeño análisis, basado en los aspectos suprasegmentales que nos ocupan en este trabajo, he escogido dos editoriales conocidas y comúnmente utilizadas, Anaya y SM.

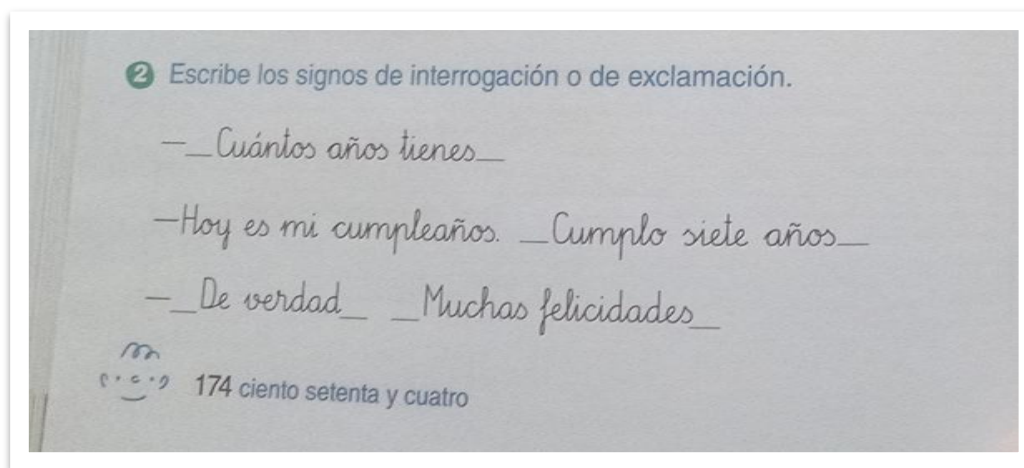
ANAYA 2ºE.P.

Esta editorial plantea contenidos propios del código suprasegmental estructurados en el tercer trimestre del curso, en la undécima unidad de contenidos. Si bien, al igual que la

gran mayoría de este tipo de manuales, estos aspectos aparecen presentes a lo largo del libro a través de diferentes lecturas, sin embargo no se hace hincapié en ello especialmente, a no ser que ese sea el objetivo del maestro.

En esta unidad se trabaja la interrogación y exclamación al mismo tiempo, presentándolo de manera conjunta para después realizar ejercicios de discriminación entre ambas. Al inicio de la página aparece una breve explicación sobre ambos tipos de oración. Se plantea la interrogación como medio para realizar una pregunta y la exclamación como vía de expresión de sentimientos como alegría, tristeza o dolor. En ambos casos se hace especial referencia a los signos escritos que delimitan estas oraciones.

Los ejercicios que se presentan para poner en práctica este conocimiento son actividades para completar con los signos adecuados. Dependiendo del significado de la oración, los alumnos deben decidir cuál será el correcto, una interrogación o una exclamación. Resulta un ejercicio interesante al precisar de una discriminación basándose en el significado de las oraciones, las cuales se presentan dentro de un pequeño diálogo que representa una situación de la vida cotidiana, relacionando así los contenidos estudiados con su aplicación en el día a día, y observando la posibilidad de error en las interpretaciones, jugando así un poco con el lenguaje.



También aparecen actividades en las que los alumnos han de pensar y escribir una interrogación y exclamación, así como un dictado donde habrán de prestar especial atención a la entonación del maestro para realizar su escrito de manera correcta, viendo de esta manera cómo lo que decimos se codifica en la lengua escrita y la importancia de esos signos para que, más tarde, podamos reproducirlo recuperando el discurso hecho por el profesor.

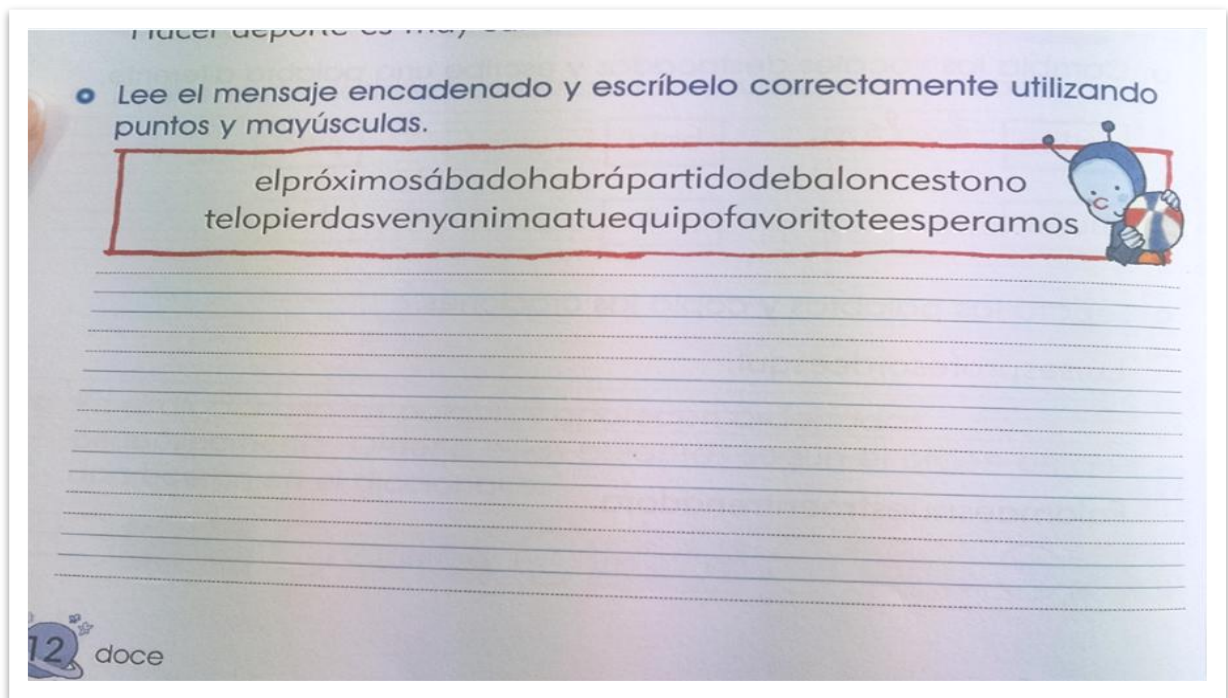
Finalmente, encontramos una tarea que propone completar un cómic sirviéndose de este tipo de oraciones. No aparecen indicaciones específicas más allá de las viñetas presentadas, por tanto el alumno deberá imaginar y ponerse en situación para escribir lo que esos personajes parecen querer expresar. Este ejercicio resulta muy interesante al combinar el lenguaje con inferencias basadas en situaciones de la vida real (anexo 1).

SM 2ºE.P.

Esta otra editorial plantea los contenidos más relacionados con la prosodia a lo largo del primer trimestre del curso, entre las unidades 1 y 4, trabajando los puntos y la escritura con mayúscula detrás de este, la interrogación y la exclamación, en este caso por separado.

En la primera unidad de contenido se trabaja el punto como final de oración y la escritura con mayúscula al comenzar una nueva. Pese a no hacer referencia a la pausa que ha de hacerse en la lectura cuando nos encontramos con un punto, a través de los ejercicios vemos la utilidad de este para segmentar un texto en diferentes oraciones, algo que resulta esencial para una buena comprensión.

Los ejercicios que se presentan tratan de identificar los puntos y mayúsculas para observar su situación dentro del texto y utilidad. Más tarde, y la cual considero de gran interés por lo mencionado anteriormente, aparece una actividad que consiste en un texto con todas las palabras juntas, sin espacios y en letras minúsculas. Los alumnos deberán leerlo entero buscando el significado y colocar los puntos donde correspondan y a su vez las letras mayúsculas, fragmentando así el texto en unidades de significado proposicionales.



En la tercera unidad de contenidos se presenta la interrogación. Al inicio de la página aparece una breve explicación de la necesidad de los signos al inicio y final de la oración para realizar una pregunta, además de un ejemplo.

Los ejercicios que plantea el libro aparecen más descontextualizados que los vistos en la editorial anterior, Anaya. Se basan en reconocer los signos y unir preguntas con sus respuestas correctas, las cuales no guardan relación entre sí, tal y como se hacía en Anaya a través de un breve diálogo.

Por último, se plantean dos respuestas para las cuales los alumnos deben escribir la pregunta adecuada, siendo esta evidente. Sin embargo, favorece el proceso de deducción, infiriendo a partir de la información dada cuál fue la pregunta.

Finalmente, en la cuarta unidad aparece la exclamación, remarcando su utilidad para expresar alegría, enfado o miedo. Haciendo también hincapié en los signos a utilizar al principio y fin de la oración.

Los ejercicios elaborados para este caso son de reconocimiento de los signos, al igual que se realizó con la interrogación. Escribir, basándose en una imagen la posible exclamación que puede hacer el personaje y, finalmente, relacionar dos oraciones exclamativas con el correspondiente sentimiento que expresan. Estos últimos ejercicios favorecen la realización de inferencias y dotan a este tipo de oraciones de su significado expresivo.

Para finalizar este apartado realizaré una pequeña reflexión y recopilación de lo que hemos podido ver en él. Parece necesario, y así lo presentan los libros, trabajar explícitamente el reconocimiento de los signos que marcan las oraciones interrogativas y exclamativas. Podemos observar en el día a día del aula que los alumnos muchas veces olvidan escribir alguno de ellos, los dos o los escriben del revés. Por tanto resulta un aprendizaje importante para expresarnos adecuadamente también como futuros escritores.

Estos manuales, aunque no en exceso, remarcan la utilidad de este tipo de oraciones para realizar preguntas y exclamaciones como vía de expresión de los sentimientos y de nuestras intenciones comunicativas. El lenguaje es expresión y de él debemos servirnos para comunicarnos con los demás, nuestras experiencias y conocimientos, dudas, inquietudes, todo aquello que queremos transmitir al mundo.

Sin embargo, debería haber una mayor relación entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral, trabajando ambos al mismo tiempo y conectándolos entre sí, pues solo de esta manera podremos darle el sentido comunicativo que posee. En la escuela podríamos realizar también actividades de escucha, más allá de los dictados, tal y como hacemos al aprender un idioma extranjero. De esta manera podremos trabajar elementos prosódicos, como por ejemplo la entonación de diferentes frases en según qué contextos o situaciones. Otra vía sería representar los ejercicios de diálogos haciendo hincapié en estos aspectos suprasegmentales, algo que resulta sencillo y rápido, con el objetivo de favorecer el buen desarrollo de la lectura oral. Este es el propósito que persigo en mi propuesta, intentando integrar todos estos aspectos.

4.3. Sentimos la lectura.

Leer nos transporta. Nos permite conocer otros lugares, otras vidas, a nosotros mismos, a nuestros seres queridos. Leer nos ayuda a ver lo mejor de nosotros y de los demás, nos ayuda a expresarnos, a sentir. Compartir una lectura no solo transporta al lector a ese mundo, también a nuestros oyentes. Compartir ese viaje nos une de una forma especial, crea un vínculo único entre nuestras mentes y nuestros corazones, desata nuestra imaginación. Leer con alguien o para alguien es una expresión de amor y afecto, a la altura de un beso o un abrazo, con la lectura compartimos sentimientos, nos abrimos con ilusión a los demás y al mundo.

4.3.1. Mis imprescindibles

A la luz de toda la teoría estudiada y una vez vista su aplicación a la práctica, discrimino y destaco, a modo de resumen, aquellos aspectos que para mí resultan esenciales para trabajar la lectura y que estarán presentes en mi propuesta didáctica.

1. Será de vital importancia relacionar el lenguaje oral y el lenguaje escrito, reconociendo este último como una representación formal del primero. De esta manera se dará la importancia que tiene al lenguaje en todos sus ámbitos como medio de comunicación entre las personas.
2. Deberemos procurar una formación integral del alumno, tanto académica como social, emocional y crítica, convirtiéndolo en un lector activo y reflexivo que piense sobre lo que lee y forme su propia opinión al respecto.
3. Crearemos gusto y hábito lector. Compartiendo la opinión de Coll (1992), los buenos lectores no solo comprenden más y mejor aquello que leen, sino que sienten placer y disfrutan con la lectura.
4. Trabajaremos los contenidos a través de un aprendizaje significativo que suponga la integración de los mismos y su correcta comprensión para que, de este modo, el alumno sea capaz de desenvolverse en la sociedad.

5. Enseñaremos progresivamente a nuestros alumnos a utilizar la lectura con fines de información y aprendizaje, pues es vehículo para construir el conocimiento de todas las materias o áreas curriculares.
6. Tendremos que trabajar todos los aspectos que comprende la lectura: decodificación del mensaje, comprensión, expresión y fluidez.
7. Se hará necesario trabajar y enseñar estrategias para mejorar la comprensión lectora y la autorregulación, haciendo a los alumnos autónomos y responsables activos de su propio aprendizaje.
8. Evaluaremos todo el proceso y no solo el producto, haciendo uso de métodos de evaluación formativa y cualitativa.
9. Resultaría de gran interés proponer la lectura como aspecto importante en la vida para su correcto aprendizaje desde una perspectiva y trabajo de centro. Crear un Proyecto Curricular que implique a todos los profesores del centro de todas las materias, vinculando el objetivo de aprender a leer con el objetivo de leer para aprender (Coll, 1992).
10. Disfrutaremos del proceso de enseñanza-aprendizaje convirtiéndonos en un guía o mediador que poco a poco resulte cada vez más innecesario para nuestros alumnos.

4.3.2. Objetivos

Con la realización de este taller me planteo trabajar los aspectos prosódicos del lenguaje, especialmente en la lectura oral de textos, en relación con la comprensión lectora, buscando hacer a los alumnos conscientes de su importancia y realizando con ellos tareas y ejercicios para mejorarlos. Los objetivos que me propongo son los siguientes:

1. Reflexionar sobre la lectura y la tarea de un buen lector: correcta decodificación, lectura fluida y expresiva, comprensión del contenido y autorregulación.
2. Descubrir los aspectos que componen una buena lectura expresiva: fluidez, tono, ritmo, pausas, entonación.
3. Ser conscientes de nuestros puntos fuertes y débiles como lectores.

4. Trabajar y mejorar la lectura oral en cuanto a pausas, dicción y entonación para lograr una lectura fluida.
5. Entender cómo una lectura fluida nos ayuda a comprender el texto y cómo nuestra comprensión nos ayuda a mejorar los aspectos prosódicos.

4.3.3. Metodología

Incorporando los aspectos tratados en el marco teórico, la metodología que guiará este taller de lectura se basará en un aprendizaje interdisciplinar y funcional, utilizando diferentes tipologías de textos que nos permitan abarcar y trabajar diversidad de estructuras textuales así como diferentes áreas de conocimiento.

Tendremos en cuenta también los intereses y curiosidades de los alumnos, dándoles la opción de elegir algunas de las lecturas, así como la obra a representar. No debemos perder de vista nunca la motivación, pues sin ella no habrá manera de fomentar la lectura y el trabajo caerá en saco roto. Además, las lecturas habrán de ser significativas para nuestros alumnos, tratando temas o formatos que puedan encontrar en la vida cotidiana, aportándoles así experiencias directas que poder recordar y poner en práctica en futuras lecturas, así como estrategias que les permitan alcanzar una correcta comprensión del contenido.

Los textos serán apropiados al nivel cognitivo y escolar de los alumnos, en este caso de 2º curso de Educación Primaria, facilitando de esta forma su comprensión y pudiendo así trabajar sobre los aspectos suprasegmentales que posean.

Finalmente, la evaluación del trabajo se realizará mediante una rúbrica que contemplará una evaluación inicial y una evaluación final en la que poder ver los progresos y puntos a seguir trabajando para mejorar. Esta rúbrica será una co-evaluación entre maestro y alumno (anexo 7).

4.3.4. Temporalización y secuenciación

Este proyecto se desarrollará como un taller, huyendo así del horario marcado por las áreas curriculares, pues la lectura no habrá de pertenecer a un área determinada sino a todas. Por ello, planteo realizar una clase de trabajo de lectura expresiva y prosódica cada dos semanas, lo cual, trasladado al calendario escolar, se traduce en 13 sesiones a lo largo de un curso académico. Considero que estos aspectos de la lectura como tantos otros no deben trabajarse únicamente en un período determinado como puede ser un trimestre o un par de semanas, la lectura está siempre presente y sus características y componentes no cambian ni desaparecen de un mes a otro. Es por ello que he escogido esta temporalización para mi propuesta.

Sesión 1: ¿Qué es leer?

Reflexión sobre la lectura y creación de una rúbrica.

Sesión 2 y 3: ¿Cómo leo?

Grabación individual de la lectura de los alumnos y análisis.

Sesión 4: ¿Me entiendes?

Trabajamos la vocalización y dicción con juegos y lecturas.

Sesión 5: Para y respira.

Trabajamos las pausas y su importancia tanto en el lenguaje oral como escrito.

Sesión 6: Exprésate.

Trabajamos la entonación de las oraciones y la expresión de sentimientos a través textos y situaciones de la vida real.

Sesión 7: Exprésate más.

Continuamos trabajando la expresividad en la lectura mediante un juego de mesa especialmente creado para ello y la lectura expresiva de un cómic.

Sesión 8: Leemos y comprendemos.

Elección de una obra teatral y comienzo de su lectura. Trabajaremos también la comprensión lectora con preguntas antes, durante y después de la misma.

Sesión 9: Leemos y comprendemos.

Continuaremos la lectura de la obra teatral trabajando su comprensión.

Sesión 10: Actores a escena.

Lectura repetida de los papeles repartidos y seguimiento por parte del maestro de cada alumno.

Sesión 11: Actores a escena:

Lectura repetida de los papeles y grabación individual de cada alumno.

Sesión 12: Los actores se evalúan.

Lectura repetida de los papeles y autoevaluación final. Comentarios sobre el trabajo realizado, mejoras y aspectos a mejorar.

Sesión 13: Luces, cámara... ¡Acción!

Representación de la obra teatral, guión en mano.

4.3.5. Actividades:

En este apartado desarrollo cada una de las sesiones, explicando las actividades a realizar en ellas junto con el material necesario y tiempo dedicado a cada actividad.

Sesión 1: ¿Qué es leer?

Esta sesión busca hacer reflexionar a los alumnos sobre la tarea de un buen lector. Para ello, haremos una lluvia de ideas en la pizarra sobre lo que significa leer. Esta primera parte nos llevará unos 5 minutos.

A continuación, el maestro leerá un texto breve (anexo 2), en este caso una invitación a una fiesta. El maestro realizará 7 lecturas del mismo texto de la siguiente manera:

1. Leerá el texto en un tono de voz bajo, casi susurrando.
2. Leerá el texto a gritos.
3. Leerá el texto muy deprisa y sin realizar las pausas marcadas.
4. Leerá de una manera muy lenta y con esfuerzo.

5. Leerá el texto sin vocalizar correctamente.
6. Leerá el texto sin expresividad.
7. Leerá correctamente.

Los alumnos expresarán sus opiniones después de cada lectura, observando aquello que falla e impide que esta sea comprensible y aportando ideas de mejora. Esta actividad nos llevará unos 10-15 minutos.

Finalmente, la media hora restante de la sesión la dedicaremos a reflexionar de nuevo sobre la lectura. Realizaremos entre todos una tabla de evaluación, una rúbrica que refleje los aspectos importantes para una buena lectura expresiva.

La lectura conlleva muchos aspectos y procesos complejos y variados, tal como hemos visto en el marco teórico. Sin embargo, en este taller dejaremos algunos de ellos en el tintero para centrar nuestra atención en los aspectos suprasegmentales de la lectura.

Para esta sesión solo será necesario contar con un pizarra donde apuntar las ideas y el texto correspondiente que leerá el maestro.

Sesión 2: ¿Cómo leo?

Al inicio de la clase explicaremos a los alumnos que vamos a leer un texto sencillo que se encuentra en su libro de Ciencias naturales (anexo 3), con el objetivo de evaluar nuestra lectura en la siguiente sesión. Para ello, cada alumno leerá el texto de manera individual y el maestro lo grabará con su teléfono para registrarlo en el ordenador después.

Dejaremos a los alumnos un tiempo previo para que hagan una lectura silenciosa del texto y, a continuación, recordaremos los aspectos importantes para una buena lectura expresiva. Finalmente, en silencio, se grabará la lectura de cada alumno (Galera Noguera, 2009).

Sesión 3: ¿Cómo leo?

En esta sesión el maestro repartirá a cada alumno una copia de la rúbrica creada entre todos y explicará que, tras la escucha de la propia lectura, cada uno habrá de reflexionar

sobre esos aspectos y autoevaluarse. El maestro pedirá sinceridad dado que esa evaluación solo la conocerá él y el propio alumno, además será el primer paso para mejorar nuestra lectura.

Al trabajar con toda la clase y tratarse de una actividad individual tan personal, dispondremos de una gran variedad de libros y lecturas diferentes para todos los alumnos, o si hubiese posibilidad, realizaríamos esta sesión en la biblioteca escolar del centro. De esta manera, mientras los alumnos descansan y disfrutan de un agradable tiempo de lectura, el maestro llamará uno por uno y en el ordenador, con los auriculares puestos, escucharán su grabación y se evaluarán.

El maestro, al finalizar la clase recogerá todas las rúbricas para revisarlas y preguntará a los alumnos por sus impresiones y si quieren compartir algún pensamiento sobre la actividad.

Sesión 4: ¿Me entiendes?

En esta sesión trabajaremos la vocalización y dicción con juegos y lecturas. Las palabras y frases a utilizar se encuentran en el anexo 4. Además necesitaremos dos vasos o tarros con una etiqueta roja y otra azul para diferenciarlos.

Comenzaremos jugando a leer los labios. La actividad se realizará por parejas. Los alumnos deberán coger una palabra del interior de un vaso azul y gesticular sin sonido para que el compañero la descifre. Dedicaremos 15 minutos a esta primera parte de la sesión.

El segundo juego implicará movimiento. Consistirá en leer una oración, extraída del vaso rojo, sujetando un bolígrafo o lapicero con los dientes. El alumno habrá de caminar por el aula diciendo su frase a los compañeros hasta encontrar a alguien que le responda algo con sentido. Para esta actividad emplearemos 10 minutos.

A continuación hablaremos entre 5 y 10 minutos sobre estos juegos, si les han parecido fáciles, difíciles, divertidos, por qué piensan que es necesario vocalizar al hablar...

Para terminar, el maestro pedirá a los alumnos que escojan un cuento de la clase y lo leerá para ellos, sirviendo así como modelo lector (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002; Calero, 2013).

Sesión 5: Para y respira.

En esta sesión trabajamos las pausas y su importancia para una correcta comprensión, tanto en el lenguaje oral como escrito (Galera Noguera, 2009).

Realizaremos una actividad basada en un estudio realizado por Calet, Flores, Jiménez-Fernández y Defior (2016) sobre el desarrollo lector en niños de primaria y la influencia de las habilidades fonológicas suprasegmentales sobre el mismo. Los alumnos habrán de distinguir entre uno o dos nombres compuestos por la misma secuencia fonémica, basándose en la pausa realizada por el maestro, quien leerá un poco rápido para causar una mínima confusión y después más despacio. Se presentarán dos imágenes que las representen y los alumnos elegirán la que crean correcta. Las palabras que se utilizarán se encuentran en el anexo 5. Para esta actividad emplearemos 15 minutos.

La segunda actividad se realizará también en gran grupo. Presentaremos un texto proyectado en Power Point (anexo 5) sin ningún signo de puntuación ni expresión. A continuación, leeremos 3 versiones del mismo mensaje y comentaremos qué comprendemos de cada uno de ellos. Finalmente hablaremos sobre la importancia de estos signos cuando nos comunicamos, ya sea de forma oral en una conversación, escribiendo una carta o leyendo una historia. Esta parte de la sesión tendrá una duración aproximada de 20 minutos. La idea de esta actividad se basa en una propuesta realizada por Mendivelzua, A. ; Sánchez M.; De Lorenzis M.; Fonseca, L.; Schmidt, B.; Loffredo M.; Manso M. ; Sueta L. ; Morgan P. (consultado el 24/5/2016).

Finalmente, organizaremos a los alumnos en grupos de 4 y daremos a cada uno un texto breve sin puntuación (anexo 5). Ellos decidirán qué signos son los más adecuados para una correcta comprensión del mensaje. En estos 15 últimos minutos los grupos leerán ante sus compañeros el texto inicial y el resultado de su trabajo para apreciar las diferencias.

Sesión 6: Exprésate.

Trabajamos la entonación de las oraciones y la expresión de sentimientos a través textos y situaciones de la vida real, viendo así su importancia para una correcta comunicación (Galera Noguera, 2009).

La primera actividad durará unos 15 minutos y se basa también en el estudio realizado por Calet, Flores, Jiménez-Fernández y Defior (2016). Este ejercicio evalúa la capacidad del alumno para comprender el significado de una frase. Para ello, presentaremos la misma oración pero cambiando su entonación, señalada por los signos de puntuación, y por tanto su significado (anexo 6). Los alumnos habrán de reflexionar sobre el significado de ambas aportando lo que ellos comprenden de cada una y por qué no significan lo mismo.

La siguiente actividad se contextualiza en situaciones de la vida real, se presentará a través de una conversación de *whatsapp* (anexo 6), con la intención de fijar su atención y acercarlo a su vida cotidiana. Los alumnos la representarán cambiando la entonación de las frases, interpretarán a Mario normal, enfadado y triste. De este modo veremos cómo el significado de la conversación puede cambiar y producir malentendidos cuando la entonación del emisor está ausente y la del receptor no es la adecuada. Para esta actividad y su discusión necesitaremos aproximadamente 30 minutos.

Sesión 7: Exprésate más.

Continuamos trabajando la expresividad en esta sesión a través de un juego en gran grupo para el que solo precisaremos de un texto y de un dado. Dedicaremos 30 minutos a esta actividad.

Al inicio pactaremos 6 sentimientos, uno para cada número del dado, y los escribiremos en la pizarra para que nadie se pierda. Por ejemplo, tristeza, alegría, furia, locura, miedo y asco. Elegiremos un libro de la biblioteca y comenzaremos a leer en voz alta y cambiando de alumno en cada oración. Para su lectura, cada alumno recibirá un sentimiento que habrá de reflejar al leer su frase. El maestro será quien lance el dado en cada cambio de alumno.

Para terminar esta sesión realizaremos una lectura expresiva de manera conjunta de uno de los géneros más idóneos para ello, el cómic. Podremos utilizar cómics de superhéroes en los que más acción aparece.

Sesión 8: Leemos y comprendemos.

En esta sesión se ofrecerá a los alumnos una selección de lecturas correspondientes a su edad y en democracia votarán cuál prefieren trabajar, pues al final la representaremos. Las obras podrían ser elegidas de entre las siguientes colecciones:

- *El capitán calzoncillos*, de D. Pilkey.
- *Los busca pistas*, de T. Blanch y J. A. Labari.
- *Gerónimo Stilton*, de E. Dami.

Comenzaremos la lectura de la obra trabajando también su comprensión. De esta manera plantearemos preguntas antes de la lectura, durante y después. Algunas de estas preguntas serían:

Antes: ¿Qué te sugiere el título? ¿De qué piensas que tratará la historia?

Durante: ¿Qué acaba de ocurrir? ¿Por qué se siente así el personaje? ¿Qué piensas que pasará a continuación?

Después: ¿Cómo imaginas el final? ¿Qué ha sucedido en la historia?

Sesión 9: Leemos y comprendemos.

En esta sesión continuaremos la lectura de la obra teatral trabajando su comprensión de igual manera que hicimos en la octava sesión. Los alumnos leerán la obra en voz alta y con una expresividad adecuada, tomando el tiempo necesario para ello y para una correcta comprensión, pues al igual que en la sesión anterior, plantearemos antes, durante y después de la lectura preguntas e interrogantes que nos hagan reflexionar sobre la historia y las actuaciones de los personajes, recordar datos o hechos importantes que hayan sucedido y hacer predicciones imaginando qué podría ocurrir y por qué.

La lectura se llevará a cabo de tal manera que será un alumno quien lea al resto, como si se tratase de un cuento, de esta forma dicho alumno habrá de cuidar su lectura para que el resto podamos seguirla y comprenderla adecuadamente. Dependiendo de la extensión del texto, se cambiará el turno del lector, intentando que entre ambas sesiones todos los alumnos realicen parte de la lectura.

Sesión 10: Actores a escena.

Seleccionaremos una parte de la obra que resulte interesante para los alumnos y en la que ocurran varias acciones que ellos puedan representar, realizando un reparto de los papeles. De esta manera cada alumno trabajará individualmente su papel mediante una lectura repetida (Calero, 2012) que será supervisada por el maestro, observando y aportando sugerencias para una buena interpretación.

Los alumnos leerán las partes del texto que correspondan a su personaje, buscando comprender qué dice y con qué intención con el objetivo de representarlo de la mejor manera posible. Practicarán también su lectura expresiva para realizar correctamente las pausas que encuentre y la entonación adecuada de cada frase.

Sesión 11: Actores a escena.

En esta sesión, los alumnos seguirán trabajando su papel de manera individual o si lo desean ayudándose los unos a los otros, comenzando a representar algunos diálogos o partes de la obra para contextualizar sus frases ya en la historia completa.

Mientras los alumnos realizan su tarea, el maestro los llamará uno por uno para grabar de nuevo el texto de la sesión 2. De este modo, en la próxima y penúltima sesión se podrá realizar una evaluación final del proceso. Los alumnos podrán ver sus progresos en comparación con el inicio, además de aquellos aspectos que todavía deban mejorar.

Sesión 12: Los actores se evalúan.

Los alumnos continuarán con la lectura repetida de su personaje, practicando la lectura de su papel y poniéndolo en conjunto con los demás personajes con los que interactúe durante la obra.

El maestro les pedirá que se acerquen al ordenador de uno en uno para escuchar sus grabaciones, la primera y la última. A continuación, cada alumno se autoevaluará con la rúbrica realizada en la primera sesión del taller, pudiendo comparar cómo leyeron la primera vez y cómo leen ahora, observando las mejoras logradas y los aspectos a seguir trabajando.

Los últimos 15 minutos de esta sesión se dedicarán a comentar el trabajo realizado durante todas las sesiones, las mejoras y avances que hemos hecho y aquellos aspectos que todavía hemos de mejorar, reflexionando así sobre nuestras capacidades y aprendizaje, y sobre el propio taller, lo que nos ayudará a incluir en él mejoras para el futuro.

Sesión 13: Luces, cámara... ¡Acción!

Pone fin al taller la representación de la obra literaria realizando un pequeño teatro, llevando el guión en la mano, pues nuestro interés es la lectura expresiva del texto, no su memorización. (Galera Noguera, 2009).

Realizaremos una proyección en la PDI de espacios que representen los escenarios de la obra, los cuales irá cambiando el maestro cuando llegue el momento. Los alumnos realizarán su trabajo de actores interpretando cada uno su personaje, leyendo adecuadamente sus líneas y dotándolas de expresividad, líneas que habrán preparado durante varias sesiones, y en el caso de que alguno lo considerase oportuno también en casa.

Una buena idea sería grabar en vídeo la representación para que los propios alumnos puedan ver su trabajo final y disfrutar de ello.

4.3.6. Evaluación:

La evaluación de este taller se realizará de manera compartida entre alumno y profesor, de esta forma fomentaremos la reflexión sobre el propio trabajo y esfuerzo creando así en nuestros alumnos una motivación por mejorarse a sí mismos sin la presión que puede suponer ser evaluados de manera cuantitativa solo por el maestro.

A raíz de la primera sesión, se hablará sobre la lectura oral y los requisitos para que esta sea adecuada y correcta. Se creará una rúbrica entre todos. De esta forma los alumnos serán evaluados por el profesor y por ellos mismos siendo conscientes de los requisitos a cumplir, qué esperamos, qué deben aprender, cómo deben hacerlo... (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002).

En un primer momento, al inicio del curso, los alumnos completarán la autoevaluación en rúbrica sobre su propia lectura. Al finalizar el taller realizarán el mismo ejercicio, pudiendo ver así sus avances y dónde han de mejorar.

5. Conclusiones

Para finalizar este trabajo podemos reflexionar sobre su contenido y extraer algunas conclusiones sobre la complejidad que conforma la lectura y su importancia en la vida escolar y cotidiana, viendo así la relevancia de nuestra labor como maestros y nuestro deber de introducir en este mundo lector a nuestros alumnos de una manera que resulte interesante y significativa para ellos, con el fin de acabar convirtiéndose en lectores competentes.

Comienzo destacando la importancia de conjugar y trabajar de manera coordinada el lenguaje escrito y el lenguaje oral, pues el primero representa y preserva en el tiempo al segundo. Ambas son vías de comunicación que los alumnos han de conocer y emplear correctamente para manejarse en la vida sin ningún tipo de problema.

Hemos constatado también los diferentes procesos y factores que componen e influyen la lectura. Podemos afirmar que la lectura no solo depende del texto en sí mismo, sino que el lector, su formación y experiencias como tal y su predisposición ante ella, condicionan en gran manera el proceso, teniendo como resultado una comprensión más o menos profunda en función de sus capacidades y limitaciones, así como de la motivación, interés y atención invertidas durante el proceso. Finalmente, el contexto físico y social también resulta determinante para la lectura, pues el emplazamiento y sus características influyen directamente en el lector y en su comodidad para realizar esta actividad con éxito. Durante la misma, los buenos lectores ponemos en juego diferentes procesos y estrategias de manera coordinada, lo que nos permite interactuar con el texto de manera directa e inmediata, conectando la lectura y contenido del texto con nuestros conocimientos previos y adelantándonos a esta mediante inferencias e hipótesis que progresivamente elaboramos y confirmamos o replanteamos mientras leemos.

Hemos conocido el papel de la prosodia en la lectura y su importancia tanto para la comprensión lectora como para la expresividad de una lectura oral. Muchas veces obviamos o damos menos importancia a estas características del lenguaje en la escuela. Con este trabajo vemos su influencia también en el lenguaje escrito, considerando el ritmo, entonación y acento como elementos imprescindibles que contribuyen a una buena comprensión del texto, ayudando al reconocimiento de las palabras, delimitando las unidades de significado que el texto contiene y dotando de expresividad y sentido las

proposiciones que leemos. Todo ello además, se relaciona directamente con la fluidez lectora, la cual se entiende como un conjunto formado por precisión, velocidad y expresividad en la lectura. Leer de una manera fluida nos permite mejorar la expresividad, incorporando características del habla que den lugar a que la comprensión lectora llegue a equipararse con la comprensión del lenguaje oral.

Además de esto, hemos visto como la prosodia del lenguaje y la comprensión lectora mantienen una relación en la que ambas se retroalimentan. Una lectura fluida contribuye a una correcta comprensión del texto, así como una buena comprensión mejora la fluidez lectora. Esta relación bidireccional favorece la aparición de una lectura expresiva que nos acerca a la naturalidad del lenguaje oral. Sin embargo, también apreciamos las múltiples dificultades que pueden aparecer durante la lectura y cómo ellas afectan y entorpecen la comprensión del texto, pues para cada proceso que interviene en la tarea de leer encontramos un posible problema a solventar. Por tanto, resultará esencial para nosotros como maestros enseñar y dotar al alumno de estrategias que pueda adaptar y utilizar en múltiples y diferentes situaciones de lectura.

Finalmente, refiriéndonos a la parte más práctica de nuestra labor docente en el mundo de la lectura, habremos de plantear esta actividad en el aula desde una perspectiva interdisciplinar, utilizando diferentes tipos de texto y no centrando la lectura únicamente en el área curricular de lengua. Debemos servirnos de materiales y situaciones significativas que motiven al alumnado hacia la lectura, planteando esta como una actividad y destreza necesaria y útil para la vida cotidiana. Además resultará de interés para su formación que ellos mismos sean partícipes en su evaluación, potenciando la autocrítica y objetividad hacia sus propias capacidades y limitaciones, siendo conscientes de ellas con el fin de mejorar cada día.

Hemos podido ver también como la legislación y manuales educativos plantean y contribuyen al aprendizaje de la lectura. La actual ley educativa LOMCE destaca entre los objetivos planteados para la etapa de educación primaria algunos relacionados con el ámbito lector, tales como la comprensión de textos orales y escritos o el desarrollo de habilidades y hábitos lectores como vía de aprendizaje, disfrute y crecimiento personal. Además, en los contenidos estipulados para el segundo curso de esta etapa se destaca la relación entre lengua oral y escrita, la adquisición y dominio del mecanismo lector, el uso y estudio de diferentes tipos de texto y, finalmente, el manejo de los aspectos

prosódicos de la lectura, todo ello con el fin de formar al alumno de una manera integral.

En este plano, hemos visto cómo los manuales de texto que utilizamos en la escuela se basan en el trabajo mecánico de las oraciones exclamativas e interrogativas, haciendo especial hincapié en los signos que las determinan y acompañan, algo que por supuesto resulta de vital importancia. Sin embargo, se abandona esa relación que conecta el lenguaje oral con el escrito, planteando todos los ejercicios de manera individual y escrita mediante actividades de completar textos o identificar signos. Si bien, se explica la utilidad de este tipo de oraciones, aunque de una forma breve, destaca la editorial SM, la cual propone una actividad de relación entre varias oraciones y el sentimiento que expresan, destacando así la parte emocional del lenguaje. Por otro lado, hemos de ser conscientes que estos manuales son una herramienta didáctica más que como maestros podemos utilizar y adaptar de la manera que más nos interese. Seguir sus indicaciones de manera directa y única o enriquecer su contenido será una elección nuestra.

Gracias a los conocimientos adquiridos a lo largo del grado, teniendo en cuenta tanto las materias de contenido psicológico como aquellas dedicadas a la didáctica de las áreas curriculares y a la organización escolar, así como a los documentos consultados para la realización de este trabajo, he podido plantear una propuesta didáctica que complementa las actividades y contenidos que se presentan en la escuela a través de un taller a lo largo de todo el curso académico, pudiendo así alcanzar los objetivos planteados por la LOMCE y hacer a mis futuros alumnos más competentes en el ámbito lector. Además, distribuir las sesiones acorde a la temporalización de un curso de una manera veraz me ha permitido ponerme en la situación real de mi labor como profesora, contemplando las posibilidades y dificultades de las actividades que planteo. Llevar la propuesta a la práctica ha resultado imposible por el momento. Sin embargo, su realización me permitiría experimentar mi grado de concreción en su elaboración, así como ver la respuesta de los alumnos tanto personal como académica ante las tareas propuestas, viendo si su planteamiento es el correcto, si los alumnos responderían adecuadamente mejorando y alcanzando los objetivos planteados, divirtiéndose durante el proceso, o si, de manera contraria, todavía quedan muchas revisiones por hacer hasta que este trabajo sea viable en el aula.

Para concluir, añadir que este trabajo de investigación ha supuesto un reto para mí, pues ha sido el más exigente de mi experiencia académica, suponiendo el paso del papel de

alumna a maestra, pues resulta ser la llave a un nuevo mundo en el que mi rol ha de cambiar para desarrollar otros aspectos de mi vida y personalidad con el fin de convertirme en una buena profesional. Esta investigación me ha llevado a conocer diferentes autores y opiniones con las que estar de acuerdo o discrepar. Por supuesto, me ha aportado un mayor conocimiento sobre la lectura y sobre el componente prosódico de la lengua, además de una gran variedad de ideas que poder poner en práctica en el aula. También me ha aportado la opción de asumir una responsabilidad y la tarea de organizar bien mi tiempo y esfuerzo, invirtiéndolo correctamente, eligiendo las lecturas que fueran de mayor interés para mi propósito y desechando aquellas cuya información fuera menos relevante. Me ha permitido trabajar en mi redacción, buscando la mejor manera de organizar mis pensamientos e ideas y expresarlas de tal forma que pudiesen ser comprendidas por el lector de este trabajo fin de grado. A pesar de terminar mis estudios oficiales de magisterio, mi formación como maestra no ha hecho más que empezar, ahora es el momento de investigar sobre nuevas prácticas e ideas que poder realizar en el aula durante mi futura práctica profesional, así como seguir interesándome por la lectura y su proceso de enseñanza-aprendizaje, una tarea compleja y rica, con tantas perspectivas y posibilidades sobre las que poder trabajar en el aula, siempre con el fin de ofrecer a nuestros alumnos una formación integral y competente para la vida.

Con este trabajo he podido conocer diferentes estudios y trabajos sobre la relación que existe entre este componente y la comprensión lectora, llegando a la conclusión de que ambos se alimentan de manera bidireccional, pues una mejora la otra y viceversa. Comprender y realizar una buena entonación durante la lectura nos hace prestar atención a la intención comunicativa del texto y descifrar mejor su mensaje, del mismo modo que un alto grado de comprensión del texto facilita nuestra fluidez en su lectura, dado que nuestra atención no está monopolizada por este fin, lo que nos permite fijarnos en diferentes aspectos y disfrutar de esta actividad, dado que, en palabras de la escritora Joyce Carol:

*"La lectura es el único medio a través del cual nos deslizamos,
involuntariamente, a menudo sin poder hacer nada, a la piel de otro, a la voz
de otro, al alma de otro".*

6. Bibliografía

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas

Basanta Reyes, A. (2010). *La lectura*. CSIC arbor. Madrid: Los libros de la catarata.

Beltrán, S. G. & Téllez, J. A. (2002). *El papel de la escuela y la familia en la animación y el aprendizaje de la lectura*. En D. del Río, B. Álvarez, S.G. Beltrán & J. A. Téllez: *Orientación y Educación Familiar*. Madrid: UNED / Colección Actas.

Borzone, A.M. & Signorini, A. (2000) "Lectura y prosodia: una vía para el estudio del procesamiento cognitivo". *Interdisciplinaria*, 17 (2), 95-117.

Calet, N., Flores, M., Jiménez-Fernández, G. & Defior, S. (2016). "Habilidades fonológicas suprasegmentales y desarrollo lector en niños de Educación Primaria." *Anales de psicología*, 32 (1), 72-79.

Calero, A. (2012). "La lectura asistida mejora la fluidez y la comprensión lectora". Recuperado de <http://compresion-lectora.org/como-ayudar-al-lector-inicial-a-aprender-a-leer-con-fluidez/>

Calero, A. (2013) "¿Sabes cómo modelar la lectura fluida de tus alumnos?" Recuperado de <http://compresion-lectora.org/como-modelar-la-lectura-fluida/>

Calero, A. (2013). "La lectura repetida: Una estrategia de aprendizaje temprano de la fluidez lectora". Recuperado de <http://compresion-lectora.org/la-lectura-repetida-unaestrategia-de-aprendizaje-temprano-de-la-fluidez-lectora/>

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

Cerrillo, P. C., Larrañaga, E. & Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Universidad de Castilla-La Mancha: Colección arcadia.

Cohen, H., Donaire, J. & Elsabbagh, M. (2001). "The role of prosody in discourse processing". *Brain and cognition*, 46. 73-82.

Coll, C. (1988) "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo". *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.

Coll, C. (2007). "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio". *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39.

Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.

Defior, S. (2015). "Cómo mejorar la lectura". *Mente y cerebro*, 70, 16-23.

Domínguez, M. (2009). *¡La lectura sí que es un regalo! Reflexiones, sugerencias y actividades para que nuestras niñas y niños descubran el placer de leer*. Jaén: Formación Alcalá.

Equipo Peonza (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya.

Evin, D.A. (2011). *Incorporación de información suprasegmental en el proceso de reconocimiento automático del habla* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de http://digital.bl.fcen.uba.ar/gsd1-282/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=tesis&d=Tesis_4920_Evin

Flavel, J. (1985). *El desarrollo cognoscitivo*. Madrid: Visor.

Galera Noguera, F. (2009). *La enseñanza de la Lectura y la Escritura: Teoría y Práctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Garrido Laparte, M. A. (2004). "La lectura y el modelo PASS: perfiles lectores e intervención educativa. Inclusión social y educativa: modelos para la inclusión social, educación escolar inclusiva y aprendizaje escolar colaborativo. XXXI Libro de actas Reunión Científica Anual AEDES. Cap. 31.

Gispert, D. & Ribas, L. (2010). *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Graó.

González-Trujillo, M.C. (2005). *Comprensión lectora en niños: Morfosintaxis y Prosodia en acción* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.

González Trujillo, M.C. (2008) "Prosodia: mejoras en fluidez y expresividad en función del nivel lector". Recuperado de <http://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/8/gonzalez.pdf>

Huerta, E. & Matamala, A. (1995). *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras*. Antonio Machado.

Lamiquiz, V. (1974). *Lingüística Española*. Universidad de Sevilla: Sevilla.

Larrañaga, E. & Yubero, S. (2005). "El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores". *Revista OCNOS*, 1, 43-60.

Luceño Campos, J.L. (2000) *La comprensión lectora en Primaria y Secundaria: estrategias psicopedagógicas*. Madrid: Universitas.

Mendivelzua, A. ; Sánchez M.; De Lorenzis M.; Fonseca, L.; Schmidt, B.; Loffredo M.; Manso M. ; Sueta L. & Morgan P. (consultado el 24/5/2016). "Cómo hacer fácil lo difícil: estrategias de intervención para facilitar la comprensión lectora". Recuperado de http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/C-mo_hacer_f-cil_lo_dif-cil_publicar.pdf

Menéndez-Ponte, M.; Solana, P.; Oro Pradera, B. & Duque Hernández, M. (2015). Libro de lengua de 2º curso de Educación Primaria. SM.

Mora, E. (2006). "Estrategias prosódicas en el aula de clase". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 11-26.

Morais, J. (1994). *El arte de leer*. Madrid: Visor.

Morais, J. & Adrián, J.A. (2015) *Hacer buenos lectores*. Málaga: Aljibe.

Pérez Madorrán, E.; Marsá Lafarge, M.; Díaz Santos, C.; Ferri Sebastián, T. & Hidalgo del Cid, O. (2015) Libro de lengua de 2º curso de Educación Primaria. Anaya.

Quilis, A. y Hernández Alonso, C. (1990). *Lingüística española aplicada a la terapia del lenguaje*. Madrid: Gredos.

Quilis, A. (2009). *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: Arco libros.

Salgado, H. (2014) *La escritura y el desarrollo del pensamiento: en torno a los procesos de aprendizaje de la lengua*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sánchez, E. (1990). "El aprendizaje de la lectura y sus problemas". En *Desarrollo psicológico y educación III: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.

Sánchez Miguel, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.

Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÒ.

University of Texas of the Permian Basin: *Improve Your Reading Speed* (Mejora tu velocidad de lectura)

Torres, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morta.

Vallés Arándiga, A. & Vallés Tortosa, C. (1996). *Comprensión lectora. Programa de técnicas cognitivas y metacognitivas para comprender textos escritos*. Madrid: Escuela Española.

NORMATIVA:

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (LOMCE).

6.1. Bibliografía complementaria:

Allard, F., y Henderson, L. (1976). "Physical and name codes in auditory memory: The pursuit of an analogy". *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 28, 475-482.

Allington, R. (1983). "Fluency: The neglected reading goal". *The Reading Teacher*, 36, 556-561.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Chard, D. J., Pikulski, J. J., & McDonagh, S. H. (2006). "Fluency: The link between decoding and comprehension for struggling readers". *Fluency instruction: Research-based best practices*, 39-61.

Cooper, J.D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor Aprendizaje.

Defior, S. (1996). "Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora". *Infancia y aprendizaje*, 19(73), 49-63.

Dewey, J. (1982). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Dowhower, S. L. (1987). "Effects of repeated reading on second grade transitional reader's fluency and comprehension". *Reading Research Quarterly*, 22, 389-406.

Fries, C. C. (1963). *Linguistics and reading* Holt Rinehart and Winston. (Vol. 2).

Gough, P. B. & Tumner, W. H. (1986). "Decoding, reading and reading disability". *Remedial and special education*, 7, 6-10.

Gutierrez-Palma, N., & Palma-Reyes, A. (2007). "Stress sensitivity and Reading performance in Spanish: A study with children". *Journal of Research in Reading*, 30(2), 157-168.

Hoover, W.A. & Gough, P.B. (1990). "The simple view of reading". *Reading and writing: An interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.

Jakobson, R. (1962). *Selected writings. I. Phonological studies*, The Hague, Mouton and Co.

Kuhn, M. R. & Stahl, S.A. (2003). "Fluency: A review of developmental and remedial practices". *Journal of educational Psychology*, 95 (1),3-21.

León, P. R. (1970). "Systématique des fonctions expressives de l'intonation". *Studia Phonetica*, 3, 57-74.

Liberman, M. & A. Prince (1977). "On Stress and Linguistic Rhythm". *Linguistic Inquiry* 8(2), 249-336.

Llisterri, J., Machuca, M. J., Mota, C., Riera, M., & Ríos, A. (2005). "La percepción del acento léxico en castellano". *Filología y Lingüística. Estudios ofrecidos a Antonio Quilis*, 1, 271-297. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Universidad Nacional de Educación a Distancia - Universidad de Valladolid.

Millán, J. A. (2008) *La lectura en España. Informe 2008: Leer para aprender*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Federación de Gremios de Editores de España.

National Reading Panel (2000). Report of the National Reading Panel. "Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction". Recuperado de <http://www.nationalreadingpanel.org/Publications/subgroups.htm>

Rasinski, T. V., & Samuels, S. J. (2011). "Reading fluency: What it is and what it is not". *What research has to say about reading instruction*, 94-114.

Rodero, E. (2015). "Influence of Speech Rate and Information Density on Recognition: The Moderate Dynamic Mechanism". *Media Psychology*, 19(2), 224-242.

Rodríguez Palmero, M. L. (2004). "La teoría del aprendizaje significativo". *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping*. Pamplona, España.

Schreiber, P. A. (1987). "Prosody and structure in children's syntactic processing". En R. Horowitz y S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language*. San Diego, CA: Academic Press.

Schreiber, P. A. (1991). "Understanding prosody's role in reading acquisition". *Theory into Practice*, 30, 158-164.

Schwanenflugel, P.J; Hamilton, A.M.; Kuhn, M.R.; Wisenbaker, J.M. & Stahl, S.A. (2004). "Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodia features in the oral reading of young readers". *Jornal of Educational Psychology*, 96,119-129.

Solé, I. (1987a) *L'enseyement de la compensió lectora*. Barcelona: CEAC.

Valls, E. (1990) *Ensenyança i aprenentage de continguts procedimentals. Una proposta referida a l'Àrea de la Història* (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.

Van Dijk, T. A. (1983) *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

Weinreich, U. (1956). "Notes on the Yiddish rise-fall intonation contour". *For Roman Jakobson*, 633-643.

Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). "Reading fluency and its intervention". *Scientific Studies of Reading*, 5, 211-239.

Young, A., & Bowers, P. (1995). "Individual difference and text difficulty determinants of reading fluency and expresiveness". *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 428-454.

7. Anexos

Anexo 1

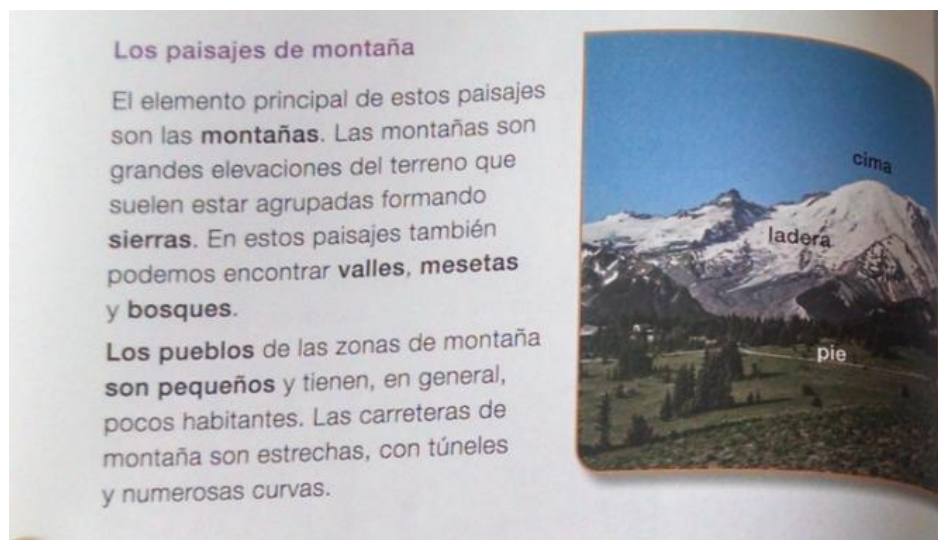


Anexo 2

¡Hola amigo! ¿Sabes qué día es hoy? Exacto, ¡hoy es mi cumpleaños! Para celebrarlo, te invito a merendar en mi casa. Habrá bocadillos, refrescos, tarta y muchas golosinas. Te espero este viernes a las 6 de la tarde. ¡Lo pasaremos genial!

Anexo 3

Texto de Ciencias naturales de 2º curso de Educación Primaria. Editorial Santillana (2015).



"Los paisajes de montaña.

El elemento principal de estos paisajes son las montañas. Las montañas son grandes elevaciones del terreno que suele estar agrupadas formando sierras. En estos paisajes también podemos encontrar valles, mesetas y bosques.

Los pueblos de las zonas de montaña son pequeños y tienen, en general, pocos habitantes. Las carreteras de montaña son estrechas, con túneles y numerosas curvas.

¿Te gusta la montaña? ¡A mí me encanta!"

Anexo 4

Actividad 1. Lectura de labios (vaso azul) :

- | | | |
|--------------|---------------|----------------|
| 1. Lapicero | 11. Pizarra | 21. Tijeras |
| 2. Zapato | 12. Mesa | 22. Estantería |
| 3. Calcetín | 13. Silla | 23. Armario |
| 4. Pantalón | 14. Amigo | 24. Mochila |
| 5. Camiseta | 15. Cuaderno | 25. Carpeta |
| 6. Estuche | 16. Zaragoza | 26. Cuchara |
| 7. Ordenador | 17. Lámpara | 27. Tenedor |
| 8. Comida | 18. Ventana | 28. Tobogán |
| 9. Móvil | 19. Folio | 29. Pelota |
| 10. Teléfono | 20. Pegamento | 30. Pintura |

Actividad 2. Hablar con bolígrafo en la boca (vaso rojo):

1. Hola, ¿Cómo estás? / Muy bien, ¿y tú?
2. ¿Cómo te llamas? / Hola, me llamo Marta.
3. Dame la comida. / Espera un momento.
4. Hola, amigo. / Hola, amiga.
5. Déjame tu lapicero. / Aquí tienes.
6. ¿Enciendo el ordenador? / Todavía no.
7. ¿Juegas a fútbol? / Sí, me encanta.
8. ¿Qué hora es? / Son las 4.
9. Yo vivo en Zaragoza. / Yo vivo en Monzón.
10. Juego con mi pelota. / Yo juego con mi muñeca.
11. Hace frío. / Cierra la ventana.
12. Traigo una flor. / Ponla sobre la mesa.
13. No funciona la lámpara. / La bombilla está fundida.
14. El pantalón es nuevo. / Es muy bonito.
15. La pizarra está limpia. / La acabo de borrar.

Anexo 5

Actividad 1. Palabras y frases:

1. Tomate / Toma té
2. Techo / Te echo
3. Espera / Es pera
4. Te odio / Teo dio
5. Mar te hirió / Martirio

Actividad 2. Texto grupal:

"He preparado un bizcocho para la tía Andrea no para don Francisco tampoco es para el tío Juan se lo comerá todo de eso nada es para compartir".

1: He preparado un bizcocho para la tía Andrea, no para don Francisco. Tampoco es para el tío Juan, se lo comerá todo. De eso nada, es para compartir.

2: He preparado un bizcocho: ¿para la tía Andrea? No, para don Francisco. Tampoco es para el tío Juan, se lo comerá todo. De eso nada, es para compartir.

3: He preparado un bizcocho: ¿para la tía Andrea? No. ¿Para don Francisco? Tampoco. Es para el tío Juan, se lo comerá todo. De eso nada, es para compartir.

Actividad 3. Textos para grupos:

1. En la calle me he encontrado 5 euros son de alguien no me los quedo cuánto dinero tengo.
2. Ayer compré patatas en la tienda quedan unas pocas no me apetecen mucho a ti te gustan .
3. Vamos a jugar hacemos dos equipos de 8 vale empiezo a elegir yo.
4. Se llama Ana no tiene los ojos azules tampoco marrones verdes
5. Quiero leer ese libro me lo recomendaste no me acuerdo de eso no te preocupes.
6. Tengo un móvil nuevo hace fotos y también tiene juegos te gustaría probarlo.

Anexo 6

Actividad 1. Frases y significados:

1. No ¿vamos a jugar? / No vamos a jugar.
2. ¿Te gusta el fútbol? / Te gusta el fútbol
3. Te doy un poco, no quiero tanto. / ¿Te doy un poco? - No quiero tanto.
4. ¿Sus ojos son azules? Tampoco verdes. / ¿Sus ojos son azules? Tampoco, verdes.
5. Llegaste tarde, ¡mucho ánimo! / ¿Llegaste? - Tardé mucho. - ¡Ánimo!

Actividad 2. Whatsapp:

Mario: ¡Hola! ¿Qué tal? ¿Qué haces?

Sara: ¡Hola Mario! Muy bien, acabo de salir del cine.

M: Ah qué guay ¿Qué peli has visto?

S: Buscando a Dory. Me ha encantado.

M: Pensaba que la iríamos a ver juntos.

S: ¿Ah sí? No me acordaba de eso.

M: No, no. Da igual, no te preocupes.

S: ¿Seguro?

M: Sí, sí. Ya iré a verla otro día.

S: Bueno, te gustara mucho, seguro. ¡Hasta luego!

M: Vale, adiós.

Anexo 7. Rúbrica.

	Necesito mejorar	Lo hago bastante bien	Perfecto
Ritmo adecuado. Ni lento ni rápido.			
Tono adecuado. Ni grito ni susurro.			
Vocalizo bien y no hablo entre dientes.			
Leo sin esfuerzo, de manera fluida.			
Hago las pausas del texto y descanso.			
Entono las frases expresando emociones.			
No me pongo nervioso/a.			
Comprendo lo que leo.			