

GUÍA DE LECTURA PROSÓDICA

Aspectos teóricos y prácticos para su implementación en ámbitos educativos

Luciana Aznárez
Graciela Munguía
Imran Hossain
Jimena dos Santos

Guía de lectura prosódica. Aspectos teóricos y prácticos para su implementación en ámbitos educativos / autores: Luciana Aznárez... [et al] -- Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, 2021.

101 p.
e-ISBN: 978-9915-9384-9-3

1. Aprendizaje 2. Neurociencia 3. Lectura
I. Aznárez, Luciana II. Munguía, Graciela
III. Hossain, Imran IV. dos Santos, Jimena

CDD 372.4

Autores:

Luciana Aznárez, Graciela Munguía,
Imran Hossain y Jimena dos Santos.

**Asesoría en recursos didácticos
y lenguaje de difusión:**

Paola Melgar.

Diseño editorial:

Jessica Stebniki y Martin Tarallo.

Financiación:

Agencia Nacional de Investigación e
Innovación (ANII), Fondo María Viñas
Modalidad II (FMV_3_2018_1_148928).

Adscripción institucional:

Universidad Católica del Uruguay, Facultad
de Ciencias de la Salud, Departamento de
Neurociencia y Aprendizaje.

Agradecimientos:

Dr. Ariel Cuadro, Mag. Johanna Rivera,
Dra. Lucía Campanella, Lic. Leticia López.



ÍNDICE

04 · Introducción general

06 · El concepto de lectura prosódica y su relación con la comprensión textual

06 · Prosodia sintáctica y prosodia enfática: dos componentes indispensables en la lectura oral

08 · Lectura en voz alta: una puerta a la lectura comprensiva en el aula

08 · Aspectos a considerar en la planificación de actividades de lectura prosódica

08 · Fases en el desarrollo de la lectura en voz alta

09 · La lectura en voz alta como viabilizadora de contenidos transversales: reflexiones sobre el encuadre didáctico

11 · Panorama internacional sobre formatos de trabajo con lectura en voz alta

11 · Descripción de diversas técnicas de trabajo en lectura en voz alta

11 · Técnicas de lectura asistidas y modelizadas

13 · Planes de intervención de lectura modelizada apoyada en los textos

17 · Acento

21 · Actividad 1. Jugamos a alargar la sílaba tónica

22 · Actividad 2. Acento léxico y tipos de palabras

23 · Actividad 3. Que el tilde no te confunda: elegí la palabra correcta

24 · Actividad 4. El ritmo en un romance

25 · Actividad 5. Poesía de *cabo roto*

26 · Actividad 6. Descifrando jitanjáforas

27 · Actividad 7. Leemos y creamos trabalenguas

28 · Pausas

32 · Actividad 1. Respirar para leer

33 · Actividad 2. ¿Dónde están las pausas?

34 · Actividad 3. La pausa intrusa

35 · Actividad 4. Pausas equivocadas

36 · Actividad 5. Sin pausas

37 · Actividad 6. ¡A grabarnos!

38 · Entonación

42 · Actividad 1. Lectura monótona - lectura entonada

43 · Actividad 2. Dibujar la curva de entonación

44 · Actividad 3. Colocar el signo de puntuación donde corresponda

45 · Actividad 4. Sorteo de emociones

46 · Actividad 5. Como en el teatro

47 · Actividad 6. De película

48 · Actividad 7. Lotería de entonaciones

49 · Velocidad

53 · Actividad 1. ¿Quién habla más rápido?

54 · Actividad 2. Velocímetro

55 · Actividad 3. Lectura acelerada

56 · Actividad 4. Lectura coral con cronómetro

57 · Actividad 5. Calesita lectora con un metrónomo descontrolado

58 · Actividad 6. ¿Cuántas palabras leemos por minuto?

59 · Imprimibles

90 · Bibliografía

95 · Anexos

Introducción general

La lectura en voz alta es la primera que los niños* usan al comienzo de su escolarización. Sin embargo, es una práctica que va perdiendo protagonismo cuando finaliza la primaria y, en el nivel secundario, queda totalmente relegada a algunas instancias en las materias de lengua y literatura. La lectura silenciosa, comúnmente vinculada con la lectura comprensiva, pasa a ser la práctica de uso. Entre las explicaciones que se pueden enumerar para la relegación de esta práctica están la falta de tiempo, el deseo de evitar una práctica que potencialmente expone a los estudiantes, la dificultad de proponer tareas adaptadas para la diversidad de lectores, entre otras. Este trabajo propone ser el puntapié inicial para revalorizar esta práctica y otorgarle un nuevo papel en el trabajo en el aula.

La *Guía de lectura prosódica* es un material didáctico diseñado para que diversos actores educativos tengan a disposición un referencial teórico y práctico para ayudar a los niños a mejorar su lectura en voz alta. Esta publicación se basa en los resultados de la investigación científica “Desarrollo prosódico en lectura en voz alta de niños uruguayos de 8, 10 y 12 años de edad” realizada en Uruguay entre 2019 y 2021, que fue financiada por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (Aznárez et al., 2018). En ella, 90 escolares de 3.º, 5.º y 6.º año de escuela leyeron en voz alta dos tipos de textos: uno

narrativo y otro expositivo. El objetivo de la investigación fue caracterizar el desarrollo evolutivo de la lectura oral de estos dos tipos de textos a partir del estudio de la velocidad, del número y la calidad de las pausas realizadas en la lectura y de la entonación de diferentes tipos de oraciones: interrogativas, exclamativas, declarativas, entre otras. Los resultados de la investigación arrojaron parámetros nacionales de lectura en voz alta que permiten realizar una evaluación objetiva y posibilitan la detección de dificultades en la lectura.

Este texto, que surge como producto de la investigación realizada con y para niños uruguayos, busca visibilizar la importancia de la lectura oral para promover y generar instancias de comprensión lectora en todos los niveles escolares. En ese sentido, el marco conceptual (Primera Parte) y los ejercicios (Segunda Parte) que se comparten son el resultado de un estudio que entiende la importancia del apuntalamiento oportuno de las variables temporales y melódicas de la lectura. Por estos motivos, se recomienda al lector realizar una lectura completa de ambas partes, que le permitan evaluar la pertinencia del texto de manera integral.

* A lo largo de este texto se utilizará el genérico “niños” para hacer más fluida la lectura; sin embargo, siempre que se haga esta referencia están incluidos los niños, las niñas y les niñas.

PRIMERA PARTE

El concepto de lectura prosódica y su relación con la comprensión textual

La lectura implica el reconocimiento de diversas formas gráficas-simbólicas (letras, números, signos de puntuación, entre otros) para acceder a diferentes niveles de representaciones lingüísticas (palabras, oraciones o tipos textuales) con el fin de construir el significado de lo que se lee. Tanto las evaluaciones educativas como clínicas, y la mayoría de los programas de intervención en lectura, se han enfocado en abordar los procesos de acceso y automatización de las formas gráficas-simbólicas (decodificación). Asimismo, han abordado la construcción de significados que surgen de los diferentes niveles de representaciones lingüísticas, profundizando en la comprensión lectora desde el concepto de inferencia en lectura. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de todos los actores educativos a nivel nacional y mundial, las dificultades de adquisición de la lectura y del desarrollo de una lectura comprensiva presentan cifras alarmantes en todos los niveles educativos (INEEd, 2017). En este contexto, surge la necesidad de investigar y aportar a la mejora de esta problemática, a partir de una arista hasta ahora inexplorada en nuestro país: la relación entre la prosodia lectora y la comprensión de textos.

La lectura prosódica incluye la segmentación del texto en unidades de sentido o unidades melódicas, que muchas veces coinciden con los componentes sintácticos de la oración. Al mismo tiempo, implica una lectura a una velocidad apropiada (ni muy rápida ni muy lenta) que refleja los patrones entonativos del texto y respeta las pausas (Erekson, 2010). Esta forma de leer ayuda a los lectores a almacenar la información del texto en la memoria y resolver ambigüedades sintácticas. A su vez, como han demostrado diversas investigaciones, la correcta realización de los patrones melódicos y temporales en la lectura permite predecir buenos resultados en comprensión textual (Cowie et al., 2002; Benjamin & Schwanenflugel, 2010; Álvarez-Cañizo et al., 2020;

Paige et al., 2017). Esto se explica por el papel fundamental que desempeña la conciencia prosódica en la interpretación del texto y la alta correlación que tiene con la comprensión lectora (Whalley & Hansen, 2006; Calet, 2013; Kent, 2013). Otro aspecto que también han resaltado las investigaciones es que la prosodia es un indicador para detectar dificultades en el desarrollo de la lectura (Mendonça Alves, 2007; Mendonça Alves et al., 2009). Todos estos elementos hacen que sea fundamental generar investigación en esta área y promover actividades de concientización social sobre la importancia de trabajar y ejercitar la lectura en voz alta.

Prosodia sintáctica y prosodia enfática: dos componentes indispensables en la lectura oral

El trabajo de Erekson (2010) sugiere entender la prosodia en dos sentidos, a través de la prosodia sintáctica y la prosodia enfática. La primera, refiere al fraseo que el lector realiza y su efectividad para la interpretación del texto, es decir, si existe una correcta agrupación de las palabras que respeta los constituyentes sintácticos, por ejemplo, sin separar los componentes de los sintagmas nominales o verbales, o si se realizan pausas respetando los signos de puntuación en las comas o en los puntos finales. La segunda, hace alusión al procesamiento del texto que va más allá de la sintaxis o del fraseo e incluye el pensamiento inferencial. En este sentido, los textos proporcionan algunas pistas sobre cómo interpretar la prosodia enfática en la lectura, por ejemplo, a través de los signos de exclamación o pregunta, las cursivas, las negritas, entre otros. Sin embargo, es imposible encontrar un texto que proporcione pistas sobre la forma de interpretar cada idea. Por ello, muchos elementos de la comprensión están en estrecho vínculo

con la pragmática, es decir, las expectativas sociales y culturales adquiridas por los lectores. Por lo tanto, mientras la prosodia sintáctica es una señal comportamental de las habilidades básicas de lectura, la prosodia enfática es una habilidad para manipular lo que se piensa mientras se lee.

Ereksón concuerda con Dowhower (1991), pedagoga estadounidense, en que la lectura prosódica es una herramienta para profundizar en el pensamiento inferencial y también es una respuesta específica al pensamiento diferenciado en áreas disciplinares. A esto también se puede agregar que este tipo de lectura tiene el potencial de mostrar las reacciones de los lectores frente a los tipos textuales y los desafíos que les propone el texto. La peculiaridad de poner en juego los sentimientos y reflejar cuán cómodo o incómodo se siente un lector con lo que lee, hace que la lectura en voz alta sea una ventana para poder acceder al procesamiento cognitivo del texto.

Desde el punto de vista lingüístico, los estudios en prosodia abordan un conjunto de elementos suprasegmentales como el acento léxico, la entonación, las pausas, la velocidad y el ritmo, que son propiedades que involucran unidades superiores del habla, es decir, mayores que los sonidos particulares (segmentales), es decir, mayores que los sonidos particulares (Martínez Celdrán & Fernández, 2013; Quilis, 2012; Gil Fernández, 2007; Cutler et al., 1997). Cabe destacar que los elementos prosódicos funcionan en diferentes dominios fónicos y que si bien todos son necesarios para caracterizar la lectura en voz alta, esta Guía solo recoge las variables acento léxico, entonación, pausas y velocidad.

La segmentación prosódica se percibe en el discurso oral a través de las pausas y la entonación y refleja las unidades sintácticas del texto. Sin embargo, estas unidades prosódicas percibidas en la lectura oral no siempre coinciden con los componentes sintácticos. En el caso de la lectura de los niños, por ejemplo, la

variabilidad en la extensión de la segmentación muestra que, muchas veces, las agrupaciones responden a otros criterios diferentes a los gramaticales. De hecho, cuanto más pequeños son los niños más difícil es para ellos reflejar en sus lecturas la prosodia enfática. Esto se debe a que muchas veces no tienen una práctica lectora suficiente o que, incluso, sus criterios de segmentación responden más a su incapacidad de administrar correctamente el aire durante la lectura que a reflejar las unidades de sentido que propone el texto. Por lo tanto, los criterios evolutivos y de práctica lectora son determinantes para el adecuado desempeño de la lectura prosódica y, como demuestra la bibliografía, son procesos esenciales en la consolidación de la conciencia prosódica y la comprensión lectora.

La investigación que sustenta este material ha demostrado que la práctica lectora asociada al nivel de escolarización es determinante en los logros que tienen los niños en los diferentes aspectos de la lectura prosódica. Por eso, el desarrollo de una estrategia de trabajo sistemática con la lectura en voz alta es fundamental. En ese sentido, se torna imperativo que los actores educativos que trabajan directamente en la enseñanza de la lectura puedan conocer los resultados de este trabajo, para poder aplicarlos y que su implementación tenga verdaderas repercusiones sociales.

Este material es un primer insumo para que maestros, profesores y profesionales técnicos del área de la salud (como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos) tengan conceptualizaciones teóricas y ejercicios para promover la lectura en voz alta. Así se logra el objetivo de aprovechar al máximo las oportunidades lectoras y reforzar la comprensión de los textos. Para ello, en el siguiente apartado, se invita a los profesionales de la educación a intercambiar sobre la relevancia y los desafíos de la incorporación de la enseñanza de la lectura oral.

Aspectos a considerar en la planificación de actividades de lectura prosódica

Lectura en voz alta: una puerta a la lectura comprensiva en el aula

Como se ha visto, la lectura prosódica es una herramienta potente y muy sencilla de implementar, que sirve tanto para detectar los procesos normales de comprensión como los problemas y desafíos que presentan los textos. Incluso, se puede afirmar que la lectura prosódica refleja los procesos cognitivos que ocurren durante el procesamiento de la información textual. Un ejemplo de esto es la forma en que la prosodia enfática resalta durante la lectura cómo el lector reconoce las estructuras informacionales del texto (tema-rema), cómo realiza las comparaciones, cómo enumera las secuencias o cómo enfatiza las relaciones causa-efecto en la lectura. Asimismo, la prosodia enfática sirve para resaltar significados de carácter psicosocial como la hipérbole, la ironía y la afectividad. En este sentido, Ereckson (2010) afirma que si la prosodia enfática que realiza el lector no permite realizar interpretaciones o inferencias entonces no se está realizando de manera apropiada. Esto se debe a que una lectura que manifiesta matices de significado en su oralización presupone un lector que está activamente comprometido en la comprensión y la interpretación. Es decir, la expresividad en la lectura, acorde a la información que proporciona el texto, a un tempo adecuado, refleja las inferencias lectoras que demandan los textos y que los lectores son capaces de procesar.

En consecuencia con los planteos previos esta Guía recomienda y alienta el trabajo de diferentes actores en relación a la lectura prosódica para complementar el trabajo de la lectura comprensiva en el aula. Sin embargo, su incorporación debiera considerar algunos aspectos claves para que sea implementada de manera integral en la práctica de enseñanza y no como un ejercicio aislado. Es decir, es importante que se incorpore como un recurso didáctico transversal sistemático, en tanto posibilita mejorar el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento.

Fases en el desarrollo de la lectura en voz alta

El aprendizaje de la lectura puede describirse como el acceso gradual a un código lingüístico que es cultural y que, por lo tanto, debe ser enseñado y aprendido. El aprendizaje se logra en encuadres educativos y es muy costoso cognitivamente en los inicios, ya que todo el sistema atencional del niño está centrado en el reconocimiento de las letras y sus correspondencias sonoras, lo que se denomina *decodificación*. Una vez que se ha logrado la identificación rápida y sin esfuerzo de sonidos, sílabas y palabras fuera o dentro de un contexto textual, el niño ha automatizado la relación grafema-fonema. En este punto, el esfuerzo eminentemente consciente de los inicios deja de ser tal y la atención se dirige hacia la comprensión del texto. Estas diferentes etapas ayudan a comprender la gradualidad en el proceso de la adquisición de la fluidez lectora, tanto de los aspectos motores y perceptivos de la lectura, como de los procesos cognitivos más avanzados.

La planificación de actividades de lectura prosódica requiere, antes que todo, detectar cuál es el rendimiento actual del niño en lectura. Esto es fundamental a la hora de armar un plan de trabajo que permita atender sus necesidades y guiarlo escalonadamente para mejorar su habilidad lectora. Por eso, a continuación se presenta una primera forma de catalogar cuatro niveles genéricos en los que se puede ubicar al alumno de acuerdo a sus logros lectores. Estas agrupaciones se basan en las características de lectura de los niños y permiten determinar, *grosso modo*, el momento del desarrollo lector en que se encuentran.

- a. En el primer nivel, el niño tiene un tipo de **lectura silabeante**, es decir, que ha logrado la conversión grafema-fonema y comienza a realizar las combinaciones necesarias para lograr leer las palabras. En este nivel la sílaba es la unidad

métrica más natural y, por lo tanto, la primera unidad que los niños son capaces de segmentar. Por este motivo, la lectura se realiza fundamentalmente en sílabas.

- b. En el segundo nivel, el niño desarrolla un tipo de **lectura vacilante** caracterizada por la repetición de una parte o la totalidad de la palabra leída. Esta forma de leer suele presentarse incluso una vez que se ha logrado la lectura fluida, cuando el lector se enfrenta a palabras extensas o poco frecuentes. Esta etapa consiste en la automatización del proceso lector, a partir de la memorización de la forma global de las palabras (ortográfica) que se han leído con mayor frecuencia.
- c. El tercer nivel, muestra una **lectura corriente**, que se corresponde con un modo lector fluido. El niño ya ha logrado realizar la conversión grafema-fonema de forma precisa, ensambla correctamente los sonidos, lee palabras completas y lo hace a una velocidad adecuada. Además, ha logrado un mayor registro de representaciones ortográficas de las palabras y puede recuperarlas más rápidamente. La lectura se ha automatizado y, por lo tanto, el niño dispone de más recursos para comprender el contenido de lo que lee.
- d. El cuarto nivel, se caracteriza por la **lectura expresiva**, que tradicionalmente se considera como sinónimo de lectura prosódica. En esta fase el niño no solo ha logrado leer de forma corriente, sino que lo hace con adecuada expresividad. Esto significa que su lectura refleja una correcta entonación, velocidad, acentuación y realización de pausas. Todos estos aspectos favorecen el almacenamiento de la información durante la lectura y, por lo tanto, mejoran la comprensión de lo leído.

El desarrollo evolutivo de la lectura, como se ha visto, atraviesa diversas fases que no son lineales, que van desde la decodificación hasta la fluidez y la expresividad. Sin embargo, la caracterización descripta no contempla aspectos evolutivos del uso de las variables prosódicas en todas las etapas, como ser el uso diferenciado de las pausas, el nivel de aprendizaje de los diversos patrones acentuales y de entonación, así como la evolución del ritmo y la velocidad lectora. La incorporación de estos elementos en el encuadre de trabajo con lectura es deseable, para fortalecer de una manera más explícita, tanto los aspectos expresivos como temporales de la lectura. Para ello, es necesario repensar y organizar la planificación de forma que estos contenidos se incorporen de manera integral y sistemática a la propuesta didáctica de trabajo.

La lectura en voz alta como viabilizadora de contenidos transversales: reflexiones sobre el encuadre didáctico

El éxito del trabajo sistemático con la lectura en voz alta depende de varios factores y su abordaje didáctico requiere incluir consignas de lectura que incorporen actividades para un trabajo integral y de complejidad creciente, que involucre tanto la ejercitación de las variables prosódicas como la lectura de diversidad de textos. Por lo tanto, se recomienda que, antes de optar por una planificación que priorice la lectura en voz alta como forma de trabajo y monitoreo de los aprendizajes, los docentes se cuestionen algunos puntos importantes. Estos se pueden dividir en aspectos teóricos y prácticos. Los primeros tratan sobre la concepción de enseñanza

y aprendizaje y el rol del docente en esta tarea. Los segundos se refieren a la incorporación de la lectura en voz alta en la planificación de manera transversal en todas las áreas del conocimiento y a la importancia de la selección variada de textos para el trabajo.

La elección consciente del trabajo con lectura en voz alta implica que el docente como profesional del campo educativo se plantee qué sentido tiene incorporar estas actividades en relación a sus objetivos de enseñanza y su estilo de trabajo. Una de las grandes ventajas de la incorporación de la lectura en voz alta implica un fortalecimiento de la participación de todos los actores del aula. Esto significa priorizar una modalidad cooperativa de aprendizaje, en la que la voz de los estudiantes tenga un lugar preponderante y, por lo tanto, aumente su nivel de protagonismo y participación. Es deseable que en el correr del año el docente vaya dejando paulatinamente de ser el modelo lector para que ese rol circule dentro de la clase a partir de la motivación por la tarea, de los procesos de autorregulación grupal y de los avances en la metacognición. En ese sentido, el docente debe considerar qué tipo de acuerdos y compromisos impulsará en el aula para poder fomentar el empoderamiento de los participantes. Por ejemplo, será preciso definir qué tipo de estrategias se utilizarán para la construcción de un espacio de confianza en el aula donde los errores sean considerados oportunidades de aprendizaje y donde la retroalimentación provenga, tanto del docente como de los pares.

La incorporación sistemática de actividades de lectura en voz alta puede realizarse sin desviarse demasiado de una planificación basada en la lectura silenciosa. Sin embargo, priorizar la lectura oral como práctica sistemática tendrá repercu-

siones en el ritmo y la cantidad de actividades que se puedan desarrollar. Por lo que se recomienda evaluar cómo la incorporación de esta modalidad didáctica puede impactar en el cumplimiento de los requerimientos curriculares. De todos modos, tanto los beneficios cognitivos relativos a la comprensión de textos, como los de una modalidad de trabajo de participación activa ameritan que el docente se plantee su incorporación en la planificación anual.

Desde el punto de vista práctico, para incorporar de manera transversal la lectura en voz alta en el aula, Rasinski et al. (2010) destaca la importancia de una selección de textos que genere entusiasmo y ánimo en los lectores, considerando elegir textos que resulten desconocidos y novedosos para los niños. Asimismo, propone conectar los textos seleccionados con aquello que se está enseñando en el aula e involucrar a los alumnos en espacios de construcción de significado y comprensión de los textos leídos. Este último aspecto es esencial y debe tornarse un complemento de todas las actividades de lectura. Para ello, luego de leer un texto en voz alta se busca generar diálogo en torno a lo que dice, lo que se entendió y lo que no. El debate sobre los diferentes significados permite encontrar temas nuevos en los que el grupo puede seguir investigando para ampliar sus conocimientos. El desafío de los docentes es, nuevamente, convertir el aula en un espacio de práctica sistemática de la lectura en voz alta incorporándola en las tareas de la semana como parte de la rutina y en el marco de diferentes asignaturas. Con el objetivo de poder comenzar a pensar en estos aspectos se presentan a continuación diversas técnicas de trabajo con lectura en voz alta que han probado ser eficaces en la literatura científica.

Panorama internacional sobre formatos de trabajo con lectura en voz alta

Esta sección sintetiza investigaciones que explican diversos procedimientos y metodologías efectivas para el desarrollo de la lectura fluida, tanto en el aula como en la clínica. La mayoría de estos planes de intervención recurren a la lectura en voz alta asistida y modelada como las prácticas lectoras más efectivas (Kuhn & Stahl, 2000). La lectura modelada es una forma de trabajo colaborativo cuyo principal objetivo es que el estudiante imite un modelo lector. A diferencia de la lectura repetida asistida, la retroalimentación no interrumpe la actuación del estudiante menos avanzado. Por lo tanto, se le permite al lector leer todo el texto y las explicaciones de los errores cometidos se realizan mediante la comparación, implícita o explícita, entre la lectura modelada y su repetición. Si bien la gran mayoría de los estudios que describen estas técnicas han sido realizados con estudiantes de enseñanza primaria, también son conocidos algunos resultados más recientes (Paige, 2012) que indican los beneficios de trabajar con población adolescente.

Las investigaciones que describen la metodología de trabajo con lectura modelada hacen énfasis en la importancia de que un lector experimentado muestre a los lectores que se inician los aspectos pragmáticos de la lectura. Entre ellos se destacan la expresión del humor, diversas intenciones y actitudes comunicativas que presenta el texto de acuerdo a sus variedades discursivas (Trelease, 2001). Estos estudios muestran que se han obtenido buenos resultados en las intervenciones modeladas (Lee & Yoon, 2017) y asistidas (Ferrada & Outón, 2017) para mejorar las habilidades de lectura en voz alta.

La lectura asistida ha sido utilizada principalmente con estudiantes disléxicos para entrenar el reconocimiento de los patrones sonoros a partir de la lectura repetida de palabras, enunciados y textos (Adams, 1990). Su aplicación en niños con

déficit atencional muestra que les ayuda a mejorar el reconocimiento de palabras aisladas, la prosodia y el rendimiento en lectura de palabras por minuto (Kuhn, 2005). En niños que tienen un rendimiento normal, las investigaciones afirman que la lectura asistida tiene un gran potencial como práctica para automatizar los procesos de reconocimiento de palabras, aspecto imprescindible para lograr la fluidez lectora (Rasinski et al., 2011) y, por consiguiente, mejorar la comprensión del texto (Kuhn et al., 2010).

A continuación se reportan, en primer lugar, las técnicas de trabajo más utilizadas en los modelos de apuntalamiento del desarrollo de la lectura en voz alta y, en segundo lugar, se reportan diversos planes de intervención de lectura modelada apoyada en los textos. La idea es que a partir de esta síntesis los lectores de esta Guía puedan tomar ideas para su aplicación práctica. Asimismo, estos abordajes son la base para el desarrollo de los ejercicios que se proponen en la segunda parte de este trabajo.

Descripción de diversas técnicas de trabajo en lectura en voz alta

Técnicas de lectura asistidas y modeladas

La lectura repetida asistida es un método colaborativo entre un lector experimentado y uno novato. El trabajo consiste en la retroalimentación de los errores de lectura que le hace un docente o estudiante avanzado al que recién se inicia o tiene más dificultades. Este apoyo permite al lector corregir su lectura mediante la repetición de las partes en las que tiene error y así mejorar su técnica de lectura.

Una recomendación que se puede hacer para que la práctica de lectura repetida y asistida se vuelva más eficaz es que al final de la lectura ambos lectores hagan una evaluación conjunta y destaquen los progresos y aspectos a mejorar. Se aconseja dejar un registro por escrito para poder planificar nuevas sesiones de lectura enfocadas en la mejora de las dificultades señaladas en el texto. Esto ayuda a visualizar la mejora en el desempeño y contribuye a la motivación de los estudiantes.

Los maestros y los estudiantes más expertos tienen un rol fundamental modelando la lectura en voz alta de los alumnos con menos experiencia. Se ha demostrado que los estudiantes a los que se les lee poseen una mayor amplitud de vocabulario, comprenden mejor y desarrollan más la motivación e interés por la lectura en voz alta, en comparación con aquellos a los que no. Mediante este método, los maestros pueden utilizar la experiencia lectora de sus estudiantes para ir corrigiendo y pautando las mejoras que necesita su lectura para mejorar la fluidez.

Además del formato en pareja de estudiantes con diferentes niveles de experticia este tipo de técnica de lectura puede presentar algunas variaciones:

Lectura coral o grupal (Paige, 2012)

Esta técnica permite que los lectores menos fluidos se nutran de la modelización grupal. La lectura coral es una buena estrategia para comenzar a trabajar la lectura en voz alta en el aula, ya que ayuda a romper el hielo y crear identidad grupal. La técnica consiste en que el maestro y todos los estudiantes del curso leen al mismo tiempo en voz alta un texto.

Una experiencia exitosa de trabajo con esta técnica es la que propone Paige (2012) en su investigación. Allí expone un plan de intervención que consiste en un trabajo continuo de lectura coral cada día durante seis semanas. Cada semana se

lee de manera repetida el mismo texto pero todas las semanas, los días lunes, se introduce uno nuevo. Por lo tanto, al final de la experiencia los estudiantes leen seis textos diferentes de variadas disciplinas: ciencias, estudios sociales o historia, lenguaje y matemática. El tiempo promedio dedicado a la lectura era de dieciséis minutos. Los estudiantes manifestaron que este método los beneficiaba sin tener que exponerse pasando al frente ni leyendo individualmente para toda la clase (Paige, 2012). Los resultados muestran mejoras en las áreas de decodificación y fluidez.

Lectura en canon

Este método consiste en que alguien es encargado de leer un texto y el resto del grupo debe leer el texto haciendo eco. Esto significa que cuando el lector que comenzó finaliza la lectura de la primera oración, el resto del grupo comienza a leer el texto. El resultado es una lectura en canon en la que cada uno debe prestar mucha atención al texto y no confundirse con la lectura inicial. Una variante más desafiante es aquella en la que luego de que uno comienza, otro empieza al finalizar la primera oración del texto y así sucesivamente hasta que todos los estudiantes individualmente leen una oración en canon. Para esta versión hay que considerar tantos lectores como oraciones tenga el texto.

Lectura en eco (Paige, 2011)

Existen dos variantes para el desarrollo de esta propuesta. La primera es la simulación de diálogos televisivos (Koskinen et al., 1985) y, la segunda, el karaoke lector (Patel & Furr, 2011). A partir de la lectura de subtítulos de películas o de canciones se plantea una forma innovadora para practicar la lectura en voz alta.

Los programas de intervención con estas técnicas recomiendan a los docentes aportar pistas prosódicas, es decir, indicar modos de uso variado de la velocidad, el tono o el ritmo (Patel & Furr, 2011; Calet, 2013) y realizar modelizaciones en los inicios del uso de la técnica (Koskinen et al., 1985).

Teatro lector

Es una técnica que se propone para el desarrollo de la fluidez y la comprensión lectora. Rasinski (2015) lo sugiere como una herramienta eficaz debido a que, a través de ella, los lectores aprenden cooperativamente a leer, realizan lecturas repetidas y, a su vez, dan vida a las voces de los personajes de forma performática. Los lectores al actuar ponen en juego elementos prosódicos para poder dramatizar la lectura. Para la eficacia de este tipo de intervenciones se propone desarrollar planes que abarquen diez semanas en la que se exponga una dramatización semanal de textos diversos.

Lectura en parejas y lectura entre pares

Son técnicas diferentes que comparten el componente del trabajo colaborativo. Las ventajas de la cooperación entre pares son: menos rechazos por la lectura, menos errores, más auto-correcciones de errores, mayor uso del contexto y mejor uso de habilidades fonéticas (Topping & Linsay, 1992). También se destacan mejoras a nivel del relacionamiento social para lograr la cooperación, el apoyo instrumental, emocional y el manejo de conflictos. Cabe destacar que Topping y Linsay (1992) enfatizan que los niños que eligieron a sus parejas mostraron mayor cooperación social que aquellos a los que la maestra emparejó.

La lectura en parejas (Morgan, 1976) implica una asimetría en cuanto a los niveles lectores: un lector experto lee a un lector novato y viceversa. De esta manera, la lectura transcurre

de forma natural, el lector novato logra sentirse cómodo con quien oficia de tutor y solicita leer.

La lectura entre pares implica que el lector más competente comience leyendo el texto en voz alta durante 10 minutos mientras que el menos competente lo escucha para luego imitar este modelo. Luego, se cambia el turno y mientras lee el lector menos experimentado durante 5 minutos, el otro le proporciona asistencia y apoyo. Entre los ejercicios que pueden realizarse está la lectura en coro, la lectura por párrafos, páginas o enunciados, el intercalado de roles, entre otras. Esta técnica también puede utilizarse como una oportunidad para que el maestro supervise el progreso en la lectura de sus estudiantes mientras ellos se leen entre sí. Bradley et al. (2004) sugieren realizar este tipo de actividades con una frecuencia de tres veces por semana durante 35-40 minutos.

Planes de intervención de lectura modelizada apoyada en los textos

Lectura amplia (Kuhn et al., 2006)

El objetivo de la lectura amplia es que se realicen diferentes selecciones de conjuntos de textos agrupados según un grado creciente de dificultad y, por este motivo, se plantea como una técnica de largo aliento. Para ello, a lo largo del año escolar, se realizan lecturas en voz alta de diferentes conjuntos de textos, escalonados según un nivel de dificultad creciente. Esta técnica es beneficiosa, ya que también expone a los niños a una gama más amplia de vocabulario y contenido.

El enfoque de lectura amplia sigue un plan de lecturas semanal que cubre la lectura de tres textos. Los dos primeros están relacionados con las temáticas de la clase, como

geografía o historia, el tercer texto es recreativo. La primera lectura (lunes) la realiza la maestra en voz alta mientras los estudiantes siguen el texto silenciosamente y luego lo discuten en conjunto. Al otro día se retoma la lectura pero de forma coral o en parejas. Ese día se llevan como tarea la lectura en voz alta del texto fuera del ámbito escolar, para algún familiar o amigo. El miércoles y el jueves se elige otro texto y se repite el proceso. El viernes se lee un texto narrativo con diálogos a elección del docente o de los alumnos y se practica la lectura de los diferentes personajes con aquellos alumnos que quieran leer. En general, los resultados sugieren que para los estudiantes que se encuentran en el punto en el que están haciendo la transición a la fluidez, lo importante es la cantidad de textos desafiantes que lean, más que la simple repetición de textos en sí.

Lectura orientada a la fluidez

Stahl et al. (1997) proponen un encuadre áulico denominado *Lectura orientada a la fluidez* (Fluency-Oriented Reading Instruction Program, FORI) que consiste en la combinación de varias técnicas ya mencionadas: la lectura oral, la lectura coral y la lectura en parejas. Estas técnicas se utilizan como una forma introductoria para luego construir una comprensión textual conjunta. Este plan evidencia mejoras en el rendimiento de la habilidad lectora de los estudiantes en dos años por encima del curso real.

Lección oral recitada (Hoffman, 1987)

Esta técnica trabaja con la expresividad lectora. Para ello, el docente selecciona un texto que lee y, posteriormente, trabaja a partir de preguntas de comprensión general. En

una segunda instancia, el docente relee el texto por párrafos junto con los niños utilizando la técnica coral. Luego, los niños seleccionan un fragmento que desean leer y se les otorga un tiempo para que lo practiquen. Al finalizar, cada niño colectiviza la elección de su lectura y la explica al grupo. Si bien Hoffman (1987) presentó esta técnica como efectiva, no lo hizo acompañado de evidencias que lo sustentaran. Sin embargo, sí lo hicieron Reutzel y Hollingsworth (1993) que compararon el uso de esta técnica con un método tradicional de clase a la que se le dedicaron 30 minutos de intervención durante cuatro meses en niños de segundo año de primaria. De este estudio se desprende una mejora en la expresividad lectora pero no en comprensión.

El panorama presentado implicó una síntesis y, en muchos casos, la traducción de textos escritos en inglés. Por eso, si el lector está interesado en profundizar en la particularidad de los planes y las técnicas se lo invita a referirse a la bibliografía para acceder a los trabajos completos. Esta presentación es una introducción que no pretende ser exhaustiva y tiene el objetivo de mostrar al lector el alcance y la tradición del trabajo en lectura en voz alta en diversos abordajes educativos en otras partes del mundo.

La segunda parte de esta Guía, que se presenta a continuación, consiste en una propuesta de ejercicios relacionados a las variables prosódicas investigadas en el proyecto que da lugar a esta Guía. Los ejercicios se sustentan en las conceptualizaciones teóricas presentadas y, además, cuentan con un apartado teórico introductorio sobre cómo entender el concepto de acento léxico, entonación, pausas y velocidad en lectura en voz alta.

SEGUNDA PARTE

Introducción

La segunda parte de la Guía presenta la aplicación de los resultados del proyecto de investigación científica: “Desarrollo prosódico en lectura en voz alta de niños uruguayos de 8, 10 y 12 años de edad” realizada en Uruguay entre 2019 y 2021, que fue financiada por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII). Este apartado contiene actividades prácticas que se sustentan en los fundamentos teóricos y las técnicas de trabajo en contextos educativos presentados en la primera parte. Al mismo tiempo, se incorpora nuevo referencial teórico para explicar y fundamentar por qué es importante trabajar de manera evolutiva con las variables prosódicas acento léxico, pausas, entonación y velocidad con el objetivo de fortalecer el procesamiento cognitivo de la información del texto, es decir, la comprensión lectora.

El proyecto de investigación elaboró también como parte de sus resultados la Base Nacional de Indicadores de Lectura Prosódica (en prensa). Este documento describe la forma en la que los lectores uruguayos usan la velocidad, las pausas y la entonación durante la lectura en voz alta. Las actividades prácticas propuestas en esta Guía retoman algunos de los indicadores allí descriptos. Por ejemplo, la actividad 6 de velocidad presenta la tabla con los resultados de la cantidad de palabras promedio que leen los niños uruguayos en un texto narrativo y expositivo de 3.º, 5.º y 6.º año escolar. Los resultados de las pausas se presentan en la actividad 6 de ese apartado y muestran la cantidad de pausas que realizan los lectores en estos tipos de textos y niveles escolares.

Se propone una serie de actividades que ejercitan la lectura en voz alta, en general, y fortalecen, de forma específica, cada uno de los elementos prosódicos de la lectura. El texto se organiza en torno a cuatro secciones que

abordan variables de la prosodia lectora: 1. Acento léxico, 2. Pausas, 3. Entonación y 4. Velocidad. Cada sección tiene un apartado teórico introductorio en el que se define la variable, se explican sus funciones lingüísticas y se muestran resultados de investigaciones que destacan cuál es la importancia de su ejercitación para la mejora de la lectura y la comprensión textual. Luego, se presentan las actividades que ejercitan esa variable de la prosodia lectora.

El orden de presentación de las secciones responde a la forma en que las variables prosódicas afectan el significado, desde el nivel más micro hasta niveles que subsumen los anteriores. La primera variable, acento léxico, corresponde a la unidad prosódica más pequeña. La segunda, pausas, destaca la importancia de la segmentación prosódica del discurso en grupos de sentido o grupos pausales, que reflejan la sintaxis y la puntuación. En tercer lugar, entonación, abarca los niveles anteriores y, además, refleja los elementos melódicos y expresivos del lenguaje. Por último, la velocidad es una expresión del procesamiento cognitivo de la lectura y contribuye a la construcción del significado en todos los niveles anteriores de organización del discurso.

Las actividades que se incluyen en cada sección pretenden ser modélicas, eso significa que se alienta su adaptación a las secuencias didácticas planificadas por los docentes y a los planes de intervención clínica. Estas están pensadas para ser adaptadas e integradas a la enseñanza de contenidos en diversas áreas del conocimiento y están ordenadas según un criterio de complejidad creciente. De todos modos, cada actividad tiene una descripción de las metas de aprendizaje que le permiten al docente seleccionar aquellas que son más adecuadas para trabajar en el nivel que se propone.

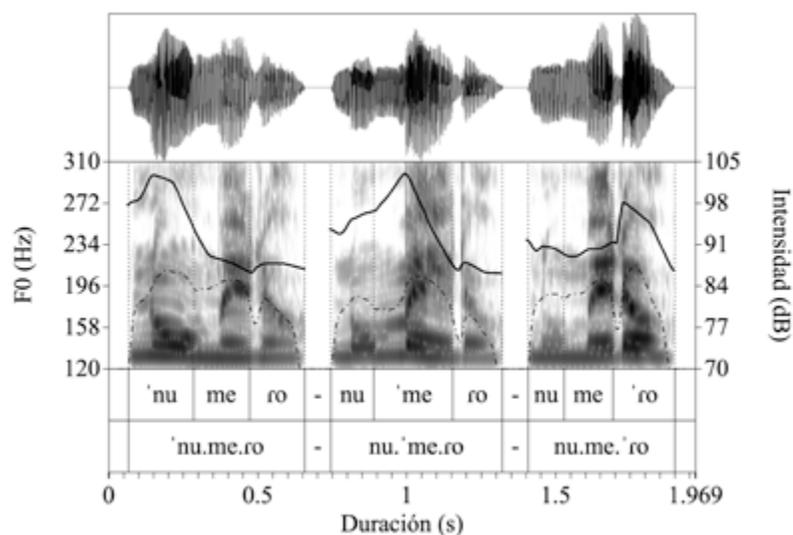
ACENTO

ACENTO LÉXICO

1.1 Definición

Una palabra puede ser concebida como una agrupación de sílabas. En esta agrupación, el esfuerzo articulatorio no está empleado homogéneamente sino que varía de sílaba a sílaba, de manera tal que una de ellas recibe relativamente mayor prominencia que el resto y es percibida como más aguda, intensa y larga. Este fenómeno se puede observar en las tres palabras representadas en el gráfico 1.1 que está a continuación.

Gráfico 1.1. Correlatos acústicos del acento léxico de español: la frecuencia fundamental (F0) está representada en la línea sólida, y la intensidad en la línea punteada y discontinua; la delimitación de cada sílaba muestra su duración.



El gráfico muestra que todas las palabras leídas contienen la misma cantidad de sílabas, pero varían en la distribución relativa de la energía acústica con la que se realizan —frecuencia fundamental (F0), intensidad y duración—. En la primera palabra, *número*, se destaca la antepenúltima sílaba. En la segunda palabra, *numero*, es la penúltima sílaba la que recibe la mayor prominencia y, en la tercera palabra, *numeró*, se destaca más la última sílaba. Esta manera de resaltar una sílaba en el cuerpo de una palabra se denomina **acento léxico** (Garde, 1972). Este fenómeno permite distinguir entre las sílabas acentuadas o tónicas, que son las que reciben la prominencia acentual, y las sílabas no acentuadas o átonas, que son las que tienen menor grado de prominencia.

Las palabras del idioma español pueden ser de tres tipos según la ubicación del acento léxico: (i) oxítono (agudo): la última sílaba es acentuada, (*numeró* /nu.me.'ro/); (ii) paroxítono (grave/llano): la penúltima sílaba es acentuada, (*numero* /nu.'me.ro/); (iii) proparoxítono (esdrújulo): la antepenúltima sílaba es acentuada, (*número* /'nu.me.ro/).

1.2 Funciones

En español, el acento léxico es de carácter flexivo y contrastivo, esto es, al cambiar la posición de la sílaba acentuada se puede incidir en la diferenciación de significados, como se ha visto no es lo mismo *número*, que *numero* ni que *numeró*. Por este motivo, durante la lectura de textos, es necesario prestar especial atención al patrón acentual de las palabras para una correcta pronunciación, ya que si el acento se omite o se cambia de lugar la palabra pierde o cambia su significado original.

El acento léxico también cumple una función demarcativa y rítmica en la lectura. En español, todas las palabras en su pronunciación aislada manifiestan alguno de los tres patrones

acentuales mencionados arriba (Gil Fernández, 2007). Sin embargo, en la cadena hablada, así como en la lectura en voz alta, solo las palabras de contenido (nombres, adjetivos, verbos, adverbios y pronombres) mantienen su patrón acentual, mientras que las palabras funcionales o gramaticales (artículos, conjunciones y preposiciones) suelen ser no acentuadas. Para explicar este fenómeno se analiza el siguiente ejemplo:

- a. *Mandáselo a la dirección de mi abuela* (oración)
- b. /man.'ða.se.lo.a.la.ði.rek.'sjon.ðe.mi.a.'βwe.la/ (transcripción fonológica, indicada entre barras oblicuas, en la que el signo ' indica que la sílaba es acentuada y el signo . indica la separación de sílabas)

Si todas las palabras del ejemplo se pronuncian de manera aislada (*manda, se, lo, a, la, dirección, de, mi, abuela*) las nueve son acentuadas. Sin embargo, cuando se usan conjuntamente en la oración, solamente las palabras de contenido (*mandáselo, dirección y abuela*) mantienen su patrón acentual original y las palabras funcionales (*se, lo, a, la, de y mi*) se perciben como no acentuadas o átonas.

Al conjunto formado por una palabra tónica y cualquier número de palabras átonas que le preceden se las conoce, en lingüística, como **grupo tónico** o **palabra fonológica**, por ejemplo, en este caso: *de mi abuela* /ðe.mi.a.'βwe.la/ es uno de los tres grupos tónicos de la oración. Asimismo, esta agrupación de palabras mantiene una alta correlación con las diversas unidades de sentido; al punto que un lector eficiente no realiza una pausa entre ellas¹.

La lectura en voz alta también requiere que el lector reconozca las sílabas acentuadas con el fin de anclar los movimientos tonales en ellas, esto es, la inflexión de la frecuencia fundamental

(FO) que se inicia en la sílaba tónica y el pico de este movimiento puede encontrarse en ella o en la postónica. Este fenómeno se puede observar en el gráfico 3.1 de la sección de la entonación.

En síntesis, es de vital importancia el manejo del acento léxico en la lectura, puesto que este fenómeno prosódico tiene valor distintivo y, además, constituye un elemento fundamental en la estructuración rítmica, entonativa y semántica del texto.

1.3 Acento léxico y acento ortográfico

Se ha de distinguir entre el acento léxico y el acento ortográfico. El primero es un fenómeno fónico y el segundo es un hecho que pertenece al plano de la convención cultural de la escritura. En español, no siempre se puede establecer una relación biunívoca entre ellos. Por ejemplo, uno puede caer en la falsa creencia de que si la palabra escrita no contiene alguna sílaba marcada con tilde (*belleza, nube, espectacular*), no tiene acento léxico. Cabe recordar que toda palabra de contenido, independientemente de si lleva tilde o no, tiene su propio patrón acentual. Por ello, se recomienda realizar actividades didácticas para que los estudiantes puedan tomar conciencia del fenómeno fónico del acento léxico y su relación con el acento ortográfico y que, también, puedan reconocer que todas las palabras de contenido en español responden a un patrón acentual.

En la sección previa, se ha mencionado que en la lectura del texto, las palabras funcionales no suelen ser acentuadas. Sin embargo, estas partículas gramaticales pueden estar acentuadas en el discurso oral cuando se realiza una pronunciación enfática, sobre todo, para mostrar intenciones pragmáticas de los hablantes o lectores. Por ejemplo:

1. Para ampliar esta información leer el apartado teórico 2.1 de Pausas, específicamente, la clasificación de Gil Fernández (2007) de las secuencias de palabras o unidades de sentido que no pueden tener pausas.

- c. —Dejo las llaves acá porque este es **EL** lugar de las llaves, ¿está claro?

En el ejemplo (c) el hablante realiza un énfasis al pronunciar la partícula *el* porque quiere resaltar que ese es el lugar y no otro.

1.4 Acento léxico en la lectura en voz alta

Los estudios en la lectura de palabras aisladas en español (Gutiérrez-Palma, 2005) y en la lectura de textos en inglés (Schwanenflugel & Benjamin, 2017) demuestran que la realización del acento léxico está relacionado con el nivel de comprensión y fluidez lectora. En inglés, se ha mostrado que los lectores poco competentes evitan la distinción acentual entre palabras funcionales y de contenido (Brazil, 1992) y acentúan de la misma manera ambos tipos de palabras. Sin embargo, un lector competente evita la lectura palabra-por-palabra e integra la secuencia de elementos léxicos en agrupaciones como el grupo tónico o palabra fonológica. Por eso, el análisis de estos grupos permite evaluar el alcance de la automatización discursiva más allá de las palabras aisladas (Lord et al., 2009; Weber, 2006). En el ámbito de la adquisición de la lectura de textos en español queda por explorar cómo los niños realizan acústicamente el acento léxico y cómo distinguen entre palabras funcionales y de contenido. Sin embargo, en toda planificación didáctica de la prosodia lectora se deben incluir actividades sobre el acento léxico, puesto que las investigaciones concluyen en que es un pilar fundamental en la organización prosódica del ritmo lector.

Jugamos a alargar la sílaba tónica

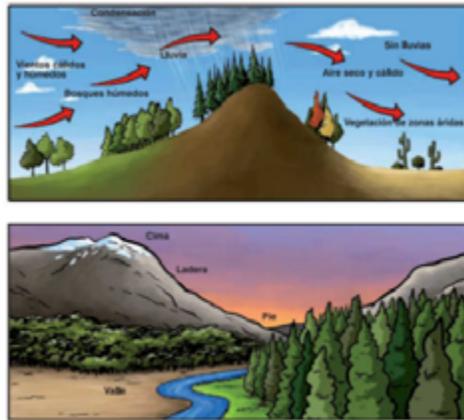
Meta de aprendizaje:

Identificar la sílaba tónica de palabras aisladas y ejercitar su producción utilizando el alargamiento silábico para marcarla.

Procedimiento:

- Realiza un listado de palabras reales o inventadas a partir de un texto que se esté trabajando en clase.

A continuación, por ejemplo, se presentan dos imágenes extraídas del capítulo sobre Biomas del “Cuaderno para leer y escribir en quinto” (ANEP, 2016).



Las palabras extraídas tienen la ventaja que formarán parte del vocabulario utilizado para trabajar y comprender el tema Biomas. Por ejemplo:

vientos	húmedos	cálidos	bosques	lluvia
cima	condensación	ladera	vegetación	áridas

- Para iniciar el ejercicio deben reconocer primero la sílaba tónica de cada una de las palabras.
- Explica a los estudiantes que ahora deberán leer las palabras alargando la sílaba tónica. Si los estudiantes no entienden cómo lo deben hacer se les puede indicar cómo alargarlas a través de una lectura modelada.
- Asigna palabras individualmente o en pequeños grupos y lean en voz alta.
- Cuando todos hayan leído una vez, inicia una segunda ronda, si lo crees necesario. Se continúa la actividad hasta que sean leídas todas las palabras.

Recomendaciones:

- Este tipo de actividades se pueden realizar a partir de la lectura de palabras, enunciados o textos.
- Para ampliarlas se pueden entregar los textos con palabras estratégicamente subrayadas para que el estudiante pueda realizar el ejercicio de lectura en voz alta de manera autónoma.
- El docente puede realizar retroalimentación de cómo cada estudiante ha desarrollado la tarea, pero también lo puede hacer otro compañero para que todos los estudiantes puedan ejercitar la retroalimentación y así ampliar sus estrategias metacognitivas.

Acento léxico y tipos de palabras

Meta de aprendizaje

Identificar gráficamente y clasificar palabras según su patrón acentual. Utilizar palabras similares pero que difieren en su acentuación para introducir el concepto de que el acento léxico no está relacionado solamente con el tilde y para reflexionar sobre el valor de la prominencia acentual para cambiar el significado de algunas palabras.

Procedimiento

- a. Para iniciar el ejercicio entrega a los estudiantes [la siguiente hoja impresa](#) en la que se explica de forma gráfica el patrón acentual para cada tipo de palabra: esdrújula, grave y aguda. El círculo grande representa la sílaba tónica y los pequeños círculos, las átonas.



- b. Ejemplifica a partir de palabras del entorno los tipos de patrones acentuales, por ejemplo, pueden armar una lista de objetos presentes en el salón de clase.

Por ejemplo: “Brújula”, “Cuaderno”, “Pizarrón”



- c. Luego divide a los estudiantes en subgrupos y entrégales listas de palabras, tomadas del [cuadro disponible aquí](#), para que las clasifiquen según su patrón acentual.

Estas palabras son muy similares y se diferencian únicamente por su acentuación.

cálculo	calculo	calculó
pacífico	pacifico	pacificó
ánimo	animo	animó

- d. Una vez que las hayan clasificado pueden corregir el ejercicio y reflexionar sobre el efecto del cambio de acentuación léxica en estas palabras. Se recomienda aprovechar el intercambio para enfatizar en el hecho de que el acento léxico no se relaciona en todas las palabras con el tilde.

Recomendaciones

- Para este tipo de ejercicios puedes realizar tu propio listado o crear palabras inventadas para que los estudiantes reconozcan el valor léxico del acento.
- Se pueden secuenciar las actividades de acuerdo al momento evolutivo de los estudiantes y trabajar los patrones acentuales de forma aislada.
- Se sugiere el trabajo en pequeños grupos porque permite la supervisión y evaluación entre pares.

Que el tilde no te confunda. Elige la palabra correcta

Meta de aprendizaje

Observar y corregir los errores acentuales que aparecen en el texto seleccionado para reflexionar sobre el valor del acento léxico en el significado de las palabras y el texto en general.

Procedimiento:

- a. Antes de iniciar el ejercicio, mira el video del monólogo de Daniel Rabinovich del espectáculo Grandes Hitos, realizado en el teatro Coliseo (marzo, 1995) junto con los estudiantes. Puedes buscarlo en [Youtube](#) como “Les Luthiers, juegos de palabras” o “Monólogo de Rabinovich”.

La característica más notoria de este monólogo es que la lectura la realiza un personaje que siempre se equivoca al leer la sílaba tónica, aspecto que genera un efecto humorístico.

- b. Para iniciar el ejercicio se presenta a los estudiantes [el texto que transcribe parte del monólogo](#) para que completen los espacios en blanco optando por la palabra que está correctamente acentuada.
- c. Escribe las palabras en el pizarrón para analizar el acento y reflexionar sobre cómo cambian los significados cuando dos palabras que se escriben igual se leen con acentos distintos:

ilustra	ilustrá
---------	---------

Recomendaciones

- Puedes realizar este ejercicio con cualquier texto que incluya palabras iguales que se diferencian en su significado cuando se cambia la sílaba tónica.
- Como tarea de escritura, puedes pedir a los estudiantes que realicen la reescritura del texto sin errores de puntuación y escrito con las palabras correctas a partir de la siguiente consigna: ¿Cómo sería el texto original que debía leer Rabinovich?

El ritmo en un romance

Meta de aprendizaje

Observar y reflexionar sobre cómo el patrón acentual influye en la construcción del ritmo de un romance.

Procedimiento

- a. Lee el [fragmento de *Romance gitano* de Federico García Lorca](#) junto con los estudiantes utilizando una dinámica de lectura modélica en voz alta.
- b. Pídeles que separen todas las palabras en sílabas y que reconozcan las sílabas tónicas.

Ver / de / que / te/ quie/ ro / ver / de

- c. Solicita a los estudiantes que lean uno a uno los versos exagerando en la lectura la sílaba tónica de cada palabra.
- d. Pregunta ¿cuál es el efecto que generan los acentos léxicos en el verso?
- e. Realiza una puesta en común y reflexiona sobre los lugares que ocupa el acento en este tipo de construcciones poéticas y cómo el ritmo se construye a partir de las regularidades acentuales y métricas del texto.

Recomendaciones

- La regularidad del acento se puede encontrar en canciones y poemas con regularidad métrica y rítmica. También puedes trabajar con este tipo de textos.
- La canción de Chico Buarque *Construcción* posee una regularidad acentual aguda al principio de cada verso y esdrújula al final. Este texto permite reflexionar sobre el impacto de la regularidad acentual en la construcción del ritmo del texto.
- Puedes trabajar en dupla con el profesor de música para ampliar la calidad de la intervención.

Poesía de cabo roto

Meta de aprendizaje

Reflexionar sobre la rima y la regularidad métrica para desarrollar la conciencia del acento léxico en un poema de “*cabo roto*”.

Procedimiento

- a. Organiza al grupo en subgrupos y lee [el texto *Niña búho de Raúl Vacas*](#) junto con ellos utilizando una dinámica de lectura modélica en voz alta.
- b. Pregúntales qué sucede al final de cada verso e invítalos a reflexionar sobre el significado de *verso de cabo roto*.
- c. Solicita que recuperen las sílabas faltantes de cada verso.
- d. Realiza una actividad de lectura en voz alta para que los estudiantes perciban las diferencias con el texto inicial.
- e. Realiza una actividad de lectura repetida o coral.
- f. Si has trabajado rima, o es un conocimiento que los niños ya manejan, analiza la rima de una de las estrofas y reflexiona sobre el valor del acento en la rima. Para ello, puedes pedir a los estudiantes que separen en sílabas las palabras y que señalen la sílaba tónica de la última palabra de cada verso.

Recomendaciones

- Una variación lúdica para introducir en el ejercicio es crear un código corporal con las sílabas átonas (golpe en las palmas) y las sílabas tónicas (golpe en las piernas). Por ejemplo, para la palabra fortuna:

For (palmas), *tu* (piernas), *na* (palmas).

- Adapta el ejercicio al nivel de los estudiantes. Según el grado escolar, solicita que escriban grande la palabra acentuada, que luego las recorten, las separen en sílabas y coloquen la sílaba acentuada.

Descifrando jitanjáforas

Meta de aprendizaje

Reflexionar acerca de la regularidad acentual y el proceso de creación léxica en un poema (jitanjáfora) con rima para fortalecer la conciencia acentual.

Procedimiento

- Lee [el texto *Niña de alto vuelo de Raúl Vacas*](#) junto con los estudiantes utilizando una dinámica de lectura modélica en voz alta.
- Reflexiona con los estudiantes sobre la presencia de las palabras inventadas y su regularidad acentual:
 - invítalos a reconocer cuáles son las palabras inventadas de cada estrofa.
 - analiza cómo son los cambios acentuales que sufren las palabras cuando se les agrega una partícula final para que puedan rimar en el texto. Puedes utilizar el siguiente ejemplo y las siguientes preguntas disparadoras:

Palabra inventada	Palabra real
azafática	azafata

- ¿De qué palabra deriva la palabra “azafática”?
- ¿Qué clase de palabra (esdrújula, grave o aguda) es la palabra original? ¿A qué clase cambia la palabra inventada cuando se agrega el sufijo “-ica”?
- Sucede esto con todas las palabras inventadas del texto?

- Planifica una serie de ejercicios con las palabras acentuadas, por ejemplo, que las clasifiquen en agudas, graves o esdrújulas; que las lean usando el código corporal sugerido en las recomendaciones de la Actividad 5 de Acento léxico, entre otras.

Recomendaciones

- Organiza al grupo en subgrupos y asigna una estrofa del texto a cada uno. Solicítales que ensayen su lectura en voz alta hasta que puedan leerla sin errores.
- Realiza una dinámica de lectura en voz alta por subgrupos de modo tal que el texto sea leído varias veces en voz alta.
- Otro texto que posee jitanjáforas es *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carrol o puedes encontrar un proceso similar en *Glíglíco* creado por Julio Cortázar en el capítulo 68 de *Rayuela*.

Leemos y creamos trabalenguas

Meta de aprendizaje

Desarrollar la conciencia del acento léxico y reflexionar sobre sus efectos en la construcción de la rima a través de la lectura y creación de trabalenguas.

Procedimiento

- Realiza una selección de trabalenguas.
- Trabaja junto con tus estudiantes el significado de la palabra trabalenguas como un conjunto de palabras o locuciones que son difíciles de pronunciar por distintos motivos: parecido fonético, palabras largas y difíciles de pronunciar, repetición de palabras similares pero que se diferencian en una o dos letras y que aparecen de forma contigua en el enunciado.
- Preséntales los trabalenguas en una hoja para que comiencen a leerlos en voz baja.

Por ejemplo:

Pancha plancha con cuatro planchas.
¿Con cuántas planchas plancha Pancha?

La institutriz Miss Tres- tros ha pegado un gran trapiés,
por subir al treinta y dos en lugar de al treinta y tres.

Se sienta el que tiene sesenta,
se sienta el que se encuentra cansado.
Si sientes que tienes sesenta,
el asiento te has ganado.

- Practiquen la lectura en voz alta de los trabalenguas.
- Observa y analiza junto con ellos: ¿cuáles son las palabras que riman?, ¿qué sonidos se repiten?, ¿qué palabras son similares?, ¿las palabras similares tienen las mismas sílabas acentuadas?, ¿qué grupos de consonantes son difíciles de leer?
- Invítalos a crear un trabalenguas a partir de una palabra que ellos seleccionen. Recuérdales que para crear un trabalenguas deberán tener en cuenta la repetición de sonidos o locuciones. Para esto pueden utilizar diversas estrategias:
 - Alteraciones que se producen a partir de la repetición sistemática de sonidos.
 - Palabras similares que se diferencian por una letra pero que mantienen la misma sílaba acentuada.
 - Uso de palabras que contengan consonantes que puedan generar confusiones al ser articuladas como “nt”, “nd” y “nv” o “ch”, “s” y “ll”, entre otros.
- Cuando hayan escrito sus trabalenguas, invítalos a leerlos en voz alta para todos.

Recomendaciones:

- La lectura de trabalenguas es un ejercicio muy recomendado para desarrollar la conciencia fonológica, en general.
- Puedes jugar a crear trabalenguas o leer diferentes trabalenguas ordenados por nivel de dificultad.
- Puedes crear trabalenguas a partir de textos en prosa utilizando este recurso de creación de rimas con palabras inventadas.

PAUSAS

PAUSAS

2.1 Definición

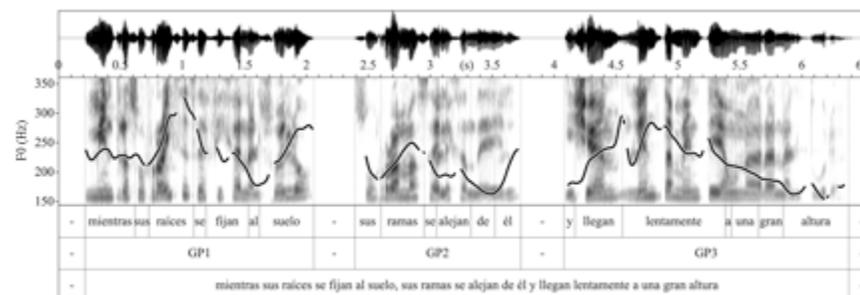
El acto de hablar o leer en voz alta se puede concebir como una actividad fonética que consiste en la realización de una cadena de sonidos. En la producción de los sonidos se usa el aire proveniente de los pulmones, que luego experimenta transformaciones en el proceso de fonación —en la cavidad glótica— y en el proceso de articulación —en las cavidades supraglóticas, es decir, en la cavidad oro-nasal—. Cuando los hablantes/lectores interrumpen temporalmente de manera voluntaria el flujo del aire respiratorio se produce lo que se denomina una pausa (Gil Fernández, 2007). Es preciso señalar que en español hay una serie de sonidos oclusivos y africados /p t k tʃ/ que en su articulación contienen silencio como parte inherente de su realización; este silencio de los sonidos no debe considerarse como pausa.

Las pausas se pueden observar durante el habla pero también se pueden analizar mediante softwares que muestran gráficamente las señales acústicas. Si se observa a continuación el gráfico 2.1 los espacios en blanco indican la interrupción temporal de la actividad fonoarticulatoria. El gráfico representa la oración *Mientras sus raíces se fijan al suelo, sus ramas se alejan de él y llegan lentamente a una gran altura* leída por un lector que utilizó tres grupos pausales o grupos fónicos —cadenas de sonidos o fragmentos de texto producidos entre dos pausas—:

- (i) mientras sus raíces se fijan al suelo
- (ii) sus ramas se alejan de él
- (iii) y llegan lentamente a una gran altura.

1. Estos sonidos son la realización de las letras “p”, “t”, “c”, “k”, “q” y “ch”.

Gráfico 2.1. Pausas (-) y grupos pausales (GP)



Desde el punto de vista lingüístico, las pausas se pueden clasificar en gramaticales y agramaticales. Las primeras, son usadas de manera intencional para marcar las fronteras sintácticas y discursivas y así estructurar las unidades de sentido en el texto. Las segundas, son aquellas que se escapan del control voluntario de la planificación del hablante y rompen la integridad de las unidades sintácticas o de sentido: por ejemplo, si un niño lee “los # árboles # verdes de la montaña son grandes” (donde el numeral representa las pausas realizadas en la lectura) se pueden reconocer dos pausas agramaticales que interrumpen la unidad de sentido “los árboles verdes”. Gil Fernández (2007) presenta una lista de secuencias de palabras del español que se deben producir de manera unida y no pueden ser separadas con una pausa entre ellas:

- el artículo y el nombre (*los árboles*),
- un nombre y un adjetivo (*árboles verdes*),
- un adjetivo y un nombre (*viejo amigo*),
- un verbo y un adverbio (*corre rápido*),
- un adverbio y un verbo (*no duerme*),
- un verbo y un pronombre átono o clítico (*se lo dijo*),
- un adverbio y un adjetivo (*mal pensado*),

- un adverbio y otro adverbio (*bastante bien*),
- los componentes de las formas verbales compuestas (*había cerrado*),
- los componentes de las perífrasis verbales (*se echó a llorar*),
- la preposición con su término (*a la casa*).

Esta lista de secuencias de palabras que no deben ser separadas durante la lectura oral podría ser planteada como una meta de aprendizaje. Durante la evolución de la prosodia lectora una correcta secuenciación es un indicador de automaticidad y precisión en la producción de unidades lingüísticas más allá de las palabras aisladas. Al mismo tiempo, es expresión del nivel de desarrollo de la conciencia sintáctica que se puede observar y evaluar a partir de la lectura de textos. Cabe señalar que no es el número total de pausas sino la proporción de pausas intrusas o agramaticales las que deben ser el centro de preocupación didáctica. Un lector adulto tiene menos de 3% de pausas atípicas en su lectura (Wang et al., 2010). Por esta razón, es que se aconseja que durante la escolarización los niños realicen tareas de conciencia sintáctica y discursiva en la lectura para que vayan reduciendo la cantidad de pausas agramaticales y manejen mejor la recuperación de las unidades de sentido.

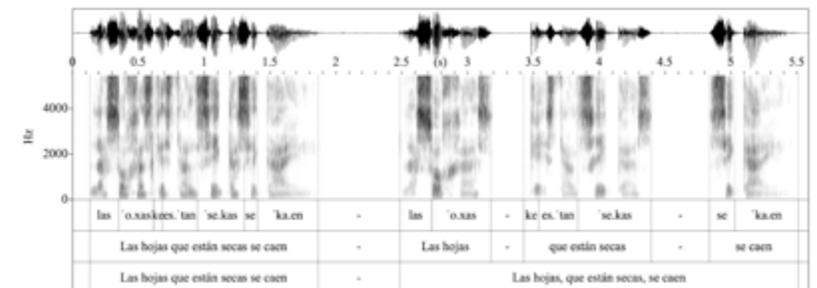
2.2 Funciones

Los lectores usan las pausas para señalar la organización sintáctica del texto, el empaquetamiento semántico o informativo, la planificación y la organización discursiva del texto. Esta forma de organizar el discurso se puede observar claramente en la diferencia de duración de las pausas cuando marcan diversas unidades de sentido. Por ejemplo, las pausas interpárrafo —que marcan las fronteras entre dos párrafos— son más largas que las pausas inte-

renunciados —que señalan las fronteras entre dos enunciados—, y estas últimas, a su vez, son más largas que las pausas intraenunciado —que marcan las fronteras entre diferentes unidades sintácticas al interior del enunciado—. De esta manera, el lector usa las pausas para agrupar las palabras en grupos fónicos o pausales con el fin de reconstruir las unidades de sentido del texto. En español, estos grupos suelen ser de ocho sílabas (Gil Fernández, 2007). Por lo tanto, un lector eficiente debería leer el texto con una extensión promedio de grupos pausales de ocho sílabas.

Las pausas también son esenciales para alterar de manera intencionada el significado de un enunciado. Por ejemplo, en el gráfico 2.2, se muestra la lectura de dos oraciones subordinadas adjetivas: la primera oración, *Las hojas que están secas se caen*, es de tipo especificativo —significa que caen solo aquellas hojas que están secas— y por eso se realiza sin pausas; mientras que en la segunda, *Las hojas, que están secas, se caen*, es explicativa —significa que caen todas las hojas— y está realizada con dos pausas. En este caso se puede ver claramente cómo la realización de las pausas puede cambiar el sentido del enunciado.

Gráfico 2.2. Ausencia o presencia de pausas para realizar oraciones subordinadas especificativas y explicativas. Las pausas se observan en los espacios blancos del gráfico y están señaladas en el texto con guion (-).



rante la lectura el lector varía el número de pausas dependiendo de la carga cognitiva del texto. Por ejemplo, se usa una mayor cantidad de pausas en la lectura de un texto difícil —que contiene palabras poco frecuentes y largas, oraciones complejas, o que se corresponde a un género discursivo poco familiar como el expositivo o argumentativo— que en uno fácil —que contiene palabras frecuentes y cortas, oraciones simples y poco extensas, o que se corresponde a un género discursivo familiar como el narrativo—. Una lectura con un elevado número de pausas suele reflejar vacilación, inseguridad y falta de fluidez, y redundante en problemas de comprensión lectora. Una lectura con un escaso número de pausas (acompañado de alta velocidad lectora), en cambio, puede indicar nerviosismo o insuficiente atención como para recuperar e integrar las unidades de significado del texto.

Otro de los usos más extendidos de la pausa es el que se corresponde con la función retórica. Durante la lectura, el lector puede manipular intencionalmente los silencios para generar efectos en el auditorio, como ser, crear suspense. También puede utilizarlas para crear expectativa o para destacar algún contenido semántico que le resulte relevante, como sucede en discursos políticos. Estas funciones corresponden a aspectos interpretativos de la lectura, que se han referido en el marco teórico como prosodia enfática. Ellos dependen eminentemente del procesamiento inferencial que pone en escena el lector durante su lectura oral y que no necesariamente aparecen como indicaciones en el texto. Sin embargo, ejemplos claros de cómo actuar determinados aspectos del texto se pueden encontrar en las acotaciones de las obras de teatro.

2.3 Pausas sonoras

Las pausas no siempre son vacías (silenciosas), sino que pueden ser también llenas (de partículas sonoras) como [e:], [m:] o de ítems léxicos como *este*. Las pausas llenas son características del lenguaje oral porque ayudan al hablante en su procesamiento cognitivo en la planificación del habla, generan sensación de fluidez verbal y facilitan la conservación del turno de habla. Sin embargo, su uso en la lectura oral puede ser signo de una etapa inicial de desarrollo lector; de hecho, es bien escaso el uso de pausas sonoras en lectura oral experta.

2.4 Pausas en la lectura en voz alta

La cantidad de pausas que usa un lector puede variar según la dificultad del texto, su nivel escolar o las características de su desarrollo cognitivo. En estudios sobre estudiantes de escuela secundaria, se ha concluido que el texto expositivo es leído con mayor número de pausas que el narrativo (Álvarez-Cañizo et al., 2020). En estudios sobre niños de escuela primaria, se ha observado que a medida que avanza la edad escolar o el nivel lector disminuye la cantidad total de pausas, su duración y la proporción de pausas agramaticales (Jordán et al., 2019). Asimismo, se ha encontrado que los niños con trastorno específico del lenguaje (TEL) o con dislexia, en comparación con los niños con desarrollo típico, usan pausas más largas y mayor cantidad de pausas atípicas —pausas que no están indicadas por signos de puntuación (pausas interpalabra e intrapalabra)—, lo cual indica dificultad de acceso a la estructura sintáctica y semántica del texto para su comprensión (Suárez-Coalla et al., 2016; Jordán et al., 2019).

Respirar para leer

Meta de aprendizaje:

Practicar el manejo de la respiración para la correcta realización de las pausas durante la lectura.

Procedimiento:

- a. Reparte el texto [¿Cómo se adaptan los animales al frío?](#) (ANEP, 2016) y pide a los estudiantes que realicen una primera lectura en silencio.
- b. Para iniciar el ejercicio lee los primeros tres enunciados en voz alta realizando las pausas adecuadamente. Luego, pide al grupo que marque, cada uno en su texto, con una raya u otro signo, las partes en las que el docente realizó pausas. Se sugiere que el docente respire profundo y de manera exagerada al inicio del enunciado y que suelte de la misma manera el aire excedente al realizar las pausas, ya sea que estas estén o no indicadas por la puntuación. La idea es que los estudiantes puedan notar cómo “se suelta y se recarga el aire” para continuar la lectura.
- c. Luego realiza una corrección grupal de las pausas para que todos puedan anotarlas.
- d. Para finalizar pide a los niños que observen las pausas marcadas en el texto y discutan:

¿Cuáles de esas pausas fueron realizadas para respirar?

¿Cuántas de ellas coinciden con los puntos, comas, puntos y comas, signos de interrogación, guiones, entre otros?

¿Hay alguna relación entre las pausas realizadas y los significados de las expresiones que encierran?

Recomendaciones

- Utiliza textos que se adapten al nivel de tus estudiantes.
- Te sugerimos que antes de la lectura en voz alta practiques junto con los estudiantes ejercicios de respiración para que poco a poco puedan sostener la lectura por más tiempo.
- Coordina con el profesor de música ejercicios de respiración diafragmática que consiste en llenar los pulmones en sus bases, hinchar el abdomen y aspirar desde la zona superior de los pulmones. Puedes complementar estos ejercicios con otros de aspiraciones controladas y sostenidas, en general, se tratan de ejercicios de soplido, que ayudan a gestionar la salida del aire.
- Los ejercicios de meditación y de yoga en el aula (pranayama) son muy adecuados para ejercitar de forma consciente la respiración.
- Considera que cada vez que leemos en voz alta se ponen en funcionamiento, tanto el aparato respiratorio, como el aparato fonador, que es el encargado de articular los sonidos del habla. Por eso, es importante sostener una higiene en la lectura que no solo involucre una respiración consciente, sino que también repare en la postura adecuada y, además, en el calentamiento y estiramiento de los pliegues vocales y el rostro, especialmente de la mandíbula.

¿Dónde están las pausas?

Meta de aprendizaje

Identificar la función de las pausas como elementos que marcan la segmentación del discurso en un texto con escritura continua.

Procedimiento

- a. Lee en voz alta [el texto de Sergio Pérez Cortés](#) sobre la segmentación de las palabras y luego reflexiona con los estudiantes sobre el significado, origen y particularidades de la “escritura continua”:
 - ¿En qué consiste la escritura continua?
 - ¿Qué diferencias tiene con nuestra forma actual de escribir?
 - ¿Por qué crees que la escritura ha evolucionado a la separación de palabras mediante espacios en blanco y el uso de signos de puntuación?
 - ¿Qué beneficios tiene la evolución hacia nuestro actual sistema de escritura?
- b. Luego de establecer la importancia de los espacios en blanco y el uso de la puntuación, entrega a cada estudiante [el texto de Luis María Pescetti Unidos](#) cuya característica principal es la utilización de la escritura continua como estrategia creativa.
- c. Solicita a los estudiantes que lo lean en voz baja y pregúntales:
 - ¿Qué le sucede al texto?
 - ¿Por qué el autor utilizó la técnica de la escritura continua siendo que fue escrito hace unos años atrás?

- d. Una vez finalizada la lectura, pide a los estudiantes que reescriban el texto separando las palabras y que le coloquen signos de puntuación.
- e. Luego pueden agruparse en duplas e intercambiar y corregir el trabajo con un compañero, o pueden hacerlo de manera grupal.
- f. Realiza una puesta en común sobre cuáles fueron las estrategias más utilizadas por los estudiantes para segmentar el texto. Para ello, puedes preguntar:
 - ¿Qué elementos del texto les sirvieron para identificar las palabras y los signos de puntuación?

Recomendaciones

- Esta actividad puede servir como introducción a la segmentación de enunciados y estructuras sintácticas. Si bien este texto mantiene su formato original, se puede realizar una adaptación de otro texto que contenga enunciados que no den lugar a la ambigüedad semántica, de ese modo los estudiantes podrán realizar adecuadamente la segmentación.
- Se puede realizar una versión más compleja de este ejercicio que consiste en intercalar dos textos, que los estudiantes deberán reconocer y separar, para luego agregar la puntuación adecuada.
- Recordar y practicar las recomendaciones de respiración que se proponen en la Actividad 1 de Pausas.

La pausa intrusa

Meta de aprendizaje

Ejercitar la percepción de las pausas y reflexionar sobre su influencia en el significado de los enunciados.

Procedimiento

- a. Antes de iniciar la actividad el docente selecciona entre cinco y diez enunciados extraídos de textos que hayan sido trabajados en clase últimamente. Se recomienda que sean de diferentes temáticas y que muestren un grado creciente de complejidad.
- b. Luego, duplica estos enunciados incorporando o extrayendo en la segunda versión comas, puntos, puntos y comas, para marcar pausas que no se encuentran en el texto original.

Por ejemplo:

- i) De hecho, según demuestra una investigación reciente, “los árboles envían señales de auxilio si los insectos los atacan”. Al recibir la señal, las aves los ayudan a deshacerse del insecto.
- ii) De, hecho según, demuestra una, investigación reciente “los árboles envían; señales de auxilio si. Los insectos los atacan” al recibir la señal, las aves los ayudan, a, deshacerse del insecto.

- c. Reparte una copia con los pares de enunciados a cada estudiante y solicita mientras lees en voz alta que ellos sigan atentamente la lectura de manera silenciosa en el papel.

- d. Reflexiona junto a los estudiantes sobre los efectos de las pausas intrusas producidas por los signos de puntuación e invita a explicar cómo afecta el significado de los enunciados. Algunas preguntas disparadoras pueden ser:

- ¿Hay alguna diferencia entre el enunciado A y el B?
- ¿Significan lo mismo?
- ¿A qué se debe la diferencia si uso las mismas palabras?

Recomendaciones

- Esta actividad sirve para reflexionar sobre el papel de las pausas en la segmentación sintáctica. Para ello, selecciona textos cuyos enunciados sean de una extensión tal que contengan oraciones yuxtapuestas o coordinadas, oraciones subordinadas y variedades de complementos oracionales que permitan reflexionar sobre las pausas y la segmentación de unidades sintagmáticas.
- Recordar y practicar las recomendaciones de respiración que se proponen en la Actividad 1 de Pausas.

Pausas equivocadas

Meta de aprendizaje

Identificar y corregir los errores lectores en la realización de pausas.

Procedimiento

La tarea consiste en identificar los errores que realiza el docente durante la lectura.

- a. Selecciona un texto que contenga variedad de signos de puntuación. Ejemplo: [Luna de Enrique Anderson Imbert](#).
- b. Reparte una copia del texto a cada estudiante.
- c. Antes de leer, menciona que la lectura va a tener errores en las pausas obligatorias (es decir, aquellas marcadas para respetar los componentes sintácticos o los signos de puntuación). Se espera que en la lectura el docente manipule algunas pausas de forma adecuada y otras las extienda exageradamente y/o las omita.
- d. Durante la lectura del texto, los estudiantes deberán escuchar con mucha atención para detectar cuándo hay un error de lectura del docente. Solicita a los estudiantes que marquen en el texto cuando se realice un error.
- e. Realiza una puesta a punto de los errores encontrados e invita a reflexionar acerca de cuál es el efecto que tienen los errores en las pausas en quién escucha leer.
- f. Para finalizar, realiza una lectura en conjunto respetando las pausas correctamente.

Recomendaciones

- Utiliza textos o realiza adecuaciones según el grado escolar de los estudiantes.
- Se pueden retomar y recordar las estrategias de respiración propuestas en la Actividad 1 de Pausas.

Sin pausas

Meta de aprendizaje

Concientizar acerca de los usos de las pausas a partir de la lectura de un monólogo sin puntuación. Reflexionar sobre el rol de la respiración y sobre la relación entre los signos de puntuación y la construcción del significado del texto.

Procedimiento

- a. Divide [el texto *Niñoquepiensa** en fragmentos](#) y entrégalos a subgrupos de dos o tres estudiantes.
- b. Pídeles que lo lean parando para respirar solo en las comas y los puntos.
- c. Luego comenten qué les ha pasado al leer el texto.
- d. Pueden también reflexionar sobre lo que entendieron de cada fragmento, por ejemplo:
 - ¿quién habla en el texto?, ¿qué le sucedió?, ¿cuáles son las expresiones del texto que te permiten realizar esa hipótesis?, ¿qué le sucede a la escritura del texto?, ¿hay alguna relación entre la forma de la escritura del texto y lo que le sucedió al personaje?
- e. En una segunda instancia, entrega el texto completo y realiza una lectura modélica.
- f. Para finalizar el ejercicio, puedes proponer a los subgrupos de estudiantes una actividad de corrección de la puntuación y eliminación del excesivo uso de la conjunción “y”. Luego pueden corregirlo en el pizarrón.

Recomendaciones

- Las actividades de corrección y reposición de signos de puntuación son muy favorables para tomar conciencia sobre la segmentación sintáctica de los enunciados y textos.
- Puedes utilizar textos que ya estén escritos de esa manera o también puedes realizar adaptaciones.
- El texto de esta actividad se presta para proponer una teatralización del niño en penitencia. Pueden realizar un guion e incorporar, además de los signos de puntuación, acotaciones para marcar la emociones del personaje a través de la entonación.

* El texto “Niñoquepiensa” forma parte de la obra de Mario Benedetti “Mejor es Meneallo” que fue escrita bajo el pseudónimo de Damocles. Allí se recrea el monólogo interior de un niño que está en penitencia, por eso carece de oraciones y conectores textuales. La ausencia de signos de puntuación muestra claramente la importancia que tienen en la segmentación sintáctica del texto.

¡A grabarnos!

Meta de aprendizaje

Reconocer el uso de pausas en la lectura y reflexionar acerca del número de pausas que realizan los lectores cuando leen.

Procedimiento

- Antes de iniciar el ejercicio, el docente debe seleccionar un texto (narrativo y/o expositivo) breve, de entre 200 y 300 palabras, como los que presentamos a continuación. Se sugiere que al final del texto se explicita la cantidad total de palabras que contiene (puedes utilizar la herramienta virtual www.legible.es). [Ejemplos disponibles aquí.](#)
- Divide al grupo en duplas y explica a los estudiantes que la propuesta consiste en que todos graben la lectura del texto que se les entrega.
- Dispongan de un tiempo para practicar a través de la lectura en voz baja.
- Para grabar la lectura utilicen la ceibalita o el celular como dispositivos de grabación.
- Luego se pide a las duplas que escuchen sus lecturas y traten de identificar cuántas pausas realizan. Esta es una tarea compleja y que requiere entrenamiento, por lo que antes de cumplir esta consigna el docente puede seleccionar un audio cualquiera y realizar el ejercicio con todo el grupo. La idea es que los dos alumnos de la dupla escuchen primero un audio y se pongan de acuerdo para identificar las pausas que escuchan en el primer audio. Luego deben hacer lo mismo con el segundo audio. El número de pausas debe quedar registrado en una hoja.

* Cantidad de pausas que realizan cada cien palabras los niños uruguayos de 3ro, 5to y 6to escolar separada por lectura de texto narrativo y expositivo. Resultados de la investigación “Desarrollo prosódico en lectura en voz alta de niños uruguayos de 8, 10 y 12 años de edad”.

- Para finalizar, comenten los resultados y analicen la tabla siguiente en la que se muestra la cantidad de pausas que realizan los estudiantes uruguayos de diferentes niveles escolares cuando leen dos tipos de textos diferentes.

Tabla: Número de pausas por cien palabras*

Año escolar	Tipo de texto	Pausas cada 100 palabras
Tercero	Expositivo	40
Tercero	Narrativo	35
Quinto	Expositivo	27
Quinto	Narrativo	25
Sexto	Expositivo	26
Sexto	Narrativo	24

Preguntas para la reflexión:

- ¿Por qué hay estudiantes que hacen más pausas que otros?
- ¿Qué indican las pausas en la lectura?
- ¿Por qué los estudiantes más pequeños realizan más pausas que los mayores?
- ¿Cuál es la importancia de las pausas?

Recomendaciones

- Puedes utilizar la tabla en la que figuran la cantidad de pausas cada 100 palabras, por nivel y por tipo de texto, para evaluar los avances de los logros de tus estudiantes, al igual que ellos podrán ir autoevaluando su progreso. Para ello, selecciona textos breves y enséñales a marcar las pausas como se propone en el ejercicio y, por otro lado, alientalos a cronometrar y a grabar sus lecturas para que puedan calcular la cantidad de pausas que realizan por minuto. A partir de la comparación de registros sucesivos, los estudiantes y tú, podrán acceder a la evolución de los logros de aprendizaje en la variable pausas.

ENTONACIÓN

ENTONACIÓN

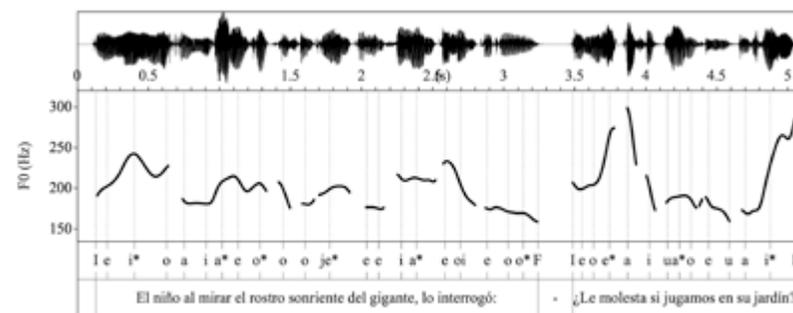
3.1 Definición

Al hablar y leer, se varía la voz para crear y/o fortalecer significados. Esta variación consiste en subir o bajar el tono, es decir, que la voz suene más aguda o más grave respectivamente. El principal correlato acústico de la voz es la frecuencia fundamental (F0), esto es, el número de veces que vibran las cuerdas vocales.

La lectura con escasa variación tonal genera la sensación de monotonía y se puede interpretar como una señal de dificultad en la decodificación de elementos léxicos, estructuras sintácticas, pragmáticas, discursivas y de claves emocionales del texto. También puede indicar la falta de involucramiento del lector con el texto o su desinterés por la tarea. En cambio, una lectura eficiente implica realizar las inflexiones tonales de manera creativa, respetando las diferentes estructuras lingüísticas del texto. Estos aspectos reflejan el significado del texto y una riqueza entonativa. De hecho, la variación tonal, por un lado, ayuda al propio lector a almacenar la información relevante en la memoria y facilita la comprensión lectora y, por otro, favorece el procesamiento de la información por parte del oyente.

A continuación, en el gráfico 3.1, se observa cómo varía la F0 a lo largo de la lectura oral de un texto. En él se puede observar una serie de líneas que presentan ondulaciones y cuyos puntos más altos coinciden con las sílabas acentuadas, que están marcadas con asterisco, y con las fronteras prosódicas (en este caso, frontera inicial "I" y frontera final "F").

Gráfico 3.1: Variación de la frecuencia fundamental (F0) en dos enunciados en español. Se señalan el inicio (I), el final (F) y las vocales (las acentuadas están marcadas con un asterisco).



En síntesis, la entonación consiste en las variaciones tonales que se producen a lo largo de los enunciados (‘t Hart et al., 1990) y puede entenderse como la curva o línea melódica con la que los pronunciamos (GrEP, s.f.).

3.2 Funciones

En la lectura oral de textos la entonación se usa con los siguientes fines:

- a. **Variar el tono de manera tal que refleje diferentes modalidades enunciativas:** declarativa, interrogativa cerrada (preguntas que se pueden contestar con una respuesta *sí* o *no*), interrogativa abierta (que se empiezan con *qué*, *quién*, *cómo*, *dónde*, *por qué*), exclamativas, imperativas, etc. Por ejemplo, el enunciado declarativo suele tener una inflexión final de tono descendente (ver la curva melódica del primer enunciado del gráfico 3.1), mientras que el enunciado interrogativo cerrado manifiesta una inflexión final ascendente o ascendente-des-

cedente (ver la curva melódica del segundo enunciado del gráfico 3.1). Por su parte, los enunciados exclamativos suelen tener una inflexión final ascendente-descendente que está alineada con la sílaba tónica de la palabra focalizada.

- b. Variar el tono para reflejar las estructuras semántico-sintácticas:** en español, por ejemplo, el sujeto de la oración está asociado con una inflexión ascendente y el predicado con un movimiento tonal descendente. De la misma manera, las fronteras prosódicas no finales de los enunciados son ascendentes o en suspenso, mientras que las fronteras finales suelen ser descendentes.
- c. Variar el tono para reflejar estructuras informativas:** el destaque o focalización de la información se realiza a través de una inflexión tonal ascendente asociada a la sílaba tónica de la palabra. De esta manera, la entonación sirve para señalar la información relevante del texto.
- d. Variar el tono para reflejar la estructura discursiva del texto:** constituye un recurso fundamental en el mantenimiento de la cohesión del texto oral. Un enunciado generalmente comienza con un tono alto y termina con un tono bajo; de esta manera, se da un reajuste tonal entre los enunciados. Asimismo, todos los movimientos tonales dentro de un párrafo mantienen cierta coherencia entre ellos, fenómeno que se conoce como paratono (realización de párrafos orales a través del uso de tono).
- e. Variar el tono para reflejar el tipo textual:** el texto narrativo muestra mayor grado de variación tonal que otros textos como son los expositivos o argumentativos.

- f. Variar el tono para reflejar el contenido emocional del texto:** leer un texto puede ser concebido como recorrer paisajes semánticos teñidos de diferentes estados emocionales. Las emociones positivas, como la alegría, se asocian con un registro tonal agudo y un rango tonal amplio, mientras que las emociones negativas, como la tristeza, se vinculan con un registro tonal grave y un rango tonal estrecho.

Se espera que los estudiantes puedan ejercitar las diferentes funciones de la entonación a lo largo de su escolarización, ya que esto garantiza un mejor desarrollo del lenguaje como competencia comunicativa transversal. Los aspectos en los que se debe hacer énfasis son: conciencia de las fronteras prosódicas y de los diversos contornos entonativos para marcar las estructuras semánticas y discursivas; metacognición acerca de cómo estos aspectos ayudan a procesar mejor la información y facilitar la comprensión lectora. Para un mejor desarrollo de estas habilidades se recomienda comenzar por una sensibilización de los aspectos perceptivos para luego ejercitar la producción.

3.3 Entonación y variedad lingüística

Hay ciertos patrones de entonación que muestran cierta tendencia universal. Sin embargo, la especificación de la variedad lingüística es de suma importancia dado que los patrones entonativos tienen variación dialectal (por región geográfica) o sociolectal (por grupo social). Por lo tanto, es necesario abordar la diversidad sociolingüística cuando se enseña lectura en voz alta de modo que cada comunidad de habla esté representada y no se produzcan estigmatizaciones.

3.4 Entonación en la lectura en voz alta

Las investigaciones sobre la adquisición de la entonación en lectura oral se han centrado principalmente en el estudio de sus funciones lingüísticas/gramaticales y señalan que la adquisición de la entonación se produce a lo largo de la enseñanza primaria y la secundaria. De esta manera, el grado escolar o el nivel lector es un factor importante que hay que tener en cuenta en la enseñanza de la entonación. Por ejemplo, Álvarez-Cañizo et al. (2018) muestran que los niños de 5.º año escolar realizan mejor el contorno melódico que los de 3.º año en oraciones declarativas, interrogativas y exclamativas: mayor inflexión inicial, mayor inflexión final (tonema) y más acusada la declinación (pendiente —grado de inclinación entre el punto inicial y el final—). En grados avanzados, sobre todo en la escuela secundaria, la dificultad del uso de entonación en lectura se refleja mayoritariamente en las oraciones subordinadas.

Asimismo, las dificultades de aprendizaje suelen manifestar cierta sensibilidad al uso de la entonación en la lectura: se expresa a modo de falta de planificación prosódica. Los lectores disléxicos, tanto niños como adultos, realizan bien la inflexión inicial sobre todo en enunciados interrogativos y exclamativos, pero tienen dificultad con la manipulación de F0 en la inflexión final, incluso en los enunciados declarativos (Suárez-Coalla et al., 2016). Por otro lado, los niños con TEL muestran un contorno melódico con menor grado de variabilidad tonal que los lectores con desarrollo típico, sobre todo, en enunciados interrogativos: valores menores de F0 en la inflexión inicial, inflexión final y la declinación (Jordán et al., 2019).

Lectura monótona - lectura entonada

Meta de aprendizaje

Sensibilizar y reflexionar sobre el impacto que tienen las variaciones en la entonación en la lectura en voz alta y, por lo tanto, en lo que el lector y el receptor pueden comprender del texto.

Procedimiento

- a. Antes de iniciar el ejercicio escribe en el pizarrón la siguiente consigna:

Expliquen por qué la niña del cuento dice: “ ¡La música de papá, no te la creas...! ¡Se la inventa!”

- b. A continuación lee el cuento [Música de Ana María Matute](#) de forma muy monótona y sin expresividad.
- c. Luego de la lectura, pregunta a los estudiantes qué creen que significa la frase final del cuento: “¡La música de papá, no te la creas...! ¡Se la inventa!” y pídeles que escriban las respuestas en sus cuadernos sin mostrarlas.
- d. Ahora lee el texto con la mayor expresividad posible, realizando los cambios tonales que expresen las emociones e intenciones del narrador. Discutan entre todos si es posible encontrar un nuevo significado al final del relato.
- e. Para finalizar la actividad reflexiona con los estudiantes sobre el valor de la entonación para comprender un texto. Para ello, puedes realizar en el pizarrón un cuadro comparativo en el que se registren las características que los estudiantes observaron cuando realizaste la primera lectura en comparación con la segunda lectura.

Recomendaciones:

- Se pueden utilizar otros textos que tengan variaciones tonales y diversidad de modalidades enunciativas: declaraciones, interrogaciones y exclamaciones.
- Otro aspecto para trabajar con esta técnica son las emociones. Se pueden incorporar textos con diálogos cortos, en los que haya más de un personaje y se pongan en juego diferentes emociones y actos de habla.
- Se recomienda el trabajo en pequeños grupos como otra forma de abordaje del texto en que los estudiantes puedan retroalimentarse entre ellos de forma inmediata.

Dibujar la curva de entonación

Meta de aprendizaje

Observar las variaciones de la curva de entonación del mismo enunciado cambiando las modalidades enunciativas al leerlo.

Procedimiento

Esta actividad utiliza como textos las viñetas del ilustrador uruguayo Sebastián Santana que aparecen en “Cuaderno para leer y escribir en quinto” (ANEP, 2016) en la sección “Nos reímos de los estereotipos” en la secuencia didáctica que aborda la argumentación como género textual.



- Antes de iniciar el ejercicio, lee las funciones de la entonación que se describen al inicio de esta sección y analiza la forma en que se grafican las variaciones del tono de las modalidades enunciativas. Por ejemplo: las oraciones interrogativas cerradas manifiestan una inflexión final ascendente. Si te surgen dudas puedes mirar el gráfico 3.1 del apartado teórico de Entonación.
- Para iniciar el ejercicio lee y comenta la viñeta con tus estudiantes.
- Luego proponles que la lean otra vez cambiando la modalidad enunciativa, como se muestra a continuación:

Tu capa está al revés.	Enunciado declarativo
¿Tu capa está al revés?	Enunciado interrogativo
¡Tu capa está al revés!	Enunciado exclamativo
- Lean los enunciados de manera comparativa y traten de ver cómo es el tono final de cada uno de ellos. Para comenzar puedes repetir la pregunta ¿tu capa está al revés? y hacerlos percibir cómo la interrogativa cerrada

finaliza con una subida de tono. Luego puedes dibujar una curva melódica en el pizarrón para que puedan ver cómo se grafica la entonación.

- Ahora discutan si el enunciado declarativo y el exclamativo tienen diferencias con respecto al que tú ya analizaste. Para ello presten especial atención a la forma en que sube o baja el tono final del enunciado.
- Grafiquen y comparen las curvas melódicas del mismo enunciado y observen cómo varía el tono final: en dos asciende y en la otra desciende. La comparación puede hacerse en el pizarrón.
- Divide la clase en subgrupos e invítalos a que analicen la [viñeta disponible aquí](#) realizando gráficas de las curvas de entonación. Puedes proporcionar a los estudiantes una hoja de observaciones como la [disponible aquí](#) para que analicen los aumentos y descensos de los tonos a lo largo de todo el enunciado.
- Realiza una puesta en común y corrige con todo el grupo a partir de los registros que realizaron para poder alcanzar conclusiones generales de la actividad.

Recomendaciones

- Este ejercicio se puede realizar con programas de análisis acústico, por ejemplo, el Praat. Este programa permite realizar análisis espectrográficos en los que se puede observar las curvas de entonación al mismo tiempo que se escucha el audio.
- Las actividades de análisis de percepción de las curvas de entonación se pueden realizar utilizando grabaciones de cuentos, fragmentos de entrevistas orales, películas, entre otros recursos.
- Otra forma de entrenar la percepción de la entonación es que los estudiantes escuchen audios de un diálogo que contenga distintas modalidades enunciativas, luego se graben imitando lo que escucharon y en una última instancia comparen si la entonación de su grabación coincide con la original.

Colocar el signo de puntuación donde corresponda

Meta de aprendizaje

Reponer los signos de puntuación en distintos enunciados para comprender la relación existente entre el desarrollo de la entonación y los signos de puntuación.

Procedimiento

- a. Antes de iniciar el ejercicio lee a los estudiantes [el texto de Helen Velando Signos en el cuaderno de hechizos](#) y pregúntales quiénes son los personajes.
- b. Divide en subgrupos y entrega el [cuadro disponible aquí](#) en el que hay una serie de enunciados del cuento que se presentan sin signos de puntuación. Pídeles que los lean, que agreguen los signos que les parecen que faltan, de forma tal que el enunciado coincida con la intención que se describe al costado en la tabla. Solicita que infieran a qué personaje/signo de puntuación refieren los enunciados.
- c. Luego elige un enunciado de los que entregaste, escríbelo en el pizarrón y analicen juntos cómo cada subgrupo resolvió la tarea.
- d. Para la corrección grupal lee en voz alta los enunciados respetando los signos de puntuación como están en el texto original. Reflexionen sobre los distintos usos que tienen los signos de puntuación.
- e. Luego de corregir la actividad entrégales el texto y léelo con ellos.

Recomendaciones

- Puedes realizar esta actividad seleccionando fragmentos de textos dialogados. En ellos es muy frecuente que aparezcan diferentes tipos de signos de puntuación.
- Para practicar la lectura expresiva del texto pueden grabarse y utilizar programas de distorsión de la voz. Esta es una actividad recomendada porque resulta altamente motivadora y requiere que el niño practique la lectura repetida del texto a través del juego. Algunas opciones son: bajar la aplicación *Voice Tooner* de *Google Play Store* en un celular (es accesible y fácil) o utilizar aplicaciones online como voice-changer.org.

Sorteo de emociones

Meta de aprendizaje

Ejercitar la lectura en voz alta de textos para observar y reflexionar cómo la variación del tono puede reflejar el contenido emocional de los enunciados y del texto.

Procedimiento

- a. Antes de comenzar la actividad, lee la sección teórica acerca de cómo las emociones pueden afectar las variaciones tonales.
- b. Introduce una dinámica para intercambiar opiniones en la clase acerca de cómo las emociones pueden afectar las variaciones tonales. Puedes compartir ejemplos sobre cómo la alegría se asocia con un registro tonal agudo, mientras que la tristeza se vincula con un registro tonal grave.
- c. Luego construyan una lista de emociones y lleguen a un acuerdo acerca de qué características entonativas tiene la expresión de estas emociones en relación a los cambios tonales u otras variaciones como son la ausencia de variación (monocorde), el aumento o disminución de la velocidad, la lectura entrecortada, entre otros.
- d. Lee el [fragmento del cuento *Canarios* de Elena Poniatowska](#) con una expresividad acorde y realiza una actividad de comprensión global del texto.
- e. Organiza a los estudiantes en parejas y asigna una emoción a cada uno, en lo posible trata de que no se repitan.
- f. Para ello puedes entregar tarjetas como las [disponibles aquí](#).

- g. Entrega a cada uno de los estudiantes un fragmento del cuento de Poniatowska y pídeles que ensayen dos veces leer el texto interpretando la emoción asignada. La idea es que los compañeros de la dupla puedan ayudarse entre sí con consejos de cómo mejorar la expresividad de la emoción durante la lectura.
- h. Para finalizar realiza una ronda de lecturas en voz alta y adivinen qué emoción le tocó a cada compañero.

Recomendaciones

- Esta actividad puede tener variaciones en su implementación. Por ejemplo, se puede dar una sola emoción por pareja y pedir que la lectura en voz alta se realice a dúo.
- Es recomendable realizar un listado de emociones que sea adecuado al nivel y al grupo y aprovechar la actividad para reflexionar sobre el valor afectivo de la variación tonal en la lectura.

Como en el teatro

Meta de aprendizaje

Leer los [textos teatrales](#) interpretando y adaptando las intervenciones de los personajes para representar la entonación de los enunciados de acuerdo a la información que brinda la autora en las acotaciones.

Procedimiento

Antes de iniciar la actividad, [lee a los estudiantes la síntesis, las necesidades escénicas y las características de los personajes](#) para que puedan comprender mejor el diálogo que se les va a presentar. Se sugiere también explicar brevemente algunos datos del contenido de la obra.

El mar fue primero, primero fue el mar es una obra de María del Sagrario Díaz-Pinés Prieto que se estrenó oficialmente el día 27 de febrero de 2016, en el Teatro Natfiz de la capital búlgara durante la celebración del XVII Concurso Nacional de Teatro Escolar en Español de Bulgaria. [Disponible aquí](#)

- a. Para comenzar el ejercicio, lee de forma modélica y analiza los primeros diálogos de la obra:

ADRIÁN: (Con voz muy alta y fuera de escena) ¡Miraló!, ¡ahí, ahí, ahí! Con calma, con calma, con calma (Contento) ¡Picó!, ¡Picó, picó!

SUSO: ¡Picó!, ¡picó, tío!, picó. Sabía yo que después de seis horas algo teníamos que pescar (Pausa. SUSO toma el pez). Pero, ¿qué es esto? (Agarrando el pez sorprendido.)

ADRIÁN: ¡Qué!, (Agarra el pez.) ¿qué es eso?

SUSO: (Con gracia.) Esto es lo que suele llamarse “brujo”. No es que venga de Brujas, lo más probable es que haya venido del Mar Negro porque lo veo negro, negro, negro.

- b. Reflexiona junto con los estudiantes sobre:

- ¿Cómo debería ser la entonación del lector cuando lee la primera intervención de Adrián?
- ¿Qué información aporta la acotación “con voz muy alta y fuera de escena”?
- ¿Dónde y cómo aparecen otras acotaciones?

- ¿Qué sucede si cuando leo cambio la intención de la acotación, por ejemplo, en el diálogo de Adrián en lugar de “contento” pongo “asustado”?

- c. Realiza un nuevo ejercicio y pide a los estudiantes que lean la intervención de Adrián cambiando la entonación, por ejemplo:

ADRIÁN: (Con voz tierna y serena) ¡Miraló!, ¡ahí, ahí, ahí! Con calma, con calma, con calma (Sollozando) ¡Picó!, ¡Picó, picó!

ADRIÁN: (Riendo a carcajadas) ¡Miraló!, ¡ahí, ahí, ahí! Con calma, con calma, con calma (Temeroso) ¡Picó!, ¡Picó, picó!

ADRIÁN: (Tartamudeando) ¡Miraló!, ¡ahí, ahí, ahí! Con calma, con calma, con calma (Extremadamente alegre) ¡Picó!, ¡Picó, picó!

- d. Divide al grupo en parejas y pide a cada uno que elija un personaje (Suso o Adrián). Reparte los diálogos de cada personaje y asigna un tiempo para leerlos y practicar la lectura intentando interpretar lo mejor posible las acotaciones del autor.
- e. Cuando los estudiantes logren ensayar por completo, crea un escenario acorde y pídeles que traigan vestuario para interpretar sus lecturas en voz alta.

Recomendaciones:

- Esta actividad puede ser realizada en dupla con un profesor de teatro o con un actor para mejorar la calidad de las interpretaciones.
- También se sugiere trabajar con adaptaciones del texto enfocadas en el nivel de tus estudiantes. Por ejemplo, puedes realizar adaptaciones del vocabulario.
- Una opción divertida y de más largo aliento es proponerles filmar las escenas.

De película

Meta de aprendizaje

Tomar conciencia sobre el papel de la entonación en la construcción del significado de los enunciados en fragmentos de guiones de películas de la variedad rioplatense del español.

Procedimiento

- a. Antes de iniciar la actividad, forma grupos pequeños y entrega un [fragmento de guion](#) a cada uno (puedes trabajar con el mismo texto o seleccionar varios). La idea es que en esta etapa los estudiantes aún no tengan acceso al audiovisual, para que puedan realizar un ejercicio de interpretación sin el apoyo del modelo de los actores.
- b. Para comenzar el ejercicio solicita a los estudiantes que lean en voz alta los diálogos que les han sido entregados con la mayor expresividad posible. Es importante que puedan discutir qué le está pasando al personajes para que luego logren expresarlo mediante la entonación y las pausas en la lectura.
- c. Solicita a los estudiantes que lean por turnos los diálogos en voz alta.
- d. El resto de la clase debe escuchar teniendo en cuenta las siguientes preguntas para dar retroalimentación a los compañeros que leen:
 - ¿Ha hecho adecuadamente las pausas?
 - ¿Ha entonado según la intención del emisor?
 - ¿Ha usado un volumen de voz que se adapte a la intención comunicativa de los personajes?

- ¿Qué podemos decirle al compañero sobre la calidad de su lectura en voz alta?

Recomendaciones:

- Esta actividad puede incorporar fragmentos de otras películas.
- Puedes proponer realizar adaptaciones al guion como un ejercicio de escritura. Por ejemplo, solicita que armen un final diferente al diálogo o agreguen una situación desconcertante en el medio. También es posible solicitar que agreguen acotaciones a los diálogos, como sucede en los guiones teatrales.
- Cuando realizan la lectura en voz alta pueden intercambiar roles o emociones típicas de un personaje y no del otro.
- Las lecturas de guiones cinematográficos se pueden modelizar a través de la visualización de los fragmentos de las películas. Por eso sugerimos que, al finalizar la primera lectura, los estudiantes accedan a ver el fragmento de la película para que conozcan las interpretaciones originales.

Película Esperando la carroza (Jacob Langsner, 1985)

Esperando la carroza [Nicolás Bretz] (26 de julio de 2016), https://www.youtube.com/watch?v=SM7x-5rZt_A

Escenas de Un cuento chino (Sebastián Borenstein, 2011)

Un cuento chino- cena [Matías Lodeiro] (23 de noviembre de 2014) <https://www.youtube.com/watch?v=MKtoRa47Hsk>
 Un cuento chino [Canallita06] (20 de noviembre de 2011) <https://www.youtube.com/watch?v=QhLLVyXwoMo>

Película El viaje hacia el mar (Guillermo Casanova, 2003)

Viaje hacia el mar [Missabena] (27 de enero de 2014) <https://www.youtube.com/watch?v=Aq01CdoapNM&t=42s>

Lotería de entonaciones

Meta de aprendizaje

Reflexionar sobre el impacto que tienen las variaciones en la entonación en los mensajes que se producen por diferentes variables como el dialecto, las emociones, la intención comunicativa y las particularidades de la voz de algunos personajes.

Procedimiento

- a. Antes de comenzar el ejercicio, organiza subgrupos pequeños y divide el texto [La vuelta al mundo en 80 árboles, una app para recorrer el Jardín Botánico*](#) en partes de extensión similar para que cada integrante del grupo tenga un fragmento asignado para leer.
- b. Consigna un tiempo prudente para que puedan ensayar una o dos lecturas de todo el texto antes de iniciar la actividad.
- c. Luego realicen una lectura grupal y discutan de qué trata el texto.
- d. Para iniciar la actividad entrega a cada subgrupo un tablero de entonaciones que contenga diferentes dialectos, sociolectos, emociones y/o intenciones comunicativas. Para ello puedes utilizar [un tablero como el que se muestra a continuación](#) (o utiliza Canva.com para armar el tuyo) .
- e. Realiza una ejemplificación de la actividad: lee el primer párrafo del texto con una de las entonaciones que tus alumnos elijan para ti. Esta actividad puede requerir que, para que los estudiantes lean siguiendo el dialecto, estilos comunicativos y/o personaje asignado, se les muestre previamente un ejemplo. Se sugiere seleccionar videos de

youtube, grabar ejemplos de películas o simplemente hacer una lectura modélica

- f. Luego cada subgrupo lee los fragmentos asignados hasta completar el texto. Al finalizar cada turno adivinen qué personaje, intención o dialecto interpretó cada compañero durante la lectura.
- g. Para finalizar reflexionen acerca de las variaciones en la entonación de los diversos grupos y discutan sobre la importancia que esto tiene para la identidad, la intercomprensión, la expresión de las emociones o intenciones, etc.

Recomendaciones

- Una variación del ejercicio es pedirles que graben su voz en la ceibalita o en el celular para que puedan escucharse luego de leer.
- Realiza tus propias tarjetas para que se adapten a tus estudiantes y a tu planificación con las entonaciones que te parezcan más adecuadas. Utiliza Canva.com, allí encontrarás múltiples plantillas para realizar *flashcards*.

*Recuperado de La Diaria el día 10 de setiembre de 2021

VELOCIDAD

VELOCIDAD

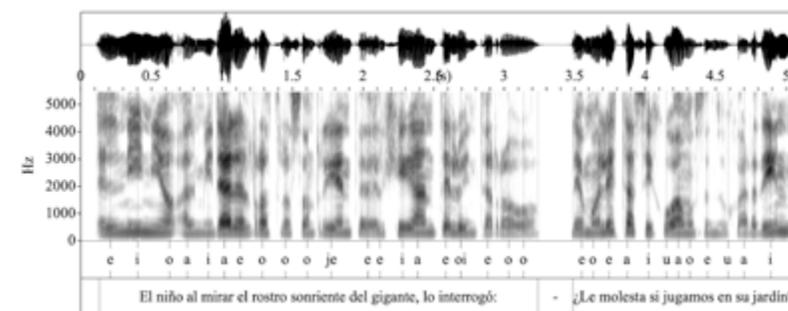
4.1 Definición

En el habla o lectura oral, es posible variar la tasa de producción, esto es, la cantidad de unidades lingüísticas —sonidos, sílabas y palabras— que el hablante pronuncia en una determinada unidad de tiempo, como puede ser el segundo o el minuto. La tasa de producción del habla puede ser medida tanto desde el punto de vista acústico como desde el punto de vista perceptual.

La velocidad de habla hace referencia a la medición acústica de la tasa de producción del discurso. En esta medición, se distingue entre la velocidad de elocución y la velocidad de articulación. La primera, constituye una medición simple y gruesa de la velocidad, que abarca el número total de unidades lingüísticas dividido por la duración total de la emisión en segundos o minutos. La segunda, señala el control neuromotor de la articulación de los sonidos del habla, es más precisa y difícil de calcular. Dado que su cálculo implica seleccionar solo aquellos enunciados pronunciados correctamente, es decir, que no tienen marcas de disfluencias y, asimismo, se han de eliminar las pausas, esta medida solo es usada por los especialistas, por ejemplo, fonoaudiólogos o investigadores.

Por ejemplo, en el siguiente gráfico se observa que el lector produce 32 sílabas en 4,93 segundos, no manifiesta marcas de disfluencias y usa una pausa que dura 0,25 segundos. De esta manera, en esta lectura, la velocidad de elocución es 6,49 ($=32 \div 4,93$) sílabas por segundo y la velocidad de articulación es 6,84 ($=32 \div (4,93 - 0,25)$) sílabas por segundo.

Gráfico 4.1. Ilustración de lectura de un fragmento de texto: en un tiempo total de 4,93 segundos se produjeron 32 sílabas, cuyos núcleos están representados en el estrato de puntos; la pausa está representada con un guion (-) que tiene una duración de 0,25 segundos.



En el estudio de la adquisición de la lectura, se suele medir el número de palabras leídas por minuto (PPM) o el número de palabras correctas leídas por minuto (PCPM). Dado que la longitud de las palabras puede variar entre diferentes lenguas o entre diferentes textos de la misma lengua, la medición de velocidad basada en palabras puede ser problemática. Por esta razón, se recomienda utilizar unidades más precisas como la sílaba o el sonido. Sin embargo, dado que la velocidad lectora evoluciona con la edad y la escolarización y varía según los aspectos indicados, es necesario que se produzca conocimiento local que permita conocer la velocidad lectora según país, dialecto, tipo de texto, entre otros.

4.2 Funciones

La velocidad del discurso señala la eficiencia del control y la coordinación neuromotora en la producción del habla. Por este motivo, se puede utilizar esta medición para conocer la eficiencia del procesamiento cognitivo en lectura, así como el proceso de decodificación. Estas son las razones por las que la velocidad ha sido considerada como un indicador fundamental del nivel de fluidez lectora.

La velocidad lectora se mide en base al tiempo total que lleva leer un texto. Sin embargo, un lector eficiente no usa de la misma manera la velocidad a lo largo de la lectura total del texto, sino que la va variando —junto con la cantidad de pausas y la entonación—. De esta manera, logra señalar la organización prosódica del discurso y construir el significado integrando las diferentes partes del texto.

Existen diversas razones por las que un lector eficiente varía su velocidad lectora. La primera, refiere a la longitud de la oración o unidades de sentido. Se sabe que los lectores utilizan una velocidad mayor para leer las oraciones largas y una menor para leer las oraciones cortas. Esto le permite integrar de manera más eficiente una idea extensa a la coherencia global del texto y así comprenderla mejor. La segunda razón, se relaciona con el uso creativo de la velocidad para distinguir entre los tipos de oraciones que está leyendo; por ejemplo, los enunciados interrogativos y exclamativos se leen más rápido que los declarativos. La tercera razón, para la variación de velocidad de lectura tiene como objetivo señalar las fronteras discursivas; por este motivo, la parte inicial de un enunciado o discurso se pronuncia con una velocidad más rápida y la parte final con una velocidad más lenta. Por último, el lector experto utiliza el potencial de la velocidad para expresar de manera más enfática las emociones del texto. Los fragmentos que

denotan sentimientos intensos como la alegría o el enfado se leen con una velocidad más rápida que los que implican sentimientos como la tristeza o el aburrimiento.

En síntesis, los educadores han de considerar que la enseñanza-adquisición de la velocidad debe centrarse no únicamente en la cantidad de palabras por minuto que los niños puedan leer, sino prestar especial atención a la variación de la velocidad a lo largo del texto como una forma de expresión de la comprensión.

4.3 Velocidad y comprensión lectora

La literatura científica y los tests estandarizados de lectura han prestado especial atención a la unidad de medida *cantidad de palabras leídas por minuto*. Como se ha mostrado en el apartado anterior esto puede ser problemático, ya que caer en el estereotipo de que la mejor lectura es aquella que es veloz puede perjudicar la comprensión lectora. Por lo tanto, es preciso aclarar que en materia de velocidad lo que los niños necesitan es que esta optimice y acompañe la comprensión lectora. Por eso, su ejercitación es necesaria pero debe ser comprendida de manera más global y no como un único indicador. La velocidad entendida como una variable de la lectura prosódica implica comprenderla en estrecha relación con las otras variables: acento léxico, pausas, entonación y ritmo lector. Para poder lograr esto, se propone incorporar una mirada perceptual a la medición de la velocidad tradicional. Desde este punto de vista la tasa de producción del habla se mide en términos de *tempo*, esto es, la sensación perceptiva que genera la velocidad de habla (Gil Fernández, 2007). Esta conceptualización es de especial interés para los docentes y su aplicación a la enseñanza de la lectura en voz alta. Harris (1969) propone cuatro tipos

de tempos:

- a. largo:** muy lento, deliberado, esmerado, excesivamente preciso, que se emplea al comunicarse con un extranjero que carece de conocimiento de la lengua nativa, o al corregir un malentendido en la situación comunicativa;
- b. andante:** moderadamente lento, esmerado pero natural, que se usa al dar una conferencia o una clase en un aula espaciosa;
- c. allegretto:** moderadamente rápido, despreocupado, coloquial, que alterna frecuentemente con *andante* en la mitad de un discurso, o incluso en la mitad de un enunciado;
- d. presto:** muy rápido, completamente descuidado.

En la lectura oral, la meta de aprendizaje debe ser que los estudiantes lleguen a adquirir un tempo general de tipo *allegretto*, es decir, una lectura moderadamente rápida y despreocupada, con ciertos componentes del estilo *andante*. Esto se debe a que una lectura con tempo *largo* podría ser indicio de problemas de decodificación, mientras que una lectura con estilo *presto* podría señalar falta de atención al contenido semántico del discurso; ambos indicadores de que el lector no está logrando comprender bien el texto.

4.4 Velocidad en lectura en voz alta

La velocidad de habla en lectura oral es mayor que en el habla espontánea. Los estudios sobre adquisición de la lectura han observado que los niños mejoran su velocidad lectora a lo largo de la educación primaria (Álvarez Cañizo et al., 2018). Sin embargo, más recientemente se ha logrado probar que existe una progresión de la velocidad también en el nivel secundario (Álvarez Cañizo et al., 2020; Paige, 2012; Paige et al., 2014).

Otro aspecto que destaca la investigación es que los lectores hábiles o de niveles escolares avanzados leen más rápido que los lectores poco hábiles. Asimismo, los niños con dislexia o con TEL leen más lento que los niños con desarrollo típico (Suárez Coalla et al., 2012; Jordán et al., 2019). Todos estos estudios se han centrado en la medición global PPM y no consideran la variabilidad de la velocidad para indicar las diversas funciones discursivas que se han descrito. Por esta razón, es necesario ampliar el campo de las investigaciones para explorar cómo los lectores adquieren el uso creativo y dinámico de la velocidad. Como se ha visto, este es uno de los aspectos expresivos de la lectura que tiene un rol esencial para la marcación de las fronteras prosódicas y la construcción del significado del texto. Por lo tanto, su enseñanza explícita enriquecerá, sin dudas, la didáctica de la adquisición de la lectura.

¿Quién habla más rápido?

Meta de aprendizaje

Sensibilizar y comparar las variaciones de velocidad en diferentes discursos orales para desarrollar la conciencia de la influencia de la velocidad en la lectura y en la comprensión.

Procedimiento:

- a. Antes de comenzar la actividad, selecciona varios audios con velocidades bien diferenciadas, por ejemplo, una muy rápida, que puede ser tomada de una publicidad de radio, y una muy lenta, que se puede obtener grabando a un niño que está aprendiendo a leer. Los ejemplos de velocidades medias puedes elegirlos una vez que tengas los audios de los extremos.
- b. Solicita a los estudiantes que escuchen con atención los audios y luego pídeles que los ordenen de forma descendente, comenzando por el más rápido. Repite la grabación cuántas veces sea necesario.

Para facilitar la tarea puedes otorgarle una tabla, como la que se muestra a continuación, con los títulos de los audios para que los ordenen de mayor velocidad a menor.

Audio 1	
Audio 2	
Audio 3	

- c. Luego realicen una corrección grupal.
- d. Para finalizar el ejercicio reflexionen sobre el efecto de la velocidad para comprender un texto. Pueden preguntarse:
 - ¿Qué siento cuando escucho a alguien que habla muy rápido o muy lento?
 - ¿Cuál es la velocidad que me hace sentir más cómodo?
 - ¿Cómo es la velocidad de mi lectura en la escala: rápida, media o lenta?
 - ¿Cómo influye la velocidad de mi lectura para entender lo que leo o para que otros entiendan lo que leo?

Recomendaciones

Esta actividad de sensibilización de velocidades permite a los estudiantes desarrollar su percepción para, posteriormente, replicarla en la autopercepción de sus lecturas.

Los tipos de discursos que pueden ser utilizados son:

- Fragmentos de audiovisuales: películas, cortometrajes, publicidades, entrevistas entre otros.
- Fragmentos de audios: audiocuentos, programas de radio, podcasts.

Velocímetro

Meta de aprendizaje

Percibir las diferencias de la lectura en voz alta de enunciados y fragmentos de textos cuando se leen con diferentes velocidades.

Procedimiento:

- a. Antes de iniciar el ejercicio, graba o consigue audios del mismo enunciado o de un texto breve que haya sido leído con diferentes velocidades de lectura, por ejemplo, rápida, normal, lenta. Si tienes solamente un audio grabado puedes utilizar la aplicación online audiotrimmer.com para cambiar las velocidades de reproducción. Para ello, solo necesitas subirlo en la herramienta virtual y ajustar la velocidad de reproducción.
- b. Para comenzar la actividad, divide a la clase en subgrupos e invítalos a escuchar con atención la lectura del texto con diferentes velocidades. Si cada subgrupo posee una laptop, puedes solicitarles que ingresen a la herramienta online *Audio Trimmer*.
- c. Luego, solicita que respondan las siguientes preguntas:
 - ¿Qué diferencias tienen las lecturas escuchadas entre sí?
 - ¿Cuál podríamos elegir como la mejor versión? y ¿por qué?
- d. Para finalizar el ejercicio, se puede reflexionar acerca del rol de la velocidad en la lectura. Algunas preguntas disparado-

ras pueden ser:

- ¿Qué efectos tiene la velocidad de la lectura para el que escucha?
- ¿Hay velocidades lectoras más adecuadas?
- ¿Qué efecto tiene una velocidad muy lenta o muy rápida para el que lee?
- ¿Afectará su comprensión?

Recomendaciones

- La realización de actividades de velocidad requiere prestar atención a otras variables presentes en la lectura prosódica como son la **entonación** y la **cantidad de pausas**.
- Es importante ser conscientes de que **la velocidad y la precisión no son los únicos elementos que importan en una buena lectura**, a pesar de que en muchas evaluaciones y test estos aspectos son los determinantes, por sobre otros elementos, para establecer la calidad de la actuación lectora.

Lectura acelerada

Meta de aprendizaje

Aumentar la velocidad de lectura a partir de la práctica repetida y acelerada de la lectura en voz alta.

Procedimiento

- a. Divide el grupo de clase en parejas y entrega una copia de un texto adecuado al nivel del grupo. Además, asegúrate de que las parejas dispongan de lápices, hojas y un cronómetro.
- b. Marca las palabras o pide a los estudiantes que subrayen las palabras que les resultaron más difíciles de leer. Puedes tomar el siguiente ejemplo para niños pequeños:

Los **dinosaurios** eran **reptiles** que vivieron hace millones de años. **Aunque desaparecieron** de la Tierra hace muchísimo tiempo, los podemos conocer por huesos que se **encuentran** y son estudiados. Los dinosaurios tenían una piel gruesa con **escamas** y ponían huevos de **cáscara** dura, de los que nacían las **crías**. Algunos eran **carnívoros** y otros solo comían plantas y **hierbas**.

- c. Pídele a los alumnos que en turnos, cada miembro de la dupla, lea el texto mientras el otro cronometra y registra en la hoja el tiempo.
- d. Luego, proponles que practiquen al menos dos veces la lectura de aquellas palabras que les resultaron difíciles con el objetivo de demorar cada vez menos en leerlas. Esta lectura de palabras también se puede cronometrar.
- e. Ahora pide a los estudiantes que en turnos, cada miembro de la dupla, realice una nueva lectura del texto tratando de demorar el menor tiempo posible. Solicita que se vuelva a registrar el tiempo de lectura nuevamente.
- f. Recorre los sitios, observando cuánto demoró cada estudiante en la última lectura. En base a eso, fija un tiempo de lectura menor y pídeles que lean el texto las veces que sean necesarias hasta lograrlo.

Recomendaciones

- Gómez et al. (2011) recomiendan leer repetidamente tres veces. Primero, se empieza con la lectura en voz alta normal del estudiante y, luego, se establecen dos relecturas posteriores con tiempos máximos establecidos. Se recomienda utilizar esta técnica a lo largo de, por lo menos, 24 instancias.
- Es muy importante que el texto y su vocabulario sean adecuados al nivel de los estudiantes.

Lectura coral con metrónomo

Meta de aprendizaje

Generar instancias de lectura coral utilizando un metrónomo para mejorar la velocidad lectora del grupo.

Procedimiento

- a. Selecciona un texto adecuado al nivel de los estudiantes y pídeles que lo practiquen en voz baja. Mientras tanto, accede a un metrónomo online.

Los metrónomos son instrumentos utilizados por los músicos para medir el tiempo. El mecánico consiste en un péndulo invertido que se mueve de un lado a otro y emite un clic en cada ciclo. También hay metrónomos online en internet y aplicaciones que tienen esta función (ejemplo: www.musicca.com/es/metronomo).

- b. Lee un primer fragmento de forma modélica y luego practiquen leerlo todos juntos en coro. Repite este procedimiento las veces que sea necesario hasta que la lectura se realice al unísono.
- c. Ahora la tarea se complejiza. La nueva consigna es usar el metrónomo para ajustar la velocidad de lectura y lograr leer al unísono el texto con diversas velocidades. Se sugiere que primero realicen una lectura más lenta y luego una más rápida.
- d. Luego se pasa a la lectura de otros fragmentos o del texto entero y se repiten los pasos b y c hasta que se logra leer de manera coral de todo el texto siguiendo diferentes velocidades marcadas por el metrónomo.

Recomendaciones

- Para lograr el efecto coral que propone este tipo de actividades, los estudiantes necesitan disponer de tiempo para su ensayo de lectura individual y grupal. Cuando la lectura del texto ya esté lo suficientemente ensayada puedes sugerir las siguientes variaciones:
 - Repetición de algunos fragmentos con cambios en la entonación.
 - Alargamiento de las pausas.
 - Cambios en el volumen de la voz en expresiones subrayadas.
- Una vez dominada la técnica, puedes sugerir que distintos subgrupos ensayen la lectura coral autónoma de diversos textos y elijan ellos mismos una velocidad en la que se sientan cómodos.
- A estudiantes más avanzados les puedes solicitar que seleccionen un texto, que lo lean de forma coral y que acompañen la lectura con una pequeña intervención performática con puesta en escena y vestuario, integrando la lectura teatralizada, la lectura coral y las variaciones de velocidad.

Calesita lectora con un metrónomo descontrolado

Meta de aprendizaje

Practicar la lectura en voz alta de manera individual en una dinámica grupal de lectura por turnos para ejercitar las variaciones de velocidad utilizando un metrónomo.

Procedimiento

La actividad consiste en que cada estudiante lee un fragmento de texto por turnos y debe respetar la velocidad del metrónomo descontrolado, es decir, uno que maneja el docente y que varía su velocidad de turno en turno.

- a. Antes de comenzar el ejercicio, selecciona un texto que contenga enunciados de similar extensión y preséntalo con marcas que guíen el comienzo y el fin del fragmento que deberá leer cada estudiante.
- b. Establece un circuito de lectura en el que cada estudiante tenga claro su turno de lectura. Luego destina un tiempo para practicar la lectura en voz baja. Es importante que los estudiantes se fijen especialmente en las palabras que les resultan desconocidas o difíciles de leer y se sientan seguros para leer a diferentes velocidades.
- c. Para iniciar el ejercicio, explica al grupo que cada estudiante deberá leer su texto adaptándose lo mejor posible a la velocidad que indique el metrónomo en su turno. Recuérdales la importancia de no perder la expresividad en la lectura a pesar de la velocidad que les toque.

Recomendaciones

- Si realizas esta actividad en pequeños grupos puedes solicitar que los estudiantes establezcan los límites de los fragmentos de forma equitativa.
- También puedes realizar esta actividad varias veces sugiriendo distintos propósitos de lectura para trabajar estrategias de comprensión.

¿Cuántas palabras leemos por minuto?

Meta de aprendizaje

Conocer la cantidad de palabras que los niños leen por minuto y reflexionar sobre la diferencia en la velocidad lectora según el tipo de texto (narrativo y expositivo).

Procedimiento

- a. Antes de iniciar el ejercicio entrega [dos textos](#), uno narrativo y otro expositivo. Los textos que presentamos son los que fueron utilizados en la investigación que dio origen a esta Guía.
- b. Para iniciar el ejercicio cuenta a los estudiantes que la propuesta consiste en grabar la lectura de los dos textos que se les entregarán, uno que es narrativo y otro expositivo.
- c. Dispongan de un tiempo para practicar la lectura en voz baja.
- d. Previa a la grabación, se sugiere intercambiar con los estudiantes sobre si ellos creen o no que existen diferencias de velocidad en la lectura de diferentes tipos de textos, si piensan que todos leemos con la misma velocidad cualquier texto.
- e. Para grabar la lectura pueden utilizar la ceibalita o el celular como dispositivos de grabación.
- f. Una vez que hayan finalizado, entrega una copia a cada estudiante con la [tabla de velocidad lectora](#). Allí están los resultados de la investigación que da origen a esta Guía y en la que se muestra la cantidad de palabras que leen los

niños uruguayos por minuto en dos tipos de textos: narrativos y expositivos según el año escolar: 3.º, 5.º y 6.º.

- g. Se pide a los estudiantes que, con la ayuda de un cronómetro, escuchen sus lecturas y cuenten cuántas palabras por minuto leen en cada una de los textos.
- h. Para finalizar, comenten los resultados y retomen el diálogo sobre las variaciones de velocidad entre los dos tipos de textos y entre los diferentes años escolares. Es importante recordar que las cifras que se presentan son promedios de lectura y que solo se consideran estos años lectores.

Recomendaciones

- Puedes utilizar este ejercicio para trabajar las diferencias de los géneros textuales narrativos y expositivos.
- Pueden establecer un promedio de velocidad de lectura de la clase y analizar cuánto se alejan o se acercan a los resultados de la investigación.
- Este ejercicio puede ayudar a establecer metas de mejora en la velocidad de lectura de toda la clase o de algunos niños en particular.
- Recordar que la velocidad lectora no es lo único importante de la lectura.
- Se puede realizar lectura repetida de los textos y comparar para ver cómo aumenta la velocidad entre la primera y la última lectura.

IMPRIMIBLES

Acento léxico y tipos de palabras

Esdrújula	Grave	Aguda

Esdrújula	Grave	Aguda

Esdrújula	Grave	Aguda

Esdrújula	Grave	Aguda

Esdrújula	Grave	Aguda

Esdrújula	Grave	Aguda

ábrase	abrase	abrasé	capítulo	capitulo	capituló
agria	agría	agriá	catálogo	catalogo	catalogó
aire	aíre	airé	célebre	celebre	celebré
amplio	amplío	amplió	círculo	circulo	circuló
ángulo	angulo	anguló	fábrica	fabrica	fabricá
ánimo	animo	animó	filósofa	filosofa	filosofá
árbitro	arbitro	arbitró	género	genero	generó
artículo	articulo	artículó	gráfica	grafica	graficá
cálculo	calculo	calculó	hábito	habito	habitó

coágulo	coagulo	coaguló	doméstica	domestica	domesticá
cómputo	computo	computó	ejército	ejercito	ejercitó
continua	continúa	continúa	equivoca	equivoca	equivocá
crítico	critico	criticó	específica	especifica	especificá
débito	debito	debitó	ilegítima	ilegitima	ilegitimá
decrépito	decrepito	decrepitó	incómoda	incomoda	incomodá
depósito	deposito	depositó	índica	indica	indicá
desánimo	desanimo	desanimó	íntegra	integra	integrá
diálogo	dialogo	dialogó	estímulo	estimulo	estimuló

intérprete	interprete	interpreté	náufrago	naufrago	naufragó
inválido	invalido	invalidó	nómino	nomino	nominó
júbilo	jubilo	jubiló	número	numero	numeró
legítimo	legitimo	legitimó	óxido	oxido	oxidó
límite	limite	limité	oxígeno	oxigeno	oxigenó
líquido	liquido	liquidó	pacífico	pacifico	pacificó
magnífico	magnifico	magnificó	pálpito	palpito	palpitó
médico	medico	medicó	parásito	parasito	parasitó
módulo	modulo	moduló	partícipe	participe	participé

Que el tilde no te confunda: elegí la palabra correcta

La siguiente obra del presente recital _____
(*ilustra/ ilustra/ ilustrá*) un período poco conocido de
la juventud de Johann Sebastian Mastropiero. Todo
empezó cuando un conocido _____
(*crítico/ critico/ criticó*) se _____
(*resfrio/ resfrío/ resfrió*)... Se refirió a Mastropiero,
con esto termino... Con estos _____
(*términos/ terminos/ terminós*) Mastropiero se ha
creado fama de artista espiritual, pero come todo...
pero come de todo... pero con métodos... con métodos
pocos... claro... claros... con métodos poco claros.

Que el tilde no te confunda: elegí la palabra correcta

La siguiente obra del presente recital _____
(*ilustra/ ilustra/ ilustrá*) un período poco conocido de
la juventud de Johann Sebastian Mastropiero. Todo
empezó cuando un conocido _____
(*crítico/ critico/ criticó*) se _____
(*resfrio/ resfrío/ resfrió*)... Se refirió a Mastropiero,
con esto termino... Con estos _____
(*términos/ terminos/ terminós*) Mastropiero se ha
creado fama de artista espiritual, pero come todo...
pero come de todo... pero con métodos... con métodos
pocos... claro... claros... con métodos poco claros.

El ritmo en un romance

Fragmento de *Romance gitano* de Federico García Lorca

A Gloria Giner y Fernando de los Ríos

Verde que te quiero verde.
Verde viento. Verdes ramas.
El barco sobre la mar
y el caballo en la montaña.
Con la sombra en la cintura
ella sueña en su baranda
verde carne, pelo verde,
con ojos de fría plata.
Verde que te quiero verde.
Bajo la luna gitana,
las cosas la están mirando
y ella no puede mirarlas.

El ritmo en un romance

Fragmento de *Romance gitano* de Federico García Lorca

A Gloria Giner y Fernando de los Ríos

Verde que te quiero verde.
Verde viento. Verdes ramas.
El barco sobre la mar
y el caballo en la montaña.
Con la sombra en la cintura
ella sueña en su baranda
verde carne, pelo verde,
con ojos de fría plata.
Verde que te quiero verde.
Bajo la luna gitana,
las cosas la están mirando
y ella no puede mirarlas.

Poesía de *cabo roto*

Niña búho

Todas las noches la ni-
bajo la luz de la lu-
llora triste su fortu-
en medio de la campi-

En lo alto de una ra-
con los ojos bien abier-
y los oídos despier-
sueña con irse a la ca-

y dormir hasta otro dí-
pues el niño de su al-
serio y sin perder la cal-
dijo que no la querí-

Y la niña búho llo-
y ulula a los cuatro vien-
sus amargos sentimien-
cada noche de hora en ho-

y los grillos y las ra-
y los lobos más peque-
le desean buenos sue-
cantando a coro unas na-

Raúl Vacas, Poesía de *cabo roto* (poema cuyos versos tienen suprimida la sílaba o sílabas que siguen a la última acentuada).

Vacas, R. e Hijo, T. (2011) Niños raros. Madrid: SM

Poesía de *cabo roto*

Niña búho

Todas las noches la ni-
bajo la luz de la lu-
llora triste su fortu-
en medio de la campi-

En lo alto de una ra-
con los ojos bien abier-
y los oídos despier-
sueña con irse a la ca-

y dormir hasta otro dí-
pues el niño de su al-
serio y sin perder la cal-
dijo que no la querí-

Y la niña búho llo-
y ulula a los cuatro vien-
sus amargos sentimien-
cada noche de hora en ho-

y los grillos y las ra-
y los lobos más peque-
le desean buenos sue-
cantando a coro unas na-

Raúl Vacas, Poesía de *cabo roto* (poema cuyos versos tienen suprimida la sílaba o sílabas que siguen a la última acentuada).

Vacas, R. e Hijo, T. (2011) Niños raros. Madrid: SM

Descifrando jitanjáforas

Niña de alto vuelo

Este poema de Raúl Vacas es una jitanjáfora.

La cigüeniña azafática
zancúdica y picopática
perpléjica y blanquinégrica
macha el ájico en el nídico

de la iglésica gotánica.
y esbéltica allá en lo áltico,
mira absórtica el paisájice
y alza el vuélico al instántide

camínico de la chárquica
en el bósquice de encínicas.
trae en el píquico una ránica
regórdita y muy sabrósica

de aliméntico al cigüéñico
que hambriéntico e impaciéntide
la engúllide de un bocádico
la cigüeniña azafática

zancúdica y picopática
perpléjica y blanquinégrica
que trájeron de la Fráncica
es níñica de alto vuélico.

Vacas, R. e Hijo, T.
(2011) Niños raros.
Madrid: SM

Descifrando jitanjáforas

Niña de alto vuelo

Este poema de Raúl Vacas es una jitanjáfora.

La cigüeniña azafática
zancúdica y picopática
perpléjica y blanquinégrica
macha el ájico en el nídico

de la iglésica gotánica.
y esbéltica allá en lo áltico,
mira absórtica el paisájice
y alza el vuélico al instántide

camínico de la chárquica
en el bósquice de encínicas.
trae en el píquico una ránica
regórdita y muy sabrósica

de aliméntico al cigüéñico
que hambriéntico e impaciéntide
la engúllide de un bocádico
la cigüeniña azafática

zancúdica y picopática
perpléjica y blanquinégrica
que trájeron de la Fráncica
es níñica de alto vuélico.

Vacas, R. e Hijo, T.
(2011) Niños raros.
Madrid: SM

Respirar para leer

¿Cómo se adaptan los animales al frío?

La hibernación es un estado de adormecimiento y actividad reducida que les permite a algunos animales soportar los rigores del frío. Cuando un mamífero hiberna, se producen en su organismo una serie de cambios: la reducción de la actividad metabólica, el descenso de la temperatura del cuerpo, la disminución del ritmo cardíaco respiratorio. Durante este período, las funciones corporales disminuyen y los movimientos son casi nulos. Por ejemplo: cuando una ardilla hiberna, respira 4 veces por minuto, mientras que en estado normal lo hace entre 100 y 200 veces y su corazón late de 10 a 20 veces por minuto en vez de realizar de 200 a 300 latidos. Durante la estación invernal, muchas especies animales recurren al sueño, es decir, entran en letargo, que es un estado parecido al de la hibernación y, de este modo, sobreviven a las temperaturas bajas y a la escasez de alimentos.

Respirar para leer

¿Cómo se adaptan los animales al frío?

La hibernación es un estado de adormecimiento y actividad reducida que les permite a algunos animales soportar los rigores del frío. Cuando un mamífero hiberna, se producen en su organismo una serie de cambios: la reducción de la actividad metabólica, el descenso de la temperatura del cuerpo, la disminución del ritmo cardíaco respiratorio. Durante este período, las funciones corporales disminuyen y los movimientos son casi nulos. Por ejemplo: cuando una ardilla hiberna, respira 4 veces por minuto, mientras que en estado normal lo hace entre 100 y 200 veces y su corazón late de 10 a 20 veces por minuto en vez de realizar de 200 a 300 latidos. Durante la estación invernal, muchas especies animales recurren al sueño, es decir, entran en letargo, que es un estado parecido al de la hibernación y, de este modo, sobreviven a las temperaturas bajas y a la escasez de alimentos.

¿Dónde están las pausas?

Separación entre palabras (fragmento)

Sergio Pérez Cortés

La separación entre palabras tiene una historia, es decir, no siempre ha existido. Su presencia debió establecerse en forma opuesta a un tipo de representación escrita que carece de divisiones entre palabras, llamada *scriptura continua*. Distanciarse de este tipo de representación requirió de un periodo notablemente largo, que se extendió desde la época helenística hasta la aceptación generalizada del blanco entre palabras en el continente europeo, durante el siglo XI d.C. Un texto en *scriptura continua* se presenta como una serie ininterrumpida de letras que carece de separación entre palabras, entre frases y entre párrafos, que no incluye signos prosódicos, que exhibe escasos o ningún signo de puntuación, y con muy pocas ayudas a la lectura. Los griegos habían desarrollado una página semejante a partir del siglo II a.C., y los latinos decidieron imitarlos a finales del primer siglo de nuestra era. La *scriptura continua* es una particularidad de las escrituras alfabéticas, porque en los sistemas anteriores, cuyo carácter era logográfico (como el sumerio o el egipcio), o que indicaban sólo los signos consonánticos, como las escrituras semíticas clásicas, la omisión del espacio entre palabras provoca verdaderos crucigramas a descifrar.

http://www.uam.mx/difusion/revista/dic99/perez.html#*

¿Dónde están las pausas?

Separación entre palabras (fragmento)

Sergio Pérez Cortés

La separación entre palabras tiene una historia, es decir, no siempre ha existido. Su presencia debió establecerse en forma opuesta a un tipo de representación escrita que carece de divisiones entre palabras, llamada *scriptura continua*. Distanciarse de este tipo de representación requirió de un periodo notablemente largo, que se extendió desde la época helenística hasta la aceptación generalizada del blanco entre palabras en el continente europeo, durante el siglo XI d.C. Un texto en *scriptura continua* se presenta como una serie ininterrumpida de letras que carece de separación entre palabras, entre frases y entre párrafos, que no incluye signos prosódicos, que exhibe escasos o ningún signo de puntuación, y con muy pocas ayudas a la lectura. Los griegos habían desarrollado una página semejante a partir del siglo II a.C., y los latinos decidieron imitarlos a finales del primer siglo de nuestra era. La *scriptura continua* es una particularidad de las escrituras alfabéticas, porque en los sistemas anteriores, cuyo carácter era logográfico (como el sumerio o el egipcio), o que indicaban sólo los signos consonánticos, como las escrituras semíticas clásicas, la omisión del espacio entre palabras provoca verdaderos crucigramas a descifrar.

http://www.uam.mx/difusion/revista/dic99/perez.html#*

¿Dónde están las pausas?

Unidos

Luis María Pescetti

Enmifamiliasomosmuyunidos
yesoesmuylindoporquevamosjuntosato
daspartesy nuncaestamos solosporejempl
osiempre nosponemosdeacuerdo paraloq
uequiere hacercadaunoyaseaquélegustac
omerosiamihermanalegustaunchicooyo
conocíaalgunachicaquemegustatodoloc
harlamosalahoradelacomiday decidimos
entretodosloquenosparecemejorparacad
aunoy noshacemoscasoporqueoochosojosv
enmásquedossynadanossepararánunca.

¿Dónde están las pausas?

Unidos

Luis María Pescetti

Enmifamiliasomosmuyunidos
yesoesmuylindoporquevamosjuntosato
daspartesy nuncaestamos solosporejempl
osiempre nosponemosdeacuerdo paraloq
uequiere hacercadaunoyaseaquélegustac
omerosiamihermanalegustaunchicooyo
conocíaalgunachicaquemegustatodoloc
harlamosalahoradelacomiday decidimos
entretodosloquenosparecemejorparacad
aunoy noshacemoscasoporqueoochosojosv
enmásquedossynadanossepararánunca.

Pausas equivocadas

Luna

Enrique Anderson Imbert

Jacobo, el niño tonto, solía subirse a la azotea y espiar la vida de los vecinos.

Esa noche de verano el farmacéutico y su señora estaban en el patio, bebiendo un refresco y comiendo una torta, cuando oyeron que el niño andaba por la azotea.

—¡Chist! —cuchicheó el farmacéutico a su mujer—. Ahí está otra vez el tonto. No mires. Debe de estar espiándonos. Le voy a dar una lección. Sígueme la conversación, como si nada...

Entonces, alzando la voz, dijo:

—Esta torta está sabrosísima. Tendrás que guardarla cuando entremos: no sea que alguien se la robe.

—¡Cómo la van a robar! La puerta de la calle está cerrada con llave. Las ventanas, con las persianas apestilladas.

—Y... alguien podría bajar desde la azotea.

—Imposible. No hay escaleras; las paredes del patio son lisas...

—Bueno: te diré un secreto. En noches como esta bastaría que una persona dijera tres veces «tarasá» para que, arrojándose de cabeza, se deslizase por la luz y llegase sano y salvo aquí, agarrase la torta y escalando los rayos de la luna se fuese tan contento. Pero vámonos, que ya es tarde y hay que dormir.

Se entraron dejando la torta sobre la mesa y se asomaron por una persiana del dormitorio para ver qué hacía el tonto. Lo que vieron fue que el tonto, después de repetir tres veces «tarasá», se arrojó de cabeza al patio, se deslizó como por un suave tobogán de oro, agarró la torta y con la alegría de un salmón remontó aire arriba y desapareció entre las chimeneas de la azotea.

Pausas equivocadas

Luna

Enrique Anderson Imbert

Jacobo, el niño tonto, solía subirse a la azotea y espiar la vida de los vecinos.

Esa noche de verano el farmacéutico y su señora estaban en el patio, bebiendo un refresco y comiendo una torta, cuando oyeron que el niño andaba por la azotea.

—¡Chist! —cuchicheó el farmacéutico a su mujer—. Ahí está otra vez el tonto. No mires. Debe de estar espiándonos. Le voy a dar una lección. Sígueme la conversación, como si nada...

Entonces, alzando la voz, dijo:

—Esta torta está sabrosísima. Tendrás que guardarla cuando entremos: no sea que alguien se la robe.

—¡Cómo la van a robar! La puerta de la calle está cerrada con llave. Las ventanas, con las persianas apestilladas.

—Y... alguien podría bajar desde la azotea.

—Imposible. No hay escaleras; las paredes del patio son lisas...

—Bueno: te diré un secreto. En noches como esta bastaría que una persona dijera tres veces «tarasá» para que, arrojándose de cabeza, se deslizase por la luz y llegase sano y salvo aquí, agarrase la torta y escalando los rayos de la luna se fuese tan contento. Pero vámonos, que ya es tarde y hay que dormir.

Se entraron dejando la torta sobre la mesa y se asomaron por una persiana del dormitorio para ver qué hacía el tonto. Lo que vieron fue que el tonto, después de repetir tres veces «tarasá», se arrojó de cabeza al patio, se deslizó como por un suave tobogán de oro, agarró la torta y con la alegría de un salmón remontó aire arriba y desapareció entre las chimeneas de la azotea.

Sin pausas

Niñoquepiensa (fragmento 1)

Mario Benedetti

Vino el Viejo y dijo basta cuando Mamá le contó con lujo de detalles el lío de la maceta lo dijo con la furia de costumbre y esos ojos saltones que tiene cada vez que en la oficina alguno de los malandras le arruina la digestión y después él viene y se desquita conmigo mandándome a la cama y aquí estoy despatarrado como un rey mirando las goteras del techo metiendo el dedo gordo del pie en el agujero de la sábana claro lo lamento más que nada por el flan que hizo la Vieja pero a lo mejor queda para mañana y es mucho mejor comerlo frío dijo basta como si la maceta fuera suya y era en cambio de la gorda de al lado la que tiene várices y también esa nena asquerosita que en la escuela se cree la mona sabia pero nunca se acuerda de la capital de Bolivia y yo en cambio sé todas

Sin pausas

Niñoquepiensa (fragmento 2)

Mario Benedetti

las capitales de América primero Honduras capital Tegucigalpa después Venezuela capital Caracas después Nicaragua capital Managua donde le pusieron la tapa al Tacho total una maceta no es para tanto pero la Vieja claro tiene que adular a la gorda y llevar el cuento para que el otro chinchudo diga que soy imposible esto no puede seguir así vamos a tener que meterte pupilo como si yo fuera a tragarme esa milanesa y no supiera que la Vieja sin mí se vuelve loca por lo menos le dijo la otra noche a la tía Azucena si algo le pasa al nene yo memato memato memato pero claro ella tiene que lucirse con la gorda porque miran juntas la telenovela y lloran juntas y se desesperan y el Viejo se agarra cada luna porque en vez de hacerle la comida se pasan como una hora comentando te das cuenta qué sinvergüenza

Sin pausas

Niñoquepiensa (fragmento 3)

Mario Benedetti

pero la institutriz tampoco es trigo limpio
fíjate que el mayordomo les había dado la
cana en la glorieta pero el conde es tan
bueno que se lo perdonó por la hija ma qué
hija grita el Viejo quiero la sopa o me van a
tener esperando hasta las calandrias griegas
la macana es que hoy había fútbol y yo aquí
despatarrado como un rey todo por querer
explicarle a Cacho cómo había sido el gol
de Hohberg la maceta estaba tan a mano
que la patié despacio nada más que para
que entendiera el amague del penal y quién
sabe cómo irán Montaña a Hohberg Hohberg
a Romay Romay a Borges viene el centro
saltan varios gooooool la cama es una peste
estoy aburrido aburrido aburrido cuando
sea grande voy a quemar todas las camas
y voy a comprar una pila de macetas para
romperlas a patadas y ahora como anticipo

Sin pausas

Niñoquepiensa (fragmento 4)

Mario Benedetti

podría romper la sábana haciendo fuerza
con el dedo gordo pero capaz que después
la Vieja ve la rotura y dice que fui yo y va
con el cuento y mañana yo quiero comer
flan y además tengo que ir al colegio porque
van a dar cine para que después hagamos
la composición sobre qué buenos son los
padres jajá y la maestra que es bruta lora me
sienta casi siempre con la niña Fernández
pero a mí me gusta la niña Menéndez porque
la niña Fernández es flor de naba y sostiene
que el que copia no aprende pero ella no
copia y tampoco aprende en cambio la
niña Menéndez es lo más pierna y de una
familia fenómeno todos de la quince así que
calcamos los mapas yo cuando sea grande
quiero ser de la quince para tener auto
gratis y que me paguen el sueldo mientras
paso flor de vida en Punta del Este pero

Sin pausas

Niñoquepiensa (fragmento 5)

Mario Benedetti

en cambio mi primo Tito dice que a él le gustaría estudiar bailes clásicos y entonces el Viejo pone rostro de arcada y yo estoy aburrido aburrido aburrido y además tendría que ir al baño y el Viejo me dejó encerrado y a oscuras ojalá venga un apagón así ellos también quedan a oscuras ojalá se les pierda la llave y queden encerrados ojalá se le rompa a la Vieja una maceta así el Viejo la mete en la cama y se pasa aburrida aburrida aburrida y no puede ver la telenovela y yo vengo y le digo a que no sabes qué dijo el conde en la glorieta y hago el ruidito de la puerta que se abre y de la pata de palo que se acerca todo para que ella rabie pero como va a estar en penitencia no va a prender la radio y tendrá que esperar a que venga la gorda y se lo cuente y cuando venga la gorda voy a hacerle fau a la nena asquerosita y

Sin pausas

Niñoquepiensa (fragmento 6)

Mario Benedetti

Mamá esta vez no va llevarle el cuento al Viejo porque va a estar en penitencia y los que están en penitencia viven a oscuras y encerrados y recontraburridos y ya va como media hora que estoy en la cama así que sólo faltan dieciocho horas y media y voy a ponerme a contar hasta un millón o sea unodostrescuatrocincoseisieteocho ya me aburrí es mucho más divertido cantar cuartelazo de los cielos de los cielos do jamás se pone el sol ya me aburrí pero también podría buscar algo para que lo pongan en penitencia a Papá así que en cuanto tenga el teléfono a mano voy a llamar al jefe para contarle que el Viejo estuvo hablando de él y dijo que era un imbécil un tarado un ladrón y otra cosa que no me acuerdo bien pero que sonaba algo así como cornudo.

¡A grabarnos!

Alicia en el país de las maravillas

Descenso por la madriguera (fragmento)

Sintió que se dormía y había empezado a soñar que iba de la mano con Dina y le preguntaba muy seria: «Ahora, Dina, dime la verdad: “¿Te has comido alguna vez un murciélago?”», cuando de pronto ¡bum!, ¡bum! fue a dar sobre un montón de ramas y hojas secas. El descenso había concluido.

Alicia no se hizo el menor daño, y al instante, de un salto, se incorporó: miró hacia arriba, pero todo estaba oscuro; ante ella se abría otro largo pasadizo y aún vio al Conejo Blanco que se internaba apresuradamente. No había tiempo que perder: allá fue Alicia, como el viento, y llegó a tiempo de oírle decir mientras desaparecía por una esquina: «¡Por mis orejas y mis bigotes, qué tarde se me está haciendo!». Lo tenía casi a un paso, pero cuando ella dobló la esquina, el Conejo ya se había esfumado. Alicia se encontró en una sala larga y baja, alumbrada por una hilera de lámparas que colgaban del techo.

Había puertas por todos los lados de la sala, pero estaban todas cerradas, y cuando Alicia la hubo recorrido de parte a parte y tanteado una a una sus puertas, se encaminó tristemente hacia el centro, pensando cómo se las arreglaría para salir.

(207 palabras)

Alicia en el país de las palabras (fragmento)

José Antonio Millán

En una carta de 1866, Lewis Carroll decía que, según sus amigos, Alice's Adventures in Wonderland era intraducible. Siglo y medio después es la novela inglesa más traducida, disponible en 174 lenguas y 7.600 ediciones (la segunda parte, A través del espejo, tiene 1.530 ediciones en 65 lenguas). A celebrarlas y estudiarlas está dedicada esta monumental obra, de imposible compilación antes de Internet, pero cuyos editores han elegido publicarla en forma clásica: tres gruesos volúmenes, que pesan en total más de nueve kilos.

¿Por qué Alicia es difícil de traducir?

Como recuerda el lingüista David Crystal en la introducción, se trata de una obra llena de juegos de palabras: fonéticos, sintácticos, pragmáticos (juego con las expectativas del hablante), tipográficos, con parodias y alusiones literarias. Pero precisamente por eso ha sido un reto para traductores y para lenguas que querían probar su madurez cultural. La primera edición íntegra publicada en España fue precisamente la catalana, en 1927, que antecedió en unos pocos meses a la española, ambas en la editorial Mentora de Barcelona, como recuerda Juan Gabriel López Guix en el ensayo dedicado a la fortuna editorial de la obra en España. Porque el primer tomo de esta magna obra está dedicado precisamente a relatar las circunstancias de las distintas versiones: el traductor malayo puede quejarse de que en su lengua sólo los niños hacen juegos de palabras, o el asturiano contar cómo el gato de Cheshire se convierte en el de La Pola (el nombre de una población local con queserías).

(261 palabras)

Lectura monótona- lectura entonada

Música

Ana María Matute

Las dos hijas del Gran Compositor —seis y siete años— estaban acostumbradas al silencio. En la casa no debía oírse ni un ruido, porque papá trabajaba. Andaban de puntillas, en zapatillas, y solo a ráfagas, el silencio se rompía con las notas del piano de papá.

Y otra vez silencio.

Un día, la puerta del estudio quedó mal cerrada y la más pequeña de las niñas se acercó sigilosamente a la rendija; pudo ver cómo papá, a ratos, se inclinaba sobre un papel y anotaba algo.

La niña más pequeña corrió entonces en busca de su hermana mayor. Y gritó, gritó por primera vez en tanto silencio:

—¡La música de papá, no te la creas...!
¡Se la inventa!

Lectura monótona- lectura entonada

Música

Ana María Matute

Las dos hijas del Gran Compositor —seis y siete años— estaban acostumbradas al silencio. En la casa no debía oírse ni un ruido, porque papá trabajaba. Andaban de puntillas, en zapatillas, y solo a ráfagas, el silencio se rompía con las notas del piano de papá.

Y otra vez silencio.

Un día, la puerta del estudio quedó mal cerrada y la más pequeña de las niñas se acercó sigilosamente a la rendija; pudo ver cómo papá, a ratos, se inclinaba sobre un papel y anotaba algo.

La niña más pequeña corrió entonces en busca de su hermana mayor. Y gritó, gritó por primera vez en tanto silencio:

—¡La música de papá, no te la creas...!
¡Se la inventa!

Dibujar la curva de entonación



Ascenso del tono _____	_____
Descenso del tono	
	¿Sabes que si me besas me transformaré en un hermoso príncipe y me casaré contigo?
Ascenso del tono _____	_____
Descenso del tono	

Colocar el signo de puntuación donde corresponda

*Están resaltados los fragmentos seleccionados para trabajar en el cuadro de análisis que se muestra a continuación del texto.

Signos en el cuaderno de hechizos

Helen Velando

Yo estaba tranquilo, reposando sin hacer nada. Ojo, no soy un signo al que no le guste trabajar, no, para nada, pero bueno, cada tanto un poco de ocio no viene mal. Soy un signo bien parecido, redondo, rellenito, negro en la mayoría de los casos, en otros de distintos colores, depende de la pluma del hechicero. **En general, diría que me gusta ser claro, me gusta ponerme sobre las íes, pero también me pongo sobre las jotas.** Cuando la frase me parece que es muy extensa pongo punto y seguido y después continúo con el mismo párrafo. Ahora, si creo que hay que cambiar de tema y que no da para más, pongo punto y aparte. Así soy yo: un punto bien definido y no me ando con vueltas.

De pronto, la vi venir por la lomita. Venía como siempre la flaca, un poco torcida. Yo no sé qué me pasa con ella, creo que es un tema de piel: siempre terminamos discutiendo. Esto no me pasa con los otros signos, y eso que también trabajamos juntos.

—¿Qué hacés, punto? —me preguntó la coma.

—Descanso —respondí.

—Sí, ya veo. Lo de siempre... —suspiró en tono burlón.

—¿Y vos qué hacés?

—Una pausa.

—**Obvio, vivís haciendo pausas.**

—Es mi trabajo —respondió la coma un tanto molesta.

—No tengo ganas de discutir —la corté—. Además, no te olvides de que a lo mejor tenemos que trabajar juntos. La coma se puso de costado y me miró con fastidio.

—**¡A mí no me gusta que te me pongas encima!** Y mucho menos esa pavada de Punto y coma, el que no está se embroma.

—Son las reglas, querida. Juntos separamos las oraciones coordinadas y cuando no podés sola yo te ayudo a hacer una pausa mayor, aunque no llegues a ser un punto como yo.

—¿Y después decís que yo soy agrandada? No me dirijas más la palabra y... punto.

—Te quejás, pero me nombrás siempre.

Me volví a tirar sobre la lomita y la ignoré, se fue chueca como siempre y se sentó cerca de una grapa plateada. Al rato vi que llegaban mis primos, uno encima del otro, saltando como dos payasos haciendo piruetas. Son adolescentes y por eso trato de tolerarlos. Ya se les va a pasar la pavada; la adolescencia es una edad difícil. Prosigo, venían los dos puntos, uno encima del otro, y cuando me descubrieron se acercaron. La coma ni los miró. Es porque somos familia que no se los banca.

—¿Qué andan haciendo, chiquilines?

—**Acá andamos, saltando uno encima del otro —contestó el de arriba.**

—Dirás uno debajo del otro —respondió el punto de abajo.

Un segundo después habían cambiado de lugar y se reían como dos nabos.

—¿A qué no sabés a qué vinimos?

—Ni idea.

—Los dos puntos vinimos a lo siguiente: trabajar y jugar.

—Sí, me lo suponía. Es el desarrollo más lógico de la oración, muchachos.

—Vamos a dar una vuelta antes de que nos llamen.

Y salieron los dos, con aquella forma tan vertical de caminar, uno sobre el otro, y yo me volví a sentar. Cuando cerré los ojos (porque si los puntos podemos hablar también podemos tener ojos, y en este caso son dos puntitos que a simple vista ni se notan) oí un relajo bárbaro y una canción que bien podrían haber aprendido en el estadio, y llegaron mis otros tres parientes.

—Hola, primo. ¿A qué no sabés a qué vinimos? Vinimos a...

—¡Córtenla con el suspenso! —les advertí.

—Nosotros, los suspensivos, estamos aquí para...

—Para interrumpir, ¡para suspender un enunciado! —respondí molesto—. ¡Déjenme descansar, caramba!

—¡Qué carácter! —dijeron los tres al unísono—. Con razón la coma no quiere ser tu novia.

—¡Desaparezcan! —bufé malhumorado y me quedé contemplando el techo.

La tranquilidad duró poco porque enseguida cayeron dos signos que están como retorcidos hacia adentro. Ojo, digo esto sin ponerme a criticar, pero se parecen a un gancho. Yo siempre pensé que deben de tener problemas de columna, pero los signos de interrogación nunca se quejan ni nada. Sin embargo, los otros dos, los de admiración, como indican que la frase que está entre ellos debe pronunciarse con entonación exclamativa, se dan unos aires bárbaros y siempre se andan quejando porque uno está bajo el renglón y el otro arriba. En cambio, los de interrogación solo

quieren saber sobre algún tema y no se preocupan si el primero empieza la oración debajo del renglón y el que la termina queda arriba. En fin, cada signo con su tema.

Decía que los veía venir junto con otros parientes míos, porque acá, entre nosotros, somos una familia muy numerosa y hay puntos en casi todos lados, y en ese momento... nos llaman a trabajar. ¡El escándalo que se armó! La coma se quejó, los suspensivos quedaron esperando, los dos puntos se vinieron dando volteretas como jugando al rango, los de interrogación querían preguntar, pero los de admiración se quejaron porque no habían podido descansar ni un poquito. Yo me levanté y arranqué por el cuaderno sin saltarme ninguna raya.

No les voy a decir que fue una mañana tranquila. El dueño del cuaderno de hechizos nos hizo trabajar como locos. Yo, después de tantas y tantas oraciones puse punto final y nos fuimos todos a dormir. ¡Fue un día agotador en el cuaderno de lenguaje!

Cuadro de análisis del texto

Signos en el cuaderno de hechizos

Enunciado	Intención	¿A qué signo de puntuación se refiere?
En general diría que me gusta ser claro me gusta ponerme sobre las íes pero también me pongo sobre las jotas	Describe las cosas que le gustan hacer para que los otros puedan adivinar quién es.	
A mí no me gusta que te me pongas encima	Expresa que le disgusta que punto se ponga encima.	
Obvio vivís haciendo pausas	Punto afirma que es evidente algo que el otro personaje suele hacer a menudo.	
Hola primo a qué no sabés a qué vinimos vinimos a	Punto pregunta generando suspenso para que adivinen la respuesta.	
Acá andamos saltando uno encima del otro contestó el de arriba.	Le responden a punto que dos de los personajes llegan saltando juntos.	

Cuadro de análisis del texto

Signos en el cuaderno de hechizos

Enunciado	Intención	¿A qué signo de puntuación se refiere?
En general diría que me gusta ser claro me gusta ponerme sobre las íes pero también me pongo sobre las jotas	Describe las cosas que le gustan hacer para que los otros puedan adivinar quién es.	
A mí no me gusta que te me pongas encima	Expresa que le disgusta que punto se ponga encima.	
Obvio vivís haciendo pausas	Punto afirma que es evidente algo que el otro personaje suele hacer a menudo.	
Hola primo a qué no sabés a qué vinimos vinimos a	Punto pregunta generando suspenso para que adivinen la respuesta.	
Acá andamos saltando uno encima del otro contestó el de arriba.	Le responden a punto que dos de los personajes llegan saltando juntos.	

Sorteo de emociones

Canarios (fragmento 1)

Elena Poniatowska

A la hora del crepúsculo, los cubro y ellos se arrejuntan, bolita de plumas. Cuando oscurece soy yo la que no puede entrar al baño porque si prendo la luz interrumpo su sueño. ¿Qué dirán de la inmensa mole que se lava los dientes con un estruendo de cañería? ¿Qué dirán del rugir del agua en ese jalón último del excusado? ¿Qué dirán del pijama en el que ya llevo tres días, ridículamente rosa y pachón, con parches azules? He de parecerles taxi con tablero de peluche y diamantina. ¿Y ahora qué hago? Dios mío, qué horrible es ser hombre. O mujer. Humano, vaya. Ocupar tantísimo espacio. Mil veces más que ellos. Duermo inquieta: de vez en cuando me levanto y,

Sorteo de emociones

Canarios (fragmento 2)

Elena Poniatowska

por una rendija, cuelo mi mano bajo la toalla para asegurarme de que allí siguen sus plumas hechas bolita, su cabecita anidada dentro de sus hombros. A diferencia mía, duermen abrazados, como amantes.

A la mañana siguiente, los devuelvo a la terraza, al sol, al aire, a la posible visita de otros pájaros. No cantan, emiten unos cuantos píos, delgadísimos, débiles, entristecidos. No les gusta la casa. A mediodía, mi hija advierte:

—Se escapó uno.

—¿Por dónde?

—Entre los barrotes de la puerta.

—¿Que no te dije que pusieras la puerta contra la pared?

Sorteo de emociones

Canarios (fragmento 3)

Elena Poniatowska

—Ninguna puerta da contra un muro, las puertas dan a la calle.

—Tendrías que haber colgado la jaula con la puerta contra la pared.

—Ay, mamá, las puertas son para abrirse. Además, ¿cómo voy a atenderlos? Tengo que meter la mano para cambiar su agua, darles su alpiste —responde con su voz de risa atronadora.

—Ya se fue —recuerdo con tristeza.

—Pues es más listo que el que se quedó. Como es joven, para ella morir no es una tragedia. Cuando le digo: “Partir es morir un poco”, le parezco cursi. “Ay, mamá, sintonízate.” Algo aprendo de ella, no sé qué, pero algo. Y añado en plena derrota:

Sorteo de emociones

Canarios (fragmento 4)

Elena Poniatowska

—Estos pájaros no tienen defensas; están acostumbrados a que uno les dé en el piquito.

Busco con la mirada en el jardín, no quiero encontrarlo sobre la tierra.

—¿Hacia dónde volaría? —pregunto desolada. Y añado, lúgubre—: la vida no tiene sentido.

—Claro que lo tiene —trompetea mi hija—. Es lo único que tiene sentido.

—¿Cuál?

—Tiene sentido por sí misma.

Cuando oscurece meto al canario que no supo escapar. A pesar mío, siento por él cierto desprecio; lento, torpe, perdió su oportunidad. Cobijo la jaula.

Sorteo de emociones

 DIVERSIÓN	 ALEGRÍA	 TRISTEZA
 VERGÜENZA	 SORPRESA	 SUSTO
 CANSANCIO	 CONFUSIÓN	

Sorteo de emociones

 DIVERSIÓN	 ALEGRÍA	 TRISTEZA
 VERGÜENZA	 SORPRESA	 SUSTO
 CANSANCIO	 CONFUSIÓN	

Como en el teatro

El mar fue primero, primero fue el mar

María del Sagrario Díaz-Pinés Prieto

Síntesis

A comienzos del siglo XX, en una pequeña localidad bañada por las aguas del océano Atlántico, unos cuantos vecinos tendrán que enfrentarse a un serio problema ecológico. ¿Lograrán solucionarlo?

Personajes

Adrián. El joven que piensa bien lo que dice.

Suso. El joven que siempre abre la boca.

Necesidades escénicas

La iluminación y el sonido de esta obra no requieren necesidades especiales. En cuanto a la decoración, los tres actos se desarrollan en el mismo espacio: el puerto de un pequeño pueblo gallego, por tanto, representa un lugar abierto frente al océano. Para la representación en la capital sofiota, se recurrieron a redes marinas y cuerdas dispuestas en el escenario. Una única banqueta, una silla y una tarima formaron el resto de los elementos necesarios. La palabra, los discursos dialógicos, son los verdaderamente necesarios en esta obra para mostrar una actuación de defensa de nuestro ambiente y, con ella, la de nuestros mares y océanos.

Adaptación a la variedad dialectal rioplatense realizada por Graciela Munguía

Como en el teatro

El mar fue primero, primero fue el mar

María del Sagrario Díaz-Pinés Prieto

Síntesis

A comienzos del siglo XX, en una pequeña localidad bañada por las aguas del océano Atlántico, unos cuantos vecinos tendrán que enfrentarse a un serio problema ecológico. ¿Lograrán solucionarlo?

Personajes

Adrián. El joven que piensa bien lo que dice.

Suso. El joven que siempre abre la boca.

Necesidades escénicas

La iluminación y el sonido de esta obra no requieren necesidades especiales. En cuanto a la decoración, los tres actos se desarrollan en el mismo espacio: el puerto de un pequeño pueblo gallego, por tanto, representa un lugar abierto frente al océano. Para la representación en la capital sofiota, se recurrieron a redes marinas y cuerdas dispuestas en el escenario. Una única banqueta, una silla y una tarima formaron el resto de los elementos necesarios. La palabra, los discursos dialógicos, son los verdaderamente necesarios en esta obra para mostrar una actuación de defensa de nuestro ambiente y, con ella, la de nuestros mares y océanos.

Adaptación a la variedad dialectal rioplatense realizada por Graciela Munguía

Como en el teatro

ACTO I

En algún lugar del Atlántico

ESCENA I

ADRIÁN: (Con voz muy alta y fuera de escena) ¡Mira-lo!, ¡ahí, ahí, ahí! Con calma, con calma, con calma (Contento) ¡Picó! , ¡Picó, picó!

SUSO: ¡Picó!, ¡picó, tío!, picó. Sabía yo que después de seis horas algo teníamos que pescar (Pausa. SUSO toma el pez). Pero, ¿qué es esto? (Agarrando el pez sorprendido.)

ADRIÁN: ¡Qué!, (Agarra el pez.) ¿qué es eso?

SUSO: (Con gracia.) Esto es lo que suele llamarse “brujo”. No es que venga de Brujas, lo más probable es que haya venido del Mar Negro porque lo veo negro, negro, negro.

ADRIÁN: Pero, ¡qué decís! (Recriminándole y agarrándole fuertemente los brazos.) Esto no es normal (Agarra el pez). Escuchame lo que te quiero decir... Normal, normal, no es. No tiene cuatro ojos, pero mirá las escamas: está enfermo, no se puede comer de ninguna manera. ¿Entendés? (Más exaltado.)

SUSO: ¡Bueno! (Alzando la voz.) Que sí (Agarra de nuevo el pez y lo observa..) Verlo, lo veo. Está pachucho de todo, podrido. Seguro que lo pescaste ya muerto, no te preocupes.

ADRIÁN: ¡Vamos, Suso! Como para no preocuparse... (Continuando exaltado.) Esto pinta muy mal. Llevamos acá desde el amanecer, estamos quemados de

tanta espera y con poca morfi que llevar a la boca... Además, esto solo puede significar una cosa.

(ADRIÁN se queda callado.)

SUSO: Arraaaancá (imitando el sonido de una moto y realizando el gesto con su mano derecha). ¿Qué querés decir? (impaciente.) Decilo ya.

ADRIÁN: ¡Que si el pescado está así, el mar también está enfermo! Simple lógica, Amigo.

SUSO: Bueno, a ver, pará el carro. No nos pongamos trágicos y lo tomemos a la tremenda. Habría que esperar un poco para aseverar categóricamente esta deducción tuya. Tenemos que pescar otros. Con uno solo no vale, ¿entendés? Vamos, ¡yo lo veo así! (Gesticula y hace aspavientos.)

ADRIÁN: ¡Quizá tengas razón! Después de todo, anteayer mismo estuvimos pescando y los peces estaban estupendos antes y después de la parrilla, luego en la cena. Aun así, tampoco podemos esperar mucho tiempo. Maite me espera en casa. (Mirá el cielo.) Son horas.

SUSO: ¡No te fastidia! Y a mí Rosalía. Pues vámonos. (Imitando vagamente el acento mexicano.) ¡Ándale!

ADRIÁN: Arranco y tiramos millas.

SUSO: Me parece bien. (Cambiando de opinión confusamente.) No, no, no. Esperá. Intentemos pescar alguno más. El viento está cambiando. Eso es bueno.

ADRIÁN: Dale, pero solo cinco minutos (Entre los

dos echan una red al suelo-mar y luego ADRIÁN lanza la caña de pescar.)

(SUSO silba “All you need is love” de los Beatles, después canturrea “¡Viva la vida, viva victoria, Afro-dita!” con gracia y desentonando.)

ADRIÁN: ¡Puf! Es que a veces me ponés de los nervios y entonces me pregunto por qué somos amigos.

SUSO: Bueno, porque en el liceo nos iba fatal y luego nos veíamos en la recuperación.

¡Tremendos burros! Nunca olvidaré la falda de tablas de Estela y sus coletas. ¡Qué tiempos! (Suspira.) Graciosa chiquita... ¿qué será de ella? (Pausa.) ¿Picás algo? Acá nada.

ADRIÁN: (Contento.) Creo que picó.

SUSO: ¿Tira?

ADRIÁN: Tira.

SUSO: Tirá.

ADRIÁN: Ya tiro.

SUSO: Seguí.

ADRIÁN: Ya sigo (Esforzándose.) Ya le doy.

SUSO: Recoge, recoge. Dale caña (ADRIÁN comienza a recoger la caña de pescar.) Alcanza, alcanza. Bien. Dale. Ya. (Aliviado.) (Ambos observan el pez.)

ADRIÁN: Está igual de mal. ¡Mierda!

De película

Esperando la carroza

Jacobo Langsner

Jorge: - ¡Susana!

Susana:-No puedo dejar la mayonesa. ¿Querés que se corte?

Mamá Cora:- Puede que tenga hambre. Le voy a preparar una mam... una mamadera.

Jorge.: - No, mamá. Hace media hora que tomó la última. ¿Dónde va?

Mamá Cora: - Debe estar nerviosa ¿Querés que le dé una cucharadita de tilo?

Susana: - ¡No, no le dé nada! ¡No le dé nada! ¡Métale el chupete en la boca y déjela tranquila!

Mamá Cora: - Pero Susana: vos sabés que le meto el chupete en la boca, pero lo escupe, lo escupe todo el tiempo. ¿Sabés una cosa? Debe ser tu leche ¿Sabés? Vos estás muy nerviosa, últimamente.

Susana; - ¿Dónde se me ve nerviosa? Jorge, ocupate si se ensució.

Jorge: .- ¡Ensució...!

Susana: - ¿Podrías cambiarle los pañales?

Jorge: - No. Ya te dije que a mí no me gusta hacer eso.

Mamá: -Cora.- Entonces, la cambio yo, la cambio yo.

Susana: - No. Usted se queda aquí. ¡Aquí!

Mamá Cora: -¡Gran ciencia cambiar un pañal! Al final...

De película

El viaje hacia el mar

Guillermo Casanova

Del asiento del conductor vemos bajar a Rodríguez, es un hombre curtido y de actitud malhumorada. En el asiento del acompañante, queda sentado el vasco Arriola, hombre silencioso y taciturno que trabaja para Rodríguez.

Rodríguez deja el motor encendido y se dirige con paso decidido a la puerta del café, donde ahora se encuentra Quintana apoyado en el marco.

Rodríguez: - Bueno, ¿y?, si estamos todos nos vamos yendo.

Quintana (En la puerta): - Si, estamos todos.

Rodríguez entra al café gritando: - Buenas gente, agarren sus cosas que nos vamos. Metanlé que se hace tarde.

El grupo del bar grita saludando a Rodríguez efusivamente desde la mesa.

Hay cariño y respeto en estos gritos.

Rataplán: -No nos vengas con apurones ahora.

Siete y Tres Diez: - Se demoró con la patrona y de golpe le entró la urgencia.

Quintana: -¿Le pasó una escoba al camión, o viajamos con las gallinas?

De película

Un cuento chino

Sebastián Borensztein

Roberto acaba de echar a Jun de su casa porque Jun rompió sin querer el armario donde Roberto guardaba su colección de pequeñas estatuillas de cristal que cada año le regalaba a su difunta mamá en conmemoración de su cumpleaños.

Mari llega para darle unas fotos a Jun.

Mari: - Hola.

Roberto: - Hola.

Mari: - Vine a dejarle estas fotos a Jun. Son las que no le pude dar el otro día.

Roberto: - Jun se fue.

Mari: - ¿Qué?, ¿apareció el tío?

Roberto: - No, él decidió irse.

Mari: - ¿Adónde?

Roberto: - No sé.

Mari: - Yo te entiendo, debe ser muy difícil convivir con un desconocido que no habla tu idioma. Anoche me puse a pensar y me imaginé a mí misma en China, sola, perdida, sin un peso, sin hablar el idioma... Pero enseguida pensé : ¡Qué suerte que está Roberto! Y Jun tuvo la fortuna enorme de encontrarse con vos.

Roberto: -Para mí es muy difícil manejar ciertas cosas, ¿sabés?

Mari: -Ya sé. Por eso tampoco me das una chance a mí, y eso que yo hablo español. Yo te quiero Roberto, es así de simple.

Roberto: -Apenas me conocés, Mari.

Mari: -Sos gruñón, ermitaño, sensible, bueno, valiente y además tenés esa mirada que me mata.

Roberto: -Vos sos muy buena.

Roberto abre la puerta y Mari se va.

De película

Un cuento chino

Sebastián Borensztein

Escena de la cena

Rosa: -Tendrías que haber hecho fideos. Va a pensar que somos unos cavernícolas.

Mari: - No lo mires así Rosa, lo vas a inhibir.

Leonel: -Se ve que le gusta, ¿eh?

Rosa: - ¿Y cómo no le va a gustar? Son millones y millones... Comen lo que hay, no preguntan como vos. Son sabios... comen escorpiones, serpientes, hormigas...

Leonel: - ¿Estás seguro que no entiende una palabra, no?

Roberto: - Nada, solo chino.

Rosa: - ¿Y cómo hacés?

Roberto: - Gestos... tampoco hay tanto para hablar.

Rosa: - De vivir encerrado a vivir con un chino... sos raro, Roberto, ¿eh? Mirá el pelo...¡qué lacio! Y... son milenarios... ¡Cómo me gustaría tener el pelo así!

Lotería de entonaciones

La vuelta al mundo en 80 árboles, una app para recorrer el Jardín Botánico

30 de marzo de 2021 · Tecnología

Categorizadas por continentes, el usuario puede explorar especies, reconocerlas a través de fotos tomadas en distintas estaciones e ir adentrándose en datos con rigor científico pero además en curiosidades y aplicaciones del mundo vegetal que puebla el Jardín Botánico de Montevideo. La aplicación es gratuita y se puede descargar, por el momento, solamente para sistema Android, desde Google Play. La app lleva el muy vernia-no nombre de “La vuelta al mundo en 80 árboles”, inspirada en un principio por un emprendimiento español similar.

El desarrollo del proyecto, que terminó en esta aplicación, empezó hace unos dos años. “En julio del año pasado hicimos pública la versión que está para descargar, pero en realidad la idea de hacer este recorrido, que no era en formato app, es muy vieja, se remonta a diez años atrás, más o menos”, relata Manuel Carballa. Nació como un folleto, como un programa de mano de un paseo, explica el diseñador y editor: “En ese momento estaba haciendo cursos en el Jardín Botánico, generé un vínculo de amistad con varios de los docentes y una de ellas, Liliana Delfi-

no, que ahora está jubilada, pero era la directora del herbario en ese momento, me comentó que había visto en el Jardín Botánico de Madrid un recorrido guiado que hacían para las escuelas y se llamaba ‘La vuelta al mundo en 80 árboles’. Nos pusimos a pensar juntos cómo hacer algo de eso acá, básicamente pensando en las visitas escolares. Queríamos tener un material en forma de folleto, empezamos a trabajarlo pero nunca lo materializamos; intentamos hacer una página web, hicimos algunas fotos con Marcelo Casacuberta y, aunque todo quedó en nada, sirvió de impulso para que el Botánico pusiera en su web una especie de colección de parte de las plantas y los árboles que están allí”.

Pero Carballa entendía que aquella idea contenía una experiencia valiosa de divulgación, que no abunda en América Latina, por más que haya jardines botánicos de gran porte y relevancia científica. “Hace dos años decidimos hacerlo por nuestra cuenta, como Manosanta desarrollo editorial”, dice su director. “Hace varios años que trabajamos con Plan Ceibal, haciendo aplicaciones y contenidos educativos. Sacamos este proyecto del cajón, me contacté con el director actual del Botánico y con parte del equipo técnico y nos planteamos hacerlo, ya no pensando únicamente en las visitas escolares sino en el plan Ibirapitá. Todo esto prepandemia; no teníamos idea de lo que se iba a venir”.

Para quién

Carballa explica por qué empezaron enfocados en los niños y cambiaron de dirección con los adultos mayores como público objetivo. “El motivo es que las visitas escolares en realidad estaban cubiertas. Si bien no había ningún material concreto, el Jardín Botánico siempre ofrece alguno de sus operarios para acompañar a las maestras y a los alumnos. Entonces, de algún modo, había un soporte. Ya existe un protocolo, lo que no está previsto para el adulto mayor. Nos interesó resolver algo de eso. De cualquier manera, si bien el impulso inicial era hacer una aplicación que acompañe al adulto mayor en sus recorridas – que aparte es el público mayoritario–, hoy en día es para todo el mundo”, recalcó.

Como recuerda, un buen número de esas personas de la tercera edad solía utilizar el Botánico para hacer deporte (incluso hay marcas de distancia en metros según los diferentes caminos que se tomen dentro del predio). Al menos esa es la percepción de la asistencia que van contabilizando desde las garitas. Los fines de semana esto cambia y el espacio es ganado por las familias.

En cualquier caso, el lenguaje utilizado finalmente en la app no está dirigido a un técnico, es decir, no busca captar la atención de un botánico ni de un estudiante de agronomía o alguien necesariamente aficionado a la botánica. “Puede no tener co-

nocimientos sobre esas temáticas. En ese sentido preparamos el material con un perfil de divulgación que pueda apuntar a un público así de amplio. Obviamente, en ese conjunto de contenidos que muestra la aplicación hay capas de interés. Hay una netamente para aquel que desconoce el tema pero también hay algunos elementos para que a aquellos que son aficionados la app les empiece a reportar interés. Si tuviéramos que hacer esta app centrada en niños, tendríamos que modificar cómo están dichas algunas cosas”.

Lotería de entonaciones



The bingo card features a dark purple background with a yellow field of confetti. At the top, the word "bingo" is written in white lowercase letters. To the right is an illustration of a girl with dark skin and curly hair, wearing a yellow headband, reading a pink book. Below the title is a 3x3 grid of white squares. Each square contains a large, stylized number and a corresponding intonation pattern. At the bottom left, there is a circular icon of an open book with a hand pointing to it.

1 MEJICANO	2 INFORMATIVISTA	3 YOUTUBER
4 TORTUGA	5 REGUETONERO	6 PINGÜINOS DE MADAGASCAR
7 SUBIENDO EL VOLUMEN	8 HIPNOTIZADO	9 CANTANDO

Lotería de entonaciones



The bingo card features a dark purple background with a yellow field of confetti. At the top, the word "bingo" is written in white lowercase letters. To the right is an illustration of a girl with dark skin and curly hair, wearing a yellow headband, reading a pink book. Below the title is a 3x3 grid of white squares. Each square contains a large, stylized number and a corresponding intonation pattern. At the bottom left, there is a circular icon of an open book with a hand pointing to it.

1 INTERROGACIÓN	2 CAMPESTRE	3 LLANTO
4 ROBOT	5 RAPIDÍSIMO	6 HOMERO SIMPSON
7 ZOMBIE	8 ABUELITA	9 REZONGANDO

¿Cuántas palabras leemos por minuto?

Los árboles

Los árboles son organismos vivos del reino vegetal. Ellos nacen en un lugar fijo y se vuelven robustos y fuertes luego de muchos años. Mientras sus raíces se fijan al suelo, sus ramas se alejan de él y llegan lentamente a una gran altura. Hoy hablaremos de algunos de sus beneficios.

En primer lugar, los árboles generan mucho oxígeno. Los seres vivos usan este gas en su respiración. Además, las hojas de los árboles liberan vapor al aire; esto ayuda a equilibrar la humedad y a mantener un ambiente fresco. Este fenómeno se observa en los barrios donde hay mucha vegetación o en los bosques o en las selvas.

En segundo lugar, los árboles son el hogar de una gran variedad de aves: gorriones, loros y golondrinas. Las aves hacen sus nidos en las ramas de los árboles y estas les agradecen el favor devorando los insectos molestos (gusanos, escarabajos, etc). De hecho, según demuestra una investigación reciente, “los árboles envían señales de auxilio si los insectos los atacan” y al recibir la señal, las aves se deshacen del insecto.

En tercer lugar, los árboles nos ofrecen madera. Sin ellos, sería imposible hacer las hojas de nuestros libros, diarios y libretas. Además, los utilizamos en la fabricación de nuestras viviendas y muebles. Sin embargo, en los últimos siglos, el uso excesivo de la madera ha llevado al ser humano a destruirlos y vaciar los bosques.

En síntesis, los árboles son vida, alimento y elementos fundamentales en el desarrollo de muchas actividades humanas. Si ellos dejaran de existir, sería imposible nuestra supervivencia. Debemos defenderlos y mantener el equilibrio del ecosistema.

¿Cuántas palabras leemos por minuto?

El jardín del gigante

Un niño solía jugar en el jardín del Gigante. El jardín era grande y hermoso. En él había muchos árboles: naranjos, robles, limoneros y manzanos. Además, había muchas aves muy lindas. Entre ellas había un loro. Él se llamaba Momo y era el mejor amigo del niño. Ellos andaban siempre juntos. Les gustaba jugar al aire libre y eran muy felices en el jardín.

Aquel día estaba muy soleado. Momo le dijo al niño: “¿Jugamos a la rueda rueda?” El niño respondió: “¡Qué idea más divertida!” Ambos saltaban y bailaban haciendo mucho ruido. De repente, llegó el gigante muy enojado y les dijo: “Salgan de mi jardín ahora”. Los dos salieron huyendo y dejaron el lugar solo y silencioso. En ese instante empezó un largo invierno.

Al llegar enero, aún seguía el invierno en el jardín. Las aves ya no hacían más su música y los árboles estaban sin flores. El gigante estaba solo y muy malhumorado y al observar el jardín murmuró enojado: “¿Dónde está nuestro verano? ¿Acaso está enojado?”

Una mañana, luego de muchos meses, el gigante amaneció oyendo la música de un ave. Era la melodía de Momo. Lo sorprendió reconocerla. Entonces, se asomó al jardín y vio los frutos en los árboles: limones, manzanas y naranjas. “¿Quién ha devuelto el verano?”, dijo el gigante. Enseguida vio al niño y al loro juntos en el limonero y sonrió: “¡Qué valiosos son los amigos! Gracias a ellos llegó nuevamente el verano a mi jardín”.

El niño, al mirar el rostro sonriente del gigante, lo interrogó: “¿Le molestan mucho los juegos?” El gigante respondió: “No, no me molestan. Vengan aquí a jugar siempre”. Entonces, el niño, Momo y el gigante siguieron jugando felices y sin miedo en el jardín.

¿Cuántas palabras leemos por minuto?

Número de palabras leídas por minuto según tipo de texto y año escolar

Año escolar	Tipo de texto	Palabras por minuto
Tercero	Expositivo	102
Tercero	Narrativo	110
Quinto	Expositivo	141
Quinto	Narrativo	146
Sexto	Expositivo	147
Sexto	Narrativo	152

Tabla 1. Cantidad de palabras que leen en un minuto los niños uruguayos de 3.º, 5.º y 6.º escolar, separada por lectura de texto narrativo y expositivo. Resultados de la investigación “Desarrollo prosódico en lectura en voz alta de niños uruguayos de 8, 10 y 12 años de edad”.

¿Cuántas palabras leemos por minuto?

Número de palabras leídas por minuto según tipo de texto y año escolar

Año escolar	Tipo de texto	Palabras por minuto
Tercero	Expositivo	102
Tercero	Narrativo	110
Quinto	Expositivo	141
Quinto	Narrativo	146
Sexto	Expositivo	147
Sexto	Narrativo	152

Tabla 1. Cantidad de palabras que leen en un minuto los niños uruguayos de 3.º, 5.º y 6.º escolar, separada por lectura de texto narrativo y expositivo. Resultados de la investigación “Desarrollo prosódico en lectura en voz alta de niños uruguayos de 8, 10 y 12 años de edad”.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- Álvarez-Cañizo, M., Cueva, E., Cuetos, F., & Suárez-Coalla, P. (2020). Reading fluency and reading comprehension in Spanish secondary students. *Psicothema*, 32(1), 75-83.
- Álvarez-Cañizo, M., Cueva, E., Cuetos, F., & Suárez-Coalla, P. (2020). Reading fluency and reading comprehension in Spanish secondary students. *Psicothema*, 32(1), 75-83.
- Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2018). Reading prosody development in Spanish children. *Reading and writing*, 31(1), 35-52.
- Anderson, E. (1985). *El milagro y otros cuentos*. Kapelusz.
- ANEP (2016). *Cuaderno para leer y escribir en cuarto*. IMPO.
- ANEP (2016). *Cuaderno para leer y escribir en quinto*. IMPO.
- Aznárez, L., Hossain, I. M., & Cuadro, A. (2018). *Desarrollo prosódico en lectura de textos en voz alta de niños uruguayos de 8, 10 y 12 años de edad (Proyecto)*, FMV_3_2018_1_148928, ANII, Uruguay.
- Benjamin, R. G., & Schwanenflugel, P. J. (2010). Text complexity and oral reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 388-404.
- Borenstein, S. [Matías Lodeiro] (23 de noviembre de 2014) Un cuento chino- cena [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=MKtoRa47Hsk>
- Bradley, B., Meisinger, B., Schwanenflugel, P., & Stahl, S. (2004). Interaction quality during partner reading. *JLR*, 36(2), 111-140.
- Brazil, D. (1992). Listening to people reading. In R. M. Coulthard (Ed.), *Advances in discourse analysis* (pp. 209-241). Routledge.
- Calet, N. (2013). *Efectos del entrenamiento en fluidez lectora sobre la competencia lectora en niños de educación primaria: el papel de la prosodia* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Carroll, L. (2016). *Alicia en el país de las maravillas* (L. Maristany, Trad.). Titivillus Editor digital.
- Casanova, G. (Director). (2003). *Viaje hacia el mar* [Película]. Lavorágine Films. <https://www.youtube.com/watch?v=A-q01CdoapNM&t=42s>
- Cowie, R., Douglas-Cowie, E., & Wichmann, A. (2002). Prosodic characteristics of skilled reading: fluency and expressiveness in 8-10-year-old readers. *Language and Speech*, 45, 47-82.
- Cutler, A., Dahan, D., & van Donselaar, W. (1997). Prosody in the Comprehension of Spoken Language: A Literature Review. *Language and Speech*, 40(2), 141-201.
- Damocles (1967). *Mejor es Meneallo*. Arca.
- Defior, S., Serrano, F., & Gómez- Zapata, E. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología*, 4(2), 65-73.
- Díaz Pinés, Ma. S. (2016). El mar fue primero, primero fue el mar. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *Obras de Teatro Escolar en Español* (pp. 1-24), Secretaría General Técnica, España. <https://www.educacion.gob.es/bulgaria/dam/jcr:ef2119de-91b0-4feb-b784-2fd978b-d669c/teatro-2016-webs.pdf>

- Doria, A. (Director). (1985). Esperando la carroza [Película]. INCAA. https://www.youtube.com/watch?v=SM7x-5rZt_A
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30, 165-175.
- Erekson, J. A. (2010). Prosody and Interpretation. *Reading Horizons*, 50(2), 80-98.
- Ferrada, N., & Outón, P. (2017). Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria: una revisión. *Investigación en la Escuela*, 92, 46-59.
- García Lorca, F. (2011). *Romancero Gitano*. GN.
- Garde, P. (1972). *El acento* (J. Balderrama, Trad.). Editorial Universitaria de Buenos Aires. (Obra original publicada en 1968).
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: De la teoría a la práctica*. Arco Libros.
- GrEP, Grupo de Estudios de Prosodia (s.f.). Guía multimedia de la prosodia del español. <http://prosodia.upf.edu/home/es/index.php>
- Gutiérrez-Palma, N. (2005). Acento léxico y estructura silábica: Un estudio con niños. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 3, 36-46.
- Harris, J. W. (1969). *Spanish Phonology*. MIT Press.
- Hoffman, J. V. (1987). Rethinking the role of oral reading in basal instruction. *Elementary School Journal*, 87, 367-374.
- Hossain, I. M., Aznárez, L., & Cuadro, A. (en prensa). *Base Nacional de Indicadores de lectura prosódica*.
- INEEd (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo: INEEEd.
- Jordán, N., Cuetos, F., & Suárez-Coalla, P. (2019). Prosody in the reading of children with specific language impairment / La prosodia en la lectura de niños con trastorno específico del lenguaje. *Infancia Y Aprendizaje*, 42(1), 87-127.
- Kent, W.M. (2013). *Intonation and reading skills in fourth-grade students* (Tesis doctoral). Wayne State University Dissertations.
- Koskinen, P., Wilson, R., & Jensema, C. (1985). Closed-captioned television: A new tool for reading instruction. *Reading Research and Instruction*, 24(4), 1-7.
- Kuhn, M. R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, 26, 127-146.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2000). Fluency: A review of developmental and remedial practices (Technical Report No. 2-008). University of Michigan, Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
- Kuhn, M., Schwanenflugel, P., Morris, R., Morrow, L., Woo, D., Meisinger, E., Sevcik, R., Bradley, B., & Stahl, S. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, 38, 357-387.
- Lee, J., y Yoon, S. (2017). The Effects of Repeated Reading on Reading Fluency for Students with Reading Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 213-224.
- Lord, C., Berdan, R., Fender, M., & Beach, L. (2009). Distinguishing function words from content words in children's

- oral reading. In R. P. Leow, H. Campos, & D. Lardiere (Eds.), *Little words. Their history, phonology, syntax, semantics, pragmatics, and acquisition* (pp. 37-46). Georgetown University Press.
- Martínez Celdrán, E., & Fernández, P. A. M. (2013). *Manual de fonética española: Articulaciones y sonidos del español*. Ariel.
- Matute, A. (2012). *La puerta de la luna: cuentos completos*. Destino.
- Meisinger, E. B., Schwanenflugel, P. J., Bradley, B. A., & Stahl, S. A. (2004). Interaction Quality during Partner Reading. *Journal of Literacy Research*, 36, 111-140.
- Mendonça Alves, L. (2007). *A prosódia na leitura da criança disléxica* (Tesis doctoral). UFMG, Brasil.
- Mendonça Alves, L., da Conceição Reis, C. A., Vieira Pinheiro, V. M., & Capellini, S. M. (2009). Aspectos prosódicos temporais da leitura de escolares com dislexia do desenvolvimento. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*, 14(2), 197-204.
- Millán, J. A. (8 de febrero de 2016). Alicia en el país de las palabras. El País. https://elpais.com/cultura/2016/02/02/babelia/1454415729_630032.html
- Rabinovich, D. [Les Luthiers]. (5 de enero de 2018). Monólogo de Rabinovich [Video] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=J3C8H5s_-Kw
- Morgan, R. (1976). 'Paired Reading' tuition: a preliminary report on a technique for cases of reading deficit. *Child Care, Health and Development*, 2, 13-28.
- Paige, D. D. (2011). "That sounded good!" Using whole-class choral reading to improve fluency. *The Reading Teacher*, 64(6), 435-438.
- Paige, D. D. (2012). The importance of adolescent fluency. En T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 55-71). The Guilford Press.
- Paige, D. D., Rasinski, T., Magpuri-Lavell, T., & Smith, G. S. (2014). Interpreting the relationships among prosody, automaticity, accuracy, and silent reading comprehension in Secondary students. *Journal of Literacy Research*, 46(2), 123-156.
- Paige, D. D., Rupley, W. H., Smith, G. S., Rasinski, T., Timothy, V., & William, N. (2017). Is prosodic reading a strategy for comprehension? *Journal for educational research online*, 9(2), 245-275.
- Patel, R., & Furr, W., (2011). "ReadN'Karaoke: Visualizing prosody in children's books for expressive oral reading," in ACM SIGCHI 2011, 3203-3206.
- Pérez Cortés, S. (1999). Separación entre palabras. *Revista digital Casa del Tiempo*. <http://www.uam.mx/difusion/revista/dic99/perez.html>
- Pescetti, L. (2004). *Nadie te creería*. Alfaguara.
- Poniatowska, E. (2014.) *Llorar en la sopa*. FCE, Universidad de Alcalá de Henares.
- Quilis, A. (2012). *Principios de fonología y fonética españolas*. Arco Libros.

- Rasinski, T. V., Reutzel, C. R., Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2011). Reading Fluency. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, B. Moje, and P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 4, pp. 286-319). Routledge.
- Rasinski, T., Padak, N., & Fawcett, G. (2010). *Teaching children who find reading difficult*. Allyn and Bacon.
- Rasinski, T., Pytash, K., & Ferding, R. (2015). *Using Technology to enhance reading: innovative approaches to literacy instruction*. Solution tree press.
- Reutzel, D. R., & Hollingsworth, P. M. (1993). Effects of fluency training on second graders' reading comprehension. *Journal of Educational Research*, 86, 325-331.
- S/N. (30 de marzo de 2021). La vuelta al mundo en 80 árboles, una app para recorrer el Jardín Botánico. La Diaria. <https://ladiaria.com.uy/cotidiana/articulo/2021/3/la-vuelta-al-mundo-en-80-arboles-una-app-para-recorrer-el-jardin-botanico/>
- Santana, S. (2016). Nos reímos de los estereotipos. En ANEP, *Cuaderno para leer y escribir en quinto*. IMPO.
- Schwanenflugel, P. J., & Benjamin, R. G. (2017). Lexical prosody as an aspect of oral reading fluency. *Reading and Writing*, 30(1), 143-162.
- Stahl, S., Heubach, K., & Cramond, P. (1997). Fluency-oriented reading instruction (Reading Research Report No. 79). National Reading Research Center.
- Suárez-Coalla, P., Álvarez-Cañizo, M., Martínez, C., García, N., & Cuetos, F. (2016). Reading prosody in Spanish dyslexics. *Annals of Dyslexia*, 66(3), 275-300.
- 't Hart, J., Collier, R., & Cohen, A. (1990). *A Perceptual Study of Intonation: An Experimental-Phonetic Approach to Speech Melody*. Cambridge University Press.
- Topping, K; Lindsay, G. (1992). The structure and development of the paired reading technique. *Journal of Research in Reading*, 15(2), 120-136.
- Trelease, J. (2001). *Manual de la lectura en voz alta*. Fundalec-tura.
- Vacas, R. (2016). Niña de alto vuelo. En Vacas, R. & Hijo, T. *Niños raros*. El barco de vapor.
- Velando, H. (2015). Signos en el cuaderno de hechizos. En Cámara uruguaya del Libro, *Cuento contigo infantiles* (pp. 25-28). https://www.cul.com.uy/wp-content/uploads/2016/09/Libro_Cuento_Contigo_infantiles.pdf
- Wang, Y. T., Green, J. R., Nip, I. S. B., Kent, R. D., & Kent, J. F. (2010). Breath Group Analysis for Reading and Spontaneous Speech in Healthy Adults. *Folia Phoniatica Et Logopaedica*, 62(6), 297-302.
- Weber, R.-M. (2006). Function words in the prosody of fluent reading. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 258-269.
- Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303.

ANEXOS

Gráfico 1.1

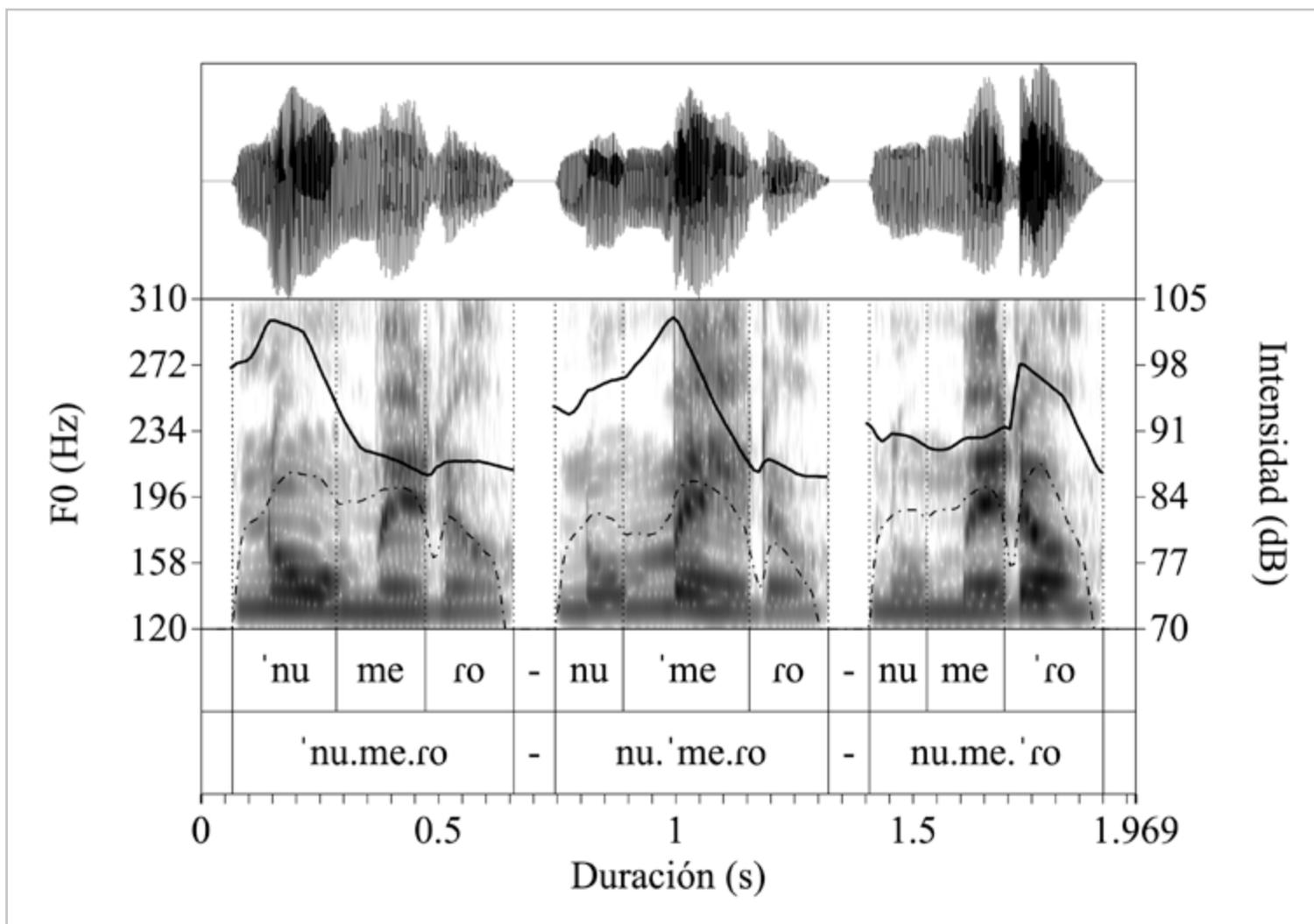


Gráfico 1.1. Correlatos acústicos del acento léxico de español: la frecuencia fundamental (F0) está representada en la línea sólida, y la intensidad en la línea punteada y discontinua; la delimitación de cada sílaba muestra su duración.

Gráfico 2.1

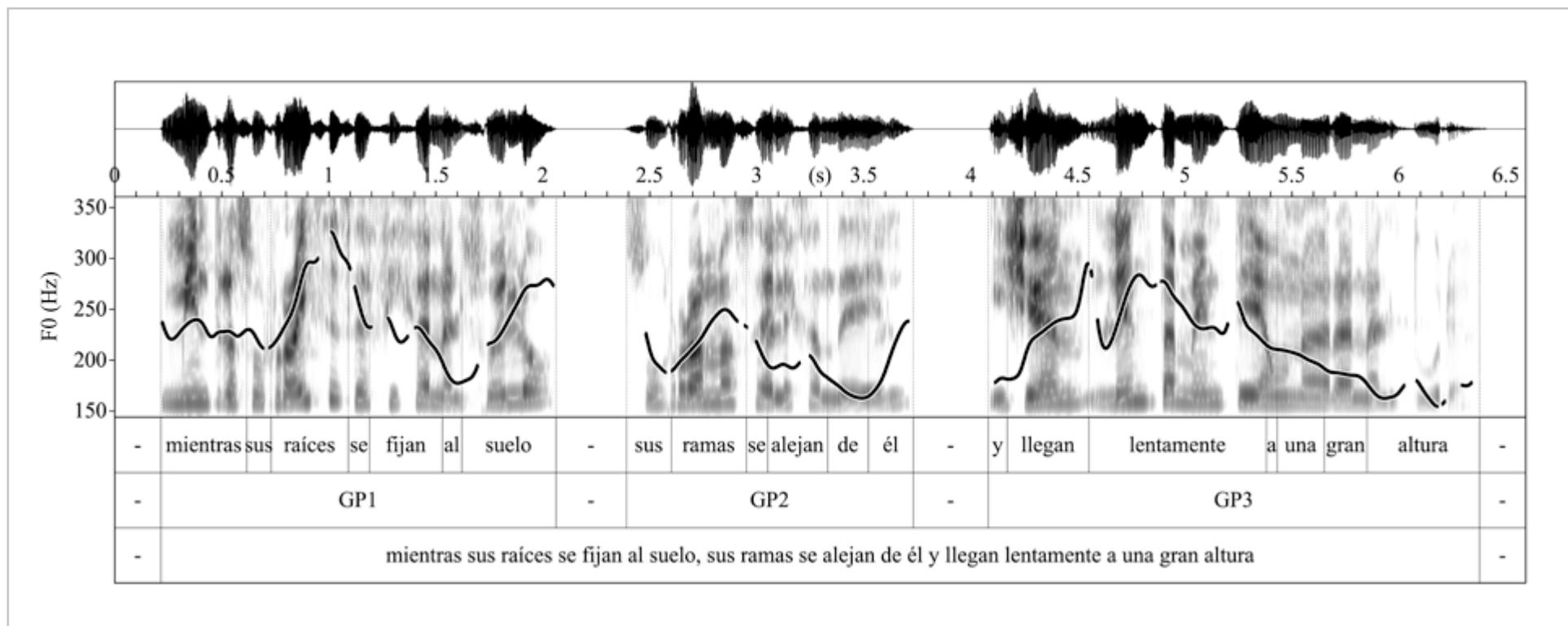


Gráfico 2.1. Pausas (-) y grupos pausales (GP)

Gráfico 2.2

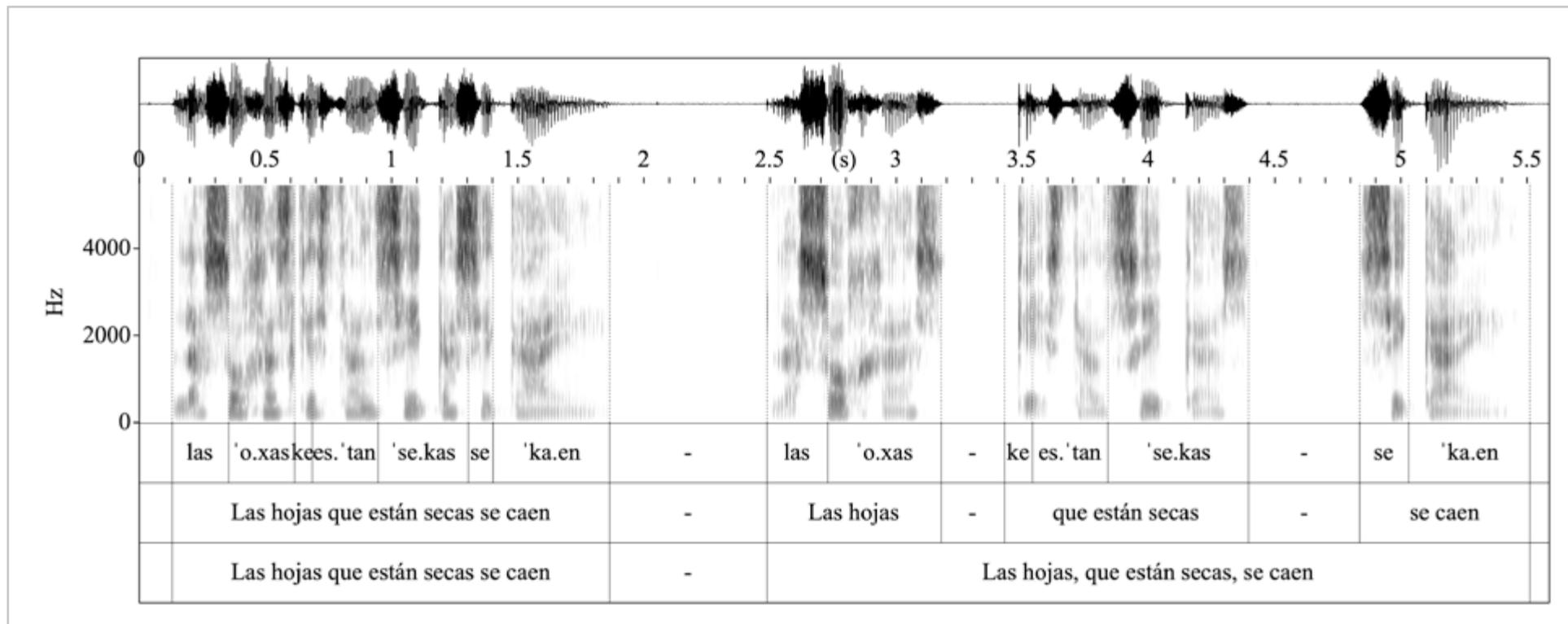


Gráfico 2.2. Ausencia o presencia de pausas para realizar oraciones subordinadas específicas y explicativas. Las pausas se observan en los espacios blancos del gráfico y están señaladas en el texto con guion (-).

Gráfico 3.1

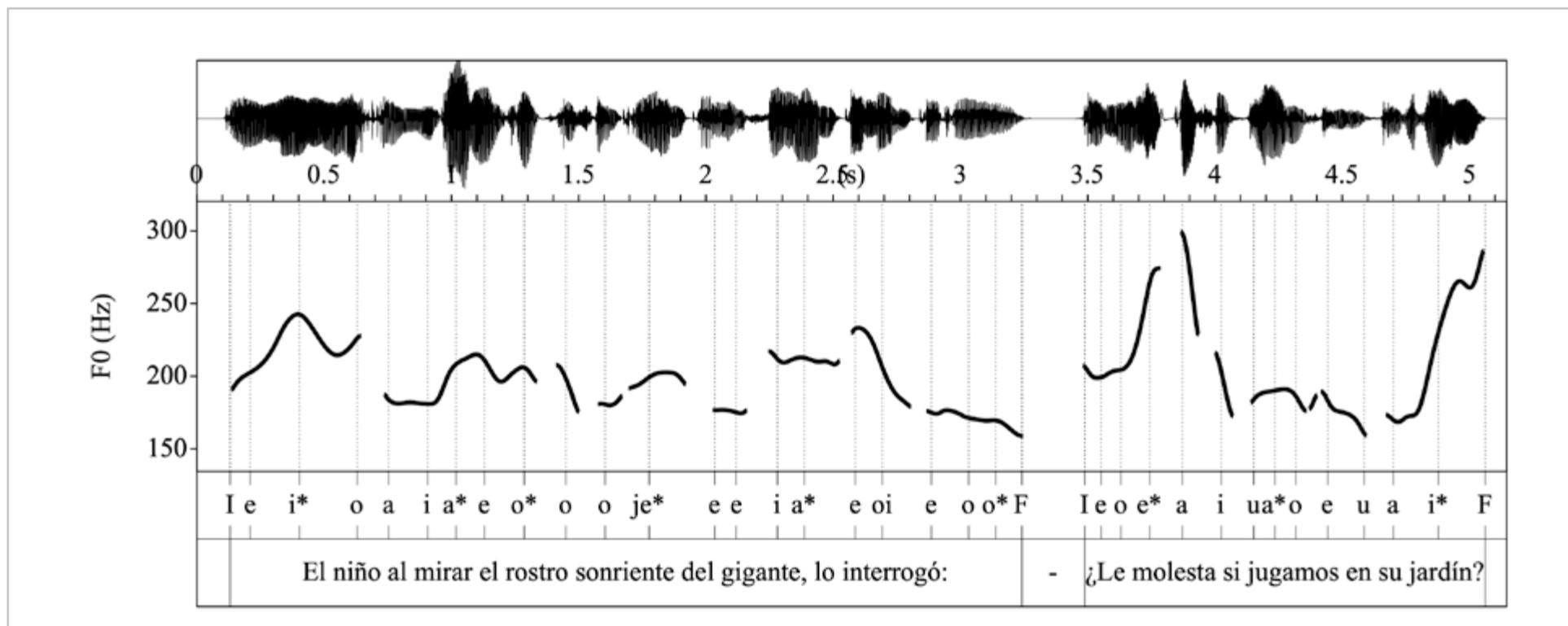


Gráfico 3.1: Variación de la frecuencia fundamental (F0) en dos enunciados en español. Se señalan el inicio (I), el final (F) y las vocales (las acentuadas están marcadas con un asterisco).

Gráfico 4.1

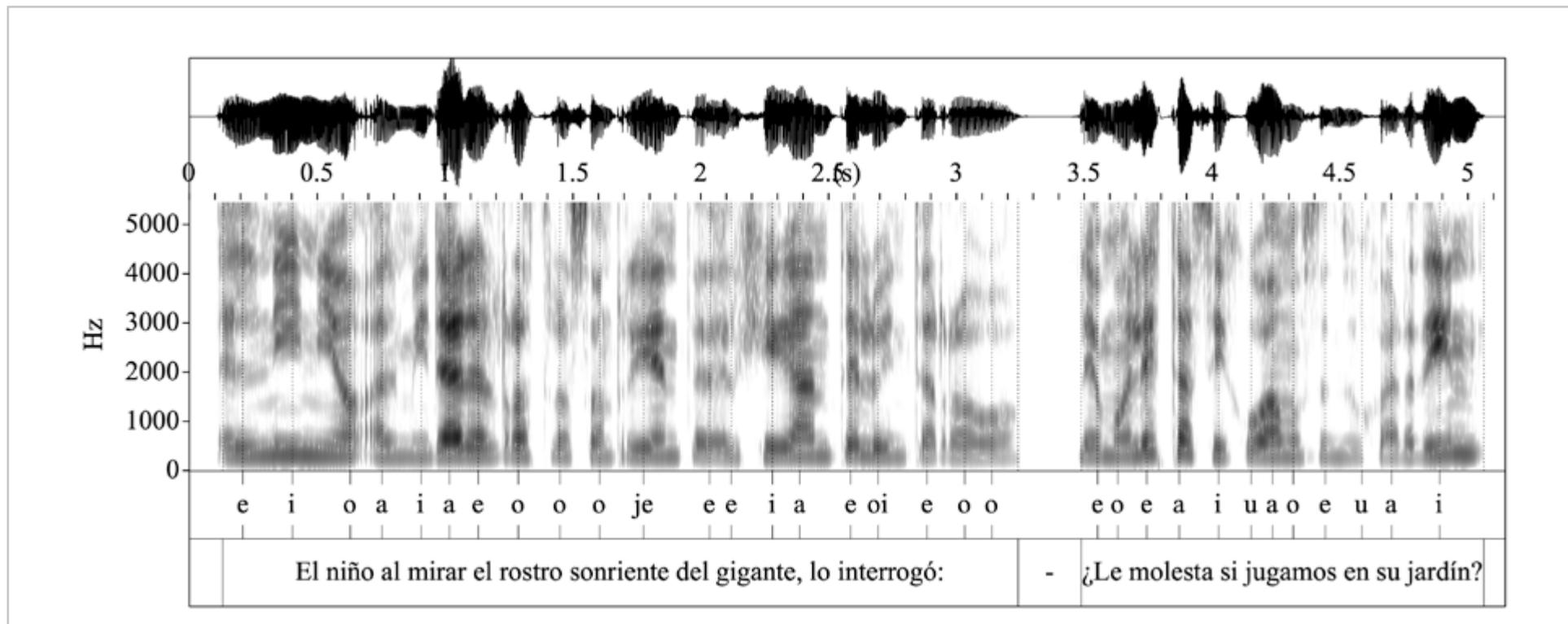


Gráfico 4.1. Ilustración de lectura de un fragmento de texto: en un tiempo total de 4,93 segundos se produjeron 32 sílabas, cuyos núcleos están representados en el estrato de puntos; la pausa está representada con un guión (-) que tiene una duración de 0,25 segundos.

