
TRATAMIENTO DE LOS PROCESOS BÁSICOS DE LECTURA (ACCESO AL LÉXICO)

1. Tratamiento preventivo

2. Tratamiento correctivo

2.1. Ruta fonológica

2.2. Reconocimiento visual de palabras

3. Expresividad

1. TRATAMIENTO PREVENTIVO

1.1. Conciencia fonológica

Las habilidades fonológicas implican el conocimiento y la capacidad de analizar y manipular los elementos que constituyen el lenguaje, se encuentran intrínsecamente asociadas con la lectoescritura de palabras en un sistema alfabético.

La conciencia fonológica, en sentido amplio, se refiere a las diferentes unidades en que se puede descomponer el lenguaje que incluye palabras, sílabas y fonemas. La conciencia de los fonemas, también llamada conciencia segmental, constituye un caso especial de conocimiento fonológico por la relación especial que tiene con el desarrollo especial de la lectura y sus dificultades.

Para llegar a dominar la habilidad lectora son indispensables, por un lado, la toma de conciencia de la estructura fonológica del lenguaje hablado y, por otro, comprender que el sistema de representación ortográfica de la lengua se basa precisamente en la división de las palabras en sus segmentos fonológicos.

Se ha podido comprobar cómo algunos niños, fundamentalmente los alumnos con dificultades lectoras, experimentan una particular dificultad para adquirir estos conocimientos, especialmente los relativos a la segmentación de los fonemas.

Desde finales de los años setenta y durante la década de los ochenta han sido cuantiosos los trabajos destinados a evaluar las habilidades fonológicas tanto en niños como en adultos y a establecer su relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Posteriormente, la existencia de esta relación viene avalada por multitud de trabajos. De un lado, trabajos que comparan las habilidades de los niños normales con la de los lectores retrasados. Evidenciándose las dificultades que éstos manifiestan en las tareas que implican la manipulación de los sonidos. De otro, los trabajos que utilizan un diseño con entrenamiento. Sus resultados han demostrado que el entrenamiento en habilidades fonológicas mejora o potencia la adquisición de la lectoescritura tanto en lectores normales como deficientes.

No todas las tareas de manipulación fonológica entrañan el mismo grado de dificultad, de manera que unas aparecen antes, mientras que otras surgen simultáneamente con el aprendizaje de la lectura. Las más elementales, tales como la habilidad para segmentar en palabras y sílabas, para la producción y detección de rimas o de los sonidos iniciales o finales de las palabras, se desarrollarían previamente a la lectura y facilitarían su aprendizaje. Otras, sobre todo la conciencia de todos y cada uno de los sonidos de una palabra, se desarrollan junto con este aprendizaje.

1.2. Estrategias para el desarrollo de la conciencia fonológica

Las evidencias anteriormente expuestas nos llevan a recomendar la realización de diferentes tipos de actividades a lo largo de la Educación Infantil, con el expreso objetivo de alcanzar los distintos niveles de conciencia fonológica expresados en el apartado anterior.

En nuestro país son importantes los programas elaborados para conseguir estos objetivos, siendo quizás uno de los más interesantes para las edades que estamos considerando el denominado *100 ejercicios de reflexión sobre unidades del habla*, de un grupo de investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid; también es interesante el *PECONFO, Programa de Enriquecimiento de la Conciencia Fonológica*, elaborado en la universidad de la Laguna.

De todas formas, se caracterizan por incluir un repertorio amplio de actividades en base a juegos lingüísticos divertidos para los niños y niñas de estas edades. Entre las actividades más comúnmente utilizadas destacan:

- | Actividades de conteo: el alumno debe identificar el número de elementos (palabras, sílabas o fonemas) que contenga un determinado segmento.
- | Actividades de inversión: se persigue que el niño invierta el orden de las palabras en una frase, de las sílabas en una palabra y de los fonemas en una sílaba o palabra.
- | Actividades de búsqueda: el objetivo es buscar dibujos u objetos que empiecen por una determinada sílaba o fonema.

- | Actividades de discriminación auditiva: hay que identificar el segmento oral diferente dentro de una frase o palabra, “toma la mano”, “toma la mona”.
- | Actividades de adición: consisten en añadir segmentos orales (palabras, sílabas o fonemas) a segmentos previamente establecidos. ¿Qué palabra tendríamos si a “paso” le ponemos delante “re”?
- | Actividades de onomatopeyas: destinadas principalmente a aislar los segmentos fonémicos. ¿Cómo hace el gato? fffffff, ¿Cómo hace la vaca? mmmmmmm.
- | Actividades de unión: persiguen la formación de sílabas o palabras a partir de segmentos fonémicos o silábicos. ¿Qué tenemos si juntamos /me/ y /sa/?
- | Actividades de segmentación: ejercicios encaminados a eliminar fonemas, sílabas o palabras de un segmento dado. Si a rosa le quitamos /r/, ¿qué nos queda?

Se suelen utilizar comúnmente una serie de apoyos para la introducción de estas actividades, son muy socorridas las palmadas para identificar los distintos elementos en el conteo, se utilizan también apoyos gráficos tales como láminas, dibujos o signos gráficos (cruces, estrellas) en la pizarra.

El objetivo de estos apoyos es que faciliten la realización de la tarea, pero no podemos olvidar que el objetivo final es que los niños y niñas reflexionen a nivel abstracto sobre los distintos elementos que constituyen el lenguaje. Por ello, debemos progresivamente retirarlos para que la reflexión sobre palabras, sílabas y fonemas se vaya haciendo exclusivamente sobre materiales orales.

En cuanto al orden secuencial de estas actividades, se recomienda el empezar por el trabajo relacionado con la conciencia léxica (trabajar sólo con palabras), realizando todo el repertorio posible de actividades que hemos descrito, para posteriormente continuar con el trabajo de la sílaba, y, finalmente, acometer el trabajo más complejo de los fonemas. Algunos programas incorporan un nivel previo relacionado con las rimas, nivel en el que se trabajan mayoritariamente actividades destinadas al reconocimiento de la rima, elección entre varias de la palabra que rima con, identificación de la palabra sobrante, producción de rimas, etc.

2. TRATAMIENTO (RE)EDUCATIVO DE LA MECÁNICA LECTORA BÁSICA

La mejora de las habilidades de lectura de palabras exige poner a punto estrategias dirigidas al establecimiento y automatización tanto de la vía directa como de la vía

indirecta de acceso al léxico, ya que ambas vías constituyen los dos aspectos complementarios de una misma habilidad global. Ahora bien, todos los estudios de los últimos años tienden a coincidir en la importancia crucial de la vía indirecta; especialmente en sistemas tan transparentes como el castellano, en donde las reglas de conversión grafema-fonema nos permite leer, virtualmente, cualquier palabra nueva, por lo que este tipo de lectura se convierte en el medio de que nos valemos para ser cada vez mejores lectores, pues nos permite ir aumentando poco a poco nuestro léxico visual a medida que vamos enfrentándonos a nuevas palabras escritas. De hecho, la mayoría de nosotros hemos formado nuestro léxico visual precisamente de este modo, y no porque nadie haya decidido entrenarnos en la lectura por vía directa.

2.1. Tratamiento de la ruta fonológica

Al tratar la ruta indirecta de lectura, hemos podido apreciar la gran cantidad de elementos que la componen: conocimiento de los fonemas, conocimiento de las letras, conocimiento de las reglas de conversión grafema-fonema. Además de la habilidad necesaria como para manejar estos conocimientos de una manera rápida y eficaz (automatización del proceso).

No es necesario destacar, dadas las peculiaridades de conocimiento que componen la vía indirecta, que todas las aportaciones que acabamos de realizar para el desarrollo de la denominada conciencia fonológica, constituyen un material básico e imprescindible en cualquier tratamiento educativo o reeducativo de la vía indirecta de acceso al léxico. Por ello, no vamos a incidir de nuevo en la importancia de este aspecto.

A continuación, es nuestra intención afrontar el problema desde un doble enfoque: Por un lado, aportaremos algunas de las sugerencias que más éxito han tenido en cuanto a la creación de una lectura por vía indirecta en el caso de los alumnos con dificultades de aprendizaje de la lectura. Además, proporcionaremos un programa específicamente elaborado para poder empezar a trabajar con chicos y chicas que manifiesten una especial incapacidad en esta vía. Por otro, nos centraremos en aquellos aspectos que afectan a la automatización de las reglas de conversión grafema-fonema.

(A) Refuerzo de los procesos básicos

Básicamente, en cuanto a las sugerencias se refiere, éstas proceden de métodos de lectura ideados para alumnos con dificultades de aprendizaje, los cuales se han caracterizado por dos rasgos principales: (1) su enfoque multisensorial y (2) su naturaleza fónica; es decir, porque han buscado expresamente el establecimiento de vínculos entre el mayor número posible de canales sensoriales en la enseñanza de

los emparejamientos grafema-fonema. De ahí que se hable de una metodología VAKT, por las iniciales de visual, auditivo, kinestésico y táctil, ya que se ha insistido enormemente en que son los sonidos del lenguaje el elemento clave en la enseñanza de las reglas.

Siguiendo los principios de esta metodología VAKT, también conocida con el nombre de multisensorial, nos parece oportuno primar al enseñar las letras, el establecimiento de cuantas conexiones sean posibles para consolidar la asociación letra-sonido.

Si la didáctica de la lectura se ha caracterizado principalmente por el establecimiento de asociaciones visoauditivas, el profesor presenta en la pizarra una letra e inmediatamente nos aporta el nombre y/o sonido de la misma. Se hace necesario primar y alternar las posibles conexiones restantes. Veamos algunas de éstas inspiradas en el método de Gillingham-Stillman:

- | Viso-auditivas: se presenta el símbolo visual para que el niño lo transforme en sonido.
- | Auditivo-visual: se emite el sonido para que el alumno identifique la letra entre varias.
- | Auditivo-kinestésica: se emite el sonido para que el niño realice el movimiento en el aire.
- | Kinestésico-auditiva: el maestro realiza el movimiento en el aire para que el niño emita el sonido correspondiente.
- | Viso-Kinestésica: el maestro le muestra una letra para que el niño realice el movimiento.
- | Kinestésico-visual: el maestro realiza el movimiento de una letra para que el alumno la identifique entre varias.

Estas asociaciones y cuantas otras se nos puedan ocurrir proporcionarán a nuestros alumnos y alumnas más puntos de apoyo para conseguir las ansiadas asociaciones que les permitan aplicar las reglas de conversión grafema-fonema de manera adecuada. Estos apoyos añadidos desempeñan el mismo papel que jugó el gesto en el conocido método onomatopéyico de lectura. ¿Quiénes son los alumnos que tardan más tiempo en abandonar el apoyo gestual?, los alumnos más aventajados, ¿no abandonan por sí mismos el apoyo en cuanto se les hace innecesario?.

Un trabajo de estas características se recomienda se realice con la utilización de las llamadas letras móviles, juegos completos de letras que podemos adquirir o elaborar por nosotros mismos. La elaboración de las letras se podría realizar sobre un material rugoso con objeto de facilitar la percepción de la silueta o contorno de los

grafemas cuando el niño los repase con el dedo.

El programa que hemos seleccionado ha sido elaborado por Mercedes Rueda en la Universidad de Salamanca, se denomina lectura y ha sido elaborado explícitamente para la decodificación de palabras.

PASOS DEL PROGRAMA "LECTURA"

1)	Presentación de la palabra escrita	libro
2)	Segmentación en grafías	l-i-b-r-o
3)	Asociar cada grafía a su sonido	l // i /i/ b /b/ r /r/ o /o/
4)	Ensamblar los sonidos formando sílabas	li //i/ bro //bro/
5)	Ensamblar las sílabas formando la palabra	libro //libro/

(B) Automatización de la vía indirecta

Sabemos que los niños y niñas castellanoparlantes llegan a aprender las RCGF, como mucho, después de tres o cuatro años de escolaridad, si bien un buen porcentaje de ellos no llega a automatizar su uso, de modo que leen siempre con el mismo esfuerzo, como si estuvieran iniciándose en la lectura: son los lectores eternamente lentos, silabeantes, vacilantes, incapaces de hacer un uso funcional de la lectura, ya que todo su esfuerzo lo emplean en decodificar, sin que les quede recursos para comprender las palabras hasta que no han leído un texto varias veces.

Así, pues, los ejercicios encaminados a la automatización de las RCGF en el proceso de lectura constituyen, antes o después, uno de los aspectos básicos en el tratamiento (re)educativo de los niños y niñas con dificultades de aprendizaje de la lengua escrita, si bien es preciso reconocer que la investigación sobre este aspecto en particular ha sido hasta ahora mucho menor que en lo que respecta a lo anterior.

En cualquier caso, es posible afirmar que llegar a un dominio efectivo (automatizado) de las RCGF depende en gran parte de la cantidad de práctica de lectura del individuo, por lo que ésta es una variable que conviene controlar al máximo en los procesos reeducativos, máxime, teniendo en cuenta que los lectores retrasados suelen contar con dos factores particularmente en contra:

(a) Los lectores retrasados suelen leer mucho menos que los aventajados, ya que la lectura no suele ser para ellos una actividad gratificante, sino todo lo contrario, de modo que evitan dedicarle un tiempo siempre que pueden, con lo cual su desventaja tiende a incrementarse con el tiempo.

(b) La incidencia familiar de problemas de lectura es mucho mayor entre los sujetos con problemas en esta área que en el resto de la población, por lo que no es infrecuente que estos niños y niñas cuenten, además con menores estímulos y con menos posibilidades de ayuda en casa que el resto, de manera que muy a menudo el trabajo de lectura que realizan es sólo el que se lleva a cabo en el centro escolar.

Dadas estas circunstancias, parece lógico subrayar la importancia tan extrema que tiene, para el logro de una cierta habilidad lectora, el asegurarse de que los alumnos con dificultades dediquen un tiempo diario mínimo a la lectura de forma regular, es decir, asegurarse de que hay una práctica continuada de lectura hasta lograr el *sobreaprendizaje* de los mecanismos de conversión grafema-fonema.

En cuanto al tipo de estrategias didácticas idóneas para favorecer la automatización de las RCGF, contamos con toda una serie de estudios que muestran que la decodificación de los malos lectores puede mejorarse notablemente si un lector experto les ayuda a leer materiales que son demasiado difíciles para ser leídos con fluidez por ellos de manera autónoma, es decir, cuando se practica la lectura con un “modelo experto”.

(a) *Lectura simultánea de textos*. Este procedimiento consiste en leer profesor y alumno conjunta y simultáneamente un texto en voz alta, incluyendo variantes como que la lectura no se realice con el profesor, sino con otro adulto o con un compañero más hábil en lectura, el uso de textos grabados que el niño escucha mediante auriculares al tiempo que lee el texto, etc. En última instancia, lo que importa es proporcionar al niño con problemas de lectura una práctica diaria con un modelo de lectura exacta, fluida y expresiva que le facilite sus propios procesos de decodificación al ir oralizando la escritura.

(b) *Lecturas simultáneas de palabras*. Resulta fácil imaginar una estrategia similar para el entrenamiento lector con palabras sueltas o locuciones breves, que constaría

de tres pasos: (1) Mientras el lector observa la palabra escrita, el profesor (o un sistema automático como una cassette o un ordenador) la pronuncia en voz alta, con voz clara; (2) el lector pronuncia la palabra en voz alta; (3) el profesor o sistema automático repite la palabra. Se sigue jugando con el efecto que proporcionan los “modelos” auditivos adicionales como facilitadores de la decodificación.

(c) *Lecturas repetidas*. Un método diferente es el denominado lecturas repetidas: (1) El niño lee reiteradamente un pasaje corto, pero significativo (una frase al principio, un párrafo después, y así sucesivamente), hasta alcanzar un nivel de fluidez predeterminado; (2) Una vez alcanzado ese nivel, se repite el procedimiento con un nuevo texto de características distintas. Con un amplio respaldo en la investigación reeducativa, se ha comprobado que este método no sólo mejora la habilidad de decodificación de nuevos textos, sino también la comprensión. A menudo, podría utilizarse como ayuda adicional una gráfica de resultados diarios de lectura en donde pueden ir viendo sus avances, con el fin de proporcionarles información y refuerzo positivo continuado.

(d) *Lecturas encadenadas*. Otra variación sobre la idea básica de la reiteración como instrumento de trabajo para mejorar la fluidez serían las lecturas encadenadas, un procedimiento que, adicionalmente, va familiarizando al niño con las estructuras sintácticas y que consiste, sencillamente, en ir prolongando una oración inicial con una serie de oraciones subordinadas adyacentes, hasta constituir un texto lo más parecido posible a una historia:

1. *Ésta es la casa que Pablo construyó.*
2. *Éste es el perro que vive en la casa que Pablo construyó.*
3. *Ahí está el hueso del perro que vive en la casa que Pablo construyó.*
4. *Perla es el gato que robó el hueso del perro que vive en la casa que Pablo construyó.*
5. *La vaca molestó a Perla, que es el gato que robó el hueso del perro que vive en la casa que Pablo construyó.*
6. *Aquel toro vive con la vaca que molestó a Perla, que es el gato que robó el hueso del perro que vive en la casa que Pablo construyó.*
7. *El torero torea al toro que vive con la vaca que molestó a Perla, que es el gato que robó el hueso del perro que vive en la casa que Pablo construyó.*

2.2. Tratamiento de la ruta directa

La práctica reiterada de la lectura por vía indirecta es, por sí misma, un medio eficaz para el desarrollo de la lectura por vía directa, ya que incrementa la familiaridad visual de un elevado número de palabras escritas para el lector. Sin embargo, este tipo de actividad no es la única estrategia posible para mejorar ese aspecto fundamental de la lectura, sino que se han desarrollado procedimientos específicos para ello.

Estos procedimientos se han usado, principalmente, en lenguas poco “transparentes” desde el punto de vista ortográfico, como el inglés, con el fin de mejorar la lectura de las palabras irregulares (que no siguen las RCGF), pero lo cierto es que pueden utilizarse igualmente con ventaja en nuestra lengua en el caso de los niños que muestran una especial dificultad para el uso de la vía directa o que, simplemente, carecen de un buen léxico visual por falta de práctica.

Todas las actividades que vamos a mostrar a continuación persiguen, por tanto, un mismo objetivo, familiarizar visualmente a nuestros alumnos y alumnas con un número determinado de palabras, con objeto de que el hábito en su manipulación les permitan un reconocimiento rápido y global de las mismas. Es, precisamente, este reconocimiento global eficaz el que diferencia la lectura por vía directa de la lectura por la vía fonológica, que como ya se ha expuesto, es mucho más lenta y segmentada.

a) *Actividades con tarjetas (flash cards)*: podemos utilizar 3 tipos diferentes de tarjetas: (1) tarjetas de introducción, en las que vamos a presentar un dibujo y la palabra que representa ese dibujo. Es, pues, una tarea en la que se pretende que el alumno asocie el significante y el significado de un grupo de vocablos que previamente hemos seleccionado. (2) tarjetas de afianzamiento, en estas tarjetas aparecerá exclusivamente el dibujo de las palabras que hemos introducido en la fase previa, el objetivo es que los sujetos nombren el dibujo que se les está mostrando para afianzar la asociación significante-significado. (3) tarjetas de asociación, en éstas tan sólo aparecerá la palabra que representa los dibujos trabajados anteriormente, el objetivo es que el alumno memorice visualmente la representación gráfica del vocabulario que se haya seleccionado, asegurándonos, con esta estrategia, que las aprende significativamente.

Las posibilidades de modificación que plantea esta actividad básica son numerosas:

- 1) Una vez trabajadas las tarjetas de introducción, se reparten las restantes entre los alumnos que participen en la actividad. Cada alumno recibirá un número determinado de tarjetas entre las que habrá algunas, sólo con dibujos y, otras, con palabras. El juego consiste en que un alumno muestra a sus compañeros el dibujo de una tarjeta, e, inmediatamente, debe aparecer la tarjeta con la palabra

que se corresponda con el dibujo.

2) Se trabajan previamente las tarjetas de introducción, luego, se reparten las restantes como si del juego del dominó se tratase. El juego consiste en ir alineando las tarjetas sobre una mesa, alternando un dibujo con la palabra que le corresponde.

3) Día de pesca. Se disponen todas las tarjetas de asociación en un recipiente a modo de estanque, los niños y niñas provistos de una simple caña de pescar, pequeño trozo de cuerda con un clip atado a uno de sus extremos, se disponen a capturar el mayor número de tarjetas posible, éstas tendrán otro clip en uno de sus vértices. La pesca se realiza por turnos y consigue una captura el chico o chica que adivine la palabra capturada con mayor rapidez.

(b) *Actividades de conteo:* para realizar esta actividad se pueden utilizar tarjetas o, de manera más sencilla, elaborar series de palabras en el ordenador. Se requiere construir una tabla, de manera que la primera columna esté ocupada por las palabras estímulo, es decir, las palabras que pretendemos que el alumno memorice. Las columnas restantes estarán, a su vez, completas de palabras que guarden una gran similitud visoespacial con las palabras estímulo, de modo que el alumno tenga que realizar una labor de discriminación visual fina, pues tendrá que determinar, por filas, cuántas palabras se corresponden con las de la primera columna.

mesa	Mesa	Misa	masa
Amelia	Amalia	Amelia	Emilia
sol	Sal	Sol	sol

Las actividades de conteo también pueden sufrir modificaciones diversas, podríamos, por ejemplo, elaborar columnas de palabras, cada columna sería encabezada por una palabra estímulo, el objetivo es que el alumno perciba cuántas veces aparece repetida la palabra de la cabecera a lo largo de la columna.

¿Cuántas veces encontramos repetida la palabra que encabeza cada columna?

hambre

camino

carnaval

1. silencio
2. zapato
3. hombre

feroz
 caminar
camino

camión
 carnaval
 cartera

4.	hambre	camión	lumbre
5.	harto	camino	carnaval

(c) *Actividades de agrupamiento*: estas actividades también podrían realizarse con tarjetas o listas de palabras elaboradas para tal fin, se basan en la utilización de estrategias de categorización y clasificación, estrategias que tienen una gran utilidad para favorecer la comprensión de muchos de los aspectos y detalles que abundan en los textos. Son, por tanto, estrategias que además de mejorar el acceso al léxico por vía directa, tienen importantes implicaciones con los aspectos comprensivos que trataremos más adelante.

En primer lugar, utilizaremos palabras que pertenezcan a algún campo semántico: animales, alimentos, colores, plantas, partes del cuerpo, etc. La idea es que los niños y niñas sean capaces de agruparlas por categorías, todos los animales en un grupo, todos los alimentos en otros y así sucesivamente. Es importante que los niños intenten categorizar los grupos que van formando, es decir, una vez que han formado un grupo, tienen que etiquetarlo: estos son animales, esas son plantas, etc. Pues esto les familiariza con las anteriormente descritas estrategias de generalización.

Una posible modificación podría consistir en el conocido juego de “la palabra que sobra” (*The odd word*), se utilizan filas de palabras que guardan algún tipo de relación, normalmente a nivel de significación, todas son frutas, todas son partes del cuerpo, etc., pero se incluye una que no tiene ninguna relación con las anteriores. El objeto del juego es que el niño averigüe la relación y determine la palabra que sobra. Además de perseguir los objetivos que se han expuesto, esta actividad favorece el razonamiento inductivo de nuestros alumnos.

(d) *Actividades de articulación*: no todas las palabras contienen el mismo grado de dificultad a la hora de ser decodificadas, especialmente podríamos destacar aquellas palabras que comparten casi todas las letras con otras diferentes. Es muy usual, por esto, que cuando se lee por vía directa, se intercambien entre sí palabras que comparten casi todos los sonidos. Por ello, se aconseja la elaboración de listas para que sean leídas en voz alta; por un lado, conseguiremos que estas palabras formen parte del léxico visual de nuestros alumnos y, por otro, evitar posibles errores de fluidez o exactitud que son tan comunes con este tipo de vocablos.

Lea vertical y horizontalmente los siguientes grupos de palabras:

cada	capa
dato	pato
día	pía
danza	panza

pera	perra
pero	perro
moral	morral
para	parra
caro	carro

[\(Ejemplos de actividades en lápiz y papel\)](#)

3. TRATAMIENTO DE LA EXPRESIVIDAD LECTORA

Los tratamientos expuestos en las páginas precedentes tienen como finalidad lograr una decodificación precisa (*exactitud lectora*) y a la vez fluida y veloz, sin embargo no son suficientes para conseguir una lectura expresiva, ya que la expresividad implica una actividad de interpretación y recreación de los sentimientos, pensamientos e intenciones que el autor del texto ha pretendido poner en su obra, pero que sólo ha podido sugerir a través de un limitado número de recursos estilísticos y formales.

Un sólido dominio del “juego musical” de los acentos, la entonación y las pausas, según las normas de nuestra comunidad parlante, con objeto de que las diferentes actitudes del hablante: enunciación, pregunta, mandato, duda, sean entendidas como tales, nos permite entender por qué esta capacidad va mucho más allá de la propia mecánica lectora, exigiendo un conocimiento profundo del texto que se va a leer.

Esta interpretación y recreación han de ser expresamente trabajadas en el aula para poder conseguir el nada fácil objetivo de que el alumno lea y recite de manera expresiva textos de distinto tipo, tanto en prosa como en verso, teniendo en cuenta la articulación, la entonación, el tono e intensidad de la voz, la acentuación y las pausas.

En un primer momento, y de manera analítica, podríamos focalizar nuestro esfuerzo hacia dos grandes ámbitos que están estrechamente relacionados con la expresividad lectora y en los que la mayoría de nuestros escolares muestran determinadas carencias. Por una parte, habría que asegurarse del adecuado uso y control de la respiración, para, posteriormente, instaurar hábitos expresivos sólidos de los distintos esquemas tonales que constituyen nuestra lengua. Finalmente, sería necesario contextualizar estas actividades en el seno específico de la lectura y recreación de textos adecuados al nivel de los sujetos con los que trabajemos.

3.1. Ejercitación de las pausas y el control de la respiración

Uno de los problemas más comúnmente observados en los lectores inexpressivos es

la falta de coordinación entre su actividad respiratoria y la estructuración de las pausas en el discurso, que suele generar lo que se denomina arritmia lectora, que combina la falta del aire necesario para llegar a la pausa más inmediata, en algunos momentos, con la sobrecarga de aire expulsado en una pausa próxima en otros.

Para trabajar esta dificultad, es necesario asegurarse de que el lector conozca los procesos implicados en la propia respiración (inspiración y espiración) y aprenda a respirar adecuadamente en condiciones normales; una vez que esto se ha logrado, la tarea consiste en adecuar la inspiración y la espiración a la longitud y número de grupos fónicos que puede albergar una oración: cada grupo fónico (parte del discurso comprendida entre dos pausas) debe ser emitido de una sola vez, de modo que es necesario haber tomado desde el principio el aire suficiente para llegar hasta su finalización, momento en el que expulsaremos, en su caso, el aire sobrante e inspiraremos nuevamente para poder afrontar el siguiente grupo fónico.

1. *Me llevé una grata alegría.*
2. *Cuando supe que estaba trabajando, me llevé una grata alegría.*
3. *Cuando supe que estaba trabajando, para pagar sus estudios, me llevé una grata alegría.*
4. *Cuando supe que estaba trabajando, para pagar sus estudios, por un escaso salario, me llevé una grata alegría.*
5. *Cuando supe que estaba trabajando, de madrugada, para pagar sus estudios, por un escaso salario, me llevé una grata alegría.*

Dada esta situación, en el entrenamiento parece recomendable la lectura de frases u oraciones de menor a mayor tamaño, incrementando progresivamente tanto el número como la longitud de los grupos fónicos, y sosteniendo un control exhaustivo de la respiración y las pausas.

3.2. Ejercitación de los diferentes esquemas tonales.

Asegurando el problema “mecánico” del control de la respiración, la interpretación de los diferentes signos de puntuación por el lector debe considerarse como uno de los primeros objetivos en la mejora de la lectura expresiva, ya que de ella depende la entonación, a través de la cual se expresan informaciones connotativas que reflejan un determinado momento afectivo y estético que el escritor quiere transmitir. De hecho, se ha llegado a decir, desde el ámbito de la lingüística, que es casi más importante aprender bien la entonación de la frase que la pronunciación de cada sonido en particular, pues son menos apreciables las faltas de la articulación de los

sonidos teniendo una buena entonación, que, por el contrario, las faltas de entonación, que pueden desvirtuar casi por completo el sentido de un mensaje.

Por ejemplo, un grupo fónico de dos palabras, como el constituido por las unidades léxicas “está lloviendo” puede ver notablemente alterado su significado en función de la interpretación de los signos de puntuación que lo acompañen:

- | Está lloviendo (*afirmativa*).
- | ¿Está lloviendo? (*interrogativa*).
- | ¡Está lloviendo! (*exclamativa*).

La cuestión es, no obstante, bastante compleja, ya que en español existen cinco realizaciones concretas tonales significativas al final del grupo fónico, generalmente a partir de la última sílaba acentuada:

- | *Cadencia*: esquema tonal descendente grave. Presenta el nivel de descenso más bajo. Suele corresponderse con oraciones afirmativas y algún tipo de oraciones interrogativas. Representaremos con el símbolo ↓↓
- | *Semicadencia*: esquema tonal descendente semigrave. Presenta un nivel de descenso inferior a la cadencia. Se emplea en expresiones que dan una idea insuficientemente definida, o en una aseveración insegura. Representaremos con el símbolo ↓.
- | *Suspensión*: esquema tonal horizontal. Presenta una entonación suspendida, sin subida ni bajada. Se utiliza en las frases con sentido incompleto, o en las que queda cortada una idea, pendiente de continuación. Representaremos con el símbolo →.
- | *Anticadencia*: esquema tonal ascendente agudo. Presenta el nivel de ascenso más alto. Se utiliza en las frases interrogativas absolutas y entre la oración subordinante y la subordinada. Representaremos con el símbolo ↑↑.
- | *Semianticadencia*: esquema tonal ascendente semiagudo. Presenta un nivel de ascenso inferior a la anticadencia. Corresponde a unidades interiores de sentido continuativo y señala oposiciones y contrastes de carácter secundario. Representaremos con el símbolo ↑.

Nuestra propuesta didáctica consiste en un tratamiento sistemático de cada esquema tonal, a partir de ciertas frase seleccionadas con este fin, para adentrarnos luego progresivamente en la lectura de textos que contengan los distintos esquemas tonales trabajados previamente.

(1) *Entonación de las frases enunciativas*. Las frases enunciativas son aquéllas que expresan un hecho determinado, un juicio, una aseveración, etc. Cuando la frase enunciativa tiene un solo grupo fónico, se caracteriza por terminar en inflexión

descendente grave, es decir, en cadencia.

Los leones son feroces. ↓

Ven más tarde. ↓

Te avisaré después. ↓

He leído este libro. ↓

Cuando las frases enunciativas tienen dos grupos fónicos, el primero termina en inflexión ascendente aguda (anticadencia), y el segundo, en inflexión descendente grave (cadencia). Constituyen una parcela importante dentro de las frases enunciativas de dos grupos fónicos, las oraciones compuestas coordinadas y las oraciones compuestas subordinadas.

Me compré un libro ↑ y lo había leído ↓ .

Empezaba a dormir ↑ cuando sonó el timbre ↓.

Iré al cine ↑ y recogeré a tu hijo ↓.

Si tengo dinero ↑ iré al cine ↓.

(2) *Entonación de las enumeraciones.* Las enumeraciones pueden ser incompletas o abiertas y completas o cerradas. Una enumeración es incompleta si su último grupo fónico no va precedido de la conjunción “y” o, en su caso, “e”. Este tipo de enumeración abierta puede ir situada al final de una oración, pero también puede ir situada precediendo al verbo.

Cuando la enumeración va situada después del verbo, al final de la oración, los elementos que la constituyen acaban en inflexión descendente semigrave (semicadencia), menos el último que lo hace en inflexión descendente grave (cadencia).

Los chicos son alegres ↓ , divertidos ↓ , joviales ↓ , paternales ↓ .

Recorrimos verdes prados ↓ , empinadas laderas ↓ , sinuosas gargantas ↓ .

La policía persiguió a ladrones ↓ , asaltadores ↓ , falsificadores ↓ .

Nuestro recorrido incluía tierra ↓ , mar ↓ , aire ↓ .

Cuando la enumeración, por el contrario, va situada antes del verbo, los elementos que la constituyen acaban en inflexión descendente semigrave (semicadencia), excepto el último miembro que acaba en inflexión ascendente aguda (anticadencia).

Fe ↓ , esperanza ↓ , caridad ↑ son las tres virtudes teologales.

Aceite ↓ , sal ↓ , pimienta ↑ son ingredientes...

El sol ↓ , el mar ↓ , el viento ↑ golpean mi rostro...

Gorriones ↓ , jilgueros ↓ , colibríes ↑ revoloteaban sobre mi balcón...

Las enumeraciones completas o cerradas, como su nombre indica, están compuestas por un número concreto y finito de elementos. Se reconocen fácilmente porque su último elemento va precedido de la conjunción “y” o, en su caso, “e”. Las enumeraciones cerradas, al igual que las abiertas, pueden ir situadas al final de la frase o antes del verbo.

Cuando las enumeraciones cerradas van al final de la frase, todos sus elementos acaban en inflexión descendente semigrave (semicadencia), excepto el penúltimo que finaliza en inflexión ascendente semiaguda (semianticadencia), y el último que lo hace en inflexión descendente grave (cadencia).

Los chicos son alegres ↓ , divertidos ↓ , joviales ↑ y paternales ↓ .

Recorrimos verdes prados ↓ , empinadas laderas ↑ y sinuosas gargantas ↓ .

La policía persiguió a ladrones ↓ , asaltadores ↑ y falsificadores ↓ .

Nuestro recorrido incluía tierra ↓ , mar ↑ y aire ↓ .

Cuando la enumeración cerrada precede al verbo, todos los elementos acaban en inflexión descendente semigrave (semicadencia), excepto el último que termina en inflexión ascendente aguda (anticadencia) o semiaguda (semianticadencia).

Fe ↓ , esperanza ↓ y caridad ↑ son las tres virtudes teologales.

Aceite ↓ , sal ↓ y pimienta ↑ son ingredientes...

El sol ↓ , el mar ↓ y el viento ↑ golpean mi rostro...

Gorriones ↓ , jilgueros ↓ y colibríes ↑ revoloteaban sobre mi balcón...

(3) *Entonación de las frases interrogativas.* Las frases interrogativas presentan una gran variedad de tonemas en castellano, siendo éstas, quizás, las que generan errores más significativos entre los distintos niveles de lectura oral de los alumnos de Primaria.

Veamos algunas de estas oraciones interrogativas:

(a) Preguntas que esperan un “sí” o un “no” por respuesta. La Real Academia de la Lengua suele denominarlas preguntas generales, suelen estar dirigidas a conocer la conformidad o disconformidad entre el sujeto y el predicado. El final de estas preguntas suele corresponderse con una inflexión ascendente. El esquema lineal más utilizado suele ser:

TONO -----NORMAL

(b) Preguntas parciales o pronominales. En inglés se denominan "information questions", es decir, preguntas que esperan una información por respuesta, frente a las anteriores que esperan tan sólo un sí o un no como réplica. Suelen ir introducidas por un pronombre o un adverbio interrogativo, solo o precedido de preposición. Las características fonéticas de estas preguntas son un descenso gradual, terminando en inflexión descendente grave (cadencia).

TONO ----- NORMAL

(c) Preguntas disyuntivas. Las preguntas disyuntivas son las que incluyen una conjunción coordinante disyuntiva (o,u). Actúan como dos preguntas coordinadas dentro de una misma interrogación. Al igual que las enunciativas disyuntivas (enunciativas de dos grupos fónicos), el primer elemento muestra una inflexión ascendente, y el último descendente.

¿ Vais a construir el castillo ↑ o no ↓ ?

(d) Pregunta aseverativa. Son preguntas muy cercanas a una aseveración. No son talmente aseveraciones porque el sujeto que pregunta manifiesta aún algún tipo de duda o inseguridad que intenta sufragar preguntando. La característica melódica de este tipo de pregunta es el descenso en la terminación de la frase.

¿ Usted se aburrirá aquí soberanamente ↓ ?

(e) Pregunta ratificada. A veces, tras la enunciación de algún hecho o acontecimiento, solemos demandar de nuestro interlocutor la corroboración de lo que acabamos de expresar. Suelen formarse, por tanto, dos grupos fónicos, el primero, enunciativo afirmativo o negativo, termina en inflexión descendente semigrave (semicadencia) y el segundo en tonema ascendente agudo (anticadencia).

Te gusta la leche ↓, ¿no es verdad? ↑

Tú no bebes vino ↓, ¿no es cierto? ↑

(4) Entonación de las frases imperativas. Estas oraciones se usan para expresar un orden o un mandato a alguien. Si bien es cierto, que sería imposible sistematizar la infinidad de maneras diferentes posibles existentes, para que el emisor muestre al oyente su deseo de que éste lleve a efecto o ejecute una acción. Los casos más comúnmente utilizados suelen ser el mandato enérgico y el mandato atenuado, este último puede estar constituido por la misma frase imperativa de un mandato enérgico, pero acompañado de alguna frase de cortesía que lo suavice (por favor). En ambos casos, el último tonema acaba en inflexión descendente grave (cadencia), y el penúltimo en inflexión descendente semigrave (semicadencia).

Dame las llaves ↓↓.

Dame las llaves ↓, por favor ↓↓.

(5) Entonación de las frases exclamativas. Las oraciones exclamativas suelen utilizarse para expresar emociones y sentimientos (sorpresa, ira, admiración, alegría, dolor, pesadumbre, etc.). Estas oraciones terminan en inflexión descendente grave (cadencia).

¡ Qué calor ↓↓ !

¡ Por Dios ↓↓ !

(6) Entonación de la aposición. La aposición es una frase explicativa que utilizamos para dar más información sobre algún personaje, hecho o acontecimiento. Son oraciones, por tanto, que podrían eliminarse sin que se alterase el significado de la oración en la que se encuentran inmersas, lo único es que adoleceríamos del dato que éstas aportan. Al final de la palabra que precede al grupo apositivo hay una semicadencia. Después, si la aposición está en el interior de frase acaba en anticadencia, pero si está al final de la oración, termina en cadencia.

Cádiz ↓ , ciudad trimilenaria ↑↑ , está situada...

Llegué a Cádiz ↓ , ciudad trimilenaria ↓↓ .

(7) La entonación del paréntesis. Podemos señalar como características a todos los paréntesis las siguientes:

- Se entonan siempre en un nivel más grave, más bajo, que los grupos

que lo limitan.

-

La merienda → -esto me sorprendió- ↓

Luego me besó en la mejilla ↓ (no sé por qué) ↓↓

El grupo formado por el paréntesis termina siempre en descenso, en cualquier situación en que se encuentre.

Finalmente, nos habíamos propuesto contextualizar estas habilidades por medio de tareas de lectura. Actividades dirigidas a la adquisición de un modelo de lectura expresivo eficaz, respetando el ritmo, la entonación y los diferentes signos de puntuación. Para ello, se podría contemplar la realización, entre otras, del siguiente repertorio de actividades:

- Dramatización y teatro leído.
- Memorización y recitación de poemas y canciones.
- Memorización y exposición de trabalenguas.
- Lectura de textos sencillos
- Lecturas grabadas, para analizar y corregir errores.

La Playa

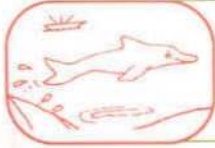


- Observo atentamente y digo con mis compañeros qué se ve en la lámina.
- Digo los nombres de las cosas.
- Formo frases diciendo «tal cosa está en ...», «al lado de tal cosa está ...», etc.
- Invento adivinanzas para que mis compañeros adivinen qué cosas de la lámina son.

Palabras-Frases



sombrilla



delfín



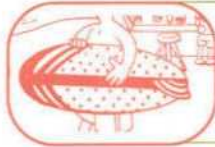
hamaca



tiburón



mesa



tabla



raqueta



cangrejo



rastrillo



pescador



peces



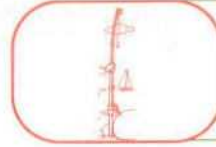
velero



ballena



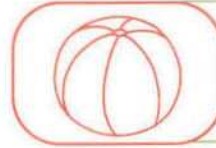
barco



caña



castillo



pelota



paleta



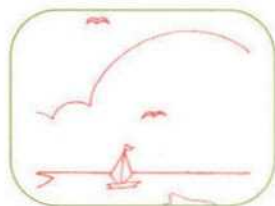
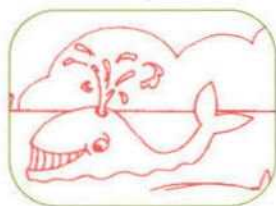
cubito



flotador

- El Profesor lee cada palabra en voz alta y clara mientras el alumno las lee en silencio.
- Los alumnos leen en voz alta por columnas o filas, de un solo golpe cada palabra.
- Localizaciones: "¿que palabra está encima, debajo, etc. de otra dada?"
- Leer las que respondan a un criterio: empiezan por, son nombres de, etc. Varies los criterios varias veces.

Lee con atención y une cada palabra con su dibujo mediante una flecha.



ballena

castillo

barco

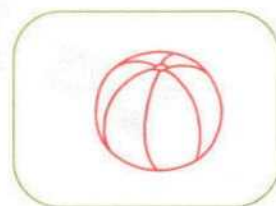
pelota

hamaca

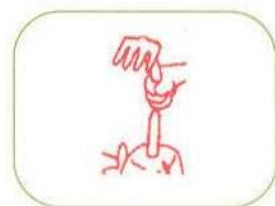
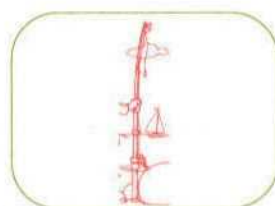
velero

sombrilla

tiburón



Lee con atención y une cada palabra con su dibujo mediante una flecha.



cangrejo

rastrillo

cubito

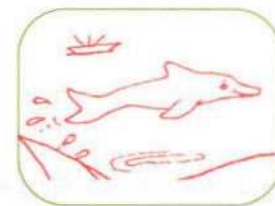
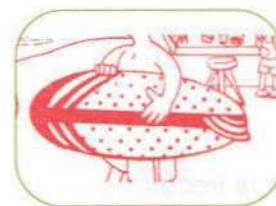
tabla

caña

pescador

delfín

flotador



Escribo las palabras en las que me equivoqué.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

Clasifico las cosas que hay en la PLAYA.



juguetes

animales

otros

sombrilla

Escribo las palabras que me dictan mis compañeros.

Four sets of horizontal lines for writing.

Si me he equivocado escribo cada palabra dos veces.

1.	1.	1.	1.
2.	2.	2.	2.
1.	1.	1.	1.
2.	2.	2.	2.

Leo, primero en silencio y después en voz alta.

Una niña hace un castillo de arena.

El pescador ha cogido peces.

A lo lejos se ve mi barco.

Hay una chica bajo la sombrilla.

Unos niños se están bañando.

Cerca de la ballena hay un delfín.

Completo las frases siguientes.

El pescador ha cogido

A lo lejos se ve

Hay una bajo la sombrilla.

Unos se están bañando.

Una niña hace un

..... de la ballena hay un

EL SACO

DE LAS PALABRAS

Formo frases con las palabras que hay en el saco y las comparo con mis compañeros.



Sílabas

Escribo un punto por cada sílaba, como en el ejemplo.

castillo

delfin

cangrejo

• • •

sombrilla

playa

velero

flotador

rastrillo

barco

Escribo las palabras separadas por sílabas, como en el ejemplo.

castillo

delfin

cangrejo

cas-ti-llo

sombrilla

playa

velero

flotador

rastrillo

barco

¿Cuántas sílabas tienen estas palabras?

pescador

peces

ballena

tiburón

3

som	del	ras	pes	tri	pe
fin	bri	cu	ces	ca	to
cas	ha	lla	bi	le	dor
a	ti	ma	pa	ca	flo
re	can	llo	ca	to	ña
na	lo	gre	llo	pa	ta
pe	ta	le	jo	ja	dor
ti	to	ca	ve	to	bar
ba	bu	bla	ño	le	co
lle	na	ron	na	món	ro

- Lectura oral de sílabas: cada alumno lee cuatro o cinco (por ejemplo, una fila) -de un sólo golpe de voz-
- Jugar a localizar lo antes posible las sílabas que indica un compañero.
- ¿Quién dice más palabras que empiecen por la sílaba...? ¿qué terminen por la sílaba...?

Recorto las sílabas de la página 15 y juego con mis compañeros a formar palabras. Escribo en esta hoja todas las que se nos ocurran.

Escribo la sílaba que falta en cada palabra, como en el ejemplo.

som *bri* lla pla _____ cu _____ to pe _____ ta
 ve _____ ro bar _____ del _____ pe _____
 pes _____ dor ti _____ rón ba _____ na can _____ jo

Escribo palabras que:



EL SACO DE LAS SÍLABAS

Formo todas las palabras que pueda con mis compañeros, después las escribo en este cuaderno.



Ordeno las sílabas, como en el ejemplo, y leo las palabras en voz alta.

DESORDENADAS	ORDENADAS	DESORDENADAS	ORDENADAS
na-lle-ba	→	le-ve-ro	→
ya-pla	→	tri-llo-ras	→
ca-dor-pes	→	to-bi-cu	→
fin-del	→ delfin	que-ra-ta	→
gre-can-jo	→	lo-pe-ta	→

Leo las sílabas y las copio dos veces.

<i>flo</i>	<i>cas</i>	<i>ras</i>	<i>tri</i>	<i>can</i>
1. _____	1. _____	1. _____	1. _____	1. _____
2. _____	2. _____	2. _____	2. _____	2. _____
<i>gre</i>	<i>pla</i>	<i>dor</i>	<i>som</i>	<i>del</i>
1. _____	1. _____	1. _____	1. _____	1. _____
2. _____	2. _____	2. _____	2. _____	2. _____

Rodeo la sílaba "pla" con un círculo y sin equivocarme.

pla

pla-ple-pal-pol-pal-pla
 pla-ple-pal-pol-pal-pla
 pla-ple-pal-pol-pal-pla
 pla-ple-pal-pol-pal-pla
 pla-ple-pal-pol-pal-pla
 pla-ple-pal-pol-pal-pla

Escribo sin equivocarme las sílabas que me dictan mis compañeros.

Letras

s	d	d	r	l	f	n
a	o	o	e	i	b	o
t	o	m	c	a	r	v
f	l	l	b	e	r	e
p	e	c	o	r	l	a
e	s	p	a	l	l	l

- Buscar y localizar tres letras repetidas en los cuadros.
- Nombrar las letras o sus onomatopoyas.
- Decir palabras que tengan la letra...
- Localizar la letra que tiene arriba, abajo...

Copio las letras que me dictan mis compañeros.

Descompongo y compongo, como en el ejemplo.

arena *a r e n a* *arena*

cangrejo _____

cabito _____

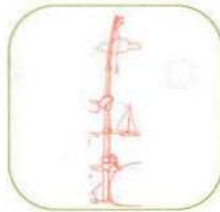
velero _____

sombrilla _____

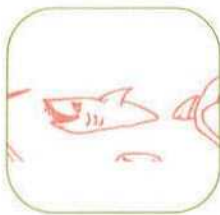
Formo todas las palabras que se me ocurren combinando las letras que están en los cuadritos.

p	l	y	b	c	v	l	r	s	m	b	r	a
a	r	a	a	o	e	e	o	o	i	l	l	t

Coloreo del mismo color los dibujos que empiezan por la misma letra. Después, escribo la primera letra de cada nombre.



p



Leo cada pareja de sílabas y rodeo las que tienen las dos consonantes iguales, como en el ejemplo.

<i>pa</i>	<i>ba</i>		<i>mo</i>	<i>na</i>		<i>ma</i>	<i>pa</i>		<i>ma</i>	<i>ba</i>
<i>flo</i>	<i>blo</i>		<i>ro</i>	<i>lo</i>		<i>mo</i>	<i>ma</i>		<i>ba</i>	<i>ba</i>
<i>po</i>	<i>pa</i>		<i>no</i>	<i>na</i>		<i>flo</i>	<i>flo</i>		<i>blo</i>	<i>blo</i>

Con las letras de la página 19 juego con mis compañeros a formar palabras y sílabas. Escribo en estas líneas las que se me ocurran.

Escribo palabras que:



ruido



flotador

Resigue la letra...

a

a e a e
 a a e e
 e a a e
 e e e a
 e e e a

b

b d b d
 d b d b
 b b d d
 b d b d

g

g n g g
 g g g n
 n g g g
 g g g g

Escribo la letra que falta en cada palabra, como en el ejemplo.

playa *balaena* *trburón* *burco*
prscador *ruqueta* *raltrillo* *flotador*
delfin *pescador* *peles* *venero*

Pasatiempos

Sopa de LETRAS

Localiza y redondea 5 palabras que tienen que ver con *la playa*.

o	p	b	a	r	c	o
v	c	a	m	a	t	p
e	p	u	l	l	q	l
l	l	e	b	e	s	t
e	r	t	c	i	t	z
r	p	s	v	e	t	a
o	u	o	u	m	s	o

Sopa de SÍLABAS

Localiza y redondea 5 palabras que tienen que ver con *la playa*.

pe	lo	ta	ta	cas
a	re	na	pí	ti
ve	ma	gre	me	llo
le	ta	ce	jo	co
ro	pe	flo	ta	dor

LETRAS Y PALABRAS. Juega con algún compañero a ver quien localiza antes las palabras que se pueden formar con las letras que están encima de cada línea

o l f a t r d o | *o r a v e n* | *o e v e l r*

SÍLABAS Y PALABRAS. Juega con algún compañero a ver quien localiza antes las palabras que se pueden formar con las sílabas que están encima de cada línea.

dor ca pes | *tri llo ras* | *jo can gre*



- Un jugador dice una palabra (por ejemplo "pas^o") y el otro jugador tiene que decir otra palabra que comience por la sílaba que termina la palabra dicha (por ejemplo "solo").
- Pinta el punto el jugador que no responda.

PARTIDO 1

PARTIDO 2

JUGADOR 1

JUGADOR 2

