



LA LECTURA EN VOZ ALTA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OBTENER EL GRADO
DE BACHILLER EN EDUCACIÓN**

**Presentado por
Rocío Edith García Palma**

Asesora: Claudia Fabiola Mendoza Rivera

Lima, octubre de 2022

Dedicatoria

A las maestras y los maestros, a las niñas y los niños de las escuelas rurales del Perú.

Agradecimientos

A mi familia, especialmente a mi madre Julia Palma, por su apoyo incondicional.

A las y los docentes de las escuelas de las Redes Educativas Rurales de Fe y Alegría del Perú, quienes a través de su experiencia y compromiso inspiraron en mí el desarrollo de la presente monografía.

A Irma Mariño y la Hna. Marleny Bardales, por la confianza y motivación brindada.

A Fabiola Mendoza, por su calidad y calidez demostrada en su acompañamiento a la presente monografía.

RESUMEN

El propósito de la investigación es explicar cómo la lectura en voz alta favorece el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del IV ciclo de Educación Básica Regular (EBR). Tiene dos objetivos específicos: a) Explicar el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del IV ciclo de la EBR; b) Explicar la estrategia de la lectura en voz alta y su implementación en el proceso lector de estudiantes del IV ciclo de la EBR. Para ello, se desarrollan dos capítulos. El primero presenta los fundamentos teóricos, importancia y niveles de la comprensión lectora, así como los retos actuales de la lectura, el perfil de un buen lector, el análisis del estándar del IV ciclo según el Currículo Nacional de la Educación Básica y las estrategias pedagógicas a tener en cuenta para desarrollar la comprensión lectora. El segundo capítulo aborda los fundamentos teóricos, importancia, aspectos y condiciones a tomar en cuenta para implementar la lectura en voz alta, así como una secuencia didáctica de esta estrategia para estudiantes del IV ciclo en el proceso de la comprensión lectora. Las conclusiones a las que se llega con este estudio reafirman que la lectura en voz alta favorece el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del IV ciclo del nivel primario de la EBR, la cual debe ser planificada con rigurosidad y responsabilidad, tomando en cuenta los diversos aspectos y condiciones a desarrollarse antes, durante y después de la lectura, y considerando su enorme potencial, pues posiciona al lector como el experto o modelo para otros que aprenden a leer.

PALABRAS CLAVE

Comprensión lectora, lectura en voz alta, escucha analítica, comprensión auditiva

ABSTRACT

The aim of the research is to explain how reading aloud promotes the development of reading comprehension in IV cycle students of Regular Basic Education (EBR by its acronym in Spanish). There are two specific objectives: a) To explain the development of reading comprehension in IV cycle students of EBR; b) To explain the reading aloud strategy and its implementation in the reading process of IV cycle students of EBR. To that end, two chapters are developed. The first presents the theoretical foundations, importance, and levels of reading comprehension, as well as the current challenges of reading, the profile of a good reader, the analysis of the IV cycle standard according to the National Curriculum of Basic education, and pedagogical strategies to be considered when developing reading comprehension. The second chapter addresses the theoretical foundations, importance, aspects, and conditions to be taken into account for implementing the reading aloud strategy, as well as a didactic sequence of such strategy for IV cycle students in the reading comprehension process. The conclusions reached with this study confirm that reading aloud promotes the development of reading comprehension in IV cycle primary level students of EBR, which should be planned accurately and responsibly, thinking about various aspects and conditions to be developed before, during and after reading, and considering its enormous potential, since it puts the reader as the expert or model for others who are learning how to read.

KEYWORDS

Reading comprehension, reading aloud, analytical listening, auditory comprehension

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	iii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: LA COMPRENSIÓN LECTORA	4
1.1. Fundamentos teóricos e importancia	4
1.2. Niveles de la comprensión lectora	5
1.3. El mundo actual y la lectura	6
1.4. Perfil de un buen lector	7
1.5. La competencia lectora en el Currículo Nacional de la Educación Básica	8
1.5.1. Estándar del IV ciclo de la competencia lectora	8
1.6. Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la comprensión lectora	10
1.6.1. Actividades antes, durante y después de la lectura	10
1.6.2. Importancia de considerar el contexto	12
1.6.3. Importancia de considerar estrategias metacognitivas	12
CAPÍTULO II: LECTURA EN VOZ ALTA Y COMPRENSIÓN LECTORA	13
2.1. Fundamentos teóricos e importancia	13
2.2. Comprender primero para leer	13
2.3. Diálogos y lectura en voz alta	14
2.4. Leer a través de la maestra o del maestro	15
2.5. Condiciones para el desarrollo de la lectura en voz alta	15
2.5.1. Una mirada desde el que lee	16
2.5.2. Una mirada desde el que escucha	17
2.6. Secuencia didáctica de lectura en voz alta en el IV ciclo	19
2.6.1. Planificación de la secuencia didáctica	19
CONCLUSIONES	23
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	24

INTRODUCCIÓN

Sentido y justificación de la investigación

En el Perú, las niñas y los niños de la escuela pública presentan graves deficiencias en cuanto al logro de la competencia lectora. Antes de la pandemia, la evaluación muestral (EM 2019) evidenció que solo el 37,1 % y el 11,4 % de estudiantes del cuarto grado de primaria de la zona urbana y rural, respectivamente, lograron el nivel satisfactorio (Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2019). De igual manera, en el 2021, se realizó el Estudio Virtual de Aprendizaje, el cual tuvo como objetivo determinar la situación en que se encuentra el nivel de aprendizaje de las y los estudiantes, y el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, así como analizar los factores del contexto. De acuerdo a esta evaluación, solo el 30,9 % de estudiantes en el ámbito urbano y 30 % en el ámbito rural lograron los aprendizajes esperados en lectura (Minedu, 2021). Es importante aclarar que este último estudio no es representativo para toda la población escolar, ya que dicha evaluación solo se aplicó a estudiantes que contaban con un dispositivo electrónico y conectividad adecuada. No obstante, tiene un valor referencial respecto a las evaluaciones censales y muestrales.

Estas cifras preocupantes se han agudizado como consecuencia de las medidas tomadas a causa de la emergencia sanitaria, que produjo el cambio de la presencialidad a la modalidad virtual. Para asumir este cambio, muchas instituciones educativas no se encontraban preparadas, ya que no contaban con los equipos tecnológicos ni con acceso a la cobertura de internet necesaria para aplicar a cabalidad dicha modalidad. La Red de Municipalidades Urbanas y Rurales del Perú (como se cita en El Árbol de la Vida, 2020) identificó que, de 500 gobiernos locales focalizados, 462 tuvieron dificultades para acceder al Programa Nacional de Educación “Aprendo en casa” que trató de mitigar el impacto de la suspensión de clases presenciales en el país. Esta situación ha ocasionado que las niñas y los niños del IV ciclo no hayan desarrollado una de las competencias básicas, como es la comprensión lectora, lo que a su vez ha traído como consecuencia limitaciones en el logro de su aprendizaje, en el desarrollo de otras competencias y en el proceso de seguir convirtiéndose en lectores autónomos preparados para desenvolverse en un siguiente ciclo, el cual se presenta desafiante por constituir el ingreso a una nueva etapa de mayor complejidad. Por otro lado, desarrollar satisfactoriamente la competencia lectora significa asegurar que las personas se desenvuelvan eficientemente en los diversos ámbitos de la vida como ciudadanos críticos y propositivos, en una sociedad actual desafiante y en permanente cambio.

Teniendo en cuenta esta realidad y, por los diversos beneficios que brinda, se plantea trabajar en el aula la lectura en voz alta. Esta estrategia pedagógica transmite a la niña o al niño el gusto por la lectura, haciéndola atractiva y movilizadora. Beuchat (2013) afirma que permite transmitir de

forma oral el sistema escrito. En la misma línea, D. Silva (2001, como se cita en Cova, 2004) manifiesta que quien realiza la lectura en voz alta *traduce* a las niñas y los niños el lenguaje escrito cuando aún no son lectores autónomos. Así pues, por medio de dicha estrategia, la maestra o el maestro traducirá el mensaje del texto y acercará a cada estudiante los códigos escritos que poco a poco irá descubriendo.

Uno de los objetivos que busca la lectura en voz alta, según Galera (1998), es comprender y transmitir ideas o emociones, así como dar sentido a las grafías que se encuentran en el texto. Además, sostiene que la pronunciación y entonación son aspectos fundamentales en la aplicación de esta estrategia, sin descuidar la comprensión del texto como uno de los objetivos principales. Una adecuada y correcta lectura en voz alta requiere de una cuidadosa planificación desde la elección del texto y su comprensión previa por parte del lector, ya que ofrece al público oyente los diversos “elementos interpretativos” que el texto requiere para ser comprendido. Solé (1994, como se cita en Galera, 1998) afirma que un buen lector nunca leerá en voz alta un texto que no haya leído y comprendido con anticipación. Por otro lado, en este proceso intervienen tres actores claves que Galera (1998) identifica como el lector, el autor y el oyente.

La lectura en voz alta brinda la posibilidad de compartir un texto escrito a través de una persona que lo lee con atención y disposición. Acerca el libro a cada estudiante brindándole la posibilidad de interactuar con el texto y estableciendo una relación entre el que escucha, el texto y el lector. También permite generar espacios de diálogo entre estudiantes para continuar profundizando el texto que se les lee: reflexionarán, analizarán y discutirán (Cooper, 1990, como se cita en Galera, 1998). Es así que las y los docentes pueden organizar actividades en todo el proceso de lectura, que pueden ser tertulias, debates, exposiciones, entre otras, con la finalidad de brindarles la oportunidad de encontrar coincidencias o plantear desacuerdos, discutir sus ideas, realizar y responder preguntas e interpretaciones que ayuden al análisis y reflexión.

En este sentido, se plantea que la lectura en voz alta, planificada por la maestra o el maestro con rigurosidad y compromiso, favorece el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del IV ciclo de Educación Básica Regular (EBR). Sin embargo, el logro de este objetivo implica recorrer un camino de conocimiento y comprensión de lo que significa leer, mediante actividades a realizarse antes, durante y después de la lectura, y teniendo en cuenta los criterios para desarrollar dicha estrategia, desde el que lee y desde el que escucha. También implica que la maestra o el maestro sea consciente de lo que quiere lograr a través de la lectura y de los procesos mentales y emocionales que se movilizan durante el proceso lector. Por otro lado, el acto de leer tiene que estar enmarcado en una situación establecida y debe tener sentido para las y los estudiantes, quienes deben conocer por qué y para qué están leyendo.

Finalmente, se busca que la niña o el niño del IV ciclo, al culminar el cuarto grado, alcance el

nivel 4 del estándar, es decir, el nivel de logro que se espera para este ciclo de acuerdo al Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB). Esto significa que comprenda textos con un grado de complejidad textual donde pueda hacer comparaciones e integraciones, aun cuando no llegue a realizar relaciones intertextuales. Asimismo, logrará hacer inferencias implícitas del texto y emitir una opinión acerca de lo que la autora o el autor quiere decir, relacionándolo siempre con su experiencia y conocimiento previo. En este marco, es importante aclarar que las capacidades definidas en el desarrollo de la competencia lectora se van a combinar en todo el proceso lector, diferenciándose en cada ciclo por el grado de complejidad del texto que la niña o el niño requiere afrontar. Desde allí, la lectura en voz alta debe abordar la diversidad de preguntas y actividades de diálogo intrapersonal e interpersonal durante todo el proceso lector, que llevará a cada estudiante a analizar, profundizar y reflexionar sobre el contenido, garantizando el desarrollo de la comprensión lectora.

La presente monografía plantea como premisa que “El uso de la lectura en voz alta en el aula favorece el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del IV ciclo de la EBR”, a partir de lo cual propone la siguiente pregunta de investigación: “¿De qué manera la implementación de la lectura en voz alta favorece el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del IV ciclo de la EBR?”.

Para responder esta pregunta, se planteó el siguiente objetivo general: “Explicar cómo la lectura en voz alta favorece el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del IV ciclo de la EBR”; asimismo, dos objetivos específicos: “Explicar el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del IV ciclo de la EBR” y “Explicar la estrategia de la lectura en voz alta y su implementación en el proceso lector de estudiantes del IV ciclo de la EBR”.

Para lograr los objetivos planteados, se desarrollaron dos capítulos. El primero presenta los fundamentos teóricos, importancia y niveles de la comprensión lectora, así como los retos actuales de la lectura, el perfil de un buen lector, el análisis del estándar del IV ciclo según el CNEB y las estrategias pedagógicas a tener en cuenta para desarrollar la comprensión lectora. El segundo capítulo aborda los fundamentos teóricos, importancia, aspectos y condiciones a tomar en cuenta para implementar la lectura en voz alta, así como una secuencia didáctica en la que se desarrolla esta estrategia para estudiantes del IV ciclo, finalizando con las conclusiones.

CAPÍTULO I: LA COMPRESIÓN LECTORA

1.1. Fundamentos teóricos e importancia

El acto de leer no es un proceso pasivo; al contrario, es dinámico y movilizador, e incluso revolucionario, que lleva al sujeto lector a movilizar un conjunto de destrezas y habilidades que se articulan para crear el nuevo conocimiento. En este proceso, es importante que el lector identifique el contexto donde se escribe el texto, conozca y sea consciente del objetivo del acto lector y la relación que genera con el mismo (Zayas, 2012).

Leer implica desarrollar, de manera conjunta e integral, procesos mentales superiores que llevan a comprender el texto para brindar una posición argumentada sobre el mensaje que quiere transmitir. Cassany (2006) afirma que leer no solo significa decodificar o incorporar sonidos a las gráficas, como se pensaba en épocas pasadas, sino realizar diversos procesos mentales de alta demanda cognitiva, tales como el pensamiento y la construcción de conocimiento. En ese sentido, Cassany (1999) considera que “La unidad básica del uso verbal es el *texto* o *discurso* completo, y no la *oración*, el sintagma u otras categorías gramaticales” (p. 4). Por esta razón, se destierra la idea de que leer un texto es hacerlo de manera fragmentada; al contrario, es darle sentido global teniendo en cuenta el contexto, los conocimientos previos, las inferencias, las predicciones, el análisis e interpretaciones propias para construir nuevos significados del texto leído.

En contraste con lo manifestado, actualmente muchas prácticas pedagógicas se limitan a fragmentar el texto y a recoger información para luego utilizarla sin comprenderla a profundidad y de manera global. En dichas prácticas prevalece lo memorístico sin desarrollar procesos mentales complejos ni considerar el contexto, dejando por sentado que leer es tal como lo vienen implementando.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que la lectura es una construcción social, ya que está influenciada por las dinámicas de la vida de las personas y el medio en que se desenvuelven, traspasando los procesos lingüísticos, psicológicos o psicobiológicos (Cassany, 2006). En la misma línea, Romero, Linares y Rivera (2017) afirman que la “lectura como fenómeno constituye en sí y para sí un hecho cultural, dinámico y multidimensional” (p. 227). Es decir, al ser multidimensional y dinámica, no solo considera los diversos procesos mencionados en los párrafos anteriores, sino que también responde a las dimensiones social, política, cultural e

histórica que marcan el proceso evolutivo del acto de leer (Romero, Linares y Rivera, 2017). Por eso, son importantes los espacios de lectura, diálogo y debate con la finalidad de cultivar y desarrollar no solo las habilidades y capacidades cognitivas, sino también las socioculturales. De allí que un mismo texto, leído por diversos actores, tiene interpretaciones y significados distintos. Esta trascendencia del proceso lector compromete a la escuela y a la comunidad educativa a generar condiciones para crear espacios que permitan desarrollar estrategias de lectura donde las y los estudiantes tengan la oportunidad de involucrarse o apropiarse de ella, para ser personas críticas de lo que leen. Así la escuela puede acercar la lectura a las grandes mayorías, pues, tal como lo menciona Bautier (1997, como se cita en Perelman, 2017), el lenguaje democratiza el acceso al conocimiento, dejando de ser privilegio solo para un sector de la población. Con ello, se evitan experiencias de organización sociopolítica que limitan el acceso a la lectura, como ha ocurrido cuando las “relaciones de poder condicionaron no solo las formas de leer, sino también qué y cómo se leía y quién tenía derecho a la lectura” (Romero, Linares y Rivera, 2017, p. 228).

1.2. Niveles de la comprensión lectora

El proceso de leer considera una transición y combinación de procesos o niveles que todo lector debe desarrollar. Al respecto, Strang, Jenkinson y Smith (1965, 1976, 1989, respectivamente, como se cita en Gordillo y Flórez, 2009) consideran que este proceso articula tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico, los cuales a continuación se describen.

- El nivel literal, también llamado por Cassany (2006) *leer las líneas*, se caracteriza porque el lector describe el texto tal como está registrado explícitamente, reconoce lugares, identifica personajes y significado de las palabras sin interactuar entre ellas, es decir, ¡no le da sentido global al texto! En este nivel, también es posible que llegue a identificar las ideas principales y la secuencia del texto.
- En el nivel inferencial, que Cassany (2006) llama *leer entre líneas*, se realizan diversas interrelaciones entre el texto y el lector. A la vez, desde estas inferencias, se pueden plantear supuestos que más adelante, a medida que avanza en la lectura, el lector podrá comprobar. Todo este proceso significa tejer las relaciones entre el texto que se lee, los conocimientos previos y la nueva información que se incorpora, llegando finalmente a establecer conclusiones. En este nivel, la niña o el niño puede realizar juicios de valor sobre las motivaciones de por qué la autora o el autor escribe alguna idea, palabra o algún otro aspecto de la lectura; puede plantear hipótesis respecto a ideas que no se completan en el texto, y puede entender un lenguaje figurativo. Muchas investigaciones revelan que las y los estudiantes presentan limitaciones para llegar a realizar una lectura de manera inferencial.
- El nivel crítico es el culmen de la lectura, en el cual las y los estudiantes despliegan todas las habilidades y destrezas que tienen para comprender *detrás de las líneas*, como lo

llama Cassany (2006). En este nivel, comprobarán las predicciones o supuestos y estarán en la capacidad de emitir juicios de valor del texto, argumentando con propiedad su posición y demostrando su conocimiento sobre el contenido de lo leído. Los juicios pueden emitirse a partir de su experiencia, de acuerdo a otras investigaciones consultadas y según sus expectativas sobre la lectura, escala de valores, creencias y cultura.

Transitar por estos niveles e ir desarrollando las capacidades necesarias para llegar al objetivo de la lectura significa recorrer un camino complejo y desafiante, lo cual implica dominar las habilidades que, según Hoyos y Gallego (2017, pp. 27-28), se estructuran en dos grandes bloques:

- Rastreo de la información: permite que el lector realice una identificación de la información que se convierte en la base necesaria para desarrollar los procesos cognitivos de orden superior que se requieren en la lectura. Estas habilidades están referidas a la localización de datos, ideas y tema, y al reconocimiento de la macroestructura y superestructura de un texto.
- Análisis de la información: permite la articulación de la información con las experiencias previas del lector, a fin de generar el nuevo conocimiento. En esta etapa, se desarrollan los procesos cognitivos complejos de orden superior, a partir del despliegue de diversas habilidades relacionadas con la formulación de predicciones e hipótesis, realización de inferencias, recuperación de datos y activación de conocimientos previos, interpretación del significado de palabras dentro de la lectura, resumen y sentido global del texto, reflexión y evaluación del contenido.

1.3. El mundo actual y la lectura

La lectura, al ser una construcción social, es dinámica y se adapta a los nuevos tiempos y contextos, sobre todo, a la era digital que en este siglo se presenta como un gran desafío. Para ello, es importante desarrollar y potenciar nuevas habilidades que permitan encontrar, seleccionar y utilizar la cantidad de información que ahora se recibe a través de los medios digitales.

En este aspecto, el Minedu (2018) sostiene que en los últimos tiempos se han complejizado los soportes de la escritura. Actualmente, las fuentes de acceso a la información escrita se pueden presentar en textos en versión impresa o en versión digital, con lo cual surge el desafío de generar nuevas habilidades para identificar, procesar, comprender y comunicar la información que se encuentra en estos formatos. Es así como la competencia lectora se va transformando, a medida que los medios evolucionan, y aparecen nuevas dinámicas de comunicación, especialmente, cuando en la vida diaria de las personas está presente la tecnología y, con ella, los nuevos contextos sociales.

De la misma manera, Cárdenas (2018) sostiene que más del 93 % de los contenidos que se generan actualmente tienen formato digital. Esta realidad ha implicado que, en las prácticas de la

lectura, se deban considerar “la lectura digital” o las llamadas “e-reading” o “ciberlectura”, como el autor las denomina. Estos nuevos contextos suponen enfrentarse a una vasta y abundante información que se encuentra al alcance de todas las personas, siempre que cuenten con una conexión a Internet. Esta situación puede producir que los lectores no se ubiquen entre tanto contenido y pierdan la orientación y el objetivo de la lectura. Muchos especialistas, según Cárdenas (2018), conscientes de ello, consideran la “multialfabetización” como una necesidad, con la finalidad de responder a los nuevos retos del contexto actual. Estos saberes (multialfabetización) permitirán que se tenga la posibilidad de discriminar y elegir la información adecuada que se presenta en diversos medios virtuales, asegurando que sea confiable y que responda a la verdad y la realidad, dentro de un mar de contenidos que complejizan el acto lector. En conclusión, los lectores eficientes son aquellos capaces de adaptarse a las nuevas exigencias que demanda la sociedad actual, caracterizada por el sistema digital. Zayas (2012) afirma que los lectores actuales requieren conocer, manejar y dominar diferentes estrategias que les permitan interactuar e interrelacionar diversas fuentes de información para lograr sus objetivos.

1.4. Perfil de un buen lector

Tener claro el perfil de un buen lector es importante para orientar la práctica pedagógica. Tomando como base a diversos autores, como Solé (1998), Cassany (2006), Pinzás (2012) y Zayas (2012), se ha elaborado el perfil de un buen lector:

- Genera una relación cercana con el texto, que le permite interactuar con él y le brinda la posibilidad de realizar diversos juicios, predicciones, supuestos, divergencias, convergencias, hipótesis, etc.
- Identifica el contexto, así como el tiempo y las circunstancias sociales, políticas, culturales o históricas en que fue escrito el texto, con la finalidad de relacionarlo con el momento actual en que se realiza la lectura.
- Tiene claro para qué va a leer, lo que le permite discriminar y elegir el texto adecuado para conseguir y evaluar la información de acuerdo a sus intereses y objetivos.
- Desarrolla su motivación intrínseca para acercarse al texto de manera espontánea y autónoma, ya sea para disfrutar de una buena lectura, para conseguir una información requerida u otro objetivo trazado.
- Reconoce el género discursivo del texto, que le permite ubicar e identificar diversos códigos lingüísticos según el contexto al que le corresponde dicho texto.
- Reflexiona sobre la información articulando y relacionando las ideas del texto con el contexto de su experiencia, el contexto en que fue escrito el texto y el objetivo del acto lector, con la finalidad de comprender y construir el nuevo conocimiento.

- Identifica, clasifica y organiza los contenidos de diversas fuentes de información, ya sea en versión impresa o digital.
- Evalúa constantemente su proceso lector, con la finalidad de aplicar la estrategia adecuada para afrontar las exigencias que el tipo de texto demanda.
- Maneja diversos programas informáticos para buscar, clasificar y organizar textos en versión digital, lo que le permite asegurar la búsqueda en fuentes seguras y confiables.

1.5. La competencia lectora en el Currículo Nacional de la Educación Básica

El Minedu (2017), en consonancia con los autores mencionados anteriormente, considera a la competencia lectora como la interrelación que existe entre tres actores claves: el lector, el mensaje y los contextos socioculturales que determinan al texto. Teniendo en cuenta este concepto, las y los estudiantes deben utilizar la lectura para movilizar una diversidad de experiencias, conocimientos y estrategias para construir el nuevo conocimiento, como lectores autónomos, críticos y propositivos. En ello radica la importancia de dar un lugar especial a la comprensión lectora como competencia básica, ya que les permitirá lograr los aprendizajes esperados y desenvolverse en los diversos ámbitos de la vida. Desde esta perspectiva, las competencias del área curricular de Comunicación en el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) responden al enfoque comunicativo.

Para describir el desarrollo de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, se cuenta con las capacidades o niveles, llamados así por otros autores, y los estándares de aprendizaje que constituyen “criterios comunes, referentes para la evaluación de aprendizajes” (Resolución Viceministerial N.º 94-2020-MINEDU, 2020, sección 5.1.1.1, numeral 1).

A continuación, se describe el estándar de aprendizaje del nivel IV de la EBR, ciclo que aborda la presente monografía.

1.5.1. Estándar del IV ciclo de la competencia lectora

Competencia: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.

Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia. (Minedu, 2017, p. 75)

Las y los estudiantes del IV ciclo de la EBR después de transitar por un III ciclo, cuyo principal

reto fue aprender a leer a través de situaciones reales, continúan su proceso de aprendizaje en el desarrollo de esta competencia afrontando nuevos desafíos.

A continuación, se realiza un análisis del estándar:

En el IV ciclo, cada estudiante tiene que relacionarse con textos en cuya composición se presenta algún tipo de complejidad: textos un poco más extensos; estructura sintáctica simple, con algunas oraciones que se subordinan entre ellas mediante algunos conectores; distintas formas del discurso incluidas, como diálogos, subtemas, esquemas, gráficos y otros. También puede leer un texto que contiene vocabulario variado y manejar fuentes de información. Puede comparar e integrar textos, pero aún no llega a tener un diálogo más profundo con ellos, tal como se da en la intertextualidad. Por estas características, es importante conocer e identificar los tipos de textos que se deben trabajar con las y los estudiantes de cada ciclo.

De acuerdo a las capacidades de la competencia lectora, se pueden identificar los siguientes grados de complejidad:

- Obtiene información del texto escrito.

Las y los estudiantes del III y IV ciclo identifican y diferencian información semejante que encuentran en el texto. Quienes están en el IV ciclo pueden diferenciar esa información con otras muy cercanas al texto, mientras que en el V ciclo ya son capaces de integrar diversos datos que encuentran en el conjunto y a lo largo del texto.

- Infiere e interpreta información del texto.

En el IV y V ciclo, las y los estudiantes están en la capacidad de deducir información implícita del texto. En el III ciclo, solamente llegan a inferir información explícita. Respecto a la construcción global del texto, en los tres ciclos (III, IV y V), se encuentran en la misma capacidad; sin embargo, de la información recurrente que consiguen reconocer en el III ciclo, transitan a identificar la información importante del texto en el IV ciclo. Por su parte, quienes están en el V ciclo van un poco más allá, al sumar información complementaria que el texto les brinda, enriqueciendo su comprensión.

- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.

En el IV ciclo, las y los estudiantes transitan más allá de la opinión personal de un texto como se hace en el III ciclo. Tienen que desarrollar aquellos procesos mentales que llevan a relacionar y reflexionar respecto a información importante que se encuentra en el texto. También logran reconocer y explicar si la autora o el autor está construyendo, reforzando o enfatizando el significado de las ideas al utilizar los recursos textuales, considerando su conocimiento y experiencia previa. En el V ciclo, llegan a evaluar no solo los recursos textuales, sino también el uso del lenguaje y el impacto que tiene el texto en el que lee,

aplicando su conocimiento y el contexto sociocultural.

Para finalizar, en el desarrollo de la competencia lectora, es importante considerar que cada estudiante debe articular todas las capacidades o los niveles definidos en el proceso lector; por lo tanto, más que niveles que se pueden entender como escalonados, son procesos que se desarrollan de manera combinada e integral, diferenciados por el grado de complejidad en cada uno de ellos. Si logra desenvolverse solamente con la primera o segunda capacidad, no ha logrado desarrollar dicha competencia. En ese sentido, es fundamental generar estrategias que respondan a los niveles de complejidad planteados en el ciclo, al nivel de logro de aprendizajes, a la diversidad del aula y al contexto. Es preciso aclarar que algunas o algunos estudiantes pueden encontrarse en un nivel de complejidad inferior al estándar del ciclo o, por el contrario, pueden haber superado ese nivel. Por eso, cada docente tiene que conocer y tener clara la meta que espera lograr con sus estudiantes. Solo así las estrategias desplegadas serán efectivas para que se conviertan en lectores eficientes y autónomos.

1.6. Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la comprensión lectora

El Minedu (2017) sostiene que la comprensión lectora implica desarrollar procesos que se deben articular en el acto lector. Estos procesos están definidos en las capacidades de la competencia lectora que deben ser consideradas en las actividades pedagógicas. Por eso, cada docente debe tomar conciencia de que los procesos complejos de la lectura requieren una planificación permanente y evaluación adecuada, con objetivos y criterios claros. Al respecto, diversos autores, que se mencionan a continuación, plantean diferentes estrategias.

1.6.1. Actividades antes, durante y después de la lectura

La lectura debe realizarse de manera autónoma, impulsada por una motivación intrínseca que permite acercarse y relacionarse con los libros o diversos textos escritos en formatos impresos o digitales. En este sentido, Solé (1998) sostiene que la lectura debe verse como un instrumento de disfrute, aprendizaje e información.

En esta etapa, dicha autora recomienda tener en cuenta los siguientes aspectos que son la antesala para que el acto de leer se realice con éxito, con gusto y atención (Solé, 1998):

Antes de comenzar a leer, las y los estudiantes deben conocer por qué y para qué leen. Este punto permitirá que se conozca si se logran los objetivos que se buscan con la lectura y que haya una intención en el acto de leer. Además, les permitirá saber en dónde enfocarse, qué leer y cómo dar sentido al texto.

Posteriormente, es importante ubicar los saberes previos, considerando que son importantes para comprender lo que nos dice el texto. Este asunto es fundamental porque motivará el interés o

desinterés por la lectura, ya que cada estudiante podrá reconocer si el texto enriquecerá su conocimiento o, por el contrario, si no le aportará mucho a lo que ya sabe.

Al respecto, Solé (1998) recomienda tener en cuenta las siguientes acciones:

- Dar una información general sobre lo que se va a leer.
- Ayudar a las y los estudiantes a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo.
- Animar a que expongan lo que conocen sobre el tema.

También se pueden realizar predicciones sobre el texto, para lo cual cobran real importancia su estructura, el título, la portada, las presentaciones, etc. En este punto, es fundamental que la maestra o el maestro brinde la confianza necesaria a sus estudiantes para que puedan sentir la seguridad de que no sufrirán burlas al brindar sus hipótesis u opiniones. Por eso, se tiene que aclarar que no hay respuesta válida o inválida en todo el proceso lector.

Finalmente, en esta etapa, se plantean diversas preguntas a medida que avanzan con la lectura, las cuales pueden ser presentadas por el docente o formuladas por sus estudiantes.

En el desarrollo de la lectura, según Rojas y Cruzata (2016), el lector procede a comprobar todas las premisas o hipótesis planteadas en la etapa anterior, ya que el texto le brindará información sobre lo que se ha preguntado. Solé (1998) plantea, en esta etapa, la estrategia de la lectura compartida, donde docente y estudiantes asumen roles activos en todo el proceso lector. En este momento, la maestra o el maestro tiene la oportunidad de modelar la lectura y sus estudiantes tienen la posibilidad de intervenir realizando predicciones, preguntas, etc.

En este proceso, según Solé (1998), el docente brinda el acompañamiento pedagógico aplicando cuatro estrategias básicas:

- Realiza una recapitulación de lo leído y pide opinión a sus estudiantes si están de acuerdo.
- Pide explicaciones sobre dudas que plantea el texto.
- Formula a sus estudiantes preguntas que hacen necesario volver a leer el texto.
- Establece predicciones sobre lo que queda por leer.

Es importante tener en cuenta que este proceso es activo; incluso, las y los estudiantes pueden realizar preguntas a sus pares para ir aclarando dudas e interrogantes que van surgiendo en el proceso lector. De esta manera, se contribuye al aprendizaje autónomo.

La etapa posterior a la lectura es aquella donde “se va construyendo el significado del texto” (Rojas y Cruzata, 2016, p. 343). En esta etapa, cada estudiante debe tener una concepción clara de la lectura, que le permita utilizar el texto con conocimiento y postura propia. Además, puede identificar la idea principal, realizar un resumen y responder preguntas que tanto la niña o el niño

como su docente se hacen para una mejor comprensión del texto. También se pueden generar debates, exposiciones, etc. Solé (1998) manifiesta que todas las estrategias antes, durante y después de la lectura se tienen que dar de manera articulada, donde se puede construir mientras se realiza la lectura y donde esta se puede seguir construyendo.

1.6.2. Importancia de considerar el contexto

El contexto juega un rol importante desde el enfoque comunicativo. Las y los estudiantes se acercan al texto con sus propios conocimientos, experiencias, cultura e, incluso, con diversas palabras que tienen significado propio dependiendo de la comunidad donde se desenvuelven. Cassany (2006) denomina a la comprensión lectora como una *práctica cultural*, que responde a una cosmovisión, historia, cultura y formas particulares de comunicación que una comunidad específica tiene. En esta misma línea, Cassany (1999) considera que los procesos didácticos que se dan en la escuela para desarrollar esta competencia deben responder a un contexto determinado. Por eso, en su práctica pedagógica, todo docente debe tener en cuenta las culturas, costumbres, experiencias y cosmovisiones del mundo con la finalidad de atender la diversidad cultural del aula. En este sentido, los textos deben presentarse de manera íntegra, donde cada estudiante pueda conocer el origen del texto, la realidad donde se desarrolla y su verdadero sentido, para lo cual la maestra o el maestro puede utilizar diversos recursos que permitan este conocimiento.

1.6.3. Importancia de considerar estrategias metacognitivas

Como se ha mencionado, es importante conocer el objetivo del acto lector, ya que permite que las y los estudiantes lean de manera consciente lo que quieren conocer e interpretar del texto.

Un buen lector o un lector eficiente sabe reconocer en qué momento no está comprendiendo lo que está leyendo, y frente a esa situación tiene la posibilidad de desplegar diversas estrategias para volver a centrarse en el texto y facilitar su comprensión; por otro lado, evalúa la complejidad de la lectura y cómo, para responder a ella, tiene que ser flexible en sus estrategias para aplicarlas en función de los niveles de dificultad; finalmente, es consciente de sus destrezas, que maneja para responder a las exigencias que cualquier texto le demande (Pinzás, 2012).

Para convertirse en un lector eficiente, el gran desafío que tiene cada estudiante es el desarrollo de habilidades y conocimientos que lo lleven a desplegar diversas estrategias, las cuales, a su vez, le permitan evaluar constantemente su proceso lector y responder a las exigencias de diversos textos con los que interactúa. También es importante que conozca y analice las diversas maneras que tiene para relacionarse con un texto y lograr el objetivo buscado.

CAPÍTULO II: LECTURA EN VOZ ALTA Y COMPRENSIÓN LECTORA

2.1. Fundamentos teóricos e importancia

La lectura en voz alta tiene como principal objetivo contribuir al desarrollo de la comprensión lectora y, con ello, al logro de los aprendizajes. A través de ella, las y los estudiantes adquieren las habilidades, destrezas y conocimientos necesarios para convertirse en lectores autónomos que les permitan responder a las exigencias de las diversas áreas curriculares y, desde una lectura crítica, conocer e interpretar la realidad y los retos del mundo. Es así que Teberosky y Sepúlveda (2018) afirman que a través de la lectura se puede “aprender cosas sobre el mundo, aprender lengua, a leer y a escribir” (p. 80). Estas autoras consideran que la lectura en voz alta, al inicio de la escolaridad y realizada por una persona adulta (docente), le permite a la niña o al niño desarrollar los diversos conocimientos y aprendizajes que implica: las formas de pronunciación, prosodia, énfasis, comentarios, desarrollo de vocabulario, diálogo, comparar, predecir y comprender el texto de manera global. Sin embargo, no solo se recomienda aplicarla en la etapa inicial de la escolaridad, sino hasta el final de ella.

En la misma línea, Beuchat (2013) afirma que la lectura en voz alta debe considerarse en el currículo escolar y, a la vez, desarrollarse en las distintas áreas curriculares. Es así que esta estrategia se puede utilizar en la práctica pedagógica de diversas especialidades, ya que las y los estudiantes que comprenden lo que leen tienen una gran ventaja para desenvolverse satisfactoriamente en diferentes disciplinas. Asimismo, les permite desarrollar la escucha analítica, acrecentando su comprensión auditiva. Por otro lado, Teberosky y Sepúlveda (2018) sostienen que encontrar una nueva forma de desarrollar la lengua les facilita la elaboración de construcciones gramaticales complejas, que serán utilizadas en la construcción del nuevo conocimiento. También les brinda la posibilidad de imaginar, construir y recrear imágenes mentales a medida que escuchan la lectura, tal como lo afirma Beuchat (2013): “Un buen lector es quien crea imágenes mientras lee y eso se practica en la audición” (p. 21).

2.2. Comprender primero para leer

Galera (1998) sostiene que el principal sentido de la lectura en voz alta es “la comprensión y transmisión de ideas, sensaciones y emociones” (p. 117), llegando a dar un significado real a los códigos escritos. De allí que el lector tiene que movilizar todas sus habilidades, conocimientos y destrezas cognitivas, creativas o emocionales para transmitir a través de su voz el texto leído.

Antes de realizar una lectura en voz alta, es importante comprender el texto, sobre todo, si quien va a leerlo es una persona que está aprendiendo, ya que esta, al centrar su preocupación en realizar una oralidad adecuada, no podrá, al mismo tiempo, concentrarse en la comprensión del texto leído (Galera, 1998). No obstante, una adecuada entonación y una esmerada pronunciación de la lectura no significan dejar de atender el contenido del texto; por el contrario, son fundamentales para su correcta comprensión a través de una comunicación efectiva entre lector y público oyente.

Otra de las ventajas de la lectura en voz alta es la manifestada por Serafini y Georgis (como se cita en Beuchat, 2013), quienes afirman que esta estrategia brinda la oportunidad de generar diálogos después del proceso lector y también “entrega modelos para la escritura” (p. 21). Por eso, siguiendo esta afirmación, es importante realizar actividades de interacción que se convierten en claves para la planificación de la lectura en voz alta y para asegurar una comprensión lectora eficiente.

2.3. Diálogos y lectura en voz alta

La lectura en voz alta brinda oportunidades para desarrollar la comprensión lectora; sin embargo, se hace efectiva cuando se enriquece con actividades complementarias de interacción antes, durante y después del proceso lector, teniendo en cuenta que las estrategias aplicadas en estas fases aseguran que la lectura se comprenda de manera eficiente. Una de estas actividades, como lo menciona Beuchat (2013), son los diálogos; también pueden ser debates, conversaciones o deliberaciones debidamente estructuradas o planificadas, sin dejar de dar espacios para la espontaneidad o curiosidad de la niña o del niño. En este punto, se resalta la importancia de la mediación que realiza la maestra o el maestro, quien no debe permitir que la lectura en voz alta se desarrolle ni concluya sin escuchar la voz saltante de sus estudiantes. Esta participación se puede dar desde las preguntas que realizan, dudas, predicciones, afirmaciones y todo tipo de construcciones mentales que los lleva a interiorizar el texto, así como a deliberar entre pares y con su docente, es decir, toda actividad que conduzca a profundizar en el análisis y reflexión del texto escuchado.

Diversos autores plantean estrategias para aplicar en estas fases de la lectura. Uno de ellos es Chambers (2007a), quien resalta la importancia de compartir *el entusiasmo* que el texto ha generado en las y los estudiantes. Es el momento en que expresan su opinión e impresión que les ha dejado el texto, teniendo en cuenta la carga emocional experimentada; además, es cuando afloran las diversas opiniones sobre los detalles episódicos del texto y comienzan a construir el significado de lo leído.

A medida que interactúan y comparten sus pensamientos, las y los estudiantes profundizan en el texto y comienzan a expresar sus juicios de valor, acuerdos o desacuerdos, tratando de sustentar por qué han asumido esa postura o valoración. Chambers (2007a) considera que esta etapa es para

compartir los desconciertos, pues en ella surgen las preguntas que permiten aclarar dudas, conocer otras posturas y reafirmarse o variar sus juicios de valor; es el momento en que cada uno conoce el punto de vista del otro y su manera de entender el texto. Es entonces que se percatarán de que una misma lectura puede tener un significado distinto para cada compañera o compañero. Finalmente, es importante que comiencen a relacionar sus experiencias previas con el texto (párrafos, ilustraciones, gráficos, etc.), pues así podrán compararlo con otros que pueden resultarles similares o desconocidos. De este conjunto de relaciones, construirán el sentido del texto para comprenderlo en su complejidad y globalidad. A todo este proceso, Chambers (2007a) lo denomina *compartir las conexiones*.

2.4. Leer a través de la maestra o del maestro

Como se dijo anteriormente, la maestra o el maestro juega un rol importante en la lectura en voz alta. En ese sentido, a través de su voz, tiene la responsabilidad de acercar la escritura o los códigos escritos, especialmente, a las niñas y los niños que aún no saben leer ni escribir. Por medio de esta estrategia, las y los estudiantes irán conociendo las palabras, la fonética, las ideas, la gramática o la estructura del texto; en general, la belleza y el encanto del lenguaje escrito. También, mediante la lectura en voz alta, tendrán la oportunidad de contar con docentes como *modelos lectores*, quienes serán los guías o referentes que orienten el camino en el proceso lector, para que así puedan convertirse en lectores eficientes (Galera, 1998). Esta interacción es importante, ya que la niña o el niño reforzará su aprendizaje no copiando lo que hace su docente, sino tomando conciencia de cómo lo hace; además, identificará los diversos aspectos y características de la realización de la lectura, a través de la demostración de una persona experta. Así pues, cada estudiante tendrá la posibilidad de crear, recrear y mejorar lo realizado por su docente.

En este sentido, Kaufman y Lerner (2015) sostienen que la maestra o el maestro permite leer a sus estudiantes a través de su voz, es decir, que cada estudiante lee a través de la voz de su docente, promoviendo una interacción activa, creativa y reflexiva de la niña o del niño para participar con sus pares en la generación de nuevos significados de lo que va comprendiendo.

2.5. Condiciones para el desarrollo de la lectura en voz alta

La lectura en voz alta tiene que ser previamente planificada y comprendida por un lector, con la finalidad de ser abordada en los diversos niveles de la educación; incluso, se puede aplicar más allá de que las niñas y los niños logren autonomía en la lectura. Chambers (2007b), Beuchat (2013), Kaufman y Lerner (2015) consideran algunos aspectos importantes en este tipo de lectura, abordada desde los dos actores claves: el que lee y el que escucha.

2.5.1. Una mirada desde el que lee

- Tiempo para prepararse: el que lee es un actor importante para que la lectura en voz alta se realice con éxito. Un buen lector implica conocer, entender y que le guste el texto que lee para construir algo nuevo junto al público que escucha. A todas estas destrezas y cualidades se suma la responsabilidad de planificar la lectura y no improvisar, sin dejar de ser creativo al momento del ejercicio de la misma. Es importante que la maestra o el maestro, cuidando de no exagerar o actuar respecto a lo que lee, genere atención, expectativa y participación en sus estudiantes; de lo contrario, no se motivarán a vivir su propia emoción e imaginación generada por la lectura que escuchan (Beuchat, 2013). Es importante también que todo docente sea consciente de lo que viene movilizando cognitivamente en sus estudiantes; por ello, debe prestar atención a todos los momentos del proceso lector para brindarles información u orientaciones oportunas y pertinentes que les permitan realizar las actividades adecuadas. Cairney (1992) afirma que el aprendizaje en el aula se da a través de la construcción conjunta entre docente y estudiante.
- Tiempo de lectura en el aula: la maestra o el maestro debe tener un espacio establecido para dedicarlo a la lectura. Como dice Chambers (2007b), “la calidad de la escuela se puede juzgar por el énfasis que pone el docente en proporcionar tiempo para la lectura y por el vigor con el que protege ese tiempo contra todas las otras demandas” (p. 43). Es importante que las y los docentes aseguren que todos los días sus estudiantes tengan un espacio para practicar este arte (lectura) y también la posibilidad de escuchar a diferentes lectores, dándoles la oportunidad para que constituyan comunidades de trabajo en equipo. Chambers (2007b) sostiene que se debería asegurar que las niñas y los niños escuchen textos literarios leídos por diferentes personas, considerando que su docente no pueda tener el tiempo para hacerlo siempre. Por otro lado, cada estudiante debe conocer cuáles son los momentos que están destinados para la lectura, solo así podrá comprometerse y asumir un rol activo para respetar y hacer respetar estos espacios.
- Tiempo para elegir el texto: un factor clave para la lectura en voz alta es la elección del texto que se va a leer. Para ello, es importante considerar una variedad de textos, no solo literarios, sino también informativos o instructivos, que se pueden encontrar en periódicos, revistas, etc. Beuchat (2013) considera que, a medida que las y los estudiantes van familiarizándose con la lectura, se puede avanzar con aquellas que son más complejas, e incluso llegar a leer libros completos que pueden ser desarrollados de manera estructurada, ya sea por etapas, partes o capítulos. Es fundamental que el texto logre captar la atención y el entusiasmo de la niña o del niño, que no sea tan conocido ni

totalmente desconocido; por eso, se debe buscar el término medio que le permita tener una satisfacción placentera con la lectura.

En la misma línea, Teberosky y Sepúlveda (2018) sostienen que el objetivo para realizar una lectura se encuentra en relación con la edad de la niña o del niño y sus niveles de desarrollo, ya que no se puede abordar un mismo texto para estudiantes en educación inicial y en primaria. De allí la importancia de la elección de la lectura adecuada y pertinente para el público objetivo. Por otro lado, es importante tener en cuenta el contexto sociocultural del estudiante, que le permitirá identificarse con su medio, cultura y costumbres, y reconocer su riqueza intercultural. Sin embargo, a medida que se van adquiriendo las destrezas para la lectura, se pueden considerar textos variados, más complejos y que responden a otros contextos.

En función de las características antes mencionadas, es necesario precisar que en la elección de un texto se debe involucrar a la niña o al niño. Por lo tanto, la maestra o el maestro debe brindar las facilidades, orientaciones y oportunidades necesarias para que, de acuerdo a su propio criterio, cada estudiante elija el texto que desee leer. Por eso, Cairney (1992) considera que las y los docentes tienen que fortalecer la autonomía de la niña o del niño para discriminar lecturas según sus requerimientos y teniendo en cuenta las actividades que se encuentran desarrollando en sus procesos de aprendizaje.

- Tiempo para acondicionar el lugar de lectura: este aspecto es importante considerando que el espacio de lectura se convierte en un espacio sagrado para insertarse en el mundo, donde la niña o el niño se transportará a través del texto. Si bien no es necesario desplegar aspectos logísticos para ello, es bueno que se asegure un clima de tranquilidad y exclusividad que permita valorar el momento como especial para cada estudiante y el lector. Los pequeños detalles que se puedan considerar en este momento son fundamentales y dependerán de la creatividad de docentes y estudiantes, quienes deberán involucrarse activamente en todo este proceso.

2.5.2. Una mirada desde el que escucha

- Tiempo para fijar y conocer los objetivos de aprendizaje: dado que el objetivo principal de la lectura es el aprendizaje, es importante que las y los estudiantes conozcan qué van a aprender y cuál es o cuáles son los objetivos que buscan. Asimismo, es fundamental que sepan cómo ese aprendizaje está interrelacionado con el mundo real y cómo lo utilizarán en su vida cotidiana. Por eso, Cairney (1992) insiste en que “la lectura en clase debe tener también un objetivo claro” (p. 23).
- Tiempo para escuchar: es importante considerar que la lectura en voz alta tiene como base la escucha analítica, la comprensión auditiva y los diálogos; por ello, es fundamental

atender a cada estudiante que escucha el texto, ya que debe tener un mayor tiempo para captar lo que está escuchando. En esta misma línea, Chambers (2007a) plantea que este tipo de lectura debe desarrollarse considerando más tiempo para su ejecución.

Por otro lado, es importante aclarar que la niña o el niño que escucha una lectura en voz alta no adopta un rol pasivo en el proceso lector; al contrario, asume una posición activa al haberse motivado a desplegar procesos mentales y emocionales. Según Colomer, como se cita en Kaufman y Lerner (2015), el estudiante comienza a imaginar el texto a través de las palabras que escucha o las imágenes que se le presentan. De esta manera, da inicio a un proceso en el que activará su cognición y emoción para realizar una diversidad de conexiones y relaciones entre la voz hablada (escuchada), su propia voz, la voz de los “otros” (compañeras o compañeros) y la voz del contexto (experiencias). Todo ello se irá ampliando, profundizando y enriqueciendo con las actividades dialogadas que se implementen durante el proceso lector.

- Tiempo para tener contacto físico con el texto escuchado: es importante tener en cuenta que al realizar una actividad de lectura en voz alta se debe estar en la capacidad de asumir las demandas de las y los estudiantes que escuchan, quienes, al haberse involucrado de esta manera en el mundo de la lectura, van a querer, según Chambers (2007a), tener contacto físico con el texto leído. Por lo tanto, se tiene que prever la cantidad de ejemplares o copias para que cada uno pueda tenerlo consigo y pueda volver a realizar una lectura silenciosa o ir remirando el texto durante sus diálogos reflexivos.
- Tiempo para dialogar: en el desarrollo de la lectura en voz alta, se pueden planificar diversos momentos, como las conversaciones informales y formales sobre el texto (Chambers, 2007a). Es importante conocer el objetivo de la lectura y considerar actividades antes, durante y después de ella. En este momento, cada docente va a desplegar diversas destrezas para implementar espacios que inviten a la niña o al niño a relacionar sus conocimientos previos, realizar predicciones e hipótesis, formular preguntas, ensayar respuestas y conocer palabras nuevas. A la vez, la maestra o el maestro puede realizar diversas actividades, como debates, conversaciones, exposiciones, etc. Es fundamental que la lectura cumpla su función como un proceso de construcción social; por lo tanto, se enriquece cuando se realiza en interacción con los demás. Por eso, es importante que las y los estudiantes compartan sus opiniones, pensamientos, ideas, etc., para enriquecer y profundizar su aprendizaje dentro de prácticas sociales. Al respecto, Cairney (1992) considera que “los estudiantes aprenden mejor cuando tienen oportunidad de hacerlo en el seno de grupos sociales” (p. 21).

2.6. Secuencia didáctica de lectura en voz alta en el IV ciclo

Para desarrollar la secuencia didáctica de la lectura en voz alta, es importante considerar las diversas teorías y características expuestas anteriormente, así como los criterios, con la finalidad de implementar esta estrategia de manera adecuada y eficiente en el desarrollo de la comprensión lectora. También es importante considerar la complejidad del texto y las preguntas que se plantearán para el diálogo, todo lo cual tiene que estar acorde con lo exigido por el estándar de aprendizaje. En todo el proceso, la maestra o el maestro conoce qué procesos cognitivos y emocionales movilizará en sus estudiantes.

La lectura en voz alta debe estar enmarcada dentro de una situación que cada docente ha establecido en su práctica pedagógica o en la experiencia de aprendizaje que viene realizando. Esta consideración es importante porque permite que el acto lector tenga sentido para la niña o el niño. Con relación a eso, el desarrollo de esta estrategia implica que cada estudiante sienta que ha recibido la invitación para ser protagonista de un espacio donde participará de manera activa y propositiva al interactuar con sus compañeras y compañeros, con su docente y consigo mismo.

La siguiente secuencia didáctica es la propuesta de una docente, entre tantas que se pueden diseñar, para trabajar la lectura en voz alta en el proceso lector. Se enmarca dentro del Plan Lector que una institución educativa del ámbito rural ha denominado “Un rincón mágico para soñar”, donde las y los estudiantes junto con su docente, como parte de la ejecución de un proyecto de aprendizaje, han elegido un texto (cuento) adecuado para el nivel y que está acorde con los temas o actividades que vienen realizando. Es importante recordar que, antes del desarrollo de la lectura, la docente ha leído y comprendido el texto seleccionado; además, previamente ha practicado cómo hacer uso de la voz, el cuerpo y los gestos al momento de leer. Asimismo, debe tener claras las preguntas que planteará durante y después de la lectura, dependiendo de los desempeños que se requiere fortalecer. En esta interacción, la habilidad de todo docente es importante, ya que provocará que las preguntas planteadas surjan como un diálogo natural y no como un cuestionario que las niñas y los niños tienen que responder oralmente.

2.6.1. Planificación de la secuencia didáctica

- **Antes de la lectura**

La docente y sus estudiantes se trasladan al “Rincón mágico para soñar”, previamente acondicionado para esta lectura. Es una “maloca” que ellas y ellos mismos han reconstruido durante la ejecución de un anterior proyecto de aprendizaje.

La docente comienza exclamando:

—*¡Chicas y chicos, otra vez llegó nuestro momento especial y mágico para iniciar una nueva aventura en nuestro “Rincón mágico para soñar”!*

Como ustedes ya saben, nos ponemos cómodas y cómodos, y nos sentamos en la arena y los tapetes, al lado de nuestra pareja con quien compartimos en la lectura anterior. Seguidamente, nos disponemos a escuchar con atención nuestro cuento elegido.

A continuación, la docente invita:

—Ahora, cerramos nuestros ojos y hacemos tres respiraciones lentas y profundas.

La docente cuenta:

—1, 2, 3, ahora, abrimos lentamente nuestros ojos y nos disponemos a escuchar.

Luego, presenta el cuento:

—Ustedes han elegido este cuento; entonces, ¡demos la bienvenida a nuestro invitado especial! (Se muestra el libro).

En esta oportunidad, hemos elegido este cuento que ha sido escrito por (se presenta el nombre de la autora o del autor, según el caso, y se señala en el texto dónde está ubicado).

La docente comienza a hablar de la autora o autor del cuento:

—Esta autora es / Este autor es (nombre de la autora o del autor, nacionalidad y otra característica).

La docente les recuerda a las niñas y los niños que en otras oportunidades han leído otros cuentos y por eso pregunta:

—A ver..., vamos a recordar, ¿qué características tiene un cuento?

En este momento, se escucha la voz de las niñas y los niños brindando sus respuestas. De esta manera, favorece que sus estudiantes logren recuperar recuerdos, conversaciones e informaciones anteriores.

Luego, la docente lee el título del cuento y presenta la cubierta del libro para realizar algunas preguntas:

—¿Qué observan en la portada? ¿Qué piensan, de qué creen que tratará el cuento?

La docente brinda espacios para escuchar la voz de todas y todos sus estudiantes, incluso del que lee. Es un momento de intercambio de ideas sobre sus expectativas. De esta manera, motiva a sus estudiantes a realizar sus predicciones.

La docente puede realizar otras preguntas, como:

—¿Qué otra información o dato presenta la portada? ¿Saben qué es...?

Luego, realiza una explicación sobre los otros datos. También revisa la contratapa del cuento, haciendo comentarios sobre lo que contiene.

—*¡Muy bien, chicas y chicos! Ahora, vamos a leer el cuento. Escuchemos con atención y vayamos comparando nuestras ideas sobre lo que pensamos de la historia y si acertamos con lo que nos hemos imaginado.*

- **Durante la lectura**

Se inicia la lectura en voz alta por parte de la docente (en esta oportunidad, es la única que leerá en voz alta). En una de las páginas donde se describe algún acontecimiento que se puede relacionar con la vida de sus estudiantes (por eso es importante que haya leído con anticipación el texto), realiza la siguiente pregunta para que compartan con su pareja de lectura:

—*¿Alguna vez han sentido o vivieron alguna experiencia similar como la/el protagonista de la historia? Compartan con su compañera o compañero: ¿qué pasó?, ¿cómo se sintieron?, ¿cómo actuaron?*

De esta manera, la docente comienza a conectar la relación “libro-estudiante”.

A medida que continúa con la lectura, plantea preguntas de predicción o anticipación. Para ello, hace un alto en la página que corresponda y realiza las siguientes preguntas:

—*¿Qué creen que le sucedió a (...) después o a consecuencia de (...)? ¿Qué creen que pasará ahora? Este personaje, ¿en qué otro cuento lo hemos leído? Esta situación, ¿qué les hace recordar?*

Siguiendo con la lectura, la docente (en su rol de modelo) puede “pensar en voz alta” para que sus estudiantes deduzcan el significado de algunas palabras. Por ejemplo:

—*Las ovejas corrieron balando por el río (...). ¿Balaron? Ohhh, sí... (la docente replica el sonido de las ovejas para transmitir el significado de la palabra “balar”).*

Antes de terminar la lectura, la docente realiza una pregunta sobre el desenlace del cuento, pidiendo la opinión de sus estudiantes:

—*¿Por qué creen que (...)?*

Escucha con atención cada respuesta y vuelve a preguntar:

—*¿Dónde dice eso?*

Antes de terminar la lectura, las niñas y los niños continúan dialogando de forma natural con sus compañeras, compañeros y docente, de la misma manera como cuando leen con sus padres o como cuando se interrogan sobre lo que leen en una lectura silenciosa. Se motiva para que algunas o algunos estudiantes, de forma voluntaria, compartan sus comentarios y reflexiones con todo el grupo.

- **Después de la lectura**

Al finalizar la lectura, antes de pasar al momento de profundizar y analizar el contenido, se recomienda realizar las siguientes actividades que ayuden a recordar lo escuchado.

La docente pide a las niñas y los niños que vuelvan a leer, sin fomentar el diálogo, para que tengan una mirada global del texto; pues quienes son más distraídas o distraídos pueden haberse perdido en la lectura, considerando que anteriormente se interrumpió varias veces. Luego, les pide que se relajen, se pongan cómodas y cómodos, cierren los ojos por dos minutos y recuerden los principales momentos que, a consideración de cada niña o niño, han ocurrido en la historia que han escuchado.

Después, les pedirá que reflexionen individualmente en relación con las siguientes preguntas:

—*¿Qué opinas sobre (...)? ¿En qué parte del texto dice esto? ¿Estás de acuerdo con (...)? ¿Por qué?*

Se les pide que tomen nota de sus respuestas para que luego las compartan con su compañera o compañero de lectura. De esta manera, se promueve la reflexión sobre el contenido del texto.

Finalmente, con base en lo dialogado, el texto que han escuchado y su experiencia previa, la docente indica a sus estudiantes que escriban un texto con un dibujo, el cual será colocado en el mural del “Rincón mágico para soñar”. Para ello, les plantea una reflexión a partir de la siguiente pregunta:

—*¿Tú qué hubieses hecho si fueras el personaje principal?*

Esta actividad final se convierte en relevante para fortalecer el lenguaje escrito.

CONCLUSIONES

1. La lectura en voz alta contribuye a que estudiantes del IV ciclo desarrollen la capacidad de identificar y explicar la estructura de los textos según su complejidad, identificar las ideas principales, relacionar la información que contienen y reflexionar sobre diversos sucesos, el mensaje y puntos clave, además de incorporar e integrar textos; siempre que la maestra o el maestro plantee el desarrollo de estos procesos en el nivel del estándar de aprendizaje que se quiere lograr en la comprensión lectora.
2. La lectura en voz alta invita al diálogo, que es una práctica común en los lectores expertos. Estos diálogos se convierten en interacciones orales permanentes, “espontáneas” y naturales, brindando la posibilidad de que las y los estudiantes reflexionen en todo el proceso lector (durante y después de la lectura). Por tanto, todo docente debe generar las condiciones adecuadas para que estos espacios se den de manera natural, a través de preguntas detonantes u otras acciones que garanticen la movilización de los procesos cognitivos en cada estudiante e inviten a realizar repreguntas para profundizar sobre sus respuestas o reacciones frente al contenido del texto.
3. En la lectura en voz alta, la maestra o el maestro debe asegurar el texto adecuado y pertinente para estudiantes del IV ciclo, que responda al grado de complejidad exigido en el estándar. Además, debe planificar la secuencia didáctica, leer y comprender con anticipación el texto, ensayar cómo se va a leer y qué recursos se van a utilizar, de modo que garantice evitar la improvisación y tener un mejor control de toda la experiencia lectora.
4. La lectura en voz alta es una oportunidad para que todo docente comparta su experticia como lector. Para ello, es importante que sea reflexivo respecto de los diversos aspectos que componen esta estrategia y tome conciencia de ellos para transmitirlos adecuadamente: la disposición del cuerpo, la distancia entre el texto y el lector, el acercamiento a todos los elementos del texto que dan información sobre él, el entusiasmo al leer, el cuestionamiento que se genera mientras uno lee, la necesidad de hacer anotaciones o subrayar y otros comportamientos muy comunes en los lectores expertos.
5. La lectura en voz alta fortalece la escucha activa. El que escucha cobra un rol fundamental, ya que se convierte en un actor clave que tendrá la oportunidad de interiorizar el contenido escuchado, hablar con otros sobre el texto y construir una opinión propia, enriquecida por las ideas y pensamientos de sus demás compañeras y compañeros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beuchat, C. (2013). Están los libros, están los niños... Consideraciones sobre la lectura en voz alta. En Ministerio de Educación de Chile (Ed.), *A viva voz. Lectura en voz alta*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/540>
- Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Ministerio de Educación de España y Ediciones Morata.
- Cárdenas, G. (2018). Los retos de la lectura en la era de internet. *Revista ¿Cómo ves?*, 20(233), 8-13. <https://www.comoves.unam.mx/numeros/indice/233>
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y Literatura*, (36-37), 11-33. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21223>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Chambers, A. (2007a). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. (1.ª ed. en español). Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007b). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica. <https://docer.com.ar/doc/88evxnx>
- Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 53-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41050205>
- El Árbol de la Vida. (2020). *Impacto del COVID19 en los niños, niñas, adolescentes y sus familias en la Amazonía del Perú - Provincia de Maynas - Región Loreto*. <http://fadvamerica.org/wp-content/uploads/2021/02/Estudio-impacto-Covid19-NNA-Loreto-S.pdf>
- Galera, F. (1998). Lectura expresiva y comunicación oral. *Lenguaje y Textos*, (11-12), 113-128. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8053>
- Gordillo, A. y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss53/8/>
- Hoyos, A. y Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 23-45. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/841/1359>
- Kaufman, A. y Lerner, D. (2015). *Documento transversal N.º 2: Leer y aprender a leer*. Ministerio de Educación de la Nación. http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT2_XIV_ISBN.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/11/marco-fundamentacion-pisa.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Evaluaciones de logros de aprendizaje. Resultados 2019*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/PPT-web-2019-15.06.19.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Estudio Virtual de Aprendizajes - EVA 2021*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadoseva2021/>

- Perelman, F. (2017). *Las prácticas sociales del lenguaje*. FDocuments. <https://fdocuments.es/document/practicas-sociales-d-lenguaje-flora-perelman.html>
- Pinzás, J. (2012). *Leer pensando: introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Resolución Viceministerial N.º 94-2020-MINEDU. Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica (26 de abril de 2020). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/541161-094-2020-minedu>
- Rojas, M. y Cruzata, A. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de Educación*, 7(9). pp. 337-356. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1916/1854
- Romero, M., Linares, R. y Rivera, Z. (2017). La lectura como práctica socio-cultural. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 13(2), 224-230. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6244958>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (8.ª ed.). Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2018). Aprender a partir de la lectura en voz alta del adulto. *Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade*, 7(2), 73-90. https://www.researchgate.net/publication/327382161_Aprender_a_partir_de_la_lectura_en_voz_alta_del_adulto
- Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Graó, de IRIF, S. L.