Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Educación
Maestría en Educación con énfasis en Dificultades del aprendizaje

Montevideo, Uruguay

Tesis de Maestría en Educación

Prosofónica. Análisis de los resultados de un taller en fluidez lectora con énfasis en la prosodia en la clase de Idioma Español de Ciclo Básico.

Graciela Munguía Tarallo

Tutor Dr. Ariel Cuadro

Montevideo, marzo de 2020

Teichert, A. (2013), Civilisation

¡Hay en ti tanto de mí!
¡Hay en ti tanto de todos los de antes!
Restos de latidos de esta viajera
melódica inmortal
que vibra en nuestras gargantas
la unión de todas las lenguas del mundo.

Grace Moon*, "Memoria"*

A mi mamá

Me has dado la libertad para descubrir mi voz.
Me has ayudado a interpretar las intensidades de otras voces y a ser consciente de las mías.
Has priorizado la melodía a la monotonía.
Me has mostrado en tu andar la responsabilidad compartida que tenemos de colocar los acentos en el amor y la justicia.

.

Gratitud

Fui docente mucho antes de serlo. Cuando era niña, de pelo largo y rodillas color tierra, colocaba mis ositos y bebotes frente a un pedazo de madera que simulaba ser un pizarrón. Con unas tizas que les quitaba a escondidas a mis padres y con un trapo que oficiaba de borrador, escribía y borraba el alfabeto, las palabras que venían a mi mente y que no olvidé. Aprendí a hablar pausado, dulce y firme, a llamar a cada estudiante por su nombre.

Mis primeras experiencias docentes. Las primeras tecnologías didácticas. Mis primeros estudiantes ¡Cómo olvidarlos!

Agradezco a mis padres por dejarme entrever en el juego simbólico mi vocación y sostenerme en sus manos para convertirla en profesión.

A Ariel, tutorísimo. Por priorizar el encuentro real, el que te proporciona calma, seguridad, cautela y te permite ver al otro, tender puentes. En tus palabras y acciones me has demostrado humildad, cuidado, ética profesional y empatía. Me sorprendió gratamente la persona que hay detrás de todo tu saber académico. Gracias por ser mi maestro.

Dulce León. Te has sentado a mi lado mientras escribía y has aprendido a hacer café para calmar mi cansancio, gracias por comprender el propósito del esfuerzo detrás de él. ¡Ah!, y por cada “no griten, mamá está trabajando” al unísono del sonido de cadenas de bicicletas cayendo en la puerta de casa.

A mis hermanas de sangre y de la vida porque han sido red de contención, trampolín hacia adentro, soporte femenino: Lecturarias, Mutantes, Aquelarre, Ipescas, el círculo del Transa y las mujeres de la Luna. Mis amigas y red de mujeres deconstruídas, sabias, valientes y poderosas.

A mis musas inspiradoras, Adri y Ceci, que desde Lecturalia andamos buscando transmitir el gusto por la lectura a niñes que, en ocasiones, no gustan de sí.

A Analía por decirme en el pasillo “deberías hacer un tallercito de fluidez lectora”, aquí está.

A Imran, Luciana y el equipo de Prosodia con quienes comparto este gusto por los cantares del lenguaje. Gracias por confiar ciegamente en mí, por abrirme camino a la investigación por un pasillo humilde y amigable del mundo académico.

A los adolescentes que cooperaron con la investigación y a mis alumnitos. Son el leitmotiv de este trabajo. Aunque, en el sentido más amplio de la palabra, deberían serlo en toda comunidad. Conectar con ustedes me enseña todos los días sobre la responsabilidad de haberlos invitado a participar de este mundo.

A Lea, que es sostén y risa, conexión con el presente eterno, alimento cuando el cansancio se asoma y compañero de sueños y aventuras.

A mis compañeros de trabajo, por seguirme el vuelo, por sacarme las piedras del camino, por darme ánimos siempre. Gracias.

A todos mis maestros, los de ahora y los de antes. Me enseñaron que la tarea más necesaria es aprender a estar juntos. A quienes supieron verme, me acompañaron y cobijaron en los aprendizajes dolorosos. A aquellos que cuidaron de la niña y docente que ya se gestaba en mí.
A todos ustedes. Su trabajo es inmortal.

Responsabilidad del autor

Los conceptos, datos y análisis que se presentan en la actual Tesis de Maestría en Educación son de responsabilidad de la autora Graciela Munguía Tarallo.

Montevideo, 30 de marzo de 2020

_____

Índice

Gratitud……. IV

Responsabilidad del autor……..... VI

Índice ……..... VII

Índice de tablas, abreviaturas, gráficas…… IX

Resumen en español y en inglés……. X

Introducción…… 1

1. La habilidad lectora…… 6

1.1. Procesos lectores……. 8

1.1.1. Reconocimiento de las palabras escritas…… 9

1.1.2 La comprensión lectora……. 10

1.2. Aprender a leer: del reconocimiento de la palabra escrita

a la comprensión lectora…….. 11

1.3. La mediación fonológica…… 15

2. La fluidez lectora……... 18

2.1. La automatización: precisión y velocidad…….. 21

2.2. La prosodia……. 23

2.2.1. Componentes de la prosodia…… 24

2.2.1.1. El acento……. 24

2.2.1.2. La entonación……... 29

2.2.1.3. Las variables temporales…….. 31

2.2.2. Prosodia y comprensión…….. 33

3. El entrenamiento en fluidez lectora……...……... 38

3.2. Programas de intervención integrados al aula…… 45

4. Estudio empírico y método…….. 51

4.1. Objetivos e hipótesis…… 52

4.1. Diseño ……. 53

4.3. Participantes…….. 53

4.4. Instrumentos…… 54

4.4.1. Test de Eficacia lectora, TECLE……... 55

4.4.2. Escala de Fluidez Lectora en Español (EFLE)……. 55

5. Plan de intervención "Prosofónica"……. 56

5.1. Plan de intervención…….. 57

5.2. Encuadre de trabajo …… 58

5.3. Técnicas seleccionadas ……. 59

5.4. Selección de los textos…… 59

5.5. Actividades…… 61

5.6. Evaluación intra sesión…… 62

5.7. Observación intra sesión……. 63

6. Resultados…… 64

7. Discusión…… 67

8. Limitaciones del estudio y sugerencias para próximas investigaciones…… 76

Referencias……. 79

Anexos……..... 89

ANEXO 1. Consideraciones éticas. Información a las familias

y a la institución. Consentimientos informados…..…….. 90

ANEXO 2. Actividades del plan de intervención…… 94

ANEXO 3. . Rúbrica para evaluar fluidez lectora: Escala de Fluidez Lectora en Español… …… 100

ANEXO 4. Planillas de observación……..……. 101

ANEXO 5. Encuadre de trabajo. El hormiguero…… 104

ANEXO 6. Libro de actividades…….. . 105

ANEXO 7. Antología de textos…… 131

Índice de tablas y figuras

Tabla 1. *Variables e instrumentos utilizados pre y post test*…… 54

Tabla 2. *Escala INFLESZ*…… 60

Tabla 3. *Media y desviaciones estándar del CE y GC.* …… 65

Tabla 4. *Correlaciones entre las medidas de eficacia lectora y de prosodia*…… 66

Figura 1. Análisis en Inflesz del fragmento del texto de Pedro Antonio de Alarcón*, "El sombrero de tres picos"*……. 61

Resumen

Es un consenso en la comunidad científica que el desarrollo de la conciencia fonológica funciona como predictor de la habilidad lectora. En las últimas décadas, gran cantidad de investigaciones han hecho foco en explicar la relación existente entre la prosodia (acento, ritmo, pausas, velocidad de elocución, entonación y melodía) como componente de la fluidez lectora y la comprensión lectora. Si bien son copiosos los estudios que explican esta relación, son muy escasos a nivel regional, en español y basados en intervenciones curriculares. Este estudio intenta recuperar el valor de la enseñanza de la prosodia como predictor de una lectura accesible, comprensiva y placentera.

El presente trabajo reúne los resultados de la tesis de Maestría en Educación cuya finalidad es analizar el alcance de "Prosofónica", un plan de intervención en los componentes perceptivos de la lectura (principalmente, fonéticos y fonológicos). Se realizó en un grupo de primer año de Enseñanza Media Básica de un liceo del noreste de Montevideo. Se optó por un diseño cuasi experimental pre y post test que consistió en la selección al azar de dos grupos de 25 alumnos. Uno de los grupos actuó como grupo control y el otro como grupo experimental. Entre las técnicas de lectura en voz alta seleccionadas se encuentran la lectura repetida, la lectura asistida, la lectura coral, la lectura entre pares y en pequeños grupos, todas ellas basadas en evidencias. Los textos seleccionados para la intervención fueron clasificados de acuerdo a niveles de legibilidad ascendente tomando en cuenta la escala de legibilidad validada Inflesz. Las variables que se midieron para la fluidez lectora fueron la automaticidad (precisión y velocidad) y la prosodia (velocidad, precisión, pausas, segmentación, entonación y calidad lectora) mediante un test estandarizado y una rúbrica validada.

La investigación arroja evidencias sobre la eficacia de estos modelos de intervención, anteriormente estudiados en otros países como Estados Unidos y España, en un contexto de aula montevideana. Representa un avance en el campo de la enseñanza de la Lectura en Uruguay. Asimismo, muestra cómo la intervención sistemática e intensiva en prosodia lectora en el aula impacta en el desarrollo de todos los componentes de la fluidez lectora de los estudiantes. Esto se puede visualizar a partir de los resultados con mejoras significativas post test en el grupo experimental en las variables entonación y calidad lectora. Se concluye que una intervención sistemática e intensiva en los aspectos prosódicos de la lectura en el primer curso de secundaria, en sus diferentes niveles pero con especial énfasis en el enunciado y el texto, representa una contribución al desarrollo de la habilidad lectora de los estudiantes.

Palabras claves: fluidez lectora, prosodia, enseñanza de la lectura, habilidades suprasegmentales.

Summary

It is a consensus in the scientific community that the development of phonological awareness functions as a predictor of reading ability. In recent decades, many researches have been focused on the explanation of the relationship between prosody (accent, rhythm, pauses, rate of speech, intonation and melody) as a component of reading fluency and reading comprehension. Although there are many studies regarding this relationship, they are few at the regional level, in Spanish, and based on curricular interventions. This study attempts to recover the value of teaching prosody as a predictor of accessible, comprehensive and enjoyable reading.

The present work collects the results of the Master's degree in Education whose purpose is to analyze the scope of “Prosofónica”, an intervention plan in the perceptive components of reading (mainly phonetics and phonology). This investigation involves the study of a first year students group from a Montevideo’s northeast high school. A quasi-experimental pre and post-test design was chosen, consisting of the random selection of two groups of 25 students, with a control and experimental group. Among the selected aloud techniques were repeated reading, assisted reading, choral reading, peer reading and small group reading, all of them based on evidence. The texts selected for the intervention were classified according to ascending readability levels taking into account the Inflesz validated readability scale. The variables measured for reading fluency were the automaticity (accuracy and speed) and the prosody (speed, accuracy, pauses, segmentation, intonation and reading quality) in terms of a standardized test and a validated rubric.

This research provides evidence on the effectiveness of the intervention models studied in English-speaking countries in a Montevideo classroom context that represents an advance in the field of reading instruction in Uruguay. It also prove how systematic and intensive intervention in reading prosody in the classroom impacts on the development of all components of students' reading fluency. This can be seen from the results with significant post-test improvements in the experimental group in the variables of intonation and reading quality. We conclude that a systematic and intensive intervention in the prosodic aspects of reading in the first year of secondary school, at its different levels but with special emphasis on the statement and text, represents a contribution to the development of students' reading ability.

Keywords: reading fluency, prosody, reading instruction, suprasegmental skills.

Teichert, A. (2013) *Multiverse*

Introducción

Introducción

La relevancia de investigar técnicas para el mejoramiento de los procesos lectores y de acceso a alfabetización reside en la necesidad de construir caminos que democraticen la apropiación del lenguaje estándar como habilitante de prácticas emancipadoras de clase, sobre todo cuando se trata de contextos en los que la cultura letrada está restringida.

Si bien en Uruguay hay planes y programas que promueven e impulsan la lectura, pocos están orientados a la formación de los docentes como principales agentes de enseñanza sistemática de los procesos lectores.

De los resultados de las recientes evaluaciones estandarizadas de las habilidades lectoras a nivel nacional se desprende una clara diferencia entre los provenientes de las escuelas públicas de contextos más vulnerables a nivel económico y los centros de contextos más favorecidos. Las primeras obtuvieron resultados cuyo descenso promedio era de dos cursos en comparación al nivel general en contextos socioeconómicos favorables (Aristas, 2017).

A su vez, los resultados de las pruebas PISA desde el año 2006 hasta el año 2019 dan luz en los descensos de la competencia lectora en comparación con los países que integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (PISA, 2015). De esta manera, ambos informes confirman que Uruguay posee una constante de inequidad en términos socioeconómicos que impacta en el nivel educativo de sus estudiantes (PISA, 2015).

Esta situación reviste la urgencia de una revisión del currículum a nivel de primaria, secundaria y de la formación docente, sin hacer omisión al origen de los factores que perpetúan la inequidad y la injusticia social: las diferencias materiales y de acceso a la diversidad cultural.

Por otro lado, los docentes somos enfrentados a la improvisación de métodos de enseñanza de la lectura que, en ocasiones, no son sistemáticos y se tornan compensatorios para alcanzar los resultados mínimos requeridos de egreso de sus estudiantes. Esto se convierte en una empresa utópica sin los saberes teóricos y técnicos requeridos para la enseñanza de la lectura y, en muchos casos, la recompensa puede resultar ser un fracaso inminente.

En función de este panorama, el gobierno comienza a desarrollar, impulsar y participar de políticas y programas para promover la lectura: IBBY (International Board Book on Books for Young People); programa de CERLALC (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe), cuyo resultado es El Plan Nacional de Lectura, creado en 2005 bajo la órbita del Ministerio de Educación y Cultura, el cual se plantea objetivos que condicen con la Ley general de educación (2008); ProLEE, programa que funciona desde 2011 y responde al Consejo de Educación Secundaria; el concurso *¿Qué estás leyendo?,* como actividad de la OEI (Munguía et al., 2015).

En el marco de generar propuestas sobre los procesos de adquisición de la lectura que respondan a evidencias científicas es que se traza esta investigación. Su objetivo principal es el diseño, aplicación y análisis de los resultados de un plan de mejora de la fluidez lectora en formato taller con énfasis en la enseñanza de la prosodia en un grupo de primer año de Enseñanza Media de un liceo que se sitúa en el en noreste de Montevideo.

En esta institución son llevados a cabo dos proyectos de lectura, uno de estimulación y animación lectora: “Lecturalia” y otro en formato taller sobre fluidez lectora: “Prosofónica”. Estas dos propuestas didácticas surgen a partir del descenso de las habilidades lectoras que presentan los estudiantes, en su generalidad, y son implementados en las clases de Idioma Español de primer año. Este descenso se estima que está alineado a los resultados de las

evaluaciones estatales. Si bien la variable socioeconómica de la población de la zona que se caracteriza por tener un nivel alto de pobreza respecto al resto de Montevideo (INE, 2018), no es motivo de análisis de este estudio, sí constituirá su motor de búsqueda.

Brindar acceso al desarrollo de la habilidad lectora a estudiantes de menores recursos a través de la enseñanza de la fluidez lectora se traduce en generar condiciones de equidad en una cultura altamente letrada.

De este modo, se pretende aportar evidencias sobre el funcionamiento de estrategias y técnicas de intervención en lectura que puedan ser desarrolladas en un encuadre curricular. Resultados de investigaciones en el área sugieren que las intervenciones sean realizadas en las instituciones. Para ello, alientan la enseñanza curricularizada de la prosodia, en el transcurso de toda la educación formal y en relación con los otros componentes que conforman la habilidad lectora como son la comprensión y la automatización (Rasinski, 2005).

El presente trabajo se organiza en dos partes. En primer lugar, el marco teórico y en segundo lugar, la investigación empírica. En los capítulos 1 y 2 se profundizará en los elementos que constituyen la habilidad lectora acercándose paulatinamente al objeto de estudio que es la prosodia en el marco del papel que cumple en el desarrollo de la fluidez lectora. En el capítulo 3 se recoge las técnicas utilizadas en el plan de intervención para el entrenamiento en fluidez lectora, todas ellas basadas en evidencias científicas. En el capítulo 4 se realizará la descripción empírica en la cual se incluyen los objetivos e hipótesis, la metodología. El capítulo 5 describirá el plan de intervención. Los últimos tres capítulos contendrán los resultados, la discusión y, por último las limitaciones y recomendaciones para dar la continuidad de la línea de investigación.

Se espera que el proceso y los resultados expuestos en este estudio sean de utilidad técnica, reflexiva, de réplica y ampliación en próximas investigaciones, sin perder de vista nuestro mayor

propósito que es la mejora continua de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura como un bien cultural.

Teichert, A. (2012), *Articulate*

1. La habilidad lectora

1. La habilidad lectora

La lectura es un objeto de estudio de conformación sistémica, de naturaleza social que ha sido estudiado desde diversas disciplinas para comprender sus aspectos neurocognitivos, lingüísticos, pragmáticos y comunicativos.

El valor transversal que se le ha adjudicado dentro del currículum escolar despliega un campo de conocimientos vinculados a los procesos de adquisición y las dificultades en su enseñanza y en su aprendizaje. Por este motivo, investigarla habilita de forma correlativa la revisión y la indagación sobre las prácticas de enseñanza efectivas para su adquisición.

Es un consenso en la comunidad científica que el propósito de la lectura experta estriba en dominar los procesos de creciente complejidad orientados hacia la comprensión lectora. En ella se involucran de forma sinérgica aspectos contextuales y culturales que dialogan con la construcción de los significados y se asocian a los conocimientos previos del lector, ya sea sobre la palabra, los enunciados, los textos o sobre el mundo. Esta postura comulga con el precepto Freireano de que la lectura de la palabra es precedida por la lectura del mundo y la lectura del mundo es posible si el lector accede a la cultura (Freire, 1989).

Decir que la lectura es un sistema, así como lo formula Cuetos (2010), implica suponer que los elementos que la conforman, tanto los más básicos como los más complejos, se interrelacionan. Desentrañar los tipos de relaciones y la direccionalidad que mantienen los diferentes componentes del sistema lector ha sido de gran interés para explicar el proceso lector y enseñarlo. Si bien los estudios caminan hacia ello, son múltiples las teorías y las discusiones al respecto.

La lectura desde una mirada cognitiva está compuesta por cuatro elementos: perceptivos, fonológicos, sintácticos y semánticos. Por fuera, hay otros elementos que interactúan con su desarrollo como son los aspectos motivacionales y culturales de los sujetos que aprenden a leer (Roldán, 2019).

1.1. Procesos lectores

Durante décadas se ha discutido sobre la relación de los procesos implicados en la adquisición de la lectura. Los referidos al acceso léxico o reconocimiento de la palabra escrita y los referidos a la comprensión lectora. Diversos estudios han buscado identificar la direccionalidad de estas relaciones con la finalidad de comprender de qué manera enseñar la lectura de manera exitosa.

En principio, los modelos ascendentes priorizan los procesos perceptivos y léxicos como antecedentes de la comprensión lectora. Ejemplos de estos modelos son los de Hunt, Frost y Lunnenborg (1973), Hunt, Lunnenborg y Lewis (1975) y el de Gough (1972) (Cuadro, 2010). Por otro lado, los modelos descendentes manifiestan que el lector parte de una hipótesis sobre el significado, establecen que el significado precede el reconocimiento de la palabra como es el modelo de Smith (1971, 1973 y 1978) (Cuadro, 2010). En tercer lugar, el modelo interaccionista es el que mayor consenso ha logrado en este campo de estudio y propone la bidireccionalidad y simultaneidad del procesamiento de los diferentes niveles del sistema (Alonso y Mateos, 1985 citado en Cuadro, 2010).

Por ello, considerar que un niño aprende primero las palabras y posteriormente las comprende, y viceversa, o asumir que la relación entre los componentes de la lectura es

bidireccional, supone una mirada que simplifica y que no abarca la multiplicidad de las relaciones de sus componentes. Desde perspectivas teóricas más recientes se propone que ambos procesos suceden de forma simultánea, complementaria y se relacionan de manera compleja en todo el proceso de adquisición del código escrito.

1.1.1. Reconocimiento de las palabras escritas

El reconocimiento de la palabra escrita o acceso léxico supone activar un conjunto de procesos visuales y fonológicos que posibilitan la identificación de las letras y su correspondencia fonológica para decodificar adecuadamente las palabras; y, de este modo, acceder al significado de las palabras, oraciones y textos (Castle et al., 2018).

Es a finales de la década de los 70 que Coltheart (1978) sugiere la existencia de dos rutas para el reconocimiento de las palabras: la vía léxica y la vía fonológica. La primera, referida al acceso a la representación directa, ortográfica y fonológica que se tiene de la palabra en la memoria léxica. La segunda, la vía subléxica, consistente en el acceso a la palabra a través de la conversión grafema-fonema y el esamblaje fonológico que supone poder pronunciar adecuadamente las palabras. Esta vía es la que permite acceder de forma directa a la palabra escrita y con ello a su significado luego de una práctica repetida (Perfertti, 1992).

En el lector eficiente ambas vías de reconocimiento de la palabra escrita se automatizan, logrando así una lectura fluida que facilita la comprensión lectora (Castle et al., 2018). Si bien el reconocimiento de palabras es un requerimiento necesario para alcanzar la comprensión lectora, no es suficiente, en tanto, también intervienen procesos complejos de carácter semántico, sintáctico, pragmático, textual y contextual.

1.1.2. La comprensión lectora

Las investigaciones han definido la lectura como una habilidad multicomponencial cultural en el que se implican la metacognición, las inferencias, la memoria de trabajo, las funciones ejecutivas, el conocimiento lingüístico, el vocabulario, la fluidez lectora y el conocimiento previo del sujeto (Roldán, 2019).

Esta perspectiva multicomponencial propone la existencia de tres niveles de representación del texto. En primer lugar, el código de superficie que se remite a los aspectos perceptivos del lenguaje (reconocimiento de las palabras y sus relaciones semánticas y sintácticas). En segundo lugar, el texto base asociado a la microestructura (relación entre proposiciones) y la macroestructura (estructura global o tópico del texto). Y por último, el modelo de situación que se integra la información nueva a los conocimientos previos del lector.

Este modelo se vincula estrechamente con lo que se denomina comprensión profunda que no sucede de forma consecutiva al texto base, sino que se construye su significado en simultáneo (Tijero, 2009).

Abusamra et al. (2016) establecen que la discriminación de los subcomponentes o variables de la comprensión que constituyen esta perspectiva permite su análisis y abordaje individual. De este modo, reconocen 11 habilidades involucradas en el proceso: la identificación de personajes, lugares y tiempos de una acción narrada; el reconocimiento de los hechos y secuencias; el abordaje de aspectos ligados a la semántica léxica; la detección de estructuras sintácticas y su significado; el desentrañamiento de los aspectos que atañen a la gramática textual mediante los lazos de cohesión; la realización de inferencias; el reconocimiento de la jerarquía del texto para discriminar entre información relevante e irrelevante para posteriormente construir un modelo

mental en función de la integración de la información textual y de los conocimientos previos del lector; las habilidades metacognitivas para la reflexión sobre el proceso de comprensión que tiene como requerimientos el desarrollo de la intuición para la anticipación y la flexibilidad mental y el monitoreo que permite la detección de errores e incongruencias (Abusamra et al., 2016).

En conclusión, el abordaje y estudio de la habilidad lectora posee como requerimiento el conocimiento de sus componentes, tanto aquellos que están asociados a los procesos de acceso como a procesos de mayor complejidad. La prosodia y la comprensión están estrechamente vinculadas en procesos que van desde el nivel léxico, pasando por la construcción semántica, sintáctica, pragmática y discursiva, niveles que componen la comprensión lectora.

1.2. Aprender a leer: del reconocimiento de la palabra escrita a la comprensión lectora

Comprender de qué manera los sujetos se convierten en lectores eficaces es uno de los motivos que encauza a múltiples investigadores a desarrollar modelos teóricos que expliquen la evolución de la lectura en los sujetos (Perfetti, 1991; Firth, 1985; Ehri, 1995; Goswami y Bryant, 1990 en Calet, 2013), otro reside en desentrañar cómo se integran las habilidades lectoras con aspectos genéticos, cognitivos, lingüísticos y ambientales (Calet, 2013).

Firth (1985) desarrolla un modelo para explicar el proceso de adquisición de la lectura. Lo estructura en tres etapas que se apoyan en las estrategias utilizadas por los sujetos en cada momento del desarrollo lector. Estas etapas son la logográfica, la alfabética y la ortográfica (Firth, 1985 en Calet, 2013).

La etapa logográfica consiste en el reconocimiento de las palabras más familiares para los sujetos, tanto en la representación de las características visuales de la palabra como el contexto en el que aparece. Esta hipótesis reside en que el sujeto reconoce la palabra a partir de sus soportes gráficos como son la forma y el color.

La etapa alfabética, cuyo sustento es el conocimiento de las reglas de conversión fonema-grafema, es el momento en el que se comienza a aprender la decodificación de los sonidos del lenguaje escrito que le permite al lector reconocer palabras familiares y pseudopalabras. Se centra en el desarrollo de los procesos subléxicos y asienta las bases del acceso léxico.

Finalmente, la etapa ortográfica se apoya en el conocimiento de las reglas ortográficas del lenguaje. En este momento, se espera un reconocimiento instantáneo de las palabras más frecuentes para el sujeto. Para el desarrollo de esta etapa es fundamental el uso de la vía subléxica mediante la lectura repetida de las palabras hasta adquirir su representación léxica. Según Firth (1989), esta representación no requiere de muchas exposiciones y, además, aumenta en estudiantes sin dificultades de forma notable a partir de los 7 u 8 años (Cuetos, 2010).

Quienes cuestionan del modelo de Firth la necesidad del pasaje por la etapa logográfica para acceder a la etapa alfabética son los más allegado a los modelos continuos, como Stuart y Colheart (1988). Por la misma línea, Swoden y Stevenson (1994) argumentan que la transición por la etapa logográfica mantiene una relación estrecha con el método de enseñanza global de la lectura cuya principal estrategia es el reconocimiento de las palabras por sus aspectos gráficos y no por su correspondencia fonológica (García y Vila, 2015). De este modo, esta etapa quedaría vinculada a la metodología de enseñanza y no tanto al proceso de adquisición del código.

Otro modelo de adquisición de la lectura muy reconocido en el ámbito académico es el de Ehri (2017)**.** Propone el pasaje por cuatro fases para alcanzar reconocimiento visual de las

palabras a simple vista: pre-alfabética, reconocimiento alfabético parcial, reconocimiento alfabético completo y, por último, la consolidación alfabética.

En la etapa pre- alfabética el niño no dispone del conocimiento del alfabeto para la lectura de palabras sino que lo hace de forma arbitraria de acuerdo a los distintivos visuales y fonológicos guardados en su memoria que se encuentran asociados a un significado.

El reconocimiento alfabético parcial como un segundo momento remite al conocimiento incompleto del sistema alfabético. En esta fase, el lector reconoce algunas correspondencias entre grafemas y fonemas. Los sonidos que reconoce son, en general, los que se encuentran al principio y al final de las palabras.

En la fase alfabética completa, o etapa de consolidación alfabética, el aprendiz reconoce los patrones de las letras y las correspondencias entre los grafemas y los fonemas de la palabra. De esta manera, se accede a palabras no familiares mediante la decodificación de los fonemas que las constituyen. A partir de su lectura repetida, el sujeto va ampliando la lectura automática de las palabras, memorizándolas en el almacén léxico y dando paso a la siguiente fase.

La etapa de consolidación alfabética se caracteriza por completar el principio alfabético. Los aprendices saben las reglas de conversión grafema- fonema y están preparados para utilizar ciertos patrones ortográficos de las palabras para alcanzar la automatización paulatina de las palabras y así economizar los recursos para poder alcanzar la comprensión lectora. Entre las unidades leídas de forma automática se encuentran las sílabas y diversos morfemas que pueden anticipar la construcción léxica de dicha palabra.

Ahora bien, parece que alcanzar la consolidación alfabética no es requisito suficiente para lograr una lectura fluida. Jeanne Chall (1996) propone un modelo que llega hasta un escalón más alto en la evolución de la habilidad lectora.

La primera etapa es denominada *lectura emergente o pre lectura*, un período que se corresponde con la edad de 0 a seis años, previa a la alfabetización formal de los sujetos y en el modelo de Ehri se corresponde con la fase pre- alfabética. En ella, los sujetos desarrollan las bases para el aprendizaje de la lectura y las percepciones en relación con el lenguaje oral y escrito.

Un segundo momento es la *lectura inicial o comienzo de la instrucción formal*. Ocurre en primer y segundo año de primaria, entre los 6 y 7 años y consiste en el aprendizaje completo del alfabeto y la correspondencia fonema- grafema. De este modo, se habilita la decodificación de las letras en sonidos de manera sistemática.

La confirmación y la fluidez se adquieren a los 7 y 8 años, en segundo y tercer año de primaria. En ella se profundiza el aprendizaje de la decodificación y el lector la va convirtiendo paulatinamente en automática a medida que entrena la habilidad. En este momento, el almacén léxico del lector aumenta con rapidez y permite liberar recursos para la comprensión.

En cuarto lugar, se encuentra la etapa *leer para comprender información nueva,* un período que se transita entre los 9 y 13 años. La complejidad de los textos aumenta y su información se integra con los conocimientos previos del aprendiz. En esta etapa cobra protagonismo la comprensión lectora y todas las operaciones que se ponen en juego para incrementarla.

El desarrollo de los puntos de vista múltiples ocurre alrededor de los 14 y 18 años que coincide con el desarrollo del ciclo de educación media secundaria. Aquí, el lector se desarrolla como un ser crítico frente a los textos que enfrenta y construye un punto de vista del mensaje que transmiten.

Por último, Chall (1996) plantea el período llamado *construcción y reconstrucción* que ocurre a los 18 años. Se profundiza el pensamiento crítico frente a los distintos textos.

De este modo, quedan diferenciadas dos etapas fundamentales en el desarrollo de la lectura (Calet, 2013): un momento en el que se aprende a leer y otro en el que se desarrolla la lectura para aprender.

En este proceso de aprendizaje de la lectura la mediación fonológica, la fluidez lectora y los rasgos prosódicos constituyen dominios específicos para lograr una lectura eficiente, en cuanto facilitan la comprensión lectora.

1.3. La mediación fonológica

La relación estrecha entre el procesamiento fonológico y el desarrollo de los procesos lectores es un consenso de larga data en el campo de la investigación de los procesos lectores (Stanovich, 1988; Adams, 1990; Defior y Tudela, 1994; Vellutino et al., 2000; Ziegler y Goswami, 2005).

Tradicionalmente, la fonología como subdisciplina de la lingüística se subdivide de acuerdo a sus objetos de estudio en fonología segmental y suprasegmental. Las ciencias cognitivas han tomado estas categorías para estudiar su procesamiento y su influencia en el desarrollo de la oralidad y su correlato en la lectura oral.

Es a través del estudio del reconocimiento de las palabras escritas y de la adquisición de la fluidez lectora que se ha llegado a la conclusión de que la conciencia fonológica es un prerrequisito para alcanzar la lectura oral y silenciosa experta (Defior, 2011). Esto se debe a que se trata de una habilidad metacognitiva sobre los sonidos del habla y es considerada como uno de los predictores más importantes para determinar el desarrollo de la habilidad lectora. Siguiendo este marco, el déficit que aparece tanto en la producción como en la decodificación de los

sonidos del lenguaje podrían ser de los lugares de origen de las dificultades lectoras (Defior, 2011).

Defior (2011) expresa que los diferentes componentes de la reflexión metalingüística refieren a "la capacidad para reflexionar sobre él [lenguaje] de forma explícita y manipular sus estructuras, fuera de su función comunicativa. Así, forman parte de ellas las habilidades metafonológicas o de conciencia fonológica, las metamorfológicas, las metasintácticas, las metasemánticas y las metapragmáticas" (Defior, 2011, p.3)

Las habilidades de conciencia fonológica indican el conocimiento de cada persona sobre los sonidos de su propia lengua (Mattingly, 1972 en Defior, 2011) y opera a nivel de elementos subléxicos: unidades intrasilábicas y fonemas. Debido a su descubrimiento, la relación establecida entre la conciencia fonológica y la adquisición de la lectura, los diversos sistemas educativos han propuesto en sus currículums trabajar sobre la estimulación oportuna en los elementos que la constituyen.

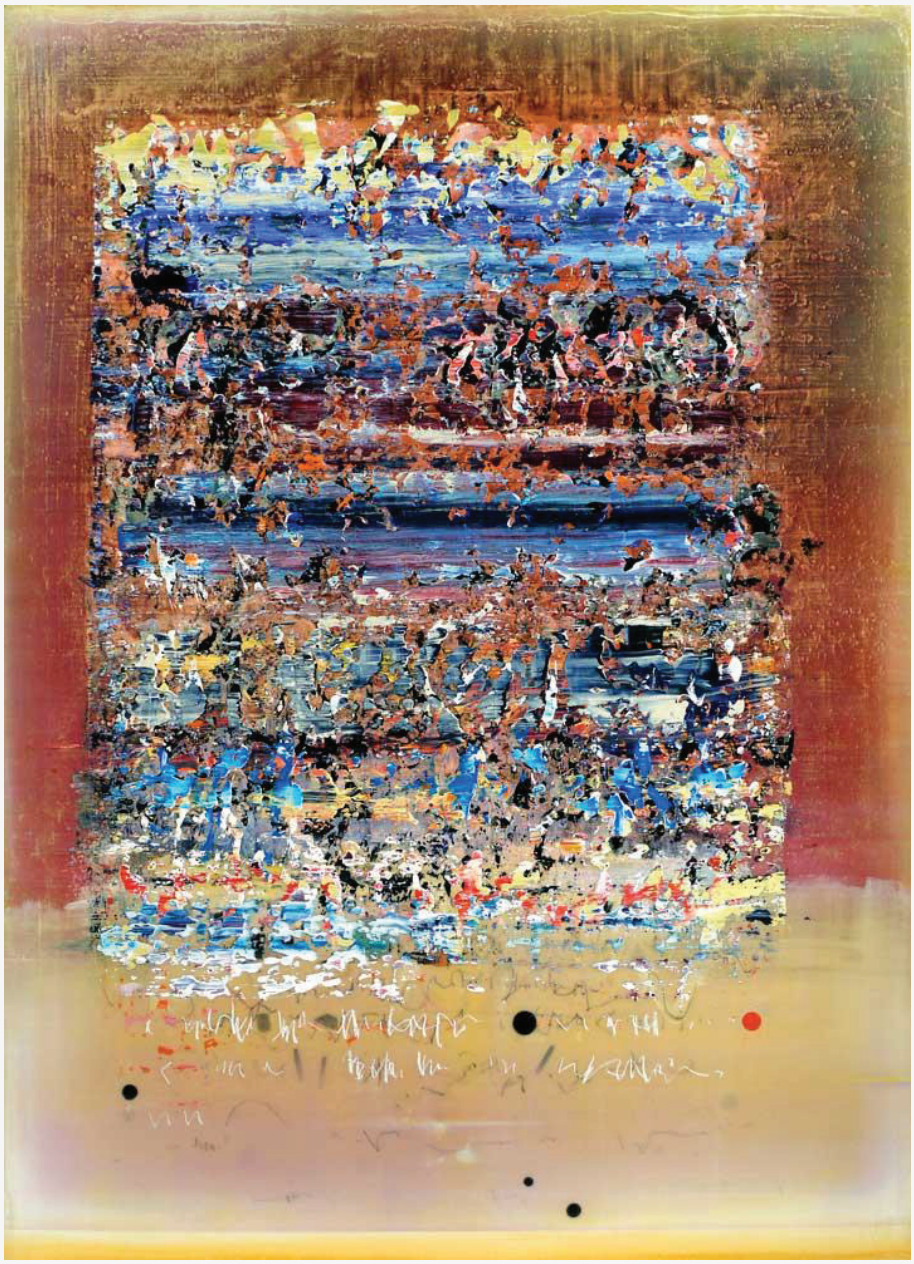
Defior (2011) clasifica los componentes de la conciencia fonológica. En primer lugar, la conciencia léxica como la habilidad para identificar las palabras que componen las frases y manipularlas de forma deliberada. En segundo lugar, la conciencia silábica que consiste en la habilidad para segmentar y manipular las sílabas que componen las palabras. En tercer lugar, la conciencia intrasilábica para segmentar y manipular el arranque (consonante/s antes de la vocal) y la rima (la vocal y consonantes que siguen) de las sílabas. Por último, la conciencia fonémica que es la habilidad para segmentar y manipular las unidades más pequeñas del habla que son los fonemas.

Sin embargo, esta habilidad no se limita a los cuatro componentes que señaló Defior. Diversos estudios en la última década han investigado el papel que cumple la fonología

suprasegmental o prosodia en el desarrollo de las habilidades lectoras (Goswami et al., 2002; Gutiérrez-Palma y Palma 2007; Holliman et al., 2008; Miller y Schwanenflugel, 2006; Wood et al., 2009; Calet, 2013; Defior, 2011).

Se ha demostrado que los niños nacen predispuestos a captar las características rítmicas del lenguaje materno (Cutler y Mehler, 1993; Wood, 2006), lo que ayudaría a segmentar en palabras el continuo del habla, facilitando la creación y el acceso a las representaciones léxicas. Igualmente, se agrega la influencia del procesamiento prosódico en el desarrollo de las habilidades lectoras (Holliman, et al., 2008; Wood, 2006 en Calet, 2016)

La ampliación del horizonte de estudio de la conciencia fonológica permite la incorporación de otras categorías de análisis y la profundización del estudio del desarrollo de la habilidad lectora. En el apartado sobre la prosodia como componente de la fluidez lectora se profundizará.



Teichert, A. (2012) *Focus*

2. La Fluidez Lectora

2. La fluidez lectora

La fluidez lectora ha percibido cambios en su conformación conceptual y ha evolucionado a partir de miradas que en su principio se encontraban enfocadas en la automaticidad lectora. Este componente contempla variables como la precisión y la velocidad (Fuchs et al, 2009; Holly et al., 2009). Otras teorías han estudiado a la fluidez como un proceso simultáneo a la comprensión lectora (Samuels, 2006). Mientras que autores como Fuchs et al. (2009) la definen como "la traducción oral del texto con velocidad y precisión" (p.39), dejando por fuera el componente expresivo de la lectura oral. Por otro lado, algunos autores observan lo incompleto de este concepto y asumen que la fluidez lectora, además de la automatización, incluye el componente prosódico (González-Trujillo et al., 2014; Kuhn et al., 2010; Rasinski, 2004).

El informe del National Reading Panel (2000) afirma que la fluidez lectora es uno de los aspectos esenciales de la competencia lectora. Diversos estudios establecen que el desarrollo de la conciencia prosódica en sus distintos niveles (palabra, enunciado y texto) es un indicador de comprensión en la medida que sin ella sería imposible realizarla adecuadamente (Benjamin y Schwanenflugel, 2010; Paige, 2012; Kuhn, 2004).

Kuhn et al. (2010) definen la fluidez lectora como la combinación de la exactitud, la automaticidad y la prosodia de la lectura oral que juntas facilitan a los lectores la construcción del significado. Se demuestra durante la lectura oral a través del reconocimiento de las palabras, el ritmo adecuado, el fraseo y la entonación. Es un factor en ambas modalidades lectoras (oral y silenciosa) que puede limitar o apoyar la comprensión.

La anterior conceptualización advierte entre líneas la multidimensionalidad del fenómeno de la Fluidez Lectora en la que se integran la velocidad, la precisión, y los componentes de la

prosodia como son las variables temporales (pausas, velocidad de elocución y de articulación), las pausas, la entonación, el ritmo y la melodía.

Más tarde, Etxevarría et al. (2017) reafirman este planteo de la siguiente manera: "La fluidez se muestra durante la lectura oral mediante la facilidad del reconocimiento de palabras, el ritmo apropiado, la segmentación y la entonación, por tanto, la prosodia es un componente multidimensional, donde la entonación como rasgo de expresividad tiene la correlación más alta en el nivel de comprensión lectora." (Etxebarría et al., 2017 citado por Amiama y Mayor Ruiz, 2018, p.22).

González Trujillo et al. (2014), Kuhn et al. (2010), Rasinski (2004) reafirman la idea de que la decodificación de estos elementos de la prosodia lectora conforman la expresividad, realzan y reflejan el significado del texto (Rasisnki et al, 2016). Esta vertiente, permite pensar que la prosodia no es un elemento superficial o básico, sino que dialoga de forma cercana a los procesos semánticos y sintácticos. A su vez, supone que los procesos que subyacen a la fluidez lectora admiten una gran complejidad y se fundan como un prerrequisito o clave para el acceso a la comprensión lectora (Rasinski, 2013; Kuhn y Stahl, 2003).

Para comprender la fluidez lectora como un elemento del proceso lector es importante comprender el requerimiento de haber logrado la automatización del reconocimiento de las palabras y, a su vez, la decodificación de los elementos constituyentes de la prosodia. De este modo, la decodificación automática y la prosodia se unen para dar lugar a la lectura oral experta.

2.1. La automatización: precisión y velocidad

Uno de los aspectos que diferencia a los lectores experimentados de los novatos es la velocidad de recuperación de la palabra del almacén léxico. Han leído tantas veces una palabra que su recuperación visual, fonológica y semántica es inmediata. La Berge y Samuels (1974) presentan el concepto de automatización como el proceso que permite el acceso al léxico y el reconocimiento de las palabras de forma inmediata. Esta habilidad es un requerimiento para procesos de mayor complejidad y encuentra su sustento en el principio de economía de recursos cognitivos. Esto significa que los recursos atencionales básicos se deben liberar para la realización de procesos más complejos como la comprensión lectora mediante la automatización de la decodificación (Perfetti, 1985; Cuadro, 2010).

Como se ha desarrollado en el apartado sobre el reconocimiento de las palabras, para que el lector adquiera su representación léxica es necesario que la haya decodificado en múltiples ocasiones para almacenarla en la memoria y, posteriormente, sea recuperada de forma automática. Es por esto, que en esta etapa de adquisición de la lectura, es necesario que el niño sea expuesto de forma sistemática a la lectura de palabras como lo hacen en la escuela. Esto justifica que la tarea de la alfabetización adquiera un carácter intensivo y sistemático para poder alcanzar grados óptimos de automatización de palabras con el objetivo de ampliar el almacén léxico de los lectores (Cuetos, 2010).

Las investigaciones realizadas sobre el nivel léxico de la lectura desprenden como resultados algunas pistas para su intervención y enseñanza. En principio, que las palabras reales se reconocen más rápido que las palabras inventadas dando lugar a que el ejercicio de lectura de

palabras inventadas sea beneficioso para el entrenamiento de la decodificación y como detector de dificultades en este proceso.

Otra pista es que las palabras más frecuentes son más fáciles de reconocer que las no frecuentes y que la edad de adquisición de las palabras funciona como indicador de la evolución de la habilidad ya que aquellas que se aprenden pronto son leídas de forma más rápida que las que se aprenden de forma tardía. A este listado se suma que las palabras regulares son leídas con menor dificultad que las irregulares y las palabras que tienen una representación grafema fonema biunívoca son menos difíciles de leer. En cuanto al significado, aquellas que tienen significado más concreto e imaginable junto con aquellas que poseen vecindad ortográfica y las palabras breves (Cuetos, 2010).

La automatización es posible debido a un complejo sistema de redes cognitivas que se desarrollan en simultáneo y cuya evolución se complejiza en la medida que es entrenada la habilidad. El sistema semántico (encargado de la activación del significado de la palabra), el léxico fonológico (representación fonológica de la palabra) junto con la representación léxica conforman la llamada vía léxica. El sistema semántico coopera con los procesos de adquisición y ampliación de vocabulario mediante la categorización y la generalización de conceptos tales como familias de palabras o campos semánticos dando lugar a la comprensión de los mensajes y a la creación de neologismos.

Es en el léxico fonológico que se encuentran las representaciones de las pronunciaciones de las palabras y, al igual que el léxico visual, consta de un dispositivo o representación para cada palabra con un nivel de activación dependiente de su frecuencia de uso. La activación semántica activará la correspondiente representación fonológica que a su vez activa los fonemas que componen la palabra para su consecuente representación.

2.2. La prosodia

La prosodia es un proceso en el que se involucran elementos fonológicos suprasegmentales y se materializan a partir de ciertos parámetros acústicos como son la intensidad, la duración y la frecuencia de los cuales resultan los rasgos suprasegmentales como el tono, la melodía, la entonación, las pausas, el ritmo, la velocidad de elocución y el timbre de la voz (Listerri, 2006; Calet et al, 2013).

En ellos se puede visualizar y estudiar otros elementos paralingüísticos que tienen que ver con elementos exclusivos de los hablantes como son las características particulares de su voz, su estilo, su clase social, su edad, sexo, lugar de procedencia, intención comunicativa y estado emocional (Etxebarría et al. 2016).

Para el logro del éxito comunicativo, enmarcado en la competencia lingüística oral, la prosodia opera sin limitarse a aspectos léxicos sino que trasciende a procesos más complejos como son los semánticos, los pragmáticos y los sintácticos (Etxebarría et al., 2016). Por ese motivo, varios son los estudios que ponen sobre el tapete la relación estrecha que mantiene la prosodia y la comprensión lectora (Kuhn, 2005; Meisinger et al., 2004; Rasinski, 2005; Calet, 2013; Schwanenflugel et al., 2016; Paige, 2012).

Los estudios espectrográficos y correlacionales han permitido establecer algunos parámetros en la oralidad, pero han sido escasos en lo que se refiere a la lectura oral aunque se presume que aquella facilite el desarrollo de esta así como lo establecen Wood et al. (2009) y Adams (1990). Siguiendo este marco, la prosodia actúa en el desarrollo de la habilidad lectora a nivel de palabra, enunciado y texto permitiendo así que el estudio sobre la prosodia en la lectura amplíe los

horizontes investigación sobre los procesos de adquisición de la lectura. Para ello se ha analizado la prosodia a nivel de palabra mediante el estudio del acento, su repercusión a nivel léxico, melódico y rítmico. Por otro lado, se ha indagado la relación que la entonación y las pausas mantienen con el desarrollo de la lectura oral, correlaciones que serán estudiadas más adelante.

2.2.1. Componentes de la prosodia

Ya se había planteado en apartados anteriores que los elementos del lenguaje que se ven afectados por los componentes suprasegmentales son la sílaba, la palabra, el enunciado y el discurso (Gil, 2007). Las variables que pueden afectar dichas unidades son el acento, el tono, la melodía, la entonación, las pausas, el ritmo, la velocidad de elocución y la cualidad de la voz. Si bien la intervención en fluidez lectora de la presente investigación consideró todas las variables, se realizó foco en la intervención sobre acento, entonación y las pausas consecuentes en una lectura expresiva. Las variables prosódicas presentan correlaciones entre ellas y, además, entre otros componentes de la habilidad lectora. Para poder comprender esas relaciones, a continuación se presentarán las características generales de cada uno de los componentes de la prosodia a nivel acústico, fonológico y en relación al desarrollo lector.

2.2.1.1. El acento

Según Gil (2007), el acento es la prominencia acústica y, en muchos casos, articulatoria de una sílaba en contraste con las que la rodean. Se destaca por su valor contrastivo y diferenciador del valor léxico de las palabras. En el español, el patrón acentual viene dado por el lugar que

ocupa el acento en la palabra, destacándose su prominencia oxítona. En el caso de las sílabas acentuadas, aparece un mayor aumento de la frecuencia de vibración de los pliegues vocales y esfuerzo expiatorio que se traduce como aumento de tiempo de la salida del aire (Gil, 2007).

Si se tiene en cuenta el correlato acústico del acento, las manifestaciones fonéticas pueden traducirse en aumento de la frecuencia fundamental (f0), la amplitud y el tiempo de emisión. Aparecen variaciones en los valores de la frecuencia de los formantes de las vocales, en la pendiente espectral y la melodía. En cuanto a la duración de las vocales acentuadas, Marín (1994) afirma que aquellas que son portadoras del acento léxico tienden a poseer más duración que las no acentuadas. Por otro lado, los valores de la frecuencia fundamental no siempre coinciden con la sílaba léxicamente acentuada. En español, en habla espontánea y continua se produce un desplazamiento acentual o del pico de f0 en el que la sílaba léxicamente acentuada presenta una curva melódicamente ascendente mientras que el pico recae sobre la sílaba siguiente (Marín, 1994).

El acento fue el componente prosódico estudiado por excelencia debido a que se puede analizar y evaluar de forma aislada mediante estudios espectrográficos de palabras o pruebas específicas de conciencia de acento. Además, si bien se puede medir su existencia a nivel de palabra, también impacta a nivel de grupo fónico y enunciado tanto en el lenguaje oral como en la lectura oral y, como se planteó anteriormente, en la recuperación fonológica en la lectura silenciosa (Benjamin y Schwanenflugel, 2012).

Los niños más pequeños comienzan el proceso de adquisición de la lectura mediante el reconocimiento de los sonidos de las letras y luego, estructuras mayores como son las sílabas. De todos modos, es necesario que antes los niños hayan adquirido cierta sensibilidad en el acento como resultado de la exposición al lenguaje oral (Flanagan et al., 2016). Sin embargo, se ha

estudiado que los lectores más jóvenes tardan más en recuperar el acento de las palabras. Para poder comprobarlo se ha experimentado observando el comportamiento que los lectores realizan en los cambios morfológicos y su efecto en el reconocimiento de los cambios léxicos que sufren las palabras a nivel de acento. Se ha comprobado que los niños que leen de forma fluida pueden demostrar prominencia de los patrones acentuales en su lectura oral en comparación a los lectores no fluidos, especialmente aquellos que presentan dificultades del aprendizaje ya que tienden a ser menos sensibles con respecto a las características del acento del lenguaje (Goswami et al, 2002; Benjamin y Schwanenflugel, 2012).

Además del rol que tiene el acento a nivel del desarrollo de la vía léxica, la investigación de la prosodia también ha analizado el efecto del acento en los parámetros acústicos que delimita los enunciados. Para la prosodia de las oraciones declarativas, por ejemplo, se percibe un aumento inicial que coincide con la primera sílaba acentuada, seguido de una declinación en los límites sintácticos principales (Ladd, 1984; Wichmann, 1994 en Benjamin y Schwanenflugel, 2010). La amplitud de las vocales léxicamente acentuadas suele ser mayor que la de las vocales que no son portadoras de acento léxico. El acento se percibe como una prominencia en la altura tonal (agudo), en la intensidad (fuerte) o en la duración (largo) de una sílaba, de modo que los cambios o contrastes en los parámetros acústicos tienen su correlato en la percepción.

Wood y Terrell (1998) investigaron la relación entre la conciencia del acento a nivel métrico y el reconocimiento de palabras escritas en niños de 8 y 9 años con problemas lectores. Se utilizó una tarea consistente en escuchar una frase leída por el experimentador, seguida de dos frases filtradas, una de las cuales tenía la misma secuencia de sílabas tónicas y átonas que la primera frase escuchada. El niño tenía que elegir la frase que coincidía con el patrón de intensidad y de entonación de la primera. Se encontró que los malos lectores tenían una ejecución

significativamente peor que los niños control de su misma edad, lo que sugirió que la conciencia prosódica estaría relacionada con las habilidades lectoras.

Con respecto a los antecedentes del valor de la prosodia en la lectoescritura, Wood et al. (2009) se destacan por ser pioneros y proponen un modelo en el que contemplan que la conciencia prosódica podría afectar directamente a la conciencia fonológica ya que la percepción de los fonemas es más fácil en las sílabas acentuadas (Calet et al, 2016). A su vez, destacan que el nivel léxico (capacidad de percibir el acento o de manipular las sílabas acentuadas en una palabra) y el nivel métrico (capacidad de percibir el ritmo, la entonación y las pausas a nivel de sintagma o frase) son componentes que persisten en la lectura en voz alta como relacionados entre sí (Calet et al., 2016) como lo han estudiado otras investigaciones (Holliman, et al., 2008; Holliman, Wood, y Sheehy, 2010; Whalley y Hansen, 2006), afectando directamente la riqueza de vocabulario (Wood, 2006) y la lectura de palabras y pseudopalabras (Calet, Gutiérrez-Palma, Simpson, González-Trujillo y Defior, 2015; Gutiérrez- Palma y Palma-Reyes, 2007).

González-Trujillo, Defior, y Gutiérrez-Palma (2014) mostraron en un grupo de niños de 3º de EP que las habilidades de ritmo no lingüístico, evaluadas con la prueba de Stamback (1984), predecían una parte importante de la varianza en la fluidez lectora una vez controlada la inteligencia y la memoria de trabajo. Estos resultados han sido corroborados en dos estudios longitudinales (Calet et al., 2015; David, Wade-Woolley, Kirby, y Smithrim, 2007). La mayoría de los estudios en este ámbito se han desarrollado en lengua inglesa, una lengua con ritmo acentual (Deterding, 2012). Sin embargo, apenas existen estudios en español, una lengua con ritmo silábico, donde la sílaba es la unidad más importante (Dauer, 1983).

Gutiérrez-Palma y Palma (2007) realizaron un estudio con 18 niños españoles de entre 7 y 8 años de edad y demostraron que la conciencia del acento a nivel léxico estaba relacionada con las

habilidades de lectura. Los resultados mostraron que los niños más hábiles en la detección de desigualdades prosódicas eran capaces de leer con mayor fluidez. Asimismo, estos niños realizaban una mejor lectura de pseudopalabras con tilde.

Otros estudios también han evidenciado que la conciencia del acento predice no sólo las habilidades de lectura (Gutiérrez-Palma et al., 2009), sino también las de escritura (Defior et al., 2012).

Recientemente, Calet et al. (2016) llevaron a cabo un estudio longitudinal con 130 niños desde preescolar hasta 2º de EP, con cinco momentos de evaluación. Se evaluaron las habilidades de ritmo no lingüístico, conciencia prosódica a nivel léxico y métrico, además de conciencia fonológica, vocabulario y lectura de palabras. Se encontraron evidencias de que la contribución de las distintas habilidades prosódicas ocurría en diferentes fases a lo largo del desarrollo lector. Las habilidades de ritmo no lingüístico, la conciencia prosódica (a nivel de léxico y métrico) evaluadas a final de preescolar, al comienzo de 1º de EP, y a final de 1º de EP, predijeron la adquisición lectora 6 meses después, una vez controlada la CF. Además, se observa que existen fuertes correlaciones entre conciencia del acento (palabras y pseudopalabras) y las medidas de lectura de palabras y comprensión lectora de frases.

La longitud del enunciado tiene un impacto en la velocidad de articulación (Bartkova, 1991; Quené, 2008). Cuanto más largo es el enunciado, más rápida es la velocidad de articulación: “anticipatory shortening”, cuanto más sílabas anticipa el locutor en su enunciado, más tiende a acortar sus sílabas. (Schwab, 2015 en Calet et al., 2016).

En conclusión, los estudios realizados sobre el acento vinculado a la prosodia lectora arrojan evidencias de su valor fundamental en cuanto a la adquisición del vocabulario, la fijación de las palabras en la memoria léxica y también de su relación con el ritmo lector, además de su valor

para construir la curva melódica de los enunciados.

2.2.1.2. La entonación

Dada su complejidad y laborioso abordaje empírico, el estudio de la entonación y su influencia en la fluidez lectora han sido pospuestas. Ya se ha dicho anteriormente que la automaticidad lectora requiere de menos recursos para ser estudiada de forma sistemática y por mucho tiempo ha recibido especial atención por parte de la comunidad científica.

Este componente ha sido nombrado por algunos marcos teóricos como sinónimo de prosodia (Dowhower, 1991) aunque se refiere al fraseo, estructuras de pausa, tensión, patrones de subida y bajada y enfatización de la prosodia. Por otro lado, Cowie et al. (2002) hacen una distinción conceptual entre prosodia, fluidez y expresividad (citado en Miller y Schwanenflugel, 2006).

La entonación es uno de los componentes de la prosodia que consiste en la integración de la melodía y del acento, se representa mediante la curva melódica en la que confluyen los movimientos de la frecuencia fundamental (f0) medido en Hercios. Estos movimientos son percibidos como variaciones de tono en un enunciado (Gil, 2007). Estas variaciones de tono adquieren un valor sociolingüístico y pragmático debido a que constituyen patrones que denotan la variedad lingüística del hablante, además de otras informaciones como es su situación emocional (Mozziconacci, 1998 citado por Etxebarría et al., 2016).

La unidad que analiza la entonación es el grupo fónico, definido por Gil (2007) como el fragmento de discurso comprendido entre dos pausas sucesivas, a lo que otros marcos denominan grupo espiratorio. La entonación también analiza el llamado grupo acentual que se conforma por las sílabas acentuadas más las sílabas no acentuadas adyacentes. Estas unidades impactan

directamente en la construcción de patrones entonacionales. (Garrido, 2001). El patrón melódico o entonacional se conforma por inflexiones que se dan en ciertos momentos del enunciado (en general al principio y al final del enunciado) que se presentan de modo ascendente o descendente. Los límites finales de los enunciados son denominados tonemas que pueden ser de cadencia (descendente), de anticadencia (ascendente) o circunfleja (suspensión). Este rasgo sonoro final permite delimitar los enunciados y reconocer mínimamente la intención comunicativa de cada uno.

Martín Burtragueño (2003) y la Real Academia Española (RAE en adelante) establecen que la función sintáctica de la entonación es distintiva de las modalidades oracionales (interrogativa, declarativa, exclamativa, entre otras), además de poseer una función pragmática y expresiva.

La unidad melódica o grupo entonativo es señalada por la presencia de una discontinuidad en el patrón melódico o en el rítmico mediante el reajuste de f0 relacionada con unidades lingüísticas y con la estructuración del discurso (Gil, 2007). De este modo, se conforman los llamados patrones melódicos que son las formas características que adoptan las curvas melódicas, dependiendo del tipo de enunciado que se trate. Los puntos de inflexión pueden estar unidos mediante líneas (rectas o curvas) que proporcionan una representación de los movimientos en los que se puede descomponer la curva melódica.

Otro de los factores que tiene efectos entonativos es el orden de la información, Dassen et al. (1999) las consideran claves segmentales que subyacen al texto. Por ejemplo, los adultos incluyen pausas más largas antes o después de las oraciones operando como soporte de la información que se le otorga al receptor (Dassen et al., 1999 citado en Benjamin y Schwanenflugel, 2010. En textos con sintaxis más compleja, como son aquellos que presentan marcadores textuales, incisos aclaratorios y oraciones subordinadas, también se presentan ciertos

patrones que han sido estudiados (Benjamin y Schwanenflugel, 2010).

Son varias las investigaciones de las que se desprenden evidencias sobre estos patrones de entonación (Ladd, 1984 citado en Benjamin y Schwanenflugel, 2010).

Los enunciados declarativos se caracterizan por tener tono ascendente inicial y descenso final o declinación. Desde estas propuestas teóricas se ha demostrado que los enunciados declarativos se hacen más largos a medida que los enunciados son más complejos resultando en un aplanamiento general fuera de tono (Ladd, 1984 en Benjamin y Schwanenflugel, 2010). Por otro lado, los niños y los adultos tendrán declinaciones más pequeñas en la oración final a pesar de una mejor fluidez al leer oraciones complejas, pero su variabilidad de tono generalmente aumentará para apoyarse en la comprensión (Benjamin y Schwanenflugel, 2010). Las preguntas cerradas, con respuestas sí o no, se caracterizan por tener un tono ascendente sostenido que es la principal diferencia que se presenta entre las interrogaciones y otros tipos de enunciados. Por otra parte, los incisos aclaratorios que se presentan entre comas o paréntesis presentan rangos de tono bajo y estrecho y se percibe una disminución de la intensidad (Grosz y Hirschberg, 1992).

Para poder realizar una intervención adecuada en prosodia lectora, es de orden conocer los diferentes patrones entonativos que tienen los enunciados más frecuentes en cada etapa del desarrollo lector: declarativos, interrogativos (cerrados o abiertos) y exclamativos.

2.2.1.3. Las variables temporales

Este término fue acuñado por Grosjean y Deschamps (1972, 1973, 1975) para referirse a la velocidad de elocución, la velocidad de articulación y las pausas, todos ellos como componentes prosódicos (Schwab, 2015).

Según Gil (2007), las pausas constituyen una interrupción en la producción del habla y sirven como límites de demarcación de grupos fónicos. Estos silencios están relacionados tanto con la respiración en el acto de elocución como con la demarcación de estructuras sintácticas y estilísticas, si es que se realizan adecuadamente. Las pausas pueden ser silenciosas o sonoras, dependiendo de si se realizan o no en su totalidad.

La velocidad de elocución se basa en el tiempo de articulación como en el tiempo de la pausa. Por otro lado, la velocidad de articulación que excluye el tiempo de pausa, refleja la velocidad a la que un locutor articula un enunciado (Schwab, 2015). Tanto la velocidad de elocución como la velocidad de articulación pueden expresarse en sonidos por segundo, en sílabas por minuto (o en sílabas por segundo) o en palabras por minuto.

La variable velocidad de articulación es una de las que se ve afectada por factores extralingüísticos, como la edad, el sexo, el lugar de procedencia, y lingüísticos (Quene, 2008; Schwab, 2007). Por ejemplo, los locutores jóvenes articulan más rápidamente que los mayores y los hombres más, rápidamente que las mujeres. Sumado a esto, la velocidad de articulación varía en función del estilo de habla y si se trata de lectura en voz alta o una conversación (Grosjean y Deschamps, 1975).

Por otro lado, la longitud del enunciado tiene un impacto en la velocidad de articulación (Bartkova, 1991; Quené, 2008 citado en Schwab, 2015). Cuanto más largo es el enunciado, más rápida es la velocidad de articulación: cuanto más sílabas anticipa el locutor en su enunciado, más tiende a acortar sus sílabas.

Con respecto a las pausas, algunas investigaciones recientes sobre la prosodia en la lectura en voz alta han concluido que el tipo de pausas y el cambio de f0 al final de la frase contribuyen a la adecuada comprensión del texto leído (Benjamin y Schwanenflugel, 2010; Miller y

Schwanenflugel, 2006, 2008; Schwanenflugel et. al, 2004). Sin embargo, de acuerdo con el trabajo de Rodero (2013), al igual que en la locución radiofónica, en la lectura en voz alta tienen importancia otros elementos, como la entonación que estructura el texto por medio del tono y las pausas (Asuaje et al., 2005 en Etxebarría et al., 2016)

Sumado a esto, el orden de la información en el discurso afecta la prosodia y la segmentación del discurso oral. Son claves suprasegmentales en todo discurso que subyace al texto. Los adultos incluyen pausas más largas antes o después de los enunciados convirtiendo las pausas en un soporte de la información o en focalizador de cierta información que debe estar más delimitada que otras. De este modo, las pausas, además de ser continente de información, establecen mediante su longitud, el tipo de relación que mantienen los segmentos que se separan. Por ejemplo, los segmentos relacionados están conectados por breves pausas y una articulación más rápida entre ellas. Sin embargo, en la lectura sarcástica que implica una lectura más nasal y más lenta con elongación de sílabas y pausas como sucede también en las pausas con valor focalizador.

Conocer algunos rasgos de las pausas y su valor como elemento que constituye la fluidez lectora es de gran importancia para tener en cuenta a la hora de diseñar planes o, simplemente ejercicios de lectura en voz alta.

2.2.2. Prosodia y comprensión

Son varias las investigaciones y autores que argumentan mediante estudios correlacionales y longitudinales que la fluidez lectora es un predictor, soporte y habilitador de la comprensión

lectora (Kim et al., 2010; Calet et. al., 2016; Schwanenflugel, 2012). La fluidez no se considera un fin en sí mismo, sino como un puente crucial para la comprensión.

Como señalamos en el apartado sobre la automaticidad, la teorización sobre la comprensión lectora como procesamiento cognitivo se ha intentado explicar durante mucho tiempo a partir de la teoría de la automaticidad y no desde la prosodia (Perfetti y Hogaboam, 1975; Schwanenflugel et al., 2004).

Teniendo en cuenta los rasgos de cada uno de los componentes prosódicos que se desarrollaron anteriormente, autores como Kuhn, Stahl (2003) y el National Reading Panel (2000) aportan que el desarrollo de la prosodia de la lectura puede ayudar a la comprensión lectora en la medida que la lectura prosódica segmenta el texto de acuerdo con los principales elementos sintácticos y semánticos. De hecho, la evidencia sugiere que la comprensión mejora cuando los niños reciben información sobre límites sintácticos y semánticos (Benjamin y Schwanenflugel, 2010).

Debido a que alcanzar la comprensión implica además el desarrollo de procesos personales como el vocabulario, el conocimiento profundo, las habilidades de razonamiento es que no todos los lectores fluidos comprenden lo que leen. Este fenómeno se sostiene en la existencia excepcional de los llamados buenos decodificadores y malos comprendedores. Este planteo da lugar a que algunos lectores pueden leer con precisión, rápido y con expresividad pero no son capaces de comprender. Meisinger, Bradley, Schwanenflugel y Kuhn (2010) le dan el nombre de "Word callers" a este tipo de lectores. Del estudio de Meisinger et al. (2010) se desprende que el problema reside en la escasez de vocabulario y de experiencias o conocimientos previos que habiliten la comprensión. Por esto, es fundamental tener como referencia que, aunque haya mucha bibliografía que arroja evidencias sobre el valor positivo de la prosodia como habilitador

de la comprensión, esta no debe entenderse como condición única de la comprensión lectora sino como un componente más de la habilidad lectora.

En cuanto a otros elementos prosódicos que influyen el orden de la comprensión lectora, Noordman et al. (1991) aportan que tanto el orden de la información del discurso como las pausas y los cambios tonales que realiza el lector, funcionan como soportes de la información (Blachowicz et al., 2012). La prosodia puede proporcionar el corchete lingüístico con respecto a los límites sintácticos y semánticos clave.

Por la misma línea, Kuhn (2005) afirma que los lectores pobres de todas las edades demuestran tener un mejor desempeño en la comprensión cuando el texto es similar o comparable al lenguaje oral. Esto significa que la segmentación de los enunciados del texto es transferibles a su conocimiento sintáctico oral.

Según Dowhower (1991), se han identificado al menos seis indicadores del habla relacionados con la lectura prosódica: intrusiones pausadas, longitud de las frases, adecuación de las frases, alargamiento final de la frase, contornos de entonación terminal, y tensión. Estas características suprasegmentales se extienden a más de una característica de la voz y contribuyen al significado y al conocimiento sintáctico del texto durante la lectura mientras se conserva la precisión y la velocidad. Dichas pistas prosódicas informan sobre la comprensión, ya que si se logra captar la intención comunicativa del texto, la lectura resultará más fluida manifestando la interpretación emocional del texto mediante la entonación, por el contrario, si se trata de un lector no fluido, el resultado será una lectura más monótona (Miller y Schwanenflugel, 2006; Flanagan y Schwanenflugel, 2016).

Carlson et al. (2009) destacan que la función de la prosodia en tanto focalizadora y jerarquizadora de la información del texto colabora con el proceso de retención de la información

en la memoria de trabajo para poder comprender la información nueva y, de este modo, habilitar los procesos de comprensión de una manera muy básica.

En cuanto a la relación entre la prosodia y la sintaxis, hay gran evidencia de que los adultos muestran un acuerdo consistente a la hora de decodificar la prosodia de una misma oración (Schwanenflugel et al., 2004). Por ejemplo, ha sido demostrado que dentro de enunciados complejos, las pausas son más largas entre oraciones que son complejas que en las simples. Estos límites prosódicos frasales ayudan a los oyentes a identificar palabras a ambos lados del borde acústico (Shukla et al., 2007 en Schwanenflugel y Kuhn, 2010).

A su vez, la entonación no solamente tiene efectos a nivel de enunciados aislados. Ella se ve afectada de acuerdo a la complejidad del texto. Benjamin y Schwanenflugel (2010) realizan un análisis de espectrogramas de cuatro variables prosódicas: cambio F0 final de oración, contorno de entonación intra enunciado, la pausa gramatical y la pausa no gramatical en las lecturas orales de estudiantes de segundo grado (N = 90) de un texto fácil y otro difícil. Tuvieron en cuenta, además de la prosodia, las variables automaticidad (velocidad y precisión) y también la comprensión. Como resultado se desprende que la dificultad del texto tuvo un impacto en la lectura oral de tres de las cuatro variables prosódicas. Se concluye que los niños con fluidez leen más expresivamente que los niños con menos fluidez. Sin embargo, cuando se midió la prosodia a partir del texto más difícil, resultó que las dificultades aparecían a nivel de automaticidad en comparación con el texto fácil. Adicionalmente, la prosodia medida a partir del texto difícil sirvió como un predictor independiente de las habilidades de comprensión mientras que la prosodia del texto fácil no (Benjamin y Schwanenflugel, 2010).

Estos resultados, si bien se trata de un estudio realizado con niños, permiten generar nuevas hipótesis sobre el valor de la complejidad del texto y su relación con la prosodia en estudiantes

de niveles más avanzados. Paris (2005) explica que los subprocesos o indicadores involucrados en la decodificación del texto son habilidades limitadas y, por tanto, con poco espacio para el crecimiento adicional o el aumento de la competencia. Si bien no todas las habilidades de lectura están limitadas en la misma medida, todas requieren un nivel mínimo de competencia para permitir una lectura competente. Este nivel mínimo de competencia recibió por parte de Paris y Hamilton (2009) el nombre de "umbral" que consiste en los mínimos requeridos en cada indicador para que permitan anticipar el nivel de dificultad para los lectores. Ellos sugieren considerar la dificultad del texto, en tanto variable que define el umbral, ya que se trata de una garantía de evolución lectora.

De este modo, concluyen que trabajar con textos no adecuados al momento evolutivo del lector resulta contraproducente debido a que si no se traspasan esos umbrales, no se desarrollarían las habilidades lectoras o, en el caso contrario, no se contemplarían los umbrales de los estudiantes cuyos niveles son más descendidos.

En conclusión, los procesos de comprensión y prosódicos se vinculan estrechamente. Han sido estudiados evidenciando una gran correlación en la entre los aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos con respecto a la prosodia. Este saber, permitiría impulsar y desarrollar planes de intervención y de enseñanza de la habilidad lectora más adecuados a los procesos de los estudiantes.

Teichert, A. (2012), *Punctum*

3. El entrenamiento en Fluidez Lectora

3. El entrenamiento en fluidez lectora

La mayoría de los planes de intervención en lectura recurren a la lectura en voz alta y repetida como las prácticas lectoras más efectivas (Kuhn y Stahl, 2003). Estas técnicas se han estudiado en dos contextos fundamentalmente: en el aula y en situaciones clínicas. Gran cantidad de estudios basados evidencias se han encargado de describir los procesos de las diversas metodologías y otorgan en sus conclusiones sugerencias sobre metodologías efectivas para desarrollar la lectura fluida (Adams, 1990; Stahl y Heubach, 2005; Quesada, 2018; Paige, 2011; Rasinski, Ferrada, 2018; Kuhn, 2010; Kuhn y Stahl, 2003).

La lectura en voz alta es la estrategia por excelencia que se ha utilizado para desarrollar la fluidez lectora. Es sabido que su implementación es más popular en la escuela primaria, mientras que la lectura silenciosa ha sido más practicada en secundaria. Igualmente, la evidencia sugiere que la lectura en voz alta es una estrategia beneficiosa en adolescentes, al igual que en niños ya que a través de ella se desarrollan los elementos melódicos de la lectura prosódica que ya hemos dicho se encuentra en estrecha relación con procesos semánticos y sintácticos (Herrold, Stanchfield y Serabian, 1989; Ivey y Broaddus, 2001, Rasinski et al., 2009, en Paige, 2012).

Algo no menos importante es que el maestro, u otro lector más experimentado, modele los aspectos pragmáticos que requieren de otras habilidades asociadas a la comprensión lectora para expresar los cambios de humor, las intenciones y actitudes comunicativas de los personajes (Trelease, 2001).

Para efectuar la lectura en voz alta en clase, Rasinski (2010) sugiere, en primer lugar, la selección de textos que puedan generar entusiasmo, tanto al que modela la lectura como al que va a leer posteriormente. Por otro lado, recomienda ampliar el rango de lectura de los alumnos

mediante la selección de textos que ellos no realizarían autónomamente. En tercer lugar, propone conectar los textos seleccionados con aquello que se enseña en el aula e involucrar a los estudiantes en espacios de construcción de significado y comprensión de los textos leídos.

La lectura repetida asistida es una técnica de intervención que se ha utilizado principalmente en estudiantes con dislexia y que entrena el reconocimiento de los patrones sonoros a partir de la lectura repetida de palabras, enunciados y textos (Adams, 1990). Esta técnica se ha desarrollado para trabajar los procesos de reconocimiento automático de las palabras habilitando posteriormente a una mejor comprensión lectora (Kuhn, 2010).

Lee y Yoon (2017) remarcan el valor de la modelización y es por eso que la lectura repetida asistida parte de un lector experto que lee a un lector menos hábil. Se sostiene que los resultados obtenidos son de mejor calidad que aquellas que no son asistidas (Ferrada, 2018).

Varios estudios comparativos entre la lectura repetida y la lectura amplia (wide reading) a cargo de Kuhn et al, (2006) y Schwanenflugel et al. (2009) encuentran una pequeña ventaja en la lectura amplia o continua si se compara con la repetida en la práctica del desarrollo de la fluidez, la comprensión y la motivación lectora.

Kuhn (2005) realiza un estudio comparativo pre y pos test en un pequeño grupo de estudiantes de segundo grado con DA en transición de la decodificación lectora a la lectura fluida. En él se utiliza como técnica la lectura repetida y amplia como medio para desarrollar la fluidez lectora. Los resultados indicaron diferencias sustanciales a favor de los estudiantes en los grupos de lectura amplia y lectura repetida para el reconocimiento de palabra, en forma aislada, prosodia y palabras correctas por minuto y para el grupo de Lectura Amplia en términos de comprensión. Dichas oportunidades se pueden proporcionar en el aula enfocando la instrucción de alfabetización de los alumnos en la lectura de materiales desafiantes y relativamente fáciles, o

textos en los niveles de instrucción e independientes de los alumnos (Rasinski y Padak, 1996; Reutzel, 1996; Stahl y Kuhn, 2002). Además, es importante que los maestros modelen las representaciones expresivas de los textos (Dowhower, 1989; Kuhn, 2003; Rasinski, 2004). Como contrapartida a este tipo de metodologías se encuentra que, en muchos casos, la clase no se convierte en un espacio para su práctica sistemática (Flanagan y Schwanenflugel, 2016).

La lectura asistida fue estudiada por Rasinski (2005) y consiste en el desarrollo lector en base a la colaboración en la que un lector más experimentado apoya la lectura de un lector menos experimentado. El primero retroalimenta la lectura en voz alta del estudiante menos competente de modo tal que en la siguiente lectura, logre superar su umbral de aprendizaje. Esta técnica puede tomar formas diversas como lo son la lectura coral (Paige, 2011) o grupal en la que los lectores menos fluidos se nutren de la modelización de la lectura hecha por los lectores más fluidos o el docente.

De estudios realizados sobre esta técnica se desprende que la lectura repetida asistida posee un gran potencial para la mejora de la fluidez lectora (Rasinski et al., 2011). Se descubrió que el progreso era mayor si la lectura venía acompañada por grabaciones (Chomsky, 1976; Carbo, 1981).

Un estudio exploratorio de Wilson y Jensema (1985) con adolescentes consistía en la práctica de diálogos televisivos con una modelización. En un estudio posterior realizado por Koskinem et al. (1993) se logra corroborar su efectividad (en Calet, 2013). Este tipo de estudios basados en la comprobación de la lectura de subtítulos como método para mejorar la fluidez lectora y la búsqueda de herramientas efectivas e innovadoras para alcanzar una lectura autorregulada, es que dan lugar a programas de intervención como the ReadN´Karaoke desarrollada por Katel y Furr (2011), un karaoke lector en donde los estudiantes leen subtítulos y se le proporcionan

ciertas pistas prosódicas (en Calet, 2013). De allí se desprende como resultado que presentar pistas prosódicas en los textos es más útil que presentarlos de forma convencional si el objetivo es ensayar y trabajar la prosodia.

*La lectura en pareja***.** Esta técnica fue desarrollada inicialmente por Morgan (1976) con la finalidad de orientar la lectura de padres a hijos, también implementada por docentes a alumnos. Este tipo de metodología implica una asimetría en cuanto a 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 en pareja colabora con el desarrollo del gusto lector, se asocia con menos rechazos por la lectura, menos errores, más auto correcciones de errores, mayor uso del contexto y mejor uso de habilidades fonéticas, así como lo establecen Topping y Linsay (1992).

Bradley et al. (2004) realizan una investigación en parejas de lectura donde estudian el papel de las relaciones sociales, la interdependencia positiva y las intervenciones docentes en cuarenta y tres pares de niños de segundo grado durante las sesiones de lectura en pareja de 12 grupos. En ella se hizo foco en variables como la cooperación social (el apoyo instrumental, emocional y el manejo de conflictos) y el comportamiento con respecto a la tarea. Uno de los resultados que desprende es que los niños que eligieron sus compañeros mostraron mayor cooperación social que aquellos que la maestra emparejó. Por otro lado, un dato interesante que surge de esta investigación es que la instrucción básica de lectura a principio de año se asoció con una mejor cooperación social durante la lectura en pareja.

La lectura en pareja y entre pares son técnicas diferentes que comparten el componente del trabajo colaborativo o cooperativo pero que difieren en que la lectura en pareja implica una asimetría en experticia (Bradley et al., 2004). En la lectura en parejas sucede que el lector más

competente permite modelar la lectura del lector menos competente, pero se da una alternancia de lector y escucha. En el caso de la lectura pareada, ambos leen la misma secuencia pero en momentos diferentes o de forma coral.

La lectura entre compañeros o pares "partner reading" fue estudiada por el grupo de Bradley (2000), es un modelo de lectura basada en el aprendizaje cooperativo (Bradley et al., 2004). Autores como Kuhn y Stahl (2000) han establecido esta técnica como una oportunidad para que el maestro supervise el progreso en 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. El lector más competente de la pareja comienza leyendo el texto en voz alta durante 10 minutos mientras que los menos competentes escuchan como forma de modelización lectora. 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, intercalando roles, entre otras.

Topping (1989) sugiere que la diferencia de la habilidad entre tutores y tutorados sea moderada, además de considerar que las parejas se conformen teniendo en cuenta aspectos relacionales. Investigaciones realizadas sobre la lectura en parejas han demostrado que, en tanto tarea cooperativa, la operatividad de las parejas resulta en un mejoramiento del rendimiento académico a partir del apoyo social, autoestima, salud psicológica (Johnson y Johnson, 1989)

La lectura modelada. Rasinski (2013) desarrolla esta técnica que tiene como objetivo desarrollar en los estudiantes un buen sentido de lo que constituye la fluidez lectora. Los maestros tienen un rol fundamental modelando la lectura en voz alta de sus alumnos. Este autor apoya el supuesto de que los estudiantes a los que se les lee poseen una mayor amplitud de

vocabulario, comprenden mejor y construyen 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 derivar en una lectura más fluida. Este tipo de prácticas son las que tradicionalmente se realizan en las escuelas pero no hay evidencias suficientes sobre el impacto en los aspectos emocionales de la lectura: autoestima, autoconcepto y autorregulación lectora.

Lectura amplia de textos. La lectura amplia de textos, desarrollada por Kuhn et al. (2006) consiste en el agrupamiento de textos con similitudes en cuanto a su dificultad y extensión. Consiste en la lectura en voz alta de estos textos modelizada previamente por el docente. Se recomienda este tipo de método para su implementación con adolescentes.

Teatro lector. El 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 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 performáticos 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. Algunos investigadores como Griffith y Rasinski (2004) afirman que el crecimiento tanto en fluidez lectora como en comprensión aumenta de forma drástica en los casos de estudiantes con retraso lector o Dificultades en lectura.

La lectura coral WCCR (Whole class coral reading). Esta estrategia ha sido estudiada por Paige (2012) en adolescentes de sexto grado de una escuela secundaria en Estados Unidos con grupo control y experimental. Estos adolescentes presentan como característica un retraso en la adquisición de las habilidades lectoras. Por este motivo, se propuso un plan de intervención de

cinco días a la semana durante seis semanas de lectura coral, técnica consistente en leer en voz alta tanto maestro como alumnos al mismo tiempo. El régimen utilizado fue el de lectura repetida. Todos los estudiantes leían el mismo texto cada día de la semana con un nuevo texto que se presentaba cada lunes. Semanalmente, el tiempo promedio dedicado a la lectura fue de 16 minutos. Los resultados que se desprenden son grandes mejoras en la decodificación lectora y en la fluidez. 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 textos seleccionados para la investigación fueron de ciencia, estudios sociales o historia, lenguaje, matemática, se procuró que tuvieran un vínculo con los textos académicos. Paige (2012) sugiere que para los grados medio y secundario los textos deben ser de 250 a 300 palabras de largo resultando en una lectura de dos a dos minutos y medio de extensión.

La lectura coral es una buena técnica combinable con otras sustentadas en la evidencia científica como es la lectura repetida (Rasinski, 2005), la lectura modelada (Rasinski, 2013), lectura antifonal o también llamada la lectura en eco, de tradición litúrgica que consiste en que el maestro lea un enunciado y los estudiantes repitan a partir de la modelización, las lecturas grabadas de forma repetida, entre otras (Paige, 2012).

3.2. Programas de intervención integrados al aula

Si bien hay planes y programas institucionales que trabajan de forma coordinada con las instituciones educativas, son escasos los planes de intervención y las investigaciones sobre fluidez lectora en el aula a nivel internacional y nulas a nivel nacional.

El Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) tiene su origen en el año 2011, depende directamente del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública y se conforma con la finalidad de coordinar materiales y propuestas educativas para los diferentes subsistemas: Primaria e Inicial, Secundaria, Educación Técnico Profesional y Formación Docente. Por el momento, el programa lleva a cabo un proyecto a nivel de Enseñanza Media llamado "Joven Lector" que consiste en formar a los adolescentes como mediadores en lectura para niños pequeños. Además, han confeccionado materiales teóricos y prácticos con la finalidad de colaborar con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura como son los Bloc de lectura y las Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua (ProLEE, 2010).

Por otro lado, el Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay (MEC), desde el año 2005, está a cargo del Plan Nacional de Lectura cuya finalidad es "promover, articular y divulgar acciones a favor de la lectura y como herramientas de inclusión social y desarrollo" (MEC, 2020). Este plan es responsable de varios proyectos dentro de los que se encuentran "Te invito a leer conmigo" en el que figuras públicas de diversos ámbitos realizan una lectura y son publicados en el canal de YouTube destinado para ello. Otro de los proyectos es "Booktubers Uruguay", canal de YouTube destinado a la recomendación de lecturas mediante reseñas. A su vez, se encargan de realizar un registro de las instituciones que realizan actividades y proyectos de animación a la lectura, entre otras.

De este modo, aunque se esté trabajando para promover el gusto y el hábito lector, ninguno de los dos planes, aún articula el trabajo de investigación, formación y evaluación como finalidades.

La mayoría de las investigaciones realizadas en la temática se originan de países anglosajones y desde el ámbito clínico, contexto que no condice con la realidad que se presenta en el aula, en

cuanto a la diversidad y número de la población como en exigencias curriculares que demarcan el ingreso y el egreso de los estudiantes.

Las técnicas desarrolladas a continuación parten de una mirada de aula y son extraídas de la Tesis Doctoral de Calet (2013) que integra una revisión de los planes de intervención con enfoque clínico y de aula para poder fundamentar su investigación.

Algunas de las nombradas son el programa de Hoffman (1987) *Lección oral recitada* (Oral Recitation Lesson, ORL) que trabaja directamente la expresividad lectora. El docente comienza leyendo el texto seleccionado en voz alta y posteriormente trabaja sobre preguntas de comprensión general del texto. Posteriormente, el profesor relee el texto por párrafos junto con los niños utilizando la técnica coral. A continuación, los niños seleccionan un fragmento que desean leer y se les otorga un tiempo para que lo practiquen. Al finalizar, cada niño colectiviza su lectura al grupo en voz alta. Hoffman, si bien 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.

Otro de los trabajos citados por Calet (2013) es el desarrollado por Rasinski, Padak, Linek y Sturtevant (1994) llamado *Lecciones para el desarrollo de la fluidez* (Fluency Development Lesson, FDL) con una metodología similar a la de ORL que consistió en leer textos cortos (50-150 palabras) durante 15 minutos. La técnica es similar a la anterior pero se le agrega la técnica de lectura en parejas con el aporte de una retroalimentación final entre los pares. Estudios sobre

este método arroja resultados sobre la mejora a nivel de reconocimiento de palabras, lectura prosódica y velocidad lectora (Kuhn, 2005).

Otro de los planes desarrollados en encuadre áulico es el de Stahl, Heubach y Cramond (1997) denominado *Lectura orientada a la fluidez* (Fluency- Oriented Reading Instruction Program, FORI) que consiste en la lectura oral, la lectura coral, la lectura en parejas y la comprensión conjunta de los textos que lleva el profesora a clase. También se fomenta el interés por la lectura libre en la escuela y en clase. Este plan muestra en sus resultados evidencias de mejoras de rendimiento en la habilidad de dos años de diferencia por encima del curso.

El programa *Leer naturalmente* que crea Inhot (1992) combina técnicas como la lectura modelada, la lectura repetida, el apoyo auditivo, además de la lectura asistida como individual. Propone como novedad la inclusión de la evaluación y el registro del progreso para visualizar la mejora y contribuir a la motivación de los estudiantes (Inhot, 1992 en Calet, 2012). Hasbrouk, Inhot y Rogers (1999) estudian este programa y encuentran mejoras a nivel de fluidez en lectores con y sin dificultades (en Calet, 2013)

Por último, el programa RAVE- O de Wolf, Millet y Donelly (2000) trabaja sobre la mejora de la fluidez y la comprensión mediante el uso central de la lectura repetida. Wolf y Katzir-Cohen (2001) evidencian la eficacia de este programa para el reconocimiento de palabras, la fluidez y la comprensión.

De los estudios realizados en base a planes de intervención, no se han encontrado antecedentes en los que se haga énfasis en la intervención en prosodia de adolescentes en el aula. Sin embargo, sí se constatan al menos dos programas de intervención con niños así como lo establece Calet (2013).

González- Trujillo (2005) realiza un estudio con niños de tercer año de primaria con diseño pre y post test para evaluar los efectos de dos programas de intervención: uno centrado en desarrollo de la morfosintaxis y otro en prosodia. Cada grupo participó de una intervención de 16 sesiones, con una sistematicidad de dos encuentros semanales. Los resultados muestran un incremento en la fluidez de los niños entrenados en prosodia.

Otro es el caso de Calet (2013) cuya tesis doctoral consistió en medir los efectos de un plan de intervención en prosodia con diseño pre y post test en niños de segundo y cuarto de primaria. Para ello, realizó tres grupos de niños de cada nivel en los que desarrolla dos planes de intervención, uno centrado en el entrenamiento de la prosodia y otro en el entrenamiento de la automaticidad. Además, seleccionó como control un tercer grupo en cada nivel que no recibió entrenamiento. La intervención en expresividad resultó más efectiva para el desarrollo de la fluidez lectora y su naturaleza multicomponencial, tanto en los procesos de automaticidad como en los de prosodia en el grupo experimental de cuarto. Se estima que esto se deba a que los procesos de automatización ya estarían consolidados a esa edad.

Por otro lado, de dicho estudio se infiere la correlación entre las variables expresividad y automaticidad, en la que la primera es posible si se da la segunda de forma adecuada. A su vez, todos los niños entrenados en el grupo de expresividad evidenciaron tener habilidades superiores a las de los demás grupos al finalizar la intervención. Se presentan mejoras a nivel de conciencia de acento en comparación con el grupo entrenado en automaticidad. Por estos motivos, sugiere la enseñanza sistemática de la lectura haciendo foco en la expresividad. Finalmente, se destaca el grupo de expresividad como el que presenta mayores mejoras en 4to. La autora estima que esta evolución se puede relacionar con la función de demarcación sintáctica que tiene la prosodia en relación con su incremento en la conciencia sobre los usos de los signos de puntuación.

Es de gran importancia para continuar con esta línea de investigación que se realicen estudios sobre planes de intervención en contexto áulico para poder medir las mejoras. Debido a la escasez de investigaciones, es muy difícil registrar precedentes en esta temática.

Teichert, A. (2010) *Velocity At Play*

4. Estudio Empírico y Método

4.1. Objetivos e hipótesis.

La finalidad de este estudio consiste en analizar la mejora de la fluidez lectora de estudiantes de primer año de liceo antes y después de un plan de intervención con énfasis en el componente prosódico en un grupo experimental y un grupo control.

Como primer objetivo específico se propone estudiar el impacto de la intervención en estudiantes de primer año de Ciclo Básico en la variable automaticidad (precisión y velocidad). La hipótesis que se desprende de este objetivo es que a partir de una intervención sistemática e intensiva en la prosodia lectora con textos cada vez más complejos los estudiantes mejorarán el proceso de automatización.

En segundo lugar, se busca analizar la significatividad y correlación de los cambios en las variables de la prosodia (velocidad, pausas, entonación, segmentación y calidad lectora). La hipótesis que se propone es que los estudiantes, a partir de una intervención sistemática en estos procesos, presenten una mejora en dichos componentes prosódicos.

En tercer lugar, se busca proyectar el impacto del plan a nivel educativo. Se estima que la combinación estratégica de técnicas validadas científicamente en contextos áulicos y clínicos pueden brindar resultados óptimos en la clase donde están presentes variables no controladas: rendimiento de la población, comportamiento de los estudiantes, número de estudiantes por grupo.

4.2. Diseño

Se opta por un diseño cuasi experimental pre test y post test con grupo control para evaluar los resultados del plan de intervención en la fluidez lectora de estudiantes de primer año de Ciclo Básico.

En el grupo experimental se realiza un plan de trabajo con formato taller de 22 sesiones de 45 minutos efectuadas en el correr de un mes. Se selecciona diversas técnicas de lectura que se apoyan en la investigación científica: lectura repetida, en pequeños grupos, entre pares y coral. Esta decisión está justificada por su adaptación al encuadre áulico, favoreciendo al docente y a los estudiantes mediante un fuerte trabajo colaborativo, autorregulativo y metacognitivo.

Las lecturas que se incluyen en la antología confeccionada para el trabajo de campo son textos literarios (poesía, narrativa y diálogos cinematográficos) de la variedad dialectal rioplatense, en su mayoría.

El grupo control sigue la planificación estándar en el que no se interviene de forma sistemática en la lectura en voz alta, hay más actividades de lectura silenciosa y de comprensión con instancias no sistematizadas y más esporádicas de lectura en voz alta.

4.3. Participantes

La muestra se forma por 49 niños de primer año Ciclo Básico. El grupo control está conformado por 24 estudiantes de primer año de Ciclo Básico y el grupo experimental por 25 estudiantes de primer año de Ciclo Básico.

El Liceo del que se extrae la muestra se encuentra en el noreste de Montevideo, en un contexto socioeconómico vulnerable. Los grupos son seleccionados al azar y se descarta de la

muestra a los estudiantes que dejan de asistir a clase o cuyas familias no consienten su participación en la investigación. Al tratarse de una intervención en el aula, no se excluyen estudiantes con Dificultades del Aprendizaje, de hecho, en la muestra participa un estudiante con dislexia y otro con baja visión.

4.4. Instrumentos

Para medir la eficacia del plan de trabajo y el alcance de la mejora de los estudiantes, se realizó una serie de tests al principio y al final de la intervención en ambos grupos: control y experimental.

Por otro lado, se tiene en cuenta que la calidad del texto como una variable para el desarrollo de la fluidez lectora de los estudiantes y para ello se controla la dificultad del texto mediante la herramienta Inflesz.

Tabla 1.
Variables e instrumentos utilizados pre y post test

Variables	Instrumentos
Eficacia lectora (velocidad y precisión)	TECLE (Cuadro y col., 2009)
Percepción de la prosodia (velocidad, pausas, entonación, segmentación, calidad)	Escala de fluidez lectora en español (González. Trujillo et al., en prensa)

4.4. 1 Eficacia lectora. Test de Eficacia lectora TECLE (Cuadro et al., 2010).

El test TECLE es un instrumento sencillo para evaluar en forma de screening la eficacia lectora (velocidad y precisión) de estudiantes de cursos escolares. Este test está realizado con la baremación para la población uruguaya. En el presente estudio se utiliza este instrumento por su sencillez en la aplicación y su eficacia en tanto a los datos que desprende. El test fue corregido y aplicado en clase por parte del equipo Psicopedagógico de la institución.

4. 4. 2. Prosodia lectora. Escala de Fluidez Lectora en Español (EFLE) (González- Trujillo et al., en Calet, 2013)

Este instrumento fue diseñado para la tesis doctoral de Calet (2013) con base en una postura multicomponencial de la Fluidez Lectora. De este modo, en relación al marco conceptual seleccionado, la fluidez lectora está compuesta por la automaticidad y la prosodia (volumen, entonación, pausas, segmentación y calidad) (ver anexo 3).

La escala se presenta en modo de rúbrica para evaluar perceptivamente los componentes de la fluidez lectora a partir del texto de la subescala “Signos de puntuación” del test PROLEC-R (Cuetos et al., 2007) que es el mismo que selecciona Calet en su Tesis doctoral. En él aparecen diferentes tipos de enunciados (declarativos, exclamativos, interrogativos) y un uso diverso de la entonación por la presencia de diálogos aunque con un vocabulario que puede resultar complejo de acuerdo a las diferencias dialectales entre el español de España y el uruguayo.

Para tomar los datos se optó por grabar las lecturas de los estudiantes en Praat para poder ser evaluadas por otros especialistas que funcionen como interjueces y medir el grado de acuerdo.

Teichert, A. (2012), *Smile*

5. Plan de intervención “Prosofónica”

5. Prosofónica

Prosofónica es un taller de fluidez lectora cuya finalidad es el mejoramiento de todas las habilidades que la subyacen. Está destinado al trabajo con adolescentes de primer año de Ciclo Básico pero puede ser utilizado y adaptado a cursos anteriores.

Al estar encuadrado en el aula, se propone trabajar los procesos articulados con contenidos que se encuentran en el programa de Idioma Español de Primer Año de Ciclo Básico Reformulación 2006. Algunos de ellos son la correspondencia fonema- grafema, el uso del diccionario y diversas técnicas de ampliación del vocabulario mediante la combinación de morfemas, la acentuación, los fenómenos vocálicos como el hiato y el diptongo, el enunciado y la figura de la entonación, la puntuación, la detección de la intención comunicativa de los enunciados para la realización de las curvas melódicas, las formas de tratamiento de acuerdo a las variedades lingüísticas de los hablantes, las formas de redacción de los diálogos, entre otros.

5. 1. Plan de intervención

El plan de trabajo cuenta con una *fase previa* al taller que consistió en el armado de los grupos, la aplicación de los pre tests y el caldeamiento del taller o preparación motivacional de los alumnos. En esta etapa se trabajaron previamente en coordinación con la profesora de Educación Sonora y Musical nociones y técnicas de respiración, proyección de la voz, entonación, pausas y reconocimiento de las melodías relacionadas a las intenciones comunicativas.

Este momento coincidió con la entrega de los consentimientos informados a las familias y los asentimientos de los estudiantes para realizar el taller. También se realizan los pre test para medir la fluidez lectora.

La *confección de los grupos* se realiza con la colaboración de la acompañante pedagógica del grupo. Hubo grupos conformados por cuatro alumnos, otros por tres y parejas de acuerdo a los niveles, teniendo en cuenta sus características personales y afinidad. Se les propone a los estudiantes que elijan una pareja para trabajar y posteriormente, en conjunto con los estudiantes, se propone que se combinen los grupos teniendo en cuenta las siguientes características: deben ser mixtos, operativos (que cumplan la finalidad propuesta) y fijos (no pueden cambiarse durante el proceso de trabajo).

El taller comenzó la primera semana de abril y se intervino semanalmente con actividades niveladas de forma creciente de acuerdo a la dificultad: orden y principio alfabético, principio silábico y acento, lectura de palabras y pseudopalabras, lectura de enunciados y lectura de textos (prosodia a nivel de palabra, enunciado y texto).

El cierre del taller se realizó la primera semana de mayo y consistió en la selección de un texto de la antología de textos por parte de cada estudiante y su posterior grabación en formato audio cuento. La semana posterior a las grabaciones se realizaron los post test tanto en el grupo experimental como en el grupo control (ver Anexo 4).

5.2. Encuadre de trabajo

Al comienzo del primer encuentro se lee un texto que fue redactado con la intención de establecer el encuadre de trabajo de todo el taller. Pretende explicitar los objetivos, comprometer

a los estudiantes en el proceso y transmitir el espíritu de la importancia del trabajo colaborativo para que todos puedan mejorar la calidad lectora de todos (ver Anexo 5)

5. 3. Técnicas seleccionadas

Las técnicas seleccionadas son las propuestas por la bibliografía científica como eficaces: la lectura entre pares y en pequeños grupos, las lecturas repetidas asistidas, la lectura acelerada, la lectura coral, entre otras. Lo novedoso del plan es, que al tratarse de una intervención situada en el aula, se pueden combinar de manera estratégica de acuerdo a los objetivos de cada sesión. Estas técnicas, apoyadas por la retroalimentación continua de evaluación formativa por parte de los estudiantes y la docente, colaboran con el proceso de autorregulación y el mantenimiento de la motivación intrínseca que permite al docente liberar energía y tiempo para coordinar las actividades.

5. 4. Selección de los textos

Los textos fueron seleccionados de acuerdo a las pautas de la inspección de Idioma Español en tanto se sugiere que para los cursos se trabaje con textos de calidad, adecuados para la edad de los estudiantes y de creciente complejidad. Se trata de ficción: narrativos, descriptivos, fragmentos de diálogos cinematográficos y poemas. Se seleccionan textos con componentes literarios, con un vocabulario diverso y estructuras semánticas y sintácticas que aporten el desarrollo de los procesos léxicos de los estudiantes. Por otro lado, en esta misma línea, los textos propuestos son de habla hispana, mayoritariamente de autores rioplatenses y

latinoamericanos ya que se pretende mediante estos que los estudiantes decodifiquen los elementos pragmáticos que están en juego en la lectura prosódica oral.

Al tratarse de una intervención de aula, se busca que la antología de textos esté compuesta en su mayoría por textos de autores recomendados y trabajados en el Ciclo Básico.

Con respecto al orden, se utilizó un criterio de ordenamiento creciente de menor a mayor complejidad medido a través de la escala de legibilidad Inflesz validada por el equipo de Barrio-Cantalejo (Barrio- Cantalejo et al., 2008). Esta escala, realizada por Szigriszt, es una adaptación de la Escala Res de Flesch. La fórmula que utiliza la escala INFZ (INFLESZ, escala Flesch-Szigriszt) es la cantidad de sílabas por palabra y de palabras por frase. Para representar el nivel de dificultad, INFLESZ propone cinco niveles: “muy difícil”, “algo difícil”, “normal”, “bastante fácil” y “muy fácil”. En la tabla que aparece a continuación se expresan las puntuaciones que corresponden a cada nivel. En ella se establece que los niveles “muy fácil”, “bastante fácil” y “normal” son los accesibles para lectores de primaria y de secundaria. Estos tres niveles serán los utilizados en la antología y, a su vez, se tendrá en cuenta la cantidad de palabras.

La clasificación que aparece en la antología es “Clave de mi” que remite a la escala INFZ “Muy fácil”, “Clave de fa” a “Bastante fácil” y “Clave de sol” a “Normal”.

Tabla 2.

Escala INFLESZ (Barrio- Cantalejo et al., 2008)

Puntos	Grado	Tipo de Publicación
0-40	Muy difícil	Universitario, científico
40-55	Algo difícil	Bachillerato, divulgación científica, prensa especializada.
55-65	Normal	E.S.O., prensa general, prensa deportiva.
65-80	Bastante fácil	Educación primaria, prensa del corazón, novelas de éxito.
>80	Muy fácil	Educación primaria, cómic.

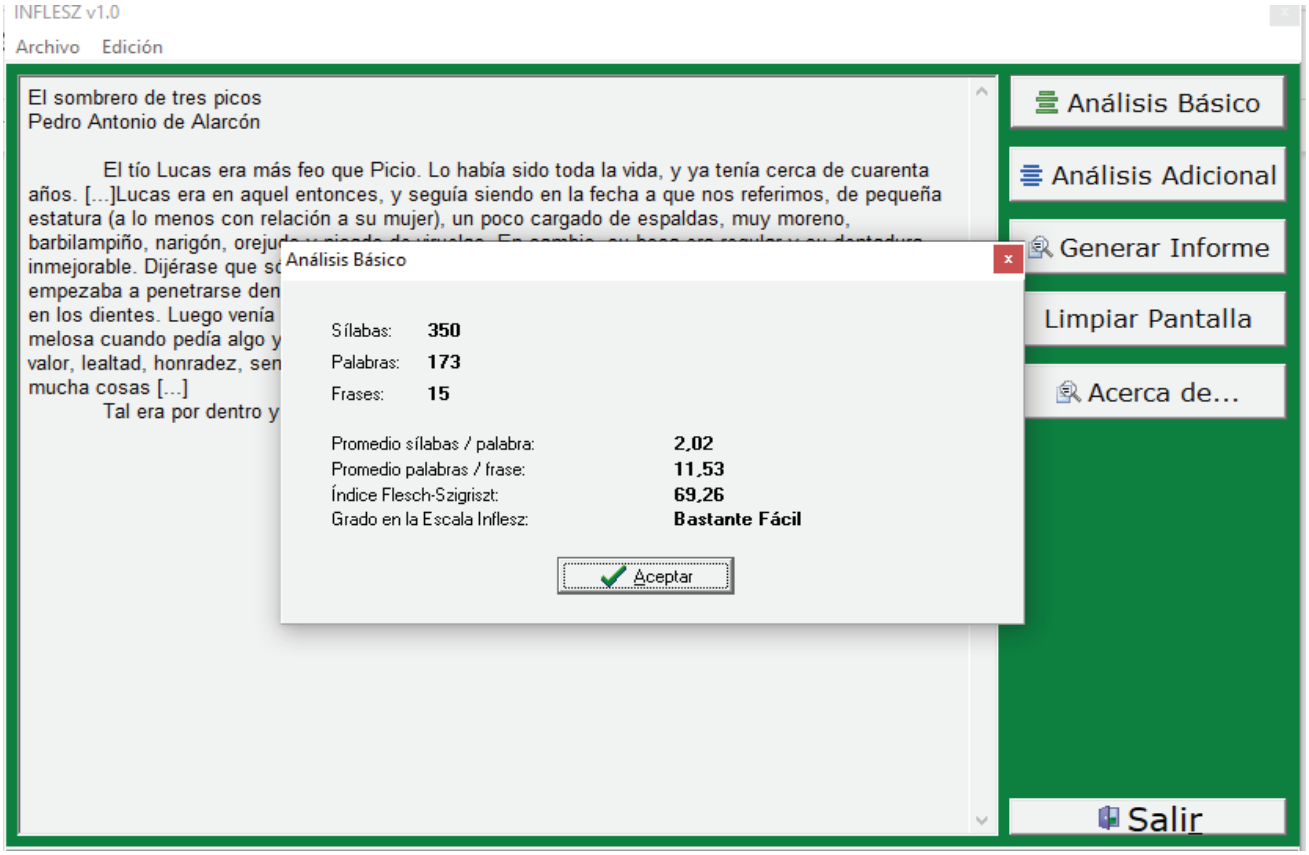


Figura 1. Análisis en Inflesz del fragmento del texto de Pedro Antonio de Alarcón, *"El sombrero de tres picos"*.

La finalidad de utilizar una escala para evaluar de forma sencilla la dificultad del texto, permite a los docentes de lengua generar su propia antología de textos de acuerdo a los propósitos de su curso.

5. 5. Actividades

Las actividades confeccionadas para el taller fueron pensadas de acuerdo a los procesos que vertebran el desarrollo de la fluidez lectora: principio alfabético, principio silábico, acento (en la

palabra y en el enunciado), ritmo y métrica, entonación en enunciados, segmentación sintáctica y pausas (ver Anexo 6).

5.6. Evaluación intra sesión

La evaluación es un punto fundamental del plan. Tiene como objetivos sostener la motivación y colaborar con el proceso de retroalimentación metacognitiva y metafonológica. En la medida que los estudiantes incrementan su capacidad de auto y coevalurase, también lo hacen sus habilidades para regular la tarea.

Los planes de intervención con estudiantes adolescentes distan, por razones evolutivas, de los planes de intervención de estudiantes escolares para los cuales hay más estudios realizados, pero en la adolescencia es crucial que los planes estén orientados al desarrollo de la autonomía y al trabajo autorregulado mediante la elaboración de pequeños instrumentos, como son los que se presentan a continuación, que permiten el monitoreo de las actividades sin la retroalimentación constante del docente.

Las listas de chequeo que integran el plan permiten la auto- coevaluación y están construidas a partir de la rúbrica de EFLE. Estas listas están dispuestas estratégicamente en el plan junto con un espacio de retroalimentación del docente para el trabajo grupal y el individual (Ver en Anexo 6).

5.7. Observación intra sesión

El diseño del presente trabajo incorpora el rol de una observadora interna Profesora de Idioma Español y especialista en Evaluación y Currículum. Su participación permitió la realización del seguimiento sesión a sesión. Para tal fin, completó una planilla en la que se encontraban explicitados los objetivos de cada uno de los encuentros y sus actividades. Sugirió mejoras y colaboró con el proceso de la recuperación de la narrativa del taller sin realizar intervenciones directas en el trabajo con los estudiantes. Se adjunta en el Anexo 3 la planilla de seguimiento sesión a sesión. Si bien no se pretende realizar un cruzamiento de datos, se considerará como recurso para poder perfeccionar el plan.

Teichert, A. *Diapasón*

6. Resultados

6. Resultados

En primer lugar se presentan en la tabla 3 la media y desviaciones estándar, antes y después de la intervención en las variables consideradas de eficacia lectora y de prosodia, entre el grupo control (GC) y el grupo experimental (GE).

Tabla 3. *Media y desviaciones estándar del CE y GC en las variables eficacia lectora (TECLE) y de prosodia: velocidad, precisión, volumen, entonación, pausas, segmentación y calidad.*

		GC		**GE**
Variable	**Pre test**	**Post test**	**Pre test**	**Post test**
Eficacia Lectora	35,71 (13,98)	39,63 (11,86)	33,40 (10,58)	38,64 (11,03)
Velocidad	3,00 (1,02)	3,13 (.85)	2,80 (1,04)	3,52 (.77)
Precisión	2,46 (1,02)	2,50 (.97)	2,40 (1,08)	2,96 (.93)
Volumen	3,38 (.87)	3,63 (.64)	3,24 (.66)	3,76 (.43)
Entonación	2,54 (1.06)	2,54 (1,06)	2,60 (.81)	3,28 (1,02)
Pausas	2,48 (.96)	2,58 (.97)	2,48 (.96)	3,08 (.90)
Segmentación	2,64 (1,07)	2,58 (1,06)	2,64 (1,07)	3,12 (1,01)
Calidad	2,50 (1,06)	2,58 (1,01)	2,64 (1,07)	3,20 (.81)

El estudio de la correlaciones (Correlación de Pearson) entre las variables estudiadas teniendo en cuenta los datos pre test del GE y GC muestra en general una correlación de moderada a alta entre dichas variables, tal como se presenta en la tabla 4.

Tabla 4. *Correlaciones entre las medidas de eficacia lectora y de prosodia: velocidad, precisión, volumen, entonación, pausas, segmentación y calidad*

	1	2	3	4	5	6	7	8
TECLE	1							
Velocidad	,460**	1						
Precisión	,705**	,725**	1					
Volumen	,313*	,040	,249	1				
Entonación	,676**	,605**	,835**	,331*	1			
Pausas	,706**	,676**	,842**	,242	,886**	1		
Segmentación	,732**	,634**	,840**	,302*	,837**	,886**	1	
Calidad	,708**	,706**	,925**	,292*	,882**	,899**	,867**	1

**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Los análisis para establecer el grado de significatividad antes y después de la intervención en las variables analizada, entre el GE y en el G, muestra que no hay diferencia estadísticamente significativas antes de la intervención entre ambos grupos, si bien el GC muestra un mejor desempeño en todas las variables consideradas; mientras que al finalizar la implementación del programa de intervención se encuentra diferencias en las variables: entonación (F= .006 y p= . 015) y calidad (F= 1.65 y p= .023). En la variable pausa la diferencia en casi significativa (F=.476 y P=.071).

También se analizó si habían diferencias significativas entre las variables en el GE y en el GC, antes y después de la intervención. Se encontraron diferencias en todas las variables analizadas en el GE con una $P < .001$, pero no así en el GC.

Teichert, A. (2015), *Pitch Pause A*

7. Discusión

7. Discusión

El objetivo general de este estudio consistió en analizar la mejora de la fluidez lectora de estudiantes de primer año de liceo después de un plan de intervención con énfasis en el componente prosódico.

Para ello, en primer lugar, se propuso analizar el impacto de la intervención en la variable automaticidad, en términos de precisión y velocidad en reconocimiento de la palabra escrita. En este estudio las variables analizadas, de precisión, velocidad y prosodia dan cuenta de la naturaleza multidireccional y multicomponencial de la fluidez lectora, como lo han señalado los trabajos de Calet (2013) y González Trujillo (2005.).

Los resultados del post test advierten un incremento mayor en la precisión y velocidad en el reconocimiento de la palabra escrita en el grupo experimental respecto del control, aun cuando el grupo experimental comenzara la intervención con un nivel más descendido. Si bien al iniciar la intervención (pre test) ambos grupos partían de desempeños descendidos en el proceso de automatización.

Estos resultados se pueden asociar, en primer lugar, al trabajo sistemático sobre el componente léxico contextualizado en enunciados y textos así como sucede en los trabajos de Paige et al.(2014), Calet (2013) y González Trujillo (2005). En ellos se comparan los procesos de acceso al léxico mediante planes de intervención en prosodia en los que se demuestra un mayor éxito en las intervenciones en donde se leen enunciados y textos.

Las investigaciones sobre intervenciones de este tipo son recientes y escasas en el caso de las experiencias en el aula. En general, la tradición se centró en el desarrollo de los aspectos léxicos aislados de los aspectos enunciativos y discursivos. De este modo, la enseñanza sistemática de la lectura de enunciados y textos permitiría el desarrollo de todos los componentes de la fluidez

lectora. A su vez, los beneficios trascienden la fluidez lectora, ya que, a través del reconocimiento de las palabras contextualizadas, se colabora con el proceso de activación semántica, permitiendo mejorar la comprensión.

También hay que considerar, para una práctica intensiva, explícita y sistemática de lectura la complejidad de los textos. Los umbrales de la fluidez varían de acuerdo a la dificultad de los textos, más si se trata de estudiantes de niveles más avanzados. En este estudio se tuvo en cuenta, que los textos al comienzo de la intervención posean enunciados breves (alrededor de cinco o seis palabras) con estructuras sintácticas sencillas. A medida que avanzaba la intervención, el grado de dificultad fue en aumento. Cuando las habilidades se desarrollan teniendo en cuenta la dificultad de los textos de acuerdo a los grados, los lectores van adquiriendo una experiencia en textos cada vez más difíciles y variados (aumentan su umbral o zona de desarrollo próximo), permitiendo así el desarrollo de la fluidez y la comprensión.

En segundo lugar, nos propusimos analizar la correlación entre las variables de la prosodia. Todas las variables que conforman la prosodia lectora se correlacionan; lo que es consistente con el planteo Cooper y Paccia- Cooper (1980) que establecen que las características prosódicas son pistas que conforman una impresión prosódica holística; con una participación directa en el proceso lector.

El grupo experimental presentó una mejora significativa en la entonación y con ello en la calidad lectora. Aunque, si bien las pausas no alcanzaron el grado de significatividad, se presume que lo podrían haber hecho con mayor tiempo de intervención. Es probable que la mejora en las pausas y la entonación sea la causa de una mejora en la calidad lectora.

La mejora de la entonación y las pausas se encuentran en relación con la segmentación sintáctica de los enunciados y los textos. En principio, se da mediante el reconocimiento de los

signos de puntuación y con el tiempo debería complejizarse incorporando la segmentación a partir de estructuras sintácticas, focalizadoras y pragmáticas. Esta habilidad que se desarrolla, rápidamente deriva en una representación sintáctica del texto.

Por otro lado, las pausas y la entonación, como limitantes de los grupos fónicos y segmentadores sintácticos y vinculadas a la decodificación de los signos de puntuación, adquieren este papel sobre todo en los inicios del aprendizaje de la lectura. Por este motivo, se estima que los estudiantes semi prosódicos al no tener adquiridos los significados de la totalidad de los signos de puntuación, asumirían como consecuencia un déficit en el desarrollo de habilidades lectores y, al mismo tiempo, de las habilidades metafonológicas que colaboran en la demarcación de los límites prosódicos de los grupos fónicos. En resumen, los estudiantes que presentan un déficit en la conciencia fonológica se presume que tendrían un déficit en la realización de las pausa mediante la ausencia, efectuando pausas no sintácticas o mediante una exageración en la pausa.

Por el contrario, no se alcanzaron mejoras significativas en las variables segmentación y volumen. En primer lugar, que la segmentación sintáctica no alcanzara el grado de significatividad es razonable porque puede estar asociado a que se trata de un proceso de mayor complejidad que refleja la interpretación efectiva de la frase del texto, el análisis correcto de las palabras dentro de la oración y requiere que la atención esté dirigida a marcadores prosódicos como pausas representadas por comas, deteniéndose en períodos. Por este motivo, se podría asociar este déficit con el déficit general de los estudiantes en la habilidad lectora.

Se supone que con una intervención más extendida en el tiempo, y con mayor intervención en pausas, los estudiantes alcanzarían niveles óptimos de segmentación sintáctica. Podemos inferir

que al tratarse de un proceso superior, la segmentación se daría con posterioridad al reconocimiento de pausas.

De todos modos, hay estructuras sintácticas que no se discriminan mediante pausas y su evaluación mediante una rúbrica sería una limitante del estudio. Para este tipo de estudios se recomienda realizar análisis espectrográficos debido a que los datos que se desprenden son más precisos. Por este motivo, se estima que la intervención directa en la entonación y las pausas puede tener un impacto en componentes de nivel superior como son los sintácticos y semánticos por medio del estudio de la correlación entre la prosodia sintáctica y enfática.

El plan de intervención que se implementó en el grupo experimental fue consistente en la ejercitación del reconocimiento del acento aunque no se evaluara a nivel pre y post test. El papel del acento en la prosodia y en el desarrollo lector ha sido ampliamente estudiado por la comunidad científica, aunque los planes de intervención se basan en su mayoría en el reconocimiento del acento léxico palabra a palabra dejando de lado su valor en la entonación, el ritmo y la rima.

En este trabajo, el entrenamiento en la conciencia del acento se centró, por un lado, en el reconocimiento del acento léxico en la escansión de poemas para detectar su papel en la rima y en el ritmo. Por otro, en el reconocimiento del acento en los enunciados para detectar los puntos de inflexión en su inicio y al final a través de sus tonemas. Se presume que la significatividad de los resultados del grupo experimental en la variable entonación mantiene una relación intrínseca con la intervención en la conciencia del acento.

Al comienzo de la intervención, no estaba previsto que los estudiantes estuvieran tan desprovistos de estrategias para reconocer los acentos léxicos trayendo como consecuencia la necesidad de profundizar por más tiempo su intervención. El déficit pre test en la variable

entonación se puede relacionar con este déficit en la variable acento, tal como lo plantea Goswami et al. (2002) ya que las dificultades en la entonación y el ritmo pueden estar relacionadas con la escasa sensibilidad del acento. A su vez, los errores que cometieron los estudiantes en la reproducción de los patrones acentuales se pueden deber a que los lectores no fluidos, especialmente aquellos que presentan dificultades del aprendizaje, tienden a ser menos sensibles con respecto a las características del acento del lenguaje.

El programa de intervención "Prosofónica" se planificó basado en el supuesto que los lectores fluidos asignan patrones acentuales apropiados dentro de la palabra y dentro del enunciado cuando las palabras se encuentran contextualizadas. Intervenir mediante la música o mediante técnicas que reconozcan el acento en funcionamiento y no aislado de los mensajes podría proporcionar significatividad y comprensión de su rol en los mensajes. De esta forma, se reconoce el papel del acento en el enunciado y dentro del grupo fónico de manera más auténtica y significativa.

Asimismo, es un hecho que la adecuada colocación de los acentos permite la construcción de la curva melódica habilitando su adecuada interpretación pragmática y desarrollando así la expresividad lectora, además de colaborar con la comprensión de los mensajes. De este modo, el acento como componente prosódico tiene su repercusión a nivel del enunciado.

Teniendo en cuenta este precepto, y a partir de los resultados establecidos, podríamos pensar la expresividad como consecuencia del desarrollo de los componentes prosódicos y no como sinónimos. Por ello, se estima que la mejora a nivel de entonación y calidad lectora están asociados a una mejora en la conciencia acentual a nivel de enunciado.

Por otro lado, las pausas y la entonación mantienen una correlación establecida por su función demarcativa y focalizadora. En referencia a ellas, las mejoras a nivel de pausas y entonación se

podrían asociar al énfasis que se hizo del reconocimiento de las curvas melódicas, su agrupamiento entre pausas, los patrones melódicos relacionados con los acentos tonales al comienzo y al final de los enunciados durante todo el proceso de intervención.

Si se tiene en cuenta que la entonación se desarrolla mediante las pausas y los patrones acentuales, se la podría pensar como un elemento prosódico multicomponencial, así como lo ha propuesto Garrido (2001) afirmando que el grupo fónico y el grupo acentual impactan directamente en la construcción de patrones entonacionales.

En lo que respecta a la intensidad de la voz de los estudiantes, vulgarmente conocida como volumen, en los resultados post test no se presentan variaciones significativas. Estos resultados pueden estar asociados al sexo, emociones y al autoconcepto de lectores que, si bien fue contemplado en la intervención, puede ser una limitante del plan.

Por último, en el tercer objetivo se busca proyectar el impacto del plan a nivel educativo. Esto se da en varias líneas: en la mejora de los procesos de desarrollo lector de los estudiantes, en la inclusión de contenidos de los programas al plan, en la variedad de técnicas de lectura en voz alta y en criterios de selección de textos que se sustentan en evidencias científicas.

En principio, las actividades que se realizaron en el grupo control fueron de lectura silenciosa como se ha trabajado tradicionalmente en el nivel secundario a diferencia del grupo experimental al que se le aplicó el plan de intervención.

De los resultados se desprende que la intervención en prosodia con textos seleccionados de acuerdo al nivel de los estudiantes propicia el desarrollo de la automaticidad lectora y la prosodia a nivel de entonación y pausas.

Por otro lado, que el plan haya contado con una antología de textos clasificados de acuerdo a la dificultad y teniendo en cuenta la variedad lingüística de los estudiantes, fueron dos variables

que permiten planificar intervenciones adaptadas a las edades de los estudiantes, más si se trata de estudiantes de niveles más avanzados.

Se tiene en cuenta que los umbrales de la fluidez varían de acuerdo a la dificultad de los textos. Por un lado, se considera que la variedad lingüística de los textos sea cercana a la de los estudiantes, por otro, que los textos al comienzo de la intervención posean enunciados breves y a medida que avanza la intervención, el grado de dificultad vaya en aumento.

De este modo, cuando las habilidades se desarrollan teniendo en cuenta la dificultad de los textos de acuerdo a los grados, los lectores van adquiriendo una experiencia en textos cada vez más difíciles y variados.

Que los estudiantes hayan comenzado la intervención con una línea de base descendida para su grado, se puede tratar no solamente de la falta de práctica de la habilidad, sino también con la práctica con textos de complejidad descendida para su nivel de grado. Esta situación puede traer como consecuencia una disminución del umbral, por un lado, y una disminución en la motivación, por otro.

Las técnicas seleccionadas para el presente estudio se basan en evidencias, todas ellas se sustentan en la práctica de la lectura en voz alta. La particularidad que adquieren en esta investigación es que, basándonos en la mejora del proceso, se estima que pueden ser complementarias y trabajadas de forma sistemática.

La lectura coral, teatral, entre pares, grupales, individuales, lectura radial, asistida por subtítulos, modelada por un actor o profesor no solamente por el docente, lectura modelada por un poeta, lectura acelerada y enlentecida fueron técnicas seleccionadas para realizar las actividades y su mezcla permitió un resultado positivo. Se espera la realización de una posterior réplica para evaluar la mejora en otros contextos.

De igual manera, la inclusión de procesos de lectura grupales, ya sea entre pares o pequeños grupos, acompañados de procesos de auto y coevaluación podrían mejorar los procesos metacognitivos y autorreguladores de la lectura, sobre todo cuando se trata de grupos grandes en los que necesita la liberación de la centralización del monitoreo por parte del docente y una optimización del tiempo de aula.

De este modo, este tipo de técnicas permite que todos los estudiantes practiquen la lectura oral sin necesidad de exponerse a toda la grupalidad, produciendo un incremento en los procesos de trabajo cooperativo, la autorregulación y la mejora del autoconcepto como lectores.

En conclusión, se estima que la mejora del plan de intervención, se debe a la selección de textos de calidad, clasificados de acuerdo a la dificultad y pertenecientes a la variedad lingüística de los estudiantes. A su vez, se estima que las técnicas utilizadas pueden ser complementarias si se trabajan de forma estratégica. De aquí se desprende una línea a seguir indagando cómo sería el alcance de este tipo de intervenciones en los procesos de autorregulación, autoconcepto como lectores, además de su incremento en los procesos metacognitivos.

8. 1. Limitaciones del estudio

Son tres las limitaciones fundamentales de este estudio. En primer lugar, quien aplica el plan y quien investiga es la misma persona. En este caso, se intentó que el armado metodológico fuera lo más transparente en cuanto a datos mediante el uso de evaluaciones estandarizadas y validadas.

Por otro lado, no se relaciona el plan con la comprensión lectora, aunque se estima que puede haber mejoras en ella.

La rúbrica utilizada para medir la prosodia evalúa elementos perceptivos y no tienen la consistencia de datos extraídos mediante estudios espectrográficos. Aunque puede servir como instrumento de análisis para docentes.

Al tratarse de grupos de aula tomados al azar y formados de manera aleatoria, es importante tener en cuenta que las características de la población de este estudio no son controladas. Se trata de dos grupos reales, motivo por el cual se explica la heterogeneidad de la muestra.

8. 2. Sugerencias para próximas investigaciones

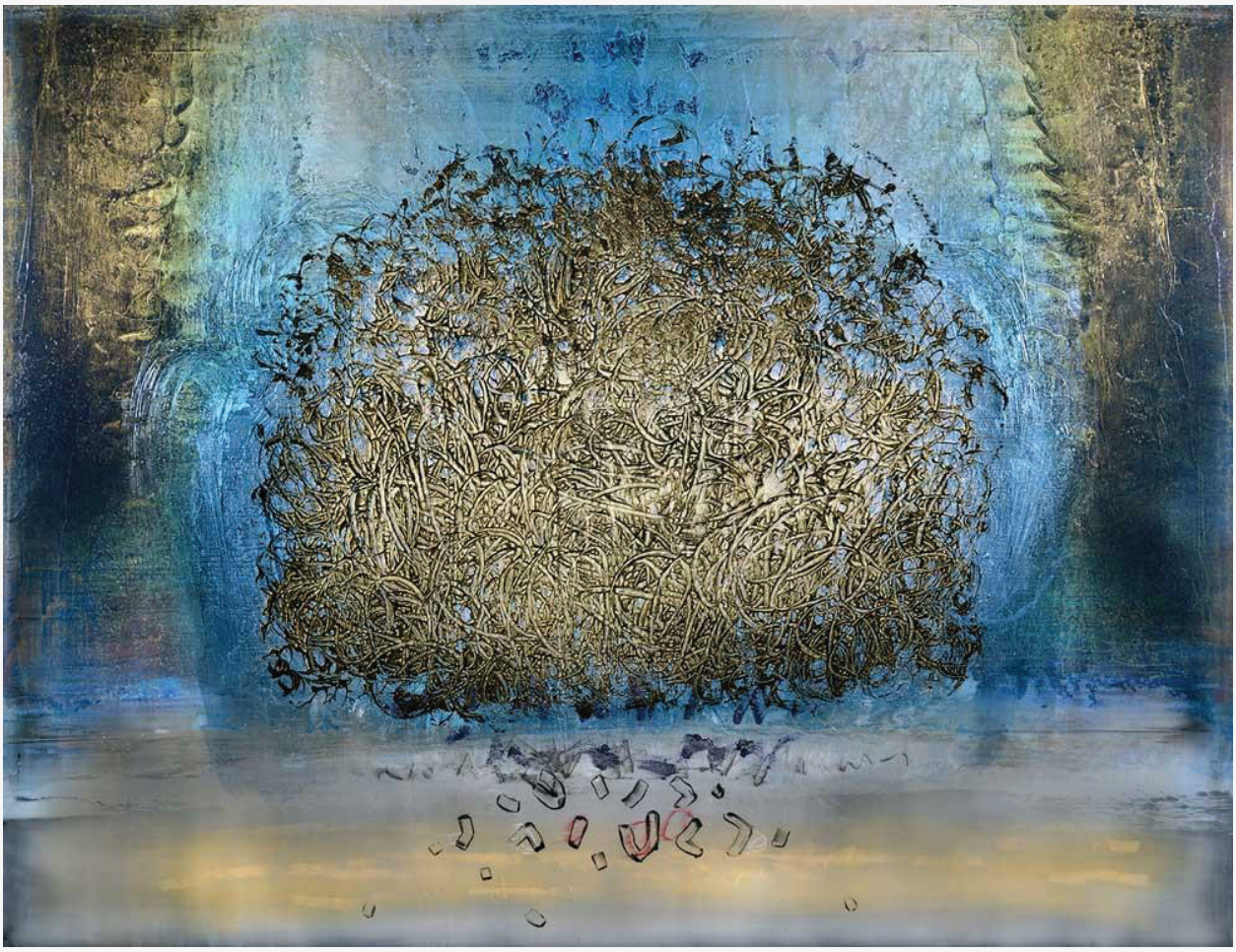
Se sugiere para futuras investigaciones intentar captar la multidimensionalidad de los componentes de la habilidad lectora mediante la integración de medidas de comprensión lectora.

A su vez, sería interesante realizar estudios espectrográficos de lectura para la obtención de resultados más precisos a partir de la construcción de patrones prosódicos. Además, se insta a desarrollar instrumentos de evaluación sistemáticos para el aula que sean más precisos y orientadores para el docente.

Entre otras cosas, se sugiere realizar intervenciones más enfocadas en algunas variables para analizar la correlación entre ellas en el proceso lector.

Entre otras líneas que ya se han propuesto en la discusión, se estima que sería valioso analizar la relación entre los aspectos metacognitivos de la conciencia prosódica y la evaluación formativa.

Por último, se propone desarrollar programas de intervención mediante el uso de tecnologías digitales a través de aplicaciones o softwares amigables para el uso en el aula.



Teichert, A. (2018), *Letters of life*

8. Referencias

8. Referencias

Abusamra, V.; Cartoceti, R.; Cornoldi, C.; De Beni, R. (2016). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. *Interdisciplinaria*, vol. 33 (1), 111-128. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/180/18049204007.pdf

Amiama- Espaillat, C.; Mayor- Ruiz, C. (2018). Explorando la relación entre fluidez lectora y competencia lectora en Educación Secundaria. *Ocnos*, 17 (1), 21-31. Doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1278

Bar- Kochva, I.; Khateb, A. (2016). Reading Fluency. Current insight from neurocognitive research and intervention studies. Springer: Switzerland.

Bradley, B.; Meisinger, B.; Schwanenflugel, P.; Stahl, S. (2004) Interaction quality during partner reading. JLR Vol. 36 (2), 111-140. Doi: https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3602_1

Borzone, A., & Signorini, A. (2000). Lectura y prosodia: una vía para el estudio del procesamiento cognitivo. Interdisciplinaria, 17, pp. 95- 117. Recuperado de http://psycnet.apa.org/record/2001-17691-002

Benjamin, R; Schwanenflugel, P. (2010). Text Complexity and Oral Reading Prosody in Young Readers. *Reading Research Quarterly*, Vol. 45 (4), 388-404 Doi: https://doi.org/10.1598/RRQ.45.4.2

Blachowicz, C.; Lems, C.; Rasinski, T (2012). Fluency Instruction. Reasearch based best practices. The Guilford Press: New York.

Breen, M.; Kaswer, L.; Kropkapic, J.; Landi, N.; Van Dyke, J. (2016). Imitated Prosodic Fluency Predicts Reading Comprehension Ability in Good and Poor High School Readers. *Frontiers in Psychology. Recuperado de* https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.01026/full

Calet, N.; Gutiérrez-Palma, N.; Simpson, I.; González-Trujillo, M. C.; Defior, S. (2015). Suprasegmental phonology development and reading acquisition: A long Itudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 19, 51–71. Doi: https://doi.org/10.1080/10888438.2014.976342 .

Calet, N.; Flores, M.; Jiménez- Fernández, G.; Defior, S (2016) Habilidades fonológicas suprasegmentales y desarrollo lector en niños de Educación Primaria. *Anal. Psicol,* vol.32 (1), 72-79. Doi: http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.216221

Calet, N.; Gutiérrez Palma, N; Defior, S.; Jiménez, G. (2019). Linguistic and non-linguistic prosodic skills in Spanish children with developmental dyslexia. *Research in Developmental Disabilities*, vol. 90, 92- 100. Doi: https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.04.013

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 no publicada). Universidad de Granada, España. Recuperado de https://hera.ugr.es/tesisugr/22209797.pdf

Cano- Marín, M.; Defior, S.; Gutiérrez Palma, N. (2012). Prosodic awereness skills and literacy adquisition. *J Psycholinguist Res*, vol. 41, 285–294- Doi: https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.04.013

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama: Barcelona.

Cassany, D. (1993) La cocina de la escritura. Anagrama: Barcelona.

Castejón, L. A.; González-Pumariega, S.; Cuetos, A. (2019). Enseñar fluidez lectora en el aula: de la investigación a la práctica. Ocnos, 18 (2), 75-84. Doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.1961

Castle, J. M., Riach, J., & Nicholson, T. (2018). Getting off to a better start in reading and spelling: The effects of phonemic awareness instruction within a whole language program. *Journal of Educational Psychology*, vol. 86, 350- 359. Doi: https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.3.350

Chall, J. (1996). Stages of reading development. Orlando: Fl Harcourt Brace & Company.

Corominas, S. (2014). Aplicación de Praat en la enseñanza de la entonación (Tesis de Maestría no publicada). Universitat de Girona, España. Recuperado de http://studylib.es/doc/5625786/aplicaci%C3%B3n-de-praat-a-la-ense%C3%B1anza-de-la-entonaci%C3%B3n

Cortés, M. (2002). Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación. Madrid: Edinumen.

Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.

Cuetos, F., Arribas, D. y Ramos J. L. (2016). PROLEC- SE- R. Batería de Evaluación de los procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato- Revisada. Madrid: TEA.

Cuetos, F. (2010). Psicología de la lectura. Madrid: Wolters Kluwer.

Cuetos, F., Martínez-García, C., & Suárez-Coalla, P. (2018). Prosodic perception problems in Spanish dyslexia. Scientific Studies of Reading, 22(1), 41–54. Doi: https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1359273

Dansilio, S. (2012). Surgimiento de las ciencias cognitivas: contexto y arquitectura ideológica. Montevideo: Biblioteca plural.

Defior, S.; Herrera, L. (2005). Una Aproximación al Procesamiento Fonológico de los Niños Prelectores: Conciencia Fonológica, Memoria Verbal a Corto Plazo y Denominación. PSYKHE 2005, Vol.14 (2), 81-95. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000200007#back

Defior, S.; Serrano, F. (2011). Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, vol. 11 (1), 79-94. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3640858

Defior, S.; Gutiérrez-Palma, N.; Cano-Marín, M. J. (2012). Prosodic awareness skills and literacy acquisition in Spanish. Journal of Psycholinguistic Research, 41, 285–294. Doi: https://doi.org/10.1007/s10936-011-9192-0 .

Defior, S.; Gómez, E.; Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. Escritos de Psicología, vol. 4, 65-73. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198938092011000200008

Dominicis, A. (1999). Fonologia comparata delle principali lingue europee moderne (2a ed.). Bologna: CLUEB, Cooperativa Libraria Universitaria Editrice Bologna.

Ehri, L.; Gough, P.; Treiman, R. (2018). Reading acquisition. Volume 7. New York: Routledge Libray Editions: Literacy.

INEED (2018). Aristas 2017. Informe de los resultados de tercero y sexto de educación primaria. Mosca: Montevideo.

Ferrada Quezada, N.; Outón Oviedo, P. (2017). Estrategias para mejorar la fluidez

lectora en estudiantes de educación primaria: una revisión. Investigación en la Escuela, vol. 92, 46-59. Recuperado de: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R92/R92-4

Flanagan, N.; Schwanenflugel, P. (2016) The psychology of reading.Theory and aplications. The Guilford Press: New York.

Fuchs, D.; Fuchs, L. (2010). Rethinking Response to Intervention at Middle and High School. School Psychology Review, vol. 39 (1), 22-28. Recuperado de https://community.ksde.org/LinkClick.aspx?fileticket=UHHfJ7n2cgc%3D&tabid=6150&mid=15106

García, J.; Vila, J. (2015). El desarrollo de la comprensión lectora y el razonamiento. En Psicología del Desarrollo II. Gutiérrez, F.; Vila, J.O. (Coords.). Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid.

Garrido, J. M. (2001). La estructura de las curvas melódicas del español: Propuesta de modelización. Lingüística Española Actual, 23(2), 173–210. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=224303

Garrido, J. M.; Llisterri, J.; de la Mota, C.; Ríos, A. (1993). Prosodic differences in reading style: Isolated vs. contextualized sentences. En Eurospeech'93. 3rd European Conference on Speech Communicatin oand Technology, Vol. 1, 573–576. Recuperado de http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Garrido_Llisterri_Mota_Rios_93_Prosody_Reading_Style.pdf

Gil, J.; Llisterri, J. (2004). Fonética y fonología del español en España (1978-2003). Lingüística Española Actual, 26(2), 5-44. Recuperado de: http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Gil_Llisterri_04_Fonetica_Espanol.pdf

Gil, J. (2007). Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica. Madrid: Arco.

González-Trujillo, M. C.; Defior, S.;Gutiérrez-Palma, N. (2014). The role of nonspeech rhythm in Spanish word reading. *Journal of Research in Reading*, 37(3), 316–330. Doi: https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2011.01529.x.

González- Trujillo, M.C. (2007). Prosodia: mejoras en fluidez y expresividad en función del nivel lector. *Estudios de psicología*. Volumen 35, pp. 104- 136. Recuperado de https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02109395.2014.893651?scroll=top&needAccess=true

Grosz, B. J. (1977). The representation and use of focus in dialogue understanding. Technical Report 151, 333 Ravenswood Ave, Menlo Park, CA 94025

Goswami, U.; Mead, N.; Fosker, T.; Huss, M.: Barnes, L.; Leong, V. (2013). Impaired perception of syllable stress in children with dyslexia: A longitudinal study. Journal of Memory and Language, 69(1), 1–17. Doi: https://doi.org/10.1016/j.jml.2013.03.001.

Gutiérrez, F.; Vila, J. (2015). Psicología del desarrollo II. Madrid: UNED.

Gutiérrez Palma, N. (2005) Acento y estructura silábica: un estudio con niños. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica* 6 3 (2), 91-108. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/6/espannol/Art_6_72.pdf

Holliman, A. J., Williams, G. J., Mundy, I., Wood, C., Hart, L., & Waldron, S. (2014). Beginning to disentangle the prosody-literacy relationship: A multi-component measure of prosodic sensitivity. *Reading and Writing*, 27(2), 255–266. Doi: https://doi.org/10.1007/s11145-013-9443-6.

Holly, L.; Paige, C.; Hudson, R.; Konold, T. (2009). Identifying Essential Instructional Components of Literacy for Struggling Beginning Readers. *Literacy Research and Instruction* 8, 277-297. Doi: https://doi.org/10.1080/19388070902875173.

INE (2018). Estimación de la pobreza por el método de ingreso, 2018. Boletín técnico. Recuperado de: http://www.ine.gub.uy/documents/10181/30913/Indigencia+y+pobreza+2018/f605ab36-693d-4975-a919-fe8d5646f409

INEED (2018). Aristas 2017. Informe de los resultados de tercero y sexto de educación primaria. Mosca: Montevideo.

Jiménez-Fernández, G., Gutiérrez-Palma, N., & Defior, S. (2015). Impaired stress awareness in Spanish children with developmental dyslexia. Research in Developmental Disabilities, 37(1), 152–161. Doi: https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.11.002.

Kim, Y.-S.; Petscher, Y.; Schatschneider, C.; Foorman, B. (2010). Does growth rate in oral reading fluency matter in predicting reading comprehension achievement? *Journal of Educational Psychology,* 102(3), 652–667. Doi: https://doi.org/10.1037/a0019643

Kuhn, M.R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, pp. 3-21. Recuperado de http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.565.7471&rep=rep1&type=pdf

Kuhn, M. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher*. 58 (4), pp.338-344. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Melanie_Kuhn/publication/250055730_Helping_Students_Become_Accurate_Expressive_Readers_Fluency_Instruction_for_Small_Groups/links/546e17e10cf29806ec2e7b85/Helping-Students-Become-Accurate-Expressive-Readers-Fluency-Instruction-for-Small-Groups.pdf

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. Recuperado de https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2783645/

Kuhn, M.; Meisinger, E.; Schwanenflugel, P. (2011). Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. *International Literacy Association, Reading Research Quarterly* 45 (2) Doi: https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4

LaBerge, D., Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6 (2), 293- 323.Doi: https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2

Magpuri- Levell, T.; Paige, D.; Rasinski, T.; Smith, G. (2014) Interpreting the Relationships Among Prosody, Automaticity, Accuracy, and Silent Reading Comprehension in Secondary Students. *Journal of Literacy Research* 46: 123 Recuperado de http://jlr.sagepub.com/content/46/2/123

Marín, R. (1994). La duración vocálica en español. ELUA. Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante, 10, 213–226. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6389/1/ELUA_10_11.pdf

Marín, J.; Carrillo, M. (2009). Manual técnico del test de eficacia lectora (TECLE). Evaluación del nivel lector: Test de eficacia lectora (TECLE). Montevideo: Prensa Médica.

Martín Butragueño, P. (2003). Hacia una descripción prosódica de los marcadores discursivos. Datos del español de México. En P. Martín Butragueño y E. Herrera Z. (Eds.), La tonía. Dimensiones fonéticas y fonológicas. 375–402. México: El Colegio de México.

Meisinger, E.; Bradley, B.; Schwanenflugel, P.; Kuhn, M. (2010). Teachers' Perceptions of Word Callers and Related Literacy Concept. *School Psicology review*, 54-68.

Miyara, F. (2000) Acústica y sistemas de sonido. Unesco: Rosario.

Munguía, G.; Torres, C.; Uribarrí, A. (2016). Las lecturas del mundo: una práctica de la lectura de los adolescentes de Ciclo Básico (Proyecto de investigación inédito aprobado). Montevideo: ANII.

Navarro, T. (1965). Manual de pronunciación Española. Madrid: Monteverde.

Pikulski, J., Chard, D. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. The Reading Teacher, 58 (6), 510- 519. Recuperado de https://www.uwosh.edu/coehs/teachered/fort/documents/print-resources/reading-305-pikulski-fluency.pdf

Norman, S.; Kemper, S.; Kynette, D.; Cheung, H.; Anagnopoulos, Ch. (1991). Syntactic complexity and adults running memory span. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences* 46, 346-351. Doi: https://doi.org/10.1093/geronj/46.6.P346

Obediente, E. (2007) Fonética y Fonología. Mérida: Universidad de los Andes. Recuperado de https://books.google.com.uy/books?id=tRSOo-Msmh4C&printsec=frontcover&dq=fonologia&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwig9M7396nhAhUrHbkGHaGzCBsQ6AEIJzAA#v=onepage&q=fonologia&f=false

Paige, D. (2012). The importance of adolescent fluency. En T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.) (2012) Fluency instruction: Research-based best practices, 56- 71. New York: The Guilford Press.

Perfetti, C. A. (1985). Reading ability. New York: Oxford University Press.

Perfetti, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. In P. B. Gough, L. C.Ehri, y R.Treiman (Eds.), Reding Acquisition, 145- 174. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pikulski, J., Chard, D. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58 (6), pp. 510- 519. Recuperado de https://www.uwosh.edu/coehs/teachered/fort/documents/print-resources/reading- 305-pikulski-fluency.pdf

Quilis, A. (1971). Caracterización fonética del acento español. Travaux de Linguistique et de Littérature, 9, 53–72; citado en Quilis, A. (1981). Fonética acústica de la lengua española. Madrid: Gredos.

Rasinski, T. (2005). Suportive Fluency Instruction. The key to Reading success. Scientific Learning. The reading techer, 58 (4). Recuperado de http://www.scilearn.com/sites/default/files/imported/alldocs/cp/supportive-fluency-instruction.pdf

Rasinski, T. (2005). Suportive Fluency Instruction. The key to Reading success. Scientific Learning. *The reading techer,* 58 (4). Recuperado de http://www.scilearn.com/sites/default/files/imported/alldocs/cp/supportive-fluency-instruction.pdf

Rasinski, T.; Pytash, K.; Ferding, R. (2015) Using Technology to enhance reading: innovative approaches to literacy instruction. Solution tree press: Bloomington.

Real Academia Española. (2011). Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología. Barcelona: Autor.

Recio, S. (2017). Prosodia y comprensión lectora (Tesis doctoral no publicada). Universitat de Barcelona, España. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/454820/SRP_TESIS.pdf?sequence=1

Resultados de las pruebas PISA publicados por la ANEP: http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/component/search/?searchword=PISA&ordering=&searchphrase=all

Roldán, L. (2019). Leer, comprender y aprender en la escuela secundaria: enfoques y perspectivas. Psicología USP, vol. 30, e 180126 pag.1-9. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/pusp/v30/1678-5177-pusp-30-e180126.pdf

Romero, M. (2016). Análisis de la relación entre la prosodia y la decodificación lectora (Tesis de grado no publicada). Universidad de Salamanca, España. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/130249/1/TFG_RomSanM_Analisispdf

Sammuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. The Reading Teacher, 32, 403-408. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/20194790

Schmid, S. (2012). Phonological typology, rhythm types and the phonetics-phonology interface. A methodological overview and three case studies on Italo-Romance dialects. A A.

Ender, A. Leemann i B. Wälchli (Ed.), Methods in contemporary linguistics, 5–68. Doi: https://doi.org/10.5167/uzh-73782

Schwab, S. (2015) Las variables temporales en el español de Costa Rica y de España: un estudio comparativo. Filología y Lingüística 41 p 127- 139. Doi: https://doi.org/10.15517/rfl.v41i1.21193

Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. Journal of Educational Psychology, 96, 119–129. Doi: https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.119.

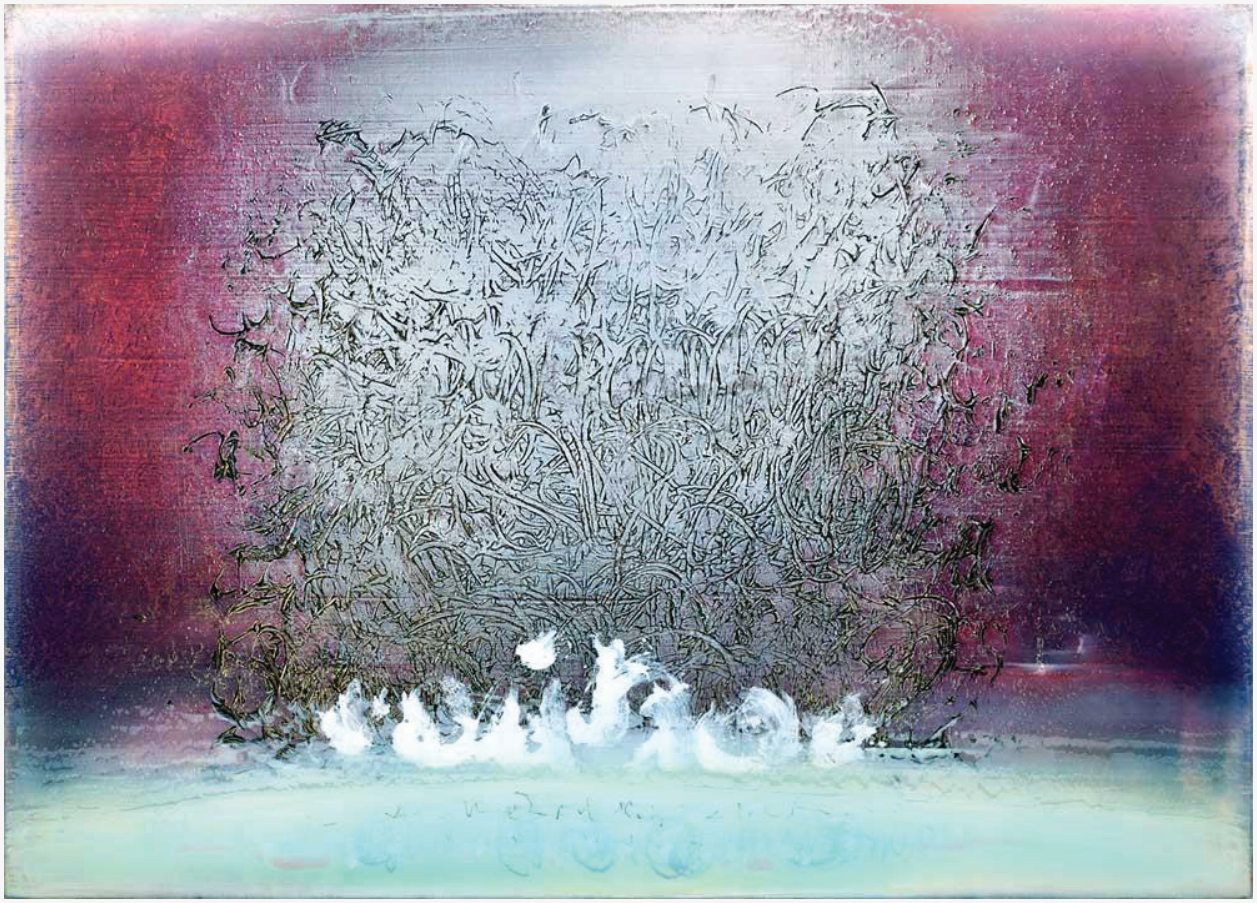
Thomson, J., & Jarmulowicz, L. (2016). Linguistic rhythm and literacy. Amsterdam, NL: John Benjamins Publishing

Tijero Neyra, T. (2009). Representaciones mentales: discusión del modelo de situación de Kintsch, ONOMÁZEIN, 19 (1), 111- 138. Recuperado de https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/8004/000527197.pdf?sequence=1

Valdebenito, V.; Duran, D. (2013) La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, vol. 52, núm. 2, 2013, pp. 154-176 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328170008.pdf

Veenendal, N.; Groen, M.; Verhoeven, L. (2015). The contribution of segmental and suprasegmental phonology to Reading Comprhension. Doi: https://doi.org/10.1002/rrq.127

Wood, C.; Wade-Woolley, L.; Holliman, A. J. (2009). Phonological awareness: Beyond phonemes. In C. Wood, & V. Connelly (Eds.). Contemporary perspectives on reading and spelling (pp. 7–23). London: Routledge.



Teichert, A. (2018), *Talking Winds*

Anexos

ANEXO 1. Consentimientos informados.

Información para tutores

Nombre de la investigación: "Prosofónica". Análisis de los resultados de un taller en fluidez lectora con énfasis en la prosodia en un grupo de primer año de ciclo básico.

"Prosofónica" es un taller que se realizará durante un mes en el primer semestre del curso de Idioma Español. El grupo de su hijo ha sido seleccionado al azar para participar de este taller que se propone como resultado la mejora de la lectura fluida que tendrá un impacto en sus aprendizajes.

¿Qué se propone el taller?

Se busca evaluar qué tan efectivo es el taller de mejora de la fluidez lectora. Pretende mejorar la competencia lectora de los adolescentes a través de actividades de lectura expresiva.

¿Qué realizarán los estudiantes?, ¿dónde, cuándo y con qué frecuencia?

Los estudiantes llevarán a cabo actividades de lectura expresiva durante veintidós sesiones en el curso de Idioma Español. La frecuencia establecida es de tres horas de cuarenta y cinco minutos por semana durante el mes de abril.

¿Qué evaluaciones se les aplicará a los estudiantes?

Se le aplicará dos evaluaciones: uno al comienzo y otro al final del taller con la finalidad de medir la precisión, velocidad y prosodia antes y después de la realización del taller. De este modo, podremos saber qué tan beneficioso es para los adolescentes la enseñanza de la lectura expresiva en el aula.

Permisos necesarios

Se solicitará la autorización de los tutores de los y de la dirección del Liceo X para realizar el trabajo de campo y el posterior uso de los datos que se desprenden de las evaluaciones.

Confidencialidad de los datos

Todos los datos que se extraigan de la investigación serán resguardados y se garantiza la absoluta confidencialidad de la identidad de su hijo. No se utilizarán nombres sino pseudónimos para referirse a los estudiantes y a la institución.

Prof. Graciela Munguía

Consentimiento informado de los tutores

Responsables: Graciela Munguía Tarallo

Tutor: Dr. Ariel Cuadro

Responda “sí” o “no”

1. He leído y he comprendido la información del documento que acompaña el presente formulario donde se explica el proyecto de investigación.

   ☐

2. Comprendo que la participación de mi hijo en las actividades de la investigación son parte de la planificación del curso de Idioma Español.

   ☐

3. Autorizo a mi hijo a formar parte de este estudio.

   ☐

4. Entiendo que los estudiantes ni el Liceo serán identificables. Solo la investigadora y sus colaboradores tendrán acceso a la información.

   ☐

Nombre del padre, madre o tutor: _____

Nombre del/ la estudiante:_____

Firma: _____

Fecha:_____

Universidad Católica del Uruguay

Información para la Institución

Título del proyecto: Prosofónica. Análisis de los resultados de un taller en fluidez lectora con énfasis en la prosodia en un grupo de primer año de ciclo básico.

¿En qué consiste el proyecto?

La presente investigación surge con la finalidad de ser el trabajo de campo del título de Magíster en Educación con énfasis en Dificultades del Aprendizaje de la profesora Graciela Munguía. Consiste en la realización de un taller para trabajar la fluidez lectora haciendo especial énfasis en los aspectos prosódicos que la constituyen: acentos, entonación, ritmo, melodía. Dicha investigación intenta lograr mejoras en la lectura de los alumnos (velocidad, precisión y prosodia) y, además, pretende aportar elementos novedosos en cuanto a las metodologías didácticas para enseñar prosodia en el aula ya que se busca también dar validez al taller con especialistas en Didáctica de la Lengua y Lectura a nivel nacional e internacional. Al finalizar el estudio se pretende entregar a la institución los datos extraídos de la investigación.

¿Cuáles son sus objetivos?

Se busca evaluar la eficacia de un plan de mejora de la fluidez lectora de los adolescentes de primer año liceal en formato taller con énfasis en los aspectos prosódicos. Se pretende mejorar la fluidez lectora de los adolescentes además de darle validez didáctica al taller planificado. El plan incluye actividades motivadoras que implican lectura en la totalidad del taller ya que se ha demostrado que la motivación tiene un papel fundamental para construir el interés de los estudiantes.

¿Qué realizarán los adolescentes?, ¿dónde, cuándo y con qué frecuencia?

Los adolescentes llevarán a cabo actividades de lectura durante veintidós sesiones en el curso de Idioma Español. La frecuencia establecida es de tres horas de cuarenta y cinco minutos por semana durante dos meses debido a que está demostrado que las intervenciones que son sistemáticas y frecuentes obtienen mejores resultados que aquellas que se dilatan en el tiempo.

¿Qué evaluaciones se les aplicará a los adolescentes?

Se le aplicará dos evaluaciones al comienzo y al final del taller con la finalidad de medir precisión, velocidad y prosodia. Para esto, se selecciona el Test de Eficacia Lectora (Cuadro y col. 2009) para evaluar precisión y velocidad y la Escala de Fluidez Lectora de González Trujillo (EFLE, González Trujillo et al., 2014) para evaluar la prosodia. Se seleccionará un evaluador externo que se encargará de aplicar y corregir las evaluaciones a los alumnos y de observar cada sesión.

Permisos necesarios

Se solicita permisos a los tutores de los alumnos y a la dirección del Liceo X para realizar el trabajo de campo, utilizar los datos que se desprenden de las evaluaciones.

Confidencialidad de los datos

Todos los datos que se extraigan de la investigación serán resguardados y se garantiza confidencialidad. Se utilizará números o pseudónimos en lugar de nombres.

Consentimiento informado del Director

Responsables: Graciela Munguía Tarallo

Tutor: Dr. Ariel Cuadro

1. He leído y he comprendido la información del documento que acompaña el presente formulario donde se explica el proyecto de investigación.

   ☐

2. Apruebo que los adolescentes de este liceo participen de la investigación que se describe en el documento adjunto.

   ☐

3. La investigadora ha sido clara y ha respondido todas las dudas que he tenido sobre el proyecto.

   ☐

4. Los adolescentes ni el Liceo será identificable. Solo la investigadora y sus colaboradores tendrán acceso a la información.

   ☐

Nombre del Director:
Colegio:
Número de teléfono:
Correo electrónico:

Firma: Fecha:

ANEXO 2. Actividades del Plan de Intervención

Actividades previas

Finalidad	Procedimiento
Confección de los grupos (2 horas)	- Se permite a los estudiantes elegir un compañero. - Se realiza a partir de esas duplas, grupos de cuatro o tres estudiantes.
Clase con Educación Sonora y Musical: uso y proyección de la voz, aspectos posturales. (1h)	- Clase destinada al ejercicio de la proyección de la voz y el manejo de distintas intensidades. - Ejercicios de estiramiento y calentamiento corporal y vocal.
Presentación de permisos lectura y asentimientos. (1h)	- Se explica el plan a los estudiantes y se envía a las familias el consentimiento informado.
Pre test (TECLE y EFLE) (3hs)	- Se realiza la aplicación de los tests.

Plan de intervención

Encuentro (45 min.) Contenidos	Objetivos	Actividades y evaluación
1 **El alfabeto**	- Repasar el orden alfabético y el nombre de los grafemas del español. - Practicar la lectura en voz alta de un abecegrama.	- Escribir el alfabeto con cronómetro. - Ordenar un abecegrama que se entrega en un sobre. - Escribir un abecegrama. TD.

2 **Correspondencia fonema- grafema** **Tipos de correspondencia (biunívoca y no biunívoca).** **Dígrafos.**	- Reconocer los distintos tipos de correspondencia entre fonemas y grafemas. - Reflexionar sobre las dificultades ortográficas que surgen como consecuencia. - Ejercitar la lectura en voz alta de palabras con correspondencia no biunívoca y con diferentes volúmenes de voz.	- Lectura en voz alta de 4 abecegramas realizados de tarea. - Completar un texto con las letras correctas. Reconocer las correspondencias entre fonemas y grafemas en ese caso. - Lectura de un texto en voz alta de cada integrante del equipo. Coevaluación.
3 **La sílaba** **El acento** **La rima**	- Reflexionar sobre el concepto de sílaba como unidad fónica y sus características. - Reconocer la presencia de la sílaba tónica como sílaba acentuada. - Reflexionar sobre su valor para construir ritmo y rima.	- Lectura de un poema de cabo roto. - Completar la terminación. - Reconocimiento de la sílaba tónica. - Reconocimiento de la rima a partir de la última sílaba tónica. - TD. Completar con información sobre acentuación.
4 **El acento y el ritmo**	- Clasificar las palabras del español según su acentuación. - Reflexionar sobre el valor rítmico de las regularidades acentuales.	- Escansión de un poema. - Reconocimiento de las sílabas tónicas. - Declamación del poema luego de leerlo varias veces. - Lectura repetida - Coevaluación de la lectura.

5 **El acento y el ritmo.**	- Ensayar lecturas en voz alta con especial énfasis en el ritmo y la decodificación. - Observar el valor rítmico de la sílaba tónica. - Trabajar el proceso de lexicalización convirtiendo las palabras inventadas en palabras reales.	- Lectura de un poema con jitanjáforas. - Lectura del texto en voz alta en grupos con diferentes velocidades, sosteniendo el ritmo. - Clasificación de palabras según su acentuación. - Reconocimiento de la palabra real y la inventada.
6 **Entonación**	- Practicar la lectura en voz alta y la lexicalización a partir de la construcción de un trabalenguas. - Leer de forma repetida el trabalenguas mejorando los aspectos que hacen a la entonación.	Construcción de un trabalenguas y lectura en voz alta.
7 **Ritmo y rima.** **El acento y la rima.**	- Realizar una observación auditiva de la lectura declamada de una poeta. - Realizar una lectura declamada de un poema teniendo en cuenta los aspectos expresivos: pausas, enfatización, ritmo que proporcionan los acentos.	- Lectura de un romance. - Lectura repetida asistida. - Reconocimiento de la rima y el ritmo.

8 **Entonación.**	- Ejercitar la lectura vinculada a la conciencia de los aspectos que construyen la entonación.	Lectura de un vals con palabras esdrújulas.
9 **Entonación** **El acento en la entonación.**	- Leer enunciados con entonaciones adecuadas a la emotividad de los personajes. - Ensayar en voz alta y reflexionar sobre la intención que subyace. - Autoevaluar la lectura en voz alta.	- **Lectura de enunciados** declarativos, interrogativos y exclamativos. - Auto y coevaluación de la lectura.
10 y 11 **Lectura teatral**	- Realizar la escucha de la lectura de una actriz o actor. - Realizar una lectura teatralizada del fragmento del diálogo de una película teniendo en cuenta los aspectos expresivos: pausas,enfatización, ritmo que proporcionan los acentos.	**Lectura de diálogos**, ensayo de fragmentos de guiones de películas rioplantenses. Lectura teatralizada por parte de los estudiantes. Puesta en común de la lectura en voz alta.

12 **Lectura de un texto narrativo.**	- Ensayar la lectura expresiva experimentando diferentes volúmenes de voz. - Leer con una postura corporal, respiración y proyección de la voz.	Lectura de fragmentos de la sección de la antología: “enunciados para ensayar la entonación”.
13 y 14 **Lectura de texto.**	- Ensayar la lectura expresiva de un texto narrativo. - Leer en voz alta para los compañeros.	Comienzan a leer textos de la antología y van ensayando Ensayo del texto seleccionado por el estudiante. Lectura en voz alta y silenciosa (los que no leen) 15 minutos restantes.
15 **Lectura de texto.**	- Ensayar la lectura expresiva experimentando diferentes volúmenes de voz. - Correcta postura corporal, respiración y proyección de la voz.	Lectura con voces de personajes
16 **Lectura de diálogos.**	- Practicar diferentes tipos de acentos y voces mediante la lectura de diálogos.	Píldoras de prosodia.

17 y 18 **Lectura de fragmentos de textos.**	- Ensayar la lectura expresiva experimentando diferentes volúmenes de voz. - Correcta postura corporal, respiración y proyección de la voz.	Lectura al unísono. Lectura coral de cada subgrupo. Lectura en voz alta
19	- Ensayar la lectura expresiva experimentando diferentes volúmenes de voz.	Lectura en voz alta
20	- Ensayar la lectura expresiva. - Correcta postura corporal, respiración y proyección de la voz. - Autoevaluación de la lectura.	- Selección del texto para leer en el audiocuento. - Lectura en voz alta. - Última evaluación y coevaluación.
21 y 22	- Realizar el producto final del taller: un audiocuento, poesía declamada o audio teatro.	- Grabación del audiocuento en coordinación con el equipo de taller de radio.

Post intervención

Cierre del taller, devolución de los estudiantes y entrega de diplomas. **Evaluaciones post test Tecle y EFLE (3 horas)**

ANEXO 3. Rúbrica para evaluar fluidez lectora: Escala de Fluidez Lectora en Español

VELOCIDAD: Apreciación de la velocidad de lectura del texto, entendida como una medida de estimación subjetiva (no como la medida objetiva del nro. de palabras/ minuto que puede tomarse con tests estandarizados).			
Muy lenta. 1	Lenta o rápida. 2	Adecuada pero en ocasiones lee rápido o lento. 3	Adecuada. 4
PRECISIÓN: Apreciación general sobre cómo ha leído las palabras.			
Muchos errores en la decodificación de las palabras. 1	Frecuentes errores de decodificación. 2	Apenas errores de decodificación. 3	Ausencia de errores de decodificación. Si tiene algunos, se autocorrige casi siempre. 4
PROSODIA (EXPRESIVIDAD)			
VOLUMEN			
Tiende a leer con un volumen muy bajo o muy alto. 1	Alterna inconscientemente volumen alto y bajo. 2	El volumen es adecuado, sin embargo algunas veces lee con un volumen alto o bajo. 3	En general, el volumen es adecuado, equivalente al de una conversación. Es capaz de ajustarlo a la interpretación del texto. 4
ENTONACIÓN			
Generalmente lee con una entonación monótona, plana. No marca el final de las frases con subidas o bajadas, según corresponda. 1	La lectura es casi plana, salvo por algún intento de marcar determinados tipos de enunciados, como los interrogativos o exclamativos. 2	La lectura se realiza con buena entonación, marcando la curva melódica en muchas de las oraciones. Produce algunos cambios de entonación al final de las frases. 3	Tiene una lectura melódica de forma consistente, cambia la entonación a lo largo del texto de acuerdo al tipo de enunciado (declarativas, interrogativas absolutas y pronominales y exclamativas). 4
PAUSAS			
Realiza muchas pausas intrusivas, en mitad de las palabras, rompiendo unidades sintácticas. Muchas vacilaciones. 1	Realiza pausas intrusivas o alargamiento inadecuado de algunos fonemas. Frecuentes vacilaciones o repeticiones. 2	Realiza algunas pausas intrusivas o alargamiento de algunos fonemas pero, en general, respeta el lugar donde debe hacerlas (los signos de puntuación y los límites sintácticos). Algunas vacilaciones. 3	Realiza las pausas en los lugares adecuados en prácticamente todas las ocasiones respetando los signos de puntuación (comas, puntos, etc.) y los límites sintácticos. 4
SEGMENTACIÓN			
Lee palabra a palabra ignorando el significado de la frase o signos de puntuación. 1	Lee rompiendo las unidades semántico sintácticas sin atender el significado o a los signos de puntuación. 2	Lee segmentando los enunciados, respetando el significado del texto, aunque en reiteradas ocasiones no agrupa las palabras en unidades semántico-sintácticas. 3	Lee segmentando los enunciados de acuerdo con los signos de puntuación y las unidades semántico-sintácticas, respetando el significado del texto de modo consistente. 4
CALIDAD (valoración general de la lectura)			

La lectura suena como si simplemente lanzara las palabras. Es aburrida. 1	La lectura suena como si lanzara las frases. En algunas ocasiones capta la atención del oyente. 2	Algunas veces, la lectura suena como si contara un cuento. En ocasiones, hace perder la atención del oyente. 3	La lectura suena como si contara un cuento. En general, capta la atención de oyente. 4
Nombre:	**Grupo:**	**Fecha de nacimiento:**	**Fecha de realización:**

ANEXO 4. Planillas de observación

Criterios de observación

Objetivos de la sesión
Los objetivos se ajustan al plan general de trabajo.
Los objetivos son cumplidos.
Los estudiantes conocen los objetivos de trabajo.
Los objetivos son razonables de acuerdo al nivel de los estudiantes.

Manipulación de los materiales
La docente explica de forma clara cómo se debe usar el material.
La docente propone consecuencias para el uso inadecuado del material y reforzamiento positivo para su uso adecuado.
Los estudiantes usan los textos, materiales y tecnología de forma cuidadosa.
Los estudiantes tienen un lugar donde registrar organizadamente los materiales del taller.

Comprensión y explicación de la consigna
La profesora explica la consigna correctamente mediante instrucciones claras.
La profesora pregunta si todos los alumnos entendieron qué hay que hacer.
Los estudiantes comprenden lo que deben hacer.
Los estudiantes autorregulan la tarea.

Evaluación
La profesora propone espacios de autoevaluación y coevaluación a partir de instrumentos previamente otorgados.
La docente realiza una valoración diaria del trabajo de sus alumnos.
Los estudiantes registran sus avances diariamente.

Encuadre
Los estudiantes se ajustan a las normas de convivencia.
Los estudiantes respetan y contribuyen con el clima de clase adecuado.
La docente explicita las reglas de trabajo.
La docente es consistente en reforzar las conductas positivas y la organización de clase.

Planilla de observación (aplicador del taller)

<table>
<tr><td colspan="3">Sesión nro.</td><td colspan="3">Tiempo: 45 minutos</td></tr>
<tr><td colspan="6">Nombre de la actividad e instrucciones</td></tr>
<tr><td colspan="6">Observaciones sobre las instrucciones de la actividad</td></tr>
<tr><td colspan="6">Objetivos</td></tr>
<tr><td colspan="3" rowspan="3"></td><td>Logrado</td><td>Parcialmente logrado</td><td>No logrado</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">Observaciones</td></tr>
<tr><td colspan="2">Materiales</td><td colspan="2">Consigna</td><td colspan="2">Evaluación</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="2">Observaciones sobre la manipulación de los materiales:</td><td colspan="2">Observaciones sobre la comprensión y la explicación de la consigna:</td><td colspan="2">Observaciones sobre la evaluación</td></tr>
</table>

Planilla de observación (observador externo)

Sesión nro.		Tiempo: 45 minutos	
Nombre de la actividad e instrucciones			
Observaciones sobre las instrucciones de la actividad			
Objetivos			
	Logrado	Parcialmente logrado	No logrado
	Observaciones		
Materiales	Consigna	Evaluación	
Observaciones sobre la manipulación de los materiales:	Observaciones sobre la comprensión y la explicación de la consigna:	Observaciones sobre la evaluación	
Observaciones sobre el encuadre y la modalidad de trabajo (caldeamiento, tarea, cierre)			

ANEXO 5. Encuadre de trabajo. El hormiguero.

El hormiguero

Desde tiempos inmemoriales las hormigas han caminado por debajo y por encima de la tierra aventurándose en filitas y enfrentándose al miedo infundido por los gigantes con zapatos.

Se las conoce por su disposición al trabajo en equipo, su inmensa fuerza de voluntad y su capacidad para superar adversidades. Construyen colonias que los humanos no han podido igualar, aunque si imitar, enfrentándose a su inminente fracaso.

Las hormigas suponen para mi un gran respeto. Bajo su simplicidad y diminuto tamaño, contrastante a la gigantesca maquinaria humana, se esconde una complejidad casi inaccesible a la mirada de los hormiguicidas pensantes. Debe ser su implacable forma de estar juntas, su sentido de lo común y su movimiento sincronizado que hace que ningún pie u hocico se pueda acercar a la sinfonia que irrumpe una sola pisada en su cueva.

Los invito a hacer un recorrido por el hormiguero desde sus afueras hacia su parte más profunda donde estará esperándolos la hormiga reina. Ella se ha propuesto entrenar un grupo de lectores en voz alta. Se ha enterado de que los buenos lectores construyen vinculos positivos, aprenden sobre el mundo, incrementan la imaginación, la creatividad, aumentan su vocabulario, su expresión y de este modo desarrollan múltiples inteligencias. Por eso, buscará a los mejores lectores para que les lean a sus pequeñas hormigas.

El desafio consiste en llegar a la reina. Para eso deberán pasar por cinco etapas. En cada una de ellas se les entregará una llave para acceder a un nuevo desafio que los acercará a ella. Recuerden: los hormigueros son muy delicados y para que los surcos que forman sus caminos queden intactos, deberán circular muy cuidadosamente respetando los acuerdos de trabajo, el encuadre y asi poder recibir las llaves al finalizar todas las misiones.

¡Bienvenidos y que se diviertan!

1

ANEXO 6. Libro de actividades para los estudiantes.

Nombre: .....

Prof. Graciela Munguía

El hormiguero

Desde tiempos inmemoriales las hormigas han caminado por debajo y por encima de la tierra aventurándose en filitas y enfrentándose al miedo infundido por los gigantes con zapatos.

Se las conoce por su disposición al trabajo en equipo, su inmensa fuerza de voluntad y su capacidad para superar adversidades. Construyen colonias que los humanos no han podido igualar, aunque sí imitar, enfrentándose a su inminente fracaso.

Las hormigas suponen para mí un gran respeto. Bajo su simplicidad y diminuto tamaño, contrastante a la gigantesca maquinaria humana, se esconde una complejidad casi inaccesible a la mirada de los hormiguicidas pensantes. Debe ser su implacable forma de estar juntas, su sentido de lo común y su movimiento sincronizado que hace que ningún pie u hocico se pueda acercar a la sinfonía que irrumpe una sola pisada en su cueva.

Los invito a hacer un recorrido por el hormiguero desde sus afueras hacia su parte más profunda donde estará esperándolos la hormiga reina. Ella se ha propuesto entrenar un grupo de lectores en voz alta. Se ha enterado de que los buenos lectores construyen vínculos positivos, aprenden sobre el mundo, incrementan la imaginación, la creatividad, aumentan su vocabulario, su expresión y de este modo desarrollan múltiples inteligencias. Por eso, buscará a los mejores lectores para que les lean a sus pequeñas hormigas.

El desafío consiste en llegar a la reina. Para eso deberán pasar por cinco etapas. En cada una de ellas se les entregará una llave para acceder a un nuevo desafío que los acercará a ella. Recuerden: los hormigueros son muy delicados y para que los surcos que forman sus caminos queden intactos, deberán circular muy cuidadosamente respetando los acuerdos de trabajo, el encuadre y así poder recibir las llaves al finalizar todas las misiones.

¡Bienvenidos y que se diviertan!

Primera misión

El alfabeto

La primera misión durará dos clases de 45 minutos. Deberás realizar todas las actividades de los dos días para que se la dé como completada.

Encuentro 1

Desafío individual

Escribe el alfabeto completo en menos de un minuto.

_____
_____

Desafío grupal (4 minutos)

Abecegrama

El sobre que tienen entre manos guarda un mensaje secreto que deberán ordenar alfabéticamente en 4 minutos. Una vez ordenado deberán colocar la puntuación correctamente.

Hora de escribir: escribe un abecegrama en tu casa. Puedes utilizar un diccionario para inspirarte y conocer palabras nuevas.

Desafío grupal.

Lean el texto lo mejor posible: con una buena entonación y teniendo en cuenta las pausas. Cada integrante deberá leer tres veces el texto mejorando su lectura cada vez que lo vuelvan a leer. Luego de cada lectura completen la evaluación que está en la página 3.

Autoevaluación de la lectura (5-7 minutos)

Expresividad. Responde sí o no	
¿He hecho bien las pausas respetando las comas y los puntos?	
¿He entonado correctamente las exclamaciones?	
¿He entonado correctamente las afirmaciones?	
¿He usado un volúmen de voz adecuado? ¿Ni muy bajo ni muy alto?	
¿A mis compañeros les pareció que la lectura fue de buena calidad?	

Automaticidad	**1ra. vez**	**2da. Vez ¿He mejorado?**	**3ra. Vez ¿He mejorado?**
¿He leído bien todas las palabras?			
¿Qué palabras he leído mal?			
¿He leído con rapidez?			

Recuerden que pueden subrayar las palabras difíciles de leer y volverlas a leer hasta hacerlo sin dificultad.

Encuentro 2

Desafío individual (3 minutos)

Al siguiente texto se le han fugado algunas letras. Colócalas adecuadamente y posteriormente intercámbialo con un compañero para poder corregirlo. Si tienes dudas ortográficas no dudes en usar el diccionario.

Arcoíris muerto, Armando José Sequera

Un día, un ca__o se detu_o frente a nuestro edifi_io por un pro_lema en el motor y, para que andu_iera de nue_o, le cam_iaron el a_eite. Cuando el ca__o se fue, __edó en la cal_ada un pe__eño po_o de a_eite que con el sol cam_iaba de colores. Al _ato, cuando Teresa lle_ó del kinder, se quedó pa_ada frente a donde esta_a el a_eite y después de contemplarlo con asom_ro durante unos segundos, di_o:

"¡Mira, mami, qué cosa tan triste: un arcoíris muerto!"

Reflexión sobre la fonética y la fonología del español rioplatense.

Desafío individual (5 minutos)

Ahora ya sabes que el español contiene fonemas que se representan con grafemas. En algunos casos, los fonemas tienen dos o tres grafemas que los representan.

Por ejemplo: el fonema /j/ se representa en la palabra [gente] o en la palabra [ajo] con diferentes grafemas.

Busca en el texto palabras donde estén representadas de formas distintas los fonemas que aparecen al comienzo de la tabla.

/k/	/b/	/s/	/r/

Desafío grupal (10 minutos)

Lee el texto “Arcoíris muerto” en voz alta dos veces con dos voces diferentes (por ejemplo, voz de comentarista de fútbol, voz de niño que llora).. Recuerda leer lo mejor posible respetando las pausas y la entonación.

Evaluación

Desafíos individuales	Desafíos grupales

Segunda misión

La sílaba, acentuación

La segunda misión durará seis clases de 45 minutos. Deberás realizar todas las actividades de los seis días para que se la dé como completada.

Encuentro 3

Desafío grupal

Lean en silencio el poema con versos de cabo roto "Niña búho". ¿Qué particularidad tiene?

***Niña búho*, Raúl Vacas**
Versos de cabo roto

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-

Desafío individual (10 min.)

1. Colócale la sílaba faltante.
2. Luego, señala la sílaba tónica de la palabra final de cada verso.
3. Selecciona una estrofa y analiza su rima.

Por ejemplo:

N**iña**
Camp**iña**

Desafío grupal (10 min)

Seleccionen una estrofa y silabeen las palabras finales de cada verso golpeando una parte de tu cuerpo distinta para cada sílaba: acentuada y no acentuada. Usa como ejemplo la actividad que realizamos en ESM "Body Talk".

Por ejemplo: "escalera"

Es (palmas), ca (palmas), le (piernas), ra (palmas).

Crea un código con tu grupo.

Para realizar en casa:

Busca información sobre la clasificación de las palabras según su acentuación y completa los espacios en blanco,

Acentuación

Las palabras se clasifican según su acentuación en _____, _____ y _____.

Las palabras _____ tienen la sílaba tónica en la _____ sílaba. La palabra_____ es_____.

Las palabras _____ tienen la sílaba tónica en la _____ sílaba. La palabra_____ es_____.

Las palabras _____ tienen la sílaba tónica en la _____ sílaba. La palabra _____ es _____.

Encuentro 4

.**Desafío grupal (15 minutos)**

A escandir versos

Escandir un poema consiste en medir la cantidad de sílabas que tiene cada uno de sus versos. Los poemas se escanden para saber su métrica.

El verso "Todas las noches la niña" se compone por 8 sílabas:

To / das / las / **no** / ches / la/ **ni** / ña - 8s. Verso octosílabo.

Las sílabas que están en negrita son las sílabas tónicas.

Los invito a escandir dos estrofas del poema y a señalar sus sílabas tónicas. Indiquen qué tipo de palabras son según su acentuación.

Desafío grupal. Declamar el texto "La niña búho".

Declamar significa leer de forma expresiva un bello texto teniendo en cuenta la expresividad, el volumen de la voz y la entonación.

Cada integrante del equipo deberá declamar el poema y evaluar su lectura posteriormente.

Autoevaluación de la lectura

Expresividad. Responde sí o no	
¿He hecho bien las pausas respetando las comas y los puntos?	
¿He entonado correctamente las exclamaciones?	
¿He entonado correctamente las afirmaciones?	
¿He usado un volúmen de voz adecuado? ¿Ni muy bajo ni muy alto?	
¿A mis compañeros les pareció que la lectura fue de buena calidad?	

Automaticidad	1ra. vez	2da. Vez ¿He mejorado?	3ra. Vez ¿He mejorado?
¿He leído bien todas las palabras?			
¿Qué palabras he leído mal?			
¿He leído con rapidez?			

Encuentro 5

Desafío grupal. Leyendo jitanjáforas.

El texto "Niña de alto vuelo" es una jitanjáfora. Las jitanjáforas se caracterizan por ser textos, en su mayoría poemas, con palabras inventadas que tienen mucha musicalidad pero que a veces carecen de significado.

El desafío consiste en leer el texto en voz alta sin errores. Para eso asígnense una estrofa por integrante y ensáyenla en voz alta hasta que puedan recitarlo sin errores. (15 minutos)

Niña de alto vuelo, Raúl vacas

Jitanjáforas

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 cigüéniña azafática

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

Desafío individual (15 min.)

Completa la tabla siguiente.

En la primera columna separa en sílabas la palabra inventada y señala su sílaba tónica.

En la segunda columna expresa su acentuación: esdrújula, grave o aguda.

En la tercera columna infiere la palabra real de la cual deriva la inventada y sepárala en sílabas señalando su sílaba tónica. .

En la cuarta columna expresa su acentuación.

PALABRA INVENTADA	**ACENTUACIÓN**	**PALABRA REAL**	**ACENTUACIÓN**
AZAFÁTICA A/ZA/**FÁ**/TI/CA	esdrújula	AZAFATA A-ZA-**FA**-TA	grave
BLANQUINÉGRICA			
VUÉLICO			
INSTÁNTIDE			
ÁLTICO			
IMPACIÉNTIDE			
BOCÁDICO			

Encuentro 6

Construir un trabalenguas (10 min.)

Desafío grupal. Construyan un trabalenguas a partir del texto sumando a las bases "ped", "concolor" y "tintirit" a la terminación de la última palabra de cada verso.

1. Señalen la terminación de la última palabra de cada verso.
2. Luego, usen dicha terminación para completar las bases "ped-, concolor-, y tintirir-".

Si la terminación de la última palabra es "iña" entonces derivará en "pediña, concoloriña y tintiritiña" tal como figura en el primer verso.

Laberinto con forma de niña, Raúl Vacas

Érase un hermosa n<u>iña</u> **ped<u>iña</u>, concolor<u>iña</u> y tintirit<u>iña</u>**
con forma de laberinto
donde había un minotauro
La niña llamada Ariadna
vivía en la isla de Creta
Un día ayudó a Teseo
a matar al minotauro
dándole una espada mágica
y un largo ovillo de hilo
para huir del laberinto

Leánlo con sus compañeros e intenten no trabar sus lenguas.

Una vez que lo terminen reflexionaremos sobre la relación entre el acento y la rima.

Encuentro 7

Desafío individual- Escandiendo romances.

Los romances son composiciones líricas españolas que se caracterizan por tener versos breves, en general de 8 sílabas, y con una rima bastante regular. Sus orígenes datan del siglo XIV cuando los juglares transmitían estos poemas anónimos de forma oral y de memoria. De este modo, se podía contar la historia de una manera accesible. Recuerden que en aquel entonces solamente las personas pertenecientes a las clases sociales más privilegiadas podían aprender a leer y escribir.

Federico García Lorca utiliza este recurso seiscientos años después para contarnos la historia de una mujer que espera el amor desde su balcón. Los invito a que individualmente escandan los versos y señales cuáles son las sílabas tónicas para identificar el ritmo en el poema.

Actividad individual. Escucha atentamente la lectura declamada que realizará la profesora teniendo en cuenta en qué consiste una declamación. (10 minutos)

Romance sonámbulo

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.

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

Desafío grupal. Lectura declamada del poema.

Leer el poema declamándolo: pongan atención al ritmo, la melodía y las pausas.

Encuentro 8

Desafío grupal- Declamar un vals.

El valsesito criollo o tango es un género musical perteneciente al Río de la Plata y se caracteriza por tener un compás de 3 en 4 que utiliza como fuente de inspiración el vals vienés.

Te invito a que escuches el vals "Esdrújulo" del cantautor uruguayo Daniel Viglietti y a continuación realices las actividades que se te proponen. (5 minutos)

Reflexionemos juntos sobre acentuación: ¿qué acentuación es más frecuente y por qué?, ¿hay alguna relación con el ritmo?

Desafío grupal (10 min.)

Seleccionen una de las estrofas para escandir (separar en sílabas los versos). Cuenten las sílabas que tienen y señales sus sílabas tónicas.

Desafío grupal. Lectura de velocidad marcando el compás.

Seleccionen una manera corporal para marcar el compás de la canción y leánla sin acompañamiento musical. Deberán leerla en tres velocidades: lento, al ritmo de la canción y rapidísimo sin cometer errores.

Ahora leámosla todos juntos como si fuéramos un coro.

ESDRÚJULO, Daniel Viglietti

Se trata cósmicos de ser más fértiles,
de no ser tímidos, de ser más trópicos,
de ir a lo pálido, volverlo térmico ,
sentirse prójimo de lo más lúdico,
con verdes lápices trazar el ámbito
de lo que mágico rompe los límites,
buscar lo hidráhulico de lo volcánico
librar la métrica, cambiar de sílabas.

Cuando el pobrísimo tome las cúpulas,
y los famélicos tomen las áfricas,
y los indígenas tierra amazónica,
y los mecánicos tomen las fábricas,
y los utópicos salgan del prólogo,
y los daltónicos pinten lo nítido,
y los chuequísimos bailen de júbilo
ya lo terrícola serás libérrimo
cual ritmo cíclico de canto esdrújulo.

Evaluación

Desafíos individuales	Desafíos grupales

Tercera misión

Lectura de enunciados

La tercera misión consiste en leer enunciados poniendo especial esfuerzo en leerlos con la entonación y volumen de voz adecuados durante tres días. Deberás completar las tres actividades para culminar la misión.

Encuentro 9

Lectura de enunciados extraídos de películas.

Desafío grupal (15 min.)

Para realizar las actividades del día de hoy, veremos los fragmentos de las películas "Un cuento Chino" dirigida por Sebastián Boreinsztein, "Esperando la carroza" por Alejandro Doria y "El viaje hacia el mar" dirigida por Guillermo Casanova

Fueron seleccionadas para que tengas un modelo a la hora de leer en voz alta los enunciados que aparecen a continuación.

Lee el enunciado hasta que lo enuncies de forma adecuada de acuerdo a la puntuación. Expresa a su lado de qué tipo de enunciado se trata: exclamativos, interrogativos y declarativos.

Enunciado	**Tipo de enunciado (declarativo, interrogativo, exclamativo)**
Vine a dejarle estas fotos a Jun.	
Son las que no le pude dar el otro día.	

Jun se fue.	
¿Qué?, ¿apareció el tío?	
No, él decidió irse.	
No puedo dejar la mayonesa.	
¿Querés que se corte?	
¿Querés que le dé una cucharadita de tilo?	
¡No, no le dé nada!	
¡Métale el chupete en la boca y déjela tranquila!	
Jorge, ocúpate si se ensució.	
¿Podrías cambiarle los pañales?	

Autoevaluación de la lectura (10 min.)

Expresividad. Responde sí o no	
¿He hecho bien las pausas respetando las comas y los puntos?	
¿He entonado correctamente las exclamaciones?	
¿He entonado correctamente las afirmaciones?	
¿He usado un volúmen de voz adecuado? ¿Ni muy bajo ni muy alto?	

¿A mis compañeros les pareció que la lectura fue de buena calidad?	

Automaticidad	1ra. vez	2da. Vez ¿He mejorado?	3ra. Vez ¿He mejorado?
¿He leído bien todas las palabras?			
¿Qué palabras he leído mal?			
¿He leído con rapidez?			

Encuentro 10

Ensayo de la lectura de diálogos. Lectura teatralizada.

Actividad grupal (30 min.)

Seleccionen uno de los diálogos, repartan los fragmentos y ensayen la lectura en voz alta lo más expresiva posible. Puedes tener en cuenta cómo lo dicen los personajes.

Encuentro 11

Hoy expondrán su lectura en voz alta.

Evaluación

Desafíos individuales	Desafíos grupales

Cuarta misión

La cuarta misión consiste en diez encuentros centrados en la lectura de cuentos breves en voz alta. Deberás seguir el orden de las actividades que se plantea y obtener la evaluación positiva de todos los encuentros.

Encuentro nro.	Actividad	Evaluación
12	En grupos de dos personas, lean en orden los fragmentos de la sección de la antología: "enunciados para ensayar la entonación" fragmentos de textos con entonaciones. Practiquen la lectura con tres volúmenes de voz distintos.	
13	**Actividad grupal. Ensayo de la lectura en voz alta de un texto narrativo.** En grupos de dos personas seleccionen un texto de la antología de narrativa y ensáyala.	
14	**Actividad individual**. Leer el texto en voz alta en frente de sus compañeros.	
15	**Actividad grupal.** Lectura con voces de personajes. Seleccionen un texto nuevo de la antología de narrativa y ensáyenlo con sus compañeros. Descarguen la aplicación "Voice tooner", seleccionen un personaje y graben su lectura lo más expresiva posible.	
16	**Actividad grupal.** Píldoras del acento. Seleccionen un texto que no hayan leído y dividanse fragmentos de la misma extensión. Ensáyenlos dos veces cada integrante. Recuerden practicar las palabras que desconocen. Ahora toca la lotería de entonaciones. Se sorteará	

	una por grupo y deberán grabarse leyendo el texto con la entonación que les ha tocado.	
17	**Actividad grupal** Al unísono. Seleccionen un fragmento de texto que no hayan leído y practiquen la lectura en voz alta hasta que suene como un coro. Tendrán dos sesiones para que salga muy bello: respetando las pausas, la entonación y el volumen de la voz.	
18	**Actividad con todo el grupo.** Lectura al unísono. Hoy realizaremos la lectura al unísono de todos los grupos. Cada grupo evaluará la lectura con un semáforo.	
19	**Actividad grupal**. Calesita lectora. Seleccionen un texto de dificultad bastante fácil y practiquen su lectura en voz baja. Con un cronómetro controlen un minuto de lectura por cada integrante hasta que terminen de leer el texto. Subrayen las palabras difíciles. Repitan la lectura cuando crean que no salió muy bien.	
20	**Actividad grupal.** Lectura de un texto pausado a partir de un texto resaltado con marcador.	

Autoevaluación de la lectura

Expresividad. Responde sí o no	
¿He hecho bien las pausas respetando las comas y los puntos?	
¿He entonado correctamente las exclamaciones?	
¿He entonado correctamente las afirmaciones?	
¿He usado un volúmen de voz adecuado? ¿Ni muy bajo ni muy alto?	
¿A mis compañeros les pareció que la lectura fue de buena calidad?	

Automaticidad	1ra. vez	2da. Vez ¿He mejorado?	3ra. Vez ¿He mejorado?
¿He leído bien todas las palabras?			
¿Qué palabras he leído mal?			
¿He leído con rapidez?			

Evaluación

Desafíos individuales	Desafíos grupales

Quinta misión

La última misión consiste en demostrar todo lo que has aprendido sobre la lectura expresiva que consiste en controlar la decodificación, los acentos, el ritmo, la entonación, las pausas y el volumen de la voz adecuados.

Actividad individual

Selecciona un texto que te haya gustado de la antología de textos, ensaya la lectura durante los dos últimos encuentros. La actividad se realizará en coordinación con el taller de radio y podrán grabar su lectura con una mayor calidad.

Léelo lo mejor que puedas y con la mayor expresividad posible.

Técnicas de lectura en voz alta.

1. Preparación corporal y de la voz.
2. Lectura coral.
3. Lectura en pequeños grupos.
4. Lecturas repetidas.
5. Lecturas con voces distintas.
6. Grabaciones

ANEXO 7. Antología de textos.

Antología de textos

Índice

Clave de mi

Pedro Páramo- Juan Rulfo 4
Arcoíris muerto- Armando José Sequera 5
Hablaba y hablaba- Max Aub 6
Música- Ana María Matute 7
El sombrero de tres picos- Pedro Antonio de Alarcón 8
Celebración de la fantasía- Eduardo Galeano 9
Preámbulo para dar cuerda a un reloj- Julio Cortázar 10
Ese líquido Verde- Mario Levrero 11
Discurso del oso- Julio Cortázar 13
El viaje hacia el mar- Juan José Morosoli 15

Clave de fa

El monte- Max Aub 18
El diario a diario- Julio Cortázar 19
Los pájaros- Eduardo Galeano 20
Patio de tarde- Julio Cortázar 21
Telégrafo- Federico García Lorca 22
Crianzas- Cristina Peri Rossi 23
Aplastamiento de las gotas- Julio Cortázar 24
El carpintero- Eduardo Galeano 25
El niño del cazador- Ana María Matute 26
Pedro Páramo- Juan Rulfo 27
La mano- Ramón Gómez de la Serna 28
Los dos reyes y los dos laberintos- Jorge Luis Borges 29
Beatriz, una palabra enorme- Mario Benedetti 30
El pescado que se ahogó en el agua- Arturo Jaureche 31
Avisos- Juan José Millás 32
Luna- Enrique Anderson Imbert 34
El otro yo- Mario Benedetti 35
Casa tomada- Julio Cortázar 37
Una guerra- Pep Bruno 39
El altillo- Mario Benedetti 41
Niñoquepiensa- Mario Benedetti 43
El café con leche- Juana de Ibarbourou 45
Muebles “El Canario”- Felisberto Hernández 48
La mujer parecida a mí- Felisberto Hernández 52

Clave de sol

El despistado- José María Merino 55
Anaconda- Horacio Quiroga 56
Dulcinea del Toboso- Marco Denevi 57
Feroz- Paz Montserrat Revillo 58
Cien años de soledad- Gabriel García Márquez 59
Primera memoria- Ana María Matute 60

Diálogos 62

Enunciados para ensayar la entonación 67

Clave de mi

Pedro Páramo

Juan Rulfo

Todas las madrugadas el pueblo tiembla con el paso de las carretas. Llegan de todas partes, topeteadas de salitre, de mazorcas, de yerba de pará. Rechinan sus ruedas haciendo vibrar las ventanas, despertando a la gente. Es la misma hora en que se abren los hornos y huele a pan recién horneado. Y de pronto puede tronar el cielo. Caer la lluvia. Puede venir la primavera. Allí te acostumbrarás a los “derrepentes”, mi hijo.

Arcoíris muerto

Armando José Sequera

Un día, un carro se detuvo frente a nuestro edificio por un problema en el motor y, para que anduviera de nuevo, le cambiaron el aceite. Cuando el carro se fue, quedó en la calzada un pequeño pozo de aceite que con el sol cambiaba de colores. Al rato, cuando Teresa llegó del kinder, se quedó parada frente a donde estaba el aceite y después de contemplarlo con asombro durante unos segundos, dijo:

"¡Mira, mami, qué cosa tan triste: un arcoíris muerto!"

Hablaba y hablaba...

Max Aub

Hablaba, y hablaba, y hablaba, y hablaba, y hablaba, y hablaba, y hablaba. Y venga hablar. Yo soy una mujer de mi casa. Pero aquella criada gorda no hacía más que hablar, y hablar, y hablar. Estuviera yo donde estuviera, venía y empezaba a hablar. Hablaba de todo y de cualquier cosa, lo mismo le daba. ¿Despedirla por eso? Hubiera tenido que pagarle sus tres meses. Además hubiese sido muy capaz de echarme mal de ojo. Hasta en el baño: que si esto, que si aquello, que si lo de más allá. Le metí la toalla en la boca para que se callara. No murió de eso, sino de no hablar: se le reventaron las palabras por dentro.

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 sólo 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!

El sombrero de tres picos
Pedro Antonio de Alarcón

El tío Lucas era más feo que Picio. Lo había sido toda la vida, y ya tenía cerca de cuarenta años. [...]Lucas era en aquel entonces, y seguía siendo en la fecha a que nos referimos, de pequeña estatura (a lo menos con relación a su mujer), un poco cargado de espaldas, muy moreno, barbilampiño, narigón, orejudo y picado de viruelas. En cambio, su boca era regular y su dentadura inmejorable. Dijérase que sólo la corteza de aquel hombre era tosca y fea; que tan pronto como empezaba a penetrarse dentro de él aparecían sus perfecciones, y que estas perfecciones principaban en los dientes. Luego venía la voz vibrante, elástica, atractiva, varonil y grave algunas veces, dulce y melosa cuando pedía algo y siempre difícil de resistir...y, por último, en el alma del tío Lucas había valor, lealtad, honradez, sentido común, deseo de saber y conocimientos instintivos o empíricos de mucha cosas [...]

Tal era por dentro y por fuera el tío Lucas.

Celebración de la fantasía

Eduardo Galeano

Fue a la entrada del pueblo de Ollantaytambo, cerca de Cuzco. Yo me había despedido de un grupo de turistas y estaba solo, mirando de lejos las ruinas de piedra, cuando un niño del lugar, enclenque, haraposo, se acercó a pedirme que le regalara una lapicera. No podía darle la lapicera que tenía, porque la estaba usando en no sé qué aburridas anotaciones, pero le ofrecí dibujarle un cerdito en la mano.

Súbitamente, se corrió la voz. De buenas a primeras me encontré rodeado de un enjambre de niños que exigían, a grito pelado, que yo les dibujara bichos en sus manitas cuarteadas de mugre y frío, pieles de cuero quemado: había quien quería un cóndor y quien una serpiente, otros preferían loritos o lechuzas y no faltaban los que pedían un fantasma o un dragón.

Y entonces, en medio de aquel alboroto, un desamparadito que no alzaba más de un metro del suelo me mostró un reloj dibujado con tinta negra en su muñeca:

-Me lo mandó un tío mío, que vive en Lima- dijo.

-Y ¿anda bien?- le pregunté.

-Atrasa un poco- reconoció.

Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj

Julio Cortázar

Piensa en esto: cuando te regalan un reloj te regalan un pequeño infierno florido, una cadena de rosas, un calabozo de aire. No te dan solamente un reloj, que los cumplas muy felices, y esperamos que te dure porque es de buena marca, suizo con áncora de rubíes; no te regalan solamente ese menudo picapedrero que te atarás a la muñeca y pasearás contigo. Te regalan –no lo saben, lo terrible es que no lo saben–, te regalan un nuevo pedazo frágil y precario de ti mismo, algo que es tuyo, pero no es tu cuerpo, que hay que atar a tu cuerpo con su correa como un bracito desesperado colgándose de tu muñeca. Te regalan la necesidad de darle cuerda para que siga siendo un reloj; te regalan la obsesión de a atender a la hora exacta en las vitrinas de las joyerías, en el anuncio por la radio, en el servicio telefónico. Te regalan el miedo de perderlo, de que te lo roben, de que se caiga al suelo y se rompa. Te regalan su marca, y la seguridad de que es una marca mejor que las otras, te regalan la tendencia a comparar tu reloj con los demás relojes. No te regalan un reloj, tú eres el regalado, a ti te ofrecen para el cumpleaños del reloj.

Ese líquido verde

Mario Levrero

Llaman a la puerta. No espero a nadie; me extraña que llamen. Sin embargo, abro.

Hay una muchacha de uniforme y ojos verdes; sonríe, muestra un portafolios y me dice:

- ¿Me permite pasar? Es una demostración gratuita domiciliaria.

No lo pienso; me hago a un lado y entra, al tiempo que abre el portafolios. Extrae una franela y un frasco, pero aún no reparo en esto; detrás de ella entra un payaso, que se para de manos en el centro de la pieza, y hay más gente afuera.

La muchacha humedece la franela con el contenido del frasco de un líquido verde y comienza a pasarla por la mesa, frotando lentamente con movimientos circulares.

Ha entrado una pareja de equilibristas que hacen pruebas maravillosas; una consiste en hamacarse, colgados de la araña, y dar una vuelta completa en el aire y caer de pie, haciendo un saludo; pero yo estoy atento al domador que entra con un león y un tigre, (...) y luego a la ecuyère de pie sobre el caballo, y a los camellos y a la jirafa y al elefante; este queda trabado en la puerta, a pesar de que el director ha abierto especialmente las dos hojas. (...)

Me acerco a la muchacha y le digo que ya tengo bastante de su demostración domiciliaria, que ya no me interesa, que no he de comprar ningún producto; que está perdiendo su tiempo, y yo el mío.

No se enoja; sonríe, interrumpe sus movimientos circulares, guarda sus cosas, me saluda y sale.

Mientras baja la escalera me asomo y le grito:

-Y llévese también su circo. ¡Por Dios!

-¿Mi circo?- pregunta asombrada-. ¿Qué me dice? Esa gente no ha venido conmigo.

Discurso del Oso

Julio Cortázar

Soy el oso de las cañerías de la casa, subo por los caños en las horas de silencio, los tubos de agua caliente, de la calefacción, del aire fresco, voy por los tubos de departamento en departamento y soy el oso que va por las cañerías.

Creo que me estiman porque mi pelo mantiene limpios los conductos, incesantemente corro por los tubos y nada me gusta más que pasar de piso en piso resbalando por los caños.

A veces saco una pata por la canilla y la muchacha del tercero grita que se ha quemado, o gruño a la altura del horno del segundo y la cocinera Guillermina se queja de que el aire tira mal.

De noche ando callado y es cuando más ligero ando, me asomo al techo por la chimenea para ver si la luna baila arriba, y me dejo resbalar como el viento hasta las calderas del sótano.

Y en verano nado de noche en la cisterna picoteada de estrellas, me lavo la cara primero con una mano, después con la otra, después con las dos juntas, y eso me produce una grandísima alegría.

Entonces resbalo por todos los caños de la casa, gruñendo contento, y los matrimonios se agitan en sus camas y deploran la instalación de las tuberías. Algunos encienden la luz y escriben un papelito para acordarse de protestar cuando vean al portero.

Yo busco la canilla que siempre queda abierta en algún piso; por allí saco la nariz y miro la oscuridad de las habitaciones donde viven

esos seres que no pueden andar por los caños, y les tengo algo de lástima al verlos tan torpes y grandes, al oír cómo roncan y sueñan en voz alta, y están tan solos.

Cuando de mañana se lavan la cara, les acaricio las mejillas, les lamo la nariz y me voy vagamente seguro de haber hecho bien.

El viaje hacia el mar

Juan José Morosoli

Ya estaban frente a aquella cosa soberbia, bárbara y misteriosa- según Rodríguez- callados, esperando la voz del otro. Caía el sol.

- ¿Qué te parece?- preguntó Rodríguez a "Siete y tres diez", señalando con el brazo extendido hacia el poniente.

- Y… - respondió aquel - es pura agua… nada más que es agua…

Rodríguez sintió rabia y desilusión ¿Aquella era una contestación? ¿Él y el mar merecían esta afrentosa respuesta?...

- ¿Y si es agua qué te voy a decir? ¿Que es tierra?- terminó "Siete y tres diez".

El vasco se había agachado. Apretaba y soltaba el puño levantando y dejando caer puñados de arena.

Rodríguez se dirigió a él:

- ¿Y a vos qué te parece?

El vasco lo miró como si hablara en inglés.

- ¿El qué? - preguntó.

- ¿El qué? ¿Qué va a ser? ¡El mar!

El Vasco lentamente dijo lo siguiente:

- ¿El mar?... Lo más lindo que tiene es la arena… ¡No parece arena y es arena!

"Leche con fideos" estaba por allí. Rodríguez meneó la cabeza desilusionado. Con la vista lo interrogó:

-¡Qué cantidad de agua! - dijo “Leche con fideos”- De lo que no me doy cuenta es pa dónde corre…

Se acercó Rataplán.

- ¿Qué decís Rataplán- preguntó Rodríguez-, es grande o no es grande esto?

- Es- respondió- y volvió a repetir- es. Pero no tiene barcos… y para mí un mar sin barcos es como un campo sin árboles… ¿Entendés lo que te quiero decir?... Pintás un campo y si no le ponés un rancho o un árbol no te representa nada…

Eso ya era algo. Rodríguez se consideró obligado a explicarle a aquel infeliz que no sabía nada del mar, algunas cosas del mar.

- Mirá: los barcos pasan por el canal. Como a dos leguas de aquí… Ahora mismo estará pasando alguno.

Rataplán trató de pararse en puntas de pie y miró en la dirección que señalaba Rodríguez.

- Yo no veo nada- dijo.

- No los ves porque la tierra es redonda.

Se disponía a seguir cuando Rataplán, con sorna, preguntó nuevamente:

- ¿Y el agua es redonda también?

Rodríguez no pudo más. Se dio vuelta e inició el camino de regreso hacia el campamento.

-¡Que Dios me castigue – pensaba- si alguna vez traigo más animales de éstos a ver el mar!

Clave de fa

El monte

Max Aub

Cuando Juan salió al campo, aquella mañana tranquila, la montaña ya no estaba.

La llanura se abría nueva, magnífica, enorme, bajo el sol naciente, dorada.

Allí, de memoria de hombre, siempre hubo un monte, cónico, peludo, sucio, terroso, grande, inútil, feo. Ahora, al amanecer, había desaparecido.

Le pareció bien a Juan. Por fin había sucedido algo que valía la pena, de acuerdo con sus ideas.

-Ya te decía yo - le dijo a su mujer.

-Pues es verdad. Así podremos ir más deprisa a casa de mi hermana.

El diario a diario

Julio Cortázar

Un señor toma un tranvía después de comprar el diario y ponérselo bajo el brazo. Media hora más tarde desciende con el mismo diario bajo el mismo brazo. Pero ya no es el mismo diario, ahora es un montón de hojas impresas que el señor abandona en un banco de la plaza. Apenas queda solo en el banco, el montón de hojas impresas se convierte otra vez en un diario, hasta que un muchacho lo ve, lo lee, y lo deja convertido en un montón de hojas impresas. Apenas queda solo en el banco, el montón de hojas impresas se convierte otra vez en un diario, hasta que una anciana lo encuentra, lo lee, y lo deja convertido en un montón de hojas impresas. Luego lo lleva a su casa y en el camino lo usa para empaquetar medio kilo de acelgas, que es para lo que sirven los diarios después de estas excitantes metamorfosis.

Los pájaros

Eduardo Galeano

Los presos políticos uruguayos no pueden hablar sin permiso, silbar, sonreír, cantar, caminar rápido ni saludar a otro preso. Tampoco pueden dibujar ni recibir dibujos de mujeres embarazadas, parejas, mariposas, estrellas ni pájaros.

Didasko Pérez, maestro de escuela, torturado y preso "por tener ideas ideológicas", recibe un domingo la visita de su hija Milay, de cinco años. La hija le trae un dibujo de pájaros. Los censores se lo rompen a la entrada de la cárcel.

Al domingo siguiente, Milay le trae un dibujo de árboles. Los árboles no están prohibidos, y el dibujo pasa. Didasko le elogia la obra y le pregunta por los circulitos de colores que aparecen en las copas de los árboles, muchos pequeños círculos entre las ramas.

- ¿Son naranjas? ¿Qué frutas son?

La niña lo hace callar:

- Ssshhh.

Y en secreto le explica:

- Bobo. ¿No ves que son los ojos? Los ojos de los pájaros que te traje a escondidas.

Patio de tarde

Julio Cortázar

A Toby le gusta ver pasar a la muchacha rubia por el patio. Levanta la cabeza y remueve un poco la cola, pero después se queda muy quieto, siguiendo con los ojos la fina sombra que a su vez va siguiendo a la muchacha rubia por las baldosas del patio. En la habitación hace fresco, y Toby detesta el sol de la siesta; ni siquiera le gusta que la gente ande levantada a esa hora, y la única excepción es la muchacha rubia. Para Toby la muchacha rubia puede hacer lo que se le antoje. Remueve otra vez la cola, satisfecho de haberla visto, y suspira. Es simplemente feliz, la muchacha rubia ha pasado por el patio, él la ha visto un instante, ha seguido con sus grandes ojos avellana la sombra en las baldosas. Tal vez la muchacha rubia vuelva a pasar. Toby suspira de nuevo, sacude un momento la cabeza como para espantar una mosca, mete el pincel en el tarro, y sigue aplicando la cola a la madera terciada.

Telégrafo

Federico García Lorca

La estación estaba solitaria. Un hombre iba y otro venía. A veces la lengua de la campana mojaba de sonidos balbucientes sus labios redondos. Dentro se oía el rosario entrecortado del telégrafo. Yo me tumbé cara al cielo y me fui sin pensar a un raro país donde no tropezaba con nadie, un país que flotaba sobre un río azulado. Poco a poco noté que el aire se llenaba de burbujas amarillentas que mi aliento disolvía. Era el telégrafo. Sus tic-tac pasaban por las inmensas antenas de mis oídos con el ritmo que llevan los cínifes sobre el estanque. La estación estaba solitaria. Miré al cielo indolentemente y vi que todas las estrellas telegrafiaban en el infinito con sus parpadeos luminosos. Sirio sobre todas ellas enviaba tics anaranjados y tacs verdes entre el asombro de todas las demás.

El telégrafo luminoso del cielo se unió al telégrafo pobre de la estación y mi alma (demasiado tierna) contestó con sus párpados a todas las preguntas y requiebros de las estrellas que entonces comprendí perfectamente.

Crianzas

Cristina Peri Rossi

Siempre imagino que mi madre tiene nada más que veinticinco años (la edad que ella tenía cuando yo nací), de ahí que me enfurezca si la oigo arrastrar los pies, cloquear, toser, pensar como una vieja. No entiendo por qué a los veinticinco años le han salido arrugas ni me explico cómo siendo tan joven se acuesta tan temprano.

Si en algún momento de pavorosa lucidez advierto que es una vieja, tal descubrimiento me llena de horror, por lo cual trató inmediatamente de expulsar dicho conocimiento de la luz de mi conciencia, de manera que en seguida recupera sus veinticinco años.

Ella me trata a mí continuamente como si yo fuera una niña, por lo cual nos entendemos perfectamente. No insisto en crecer, porque sé que es inútil: para nosotras dos, el tiempo se ha estacionado y ninguna cosa en el mundo podría hacerlo correr. Moriré de cinco años y ella de veinticinco: a nuestros funerales asistirá una muchedumbre de ancianos niños y de niños que jamás llegaron a crecer.

Aplastamiento de las gotas

Julio Cortázar

Yo no sé, mirá, es terrible cómo llueve. Llueve todo el tiempo, afuera tupido y gris, aquí contra el balcón con goterones cuajados y duros, que hacen plaf y se aplastan como bofetadas uno detrás de otro, qué hastío. Ahora aparece una gotita en lo alto del marco de la ventana; se queda temblequeando contra el cielo que la triza en mil brillos apagados, va creciendo y se tambalea, ya va a caer y no se cae, todavía no se cae. Está prendida con todas las uñas, no quiere caerse y se la ve que se agarra con los dientes, mientras le crece la barriga; ya es una gotaza que cuelga majestuosa, y de pronto zup, ahí va, plaf, deshecha, nada, una viscosidad en el mármol.

Pero las hay que se suicidan y se entregan enseguida, brotan en el marco y ahí mismo se tiran; me parece ver la vibración del salto, sus piernitas desprendiéndose y el grito que las emborracha en esa nada del caer y aniquilarse. Tristes gotas, redondas inocentes gotas. Adiós gotas. Adiós.

Eduardo Galeano

El carpintero

Orlando Goicoechea reconoce las maderas por el olor, de qué árboles vienen, qué edad tienen, y oliéndolas sabe si fueron cortadas a tiempo o a destiempo y les adivina los posibles contratiempos.

Él es carpintero desde que hacía sus propios juguetes en la azotea de su casa del barrio de Cayo Hueso. Nunca tuvo máquinas ni ayudantes. A mano hace todo lo que hace, y de su mano nacen los mejores muebles de La Habana: mesas para comer celebrando, camas y sillas que te da pena levantarte, armarios donde a la ropa le gusta quedarse.

Orlando trabaja desde el amanecer. Y cuando el sol se va de la azotea, se encierra y enciende el video. Al cabo de tantos años de trabajo, Orlando se ha dado el lujo de comprarse un video, y ve una película tras otra.

"No sabía que eras loco por el cine", le dice un vecino.

Y Orlando le explica que no, que a él el cine ni le va ni le viene, pero gracias al video puede detener las películas para estudiar los muebles.

Ana María Matute

El niño del cazador

El niño del cazador iba todos los días a la montaña, detrás de su padre, con el zurrón y el pan. A la noche volvían, con cinturones de palomas y liebres, con las piernas salpicadas de gotitas rojas, que, poco a poco, se volvían negras. El niño del cazador esperaba en el chozo de ramas, oía los tiros y los contaba en voz baja. A la noche, tropezando con las piedras, sentía los picos de las palomas, de las perdices y las codornices, de los tordos, martillando sus rodillas. El niño del cazador soñaba hasta el alba en cacerías con escopetas y con perros. Una noche de gran luna, el niño del cazador robó la escopeta y se fue en busca de los árboles, camino arriba. El niño cazó todas las estrellas de la noche, las alondras blancas, las liebres azules, las palomas verdes, las hojas doradas y el viento puntiagudo. Cazó el miedo, el frío, la oscuridad. Cuando le bajaron, en la aurora, la madre vio que el rocío de la madrugada, vuelto rojo como vino, salpicaba las rodillas blancas del tonto niño cazador.

Pedro Páramo

Juan Rulfo

Vine a Comala porque me dijeron que acá vivía mi padre, un tal Pedro Páramo. Mi madre me lo dijo. Y yo le prometí que vendría a verlo en cuanto ella muriera. Le apreté sus manos en señal de que lo haría; pues ella estaba por morirse y yo en plan de prometerlo todo. «No dejes de ir a visitarlo —me recomendó—. Se llama de otro modo y de este otro. Estoy segura de que le dará gusto conocerte». Entonces no pude hacer otra cosa sino decirle que así lo haría, y de tanto decírselo se lo seguí diciendo aun después que a mis manos les costó trabajo zafarse de sus manos muertas. Todavía antes me había dicho: —No vayas a pedirle nada. Exígele lo nuestro. Lo que estuvo obligado a darme y nunca me dio… El olvido en que nos tuvo, mi hijo, cóbraselo caro. —Así lo haré, madre. Pero no pensé cumplir mi promesa. Hasta que ahora pronto comencé a llenarme de sueños, a darle vuelo a las ilusiones._Y de este modo se me fue formando un mundo alrededor de la esperanza que era aquel señor llamado Pedro Páramo, el marido de mi madre. Por eso vine a Comala.

La mano

Ramón Gómez de la Serna

El doctor Alejo murió asesinado. Indudablemente murió estrangulado.

Nadie había entrado en la casa, indudablemente nadie, y aunque el doctor dormía con el balcón abierto, por higiene, era tan alto su piso que no era de suponer que por allí hubiese entrado el asesino.

La policía no encontraba la pista de aquel crimen, y ya iba a abandonar el asunto, cuando la esposa y la criada del muerto acudieron despavoridas a la Jefatura. Saltando de lo alto de un armario había caído sobre la mesa, las había mirado, las había visto, y después había huido por la habitación, una mano solitaria y viva como una araña. Allí la habían dejado encerrada con llave en el cuarto.

Llena de terror, acudió la policía y el juez. Era su deber. Trabajo les costó cazar la mano, pero la cazaron y todos le agarraron un dedo, porque era vigorosa corno si en ella radicase junta toda la fuerza de un hombre fuerte.

¿Qué hacer con ella? ¿Qué luz iba a arrojar sobre el suceso? ¿Cómo sentenciarla? ¿De quién era aquella mano?

Después de una larga pausa, al juez se le ocurrió darle la pluma para que declarase por escrito. La mano entonces escribió: “Soy la mano de Ramiro Ruiz, asesinado vilmente por el doctor en el hospital y destrozado con ensañamiento en la sala de disección. He hecho justicia”.

Los dos reyes y los dos laberintos

Jorge Luis Borges

Cuentan los hombres dignos de fe (pero Alá sabe más) que en los primeros días hubo un rey de las islas de Babilonia que congregó a sus arquitectos y magos y les mandó a construir un laberinto tan perplejo y sutil que los varones más prudentes no se aventuraban a entrar, y los que entraban se perdían. Esa obra era un escándalo, porque la confusión y la maravilla son operaciones propias de Dios y no de los hombres. Con el andar del tiempo vino a su corte un rey de los árabes, y el rey de Babilonia (para hacer burla de la simplicidad de su huésped) lo hizo penetrar en el laberinto, donde vagó afrentado y confundido hasta la declinación de la tarde. Entonces imploró socorro divino y dio con la puerta. Sus labios no profirieron queja ninguna, pero le dijo al rey de Babilonia que él en Arabia tenía otro laberinto y que, si Dios era servido, se lo daría a conocer algún día. Luego regresó a Arabia, juntó sus capitanes y sus alcaides y estragó los reinos de Babilonia con tan venturosa fortuna que derribo sus castillos, rompió sus gentes e hizo cautivo al mismo rey. Lo amarró encima de un camello veloz y lo llevó al desierto. Cabalgaron tres días, y le dijo: "Oh, rey del tiempo y substancia y cifra del siglo!, en Babilonia me quisiste perder en un laberinto de bronce con muchas escaleras, puertas y muros; ahora el Poderoso ha tenido a bien que te muestre el mío, donde no hay escaleras que subir, ni puertas que forzar, ni fatigosas galerías que recorrer, ni muros que veden el paso." Luego le desató las ligaduras y lo abandonó en la mitad del desierto, donde murió de hambre y de sed.

La gloria sea con aquel que no muere.

Beatriz, una palabra enorme

Mario Benedetti

Libertad es una palabra enorme. Por ejemplo, cuando terminan las clases, se dice que una está en libertad. Mientras dura la libertad, una pasea, una juega, una no tiene por qué estudiar. Se dice que un país es libre cuando una mujer cualquiera o un hombre cualquiera hace lo que se le antoja. Pero hasta los países libres tienen cosas muy prohibidas. Por ejemplo matar. Eso sí, se pueden matar mosquitos y cucarachas, y también vacas para hacer churrascos. Por ejemplo está prohibido robar, aunque no es grave que una se quede con algún vuelto cuando Graciela, que es mi mami, me encarga alguna compra. Por ejemplo está prohibido llegar tarde a la escuela, aunque en este caso hay que hacer una cartita, mejor dicho la tiene que hacer Graciela, justificando por qué. Así dice la maestra: justificando.

Libertad quiere decir muchas cosas. Por ejemplo, si una no está presa, se dice que está en libertad. Pero mi papá está preso y sin embargo está en Libertad, porque así se llama la cárcel donde está hace ya muchos años. A eso el tío Rolando lo llama qué sarcasmo. Un día le conté a mi amiga Angélica que la cárcel en que está mi papá se llama Libertad y que el tío Rolando había dicho qué sarcasmo y a mi amiga Angélica le gustó tanto la palabra que cuando su padrino le regaló un perrito le puso de nombre Sarcasmo. Mi papá es un preso pero no porque haya matado o robado o llegado tarde a la escuela. Graciela dice que mi papá está en Libertad, o sea preso, por sus ideas. Parece que mi papá era famoso por sus ideas. Yo también a veces tengo ideas, pero todavía no soy famosa. Por eso no estoy en Libertad, o sea que no estoy presa.

El pescado que se ahogó en el agua

Arturo Jauretche

El arroyo de La Cruz había crecido por demás y bajando dejó algunos charcos en la orilla. Por la orilla iba precisamente el comisario de Tero Pelado, al tranquito de su caballo. Era Gumersindo Zapata, a quien no le gustaba mirar de frente y por eso siempre iba rastrillando el suelo con los ojos. Así, rastrillando, vio algo que se movía en un charquito y se apeó. Era una tararira, ese pez redondo, dientudo y espinoso, tan corsario que no deja vivir a otros. Vaya a saber por qué afinidad, Gumersindo les tenía simpatía a las tarariras, de manera que se agachó y alzó a la que estaba en el charco. Montó a caballo, de un galope se llegó a la comisaría, y se hizo traer el tacho donde le lavaba los "pieses" los domingos. Lo llenó de agua y echó dentro a la tararira.

El tiempo fue pasando y Gumersindo cuidaba todos los días de sacar el "pescado" del agua, primero un rato, después una hora o dos, después más tiempo aún. La fue criando guacha y le fue enseñando a respirar y a comer como cristiano. ¡Y tragaba la tararira! Como un cristiano de la policía. El aire de Tero Pelado es bueno y la carne también, y así la tararira, criada como cordero guacho, se fue poniendo grande y fuerte.

Después ya no hacía falta ponerla en el agua y aprendió a andar por la comisaría, a cebar mate, a tener despierto al imaginaria, y hasta a escribir prontuarios. [...].

Gumersindo Zapata la sabía sacar de paseo, en ancas, a la caída de la tarde.

Ésa fue la desgracia.

Porque en una ocasión, cuando iban cruzando el puente sobre el arroyo de La Cruz, la pobrecita tararira se resbaló del anca, y se cayó al agua.

Y es claro. Se ahogó.

Avisos

Juan José Millás

El otro día, en el contestador automático de mi teléfono, una voz angustiada había dejado el siguiente mensaje: "Mamá, soy yo, Cristina, que si puedo cenar hoy en tu casa, sólo te llamo para eso, para saber si puedo cenar contigo esta noche, avísame, por favor, no dejes de avisarme estaré toda la tarde aquí, soy Cristina". Evidentemente, no soy la madre de Cristina, así que se quedó sin cenar la pobre, y yo también, pues no fui capaz de freír un par de huevos conociendo el drama de esa pobre chica. Algunas voces anónimas son como microorganismos que te infectan el día, y no hay Frenadol que las pare.

Al día siguiente de lo de Cristina llegué a casa, le di a la tecla del contestador y alguien dijo: "Pedro, que lo de Luis, por fin, era maligno y encima Marisol se ha roto un brazo. A mamá no le hemos dicho nada todavía porque con las crisis respiratorias que tiene últimamente no lo soportaría. Nacho, por fin, va a repetir el COU". Evidentemente, tampoco soy Pedro, no conozco a Luis ni a Marisol, y me importa un rábano que Nacho repita el COU, pero me amargó la vida esa acumulación de desgracias ajenas, qué quieren que les diga. Cuando llevas dos días seguidos escuchando mensajes de este calibre, el receptáculo donde se aloja la cinta del contestador empieza a parecerte un nicho ecológico donde se reproducen microorganismos perjudiciales para la salud emocional, así que desinfecté la cinta, pero al regresar del trabajo escuche: "Miguel, es la última vez que me das un plantón porque esta misma tarde me voy a suicidar". Tampoco soy Miguel, pero estuve tres días con mala conciencia buscando una muerte violenta en la sección de sucesos, y así no se puede vivir.

De manera que hoy, decidido a defenderme, he marcado al azar unos números hasta dar con un contestador en el que he grabado el siguiente mensaje: "Marta, que vengas en seguida porque Manolito se ha caído por el hueco de la

escalera y Ricardo se ha tragado una cuchilla de afeitar, pero no me puedo mover de casa porque no tengo con quién dejar al bebé. Date prisa". Ha sido un desahogo, la verdad, me he quedado más ancho que largo. Y pienso subir el tono si la guerra se prolonga. El que avisa no es traidor.

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.

El otro yo

Mario Benedetti

Se trataba de un muchacho corriente: en los pantalones se le formaban rodilleras, leía historietas, hacía ruido cuando comía, se metía los dedos a la nariz, roncaba en la siesta, se llamaba Armando Corriente en todo menos en una cosa: tenía Otro Yo.

El Otro Yo usaba cierta poesía en la mirada, se enamoraba de las actrices, mentía cautelosamente, se emocionaba en los atardeceres. Al muchacho le preocupaba mucho su Otro Yo y le hacía sentirse incómodo frente a sus amigos. Por otra parte el Otro Yo era melancólico, y debido a ello, Armando no podía ser tan vulgar como era su deseo.

Una tarde Armando llegó cansado del trabajo, se quitó los zapatos, movió lentamente los dedos de los pies y encendió la radio. En la radio estaba Mozart, pero el muchacho se durmió. Cuando despertó el Otro Yo lloraba con desconsuelo. En el primer momento, el muchacho no supo que hacer, pero después se rehizo e insultó concienzudamente al Otro Yo. Este no dijo nada, pero a la mañana siguiente se había suicidado.

Al principio la muerte del Otro Yo fue un rudo golpe para el pobre Armando, pero enseguida pensó que ahora sí podría ser enteramente vulgar. Ese pensamiento lo reconfortó.

Sólo llevaba cinco días de luto, cuando salió la calle con el propósito de lucir su nueva y completa vulgaridad. Desde lejos vio que se acercaban sus amigos. Eso le llenó de felicidad e inmediatamente estalló en risotadas. Sin embargo, cuando pasaron junto a él, ellos no notaron su presencia. Para peor de males, el muchacho alcanzó a escuchar que comentaban: “Pobre Armando. Y pensar que parecía tan fuerte y saludable”.

El muchacho no tuvo más remedio que dejar de reír y, al mismo tiempo, sintió a la altura del esternón un ahogo que se parecía bastante a la nostalgia. Pero no pudo sentir auténtica melancolía, porque toda la melancolía se la había llevado el Otro Yo.

Casa tomada

Julio Cortázar

Nos gustaba la casa porque aparte de espaciosa y antigua (hoy que las casas antiguas sucumben a la más ventajosa liquidación de sus materiales) guardaba los recuerdos de nuestros bisabuelos, el abuelo paterno, nuestros padres y toda la infancia.

Nos habituamos Irene y yo a persistir solos en ella, lo que era una locura pues en esa casa podían vivir ocho personas sin estorbarse. Hacíamos la limpieza por la mañana, levantándonos a las siete, y a eso de las once yo le dejaba a Irene las últimas habitaciones por repasar y me iba a la cocina. (...)

Cómo no acordarme de la distribución de la casa. El comedor, una sala con gobelinos, la biblioteca y tres dormitorios grandes quedaban en la parte más retirada, la que mira hacia Rodríguez Peña. Solamente un pasillo con su maciza puerta de roble aislaba esa parte del ala delantera donde había un baño, la cocina, nuestros dormitorios y el living central, al cual comunicaban los dormitorios y el pasillo. Se entraba a la casa por un zaguán con mayólica, y la puerta cancel daba al living. De manera que uno entraba por el zaguán, abría la cancel y pasaba al living; tenía a los lados las puertas de nuestros dormitorios, y al frente el pasillo que conducía a la parte más retirada; avanzando por el pasillo se franqueaba la puerta de roble y más allá empezaba el otro lado de la casa, o bien se podía girar a la izquierda justamente antes de la puerta y seguir por un pasillo más estrecho que llevaba a la cocina y el baño. Cuando la puerta estaba abierta advertía uno que la casa era muy grande; si no, daba la impresión de un departamento de los que se edifican ahora, apenas para moverse; Irene y yo vivíamos siempre en esta parte de la casa, casi nunca íbamos más allá de la puerta de roble, salvo para hacer la limpieza, pues es increíble cómo se junta tierra en los muebles. Buenos Aires será

una ciudad limpia, pero eso lo debe a sus habitantes y no a otra cosa. Hay demasiada tierra en el aire, apenas sopla una ráfaga se palpa el polvo en los mármoles de las consolas y entre los rombos de las carpetas de macramé; da trabajo sacarlo bien con plumero, vuela y se suspende en el aire, un momento después se deposita de nuevo en los muebles y los pianos.

Una guerra
Esencia de la guerra
Pep Bruno

Mi vecino es muy apañado. Lleva todo el año dando vueltas y más vueltas a una idea que le ronda: dice que quiere ampliar su casa. Piensa que detrás de uno de los muros del garaje hay un hueco y cree que podría aprovecharlo. Yo escribo este cuento porque sé que él lee el periódico y quizás pueda hacerle reflexionar desde aquí.

Mira Pedro, piensa lo que vas a hacer, que una obra no es cualquier cosa. Que si te han dejado una viga que ni sí ni no, como quien dice medio mal puesta, pues puedes armar un zipizape de cuidado. Y no sólo por eso. Que tú y yo tenemos mujer, e hijos, y un empleo inestable, y una hipoteca leonina, y un futuro incierto. Y tú emperrado en ampliar tu casa tirando un muro de cuatro metros de tu garaje. Piensa, Pedro, que si amplías la casa tendrás que comprar más muebles, y la vida no está para gastar el dinero alegremente, que hoy en día un sofá medianillo, para dos y cojines desenfundables, lo mismo te cuesta cuatrocientos euros: ¿sabes cuantas cervecillas supone eso? Y además el sofá no vendrá solo, que traerá mesas a juego, aparadores, lámparas… y bueno, no hemos hablado de la obra, que se las trae: tendrás que hacer pared, pintar, hacer las rozas, poner suelo… y suma, suma, suma.

Me dirás que la ampliación la quieres para trastero: da igual. Un trastero es la antesala del basurero, sí, estoy cansado de repetirte que un trastero no sirve más que para trastos, y el mejor lugar para los trastos es el susodicho basurero. Además el trastero es la excusa perfecta para estar constantemente cambiando el mobiliario, o moviendo las cosas de sitio, con el agravante de ahora sube esto, baja aquello otro… Mira Pedro que no tenemos trece años, y que la vida es algo más que acumular y menear trastos.

Si a pesar de todo esto, Pedro, no te he convencido, te ruego que atiendas a mi última razón. Mira Pedro, es cierto que detrás de ese muro de tu garaje hay hueco, lo sé de buena tinta, y digo que lo sé PORQUE ESE HUECO ES MI GARAJE, así que deja de tocarme las narices y si quieres ampliar tu casa tira el muro medianero con el otro vecino y te las arreglas con él, y a mí me dejas dormir en paz y no pensando que ese ruidito de las ocho de la mañana del domingo es la invasión que llevas tanto tiempo planeando.

Un saludo, tu vecino.

El altillo

Mario Benedetti

Está allá arriba. Lo veo desde aquí. Siempre quise un altillo. Cuando tenía nueve años, cuando tenía doce. Lo veo desde aquí y es bueno saber que existe. Tiene la luz encendida. Es una bombilla de cien bujías, pero desde el patio la veo apenas como un resplandor. Siempre quise un altillo, para escaparme. ¿De quién? Nunca lo supe. Francamente, yo quisiera saber si todos están seguros de quién escapan. Nadie lo sabe. Puede ser que lo sepa un ratón, pero yo creo que un ratón no es lo que el doctor llama un fugitivo típico. Yo sí lo soy. Quise un altillo como el de Ignacio, por ejemplo. Ignacio tenía allí libros, almanaques, mapas, postales, álbumes de estampillas. Ignacio pasaba directamente del altillo a la azotea, y desde allí podía dominar todas las azoteas vecinas, con claraboyas o sin ellas, con piletas de lavar ropa o macetas en los pretiles. En ese momento ya no tenía ojos de fuga sino de dominador. Dominar las azoteas es aproximadamente lo mismo que dominar las intimidades. La gente cuelga allí la ropa interior, amontona trastos viejos, toma el sol sin pedantería, hace gimnasia para sí misma y no para las muchachas, como sucede en la playa. La azotea es como una trastienda. Claro que hay azoteas que tienen perros y eso es un inconveniente; pero siempre queda el recurso de tirarles piedras o simplemente espantarlos con gritos. De todos modos, ni a Ignacio ni a mí nos gustaba que un perro nos estuviera mirando. Una azotea con perro pierde su soledad y entonces no sirve, especialmente si el perro tiene ojos de persona. A mí ni siquiera me gustan los perros con ojos de perro. Los gatos me importan menos. Son como un decorado y nada más. Puedo sentirme perfectamente solo con el cielo, un avión, una cometa y un gato. Incluso con Ignacio podía sentirme casi solo. Sería tal vez porque no hablaba. Tomaba los gemelos de teatro, miraba detenidamente la azotea de los Risso, y una vez que se cercioraba de que ni Mecha ni Sonia habían subido todavía, entonces me los alcanzaba a mí, y yo miraba detenidamente hacia la azotea de los Antuña hasta

cerciorarme de que ni Luisa ni Marta habían subido. Siempre quise un altillo. El de Ignacio era un lindo altillo, pero tenía el inconveniente de que no era mío. Ya sé que Ignacio nunca me hizo sentirme extranjero, ni intruso, ni enemigo, ni pesado, ni ajeno; pero yo sentía todo eso por mí mismo, sin necesidad de que nadie me lo recordara. Para huir, para escapar de algo que uno no sabe bien qué es, hay que hacerlo solo.

Niñoquepiensa

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 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 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 Montaño a Hohberg Hohberg a Romay Romay a Borges viene el centro saltan varios goooool 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 (…)

El café con leche

Juana de Ibarbourou

La infancia y la adolescencia, esas dos épocas de mi vida que ahora me parecen tan remotas y extrañas como un cuento, ¿me han pertenecido realmente? ¿Fui yo, de veras, aquella niña vivaz y esta jovencita huraña, silenciosa y apasionada que veo en el recuerdo a una luz de sueño? ¿Y fue mi casa esa pequeña casa antigua, blanca, con un gran patio lleno de rosales entre las coles?_Mi madre desciende los tres escalones de la puerta del comedor, con su ancho delantal con puntillas, su vestido de muselina clara, el pesado moño sedoso sobre la nuca, y vuelvo a oír su voz aguda:

– ¡Susana!

Una cabeza coronada de apretadas trenzas castañas surge entre la maraña de gajos con que una enredadera de caracol, millonaria de caprichosas flores retorcidas, protege una especie de túnel abierto entre el muro, guarnecido de hiedras y la balaustrada de la escalerita de madera que baja hacia la quinta:

– ¡Estoy aquí, mamá!

– ¿Qué haces que no vienes a tomar el café, criatura?

–No puedo, mamá. Me robó el mago Sietededos, y mientras no llegue el Príncipe Afortunado, que ha de libertarme, tengo que seguir presa en esta horrible cueva.

– ¡Ven en seguida a tomar tu café, Susana! ¡Ah, Dios mío, esta criatura parece tonta! Las cosas que se le ocurren, y las rarezas que hace. ¿A ver? ¿Ya volviste a sacar la colcha de tu cama para disfrazarte? ¡Y otra vez con mi prendedor de coral y el abanico de Fernanda! ¡En seguidita a dejar todo eso en donde lo sacaste! Y a la mesa, también, en seguida.

En las oscuras pupilas de la niña hay una luz obstinada y una expresión ausente. No la entienden. Ella es una princesa cautiva, con su manto de púrpura, su

broche de rubíes y su abanico de plumas de faisán. Sube despacio los escaloncitos carcomidos, arrastrando la cola de raído damasco carmesí, en la que un desgarrón que luego mamá coserá rezongando, enhebra una rizosa hojuela de helecho arrancada de la planta durante la lucha con el hechicero. En su cabecita de siete años retumba el galope del alazán de su caballero que corre a libertarla, y en sus oídos resuena el rumor de las trompetas y los pífanos de la comitiva regia. Pero ella ya no estará en la cueva cuando Afortunado llegue a salvarla y a pedirle su mano. Culpa de mamá. Mamá no comprende y se empeña en que beba su taza de café con leche y se atiborre de tostadas. Los ojos inocentes, abiertos ávidamente al mundo de la fantasía, se llenan de lágrimas. Pero está bueno este aromático café del Brasil, que papá y sus hombres pasaron de contrabando por la frontera de la Mina; es sabrosa esta amarilla manteca traída de la chacra ayer mismo; y el tazón de loza orlado de pimpollos rosados y mariposas doradas que vuelan sobre un pastor y una pastora que se están besando, encanta a Susana, amiga de las cosas bonitas. Todo está muy bien, y Susana empieza a sentir un apetito que le envidiarían las reinas, hartas de arroz con leche y almíbar perfumado de limón. Mamá la mira de reojo, sonríe, y dice, señalando la taza semivacía:

– ¿Quieres que vuelva a llenártela, hijita?

Y por un rato, en el terrible subterráneo cubierto de un laberinto de enredaderas fragantes, el mago Sietededos y el Príncipe Afortunado fraternizan en el olvido de la princesa que despacha con un apetito absolutamente candoroso y plebeyo su segunda taza de café con leche y la última rebanada de pan casero con manteca amarilla que pone la garganta suave como una gamuza. A los siete años la imaginación es fácilmente sofocada por el estómago, amo imperioso. Y filosóficamente, Susana, envuelta en su manto real de viejo damasco y el abanico de lentejuelas de oro junto a su platillo, se consuela de la aventura trunca, dando fin, cumplidamente, a la nutritiva merienda. Sus redondas mejillas echan fuego y le rebrillan los puros ojos que ya se encargará la vida de nublar más adelante, cuando nada pueda consolarla. ¡Ah, muchas veces, después, su plato quedará intacto ante

ella, inapetente y melancólica por sus sueños desvanecidos y sus esperanzas frustradas!

Muebles “El Canario”

Felisberto Hernández

La propaganda de estos muebles me tomó desprevenido. Yo había ido a pasar un mes de vacaciones a un lugar cercano y no había querido enterarme de lo que ocurriera en la ciudad. Cuando llegué de vuelta hacía mucho calor y esa misma noche fui a una playa. Volvía a mi pieza más bien temprano y un poco malhumorado por lo que me había ocurrido en el tranvía. Lo tomé en la playa y me tocó sentarme en un lugar que daba al pasillo. Como todavía hacía mucho calor, había puesto mi saco en las rodillas y traía los brazos al aire, pues mi camisa era de manga corta. Entre las personas que andaban por el pasillo hubo una que de pronto me dijo:

-Con su permiso, por favor…

Y yo respondí con rapidez:

-Es de usted.

Pero no sólo no comprendí lo que pasaba sino que me asusté. En ese instante ocurrieron muchas cosas. La primera fue que aun cuando ese señor no había terminado de pedirme permiso, y mientras yo le contestaba, él ya me frotaba el brazo desnudo con algo frío que no sé por qué creí que fuera saliva. Y cuando yo había terminado de decir “es de usted” ya sentí un pinchazo y vi una jeringa grande con letras. Al mismo tiempo una gorda que iba en otro asiento decía:

-Después a mí.

Yo debo haber hecho un movimiento brusco con el brazo porque el hombre de la jeringa dijo:

-¡Ah!, lo voy a lastimar… quieto un…

Pronto sacó la jeringa en medio de la sonrisa de otros pasajeros que habían visto mi cara. Después empezó a frotar el brazo de la gorda y ella miraba operar muy complacida. A pesar de que la jeringa era grande, sólo echaba un pequeño chorro con un golpe de resorte. Entonces leí las letras amarillas que había a lo largo del tubo: Muebles "El Canario". Después me dio vergüenza preguntar de qué se trataba y decidí enterarme al otro día por los diarios. Pero apenas bajé del tranvía pensé: "No podrá ser un fortificante; tendrá que ser algo que deje consecuencias visibles si realmente se trata de una propaganda." Sin embargo, yo no sabía bien de qué se trataba; pero estaba muy cansado y me empeciné en no hacer caso. De cualquier manera estaba seguro de que no se permitiría dopar al público con ninguna droga. Antes de dormirme pensé que a lo mejor habrían querido producir algún estado físico de placer o bienestar. Todavía no había pasado al sueño cuando oí en mí el canto de un pajarito. No tenía la calidad de algo recordado ni del sonido que nos llega de afuera. Era anormal como una enfermedad nueva; pero también había un matiz irónico; como si la enfermedad se sintiera contenta y se hubiera puesto a cantar. Estas sensaciones pasaron rápidamente y en seguida apareció algo más concreto: oí sonar en mi cabeza una voz que decía:

-Hola, hola; transmite difusora "El Canario"… hola, hola, audición especial. Las personas sensibilizadas para estas transmisiones… etc., etc.

Todo esto lo oía de pie, descalzo, al costado de la cama y sin animarme a encender la luz; había dado un salto y me había quedado duro en ese lugar; parecía imposible que aquello sonara dentro de mi cabeza. Me volví a tirar en la cama y por último me decidí a esperar. Ahora estaban pasando indicaciones a propósito de los pagos en cuotas de los muebles "El Canario". Y de pronto dijeron:

-Como primer número se transmitirá el tango…

Desesperado, me metí debajo de una cobija gruesa; entonces oí todo con más claridad, pues la cobija atenuaba los ruidos de la calle y yo sentía mejor lo que ocurría dentro de mi cabeza. En seguida me saqué la cobija y empecé a caminar por

la habitación; esto me aliviaba un poco pero yo tenía como un secreto empecinamiento en oír y en quejarme de mi desgracia. Me acosté de nuevo y al agarrarme de los barrotes de la cama volví a oír el tango con más nitidez.

Al rato me encontraba en la calle: buscaba otros ruidos que atenuaran el que sentía en la cabeza. Pensé comprar un diario, informarme de la dirección de la radio y preguntar qué habría que hacer para anular el efecto de la inyección. Pero vino un tranvía y lo tomé. A los pocos instantes el tranvía pasó por un lugar donde las vías se hallaban en mal estado y el gran ruido me alivió de otro tango que tocaban ahora; pero de pronto miré para dentro del tranvía y vi otro hombre con otra jeringa; le estaba dando inyecciones a unos niños que iban sentados en asientos transversales. Fui hasta allí y le pregunté qué había que hacer para anular el efecto de una inyección que me habían dado hacía una hora. Él me miró asombrado y dijo:

-¿No le agrada la transmisión?

-Absolutamente.

-Espere unos momentos y empezará una novela en episodios.

-Horrible -le dije.

Él siguió con las inyecciones y sacudía la cabeza haciendo una sonrisa. Yo no oía más el tango. Ahora volvían a hablar de los muebles. Por fin el hombre de la inyección me dijo:

-Señor, en todos los diarios ha salido el aviso de las tabletas “El Canario”. Si a usted no le gusta la transmisión se toma una de ellas y pronto.

-¡Pero ahora todas las farmacias están cerradas y yo voy a volverme loco!

En ese instante oí anunciar:

-Y ahora transmitiremos una poesía titulada “Mi sillón querido”, soneto compuesto especialmente para los muebles “El Canario”.

Después el hombre de la inyección se acercó a mí para hablarme en secreto y me dijo:

-Yo voy a arreglar su asunto de otra manera. Le cobraré un peso porque le veo cara honrada. Si usted me descubre pierdo el empleo, pues a la compañía le conviene más que se vendan las tabletas.

Yo le apuré para que me dijera el secreto. Entonces él abrió la mano y dijo:

-Venga el peso.

Y después que se lo di agregó:

-Dese un baño de pies bien caliente.

La mujer parecida a mí,

Felisberto Hernández

Hace algunos veranos empecé a tener la idea de que yo había sido caballo. Al llegar la noche ese pensamiento venía a mí como a un galpón de mi casa. Apenas yo acostaba mi cuerpo de hombre, ya empezaba a andar mi recuerdo de caballo.

En una de las noches yo andaba por un camino de tierra y pisaba las manchas que hacían las sombras de los árboles. De un lado me seguía la luna; en el lado opuesto se arrastraba mi sombra; ella, al mismo tiempo que subía y bajaba los terrones, iba tapando las huellas. En dirección contraria venían llegando, con gran esfuerzo, los árboles, y mi sombra se estrechaba con la de ellos.

Yo iba arropado en mi carne cansada y me dolían las articulaciones próximas a los cascos. A veces olvidaba la combinación de mis manos con mis patas traseras, daba un traspié y estaba a punto de caerme.

De pronto sentía olor a agua; pero era un agua pútrida que había en una laguna cercana. Mis ojos eran también como lagunas y en sus superficies lacrimosas e inclinadas se reflejaban simultáneamente cosas grandes y chicas, próximas y lejanas. Mi única ocupación era distinguir las sombras malas y las amenazas de los animales y los hombres; y si bajaba la cabeza hasta el suelo para comer los pastitos que se guarecían junto a los árboles, debía evitar también las malas hierbas. Si se me clavaban espinas tenía que mover los belfos hasta que ellas se desprendieran.

En las primeras horas de la noche y a pesar del hambre, yo no me detenía nunca. Había encontrado en el caballo algo muy parecido a lo que había dejado hacía poco en el hombre: una gran pereza; en ella podían trabajar a gusto los recuerdos. Además, yo había descubierto que para que los recuerdos anduvieran, tenía que darles cuerda caminando. En esa ilusión de que todavía podía ser feliz. Me tapaba los ojos con una bolsa; me prendía a un balancín enganchado a una vara que

movía un aparato como el de las norias, pero que él utilizaba para la máquina de amasar. Yo daba vueltas horas enteras llevando la vara, que giraba como un minutero. Y así, sin tropiezos, y con el ruido de mis pasos y de los engranajes, iba pasando mis recuerdos.

Clave de sol

El despistado

José María Merino

El avión ha aterrizado, han parado los motores, ya se apagó la señal que obligaba a usar el cinturón. Sin embargo, nadie se levanta. No comprendo cómo los demás no tienen ganas de abandonar este sitio después de haber experimentado el horroroso vuelo, los ruidos extraños, la explosión, el humo espeso, el terrible zarandeo. Me levanto yo, abro el maletero, saco mi cartera, mi abrigo. Acabo de descubrir que todos me están mirando. De repente me señalan y se echan a reír con una carcajada extraña, una carcajada que parece llena de dolor, y aquí estoy yo con la cartera en una mano y el abrigo en la otra, sin enterarme de lo que sucede.

Anaconda

Horacio Quiroga

Cuando Anaconda, en complicidad con los elementos nativos del trópico, meditó y planeó la reconquista del río, acababa de cumplir treinta años. Era entonces una joven serpiente de diez metros, en la plenitud de su vigor. No había en su vasto campo de caza, tigre o ciervo capaz de sobrellevar con aliento un abrazo suyo. Bajo la contracción de sus músculos toda vida se escurría, adelgazada hasta la muerte. Ante el balanceo de las pajas que delataban el paso de la gran boa con hambre, el juncal, todo alrededor, empenachábase de altas orejas aterradas. Y cuando al caer el crepúsculo en las horas mansas, Anaconda bañaba en el río de fuego sus diez metros de oscuro terciopelo, el silencio circundábala como un halo. Pero no siempre la presencia de Anaconda desalojaba ante sí la vida, como un gas mortífero. Su expresión y movimientos de paz, insensibles para el hombre, denunciábanla desde lejos a los animales.

Dulcinea del Toboso

Marco Denevi

Vivía en El Toboso una moza llamada Aldonza Lorenzo, hija de Lorenzo Corchuelo y de Francisca Nogales. Como hubiese leído novelas de caballería, porque era muy alfabeta, acabó perdiendo la razón. Se hacía llamar Dulcinea del Toboso, mandaba que en su presencia las gentes se arrodillasen y le besaran la mano, se creía joven y hermosa pero tenía treinta años y pozos de viruelas en la cara. Se inventó un galán a quien dio el nombre de don Quijote de la Mancha. Decía que don Quijote había partido hacia lejanos reinos en busca de lances y aventuras, al modo de Amadís de Gaula y de Tirante el Blanco, para hacer méritos antes de casarse con ella. Se pasaba todo el día asomada a la ventana aguardando el regreso de su enamorado. Un hidalgo de los alrededores, un tal Alonso Quijano, que a pesar de las viruelas estaba prendado de Aldonza, ideó hacerse pasar por don Quijote. Vistió una vieja armadura, montó en su rocín y salió a los caminos a repetir las hazañas del imaginario don Quijote. Cuando, confiando en su ardid, fue al Toboso y se presentó delante de Dulcinea, Aldonza Lorenzo había muerto.

Feroz,

Paz Monserrat Revillo

En el pueblo no se habla de otra cosa que de la preocupante plaga de Caperucitas que asola nuestros bosques.

Desde que desapareció su depredador natural las de rojo provocan accidentes, destrozan los huertos y remueven la tierra buscando raíces después de la lluvia. Por las noches merodean por los polígonos industriales y se acercan a los límites de la ciudad para hurgar en los contenedores de basura.

Algunos municipios organizan batidas clandestinas que reúnen a los habitantes más siniestros de la comunidad.

Cada vez que los ecologistas proponen reintroducir el lobo ibérico, los ganaderos salen a la calle con escopetas y garrotes.

Mientras tanto, ellas deambulan en pequeños grupos, con la mirada alucinada y mostrando una maraña de pelo color miel bajo sus harapientas caperuzas. Si se les acorrala cuando van con sus crías-esas deliciosas y pálidas criaturas-se revuelven y atacan con ferocidad.

En el bar yo no me pronuncio sobre el asunto, pero estoy haciendo mucho más que todos esos charlatanes para solucionar el problema. Cada veintiocho días, siguiendo mi naturaleza, acudo al llamado de la luna llena. Me muerdo el aullido que brota de mis entrañas, y salgo de cacería.

Cien años de soledad

Gabriel García Márquez

I

Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo. Macondo era entonces una aldea de veinte casas de barro y cañabrava construidas a la orilla de un río de aguas diáfanas que se precipitaban por un lecho de piedras pulidas, blancas y enormes como huevos prehistóricos. El mundo era tan reciente, que muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalarías con el dedo. Todos los años, por el mes de marzo, una familia de gitanos desarrapados plantaba su carpa cerca de la aldea, y con un grande alboroto de pitos y timbales daban a conocer los nuevos inventos. Primero llevaron el imán. Un gitano corpulento, de barba montaraz y manos de gorrión, que se presentó con el nombre de Melquiades, hizo una truculenta demostración pública de lo que él mismo llamaba la octava maravilla de los sabios alquimistas de Macedonia. Fue de casa en casa arrastrando dos lingotes metálicos, y todo el mundo se espantó al ver que los calderos, las pailas, las tenazas y los anafes se caían de su sitio, y las maderas crujían por la desesperación de los clavos y los tornillos tratando de desenclavarse, y aun los objetos perdidos desde hacía mucho tiempo aparecían por donde más se les había buscado, y se arrastraban en desbandada turbulenta detrás de los fierros mágicos de Melquíades. «Las cosas, tienen vida propia -pregonaba el gitano con áspero acento-, todo es cuestión de despertarles el ánima.»

Primera Memoria

Ana María Matute

Mi abuela tenía el pelo blanco, en una ola encrespada sobre la frente, que le daba cierto aire colérico. Llevaba casi siempre un bastoncillo de bambú con puño de oro, que no le hacía ninguna falta, porque era firme como un caballo. Repasando antiguas fotografías creo descubrir en aquella cara espesa, maciza y blanca, en aquellos ojos grises bordeados por un círculo ahumado, un resplandor de Borja y aún de mí. Supongo que Borja heredó su gallardía, su falta absoluta de piedad. Yo, tal vez, esta eran tristeza. Las manos de mi abuela, huesudas y de nudillos salientes, no carentes de belleza, estaban salpicadas de manchas color café. En el índice y anular de la derecha le bailaban dos enormes brillantes sucios. Después de las comidas arrastraba su mecedora hasta la ventana de su gabinete (la calígine, el viento abrasado y húmedo desgarrándose en las pitas, o empujando las hojas castañas bajo los almendros; las hinchadas nubes de plomo borrando el brillo verde del mar). Y desde allí, con sus viejos prismáticos de teatro incrustados de zafiros falsos, escudriñaba las casas blancas del declive, donde habitaban los colonos; o acechaba el mar, por donde no pasaba ningún barco, por donde no aparecía ningún rastro de aquel horror que oíamos de labios de Antonia, el ama de llaves. («Dicen que en el otro lado están matando familias enteras, que fusilan a los frailes y les sacan los ojos… y que a otros los echan en una balsa de aceite hirviendo… ¡Dios tenga piedad de ellos!»). Sin perder su aire inconmovido, con los ojos aún más juntos, como dos hermanos confiándose oscuros secretos, mi abuela oía las morbosas explicaciones. Y seguíamos los cuatro —ella, tía Emilia, mi primo Borja y yo—, empapados de calor, aburrimiento y soledad, ansiosos de unas noticias que no acababan de ser decisivas —la guerra empezó apenas hacía mes y medio—, en el

silencio de aquel rincón de la isla, en el perdido punto en el mundo que era la casa de la abuela.

Diálogos

Un cuento chino

Sebastián Borensztein

Roberto acaba de echar a Jun de la casa porque Jun rompió sin quererlo el armario donde Roberto coleccionaba los pequeños objetos de vidrio que le regalaba cada año a su difunta mamá.
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.

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!

Esperando la carroza

Jacobo Langsner

Escena de la mayonesa

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...

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?

Enunciados para ensayar la entonación

"¡Mira, mami, qué cosa tan triste: un arcoíris muerto!"

(Arcoíris muerto, Armando José Sequera)

Siempre quise un altillo, para escaparme. ¿De quién? Nunca lo supe.

(El altillo, Mario Benedetti)

Hablaba de todo y de cualquier cosa, lo mismo le daba. ¿Despedirla por eso? Hubiera tenido que pagarle sus tres meses.

(Hablaba y hablaba, Max Aub)

Lucas era en aquel entonces, y seguía siendo en la fecha a que nos referimos, de pequeña estatura (a lo menos con relación a su mujer), un poco cargado de espaldas, muy moreno, barbilampiño, narigón, orejudo y picado de viruelas.

...y, por último, en el alma del tío Lucas había valor, lealtad, honradez, sentido común, deseo de saber y conocimientos instintivos o empíricos de mucha cosas [...]

(El sombrero de tres picos, Pedro Antonio de Alarcón)

Las dos hijas del Gran Compositor —seis y siete años— estaban acostumbradas al 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 música de papá, no te la creas...! ¡Se la inventa!

(Música, Ana María Matute)

Yo no sé, mirá, es terrible cómo llueve. Llueve todo el tiempo, afuera tupido y gris, aquí contra el balcón con goterones cuajados y duros que hacen plaf y se aplastan como bofetadas uno detrás de otro, qué hastío.

(Aplastamiento de las gotas, Julio Cortázar)

Una noche de gran luna, el niño del cazador robó la escopeta y se fue en busca de los árboles, camino arriba. El niño cazó todas las estrellas de la noche, las alondras blancas, las liebres azules, las palomas verdes, las hojas doradas y el viento puntiagudo.

(El niño del cazador, Ana María Matute)

"No sabía que eras loco por el cine", le dice un vecino.
Y Orlando le explica que no, que a él el cine ni le va ni le viene, pero gracias al video puede detener las películas para estudiar los muebles.
Y entonces, en medio de aquel alboroto, un desamparadito que no alzaba más de un metro del suelo me mostró un reloj dibujado con tinta negra en su muñeca:
-Me lo mandó un tío mío, que vive en Lima- dijo.
-Y ¿anda bien?- le pregunté.
-Atrasa un poco- reconoció.

(El diario a diario, Eduardo Galeano)

- ¿Son naranjas? ¿Qué frutas son?
La niña lo hace callar:
- Ssshhh.
Y en secreto le explica:
- Bobo. ¿No ves que son los ojos? Los ojos de los pájaros que te traje a escondidas.

(Los pájaros, Eduardo Galeano)

¿Qué hacer con ella? ¿Qué luz iba a arrojar sobre el suceso? ¿Cómo sentenciarla? ¿De quién era aquella mano?

Después de una larga pausa, al juez se le ocurrió darle la pluma para que declarase por escrito. La mano entonces escribió: "Soy la mano de Ramiro Ruiz, asesinado vilmente por el doctor en el hospital y destrozado con ensañamiento en la sala de disección. He hecho justicia". (La mano, Ramón Gómez de la Serna)

—¡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…

(Luna, Enrique Anderson Imbert)

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

(Niñoquepiensa, Mario Benedetti)

Por otra parte el Otro Yo era melancólico, y debido a ello, Armando no podía ser tan vulgar como era su deseo.

Sin embargo, cuando pasaron junto a él, ellos no notaron su presencia. Para peor de males, el muchacho alcanzó a escuchar que comentaban: "Pobre Armando. Y pensar que parecía tan fuerte y saludable".

(El otro yo, Mario Benedetti)

La infancia y la adolescencia, esas dos épocas de mi vida que ahora me parecen tan remotas y extrañas como un cuento, ¿me han pertenecido realmente? ¿Fui yo, de veras, aquella niña vivaz y esta jovencita huraña, silenciosa y apasionada que veo en el recuerdo a una luz de sueño? ¿Y fue mi casa esa pequeña casa antigua, blanca, con un gran patio lleno de rosales entre las coles?

– ¡Ven en seguida a tomar tu café, Susana! ¡Ah, Dios mío, esta criatura parece tonta! Las cosas que se le ocurren, y las rarezas que hace. ¿A ver? ¿Ya volviste a sacar la colcha de tu cama para disfrazarte? ¡Y otra vez con mi prendedor de coral y el abanico de Fernanda! ¡En seguidita a dejar todo eso en donde lo sacaste! Y a la mesa, también, en seguida.

(El café con leche, Juana de Ibarbourou)

- Señor, en todos los diarios ha salido el aviso de las tabletas “El Canario”. Si a usted no le gusta la transmisión se toma una de ellas y pronto.

-¡Pero ahora todas las farmacias están cerradas y yo voy a volverme loco!

En ese instante oí anunciar:

-Y ahora transmitiremos una poesía titulada “Mi sillón querido”, soneto compuesto especialmente para los muebles “El Canario”.

(Muebles “El canario”, Felisberto Hernández)

De manera que uno entraba por el zaguán, abría la cancel y pasaba al living; tenía a los lados las puertas de nuestros dormitorios, y al frente el pasillo que conducía a la parte más retirada; avanzando por el pasillo se franqueaba la puerta de roble y más allá empezaba el otro lado de la casa, o bien se podía girar a la izquierda justamente antes de la puerta y seguir por un pasillo más estrecho que llevaba a la cocina y el baño.

(Casa tomada, Julio Cortázar)