

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TRABAJO DE FIN DE GRADO

Beneficios de la lectura expresiva en la competencia lectora

Autora: Aguas Santas M^a Navarro Benítez

Tutora: Leyre Martín Aizpuru

Titulación: Grado en Educación Primaria

Año: 2015/16

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	2
2. MARCO TEÓRICO	3
2.1. Historia de la lectura	3
2.2. La competencia lectora.....	6
2.2.1. Cómo se adquiere la competencia lectora	7
2.3. La expresión lectora	11
2.3.1. Mediación fónica.....	12
2.4. Componentes de la lectura expresiva	15
2.4.1. El automatismo.....	16
2.4.2. La prosodia.....	17
2.5. Importancia de la expresión lectora.	24
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA TRABAJAR LA EXPRESIÓN LECTORA	26
3.1. Justificación.....	26
3.2. Objetivos	28
3.3. Metodología	28
3.4. Temporalización.....	30
3.5. Actividades.....	31
3.6. Evaluación.....	39
3.7. Resultados de la intervención.....	41
4. CONCLUSIONES.....	46
5. BIBLIOGRAFÍA.....	48
6. ANEXOS.....	52

RESUMEN

La forma en la que se lleva a cabo la lectura en nuestras aulas viene siendo la misma desde hace décadas, pues se le da especial importancia a una lectura autónoma, dejando de lado la posibilidad de hacer una lectura compartida en la que los alumnos construyan conocimiento de forma conjunta. Por tanto, asumimos que las competencias orales están muy olvidadas. Además, en las programaciones destinadas a desarrollar la competencia lectora apenas se incluyen actividades orales, dejando así al alumno la importante tarea de crear un hábito lector y descubrir por sí solos la motivación por la lectura.

Todas estas causas nos llevan a pensar que quizás haya un modo diferente de enseñar a leer; de transmitir a los escolares la afición por la lectura de una forma conjunta. Y es así que nos hemos adentrado en la interesante actividad de la expresión lectora, centrando nuestra propuesta didáctica en la realización esta actividad para demostrar que existe una forma diferente de llevar a cabo la enseñanza de la lectura.

Palabras clave: lectura expresiva, competencia lectora, habilidades orales, entonación y enseñanza.

ABSTRACT

Teachers have been using the same reading method for many decades, giving too much importance to read in an autonomous way and putting aside the possibility to make an oral reading with the intention to share knowledge. For that reason, we assume that oral skills are the most forgotten ones. Furthermore, class planning processes to develop oral skills don't include oral activities, being the student who has to create the reading habit by him or herself.

All these causes lead us to think that a different way of teaching to read can be carried out, making students find enjoyment in reading. In this way, we have to go in depth into expressive reading, trying to show that a different way of teaching to read can be implemented with our didactic proposal.

Key words: expressive reading, literacy competence, oral skill, intonation and education.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, en gran parte de las aulas de Educación Primaria nos encontramos notables carencias en lo que respecta a la competencia lectora. Prueba de ello es la precaria lectura que llevan a cabo los escolares de forma oral. El tiempo dedicado a la lectura en la jornada escolar es inferior a una hora semanal. Además, en los centros se* sigue, generalmente, una dinámica tradicional, que conlleva la puesta en práctica de actividades monótonas y que no captan, en definitiva, el interés de los alumnos.

Tal situación nos ha llevado a plantearnos cuáles serían los beneficios que obtendríamos al realizar un tipo de lectura diferente a la autónoma y silenciosa que se suele llevar a cabo; esto es, una lectura expresiva. Esta cuestión nos lleva a plantearnos que mediante la realización de actividades de lectura expresiva nuestros alumnos serían mucho más competentes tanto en la competencia lectora como oral. Por tanto, suponemos que con la puesta en práctica de la misma se podrían alcanzar múltiples beneficios, como conseguir una mejor expresión oral, puesto que esta no se trabaja intencionalmente en el aula, una mejor comprensión de lo que se lee, y un mayor interés hacia la lectura y el disfrute de la misma entre otros.

Para llevar a cabo nuestra investigación hemos decidido realizar una propuesta didáctica mediante la que trabajemos la expresión lectora en un aula de Educación Primaria.

Entre los objetivos que nos hemos marcado están:

- Mejorar la competencia lectora a través de la lectura expresiva, trabajando las diferentes destrezas que esta abarca.
- Fomentar en el alumnado el interés por la lectura a través de la lectura expresiva, interpretando las ideas y emociones inmersas en el texto de forma lúdica.
- Demostrar que hay una forma distinta de llevar a cabo las actividades lectoras; dejando de lado la tradicional y monótona rutina de leer en voz alta a la que son sometidos los escolares.

Para conseguirlo, en primer lugar, en este TFG planteamos un marco teórico centrado en el concepto de competencia lectora. Revisaremos la bibliografía especializada que explica cómo ha sido la historia de la lectura y el modo en que esta era llevada a cabo hasta nuestros días. Posteriormente definiremos el concepto de competencia lectora, siéndonos también de interés los métodos con los que se enseña dicha competencia. Y por último, abarcaremos la definición de lectura expresiva, los componentes que la forman y la importancia que tiene una puesta en práctica de la misma.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Historia de la lectura

A lo largo de la historia ha habido diferentes formas de lectura y de ser lector. Bien ha estado presente un tipo de lectura oral, en la que los textos se grababan en la memoria a través de su escucha, o bien un tipo de lectura silenciosa, en la que el autor interaccionaba directamente con el texto de una forma más íntima.

Actualmente, hay ciertos autores que abogan por una lectura silenciosa, como por ejemplo Condemarín (1987, p.11), la cual afirma que mediante la lectura silenciosa se puede acceder mejor a la comprensión de un texto, pues, a diferencia de la lectura oral, el lector no tiene que interpretar vocalmente el texto, evita la tensión de ser escuchado por los demás, puede marcar su propio ritmo, etc. Sin embargo, hay otros autores que apuestan por una lectura en voz alta, como Alcántara (2009), Calero (2014) y de la Hoz (2006), los cuales dan prioridad a la lectura expresiva poniendo de manifiesto su indispensable vínculo con la comprensión lectora. Siendo esta última en la cual nos vamos a centrar a lo largo de este proyecto.

Pero, antes de hablar del tipo de lectura que se da hoy día y del lector que la lleva a cabo vamos a recordar qué formas de lectura se han venido dando a lo largo de la historia, contrastando así cuándo prima la lectura en silencio y cuándo lo hace la lectura oral.

En su origen, tal como demuestra Isabel Solé (2012, p.46), la escritura surgió hace aproximadamente 5.000 años por pura necesidad, debido a una economía en la que se producían multitud de recursos; situación económica que dio lugar a una necesidad de organizar, clasificar y dar valor a numerosos bienes. Según Tusón (1997, citado por Solé 2012, p.46), “la escritura desempeñó un papel más bien restringido, modesto y necesario: el de liberar la memoria de cargas excesivas”. Aunque, tal y como menciona esta misma autora, no siempre fue así, sino que la escritura fue evolucionando progresivamente, adquiriendo otras funciones, como el registro de tradiciones culturales, leyes, mitos religiosos, etc.

Al igual que la escritura ha ido cambiando a lo largo del tiempo, también lo ha hecho la forma en la que se es lector, pues cuando esta se realizaba en materiales muy caros (como el papiro en el antiguo Egipto, o la seda en China), había escasos lectores que pudiesen desempeñar esa tarea; además, cabe señalar que la lectura era considerada algo muy complejo, que solo algunos intelectuales podían llevar a cabo.

Siguiendo la idea que nos brinda la autora que venimos mencionando, y dando un considerable salto temporal, en la Edad Media la lectura se refugiaba en los monasterios, y el lector era aquel que tenía el poder de acceder al significado del texto, el cual estaba vinculado a la religión. De tal modo que los lectores eran quienes estaban autorizados, hablando desde una perspectiva eclesiástica, a acceder al significado de los textos, muchos de los cuales contenían una temática religiosa. Llegamos a la conclusión de que eran muy pocos los lectores que realizaban una lectura silenciosa. De hecho, era una actividad para ser escuchada, la cual llevaban a cabo los juglares mediante la recitación de textos orales que aprendían de memoria. Por lo tanto, cabría destacar en este punto que en dicho período se llevaba a cabo una “lectura oral”, pues los textos se transmitían a través de la escucha, y era el único modo en que las clases no privilegiadas podían acceder a ellos. De hecho, era una actividad lúdica en la que las personas se quedaban escuchando al orador inmersas por la historia que este contaba y la forma en la que la transmitía. Lo cual nos lleva a preguntarnos, ¿sería capaz el docente de atrapar a los alumnos en la lectura mediante historias al igual que lo hacían aquellos oradores?

Pero no siempre la lectura fue de forma oral, pues como apunta Solé (2012, p.47), no fue hasta los siglos XIII - XVII cuando la lectura se extendió a las clases cultas, puesto que en ese período la escritura dejó de ser “scriptio continua”. Caracterizándose esta, como bien

nos dice Alfaro (2007, p.33), por no tener espacio entre las palabras y carecer de signos de puntuación.

Hasta el momento, hemos venido señalando que la lectura silenciosa ha sido exclusiva de una minoría, llevándose a cabo una forma de lectura oral, distinta a la que conocemos hoy día, lo cual nos lleva a preguntarnos: ¿cuándo empezó a darse una lectura silenciosa tal y como la practicamos en la actualidad?

La respuesta a la anterior pregunta también viene de la mano de Solé (2012, p.47), puesto que, como bien menciona en su artículo, con la Reforma y la Contrarreforma religiosas y la imprenta, lentamente la lectura se vincula al pensamiento propio. La imprenta facilita la distribución del texto, por lo que se marca una distinción entre el texto original y su interpretación, y aparece un lector independiente, el cual realiza una lectura en silencio siendo capaz de interpretar y construir el texto. Según Olson (1998, citado por Solé, 2012, p.47), Lutero interpretaba los textos que leía en sus lenguas originales, y rechazaba las interpretaciones de otros, las cuales estaban vinculadas a los dogmas de la iglesia.

Por último, y lo que más nos interesa, son las formas de lectura y los tipos de lector en la actualidad. En lo que respecta a formas de lectura, desde el anterior hito en la historia de la misma hasta nuestros días ha prevalecido una lectura silenciosa, sin contemplar la posibilidad de llevarse a cabo una lectura oral, pues sólo la primera se asocia con una acción intelectual llevada a cabo por aquellos que buscan de forma autónoma construir o ampliar su conocimiento, y desprestigiándose así las ventajas que nos brinda la lectura expresiva, como el crear conocimiento de forma compartida.

En cuanto a la forma de ser lector en la actualidad, esta también ha variado considerablemente. Hace unas décadas la lectura se centraba en los libros y documentos impresos en papel, pero hoy día, gracias a la tecnología, tenemos multitud de soportes en los que podemos recurrir a un texto de forma rápida y sin costo alguno. Bill Gates (2002, p.5, citado por Coll, 2005) afirma lo siguiente: “Debemos recordar que el papel es el último invento de una larga lista de tecnologías que han surgido para la lectura y que las anteriores quedaron obsoletas cada vez que emergió una solución mejor”.

Pero, según Cassany (2011, citado por Solé 2012, p.48), no todo lo que trae consigo esta revolución tecnológica es positivo, pues, aunque podamos recurrir a una interminable fuente de información (webs, blogs, artículos...), el lector debe tener una mirada crítica y selectiva, debido a que la información puede encontrarse de forma desordenada y difusa.

Como bien indica César Coll (2005, p.5), el lector tecnológico necesita nuevas habilidades que le permitan crear y acceder a nuevos tipos de texto. Este nos dice que el autor dispone de múltiples plataformas en las que crear su texto que permiten organizar la información de una forma no lineal, típica de los textos escritos, y que el lector tiene gran libertad para elegir entre multitud de textos y construir la información. Sin embargo, Coll también nos advierte de que éste se puede quedar naufragando entre una gran cantidad de información inconexa.

Con esto, podemos concluir que a lo largo de la historia se han dado diferentes formas de lectura, tanto lectura oral como silenciosa, y que la lectura y escritura están en continua evolución. Por tanto, pese a que hoy día se le da prioridad a una lectura autónoma y silenciosa, habría que promover un equilibrio entre ambas formas de llevarla a cabo; siendo esto beneficioso para el alumnado pues tendrían desarrolladas sus competencias lectoras de forma más equitativa. Y para ello, nada mejor que hacer auge de la lectura expresiva en las aulas de Educación Primaria, que es donde los futuros ciudadanos aprenden a ser lectores. Por lo que en este proyecto, nos vamos a centrar en la expresión lectora, y en cómo trabajarla adecuadamente en nuestros colegios con el objetivo de atraer la atención del alumnado hacia esta actividad y formar lectores competentes que sepan aplicar la lectura a diferentes necesidades de la vida desde un punto de vista crítico, siendo capaces a la vez de disfrutar de la misma.

2.2. La competencia lectora

Antes de adentrarnos en el concepto de expresión lectora, vamos a aclarar en qué consiste la competencia lectora, pues si queremos abordar la expresión lectora, no hemos de obviar con qué competencias está relacionada.

La competencia lectora, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2009, p.14), es: “la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad”.

Tras la breve definición de este término, seguramente a la mayoría de nosotros se nos viene una imagen a la cabeza que acompaña en parte a esta definición: la imagen de una lectura silenciosa, en la que el lector interactúa con el texto y capta las ideas que transmite el autor.

Pero, a pesar de ser la más común hoy día tal y como hemos demostrado en el punto anterior, esta no es la única forma de lectura que se puede llevar a cabo. Por otro lado, tenemos la lectura en voz alta, o lectura expresiva, en la cual nos centraremos más adelante. Esta ha sido olvidada en las aulas de Educación Primaria, pues, como bien nos dice Galera (1998, p. 114), existe la creencia generalizada de que los alumnos adquieren por sí solos las habilidades necesarias en la competencia oral, creyéndose, por tanto, innecesario programar actividades para trabajar la competencia oral.

Llegamos a la conclusión de que, desde hace décadas hasta nuestros días, en la escolarización siempre se ha considerado la lectura como un hábito individual y silencioso. Y también asumimos que se ha instruido a los alumnos para que adquieran el hábito lector de una forma mecánica, basada en la descodificación de palabras y frases que componen un texto, sin tener si quiera en cuenta la posibilidad de realizar una lectura en voz alta, a través de la cual un lector comparte con los oyentes las ideas inmersas en un texto, y creando así conocimiento. Por tanto, a continuación, vamos a hacer referencia a la forma más generalizada en la que el alumnado adquiere el hábito lector en nuestros colegios.

2.2.1. Cómo se adquiere la competencia lectora

En la actualidad, una cuestión que suscita el debate entre muchos expertos en lo que se refiere a la enseñanza de la lectura es el modo en el que esta última es enseñada. En este sentido, tal y como nos comentan Guzmán, Navarro y García (2015, pp.88-97), los métodos a través de los cuales se enseña la lectura al alumnado se clasifican en dos grupos, métodos ascendentes y métodos descendentes. Entre los métodos ascendentes podemos encontrar los

métodos alfabético, fónico y silábico. Mientras que dentro de los descendentes se ubican los métodos léxico, global e integral. A continuación haremos un resumen de sus características según lo que nos comentan en su obra los anteriores autores.

Métodos ascendentes: se centran en la descodificación del lenguaje escrito, y van desde las unidades de la lengua más pequeñas a las más grandes, es decir, desde grafemas, fonemas y sílabas hasta llegar a las palabras y oraciones.

- Alfabético. Primero se le enseña a los alumnos el nombre de las letras que componen el abecedario, y posteriormente le enseñan a leer las sílabas. El problema que trae consigo este método es que cuando el niño intenta leer una determinada sílaba por primera vez, lo hace pronunciando el nombre de cada letra que compone dicha sílaba.
- Fónico. Se les enseña a los alumnos los grafemas y sus fonemas correspondientes, así, al formar las sílabas, no encuentran la dificultad que conlleva el método anterior. Como inconveniente de este método, podríamos destacar la dificultad que conlleva en español pronunciar algunos fonemas aislados, es decir sin que vayan acompañados por alguna vocal.
- Silábico. Puede considerarse una mezcla entre los dos métodos anteriores, pues se les enseña a los niños a asociar las diferentes sílabas con sus correspondiente sonido.

Métodos descendentes: se centran en el significado más que en la descodificación, y parten de las oraciones y/o textos hasta llegar a las unidades más pequeñas (sílabas, grafemas y fonemas).

- Léxico. Este método consiste en enseñar a los alumnos un conjunto de palabras que contengan todas las letras del abecedario, una lista entre 20 y 100 palabras cortas las cuales formarán parte del entorno social del alumno. Primero el docente se asegurará de que estos las reconozcan de forma logográfica, es decir, que los alumnos reconozcan de forma visual las palabras y le atribuyan un significado, y una vez asimilado este proceso, se centrarán en la segmentación de palabras.

- Global. Este abarca frases, las cuales deben pertenecer a un contexto cercano para el alumno, y cuyo contenido debe resultarle de interés. Las frases serán escritas en un lugar visible, y los alumnos la retendrán en la memoria a través de su visualización y escucha. Una vez asimiladas estas se descompondrán en palabras, y posteriormente se volverán a reconstruir cambiando las palabras para generar nuevos significados. Para ello, se hará buen uso de dibujos y demás material visual que facilite la comprensión al alumnado.
- Integral. En este método no se centran tanto nuestros autores, por lo que lo único que podemos decir de él es que, de forma similar a los anteriores, se basa en el reconocimiento de oraciones o texto partiendo del contexto más cercano y significativo para el alumnado.

Mientras unos autores y profesionales de la enseñanza abogan por llevar a la práctica métodos descendentes, priorizando la comprensión de la lectura por parte del alumnado, muchos otros apoyan la realización de métodos ascendentes en las aulas de Educación Primaria, haciendo especial hincapié en que el alumnado aprenda a descodificar. Un ejemplo de ello viene de la mano de Jiménez y O'Shanahan (2008, p.6), los cuales apuestan por un método fonético para enseñar a leer. Como bien señalan estos autores, el método fonético es adecuado para enseñar a los escolares la lengua española puesto que, a diferencia de otras lenguas, como por ejemplo inglés, el español no es un sistema opaco, sino transparente, es decir, en nuestra lengua cada grafema suele corresponder con un fonema o sonido. Sin embargo, hay otros autores que creen que los métodos descendentes son los más apropiados para enseñar a leer, como es el caso de Crowder (1985), el cual afirma que:

Posiblemente no es muy importante que el niño conozca las letras antes de empezar a leer. Debería aprender, primeramente, a leer palabras viéndolas, escuchando su pronunciación o teniendo ejemplos de su significado, y después debería aprender a analizarlas o a nombrar las letras que la componen. (p.168)

Por otro lado, algunos apuestan por la combinación de los métodos anteriores, llevando a cabo métodos mixtos que se ajustan a las características y necesidades de los alumnos. Y de esta forma, nos encontramos con profesionales con puntos de vista muy diferentes en lo que

respecta a enseñanza de la lectura, aunque bien cabría decir que la aplicación de forma adecuada de uno u otro método nos llevaría al éxito a la hora de formar a nuevos lectores. Una buena demostración de esta afirmación es el estudio realizado por Hudson et al. (2013). En dicha investigación llevan a la práctica dos métodos distintos para enseñar a leer, uno de ellos, denominado “método tradicional”, que está vinculado a los métodos fonético y silábico, y el otro, al que denominan “método equilibrado”, vinculado con la comprensión de textos, es decir, cuya dinámica tiende a los métodos descendentes. Tras la puesta en práctica de estas intervenciones en aulas de Educación Primaria de Chile, los datos muestran resultados académicos muy similares con la aplicación de ambos métodos de enseñanza.

En un importante número de centros españoles se sigue introduciendo a los alumnos a la lectura a través de la misma acción mecánica con la que se viene enseñando esta competencia desde hace décadas, acorde a los métodos ascendentes. El debate está en que mientras unos autores siguen apostando por estos métodos, otros afirman que la puesta en práctica de métodos descendentes, como el global, sería lo más apropiado para que los niños aprendan a leer (Rosano, 2011). Pero, ¿es realmente importante en nuestra lengua el tamaño de la unidad (grafemas, palabras u oraciones) que visualiza el lector? El verdadero debate referente al uso de unos métodos u otros radica en cuál de ellos conduce a una auténtica comprensión del texto, pero, de igual forma que encaminamos al alumnado para que aprenda a leer se debería hacer para que aprendan a comprender, pues esta no es una competencia simple que se deba dejar a plena responsabilidad del alumno. Es decir, no podemos pretender que con la aplicación de un método u otro los escolares vayan a alcanzar una mayor comprensión por sí solos, sino que el deber del docente es darle técnicas y estrategias para que ellos construyan conocimiento a partir de los textos. Utilizando cualquiera de los dos métodos, lo que se debe intentar es realzar la comprensión de la lectura a través de diferentes tipos de texto, para que los futuros lectores no acaben la escolarización siendo lectores no competentes, capaces de descodificar un texto escrito, pero incapaces de comprenderlo en profundidad y dejar aflorar su pensamiento crítico.

Por tanto, para cerrar este apartado, vamos a centrarnos en el objetivo que queremos alcanzar con la enseñanza de la lectura, la comprensión del texto, más que en el método o modo en el que esta se debe llevar a cabo. He aquí el motivo por el que se debe llevar a cabo una lectura expresiva en las aulas, porque con ella vamos a perseguir que los aprendices alcancen una buena comprensión del texto que se lee, pues la mecánica que sigue esta

práctica es que un lector, que debe comprender el texto en su totalidad, va transmitiendo a sus oyentes las ideas del autor del texto, leyendo en la forma apropiada que éste tipo de lectura requiere. Por lo tanto, perseguiremos con esta práctica que haya un diálogo entre el autor-lector y el lector-oyente, en el cual prima la construcción del conocimiento y la motivación del alumnado, pues será altamente beneficioso que tras la misma, se pueda debatir, poner en común y reformar ideas entre el alumnado que ha participado.

2.3. La expresión lectora

Antes de abordar diferentes aspectos que conciernen a la expresión lectora, vamos a definir este concepto. Según Gili Gaya (1961, p.20): “La lectura expresiva no es otra cosa que el juego musical de los acentos, la entonación y las pausas, según normas de cada comunidad parlante, a fin de que la enunciación, la pregunta, el mandato, la duda, las emociones todas, sean entendidas como tales”.

Tal y como ha definido el anterior autor, la lectura expresiva es una práctica en la que un lector trata de expresar las ideas y emociones inmersas en un texto para que lleguen a ser captadas por los oyentes. En esta destreza no solo se da una interacción entre el autor y el lector, sino que intervienen diversos elementos. Como bien dicen Cerrillo y Yubero (2003), cuando un texto es leído en voz alta ante un auditorio tenemos: un doble emisor (autor y lector oral), un doble receptor (lector y oyente), y un doble canal (canal escrito y canal oral). Y tal y como argumentan estos autores, en el cambio de canal es en lo que consiste la lectura oral; puesto que, el lector primero cumple la función de receptor y luego la de emisor. Su labor no es solo mecánica, sino que también debe interpretar los pensamientos y sentimientos del autor del texto.

De acuerdo con la anterior afirmación de Cerrillo y Yubero (2003), el lector adquiere el significado del texto a través del canal escrito y, por el contrario, el oyente lo adquirirá a través del canal oral. Pero ¿qué es lo que hace que nuestro lector y oyente puedan extraer significado de esa maraña de palabras que componen un texto? Lo que hace posible este proceso, tanto en un canal como en otro, es la mediación fónica, en la cual vamos a centrarnos a continuación.

2.3.1. Mediación fónica

Como hemos dicho antes, es posible que tanto el lector como el oyente puedan extraer significado de un determinado texto gracias a la mediación fónica. Según Alcántara (2009, p.3): “La mediación fónica es la operación que realiza el lector, atribuyéndole al texto escrito una estructura fónica adecuada para identificar sus unidades nocionales”.

Según esta definición, cuando hablamos de mediación fónica nos referimos al proceso a través del cual el lector que hace una lectura silenciosa puede extraer significado de ella a través de la unión de palabras en grupos coherentes que le otorgan sentido al texto, es decir, a través de la identificación de grupos fónicos.

Pero, pese a que en su definición la autora solo se haya centrado en el texto escrito, la mediación fónica es igualmente aplicable al texto oral. Pues como ella misma afirma, en la lengua escrita, al igual que en la lengua hablada, el discurso se organiza en grupos fónicos, gracias a los cuales podemos llegar a comprender el significado del texto. La diferencia es que en el discurso oral los determinamos por la pronunciación del hablante y en el discurso escrito es el lector el que organiza el texto en grupos fónicos (Alcántara, 2009, p.3).

Merodeando entre estos conceptos, llegamos a la conclusión de que esa agrupación de grupos fónicos no la hacemos de forma apática, sino que el lector u oyente persigue extraer significado del texto, y lo hace mediante el uso de su leedor o mediador fónico.

Según Alcántara (2012, p.4), “el mediador fónico o leedor es el intermediario entre el texto y el lector, y constituye el elemento metodológico esencial en la adquisición de la competencia lectora”. Es decir, podemos considerar que es la voz que hay en la mente de cada lector, la cual le permite organizar los grupos fónicos y construir el significado del texto. Pues, como menciona la anterior autora, cuando alguien hace una lectura autónoma tiene que interactuar con el texto haciendo uso de su leedor o mediador fónico para comprenderlo; sin embargo, cuando se trata de un lector oral, esta persona es la que hace de mediador fónico o leedor de sus oyentes, pues es él o ella quien, haciendo uso de su voz, está agrupando los grupos fónicos del texto y a su vez lo interpreta (Alcántara, 2012, p.4).

Es necesario puntualizar el concepto de mediador fónico en este apartado, puesto que, gracias a este podemos recrear y darle una entonación al texto en nuestra mente, además de

transmitirlo de forma oral, siendo un elemento indispensable para la lectura expresiva y para la competencia lectora en general. Tanto es así que la ausencia de un mediador fónico atañe graves problemas en la lectura.

Cuando un lector no es competente, es decir, no comprende lo que lee, puede deberse a que aún no haya formado su leedor interno, haya agentes externos que le impidan llevar a cabo la lectura, o su leedor no sea lo bastante versátil para afrontar un tipo de texto determinado (Alcántara, 2009, pp. 5-6). Es decir, podemos encontrarnos con personas alfabetizadas que no son competentes en lo que se refiere a su “competencia lectora”, siendo capaces de descodificar palabras, pero que carecen de habilidad para darle entonación a un texto o dotarlo de significado. Prueba de ello son los resultados de las pruebas en competencia lectora del último informe PISA (2012), en el que España una puntuación de 488, situándose 8 puntos por debajo de la media de la OCDE, situada en 496 puntos.

Según los datos de Eurostat, en 2015 un 20% de la población española entre 18 y 24 años no acabó la Educación Secundaria Obligatoria y entre las causas que conllevan al alumnado al fracaso o abandono escolar podríamos destacar las causas de tipo económico, pues debido a la situación económica actual en España hay escolares que deben abandonar la Enseñanza Secundaria Obligatoria para aportar económicamente en su núcleo familiar. Una clara evidencia de ello es el índice de pobreza que alcanzó España en 2015, un 28,6% según la encuesta de condiciones de vida publicada por el INE (Instituto Nacional de Estadística). Además, la alta tasa de paro y las exigencias del mercado laboral provocan que los estudiantes no se interesen por completar su formación académica.

Otro de los motivos por los cuales los escolares abandonan o fracasan en sus estudios de carácter obligatorio es su entorno familiar, pues como bien dice Rogero (2012): “En muchas familias las largas jornadas de trabajo y las duras condiciones laborales repercuten en la atención de los hijos” (p.9). Tal es así que los padres tienen largas jornadas laborales en las que pasan horas fuera de casa, por lo que difícilmente pueden ayudar a sus hijos a realizar una determinada actividad, concertar una tutoría con su profesor o simplemente hacer un seguimiento del rendimiento escolar de su hijo. Además, en el entorno familiar también pueden surgir determinados problemas que hacen aflorar un clima de malestar para el alumno, como una mala convivencia familiar, situaciones de estrés laboral que los padres inconscientemente transmiten a sus hijos, o, por ejemplo, problemas mayores, en los que el

alumno viva una situación de violencia de género, o tenga que adaptarse a una familia de acogida.

El entorno social en el que está inmerso el alumnado también es un motivo de abandono escolar, puesto que en barrios marginales, la importancia que se le otorga a la educación es bastante escasa, y los escolares dejan sus estudios para dedicarse a las actividades que se mueven día a día en su entorno.

A la vez que retomamos la temática principal que estábamos tratando, la competencia lectora, vamos a mencionar la precariedad que se viene reflejando en los alumnos respecto al manejo de dicha competencia desde los primeros niveles de escolarización. La falta de destreza en la competencia lectora es otra causa que conlleva al fracaso escolar, pues, como bien dice Viviana (2012), “aunque el objetivo de la escuela primaria es alfabetizar a los alumnos, no siempre se logra y los retrasos en la lectura y la escritura se relacionan con el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p.1).

De tal modo, podemos decir que una precaria competencia lectora conlleva graves problemas de comprensión, viéndose mermada la capacidad para afrontar el resto de asignaturas. Por lo tanto, podemos concluir que, en numerosos casos, el fracaso escolar va de la mano de una falta de comprensión lectora; de ahí la necesidad de que los escolares formen su mediador fónico.

¿Pero cómo hacer que los escolares formen su propio mediador fónico? Para saber en qué nivel de competencia lectora se ubican nuestros alumnos sería conveniente escucharlos leer en voz alta, descubriendo así si son capaces de darles entonación a un texto, y en consecuencia, saber en qué medida tienen desarrollado su mediador fónico. Aunque, como es de esperar, con el mero hecho de realizar una lectura en voz alta no podemos pretender que nuestros escolares alcancen un nivel en competencia lectora suficiente como para crear su mediador fónico. Habría que trabajar con diferentes tipos de textos, apropiados a la edad de los alumnos, con el fin de que el mediador fónico de los alumnos sea capaz de adoptar diferentes personalidades, acordes al personaje que interpreta, y para que sea lo suficiente versátil al interpretar diferentes tipos de texto (Alcántara, 2012, p.5).

En definitiva, hay que llevar a cabo actividades de lectura en voz alta, en las que se desarrollen las distintas facetas del mediador fónico, a la vez de poner en práctica actividades

focalizadas en trabajar los diferentes componentes de la lectura expresiva (la velocidad lectora, el acento, la pausas, la entonación, etc.). De esta manera se promoverá que nuestros alumnos vayan adquiriendo gradualmente la destreza suficiente para realizar una lectura expresiva de forma adecuada.

Pero, para que se llevasen a cabo actividades mediante las que se desarrollase el mediador fónico, primero habría que promover un cambio en la concepción que tienen multitud de profesionales de la educación acerca de este. Pues, al igual que se dijo más arriba que en la actualidad no se tienen en cuenta las competencias orales, en buena parte de los centros de Educación Primaria, tampoco se le da importancia a la creación del mediador fónico, ni a la práctica de la lectura expresiva.

Con el fin de concluir este apartado, cabría aclarar que el manejo del mediador fónico, al igual que la competencia lectora, no es una habilidad o destreza que se termine de desarrollar durante una etapa escolar. Sino que, como menciona Alcántara (2012, p.8), una vez que los alumnos empiecen a formarlo, se va enriqueciendo y desarrollando a lo largo de toda la vida, y se debe ir trabajando su destreza, su personalidad y su versatilidad.

2.4. Componentes de la lectura expresiva

A continuación, vamos a centrarnos en un componente que está estrechamente relacionado con la lectura expresiva, la fluidez lectora, el cual se divide en dos destrezas lectoras, como son el automatismo y la prosodia. Pues, como bien señalan Kuhn & Stahl (2003), Pikulski & Chard (2005) y Miller & Schwanenflugel (2006), citados por Calero (2014, p.35), la fluidez lectora se adquiere a través de la mejora en dos destrezas lectoras, como son el automatismo y la prosodia, las cuales están asociadas a la comprensión lectora. Además, dentro de estas dos destrezas hay, a su vez, varios elementos, en los que posteriormente nos centraremos y veremos cómo deberían ser trabajados, con el fin de alcanzar un buen resultado en lo que a expresión lectora se refiere.

Para empezar, vamos a centrarnos en el concepto de “fluidez lectora”. Bien es sabido que cuando alguien escucha este término lo asocia directamente a la velocidad con la que se es capaz de leer un texto. Esta noción no solo está presente en personas fuera del contexto educativo sino que también atañe a muchos profesionales de la enseñanza. Es decir, se cree

que fluidez lectora es sinónimo de velocidad lectora. Por lo tanto, según esta errónea creencia generalizada, se piensa que una persona tiene mayor fluidez lectora cuanto más rápido es capaz de leer un texto. Pues como bien dice González Trujillo (2005, p.74), en las escuelas se le ha puesto más énfasis en evaluar la velocidad lectora que la fluidez, pues ambos conceptos son considerados iguales. De modo que se daba por sentado que aquellos alumnos que leyeran más palabras por minuto tendrían un mejor manejo de la competencia lectora.

Tan afianzada está la relación entre velocidad lectora y un buen manejo de la competencia lectora que, a día de hoy, se siguen publicando libros focalizados exclusivamente al entrenamiento de esta destreza, dejando de lado factores más importantes de cara a la lectura, incluso algunos tan evidentes como el disfrute mismo de la lectura. Un ejemplo de ello es la obra de Chan Hu Wang (2016), en la que se marca como principal objetivo del lector, el incrementar su velocidad lectora.

Para diferenciar ambos términos, vamos a definir en qué consiste el concepto de fluidez lectora. De acuerdo con Harris & Hodges (1995 citados por Calero, 2014, p.35) la lectura fluida es: “una habilidad eficiente en el reconocimiento de palabras, que permite al lector construir el significado del texto. La fluidez se manifiesta como una lectura oral segura, rápida y expresiva”. Es decir, que en esta definición se asocia la fluidez lectora con el automatismo y no con una alta velocidad lectora. Concluimos de esta forma que no vamos a hacer una mejor lectura cuanto mayor velocidad lectora llevemos, sino que el lector debe tener buena habilidad en el reconocimiento de palabras que le permita despreocuparse por la acción de descodificar para poder centrarse en otros factores, como una buena expresión, dicción, ritmo, etc.

2.4.1. El automatismo

El automatismo, según la definición que nos da Calero (2014), “es ese aspecto de la fluidez lectora que caracteriza a un lector que no solo lee las palabras con precisión y exactitud, sino también sin esfuerzo alguno, con rapidez”. Queda dicho de este modo que uno de los componentes de la fluidez lectora, y nos centramos en fluidez lectora porque va de la mano de la expresión lectora, es el automatismo, es decir, la capacidad que tiene un lector para reconocer ágilmente las palabras. Y dentro del concepto de automatismo encontramos la velocidad lectora, la cual debería ser concebida como la habilidad para llevar un ritmo

adecuado durante la lectura, y no como la capacidad de decir un gran número de palabras por minuto.

Además, como bien nos dice Calero (2014, p.36), los alumnos que tienen más desarrollado el automatismo de palabras leen más rápido, por lo que abarcan más palabras en un tiempo determinado y esto les facilita el poder seguir mejor la idea del texto, y su comprensión. Es decir, al automatizar palabras por haberlas leído en multitud de textos, el alumno no tiene que poner tanto esfuerzo en el seguimiento de la lectura, y podrá dedicar su capacidad cognitiva al entrenamiento de otras competencias.

Reiteramos la idea expuesta anteriormente con una contribución de LaBerge & Samuels (1974 citado por Calero, 2014, p.36): “Una buena competencia en esta destreza libera los recursos cognitivos del alumno para dedicarlos a la tarea importante del seguimiento y control de la comprensión del texto”.

2.4.2. La prosodia

A continuación, haciendo hincapié en el erróneo concepto que se tiene de fluidez lectora al equiparlo con el de velocidad lectora, vamos a introducir la segunda gran destreza que compone la fluidez lectora, la prosodia, la cual está al mismo nivel que el automatismo.

Tal y como dice Calero (2014, p.36), “un lector puede tener una lectura poco fluida leyendo a una velocidad alta, dado que no maneja las destrezas prosódicas (entonación, fraseo adecuado, acento, pausas, etc.), viéndose afectada su capacidad de comprensión del texto”.

Con la anterior aportación podemos afirmar que la velocidad lectora tampoco va de la mano de la prosodia, pues no prima en esta habilidad la capacidad para leer en el menor tiempo posible, sino la forma en la que se transmiten las ideas y sentimientos que están inmersos en un determinado texto. Y para ello, se deben entrenar las diferentes subhabilidades de las que se compone la prosodia, tales como el acento, las pausas, la entonación, etc., pero antes de adentrarnos a definir cada una de esas subhabilidades, vamos a aclarar qué es la prosodia.

Siguiendo al mismo autor, nos vamos a centrar en la definición que este nos brinda de dicha destreza relacionada con la fluidez lectora: “la prosodia es ese ámbito de la fonología que singulariza aquellos rasgos particulares de determinados segmentos del lenguaje oral y escrito, y que se manifiesta a través del acento silábico, la entonación mayor o menor de palabras o frases, y la duración en la pronunciación de las mismas” (Calero, 2014, p.36). De acuerdo con esta definición, la prosodia también respecta al lenguaje escrito, puesto que, gracias a los signos de puntuación se puede descodificar el texto, y nuestro lector interno o mediador fónico puede darle una estructura, tanto de forma sintáctica como semántica, organizando los grupos fónicos y otorgándole a la lectura una entonación.

Dos evidencias ratifican la importancia de la prosodia en el aprendizaje de la fluidez lectora. La primera es que “la lectura prosódica es indicativa de la habilidad del niño para controlar el sentido del texto, segmentándolo de un modo intencionado en función de sus elementos sintácticos y semánticos”. Y la segunda es que “los niños son especialmente sensibles a los rasgos prosódicos del lenguaje oral que están aprendiendo (...) como auténticas pistas de conocimiento fonético en la estructura sintáctica del lenguaje oral que perciben” (Calero, 2014, p.37).

Tras haber detallado en qué consiste la prosodia, a continuación, vamos a describir cuales son las subhabilidades o elementos que componen esta habilidad, entre las cuales están el acento, las pausas y la entonación.

2.4.2.1. El acento

En primer lugar, consideraremos el acento. Dependiendo de dónde se encuentre el golpe de voz en una palabra o frase, se le otorgará una determinada entonación y, a su vez, se le atribuirá un correspondiente significado. El acento va acorde a la forma en la que se acentúan las palabras en nuestra lengua, por lo que va a ser un juego de sonidos que implica sílabas tónicas o átonas, mediante el cual se le va otorgando musicalidad a los diferentes enunciados que componen un texto. Según Briz (2004):

El acento es un elemento principal de la entonación ya que las variaciones adecuadas de tono en cada sílaba, palabra o frase configuran globalmente una melodía, que hace

vivo, musical y expresivo el texto, pero también contribuye a facilitar su comprensión.
(p.192)

El mismo autor al que acabamos de hacer referencia afirma que se pueden señalar cuatro tipos de acento: palabra, grupo de intensidad, grupo fónico y relieve expresivo:

- El acento de palabra. Como bien sabemos, categorizamos las palabras en agudas, llanas y esdrújulas, sirviéndonos de tan conocida clasificación para saber qué sílaba de la palabra es la que se debe acentuar, dependiendo de las posibilidades que hay de acentuarla y del contexto en la que esta se encuentre (círculo/circulo/circuló). Según Cantero (1998, citado por Briz, 2004, p.192), “las sílabas acentuadas (/niño/) se caracterizan por un aumento de tono y de duración, alargando y articulando en tono agudo las vocales tónicas, y haciendo lo contrario en las átonas”.
- El acento de grupo de intensidad (/elniño/). Este tipo de acento se caracteriza por ser un grupo formado por una palabra tónica que va unida a una o varias palabras átonas, formando así un bloque o conjunto en el que destaca un acento dominante, en el que se deberá poner énfasis al realizar la lectura expresiva.
- El acento de grupo fónico. Este tipo de acento se realiza dentro de un conjunto de palabras que están articuladas, destacando una sílaba tónica sobre otra que también lo es, las cuales estarán entrelazadas con varias sílabas átonas (/elniñorúso/).
- El relieve expresivo. Consiste en hacer énfasis en aquellas ideas, palabras o frases que tienen mayor importancia dentro del texto, remarcando enunciados o fragmentos del texto haciendo variaciones en el volumen y el tono. Aunque se debe tener prudencia de no acentuar excesivamente a lo largo del texto, pues si se hace un énfasis continuo no hay un contraste entre los fragmentos más relevantes y los que son menos relevantes; se haría así una acentuación monótona y lineal.

Para trabajar el acento en las aulas de Educación Primaria, cabe recurrir a los tres patrones acentuales, según los cuales podemos clasificar las palabras en agudas, llanas y esdrújulas, pues lo que nos importa es el lugar que ocupa una sílaba tónica dentro de la palabra Pérez Tobarra (2005, p.4).

Pero como bien nos dice la misma autora, muchas palabras en castellano conservan la misma acentuación proveniente del latín, razón por la cual a unas palabras le ponemos tilde para acentuarlas y a otras, no (Pérez Tobarra, 2005, p.5). De este modo, llegamos a la conclusión de que es esencial que se trabajen con los alumnos las palabras desconocidas que pueda haber en un texto, pues si estos no están familiarizados con una determinada palabra no van a ser capaces de pronunciarla correctamente.

Pérez Tobarra (2005, pp.11-18) propone una serie de ejercicios encaminados a la consecución de una correcta acentuación de palabras, partiendo desde los niveles más bajos, en los que los alumnos comienzan a adentrarse en la lectura. Como bien nos dice la autora, las primeras actividades irán destinadas a enseñar a los alumnos a dividir las sílabas, primero agrupando vocales y consonantes, y después aprendiendo las reglas de diptongos, triptongos e hiatos. Posteriormente, las actividades irán encaminadas a que aprendan a clasificar las palabras según la posición de su sílaba tónica. Y en último lugar están las actividades dirigidas a que los alumnos acentúen correctamente las palabras.

2.4.2.2. Las pausas

A continuación, nos vamos a centrar en el segundo elemento de la prosodia, las pausas. Es sabido por todos que no hacemos una lectura de corrido, sino que durante la realización de la misma hacemos pausas. Estas pausas son necesarias por varias razones: una de ellas es la necesidad de tomar aire para poder llevar a cabo la lectura en voz alta, y otra, la necesidad de marcar un ritmo adecuado en el texto para dar pie a que nuestros oyentes alcancen una comprensión del mismo, pues hay momentos en los que es necesario leer detenida y pausadamente para que estos procesen el contenido.

Esta subhabilidad también debe ser trabajada con nuestros escolares, pues, como se dijo más arriba, estos tienen un concepto de fluidez lectora equivocado, y tienden a hacer una lectura demasiado rápida. Además, cuando estos leen no respetan muchos de los signos de puntuación, porque no saben entonarlos y, porque no tienen una automatización suficiente que les permitan tener una perspectiva global de la frase. De ahí que, por ejemplo, muchos de nuestros alumnos, no cierran una frase cuando ven un punto, haciendo la pausa que se

requiere, sino que comienzan la frase siguiente como si se prolongase la anterior, careciendo totalmente de sentido.

Como bien dice Briz (2004, p.193), “es preciso preparar previamente el texto marcando las pausas necesarias, ya sean explícitas o marcadas en el texto (coma, punto, punto y coma, mayúsculas después de punto, etc.); ya sean implícitas o decididas por el lector, para respirar, para dar énfasis, para realzar el sentido, para dar un tiempo de reflexión al oyente, etc.”.

La duración de las pausas en la lectura tiene un valor convencional, que es marcado por los signos de puntuación y, por otro lado, tiene un valor subjetivo, el cual es determinado dependiendo de la finalidad comunicativa del lector, del texto en sí y del contexto en que el que se lleva a cabo la lectura (Briz, 2004, p.193). Gracias a esta forma subjetiva de hacer las pausas en el texto, el lector tiene mayor flexibilidad para transmitir los sentimientos e ideas inmersas en él; de esta forma, un mismo texto puede ser leído de un modo más personal dependiendo de la persona que lo interprete.

2.4.2.3. La entonación

Este es el tercer elemento de la prosodia considerado por Briz (2004, p.193). Como bien nos dice este autor, cada persona tiene un tono medio dependiendo de su voz, y cuando esta lleva a cabo una lectura en voz alta ese tono va variando, produciendo sonidos más graves o más agudos de acuerdo con las ideas y emociones que quiere expresar; y, a esta variación tonal durante la expresión oral de un enunciado o texto es a lo que se le denomina “curva melódica de entonación”.

Según Briz (2004, p.193), lo que se viene a expresar a través de la entonación son ideas y actitudes variadas, tales como: declaración, interrogación, mandato, orden, ruego, etc., y, al mismo tiempo, damos al mensaje un sentido o tinte emocional (serenidad, enfado, alegría, ironía, etc.).

De esta forma, una misma frase, puede adquirir diferentes significados, incluso opuestos, dependiendo de la entonación con la que sea leída. Pues, por ejemplo, con la expresión “¡Muy amable!”, le podemos estar agradeciendo algo a una persona en un tono

apacible, o por el contrario, podemos estar insinuándole a alguien que es grosero si usamos un tono irónico.

Podemos considerar por tanto, que la entonación es un elemento indispensable de la lectura, tanto en una lectura expresiva, puesto que sin esta subhabilidad no podríamos comunicarnos con nuestros oyentes, como en una lectura autónoma, ya que gracias a esta podemos darle un sentido al texto y comprenderlo en su totalidad. Tan indispensable resulta que, si no hubiese entonación en una lectura y esta se llevase a cabo de forma monótona, Briz (2004) afirma que:

[...] además de poner de manifiesto una insuficiente competencia lectora, puede indicar un problema de comprensión, desinterés, falta de atención, dificultades intelectuales, problemas afectivos, etc. En muchos casos, la causa de la falta de expresividad se debe también a un tratamiento educativo insuficiente de la misma: poca dedicación de tiempo, insuficiente ejercitación, abuso de la lectura mecánica, etc. (p.193)

Como bien es sabido, la entonación es algo que nace del interior de la persona, y en el diálogo se produce de forma tan natural como la comunicación en sí. Según Cortés (2002, p.67), la entonación es sincera, dado que surge de la forma espontánea en la que hablamos, y esta no tiene que ser meditada ni pasar por ningún proceso cognitivo complejo, ya que es una vía para expresar nuestros sentimientos y actitudes. De ahí que, como dice este autor, cuando estamos escuchando a otra persona prestamos altamente atención a lo que va más allá del lenguaje, a cómo se expresa esa persona.

Pero entonces, ¿por qué resulta tan difícil para nuestros estudiantes darle una buena entonación a una lectura? Probablemente este hecho se deba a varios factores. Uno de ellos, tal y como hemos dicho más arriba, es que se debe conocer bien los signos de puntuación para descodificar el texto escrito y, por tanto, para comprender el significado del mismo. Y el otro factor es que se debe empatizar con los personajes del texto, con el autor y con la finalidad del propio texto, para así hacer llegar todo esto a los oyentes. Esta habilidad de empatizar no está totalmente desarrollada en los primeros niveles de Educación Primaria.

Aunque nuestro objetivo como educadores no es que los niños sepan ver más allá de una obra, al menos no en estos primeros niveles, porque estudiar la personalidad de los personajes que componen una obra, la vida de un autor y su contexto, sería tarea para profesionales del mundo de la interpretación, lo que sí perseguimos es que los escolares sepan interpretar las emociones e ideas que están explícitas en un texto, para que así estos alcancen una buena comprensión del mismo, sean unos lectores competentes y disfruten de realizar una lectura, ya sea en voz alta o en silencio.

Cortés (2002, p.73) cita a varios autores, los cuales proponen distintas actividades para la consecución de la entonación en los alumnos:

- Que el alumno escuche un enunciado, observe unas cuantas opciones escritas y escoja la que corresponde al enunciado que ha oído (Giovannini et al., 1996, p.87).
- Realizar una producción oral y que acompañen a esta haciendo movimientos con la mano; subiéndola o bajándola según el tono de la voz (Artuñedo & Donson, 1995, p.10).
- Escuchar un diálogo y colocar los signos de puntuación pertinentes (. o bien ¡! o bien ¿?) en una transcripción de dicho diálogo (Celce-Murcia, 1996, p.146).
- Escuchar unos enunciados y observar las transcripciones entonativas respectivas, es decir, unas líneas onduladas que simbolizan los ascensos y descensos del tono a lo largo de los enunciados (Bourdages et al., 1987, p.151).
- Éste es un juego de memoria en el que se practica la entonación propia de las enumeraciones: sube el tono al final de cada elemento de la lista y baja en el último elemento. El alumno A dice, p. ej., Héctor es un niño bueno. El alumno B repite y añade otra característica, p. ej., Héctor es un niño bueno e inteligente. El alumno C repite y añade otra; p. ej., Héctor es un niño bueno, inteligente y guapo. Y así sucesivamente (adaptado de O'Connor & Fletcher, 1989).

Estas actividades son adecuadas para trabajar con los signos de puntuación, trabajando las competencias de escritura y escucha, pero pocas de ellas ponen en el objetivo en que sean

los alumnos los que produzcan una lectura oral. Por lo tanto, sería conveniente poner en práctica actividades en las que ellos tengan que realizar una lectura para el resto de la clase, y hacer uso de los recursos tecnológicos disponibles en las actuales aulas.

2.5. Importancia de la expresión lectora.

En este último apartado vamos a comentar cuáles son las ventajas que obtenemos de realizar lecturas expresivas en las aulas de Educación Primaria, haciendo ver a la vez la importancia de las mismas.

Consideramos que uno de los beneficios que obtenemos de la puesta en práctica de la lectura expresiva es fomentar el interés de los alumnos por la lectura. Como bien sabemos, en edades tempranas los niños imitan conductas que forman parte de su día a día, por lo que no es de extrañar que si sus padres les leyeren cuentos en voz alta con frecuencia los niños también intenten imitar esa actividad, adquiriendo así un hábito lector.

Exactamente lo mismo pasaría al hacer una lectura fluida entre iguales, se crearía una atmósfera en la que primara el intercambio de historias. Como bien sabemos los seres humanos nos dejamos llevar por patrones de repetición, la moda es algo que impera en nuestra sociedad y también lo es en las aulas, por lo que, al igual existen varios juguetes favoritos que estén de moda, también pueden tener varios libros que se lleven el protagonismo en las aulas. Y para ello, nada mejor que hacer a los niños partícipes de lecturas en voz alta en la que se compartan historias, e incluso que estas susciten temas de conversación entre los niños. Aunque queda claro que para conseguirlo se debe dedicar suficiente tiempo tanto a la realización de lecturas en voz alta como a actividades orales posteriores a la lectura en la que se compartan ideas.

Otra de las ventajas que esta habilidad nos brinda, y que no debemos pasar por alto por obvia que parezca, es el desarrollo de las capacidades orales en los estudiantes. Tanto en el ámbito académico como en la vida misma es necesario que seamos capaces de comunicar nuestras ideas con los demás, y trabajando la lectura expresiva conseguiremos que nuestros alumnos sepan expresarse mejor en su día a día. Es decir, ¿cuántos alumnos no hablan con un tono demasiado bajo por su timidez?, y ¿cuántos de ellos no encuentran problemas para

pronunciar determinadas palabras o fonemas concretos? Pues gracias a al entrenamiento en dicha habilidad conseguiremos que estos tengan una mejor dicción, utilicen un tono adecuado para comunicarse, sepan organizar mejor sus ideas, etc.

Respecto al ámbito social, los alumnos adquirirán mayor destreza para comunicarse con los demás, pues al estar más acostumbrados a hablar en clase tendrán más facilidad para entablar conversación. Sobre todo es altamente beneficioso para aquellos alumnos que siempre están callados en clase porque son vergonzosos, pues con la lectura dramatizada estos podrán desinhibirse del temor a hablar.

Del mismo modo, los alumnos aprenderán a gestionar mejor el resto sus emociones, pues, por ejemplo, en esos momentos de cólera en los que el alumno está gritando empedernidamente, este tendrá más conciencia de cómo está usando su voz, lo cual conlleva a un mayor autocontrol por su parte. Además, al interpretar diferentes personajes de una obra literaria estos aprenderán a empatizar con los demás, pues deben ponerse en la situación de ese determinado personaje.

Y el último de los beneficios que vamos a mencionar de la lectura expresiva es la comprensión lectora, a la cual ya hemos hecho alusión en numerosas ocasiones. Gracias a la musicalidad de la lectura expresiva, los oyentes son capaces de comprender la lectura que alguien está realizando, y de igual modo, gracias a ella también podemos comprender lo que nuestro mediador fónico está leyendo en nuestra mente. Por lo tanto, cabe hacer hincapié en la necesidad de entrenar a nuestros alumnos para que adquieran esta habilidad oral, debido a que sin lectura expresiva, ya sea esta silenciosa u oral, no hay comprensión, y sin comprensión no se lleva a cabo una lectura, sino una mera recitación en voz alta de un texto (Galera, 1998, p.117).

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA TRABAJAR LA EXPRESIÓN LECTORA

3.1. Justificación

Como bien hemos señalado en el marco teórico, la lectura es considerada una actividad autónoma, la cual se cree que se va desarrollando en función de la capacidad y el interés del estudiante. Además, también puntualizamos que las competencias orales no son tenidas en cuenta al programar actividades para enseñar la competencia lectora, pues se piensa que no hace falta centrarnos en diseñar actividades para desarrollar dicha competencia, debido a que los alumnos desarrollarán las competencias orales de forma autónoma y casi inconsciente al estar continuamente comunicándose.

Todas estas erróneas concepciones que muchos profesionales de la enseñanza siguen teniendo hoy día podemos corroborarlas con las prácticas de lectura que se llevan a cabo en muchas de las aulas de nuestros centros escolares, pues las actividades de lectura están enfocadas en la descodificación de palabras y frases de un texto. Sin ir más allá, en las prácticas docentes que realicé en tercer curso del Grado en Educación Primaria, pude observar como en la “hora de lectura” los alumnos acostumbraban a realizar una dinámica muy marcada. A estos se les mandaba a abrir una página determinada de un cuento y su función era la de leer hasta el primer punto que encontrasen. Cuando llegaban a dicho signo de puntuación, el maestro pedía a otro alumno que continuase la lectura, y así sucesivamente hasta que todos los alumnos del aula hubiesen hecho una breve intervención. Con esta rutina, para nada divertida, en muchas aulas españolas se pretende que los alumnos adquieran un hábito lector o se interesen por el texto que están “leyendo”; y así, no es de extrañar que la lectura sea tan precaria en la mayoría de los estudiantes. De hecho, también se puntualizó en nuestro marco teórico el gran porcentaje de alumnos que abandonaban o fracasaban en su escolarización, y los malos resultados que obtuvimos en pruebas de competencia lectora según los informes de PISA en 2012. Por ello, cabe decir que todos estos poco deseables datos son un reflejo directo de la actividad que se lleva a cabo en la práctica, siendo necesario

un cambio importante en la metodología actual a través de la que se desarrolla la competencia lectora.

En concordancia con la anterior práctica, nos percatamos de que la entonación que los alumnos le dan a un determinado texto no es la más adecuada. Estos suelen hacer una lectura monótona y apática, mediante la cual no se muestra entusiasmo ni interés en la interacción con un texto. Los chicos silabea, no respetan muchos de los signos de puntuación y, sobre todo, siempre utilizan el mismo tono a lo largo de toda la lectura. De ahí el interés de trabajar en este proyecto la lectura expresiva, con la finalidad de cambiar la dinámica de aula que estos acostumbran a hacer, y comprobar si mediante el entrenamiento de la misma podemos mejorar la competencia lectora en nuestros estudiantes. Además de mejorar dicha competencia, sabemos que la lectura expresiva nos proporciona múltiples beneficios, a los cuales hicimos referencia en el marco teórico, como bien pueden ser desarrollar el interés del alumno por la actividad lectora y mejorar sus competencias orales. Cabe destacar que al apuntar a una mejora de la competencia lectora, lo hacemos refiriéndonos a todos los aspectos de la misma, haciendo hincapié en algo tan necesario e indispensable como es que el alumno llegue a comprender las ideas inmersas en un texto, pues, como bien sabemos, sin comprensión lectora no hay lectura.

Con el fin de que nuestros alumnos consigan esta mejora en la competencia lectora, vamos a trabajar los diferentes componentes de la lectura expresiva, prosodia y automatización, a la vez que llevaremos a cabo actividades para mejorar las destrezas que esos dos componentes principales abarcan (velocidad lectora, acento, pausas y entonación). También cabe tener en cuenta que nos debemos centrar durante esta práctica en expresar las emociones que transmite un texto, puesto que queremos que sea una actividad amena y divertida en la que tanto lectores como oyentes estén implicados. Un buen aliado para ello será el cuento, pues lo hemos elegido porque es el género más cercano para los alumnos y mediante él podemos amoldar mejor las diferentes actividades, pero cabe destacar que podemos llevar a cabo una lectura expresiva de cualquier género literario.

Por último, vamos a aclarar que con esta práctica no podemos pretender que los niños se conviertan en lectores expertos, tal cual lo hacen los profesionales de la voz, sino que lo que queremos es que haya una mejoría en el desempeño del alumno además de que estos se diviertan realizando las actividades que detallaremos a continuación. Los diferentes aspectos

de la expresión lectora que brevemente vamos a tratar en esta propuesta deberían ser trabajados por los escolares a lo largo de un curso, por lo que es obvio que no va a haber una mejoría abismal en los mismos. En definitiva, lo que queremos demostrar con dicha propuesta es que hay una forma alternativa de realizar la lectura, a través de la cual los alumnos están motivados y alcanzan un aprendizaje significativo.

3.2. Objetivos

- Mejorar la competencia lectora a través de la lectura expresiva, trabajando las diferentes destrezas que esta abarca.
- Fomentar en el alumnado el interés por la lectura a través de la lectura expresiva, interpretando las ideas y emociones inmersas en el texto de forma lúdica.
- Demostrar que hay una forma distinta de llevar a cabo las actividades lectoras; dejando de lado la tradicional y monótona rutina de leer en voz alta a la que son sometidos los escolares.

3.3. Metodología

Vamos a llevar a cabo una propuesta didáctica que consta de cinco sesiones dirigidas a 3^{er} ciclo de Educación Primaria. Concretando más, pondremos en práctica esta propuesta con alumnos de 5º curso. El motivo de ello es que los cuentos animados que hemos elegido para la actividad principal implica un diálogo más fluido, en el que los alumnos tengan que tener cierta automatización afianzada. Aunque cabe destacar que si escogiésemos otro material en el que el diálogo fuese más lento la actividad sería igualmente válida para los primeros ciclos de Educación Primaria.

En primer lugar, vamos a llevar a cabo una actividad de preevaluación para saber en qué nivel se encuentran los alumnos con los que vamos a trabajar. Para ello, vamos a realizar una actividad de expresión lectora, en la que los niños se organizarán por grupos, cada uno de

los cuales va a leer el cuento de *El sastrecillo valiente*. Esta actividad será evaluada de la misma forma en la que evaluaremos la actividad principal (última), la cual también consiste en realizar una lectura expresiva. El objetivo de llevar a cabo estas dos actividades será evaluar el progreso del alumnado, comparando el nivel que estos tenían antes y después de la intervención. Para poder contrastar esos datos haremos uso de una rúbrica, la cual está compuesta por diferentes ítems mediante los que evaluaremos la expresión lectora.

Las siguientes actividades consistirán en hacer una preparación o entrenamiento de cara a la actividad principal, la cual se realizará en último lugar. En dichas actividades se trabajarán las destrezas relacionadas con la automatización y la prosodia, que son los dos componentes fundamentales de la fluidez lectora.

En lo que respecta al acento, no vamos a focalizarnos en él en ninguna de las actividades propuestas, porque como vamos a trabajar con alumnos de Tercer Ciclo de Educación Primaria, estos ya deben tener afianzada la habilidad de acentuar palabras, puesto que la clasificación general de las palabras según su acento (agudas, llanas y esdrújulas) es algo que llevan trabajando desde los primeros años de escolaridad.

Siguiendo el consejo de Briz (2004, p.193), al cual citamos en nuestro marco teórico, vamos a dedicar varias actividades a trabajar las pausas. Según este es conveniente trabajar con los escolares los signos de puntuación para que aprendan a hacer las pausas pertinentes durante la lectura. De este modo, aunque en primera instancia estemos trabajando la competencia escrita, en realidad estamos haciendo uso de ella para posteriormente trabajar la competencia oral. Posteriormente, les daremos a los alumnos un ejemplo de lectura expresiva, el cual puede ser llevado a cabo por el mismo profesor, para que puedan utilizarlo como modelo, y a través de la escucha aprendan a hacer las pausas que corresponden a la hora de leer.

La destreza en la que están enfocadas la mayor parte de nuestras actividades previas es en la entonación, para las cuales nos hemos inspirado en una “propuesta de actividades para trabajar la lectura expresiva” emitida por el I.E.S. Sierra Sur. En relación con ella, vamos a poner en práctica actividades en las que se trabaja la dicción, el tono de voz, y la expresividad de emociones. A esta destreza le hemos dado más relevancia porque es la que menos se ha trabajado en el colegio, debido a que la competencia oral está muy olvidada en las aulas. Con

varias de estas actividades que están dedicadas a la dicción estamos trabajando al mismo tiempo la automatización de palabras, por lo que esta última no será tratada de forma específica en nuestra propuesta. Cabe destacar que, pese a que la automatización es uno de los dos grandes componentes de la lectura fluida, no nos vamos a centrar en ella por motivos prácticos, pues se necesitarían varias sesiones para trabajarla específicamente.

Por último, llevaremos a cabo la actividad principal, la cual consiste en hacer una lectura expresiva en la que los niños les pondrán voz a diferentes personajes de varios cuentos animados. Y como hemos apuntado más arriba, hemos elegido el cuento como género literario porque es el más común para los alumnos de Educación Primaria, lo cual nos facilitará la puesta en práctica de las actividades, pero se puede realizar una lectura de una poesía, novela, teatro, etc. Los cuentos animados no han sido elegidos al azar, sino que han sido escogidos por su función educativa. Los cuentos tradicionales de los hermanos Grimm, Charles Perrault, Hans Christian Andersen, etc., están llenos de estereotipos sexistas que hoy día estamos intentando erradicar en la sociedad, por ello, es conveniente que analicemos detenidamente el material con el que vamos a trabajar, pues indirectamente podemos estar transmitiéndole a nuestros alumnos unos patrones sexistas que desde hace tiempo viene marcando la sociedad. Este es el motivo por el que hemos escogido los cuentos animados *Fixed fairy tales* de HISHE KIDS (10-02-15, 15-04-15, 09-06-15, 14-10-15), una saga de cuentos tradicionales “reajustados”, que muestran una nueva versión de los clásicos. Por tanto, a la vez que les estamos ofreciendo a los alumnos algo que creían conocido, también les estamos mostrando nuevos valores de igualdad que forman parte de la sociedad actual.

3.4. Temporalización

JUNIO 2016						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
6	7	8 SESIÓN 1	9	10 SESIÓN 2	11	12
13	14 SESIÓN 3, 4 Y 5					

3.5. Actividades

ACTIVIDAD 1	
Nombre: “Evaluación previa”	Temporalización: 1º sesión. 50 minutos
Curso al que va dirigida: 3 ^{er} Ciclo de Ed. Primaria	Carácter: grupal
<p>Desarrollo:</p> <p>En esta actividad vamos llevar a cabo una lectura expresiva del cuento <i>El sastrecillo valiente</i>. Para ello, organizaremos a los alumnos por grupos, y les entregaremos un diálogo en el que intervienen los diferentes personajes de la historia. Después, les pediremos que se repartan los distintos papeles dichos personajes y el de narrador.</p> <p>Mientras ellos se organizan el profesor tendrá preparada la pizarra para que, una vez comience el cuento, se proyecten las imágenes de distintos escenarios en los que se desarrolla la obra.</p> <p>Cuando los alumnos se hayan organizado, les iremos pidiendo a los diferentes grupos que salgan a hacer una lectura expresiva de la obra.</p>	<p>Papel del profesor: El profesor repartirá los diálogos y explicará a los alumnos en qué consiste la actividad. Posteriormente irá cediendo el turno a los diferentes grupos para que salgan a la pizarra a hacer la lectura expresiva</p>
	<p>Papel del alumno: Los alumnos tendrán libertad para organizarse en grupos de 7. Posteriormente, deberán repartirse los diferentes roles. Una vez estén preparados, cada grupo va saliendo a la pizarra para llevar a cabo la actividad.</p>
<p>Materiales y recursos: Diálogo del cuento, e imágenes acorde a los distintos escenarios en los que este se desarrolla (Anexo I).</p>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluar el nivel inicial del que parten los alumnos en lo que respecta a lectura expresiva.

ACTIVIDAD 2

Nombre: “Carta de María”	Temporalización: 2º sesión. 50 minutos.
Curso al que va dirigida: 3 ^{er} Ciclo de Ed. Primaria	Carácter: grupal
<p>Desarrollo:</p> <p>En primer lugar, haremos un repaso de los principales signos de puntuación que los alumnos llevan estudiando desde los primeros cursos. Para ello, visualizaremos un vídeo en el que nos explican la función de cada signo; si es pertinente, iremos haciendo pausas para dar ejemplos con los que el alumnado siga mejor la explicación.</p> <p>Una vez hayamos hecho un repaso de los signos de puntuación, expondremos en la pizarra digital un documento Power Point que incluya un texto sin signos de puntuación. Mientras los alumnos visualizan el texto les preguntaremos si encuentran algo “extraño”, y cuando nos digan que faltan los signos procederemos a leer el texto para colocarlos donde correspondan. Iremos pidiendo a diferentes voluntarios que lean.</p> <p>En el caso de que aún nos sobre tiempo en esta sesión, visualizaremos la misma web en la que hemos visto el vídeo, en la cual encontramos algunas frases sin signos de puntuación para poner a prueba a los alumnos. Nombraré a varios voluntarios para que me digan qué signo de puntuación poner.</p>	<p>Papel del profesor: En primer lugar dará la explicación pertinente de los signos de puntuación, haciendo uso del vídeo. Una vez explicado esto, deberá guiar la sesión haciendo que todos los alumnos participen de forma organizada. Para marcar los puntos y las comas de forma oral, este hará uso de palmadas o golpes con los que remarcar las pausas.</p> <p>Papel del alumno: El alumno deberá ser partícipe de forma activa en la actividad que se lleva a cabo. Este irá siguiendo la lectura del texto visualizado e interviniendo cada vez que tenga que hacer referencia a algún signo de puntuación. Para llevar a cabo esta tarea el alumno deberá respetar el turno de palabra de los compañeros, interviniendo cuando se le ceda el turno.</p>
<p>Materiales y recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Web del vídeo y frases sin signos de puntuación. http://www.aulafacil.com/cursos/17971/primaria/lenguaje-primaria/lengua-quinto-primaria-10-anos/signos-de-puntuacion - Power Point. Carta de María (Anexo II). 	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar con los signos de puntuación en la lectura. - Aprender a hacer pausas en la lectura oral.

ACTIVIDAD 3

Nombre: “Se nos traba la lengua”	Temporalización: 3° sesión. 40 minutos
Curso al que va dirigida: 3 ^{er} Ciclo de Ed. Primaria	Carácter: individual-grupal
Desarrollo: <p>En esta sesión, le repartiremos a cada alumno un trabalenguas (Anexo III). Los alumnos irán saliendo a la pizarra uno a uno para decir su trabalenguas. Estos harán una primera recitación de su trabalenguas. Posteriormente, les pediremos que se pongan un lápiz entre los dientes, y reciten el trabalenguas de principio a fin mordiendo el lápiz. Por último, volverán recitarlo de forma normal igual que la primera vez, y les preguntaremos si han notado alguna mejoría.</p>	Papel del profesor: El profesor irá sacando a la pizarra a los alumnos, y dándole las pautas para que estos realicen la actividad. Por otro lado, deberá asegurarse que la actividad se lleva a cabo con respeto, sin que haya ningún tipo de mofa o burla en el caso de que alguno de los alumnos tenga problema con la pronunciación del trabalenguas. Papel del alumno: El alumno deberá haber traído preparado de casa el trabalenguas, pues lo idóneo sería que además de buscarlo también lo hubiese ensayado. Este deberá ser respetado y respetar a sus compañeros mientras se realiza la actividad, haciendo que la actividad sea objeto de diversión habiendo un buen clima en el aula.
Materiales y recursos: Trabalenguas que los alumnos habrán buscado previamente en casa.	Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la dicción.

ACTIVIDAD 4

Nombre: “¿Qué dices Pepi?”	Temporalización: 3º sesión. 15 minutos
Curso al que va dirigida: 3º Ciclo de Ed. Primaria	Carácter: grupal
Desarrollo: Para esta actividad vamos a dividir a los alumnos en dos grupos. Al final de la clase formaremos dos filas; los alumnos deberán estar suficientemente separados unos de otros, ocupando todo el espacio posible. Una vez formadas las dos filas, les pediremos a todos, menos al primero de cada fila, que se coloquen un lápiz entre los dientes. Posteriormente, el maestro le dirá una frase a cada miembro de la última fila, y este deberá decírsela al compañero que tiene delante con el lápiz entre los dientes. Cuando la frase llegue al primer miembro de la fila, el maestro le pedirá que la pronuncie, sin lápiz entre los dientes. Si este alumno acierta la frase se le otorgará un punto a su equipo. El primer alumno en conseguir 5 puntos será el ganador.	Papel del profesor: El profesor se encargará de organizar a los alumnos y darles las instrucciones necesarias. Una vez dispuestos en filas, este se encargará de emitir la frase con la que se lleva a cabo la actividad. A su vez, este hará el papel de “jurado” pues le otorgará la puntuación a un equipo u otro. Papel del alumno: El alumno deberá seguir las pautas indicadas por el profesor. Además, este deberá manejar actitudes como: saber perder y ganar, respetar a los compañeros durante la puesta en práctica de la actividad, y afrontarla con buena actitud.
Materiales y recursos: Lápiz y frases dictadas por el docente: - ¡Menuda chorrada la actividad que acaban de hacer los alumnos de 5º en el Parque de la Concordia! - Me ha dicho mi prima que el hijo de su vecina ha tenido hoy su primer día de colegio y no paraba de llorar. - Pablito clavó un clavito en la calva de un calvito. - Curro corre por el cerro tras el carro. - ¿Cómo quieres que te quiera si el que quiero que me quiera no me quiere como quiero que me quiera?	Objetivo: - Mejorar la dicción.

ACTIVIDAD 5

Nombre: “Cambiamos el volumen”	Temporalización: 4° sesión. 20 minutos
Curso al que va dirigida: 3 ^{er} Ciclo de Ed. Primaria	Carácter: grupal
<p>Desarrollo:</p> <p>Para esta actividad, vamos a proyectar una serie de palabras en la pizarra digital: “gritar, vozarrón, a media voz, vocear, estallido, piano, susurro, en voz baja, voz apagada, pianísimo, a grito pelado, al oído, vocecita, fuerte, murmullo, explosión, debilitarse, fortísimo”. Todos al unísono vamos a leer dichas palabras con el volumen de voz acorde al significado de cada una de ellas. Tras leerlas al unísono, pediremos voluntarios y señalaremos alguna de las palabras para que las diga. Posteriormente, el maestro dará una lista con frases cortas relacionadas con las palabras anteriores, y cada alumno leerá una frase dándole a la palabra clave el volumen correspondiente.</p>	<p>Papel del profesor: El profesor expondrá en la pizarra digital la lista de palabras, y le indicará al alumnado el objetivo de la actividad. Este deberá controlar la clase puesto que es una actividad algo ruidosa y puede generar cierta desorganización entre el alumnado.</p> <p>Papel del alumno: Los alumnados seguirán las pautas marcadas por el profesor, participando activamente en el desarrollo de la actividad.</p>
<p>Materiales y recursos: Presentación Power Point (Anexo IV).</p>	<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar con el volumen y la entonación.

ACTIVIDAD 6

Nombre: “Imagina que eres”	Temporalización: 4º sesión. 20 minutos
Curso al que va dirigida: 3 ^{er} Ciclo de Ed. Primaria	Carácter: grupal
Desarrollo: Para esta actividad se escribirán unas cuantas frases en la pizarra y los alumnos las leerán en voz alta con distintos tonos, siguiendo pautas como: “con tristeza, con alegría, como si no tuviéramos dientes, preguntando, ordenando, como un militar, como un cantante de salsa, como un político, como un niño pequeño, tartamudeando...”	Papel del profesor: El profesor proyectará en la pizarra digital el documento con las distintas frases. Este deberá mantener el control de la clase, e involucrar a los alumnos en el desarrollo de la actividad, haciendo de ella una práctica divertida en la que los alumnos quieran participar.
	Papel del alumno: Los alumnos se mostrarán participes de la actividad, y seguirán las pautas seguidas por el docente.
Materiales y recursos: Presentación Power Point (Anexo V).	Objetivo: - Trabajar la entonación.

ACTIVIDAD 7

Nombre: “Bla, bla bla. Bla, bla, bla”	Temporalización: 4º sesión. 10 minutos
Curso al que va dirigida: 3 ^{er} Ciclo de Ed. Primaria	Carácter: grupal
Desarrollo: En esta actividad les pediremos a los alumnos que nos digan una palabra cualquiera. Una vez nos la digan, les pondremos en un contexto determinado. Por ejemplo: estás en tu casa y estás discutiendo con tu hermano/a porque quiere ver un canal de televisión y tú quieres ver otro. Cuando el alumno se haya puesto en esa situación, le pediremos que nos diga lo que le diría a su hermano o hermana, pero solo pudiendo pronunciar la palabra que escogió antes. Por ejemplo: Pelota, pelota, pelota (con tono muy enfadado).	Papel del profesor: El profesor explicará la dinámica de la actividad al alumnado, y atenderá a la organización de la actividad. Papel del alumno: Los alumnos se mostrarán participes de la actividad, y seguirán las pautas seguidas por el docente. También, deberán respetar el turno de palabra de los compañeros.
Materiales y recursos: Ningún material.	Objetivo: - Trabajar la entonación.

ACTIVIDAD 8 (PRINCIPAL)

Nombre: “Pongamos nuestra voz”	Temporalización: 5º sesión. 50 minutos
Curso al que va dirigida: 3º Ciclo de Ed. Primaria	Carácter: grupal (grupos de 5 o 6 alumnos)
Desarrollo: <p>Para esta actividad los alumnos se organizarán en grupos de 5 o 6 (según los personajes que haya en cada cuento). En una sesión previa, asignaremos un vídeo-cuento diferente a cada grupo de alumnos. Posteriormente, les repartiremos un guion del cuento correspondiente con todas las intervenciones, tanto de los personajes como del narrador. Dentro de cada grupo los alumnos se pondrán de acuerdo para repartirse los roles. En la misma hoja del guion, añadiremos en el enlace del vídeo animado en el que se visualiza el cuento de dicho grupo.</p> <p>Les pediremos a los alumnos que vean el vídeo en casa, y sobre todo se centren en la entonación que tiene su personaje.</p> <p>En esta sesión, que es en la que llevaremos a cabo la actividad, proyectaremos cada vídeo-cuento sin las voces de los personajes. Y cada grupo de alumnos saldrá a la pizarra con su guion para doblar las voces de los personajes.</p>	Papel del profesor: En una sesión previa a la que utilizaremos para llevar a cabo la actividad, el maestro dará a los alumnos el guion del vídeo-cuento por escrito. Adjunto a dicho guion hay un enlace para que los alumnos vean el vídeo en casa. Tras haber repartido el guion, el profesor pedirá que los componentes de cada grupo se pongan de acuerdo en repartirse los personajes que intervienen. En la sesión en la que se llevará a cabo la actividad, el maestro se encargará de mantener el orden. Éste irá llamando a los diferentes grupos e irá proyectando los vídeos sin las voces habladas de los personajes. Papel del alumno: Los alumnos se pondrán de acuerdo en la repartición de roles. Una vez acordado esto, visualizarán en casa el vídeo, leerán el guion que se les repartió, y pondrán especial atención a la entonación cada vez que intervenga su personaje. En esta sesión, los alumnos saldrán por grupos a la pizarra y doblarán a los personajes mientras se proyecta el vídeo correspondiente sin las voces.
Materiales y recursos: Guion con el texto de cada cuento (Anexo VI) y enlaces de los vídeos. https://www.youtube.com/watch?v=Q11z6W5mJ7c https://www.youtube.com/watch?v=yzPvZLaXbRs https://www.youtube.com/watch?v=BzztQBdqT3s https://www.youtube.com/watch?v=TnJNGVaVKbg	Objetivos: - Interpretar las ideas y emociones inmersas en el texto a través de la lectura expresiva.

3.6. Evaluación

Para evaluar la evolución que ha tenido el alumnado vamos a servirnos de dos actividades, una de ella inicial, para ver de qué nivel partimos, y la otra final (actividad principal). Al llevar a cabo dichas actividades, evaluaremos a cada alumno de nuestra muestra a través de una rúbrica idéntica para cada actividad.

En la rúbrica aparece reflejada nuestra muestra de diez alumnos y los diferentes criterios que vamos a tener en cuenta durante la puesta en práctica. Cada uno de estos criterios puede ser puntuado desde 1 a 4 puntos, siendo 1 la puntuación más baja y 4 la más alta.

Una vez hayamos rellenadas la tabla de la actividad previa y la de la actividad final para cada alumno podemos proceder a contrastar los datos que hemos obtenido, lo cual demostrará si mediante nuestra propuesta hemos sido capaces de mejorar la competencia lectora de nuestros alumnos, o no, a través de la expresión lectora.

CRITERIOS/ALUMNO	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Ritmo de lectura										
Volumen/tono de voz										
Pausas										
Acentuación de palabras										
Dicción										
Entonación/expresividad										

La siguiente tabla recoge todos los ítems que vamos a tener en cuenta para evaluar a nuestro alumnado, a la vez que las pautas que vamos a seguir en cada ítem para otorgarle al alumno una determinada puntuación, pues teniendo marcada dichas pautas para puntuar cada criterio vamos a puntuarlos con mayor objetividad.

CRITERIOS/ PUNTUACIÓN	Mal (1)	Regular (2)	Bien (3)	Muy bien (4)
Ritmo de lectura	El alumno no lleva un buen ritmo. Se para/va muy rápido durante toda la lectura.	Hay momentos en los que el alumno lleva un ritmo de lectura más o menos adecuado, pero se para/ va muy deprisa en numerosas ocasiones.	En general el alumno lleva un buen ritmo de la lectura. Solo se ha adelantado/atrasado en algún momento puntual.	El alumno lleva un buen ritmo durante toda la lectura.
Volumen/ tono de voz	Lleva un tono demasiado bajo/alto durante toda la lectura.	Algunas veces ha llevado un tono acorde a la lectura, pero la mayoría del tiempo ha sido demasiado alto/bajo.	El niño proyecta la voz en un volumen adecuado, pero algunas veces ha bajado/subido el tono cuando no correspondía.	El niño proyecta la voz en un volumen adecuado durante toda la lectura.
Pausas	El alumno no hace ninguna pausa acorde a los signos de puntuación.	La mayoría de las veces el niño no ha hecho las pausas pertinentes en la lectura, solo algunas de ellas.	En general, el niño respeta las pausas que aparecen en la lectura, excepto en un par de ocasiones.	El niño respeta las pausas que corresponden cuando encuentra un signo de puntuación.
Acentuación de palabras	Hay demasiadas palabras que el niño no acentúa de forma correcta.	Hay palabras que el alumno acentúa de forma correcta, y otras de forma errónea.	El niño acentúa de forma adecuada todas las palabras del texto, exceptuando algunas de ellas.	El niño acentúa de forma adecuada todas las palabras del texto.
Dicción	Tiene problemas de pronunciación con multitud de fonemas.	Hay palabras que este pronuncia bien, pero tiene problemas con determinados fonemas.	En general, el niño muestra una buena dicción durante la lectura. Exceptuando algunas palabras.	El niño muestra una buena dicción durante la lectura.
Entonación/ expresividad	El niño ha hecho una lectura apática de principio a fin, sin expresar ningún sentimiento.	La mitad del tiempo el niño hace una lectura apática, transmitiendo solo emoción en momentos puntuales (ej. al encontrar exclamación).	El niño entona adecuadamente la lectura, a excepción de algún momento en el que no ha hecho énfasis para expresar alguna emoción.	El niño entona adecuadamente toda la lectura, haciendo énfasis en los momentos donde se expresan sentimientos.

3.7. Resultados de la intervención

Tras llevar a cabo la primera actividad reafirmamos las alusiones que habíamos hecho acerca de una precaria lectura expresiva por parte de los escolares. Dicha actividad consistía en hacer una lectura expresiva del *Sastrecillo valiente* (Actividad 1), por lo que, a continuación, detallaremos de qué forma han estado presente los componentes (automatización y prosodia) y destrezas (ritmo de lectura, tono de voz, pausas, acentuación, dicción y entonación) de la expresión lectora en dicha práctica.

Antes de nada cabe destacar que, tal y como suponíamos, la entonación de palabras es algo que los alumnos ya tienen asimilado. Durante la lectura, todos los alumnos han acentuado las palabras adecuadamente, y sobreentendemos que esto es gracias a la buena automatización que estos han adquirido curso tras curso al leer las mismas palabras. El único error de acentuación que se produjo durante la actividad fue a causa de una errata en el texto.

En cuanto al ritmo de lectura, la mayoría de alumnos de la muestra llevan un ritmo adecuado durante la lectura. Suponemos que esta destreza está relacionada con la anterior, y debido a la automatización que tienen los alumnos en este curso, 5º Primaria, pueden abarcar visualmente un mayor número de palabras o sílabas, por lo que el ritmo es adecuado. Claro está que todos los alumnos no tienen el mismo nivel de competencia lectora, por eso unos alumnos van a un ritmo algo más lento; aunque, en parte, también se debe al estilo personal que tiene cada uno al leer.

Otra destreza a considerar son las pausas. Buena parte de los alumnos de nuestra muestra suelen hacerlas adecuadamente. Aunque varios de ellos suelen hacer pausas de forma demasiado continua, es decir, que se paran en numerosas ocasiones. Seguramente esto se deba a que necesitan parar para descodificar la palabra que viene a continuación y poder pronunciarla adecuadamente.

Respecto al volumen o tono de voz, este depende en gran parte de la seguridad del alumno que está leyendo. Los alumnos más tímidos o que no tienen un buen autoconcepto de su competencia lectora suelen llevar un tono bajo. Parece que tengan la idea o creencia de que cuanto más bajo lean, menos se les oirá y, por tanto, menos fallos exponen antes sus

compañeros. Este es un claro ejemplo de lo importante que es trabajar con las actividades orales en Educación Primaria, ya que, como comentamos en el marco teórico, a diferencia de lo que se cree, las competencias orales no son desarrolladas por los alumnos de forma autónoma. En nuestra muestra hay un mayor número de alumnos que llevan un volumen más o menos adecuado; sin embargo, la mayoría no sabe proyectar la voz, es decir, hablar sin tener que forzar demasiado la garganta.

Acerca de la dicción, el principal problema que encontramos entre el alumnado es que no saben separar el acento andaluz de la comunicación verbal de un castellano neutro durante la lectura. No pretendemos ni mucho menos que estos dejen de lado el acento característico de su tierra, ni debemos confundir el acento con la dicción. Pero consideramos que durante la lectura se debería de poner en marcha el español oficialmente hablado en la península para darse a entender mejor a los demás y para que todos tratemos con los mismos fonemas. Algunos de estos alumnos llevan a cabo la lectura en un castellano neutro, pero otros muchos siguen el dialecto andaluz; por lo que el principal problema es que cada cual, en determinados casos, puede utilizar un fonema u otro (ej. sesear o cecear), y esto es inconveniente a la hora de seguir las mismas pautas de dicción al trabajar en grupo.

Como última destreza a tratar, y sobre la que más peso recae, tenemos la entonación. De todas las destrezas que hemos tratado esta es la más precaria. La mayoría de los alumnos siguen una entonación muy lineal, en la que no expresa emociones “creíbles”, acordes a lo que van leyendo. Más que una lectura, estos hacen una oralización plana de un texto, debido a que la mayoría de ellos rara vez realizan algún gesto expresivo. Las únicas veces que lo hacen es cuando se encuentran con una exclamación; aun así, muchos de ellos solo cambian la curva melódica de la frase, sin mostrar una comprensión de lo que se intenta transmitir. Para propiciar esta destreza en los alumnos, proyectamos varias imágenes en la pizarra digital, cada una de ellas contenía un paisaje de fondo acorde al momento en el que transcurría la historia. Esto no influyó en los alumnos que realizaba la lectura, pues al estar mirando el texto suponemos que leyeron como siempre lo hacen; aunque sí tuvo repercusión sobre los oyentes porque nos percatamos de que a la vez que escuchaban a sus compañeros estaban atentos al cambio de escenario (cambio de una imagen a otra).

A continuación, dejamos la tabla de evaluación con los resultados de los diferentes alumnos de la muestra al realizar esta primera actividad.

CRITERIOS/ALUMNO	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Ritmo de lectura	4	4	4	4	4	3	4	4	3	2
Volumen/tono de voz	4	4	3	4	2	3	4	4	3	2
Pausas	4	4	4	3	2	3	3	3	2	3
Acentuación de palabras	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Dicción	4	4	3	3	4	2	3	3	2	3
Entonación/expresividad	4	4	2	3	2	1	3	3	1	1

La actividad de los signos de puntuación la tuvimos que hacer en la pizarra de clase debido a que la pizarra digital no funcionaba. A causa de ello, perdimos más tiempo de clase, y tuvimos que dejar de lado la puntuación de las oraciones sueltas. Durante esta sesión lo que hicimos fue hacer un repaso en grupo del uso de los signos de puntuación, y posteriormente puntuar la “Carta de María” (Actividad 2), escribiendo el mismo texto que incluía nuestro Power Point en la pizarra de clase. Los alumnos tenían confusión acerca de dónde colocar los dos puntos, comas, comillas, etc., por lo que procurábamos que un compañero más aventajado explicase la correcta puntuación a los demás.

Cuando trabajamos la dicción (Actividades 3 y 4) prestamos especial atención a que todos los compañeros se respetasen entre sí; sobre todo cuando cada uno de ellos salía a la pizarra para decir su trabalenguas. Afortunadamente no se escuchó ningún comentario ofensivo, por lo que se pudo realizar de buena forma la actividad. El inconveniente lo tuvimos en la última de estas dos actividades, la cual consistía en hacer dos filas y pasar un mensaje de unos a otros, debido a que se armó mucho revuelo entre los alumnos que aprovechaban el “tiempo muerto” para hablar entre ellos.

La sesión de volumen y entonación (Actividades 5 y 6) tuvo mucho éxito. Dichas actividades fueron muy divertidas para los alumnos, y a ellos les encantaba desinhibirse. Estas fueron realmente significativas para trabajar la entonación y expresión; además las diferentes oraciones que incluían ambas presentaciones Power Point fueron muy acertadas porque ponían a los alumnos rápidamente en contexto, captando estos la emoción con la que

debía ser transmitida cada frase. Si se trabajasen de forma más continuada en el aula seguramente se obtendrían mejores resultados en lo que concierne a lectura expresiva.

Y por último, fue puesta en práctica la actividad final (Actividad 8). Para la realización de la misma, teníamos pensado dejar un día entre sesión y sesión con el fin de que los alumnos pudiesen ver el vídeo en casa y así fuese posible el coordinar sus voces con la proyección del vídeo, pero desafortunadamente tuvimos que llevarla a cabo en el mismo día que las anteriores sesiones por diversos motivos. Por un lado, el hacerlo así tiene sus ventajas porque cuando evaluamos a los alumnos en la primera actividad estos no se habían preparado nada, por lo que, de esta forma el contraste de los resultados es más equitativo, ya que en ningún caso ha habido ventaja. Aunque por otro lado, la complejidad de esta última tarea era mayor al tener que coordinar las voces de los estudiantes con el vídeo. Para que los alumnos pudiesen seguir el ritmo, iba parando el vídeo cuando era necesario hasta que estos alcanzasen el momento adecuado y, también, les puse las voces de fondo del vídeo original en inglés.

A continuación, se reflejan los resultados que obtuvimos al llevar a cabo esta última tarea. Tal y como esperábamos los resultados no difieren mucho de los de la primera actividad, pero como dijimos, no es eso lo que perseguíamos con esta propuesta.

CRITERIOS/ALUMNO	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Ritmo de lectura	4	4	4	4	4	3	4	4	3	2
Volumen/tono de voz	4	4	3	4	2	3	4	4	3	2
Pausas	4	4	4	3	2	3	3	3	2	3
Acentuación de palabras	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Dicción	4	4	3	3	4	2	3	3	2	3
Entonación/expresividad	4	4	2	3	2	1	3	3	1	1

Si analizamos el transcurso de las actividades, podemos observar que se obtienen diversos beneficios con la puesta en práctica de las mismas.

Los alumnos han trabajado su competencia oral. Ninguno de ellos ha quedado excluido; incluso un alumno de nacionalidad rumana que le tiene un poco de miedo al idioma se ha atrevido y entusiasmado a llevar a cabo un pequeño papel del cuento.

La participación ha sido muy activa, puesto que todos han participado en numerosas ocasiones. Lo único negativo que podemos apuntar de ello es la organización, porque al tener que trabajar en grupos ha habido problemas de organización entre el alumnado, originándose demasiado bullicio en ciertos momentos. Aunque, la solución más factible a esto es crear una rutina de aula en la que los alumnos se acostumbren a trabajar de esa forma.

Y como principal beneficio de esta propuesta didáctica podemos destacar la comprensión lectora. Para asegurarnos de que los alumnos estaban comprendiendo las actividades que se llevaban a cabo les lanzábamos preguntas sucesivamente. Además, una alumna nos hizo un resumen detallado del cuento del *Sastrecillo valiente*. Cabe apuntar que esta pudo haber comprendido el texto con la escucha de la lectura expresiva de sus compañeros, o al leerlo antes de su puesta en práctica. Pero, sea cual fuese el caso ambas son actividades que implica la lectura expresiva, el preparar la lectura individualmente, y el exponerla a los compañeros u oírlo. Otra evidencia de que los niños y niñas estaban comprendiendo la lectura es que mientras estaban visualizando los cuentos estos soltaban alguna que otra carcajada acorde al suceso que transcurría; para ello debe haber comprensión de dicho suceso.

Por tanto, podemos concluir que con la realización de esta práctica fomentamos en los alumnos la comprensión lectora, a la vez que se trabajan otras habilidades, como el trabajo en grupo, las habilidades orales, el manejo de las emociones, etc. Y queda demostrado de esta forma que se puede llevar a cabo actividades diferentes para enseñar a leer a los escolares, que además de motivarlos resultan ser altamente eficaces para la adquisición de esa competencia.

4. CONCLUSIONES

Tras la investigación que hemos llevado a cabo, podemos concluir, tal como intuíamos al inicio, que resulta beneficioso trabajar la competencia lectora a través de la lectura expresiva. A pesar de que tras la puesta en práctica de las actividades no hayamos observado una mejoría significativa en el nivel de competencia lectora por parte de los alumnos, creemos que el principal motivo es, tal como se ha señalado en el anterior apartado, la escasa duración de la intervención. Aun así, sí hemos podido contemplar las ventajas que trae consigo trabajar la lectura oral.

Varias de esas ventajas las hemos nombrado anteriormente: una mejora en la gestión de las emociones, el desarrollo de competencias orales, la posibilidad de compartir ideas, fomentar el interés del alumnado, etc. Pero vamos a hacer hincapié en dos de los más relevantes beneficios que una buena expresión lectora nos brinda, tales como la comprensión lectora y la formación del mediador fónico. Tal y como queríamos comprobar, nos hemos podido percatar en esta investigación de que comprensión lectora y expresión lectora son conceptos fuertemente vinculados. Hemos podido percibir en primera fila cómo los alumnos de nuestra aula comprendían la lectura que se llevaba a cabo. Por otro lado, pudimos contemplar cómo los alumnos que llevaban a cabo una lectura oral de forma fluida eran unos buenos mediadores fónicos, presuponiendo a su vez que tenían un lector interno mejor formado que el resto.

Entre nuestros objetivos también estaba demostrar que se puede llevar a cabo una dinámica de aula diferente a la tradicional en lo que a lectura se refiere. Hemos observado que se obtienen múltiples beneficios de la puesta en práctica de una lectura oral con actividades que la desarrollen o complementen. Por lo tanto, cabe confirmar algo que insinuamos en nuestro marco teórico: creemos que se debería dejar de lado prácticas de lectura que se vienen repitiendo desde hace décadas para abrir paso a una nueva forma de llevar a cabo la misma.

Para poner el broche final a tan interesante investigación, vamos a recordar una inspiradora frase de Amin Maalouf que extraída de su obra, *El viaje de Baldassare*: "Las

palabras que pronunciamos dejan marcas en los corazones, mientras que las que escribimos se entierran y enfrían bajo una cubierta de cuero muerto".

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara Trapero, M.D. (2009). La importancia de la lectura en voz alta. *Innovación y experiencias educativas*, 16. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/DOLORES_ALCANTARA_2.pdf
- Alfaro, H.G. (2007). *Comprender y vivir la lectura*. México: UNAM. Dirección General de Bibliotecas.
- Aulafácil. Signos de puntuación. Recuperado de: <http://www.aulafacil.com/cursos/17971/primaria/lenguaje-primaria/lengua-quinto-primaria-10-anos/signos-de-puntuacion>
- Briz, E. (2004). Evaluación formativa de la lectoescritura: las destrezas de la lectura expresiva. En Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones. *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*, pp. 179-206.
- Calero, A. (2014). Fluidez Lectora y Evaluación Formativa. *Investigaciones Sobre Lectura (ISL)*, 1, 33-48.
- Cerrillo Torremocha, P. y Yubero Jiménez, S. (2003). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura: contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil*. Castilla La-Mancha: Universidad de Castilla La-Mancha.
- Chan Hu Wang. (2016). *Lectura veloz: Incrementa tu velocidad lectora*. Lugar de publicación: Babelcube.
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. UOC Papers: revista sobre la sociedad del conocimiento, 1, pp. 5-7.
- Condemarín, M. (1987). *El programa de lectura silenciosa sostenida*. Chile: Andrés Bello.
- Cortés, M. (2002). Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 14, 65-76.
- Crowder, R.G. (1985). *Psicología de la Lectura*. Alianza Editorial. Madrid.

De la Hoz, C. (2006). La expresión lectora. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0623.pdf

Eurostat (2015). Recuperado de: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=t2020_40&language=en

Galera Noguera, F. (1998). Lectura expresiva y comunicación oral. *Lenguaje y textos*, 11-12, 113-128.

Gili Gaya, S. (1961). *Imitación y creación en el habla infantil*. Madrid, Real Academia Española. Recuperado de: http://www.rae.es/sites/default/files/Discurso_de_ingreso_Samuel_Gili_Gaya.pdf

Chiquipedia. Trabalenguas. Recuperado de: <http://trabalenguas.chiquipedia.com/>

González Trujillo (2005) Tesis doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva. Universidad de Granada. <http://hera.ugr.es/tesisugr/15808932.pdf>

Guzmán, F., Navarro, M. y García, E. (2015). *Escritura y lectura en Educación Infantil. Conceptos, secuencias didácticas y evaluación*. Madrid: Ediciones Pirámide.

HISHE KIDS. Fixed Fairy Tales. Goldilocks, The Gingerbread Man, and Little Miss Muffet. 09-06-2015. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=KguRw5aqWvQ>

HISHE KIDS. Fixed Fairy Tales. Little Red Riding Hood. 10-02-15. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=WG3_gnKSDh4

HISHE KIDS. Fixed Fairy Tales. The Princess and the Pea. 15-04-2015. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=IPytbUghpJM>

HISHE KIDS. Fixed Fairy Tales. Three Little Pigs. 14-10-2015. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=GqV0V6bV9ZA>

HISHE KIDS. Paul Dubber. Caperucita roja. 02-07-2015. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=SIK7cP0okTI>

HISHE KIDS. Paul Dubber. Cuentos varios. 12-12-2015. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=iS7jR0eE3-c>

HISHE KIDS. Paul Dubber. La princesa y el guisante. 21-09-2015. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=3rsmuP6yf4I>

- HISHE KIDS. Paul Dubber. Los tres cerditos. 11-03-2015. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=tK75-o5hF8o>
- Hudson Pérez, M.C., Förster Marín, C., Rojas-Barahona, C., Valenzuela Hasenohr, M.F., Riesco Valdés, P., & Ramaciotti Ferré, A. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. *Perfiles Educativos*, 35, pp. 103-115.
- I.E.S. Sierra Sur. Propuesta de actividades para trabajar la lectura expresiva. Recuperado de: http://www.iessierrasur.es/fileadmin/template/archivos/BiologiaGeologia/documentos/DE_P_DE_FORMACION/3.LECTURA_EXPRESIVA_propuesta_actividades-1.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (2016). *Encuesta de Condiciones de Vida (ECV)*. Recuperado de: <http://www.ine.es/prensa/np969.pdf>
- Jiménez, J. & O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/5, pp. 6.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2013). *PISA 2012*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2009). *Pisa 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. París: OCDE. Recuperado de: www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf.
- Pérez Tobarra, L. (2005). El acento en español. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 4. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_13Perez.pdf?documentId=0901e72b80e0028e
- Rogero, J. (2012). El fracaso escolar, causas y alternativas. *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, 21, 9-13.
- Rosano, I. (2011). El método de lecto-escritura global. *Innovación y experiencias educativas*, 39 (77), pp. 1-19. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_39/MARIA%20INMACULADA_ROSANO_1.pdf
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, pp. 43-61.

Viviana, M. (2012). Fracaso escolar: ¿fracaso en la alfabetización inicial? *Pilquen. Sección psicopedagogía*. 8.

6. ANEXOS

Vamos a contar con seis anexos, cada uno de los cuales se corresponde con alguna de las actividades que hemos llevado a cabo. Cabe mencionar que el Anexo I es un diálogo que ha sido creado partiendo del cuento clásico *El sastrecillo valiente*, mientras que los cuentos del Anexo VI han sido transcritos partiendo de los vídeos-cuentos a doblar de la actividad principal. Los anexos II y III están formados por contenidos que han sido tomados de alguna página web. Y por último, los anexos IV y V son presentaciones Power Point que contienen frases de creación propia.

ANEXO I. DIÁLOGO DEL CUENTO E IMÁGENES

Una mañana de verano estaba un sastrecito cosiendo un traje sobre su mesa, junto a la ventana. Entonces, por la calle pasó una aldeana vendiendo mermelada.

- ¡Eh, buena mujer, subid!, que os compraré unos cuantos tarros de mermelada!

- Aquí tenéis buen hombre. Tengo mermelada de todo tipo de frutas. ¿Cuántos tarros quiere?

- Mmm... Pues mire póngame la mitad del tarro de mermelada de fresa.

La aldeana, tras haber tenido que subir tres escaleras hasta el taller del sastrecillo, se fue refunfuñando.

- ¡Que rica que está la tostada de mermelada!, pero antes, voy a terminar de coser el traje.

Al poco tiempo habían acudido muchísimas moscas al olor de la rica mermelada.

- ¿Y esto? ¡Fuera de aquí malditas moscas! ¡Os voy a dar yo vuestro merecido!

De un manotazo que dio el sastrecillo sobre la tostada, consiguió aplastar a siete moscas.

- ¡Pero qué gran talento el mío! “¡Siete de un golpe!” Me coseré esta frase en mi cinturón de cuero para que lo sepa el mundo entero.

...

[CAMBIO DE ESCENARIO]

El sastrecillo salió de su casa dispuesto a viajar para que todos conociesen esa gran habilidad. Y andando, y andando, se encontró a un enorme gigante.

- ¡Buenos días, compañero! ¿Qué?, ¿contemplando el ancho mundo?

- ¡Quita de ahí, pelagatos!

- ¡Cuidado amigo! ¿Acaso no te has dado cuenta de lo que pone en mi cinturón? "Siete de un golpe".

- No me hagas reír hombrecillo. Ya que tienes tanta fuerza, ¿serías capaz de estrujar una piedra con tus propias manos?

- Jajaj eso es un juego de niños. Mira, te lo demostraré.

El sastrecillo cogió un pedazo de queso que tenía en su bolsa, y lo estrujó hasta que salió jugo. Y el gigante asombrado, le propone otro reto.

- Muy bien hombrecillo, veo que eres fuerte, pero, ¿a qué no eres capaz de ayudarme a levantar este enorme árbol?

- Bahh, eso es un juego de niños. Coge tú el tronco y yo cogeré las ramas, que son más pesadas.

El gigante cogió el pesado tronco, mientras que el hombrecillo se sentó encima de una rama. Pero como el gigante estaba de espaldas, no lo podía ver, por lo que el gigante cargó con el árbol a su espalda hasta que se cansó.

- Muy bien muchacho, puesto que eres tan valiente, vente a nuestra cueva a pasar la noche con nosotros.

- ¡Claro, vamos para allá!

...

[CAMBIO DE ESCENARIO]

- Bien muchacho, ahí tienes el lecho en el que vas pasar la noche.

- De acuerdo, hasta mañana grandullón.

A media noche el gigante se despertó un día un enorme golpe sobre el lecho del sastrecillo, pero como éste era muy pequeño, decidió dormir en una esquina, y el gigante no lo aplastó.

- ¡Maldito gigante traidor! ¡Por los pelos muero aplastado anoche!, será mejor que vuelva de camino a la ciudad.

...

[CAMBIO DE ESCENARIO]

- ¡Por fin he llegado a la ciudad! Me echaré una siesta en este verde jardín.

Mientras el sastrecillo dormía, los guardias del castillo se acercaron.

- **G1:** ¡Eh, mira esto compañero! ¡“Siete de un golpe”!

- **G2:** ¡Dios nos valga! ¿Qué querrá de nosotros este poderoso guerrero, ahora que estamos en paz?

- **G1:** ¡Vayamos a avisar al Rey!

Tras recibir la noticia, el Rey quiso que el sastrecillo formase parte de la guardia real, y le dijo a uno de los soldados que le comunicase el mensaje al sastrecillo.

- **G2:** Oiga caballero, el rey le invita a formar parte de la guardia real.

- Justamente he venido para eso. Estoy dispuesto a entrar al servicio del Rey.

El Rey, con miedo a que el sastrecillo los matase a él y a sus soldados, le propuso un reto al sastrecillo para que desapareciese.

- Mira joven, hay dos gigantes que atemorizan a la ciudad y no dejan de causar destrozos. Ya que eres un valeroso caballero, si consigues acabar con estos monstruos te daré mil monedas de oro. Podrás llevarte a cien de mis caballeros.

- ¡Acepto majestad! Acabaré con los gigantes. Y los cien caballeros no me hacen falta.

...

[CAMBIO DE ESCENARIO]

El sastrecillo se adentró en la espesura del bosque, y encontró a los dos gigantes durmiendo bajo un árbol. Este se subió al árbol y le tiró grandes piedras a uno de los gigantes.

-G1: ¿Por qué me das golpes?

- G2: Estás soñando; yo no te he tocado.

Se echaron a dormir de nuevo, y el sastrecillo volvió a soltar piedras, esta vez sobre el segundo.

- G2: ¡Esto ya pasa de raya! ¡Te he dicho antes que yo no te he pegado! ¡Ahora te vas a enterar!

Rabiosos ambos gigantes, arrancaron troncos de árboles cercanos de cuajo. Se embistieron mutuamente, librando una lucha que terminó con la muerte de los dos.

...

[CAMBIO DE ESCENARIO]

El sastrecillo se presentó al Rey para exigirle el cumplimiento de su promesa.

- Majestad ya no debéis temer por esos dos gigantes, porque han sido derrotados por mis propias manos.

- Lo prometido es deuda joven, así que, como os dije, aquí tenéis vuestras merecidas mil monedas de oro.

Y así, el afortunado sastrecillo, pasó de ser un campesino más, a ser un caballero con abundante fortuna y alabado por todo el reino.

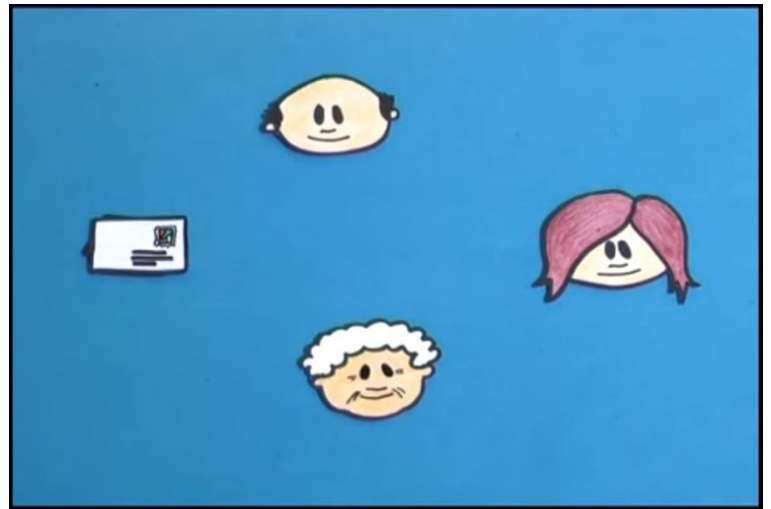
El sastrecillo valiente







ANEXO II. CARTA MARÍA



QUERIDOS PAPÁS Y ABUELA
ESTOY HACIENDO MUCHAS COSAS CANTO
HAGO TALLERES VOY A LA PISCINA
Y A VECES HAGO PELEAS DE GLOBOS
DE AGUA CON LUCÍA MI COMPAÑERA
DE HABITACIÓN Y ESTELA ES MUY
DIVERTIDO DICE SIEMPRE ESTELA NOS
LO PASAMOS GENIAL SABES MAMÁ
QUE VAMOS A IR DE EXCURSIÓN A SEPÚLVEDA
QUÉ BIEN

QUERIDOS PAPÁS Y ABUELA
ESTOY HACIENDO MUCHAS COSAS CANTO
HAGO TALLERES VOY A LA PISCINA
Y A VECES HAGO PELEAS DE GLOBOS
DE AGUA CON LUCÍA MI COMPAÑERA
DE HABITACIÓN Y ESTELA ES MUY
DIVERTIDO DICE SIEMPRE ESTELA NOS
LO PASAMOS GENIAL SABES MAMÁ
QUE VAMOS A IR DE EXCURSIÓN A SEPÚLVEDA
QUÉ BIEN

QUERIDOS PAPÁS Y ABUELA
ESTOY HACIENDO MUCHAS COSAS CANTO
HAGO TALLERES VOY A LA PISCINA
Y A VECES HAGO PELEAS DE GLOBOS
DE AGUA CON LUCÍA MI COMPAÑERA
DE HABITACIÓN Y ESTELA ES MUY
DIVERTIDO DICE SIEMPRE ESTELA NOS
LO PASAMOS GENIAL SABES MAMÁ
QUE VAMOS A IR DE EXCURSIÓN A SEPÚLVEDA
QUÉ BIEN

QUERIDOS PAPÁS Y ABUELA
ESTOY HACIENDO MUCHAS COSAS CANTO
HAGO TALLERES VOY A LA PISCINA
Y A VECES HAGO PELEAS DE GLOBOS
DE AGUA CON LUCÍA MI COMPAÑERA
DE HABITACIÓN Y ESTELA ES MUY
DIVERTIDO DICE SIEMPRE ESTELA NOS
LO PASAMOS GENIAL SABES MAMÁ
QUE VAMOS A IR DE EXCURSIÓN A SEPÚLVEDA
QUÉ BIEN

QUERIDOS PAPÁS Y ABUELA 8
ESTOY HACIENDO MUCHAS COSAS 8 CANTO D
HAGO TALLERES D VOY A LA PISCINA
Y DA VECES D HAGO PELEAS DE GLOBOS
DE AGUA CON LUCÍA D MI COMPAÑERA
DE HABITACIÓN D Y ESTELA ES MUY
DIVERTIDO D DICE SIEMPRE ESTELA NOS
LO PASAMOS GENIAL D SABES MAMÁ D
QUE VAMOS A IR DE EXCURSIÓN A SEPÚLVEDA
QUÉ BIEN

QUERIDOS PAPÁS Y ABUELA 8
ESTOY HACIENDO MUCHAS COSAS 8 CANTO D
HAGO TALLERES D VOY A LA PISCINA
Y DA VECES D HAGO PELEAS DE GLOBOS
DE AGUA CON LUCÍA D MI COMPAÑERA
DE HABITACIÓN D Y ESTELA ES MUY
DIVERTIDO D DICE SIEMPRE ESTELA NOS
LO PASAMOS GENIAL D SABES MAMÁ D
QUE VAMOS A IR DE EXCURSIÓN A SEPÚLVEDA
QUÉ BIEN

QUERIDOS PAPÁS Y ABUELA 8
ESTOY HACIENDO MUCHAS COSAS 8 CANTO D
HAGO TALLERES D VOY A LA PISCINA
Y DA VECES D HAGO PELEAS DE GLOBOS
DE AGUA CON LUCÍA D MI COMPAÑERA
DE HABITACIÓN D Y ESTELA ES MUY
DIVERTIDO D DICE SIEMPRE ESTELA NOS
LO PASAMOS GENIAL D SABES MAMÁ D
QUE VAMOS A IR DE EXCURSIÓN A SEPÚLVEDA
QUÉ BIEN

QUERIDOS PAPÁS Y ABUELA 8
ESTOY HACIENDO MUCHAS COSAS 8 CANTO D
HAGO TALLERES D VOY A LA PISCINA
Y DA VECES D HAGO PELEAS DE GLOBOS
DE AGUA CON LUCÍA D MI COMPAÑERA
DE HABITACIÓN D Y ESTELA ES MUY
DIVERTIDO D DICE SIEMPRE ESTELA NOS
LO PASAMOS GENIAL D SABES MAMÁ D
QUE VAMOS A IR DE EXCURSIÓN A SEPÚLVEDA
QUÉ BIEN

QUERIDOS PAPÁS Y ABUELA 8
ESTOY HACIENDO MUCHAS COSAS 8 CANTO D
HAGO TALLERES D VOY A LA PISCINA
Y DA VECES D HAGO PELEAS DE GLOBOS
DE AGUA CON LUCÍA D MI COMPAÑERA
DE HABITACIÓN D Y ESTELA ES MUY
DIVERTIDO D DICE SIEMPRE ESTELA NOS
LO PASAMOS GENIAL D SABES MAMÁ D
QUE VAMOS A IR DE EXCURSIÓN A SEPÚLVEDA
QUÉ BIEN

QUERIDOS PAPÁS Y ABUELA 8
ESTOY HACIENDO MUCHAS COSAS 8 CANTO D
HAGO TALLERES D VOY A LA PISCINA
Y DA VECES D HAGO PELEAS DE GLOBOS
DE AGUA CON LUCÍA D MI COMPAÑERA
DE HABITACIÓN D Y ESTELA ES MUY
DIVERTIDO D DICE SIEMPRE ESTELA NOS
LO PASAMOS GENIAL D SABES MAMÁ D
QUE VAMOS A IR DE EXCURSIÓN A SEPÚLVEDA
QUÉ BIEN

QUERIDOS PAPÁS Y ABUELA
ESTOY HACIENDO MUCHAS COSAS
HAGO TALLERES Y VOY A LA PISCINA
Y A VECES HAGO PELEAS DE GLOBOS
DE AGUA CON LUCÍA MI COMPAÑERA
DE HABITACIÓN Y ESTELA ES MUY
DIVERTIDO DICE SIEMPRE ESTELA
LO PASAMOS GENIAL ¿SABES MAMÁ
QUE VAMOS A IR DE EXCURSIÓN A SEPÚLVEDA
¿QUÉ BIEN

AYER CONOCÍ A UN NIÑO SE LLAMA JUAN
NOS SENTAMOS JUNTOS EN EL COMEDOR
Y A ÉL TAMPOCO LE GUSTA LA SOPA
QUEDA POCO PARA VERNOS
MARÍA
PD: TENGO TANTAS COSAS QUE CONTAROS

AYER CONOCÍ A UN NIÑO SE LLAMA JUAN
NOS SENTAMOS JUNTOS EN EL COMEDOR
Y A ÉL TAMPOCO LE GUSTA LA SOPA
QUEDA POCO PARA VERNOS
MARÍA
PD: TENGO TANTAS COSAS QUE CONTAROS

AYER CONOCÍ A UN NIÑO SE LLAMA JUAN
NOS SENTAMOS JUNTOS EN EL COMEDOR
Y A ÉL TAMPOCO LE GUSTA LA SOPA
QUEDA POCO PARA VERNOS
MARÍA
PD: TENGO TANTAS COSAS QUE CONTAROS

AYER CONOCÍ A UN NIÑO SE LLAMA JUAN
NOS SENTAMOS JUNTOS EN EL COMEDOR
Y A ÉL TAMPOCO LE GUSTA LA SOPA
QUEDA POCO PARA VERNOS
MARÍA
PD: TENGO TANTAS COSAS QUE CONTAROS

ANEXO III. TRABALENGUAS

Si yo como como como,
Y tú comes como comes.
¿Cómo comes como como?
Si yo como como como.

Si la bruja desbruja al brujo
y el brujo a la bruja desbruja,
ni el brujo queda desbrujado,
ni el brujo desbruja a la bruja.

Ahí donde digo digo, no digo digo, digo Diego.
Ahí donde digo Diego, no digo Diego, digo digo.

El cielo está enladrillado,
¿quién lo desenladrillará?
El buen desenladrillador que lo desenladrille,
buen desenladrillador será.

Pepe Pecas pica papas con un pico,
con un pico pica papas Pepe Pecas.
Si Pepe Pecas pica papas con un pico,
¿dónde está el pico con que Pepe Pecas pica papas?

Cuando cuentas cuentos,
cuenta cuantos cuentos cuentas,
porque si no cuentas cuantos cuentos cuentas
nunca sabrás cuantos cuentos cuentas tú

Compré pocas copas, pocas copas compré,
como compré pocas copas, pocas copas pagaré.

Pepe Peña pela papa,
pica piña, pita un pito,
pica piña,
pela papa,
Pepe Peña.

Tres tristes tigres tragaban trigo en un
trigal

Si al pronunciar te trabas con las
palabras, practica con trabalenguas,
porque trabalenguando,
trabalenguando, te irás
destrabalenguando.

El cielo está estrellado.
¿Quién lo desestrellará?
El buen desestrellador que lo
desestrelle,
buen desestrellador será.

No me mires que nos miran, nos miran
que nos miramos,
miremos que no nos miran y cuando
no nos miren nos miraremos,
porque si nos miramos descubrir
pueden que nos amamos.

Pablito clavó un clavito
en la calva de un calvito,
en la calva de un calvito
Pablito clavó un clavito.

Si Sansón no sazona su salsa con sal,
le sale sosa;
le sale sosa su salsa a Sansón si la
sazona sin sal.

ANEXO IV. CAMBIAMOS EL VOLUMEN

Gritar	Debilitarse	Explosión
Vozarrón	A grito pelado	Murmullo
A media voz	Pianísimo	Fuerte
Vocear	Voz apagada	Vocecita
Estallido	En voz baja	Al oído
Piano	Susurro	Gritar

¡No estoy gritando! (Gritar)

¡Gol!, ¡Gol!, ¡Gol! (Vozarrón)

Volverán las oscuras golondrinas en tu balcón sus nidos a colgar. (A media voz)

¡El tapicero! ¡Ha llegado el tapicero! (vocear)

¡Corred! ¡Ha habido un estallido en el segundo piso! (Estallido)

No hables fuerte, que el bebé está durmiendo. (susurro)

No hables. Estamos en la biblioteca. (voz baja)

¡Socorro! ¡Qué alguien me ayude! (alarido)

Tengo que recuperar cinco en verano. (voz apagada)

¡Calla! ¡Vamos a darle un susto! (pianísimo)

¡Deja de copiarte de mi examen! (murmullo)

¡Devuélveme mi móvil! (grito pelado)

¡Te digo que la música está demasiado fuerte! (fortísimo)

ANEXO V. IMAGINA QUE ERES...



IMAGINA QUE ERES...

¡Qué a gusto se está en la playa! (triste)

Han atropellado a mi perro. (alegre)

Soldado, haga 100 flexiones. (tímido)

Noticia de última hora. Han atrapado al ladrón que robó el banco. (tartamudeando)

En mis tiempos no había tanta tecnología. (voz infantil)

¡Qué alegría que estés aquí! (sarcasmo)

Un helicóptero ha dejado caer billetes de 100 euros en la entrada del centro comercial. (apático)

Deja de darme patadas. (alegre)

Me encanta la tarta de flan, galleta y chocolate. (asco)

Vengo muy cansado de jugar al baloncesto. (alegre)

Como sigas haciendo eso me voy a chivar (apático)

María Martínez, por favor, pase a consulta tres. (contenta)

Prometo que no volveré a hacerlo nunca más. (alegre)

Enfermera, pásame el bisturí. (enfadado)

Con ese nuevo corte de pelo estás guapísimo (ironía)

ANEXO VI. DIÁLOGOS DE LOS CUENTOS ANIMADOS

LOS TRES CERDITOS

Búho (narrador): Los tres cerditos.

Búho (narrador): Hola. ¿Recordáis la historia de los tres cerditos? ¿El soplaré y soplaré y vuestra casa derribaré? Todos hemos oído esa historia, pero he pensado -si pudieron construir sus propias casas deberían haber estado más preparados-. Arreglémoslo, ¿de acuerdo?

Cerdito azul: ¡Por fin estamos solos!

Cerdito verde: ¡Eh! ¡No puedo esperar a tener mi propia casa!

Cerdito rojo: Eso me recuerda... He oído que hay un lobo feroz por aquí al que le gusta derribar casas mal construidas.

Cerdito azul: Mmm... ¡Entonces necesitaremos un plan!

Búho (narrador): Los tres cerditos ingeniaron un ingenioso plan, y cada uno se puso a trabajar. Uno construyó una casa de paja; el otro una de madera; y el otro una de ladrillos. Poco después, el lobo llegó a la primera casa.

Lobo: ¡Ay! ¡Tengo hambre! ¡No he comido nada desde hace días! Espera, ¿qué es ese olor? Jajajaja ¡Sí! ¡Es mi favorito! Cerdito joven envuelto en una casa de pelusa.

Lobo: ¡Cerdito, cerdito! ¡Déjame entrar!

Cerdito azul: ¡Ajá! Ha llegado. ¡Jamás lobo! ¡Aquí no entrará ningún bobo!

Lobo: ¿Juega a rimar conmigo? Bien. ¡Pues soplaré y soplaré y tu casa derribaré!

Lobo: (inspira). ¿Qué? ¿Una trampa?

Cerdito azul: ¡Fuego!

Lobo: ¡Ah!

Cerdito azul: ¡Buen viaje!

Lobo: ¡Au! ¡Au! ¡Me cargaré a ese pequeño! Espera, ¿qué es eso? ¿Otro cerdito? Sí, eso parece. Muy bien. Segundo asalto.

Lobo: ¡Cerdito, cerdito! ¡Déjame entrar!

Cerdito verde: Justo a tiempo. Jajaja. ¡Jamás lobo! ¡Aquí no entrará ningún bobo!

Lobo: ¿Más rimas? ¡Te diré lo que le dije al otro cerdo! ¡Soplaré y soplaré y tu casa derribaré!

Lobo: (inspira). ¡Oh, no! ¿No son...?

Cerdito verde: ¡Abejas!

Lobo: ¡Ah! ¡No! ¡No! ¡Quítamelas! ¡Quítamelas! ¡Ah!

Cerdito verde: Jajaja. A ver si se “abeja” mucho y no vuelve por aquí.

Lobo: Creo que por fin me he escapado de los... (Llanto) ¿Una casa? ¡Oh, gracias a Dios!

Lobo: Hola. ¿Hay alguien en casa? Estoy hecho polvo y me vendría bien algo de ayuda. Me han lanzado por los aires, atacado cientos de abejas, y hace un rato me he roto uno de mis colmillos. Si está en casa, ¡por favor, por favor, déjeme entrar!

Cerdito rojo: Jajajaja. ¡Jamás lobo! ¡Aquí no entrará ningún bobo!

Lobo: ¡Oh, no! ¿Tú no serás otro más de esos horribles y monstruosos cerdos, no? ¡Tengo que salir de aquí!

Lobo: Otra vez no. ¡Ah!

Cerdito rojo: ¡Guau! ¡Mirad cómo vuela!

Lobo: Ese aterrizaje no ha estado tan mal. ¿Qué es esto? ¿Una cama pequeña?

Osito: ¡Mamá, papá! ¡Alguien ha estado durmiendo en mi cama! ¡Mirad, aún está ahí!

Papá oso: Vaya, vaya, vaya. ¿Qué tenemos aquí?

Mamá osa: Parece que el señor lobo feroz tiene un problema con respetar la intimidad.

Lobo: ¡No! ¡Esperad! ¡Es un malentendido! Ah.

Búho (narrador): Y los tres cerditos vivieron tranquilamente en sus casas y no volvieron a saber del lobo nunca más. ¿La moraleja? Nunca entres en la casa de un cerdo porque nunca se sabe lo que les harán a los intrusos. Puñetazos, propulsores... ¡Incluso abejas! Incluso abejas... Estos cerdos están locos. Fin.

CUENTOS VARIOS

Búho (narrador): ¡Oh! Hola otra vez. En mis años de estudio de canciones infantiles, cuentos y fábulas, he notado que incluso los problemas más confusos tienen soluciones de lo más sencillas. Así que hoy os traigo tres historias que solo necesitan un par de arreglillos: Ricitos de oro y los tres ositos, El hombre de jengibre y La pequeña Miss Muffet. Arreglémoslos un poco. ¿Os parece?

Búho (narrador): Ricitos de oro y los tres ositos.

Papá oso: Y cuando hayamos vuelto del paseo la temperatura del estofado será perfecta.

Mamá osa: ¡Espera un momento! ¿No deberíamos cerrar la puerta antes de irnos?

Papá oso: ¡Ou! Jajaja ¡Tonto de mí! ¡Pues claro que hay que cerrar la puerta!

Osito: Alguien podría haber entrado y haberse comido el estofado.

Mamá osa: ¡No seas ridículo, osito mío! Nadie se comería la comida de otra gente.

Ricitos de oro: ¡Mirad, es una casa! Seguro que está llena de comida deliciosa y sillas y camas...

Ricitos de oro: ¡Oh, no! Está cerrada. Supongo que tendré que volver a casa, en vez de pasearme por el bosque yo sola y tratando de colarme en las casas ajenas.

Búho (narrador): El hombre de Jengibre.

Cocinera: Mmm... Creo que mi hombre de Jengibre está por fin listo para salir del horno. ¡Y huele realmente delicioso!

Cocinera: Dejaré esta ventana cerrada para mantener dentro todo este delicioso olor a jengibre. Mmm... ¿Pero qué...?

Hombre de Jengibre: Jajaja. Si corro y corro puede que me libere porque soy el hombre de jengi...

Cocinera: ¡No tan rápido, galleta!

Búho (narrador): La pequeña Miss Muffet

Araña: Mmm, ¿qué tenemos aquí? Parece que Miss Muffet está comiendo algo delicioso. Hora de la técnica de asustar, atacar y robar.

Miss Muffet: Mmm. ¡Nada como un bol de zanahorias y suero de leche! ¡Sí, me encantan los tropezones que flotan en este aguachirri insípido y frío!

Araña: ¿Aguachirri frío?

Miss Muffet: Y la forma en la que cruje al morderlos siempre me hace reír. Jijiji

Araña: ¡Eso es asqueroso!

Miss Muffet: La mayoría de la gente tira la leche cuando lleva meses caducada, pero yo no. Yo espero a que empiece a oler, y luego la uso como ingrediente en esta super receta. Jijiji.

Araña: Buah. Creo que voy a vomitar. ¡Quédate con tus zanahorias y tu suero de leche!

Búho (narrador): Ahí lo tenéis. Tres historias arregladas en tiempo record. ¡Excelente! Mmm, ¿qué pasa? ¡Oh, sí! La moraleja, claro. Veamos... la moraleja es: cerrad siempre la puerta, cerrad también las ventanas, y si cocináis comida asquerosa nadie os la robará, nunca. ¡Fin!

CAPERUCITA ROJA

Búho (narrador): Caperucita roja.

Búho (narrador): ¡Oh! ¡Hola!. Todo el mundo ha oído el cuento de caperucita roja. Sabemos cómo conoció al lobo en el bosque de camino a casa de su abuela; sabemos cómo el lobo llegó allí antes que caperucita y se disfrazó de la abuela; “¡qué ojos más grandes tienes! ¡Y qué dientes más grandes tienes!”. Bla, bla, bla. Rescatada por el leñador en el último momento. Etc., etc. ¡Todos hemos oído esa historia! Pero así es como caperucita roja debió terminar: (...)

Caperucita: (canta). Sobre el río y por el bosque por el camino voy yo. Lala-lala-lala.

Lobo: ¿Qué es eso? (olfatea) Huele a... niña pequeña (olfatea). A niña pequeña que lleva capa y capucha (olfatea). ¡Sí! Tinte rojo número 40. Pero... (Olfatea) hay algo más. Mmm... (Olfatea). Una cesta de mimbre con... (Olfatea) magdalenas. Buajajaja

Caperucita: Lalala-lalala. Oh.

Lobo: Discúlpame, pequeña niña sin compañía. No he podido evitar fijarme en que andas por aquí tu solita, viajando solita a través de este oscuro y “tenebrOSO” bosque. Solita.

Caperucita: ¿Sí?

Lobo: ¿Dónde vas con esa cesta de succulentas y apetitosas pastas?

Búho (narrador): Caperucita sabía de antemano lo peligrosos que eran los lobos, así que se le ocurrió un plan muy inteligente.

Caperucita: Me dirijo... a casa de mi abuela. Es todo recto. En esa dirección. Pero no puedo quedarme a hablar; mi pobre, enferma, febril y vulnerable abuela me está esperando justo al final de ese camino. Por allí. Sí.

Lobo: ¡Qué delicioso por tu parte! Digo, ¡qué detalle por tu parte! Pero he de recomendarte que te tomes un tiempo en recoger unas coloridas y perfumadas rosas para tu abuelita por el camino. Hay muchas flores apartadas un poco del camino.

Caperucita: ¡Oh! ¿Así que creerías que un ramo de flores sería un fabuloso regalo para mi abuela?

Lobo: Sí. Tu tardanza seguro merecerá la pena.

Caperucita: ¡Pues muchas gracias! No “OSAría” contradecirte.

Lobo: ¡Adelante pues! Seguro que tu abuela se lleva una grata sorpresa. Jujujuju.

Caperucita: Muchas gracias por su “beneficiOSO” consejo de llevar unas flores para hacer “rebOSAr” de felicidad a mi pobre abuela en su “dolorOSO” “repOSO”. Jijiji.

Lobo: ¿De qué te ríes?

Caperucita: De nada. ¡Ya me voy! Lalala-lala.

Lobo: Bien. Ahora mientras recoge flores yo iré a casa de la abuelita. Jajaja. Inocentona.

Caperucita: Inocentón. Jijiji.

Búho (narrador): Poco después...

Abuelita: ¡Madre mía! Le diste la dirección equivocada. ¡Qué lista!

Caperucita: Jijiji. Sí.

Abuelita: Pero me pregunto... ¿qué habrá pasado con ese lobo?

Lobo: ¡Hola, abuela! Espera..., no sois... la abuela. ¡Ou! Vaya, ¡qué dientes tan grandes tenéis! ¡Ah!

Caperucita: Creo que no nos tendremos que preocupar por él nunca más. ¿Más magdalenas?

Abuelita: Por favor...

Búho: Y la pequeña caperucita roja disfrutó de las magdalenas con su abuela, que se curó muy pronto. Y todo gracias a que caperucita fue una chica lista y práctica que supo que los lobos son peligrosos y no son de fiar. ¿La moraleja? Dad siempre malas direcciones a los lobos. Siempre. ¡Fin!

LA PRINCESA Y EL GUISANTE

Búho (narrador): La princesa y el guisante.

Búho (narrador): “La princesa y el guisante” es una historia interesante. El quisquilloso príncipe decidido a encontrar una princesa, y el guisante en la cama... eh... Da igual. En resumen, es una historia extraña. Veamos cómo esta historia debió terminar, ¿de acuerdo?

Príncipe: Oh, madre. Temo no encontrar nunca una princesa que sea verdaderamente verdadera. ¡Encima está lloviendo! ¡Qué desgracia!

Reina: No desesperes mi querido hijo. Te mereces una princesa verdadera y legítima.

Búho (narrador): Mientras el príncipe gimoteaba y la tormenta arreciaba alguien llamó a la puerta del castillo. El príncipe abrió la puerta y se topó con la más sucia, empapada y menos princesística joven que había visto nunca.

Princesa: Hola.

Príncipe: ¿Sí?

Princesa: Me he separado de mis compañeros de viaje durante la tormenta. Por favor, ¿puedo resguardarme de la lluvia?

Príncipe: Lo siento, pero solo permitimos la entrada a verdaderas princesas. ¡Hasta nunca!

Búho (narrador): Pero la mujer tras la puerta no se rindió. Y llamó a la puerta aún más fuerte.

Príncipe: ¿Sí?

Princesa: Soy una verdadera princesa. Por favor, dejadme entrar en el castillo.

Búho (narrador): El príncipe estaba confuso. ¿Podría ser que esta sucia, empapada, y encima enfadada muchacha fuese una verdadera princesa?

Reina: Por supuesto que puedes entrar, guarrindonga. Quiero decir, querida.

Princesa: Oh, gracias. Estoy agotada, exhausta y hambrienta. Apenas he dormido nada en este largo viaje. Lo que necesito es un bien lecho para dormir.

Príncipe: ¡Pero madre! ¡Es...!

Reina: Claro, claro. Te prepararán una sopa. Tú entra en calor mientras te preparamos la habitación para que pases la noche.

Princesa: ¡Os lo agradezco mucho!

Príncipe: Pero madre, ¿por qué...?

Reina. No te preocupes, cariño. Tengo la manera perfecta de averiguar si es una verdadera princesa o no.

Búho (narrador): Mientras la empapada princesa se secaba, la reina ordenó a los sirvientes que preparasen una cama con veinte colchones.

Sirviente: ¿Más?

Reina: ¡Más!

Búho (narrador): A los que añadió veinte edredones.

Sirviente: ¿Más?

Reina: ¡Más!

Búho (narrador): Entonces, la reina tomó un solo guisante verde minúsculo y lo puso bajo la gigantesca fila de colchones y edredones.

Sirviente: ¿Más?

Reina: No. Una verdadera princesa es sensible. Así que si nota ese pequeño guisante bajo esa mole sabremos si es una verdadera princesa.

Sirviente: ¿Por qué no llamamos al reino de donde dice que es y le preguntamos si es una princesa?

Reina: ¡¿Y tú qué sabes!?

Búho (narrador): A la mañana siguiente en el desayuno, el príncipe y la reina guardaban ansiosos la llegada de la princesa. Finalmente, ella apareció arrastrándose por las escaleras con unas bolsas bajos sus ojos enrojecidos y cansados.

Reina: Buenos días, querida.

Príncipe: ¿Cómo has dormido, princesa?

Princesa: (Bostezo). Por desgracia, apenas pegué ojo. Gracias por el cuarto, pero había una especie de piedra o bulto en esos edredones. Y a causa de eso no pude conciliar el sueño. No he dormido apenas.

Reina y príncipe: ¡Hurra!

Reina: has pasado la prueba.

Princesa: ¿Qué?

Príncipe: Todo era una prueba. Solo una verdadera princesa se habría dado cuenta de que el guisante estaba ahí. ¡Y has pasado! Ahora sabemos que eres una verdadera princesa.

Princesa: Espera, espera. ¿Me presento en vuestra puerta calada hasta los huesos y exhausta y decidisteis ponerme a prueba?

Príncipe: Sí, era todo una prueba. ¡Pero la has pasado! Así que, ¡hurra!

Reina. Y ahora podéis casaros. ¡Hurra! Jujuju.

Princesa: ¡No! No vamos a casarnos. ¿Qué demonios os pasa? ¡Es lo más horrible que nadie me ha hecho nunca! ¿Por qué querría casarme con alguien que trata a las mujeres así?

Príncipe: Ah... Porque soy un príncipe.

Princesa: ¿Qué fue lo que me dijisteis anoche? Ah, sí. Ya recuerdo. ¡Hasta nunca!

Príncipe: Eh... ¡Pero no puedes irte! ¡Eres la única princesa del reino!

Princesa: Sí, pero tú no eres el único príncipe. Me buscaré a alguien mejor.

Búho (narrador): Y en efecto, encontró a alguien mejor. Un príncipe amable que la respetaba y nunca le puso una estúpida prueba. Fueron felices y no comieron guisantes.

Búho (narrador): Así que, ¿la moraleja de la historia? Sed siempre amables con la gente y no escondáis las verduras debajo de la cama. ¡Fin!